

Educando en la memoria: *Los que van quedando* en el camino de Isidora Aguirre y *Clase* de Guillermo Calderón

Educating through Memory: *Los que van quedando en el camino* by Isidora Aguirre and *Clase* by Guillermo Calderón

María Belén Contreras

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
maria.contreras.c@mail.pucv.cl

Resumen

Este trabajo vincula las propuestas dramatúrgicas de Isidora Aguirre y Guillermo Calderón en una lectura conjunta de *Los que van quedando en el camino* (1969) y *Clase* (2007). El enlace se realiza a partir del punto de vista político sobre la educación chilena, representada en la obra mediante las figuras de los profesores y los espacios educativos. Allí aparece una necesidad imperiosa del diálogo, debido a la amenaza de lo transitorio y la repetición constante de la historia. Se recurre a la narración de las heridas como un ejercicio de memoria que especula sobre la posibilidad de transformación social asociada a la cuestión de la educación y a la reflexión crítica del espectador.

Palabras clave:

Escenas educativas – memoria – historia – Isidora Aguirre – Guillermo Calderón.

Abstract

This article links the plays *Los que van quedando en el camino* (1969), by Isidora Aguirre, and *Clase* (2007), by Guillermo Calderón. The connection is made by focusing on the political standpoints from which the plays approach Chilean education, through the figures of the teachers and of educational spaces. There is an urgent need for a dialogue about history that emerges as a response to the menaces of ephemerality and the constant repetition of the past. The recourse to the narration of old wounds is then an exercise of memory that speculates about the possibility of social transformation through education.

Keywords:

Educational Scenes – Memory – History – Isidora Aguirre – Guillermo Calderón.

Este trabajo pretende vincular las propuestas dramáticas de dos autores disímiles que, no obstante los contextos de producción y estrategias de representación diversas, pueden comunicarse dentro de la tradición teatral chilena. En específico, nos centraremos en la lectura conjunta de *Los que van quedando en el camino* (1969) de Isidora Aguirre y *Clase* (2007) de Guillermo Calderón. Aunque mi análisis se enfoca principalmente en las dramaturgias, es necesario precisar que la obra de Aguirre fue remontada por Calderón como parte de las actividades de Santiago a Mil durante las celebraciones del Bicentenario, situación que deja entrever la afinidad de sus trabajos. Desde mi perspectiva, este hecho enfatiza el lazo que se forja entre ambos en la búsqueda de un punto de vista político en torno a la temática de la educación, el problema de la historia y el rol de la memoria en contextos de crisis social.

Las obras dramáticas *Los que van quedando en el camino* y *Clase* problematizan la idea de la enseñanza de ciudadanos mediante diversas figuras del profesor (emancipador y desencantado), por medio de la relativización de la verticalidad de su poder frente a los sujetos y a través de la inclusión de otras formas de educación externas a la institucionalidad, aunque situadas en diferentes momentos y espacios: la libertad de lo público y colectivo en Aguirre, el encierro y el refugio en la intimidad en Calderón. Estas escenas educativas, además de revelar la necesidad imperiosa del diálogo sobre la historia entre distintas generaciones, nacen como respuesta a la amenaza de lo transitorio y desde una idea circular del tiempo histórico: el presente, en las representaciones, no solo recoge reminiscencias del pasado, sino que también lo repite. Algunos personajes (Mamá Lorenza y el Profesor) recurren a la narración de las heridas pasadas en un ejercicio de memoria que, en distintas dimensiones, especula sobre la posibilidad de transformación social asociada a la cuestión de la educación, la clase y a la reflexión crítica del espectador. Entenderé por *escenas educativas* aquellas unidades de significado que en ambas obras dramáticas presentan distintas experiencias históricas de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, correspondan estas o no al proceso de escolarización formal. El vínculo entre dichas propuestas teatrales permite examinar la reflexión sobre las complejas aristas que presentan los intercambios educativos nacionales.

Cuando hablo de un punto de vista político en estas dramaturgias me refiero a lo que propone Jacques Rancière cuando rehúye de la definición del arte como un modelo pedagógico o de transmisión de un mensaje moral y subversivo directo. Esto, por encima de la consideración del arte político como denuncia de las injusticias y contradicciones de ciertas situaciones políticas y sociales soportadas por el país, como se ha definido anteriormente el teatro político latinoamericano (Artesí 83). El filósofo indica que la eficacia de lo político en el arte radicaría “en disposiciones de cuerpos, en recortes de espacios y de tiempos singulares que definen maneras de estar juntos o separados, fuera a o en medio de, adentro o afuera, próximos o distantes” (57). De esta manera, a partir de una distancia (estética), el recorte espacio-temporal que es el teatro comienza su actividad política cuando, poniendo en práctica sus estrategias de representación, “seres destinados a habitar en el espacio invisible del trabajo, que no deja tiempo para hacer otra cosa, se toman el tiempo que no tienen para declararse copartícipes de un mundo común, para hacer ver en él lo que no se veía, u oír como palabra que discute acerca de lo común aquello que solo era oído como ruido de los cuerpos” (62). La presencia de discusión, disenso y diálogo entre las generaciones de personajes, la apertura de un espacio para la mirada diferente del otro, además de la luz en lo marginado de la historia y el carácter

íntimo de las escenas de educación, mudan las dramaturgias de Aguirre y Calderón en miradas políticas situadas en contextos chilenos con crisis particulares.

Las escenas educativas presentadas reflexionan acerca de una idea de educación sujeta a la búsqueda de la no repetición de una historia trágica y a las posibilidades efectivas de la transformación social. En este sentido, esta idea de educación se hermana con las ideas de Theodor Adorno cuando indica que “Todo debate sobre los ideales educativos es inane e irrelevante frente a la exigencia de que Auschwitz no se repita. Auschwitz fue la barbarie contra la que toda educación se dirige” (599). Para el autor, la constatación de tal barbarie implica que aquello monstruoso no ha sido asimilado suficientemente en los hombres, inaugurando la posibilidad de la repetición. Esta reflexión se encuentra manifiesta en las obras seleccionadas y a ella subyace un concepto de historia que, en palabras de Walter Benjamin, “incesantemente apila ruina sobre ruina” (44).

Los que van quedando en el camino, titulada por Isidora Aguirre citando, a manera de homenaje, un discurso del Che Guevara, es una obra que se construye a partir de testimonios de los sobrevivientes del alzamiento campesino de Ránquil en la década del treinta del siglo pasado. La secuencia escénica muestra las dificultades en la creación de un sindicato campesino, la persecución y represión de estos por la defensa de las tierras entregadas por el gobierno y la matanza con la que culminan los hechos. La obra consta de numerosos personajes y la subdivisión de su estructura comienza con un prólogo, continúa con “Los días buenos” y finaliza con “Los días malos”. La acción sucede en torno a la figura de Juan Leiva, profesor y militante político ausente en escena, pero presente en el discurso de los demás personajes, y opera mediante una comparación constante del pasado con el presente, realizada a través del personaje de Mama Lorenza, que para Carmen Márquez funciona como una “suerte de memoria colectiva” (32), interpelada por los fantasmas de sus muertos a narrar y rememorar, años después, los eventos acontecidos.

Clase de Guillermo Calderón, en una escena única, sin divisiones formales ni acotaciones numerosas, expone el diálogo entre un profesor de historia y su alumna en una sala de clases vacía en el contexto de la “revolución pingüina” del año 2006¹. A partir de esta clave, reflexiona en torno al sistema educativo chileno, la relación de poder en la enseñanza del profesor, que decide sincerar su historia en extensos, paradójicos, humorísticos y trágicos monólogos, y el refugio en la interioridad a través de las posibilidades del budismo, tema de la disertación que la adolescente se empeña en realizar. El diálogo da cuenta de una conversación intergeneracional (nacido en dictadura/nacida en democracia) en el que las diferencias y similitudes, más que etarias, tienen una base ideológica en relación con el pasado, el futuro y las posibilidades de un cambio social profundo. Según Cristián Opazo, las obras de Calderón “problematizan la relación entre interior (orden cultural) y exterior (crisis)” (107), situación que en *Clase* se materializaría en la oposición aula de clases/revuelta callejera. Esta dramaturgia exhibiría “cómo los mandamientos de la pedagogía frentepopulista, en el Chile actual, devienen en pura mitología” (118).

1 Conocida con ese nombre por el uniforme escolar tradicional, corresponde a la serie de manifestaciones realizadas por los estudiantes secundarios de Chile en el transcurso del año 2006. Con una adhesión de más de 600.000 alumnos, se convirtió en la mayor protesta estudiantil del país. En el petitorio de los estudiantes se incluían como demandas fundamentales la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, el fin de la municipalización de la educación, el estudio y reformulación de la Jornada Escolar Completa, entre otras.

A partir del análisis de las distintas escenas, en un primer momento nos concentraremos en la relación entre los distintos espacios educativos, formales e informales, y las figuras de profesor en cada trabajo teatral. Luego, se indagará en la idea del diálogo entre las generaciones en torno a las barbaries cíclicas de la historia, en cómo estos recursos se convierten en ejercicios de memoria a través de la palabra, en los que la educación ejerce roles dinámicos en el cambio social.

I. Escenas educativas: profesores de lo colectivo y lo íntimo

Los que van quedando en el camino y *Clase* problematizan la idea de educación y de enseñanza con intensidades distintas, de acuerdo a las características particulares del tiempo y el espacio que buscan significar. Para situar la diferencia, podemos bosquejar una oposición relativa entre estas escenas, dada por la preeminencia de la libertad de lo público y colectivo en Aguirre, versus el encierro y refugio en la intimidad en Calderón. En *Los que van quedando en el camino*, las características mencionadas quedan de manifiesto desde el inicio del texto, ya que la dramaturga considera en sus acotaciones que los espacios abiertos y públicos son el lugar privilegiado para la representación teatral: “la obra fue escrita de tal manera que pueda prescindir de todo aparato escénico para su representación al aire libre, en plazas o en el campo. Podrá pues adaptarse a los medios de que se disponga” (Aguirre, “Indicaciones generales”). Mediante este gesto se advierte la importancia dada a los espacios de convivencia social, donde coparticipen personajes/ actores y pueblo/espectador en la constitución del teatro. Además, los numerosos habitantes de Ránquil buscan, mediante acciones con diversas grietas y dificultades, recuperar aquello que les ha sido negado a partir de ideas de organización y lucha que son precisamente colectivas. El tono del trabajo de Aguirre es de multitud: los hermanos Uribe actúan en numerosas ocasiones como personajes fusionados en uno, al interpelar a Mama Lorenza en representación de una comunidad plural que habla a coro (“Los hermanos”, indica la didascalia). Las ideas de educación emancipadora de la Unidad Popular, con las que Aguirre sentía afinidad, y la plena efervescencia del socialismo en el tiempo en que la obra fue escrita y estrenada, dejan su huella en el texto. En él, la alfabetización de los trabajadores forma parte de un proceso democratizador de la sociedad, de valoración y participación política. En palabras de Volodia Teitelboim, este trabajo “agitador y político, en el sentido brechtiano”, busca, en consecuencia, “esa muchedumbre más activa y creadora; la que llorando se enfurece” (en Aguirre y Jeftanovic 121-22).

La contemporánea obra de Guillermo Calderón es hija del extendido tiempo de transición a la democracia, luego de la dictadura militar chilena, tiempo que rehúye de grandes relatos totalizantes. En ese sentido, el tono que marca la escena difiere al de *Los que van quedando en el camino*: el encuentro entre la alumna y el profesor es una pequeña colisión entre dos soledades. El encierro en el espacio privado de la sala de clases queda enfáticamente reducido al carecer de mayor presencia que la de estos dos personajes: los demás estudiantes se encuentran en la movilización surgida desde los colegios y liceos chilenos que, durante el primer gobierno de Michelle Bachelet, denuncian y discuten las desiguales condiciones en la educación que permanecen. Aunque actualmente el ingreso a la educación formal es obligatorio y se ha generalizado, el sistema continúa mostrando sus insuficiencias. Opuesto a este contexto de reivindicación colectiva, hay un ánimo de intimidad que impregna *Clase*: en su disertación, la

alumna se identifica con la figura de Buda y, con ello, con una idea de budismo que se distancia de lo social para recorrer un camino interior y refugiarse en la espiritualidad. Al respecto Rodrigo Loyola señala que esta situación corresponde a una

. . . búsqueda escapista de un modelo otro que otorgue el sentido que el mundo real ha perdido; búsqueda que otorga una serie de máximas abstractas y generales (liberación del cuerpo, del deseo, búsqueda de lo trascendente a través del ascetismo etc... que funcionan más como mecanismos de dislocación del sujeto político y que desideologizan los problemas sociales y económicos. (20)

Esa misma búsqueda de sentido para otorgar refugio a un sujeto dislocado, se expresa en el discurso intimista del profesor. Durante su clase sobre “la tragedia”, narra su historia personal que se extiende por sobre la Historia: la ruptura con su amante es equiparada a la república de Weimar –“La antesala del fascismo. La cumbre del arte. El mundo que se acaba” (Calderón 151)–, asunto del que trataba su clase en el momento del hecho. Además, la confesión de las tortuosas conversaciones con su ex alumna María dan a entender el deseo desesperado de intimidad interpersonal, aunque esta sea dolorosa; “quería verla llorar. . . . Torturar a alguien puede ser tan lindo” (143). En una sociedad privatizada, de individuos, y no de colectivos o comunidades, la intimidad es preciada, dada la fragilidad y volatilidad de los vínculos humanos y, sin embargo, la Historia se deja entrever en las historias de los sujetos: se difuminan los límites corporeizando sus barbaries.

En cada estado específico de la cuestión educativa, las obras despliegan figuras de profesores consecuentes con sus contextos: Juan Leiva es un profesor comprometido, activo y emancipador, mientras el Profesor de *Clase*, de nombre desconocido, asume la posición de un docente desencantado y fracasado en sus aspiraciones referentes a su clase social, profundamente ligada a su profesión. En primer lugar, en *Los que van quedando en el camino* Leiva aparece infundido de un aura de dignidad. Los demás personajes confían en él –reiteran “si lo dice Leiva, así será” (364)–, depositándole esperanzas vinculadas con una idea optimista del conocimiento y la letra. Como señala Mama Lorenza, “Teníamos un atraso muy grande, Juanucho, y él vino a abrirnos los ojos” (342). La posición de este profesor es la de un líder político en el alzamiento campesino, que se resiste a una revuelta violenta y mantiene su fe en instituciones que terminan traicionándolo; va a la capital a buscar una ayuda legal que se transforma en represión. Juan Leiva, hombre letrado, detenta el poder a través de su palabra, encarnada en el discurso de los demás personajes:

DOMINGA. Hermana, nombre a Juan Leiva, que dio su vida por los campesinos.

PEDRO. Él nos trajo la verdad...

JOSÉ. Y la rebeldía, con sus palabras. . . .

DOMINGA. La palabra de Juan Leiva era como un pan blanco y limpio... junto a la galleta sucia que le daban al peón campesino. (336)

El personaje del profesor funciona como un gatillo y un maestro guía, reuniendo las características del intelectual comprometido. Como señala Dominga, “Es profesor en el pueblo de Victoria. Aunque nacido en mejor cuna, tiene sus ojos puestos en los humildes” (339).

La emancipación que busca Leiva se relaciona directamente con su idea de comunismo, expresada en las palabras de la hermana de Lorenza: “Es... pelear firme para que cada niño que nace, cualquiera sea la cuna, tenga pan y escuela y se le venga facilito el porvenir... y si lo dice Juan Leiva, será bueno para el pueblo ¿verdad, hermana?” (357). La lucha por el pan y por la escuela reaparece en varios momentos de la obra; el profesor adhiere a la posibilidad de una revolución, sueño que varía en distintos grados de anhelo por parte de los personajes durante la obra. Este deseo surge a partir de la idea expresada en la cita anterior que enlaza la privación de enseñanza con la privación material y urgente del pueblo.

Por otra parte, el profesor en *Clase*, luego de llegar herido a escena, inicia un (cuasi) monólogo en el que declara sus frustraciones: “Yo podría haber sido un hombre de la tierra. Un poeta del hambre. Un folklorista. Un pionero del desierto. ¿Y qué he sido? Un farol de generaciones. Un profeta del aburrimiento. Un perdido. Como tú. Un cansado. Un pulmones blancos. Un profesor” (125). Desencantado de la izquierda política, se lamenta de la juventud perdida y de las grandes ideas que nunca se realizaron. La doble acepción del título de la obra se corresponde con una doble carga: su profesión obligada y la clase social que marca su presencia en el tiempo histórico, “todos pasan de curso y yo me quedo en la misma clase” (149). Juan Leiva era un profesor que provenía de la elite y creía en la revolución; el Profesor de *Clase* tiene un origen en la clase media, en la que se siente atrapado; para él la revolución fracasa y se diluye en la interioridad, acorde con el giro intimista de la obra: “Mírame. Yo soy la revolución triunfante. Porque la revolución es como la belleza. Va por dentro. Por eso yo soy como la revolución. Estoy lleno de errores irreparables y de fracasos vergonzosos” (160). El personaje de Calderón también se opone al de Aguirre en cuanto a la esperanza en la palabra y en el conocimiento racional: “No aprendía nada pero no importaba. Para qué iba a aprender si el cerebro no sirve para nada. . . . Anota eso. En la vida hay que esperar mucho. Pero no del cerebro” (121). El sueño ilustrado que pone sus expectativas de progreso en la razón no tiene lugar y las manifestaciones sociales que buscan mejorar el sistema educativo, mantendrían esa visión obsoleta y cercana al capitalismo. Además, evidenciando un último contraste, la verticalidad del poder del docente queda relativizada en su propia perorata: “Durante meses te he mirado a los ojos rogándote que me enseñes algo” (125) le revela a su alumna, cuya generación finalmente toma distancia: “No nos eduques. Déjanos tranquilos” (154).

No obstante sus diferencias, en ambas obras se advierte la inclusión de escenas en las que la educación se distancia del saber formal o institucional. En la obra de Isidora Aguirre el trabajo de alfabetización de campesinos que intenta Juan Leiva en su escuela es ajeno al poder y va más allá de la mera transmisión neutra del saber: su principal propósito es combatir a la clase dominante, porque “si es por tener instrucción, allá ellos pusieron escuelita pa’ los chiquillos de la hacienda” (348). En esta misma línea, el texto de Aguirre da cabida a un espacio diferenciable del de la escuela, un espacio otro de interacción e instrucción que irrumpe en la escena desde las grietas que deja sin resolver el saber más tradicional (de lectura y escritura): esta situación está dada por la educación en saberes populares prácticos. Mientras todos se concentran en Juan Leiva, Mama Lorenza desobedece y señala:

¡Miren a la “señorita” criada en Victoria! Deje sus libros y venga a aprender, que aquí lo que faltan son brazos para hilar... (Dominga se acerca con timidez a Lorenza). Atienda: la lana se lava

en el estero. Se enjuaga hasta dejar blancos los copitos. A la orilla hacemos fogón para hervirla. Después se va hilando en el huso. (337)

La enseñanza del hilado privilegia un lugar distinto para las relaciones educativas que se resiste a fundirse y quedar olvidado con el saber formal. Mama Lorenza, en ese sentido, también es una maestra que quiere educar en un discurso más desesperanzado que el de Leiva. En el comienzo y presente de la obra, ella misma le muestra a Juanucho que “Se come fuerte una vez al día. Apréndelo” (334), educando en el hambre que persiste.

En *Clase* el diálogo se inaugura a partir de la renuncia del Profesor a realizar una clase corriente: “Te voy a enseñar lo que me hubiera gustado que me enseñaran a mí cuando era un niño como tú. Cuando todavía podían moldear mi cerebro. Ahora te lo voy a moldear. Para que aprendas a vivir” (118). Si bien la educación “para la vida” se vuelca hacia lo íntimo, en la obra de Calderón surge otro contexto educativo extraformal que permite la actuación de lo no institucionalizado: esta situación corresponde al lugar de la calle y la manifestación que bulle fuera de la sala de clases. En una de las últimas escenas, la Alumna señala: “Mis compañeros aprenden en la calle. Aprenden que el Estado traiciona. Que la toma es la verdadera academia. Que los libros son la libertad. Y que cuando llueve, llueve” (165), privilegiando la experiencia (política) como el camino que permite el aprendizaje y marcando la división discreta entre su pensamiento y el de un Profesor ya en ruinas. En ambas obras, los espacios otros de enseñanza surgen en los diálogos, conversaciones que son signadas por las tragedias y las crisis sociales de cada contexto histórico, para rehuir de la repetición.

II. Clases de historia: diálogos sobre un pasado repetido

Las escenas educativas en Aguirre y Calderón están centradas o son impulsadas por la necesidad del diálogo sobre el pasado entre distintas generaciones. Tanto Mama Lorenza como el Profesor relatan la historia a una generación más joven, representada por Juanucho y la Alumna, respectivamente. Las conversaciones –marcadamente unidireccionales, pero que de todas formas otorgan un pequeño lugar a la voz de una nueva generación– nacen ante la amenaza de un tiempo transitorio que se diluye y, además, a partir de una urgencia provocada por la idea circular del tiempo histórico: el presente guarda las huellas de pasados violentos y además pugna por repetirlo. Por este motivo es perceptible en los personajes una incertidumbre moderna que vuelve más importante el instante que la totalidad. Apremia, en ellos, elaborar un discurso a partir de las ruinas, que si no puede detener las reiteradas catástrofes de la historia, al menos se esfuerza en manifestarlas.

Desde la primera escena de *Los que van quedando en el camino* se verifica una idea cíclica de la historia. Las desiguales condiciones de vida de los campesinos de Ránquil conforman el descontento del pueblo y la movilización política acontece nuevamente: el tiempo se mueve como un espiral. Los actores, a modo de coro, van indicando que todo lo que ocurrió ayer es “Igual que hoy” (332), protestando por la injusticia social que define el conflicto. No obstante lo anterior, el coro grita que las vejaciones se darán “mañana menos que hoy” (333), frase en la que se puede leer el agotamiento del espiral del tiempo y la permanencia de una esperanza viva en el intento por resolver la querrela particular que los convoca.

En la obra de Calderón también se asoma una tragedia repetida en la que no hay escape permitido. Al profesor le urge la transitoriedad del tiempo y la verificación de que su diminuto lugar en la historia conlleva su desaparición: “Uno llega a clases y existe el tiempo” (117), indica, e insiste en los motivos de su necesidad de enseñar, “Porque me extingo” (118). La constatación de la fugacidad de la vida gatilla la necesidad del diálogo, pero también la proyección de la fatalidad en la alumna: “PROFESOR. ¿Cuándo grande qué quieres ser? / ALUMNA. Profesora” (141). La historia parece repetirse. Durante su texto, el profesor de historia realiza un panorama de la “evolución” humana, deteniéndose en la ineludible continuación de la experiencia histórica: “Hace miles de años nos mordieron las mismas moscas en la sombra del Kilimanjaro” (133). En el discurso de la Alumna queda marcada la diferencia con la generación de un profesor que ha perdido sus ilusiones relativas a la transformación social: “Y si hay otros que se comen todo y nos dan la educación de los siervos, nosotros tenemos que darnos la educación de los libres” (164).

A través de los diálogos sobre la historia, en *Los que van quedando en el camino* y *Clase* se configura una lectura de los hechos ocurridos, una narración de las heridas del pasado por parte de los personajes, que corresponde a una historia colectiva encarnada en sus historias individuales. Este relato parece originarse en la aspiración de que las nuevas generaciones no repitan las tragedias de la historia que se renuevan constantemente para hacer funcionar una sociedad violenta. Según Paul Ricoeur, “no tenemos nada mejor que la memoria para garantizar que algo ocurrió antes de que nos formásemos el recuerdo de ello” (23). El diálogo entre las generaciones difumina los límites entre el pasado y el presente, elaborando un recuerdo.

La obra de Aguirre se estructura en dos tiempos, correspondientes al pasado del alzamiento campesino –la matanza de Ránquil– y el presente en el que Mama Lorenza es atormentada por los espectros del pasado para hablar de los muertos, de aquellos que quedaron en el camino: “MAMA LORENZA. De los muertos. Los muertos del Bío Bío. No me perdonan el olvido en que los tengo... / JUANUCHO: ¿Le penan las ánimas? / Mama Lorenza: (*Se toma la cabeza*) Es aquí dentro donde me caminan...” (335). Tal como muestra la cita, el tiempo presente del relato de MAMA LORENZA es siempre un diálogo con Juanucho, destinatario primero del discurso de un pasado sin justicia que es tanto colectivo como personal. Durante el prólogo que inicia la obra, los recursos escénicos pensados por Aguirre confunden los dos tiempos:

JUANUCHO. ¡Está “desvariando”! Lo que se oye es la marcha de los campesinos... Los vi, Mama Lorenza. Llevan unos carteles que dicen: “Pan para nuestros hijos”... (*Recordando su hambre*)
¡Dame pan, mama Lorenza (*Sincronizando con el dame pan se desploma silenciosamente el primero de los hermanos*) Dame pan... (*Cae el segundo*) Dame pan (*Cae el tercero y sale el guardia*). (335)

La petición de Juanucho, al fusionarse con la caída de los hermanos Uribe, hace imperativo el relato acerca de la barbarie sucedida y el funcionamiento de la memoria: el hambre presente y la muerte pasada, ambas miserias de la pobreza, configuran una demanda ineludible para Mama Lorenza. Al iniciar “Los días malos”, la narración se interrumpe por el dolor que causa: “MAMA LORENZA. No... ¡Hasta aquí llega Lorenza! ¡Los días malos los borré de mi memoria! / Los hermanos: Vuelva atrás, hermana. Hable de los que cayeron” (355). Posteriormente, aunque la mujer accede a mostrar aquello monstruoso que para Teodor Adorno era necesario en la educación para no repetir la barbarie, cabe señalar que la opción de Aguirre es mantener la sutileza

de la obra y no explicitar en escena la violencia física. El asesinato de Juan Leiva y la muerte de Guacolda, su “huacha”, no aparecen sino en el discurso. Solo cuando Mama Lorenza es capaz de elaborar en el relato su dolor, se quiebra el tono de su texto: en la escena final, pone en entre paréntesis la desesperanza que la acompañaba y repite parte de las palabras alentadoras con las que Rogelio había insistido anteriormente: “La muerte no existe, Lorenza, si uno tiene su idea y pasa con ella a la eternidad” (375).

Calderón también opta por privilegiar el discurso por sobre la violencia física directa en escena. En *Clase*, el Profesor expresa durante el diálogo con su alumna cómo se repite el pasado en su propia vida. La juventud en dictadura ha dejado marcas en sus palabras y, sin embargo, parece ser un testigo indirecto de ella. El recuerdo del personaje secundaria y se relaciona directamente con su amigo muerto, quien sí es un testigo directo de lo ocurrido al ser torturado, según se infiere del relato del profesor, y por conservar la memoria física de la tortura hasta su muerte. El fallecimiento del amigo del protagonista permite la rememoración del pasado: “Pero soy un recuerdo. Me encanta la nostalgia y he construido mi vida alrededor de un amigo muerto. Él es mi dedo índice sin uña” (138). Lo monstruoso también es enseñado por el profesor a su alumna, que da un giro y pretende dar vuelta también la página de la historia, huyendo definitivamente para refugiarse en la interioridad: “Si llueve está bien, si sale el sol está bien. . . Soy la Buda” (166).

III. Coda: Educando en la memoria

Las escenas educativas de Isidora Aguirre y Guillermo Calderón especulan sobre los alcances de la transformación social. En torno a las características particulares de cada una, se establece un lazo que las hermana: el vértice de la enseñanza y sus implicancias en personajes insertos en sociedades chilenas que rememoran un pasado herido, ya sea de manera manifiesta como Mama Lorenza o subrepticia como el Profesor. Las obras instalan una reflexión oscilante entre la historia que se repite y la memoria transmitida a nuevas generaciones mediante diálogos educativos que podrían (o no) poner atajo a la repetición de la historia. La idea de un tiempo histórico semejante a un espiral, en el que se repiten una y otra vez las vejaciones sobre los sujetos, abre la interrogante de la posibilidad del cambio a través de la educación, sea esta en espacios formales y normalizados o en lugares alternativos que se fuguen de los modos de transmisión cultural más tradicionales. La pregunta por el cambio parece no resolverse en ninguna de las dos obras: a ambos profesores los inunda la tragedia y pasan el relevo a la siguiente generación. Leiva muere con su idea, Lorenza confía en el futuro y el Profesor de Calderón no se permite ninguna esperanza.

Las preguntas presentes en estas dramaturgias, elaboradas a partir de las dos actitudes ideológicas diversas –utópica y desencantada– no se solucionan de manera acabada. Lo único que parece vislumbrarse con claridad es la necesidad de la lucha contra la amnesia que deja de lado a quienes quedaron en el camino; de una u otra manera urge hacerse cargo del pasado. En Aguirre la memoria aparece explosiva, furiosa, como un grito de multitud; en Calderón la memoria hace implosión, se vuelca hacia la intimidad de los sujetos y confunde sus soledades. De todas maneras, aunque las diferencias entre estas obras dramáticas son marcadas, tanto en las

estrategias de representación, en la tensión entre el carácter esperanzado y el desesperanzado que manifiestan, así como en las direcciones que adquiere cada texto en relación con la contingencia (hacia afuera/hacia adentro), he intentado elaborar una lectura que dialogue a partir de los contrastes. A manera de un contrapunto constante, he querido manifestar la existencia de una preocupación continua por el problema de la educación, cualquiera sea la forma que adquiera de acuerdo a las fases diversas de una modernidad que repite sus carencias.

Obras citadas

- Adorno, Theodor W. "Educar después de Auschwitz". *Crítica de la cultura y sociedad Vol. II*. Madrid: Akal, 2009. 299-614. Impreso.
- Aguirre, Isidora. "Los que van quedando en el camino". *Antología esencial. 50 años de dramaturgia*. Santiago de Chile: Frontera Sur, 2007. 330-380. Impreso.
- . "Indicaciones generales para el montaje". *Los que van quedando en el camino. Memoria Chilena*. Recurso electrónico. 6 Mar. 2015.
- , y Andrea Jeftanovic. *Conversaciones con Isidora Aguirre*. Santiago: Frontera Sur, 2009. Impreso.
- Artesi, Catalina Julia. "Algunas modalidades del teatro político hispanoamericano". *Reflexiones sobre teatro latinoamericano del siglo XX*. Buenos Aires: Galerna, 1989. 83-93. Impreso.
- Baboun, Isabel. "Guillermo Calderón, tres motivos para una poética casi trágica". *Revista Apuntes de Teatro* 131 (2009): 20-28. Impreso.
- Benjamin, Walter. *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Santiago: LOM, 2009. Impreso.
- Calderón, Guillermo. "Clase". *Teatro I. Neva Diciembre Clase*. Santiago: LOM, 2012. 114-167. Impreso.
- Loyola, Rodrigo. *Diciembre de Guillermo Calderón como tragedia de la representación*. Informe final para optar al Grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas con mención en Literatura. Santiago: Universidad de Chile, 2012. Web. 6 Mar. 2015.
- Márquez, Carmen. Coord. *Isidora Aguirre. Entre la historia y el compromiso*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2008. Web. 2 Mar. 2015.
- Opazo, Cristian. *Pedagogías letales. Ensayo sobre dramaturgias chilenas del nuevo milenio*. Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2011. Impreso.
- Rancière, Jacques. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial, 2010. Impreso.
- Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta, 2003. Impreso.

Fecha de recepción: 25 de abril de 2015

Fecha de aceptación: 7 de julio de 2015