



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
PEDAGOGÍA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

**TEATRO DE DICTADURA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE
FORMACIÓN CIUDADANA, EL CASO CHILENO Y ESPAÑOL**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

AUTOR: ESCALONA MORA, PEDRO FRANCISCO

Profesora Guía: Mg. Díaz Chavarría, Rosa Marta

CHILLÁN, 2020

*A mis padres, por acompañarme en este proceso
y darme el aliento necesario para seguir adelante.*

Gracias por apoyarme siempre, hasta en mis ideas más locas.

ÍNDICE

Introducción.....	5
Capítulo 1: Problematización.....	7
1.1 Antecedentes del problema.....	7
1.2 Formulación del problema.....	8
1.3 Justificación del problema.....	8
1.4 Objetivos de investigación.....	10
1.4.1 Objetivos generales.....	10
1.4.2 Objetivos específicos.....	10
Capítulo 2: Metodología.....	11
2.1 Paradigma.....	11
2.2 Enfoque de investigación.....	11
2.3 Análisis de la información.....	11
Capítulo 3: Marco Teórico.....	13
3.1 Totalitarismos y dictaduras.....	13
3.2 Censura.....	15
3.3 El teatro chileno antes de la dictadura de Augusto Pinochet.....	17
3.4 La censura en el teatro chileno durante el régimen autoritario.....	18
3.4.1 La voz silenciada de <i>Lo crudo, lo cocido, lo podrido</i>	22
3.5 El teatro español antes de la dictadura de Francisco Franco.....	24
3.6 La censura en el teatro español durante el régimen autoritario.....	27
3.6.1 La mordaza sobre <i>Escuadra hacia la muerte</i>	32
3.7 Acerca de la Didáctica.....	33
3.7.1 Acto didáctico.....	36
3.7.2 Didáctica de la Lengua y la Literatura.....	37
3.8 El Currículum Escolar: Un espacio para la reflexión.....	38
Capítulo 4: Análisis de las obras del teatro de dictadura chileno y español..	43
4.1 <i>Lo crudo, lo cocido, lo podrido</i>	43
4.2 <i>Escuadra hacia la muerte</i>	54

Capítulo 5: Una propuesta didáctica que incorpora los teatros de dictadura como recursos didácticos.....	64
5.1 Introducción a la Propuesta.....	64
5.2 Planificación de la Unidad Didáctica.....	66
5.3 Diseño de clases.....	73
5.3.1 Diseño de clase número 1.....	73
5.3.2 Diseño de clase número 2.....	77
5.3.3 Diseño de clase número 3.....	79
5.3.4 Diseño de clase número 4.....	81
5.3.5 Diseño de clase número 5.....	84
5.3.6 Diseño de clase número 6.....	86
Conclusiones.....	89
Bibliografía.....	94
Webgrafía.....	95

INTRODUCCIÓN

El siglo XX estuvo cargado de importantes cambios científicos, tecnológicos, entre otros, que mejoraron la calidad de vida de las personas; pero también fue un intervalo que sirvió de escenario para crudos enfrentamientos bélicos y militares entre las más importantes potencias, enfrascadas en conflictos como la Primera y Segunda Guerra Mundial. Este periodo lleno de tantos y tan variados hitos históricos, sirvió también como marco para el desarrollo de regímenes totalitarios que se apoderaron de gran parte de la realidad del globo.

En este contexto, es importante resaltar la incidencia que tuvieron estos regímenes en los países de habla hispana, en Latinoamérica y en España, al coartar las libertades individuales, intervenir y violentar el orden social, perseguir y castigar cualquier acto que consideraran subversivo, e implantar modelos económicos y sociales que fragmentaron los cimientos del aparataje estatal.

España vivió una dictadura que se prolongó por 36 años, que se inicia con el término de la Guerra Civil de 1939, hasta la muerte de Francisco Franco en 1975, este periodo histórico del país ibérico es conocido con el nombre de “régimen franquista”. En el caso de Chile, se vivió un totalitarismo que duró 17 años, en el intervalo comprendido entre 1973 y 1990, cuando luego de un plebiscito y posterior elección presidencial, se retorna a la democracia.

Muertes, violación de los Derechos Humanos, represión política y económica, detenidos desaparecidos, tortura, autoritarismo, antidemocracia, censura y una importante exaltación del nacionalismo, son constantes en ambas dictaduras que marcan un escenario bastante similar para los dos países. Por otro lado, resulta interesante mencionar la fragmentación de opiniones que hasta la actualidad tienen los habitantes de los mencionados pueblos sobre sus respectivos regímenes, asunto que aún tensiona los ámbitos de la discusión social y política.

Al estar inserto en esta atmósfera, el arte, como fiel representante de las cosmovisiones de las diferentes culturas, cumple un rol fundamental al hacer frente de manera ideológica al yugo que encarnan estas dictaduras. En este sentido, el teatro y la dramaturgia, así como el arte en general, toman una posición aventajada

al hacer una crítica directa, en algunas ocasiones, o solapada, en otras, contra las situaciones del diario vivir de una sociedad desigual, y coartada en sus derechos y libertades esenciales. Así, los regímenes responden con una férrea censura contra estas obras que buscaban poner en la palestra los temas que inquietaban a la sociedad, al actuar como mecanismo de denuncia y de crítica al orden imperante.

El currículum de Enseñanza Media chileno, a través de los Programas de Estudio y los Objetivos de Aprendizajes disciplinares del área de Lengua y Literatura, pone especial atención en la lectura de diferentes textos que den cuenta de las realidades históricas y sociales, a fin de que los estudiantes puedan analizar, criticar y comparar las diferentes obras, atendiendo a su contexto de producción y el de recepción. Ejemplo de ello es la Unidad 4 de Segundo Año Medio, denominada “Poder y Ambición”, donde por medio del Género Dramático, se busca incentivar el pensamiento y la opinión crítica de los educandos, con los temas presentes en los textos trabajados y su relación con el mundo actual.

Consideramos, de esta forma, que el teatro producido en contexto de dictadura posee las características que propician la utilización de sus obras como instrumento didáctico al momento de desarrollar los objetivos de aprendizaje disciplinares concernientes a la mencionada Unidad, al tocar temas como los Derechos Humanos, desigualdad social, y la crítica al régimen imperante, tan pertinentes, necesarios y transversales en la formación ciudadana de los estudiantes en las actuales circunstancias por las que cruza nuestro país, generando en ellos aprendizajes valiosos y significativos para su futuro.

En la presente investigación, con la intención de acotar y delimitar lo estudiado, se trabajará con dos obras, una chilena y una española, ambas susceptibles de ser incorporadas en el aula y unidas por el lazo fundamental de la lengua y por la censura a la que se vieron enfrentadas. La primera es *Lo crudo, lo cocido, lo podrido* de Marco Antonio de la Parra, nacida en medio de la dictadura de Augusto Pinochet; la segunda es *Escuadra hacia la muerte* de Alfonso Sastre, producida en pleno régimen franquista.

CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZACIÓN

1.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Los temas abordados por el teatro de dictadura tanto en Chile como en España son de vital importancia si se quiere acceder a un registro directo de lo vivido en la época, con temas transversalmente válidos hasta la actualidad. Por muchos años, y a causa del temor latente que todavía produce el régimen totalitario de nuestro país, en especial en las generaciones que lo vivieron más de cerca, estos temas no fueron conversados en muchas familias, siendo censurados o simplemente autocensurados, dejados de lado en beneficio de una plática más liviana, menos comprometedora y sin riesgos. El impacto de la censura fue tan potente que marcó a generaciones de chilenos que aprendieron a callar, guardar silencio ante la represión, los abusos y la injusticia social. Algo similar sucedió en la cultura española durante los años de dictadura y los inmediatamente posteriores al fin del régimen.

Estos temas cobran especial relevancia en la actualidad, debido que, en el caso chileno, desde el día 18 de octubre de 2019, el país se ha visto inmerso en el conflicto social más grande de su historia reciente. Masas de personas descontentas, han salido a la calle a manifestar sus ideas y opiniones sobre diversos ámbitos del quehacer nacional. Ante esta situación, el Estado y quien lo maneja, el Gobierno, no han dado respuesta certera a las demandas de la ciudadanía, desplegando el aparataje de seguridad pública a las calles, deteniendo todo tipo de manifestaciones, tanto pacíficas como violentas a lo largo del país. Para muchos, las fuerzas han actuado con un nivel de represión sin semejante desde la dictadura vivida entre 1973 y 1990, dejando a su paso situaciones de violencia sexual, tratos vejatorios, apremios ilegítimos, torturas, y 359 casos de lesiones oculares; todo esto según datos del *Reporte 30 de diciembre* del Instituto Nacional de Derechos Humanos (2019).

Haciendo eco de lo planteado por el Currículum Nacional, en la actualidad es necesario que los estudiantes se eduquen en temas concernientes a la formación ciudadana, tendiendo a una actitud crítica y reflexiva, en especial en el contexto

político/social por el que atraviesa nuestro país luego del denominado estallido social y sus agravantes tras la crisis sanitaria por COVID-19. Esto es por lo que se hace necesario que el docente seleccione adecuadamente los recursos a utilizar en las clases, para que los estudiantes, en las actividades planeadas por el profesor en su estrategia didáctica, establezcan relaciones fructíferas con el conocimiento y desarrollen las habilidades propuestas en el Currículum.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Atendiendo a lo anterior, surge la intención de incorporar textos dramáticos pertenecientes al teatro de dictadura chileno y español, como recursos atingentes a lo planteado por el Currículum Nacional y los Programas de Estudio que posibiliten el desarrollo de habilidades como el civismo, el pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes en un contexto tan complejo como el que vive nuestro país desde el Estallido Social de 2019 y la crisis sanitaria y social por la pandemia mundial de COVID-19 en 2020. Esto nos guía al siguiente cuestionamiento: ¿Cómo se pueden incorporar los teatros de dictadura chileno y español como recursos didácticos que posibiliten el desarrollo del civismo y el pensamiento reflexivo-crítico de los estudiantes atendiendo al contexto sociopolítico actual del país?

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Sumado a la situación política a partir del Estallido Social, la crisis sanitaria y social producida por la pandemia de COVID-19 y el poco conocimiento de lo vivido en el periodo de dictadura por la autocensura a nivel familiar, observamos que desde el retorno a la democracia ha habido una disminución notoria de los porcentajes de la convocatoria ciudadana en las diferentes elecciones a las que se ha emplazado. Después de una alta adhesión a las instituciones y plena participación durante el plebiscito de 1988 y primeros años de democracia, la ciudadanía ha tenido un proceso cada vez más preocupante de desvinculación y desinterés hacia los procesos políticos que se viven en el país.

Al analizar datos estadísticos observamos cómo en el mencionado referéndum, según información de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile

(BCN, s.f.), el 97,31% de los inscritos acudieron a votar, es decir 7.236.241 ciudadanos mayores de 18 años, en contraposición a la segunda vuelta de las municipales de 2016, donde según datos del Servicio Electoral (SERVEL, 2016) solo se movilizó al 34,89% a nivel nacional. En 2017, en la elección que ubicó al presidente Sebastián Piñera de vuelta en La Moneda, este porcentaje fue del 49,02% (SERVEL, 2017); muy cercana a la convocatoria lograda en el Plebiscito realizado este 2020 que aprobó la elaboración de una nueva Constitución mediante una Convención Constituyente, y que, si bien fue la de mayor participación de la Historia de Chile por cifras totales de participantes, con 7.569.082 votos emitidos, estos solo correspondieron al 50,95% de los inscritos (SERVEL, 2020). Más baja fue la implicación en las primarias para Gobernadores Regionales y Alcaldes de este 2020, donde solo llegó a sufragar entre el 2,88% y el 4,37% de los electores (SERVEL, 2020).

Este escenario de baja participación ciudadana, y todavía menos convocatoria juvenil en los procesos electorarios, hace que haya cuestionamientos hacia la legitimidad de las decisiones políticas democráticas tomadas a nivel país. Sobre el desinterés de los jóvenes escriben Macarena Valenzuela y Sergio Toro (2018), exponiendo la importancia de la formación ciudadana que se entrega en las escuelas para lograr una mayor implicancia futura en los procesos atinentes a la *Rēs pūblica*:

Los individuos debieran participar desde una temprana edad en situaciones cívicas cotidianas tanto en la escuela como en el hogar. En esta etapa las personas viven procesos de aprendizaje tanto para la toma de decisiones como para el manejo de la información, la identificación de actores intervinientes y una variedad de otros contenidos y prácticas que se desarrollan en la etapa escolar como ciclo de inicio de un ciudadano que está inmerso en un sistema democrático.

(P. 36)

Si bien la Reforma Educacional incorpora la Educación Ciudadana al Currículum Nacional como asignatura a partir de Tercer Año Medio (y también era

abordada desde antes como unidad en Orientación), esta se debe trabajar de forma transversal en las otras áreas disciplinarias, en especial en Lenguaje y Comunicación, donde por el enfoque Comunicativo predominante, la interactividad, la reflexión y la opinión son elementos fundamentales de incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los teatros de dictadura se instalan como instrumentos y recursos didácticas que podrían ayudar a poner en la palestra temas de importancia cívica que no han sido tratados con la importancia que ameritan en el sistema educativo formal, y que, en un contexto de agitación social, son tan necesarios de conocer y desarrollar. Así, el aula se convierte en un escenario donde brotan las ideas y opiniones, con altura de miras y el conocimiento de todos los antecedentes, para dar paso a los ciudadanos críticos que nuestro país requiere.

1.4 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.4.1 OBJETIVOS GENERALES

Formular una propuesta didáctica que fomente aprendizajes significativos en formación ciudadana y desarrollo del pensamiento crítico, a partir del tema de la censura en el teatro chileno y español en tiempos de dictadura.

1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Analizar los rasgos caracterizadores de los teatros chileno y español, correspondientes a los periodos de dictadura, vivenciados por ambos países, a fin de determinar las formas de representación de la realidad conducentes a imaginarios comunes.
- ✓ Diseñar una propuesta didáctica sobre la base de estrategias de aprendizaje destinadas a la formación ciudadana y el desarrollo del pensamiento crítico en una obra de teatro chileno y otra española.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

2.1 PARADIGMA

En la presente investigación, el tipo de paradigma que prevalece es el denominado naturalista-interpretativo, caracterizado por Martínez (2013), como aquel “que se denota a partir de la concepción de aprendizaje según la cual, la persona aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso” (p. 5). Esta relación se puede realizar a través de un contacto directo con el medio, o bien mediante el acercamiento con objetos culturales como el lenguaje, las instituciones políticas, la ciencia, la filosofía, y las producciones intelectuales de resonancia social.

En este caso el paradigma interpretativo es el que más se adecua a los propósitos de la investigación, puesto que a través de ella se busca dar cuenta de las características del teatro de dictadura en su contexto y en los temas que aborda, para posteriormente realizar una vinculación con el *Programa de Estudio de Lengua y Literatura de Segundo Año Medio* (MINEDUC, 2017).

2.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El enfoque predominante es el cualitativo descriptivo, puesto que, si bien existe una gran cantidad de literatura sobre el tema, en específico sobre la problemática de la censura y las características del teatro de dictadura chileno y español por separado, no la hay en perspectiva comparativa, ni mucho menos una que las aborde desde el punto de vista educativo como material didáctico. En palabras de Hernández Sampieri (2014), el enfoque descriptivo “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.98).

2.3 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La investigación será realizada mediante la técnica de análisis de contenido. La característica particular que tendrá en este caso es que no se pondrá atención solo al examen sistemático de estructuras gramaticales, sintácticas, etc., sino que será una aproximación que atienda a puntos de vistas propios del discurso y su

relación con los contextos sociales, políticos, históricos y culturales imperantes. De esta forma se podrá dilucidar el significado profundo del texto.

Así, la intención subyacente a este ejercicio es la de reconocer elementos que den cuenta de los temas abordados, la crítica al régimen reinante y la censura a la que se vieron sometidas las obras dramáticas seleccionadas para, además de compararlas, generar en base a ellas una propuesta didáctica acorde a los objetivos de aprendizaje de la Unidad 4 “Poder y Ambición” de Lengua y Literatura en Segundo Año Medio.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

3.1 TOTALITARISMOS Y DICTADURAS

Hablar del siglo XX es sumergirse en un periodo cargado de avances tecnológicos y hechos históricos que marcaron un antes y un después para la historia de la humanidad. En Europa, por ejemplo, ocurrieron dos guerras mundiales que tuvieron, como países beligerantes, a naciones de al menos tres continentes. La más grande de ellas, la Segunda Guerra Mundial, tuvo lugar entre los años 1939 y 1945, y su génesis fue uno de los regímenes totalitarios más sanguinarios y crueles de los que se tenga memoria, el nazismo alemán y su líder Adolfo Hitler.

El nazismo en Alemania, además del fascismo en Italia y el estalinismo en la Unión Soviética, se constituyen en las muestras más conocidas de la asunción de los regímenes totalitarios dictatoriales al poder, estos no son los únicos ejemplos que tienen lugar en el continente europeo, ni mucho menos en el mundo durante el periodo mencionado. En este trabajo de investigación, volcaremos la vista en aquellos autoritarismos que se apoderaron de las naciones de habla hispana, en especial de Chile y España; países que vieron interrumpidas sus democracias por un Golpe de Estado y una Guerra Civil respectivamente, y que comparten un destino común con la instalación de dictaduras que violaron de forma sistemática los Derechos Humanos de los ciudadanos.

Pero ¿qué es una dictadura? Para poder responder esta interrogante debemos partir de la raíz etimológica de la palabra, esta es la expresión latina *dictatūra* que, en el contexto de la República Romana y tal como plantean Urdaneta y Jansen (2012), correspondía al gobierno dirigido por una sola persona, en quien recaía una magistratura especial, operativa en situaciones de emergencia militar o cuando se requería de la materialización de una tarea excepcional. “El Dictador era elegido por los cónsules y duraba 6 meses en el cargo” (p. 195), sobre su figura se concentraba el *imperium* del Estado, pudiendo tomar decisiones y ejecutar acciones extraordinarias sin que los tribunos de la plebe ni el pueblo pudieran intervenir o vetar su actuar.

Como sabemos, los términos van mutando desde la carga semántica que han tenido en su origen; la expresión dictadura no se ve ajena a este fenómeno, y así lo demuestra la definición que hace de ella el Diccionario de la Lengua Española (DLE) de la RAE, al caracterizarla como el “régimen político que, por la fuerza o violencia, concentra todo el poder en una persona o un grupo y organización y reprime los derechos humanos y las libertades individuales” (RAE, 2014).

Bobbio et al (1991), ya instauran una definición que se asemeja bastante a la establecida por la RAE varios años después, planteando que el término dictadura, en un sentido plenamente moderno, carece del carácter de temporalidad de la magistratura romana, rompiendo con la duración formal de seis meses de esta, para teñirse de los deseos del dictador por perpetuarse en el poder. De esta forma, el término pasa a designar a los gobiernos no democráticos y no legitimados por la vía de la tradición, con un poder que se instaura de facto, trastornando el orden político preexistente y sin límites jurídicos; lo que lleva a situaciones en que se suspenden los derechos de libertad de los ciudadanos (pp. 498-499).

Ajustándonos a las definiciones anteriormente planteadas, podemos hablar con certeza de la existencia de dictaduras durante el siglo XX en gran parte de los países de habla hispana. En el caso de Chile, la dictadura de Augusto Pinochet comenzó con el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 y se prolongó hasta el 11 de marzo de 1990, cuando luego del plebiscito de 1988 y las elecciones de 1989, el militar entregó el poder al presidente Patricio Aylwin Azócar, marcando de esta forma la vuelta a la democracia.

Así escribía el historiador Luis Maira, al referirse al régimen de Pinochet en su libro *Las dictaduras en América Latina* (1986), en la última etapa del dominio del dictador:

La dictadura del general Pinochet posee un alto valor simbólico que le ha convertido en un referente autoritario a escala mundial. Esto ha ocurrido tanto por el interés que atrajo la experiencia de la “vía chilena al socialismo”, ensayada por el presidente Salvador Allende entre 1970 y 1973, como por

las características particularmente duras y represivas que el gobierno militar presentó al instalarse en el poder y que incluyeron desde el bombardeo aéreo al Palacio Presidencial hasta el uso de estadios y grandes lugares públicos como lugares de reclusión política. (Maira, 1986, p. 111)

En el caso de España, luego del inicio de la Guerra Civil (1936), y la instalación de Francisco Franco en el poder y su permanencia hasta su muerte en 1975, se vivió un periodo de represión de la vida política y social sin precedentes en el país ibérico. A la primera etapa de esta represión, la más álgida y que comprende desde 1936 hasta 1945, se le denominó “terror blanco”, caracterizado por el apoyo del nacional socialismo alemán y el fascismo italiano, y por el sometimiento constante de los contrarios al régimen, que terminó en persecuciones, encarcelamientos, torturas e incluso el asesinato de notables pensadores y artistas del periodo anterior. Desde 1945 hasta 1975 tiene lugar otro intervalo de sujeción conocido como “represión franquista”, no tan potente como el anterior, pero con sus propias singularidades.

3.2 CENSURA

Ya en conocimiento de estos datos del escenario chileno y español, podemos reconocer elementos en común en cuanto se refieren a la violación sistemática de los Derechos Humanos que, en ambos casos, llevó al encarcelamiento, tortura e incluso asesinato de aquellos considerados opositores a los regímenes imperantes. Pero también es importante señalar que manifestaciones artísticas como la pintura, la literatura, el teatro, entre otras, se vieron profundamente melladas por formas institucionalizadas de censura, en cuanto eran estimadas medio de difusión de ideas antitéticas.

Etimológicamente hablando, la expresión *censūra*, al igual que *dictatūra*, proviene del latín, y en pleno contexto de la República Romana, correspondía a la labor propia del censor. Los censores eran dos magistrados elegidos por los *comitia centuriata*, encargados de realizar el censo, velar por la moralidad y resguardar las finanzas públicas; con el tiempo su tarea fue adquiriendo mayor importancia dentro

del ordenamiento político romano, llegando al punto en que quien ostentara el cargo “podía controlar mediante la nota censoria los comportamientos sociales, políticos y militares de sus ciudadanos” (Fernández, 2013, p.1).

Tal como ocurrió con el término “dictadura”, “censura” ha ido mutando en su significado a lo largo del tiempo, lo que nos lleva a la definición más contemporánea planteada por el DLE de la RAE, que la caracteriza como la “acción de censurar” o el “dictamen que se emitía acerca de una obra” (RAE, 2014). Respecto a la primera acepción descrita, al buscar la entrada censurar, encontramos que el mismo diccionario la especifica como “formar juicio de una obra u otra cosa” y “corregir o reprobar algo o a alguien” (RAE, 2014). Así, configuramos la idea de que el concepto propiamente tal todavía carga algunos matices de su origen en cuanto se refieren al control de ciertos comportamientos, corrigiéndolos o reprobándolos; pero ampliándolos hacia otras instancias como obras y actividades de cualquier índole.

De manera más atinente al ámbito político, y puntualmente, al contexto de dictadura que estudiamos en la presente investigación, observamos que, en 1981, Román Gubern reconoce la censura como la “restricción de la libertad de información y/o expresión” (p. 20). De esta manera, se habla de censura en términos de la supresión total o parcial de la información por parte de un individuo, una institución u otros; de allí se desprende que la censura interviene de forma directa sobre la comunicación, segmentándola, filtrándola e incluso, vetándola.

Para Gubern (1981) existen dos tipos de censura, una de carácter privado y otra estatal. La primera, corresponde a aquella ejercida por los propios individuos de forma particular, o dentro de colectivos que, filtran y regulan ciertos contenidos en virtud de sus intereses, en muchos casos, para resguardarse de algún veto mayor proveniente del aparataje estatal. La segunda, “es aquella ejercida por algún organismo o institución emanados del poder legislativo, ejecutivo o judicial del Estado” (p. 56). Este último es el mayor exponente de los dos tipos de censura, puesto que la legitimidad de esta procede de forma directa del ejecutivo, con el propósito de restringir de forma administrativa, la libertad de información y/o

expresión dentro del país. Es además el subtipo que adquiere mayor fuerza dentro del marco de un régimen totalitario.

3.3 EL TEATRO CHILENO ANTES DE LA DICTADURA DE AUGUSTO PINOCHET

En Chile, el escenario artístico y en específico el teatral, fue ampliamente fructífero en el periodo anterior a la ruptura de la democracia producida en 1973. En este marco fue primordial el papel que, entre 1940 y 1968, tuvieron las casas de estudios universitarios promoviendo de forma directa la formación de movimientos teatrales dentro de sus aulas. Lo que preponderaba era un escenario de primacía del capitalismo estatal, con la correspondiente visión de que el “Estado debe suplir las carencias de la sociedad, (lo que hizo que) las universidades, en su mayoría financiadas por este, fueran ampliando progresivamente sus funciones y atribuciones en respuesta a las demandas del modelo de desarrollo vigente” (Hurtado et al., 1982, p.4).

El teatro universitario buscó la modernización de la actividad teatral según cánones estéticos del mundo desarrollado, con montajes de obras extranjeras clásicas, que ponían de manifiesto los grandes valores de la Literatura Universal. Con el tiempo, esto fue cambiando para abrir paso a obras con una mayor voluntad de impacto ideológico-cultural y marcado carácter nacional cuyo fin era propiciar la formación ciudadana.

Hurtado et al (1982) hablan de que en el periodo entre 1964 y 1970, en pleno contexto del gobierno del demócrata cristiano Eduardo Frei Montalva y con una mayor democratización influenciada por su reforma agraria, se vivió un nuevo periodo teatral reconocido por ellos como de renovación, caracterizado por desarrollar un teatro con fuerte énfasis político, acorde a sus fines didácticos y de denuncia. Estas nuevas corrientes, impulsadas principalmente por los colectivos del Taller de Expresión Teatral de la Universidad Católica (TET), el ICTUS y el Aleph, destacaron por el gran rol creativo del que hicieron gala al producir obras cargadas

de soltura expresiva, con técnicas como la del lenguaje discontinuo o yuxtapuesto que buscaba ser reflejo de la convulsión social (pp. 9-13).

En el lapso que transcurre entre 1972 hasta el golpe de Estado, se vivió una etapa teatral marcada por la prevalencia de los colectivos de creación, además de la incorporación de teatros aficionados de obreros y trabajadores que, “se fue tornando cada vez más ligado a la contingencia política, en la medida en que estaba vinculado a sectores que participaban cada vez más directamente en la lucha por el poder y la hegemonía” (Hurtado et al, 1982, p. 14).

3.4 LA CENSURA EN EL TEATRO CHILENO DURANTE EL RÉGIMEN AUTORITARIO

El 11 de septiembre de 1973 se produce el golpe de Estado que derrocó al gobierno del presidente Salvador Allende Gossens, dando paso a una dictadura militar que se extendería por los siguientes diecisiete años. Este periodo se encuentra cargado por la implantación de la economía neoliberal y un nuevo ordenamiento jurídico-político autoritario; ambos, a la larga generarían una fuerte exclusión económica social en la población. Las medidas totalitarias incluyeron la concentración de los Poderes del Estado en la Junta Militar, la disolución del parlamento, la declaración de ilegalidad de los partidos de izquierda, la suspensión de derechos (de reunión y asociación, sindicatos, organismos gremiales, etc.), y la persecución política a cargo de distintos organismos (DINA y CNI), en un Estado de sitio y guerra interna que buscó contrarrestar cualquier amague subversivo, “esto pone a cada ciudadano bajo sospecha, estando expuesto permanentemente a diversas formas de control, censura y exclusión de la vida social activa, ya sea mediante el despido laboral, la prisión o el exilio” (Hurtado et al, 1982, p. 19).

Así como los opositores políticos al régimen fueron perseguidos y varios de ellos llevados a centros de detención en donde eran torturados e incluso asesinados o enviados al exilio, también las formas de expresión estéticas fueron censuradas por ser consideradas por la dictadura como vehículo de manifestación sediciosa. De esta manera, la literatura es la que más se ve golpeada, con colecciones de poesía,

cuentos y novelas, despojadas, destruidas o quemadas a manos de militares. Algo similar fue lo vivido por el mundo del teatro en este periodo.

Grinor Rojo (1985), nos relata que luego del golpe de Estado, la actividad teatral sufrió una fuerte represión de parte de los agentes del régimen totalitario instaurado. Todos los grupos universitarios dedicados a este arte fueron fuertemente intervenidos a raíz del arbitraje militar introducido en las universidades; en este contexto, el taller perteneciente a la Universidad Católica de Santiago es el único que al principio goza de cierta independencia, pero con el tiempo también ve mermada su acción. A esto se suma la creación de listas negras de actores contrarios al gobierno, que fueron vetados de trabajar en medios como la televisión o el cine. Pero la persecución en el medio teatral no se detuvo allí:

Por las cárceles y campos de concentración de la dictadura pasaron numerosos individuos vinculados al teatro. Muchos de ellos, que estuvieron cautivos desde un par de meses hasta dos o tres años, fueron a dar a aquellos sitios por causas derivadas del ejercicio de su profesión y no de otra índole. (1985, p. 29)

La respuesta del Estado fue dura e institucionalizada, estableciendo mecanismos de represión y restricción tales como la solicitud de permiso al jefe de plaza militar para poder realizar reuniones de más de cinco personas, y la modificación de leyes para así cobrar un impuesto del 22% sobre la taquilla, exceptuando a aquellas obras consideradas culturales por comisiones militares; como era de esperarse, estas rechazaban a todas las que consideraban contrarias al régimen. A raíz de todo esto, ya para 1976 se habla de un apagón cultural producido por el rigor de las políticas de censura instauradas.

En 1974, los miembros de El Aleph son encarcelados y retenidos por el periodo de dos años, sufriendo la desaparición de uno de sus miembros, Juan McCleod. En 1977, queman la carpa del teatro La Feria por la presentación de la obra *Hojas de Parra*, por suponerla contestataria al régimen. Muchas obras son

censuradas de forma directa por el mismo motivo, entre ellas *Lo crudo, lo cocido, lo podrido* (1978), de Marco Antonio de la Parra.

Sin embargo, la actividad teatral, a pesar de ser perseguida con mucho ahínco por parte de los agentes del Estado, empieza a vivir un importante florecimiento a manos de los teatros independientes, del ICTUS y de los grupos ad-hoc que espontáneamente se formaban para presentar solo una obra y luego diluirse. Estas manifestaciones sobreviven a pesar de la disposición del régimen de resaltar un teatro oficial, con un marcado fin comercial, materializado en la forma de teatro infantil, cafés concerts, sainetes, etc.

En medio de esta reactivación, se logra reconocer el importante el rol que empieza cumplir el teatro y la dramaturgia al expresar el descontento social, esto a pesar de ser alcanzados por una censura férrea, que en muchos casos dejó compañías completas con sus miembros en el exilio:

Durante los diecisiete años de Gobierno Militar liderados por Pinochet, la resistencia cultural se centró en el teatro, las artes visuales y la música, ya que el cine, la televisión y la industria editorial estaban sujetos a férrea censura. El teatro acompañó muy cercanamente la discusión crítica, la denuncia, la expresión de una sensibilidad herida por los rotundos cambios culturales y de proyecto social que vivía el país. A la distancia, se ve como una etapa heroica, en la que se corrían a la vez, riesgos personales y riesgos artísticos, acompañados por un público que celebraba y compartía esta actitud. (Hurtado, 2009, p. 145)

El teatro surgido durante la dictadura chilena, según palabras de Hurtado y Barría (2010), estuvo cargado de nuevas estrategias, no solo en el sentido de la supervivencia, sino que también en los planos del “lenguaje, discursividad, vínculo social, impacto contestatario, propositivo y reflexivo” (p. 19). Abordando temas como la desigualdad social y el atropello de derechos, su intención es hacer crítica del régimen, pero de carácter solapada, utilizando las diferentes formas artísticas para darse a entender, con un potente “uso de la complicidad con el público como

mecanismo de decir sin decir, lo que se logra mediante recursos metafóricos y metonímicos de fácil decodificación para la época” (p. 27). Estas técnicas son las propias de la denominada polisemia teatral, característica de los teatros contemporáneos de todo el mundo.

Grinor Rojo también menciona esta característica tan propia del teatro producido en este periodo:

Con el perro de la censura en la sala, sentado en las butacas de la imaginación pura, pero olfateando a cada minuto la metáfora, la única posibilidad que al grupo le queda es el trovar clus. Trovar clus que por lo que llevamos dicho no implica como otrora un culto de la oscuridad por el pedantesco prurito de la “dificultad docta”, ni mucho menos, sino que el ejercicio de una autocensura, que es paralela a la censura oficial, pero que al contrario de esa otra se resuelve o puede resolverse positivamente, a través de la presentación de un espectáculo en el que las palabras, la práctica de la escritura, y los gestos, la práctica escénica, dicen sin decir. (1985, p. 48)

Y es que no podía ser de otro modo, en especial si tomamos en cuenta las características de la censura aplicada sobre el medio, fuertemente estricta y atenta a todo aquello que consideraba subversivo. En esta situación, los dramaturgos deben empezar a valerse de las técnicas mencionadas, para poder decir sin decir y dar cuenta, por medio de diferentes estrategias, el sentir frente al escenario político-social del país. En esta instancia, tal como plantea Gubern (1981), se aplican los dos tipos de censura, aquella establecida por el Estado mismo, y otra más privada, a cargo de los grupos teatrales, que tuvieron que buscar alternativas para expresar su descontento, denunciar los abusos por parte del régimen y recoger las necesidades sociales de la población más vulnerable encerrada en un modelo económico que les violenta.

3.4.1 LA VOZ SILENCIADA DE *LO CRUDO, LO COCIDO, LO PODRIDO*

Del universo de obras existentes en este periodo, será *Lo crudo, lo cocido, lo podrido* (1978), de Marco Antonio de la Parra, la que se constituirá en el corpus de esta investigación, al menos en lo que al teatro chileno de dictadura se refiere. Acerca de ella es importante mencionar que corresponde al segundo trabajo desarrollado por el dramaturgo, casi al tiempo que elaboró *Matatango, disparen sobre el zorzal* (1975). Ambas trabajan con tópicos coherentes entre sí, jugando mucho con el teatro del absurdo propio de la dramaturgia contemporánea:

Lo crudo, lo cocido, lo podrido y *Matatango* se inscriben dentro de un mismo tipo de teatro del absurdo, expresionista a veces, de rituales y sobre todo tocando temas chilenos y latinoamericanos, ignorados generalmente por las compañías teatrales y dramaturgos nuestros. (Piña, 1998, p. 59)

Nacido el 23 de enero de 1952 en Santiago, De la Parra estuvo desde pequeño vinculado al mundo escénico, pues su tío, Pedro de la Barra, fue uno de los fundadores del Teatro Experimental de la Universidad de Chile. Además de esto, su madre lo inscribió a temprana edad en cursos de arte dramático para que pudiera superar su timidez. Pero no es hasta su etapa como estudiante de la carrera de Medicina con especialidad en Psiquiatría adulta en la Universidad de Chile, que manifiesta su real encanto por el teatro, al dirigir entre 1974 y 1976 el Teatro de la Facultad de Medicina.

Su obra *Lo crudo, lo cocido, lo podrido*, había sido elegida por el teatro de la Universidad Católica de Santiago de Chile, para ser representada en la celebración de los treinta y cinco años de la compañía, por ser una pieza que mezclaba elementos del teatro del absurdo con el surrealismo; sin embargo, a solo días del estreno, el vicerrector de la casa de estudios Hernán Larraín, suspendió la presentación por “estimar que la pieza era ofensiva para la moral y las buenas costumbres” (Rojo, 1985, p. 40). Sobre este hecho también refiere Piña (1998), mencionando el contenido suspicaz de la obra:

Lo crudo, lo cocido, lo podrido fue prohibida en primera instancia por la Universidad Católica, donde debía estrenarse. A pesar de que las razones carecieron de peso, en el sentido de desconocer la larga trayectoria del Teatro de la UC (35 años), esta obra podía despertar obvias suspicacias por lo fuerte de su contenido. (Piña, 1998, p. 59)

La situación acaecida sobre la creación salió del ámbito de la academia hacia el ojo público al ser publicado en la edición del 5 de julio de 1978 de la revista *Ercilla*. En el artículo escrito por Hans Ehrmann, se mencionan las circunstancias ante las cuales se aplicó la censura por parte de la casa de estudios y el papel que tuvo Larraín, quien arguyó que, al asistir al ensayo general, “me desconcertó aún más el nivel de la obra, particularmente sus irreverencias y lenguaje, y sobre todo como producto de nuestro teatro y nuestra universidad” (Ehrmann, 1978, p. 39). En el mismo medio, se conoce la perspectiva del entonces decano de Bellas Artes y director del teatro de la UC, Eugenio Dittborn:

En la noche del ensayo general, lo llamó Hernán Larraín para decirle que tenía serios reparos frente al aspecto político de la obra:

- ¿Cuáles? -le pregunté-, y me explicó que le parecía un ataque a la época en que gobernaba la derecha.

Al día siguiente (martes 27), Dittborn hacía clases cuando le fue comunicada la resolución de suspender la obra, cuyo estreno oficial estaba programado para el viernes 30, y cuyas invitaciones ya se habían cursado. En el comunicado de la Universidad que daba cuenta de la suspensión, se enfatizó como causa que la obra era grosera, vulgar e irrespetuosa. (P. 39-40)

Era la primera vez que una obra del teatro de la Universidad Católica era vetada, pero esto no frenó al autor Marco Antonio de la Parra y al director Gustavo Meza, quienes resolvieron realizar el montaje con el grupo independiente “Teatro Imagen”. La primera función se realizó en octubre de 1978 en la Sala Bulnes de la ciudad de Santiago, dejando de lado el peso de la censura aplicada por las autoridades de la institución universitaria quienes, dicho sea de paso, fueron

puestas en sus cargos por la propia dictadura cuando intervino las distintas casas de estudios del país.

El salto definitivo para romper el cerco de la censura aplicada a las obras artísticas “durante el periodo totalitario” fue el logrado por esta pieza dramática al recibir el Galardón “Tola” Theatre of Latin American de Nueva York, “premio internacional (de) Estados Unidos, donde fue traducida al inglés, y el director Gustavo Meza estrenó un nuevo montaje de la obra con su compañía independiente” (Hurtado, 1992, p. 803).

3.5 EL TEATRO ESPAÑOL ANTES DE LA DICTADURA DE FRANCISCO FRANCO

El caso español no se aleja mucho de lo vivido en el medio teatral chileno en medio del contexto de dictadura, puesto que, luego del triunfo de las fuerzas franquista en la Guerra Civil que se extendió entre 1936 y 1939, entró de lleno a gobernar en territorio ibérico un descarnado régimen que suprimió muchos de los derechos fundamentales de los ciudadanos.

El periodo inmediatamente anterior al conflicto bélico interno que enfrentó el país comprende el intervalo que va desde finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, pasando por la dictadura de Miguel Primo de Rivera (1923-1930) y la Segunda República Española (1931-1939). El lapso estuvo cargado de una convulsión política y social de grandes proporciones para la nación europea, puesto que se salta desde las formas de gobierno de monarquía, a dictadura, luego a República y nuevamente a dictadura, en no más de 16 años.

En el escenario teatral, reconocemos dos corrientes fundamentales desarrolladas en este periodo, la del teatro comercial y del innovador. Mientras la primera resalta los valores de la dramaturgia más castiza española en sus subtipos de alta comedia, teatro poético y teatro costumbrista, la segunda está representada por los autores de las generaciones del 98 y del 27, que buscan romper los cánones

establecidos y propiciar un teatro crítico que en muchos casos fracasó ante un público que se decantaba por formas más conservadoras.

A propósito de esto, el catedrático de la Universidad de Murcia, Manuel Cifo González, plantea lo siguiente:

A comienzos del siglo XX, el teatro en España se opone a las tendencias renovadoras del teatro europeo. Los autores que triunfaban eran los hermanos Álvarez Quintero, Carlos Arniches, Jacinto Benavente o Pedro Muñoz Seca. Y, ni tan siquiera el teatro vanguardista tuvo gran aceptación, si exceptuamos el caso de Federico García Lorca. Además, los intentos renovadores de autores como Unamuno, Azorín o Valle-Inclán, entre otros, en muchas ocasiones no llegaron a verse en los escenarios. (2012, p. 1)

La pervivencia de las formas anteriores es fundamental para comprender el escenario teatral de esta época. El teatro comercial se enfocó con fuerza en dicho punto, puesto que estas son las obras que llaman fuertemente la atención del público primordialmente burgués que, al ver sus valores morales y sociales reflejados en ellas, asisten en masa a las salas. En este sentido, resalta la figura de Jacinto Benavente, autor de una infinidad de obras “en las que ofrece un teatro de signo realista, carente de grandes conflictos y escasamente problemático” (Cifo, 2012, p. 1). Sus personajes son hombres y mujeres burgueses que, enmarcados en valores como el orden y la decencia, transcurren su vida en escenarios elegantes del campo y la ciudad.

Otro tipo de teatro cultivado fue el de tipo costumbrista, cargado de temas que resaltan los tópicos más populares de la tierra española, el humor de su gente y la belleza de los parajes; todo esto bajo el alero de un humor moralizante protagonizado por personajes populares. Sus principales autores fueron los hermanos Serafín y Joaquín Álvarez Quinteros, Carlos Arniches y Pedro Muñoz Secas.

Finalmente, el teatro poético completa el triduo del teatro comercial que se hizo en la época. Este nació a principios del siglo XX como respuesta al realismo decimonónico a manos de autores modernistas que privilegiaron el uso del verso con una:

Actitud evasiva y acrítica frente a la realidad de su tiempo; la falta de profundización en el análisis de hechos históricos; una exaltación del pasado heroico; unos personajes estereotipados, de cartón-piedra; una trama bastante inverosímil, y un estilo intrascendente, con versos retóricos, y sonoros. (Cifo, 2012, p. 3)

Algunos intentos de reforma se trataron de hacer a la realidad del teatro del país ibérico, principalmente de parte de los principales exponentes de la generación del 98 y del 27. De la primera, resaltan las figuras de Azorín, Miguel de Unamuno y Ramón del Valle-Inclán. Justamente este último es el más prominente de los tres en su esfuerzo por renovar el teatro español, con el éxito de sus farsas dio un paso más allá hasta llegar a la creación del esperpento, caracterizado por la deformación grotesca y absurda de las situaciones y personajes en formas burdas y deshumanizadas. Su obra definitiva que inaugura este nuevo género es *Luces de Bohemia* (1920).

De la generación del 27, relevantes son las figuras de Alejandro Casona, Enrique Jardiel Poncela, pero sobre todos, el más prodigioso de los dramaturgos de esta época fue el andaluz Federico García Lorca. El oriundo de Fuente Vaqueros, siempre defendió un teatro que fuera reflejo de los dramas vividos por la gente del pueblo:

Federico siempre defendió la necesidad de un teatro vivo que reflejase las tragedias que constituían la vida cotidiana de la gente del pueblo. Un teatro que, aunque no tenía que estar escrito necesariamente en verso, no podía ser “otra cosa que emoción y poesía, en la palabra, en la acción y en el gesto”. Porque para él, teatro poético era sinónimo de teatro humano. (Cifo, 2012, p. 8)

El teatro lorquiano es concebido como total, porque funde poesía, música, baile y coreografía. En su obra, desarrolló diferentes temáticas atinentes a la realidad social y política de la España de su época, especialmente cuestionando y criticando el papel vejatorio que se le daba a la mujer. Entre las piezas que abordan esto último, destacan *Mariana Pineda* (1925), *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934) y *La casa de Bernarda Alba* (1936). Cuando se inició la Guerra Civil en 1936, el connotado dramaturgo es asesinado en Granada, en uno de los primeros magnicidios cometidos por las fuerzas de Franco.

3.6 LA CENSURA EN EL TEATRO ESPAÑOL DURANTE EL RÉGIMEN AUTORITARIO

Los esfuerzos de reforma del teatro, así como todos los proyectos de desarrollo social, educacional e intelectual propiciados por la Segunda República Española, se vieron truncados cuando Francisco Franco llegó al poder. Al instalar una dictadura cuyo pilar fundamental fue el nacionalcatolicismo, instauró un sistema de control moral y valórico que caló en lo más profundo de la cotidianeidad de las familias del país europeo.

Al inicio del periodo franquista, la censura no se hizo esperar en los ámbitos del quehacer de los ciudadanos españoles, en el periodismo, las escuelas y con especial fuerza en las manifestaciones artísticas de toda índole, con la sumisión de todo aquello que representara una amenaza contra el régimen, dando paso a la quema de documentos de valor histórico y literario. En el caso del país ibérico, el aparataje de censura fue infinitamente más institucionalizado que en otras dictaduras, con personas y altos mandos encargados en forma directa de revisar y vetar cualquier manifestación contraria al franquismo. La justificación esgrimida por los agentes del régimen para explicar este flagelo fue la de que “la guerra civil aún no había concluido, sino que sus combates se habían desplazado a otro frente, el del pensamiento y la información” (Muñoz, 2004, p. 52).

A propósito de la censura, en el periodismo y la prensa, Rafael Abella mencionaba irónicamente lo siguiente:

Fomentada la credulidad nacional hasta hacernos creer que se vivía en un reino de magia donde todo lo insólito podía tener cabida, la lectura de la prensa diaria era una caja de sorpresas en la que, tras mantenernos en guardia permanente contra las asechanzas de nuestros enemigos (la Anti-España), un día se nos asombraba con la existencia del gato hablador. (1996, p. 174)

Con el mismo o mayor ahínco se aplicó la censura en el teatro, donde prevaleció una política de control total, resguardada por comisiones de censores que eligieron a dedo qué obras se podían presentar y cuáles no, en base a los temas abordados, el vestuario y otros elementos de los textos y la puesta en escena. En España, “con la sola excepción del cine, el teatro fue el arte más perseguido por los censores franquistas, y no es casual que fuera así. El hecho de dirigirse a un público colectivo incrementaba, a juicio de estos, su potencial subversivo” (Muñoz, 2007, p. 85). De esta forma, los agentes reconocían en el teatro una especie de mitin político capaz de socavar los valores del régimen.

En una primera etapa, la censura fue aplicada por comités constituidos por importantes miembros del teatro español, siempre en conjunto de asesores de la Iglesia, que velaban por el cumplimiento de los valores católicos. Posteriormente, esta misión quedó en manos del Ministerio de Educación Nacional, hasta 1951 cuando el Ministerio de Información y Turismo tomó la responsabilidad.

El nacionalcatolicismo propagado por el régimen franquista se dejó sentir en todos los ámbitos de la vida española, con un marcado cariz moral y un control casi total del comportamiento de la población. Lo mismo se vivió en el teatro, donde la censura se ejerció en diferentes niveles, pasando por la misma dramaturgia, con la prohibición de obras, hasta los detalles propios del signo escénico, como el vestuario y la escenografía:

La censura teatral ejerció un importante control sobre los textos dramáticos, suprimiendo frases, escenas completas, e incluso obras en su totalidad; pero también afectó a la puesta en escena (...), impuso condiciones que afectaron

a la interpretación, vestuario, escenografía, música y otros signos escénicos; todo ello con el objetivo de imponer al espectador una determinada lectura de aquellas obras; una lectura que los censores pretendían despojada de connotaciones políticas y de referencias a la situación española, y adecuada, en lo posible, a la timorata moral del nacional-catolicismo. (Muñoz, 2007, pp. 85-86)

Similar al caso chileno, se fiscalizaba a las obras mediante figuras como la del Inspector de Espectáculos Públicos, encargado de hacer una inspección continua y regular de los espectáculos en las zonas donde era designado, fiscalizando que se cumpliera con la moralidad, y a fin de “elevar el nivel moral, cultural y artístico de nuestro pueblo” (Muñoz, 2004, p. 57). Además de ello, se restringió la autorización a un número limitado de funciones por obra, obligando a pedir prórrogas especiales a la compañía cada vez que quería volver a presentarla; para esto, debían llevar una “licencia a la Delegación Provincial del lugar en cuestión para celebrar la representación, presentando la hoja de censura y el libreto de la obra debidamente diligenciado” (p. 59). Para evitar cualquier veto de parte del Estado, muchos de los autores de la época reconocen haber utilizado estrategias de autocensura, quitando el foco de lecciones moralizantes y/o políticas que pudiesen presentar sus obras.

Al igual que en el periodo anterior, el teatro que prevalece es aquel de corte conservador y comercial, mucho más cercano a los valores del régimen; su mayor exponente fue el género de la comedia burguesa de evasión o “alta comedia”, cargado de los influjos del humor vanguardistas de la preguerra. Según explica Anderson (2014), el principal precursor de esta corriente en la posguerra fue Alfonso Paso, a se le reconoce como un fiel seguidor de la obra benaventina del periodo anterior; su carrera es la de un comediógrafo comercial que en realidad no realiza ninguna aportación relevante, excepto por el tiempo que perteneció al grupo experimental “Arte Nuevo”:

La aportación de Alfonso Paso al teatro español contemporáneo no consiste en innovaciones formales, ni en intentos de ensanchar los horizontes

estéticos e intelectuales del público, ni en preocupaciones por los problemas sociales y espirituales de los españoles de la posguerra. Todo lo contrario: lejos de preocuparse por las condiciones que le rodean, Paso se ha aprovechado de ellos. (Anderson, 2014, p. 8)

A pesar de todas las restricciones vividas en pleno régimen franquista, y la prevalencia de la dramática comercial ligada a la comedia burguesa benaventina, con el tiempo fue apareciendo una respuesta contestataria de parte de dramaturgos como Antonio Buero Vallejos y Alfonso Sastre. Estos autores abrieron el terreno a un teatro más cercano al Realismo Social, caracterizado por poner de manifiesto las demandas sociales del pueblo:

Van a utilizarlo como vehículo de denuncia, en un intento de dar testimonio de las realidades más sórdidas y de dar voz a los perdedores del sistema. Al igual que para los poetas y novelistas sociales en estos mismos años, para estos autores el arte es una herramienta capaz de transformar la sociedad. (Muñoz, 2004, p. 62)

Anderson hace referencia a Buero Vallejos como el único dramaturgo del periodo con “cierto éxito de público con un teatro que hace pensar y que tiene dignidad artística” (2014, p.9). Sin embargo, también refiere que el poco o nulo conflicto que tuvo con las instituciones de censura española, se debió principalmente a que sus creaciones siempre se quedaron dentro de los límites permitidos:

El hecho de que Buero haya podido estrenar con pocos impedimentos oficiales significa, con toda evidencia, que ideológicamente se ha quedado dentro de los límites permitidos, o que ha consentido modificaciones en sus obras cuando eran indispensables para que estas alcanzaran el escenario. (2014, p.9)

A pesar de que, si bien la obra de Buero Vallejos no estuvo fuertemente marcada por el veto del aparataje de censura estatal, esto no quiere decir que se

viera completamente libre de esta; por el contrario, esto dependía del interés que el dramaturgo tenía en alcanzar cierta eficacia social para calar hondo en los miembros de una sociedad golpeada por los embates de un sistema que les tenía rehenes de la moral, la tecnocracia y la pobreza. Cuando alcanza estos fines, es vetado ya sea de presentar su obra ante el público, como es el caso de *Aventura en lo gris* (1954), o bien es “invitado” a hacerle modificaciones.

Estos dos autores mencionados, Alfonso Paso y Antonio Buero Vallejos, son para Anderson (2014), “los principales dramaturgos de la posguerra” (P. 7). A ellos le suma la figura de Alfonso Sastre quien, a través de una postura más contestataria, critica las instituciones que le rodean, apostando por “una actitud dialéctica, cuestionante, que se manifiesta tanto en sus ensayos como en su obra dramática a partir de 1950” (P. 11).

El realismo social desarrollado por Alfonso Sastre a lo largo de su trayectoria escritural representa una de las manifestaciones más potentes de crítica, tanto contra el régimen franquista, como de denuncia ante la realidad social y política de la Europa destruida por la Segunda Guerra Mundial. En una España que, en esa época se encontraba fuertemente ensimismada y poco abierta a los acontecimientos políticos y sociales de su continente, Alfonso Sastre levanta una voz que va más allá de los localismos, denunciando aquello que aqueja a la gente.

Durante su niñez, sufrió fuertemente los embates de la Guerra. Estas vivencias marcan sobremanera la vida del autor, dándole muchos de los carices sociales que ostenta en su producción literaria posterior. Sobre la infancia de Sastre, se refiere Anderson en la introducción de la edición de *Escuadra hacia la muerte* y *La mordaza* trabajada por él:

Las impresiones más fuertes que guardo –dice Sastre- son el hambre y los bombardeos. Un día comíamos patatas –si las había- y al día siguiente las cáscaras de las patatas. En cuanto a los bombardeos, me daban terror, como era natural en un niño de diez años. (Anderson, 2014, p. 12)

Sin dudas su infancia marcada por la guerra imprimió en Sastre el sendero que seguiría su obra dramaturgica posterior, una cargada de personajes que representan los sectores de una sociedad fuertemente polarizada y aplastada por uno de los regímenes más crudos de los que se tenga memoria. Esto queda en gran parte plasmado en una de sus primeras obras en ser representadas, *Escuadra hacia la muerte*.

3.6.1 LA MORDAZA SOBRE ESCUADRA HACIA LA MUERTE

Los primeros pasos de Alfonso Sastre en el teatro fueron en el grupo experimental “Arte Nuevo”, donde compartió con Alfonso Paso; pero apenas se disolvió el conjunto, vuelca su dramaturgia a la temática social. Una de sus primeras obras relevantes fue *Escuadra hacia la muerte* (1953), texto al que nos abocaremos en esta investigación, y que tuvo por génesis el proyecto de un empresario inglés que le pide crear una obra española nueva para estrenarla en Londres:

Escuadra hacia la muerte surge por el proyecto de un empresario inglés de llevar a Londres un grupo teatral español, con una obra española nueva. (...) Dado el carácter experimental de la compañía y el destino londinense de la obra, Sastre no se siente, al escribirla, condicionado por las convenciones de la escena española; así se explica la ausencia de personajes femeninos, la estructura no convencional, y la escena de extraordinaria violencia que es el asesinato del Cabo. (Anderson, 2014, p. 15)

Finalmente, el proyecto londinense se ve frenado y la obra termina siendo estrenada el 18 de marzo de 1953 por la compañía “Teatro Popular Universitario” en el Teatro María Guerrero de Madrid. “Aunque la obra se prohíbe por orden oficial a la tercera representación, Sastre se ha establecido como un joven dramaturgo de extraordinaria promesa” (P. 15).

Los tópicos de la obra sastriana se encuentran centrados en dramas en que los individuos pueden actuar y modificar. Los seres cometen actos que los guían a cierta liberación; pero esta es de carácter dificultosa y no definitiva, y siempre produce sufrimiento al estar cargada de ambigüedades morales. Ejemplo de ello es

lo que sucede cuando los militares subalternos de *Escuadra hacia la muerte* deciden dar muerte al Cabo Goban, un hombre violento que les maltrata, cayendo luego en culpa y anarquía, sin saber qué hacer con el cuerpo ni qué decir al resto de las fuerzas uniformadas ante la eventualidad de ser descubiertos.

La censura acaecida sobre su creación dramática es mencionada por el mismo Anderson como producto de ver a Goban como la “personificación de la tiranía militarista, y su asesinato como la sublevación de una comunidad oprimida” (2014, p. 29). Sin embargo, para el mismo editor y filólogo, sería simplista tal interpretación, puesto que, según él, la ideología revolucionaria de la obra es ambigua al poner en tela de juicio dos extremos de organización social, y fallando en que en realidad “no se está más libre bajo la anarquía que bajo la dictadura” (P. 30). Esto en parte, podría comprenderse a la luz del contexto existencialista y de poca esperanza en el futuro de una España aplastada por la dictadura y una Europa que todavía sufre los embates y consecuencia de la Segunda Guerra Mundial.

3.7 ACERCA DE LA DIDÁCTICA

Para realizar un primer acercamiento al concepto de “Didáctica”, partiremos desde la definición aportada por la Real Academia de la Lengua Española (RAE) en su Diccionario de la Lengua Española (DLE), donde se le caracteriza con 4 acepciones, todas relacionadas de forma directa con el mundo de la educación y la enseñanza, inclusive se le menciona como el arte de enseñar:

1. adj. Perteneiente o relativo a la didáctica o a la enseñanza.
2. adj. Propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir. Un método, un profesor muy didáctico.
3. adj. Que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir. Género didáctico. Apl. a pers., u. t. c. s.
4. f. Arte de enseñar. (RAE, 2014)

El mismo DLE menciona la raíz etimológica del término Didáctica en las voces griegas *didaktiké* (*διδασκτικε*), *didaskalia* (*διδασκαλια*), *didaktikos* (*διδασκτικος*), etc., asociadas “con el verbo enseñar, instruir, exponer con claridad. *Didaskaleion*

era la escuela en griego; *didaskalia*, un conjunto de informes sobre concursos trágicos y cómicos; *didaskalos*, el que enseña; y *didaskalikos*, el adjetivo que se aplicaba a la prosa didáctica” (Mallart, 2001, p. 5). La expresión “Didáctica” sería el nominativo neutro del adjetivo *didaktikos*, referido a todo aquello que es apto para la docencia. Al ser traspasado al latín, el término abrió paso a verbos como *docere* y *discere*, enseñar y aprender, respectivamente, que luego dieron lugar al campo semántico compuesto por locuciones como docencia, disciplina, discípulo, etc.

Desde su origen en Grecia, el vocablo pasó a denominar a un género literario, justamente el que pretende enseñar y formar al lector, algunos baluartes de esta tipología son *Los trabajos y los días* y *La Teogonía* de Hesíodo, *Arte de amar* de Ovidio, y otros tantos. Ya en la Edad Media, Ramón Llul, Juan Manuel, Alfonso X y el Marqués de Santillana cultivan el género con muchas de sus obras. Luego, en pleno siglo XVII, el término se apartó de lo plenamente literario:

Encontramos el origen del término con un significado distinto del literario en centroeuropa en el siglo XVII. Ratke y sobre todo Comenio utilizaron la denominación de Didáctica tomada del latín, no del griego. Para Comenio, el autor más importante de los inicios de esta disciplina, con su obra *Didáctica Magna*, la Didáctica era “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia”. Luego esta palabra cayó en desuso, hasta que en el siglo XIX Herbart y sus discípulos la resucitaron. Limitaban su contenido al conjunto de los medios educativos e instructivos. Otto Willmann volvió a darle un carácter más general, tal vez en exceso, como teoría de la adquisición de lo que posee un valor formativo, es decir, la teoría de la formación humana. Con lo cual llegaba a confundirse con toda la Pedagogía o ciencia global la educación. (Mallart, 2001, p.5)

Así como el uso del vocablo ha pasado por diversas etapas a lo largo de la historia, ha ocurrido algo similar con la definición que se asocia a él; “todos los que han escrito de obras de Didáctica han aportado la suya estableciendo variaciones a las de los demás. Pero con un elevado de nivel de coincidencia” (Mallart, 2001, p.6). De entre todas las recogidas por el autor y académico de la Universidad de

Barcelona y mencionadas en su publicación, está la que hace Dolch (1952), quien la esboza como la “ciencia del aprendizaje y de la enseñanza en general” (Citado por Mallart, 2001, p. 6). Otra definición es planteada por Antonio Hernández Fernández (2010-2011), académico de la Universidad de Jaén, que en los apuntes de la asignatura de Didáctica General que allí imparte, cita lo expuesto por Sanjuan en 1979, señalando que:

La Didáctica es la Ciencia de la Enseñanza y del Aprendizaje. La enseñanza, en sentido pedagógico, es la acción de transmitir conocimientos y de estimular al alumno para que los adquiera. El aprendizaje es la adquisición de conocimientos. Enseñanza y aprendizaje se encuentran estrechamente correlacionados: normalmente la enseñanza provoca el aprendizaje. Éste, a su vez, concluye en la instrucción. Según esto podemos considerar la instrucción como el resultado de la acción transmisiva de la enseñanza, que provoca la acción receptiva y adquisitiva del aprendizaje. (Pp. 2-3)

Mallart también hace referencia a la definición aportada por Fernández Huerta (1985), donde plantea que la "Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza" (Citado en Mallart, 2001, p.6). Luego, procede presentando la visión de Escudero (1980), mucho más extensa que la de los otros autores, quien la reconoce como aquella "ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral" (Citado por Mallart, 2001, pp. 6-7).

Finalmente, Mallart (2001) remata aportando una caracterización propia, donde aúna las ideas de los otros entremezclando con elementos de la educación más contemporánea, “podemos apuntar ya que la Didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (P.7).

3.7.1 EL ACTO DIDÁCTICO

Según Marquès (2001) es el proceso de comunicación entre el educador y los educandos que busca facilitar los aprendizajes. El educador, por medio de la transposición didáctica, se convierte en el encargado de que la relación que establece el educando con el conocimiento sea fructífera y agradable. Las actividades de enseñanza realizadas por parte del docente se encuentran unidas irrevocablemente a los procesos de aprendizajes de sus discentes, y la consecución de los objetivos tendientes al logro de determinados aprendizajes depende directamente de que los estudiantes quieran y puedan realizar las operaciones cognitivas pertinentes, al interactuar de forma adecuada con los recursos educativos a su alcance.

El mismo autor establece que en el Acto Didáctico intervienen una serie de elementos fundamentales, cinco de ellos esenciales: docente, estudiante, contenidos, contexto y estrategias. El profesor es el encargado de planificar series de actividades en el marco de una estrategia didáctica, buscando acercar los contenidos a los educandos para el logro de objetivos educativos que serán evaluados a lo largo y al final del proceso; todo enmarcado por un contexto que contempla la existencia de más o menos medios, el nivel socioeconómico de los discentes, sus conocimientos previos, etc.

Acto Didáctico es eminentemente un acto comunicativo. Históricamente el modelo comunicativo aplicado a la docencia ha sido unidireccional, actuando el profesor como sujeto activo, único emisor del mensaje hacia un receptor, el alumno callado y aplicado, que solo retiene y memoriza los datos aportados sin comprenderlos realmente. Esta concepción de la educación ha sido fuertemente criticada en el último tiempo, abriendo paso a nuevos paradigmas que ponen al estudiante al centro del proceso:

Junto a este esquema (el de profesor/activo, estudiante/pasivo), existe otro, el de la comunicación didáctica renovada, donde cambian los papeles ya que el protagonismo está compartido entre emisor y receptor, es decir profesor y alumno, que son agentes activos, produciéndose retroalimentación. El

receptor puede convertirse en emisor, y viceversa, apareciendo así una cadena bidireccional o refleja. (...) Estas nuevas directrices que cambian el clásico cuadro comunicativo de Jakobson, aplicado a la educación, exigen al profesor que deje de ser la figura central del proceso educativo, y que se dedique más a ayudar y animar a los alumnos, en un proceso de acción-motivación, para que sean ellos mismos los constructores de sus conocimientos. (Galera, 2000, pp. 213-214)

A este nuevo modo de concebir el proceso didáctico en la enseñanza-aprendizaje se le conoce con el nombre de enfoque comunicativo.

3.7.2 DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

El concepto de didáctica de la Lengua y la Literatura es un término relativamente nuevo, relacionado a las didácticas específicas que surgieron desde la Didáctica General. Como ciencia joven y en constante cambio, su mayor innovación es el trazado del foco de estudio desde la enseñanza al proceso de aprendizaje, con énfasis en el desarrollo de la actividad cognitiva, comunicativa y de valoración estética de los estudiantes.

Siguiendo lo planteado por Encabo y López (2006), la Didáctica de la Lengua y la Literatura “forma parte de las Ciencias de la Educación y se considera como didáctica específica, es decir, como concreción de la didáctica general referida a la Lengua y la Literatura” (p. 31). Así, esta didáctica en particular se centra en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Literatura, observando el paradigma constructivista que prima en la actualidad, con un modelo crítico, funcional y comunicativo para la formación de comunicadores competentes, capaces de expresarse en diversos contextos sociales y a través del uso de distintos códigos. No se centra solamente en las adquisición y aprendizaje de la especialidad, sino que también considera habilidades y saberes.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura no tiene por objeto de estudio el conocimiento disciplinar, sino que, el servirse de este, y adaptarlo para conseguir aprendizajes significativos y el desarrollo de las habilidades de los estudiantes por

medio del proceso enseñanza. Esto se logra por medio de la transposición didáctica, caracterizada por Chevallard y Joshua (1982) como “el proceso en el que el saber del experto –“saber sabio”– se convierte en saber que hay que enseñar y que hay que aprender –“saber enseñado”” (Citado en Ramírez, 2005, p. 34). De esta forma, la Didáctica de la Lengua y la Literatura interviene tanto en la práctica de aula, como en la formación del profesorado y la investigación teórica descriptiva o experimental.

3.8 EL CURRÍCULUM ESCOLAR: UN ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN

Cuando damos un vistazo a los Bases Curriculares y los Programas de Estudio de los diferentes niveles y asignaturas, nos percatamos de la relevancia que le da el Currículum Nacional a la formación cívica, destacando la importancia de los valores democráticos, la vida en sociedad, los derechos humanos, el pensamiento crítico y reflexivo, entre otros. Temas que se encuentran presentes de manera visible en el proceso de enseñanza/aprendizaje, abordados por la asignatura de Educación Ciudadana en Tercer Año Medio y por una Unidad específica de Orientación en todos los niveles; pero que también deben ser tratados de manera transversal en la diversidad de disciplinas impartidas en escuelas y liceos del país.

De hecho, las *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio* (MINEDUC, 2015), reconocen una serie Objetivos de Aprendizaje Transversales, que, en su dimensión Sociocultural y Ciudadana, se plantean el situar “a la persona como un ciudadano en un escenario democrático, comprometido con su entorno y con sentido de responsabilidad social” (p. 26). Y luego, sugieren la importancia de abordar temas en la escuela que propicien en el estudiante la valoración de la vida en sociedad como esencial para el crecimiento de la persona y su participación democrática activa:

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. (P. 26)

De manera puntual, en la disciplina de Lengua y Literatura, en las mismas Bases Curriculares, se pone realce en el enfoque cultural y comunicativo que sigue el currículum. El enfoque cultural por asumir el “rol que cumplen para las y los jóvenes el Lenguaje y la Literatura en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, maduración y reflexión de distintos temas, y en la estimulación de la imaginación y la invención de realidades” (p.33). Además de que, por medio de este, se reconoce al lenguaje y la literatura como productos culturales, necesarios para desarrollar el conocimiento de los sistemas de creencias y formas de vida, y en la construcción identitaria personal, social y nacional.

El enfoque comunicativo, por su parte, por centrarse el currículum en buscar “desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad” (p. 33). Esto se logra a través de situaciones reales de lectura, escritura y de interacción oral, tendiendo hacia la necesidad de comprender lo que otros emiten, y también de expresar, en interacción, aquello que se piensa. Ambos enfoques aportan a la formación de ciudadanos conscientes de que viven insertos en una cultura que interactúa con otras, y capaces de “participar activamente en sociedad y ser agentes de cambios sociales” (p.33).

Esta vocación cultural y comunicativa del Currículum Nacional en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Literatura, y su conexión con la presente investigación, se hace patente poner énfasis en el estudio y análisis de distintas obras literarias y no literarias, a fin de que los estudiantes generen opinión crítica considerando los temas abordados en ellas y su contexto de producción, y relacionándolo también, con aquello que viven en su cotidianidad. Todavía más, si observamos con detención los Objetivos de Aprendizaje de la Unidad 4 de Segundo Año Medio, podemos encontrar cómo convergen los temas del “Poder y la Ambición”, de relevante discusión para la formación ciudadana, bajo una tipología

textual específica, el Género Dramático. Así, esta Unidad se plantea como propósito:

Que los y las estudiantes analicen, interpreten y comenten críticamente diversas obras literarias, con especial énfasis en el género dramático. Los temas de la unidad son el poder y la ambición, estos han estado presentes de manera inseparable en las relaciones humanas de todos los tiempos, motivando decisiones, posibilitando grandes ascensiones o precipitando grandes caídas.

El trabajo fundamental en esta unidad se centra en el análisis de las dimensiones humanas en que el poder y la ambición operan como agentes de movilización y dominio. Estos temas se observarán en las obras leídas, tanto en los diálogos de los personajes, la voz del narrador, como otros aspectos constitutivos del discurso literario. En este trabajo con la literatura, los y las estudiantes tendrán la oportunidad de expresar sus posturas personales por medio del intercambio oral de ideas, la investigación en fuentes que respalden sus opiniones y puntos de vista, y la escritura creativa. (MINEDUC, 2017, p. 224)

En el marco de esta unidad, pareciera ser el escenario perfecto para, en alguna/s de sus sesiones, trabajar como recursos los teatros de dictadura chileno y español estudiados en esta investigación, y por medio de su análisis, abordar las temáticas referidas a la formación ciudadana, la importancia de la vida en sociedad, la democracia, y la generación de opinión crítica de los estudiantes. Estos textos surgieron en medio de un contexto de supresión de la democracia y los principios que representa, e incluso fueron censurados por constituirse como crítica a los regímenes autoritarios imperantes, y los temas que desarrollan son claros ejemplos de la lucha por el poder.

Justamente el Objetivo de aprendizaje número cinco, evidencia el énfasis que hace la unidad en la lectura de textos no literarios y literarios, principalmente

aquellos pertenecientes al Género Dramático para, a partir de ellos, analizar y evaluar los conflictos, personajes, creencias, entre otros:

OA 5

Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- > El conflicto y qué problema humano se expresa a través de él.
- > Un análisis de los personajes principales que considere su evolución, su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, lo que hacen, cómo reaccionan, qué piensan y cuáles son sus motivaciones.
- > Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios.
- > Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
- > La atmósfera de la obra y cómo se construye a través de los diálogos, los monólogos, las acciones y las acotaciones.
- > Cómo los elementos propios de la puesta en escena aportan a la comprensión de la obra: iluminación, sonido, vestuario, escenografía, actuación.
- > Relaciones intertextuales con otras obras. (MINEDUC, 2017, p. 227)

Además, el OA 8, atingente a todas las unidades del curso, propone incorporar en el análisis el contexto de producción, a fin de lograr interpretaciones más complejas del sentido de los textos literarios leídos, generando hipótesis sobre el sentido de las obras que establezcan “la relación (..) con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación” (p. 228).

Esta lectura, análisis e interpretación va más allá del conocer los elementos que componen la obra dramática y su puesta en escena como obra teatral, y su contexto de producción. Lo que busca la unidad es lograr que los estudiantes

reflexionen sobre los temas abordados, investiguen por medio de otras tipologías textuales, y a partir de ello den su opinión, contrastándola con la de sus compañeros. Todo esto lo vemos muy claro en el objetivo de aprendizaje OA 11 y sus indicadores de evaluación:

OA 11

Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.

Indicadores de evaluación (del OA 11)

- > Relacionan información de los textos leídos con las obras literarias revisadas.
- > Fundamentan una opinión sobre las obras literarias leídas, a partir de las ideas de los textos no literarios. (MINEDUC, 2017, P. 227)

Finalmente, el mismo Programa de Estudios presenta la comunicación oral y la escritura como medios para que los estudiantes den a conocer sus opiniones. En el OA 14, transversal a todas las unidades del curso, propone “escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros” (p. 230). Estos textos deben estar caracterizados por el uso de diversos recursos y evidencias que sustenten sus ideas.

De esta forma, el currículum abre un espacio para la reflexión y el desarrollo del sentido crítico de los estudiantes, permitiendo instancias que los lleven a valorar la vida en sociedad y compartir sus puntos de vista a través de diversas situaciones comunicativas.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LAS OBRAS DEL TEATRO DE DICTADURA CHILENO Y ESPAÑOL

4.1 LO CRUDO, LO COCIDO, LO PODRIDO

Como ha sido mencionado en el capítulo anterior, *Lo crudo, lo cocido, lo podrido* de Marco Antonio de la Parra es una de las primeras obras de su meteórica carrera como dramaturgo. Fue preparada el año 1978 por el Teatro de la Universidad Católica para ser estrenada de la mano del director Gustavo Meza, tentativa que se vería truncada por la aplicación de censura interna de parte de la casa de estudios, cuya Vice-Rectoría de Comunicaciones suspendió la función de estreno. Finalmente, la obra es llevada a escena por el grupo de Teatro Imagen, siendo galardonada posteriormente por un premio teatral estadounidense, gracias al cual pudo romper la barrera de la censura y ser traducida al inglés.

El conflicto dramático gira en torno a la historia de tres garzones de “un restorán de Santiago que vivió tiempos mejores” (De la Parra, 2014, p. 7). Los nombres de los protagonistas son Elías Reyes, Efraín Rojas y Evaristo Romero, a quienes se les suma la cajera, Eliana Riquelme, mujer tosca y de poco genio. Todos son miembros de una cofradía secreta de garzones, que por años se encargó de trazar los senderos políticos del país.

A pesar de que el sitio ha permanecido cerrado por un tiempo considerable, sus miembros esperan a puertas trancadas la llegada de Estanislao Ossa Moya, quien fuera un político de renombre durante el apogeo de la “Orden de la Garzonería Secreta”. Le aguardan para su postrema cena, así como la que ya tuvieron varios de los oligarcas de la aristocracia del país y típicos comensales del local, cuyos cuerpos se pudren en los apartados: “Transformado en una suerte de mausoleo de la República, “Los Inmortales” conserva en sus “reservados” los cadáveres de antiguos clientes, oligarcas, radicales, conservadores, asesinados” (Pradenas, 2006, p.431).

Como nadie visita el restaurante, Evaristo y Efraín matan el tiempo jugando a imitar a diferentes personalidades de la sociedad:

Evaristo: ¿Qué le parece si nos sentamos juntos a tomarnos un traguito pues, don Narciso?

Efraín: Buena es la hora y bueno el apetito, don Eulogio.

Evaristo: Esta mesa está bonita. (*Se sientan.*) Usted primero, don Narciso.

Efraín: ¡Qué buena la comida de este local! ¿No es cierto, caballero?

Evaristo: A ver, ¡mozo!, tráigame unas dos empanaditas de loco.

Efraín: A mí un canapé de erizos.

Evaristo: Sí, pues, con un blanco de la casa.

Efraín: Así se empieza bien la mañana.

Evaristo: Sí, ¡qué bien atienden aquí!, ¿no?

Efraín: ¡Y qué facha la de estos mozos!

Evaristo: Sí pues, si parecen de la guardia prusiana nada menos.

Efraín: ¡Qué calidad al servir, mire cómo le sirven el vino, ni una gota en el mantel, si dan ganas de aplaudir!

(De la Parra, 2014, p. 9)

El acto del juego de imitaciones, a pesar de parecer algo que demuestra la inocencia de los mozos, se encuentra tajantemente prohibido por el superior del local, Elías, quien tampoco les permite soñar, pensar, ni expresar sus ideas; pero lo lúdico sirve para soportar la larga espera y la expectativa por la llegada de Estanislao, que no ha hecho más que provocar agotamiento y hastío en los miembros de la logia, decantando en una serie de conflictos entre los garzones, que siempre están discutiendo ante la más mínima provocación del otro; es más, el juego de las imitaciones concluye con una discusión entre ellos:

Evaristo: ¡Ya pus, Rojitas, corta la payasá!

Efraín: Ya pus, atrévete.

Evaristo: ¿Viste, viste?, ya te enojaste...

Efraín: Cómo no me voy a enojar... no nos deja ni jugar la vieja esa, ya cinco veces hoy día que trataba.

Evaristo: Cuidado... no se habla así de la hija del maître Riquelme.

Efraín: ¡Qué te metís vos... montón de bolas!

Evaristo: Vos te pasai enojado... se te nota que tenís una teja corrida.

Efraín: No me provoques será mejor.

Evaristo: Cuidado, acuérdate que yo fui boxeador; ya pus. (*Se ponen en guardia.*)

Efraín: Por eso tenís los sesos como puré... huevón tonto.

Evaristo: ¡Jetón!

Efraín: ¡Mongólico!

(De la Parra, 2014, p.10)

Las prohibiciones, peleas y retos constantes llevan a Efraín a cuestionar la forma en que es administrado el local. Hace años que el sitio se encuentra cerrado al público solo esperando la llegada de Ossa, y él cree que ya es tiempo de abrir las puertas, renovar la barra del bar, poner música y recibir a todo tipo de clientes, no solo viejos políticos. Evaristo le dice que no debe tener esas ideas, ni comentarlas con nadie, pues estas contravienen los ideales de la orden y los de don Elías.

Cuando el capataz del restaurante llega, les manda a todos a dejar de conversar y volver a sus deberes: los garzones a limpiar, ordenar y practicar la atención ante la llegada de alguna visita de alcurnia y Eliana a revisar la caja y seguir con sus inventarios. Además de ello, les comenta la importancia de utilizar el francés frente a las personalidades que van al local; pero este debe ser mal pronunciado, a pesar del conocimiento pleno del uso que ellos tienen como garzones, puesto que así, los parroquianos se sentirán superiores a ellos al corregirlos. Elías les dice que “se trata de parecer vulgares... nadie debe saber que sabemos. (...) No debemos aplastar al cliente con una pronunciación académica. Debemos darle la oportunidad de sentirse rodeado de inferiores” (De la Parra, 2014, pp. 27-28).

Luego de ensayar el francés, Efraín decide sincerarse con Elías y comentarle sus ideas de abrir el local a todo público, con nuevos menús de comida rápida para oficinistas, una barra renovada y música de moda. El encargado del local reacciona enfadado con el entusiasta garzón, y le manda a dar un escarmiento de azotes con la servilleta hasta que este termina jadeante en el suelo. Al mismo tiempo, le reprocha el olvidar cumplir con su misión original de esperar al caudillo Estanislao

Ossa, y le invita a no ser ingrato y no dejar en el olvido al político, cual gato callejero. Luego de eso, los mozos continúan practicando la atención a clientes.

Eliana anuncia que ha tenido un sueño y le pide a Elías que lo descifre. En su pesadilla a escuchado pasos, llantos y gritos, además de aplausos y cantos. También ve a Efraín llorando, Evaristo riendo y sacándose los ojos con los dedos y al propio capataz tendido sobre el suelo. Asimismo, siente un olor putrefacto de un animal muerto enterrado, mientras en el horizonte se ve la ciudad destruida y ensangrentada. Los garzones no le encuentran sentido a lo imaginado por la mujer, sin embargo, pronto descubren que este es una premonición, “la muerte de Adolfo, el guarén mascota del restaurante, anunciada con un nauseabundo hedor a podrido corrobora los funestos presagios que cada uno de los personajes descifra en sus propios sueños” (Pradenas, 2006, p. 431).

El augurio de la muerte del roedor significa que se aproxima el fin; el regreso de Estanislao al restorán está por suceder, y con ello el desenlace definitivo del local, puesto que es el último de los clientes frecuentes en permanecer con vida. “Un gran portazo anuncia la llegada de Estanislao Ossa Moya, el esperado último cliente” (Pradenas, 2006, p. 431); el personaje cruza el umbral como un ser grotesco y decadente, sin embargo, los mozos aclaman su llegada y le ofrecen todo tipo de manjares en español y francés:

Evaristo (*Entrando con una bandeja imaginaria*): *Aspic de foie gras en belle vue.*

Ossa M.: Maravillas... ¡qué mujeres han venido... cuál mejor que la otra!... ¿Cómo están todos?... ¿quién es ese huevón que me está mirando?... ¡Viva el presidente!...

Efraín (*Con una bandeja simulada*): *Cazuela de ave.*

Evaristo: *Mayonesa de langostas.*

Elías: *Empanadas de horno, de carne y de mariscos.*

Ossa M.: *Traiga... traiga... cómo come el partido... Un partido bien comido merece ser elegido... este país no es para muertos de hambre... anota esa payasá en un lienzo... esta sí que es campaña.*

Evaristo: *Poulet au Marechal.*

Efraín: *Jambon à la chilienne.*

Elías: *Punch à la romaine.*

Evaristo: *Agneau roti.*

Efraín: *Salade nice.*

Elías: *Bombe chantilly.*

(De la Parra, 2014, pp. 53-54)

Estanislao pide como último deseo ver bailar a la “Congalera”, Tita Miranda, una connotada bailarina tropical. Como esta no se encuentra en el sitio, Eliana, la cajera, es incitada por los garzones a encarnar a la mujer de danza y cumplir el ulterior deseo del político. En medio del baile y toda la locura de la fiesta, Ossa pide casarse con Eliana, y el propio Elías, maître de la orden secreta, preside la celebración. Acabada la ceremonia, la pareja es dirigida al reservado nupcial, sitio que representa su última morada. Cumplida ya su labor, Elías se dispone a beber el vino del suicidio ritual, pero antes entrega el mando de la cofradía a Efraín, quien luego de la muerte de su superior decide no continuar, cerrando el restorán y yéndose en compañía de Evaristo.

Como fuese mencionado en el capítulo anterior, el texto se encuentra inserto en la nueva dramaturgia nacional, brotada tras el auge de las compañías de teatro independientes, las que, mediante los recursos de la polisemia teatral de la dramática contemporánea, hacen el ejercicio de cargar de significados ocultos las palabras, la práctica de la escritura, los gestos y la escénica; todo para poder escapar de la censura a las artes instaurada por la Dictadura y poner en la palestra la situación nacional, las injusticias, las torturas y la pobreza por la que cruzaba el país, y generar la reflexión y cuestionamiento de aquel que vea las obras.

La creación literaria revela entre líneas el desequilibrio de una sociedad chilena avasallada por el sistema político-social instaurado luego del Golpe de Estado de 1973. Un grupo social elitista se ha hecho con el dominio de la nación, imponiendo su visión de mundo e ideales sobre un pueblo golpeado, impidiendo la movilidad social, e intentando por todos los medios posibles perpetuarse en el

poder. Esto, sin ninguna consideración del clamor social de recuperar la armonía y restablecer el orden democrático; por el contrario, aquellos que piensen distinto son perseguidos por los organismos de vigilancia, siendo disciplinados en centros de detención y adoctrinamiento.

En la obra, el local es susceptible de ser interpretado como el propio país, y la Garzonería Secreta, que es presentada como un sistema elitista y opresivo que opera en un submundo que no permite intervenciones externas, puede ser considerada como una alegoría de la clase política dominante durante el régimen de Pinochet, que pone en práctica mecanismos de defensa contra todo aquel que piense distinto, tal como Elías lo hace cuando Efraín da a conocer una idea que contraviene sus órdenes.

Del mismo modo en que esta orden secreta, presente en el texto, puede ser comprendida entre líneas como la élite política de la época, cada uno de los personajes también refleja la situación de diversos sectores de la sociedad chilena durante la dictadura. Es así como en Elías podemos reconocer la figura del caudillo dictatorial, que da órdenes y maneja el devenir de “Los Inmortales” a su gusto y con mano dura. Es quien resguarda la jerarquía de los miembros del local, reclamando obediencia absoluta a los mozos del restaurante bajo el reglamento o “Lema del Garzón”:

Efraín: Sí, es cierto... un garzón ejecuta, atiende, no pregunta.

Evaristo: Exacto. Tal como dice don Elías.

Efraín: No lo dice Elías... lo dice el juramento... cuando entraste en la Garzonería secreta te lo hicieron jurar sobre el mantel de la sociedad... servir y aparentar... atender.

Evaristo: Así lo dice don Elías.

Efraín: No es Elías, te lo digo, es el juramento.

Evaristo: ¿Pero por qué tanto enojo?

Efraín: Porque Elías se cree el supremo tribunal de los garzones.

(De la Parra, 2014, p. 15)

La más cercana a Elías es Eliana, la cajera del restaurante, quien siempre se encuentra elaborando inventarios y que, con una actitud vigilante, también se mantiene al pendiente de lo que hacen Efraín y Evaristo. Su fin primordial es hacer valer las reglas y evitar que se contravengan las indicaciones del maître; de hecho, es ella quien le llama la atención a los mozos cuando juegan a las imitaciones y luego pelean “¿No les dije que dejaran de discutir? O los borro del inventario como garzones y los anoto como políticos” (p. 10). Esta mujer podría representar a los miembros de la sociedad que colaboran con quien tiene el poder, escrutando con detención el cumplimiento de lo mandado por los superiores, y llamando la atención y denunciando cuando no se cumplen las normas.

Otra figura es la representada por Evaristo, aquel que pareciera personificar la sumisión y el temor a contravenir al sistema que impera. Esto se evidencia al observar cómo cada vez que su contertulio Efraín plantea una idea que puede ser tomada como subversiva, él le dice que no la diga tan alto, que trate de pensar acorde a lo que la orden manda, “Shitt... no hables tan fuerte que te puede escuchar don Elías. (...) Pero es que no debe entrar cualquiera... deberías tener claro eso... somos distinguidos... recibiremos solo a ciertos clientes... es peligroso” (pp. 14-15).

Pero, a pesar de la aparente sumisión y temor de Evaristo ante la figura de don Elías y el sistema de reglas de la Garzonería Secreta, durante el texto se hacen una serie de menciones de una posible transgresión a la norma de su parte por una supuesta salida que hizo del local de “Los Inmortales”. La primera marca de ello, la podemos observar cuando Eliana, luego de calmar la pelea entre los garzones, le pregunta directamente “... y usted Romero, ¿dónde estaba?” (p. 12), a lo que el mozo responde “no me he movido de aquí, señora” (p. 12), contra respondiendo la mujer que “no debería salir pues, debe colaborar... colaborar” (p. 12).

Una segunda situación que levanta sospecha es el descubrimiento que hace Efraín Rojas de un chicle en la pata de una de las mesas que se encuentran bajo el servicio de Romero. El masticable es un elemento del exterior al cual ellos, que llevan años encerrados dentro del local, no debiesen tener acceso a menos que, contraviniendo la regla, hayan cruzado sus puertas. Evaristo niega la acusación de

su colega, pero al final ambos reconocen que al menos han mirado curiosos por la ventana, intentado vislumbrar lo que ocurre afuera.

Efraín, muy al contrario a su cofrade, representa a un individuo transgresor y cargado de dudas, es soñador y no vacila al momento de dar a conocer sus puntos de vista; es quien cuestiona el porqué del orden imperante. Esto queda de manifiesto cuando le comenta a Evaristo su idea de abrir el restorán al público, e incorporar música de moda, nuevos bebestibles y platillos que atraigan parroquianos, y así dar vida al decadente local. A pesar de la advertencia que el compañero le hace de guardar silencio sobre sus ideas ante posibles represalias de sus superiores, Rojas igualmente decide contar sus planes de renovación a don Elías:

Efraín: Se me ocurría que era mejor cambiar el local... que podríamos abrirlo a la gente, a todos... no esperar más... (*Pausa temerosa.*)

Elías (*Simulando interés*): ¿Algo más?

(...)

Efraín (*Con ingenuo entusiasmo*): Podríamos, podríamos, le decía a Romero que podríamos traer un aparato de música, de discos de moda... vender sándwiches al paso... papitas fritas a la americana... incluso sería más rápido... almuerzos para oficinistas... así... como todos...

Elías: Vaya... vaya...

Efraín: Sería estupendo... con tal de atender a alguien... después de tanto tiempo... (*Elías mira a Evaristo y le hace un sutil gesto.*) volver a atender, no importa a quién... a todos por igual. (*Evaristo azota a Efraín con una servilleta.*)

(De la Parra, 2014, p. 30)

Rojas solo quiere evolucionar, llevar el local a los nuevos tiempos, incorporando elementos contemporáneos que dejen de lado lo viejo. Elías, como representante de la figura dictatorial y del antiguo sistema, manda a darle un escarmiento físico por el solo hecho de pensar diferente y dar a conocer sus opiniones, tal como lo hiciera la dictadura por medio de prácticas de represión

institucionalizadas. Mientras Efraín es torturado, el maître se sigue burlando de las ideas del mozo:

Elías (*Mientras continúa la flagelación de Efraín*): Sí, es posible... Desprenderse de todo un siglo vivido... de todo lo aprendido... empezar de nuevo... renunciar a la misión original... olvidar a don Estanislao... al único caudillo que ha tenido el país... como se olvida a un gato callejero... toda la ingratitud posible... Sí... sí puede ser... (*Mira a Efraín jadeante en el suelo tras la flagelación.*) ¿Eso era lo que sugerías? ¿O te escuché mal, Efraín?

Efraín: No... no he dicho nada... ha sido un error.

(De la Parra, 2014, Pp. 30-31)

Luego de superado el castigo, don Elías, en un acto propio de un ambiente opresor y dominante, utiliza la manipulación mental y emocional para hacer creer a los miembros del local que todos deben pensar y actuar de igual manera, que son una familia y por tanto no pueden tener opiniones disímiles. Así, nuevamente se hace un parangón con la sociedad chilena de la época del Régimen Militar, donde a través de diferentes medios, se buscaba encauzar las visiones de la gente, para que pensarán que estaba todo bien, y que no debían pensar distinto. Con la intervención del maître, parece que se restableció el *status quo*:

Elías: ¡Qué lindo estar todos juntos, muy juntos!

Evaristo: Unidos.

Elías: Ni una divergencia, ni una duda.

Evaristo: Somos tan hermosos.

Elías: ¡Qué hermoso eres, Evaristo!

Evaristo: ¡Y usted, don Elías, es tan sabio y apuesto!

Elías: ¡Y tú eres también hermoso, Efraín

Evaristo (*Ayudándolo a levantarse*): Sí, Efraín, un poco mañosito, pero, hermoso.

Elías: Somos los garzones más hermosos del país.

Evaristo: Los más hermosos del mundo.

(De la Parra, 2014, p. 31)

Al igual que en el caso de Evaristo, pareciera ser que Efraín también ha salido del restaurante, principalmente por el conocimiento que tiene sobre el mundo exterior. Esta afirmación cobra más fuerza cuando es acusado por don Elías de poseer folletos de artefactos electrónicos de afuera: cafeteras y sandwicheras de modelos extraños. Esto se suma a la noción bastante certera que tiene el garzón sobre el comportamiento que podría tener la gente del exterior al momento de llamar a un mesero “¡Oye, psst, pelao!” (p. 34).

El último de los personajes en hacer presencia en la obra es Estanislao Ossa, quien con su llegada y muerte representa la esperanza de un mejor porvenir. Él encarna a varias figuras políticas del país fusionadas en una sola en una especie de mixtura que resulta grotesca; sin embargo, los miembros del restorán le esperan con ansias, pues su fin personifica el desenlace de una misión y de una tradición, para dar paso a nuevos tiempos. Cuando arriba, lo reciben entre vítores y algarabía, ofreciéndole un sin número de platillos exóticos en español y francés, y cumpliéndole toda especie de caprichos, como el bailar y casarse con “La Congalera”. A su muerte, lo que desfallece es el antiguo sistema que no emana más que hedor a podredumbre, y el culmen definitivo es el auto envenenamiento ritual de don Elías.

Finalmente, es Rojas quien toma el control del local y rompe con la tradición que ha permanecido intacta por casi un siglo y medio. Luego de beber el veneno ritual, don Elías le pide que se le acerque para contarle que en realidad él no tiene los ciento cuarenta y dos años que dice tener, que su nombre real es Ismael, y que adoptó la identidad y la edad del verdadero maître Elías al momento de su muerte, por encargo expreso de su parte. Ahora le llegaba el momento a él, Efraín, de ser quien dirigiera todo, de tomar el nombre y la edad, y seguir preservando tal cual el negocio. Rojas, en lugar de hacer lo solicitado, luego de la defunción del hombre, toma la determinación de cerrar el restaurante e irse lejos en compañía de su colega Romero.

La obra, en sentido general, simboliza una crítica a la inmovilidad gubernamental del régimen dictatorial impuesto en nuestro país desde 1973. El

método utilizado por Marco Antonio de la Parra es la alegoría de un restorán venido a menos, que huele a podrido y a muerte; una cofradía secreta que lo dirige, celosa del cumplimiento de las normas y que limita el pensamiento crítico y reflexivo de los subalternos; y un líder autoritario, que no duda en torturar a quienes presenten ideas distintas a las de él.

Efraín es quien representa la actitud cuestionadora y la creencia de que algún día se puede romper con el sistema impuesto para dar paso a algo mejor, estas ideas las logra materializar a la muerte de Elías, al dejar de lado el uniforme, y salir del local con su compañero Evaristo, tapiando la puerta para jamás volver. Los golpes de martillo en esta escena final son el llamado de atención, es la cumbre de la función apelativa del género dramático en esta obra, exhortando a la reflexión de aquel que logró interpretarla a la luz de los hechos históricos.

De la Parra utiliza principalmente un registro formal en el diálogo de los personajes, en especial para demostrar la formación de estos en la atención a personas de la élite política chilena; pero este lenguaje se vuelve coloquial cuando atendemos a simples conversaciones entre ellos, e incluso, se llega al uso de expresiones soeces cuando se quiere resaltar algún momento de exaltación o enojo.

Importante desde el punto de vista de la forma, es también el juego de nombres que realiza el dramaturgo con el guarén mascota “Adolfo” y el patrono de la Garzonería Secreta “San Augusto Escoffier”. El primero, cuya muerte y fétido olor es un presagio del fin del antiguo sistema y que podría evocar a la figura del totalitario Adolfo Hitler, y el segundo, como una reminiscencia del propio Augusto Pinochet, quien pusiera en el poder a la plutocracia del país. Este juego con los sustantivos propios es muy similar al que posteriormente hace con Carlos y Sigmund en *La secreta obscenidad de cada día* (1984).

Concluyendo, en *Lo crudo, lo cocido, lo podrido*, presenciamos una obra dramática que, con una propuesta estilística muy elaborada, pone de manifiesto las vivencias que día a día enfrentan los millones de chilenos de la época. La técnica de la polisemia teatral se entremezcla con elementos del teatro del absurdo y los conocimientos psiquiátricos que posee el autor. El portentoso resultado travesea

entre quiebres en el desarrollo de la acción dramática que por lo general suceden luego de enunciar una situación “indebida”, como lo vemos con el “¡qué lindo es estar juntos, muy juntos!” (p. 31), de Elías luego del escarmiento a Efraín por pensar distinto. Esta es una manifestación perfecta de la técnica del decir sin decir, mencionada por Hurtado y Barría (2010) y Grinor Rojo (1985), puesto que todo comunica, desde los silencios, los tonos, los gestos, hasta la omisión y los aparentes cambios de rumbo repentinos de la trama.

4.2 ESCUADRA HACIA LA MUERTE

Escuadra hacia la muerte (1953) nos traslada hacia el escenario de una ficticia Tercera Guerra Mundial. En medio del conflicto, conocemos a seis hombres, los soldados Adolfo, Pedro, Luis, Javier, Andrés, y el cabo Goban, pertenecientes a una escuadra militar enviada, en pleno invierno, ante la vanguardia para montar vigilancia por la inminente llegada de los contrincantes orientales, el “misterioso enemigo” (Sastre, 2014, p. 69), de quienes los protagonistas no conocían gran cosa, ni siquiera como lucían, ni menos sus intereses ni motivaciones para llevar adelante el conflicto bélico.

El contingente es una escuadra de castigo, todos sus integrantes son parias dentro del ejército por cometer algún tipo de delito. A lo largo de la historia, cada miembro va dando a conocer aquello que han hecho para llegar allí. Pedro, trabajador fabril, cuya esposa fue asesinada por los orientales, dice “es que maltraté a unos prisioneros” (p. 69). Adolfo, que antes de la guerra era un negociante, confiesa que “dejé a la unidad sin pan” (p. 99), pues vendió el pan de sus camaradas. Javier, quien se desempeñaba como profesor universitario, fue acusado de desertor por no cumplir órdenes. Andrés fue dejado por su esposa por ser un beodo buscador de peleas, mismo motivo por el cual posteriormente es castigado en la milicia. Luis se negó a participar de un piquete de ejecución. Finalmente, el propio cabo Goban, que siempre se ha dedicado a las armas, mató a un cadete joven que le irritó durante su instrucción.

Al comienzo de la obra, se van mostrando las costumbres diarias de los soldados al montar guardia en el puesto de avanzada. Mientras el grueso del grupo se queda en la cabaña encargado de tareas como cocinar, limpiar el uniforme y las armas, uno debe suplir el turno de vigilancia y permanecer en los alrededores esperando el arribo de cualquier fuerza enemiga. Allí deben permanecer hasta febrero, cuando el resto de su ejército llegue a buscarlos.

A pesar de la aparente tranquilidad inicial, rápidamente nos vamos dando cuenta del polvorín que representa el que esos seis hombres conformen la escuadra. Goban, el superior, tiene un carácter fuerte y autoritario que utiliza para avasallar a todos. Durante el primer cuadro vemos cómo Luis se encuentra muy enfermo y el cabo no le quiere dar medicamentos, y de hecho, lo obliga a hacer su guardia, a pesar de lo mal que el soldado se encuentra:

Cabo: Y a ese, ¿qué le pasa? ¿Sigue malo? *(Adolfo se encoge de hombros.)*

Tú. Basta ya de cuento.

(Luis no abre los ojos. El Cabo le da en la cara con el revés de la mano.)

Luis: *(Entreabriendo los ojos, penosamente.)* Me... me sigue doliendo mucho. Como si tuviera algo aquí. *(Por un lado de la cabeza.)* Es... un fuerte dolor.

Cabo: No te preocupes. Se te quitará en la guardia. Es tu hora.

Luis: *(Consulta su reloj.)* ¿Mi hora?

(Trata de levantarse)

Cabo: Sí, tu hora. ¿Le extraña al “señorito”? *(Cambia de tono.)* Hay que estar atento al reloj, ya lo sabes. Espero que no vuelva a ocurrir..., ibas a llevarte un disgusto. Ni yo soy un bedel ni tú un gracioso colegial. Estás vistiendo un traje militar, pequeño. Si no te das cuenta vas a pasarlo muy mal conmigo. *(Luis se ha levantado, Se pone con mucho trabajo el capote y el correaje. Coge el fusil y, al tratar de colgárselo, vacila. El fusil cae al suelo. Con un rugido:)* ¿En qué estás pensando, idiota? El fusil no se puede caer. *(Entre dientes.)* Eso no puede suceder nunca.

(Sastre, 2014, Pp. 70-71)

Pedro sale en defensa de su compañero al ver la rigidez del cabo y la poca empatía ante la enfermedad de Luis, y él mismo se ofrece a relevarlo en su labor de vigilancia. Goban en lugar de comprender de razones, da cuenta de su poca paciencia y su agresividad al llamar la atención del protector:

Pedro: Cabo, me atrevo a decirle que Luis está realmente enfermo. Yo haré su guardia.

Cabo: Cállate tú.

Pedro: Es que...

Cabo: ¡Silencio! Y no vuelvas a meterte en lo que no te importa. Tú vete ya. Yo no puedo admitir que un soldado se ponga enfermo como una pálida muchachita. (p. 71)

Luego del incidente, Luis se desmaya en plena guardia a causa de la enfermedad que le aqueja, y es encontrado en el suelo por Andrés cuando le corresponde tomar el turno.

El único que pareciera cuestionarse de forma directa el sentido de la empresa que deben llevar como escuadra es Javier, quien se pasa gran parte de los días pensando, y las noches escribiendo cartas donde plasma sus más oscuras reflexiones a modo de mensaje por si alguien llega a encontrar sus cuerpos sin vida en medio de la nada. “Parece que estamos quietos, encerrados en una casa; pero en realidad, marchamos, andamos día tras día. Somos una escuadra hacia la muerte. Marchamos disciplinadamente, obedeciendo a la voz de un loco, el Cabo Goban” (p. 80).

Luego de días de la misma rutina, los malos tratos de parte del cabo no hacen más que ir en aumento hasta el punto de los golpes. Al primero de los soldados a su cargo al que ataca es a Andrés, cuando se manifiesta en contra de las medidas que impone para mantener el grupo bajo su control; reglas, como el horario que los rige, que tacha de absurdo y que considera que solo sirve para martirizarlos. Goban le responde:

Cabo: (*Fríamente.*) Bueno. Cállate ya.

Andrés: No. No voy a callarme. He empezado a hablar y hablaré. Yo tengo frío a estas horas. Frío y sueño. ¿Por qué? Porque a un tipo con un miserable galón se le ocurre que tenemos que levantarnos a las seis de la madrugada. Estoy seguro de que los demás piensan lo mismo. ¿Verdad muchachos? No hay razón para que nos haga...

(El Cabo lo coge del cuello de la guerrera.)

Cabo: *(Entre dientes.)* ¡Cállate, imbécil! ¡Cállate!

Andrés: ¡Suélteme! ¡Estoy harto de su condenada...!

(El Cabo le da un puñetazo en el estómago. Andrés gime y se dobla. Al inclinarse recibe otro en la cara y cae al sueño- El Cabo le pega una patada en el pecho. Andrés queda inmóvil. El Cabo se inclina, lo incorpora y vuelve a rechazarle contra el suelo.)

Pedro: *(Que se ha levantado. Sombrío.)* Cabo. Ya está bien.

(El Cabo mira a Pedro, que le sostiene la mirada. Los otros se han levantado también.)

(Sastre, 2014, p. 91)

Uno de los momentos de mayor tensión de la obra se vive cuando llega Nochebuena y los soldados se aprestan a beber todo el alcohol que reservaban para soportar el frío, mientras no estaba ni el cabo, que había salido a reconocer terreno, ni Luis, que montaba guardia. Cuando Goban regresa, les reprende de una manera agresiva, pero Adolfo, envalentonado por el coñac, se acerca al barril para seguir bebiendo, ante lo que el militar le golpea con la culata de su fusil en la clavícula. Los hombres terminan respondiendo la agresión con más violencia, todo esto guiado por los efectos de la bebida. Se van acercando cada vez más al cabo:

Andrés: (...) El Cabo Goban no se da cuenta de que estamos borrachos. Estamos completamente borrachos.

(Ríe imbécilmente. El Cabo, sin hacer el menor ademán de nerviosismo, monta el fusil y avanza, de espaldas al público, hacia la puerta. Ellos no se mueven. Al llegar a la altura de Andrés, este se arroja sobre él y le da un machetazo en la cara. El Cabo se lleva la mano al rostro. El fusil rueda por

los suelos. El Cabo, ciego del machetazo, trata de empuñar con la mano derecha el cuchillo que lleva al cinto. Ya lo tiene. Pero Adolfo, que se ha incorporado, le da un terrible machetazo en la cabeza. El Cabo vacila, pero no cae. Pedro, Javier y Andrés le golpean. El Cabo se derrumba poco a poco. Cae de rodillas y después de bruces. Se quedan un momento mirándolo.)

(Sastre, 2014, p. 102)

Luego del asesinato del cabo, nadie sabe qué hacer realmente. Entierran el cuerpo el día de Navidad y se empiezan a cuestionar sobre lo que dirán si llega el resto del ejército a buscarlos. Entre lo que se les ocurre, está decir que murió de un infarto, pero serían descubiertos si alguien desenterrara el cadáver y mirara las heridas de la cara, ante ello, idean el plan de indicar que un día salió a reconocer terreno y nunca más regresó, seguramente por caer en manos de los enemigos.

Pedro es quien se empieza a posicionar como nueva figura de autoridad, y el resto de los miembros de la escuadra comienzan a observarlo con resquemor, puesto que reconocen en él varios de los comportamientos del cabo que más les disgustaban, como el estar todo el tiempo tarareando una canción, que, de tanto haberla escuchado de la boca del fallecido hombre de armas, les produce una fuerte animadversión.

Ante la llegada de febrero, y el inminente arribo del resto del ejército, los soldados de la escuadra vuelven a cuestionarse sobre qué van a hacer. Pedro se muestra a favor de decir toda la verdad de lo sucedido en Nochebuena: cómo entre todos mataron al cabo Goban, que Luis no estaba allí al momento de ocurrido el asesinato, que habían enterrado el cuerpo, y planeaban mentir para ocultar el crimen.

La posible confesión de Pedro los llevaría a todos al pelotón de fusilamiento, y Adolfo no estaba dispuesto a morir luego de todo lo que había vivido, así que incluso amenazó con la muerte a su compañero; pero como se dio cuenta que ningún otro apoyaba la idea, decidió bajar el arma. Luego del hecho, la escuadra decidió separarse: Adolfo huiría a la montaña a convertirse en bandido y escapar de la justicia, Andrés quería entregarse a los enemigos para que lo enviaran a un

campo de concentración, Pedro se quedaría en la cabaña para confesar, en compañía de Javier y Luis. Este último a pesar de no haber participado del asesinato de Goban también quería asumir parte de la culpa.

Adolfo y Andrés parten juntos por la madrugada, cansados luego de recorrer un gran terreno, el primero le insiste al otro que huya con él y que no se entregue a los enemigos, “tú te vienes conmigo... Es una locura lo de pasarse..., una locura” (p. 126). A pesar del ruego de Adolfo, Andrés le dice que le deje allí, que solo le indique donde debería estar la trinchera de los orientales, “no... Me quedo aquí... Cuando me tranquilice, iré hacia ellos... Cuando (*Con ahogo.*) me tranquilice...” (p. 127). Adolfo vuelve a porfiar en su intención, pero Andrés le persuade para que se vaya.

En el último cuadro comparecen Luis y Pedro que se encontraron recién en medio de las florestas en la cercanía de la cabaña. Este último comenta a su compañero el paradero de Javier, a quien hacía rato no veían. “Acabo de encontrarlo en el bosque. Se ha colgado” (p. 128). Luis reacciona con sorpresa ante la repentina noticia, pero su camarada le comenta que “él se sentía ya condenado. Se creía maldito. Pensaba demasiado. Eso lo ha llevado a terminar así” (p. 129). Finalmente, Pedro le invita a seguir adelante:

Pedro: Yo también desapareceré, Luis. Solo tú vivirás.

Luis: No, Pedro. Yo no quiero vivir si todos vosotros me dejáis. No hay razón para que yo haya sido excluido. Pedro, te pido que digas: Luis estuvo con nosotros esa noche. Luis también mató.

Pedro: No. Tú te quedas aquí, en este mundo. Quizá sea ese tu castigo. Quedarte, seguir viviendo y conservar en el corazón el recuerdo de esta historia.

(Sastre, 2014, p.129)

Pedro termina por hacerle reflexionar sobre la posible vida que podría llevar después de la guerra, mientras le convida un cigarrillo. Es la primera vez que Luis fuma, así que Pedro le dice que, de ahora en adelante, cada vez que vuelva a sentir el aroma del tabaco va a recordar todo lo que vivieron allí, todas las peripecias que

atestiguaron siendo parte de esa escuadra, el sufrimiento y la muerte. Luego de ello, concluye la obra, en una especie de final abierto.

Ya desde la perspectiva del análisis de los personajes, podemos comentar que el más interesante de los seis es el cabo Goban que, al igual que don Elías en *Lo crudo, lo cocido, lo podrido*, representa a una figura autoritaria, con un carácter férreo y agresivo, llegando incluso a protagonizar varios enfrentamientos directos con los soldados, con intercambios verbales e incluso con golpes, siendo los más afectados Andrés, que incluso hasta el final del conflicto dramático sigue sintiendo dolores, y Adolfo que es golpeado con la culata del fusil en la clavícula cuando le dan fin a la vida del militar.

En sus intervenciones, especialmente hacia el comienzo de la obra, destaca en el cabo la exposición de valores propios de su ideal hombre-soldado, caracterizado por la virilidad, la disciplina y el desprecio por la vida. Esta es la moral que trata de imponer por la fuerza en los miembros de la escuadra, quienes se sienten flagelados por un ser insensible, despiadado, brutal y despreciativo, sin ningún atisbo de humanidad, y cuya existencia solo adquiere sentido en un contexto militarizado tan evocativo como el creado por Sastre en la obra.

Todo en el cabo pareciera ser agresivo y desafiante, en especial sus expresiones, sus formas de hablar, y sus miradas fijas y escrutadores, tal como da cuenta el lenguaje acotacional: “Sonríe duramente” (Sastre, 2014, p. 67), “el gesto del cabo se endurece” (p. 72), “con un rugido” (p. 71), “entre dientes” (p. 91), “mira a Javier detenidamente” (p.72), “mira a Adolfo fijamente” (p. 73). Todos estos elementos textuales que guían la puesta en escena dan cuenta de la personalidad del hombre, cargando la atmósfera con aires de tensión y furia contenida cada vez que Goban aparece.

Como resultado del comportamiento autoritario, poco humanitario y violento del cabo, los soldados empiezan a mostrar una actitud de rebelión cada vez mayor contra él, que parte con las defensas de Pedro por sus compañeros, pasa por la queja de Andrés ante horarios que considera un suplicio, y decanta, a la mitad de la

obra, en un violento asesinato a machetazos, del que participan todos los miembros de la escuadra, a excepción de Luis que a esa hora montaba guardia.

Otro de los miembros de esta escuadra que llama fuertemente la atención es Luis, quien se presenta como un personaje inocente y leal. Al comienzo, lo vemos aquejado por una enfermedad, pero no duda en ejecutar la orden de ir a hacer guardia dada por Goban, a pesar de que luego termina desmayado en medio de la fría nieve. Es también aquel que no se encuentra al momento en que sus compañeros dan muerte al cabo en Nochebuena; pero que, de forma leal, está dispuesto a echarse la culpa, a decirse partícipe del crimen ante cualquier tribunal de guerra solo por acompañar en su destino a sus camaradas, tal como da cuenta la conversación del último cuadro que tiene con Pedro.

Adolfo representa al personaje que está dispuesto a cualquier cosa con tal de salvar su vida. Es quien, en primera instancia, entrega al comandante que participa con él en la venta del pan de la unidad a la que pertenecía antes de llegar a la escuadra, para salvarse de ser acribillado junto con él si alguien más descubría el negocio. Es también el primero que en Nochebuena contraviene la orden del cabo de no seguir bebiendo. También amenaza a Pedro con la muerte si persiste en su intención de confesar el asesinato y, de hecho, luego de esto decide huir hacia la montaña escapando del pelotón de fusilamiento.

Pedro es quien siempre intenta hacer lo correcto, en especial al proteger a sus compañeros de la mano del cabo, aunque al final igualmente se ve implicado en el homicidio del hombre. Luego del suceso, empieza a sentir mucha culpa por el destino del militar y se cuestiona sobre ya no poder vivir luego de lo que ha visto y hecho, “me daría mucha vergüenza seguir viviendo. Ya no podría ser feliz nunca” (p. 116). Por este motivo decide que, cuando llegue el ejército a buscarlos a su puesto de avanzada, dará a conocer todo lo sucedido el día en que murió Goban.

A Andrés se le caracteriza como un hombre alcohólico que siempre termina realizando acciones precipitadas cuando se encuentra bajo estado de embriaguez. Al comienzo, relata que nunca fue un buen estudiante, que huyó joven de casa, se casó, pero su mujer lo dejó por estar siempre ebrio y metido en peleas. Andrés es

el primero en dar un machetazo contra el cabo Goban cuando este trata de apartarse hacia la puerta de la cabaña, y luego del crimen, planea irse a entregar a los orientales para terminar en un campo de concentración. “Yo quiero descansar. En el “campo”, al menos podré tumbarme” (p. 120).

Javier es un hombre culto, fue profesor universitario antes de que estallara la guerra, por ello es odiado profundamente por Goban quien le achaca el creerse superior que el resto. Se pasa gran parte del tiempo pensando y reflexionando y, de hecho, por las noches, escribe en sus cartas sus ideas más profundas sobre esta “escuadra hacia la muerte”, como él la llama. A la muerte del cabo, se vuelve más introspectivo y cuando es convidado a huir por Adolfo, le responde: “Todos son... caminos de muerte. ¿No os dais cuenta? Es inútil luchar. Está pronunciada la última palabra y todo es inútil. En realidad, todo era inútil desde el principio” (p. 122). Finalmente, atormentado por el peso del destino, decide quitarse la vida colgado de un árbol.

El estilo que utiliza Alfonso Sastre es muy explícito. No se guarda palabra alguna al momento de dar cuenta de los hechos más crudos que tienen lugar en ese bosque y en esa cabaña: los machetazos, los golpes, los gritos y las miradas quedan sin duda marcados en la mente del lector y del espectador. Este es un sello del dramaturgo español, y es la materialización del realismo social con el que tiñe su teatro como una manifestación potente de crítica del orden imperante y la realidad social y política tal cual es. En efecto, el lenguaje de *Escuadra hacia la muerte* tiende a ser mucho más directo y no requiere de una doble interpretación demasiado profunda para poder ser comprendido en su totalidad, y, si bien utiliza algunos recursos del teatro del absurdo principalmente en los diálogos, no imperan estrategias tan refinadas del decir sin decir tan propio del teatro contemporáneo, y del que el teatro chileno de la época de dictadura sí se sirvió como elemento estilístico.

Finalmente, es importante mencionar que, al contrario de lo sucedido en *Lo crudo, lo cocido, lo podrido*, la muerte de la figura que representa el autoritarismo no se vislumbra como un hecho liberador en la obra sastriana, sino que, muy por el

contrario, pareciera que los personajes, a partir del hecho, pierden el rumbo sobre qué hacer, cayendo en una especie de anarquía en que ya ni los valores importan. Tampoco existe demasiada certeza sobre su futuro, en especial por el escenario bélico por el cual se encuentra enmarcada la acción dramática. Así, el sin sentido de la vida y la incertidumbre por el futuro son componentes fundamentales en *Escuadra hacia la muerte*, y tienen asidero en el mundo real, en ese contexto que Sastre vive de cerca. Una España que todavía recuerda el flagelo de la Guerra Civil, y que se encuentra apresada por una dictadura que controla todos los ámbitos de la vida de los ciudadanos; y la Europa destruida por la Segunda Guerra Mundial y que empieza a mirar con miedo e inseguridad la polarización provocada a raíz de la incipiente Guerra Fría. De esta forma, pareciera que podemos entregar una explicación a la desesperanza y el tedio que sienten los personajes sastrianos, a pesar de haber derrocado a quien los oprimía, en contraposición a los personajes de De la Parra, que ven con esperanza el porvenir luego del fallecimiento de Ossa y Elías, y el cierre del restorán.

CAPÍTULO 5: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA QUE INCORPORA LOS TEATROS DE DICTADURA COMO RECURSOS DIDÁCTICOS

5.1 INTRODUCCIÓN A LA PROPUESTA

Hemos reconocido la importancia de la formación ciudadana y el pensamiento crítico y reflexivo como esencial para la incorporación de los individuos a la sociedad y a la democracia, en especial en un contexto tan cargado de tribulaciones como el que estamos viviendo en la actualidad, con una crisis social sin parangón desde la dictadura, una desconfianza creciente en la política y las instituciones; todo agravado por la crisis sanitaria producto de la pandemia de COVID-19.

La escuela cumple un rol fundamental, al permitir la participación de las personas desde temprana edad en situaciones cívicas fundamentales, puesto que es en estas etapas donde se viven procesos de aprendizajes tendientes a la toma de decisiones, el manejo de la información, identificación de actores intevinientes y variedad de contenidos y prácticas que tienen lugar en la etapa escolar como circuito de partida de un ciudadano inserto en un sistema democrático; tal como mencionaran Valenzuela y Toro (2018), comentando lo planteado por Brady et al (1995) y Grau Vidal (2017).

El currículum nacional recoge esta necesidad de incorporar la formación ciudadana al sistema educativo, pasando a formar parte de él como una asignatura impartida desde Tercer Año Medio y como una unidad de Orientación. Pero esto no es suficiente para formar la ciudadanía crítica, reflexiva, dialogante y creyente de los valores democráticos que nuestro país requiere actualmente, sino que es necesario trabajar estos temas desde la transversalidad, en la multitud de disciplinas que hoy se imparten en nuestras escuelas y liceos.

Es por esto, que en esta investigación se planteó abordar estos temas de formación ciudadana y valores democráticos en la asignatura de Lengua y Literatura por medio del teatro que surgió en contexto de dictadura, que tal como fuimos dilucidando, sirvió en su época como un fuerte vehículo de crítica política y social

contra los regímenes, y que se vio afectado por una de las instituciones más antidemocráticas que en ellos se suscitó, la censura. Sabemos que para huir de ella, tuvo que valerse de sofisticadas técnicas para expresar aquello que querían reprochar sin hacerlo de forma literal, sino que en complicidad con el público mediante recursos de polisemia teatral.

Al revisar el Programa de Estudios de Segundo Año Medio (MINEDUC, 2017), en la Unidad 4 llamada “Poder y Ambición”, centrada en el Género Dramático, se logra vislumbrar la pertinencia curricular que pueden adquirir obras del teatro de dictadura para ser utilizadas como recurso didáctico; en este caso, se proponen las investigadas *Lo crudo, lo cocido, lo podrido* (1978), del chileno Marco Antonio de la Parra, y *Escuadra hacia la muerte* (1953), del español Alfonso Sastre, en cuanto comparten más que el solo haber sido escritas durante un régimen autoritario, sino que también ambas fueron censuradas; además de ello, la temática del poder se encuentra claramente presente en las dos creaciones.

El estudio de estas obras se adecua al Objetivo de Aprendizaje Número Cinco (OA 5) de esta unidad, que se centra en el análisis y comprensión de textos dramáticos para determinar las relaciones entre personajes, conflictos y creencias, también se observa su pertinencia para, a raíz del estudio de ellas y su contexto de producción, abordar los OA Actitudinales, en especial los referentes a la disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado (OA A), cavilar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas a partir de la lectura (OA B), valorar las posibilidades que da el discurso hablado y escrito para participar de manera proactiva, informada y responsable en la vida de la sociedad democrática (OA E), e incluso dar paso al trabajo colaborativo (OA H). A esto se suma la relación con los Objetivos Transversales planteados en las Bases Curriculares de 7° Básico a 2° Medio (MINEDUC, 2015), que en la dimensión sociocultural y ciudadana pone énfasis en valorar la vida en sociedad como esencial en el crecimiento de la persona, para la “participación ciudadana democrática, activa, solidaria, responsable, con conciencia de los respectivos deberes y derechos” (p. 26).

Aunados todo estos factores, se plantea una propuesta didáctica que incorpora las obras que motivaron esta investigación para ser trabajadas en una unidad de 6 sesiones a realizarse hacia el cierre de la Unidad 4 de Segundo Año Medio “Poder y Ambición”, luego de haber sido alcanzados todos los otros aprendizajes asociados a dicho periodo curricular.

Bajo esta proposición, los textos deberían ser considerados para la lectura mensual, pudiendo los estudiantes elegir entre leer uno u otro. La evaluación no sería mediante el clásico control de lectura, sino que incorporaría una serie de actividades a realizarse a lo largo de dos semanas aproximadamente, y que concluirían con la elaboración de un cómic basado en lo leído, evaluado mediante rúbrica.

5.2 PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Profesor:	Curso: Segundo Año
Unidad temática: Poder y Ambición (género dramático)	Nivel: Enseñanza Media
Unidad de aprendizaje: Democratizando la escuela	Horas: 12 horas pedagógicas
Establecimiento:	Fecha:

<p>Objetivo transversal de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar la vida en sociedad como esencial para el crecimiento personal, y para la participación ciudadana activa, crítica, solidaria y responsable.
<p>Objetivo de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la comprensión de textos dramáticos, considerando su análisis textual y contextual.
<p>Conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Género Dramático: <ul style="list-style-type: none"> - El conflicto y qué problema humano se expresa a través de él. - La atmósfera de la obra. - Personajes y su tipología. ✓ Argumentación en un texto argumentativo corto. ✓ Estructura del cómic en una adaptación de un fragmento de las obras dramáticas leídas.
<p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de obras dramáticas.

<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de lenguaje teatral. - Escrituras de textos argumentativos. - Escritura de textos multimodales.
<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y el diálogo con otros (OA A). - Manifestar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que emanan de las lecturas (OA B). - Valorar las posibilidades que da el discurso hablado y escrito para participar de manera proactiva, informada y responsable en la vida de la sociedad democrática (OA E). - Trabajar colaborativamente, usando de manera responsable las tecnologías de la comunicación, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas (OA H).

Aprendizajes Esperados	Secuencias Didácticas Específicas	Estrategias Didácticas	Evaluación
<p>1. Analizan a los personajes de las obras dramáticas, considerando sus características y tipología.</p> <p>2. Comparan las atmósferas dramáticas y los conflictos presentes en dos fragmentos de textos dramáticos.</p> <p>3. Justifican su punto de vista sobre el</p>	<p>SDE1. “Un mundo sin democracia” (Recordatorio del concepto personaje y sus clasificaciones, y acercamiento al contexto de producción de las obras: 2 horas pedagógicas)</p>	<p>1. Las y los estudiantes, en equipos de trabajo de cinco miembros, reciben fragmentos de los textos dramáticos trabajados en la lectura mensual: <i>Lo crudo, lo cocido lo podrido</i> de Marco Antonio de la Parra (en específico, el momento en que Efraín es obligado a cambiar de opinión a golpes de servilleta por su idea de abrir el restaurante a todo público), y <i>Escuadra hacia la muerte</i> de Alfonso Sastre (en la escena en que Goban le niega los medicamentos a Luis). Los estudiantes analizan</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Criterio: Trabajo en clase.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participan activamente. - Trabajan en equipo. <p>Criterio: Exposición oral.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparten sus reflexiones y resultados con sus pares.

<p>contexto de producción de las obras trabajadas.</p> <p>4. Planifican la mejor manera de adaptar un fragmento de las obras del teatro de dictadura a formato cómic.</p> <p>5. Adaptan un fragmento de las obras a formato cómic, modificando la historia según sus propias intenciones comunicativas.</p> <p>6. Desarrollan presentación del resultado de la adaptación de los extractos de las obras del teatro de dictadura a formato cómic.</p>		<p>a los personajes que aparecen en el extracto considerando las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterice a los personajes - ¿Qué personajes tienen el poder? ¿Cómo lo evidenciaste? - ¿Qué personajes tipo de los estudiados puedes reconocer? ¿Quién los representa? <p>Mientras los estudiantes responden, se proyectan una serie de antecedentes del contexto de producción, imágenes, textos cortos, etc. Cuando finalizan, se les añade la pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A la luz del contexto de producción en dictadura ya enunciado, ¿qué interpretación le das al texto? ¿Por qué? 	
	<p>SDE2. “¿Esto qué me hace sentir?” (Aproximación al concepto de atmósfera dramática: 2 horas pedagógicas)</p>	<p>1. Las y los estudiantes reciben fragmentos de <i>Lo crudo, lo cocido, lo podrido</i> de Marco Antonio de la Parra (escena final, de la muerte de Elías y salida de Efraín y Evaristo) y <i>Escuadra hacia la muerte</i>, de Alfonso Sastre (escena de la muerte del cabo Goban).</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Criterio: Trabajo en clase.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participan activamente. - Trabajan en equipo. <p>Criterio: Exposición oral.</p>

		<p>Los estudiantes responden en equipos de cuatro miembros, las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué sucede en los fragmentos? - ¿Qué sensación me transmite lo que acabo de leer? - ¿Los dos textos me hacen sentir lo mismo? ¿Por qué? <p>Las respuestas de los estudiantes a la actividad son plasmadas en un papelógrafo.</p>	<p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dicción. - Léxico. - Modulación.
	<p>SDE3. “Expreso mi opinión” (2 horas pedagógicas)</p>	<p>1. Los estudiantes reciben una serie de temas vinculados al contexto de producción de los textos que se han estado trabajando (dictadura, censura, derechos humanos, etc.). A partir de ellos, deberán escribir un texto siguiendo las interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Me considero a favor o en contra del tema?, ¿por qué?, ¿qué se concluye de todo esto? 	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Criterio: Comunicación oral.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Volumen de voz. - Dicción. <p>Criterio: Diferenciación de elementos.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tesis. - Argumentos. - Conclusión. <p>Criterio: Trabajo en clase.</p> <p>Indicadores:</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Uso adecuado del tiempo. - Trabajo individual.
	<p>SDE4. “Mi mundo, mi creación” (6 horas pedagógicas)</p>	<p>1. Las y los estudiantes, divididos en equipos de cinco miembros, reciben una guía donde se especifica información sobre la estructura del cómic, además de ejemplos extraídos de novelas gráficas, como <i>Quique Hache, detective</i>, de S. Gómez y G. Martínez, Alfaguara; <i>El Golpe</i>, de N. Cruz y Q. Palomo, Pehuén; y <i>Heredía Detective</i>, de R. Díaz Eterovic, LOM. Se da tiempo para que lo revisen en conjunto al docente.</p> <p>Luego, reciben diferentes extractos de las obras <i>Lo crudo, lo cocido, lo podrido</i>, y de <i>Escuadra hacia la muerte</i>. A partir de la parte de la historia que en ellos se desarrolle, deben idear la forma de adaptarla al formato de la tipología textual cómic, incorporando modificaciones según sus propias intenciones comunicativas.</p> <p>A continuación, se proyecta la plataforma Pixton para elaboración</p>	<p>1. Evaluación: Sumativa (lista de cotejo, para recoger datos para evaluación de la clase número 6)</p> <p>Criterio: Trabajo en clase.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos los integrantes del equipo asumen un rol - Trabajan colaborativamente - Entregan avance al cierre de la clase. <p>2. Evaluación: Sumativa (lista de cotejo, para recoger datos para evaluación de la clase número 6)</p> <p>Criterio: Trabajo en clase.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos los integrantes del equipo asumen un rol - Trabajan colaborativamente - Entregan avance al cierre de la clase.

	<p>de cómics virtuales (www.pixton.com), abriendo la posibilidad de hacer a mano los dibujos o utilizar este recurso TIC.</p> <p>Se entregan también las indicaciones generales sobre la extensión que debe tener el trabajo: mínimo doce viñetas distribuidas en dos páginas. Además de la rúbrica evaluativa a aplicarse en la clase número seis.</p> <p>Finalmente, se les entrega una tabla que deben llenar, en donde aparece todo lo concerniente a la organización que tendrán como grupo para hacer la actividad.</p> <p>2. Las y los estudiantes, con sus respectivos equipos, empiezan la confección de sus cómics, mientras son monitoreados por el docente en el proceso de producción y posterior revisión.</p> <p>3. Las y los estudiantes, con sus respectivos equipos, presentan sus creaciones a sus compañeros. Junto a su</p>	<p>3. Evaluación: Sumativa (con rúbrica evaluativa)</p> <p>Criterio: Trabajo en clase.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos los integrantes del equipo asumen un rol. - Trabajan colaborativamente. - Entregan avance al cierre de cada clase. <p>Criterio: Estructura textual.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumplen con la estructura básica del cómic. <p>Criterio: Modificaciones a la historia.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se inspiran en la historia del fragmento del texto entregado. - Incorporan modificaciones a la historia según sus propias intenciones comunicativas.
--	--	--

		<p>creación, sintetizan brevemente el fragmento que les tocó adaptar. La presentación se puede realizar usando el proyector si el cómic hubiese sido hecho a través de la plataforma Pixton.</p>	<p>Criterio: Secuencialidad. Indicadores: - Las viñetas siguen una secuencia clara.</p> <p>Criterio: Cobertura textual Indicadores: - Cumplen con las extensiones mínimas y máximas solicitadas.</p> <p>Criterio: Exposición oral Indicadores: - Entonación y léxico adecuado. - Presentan sus creaciones a sus compañeros. - Incorporan una síntesis breve del texto que les correspondió adaptar.</p>
--	--	--	---

A continuación, se realizará el desglose de las Estrategias Didácticas presentadas en la Planificación de la Unidad, a través del diseño de cada una de las seis sesiones preparadas. El modelo corresponde al de clase invertida, centrado en la construcción autónoma de los aprendizajes por parte de los estudiantes, con el docente como mediador y facilitador durante el proceso. El diseño incluye una estructura de seis Secuencias Didácticas Globales (S.D.G.), de las que, en la Presentación del Problema (S.D.G.2), se rescata en pleno cada Estrategia Didáctica expuesta en la planificación de la Unidad.

5.3 DISEÑO DE CLASES

5.3.1 Diseño de Clase número 1

TIEMPO (MIN.): 90 minutos.

UNIDAD TEMÁTICA: Poder y ambición.

UNIDAD DE APRENDIZAJE: Democratizando la escuela.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Examinar los componentes de los textos dramáticos para enriquecer su comprensión.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Evaluar el contexto de producción de los teatros de dictadura.

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Analizan a los personajes de las obras dramáticas, considerando sus características y tipología.</p> <p>APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSALES): Conocen las características de la organización del poder en un contexto sin democracia.</p>
<p>HABILIDADES: Analizar un texto dramático. Exponer ideas. Redactar ideas.</p>
<p>CONTENIDOS: Personajes tipo y tipología de personajes en el género dramático.</p>
<p>ACTIVIDADES CLAVES: Lectura, comunicación oral, escritura.</p>

MOMENTO	SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN (TIPO, CRITERIOS E INDICADORES)
Inicio	<p>S.D.G.1 Activación de Conocimientos Previos Los estudiantes observan el videoclip de la canción <i>El detenido</i> de la banda chilena Los Bunkers (https://www.youtube.com/watch?v=3rwK_l8qjnQ&ab_channel=LosBunkersVEVO). En el material audiovisual se hace referencia al periodo de la dictadura a través de animaciones. Los estudiantes responden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿A qué hace referencia la banda a través del videoclip? - ¿Cómo lo pude reconocer? 	15 min.	

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué conozco de ese periodo de la historia? - Con respeto y altura de miras, ¿cuál es su opinión sobre lo sucedido? - ¿Por qué creen que es el nombre de la canción? <p>Se recogen las ideas principales de los estudiantes y se menciona que justamente son las dictaduras chilena y española el contexto en que se escribieron las obras de la lectura mensual <i>Lo crudo, lo cocido, lo podrido</i> y <i>Escuadra hacia la muerte</i>.</p>		
<p>Desarrollo</p>	<p>S.D.G.2 Presentación del Problema</p> <p>Las y los estudiantes, en equipos de trabajo de cuatro miembros, reciben fragmentos de los textos dramáticos trabajados en la lectura mensual: <i>Lo crudo, lo cocido lo podrido</i> de Marco Antonio de la Parra (en específico, el momento en que Efraín es obligado a cambiar de opinión a golpes de servilleta por su idea de abrir el restaurante a todo público), y <i>Escuadra hacia la muerte</i> de Alfonso Sastre (en la escena en que Goban le niega los medicamentos a Luis). Los estudiantes analizan a los personajes que aparecen en el extracto considerando las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterice a los personajes - ¿Qué personajes tienen el poder? ¿Cómo lo evidenciaste? - ¿Qué personajes tipo de los estudiados puedes reconocer? ¿Quién los representa? <p>Mientras los estudiantes responden, se proyectan una serie de antecedentes del</p>	<p>50 min.</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Criterio: Trabajo en clase.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participan activamente. - Trabajan en equipo. <p>Criterio: Exposición oral.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparten su reflexiones y resultados con sus pares.

	<p>contexto de producción, imágenes, textos cortos, etc. Cuando finalizan, se les añade la pregunta:</p> <p>- A la luz del contexto de producción en dictadura ya enunciado, ¿qué interpretación le das al texto? ¿Por qué?</p> <p>S.D.G.3 Resolución del Problema La sala de clase se dispone como un semicírculo, donde cada grupo tomará la palabra para compartir con sus pares cuáles fueron sus respuestas en la actividad.</p> <p>S.D.G.4 Metacognición Los estudiantes registran en sus cuadernos una pequeña reflexión en torno al aprendizaje que les entregó la actividad realizada, además explicitan cuáles fueron sus aciertos y desaciertos, y qué fue lo más difícil y por qué.</p>		
<p>Cierre</p>	<p>S.D.G.5 Sistematización Se escriben en el pizarrón las ideas coincidentes en los diferentes grupos, armando con ellas un cuadro comparativo, que ayude a recordarles todo lo ya trabajado sobre el análisis de los personajes del género dramático. Al final se anotan las respuestas a la última pregunta, y se menciona que en el contexto en que se produjeron, ambas obras buscaron hacer una crítica solapada o directa al régimen imperante, y que, por ello ocupan técnicas especiales para decir sin decir y escapar de la posible censura.</p>	<p>25 min.</p>	

	<p>S.D.G.6 Teorización Se presenta un mapa conceptual que contiene los elementos fundamentales del análisis de personajes. Se teoriza en la idea de que cada análisis a fondo de las obras debe realizarse desde una mirada anterior del contexto en que fue producida. Se entrega también una impresión con información sobre los dramaturgos.</p>		
--	--	--	--

5.3.2 Diseño de Clase número 2

TIEMPO (MIN.): 90 minutos.

UNIDAD TEMÁTICA: Poder y ambición.

UNIDAD DE APRENDIZAJE: Democratizando la escuela.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Examinar los componentes de los textos dramáticos para enriquecer su comprensión.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Asumir una postura crítica sobre temas planteados a raíz de una lectura.

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Comparan las atmósferas dramáticas y los conflictos presentes en dos fragmentos de textos dramáticos.</p> <p>APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSALES): Condenan la violencia como forma de manifestación que se aparta de los valores sociales.</p>
<p>HABILIDADES: Analizar un texto dramático. Exponer ideas. Redactar ideas.</p>
<p>CONTENIDOS: La atmósfera dramática y el conflicto dramático.</p>
<p>ACTIVIDADES CLAVES: Lectura, comunicación oral, escritura.</p>

MOMENTO	SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN (TIPO, CRITERIOS E INDICADORES)
Inicio	<p>S.D.G.1 Activación de Conocimientos Previos En el pizarrón, son pegados emoticones gigantes de cartulina que representan tres de las seis emociones básicas: tristeza, felicidad y miedo. Las y los estudiantes pasarán adelante, y con un plumón escribirán el nombre de una película que les haya hecho sentir una de esas emociones, además de relatar su experiencia brevemente.</p>	15 min.	
Desarrollo	<p>S.D.G.2 Presentación del Problema Las y los estudiantes reciben fragmentos de <i>Lo crudo, lo cocido, lo podrido</i> de Marco Antonio de la Parra (escena final,</p>	50 min.	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Criterio: Trabajo en clases.</p> <p>Indicadores:</p>

	<p>de la muerte de Elías y salida de Efraín y Evaristo) y <i>Escuadra hacia la muerte</i>, de Alfonso Sastre (escena de la muerte del cabo Goban).</p> <p>Los estudiantes responden en equipos de cuatro miembros, las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué sucede en los fragmentos? - ¿Qué sensación me transmite lo que acabo de leer? - ¿Los dos textos me hacen sentir lo mismo? ¿Por qué? <p>Las respuestas de los estudiantes a la actividad son plasmadas en un papelógrafo.</p> <p>S.D.G.3 Resolución del Problema En semicírculo, y pasando a exponer al centro, los equipos de trabajo darán a conocer sus respuestas a la actividad.</p> <p>S.D.G.4 Metacognición Los estudiantes responden en su cuaderno la pregunta: ¿qué me hace sentir mi libro/serie/película favorita?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participan activamente. - Trabajan en equipo. <p>Criterio: Exposición oral. Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dicción. - Léxico. - Modulación.
<p>Cierre</p>	<p>S.D.G.5 Sistematización El profesor explica que la actividad realizada tuvo por objetivo reconocer la atmósfera desarrollada en cada obra, comparándolas entre ellas.</p> <p>S.D.G.6 Teorización Se proyecta un PPT, donde se caracteriza la atmósfera dramática, y cómo se configura a partir de los diálogos, acotaciones, monólogos y acciones.</p>	<p>25 min.</p>

5.3.3 Diseño de Clase número 3

TIEMPO (MIN.): 90 minutos.

UNIDAD TEMÁTICA: Poder y ambición.

UNIDAD DE APRENDIZAJE: Democratizando la escuela.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Defender una postura sobre un tema de contingencia.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Reflexionar sobre la democracia y los valores democráticos.

APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Justifican su punto de vista sobre el contexto de producción de las obras trabajadas.
APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSALES): Valoran la importancia del sistema democrático como espacio de participación ciudadana.
HABILIDADES: Aplicación de la estructura del texto argumentativo.
CONTENIDOS: Texto argumentativo.
ACTIVIDADES CLAVES: Escritura, lectura, comunicación oral.

MOMENTO	SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN (TIPO, CRITERIOS E INDICADORES)
Inicio	S.D.G.1 Activación de Conocimientos Previos Los estudiantes observan una serie de imágenes en que se hace mención a temas controversiales (embarazo adolescente, aborto, pena de muerte, manipulación genética, etc.). En cada una de ellas, deberán tomar una postura, a favor o en contra, y explicar por qué creen esto. Una opinión y una contraopinión por tema.	15 min.	
Desarrollo	S.D.G.2 Presentación del Problema Los estudiantes reciben una serie de temas vinculados al contexto de producción de los textos que se han estado trabajando (dictadura, censura, derechos humanos, etc.). A partir de ellos,	55 min.	Evaluación: Formativa. Criterio: Comunicación oral. Indicadores: - Volumen de voz. - Dicción.

	<p>deberán escribir un texto siguiendo las interrogantes: - ¿Me considero a favor o en contra del tema?, ¿por qué?, ¿qué se concluye de todo esto?</p> <p>S.D.G.3 Resolución del Problema Los estudiantes entregan sus textos al docente, quien los selecciona al azar para que el educando pase a leerlo al frente del curso.</p> <p>S.D.G.4 Metacognición Los estudiantes responden en sus cuadernos: ¿Qué es lo más difícil al momento de expresar mi opinión? Quienes quiera, pueden compartir sus respuestas con el resto del curso.</p>		<p>Criterio: Diferenciación de elementos. Indicadores: - Tesis. - Argumentos. - Conclusión.</p> <p>Criterio: Trabajo en clase. Indicadores: - Uso adecuado del tiempo. - Trabajo individual.</p>
<p>Cierre</p>	<p>S.D.G.5 Sistematización El profesor explica que la actividad tenía la intención de recordar la estructura del texto argumentativo, y poner el acento en temas que tienen que ver con los valores democráticos y su importancia en la sociedad actual. A través de la pregunta ¿estoy a favor o en contra del tema?, se extrae la tesis; y del ¿por qué?, los argumentos.</p> <p>S.D.G.6 Teorización Se presenta un Power Point con las definiciones de la estructura del texto argumentativo con sus correspondientes ejemplos.</p>	<p>20 min.</p>	

5.3.4 Diseño de Clase número 4

TIEMPO (MIN.): 90 minutos.

UNIDAD TEMÁTICA: Poder y ambición.

UNIDAD DE APRENDIZAJE: Democratizando la escuela.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Aplicar creativamente habilidades de escritura de diversas tipologías textuales

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Valorar las capacidades y habilidades de los pares.

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Planifican la mejor manera de adaptar un fragmento de las obras del teatro de dictadura a formato cómic.</p> <p>APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSALES): Estiman la importancia del trabajo en equipo como parte de la experiencia comunitaria.</p>
<p>HABILIDADES: Creación de un cómic.</p>
<p>CONTENIDOS: Estructura del cómic.</p>
<p>ACTIVIDADES CLAVES: Lectura de textos dramáticos Adaptación de un texto dramático a otra tipología textual.</p>

MOMENTO	SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN (TIPO, CRITERIOS E INDICADORES)
Inicio	<p>S.D.G.1 Activación de Conocimientos Previos Los estudiantes observan imágenes de diferentes cómics y novelas gráficas, y responden las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿A qué tipo de texto corresponde? - ¿Cómo lo reconocí? - ¿He leído alguna vez de este tipo de textos? ¿Qué he leído? 	15 min.	<p>Evaluación: Sumativa (lista de cotejo, para recoger datos para evaluación de la clase número 6)</p>
Desarrollo	<p>S.D.G.2 Presentación del Problema Las y los estudiantes, divididos en equipos de cinco miembros, reciben una guía donde se especifica información sobre la estructura del cómic, además de</p>	55 min.	

	<p>ejemplos extraídos de novelas gráficas, como Quique Hache, detective, de S. Gómez y G. Martínez, Alfaguara; El Golpe, de N. Cruz y Q. Palomo, Pehuén; y Heredia Detective, de R. Díaz Eterovic, LOM. Se da tiempo para que lo revisen en conjunto al docente.</p> <p>Luego, reciben diferentes extractos de las obras <i>Lo crudo, lo cocido, lo podrido</i>, y de <i>Escuadra hacia la muerte</i>. A partir de la parte de la historia que en ellos se desarrolle, deben idear la forma de adaptarla al formato de la tipología textual cómic, incorporando modificaciones según sus propias intenciones comunicativas.</p> <p>A continuación, se proyecta la plataforma Pixton para elaboración de cómics virtuales (www.pixton.com), abriendo la posibilidad de hacer a mano los dibujos o utilizar este recurso TIC.</p> <p>Se entregan también las indicaciones generales sobre la extensión que debe tener el trabajo: mínimo doce viñetas distribuidas en dos páginas. Además de la rúbrica evaluativa a aplicarse en la clase número seis.</p> <p>Finalmente, se les entrega una tabla que deben llenar, en donde aparece todo lo concerniente a la organización que tendrán como grupo para hacer la actividad.</p> <p>S.D.G.3 Resolución del Problema Las y los estudiantes se ponen de acuerdo en lo que realizarán para</p>	<p>Criterio: Trabajo en clase.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos los integrantes del equipo asumen un rol - Trabajan colaborativamente - Entregan avance al cierre de la clase.
--	---	---

	<p>adaptar el fragmento leído a formato cómic.</p> <p>S.D.G.4 Metacognición Los estudiantes expresan de manera oral y voluntaria las dificultades que han encontrado o que creen encontrar en las siguientes sesiones de desarrollo de la actividad.</p>		
Cierre	<p>S.D.G.5 Sistematización Cada equipo de trabajo presenta un plan de trabajo que incluye roles bien definidos para cada uno y las directrices que seguirán para adaptar el extracto de la obra del teatro de dictadura a formato cómic.</p> <p>S.D.G.6 Teorización De forma oral, se refuerzan los elementos estructurales del cómic para que los estudiantes no olviden tenerlos en cuenta.</p>	20 min.	

5.3.5 Diseño de Clase número 5

TIEMPO (MIN.): 90 minutos.

UNIDAD TEMÁTICA: Poder y ambición.

UNIDAD DE APRENDIZAJE: Democratizando la escuela.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Aplicar creativamente habilidades de escritura de diversas tipologías textuales

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Valorar las capacidades y habilidades de los pares.

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Adaptan un fragmento de las obras a formato cómic, modificando la historia según sus propias intenciones comunicativas.</p> <p>APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSALES): Estiman la importancia del trabajo en equipo como parte de la experiencia comunitaria.</p>
<p>HABILIDADES: Creación de un cómic.</p>
<p>CONTENIDOS: Estructura del cómic.</p>
<p>ACTIVIDADES CLAVES: Lectura de textos dramáticos. Adaptación de un texto dramático a otra tipología textual. Escritura de textos multimodales.</p>

MOMENTO	SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN (TIPO, CRITERIOS E INDICADORES)
Inicio	<p>S.D.G.1 Activación de Conocimientos Previos Las y los estudiantes recuerdan las instrucciones que entregó el docente la clase anterior y el compromiso que adquirieron por medio del plan de trabajo para el desarrollo de la actividad.</p>	15 min.	<p>Evaluación: Sumativa (lista de cotejo, para recoger datos para evaluación de la clase número 6)</p>
Desarrollo	<p>S.D.G.2 Presentación del Problema Las y los estudiantes, con sus respectivos equipos, empiezan la confección de sus cómics, mientras son monitoreados por el docente en el proceso de producción y posterior revisión.</p>	55 min.	

	<p>S.D.G.3 Resolución del Problema Los estudiantes logran avanzar en el desarrollo de la actividad de acuerdo a su plan de trabajo establecido en la sesión anterior. En los últimos minutos se ponen de acuerdo en los pasos a seguir para la exposición de la clase siguiente.</p> <p>S.D.G.4 Metacognición De forma oral y voluntaria, los estudiantes comentan aquello que más les costó trabajar en la sesión, poniendo énfasis en cómo ha sido la experiencia del trabajo en equipo.</p>		<p>Criterio: Trabajo en clase. Indicadores: - Todos los integrantes del equipo asumen un rol - Trabajan colaborativamente - Entregan avance al cierre de la clase.</p>
<p>Cierre</p>	<p>S.D.G.5 Sistematización Los estudiantes entregan un nuevo plan de trabajo para la exposición. Si no pudieron terminar el cómic, adquieren el compromiso de tener terminado el trabajo para el inicio de la próxima clase. El profesor toma fotografías de las creaciones para tener evidencias del trabajo realizado hasta el momento.</p> <p>S.D.G.6 Teorización Se vuelven a repasar los elementos de la estructura del cómic, así como las indicaciones generales sobre la extensión del trabajo.</p>	<p>20 min.</p>	

5.3.6 Diseño de Clase número 6

TIEMPO (MIN.): 90 minutos.

UNIDAD TEMÁTICA: Poder y ambición.

UNIDAD DE APRENDIZAJE: Democratizando la escuela.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Aplicar creativamente habilidades de escritura de diversas tipologías textuales

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Valorar las capacidades y habilidades de los pares.

APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Desarrollan presentación del resultado de la adaptación de los extractos de las obras del teatro de dictadura a formato cómic.
APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSALES): Estiman la importancia del trabajo en equipo como parte de la experiencia en sociedad.
HABILIDADES: Creación de un cómic.
CONTENIDOS: Estructura del cómic.
ACTIVIDADES CLAVES: Lectura de textos dramáticos. Exposición oral.

MOMENTO	SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN (TIPO, CRITERIOS E INDICADORES)
Inicio	S.D.G.1 Activación de Conocimientos Previos Las y los docentes preparan los elementos necesarios para poder desarrollar la presentación de sus cómics, mientras el profesor define el orden de las exposiciones de los equipos.	5 min.	
Desarrollo	S.D.G.2 Presentación del Problema Las y los estudiantes, con sus respectivos equipos, presentan sus creaciones a sus compañeros. Junto a su creación, sintetizan brevemente el fragmento que les tocó adaptar. La presentación se puede realizar usando el	70 min.	Evaluación: Sumativa (con rúbrica evaluativa) Criterio: Trabajo en clase. Indicadores: - Todos los integrantes del

	<p>proyector si el cómic hubiese sido hecho a través de la plataforma Pixton.</p> <p>S.D.G.3 Resolución del Problema Se cierran la actividad luego de la última presentación.</p> <p>S.D.G.4 Metacognición En semicírculo, los estudiantes comparten las impresiones personales sobre la actividad, enfatizando en las dificultades y cómo las fueron resolviendo en el transcurso, y cómo fue la experiencia de trabajo en equipo.</p>		<p>equipo asumen un rol.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajan colaborativamente. - Entregan avance al cierre de cada clase. <p>Criterio: Estructura textual. Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumplen con la estructura básica del cómic. <p>Criterio: Modificaciones a la historia.</p>
<p>Cierre</p>	<p>S.D.G.5 Sistematización Cada equipo recibe la retroalimentación a raíz de los resultados obtenidos en la rúbrica evaluativa. La calificación obtenida corresponde a la lectura mensual.</p> <p>S.D.G.6 Teorización</p> <p>De forma oral, el docente expresa la importancia de la actividad para el desarrollo de los objetivos transversales de trabajo colaborativo y comunitario, y la importancia de este para la vida en sociedad en un entorno que se interrelaciona y en que se necesita del otro como un igual.</p> <p>Esto también se relaciona con los principios democráticos de participación activa, abordados en las primeras sesiones de la subunidad, en base a este teatro producido en un contexto en que se suprimió la democracia.</p>	<p>15 min.</p>	<p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se inspiran en la historia del fragmento del texto entregado. - Incorporan modificaciones a la historia según sus propias intenciones comunicativas. <p>Criterio: Secuencialidad. Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las viñetas siguen una secuencia clara. <p>Criterio: Cobertura textual Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumplen con las extensiones mínimas y máximas solicitadas. <p>Criterio: Exposición oral Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entonación y léxico adecuado

			<ul style="list-style-type: none">- Presentan sus creaciones a sus compañeros.- Incorporan una síntesis breve del texto que les correspondió adaptar.
--	--	--	--

CONCLUSIONES

Los regímenes autoritarios se tomaron la realidad de las naciones de habla hispana durante el siglo XX. En Chile, el 11 de septiembre de 1973 fue derrocado el gobierno del presidente Salvador Allende Gossens por un Golpe de Estado propiciado por las Fuerzas Armadas, que puso en el poder por diecisiete años al general Augusto Pinochet Ugarte. En España, fue el dictador Francisco Franco Bahamonde quien tomó el control luego de una cruenta Guerra Civil que duró entre los años 1936 y 1939, y permaneció en el dominio hasta su fallecimiento en 1975.

A través de la investigación, fuimos descubriendo que, a pesar de ser regímenes que se desarrollaron a grandes distancias temporales y espaciales uno del otro, por tener lugar en continentes alejados y a más de 30 años de diferencia, son más las características que tienen en común que las que los distinguen. Ambos impusieron mecanismos de represión sistemática contra todo aquel que pensara distinto, llegando incluso a enviar a personas a centros de detención y tortura, de los que muchos no volvieron jamás; esto acrecentó el miedo de la población que empezó a callar aquello que pensaba por temor a represalias de parte de los agentes del Estado. Igualmente, ejercieron un control férreo sobre cualquier tipo de voz disidente, en especial aquellas provenientes de la prensa y de las distintas manifestaciones culturales. De este último grupo resalta el teatro, callado muchas veces por el peso de una censura altamente restrictiva e institucionalizada, al ser considerado vehículo de expresión sediciosa.

También develamos la importancia del teatro producido durante ambas dictaduras que, fiel a la función apelativa del género dramático y escapando del flagelo del veto, buscó llamar la atención del espectador por su sentido crítico, al poner en evidencia las situaciones en las que se ven enfrascados a diario los miembros de estas sociedades golpeados por el azote del autoritarismo. Esta crítica se realiza de dos formas principales, de manera solapada valiéndose de técnicas de la polisemia teatral de las artes escénicas contemporáneas, y directamente y sin tapujos a través del denominado realismo social.

Ambos textos dramáticos seleccionados en esta investigación sufrieron un destino común al ser censurados durante los respectivos regímenes que imperaban en sus naciones de origen. Eso sí, uno de ellos, el chileno, logró superar esta tesitura, y ser representado en Estados Unidos, donde obtuvo la victoria en un concurso teatral, luego del cual pudo ser traducido al inglés.

Lo crudo, lo cocido, lo podrido es el nombre de esta obra dramática creada por el teatrista chileno Marco Antonio de la Parra estrenada el año 1978. Su drama gira en torno a un antiguo restorán santiaguino venido a menos; en él opera una cofradía conocida como la “Garzonería Secreta”, que dirigió el destino de la política nacional en los momentos de mayor esplendor del local. Los últimos miembros del grupo, Elías, Evaristo, Efraín y Eliana esperan la llegada de Estanislao Ossa Moya, quien fuera uno de los parroquianos de mayor renombre que en otros tiempos frecuentaba el sitio.

Como resultado de nuestra indagación, averiguamos que el dramaturgo utiliza un recurso alegórico propio de la polisemia teatral para decir sin decir; el grupo secreto no es más que una representación de la élite política de la época de la dictadura, que tiene “secuestrado” el destino del país, no permitiendo la movilidad social, ni mucho menos el ascenso de otros grupos al poder. De la misma forma, cada personaje refleja las estructuras de dominio y control que hubo en Chile durante el régimen autoritario.

La otra obra estudiada en la investigación fue *Escuadra hacia la muerte*, que fue estrenada el año 1953 por el dramaturgo español Alfonso Sastre. La acción dramática nos transporta al interior de una escuadra de castigo en plena tercera guerra mundial. Sus seis miembros no son más que parias que han cometido delitos durante el conflicto, y como sanción han sido enviados a realizar vigilancia frente a la vanguardia del ejército. Con el transcurrir del tiempo, empieza una escalada de conflictos internos que decanta en el asesinato del cabo Goban en mano de sus subalternos. Luego del crimen, los soldados empiezan a sufrir de culpa y desesperanza ante un futuro que se presenta incierto.

A partir del análisis textual de la creación dramática, evidenciamos que en la obra de Sastre es posible observar un interés alegórico similar al que tiene De la Parra, al reflejar en el cabo la figura dictatorial y autoritaria; pero en contraste, prevalece el realismo social, pues sus personajes viven una profunda crisis existencial, la misma que siente esta España aplastada por la dictadura, en medio del concierto de una Europa que, mientras todavía sufre los embates de la Segunda Guerra Mundial, mira al mismo tiempo con recelo la incipiente polarización provocada por la Guerra Fría.

A lo largo de la investigación se ahondó en los hallazgos recién expuestos para, a partir de ellos, finalmente plantear el valor de los teatros de dictadura como una voz crítica y reflexiva, que busca dar cuenta de aquello que viven las sociedades que los vieron nacer, por medio de un lenguaje cargado de recursos valiosos y novedosos. Estas características nos hicieron proponernos la idea de incorporarlos como recursos didácticos en la asignatura de Lengua y Literatura, para desarrollar en los estudiantes aprendizajes ligados al pensamiento crítico y reflexivo, la formación ciudadana y la importancia de los valores democráticos en medio del contexto actual que se vive en Chile.

Como mencionamos al principio de esta indagación, durante el último periodo de tiempo, nuestro país ha estado viviendo uno de los episodios de mayor turbulencia político-social desde el retorno a la democracia. El descontento ciudadano se ha hecho sentir con fuerza, mostrándose de formas que van desde la baja adhesión a procesos electorarios, hasta las protestas y manifestaciones intensificadas desde el Estallido Social del 18 de octubre de 2019. A esto se suma la crisis agravada por la pandemia de COVID-19, que en 2020 puso en suspenso la estabilidad mundial, evidenciando la vulnerabilidad de amplios sectores de la población.

Bajo este contexto, y *ad portas* de enfrentar un proceso Constituyente que definirá la institucionalidad del país por los próximos años, es que creemos que se hace más necesario que nunca el tener una ciudadanía democráticamente activa, informada, con opinión crítica y reflexiva, y una actitud cuestionadora y dialogante.

Para ello, la escuela cumple un rol fundamental, puesto que es una de las primeras instancias, junto con la familia, en que se desarrolla el sentido de pertenencia social de los individuos.

Además descubrimos que, el Currículum Nacional recoge esta labor de formación ciudadana de la escuela, y la incorpora como una asignatura a partir de Tercer Año Medio y como una unidad de Orientación en todos los niveles. Pero también abre un espacio para que sea abordada de forma transversal en la diversidad de disciplinas. En específico, en el área de Lengua y Literatura, por su enfoque comunicativo cultural, todos los procesos de enseñanza-aprendizaje deben tender a la participación activa de los estudiantes; y de forma particular, en Segundo Año Medio se abre una instancia directa para trabajar con este teatro como recurso didáctico, en la Unidad 4 “Poder y Ambición”, centrada en el género dramático.

A partir de todos estos antecedentes recabados, desarrollamos una propuesta didáctica, que tiene por intención incluir la lectura de las obras estudiadas en la investigación para, a partir de su análisis textual y contextual, abrir terreno a la comprensión profunda del texto y, al mismo tiempo, permitir la reflexión acerca del mundo dominado por los regímenes autoritarios que las vio nacer, comparándolo con la sociedad democrática actual y los valores que la representan. La propuesta incorpora una serie de actividades distribuidas en seis clases, que utilizarán doce de las cuarenta horas pedagógicas totales previstas para la unidad. Finalmente, la propuesta fue elaborada con miras a ser puesta en práctica en un acto didáctico real, con la posibilidad de ser modificada acorde al contexto particular en que esta se lleve a cabo y los aprendizajes que se busquen desarrollar, atendiendo siempre a las particularidades, intereses y motivaciones propias de los educandos.

Además de los objetivos de aprendizaje propios de la disciplina y la unidad abordada, por medio de la propuesta también se busca generar en los estudiantes, a nivel transversal, una mayor identificación con los valores democráticos de nuestra sociedad chilena actual; propiciando que en el aula se creen puntos de encuentro en los que se sientan libres de dar a conocer sus puntos de vista de manera fundamentada, y donde puedan escuchar activamente a sus compañeros y debatir

con ellos. De esta forma, esta investigación se configura como un aporte para la formación ciudadana de los educandos, motivando una mayor implicancia en el debate público e interés por participar en las decisiones democráticas que nos conciernen a todos.

Finalmente, el presente trabajo planteó un importante desafío de indagación para lograr cumplir con los objetivos propuestos en el Capítulo 1. El enfoque utilizado fue el cualitativo descriptivo, recabando la información expuesta en la literatura sobre la problemática de la censura y las características del teatro chileno y español antes y durante las respectivas dictaduras, para luego, a través de una perspectiva comparativa y el análisis de contenido de dos de sus obras escritas durante el periodo autoritario (una de cada país), determinar las formas de representación de la realidad conducentes a imaginarios comunes, tanto a nivel textual como contextual. A través de los hallazgos de esta primera etapa, se realizó una vinculación de los textos estudiados con el Currículum de Lengua y Literatura, en específico con la Unidad 4 de Segundo Año Medio donde, por medio de la transversalidad, se elaboró una propuesta didáctica que los incorpora como recurso para desarrollar la Formación Ciudadana y el pensamiento crítico y reflexivo. De esta forma, se cumplieron todos los propósitos de esta investigación, tanto generales, como específicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abela, J. (2008). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Universidad de Granada.
- Abella, R. (1996). *La vida cotidiana en España durante el régimen de Franco*. Temas de Hoy.
- Bobbio, N., Mateucci, N., Pasquino, G. (1991). *Diccionario de política*. (2ª Ed). Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- De la Parra, M. (2014). *Lo crudo, lo cocido, lo podrido*. LOM.
- Encabo, E., López, A. (2006). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. OCTAEDRO.
- Gubern, R. (1981). *La Censura. Función Política y Ordenamiento Jurídico Bajo el Franquismo (1936-1975)*. Ed. Península.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mcgraw-Hill / Interamericana Editores.
- Hurtado, M. (1992). En Piña, J. *Teatro chileno contemporáneo: Antología* (págs. 802 - 806). Fondo de Cultura Económica.
- Hurtado, M., Barría, M. (2010). *Antología: un siglo de dramaturgia chilena 1910-2010*. Santiago, Chile: Comisión Bicentenario.
- Hurtado, M., Vidal, H., Ochsenuis, C. (1982). *Teatro chileno de la crisis institucional 1973-1980*. Minnesota Latin America Series (University of Minnesota) and Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA).
- Maira, L. (1986). *Las dictaduras en América Latina: cuatro ensayos*. Centro de Estudios Sociales.
- Piña, J. (1998). *20 años de teatro chileno 1976 - 1996*. Red Internacional del Libro Ltda.

Rojo, G. (1985). *Muerte y resurrección del teatro chileno 1973-1983*. Michay.

Sastre, A. (2014). *Escuadra hacia la muerte, La mordaza* (Anderson, F., ed.). Castalia Ediciones.

WEBGRAFÍA

BCN. (s.f.). *Plebiscito de 1988 marca el fin del régimen militar*.
https://www.bcn.cl/historiapolitica/elecciones/detalle_eleccion?handle=10221.1/63196&periodo=1973-1990

Cifo, M. (2012). *Federico García Lorca y el teatro anterior a 1936*. Universidad de Murcia, Murcia, España.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/28454/1/Federico%20Garc%20C3%ADa%20Lorca%20y%20el%20teatro%20anterior%20a%201936.pdf>

Ehrmann, H. (5 de julio de 1978). Suspensión en suspenso. *Revista Ercilla*, 39-41.
<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-82779.html>

Fernández, M. (2013). La actividad de los censores en la Administración de la República Romana. En *e-Legal History Review*, 15.
https://www.iustel.com/v2/revistas/detalle_revista.asp?id_noticia=412967&d=1

Galera, F., Galera, M. (2000). El enfoque comunicativo e interactivo de la Didáctica de la Lengua. *TABANQUE*, 15.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/127617.pdf>

Hernández, A. (2010-2011). *Didáctica General* [Material del aula]. Universidad de Jaén. http://www4.ujaen.es/~ahernand/documentos/efdgmagtema_1.pdf

Hurtado, M. (2009). *Teatro chileno: Historicidad y Autorreflexión*. *Revista Nuestra América* 7 (1), pp. 143-158.
<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2691/3/143-158.pdf>

- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2019). *Reporte 30 de diciembre*.
<https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2019/12/Reporte-30-diciembre.pdf>
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. *Didáctica para psicopedagogos*. UNED.
https://www.researchgate.net/profile/Joan_Mallart_Navarra/publication/325120200_Didactica_concepto_objeto_y_finalidades/links/5af96b5ea6fdcc0c0334aa5f/Didactica-concepto-objeto-y-finalidades.pdf
- Marquès, P. (2001). *La enseñanza. Buenas prácticas. La motivación*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.scribd.com/doc/101475944/LA-ENSENANZA-BUENAS-PRACTICAS-LA-MOTIVACION>
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctica crítica*, 1-11. http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- MINEDUC. (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- MINEDUC. (2017). *Lengua y Literatura Programa de Estudio Segundo Año Medio*.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34446_programa.pdf
- Muñoz, B. (2004). *El teatro crítico español durante el franquismo, visto por sus censores* (tesis doctoral, Universidad de Alcalá).
<http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/el-teatro-critico-espanol-durante-el-franquismo-visto-por-sus-censores/>
- Muñoz, B. (2007). *El teatro silenciado por la censura franquista. Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica*, 3 (1), pp. 85-96.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2283115.pdf>

- Pradenas, L. (2006). *Teatro en Chile, huellas y trayectorias XVI-XX* (1ª ed.). LOM Ediciones. https://books.google.cl/books?id=yHa93-L4iOQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Ramírez, R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Revista Folios*, 25, pp. 33-45. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345955978004.pdf>
- Real Academia de la Lengua Española. (2014). Censura. *Diccionario de la Lengua Española* (versión 23.3 en línea). (23ª ed.). <https://dle.rae.es/censura?m=form>
- Real Academia de la Lengua Española. (2014). Dictadura. *Diccionario de la Lengua Española* (versión 23.3 en línea). (23.a ed.). <https://dle.rae.es/dictadura?m=form>
- Real Academia de la Lengua Española. (2014). Didáctico, ca. *Diccionario de la Lengua Española* (versión 23.3 en línea). (23ª ed.). <https://dle.rae.es/did%C3%A1ctico#DhRTzsG>
- SERVEL. (2016). *Elección de Alcaldes 2016*. <https://historico.servel.cl/servel/app/index.php?r=EleccionesGenerico/Default/MesasElectores&id=165>
- SERVEL. (2017). *Elección de Presidente 2017*. <https://historico.servel.cl/servel/app/index.php?r=EleccionesGenerico/Default/MesasElectores&id=216&Ext=1>
- SERVEL. (2020). *Primarias Gobernadores Regionales y Alcaldes 2020*. <https://www.servelecciones.cl/>
- SERVEL. (2020). *Votación Constitución Política 2020*. <https://pv.servelecciones.cl/>
- Urdaneta, A., Jansen, V. (2012). Estados de excepción. Dictadura y Democracia. En *Debates Ciencias Sociales*, pp. 193-213. Universidad de Carabobo.

https://www.researchgate.net/profile/Dr_Andres_Miguel_Mujica_Alfonzo/publication/283546815_Debates_Ciencias_Sociales/links/563e28b908aec6f17dda9f35.pdf#page=193

Valenzuela, M., Toro, S. (2018). Educación ciudadana es voz ciudadana: Participación y actitudes políticas de los escolares en Chile. Salgado, M. (Ed.). (2018). *¿De qué se trata la formación ciudadana en la escuela?*, pp.35-56. Ediciones Universidad Católica de Valparaíso. https://www.researchgate.net/publication/321873068_Educacion_ciudadana_es_voz_ciudadana_Participacion_y_actitudes_politicas_de_los_escolares_en_Chile