



UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas

Seminario de Grado: Teorías y Prácticas de la
Literatura.

Profesores: Sergio Caruman Jorquera, David Wallace
Cordero

“En esa pieza oscura donde estuve o
estoy, tenía un sueño que se le
repetía” (sic): tiempo y discurso
ideológico en *Liceo de Niñas* de
Nona Fernández.

Informe final para optar al grado de Licenciado en Lingüística y
Literatura con mención en Literatura.

FELIPE IGNACIO ANDRÉS SÁNCHEZ VARELA

Santiago de Chile, 2018

Dedicatoria:

A mi familia, por instarme a seguir mi curiosidad intelectual y la satisfacción espiritual, mas no las ambiciones materiales.

A mis amigos y amigas, por soportar junto a mí los inesperados vaivenes de la existencia.

A mis profesores, por el tiempo dedicado y sus enseñanzas.

A Santiago, por forzarme a salir de la monotonía de Viña del Mar.

A quienes me regalaron su amor y paciencia durante este fugaz proceso.

A quienes abrieron mis ojos.

A la Historia sangrienta.

A la Memoria viva.

Tabla de Contenidos:

Introducción:	1-9
Capítulo I: Análisis estructural:	10-43
• A): La (in)utilidad del modelo actancial:.....	12-31
• B): El desarrollo (in)concluso de motivos en <i>Liceo de Niñas</i> :.....	32-43
Capítulo II: El paulatino tránsito del texto al discurso:.....	44-68
• A): Estructuración dramática en <i>Liceo de Niñas</i> :	47-56
• B): El <i>tiempo</i> y su funcionamiento general:	57-62
• C): Manifestaciones del <i>tiempo</i> en el discurso dialógico y acotacional:.....	62-67
Capítulo III: <i>Liceo de Niñas</i> : una aproximación ideológica:.....	69-122

- A): Lectura e interpretación. ¿para qué?:
.....69-75
- B): Bases teóricas:75-79
- C): *Liceo de Niñas* como un fenómeno comunicativo entre dos
temporalidades:.....79-92
- D): El contenido ideológico de *Liceo de Niñas*:
.....93-119

Consideraciones finales:119-122

Referencias bibliográficas.....123-128

Índice de cuadros y esquemas:

Figura I: modelo actancial de Greimas.....15

Figura II: esquemas de interrelación de los niveles I, intermedio y
III.....30-31

Figura III: cuadro general de la estructura externa de *Liceo de Niñas*....56

Resumen

El presente informe final tiene como objeto de estudio el texto dramático *Liceo de Niñas* de la dramaturga nacional Nona Fernández Silanes. En el este trabajo se exponen, tras un detallado análisis estructural, los vínculos entre el tratamiento especial de la variable temporal en el texto (manifestado en numerosas suspensiones, elisiones e indeterminaciones) y la interpretación discursiva-ideológica del contenido de este (diálogos y monólogos, principalmente), considerando dicho tiempo estanco como un reflejo simbólico de la realidad sociopolítica nacional prolongadamente paralizada a causa de las políticas de unidad de los gobiernos de Transición que propiciaron la pervivencia de la Dictadura aún en tiempos de Democracia.

Palabras Claves: Análisis estructural; Análisis de discurso ideológico; Dictadura y Post-dictadura; Teatro Chileno Contemporáneo.

Introducción:

“La verdad arma surcos en la piel, y si nada es cierto entonces todo es posible: el olvido del exterminio forma parte del exterminio” (Tenemos Explosivos)

La experiencia del tiempo es en sí misma problemática. Aunque nos sabemos insertos en un devenir y es usual que consideremos nuestro -*presente* como producto de un *pasado* y productor de un posible *futuro*, parecemos no ser plenamente conscientes de todos los factores y procesos que inciden en la configuración de un espacio, de un momento en la Historia, de un *aquí* y un *ahora*. Por una aparente necesidad de completar los vacíos de la experiencia misma, nos sentimos permanentemente impulsados a recordar acciones y presencias pretéritas; también somos capaces de analizar un estadio específico de *algo* fragmentando y aislando acontecimientos; así mismo, nuestra fragilidad nos hace sentir, incluso, la necesidad de proyectar deseos y preocupaciones especulando con lo venidero.

Esta compleja relación entre el devenir temporal (lineal, continuo) y la mente humana (en tanto emotiva y racional a la vez) ha sido, desde la Antigüedad, elemento constituyente de diferentes manifestaciones

artísticas y literarias: el canto de Demódoco activa el emotivo recuerdo del sitio de Troya y las vicisitudes de los años de errante navegación de Ulises y sus hombres (todos muertos ya); el héroe llora y siente la necesidad de revelar su identidad a los feacios. Entre los cantos IX y XII se rompe la linealidad del tiempo hasta ese entonces ofrecida por la voz de quien invoca a la Musa y Odiseo retrocede en su experiencia vital para narrar extensamente sus pesares y pérdidas.

Pesares y pérdidas que no sólo experimentan los héroes, sino que también los sufren las naciones, los hombres y las mujeres que habitan un territorio. Chile, herido por la vivencia de una Dictadura cívico-militar de 17 años vive en permanente conflicto con su Historia, con su propia vivencia del tiempo. El *hoy* es el producto de un *ayer* que, a pesar de los múltiples esfuerzos, no logra comprenderse ni ser explicado por completo¹, un *ayer* de dolor y silencio que perdura a pesar de casi tres décadas del retorno a la anhelada “democracia”².

¹ El uso sistemático del terror sobre los cuerpos y mentes de chilenas y chilenos es un factor que impulsa el mutismo. Horroriza y paraliza también el observar que, desde la perspectiva de los ideólogos, torturadores, ejecutores y partidarios del régimen de Pinochet, existe un cierto sentido *moral* tras sus acciones, dichos y omisiones. El pacto de silencio de aquellos que pensaron el exterminio como solución única y final han perpetuado el dominio *in absentia* de la Dictadura (Moulian 17).

² Teun Van Dijk destaca, además de la importancia de la clara delimitación de objetos y la pertinencia de los estudios, la necesidad de explicitar una postura ética y política frente a los problemas observados desde el Análisis Crítico del Discurso (*Ideology and Discourse Analysis* 27). Adscribiendo a este pensamiento, en este punto considero necesario esclarecer mi

Tras la primera década de transición, se asoma un nuevo milenio: en el año 2002, Nona Fernández Silanes (Santiago, 1971) —hasta ese entonces, actriz recientemente devenida escritora— publica su primera novela, *Mapocho*³, y con ella, establece dos obsesiones permanentes en su producción literaria posterior: la memoria y la reescritura de los discursos oficiales⁴. Estos motivos esenciales en su poética reflejan dicho vínculo problemático entre los individuos y su tiempo; en específico, la dificultad de lidiar con una existencia que duele y que se vincula a una Historia sangrienta que anula el recuerdo.

En una línea estilística e ideológica similar, la autora —ya una reconocida guionista de televisión además de actriz de teatro y escritora— publica, en orden cronológico, las siguientes novelas: *Av. 10 de Julio Huamachuco* (2007), *Fuenzalida* (2012), *Space Invaders* (2013), *Chilean Electric*

posición respecto al problema de la democracia nacional: desde mi perspectiva, no habrá un verdadero tránsito hacia ella en tanto no se cumpla, al menos, con tres exigencias históricas a) la necesaria redacción y aplicación de un nuevo texto constitucional b) el fin del pacto de silencio de quienes participaron de los aparatos represivos de la dictadura, con el fin de garantizar justicia y c) una total renovación las figuras políticas representativas.

³ Aunque es importante señalar que su primera publicación fue el volumen de cuentos *El Cielo* (2000), Fernández se inserta definitivamente en el panorama literario nacional al recibir, tras la exitosa publicación de *Mapocho*, el Premio Municipal de Literatura de Santiago del año 2003. En 2008, a razón de la publicación de *Av. 10 de Julio Huamachuco*, su segunda novela, vuelve a recibir el galardón.

⁴ Una reescritura que ha de ser entendida simultáneamente como tergiversación, cuestionamiento y ficcionalización de dichos discursos, ya sean estos históricos, periodísticos, políticos, etc. Respecto de la *memoria* como categoría crítica, se hace necesario precisar que no será un elemento central para este análisis, pero que será referida y tratada hacia el final del Capítulo III.

(2015), *La Dimensión Desconocida* (2016). La última de estas le vale reconocimiento a nivel latinoamericano al recibir el Premio Sor Juana Inés de la Cruz en 2017.

No obstante, no es su creciente universo narrativo lo que compete a esta investigación, sino más bien la más reciente de sus dos producciones dramáticas: *Liceo de Niñas* (2016)

Estrenada en 2015 en el Teatro de la Universidad Católica de Chile por la compañía de teatro La Pieza Oscura y dirigida por Marcelo Leonart⁵ (Santiago, 1971), aparece en la escena nacional para dialogar con el devenir temporal chileno. *Liceo de Niñas* retoma los motivos escriturales recurrentes en la poética de la autora, agudizando su compromiso político al ser dedicada, tanto en cada puesta en escena⁶ como al inicio del texto dramático⁷, a la memoria del miembro del Movimiento Juvenil Lautaro

⁵ Cofundador de La Pieza Oscura, junto a Nona Fernández.

⁶ Fue reestrenada en marzo de 2018, utilizando el mismo elenco de su primera temporada y repitiendo el ritual de dedicatoria en cada una de sus funciones, de acuerdo con lo informado por el director al inicio de ellas.

⁷ Publicado por Editorial Oxímoron en 2016.

Marco Ariel Antonioletti, primer ejecutado político en democracia, el 15 de noviembre de 1990⁸.

Su estreno y publicación son contextualmente significativos. Tras casi una década de movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios, el panorama no parece haber cambiado más allá de la superficie: la manipulación mediática, la represión policial y la actitud intransigente de las autoridades nacionales han estancado cambios estructurales necesarios para la sociedad chilena. El texto plantea como problema central la imposibilidad de concretar dichas demandas históricas y traducirlas en beneficios transversales a los miembros de la nación.

En términos muy generales: *Liceo de Niñas* es una obra dramática (y teatral) Compuesta de ocho módulos —y un metatexto dramático (La Familia Normal) desprendido de la trama central—, en la que la Historia reciente de Chile⁹ y sus víctimas son los protagonistas y dialogantes. En ella, Nona Fernández juega permanentemente, como sello de su poética, con la (re)ficcionalización de los discursos oficiales en torno al devenir histórico y discursivo nacional. *Liceo de Niñas* es, desde una lectura

⁸ La figura de Antonioletti inspira en gran medida a uno de los personajes más interesantes e importantes de la obra: el Joven Envejecido, cuyo estudio comienza en el Capítulo I, pero toma protagonismo en el Capítulo III.

⁹ Desde los años ochenta hasta el 2015, y con posibles proyecciones hacia un futuro no distante.

estructural cruda (y también desde el reconocimiento de sus motivos), una obra de frustraciones, un entramado de experiencias dolorosas o risibles que no suponen un desarrollo explícito ni un mejoramiento significativo del panorama.

Por tanto, este es un texto cruzado por distintas representaciones del fracaso: desde un inicio se exponen las presiones sociales, académicas y afectivas que han mermado la salud del joven profesor, uno de sus personajes. De inmediato hacen aparición los otros frustrados caracteres que completan la escena liceana: tres jóvenes estudiantes (o *no tan jóvenes* estudiantes) que se han refugiado por un tiempo —hasta ese entonces indeterminado— en los ductos de ventilación del laboratorio del liceo.

Tras las tomas de estudiantes secundarios de 1985, las muchachas esperan hacer la revolución desde los movimientos juveniles, preparar una Prueba de Aptitud Académica que les permita postular a carreras profesionales que garanticen un acceso al poder y la participación políticos, y presentar —en la licenciatura de cuartos medios—, la polémica obra que Fuenzalida, una de ellas, ha preparado por meses: nada de esto es posible, y los lectores y espectadores de *Liceo de Niñas* lo saben casi de inmediato.

La ignorancia de los personajes respecto del “real” paso del tiempo (y la discordancia de sus tiempos, digamos *mentales*, con el tiempo de la

ficción), evidencian un factor esencial para el análisis que será próximamente propuesto: una permanente indeterminación temporal, (des)estructurada a través de narraciones que van siempre hacia un pasado que las estudiantes evocan como presente y que tiene como recurso más extremo, una permanente anulación (suspensión o hiato) del tiempo, cuestión que no sólo genera anomalías en la trama textual, sino que tiene repercusiones otras que, para efectos de este informe, serán abarcadas ideológica y discursivamente.

Sin temor a la iteración, explico la hipótesis que sustenta este trabajo: En el texto *Liceo de Niñas* existe un tratamiento especial del tiempo que debe ser entendido en términos de *indeterminación, suspensión o elisión*. Dicho manejo de la variable del tiempo tiene manifestaciones específicas en la estructura y en la composición del texto en el plano de su contenido. que han de ser analizadas e interpretadas dentro de esta investigación. Una de sus consecuencias más evidentes es el establecimiento de motivos inconclusos en la obra, estos pueden ser rastreados a través de la revisión de las interacciones de los personajes y principalmente de los diálogos y monólogos que algunos de ellos sostienen.

Para realizar un estudio que abarque todas las dimensiones propuestas en mi hipótesis, postulo necesaria una estructura tripartita: en el primer

capítulo de este informe se realiza un estudio de la estructura del texto dramático, considerando, entre otros elementos, la aplicación de un modelo de análisis extendido¹⁰ que permite acceder a las profundidades del texto, revelando sus esquemas elementales de significación. El segundo capítulo tiene como objetivo principal mediar entre el análisis estructural y el análisis discursivo-ideológico de *Liceo de Niñas* a través de la examinación del tratamiento temporal y sus repercusiones en el desarrollo de ciertos motivos específicos presentes en el texto. La tercera de las partes se erige como una de las más importantes, en tanto explica la necesidad de desarrollar las dos anteriores: se trata de una interpretación ideológica de elementos particulares de la obra, con el fin de develar, en el plano del discurso, las inclinaciones, temores y propuestas políticas, éticas y sociales puestas en juego en la superficie textual.

Es preciso explicitar que no pretendo tomar la puesta en escena de *Liceo de Niñas* como un elemento central en mi análisis¹¹, en tanto es el *texto* mi

¹⁰ Denominado “Teoría de los niveles de existencia del personaje”, modelo de análisis que en cierto sentido es una profundización y ampliación del modelo actancial tradicional propuesto por Algirdas Greimas.

¹¹ Aunque eventualmente existan referencias marginales a ciertos fenómenos ajenos al texto, sobre todo haciendo uso de las notas a pie de página. Lo importante aquí es señalar que la *puesta en escena* es un fenómeno cuyo análisis requiere a) registro de múltiples visualizaciones b) manejo de un aparataje conceptual que escapa a los intereses de mi proyecto y c) una lectura paradigmática de elementos que ocurren *en simultáneo* dentro de la puesta en escena y que no son visualizados en el *texto*.

objeto de estudio. Por otra parte, manifiesto que, si bien el carácter de mi investigación es principalmente expositivo, hacia el final de mi análisis, y en diferentes momentos a lo largo del desarrollo del mismo, considero pertinente adentrarme en un formato más bien ensayístico que me permita exhibir, contraponer y discutir aquellas proyecciones ideológicas que surgen desde mi lectura del texto dramático.

Capítulo I — Análisis estructural

Aproximarnos a un objeto de estudio supone enfrentar una serie de desafíos y cuestionamientos. No es menor la decisión respecto del *modo* en el que expondremos nuestras ideas (en términos de formato, estilo, etc.), ni tampoco podemos prescindir de fijar una metodología específica para dicho propósito. Toda investigación supone fases libres y otras más bien rígidas, y por ello no existe una forma única de llevar a cabo un trabajo de estas características. Desde mi experiencia considero pertinente destacar que, aunque son procesos importantes, la recolección de información respecto de un tema en particular o el rastreo de diversos modelos en búsqueda de aquel que se muestre más funcional a nuestros objetivos no parecen ser las partes más complicadas; el dilema mayor reside en elegir el *punto de partida* de nuestro estudio y de cada división de este: el problema oscila siempre entre *cómo empezar* y *desde dónde iniciar*.

¿Qué quiero decir con esto? Desde mi primera exposición al universo de *Liceo de Niñas*, durante su primera temporada (2015) en el Teatro de la Universidad Católica de Chile, me planteé la necesidad de reconstruir, analizar o cuestionar la obra desde un sentido ideológico. Evidentemente, por hallarme recientemente inserto en los Estudios Literarios, no contaba

con las herramientas ni las estrategias necesarias para llevar a cabo dicha tarea; fue la necesidad de buscar un objeto de estudio familiar y agradable la que, poco más de tres años después —con una marcada preferencia por el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y con más habilidades para enfrentarme a tal desafío— me llevó a recuperar aquel impulso inicial.

Sin embargo, en las sesiones del Seminario de Grado fueron surgiendo (a veces paulatinamente, otras veces con agobiante rapidez) ciertas dificultades metodológicas que ralentizaron mi trabajo. ¿Cómo leer ideológicamente un texto sin haber identificado previamente las variables que lo configuran?¹² La tarea se vislumbra irrealizable, y posiblemente lo es.

La dificultad anterior explica la necesidad de iniciar mi estudio desde una perspectiva estructural.¹³ El análisis de la estructura (tanto en su superficie

¹² De haber insistido en analizar tanto *Liceo de Niñas* como *El Taller* (también de Nona Fernández), como me propuse al principio de este proceso creativo, posiblemente me hubiera enfrentado dos veces al mismo vacío metodológico. Por otra parte, era “virtualmente imposible” hacer un estudio completo y útil de dos obras que, si bien comparten ciertas características (por ejemplo: estar ambientadas en la Dictadura y basarse en acontecimientos documentados por la Historia), presentan características particulares que habrían conducido mi discusión a un punto irresoluble.

¹³ Si bien el análisis de la estructura es una estrategia para identificar aquellos elementos que posibilitarán el desarrollo de los capítulos posteriores, no pretendo con ello asignar una importancia superlativa a su examinación.

como en profundidad) hace emerger elementos¹⁴ importantes que entregan claves de lectura estables para la producción de discurso en torno a *Liceo de Niñas*, reduciendo los riesgos de sobreinterpretar el texto (ya *obra*, en tanto toda interpretación supone una lectura y una recepción previas), y permitiendo, al mismo tiempo, jerarquizar dichos elementos, organizando de mejor manera la superficie textual de este informe.

A): La (in)utilidad del modelo actancial.

Cuando Vladimir Propp (1895-1970) publica *Morfología del Cuento* (1928), marca un hito dentro de los estudios literarios de corte estructuralista. A través del minucioso análisis de un amplio corpus de relatos folklóricos rusos, el lingüista y antropólogo *hace emerger* principios estructurales comunes a todos los textos estudiados, determinando características generales que parecían explicar a cabalidad el funcionamiento de cada uno de esos sistemas autónomos. A pesar de que las (micro)estructuras sintácticas¹⁵ que componían cada cuento eran

¹⁴ Toda estructura es una construcción concreta de elementos interrelacionados que conforman un todo. El todo y las partes son *interdependientes*; así, la operatividad de una estructura particular depende del funcionamiento y la disposición de sus componentes. “Todas las partes de una estructura pueden convertirse de potencia en efecto, es decir, toda forma implícita puede en principio llegar a ser explícita” (Fokkema e Ibsch 39-40), esto implica que cualquier elemento de la estructura profunda de un texto, puede manifestarse afectando la superficie de este.

¹⁵ Si cada uno de los enunciados tiene una sintaxis particular y luego cada enunciado se relaciona sintagmáticamente a otros, generando una estructura mayor, la conclusión más lógica sería señalar que, siendo diferentes los elementos mínimos, el resultado debiese ser distinto en cada caso. Sin embargo, Propp demuestra que, en su estructura *profunda*, los

distintas, y las relaciones entre aquellas eran, en términos superficiales, diferentes, era posible —identificando un conjunto mínimo de variables— *predecir* el comportamiento de esas estructuras dentro de cada sistema textual (*Diccionario del teatro* 13).

Así, por ejemplo, a través del estudio de las acciones encarnadas en los diversos personajes-tipo del cuento folklórico, se identificaban valores, deseos, acciones subsidiarias, etc. Si había un héroe (representante de la justicia) que perseguía un objetivo, seguramente habría un villano (encarnación del mal) que obstaculizaría la consecución de dicho propósito; así también, podría haber un desvalido (que representaba a toda una comunidad y encarnaba quizá, su esperanza) sometido por el villano, que requiriera del sentido de justicia del héroe y sus aliados. Estos roles podían ser encarnados por distintos personajes-tipo comunes a diferentes tradiciones folklóricas. Un bandolero bandido que se enfrenta al justiciero del pueblo; una niña pequeña acosada por una bestia sobrenatural; un padre que defiende a su familia del vecino carcomido por la envidia, entre otras *potencialmente infinitas* posibilidades de combinatoria. Lo

cuentos folklóricos llegan a resultados similares, sino completamente idénticos, a pesar de ser superficialmente dispares. El autor propuso la existencia de 31 funciones para cada *persona* y las agrupó en 7 esferas de acción, que se traducirían luego en los elementos del modelo de Greimas.

importante es recalcar que, en el estudio de Propp, el análisis de la *acción*¹⁶ es el punto de partida (*Diccionario del teatro* 13-14).

¿Qué necesidad habría de realizar cualquier tipo de análisis literario si todas las obras narrativas funcionasen igual? ¿Cómo podríamos analizar textos de otros géneros dependientes de la *acción*?

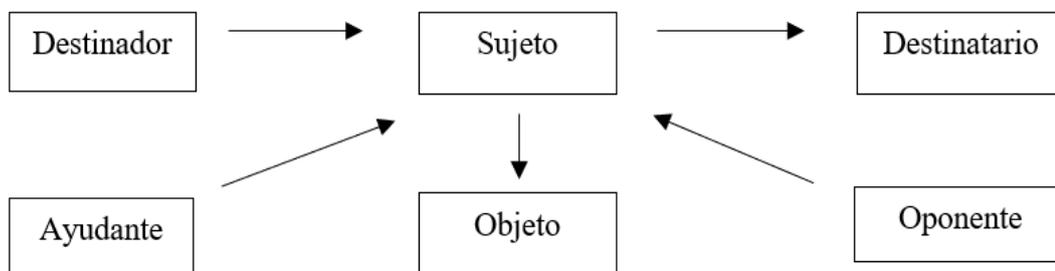
Uno de los autores más importantes dentro de los estudios semióticos, Algirdas Julius Greimas (1917-1992) retoma y reestructura el trabajo iniciado por Propp, ampliando sus posibilidades de uso y a la vez, especificando nuevos objetivos dentro de su aplicación. Patrice Pavis, teórico del teatro, identifica dos metas o condiciones para el correcto funcionamiento de un esquema actancial: a) Debe distribuir personajes en categorías mínimas para abarcar todas las combinaciones realizadas en la obra; b) Debe extraer a los *verdaderos* protagonistas de la acción, reagrupando o desmultiplicando los personajes más allá de sus rasgos particulares (*Diccionario del teatro* 14).

Así se configura el modelo actancial más conocido¹⁷:

¹⁶ Acción a la cual el sujeto está completamente supeditado. Desde esta perspectiva de análisis no existe el personaje sin estar asociado a una acción *concreta* y —valga la mención a Aristóteles— *completa*, es decir, con un principio, un medio y un final.

¹⁷ Este modelo consta de tres ejes: Sujeto-Objeto (Eje del deseo); Destinador-Destinario (eje del saber o de las ideas); Ayudante-Oponente (eje del poder) (*Diccionario del teatro* 14).

Fig. 1: Modelo Actancial de Greimas.



Cada uno de sus elementos se comprende —elementalmente— de la siguiente manera:

- a) Sujeto: lo que podríamos entender como *personaje* (usualmente, el principal); aunque, más correctamente, deba ser definido como una *fuerza temática orientada*¹⁸ hacia un fin particular.
- b) Objeto: aquel bien, favor o meta que motiva la acción o las acciones del Sujeto.
- c) Oponente: aquella fuerza opuesta a la voluntad y las metas del Sujeto (sea o no un personaje).
- d) Ayudante: aquella fuerza (encarnada o no en un personaje), que auxilia al Sujeto en la consecución de su objetivo.

¹⁸ Como propuso Etienne Souriau en su estudio *Les deux cent mille situations dramatiques* (1950)

- e) Destinator: aquella fuerza externa que impulsa al Sujeto a realizar su acción. Generalmente responde a conceptos abstractos como la Justicia o el Amor, no obstante, aquel rol puede ser tomado por otros personajes (individuales o colectivos)
- f) Destinatario: beneficiario directo o indirecto de la consecución del objeto por el Sujeto. Suele ser otro personaje (individual o colectivo), o una fuerza externa que actúa *in absentia*.

Ahora bien: ¿Por qué se le conoce como modelo actancial?

Greimas introduce en sus estudios la noción de *actante*¹⁹, a su entender, una entidad que participa de la acción, sin importar su grado de abstracción (Saniz Balderrama 91). Pero esto, debido a su generalidad, tampoco simplifica la aplicación del esquema actancial ni clarifica sus verdaderos alcances.

Afirmé en la introducción que *Liceo de Niñas* es una obra que tiene a la frustración como elemento estructurante. No sólo los propósitos de los personajes *en general* fracasan, sino que la comprensión de la obra a través de la versión más simple de este modelo es también una aventura destinada

¹⁹ Que, sin embargo, no es de su autoría, sino un préstamo terminológico proveniente de la obra del lingüista francés Lucien Tesnière, quien lo aplica en su estudio *Les Éléments de syntaxe structurale* (1959), tomándolo igualmente prestado desde el aparatage conceptual de la lingüística general “donde designaba al agente de la acción, representado por un sustantivo, ya sea este sujeto gramatical o no” (Saniz Balderrama 91).

a la decepción. ¿Por qué? Porque en *Liceo de Niñas*, la acción, en términos concretos y completos (como en el teatro aristotélico), no existe, o al menos, no es lo más relevante. Entonces ¿Por qué insistir en aplicar una herramienta básica del análisis estructural sobre una obra que parece no cumplir con los requisitos mínimos para su correcto funcionamiento?

Existe una versión extendida del modelo actancial—recopilada por Pavis, nuevamente, en su indispensable *Diccionario del Teatro* (16-17)— que, al resignificar la noción de actante, complementa a la versión tradicional multiplicando sus posibilidades de uso a través de un examen por niveles.

Esta versión más *completa* del modelo, denominada *Teoría de los niveles de existencia del personaje*²⁰ se presenta de la siguiente manera:

- Nivel I: estructuras elementales de significación: oposiciones, contradicciones, implicaciones, etc. Es decir, todas aquellas relaciones lógicas recíprocas que configuran el *microuniverso de la obra* (Greimas 264)

²⁰ Aquí el enfoque del esquema actancial cambia: a diferencia de lo planteado por Souriau o Greimas, el modelo no describe a un personaje subordinado a la acción, sino que le entrega un mayor nivel de autonomía al mostrarlo relacionado dinámicamente a un conjunto diverso de significaciones. En tanto no es la *acción* lo más relevante en *Liceo de Niñas*, sino la exposición de casos a través de la experiencia de los personajes, poner a estos en un plano más elevado y central que la *acción* misma, ilumina mejor la obra y su estructura.

- Nivel II: actantes: entidades generales no antropomórficas ni figurativas (Paz, Amor, Poder, etc.) que existen sólo teóricamente en el sistema lógico de la obra.
- Nivel intermedio II/III: roles: entidades figurativas generales y ejemplares. En la superficie textual se manifiesta como una forma específica arquetípica (héroe, villano, profesor, padre, etc.), y en la estructura profunda, adquiere formas del tipo “A hace siempre X”.
- Nivel III: Actores²¹: entidades individualizadas, figurativas y realizadas en la obra; lo que comúnmente denominaríamos *personajes*.
- Nivel IV: Intérpretes: en términos comunes, los *actores* que ponen en marcha la *puesta en escena*, asumiendo actitudes, caracterizándose de formas específicas, entre otras acciones. Este nivel no será descrito en el siguiente apartado, en tanto, como se explicó con anterioridad, no es la puesta en escena mi objeto de estudio.

Una vez descrito el modelo extendido, es posible proceder a la exposición de los resultados que arroja la aplicación de este a *Liceo de Niñas*:

²¹ Es necesario diferenciar *actor* en su sentido semiótico (como caracteres) de “actor” como término de uso común (*comédien* o intérprete teatral).

- Nivel I: Estructuras elementales de significación

Las relaciones lógicas recíprocas que configuran el microuniverso de *Liceo de Niñas* obedecen, según mi aproximación al texto, a dos principios: oposición e implicación. Se extraen desde la estructura profunda y se manifiestan en la superficie textual como diferentes binarismos. Con el fin de priorizar el análisis específico de aquellos pares conceptuales más importantes (o más *evidentes* en el desarrollo de la trama²²), exhibiré en cursivas aquellos que serán estudiados con detenimiento²³. Es necesario señalar que el orden de cada listado no necesariamente se corresponde con el orden de aparición de los elementos en la superficie textual. Respecto de la simbología, informo que la barra oblicua (/) indica “opuesto a”, mientras que la flecha (→) debe entenderse como “implica” o “conduce a”:

²² Adjunto una definición clásica de la narratología que, con ciertas precauciones, puede ser aplicado al texto dramático: “La trama se separa de la *fábula* sobre todo por las distorsiones temporales con las que el autor dispone los hechos (...). La trama deforma artísticamente el mero reflejo del orden natural de los hechos, mezclando, por así decirlo, de manera más o menos atrevida, tanto las secuencias de la historia (acontecimientos, personajes, etc.) como las instancias del narrador (punto de vista, voz, etc.)” (Marchese y Forradellas 410-411)

²³ Aquí corresponde aclarar dos cosas: 1) cada lectura podría arrojar distintos binomios como resultado; estos son el resultado de mi interpretación del texto. 2) Algunos de los pares restantes serán recuperados en la discusión del Capítulo III.

a) Oposición:

- *Revolución / Conformismo (como adhesión o como pasividad)*
- *Recuerdo / Olvido (silencio)*

b) Implicación:

- *Juventud → Revolución / Adulthood → Conformismo*
- *Temor → Desconfianza*
- *Violencia (como represión) → Violencia (como resistencia)*

Oposiciones:

Revolución / Conformismo: Es tal vez uno de los ejes centrales de la obra y se expone, principalmente a través de las relaciones problemáticas que las estudiantes (Maldonado, Riquelme y Fuenzalida) establecen con quienes se hallan en el polo del *conformismo*, a saber: 1) Carvajal, inspector general del liceo que encarna una fuerza opositora adherente al régimen dictatorial de Pinochet²⁴; 2) la directora, quien envía a las fuerzas policiales a desalojar la toma del liceo, según narran las Estudiantes²⁵

²⁴ Razón por la cual es permanentemente caracterizado (por las Estudiantes, en primera instancia, y hacia el final de la trama, también por el Profesor) con la frase “Cerdo, asqueroso, traidor”.

²⁵ Tanto la directora como el inspector Carvajal son personajes que operan sólo al nivel de las narraciones de las Estudiantes. Es necesario destacar que Carvajal, encarna un rol mucho más decisivo desde la ausencia, pues, aunque es permanentemente referido, nunca interviene *en escena*.

(Fernández 59-60); 3) el Profesor —al menos inicialmente—, en tanto representa un conformismo pasivo respecto del modelo económico neoliberal. El Profesor no manifiesta estar de acuerdo con el funcionamiento del sistema, pero admite operar bajo las lógicas de competencia, consumo e individualismo que este impulsa:

Profesor: déjeme decirles una cosa, *yo he trabajado mucho para llegar a este lugar*. He hecho cursos de capacitación, seminarios, jornadas pedagógicas, exámenes psicológicos, exámenes de salud. *He armado un Portafolio Docente como ninguno de mis colegas porque he dado evidencias contundentes de mi trabajo*. He participado en proyectos educacionales (...), me he juntado con la gente del Ministerio, con la gente de las universidades (...) Reuniones extras con la directora, reuniones extras con los profesores (...) con los apoderados. (...) *He pasado todas las evaluaciones de mis pares con las mejores calificaciones. No ha sido fácil, me ha costado tiempo, salud y energía, pero lo hice*. (Fernández 43, el énfasis es mío.)

En el siguiente fragmento se exponen los problemas económicos y familiares por los que pasa el profesor. Existe una permanente voluntad de postergación forzosa del bienestar *real* (salud, familia; como se menciona), en favor del supuesto bienestar económico y el consumo (que conduce al endeudamiento) como formas de ostentación, aparentemente impulsada por su esposa:

Profesor: Es complicado... necesitamos presupuesto. *Yo como profesor de este liceo no gano tanto, tengo que hacer otros trabajos, dar clases particulares, tomar más responsabilidades.*

Riquelme: La Coordinación Docente.

(...)

Profesor: (...) Nos compramos un departamento, ¿sabe?, tenemos que pagar los dividendos y los gastos comunes son descuadrados. *Yo sabía que iba a ser innecesario tener un departamento con gimnasio y sala de eventos. ¿Usted cree que los hemos ocupado alguna vez?* Salimos de la casa a las siete de la mañana y llegamos cerca de las nueve de la noche (...) (47-48, el énfasis es mío)

La contraparte revolucionaria del binomio está representada por las tres estudiantes y por el Joven Envejecido, quienes, tal como el apartado de *dramatis personae* expone, son activos participantes del movimiento estudiantil (Fernández 21). Todos ellos se muestran favorables a la consecución de la democracia a través de la vía armada, aunque (aparentemente) en diferentes grados de compromiso. El Joven Envejecido (o Alfa Centauro), en su primer monólogo, declara haber rechazado integrarse a *las milicias*, aunque luego, con un gesto muy sutil, demuestra su total adhesión a dicha facción radical:

Joven Envejecido: Pegaso 51 fue el primero que me lo propuso. “Alfa Centauro”, me dijo. ¿Por qué no te metís a las milicias? *Y yo, que en ese tiempo no estaba muy convencido, le dije que no (...) que, en realidad, la dura... me daba miedo.* “Ahora te da miedo, Alfa, pero tarde o temprano te vai a unir a nosotros. *No basta con las tomas, no basta con las marchas. Hay que irse a las marchas, no nos dan otra salida*”. Así me dijo.

(...)

Es que Pegaso de chiquitito optó por una lucha más radical. Por eso andaba fondeado. Por eso ocupaba un revolver chico.

*El Joven Envejecido muestra un revólver chico que saca de su bolsillo*²⁶

Joven Envejecido: Un arma penca, como esta, un “matagatos”, para protegerse, así decía (...) (37)

El diálogo que el personaje reproduce en su monólogo corresponde a un acontecimiento pretérito respecto del tiempo en que Alfa Centauro enuncia su recuerdo. Pegaso 51, caracterizado por portar un pequeño revólver para combatir a las fuerzas policiales es quien lo ha invitado a unirse a la lucha armada (que en este y otros momentos del texto se plantea como única solución ante la intransigencia de las autoridades). Al sacar un revólver similar desde su bolsillo y exhibirlo, Alfa Centauro muestra

²⁶ Acotación.

tempranamente²⁷ y de manera implícita, que, a pesar de su temor inicial, ha adoptado la lucha como forma de vida y acción política.

Por su parte, las Estudiantes, si bien manifiestan un ímpetu revolucionario desde el principio —al hablar de las organizaciones estudiantiles y la *gloriosa toma* del liceo—, no exponen su real nivel de compromiso respecto de la lucha *radical* sino hasta el último momento del Octavo Módulo (y final) de *Liceo de Niñas*, cuando, recurriendo a un gesto análogo al de Alfa Centauro y apropiándose de las palabras de este y Pegaso 51, prometen defender al Profesor de la represión de Carvajal, quien ha enviado a guardias y enfermeros a buscarlo al laboratorio:

Profesor: ¡Cerdo, asqueroso, traidor! Nunca me dijeron que habían puesto cámaras.

Riquelme: No se preocupe, profesor. No vamos a dejar que se lo lleven

*A una seña de Riquelme, todas sacan unos pequeños revólveres y se los muestran a las cámaras*²⁸

Riquelme: *No se asuste. Son armas rascas.*

Fuenzalida: *“Matagatos”*

²⁷ Este monólogo se encuentra en el Tercer Módulo de la obra, y corresponde a la primera intervención hablada del personaje.

²⁸ Acotación.

Maldonado: *Las usamos sólo para defendernos* (109-110)²⁹

Recuerdo / Olvido: este es otro de los ejes configuradores del microuniverso de la obra que adquiere relevancia mayor. El recuerdo de las víctimas, de los guerrilleros caídos y del deseo de revolución, encarnado principalmente en la figura del Joven Envejecido³⁰ se contrapone a la fuerza (mayoritariamente externa) del olvido y el silencio. Sorpresivamente, esta dimensión del olvido acaba siendo representada por una de las Estudiantes, Fuenzalida, cuando esta admite no haber estado durante los 30 años de encierro dentro del ducto de ventilación, sino haber llegado muchos años después, tras haberse cambiado de colegio y posteriormente haber iniciado una carrera como publicista, traicionando sus valores revolucionarios y sus pretensiones artísticas de juventud:

Riquelme: (*Espantada*) ¿Publicidad? ¿y el teatro? ¿y el canto?

Fuenzalida se encoje de hombros

Maldonado: ¿Y cómo te fue?

Fuenzalida: Bien. Súper Bien

²⁹ El énfasis es mío y señala las frases iguales o equivalentes a las que el Joven Envejecido emite en su monólogo.

³⁰ Cada uno de sus monólogos tiene por objetivo el recordar a algún joven guerrillero caído.

Maldonado: (*Enojada*) ¿Y si te iba tan bien por qué te fuiste a meter ahí dentro con nosotras?

Fuenzalida: Es que... durante todo ese tiempo que me fue bien, olvidé... algunas cosas. Varias cosas...

Maldonado: ¿Qué cosas?

Fuenzalida: Mi casa, por ejemplo. O... mis papás, o... mis amigos.

Maldonado: (*Molesta*) ¡Pero quién se puede olvidar de su casa, de sus padres y de sus amigos!

Fuenzalida: Vivía sólo para que me fuera súper bien. Y de tan bien que me fue, cuando quise acordarme de todo, ya no había nada ni nadie. (101)

El fragmento anterior puede entenderse también como producto de la primera oposición lógica, en tanto Fuenzalida renuncia a la revolución y se introduce en una dinámica de vida neoliberal individualista, exitista y banal, de forma similar a lo que ocurre con el Profesor.

Implicación:

Juventud → Revolución / Adulterez → Conformismo: existe una estrecha relación entre los ideales juveniles y el discurso revolucionario en la obra. Todos los casos expuestos por Alfa Centauro remiten a personajes del tipo joven-guerrillero y hacia el final de cada monólogo se hace especial énfasis en la corta edad de los conmemorados (“Ahí quedaron los dos

hermanos. Pegaso tenía 18 años y no pudo terminar nunca el liceo” (39)). Así también, las Estudiantes, que no han reparado en que ya no son adolescentes, sino adultas de “cuarenta y tantos” años, defienden con fervor sus ideales de lucha, sólo cuestionando su real utilidad política, cuando se dan cuenta que ha pasado mucho más tiempo del que creían; del mismo modo, Fuenzalida abandona sus ideales al ingresar al mundo de la adultez: en *Liceo de Niñas* la madurez no parece ser una etapa adecuada para cultivar dichos principios:

Riquelme: O sea que ya... no fui diputada de la República.

Maldonado: *O sea que ya... no cambié el mundo*

Riquelme: *O sea que ya... no salvamos a nadie*

Maldonado: *O sea que ya... no servimos para nada.* (100, énfasis mío)

Los otros personajes que encarnan el conformismo (como se señaló con anterioridad) son, naturalmente, todos adultos (asumidos también como tal, a diferencia de las Estudiantes) y, además, representan figuras de autoridad en el microuniverso de la obra. En el polo de la revolución se expresa permanentemente un marcado idealismo: desde esa vereda, los jóvenes se perciben como la única expectativa de un real cambio social y están en la permanente espera de “su” momento histórico para actuar.

Estos elementos son los que componen el conjunto de operaciones lógicas que configuran *Liceo de Niñas*. La importancia de analizar este primer nivel recae en su utilidad para identificar los *motivos* que se desarrollan (o no) en la obra. Entonces, si bien no he tocado todos los puntos antes expuestos, ello no implica que, en subtemas posteriores, no sean referidos. Con el fin de articular una lectura que no aísle los elementos constitutivos de los niveles, sino que establezca nexos entre los componentes de cada uno, los describiré de manera continua, desplazando así su análisis, en tanto son interdependientes, al apartado que sigue al listado y los esquemas que ahora presento:

- Nivel II: Actantes:
 - Libertad (A1)
 - Revolución y cambio (A2)
 - Justicia social (A3)
 - Recuerdo (como oposición al olvido) (A4)
 - Verdad (como oposición al discurso oficial) (A5)
 - Ocultamiento de la verdad (a través del silencio) (A6)
 - Conservar el trabajo (A7)
- Nivel Intermedio II/III: Roles:
 - Profesor-autoridad

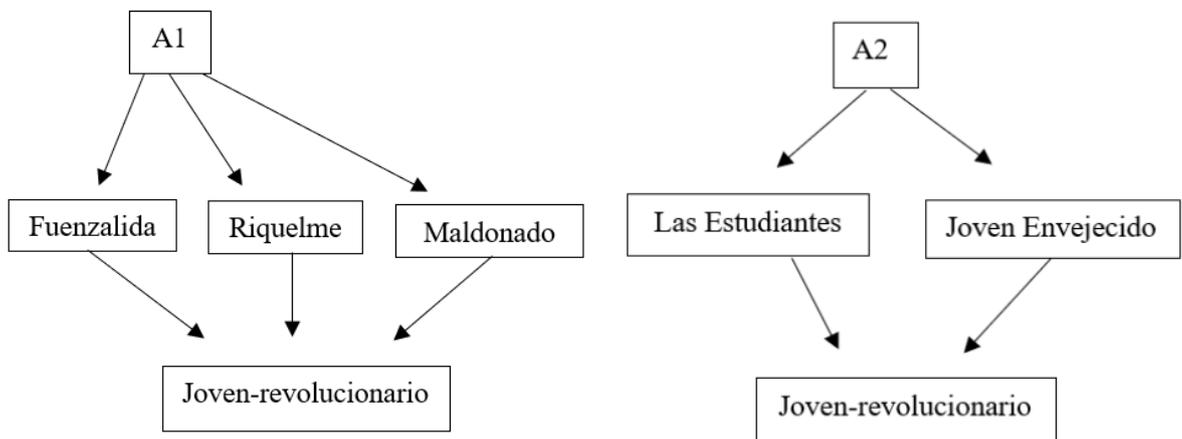
- Joven-revolucionario
- Traidor
- Controlador
- Nivel III: Actores³¹:
 - Profesor: egresado de la carrera de Ciencias con mención en Física, de la Universidad de Chile. Lleva la jefatura del cuarto medio B. Es el nuevo coordinador docente del liceo. Para conservar su trabajo disimula las crisis de pánico que lo han afectado últimamente
 - Maldonado³²: secretaria del centro de alumnos y miembro del grupo de teatro del liceo. Chapa: Gama Casiopea.
 - Riquelme: presidenta del centro de alumnos y directora del grupo de teatro del liceo. Chapa: Andrómeda Beta.
 - Fuenzalida: alumna discapacitada. Dramaturga del grupo de teatro del liceo. Ex primera voz del coro. Chapa: Épsilon Sagitarius.

³¹ Todas las caracterizaciones de los *actores* (personajes), exceptuando la de Carvajal, que es de mi autoría, están tomadas del apartado de *dramatis personae* de la página 21 del texto impreso.

³² En algunos de los esquemas Riquelme, Fuenzalida y Maldonado serán agrupadas bajo la etiqueta “Las Estudiantes”, para facilitar la distribución espacial de estos.

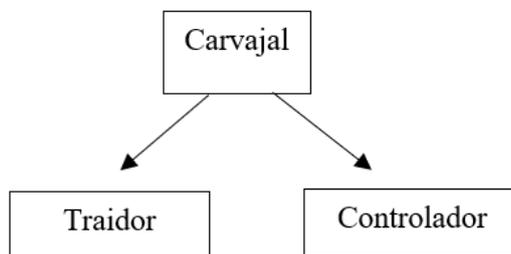
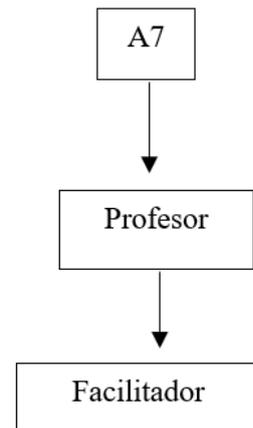
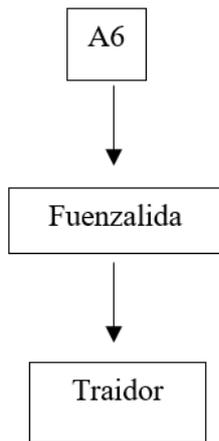
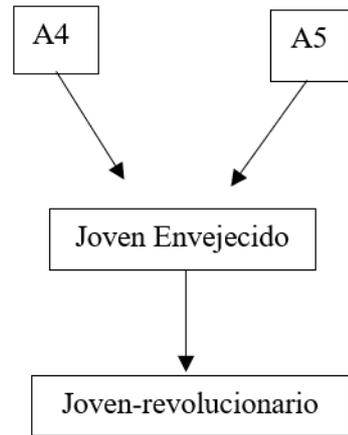
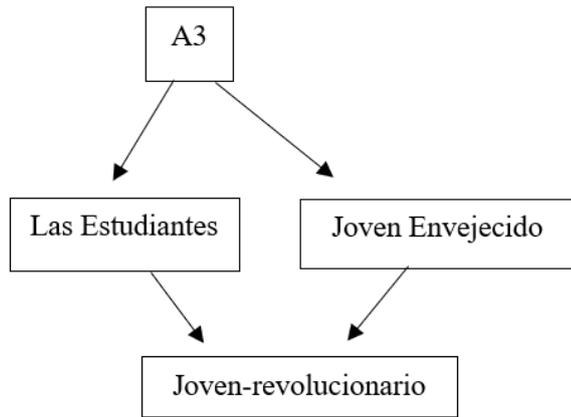
- El Joven Envejecido: vocero de la Federación de Estudiantes Secundarios. Futuro o antiguo miembro del Movimiento Lautaro. Chapa: Alfa Centauro.
- Carvajal³³: inspector general del liceo, un *sapo*³⁴.

Fig. II: esquemas de interrelación de los niveles II, intermedio y III:



³³ Si bien Carvajal no se halla *realizado en la obra*, si es una fuerza decisiva para el desarrollo de la trama, como se explicará más adelante.

³⁴ Desde los tiempos de Dictadura, en el uso dado principalmente por simpatizantes de izquierda, *sapo* refiere específicamente a quien entrega información a los organismos de inteligencia —DINA (1973-1977) o CNI (1977-1990)— sobre activistas o militantes contrarios al régimen de Pinochet.



B): El desarrollo (in)concluso de motivos en *Liceo de Niñas*.

- Nuevas precisiones teórico-metodológicas:

Como se explicó anteriormente, la aplicación del modelo y la descripción de sus niveles (principalmente del primero, en tanto es el principal configurador lógico de la estructura) tiene por objetivo revelar aquellos *motivos* que organizan *Liceo de Niñas* a través del análisis de los *actores* y sus diversos vínculos con: a) otros *actores*, b) diferentes *actantes*, y c) los *roles* específicos que asume cada actor en el texto. Explicitaré dichas relaciones a continuación, no sin antes dedicar un (no tan) breve espacio a explicar la noción central de este apartado:

En los estudios literarios, *motivo* es uno de los conceptos que ofrece mayor resistencia a ser definido de manera estable pues es esencialmente polisémico. Desde un punto de vista más bien general, podríamos abordarlo como una unidad significativa mínima del texto, o como un elemento funcional recurrente asociado a una *fábula*³⁵ particular (Segre en Marchese y Forradellas 274-275), pero esto no lo hace lo suficientemente específico como para garantizar una aplicación adecuada del término en

³⁵ “La fábula, llamada en griego *mythos* y por Horacio *forma*, es, según Aristóteles, la ‘composición de las cosas’, es decir, la organización, estructura y planeamiento general de todas las partes de una acción” (Kayser 99)

este análisis; complementaré esta definición explorando otra de sus significaciones posibles.

Marchese y Forradellas agregan una segunda acepción del término, la cual me parece un tanto más adecuada. Desde su postura, *motivo* podría comprenderse como “cada una de las unidades menores que configuran el tema o dan a éste la formulación precisa en un determinado momento del texto” (275), esto agrega una nueva perspectiva a la noción: los motivos no son estáticos y no se encuentran aislados, sino que se modifican su función y su carga semántica al interactuar con otros motivos de un texto.

¿Pero qué es lo que permite definir la presencia de un motivo como tal? Principalmente, su carácter iterativo. Cuando en el apartado anterior expuse las estructuras elementales de significación presentes en *Liceo de Niñas* (Nivel I) el criterio de selección de estas se basó en la reiteración significativa de dichas oposiciones, en tanto, al ser elementos configuradores de un *microuniverso* particular, parecen relacionarse estrechamente con lo que Greimas denominó *isotopías*, a saber “un conjunto redundante de categorías semánticas que hace posible una lectura uniforme [de un texto]” (ctd. en Marchese y Forradellas 223). No existe

una isotopía en un texto, sino un conjunto de ellas, las cuales, al estar en permanente interacción, estructuran un sistema textual³⁶.

Ahora bien, hemos reconocido que los *motivos* de un texto³⁷ interactúan de manera sostenida, pero no hemos abordado las consecuencias concretas de dichas relaciones en el caso específico de un texto dramático. Wolfgang Kayser expone que un motivo, en tanto se materializa en situaciones específicas dentro de una obra literaria, genera un efecto de *tensión* (dramática, en este caso), que requiere una solución que es, en definitiva, el factor que “mueve” a los *actores* (Kayser 77).

No obstante, el mismo autor reconoce que no siempre es posible ofrecer una solución a dicha tensión, o que, en la interacción de los diversos motivos, estos son desviados de su cauce inicial (devenir asumido como *natural* en el microuniverso de la obra), cuando esto ocurre, Kayser explica que nos hallamos ante la problemática presencia de los *motivos ciegos*:

“Ocurre a veces que la tensión provocada por el motivo dentro de la acción no se libera en la obra, y la acción toma otro rumbo. Se habla entonces de un

³⁶ Esto significa que, desde el plano del significado, los textos literarios son *plurisotópicos* (Marchese y Forradellas 223)

³⁷ Los cuales se desprenden de las *isotopías* textuales, es decir, elementos de significación iterativos análogos a los del primer nivel del modelo aplicado recientemente.

“motivo ciego”. Preséntase con bastante frecuencia al principio de dramas y películas, para despertar el interés, o para inducir deliberadamente a conclusiones falsas [...]. Bástenos, de momento, indicar que tiene un efecto altamente teatral y dramático. Reconocemos así una cualidad especial del motivo; además de su unidad estructural como situación típica y significativa (...) le pertenece una calidad especial, que favorece su uso en determinados géneros” (Kayser 77-78)

- ¿Cómo se configuran los motivos dentro del sistema de *Liceo de Niñas*?

En *Liceo de Niñas* encontramos tanto motivos resueltos como motivos ciegos; su desarrollo y producto final es sólo apreciable cuando consideramos las variables de *actantes*, *actores* y *roles* en plena relación recíproca. A continuación, expongo mi análisis articulado (¿o entretejido?) de dichos elementos³⁸:

El primer actante descrito (A1, Libertad), que tiene al menos dos significados asociados y es representado por las tres estudiantes: desde el inicio de la obra se plantea (en boca de Maldonado) la necesidad de salir del ducto de ventilación para averiguar si es seguro sacar a sus

³⁸ Sugiero revisar la figura II, que contiene los esquemas que resumen estas relaciones en las páginas 30-31.

compañeras³⁹ del escondite y llevarlas a la calle. Efectivamente, Maldonado logra salir del liceo al final del segundo módulo (Fernández 35), pero regresa para informarles a sus compañeras que *todo sigue igual* y que las fuerzas policiales la han rociado con agua y gases lacrimógenos (Fernández 52-53). En estos términos, el motivo de la huida se presenta inconcluso para el colectivo de las Estudiantes, en tanto en el módulo final —ante la amenaza de Carvajal—, el Profesor se interna con ellas en los ductos para explicarles al resto de mujeres que han pasado treinta años encerradas y el texto dramático concluye sin revelarse si efectivamente han logrado salir del establecimiento o no.

La segunda manifestación de A1, implica un vínculo directo con A2 (Revolución y cambio) y A3 (Justicia social). Libertad aquí se entiende como el anhelo de los jóvenes-revolucionarios por generar condiciones de vida digna para las familias chilenas, lo cual implica, ante todo, una etapa de resistencia ya sea a) obstaculizando la “governabilidad” del país a través de la protesta callejera, o b) realizando acciones armadas concretas

³⁹ Si bien son tres las estudiantes que aparecen en la obra, en los diálogos se da a entender que son muchas más mujeres las que se encuentran ahí, inclusive de otros liceos (Fernández 62-63).

que garanticen un enfrentamiento directo con las fuerzas policiales o permitan derrocar al dictador.

Cuando Maldonado indica que *todo sigue igual* y, principalmente, cuando Riquelme y Maldonado advierten que ya han transcurrido treinta años y que *su momento de actuar* ya pasó —o nunca llegó— (Fernández 100), se comprende que dichos propósitos se presentan irrealizables en el microuniverso de *Liceo de Niñas*. Es importante destacar también que Alfa Centauro (un *fantasma* dentro de la obra) ha sido apresado y luego ha muerto⁴⁰ defendiendo los intereses representados en dichos actantes (A1, A2, A3), por lo cual su lucha no puede continuar desde la arista de la acción revolucionaria: de esta forma, este conjunto de actantes que devienen motivos se anula al no ser resuelto en la trama.

Si ya no es posible progresar en la lucha por la justicia social y el cambio político ¿Desde dónde continúa la resistencia? En este punto la figura de Alfa Centauro se vuelve imprescindible: los actantes A4 (Recuerdo como oposición al olvido) y A5 (Verdad como oposición al discurso oficial) se hacen tangibles y se desarrollan completamente con cada ejercicio de memoria que realiza el Joven Envejecido en sus tres monólogos. La

⁴⁰ Como se expone en el relato de las Estudiantes, que, curiosamente, es el argumento de la obra que Fuenzalida preparaba para la supuesta ceremonia de graduación de 1985 (Fernández 102-108).

rememoración de los jóvenes caídos en resistencia en búsqueda de una verdad *otra* es otro de los motivos trascendentales en *Liceo de Niñas*, y posiblemente, el único que se desarrolla sin frustraciones definitivas...

¿Sin frustraciones *definitivas*? Exacto: el proceso de A4 y A5 no está exento de anomalías, aunque estas sean transitorias. En uno de los diagramas anteriores se identifica a Fuenzalida, una de las estudiantes, con el actante A6 (Ocultamiento de la verdad mediante el silencio) y con el rol *traidor*. ¿Cómo interviene esta nueva evidencia con el par de actantes anterior?

Fuenzalida, voz principal del coro del colegio y vocera del centro de alumnas del liceo, ha quedado muda tras ser apaleada por el piquete de Carabineros que hace ingreso a la toma del establecimiento. Pero resulta que, tal y como se revela hacia el final del sexto módulo (desarrollándose en profundidad en el octavo), este mutismo ha sido de carácter voluntario. La única portadora de la verdad, es decir, la única que sabe que han pasado 30 años, que nada ha cambiado más allá de lo superficial y que por tanto las esperanzas revolucionarias parecen ser banales, opta por *traicionar* la confianza de sus compañeras de ideales con un fin que es un tanto ambivalente: por un lado, busca protegerlas del impacto del paso del tiempo y la decepción y, por otro, de forma más bien egoísta, busca

mantener una ilusión de futuro favorable que le permita mantenerse *suspendida*⁴¹ y aislada del paso del tiempo junto a sus amigas de toda la vida.

A6 (el ocultamiento de la verdad), no es compatible con A4 y A5, pero no logra cancelar sus efectivas realizaciones: hacia el final de la obra, Fuenzalida, Maldonado y Riquelme resuelven sus diferencias sin mayor explicación, y con la ayuda del Profesor, se disponen a *contar la verdad*⁴² a las compañeras que siguen confinadas en el ducto de ventilación del laboratorio.

Respecto del Profesor y el rol que asume, ocurren un par de fenómenos interesantes⁴³: siendo inicialmente un rehén de las Estudiantes (Fernández 44), su rol de profesor-autoridad se halla subvertido; pero, más adelante en la trama, el personaje parece recobrar parcialmente dicha dimensión de

⁴¹ Esta idea de *suspensión temporal* (junto con otros tratamientos del tiempo que adquieren un significado particular en el texto) será tratada con mayor énfasis en el siguiente capítulo.

⁴² Acción que supone también una materialización del actante *recuerdo* si se considera que “el caso” de Alfa Centauro —por su relevancia dentro del mundo político-estudiantil descrito en la obra— no podría ser omitido en sus relatos.

⁴³ Aunque, por el contrario, no es mucho lo que se podría decir respecto del actante A7 encarnado en el Profesor; pues, aunque este represente una nueva manifestación de la *frustración* dentro de *Liceo de Niñas* (en tanto podemos inferir que por acción de Carvajal —quien ha vigilado todos los movimientos del Profesor— el docente perderá su fuente laboral), no cumple un papel significativo al no vincularse directamente con otros motivos o actantes. Sin embargo, es necesario explicar que, a diferencia de lo ocurrido con otros personajes, si existe una evolución a nivel *moral* del Profesor, la cual será tratada con mayor énfasis, en el tercer capítulo de este trabajo.

educador, al regular las interacciones (y corregir el uso de un vocabulario soez) entre las mujeres.

Empero, el momento decisivo en que el Profesor se torna un elemento especialmente relevante para el desarrollo de la trama, ocurre en el sexto módulo de la obra (Fernández 71-92) cuando, asumiendo completamente su rol de profesor-autoridad, ocupa sus conocimientos en Física (la asignatura que imparte) para explicar a las Estudiantes los problemas en torno a la percepción y vivencia del tiempo, revelando la verdad respecto del encierro en los ductos: el Profesor es, entonces, un *facilitador* de la información, al oponerse al actante A6 (Ocultamiento de la verdad) que se materializa en el silencio de Fuenzalida.

Un último elemento que es interesante de revisar corresponde al rol dual que encarna la figura *in absentia* de Carvajal: como se dijo pretéritamente, el detestado inspector del liceo es permanentemente caracterizado bajo la idea de “Cerdo, asqueroso, traidor”, o denominado fascista por los diferentes personajes, pues vigila constantemente a profesores y alumnos y, además, tiene fama de ser un delator. Esto por sí sólo no parece entregarnos mucha información; sin embargo, es preciso recordar que su intervención (nuevamente desde la ausencia) en el octavo módulo es el factor que anula la consecución de A1 (Libertad) por parte de las

Estudiantes. “Carvajal”, como el Tartufo de Molière⁴⁴ o como el Yago de Shakespeare⁴⁵ en nuestro universo, se convierte progresivamente en arquetipo del *traidor* dentro del *microuniverso* de *Liceo de Niñas*, y es aquí donde su presencia-ausencia, toma mayor peso:

Riquelme: Qué inapropiado lo que hizo su señora, profesor. *Prácticamente lo delató. ¿Carvajal es el apellido de su señora?*

*El profesor asiente*⁴⁶

Riquelme: *¡De verdad se llama Carvajal!*

Profesor: No, cómo se le ocurre. (Fernández 83, el énfasis es mío)

Riquelme da a entender que el apellido Carvajal debe asociarse a la idea de traición. Lo mismo se refleja en el siguiente fragmento, pero con repercusiones más significativas:

Profesor: *¿Pero cómo? No es fácil descubrir a alguien que está fondeado.*

Maldonado: *A menos que haya un cerdo, asqueroso, traidor que lo delate.*

Profesor: *¿Alguien lo entregó?*

⁴⁴ Arquetipo del falsario y el hipócrita.

⁴⁵ Arquetipo del traidor cuyo móvil es la envidia que le causa el desconocimiento de su jerarquía.

⁴⁶ Acotación.

Maldonado / Fuenzalida / Riquelme: *Todos tenemos un Carvajal en nuestras vidas*. (Fernández 107, el énfasis es mío).

Aquí es evidente que el sustantivo propio “Carvajal” ya no refiere exclusivamente al inspector general del liceo, sino que representa un *rol*⁴⁷, un “personaje-tipo” (el *sapo*) de la época de Dictadura cívico-militar. El receptor atento de *Liceo de Niñas* habrá advertido que el *caso* de Alfa Centauro, toma inspiración en el asesinato del lautarista Marco Ariel Antonioletti, quien en Noviembre de 1990 es rescatado por sus compañeros de movimiento desde el Hospital Sótero del Río y conducido a la casa de Juan Carvajal⁴⁸, periodista perteneciente al periódico de izquierda *Fortín Mapocho*, quien, tras mantenerlo un par de días escondido en su domicilio, decide informar (“sapear”) su paradero al Ministerio del Interior, convirtiendo a Antonioletti en el primer ejecutado político tras el “retorno” a la democracia.

Esta descripción entrelazada de los elementos estructurales del texto es necesaria para comprender la manera en que los distintos tratamientos temporales presentes en *Liceo de Niñas* determinan, no sólo la estructura

⁴⁷ En tanto se convierte en arquetipo de la traición, podríamos explicar este fenómeno bajo la siguiente premisa: Todo *Carvajal* siempre *traiciona* (Todo A hace siempre X).

⁴⁸ Juan Carvajal llegó incluso a ser un importante asesor comunicacional en la primera administración de Michelle Bachelet.

externa del drama, sino también el discurso y comportamiento de los personajes a lo largo de la trama.

El tiempo, sus frustraciones y la manera en que ambos factores inciden tanto en la estructura de la *Liceo de Niñas* como en la interpretación particular que toma lugar en este trabajo, son el tema central del siguiente capítulo.

Capítulo II — El paulatino tránsito del texto al discurso: Tiempo y fracaso.

La estructura de este informe busca dar cuenta de todo un proceso de raciocinio respecto de los materiales y objetos de estudio. No es azaroso entonces que al inicio de cada una de sus partes constituyentes exista una pequeña reflexión en torno a las diversas (s)elecciones que, como autor, he llevado a cabo para dar forma —más o menos— definitiva a mi trabajo⁴⁹.

He expuesto con anterioridad que existe un factor estructurante dentro de la obra: la frustración; y que es este el que modela no sólo las interacciones entre personajes, sino principalmente la vivencia del tiempo (o los tiempos) dentro del sistema de *Liceo de Niñas*. En un sentido similar, he expuesto en mi hipótesis que en el texto *Liceo de Niñas* existe un tratamiento especial del tiempo que debe ser entendido en términos de *indeterminación, suspensión o elisión*, y que dicho manejo de la variable del tiempo tiene manifestaciones específicas en la estructura y en la composición del texto en el plano de su contenido. En vista de aquello

⁴⁹ Esta explicación se me hace necesaria en cuanto adhiero a la perspectiva ofrecida por Umberto Eco en *La Estructura Ausente*: “La estructura es un sistema en el que cada valor está establecido por posiciones y diferencias” (Eco 71). No es por tanto casual que mi trabajo adquiera una forma particular, sino que ello refleja la manifestación consciente de una intención comunicativa específica.

considero necesario hacer ciertos alcances y aclaraciones respecto del procedimiento que concretaré a lo largo de este capítulo:

Al hablar de un tratamiento temporal *especial*, no quiero decir que no existan otras obras —en esta u otras etapas de la historia de la dramaturgia nacional o mundial— que recurran a mecanismos de *modulación temporal* similares⁵⁰. Sino que pretendo explicar que, a partir del estudio del funcionamiento de estas técnicas particulares, existe la posibilidad de plantear una lectura interpretativa que dé cuenta de ciertos propósitos de orientación ideológica dentro del sistema textual, lo cual desmarcaría a *Liceo de Niñas* de un extenso corpus de textos de diversa naturaleza que, ya sea con fines ornamentales o con el sólo fin de complejizar o enriquecer una trama —u ofrecer explicaciones a fenómenos intratextuales—, rompen la linealidad y la unidireccionalidad del tiempo.

El propósito de este capítulo es la exposición y la descripción de los diversos mecanismos de *modulación temporal* que operan dentro del

⁵⁰ Es más, vale aclarar que el uso (con diversos grados de explicitud) de *flashback*, *racconto*, *prolepsis* y *hiato*, entre otros mecanismos de representación temporal, es una constante en la Historia de la Literatura occidental. En la introducción de este trabajo exponía el caso del uso del *racconto* en la *Odisea* y sería necesario también —con el fin de situarme en el contexto de la dramaturgia nacional— mencionar el uso de la narración preactiva (como rememoración de acontecimientos) como una técnica constitutiva del argumento de obras como *Diatriba de la Empecinada* (Juan Radrigán, 2004). Dentro del mismo Seminario de Grado, el uso de ciertas técnicas de *modulación temporal* dentro de la creación dramática colectiva *Ellos* (Compañía Los Indignados 2014), también nacional, forma parte de un análisis textual mayor.

texto, tanto a nivel de estructura (profunda y externa), como a nivel del discurso dialógico materializado en las interacciones e intervenciones de los diferentes personajes⁵¹. Cada uno de los mecanismos expuestos irá acompañado de a) una breve definición o caracterización del mismo b) una valoración de su operación dentro de *Liceo de Niñas*, y c) el análisis de su funcionamiento dentro del texto, brindando los ejemplos pertinentes para cada caso.

En tanto este capítulo tiene una esencia transitoria entre texto⁵² y discurso⁵³, en primer lugar, caracterizaré la estructura dramática de la obra; luego explicaré el funcionamiento estructural de la variable *tiempo* dentro de la obra, para, en un tercer momento, pasar a exhibir las manifestaciones del tiempo visibles en distintos momentos de la trama,

⁵¹ Del mismo modo, habrá referencias al tratamiento de la temporalidad en breves pasajes de las acotaciones del texto, principalmente enfocadas en la presentación de *actores* en el *dramatis personae* que se halla al principio de *Liceo de Niñas*

⁵² Entiendo texto, desde su materialidad, como una estructura de significación autónoma conformada por microestructuras interrelacionadas (Marchese y Forradellas 400-401); de esta manera, todo texto presenta un funcionamiento interno que permite asumir una connotación específica en sus frases constituyentes. Siendo el texto el producto de una conciencia autorial (o estructurante), su significación no es casual y está modelada por elecciones particulares ya sea en sus componentes notacionales, morfosintácticos, semánticos o pragmáticos (todos estos entendidos como dimensiones visibles), o en sus niveles abstractos (*La Ciencia del Texto* 32-40).

⁵³ Discurso, por su parte, es aquí concebido como una práctica lingüística social (inter)dependiente de un contexto cuyos componentes construyen diferentes formas de comunicación y de representación del mundo (Calsamiglia y Tusón 15)

desde el análisis de lo que los personajes emiten y lo que las acotaciones señalan.

A): Estructuración dramática en *Liceo de Niñas*.

Desde la tradición existe una inclinación a que las obras se hallen dispuestas en un número variable⁵⁴ de *actos* y *escenas*. Estas divisiones suelen estar sujetas, en el caso de los primeros, al cambio de unidad temática o al desplazamiento de un espacio de acción a otro, y en el caso de las segundas, a la entrada o salida de diversos personajes⁵⁵.

Liceo de Niñas presenta una estructuración anómala en tanto, por un lado, no responde a la nomenclatura tradicional y, por el otro, no considera algunas de las variables esenciales que justifican el uso de dichas divisiones. El texto se encuentra dividido en diferentes *módulos*⁵⁶, cuya

⁵⁴ Usualmente tres o cinco; respecto de esta última elección, Kayser expone: “Freytag basaba la división en cinco actos en la división en cinco partes inherentes a una verdadera acción dramática: exposición, intensificación, culminación con “peripecia”, declinación y desenlace. A su juicio, eran estas las partes naturales de la estructura interna que habían de reflejarse en la externa” (225)

⁵⁵ Aunque Kayser especifica que “en efecto, hay dramaturgos que conciben la escena de modo más interno, es decir, como parte de la acción dramática, de suerte que puede haber entradas y salidas de personajes dentro de la misma escena” (222)

⁵⁶ El uso de ese término en particular se debe a la adopción de un tecnolecto educacional específico: dentro del sistema chileno, cada módulo es un *espacio de tiempo* que comprende, habitualmente, 45 minutos. Dos módulos constituyen un *bloque*, es decir, la hora y media destinada a la realización de una lección. A diferencia de lo señalado por Freytag en la nota 51 (en Kayser 225), la división en ocho módulos de *Liceo de Niñas* parece responder más bien

extensión es variable y no está delimitada necesariamente por la entrada o salida de personajes. Así, cabe mencionar que el inicio y fin de cada módulo, en los establecimientos educacionales chilenos, se marca con el sonido de un timbre o campana. En el caso de *Liceo de Niñas*, es esta dinámica típica del sistema educacional la que se busca emular, en tanto son los *timbres* (indicados en las acotaciones, dentro del texto, o reproducidos acústicamente en la puesta en escena) los que marcan la iniciación y terminación de cada división dramática fundamental.

Por otra parte, es necesario explicar que en *Liceo de Niñas* todas las interacciones y monólogos se llevan a cabo en un mismo espacio: el laboratorio del liceo, que desde las acotaciones del texto se presenta de la siguiente forma: a) con un afiche de Yuri Gagarin en alguna de sus paredes, b) un pizarrón negro que lleva escrita la fórmula de la teoría de la relatividad de Einstein ($E = MC^2$) y c) con un cobertor metálico que indica la presencia de los ductos de ventilación, contrario a la puerta de entrada. Al ser un único espacio aquel en el que se desarrolla la trama,

a una correspondencia matemática entre estos y la duración estándar de una jornada escolar de clases, y no a una estructuración en torno las partes inherentes de una acción dramática.

tampoco es el cambio de este un parámetro que incida en las divisiones de la estructura dramática.

El texto se halla entonces dividido en 8 módulos distintos, cada uno de ellos intitulado a partir de un personaje destacado que es mencionado o que adquiere protagonismo dentro de cada módulo o haciendo una referencia implícita al desarrollo del conflicto dramático, como en el caso de los módulos VI y VII, que remiten a las evidencias físicas que el Profesor ofrece a las Estudiantes para explicar cómo fue posible que transcurrieran treinta años sin que ellas lo notaran.

Evidentemente, el tiempo de representación (tanto textual como escénico) no se condice con las seis horas que, desde nuestro campo de referencia, vendrían a ocupar aquellos ocho módulos consecutivos; es aún más importante, sin embargo, destacar que la extensión de cada módulo (a pesar de que cada uno, en términos referenciales, representa 45 minutos) es variable, en tanto el tiempo de la *ficción*, varía en su *espesor* obedeciendo a diversas prácticas de modulación, principalmente *distensión/concentración* y *aceleración/desaceleración*⁵⁷.

⁵⁷ Me referiré a estas nociones en la sección b del capítulo.

Los módulos I, III, V y VII, los de menor extensión, corresponden a aquellos en que el único personaje que aparece es el Joven Envejecido (Alfa Centauro); en ellos, cada monólogo tiene un carácter reflexivo y épico, en tanto se privilegian la narración⁵⁸ de acontecimientos previos al tiempo de las Estudiantes y las cavilaciones individuales de Alfa Centauro respecto de lo que representa la lucha armada y la caída de los guerrilleros juveniles.

Por su parte, en los módulos II, IV, VI y VIII, que presentan una extensión mayor, toman relevancia las Estudiantes y el Profesor, quienes están en permanente diálogo e interacción. La narración de acontecimientos sigue siendo parte constituyente de estos módulos, tal como ocurre en los impares, con la diferencia que, en oposición al carácter monologal de estos, en los módulos pares prima una narración construida colectivamente y en permanente tensión a través del diálogo que los personajes sostienen.

La presentación de conflictos debe ser abordada desde dos líneas: lo que ocurre con las Estudiantes y los casos presentados por Alfa Centauro:

⁵⁸ Al introducirse en los acontecimientos del “presente” el relato de hechos anteriores al comienzo de la ficción ya sea desarrollándolos, o refiriendo posteriormente a estos dentro de la obra, *Liceo de Niñas* incurre en lo que la semiología del teatro denomina *técnica analítica*, que transforma el texto en un drama de *exposición de situaciones*, abandonando la forma del drama de *acción*. (*Diccionario del teatro* 29-30)

- Las Estudiantes:

En el módulo II aparece el Profesor, quien es el primer personaje en interactuar con Maldonado. Hacia la mitad de dicho módulo, se presenta el objetivo primario de las estudiantes: salir del ducto para escapar del establecimiento y de las fuerzas policiales. Hacia el cuarto módulo, el argumento se complejiza en tanto se expone información de diversa naturaleza: las estudiantes han participado de una toma, son dirigentes estudiantiles y desconfían de las autoridades del liceo; por otra parte, el Profesor entrega valiosa información sobre sí mismo: está casado, pasa por problemas económicos y teme perder su trabajo como encargado de Coordinación Docente.

En este punto se genera una particularidad en la estructura dramática: se esboza un falso clímax a través de un momento de tensión ascendente en el que Maldonado se dispone a revelar una verdad aparentemente relevante⁵⁹:

Maldonado: Chiquillas, desde que estamos escondidas, *ha pasado más tiempo del que pensábamos.*

⁵⁹ El lector podría asumir que Maldonado se referirá a que han pasado treinta años encerradas, pero en verdad, ocurre otra cosa.

*Fuenzalida y Riquelme se miran desconcertadas*⁶⁰.

Riquelme: ¿Cómo... más tiempo?

Maldonado: Harto tiempo.

Riquelme: Harto tiempo, ¿cuánto?

Maldonado: Chiquillas, cuando salí de aquí y crucé el patio del liceo, me asomé al gimnasio y ustedes no se imaginan lo que vi. (...) Están todas las sillas dispuestas en fila frente al proscenio. Y decoraron el escenario con la bandera y el escudo del liceo y con globos y letras de papel lustre dorado que dicen...

Riquelme: (*Intuyendo lo que viene*⁶¹) ¿Qué dicen qué?

Maldonado: ¡Graduación de los cuartos medios!

*Riquelme y Fuenzalida desesperan*⁶².

Riquelme: ¡Concha de tu madre! (*Al profesor*⁶³) Disculpe, señor.

(...)

Maldonado: Chiquillas, es diciembre, han pasado cinco meses desde que nos escondimos (...). ¡Cinco meses completamente perdidos! (Fernández 54-56, el énfasis del inicio es mío)

⁶⁰ Acotación.

⁶¹ Acotación.

⁶² Acotación.

⁶³ Acotación.

Para el lector, la información respecto al paso real del tiempo está disponible desde el inicio del módulo II, y para el Profesor, es evidente desde su primer encuentro con Maldonado, que ella no tiene 16 años como aparenta con su forma de expresarse⁶⁴; sin embargo, Maldonado y Riquelme (no así Fuenzalida, como ya se ha indicado) no se hacen conscientes de su envejecimiento sino hasta llegar a un nuevo punto (o sucesión de puntos) de tensión máxima, hacia el Módulo VI, como se explicará más adelante en este segmento. Se sugiere, al principio del fragmento aquí expuesto que algo significativo ocurrirá: las expresiones de temor y sorpresa, junto a las preguntas de Riquelme, enriquecen el clima de tensión, que se frustra (al menos para el lector) en tanto Maldonado sólo ha sido capaz de llegar a la conclusión de que se encuentran al final del año escolar de 1985 y no de 2015. Hacia el final del módulo IV, el Profesor pregunta desde qué día las Estudiantes se encuentran ahí, y la información se hace completamente evidente tanto para él como para el lector: lunes 10 de Julio de 1985.

⁶⁴ Incluso el Profesor baraja la posibilidad de que aquello sea una trampa de Carvajal para poner la estabilidad de su salud mental en entredicho y así apartarlo de su nuevo puesto de trabajo (Fernández 42).

- Alfa Centauro:

En la línea del Joven Envejecido, los fenómenos que ocurren y las dinámicas de tensión y distensión son distintas.

Cada uno de los módulos en los que interviene⁶⁵ corresponde a breves monólogos en los que expone el caso de algún guerrillero juvenil muerto a manos de la fuerza policial, vinculando tanto su propia historia como sus convicciones políticas con el relato de las vivencias de cada uno de ellos. Se trata de una sucesión de interrupciones (hiatos/suspensiones) temporales que tienen especial énfasis en la narración (que mezcla elementos solemnes y humorísticos/coloquiales) de casos previos, no a 1985 (el año en que creen estar Maldonado y Riquelme), sino anteriores a 2015, siendo el más reciente su propio caso, ocurrido tras el “retorno a la democracia” en 1990. Este punto de tensión máxima (que conforma el clímax general de la obra, como se explicará luego), varía en tono respecto de las rememoraciones de los módulos precedentes; se abandona la

⁶⁵ Excepto el primero de estos módulos, en el cual su única acción es escribir “Pichula para Carvajal” (sic) en la pizarra, para luego (al menos en términos de la puesta en escena) pararse en el centro del escenario, mirar al público y mostrar la herida de bala que lleva en la frente.

solemnidad y el componente lúdico⁶⁶ de las onomatopeyas, para dar paso a un tono de desesperación, terror y resignación final⁶⁷.

Sorpresivamente, el clímax de la obra, aquel momento en que la revelación de la verdad respecto del paso inadvertido del tiempo y sus consecuencias se hacen inminentes, se extiende, en la práctica, casi por tres módulos diferentes, a saber: desde: a) la mitad del módulo VI, en el momento en que Fuenzalida interrumpe violentamente la clase del Profesor en torno a variables físicas, al inferir tiene por objetivo explicar la verdad (Fernández 76-81); pasando por b) el monólogo de Alfa Centauro en el módulo VI, en que narra su propia experiencia como preso político (95-97); y finalizando en c) la revelación *en sí* de la verdad, cuando, en el módulo final, las Estudiantes (excepto Fuenzalida, que sí es consciente del paso del tiempo) terminan de observarse en el reflejo del vidrio y se dan cuenta de que ya no son adolescentes, juzgando necesario

⁶⁶ Dicho elemento lúdico textual —entendido en favor de un *efecto de actualización* que busca destacar el carácter artístico de la representación—, es exagerado en la puesta en escena a través de movimientos sugerentes, la adición de expresiones soeces y en general, un énfasis en la *teatralidad* que se observa en el lenguaje corporal de quienes representan los papeles.

⁶⁷ Esta tensión se agudiza en la puesta en escena al agregar elementos visuales que no son referidos en el plano textual: el monólogo de Alfa Centauro implica una modificación sustancial del *espacio* en tanto el laboratorio se “abre” para mostrar el espacio exterior. El Joven Envejecido, vestido como un cosmonauta e iluminado por luces blancas y azules, realiza movimientos que sugieren la disminución de la gravedad: Alfa Centauro flota perdido mientras intenta establecer contacto con el control en la Tierra, fracasando rotundamente.

contar aquella *verdad* a las otras compañeras de encierro (99-110) para así concluir el conflicto sin solucionarlo del todo, pues dentro del texto aquel reencuentro no se concreta.

Fig. III: cuadro general de la estructura externa de *Liceo de Niñas*.

Módulos	Procedimientos	Funciones o particularidades
I: El Joven Envejecido	Presentación del Joven Envejecido.	Evento fuera de un <i>tiempo</i> establecido.
II: Gama Casiopea	Presentación del conflicto.	Establecimiento de una temporalidad.
III: Pegaso 51	Monólogo / Narración.	Suspensión temporal.
IV: Beta Andrómeda y Épsilon Sagitarius	Profundización del conflicto: nuevos antecedentes.	Falsa tensión dramática.
V: Zeta Neptuno	Monólogo / Narración	Suspensión temporal.
VI: Una Verdadera Constelación	Aumento progresivo de la tensión: llegada a un clímax	Aumento del <i>espesor</i> temporal. Módulo más extenso de la obra.
VII: Un Hoyo Negro	Monólogo / Narración. Extensión de la tensión.	Última suspensión temporal: Alfa Centauro cuenta su propio caso.
VIII: Alfa Centauro	Resolución inconclusa e incompleta del conflicto dramático.	Cancelación del tiempo de la ficción. Finalización de la obra. Paso inexplicable a una metaficción ⁶⁸ .

⁶⁸ *La Familia Normal*, metatexto de *Liceo de Niñas* cuya autoría se atribuye a Roberta Fuenzalida (la falsa estudiante muda), será uno de los temas a tratar, periféricamente en el tercer capítulo de este informe.

B): El tiempo y su funcionamiento general

En el texto aquí estudiado es evidente la presencia global de *anacronías*, es decir —de acuerdo con la categorización planteada por Gérard Genette— cualquier forma de discordancia entre el orden temporal de la *fábula* y el (seudo)tiempo del relato, o, en este caso, de la acción⁶⁹ (*Figuras III* 95). Esta incongruencia entre diversos planos temporales requiere de mecanismos específicos que permitan solucionarla; dentro de los procedimientos de superación de la disparidad temporal se cuentan dos: *analepsis* y *prolepsis*⁷⁰.

En *Liceo de Niñas*, por sobre las formas anticipatorias, existe un predominio de la narración preactiva en todos los módulos que la componen; el relato en general (así como el relato analéptico en particular) tiene, como una de sus funciones “transformar un tiempo en otro tiempo” (*Figuras III* 89), y es precisamente esta dinámica de discordancia la que

⁶⁹ En el *Diccionario de Retórica y Poética*, la autora ofrece otra aproximación al problema de la anacronía: “Orden no canónico del relato. Consiste en un desplazamiento dado en la relación entre la supuesta disposición cronológica de los hechos enunciados y la disposición artificial del proceso de enunciación que da cuenta de ellos” (Beristain 47)

⁷⁰ La primera es definida por Genette como “toda evocación posterior de un acontecimiento anterior al punto de la historia en que nos encontramos”, mientras que la segunda se presenta como “toda maniobra narrativa que consista en contar o evocar por adelantado un acontecimiento posterior” (*Figuras III* 95-96). Desde la tradición crítica alemana surgen los términos análogos *vorgeschichte* (literalmente: antes de la historia) y *nachgeschichte* (literalmente: después de la historia) (Beristain 47-48)

configura la disposición del texto. En otras palabras: Si la experiencia del tiempo presente y su comprensión son incompletas ¿Cómo podríamos desvincularlo del pasado que lo engendra? *Liceo de Niñas* plantea permanentemente este problema, principalmente desde la figura de Alfa Centauro.

Cada intervención del Joven Envejecido implica una suspensión temporal (un hiato) que se resuelve a través de una modalidad analéptica fundamental en el texto: el *racconto*, es decir, una irrupción no violenta de un acontecimiento pretérito en el tiempo “presente” de una ficción; su extensión mayor y la posibilidad de retorno hasta un grado cero⁷¹, le diferencian del *flashback*, caracterizado por su breve duración y su aparición abrupta en el relato⁷²:

⁷¹ Grado en que las discordancias temporales se resuelven y se anulan las anacronías.

⁷² Aunque esta diferencia elemental no parece contentar a todos los sectores de la crítica. Pavis, por ejemplo, no considera *flashback* y *racconto* como procedimientos analépticos distintos, sino que engloba las características de ambos privilegiando el uso del primer término. Además, el autor agrega: “En el teatro, el flashback se anuncia a través del narrador, de un cambio de iluminación, o una música onírica (...) [este] opera según dicotomías simples: aquí/allí, ahora/antaño, verdad/ficción (...)” (*Diccionario del Teatro* 223). En el caso de la puesta en escena de *Liceo de Niñas*, cada una de las apariciones del Joven Envejecido se ve acompañada de a) una música particular, de carácter misterioso; b) una iluminación enfocada sobre el actor, que refuerza una apariencia fantasmal; c) la salida no advertida de los otros personajes, principalmente gracias al lapso de oscuridad que indica la transición entre módulos o; d) una supresión de los movimientos de los actores, quienes parecen “congelados” en escena, mientras el Joven Envejecido realiza su monólogo.

Joven Envejecido: (...) Zeta Neptuno era inspirado y le gustaba escribir. Esta carta me la pasó para que la publicáramos en el boletín del liceo. Yo no le hice nada, sólo le agregué un par de comas, pero todo lo demás es de él. “Alfa Centauro”, me dijo, “no me cambies nada”, y yo le di mi palabra. (...) Zeta Neptuno era compañero del Aplicación. Dos semanas después de escribir esto murió en un tiroteo en Pudahuel. Su cuerpo tenía dos impactos de bala, una de un fusil SIG y otra de una subametralladora UZI. No alcanzó a ver su carta publicada. (Fernández 67-68)

Este breve fragmento del segundo monólogo de Alfa Centauro (quien lee una carta de Zeta Neptuno al inicio de este), presenta un procedimiento analéptico de tipo *heterodiegético*⁷³, en tanto la muerte de Zeta es previa al relato primario, a saber, el encierro de las mujeres en el ducto de ventilación en el Chile de 1985, y su intento por escapar en el 2015.

El análisis del fragmento anterior revela también otras particularidades en el tratamiento estructural del tiempo en *Liceo de Niñas*, pero antes de acercarnos a ellas, me parece necesario incluir nuevos elementos:

En todo tipo de relato, o, mejor dicho, en todo tipo de texto sujeto a una temporalidad interna, existe la posibilidad de prescindir de las anacronías, respetando así una linealidad estricta en su cronología. No obstante, no

⁷³ Y también *metadiegética* en tanto corresponde a una línea secundaria del *relato* (Beristain 48, el énfasis es de la autora).

parece posible que en un texto exista un *ritmo* constante y parejo; ya sea con el objetivo de enfatizar un aspecto particular de una narración en desmedro de detalles menos relevantes, ya sea a modo de autocensura o persiguiendo un uso artístico particular de la variable temporal, todo relato está sujeto al uso de diversas *anisocronías*⁷⁴ (*Figuras III* 161). Estas alteraciones de ritmo de variada naturaleza operan siempre en la dicotomía aceleración/desaceleración a través de mecanismos de concentración y distensión. En el texto *Liceo de Niñas* priman los mecanismos del primer tipo⁷⁵:

- Elipsis y resumen como mecanismos de concentración:

La elipsis o elisión consiste en la supresión del tiempo de la *historia* en tanto el del *discurso* continúa su avance. En la práctica, se omiten partes de un relato en tanto estas son inferibles o imaginables por el receptor (Beristain 62-63). Así, por ejemplo, en una parte del fragmento anterior ocurre lo siguiente:

⁷⁴ “Desfasamiento de la *duración* dado entre la temporalidad de la *historia* relatada y la temporalidad del *discurso* que da cuenta de ella” (Beristain 62)

⁷⁵ No así en la puesta en escena, donde a través de diversos mecanismos escénicos, entre ellos: ralentización de los movimientos, adición de fragmentos nuevos al texto escénico y pausas con acompañamiento lumínico y musical, se distiende el tiempo de la representación.

(...) Zeta Neptuno era compañero del Aplicación. Dos semanas después de escribir esto murió en un tiroteo en Pudahuel. Su cuerpo tenía dos impactos de bala, una de un fusil SIG y otra de una subametralladora UZI. No alcanzó a ver su carta publicada. (Fernández 67-68)

No es relevante para el lector del texto saber qué pasó durante esas dos semanas a las que refiere Alfa Centauro, tampoco es necesario que se hable de los detalles del tiroteo en que es asesinado Zeta Neptuno. Con el uso de la elipsis, se abarca en pocas oraciones, un lapso de tiempo mucho mayor, y con el uso de la técnica de resumen, se garantiza referir sólo a unos pocos acontecimientos relevantes.

- Pausa como mecanismo de distensión.

Por el contrario, en los módulos pares, existe un efecto de dilación temporal en tanto se acumulan progresivamente informaciones, otros relatos e incluso representaciones *teatrales* anexas⁷⁶ en ellos. El objetivo del uso de esta técnica parece ser —al menos en el caso de *Liceo de Niñas*— el generar un mayor espacio para la acumulación de tensión, en tanto es precisamente en los módulos más extensos en los cuales se llega

⁷⁶ No me refiero aquí al metatexto final, sino a la narración dramatizada que hacen las Estudiantes para explicar el operativo de huida de Alfa Centauro desde el Hospital Sótero del Río, en el módulo VIII (Fernández 104-107).

a un clímax que es luego ampliado a un punto casi insostenible⁷⁷ para llevar abruptamente al final del texto.

C): Manifestaciones del *tiempo* en el discurso dialógico y acotacional.

En este punto de mi informe se comienza a gestar el tan prometido tránsito entre texto y discurso. Ya no me centraré en elementos estructurales para realizar mis análisis, sino que revisaré el contenido de los fragmentos escogidos, anclándolos con elementos ya referidos en esta investigación.

Entiendo por discurso dialógico todas aquellas interacciones (lingüísticas y paralingüísticas) que los personajes llevan a cabo en los diferentes momentos del texto. Por otra parte, al indicar la presencia de un discurso acotacional, refiero al conjunto de anotaciones “que da el autor de un texto teatral para indicar la forma que ha de adoptar el escenario, o los movimientos, gestos, tonos, y otras particularidades interpretativas que, a su entender debe realizar el actor” (Marchese y Forradellas 12).

⁷⁷ Y casi insoportable para algunos espectadores de la representación teatral: la puesta en escena de *Liceo de Niñas* tiene una duración aproximada de dos horas y el desarrollo de los módulos VI, VII y VIII toma alrededor de 30 minutos. Sin descanso para el espectador no habituado, comienza *La Familia Normal*, que da cierre al microuniverso de *Liceo de Niñas*.

- La extrañeza del tiempo en el discurso dialógico:

Uno de los elementos más destacados dentro del *microuniverso* del objeto de estudio, corresponde a la evidente discordancia entre el *tiempo* en que se desarrolla la ficción (presumiblemente diciembre de 2015⁷⁸) y el *tiempo mental* que, al menos dos de las Estudiantes sostienen. En tanto las personajes creen seguir siendo adolescentes (de unos 17 años, si consideramos que se encuentran en Cuarto medio), se enfrentan a la desconfianza del Profesor, quien sí tiene claro que no están viviendo en 1985 por mucho que las condiciones de vida de hace 30 años no hayan cambiado con el “retorno” a la Democracia.

Este particular *tiempo mental* de las Estudiantes se observa, por ejemplo, en el uso de términos propios de un cronolecto⁷⁹ adolescente típico de los años ochenta:

⁷⁸ El año lo indica, al menos, la acotación inicial: “*La acción transcurre en el laboratorio de un liceo público de niñas, en el Chile del dosmilquince*” (Fernández 23). Respecto del mes en que sitúo los acontecimientos, me remito a la referencia que realiza Maldonado al período de licenciaturas de cuarto medio (Fernández 55), las cuales suelen realizarse entre mediados de noviembre y principios de diciembre, antes o levemente después de la rendición de las pruebas de ingreso universitario.

⁷⁹ “Dialecto histórico o variedad histórica de una lengua” (Álvarez 59)

Maldonado: ¡Lo más probable es que a estas alturas hayamos repetido!

Riquelme: (*Cayendo en cuenta*)⁸⁰ O sea que la Prueba de Aptitud...

*Se miran más impactadas aún*⁸¹

Maldonado: ¡Cloteamos!

Riquelme: Ya ni siquiera nos inscribimos. (Fernández 56-57, el énfasis es mío)

El uso del verbo “clotear”, en el sentido de “fallar” o “arruinarse”, no es propio de un cronolecto adolescente del 2015, cuyos hablantes posiblemente preferirían la expresión “¡la vendimos!” o “¡cagamos!” (sic) para indicar lo mismo. Esto no supondría un real problema si fuese emitido por un personaje que se asume como adulto, sin embargo, es un rasgo de anacronía (no en sentido narratológico, sino lingüístico) en tanto las personajes se reconocen aún como estudiantes.

Otra incongruencia entre los planos *mental* y *ficcional* se manifiesta, sobre todo en el cuarto módulo, en el punto en que, tras regresar del exterior, Maldonado manifiesta estar sorprendida por llevar, supuestamente, cinco meses encerradas:

⁸⁰ Acotación.

⁸¹ Acotación.

Maldonado: *Chiquillas, es diciembre, han pasado cinco meses desde que nos escondimos (...). ¡Cinco meses completamente perdidos!*

Riquelme: Mi papá me va a sacar la cresta

(...)

Maldonado: Es que el tiempo pasa muy raro cuando uno está fondeado, uno se pierde, se confunde. *Yo juraba que llevábamos, no sé... un par de semanas.*

(Fernández 56, énfasis mío)

En los dos momentos en que Maldonado interviene en este extracto, exhibe una percepción errada y conflictiva del tiempo. No se trata de dos semanas o cinco meses, ¡sino de treinta años! Dichas inconsistencias en su experiencia del transcurso temporal se explican desde el encierro, de un modo similar a lo que realiza Alfa Centauro en su último monólogo: el encierro, la prisión hacen que nada más importe:

Joven Envejecido: (...) Y así Alfa Centauro, o sea yo, después de cada interrogatorio volvía hecho un estropajo a su pieza oscura. *Encerrado ahí pasó días, o años, no lo sé. El tiempo es relativo.* El encierro es un hoyo negro que todo lo chupa, los minutos, los recuerdos, hasta los sueños. Alfa Centauro, o sea yo, en esa pieza oscura donde *estuve o estoy*, tenía un sueño que se le repetía (...). (Fernández 95-96)

En este fragmento se observan dos fenómenos interesantes: en primer lugar, se aprecia la misma indeterminación del transcurso temporal que

afecta a Maldonado y Riquelme y, luego, se manifiesta la pervivencia del *pasado* (los años ochenta, la transición a la democracia) en el *presente* (el 2015), pues el uso del verbo *estar*, en su conjugación de primera persona singular, tanto en tiempo presente como en pretérito perfecto⁸², indican una confusión de planos temporales, no sólo a nivel de la ficción, sino a un nivel socio-histórico, como se tratará en el siguiente capítulo.

- La extrañeza del tiempo en el discurso acotacional.

Con menor presencia en términos iterativos, pero con evidencia esencial para la interpretación que propondré más adelante, se presenta el tratamiento temporal *enrarecido* en el discurso acotacional de *Liceo de Niñas*. Mi enfoque estará puesto, principalmente, en dos fragmentos del *dramatis personae* presente al inicio del texto:

- a) Riquelme: presidenta del centro de alumnos y directora del grupo de teatro del liceo. Chapa: Andrómeda Beta.
Fuenzalida: alumna discapacitada. Dramaturga del grupo de teatro del liceo.
Ex primera voz del coro. Chapa: Épsilon Sagitarius. (Fernández 21, el énfasis es mío)

⁸² Fenómeno que se repite dentro del mismo monólogo con otros verbos, entre ellos “soñar”, “ver”, “tomar”, etc.

- b) El Joven Envejecido: vocero de la Federación de Estudiantes Secundarios.
Futuro o antiguo miembro del Movimiento Lautaro. Chapa: Alfa Centauro.
(Fernández 21, el énfasis es mío)

En el caso del primer extracto, la conciencia autorial busca anticipar una de las revelaciones más importantes en el desarrollo del conflicto: Mientras que a Riquelme y Maldonado se les presenta en sus cargos directivos como miembros activos, a Fuenzalida se le presenta como “ex”, es decir “antigua” primera voz del coro, sin explicarse, a pesar de que ello no requiere mayor espacio, que su “discapacidad” reside en su aparente incapacidad de hablar.

Respecto del segundo fragmento, es importante señalar que la conciencia autorial nuevamente juega con el problema de los planos temporales. Si recordamos que el caso de Alfa Centauro se basa en el caso de Marco Ariel Antonioletti, salta a la vista que su filiación al Movimiento Lautaro es 1) anterior o posterior a la toma de 1985, 2) definitivamente anterior al presente de la ficción (2015). El carácter futuro o pasado de su militancia, depende de la perspectiva que el receptor del texto quiera tomar: la dramaturga ha dispuesto sobre la mesa las claves para resolver el juego.

- **Para cerrar:**

¿Cómo se explican discursivamente las inconsistencias de los planos temporales? ¿Qué sentido tiene la permanente imbricación entre pasado y presente en *Liceo de Niñas*? ¿Por qué la necesidad de recordar? ¿Por qué el recuerdo se enfrenta al olvido?

No pretendo dar respuestas fijas e incuestionables a dichas interrogantes, pero sí busco proponer posibles caminos para la resolución de aquellos conflictos centrales en el texto. El siguiente capítulo (y final) se encargará de abarcar estas y otras preguntas relevantes respecto de los procedimientos discursivos, cruzados por concepciones ideológicas específicas, que forman parte de este reciente miembro en la historia de la dramaturgia nacional.

Capítulo III — Liceo de Niñas: una aproximación ideológica.

A): Lectura e interpretación. ¿para qué?

Toda producción textual se halla inserta en un tiempo. Toda producción artística, aunque pretenda distanciarse del tiempo que la engendra, responde en cierta manera a un conjunto de condiciones materiales, históricas y sociales. Cada producto cultural configura manifestaciones discursivas o se hace parte de ellas, y a la vez el discurso (o los diferentes discursos) permea(n) en dichas creaciones, haciéndolas portadoras y vehículos de un mensaje particular, que puede —o no— ser explícito y que puede —o no— ser recibido por los lectores⁸³.

La lectura, como proceso de recepción, no es uniforme ni carece de intencionalidad. Como lectores elegimos aquellos elementos que nos parecen relevantes dentro de una obra y los compartimos con otros lectores o los discutimos en nuestra interioridad; por otra parte, no todos ocupamos las mismas estrategias para aproximarnos a un texto y esto, en combinación con las (s)elecciones realizadas en el transcurso de nuestro contacto con un sistema textual, nos permite encontrar numerosas formas

⁸³ Puesto que cada texto es un fenómeno de lenguaje, debemos reconocer su potencialidad no sólo como un *vehículo de expresión de ideas*, sino también como un *factor constitutivo de la realidad social* (Santander 209-210). El lenguaje, y su manifestación discursiva, resultan una *práctica social* que supone una acción que genera reacciones dentro de los circuitos por los cuales transita.

de comprender, juzgar o valorar un mismo fenómeno. La lectura de un texto nunca carece de efectos: incluso generando indiferencia es capaz de enlazarse a una conciencia, de dialogar con las concepciones de mundo de un lector.

Todo texto ficticio, al constituirse como objeto autónomo con un funcionamiento particular, carece de la determinación que caracteriza a los objetos reales, y es este carácter indeterminado el que impulsa a los lectores a intentar establecer (o reconstituir) aquella realidad interna propia del texto. La lectura es sólo el primer paso. Relacionado a ella, existe otro proceso de recepción que es dependiente de la misma y que se presenta como el tema central de este capítulo; el punto de confluencia de todos los análisis antes realizados: la *interpretación*.

Para Wolfgang Iser, la interpretación se lleva a cabo mediante una interacción entre un texto y un lector que implica la (re)composición de un mensaje. Ante todo, esta comprende una (re)semantización, es decir, una asignación de sentido específica y motivada por quien la realiza, siendo por esto también un proceso de creación, que, a pesar de gozar de cierta libertad, no responde al azar (ctd. en Vargas Duarte 19).

El texto es entonces una guía que induce una cierta actualización de parte del receptor. Sin embargo, no ejerce total control sobre este, pero dialoga

permanentemente con la experiencia individual del receptor la cual está cargada de un repertorio de referencias culturales (datos, normas, convenciones, etc.) que conforman un *talante* del receptor⁸⁴ que no siempre converge con los patrones textuales ofrecidos (Iser 33).

Lo anterior abarca dos cosas: por un lado, revela el carácter dialéctico⁸⁵ de los procesos de lectura e interpretación; y, por otro, explica la existencia de múltiples lecturas e interpretaciones a causa de aquellas áreas de indeterminación del texto que los diferentes lectores enfrentan de un modo distinto, en tanto cada lector posee un *talante* particular moldeado a partir de su experiencia vital individual, la cual está sujeta a un contexto sociohistórico, a un compendio de saberes, a un posicionamiento ideológico particular, etc. (Todorov 62-63).

¿Por qué decidí dedicar gran parte de este trabajo al análisis textual-estructural de la obra? ¿Por qué considero necesario determinar los alcances de la interpretación?

⁸⁴ Ya que, para efectos de este informe el receptor del texto soy yo, explicitaré mi *talante* a lo largo de la primera parte de este capítulo. ¿Desde qué perspectiva teórica me aproximo a la obra? ¿En qué tiempo surge mi lectura? ¿Cómo mi visión de mundo, en tanto postura ideológica, dialoga con la obra?

⁸⁵ Desde esta perspectiva, cada lector es un co-creador del texto en tanto “deduce” lo no dicho en el texto mismo y a la vez asimila lo que el texto pone de manifiesto, pudiendo asignarle un sentido. La lectura es, siguiendo esta idea, una construcción (Todorov 60-63)

Lo primero se explica con antelación en mi informe, pero es indispensable profundizar en dicha idea:

La reconstitución del sistema de significaciones que subyace a la superficie textual facilita, por una parte, el reconocimiento de los motivos que estructuran *Liceo de Niñas* (o cualquier otra obra, a decir verdad), y por otra, el sentido que subyace a la aparición y al funcionamiento de distintos elementos dentro del texto; entre ellos: la variable temporal, el espacio donde se llevan a cabo las interacciones, los personajes presentes (o ausentes) en el drama, etc. Este largo camino de análisis *textual* que antecede al análisis *discursivo* es tanto un requisito formal de los estudios literarios (en tanto trabajamos con textos literarios) como un método de prevención que me aparta de la posibilidad de forzar la interpretación de *Liceo de Niñas*, lo que, de ocurrir, me llevaría ineludiblemente a errar en mis propósitos.

Para responder a lo segundo, quisiera referirme a ciertos objetivos *limítrofes* que esta investigación presenta y que se vinculan estrechamente con los objetivos del Seminario de Grado que enmarca a este trabajo:

Cuando se planteó la posibilidad (y el requisito) de trabajar con obras escasa o nulamente estudiadas por la crítica, se me presentó una serie de dificultades que abarcaban desde asumir con seriedad el rol de ser el

primer investigador en torno a un texto, hasta la permanente inseguridad durante el proceso de construcción de un marco teórico y metodológico que sustentara aquella aproximación primaria en tanto acto *inaugural*. Al tiempo en que estos problemas eran paulatinamente superados, se nos inculcó la necesidad de distanciarnos (no tanto) de un cierto *establishment* académico. El desafío ya no era sólo investigar sobre nuevas producciones textuales sino también darle un sentido a dicha acción: aportar (mínimamente, quizá) a ampliar los campos de discusión y estudio en el contexto académico que nos circunda *en lo inmediato*.

¿Por qué estudiaríamos obras *nuevas* si no es para generar controversia y diálogo? ¿Qué sentido tendría leer las mismas obras de siempre, desde las mismas perspectivas de siempre?

Uno de los problemas de la interpretación es el peligro de incurrir en una total clausura semántica⁸⁶, lo que implica agotar las claves de lectura de una obra, o —en el más nefasto de los casos, si viene acompañada del monotematismo que se ha apoderado de ciertos sectores de la crítica— que, al establecerse una lectura considerada *canónica* en torno a un texto, nadie más, en ningún tiempo, pueda comprenderla de una nueva manera.

⁸⁶ Fenómeno propio de la interpretación que, desde mi perspectiva, puede ser atenuado al proponer nuevas vías de indagación sobre un texto.

Dicha práctica constituyó (o aún constituye) un vicio de los Estudios Literarios (y de la pésima enseñanza del fenómeno literario en el nivel educacional secundario) del cual pretendo distanciarme de antemano: la interpretación que será aquí desarrollada no busca erigirse como la única perspectiva válida en torno a *Liceo de Niñas*, sino más bien aportar propuestas metodológicas y teóricas de aproximación para que, a través de la aceptación o el cuestionamiento de mis procedimientos, se puedan abrir nuevas posibilidades de *decir* y *hacer* en torno a este u otros textos de naturaleza similar.

Es esta la motivación que me lleva a cerrar esta investigación con un análisis textual-discursivo de naturaleza ideológica⁸⁷. Considero que, ante todo, el teatro y la dramaturgia son herramientas culturales de fuerte poder político, que bien aplicadas, son capaces no sólo de conmover a la audiencia o al lector, o de provocar la risa o el llanto según sea el caso, sino también de generar discusiones pertinentes a los tiempos que vivimos. Interpretar ideológicamente *Liceo de Niñas* tiene como objetivo central ir “más allá” de la sola exposición de casos, “más allá” del fracaso

⁸⁷ Y aquí aclaro que no adscribo a la lectura marxista tradicional de la ideología como una *falsa conciencia*, ni tampoco al sentido “subjetivo” (en sentido peyorativo) que ciertos colectivos políticos de derecha le asignan al término.

como fuerza estructurante; intento sobrepasar el aparente sentido panfletario que algunos pudieran advertir en ella.

Antes de cualquier intento por resignificar los elementos ya advertidos en la obra, es útil establecer ciertos límites a mi interpretación. Estas fronteras, naturalmente, están demarcadas por las concepciones teóricas que han configurado mi modo de acercarme al texto y es necesario explicitarlas con prontitud.

B): Bases teóricas.

Puesto que operan tanto a nivel intratextual⁸⁸ como extratextual⁸⁹, identifiqué tres conceptos esenciales que permanentemente atravesarán esta interpretación. En esta sección busco darles forma complementando diversas perspectivas en torno a ellos:

- Ideología:

El término describe, ante todo, un sistema cognitivo, es decir, una representación mental almacenada a largo plazo en la memoria de un

⁸⁸ Esto implica considerar *Liceo de Niñas* como un sistema autónomo que plantea un *microuniverso* con un funcionamiento específico. Ideología, Poder y Hegemonía regulan el sistema de significaciones basal del texto, y permanentemente se proyectan en las interacciones, deseos y opiniones de los personajes.

⁸⁹ Por otra parte, también debemos considerar *Liceo de Niñas* como un *producto cultural* (con destinatarios, códigos y mensajes específicos) inserto en un circuito literario y teatral particular (con una historia específica, con un funcionamiento mercantil particular, etc.).

grupo de individuos (“Algunas notas” 37), que sustenta un sistema de ideas socialmente compartido (“Ideología y análisis” 10-14). Una ideología no es, por ende, un conjunto desorganizado de propuestas y tampoco tiene un carácter individual, sino que se sustenta en la jerarquización de valores, visiones de mundo, actitudes, conocimientos, opiniones, etc. (“Algunas notas” 38).

Dichos elementos que constituyen una ideología no son igualmente conocidos, manejados o puestos en práctica al mismo nivel por todos los miembros de la comunidad que la comparte, en tanto existe una estructura más o menos definida que diferencia a aquellos que enseñan o complejizan una ideología (así como quienes teorizan respecto a una) de quienes la han recibido (directa o indirectamente) y asimilado por influencia de los primeros (“Ideología y análisis” 14). Un rasgo fundamental de las ideologías es que, al no ser “sistemas lógicos, sino socio-psico-lógicos” (“Ideología y análisis” 12) no son necesariamente consistentes o del todo coherentes, e incluyen también un aspecto no racional de compromiso que puede expresarse en términos emocionales, identitarios, etc.

Cada grupo portador de una ideología⁹⁰ se piensa como un grupo distinto a aquellos que no comparten su sistema valórico o su visión de mundo. Estas lógicas de inclusión y exclusión no son necesariamente rígidas, pero sí se mueven en criterios de similitud y oposición, que se expresan implícita o explícitamente en distintas instancias comunicativas.

- Poder:

Desde la perspectiva de Álvarez y Svejnova, corresponde al “potencial de movilizar la energía de las personas”, es decir, una capacidad ejercida desde “una posición de privilegio que permite definir el comportamiento de los demás” y que se halla determinada no sólo por las capacidades individuales de quien ejerce el poder sino principalmente por la función y posición jerárquica, dentro de una organización estructurada, de quien lo despliega (ctd. en Manzano 3). Una cosa importante es que las manifestaciones del poder no son sólo opresivas (coerción/coacción física o psicológica) como tradicionalmente se entendieron, sino que el poder puede ser puesto en práctica en términos más bien persuasivos, ya sea apuntando a una dimensión afectiva o a una cognitivo-racional de los

⁹⁰ En tanto, desde la perspectiva de Van Dijk, no todos los grupos necesitan de una ideología (o no requieren una en específico que haya sido pensada exclusivamente para aquellos) (“Ideología y análisis” 10-11)

receptores/subordinados. Ahora bien, no quisiera pensar el poder sólo desde la perspectiva de ciertos “grupos de poder” o individuos que lo “detentan”: al ser principalmente *ejercido*, el poder se presenta como una herramienta alcanzable, deseable y necesaria incluso para aquellos colectivos subordinados u organizados en oposición a otras comunidades con un aparente potencial mayor⁹¹.

- Hegemonía:

En principio se entiende como el dominio ejercido (a través de un poder consolidado) sobre un campo determinado (cultural, económico, político; entre otras posibilidades). Sin embargo, esta sola definición es insuficiente en tanto produce que la hegemonía sea comprendida como un fenómeno estático cuando, en la práctica, se configura siempre bajo dinámicas de imposición y resistencia (contrahegemonía). Cuando un grupo establece su sistema valórico y sus prácticas vitales sobre un cierto sector de actividades humanas, surgen, de manera espontánea o con el paso del tiempo (esto siempre sujeto a disposiciones contextuales, por supuesto) grupos —ya sea centrales o periféricos— dispuestos a disputar o negociar

⁹¹ Para Stenner y Marshall el poder debiese ser entendido “no como una esencia o como un atributo localizado en “grupos poderosos”, sino como una relación practicada en términos de estas *intervenciones estratégicas* que podrían por sí solas convertirse en objeto de estudio del discurso crítico” (569) (traducción y énfasis propios)

el control de dicho espacio, ya sea presentando éticas de funcionamiento alternativas (es decir, ejerciendo un poder persuasivo) o a través de prácticas directas tendientes a la violencia o al rupturismo (vale decir, ejerciendo un poder simbólico, físico o psicológico sustentado en la coerción y coacción).

C): Liceo de Niñas como un fenómeno comunicativo entre en dos temporalidades.

Todo texto debe ser entendido como un evento (o acontecimiento) comunicativo que se da en el transcurso de un devenir espaciotemporal. Por eso partimos de considerar que la unidad fundamental del análisis se ha de basar en la descripción del evento comunicativo, como un tipo de interacción que integra lo verbal y lo no verbal en una situación socioculturalmente definida (Calsamiglia y Tusón 4-5)

Una propuesta de análisis implica establecer tanto los marcos de referencia bajo los cuales operará, como caracterizar el objeto de estudio en particular. Dicha caracterización no pasa sólo por la descripción estructural del mismo (lo que realicé en los capítulos anteriores), sino que, en tanto *producto cultural*, se hace necesario describir el contexto en el cual se desenvuelve *Liceo de Niñas*.

Como el título de este apartado anticipa, el texto se encuentra permeado por dos temporalidades medianamente distantes entre sí, pero en ningún caso carentes de interrelación: 1985, año en el que *viven* las Estudiantes, y 2015, año en que sitúa la ficción y, a la vez, año de estreno de la *puesta en escena*. Sin embargo, no sería correcto considerar estas fechas como eventos aislados, pues se relacionan estrechamente con procesos históricos mayores. Por esto, al situar *Liceo de Niñas* considero pertinente hacerlo desde la perspectiva de dos contextos un tanto más amplios, realizando un —relativamente— breve recorrido histórico por los hitos más importantes de cada periodo.

- 1980-1990: del resurgimiento de las protestas sociales a la negociación por el Poder.

Tras el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, uno de los primeros movimientos de la Junta Militar consistió en establecer un clima de constante terror a lo largo del país. La detención, tortura, desaparición y ejecución de activistas políticos y sindicales, de miembros del gobierno de la UP y de cientos de pobladores, obreros y estudiantes se consolidaron como mecanismos útiles para doblegar la voluntad de transformación social y política de buena parte de la población chilena (Moreno-Doña y Gamboa 53). Pero todo proceso de cambio y ejercicio del Poder no puede

sólo sustentarse en la ostentación de la fuerza, sino que también requiere ejercer *control* sobre la producción y reproducción de ideas, valores y propósitos para eliminar aquellas *visiones de mundo* contrarias a los intereses del grupo dominante⁹².

El siguiente paso natural, tras la disolución y prohibición de instituciones sindicales y gremiales, consistió en reemplazar aquellas entidades por nuevos organismos de representación serviles al régimen militar. En el año 1974 se crea el Colegio de Profesores de Chile, iniciando un proceso de ocupación del quehacer educativo a manos de la ultraderecha criolla: con la cartera de educación bajo el control de la Armada de Chile, se exonera a gran parte de los profesores normalistas, se propone un nuevo currículo escolar⁹³ y se prohíben las organizaciones estudiantiles (desde

⁹² En tanto basó el ejercicio de su Poder en una estructura tripartita conformada por el poder de fuego de las FF.AA, el sustento intelectual y pragmático del gremialismo y la complicidad de los sectores de poder económico, y además realizó profundos cambios estructurales en el funcionamiento del país, la Dictadura cívico-militar adquirió, bajo la perspectiva de Tomás Moulian, un carácter *revolucionario*: “Las dictaduras revolucionarias, que son un tipo específico y diríamos “superior” de dictaduras, nacen de la poderosa aleación entre Poder normativo y jurídico (derecho), Poder sobre los cuerpos (terror) y Poder sobre las mentes (saber). (Moulian 28)

⁹³ Que desmantela definitivamente el proyecto popular de la Escuela Nacional Unificada propuesto durante el gobierno de Salvador Allende, rechazado por la oposición meses antes del Golpe de Estado. A diferencia del cariz participativo, democratizante y pluralista de la ENU, el nuevo sistema educativo tenía el evidente propósito de centrar todas las decisiones administrativas en los organismos dependientes de la Junta Militar, y, con las extremas modificaciones del currículo, de ideologizar a los próximos ciudadanos, formándolos (implícita o explícitamente) en los valores del nacionalismo, el antimarxismo, el neoliberalismo y el catolicismo.

Centros de Alumnos hasta clubes deportivos) (Moreno-Doña y Gamboa 54-56).

Hacia 1975, dos años después de la violenta irrupción de Augusto Pinochet en el panorama político nacional, y tras una fuerte crisis económica, se inicia una serie de cambios estructurales esenciales para el afianzamiento del régimen. Chile da sus primeros pasos hacia el neoliberalismo, y la prensa (principalmente la nacional, controlada en su totalidad por la Junta Militar) hablaba, hacia 1978 del “milagro económico chileno”. Se maquillaron los crímenes contra los Derechos Humanos con el aparente éxito de las reformas establecidas por los estadistas: había un clima de confianza en los inversores y tranquilidad para los adherentes

Con el Plebiscito Nacional del 11 de septiembre de 1980, se daba inicio a la consolidación institucional del régimen militar. Tras la puesta en vigencia transitoria⁹⁴ del texto constitucional ideado por el ala intelectual de la Dictadura⁹⁵, parecía que el panorama nacional se estabilizaría. La

⁹⁴ Pues entró en plena vigencia, para ironía de la historia, el 11 de marzo de 1990 cuando Patricio Aylwin asume el mando.

⁹⁵ Cuya cara más visible fue Jaime Guzmán, abogado de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Uno de los miembros más importantes del movimiento gremialista de la PUC y que hacia 1983 fundaría la Unión Demócrata Independiente (UDI).

violencia directa en las calles había “disminuido” y parecía que el país se encaminaba hacia el progreso.

Sin embargo, tras la crisis mundial del petróleo de 1979, Chile empezó a sentir los efectos de ingresar a un mercado mundial interconectado. En 1981, la economía nacional colapsa, dejando como muestra más evidente de la decadencia socioeconómica, un desempleo del 30%. Tras la caída, comenzó el levantamiento de distintos movimientos sociales, lo que significó, tras casi 10 años de dictadura, una reestructuración de las mermadas fuerzas políticas de izquierda. En mayo de 1983, se articula la primera protesta callejera en Dictadura, la de la Confederación de Trabajadores del Cobre⁹⁶.

La reaparición de los colectivos de izquierda implicó también el rápido surgimiento de diferencias a nivel de *praxis* política dentro de los movimientos contrarios a Pinochet. Se gesta una facción moderada, encabezada por la Alianza Democrática, y como contraparte, brotan

⁹⁶ Respecto de la tercera jornada de protestas nacionales del 12 de Julio 1983, convocada por el Comando Nacional de Trabajadores, Moulian expone: “(...) se llamó a la calle y al “caceroleo”, al “bocineo” nocturno en las poblaciones y barrios. Cuatro personas murieron baleadas, setenta y cinco fueron heridas. Más de mil trescientos manifestantes cayeron detenidos. En los diarios las protestas se empezaron a semantizar como vandalismo. La masa era pintada como caotizadora, bárbara. Una cortina de humo frente a la reiteración de las muertes por baleo, todavía realizadas en pequeña escala (si se puede hablar así de la muerte)” (277)

grupos de acción revolucionaria directa, entre los que destacan el Movimiento Juvenil Lautaro (fundado en 1982) y el Frente Patriótico Manuel Rodríguez (fundado en 1984).

Este nuevo escenario de descontento generó una doble respuesta por parte del régimen. Por un lado, se recrudeció la represión policial y militar en el contexto de las protestas callejeras, y por otro, con el nombramiento de Onofre Jarpa como ministro del Interior (1983-1985), se comenzó un proceso de apertura política que, con el fin de controlar el descontento social, se tradujo en medidas específicas, entre ellas: la flexibilización de la censura a nivel de prensa y otros medios de comunicación y el retorno paulatino de exiliados (García González 435-437).

En 1985 se genera un fuerte (pero fugaz) movimiento de estudiantes secundarios, que llevaron las discusiones políticas y sociales de la época tanto a las aulas como a las calles. Surgía así una incipiente fuerza contrahegemónica esperanzada en fortalecerse a un punto tal de llegar a disputar el Poder ejercido por la Dictadura Cívico-militar.

Lamentablemente para las intenciones de los secundarios y otros movimientos de protesta, la situación hacia 1986 se hace insostenible: el FPMR falla al intentar asesinar a Augusto Pinochet el 6 de septiembre y pone a la izquierda moderada en aprietos: parecía ser muy tarde para

disputar de verdad el poder político. Sin unión entre los movimientos anti dictatoriales y sin el beneplácito del régimen, que extremó su intransigencia, sólo quedaba someterse a una negociación perdida de antemano (García González 435-437).

Entre mediados y finales de la década, tras el surgimiento de los nuevos movimientos de izquierda, aparece la respuesta de su contraparte derechista: la Unión Demócrata Independiente, el Movimiento de Unión Nacional y —a partir de 1987— Renovación Nacional, toman protagonismo al participar de las sucesivas negociaciones con los movimientos de la izquierda moderada en favor de una solución *democrática* al problema que suponía mantener una Dictadura por más de quince años bajo la constante presión de la comunidad internacional⁹⁷.

Así comienza un período de “transición consensuada”⁹⁸. Hacia 1987 los movimientos sociales habían sido, casi en su totalidad acallados y existía un permanente temor a la posibilidad de “retornar a la democracia” a lo largo del espectro político nacional: desde la izquierda se temía que la

⁹⁷ Útil es recordar la anécdota del fallido viaje de Pinochet a Filipinas en 1980. Tras la denuncia de diversos grupos sindicales filipinos, y la presión política de Estados Unidos, el jefe de Estado, Fernando Marcos, prohibió el ingreso de Pinochet a suelo nacional. Esto significó la cancelación de la primera gira asiática del dictador y uno de los primeros cuestionamientos a su figura de autoridad.

⁹⁸ Idea que retomo de la tesis *El peso de la memoria en los inicios de la Transición. Chile, 1987-1988* de Carolina García González, publicada en 2004.

exigencia o realización de cambios radicales implicara un nuevo Golpe de Estado; el miedo a revivir un escenario como el de 1973 paralizó a las masas y sometió a los movimientos anti-régimen a la voluntad del Estado terrorista. Desde la derecha, a su vez, se extendió la idea de que retornar a la democracia implicaba enfrentarse a una segunda Unidad Popular, proyecto del todo detestable para los partidarios del régimen.

Tras el Plebiscito de 1988 que selló el fin consensuado de Augusto Pinochet como jefe de Estado⁹⁹ se entra en una nueva etapa en la Historia del país. El 11 de marzo de 1990 comienzan los 20 años de gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, período de grandes decepciones políticas para quienes esperaban total justicia y cambios estructurales notorios¹⁰⁰: No hubo una nueva constitución, no se hizo justicia (de verdad: sin pactos de silencio ni cárceles especiales) y la

⁹⁹ Pero que de ninguna forma lo apartó del poder político. Pinochet se mantuvo como Comandante en Jefe del Ejército hasta marzo de 1998 y ocupó el cargo de Senador Vitalicio (autodesignado) desde el fin de su comandancia castrense hasta 2002. No hay que olvidar, sin embargo, que por solicitud del juez español Baltazar Garzón, permaneció detenido en Londres por más de 500 días entre 1998 y 2000. Aun así, la impunidad de sus crímenes (tras ser sobreseído por demencia irreversible) y la acumulación de poder económico por parte de su familia, dejaron un sabor amargo en las víctimas de su Dictadura.

¹⁰⁰ “La llamada transición ha operado como un sistema de trueques: la estabilidad, se dijo, tiene que ser comprada por el silencio. Pero creo que se trató de una trampa de la astucia. Las negociaciones parecieron realizadas, especialmente durante el gobierno de Aylwin, bajo el imperio del temor, como si estuvieran inspiradas por una táctica de apaciguamiento. Pienso que el sentimiento de miedo existió efectivamente en la masa, en los ciudadanos comunes. Pero la élite decisora actuó inspirada por otra estrategia, la del “blanqueo” de Chile. Estuvo movida por un realismo frío y soberbio, carente de remordimiento porque decía (¿o creía?) interpretar el “bien común”, la necesidad de Chile”. (Moulian 38-39)

Dictadura, tanto en sentido simbólico como en la realidad política y económica nacional, pervivió en nuestra sociedad.

- 2011-2015: nuevas/viejas demandas y la reestructuración del panorama político.

Los años 90 fueron, en general, una época de conformismo y silencio. Los movimientos sociales no resurgieron con total potencia sino hasta mediados de la primera década del siglo XXI. En 2005, con el proyecto de implementación del Crédito con Aval del Estado y la propuesta de una nueva ley de acreditación de establecimientos de educación superior comienzan las movilizaciones de universitarios, a las que se sumarían, al año siguiente, las demandas de los estudiantes secundarios, dando inicio a la denominada “Revolución Pingüina”. Miles de estudiantes salieron a las calles entre abril y junio de 2006, en la primera etapa de manifestaciones masivas; y entre septiembre y octubre del mismo año, en la etapa final de dicho movimiento.

La consigna general era bastante clara y sencilla: se buscaba la derogación y sustitución de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)¹⁰¹ y se pedía la desmunicipalización de liceos y escuelas para que fuese el

¹⁰¹ Ideada en Dictadura y puesta en marcha el 10 de marzo de 1990, un día antes de que Aylwin asumiera la presidencia.

Estado y no las corporaciones de cada comuna las que se hicieran cargo de su funcionamiento y mantención. Una demanda menor, pero de gran relevancia mediática fue la implementación de un sistema de pase escolar nacional que permitiera el traslado de estudiantes de todos los niveles durante los 365 días del año.

Tras la negativa inicial de la administración Bachelet, la mesa de negociaciones llegó a un acuerdo que se recibió con más entusiasmo del debido: se aceptaba la derogación de la LOCE y se prometía la implementación de la Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE) a partir de marzo de 2007; pero en la práctica, tanto los estudiantes como el gobierno tuvieron que enfrentarse a la negativa de los gremios de transporte público para aceptar el nuevo documento, y la nueva Ley General de Educación (LGE) no entró en vigencia sino hasta 2009, tras nuevas movilizaciones realizadas en 2008 que exigían una rápida promulgación del texto.

De acuerdo con Mauricio Rifo, el proceso culminó en una “caricatura de victoria”. La LGE era, en la práctica, casi igual a la LOCE, pues no hubo mayores cambios en términos de democratización de los establecimientos ni se concretó la tutela estatal demandada. Respecto de la educación privada y particular subvencionada, herencias de la Dictadura, sólo se quitó cierta flexibilidad de requisitos para la creación de nuevos

establecimientos, pero no se combatió el lucro en la educación ni se trabajó en favor de un mejoramiento en la calidad de los currículos educacionales (224-226).

Esto generó un segundo gran movimiento estudiantil, más multitudinario que el de 2006, y en el cual comenzó a vislumbrarse la articulación de un movimiento de protesta social más amplio.

Ya no se trataba de llevar sólo a secundarios y universitarios a las calles, sino que se incluyó a actores gremiales y sindicales de peso, entre ellos, la Central Unitaria de Trabajadores (CUT) y la Asociación Nacional de Empleados Fiscales (ANEF). 2011 fue el año de una paralización del sistema educacional que se extendió de abril a diciembre, y que, tras el receso de vacaciones, se retomó con fuerza en 2012 (Montero et al. 138-140). La administración Piñera perdía el control de las calles y la represión policial que se había vislumbrado desde 2006, se agudizó a lo largo de su mandato. Por otra parte, a causa de los liderazgos surgidos desde la cúpula de los Centros de Estudiantes de las universidades tradicionales, se empiezan a gestar diversos cambios políticos a nivel nacional.

El primer síntoma evidente de reestructuración del panorama político fue el ingreso de nuevas figuras relevantes al parlamento como signo del creciente rechazo a la *política tradicional*. Tras las elecciones de

diciembre de 2013, varios dirigentes universitarios hicieron ingreso a las “grandes ligas” legislativas. Si bien la participación del electorado fue baja en relación con balotajes anteriores, hubo notorias pérdidas de hegemonía política tanto para la Alianza por Chile (la “centroderecha”) como para la Nueva Mayoría (nueva cara de la Concertación, derrotada en las elecciones de 2009).

Tras la derrota presidencial y parlamentaria de 2013, que devolvió a Michelle Bachelet a la presidencia, la crisis de la derecha criolla se hizo insostenible. A causa de la salida de actores políticos de peso desde los dos principales partidos que conformaban la Alianza por Chile (UDI y RN), surgió la necesidad de repensar una fuerza política de derecha — ahora bajo el nombre de Chile Vamos— tanto en términos discursivos como pragmáticos: se crearon dos movimientos con marcados rasgos liberales por un lado (Evópoli y Amplitud), y se radicalizaron progresivamente los discursos conservadores ya existentes (derivando, hacia 2018 en el fortalecimiento de la bancada evangélica en el parlamento)¹⁰².

¹⁰² El potenciamiento de discursos ultraconservadores implicó incluso una abierta apología a las obras de la Dictadura como forma de resistencia reaccionaria al incipiente progresismo político, justificándose incluso, la tortura, asesinato y desaparición de personas durante los 17 años de dominio de las Fuerzas Armadas.

El nuevo panorama político tuvo fuertes repercusiones en los movimientos sociales. Ya no sólo se trataba de estudiantes y trabajadores protestando en conjunto: progresivamente comenzó a aparecer un potente movimiento feminista desde las comunidades universitarias y demandas de larga data, como el fin al sistema de Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP), se incluyeron en las manifestaciones callejeras.

Tal y como ocurrió en procesos anteriores, la poca voluntad política y la presión de los grupos de poder económico, hicieron fracasar el diálogo entre los colectivos sociales y el Estado durante las movilizaciones de 2015¹⁰³. Las reformas educacionales que se buscó frenar se llevaron igualmente a cabo, y los cambios estructurales que se exigieron, no fueron aceptados por el gobierno de turno a manos de la Nueva Mayoría.

¹⁰³ La comodidad del (mal)funcionamiento del sistema neoliberal en nuestro país, beneficiosa tanto para la centroderecha como para la centroizquierda (es decir, para el grueso del Poder Legislativo) generó un desolador panorama de estancamiento político. Pensando en esto, Tomás Moulian expone: “¿Cuál es la crisis política del Chile Actual? *La imposición, por una ideología utópica, el neoliberalismo, de una política a-ideológica, que no contiene proyecto, que es la petrificación absoluta de lo actual. ¿Qué interés puede tener un combate en el cual ninguna transformación es posible, donde el futuro es la incesante repetición del presente, es la imposición de un proyecto no razonado? ¿Qué seducción puede ejercer una política donde los antagonismos desplegados son simulaciones porque evitan discutir los nudos esenciales del modelo de acumulación y del modelo de sociabilidad?*” (62, el énfasis es mío).

Entonces: ¿De qué forma se relacionan los contextos? ¿Por qué son importantes para explicar el contenido y el mensaje de *Liceo de Niñas*?

En el texto se explicita una relación problemática con el pasado histórico nacional. Esta irresolución del trauma de la Dictadura es perfectamente rastreable en la actualidad y he expuesto algunas de sus causas al situar *Liceo de Niñas* como un nexo entre dichos períodos.

Desde 2015 o desde 2018, observamos aún una serie de vestigios del régimen militar que la historiografía¹⁰⁴ ha denominado *enclaves autoritarios*, una serie de *instituciones* de diversa naturaleza (simbólica, política, social, etc.) que, habiendo surgido de un modelo político anterior (en este caso, la Dictadura cívico-militar) han resistido a los cambios de régimen; y que en tanto preservan los intereses de cierto sector de poder, son protegidos mediante fuertes obstáculos políticos que evitan su desaparición o transformación significativa (Goertz en Siavelis 6-7).

En *Liceo de Niñas* se problematizan implícita o explícitamente dichos *enclaves*. Mi interpretación se centrará en analizar el tratamiento que se

¹⁰⁴ Principalmente desde la aproximación al período de transición planteada por Manuel Antonio Garretón en su trabajo *Incomplete Democracy* (2003).

da a dichas *instituciones* del Poder y en las estrategias de confrontación discursiva presentes en el texto.

D): El contenido ideológico de *Liceo de Niñas*.

En el apartado b de este capítulo, caractericé *ideología* como un sistema cognitivo socialmente compartido sustentado en un conjunto de conocimientos, experiencias, actitudes, visiones de mundo, etc. Con una jerarquía de valores puntual. Pero una ideología no se estanca en el plano de las ideas, como el concepto podría engañosamente sugerir, sino que tiene manifestaciones en las diversas interacciones sociales que llevan a cabo los adherentes a este sistema de ideas y valores. Por esto también referí a la utilidad teórica de los conceptos de *hegemonía* y *poder*. Puesto que tanto en el plano intratextual como extratextual se presenta un movimiento de resistencia a un discurso hegemónico sustentado en el ejercicio de un poder que es simultáneamente coercitivo y persuasivo, considero pertinente caracterizar a *Liceo de Niñas* como una obra que presenta intenciones contrahegemónicas.

Como tantas otras obras, *Liceo de Niñas* carga un componente ideológico que deseo hacer explícito a través de su análisis: ¿Contra qué discursos se enfrenta? ¿Qué simbolizan ciertos elementos centrales en su constitución?

¿Propone algo? ¿Qué estrategias discursivas emplea para sus propósitos?

Estas interrogantes conducirán el flujo de la discusión que ahora inicio.

- Nosotros contra ellos: el sistema de valores presente en *Liceo de Niñas*:

Este eje de reflexión se centra en la revisión de las manifestaciones intratextuales que refieren al establecimiento y existencia de “bandos” con propósitos y concepciones éticas opuestas. Esto no significa, por supuesto, que esté exento de vincularse con el carácter de fenómeno comunicativo que tiene *Liceo de Niñas* al estar inserto en un campo cultural determinado.

En tanto asumir una postura ideológica es un ejercicio de identificación, cada grupo portador de una ideología tiende a percibirse como *distinto* a otros. Las distancias entre los colectivos son variables: un comunista y un socialista tienen más puntos de convergencia que un comunista y un gremialista, que se posicionan, evidentemente, en polos opuestos. Pero no siempre estas lógicas de inclusión y exclusión que delimitan los alcances de una ideología, y, por tanto, del grupo que la encarnan, son tan explícitas como se quisiera. Muchas veces se expresan a través de actos (discursivos, materiales, etc.) puntuales que pueden ser o no percibidos como

significativos por los miembros que conforman una comunidad o para las comunidades que le circundan.

En *Liceo de Niñas* hay un momento clave que constituye, por una parte, la existencia de un *ingroup* (Nosotros) y un *outgroup* (Ellos)¹⁰⁵ y, por otra parte, la justificación de una praxis política particular: la vía armada. En el quinto módulo Alfa Centauro lee la carta que Zeta Neptuno le pidió publicar antes de morir abatido en un tiroteo:

Cuando por primera vez fui a una marcha, vi cómo los carabineros nos pateaban por pedir las cosas que a nosotros nos parecían justas. Todos corrían, parecíamos ratones, no teníamos cómo defendernos. Ahí entendí que todo lo malo que veía desde chico, era por el interés que tiene un grupo de personas de estrujar al resto y que ese grupo se apoya en la violencia para seguir manteniendo las cosas igual (...)

No nos gusta la violencia. Es la brutalidad del sistema la que no nos deja otra salida. Ellos nos condenaron a un orden que no es bueno para todos, sino sólo para algunos. Somos jóvenes, valoramos la vida, y peleamos por un futuro mejor para todos. Por ese amor es que empuñamos las armas y no tenemos miedo a morir. (Fernández 67, énfasis mío)

¹⁰⁵ Estos conceptos claves en la psicología social se hacen populares en el mundo académico durante la década de los 70 a través de los estudios de Henri Tajfel en torno a la identidad grupal. *Ingroup* designa, a grandes rasgos, el grupo al cual un individuo se siente perteneciente, mientras que, a aquel o aquellos grupos de los cuales se distancia por sentirse ajeno, se les denomina *outgroup*. Esta dinámica de pertenencia o distanciamiento está estrechamente ligada al concepto de *ideología* como *sistema sociocognitivo*, en tanto la identificación de un individuo con un colectivo particular se concreta a partir de los puntos de convergencia entre las costumbres, actitudes, visiones de mundo y valores de este y las del grupo. (Manzano 11-12)

En el fragmento es crucial el uso del proclítico “nos”. Este elemento es el que permite distanciar a aquellos que ejercen la violencia como modo de resistencia a un sistema caracterizado como *brutal* de un “ellos” que, a través del uso del terror, han impuesto aquel sistema injusto.

Se trata de una respuesta desde la precariedad: el sistema de valores profesado por Zeta Neptuno se relaciona a la búsqueda permanente de la dignidad y la igualdad. Es evidente aquí que aquel grupo de oprimidos en resistencia armada se ajusta plenamente —por la evidencia presente en sus intervenciones— al ideal revolucionario estudiantil que profesan tanto el Joven Envejecido como las mujeres encerradas.

Otras marcas específicas de identificación se expresan mediante el uso de “chapas” ¹⁰⁶(pseudónimos) asociados a la astronomía, y a través de la *selección léxica* que favorece el uso de vocablos ligados a la revolución, al movimiento estudiantil y al belicismo; a saber: compañero(a), explosivos, revólver, operativo, estrategia, entre otras. A la vez se usan adjetivos y sustantivos de alta carga peyorativa al referirse a las figuras de autoridad: pacos, milicos, cerdo, fascista, traidor, sapo, etc.

¹⁰⁶ El uso de la chapa garantizaba el anonimato del guerrillero.

Lo anterior hace un tanto obvio que un primer *outgroup* aquí insinuado corresponde tanto al régimen y su brazo represivo (Carabineros y FF. AA): aquellos que establecen y perpetúan un sistema; como a sus seguidores (entre ellos, la directora y Carvajal), quienes lo adoptan y justifican.

Desde el plano extratextual: profesar la vía armada no significa, al menos a mediados de la década de los 80, renunciar a la vía democrática: desde la perspectiva de la juventud guerrillera, la violencia es la única y última opción para derrocar al Dictador. Sin un período de revuelta parece imposible transitar *de verdad* a la estabilidad de las instituciones democráticas. La vía armada era entonces, desde la visión de mundo de un segmento particular de la izquierda nacional, la única praxis que garantizaría la eliminación de raíz de todo vestigio autoritario en Chile.

Pero como mencioné antes, los jóvenes guerrilleros no sólo se enfrentaron a un “ellos” radicalmente opuesto, sino que también hallaron resistencia y rivalidad en la interacción con las facciones moderadas del movimiento anti-dictadura: la Alianza Democrática, germen de la Concertación constituyó un nuevo *outgroup* que, aunque menos distante en lo político, fue permanentemente resistido desde los sectores radicales por su apego al diálogo.

El tiempo dio evidencia suficiente de su incapacidad como ente político de cambio: su *praxis* negociadora se desmoronó a partir del nuevo sometimiento que ejerció la Junta Militar sobre la izquierda, tras el fracaso de la operación armada que acabaría con la vida de Augusto Pinochet en 1986.

- La indeterminación temporal y el fracaso de la política de transición:

Mucho antes de establecer un marco teórico-conceptual para sustentar mi interpretación, sostuve permanentemente una idea germinal —retomada muchas veces a lo largo de las retroalimentaciones grupales del Seminario de Grado— que me llevó a preferir el análisis de la temporalidad en *Liceo de Niñas* por sobre otros elementos que, desde perspectivas ajenas, serían más productivos para establecer nuevas discusiones en torno a la obra dramática.

Advertí tempranamente una posible relación simbólica¹⁰⁷ entre la indeterminación temporal estructural de *Liceo de Niñas* (traducida en

¹⁰⁷ Entiendo aquí *símbolo* como aquella figura retórica de pensamiento mediante la cual, lo abstracto (la indeterminación temporal en la obra) se relaciona a una realidad material o un ente concreto (el estancamiento político y la democracia incompleta en Chile). En este caso la asociación ocurriría por factores sociohistóricos y no implicaría una relación de contigüidad o semejanza entre los términos. En tanto la semejanza no se explicita (*A no es como B*) y no es posible hablar de una relación de identidad (*A no es B*), abandono el intento de explicar estas relaciones mediante figuras como la *metáfora* o la *alegoría* (considerando esta como un sistema de metáforas continuas).

permanentes hiatos y procedimientos analépticos), la aparente “confusión” temporal en el plano del contenido y la idea de un estancamiento político en el Chile de hoy, que no sólo se manifiesta en la despolitización de la sociedad chilena (tema que retomaré más adelante en este análisis) sino que también con los pocos o nulos cambios políticos significativos que logró la transición a un sistema “democrático”.

En el fondo *todo sigue igual*, como manifestaba tempranamente Maldonado. Esta desconfianza respecto de una democracia incompleta se hace explícita hacia el octavo módulo de *Liceo de Niñas*:

Riquelme: O sea que cuando salga allá afuera ¿A lo mejor llegó la democracia?

El profesor y Fuenzalida se miran. Luego hacen un gesto de relatividad.

Riquelme: O sea que cuando salga allá afuera ¿a lo mejor ya no hay marchas?
¿la gente ya está feliz?

El profesor y Fuenzalida se miran. Luego hacen un gesto de relatividad.

Riquelme: O sea que cuando salga allá afuera ¿no van a haber milicos? ¿los juzgaron? ¿están todos presos?

El profesor y Fuenzalida se miran. Luego hacen un gesto de relatividad.

Aquellos gestos de relatividad (¿o de incredulidad?) que el Profesor y Fuenzalida realizan —en tanto son ellos los únicos personajes que conocen a cabalidad la realidad sociopolítica de Chile *más allá* del

laboratorio del liceo— parecen reflejar un posicionamiento político autorial: el rechazo total a las políticas de transición llevadas a cabo por la Concertación. No es casual entonces que los discursos recuperados desde las narraciones de Alfa Centauro (o Marco Ariel Antonioletti) se muevan en favor de la lucha armada: para un cierto sector de la izquierda nacional, la transición a la democracia —con sus negociaciones perdidas de antemano— fue una mentira, o peor aún: una traición.

- Un pasado en el presente: la resistencia a los *enclaves autoritarios*

Los *enclaves autoritarios* correspondían a las instituciones heredadas de la Dictadura cívico-militar cuya preservación ocurría en complicidad con ciertos grupos de poder a los cuales beneficia su existencia. En este apartado me referiré brevemente a aquellas instituciones simbólicas (y no políticas ni materiales, aunque sí tienen repercusiones en estos niveles) que son mencionadas o problematizadas en *Liceo de Niñas*.

No trataré aquí sobre la resistencia al cambio de currículo escolar en Dictadura, ni a las demandas por el fin del sistema de previsión. Tampoco se trata de abarcar problemas como la implementación del sistema binominal o siquiera la permanencia de la Constitución de 1980, a pesar de las reformas llevadas a cabo principalmente en el gobierno concertacionista de Ricardo Lagos Escobar (2000-2006).

los enclaves de tipo simbólico afectan directamente a la sociabilidad nacional y repercuten en la organización de los movimientos sociales. En tanto está ambientada en 2015, pero se retrotrae permanentemente al período entre 1985 (surgimiento de movimientos de secundarios) y 1990, *Liceo de Niñas* permite identificar aquellas características impuestas sobre la sociedad chilena y preservadas por acción (directa o indirecta) de los grupos de poder. Analizaré en seguida el rol de las más relevantes.

- Despolitización y conformismo de la masa.

El fantasioso éxito del modelo neoliberal en Chile sentó bases para un permanente clima de confianza y expectativa respecto de la economía nacional¹⁰⁸. Por otra parte, el violento control ejercido sobre los colectivos izquierdistas silenció los avances discursivos logrados durante los años de la UP.

Las organizaciones populares fueron desarticuladas y la supresión de la libertad de reunión obstaculizó un rápido rearme de los movimientos políticos de oposición. La censura de prensa y radio, así como también la quema de libros con contenidos *subversivos* durante las primeras horas posteriores al golpe y hasta los últimos

¹⁰⁸ La confianza en el buen pasar económico fue una de las claves de persuasión preferidas por la prensa oficialista.

días del régimen, previnieron la expansión de nuevas ideas de resistencia, principalmente durante la etapa inicial de la Dictadura.

A mediano plazo todos estos factores, sumados a las modificaciones de los currículos educativos, confluyen en la formación y *cultivo* de una ciudadanía superficial. “De fin de semana”, agregaría Moulian (115-118). El único espacio en que el sistema político heredado de la Dictadura se permite cambios sustanciales, es en el nivel de la comuna.

Se percibe una aparente imposibilidad de generar cambios en niveles mayores (parlamentarios o gubernamentales, por ejemplo). La participación política activa *comunitaria* se reemplaza por una cultura del consumo *individual*¹⁰⁹. El exitismo, el sobreendeudamiento, la euforia ante un aparente dinamismo en la economía, y una marcada inclinación a la *labor*, como síntoma de una “sociedad trabajólica” (Moulian 38), caracterizan al grueso de la sociedad chilena (al menos en sus capas medias) de finales de la Dictadura, agudizándose con la consolidación del sistema

¹⁰⁹ Es más: existe una tendencia general en cierto sector de la generación que vivió la dictadura a profesar un aparente *apolitismo* (que en muchos casos implica el ejercicio irresponsable e irreflexivo del sufragio). Disminuye también la militancia en partidos y los sectores populares se cierran a los avances de los discursos políticos.

neoliberal en los gobiernos de la Concertación y mostrando su cara menos amable hacia finales de la década de los 90, cuando el fatalismo y la depresión se toman la sociedad. Las cosas parecieran no cambiar, pero los ciudadanos, apáticos frente al compromiso político y adoradores del estatus que provee el consumo, prefieren quedarse sentados y en silencio.

El Profesor es el ejemplo más evidente del sujeto de la post-dictadura: (auto)explotado, depresivo, farmacodependiente y sin interés por los vínculos afectivos y comunitarios primordiales. Permanentemente expresa sus intenciones de defender el puesto de Coordinador Docente hasta las últimas consecuencias y oscila entre el nerviosismo sumiso y la paranoia al pensar la posibilidad de una conspiración que le deje sin trabajo. Endeudado y carente de una realización personal que vaya más allá de la mera posesión de bienes, manifiesta hacia el final de la obra una evolución significativa tras ser expuesto a la historia de las Estudiantes: El Profesor sale de su egoísmo y comprende el valor del autocuidado y del fortalecimiento de los nexos en la colectividad.

Profesor: Señoritas, yo hasta hace tres meses tomaba pastillas. Eran varias, todas para cosas diferentes. (...) Las tomé durante muchos años

y la verdad es que anduve mejor. Nada de lo que antes me daba rabia o pena, me importaba. Ya no me angustiaban mis doce horas de trabajo, ni las noticias, ni los problemas de plata, ni los dramas míos o del resto. *Dejó de importante mi mamá, que estaba con cáncer en un asilo. Dejó de importarme Nancy (...) Un día me llamaron por teléfono para decirme que mi madre había fallecido. Colgué y seguí corrigiendo pruebas porque tenía que entregar un informe de notas esa tarde. (...) después del entierro de mi madre tiré las pastillas al wáter y no volví a tomar nada. (...) Tanta comodidad me estaba haciendo peor. (...) En un rato más, capaz que pierda el trabajo, y con eso mi vida se desarme, pero por lo menos ahora me importa.* (Fernández 90, énfasis mío).

El fragmento expone la dolorosa transición de una anestesia (afectiva y social, principalmente) convertida en aislamiento por la pérdida de vínculos y la desconfianza; a una nueva consciencia caracterizada por el cuestionamiento. El profesor renuncia a la evasión y confronta sus propias trabas al hacerse parte de la revelación a las Estudiantes y al comprometerse con ayudarlas a contar la verdad al resto de mujeres que siguen encerradas en el ducto.

Fuenzalida, por su parte, expone el tránsito del activismo político y social al silencio a causa de la coerción. Tras ser detenida y

golpeada por Carabineros, es retirada del liceo por sus padres con el fin de extraerla del ambiente revolucionario de izquierda.

El temor llevó al olvido: la presión de vivir en un ambiente de exitismo la impulsa a renunciar a sus pretensiones artísticas (el canto y el teatro político eran su pasión) y buscar una carrera que le garantizara la satisfacción de un éxito rápido e intenso. Dedicándose a la publicidad conoce la cara negativa de la estabilidad: el estancamiento.

Fuenzalida declara que ha olvidado la importancia de sus vínculos de amor y amistad. La mujer decide volver al ducto porque siente que ha perdido una parte de ella que no logra recordar. El olvido es subsanado con su encierro voluntario. Si bien el fingir mudéz le aparta de tener que revivir el terror al revelar toda la verdad, Fuenzalida opta por purgar la traición a sus ideales y el olvido de los suyos, participando de la exposición de la verdad, aunque en principio se resista a soportar su peso.¹¹⁰

¹¹⁰ “La Familia Normal” es el metatexto dramático que, dentro de la ficción, es atribuido a Roberta Fuenzalida. La representación de este breve cuadro parece exponer que fue la herramienta de información con la cual revelaron el problema del paso del tiempo y la figura de la traición a las otras compañeras encerradas.

En “La Familia Normal” ocurre un fenómeno interesante, que sugiere que *Liceo de Niñas* reflexiona en torno a su propia ficción. Las acotaciones de la obra hacen explícito el uso de los mismos personajes de *Liceo de Niñas* para representar a nuevos personajes-tipo (madre, padre, hijo, hija), y este movimiento pone en relieve el estatus ficticio de la obra. *Liceo de*

- Impunidad y olvido.

Los pactos de silencios establecidos en diferentes niveles de la jerarquía castrense fueron un *enclave* político que se tradujo judicialmente en la impunidad. La impunidad y las políticas de “olvido” o “reconciliación” impulsadas por los gobiernos de la transición (especialmente por el primero) favorecieron la relativización del trauma y la herida de la dictadura en las representaciones mentales de una buena parte de la nación. Los partidarios de la Dictadura justificaron las violaciones a los derechos humanos como única solución ante el avance “peligroso” del marxismo-leninismo en Chile. Los “demócratas” liberales (la centroderecha) desplazaron el sufrimiento a un segundo plano y pusieron el crecimiento económico en la opinión pública. La izquierda democrática y negociadora (la Concertación) prefirió olvidar y silenciar, forzando una reconciliación imposible con el pasado y exportando una imagen de estabilidad democrática inexistente.

Niñas se autoconcibe ficticia, sobre todo, al presentar al fantasma del Joven Envejecido en escena, representando su propia muerte e interactuando por fin con sus antiguas/actuales/nuevas compañeras de ideales.

Durante la Dictadura, y aún durante los gobiernos “democráticos” la voz de los que exigían justicia fue silenciada. Sus demandas se caracterizaron como atentados directos a la gobernabilidad y al progreso del país. El trauma debía extirparse del *image building* nacional, y para ello se persuadió (a través de un discurso de unidad) o se obligó (mediante la pronta y violenta disolución de las protestas callejeras) a mirar hacia un futuro libre de confrontaciones, libre de polaridades, esterilizado y adormilado: ahistórico y neutral.

Liceo de Niñas es una obra en que la reconstrucción de un pasado se confronta al apaciguamiento de la opinión pública. Al hablar de la “gloriosa toma”, al representar la muerte de Alfa Centauro, al leer la carta de Pegaso 51, se expone una necesidad por indagar en los antecedentes, en las luchas pretéritas y en las derrotas de quienes sufrieron la opresión del régimen en los años 80.

- Manipulación mediática y represión.

Un último reducto del autoritarismo tiene manifestaciones tanto discursivas y abstractas como tangibles y corporales. *Todo sigue igual*: los medios de comunicación han mentido sobre la muerte de Omega 21 y han ensuciado la labor de los jóvenes justicieros de la clase obrera. Las fuerzas policiales han apaleado a los estudiantes

en toma para recuperar el control de los establecimientos. Cuando Maldonado sale a la calle, *todo sigue igual*: lacrimógenas, barricadas, lumas, guanacos y encerronas (Fernández 53). Pero ahora resulta que el gobierno democrático *permite, autoriza* las manifestaciones, a pesar de desarticularlas y anularlas con violencia, como muestra de su hipocresía¹¹¹.

El mal de la Dictadura es la traición de la Concertación: la intransigencia de las autoridades no desapareció con el cambio de régimen.

La manipulación mediática es una práctica comunicacional de control de la información. Se ejerce mediante la dominación o el abuso de poder sobre otras personas o colectivos. En la dinámica del control de la información, (...) los manipuladores hacen que los

¹¹¹ “Porque todo gira en torno al Modelo, a Chile Modelo. Un país surgido de la matriz sangrienta de la revolución, pero que se purifica al celebrar sus nupcias con la democracia. El casorio hace las veces de bautizo que borra el pecado original y le otorga a Chile la majestad de su gloria. Con las nupcias, Chile queda sin mácula y transita de la violencia al consenso” (Moulian 42)

otros crean y hagan cosas que son favorables para el manipulador y perjudiciales para el manipulado” (“Discurso y manipulación” 51).

El periodismo chileno se caracterizó por su pluralidad en la esfera pública en los años y décadas anteriores a 1973. Durante el gobierno de Allende, diez diarios gozaban de distribución a nivel nacional y su rango de opinión era variado. Casi diez años después, en plena rearticulación de los movimientos sociales sólo cinco periódicos conformaban el panorama local: la censura política que diezmó a los medios asociados al proyecto de la UP y la concentración en la propiedad de los medios escritos favorecieron la tergiversación de la información entregada a los ciudadanos (Santa Cruz en Toro 138)

La manipulación no es una forma de persuasión, sino una forma de violencia en tanto implica una coerción discursiva sobre los receptores: la imposición de un miedo que alcanza tintes pasionales/irracionales: la identificación de un enemigo, el causante de todos los males de la sociedad: aquel que debe ser reprimido, encerrado o abatido. La manipulación, en tanto expresión de poder, moviliza la energía de la masa contra un objetivo particular¹¹². La

¹¹² “Un análisis de la dimensión ‘poder’ involucra la exposición del tipo de control que algunos agentes o grupos sociales ejercen sobre otros. También hemos supuesto que este control es, antes que nada, un control de la mente, es decir, de las creencias de los receptores e,

Dictadura de Pinochet demonizó el discurso marxista, y el campo de los medios de comunicación, bajo hegemonía de la derecha, aprovechó la radicalización de su praxis reivindicativa para acentuar el rechazo de la población a las ideas del socialismo y a las luchas por la justicia.

Omega 21 ha muerto en una explosión y la prensa de la época le carga 10 kilos de amoníaco: de acuerdo con el discurso periodístico oficial, el joven guerrillero ha demolido su propia casa al manipular la sustancia con el fin de crear dispositivos explosivos. Las Estudiantes dudan y denuncian: el joven guerrillero no ignora el poder de sus armas. Omega 21 fue asesinado gracias a la labor de inteligencia: nadie guardaría 10 kilos de amoníaco en su propia casa¹¹³ ¿Por qué el armamento y los documentos encontrados por las autoridades no fueron quemados por el fuego que terminó de consumir el hogar? La tesis del montaje policial en complicidad con la censura de la prensa cobra validez tanto en los 80 como tras el retorno a la democracia.

indirectamente, un control de las acciones de los receptores basadas en estas creencias manipuladas” (*Discurso y manipulación* 52)

¹¹³ Según Riquelme, con sólo un kilo de la sustancia se puede derribar una torre de alta tensión (Fernández 50)

Así, la muerte del mismo Joven Envejecido es observada desde el cristal de la manipulación de medios: ¿Por qué tendría sólo una bala mortal en la frente si la prensa registra que huyó de la policía disparando a matar? ¿Por qué en democracia se siguió ocultando la verdadera naturaleza de los operativos de inteligencia?

Liceo de Niñas critica la perpetuación del control de la prensa y los medios de comunicación tanto en Dictadura como en Transición: Marco Ariel Antonioletti fue ejecutado en un operativo conjunto realizado por el Consejo de Seguridad Pública, (“La Oficina”, entidad de Inteligencia que reemplazó a la CNI de Pinochet) y la Policía de Investigaciones tras ser rescatado por sus compañeros lautaristas desde el hospital Sótero del Río.

Para el gobierno de Aylwin, centrado en construir un ambiente de unidad y reconciliación, las acciones armadas de la izquierda radical eran un mal indeseable que atentaba contra la posibilidad de consolidar la democracia en el país; así, se optó por invalidar la acción directa como una forma de reivindicación moldeando la opinión de los ciudadanos mediante la herramienta interaccional de la manipulación mediática desde el oficialismo. Por otro lado, la nula reacción de los gobiernos de transición perpetuó la hegemonía

de las líneas editoriales de derecha en el país, y así, el poder comunicacional y el vehículo ideológico de la Dictadura se mantuvieron intactos¹¹⁴.

Para la Izquierda no concertacionista y para los personajes de *Liceo de Niñas* el enemigo era doble: el recuerdo de la dictadura y la pasividad del discurso moderado del conglomerado de centroizquierda.

Cada reconstrucción del pasado realizada en *Liceo de Niñas* es una forma de resistir a la violencia discursiva, simbólica y física del régimen de Pinochet: en tanto la vía armada ha fracasado, pues sus artífices han envejecido sin poder demostrar su real poder de disputa política, y la transición ha traicionado las expectativas de cambio y justicia, es el recuerdo el que permite (re)conciliar un presente y un pasado; es el recuerdo el que facilita la comprensión del *aquí* y el *ahora*.

¹¹⁴ Hasta el día de hoy la concentración del control sobre los medios de comunicación permite hablar de la existencia de un monopolio bifronte de la información, a nivel de periodismo escrito: los grupos COPESA y EMOL —ambos conglomerados con una línea editorial históricamente ligada a la derecha—, manejan cerca del 90% de periódicos a nivel nacional.

- La rememoración como propuesta y acto político:

Cuando la lucha armada ha sido abandonada y las políticas de reconciliación de los gobiernos de transición han sumido a Chile en el olvido del pasado, se alza, desde la labor de los antiguos protagonistas de la resistencia, un nuevo campo de poder en disputa: la hegemonía de la *memoria*.

Siguiendo a Elizabeth Jelin, caracterizo *memoria* como un acto político en medio de un terreno en disputa: la memoria es un proceso subjetivo de reconstitución de un pasado y por ello implica grados variables de compromiso político, un enfoque específico respecto de un proceso o acontecimiento, y un nivel de aceptabilidad (a nivel social) que varía con el tiempo (5-6).

La memoria en tanto proceso primariamente individual pero que se realiza concretamente en lo colectivo, puede ser comprendida como un mecanismo cultural que fortalece el sentido de pertenencia a una comunidad (Jelin 9-10). Toda (re)constitución de memoria implica selección y omisión de ciertas parcelas de aquel pasado remitido; también requiere de enfatizar o de menospreciar algunos elementos en su formación como relato. En tanto inserta en un espacio disputado, la memoria se enfrenta permanentemente a otras memorias, pensadas de

forma diferente, permeadas de otras ideologías, aun cuando refieran a un mismo pasado.

Para los defensores de los derechos humanos, el ‘Nunca más’ involucra tanto un esclarecimiento completo de lo acontecido bajo las dictaduras, como el correspondiente castigo a los responsables de las violaciones de derechos. Otros observadores y actores, preocupados más que nada por la estabilidad de las instituciones democráticas, están menos dispuestos a reabrir las experiencias dolorosas de la represión autoritaria, y ponen énfasis en la necesidad de abocarse a la construcción de un futuro antes que volver a visitar el pasado. Desde esta postura, se promueven políticas de olvido o de ‘reconciliación’. Finalmente, hay quienes están dispuestos a visitar el pasado para aplaudir y glorificar el ‘orden y progreso’ que, en su visión, produjeron las dictaduras. (Jelin 4-5)

La memoria se tensiona continuamente entre el temor al olvido y el temor a la presencia permanente del pasado. En Chile, el recuerdo de las víctimas de las Dictadura sigue disputando su derecho a persistir entre la ansiedad de futuro de la clase política y el silencio de una vida política sin compromiso. La inmediatez de la vida de Post-dictadura es el ambiente propicio para el borramiento de una historia. El consumo y el exitismo impulsan la insensibilización de una masa ante el horror de un proceso

histórico decisivo en la constitución de lo que hoy, como individuos y como sociedad, somos.

Como se mencionó en el segundo capítulo de este informe, la rememoración adquiere forma en las narraciones de los personajes que se ajustan al rol de joven-revolucionario: son breves menciones a la historia, la convicción y la trágica pérdida del combatiente a manos del Estado y su brazo armado. Pero aquel ejercicio de recuperación de acontecimientos no se queda sólo *dentro* del texto. Discursivamente es más potente advertir que todos los casos *ficcionalizados* puestos en boca de Alfa Centauro y las Estudiantes están parcial o totalmente basados en casos policiales documentados por la prensa y acontecidos entre 1985 y 1990. Esta referencialidad explícita configura un objetivo específico en *Liceo de Niñas* al observarlo como un fenómeno comunicativo que interactúa en un circuito cultural y político:

No sólo encontramos menciones a casos icónicos grabados en la memoria colectiva de Chile, como la muerte de los hermanos Toledo Vergara en medio de un enfrentamiento con Carabineros la noche del 29 de marzo de 1985, o la condena, huida y posterior ejecución de Marco Ariel Antonioletti en 1990, cerrando el primer año de gobiernos concertacionistas; *Liceo de Niñas* se encarga de recuperar el mensaje y

legado político de otros activistas políticos de la época, “casos” quizá menos conocidos para la opinión pública, pero no por ello menos relevantes: el montaje policial que transformó el asesinato de Fernando Villalón, Claudio Paredes y Nelson Garrido en un fatal accidente por la manipulación irresponsable de potentes sustancias explosivas en un departamento de Villa Portales, en 1988¹¹⁵, o la carta publicada¹¹⁶ por Mauricio Maigret, militante del MIR, exhortando a los jóvenes de las poblaciones a sumarse a la resistencia armada, meses antes de morir en pleno enfrentamiento con Carabineros exactamente un año antes de la caída de los hermanos Vergara, en 1984.

No se trata sólo de una labor de archivo. Nona Fernández apuesta por sugerir una *ampliación* de la memoria. *Liceo de Niñas* tiene por objetivo destacar y exaltar el rol de la juventud en los procesos históricos y

¹¹⁵ De acuerdo con una de las múltiples versiones de la prensa de la época, Carabineros habría determinado que dicha amonlatina mal manipulada sería utilizada en ataques terroristas. Ante la opinión pública, la muerte “accidental” de los jóvenes militantes, era un triunfo de la seguridad y el antimarxismo.

Fuente:

https://www.memoriaviva.com/Ejecutados/Ejecutados_P/Paredes%20Tapia%20Claudio%20Andres%20.htm

¹¹⁶ La carta leída por el Joven Envejecido en el módulo V es prácticamente una reescritura de la original de Maigret publicada en el Boletín n°1 de la Comisión Anti-represiva de Pudahuel (CAR) en diciembre de 1983.

Fuente:

http://www.archivochile.com/Memorial/caidos_mir/M/maigret_becerra_mauricio.pdf

políticos. Por eso los “casos” son protagonizados, en su mayoría, por menores de edad, por estudiantes que aún no han terminado su enseñanza secundaria: el final de cada rememoración enfatiza en el arrojo juvenil de los implicados.

La memoria histórica tiene un enfoque particular en el texto: no se centra en recuperar las existencias y el dolor de Detenidos Desaparecidos, ni en hablar de los grandes personajes de los procesos revolucionarios. No hay un Salvador Allende, no hay un Miguel Enríquez: hay una inclinación hacia el rescate de la historia de la insurrección popular, aquella que no queda en el total olvido porque existen familiares y amigos que la reviven año tras año, aquella que pervive en desajuste con un sistema que sigue siendo cruento: la que resiste aun cuando desde el discurso oficial se plantea la existencia y el éxito de un Chile democrático.

¿A quién se enfrenta entonces *Liceo de Niñas*? ¿a quién le disputa el campo de la memoria? ¿a quienes está dirigido?

El peso de la traición recaía durante toda la obra en la figura de Carvajal. En el microuniverso de *Liceo de Niñas*, “Carvajal” es tanto el adherente al régimen de las FF. AA como el izquierdista moderado que mira con desconfianza el discurso de la lucha armada, por ser drástico, por tener el potencial de desestabilizar un proyecto de democracia pactada entre los

polos de la política nacional¹¹⁷. Es a ellos a quienes se les disputa la hegemonía sobre la memoria, es a ellos a quienes se les responsabiliza del estancamiento y los daños heredados que las nuevas generaciones cargan como suyos:

Locutor1: Más de veinticuatro horas prófugo lleva el terrorista que fue rescatado el día de ayer del Hospital Sótero del Río.

Locutor2: Los subversivos desplegaron un operativo espectacular, pero sangriento, donde fallecieron cuatro gendarmes y un carabinero.

Locutor1: Rompiendo violentamente todo cerco policial, los insurrectos huyeron perdiéndose en la ciudad.

Locutor2: Carabineros e Investigaciones trabajan arduamente en su búsqueda.

Locutor1: “Acciones como esta le declaran la guerra a la nueva democracia chilena y sólo buscan entorpecer la convivencia nacional”, declaró el presidente de la república. (Fernández 115)

¿Terroristas? ¿Subversivos? ¿Insurrectos? La selección léxica en este fragmento caracteriza con fidelidad los conflictos internos de la izquierda durante la transición a la democracia. No es casual entonces que *Liceo de*

¹¹⁷ En “La Familia Normal” se observa un atisbo de relativización en el rol que cumple Juan Carvajal respecto de la ejecución de Antonioletti. El padre de familia entrega al joven revolucionario para proteger a su familia e incluso le pide perdón por su decisión (Fernández 121-122). ¿Podría esto leerse como una alusión al abandono de la izquierda radical por parte de la izquierda concertacionista bajo el objetivo de garantizar una estabilidad democrática bajo constante amenaza por las presiones políticas de las Fuerzas Armadas, aún comandadas por Pinochet durante los 90?

Niñas opte por un nuevo lugar para ensamblar un discurso de memoria: recordemos que su objetivo es destacar el rol central de la juventud en los cambios políticos. Tanto en 1985, como en 2011 o 2015, han sido los secundarios y universitarios los que han liderado los movimientos de protesta en el país. *Liceo de Niñas* hace un llamado a no perder la esperanza de obtener cambios importantes bajo la conducción de la energía juvenil, pero también advierte sobre los falsos aliados: la memoria no es sólo recuperación, no es sólo reconstrucción; es ante todo un ejercicio de reflexión histórica.

Consideraciones finales:

Extenso ha sido el recorrido que me ha llevado al punto cúlmine de esta investigación. Como se habrá advertido, mi lectura ha permeado todos los rincones de este análisis: desde la identificación de las estructuras profundas de significación, en el primer capítulo, hasta las reflexiones en torno al discurso presente en la obra. Creo yo que no podría ser de otra manera: asumir una postura frente a un fenómeno exige un compromiso permanente en el desarrollo de la tarea. Mis ideas ya estaban dispuestas,

sólo debía llevarlas al papel e intentar, mediante la presentación de diferentes *evidencias*, darles cierta validez.

Muchos posibles enfoques de análisis fueron planteados a lo largo de este trabajo: ya no me corresponde a mi hacerme cargo de su desarrollo y justificación. Con toda sinceridad y cierta ingenuidad espero que otros retomen el estudio (y sobre todo la crítica) de esta u otras obras similares. Por razón de aquello no me permití ser categórico en mis exposiciones pues no me corresponde a mi ejercer dominio sobre la autonomía esencial del texto: nuevas lecturas abrirán nuevos caminos o dinamitarán la integridad de la obra aquí estudiada.

Liceo de Niñas presenta la posibilidad de ser entendida como un mensaje de (des)esperanza. No es, ciertamente, un texto caracterizado por ser explícitamente incendiario. No porta un fuego exterior ni lo arroja a los cimientos de la sociedad chilena, sino que su valor reside en la intensidad interna, en el fuego interior que no consume, sino que rellena los vacíos de la memoria histórica.

Posiblemente un nostálgico de las políticas conciliatorias no vaya a estar de acuerdo con la exposición de casos que dejan mal parados al estandarte de la democracia nacional, pero no se puede ser complaciente en todos los casos: hay tareas pendientes que no se han retomado, que, por comodidad

o conveniencia, se aplazaron indefinidamente. El Chile de la eterna transición¹¹⁸ tiene la procrastinación y la evasión como mecanismos de defensa, pero también de autodestrucción.

Esa es la *praxis* política por la que aboga el discurso ideológico de *Liceo de Niñas*. Toda vez que el olvido, la manipulación de la información, y el conformismo se han apoderado del campo de disputa cultural, volviéndose vicios de la sociedad chilena del siglo XXI, es el ejercicio de la rememoración lo que ilumina y resignifica aquellos espacios de opacidad histórica.

Aunque esperanzadora, por un lado, *Liceo de Niñas*, en tanto obra de permanentes frustraciones, es también profundamente negativa: El Joven Envejecido que en su encierro imagina ser Yuri Gagarin, triunfante y sin un Dios que pueda ser observado desde su nave; luego descubre que flota en el vacío, incapaz de anhelar, adormecido en su sentir, sin posibilidades de retomar contacto con la Tierra. Este breve pero intenso momento dentro de la obra expone desde su simbolismo un mensaje claro: el proyecto del marxismo, y aún más específicamente, el proyecto de la revolución, desoído y olvidado por quienes debieron ponerlo en práctica, ha sido

¹¹⁸ Aun cuando muchos la sellan con el triunfo de Sebastián Piñera en las elecciones presidenciales de 2009.

condenado a un fracaso del que sólo puede ser sacado si es repensado, vuelto a desear: Yuri Gagarin, o sea Alfa Centauro, o sea Marco Ariel Antonioletti, y toda la *praxis* política que representan, no mueren en vano si permanecen en las mentes y en las bocas de quienes continúan sus legados, ya sea en la ficción o en el mundo material no-fictivo.

El discurso oficial, ya sea del *outgroup* encarnado por la centroderecha como del *outgroup* que conforma la Concertación/Nueva Mayoría —las dos fuerzas políticas que han ejercido y compartido el Poder político chileno desde el fin de la Dictadura—, debe ser permanentemente cuestionado, tensionado y disputado en sus propios espacios, pues no se puede pensar —verdaderamente— un futuro si no se han resuelto, en todas sus aristas, nuestras deudas con el pasado.

Referencias Bibliográficas:

BERISTAIN De Salinas, Helena. *Diccionario De Retórica Y Poética*. 3a. ed. México: Porrúa, 1992. Impreso.

BLOMMAERT, Jan, y Chris Bulcaen. "Critical discourse analysis." *Annual review of Anthropology* 29.1 (2000): 447-466. Digital.

CALSAMIGLIA, Blancafort Helena, y Amparo Tusón Valls. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel, 1999. Impreso

CUNEO BOSCO, Mario. "La ontología de Roman Ingarden acerca de los objetos temporales: análisis y proyecciones." *Revista de filosofía* 69 (2013): 83-98. Digital.

ECO, Umberto. *La Estructura Ausente*. 1a. ed. Barcelona: DeBolsillo, 2011. Impreso.

FOKKEMA, Douwe Wessel, y Elrud Ibsch. *Teorías De La Literatura Del Siglo XX : Estructuralismo, Marxismo, Estética De La Recepción, Semiótica*. 4a. ed. Madrid: Cátedra, 1992. Impreso.

GARCÍA GONZÁLEZ, Carolina. "El peso de la memoria en los inicios de la transición a la democracia en Chile (1987-1988)." *Historia (Santiago)* 39.2 (2006): 431-475. Digital.

GARRETÓN, Roberto. "La democracia incompleta en Chile: La realidad tras los rankings internacionales." *Revista de ciencia política (Santiago)* 30.1 (2010): 115-148.

GENETTE, Gérard. *Figuras III*. Barcelona: Lumen, 1989. Impreso.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Semántica Estructural: Investigación Metodológica*. 1a. ed. Madrid: Gredos, 1971. Impreso.

GRONEMEYER, María Elena, y William Porath. "Tendencias de la posición editorial en diarios de referencia en Chile: el arte de dosificar la crítica frente a la actuación de los actores políticos." *Revista de ciencia política (Santiago)* 37.1 (2017): 177-202. Digital.

ISER, Wolfgang. (1987) El proceso de la lectura: un enfoque fenomenológico. En: M. Jofré y M. Blanco, ed., *Para Leer Al Lector: Una Antología De Teoría Literaria Post-estructuralista*. Santiago: Universidad Metropolitana De Ciencias De La Educación, pp. 33-51. Impreso.

JELIN, Elizabeth. *Los Trabajos De La Memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno De España Editores, 2002. Impreso.

KAYSER, Wolfgang. *Interpretación Y Análisis de La Obra Literaria*. 4a. Ed. Rev. ed. Madrid: Gredos, 1965. Impreso.

LOZANO, et al. *Análisis del discurso: Hacia una Semiótica de la interacción textual*. 4a. ed. Madrid: Cátedra, 1993. Impreso.

MANZANO, Vicente. "Introducción al análisis del discurso." (2005). Disponible en: <http://www.aloj.us.es/vmanzano/docencia/metodos/discurso.pdf> . Digital.

MARCHESE, Angelo, y Joaquín Forradellas. *Diccionario De Retórica, Crítica Y Terminología Literaria*. 2a. ed. Barcelona: Ariel, 1989. Impreso.

MONTERO, Violeta, Carlos Muñoz, e Inés Picazo Verdejo. "Estrategias y recursos empleados por el movimiento estudiantil en el 2011." *Universum: revista de humanidades y ciencias sociales* 32.1 (2017): 137-157. Digital.

MORENO-DOÑA, Alberto, y Rodrigo Gamboa Jiménez. "Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”." *Educar em Revista* 30.51 (2014): 51-66. Digital.

MOULIAN, Tomás. *Chile Actual: Anatomía De Un Mito*. 3a. ed. Santiago De Chile: LOM Ediciones, 2002. Impreso.

PAVIS, Patrice. *Diccionario Del Teatro: Dramaturgia, Estética, Semiología*. Barcelona: Paidós, 1983. Impreso.

—— "El juego de la vanguardia teatral y de la semiología." *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos* 7.1 (1982). Digital.

PURVIS, Trevor, y Alan Hunt. "Discourse, ideology, discourse, ideology, discourse, ideology..." *British Journal of Sociology* (1993): 473-499. Digital.

RIFO, Mauricio. "Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile." *Polis. Revista Latinoamericana* 36 (2013): 223-240. Digital.

RUIZ-TAGLE VIAL, Pablo. "Propiedad de los medios y principios de intervención del Estado para garantizar la libertad de expresión en Chile." *Revista de derecho (Coquimbo)* 18.2 (2011): 347-359.

SANIZ BALDERRAMA, Ligia. "El esquema actancial explicado." *Punto Cero. Universidad Católica Boliviana* 13.16 (2008): 91-97. Digital.

SANTANDER, Pedro. "Por qué y cómo hacer análisis de discurso." *Cinta de moebio* 41 (2011): 207-224. Digital.

SIAVELIS, Peter M. "Enclaves de la transición y democracia chilena." *Revista de ciencia política (Santiago)* 29.1 (2009): 3-21. Digital.

STENNER, Paul, y Harriette Marshall. "Critical Discourse Analysis?" *Discourse & Society* 6.4 (1995): 568-570. Digital.

TODOROV, Tzvetan. (1987) La Lectura como construcción. En: M. Jofré y M. Blanco, ed., *Para Leer Al Lector: Una Antología De Teoría Literaria Post-estructuralista*. Santiago: Universidad Metropolitana De Ciencias De La Educación, pp. 57-67. Impreso.

TORO, Pablo. "Malas relaciones: Prensa y movimiento estudiantil universitario en Chile a fines de la dictadura e inicios de la transición democrática (c. 1988-c. 1998)." *História da Educação* 22.54 (2018): 135-153. Digital.

UBERSFELD, Anne, y Francisco Torres Monreal. *Semiótica Teatral*. 3a. ed. Madrid, España: Ediciones Cátedra, 1998. Impreso.

VAN DIJK, Teun. *Estructura y Funciones del Discurso*. México DF: Siglo XXI, 1980. Impreso.

——— "Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso." *Semiosis* 5 (1980): 37-53. Digital.

——— "Análisis del discurso ideológico." *Versión* 6.10 (1996): 15-42. Digital.

——— "Ideología y análisis del discurso." *Utopía y praxis latinoamericana* 10.29 (2005): 9-36. Digital.

—— "Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones." *Revista signos* 39.60 (2006): 49-74. Digital.

VARGAS DUARTE, Juan. (1987). Algunos aportes de la teoría de la recepción y la reacción estética. En: M. Jofré y M. Blanco, ed., *Para Leer Al Lector: Una Antología De Teoría Literaria Post-estructuralista*. Santiago: Universidad Metropolitana De Ciencias De La Educación, pp. 15-25. Impreso.