

Actualidad de la tragedia y la epopeya

Una reflexión sobre las posibilidades
de la literatura como *paideia*

Helena Modzelewski, Claudia Pérez



Espacio Interdisciplinario
Universidad de la República
Uruguay

Interdisciplinarias
2015

Actualidad de la tragedia y la epopeya

Una reflexión sobre las posibilidades
de la literatura como *paideia*

Helena Modzelewski, Claudia Pérez



Espacio Interdisciplinario
Universidad de la República
Uruguay

Interdisciplinarias
2015



Espacio Interdisciplinario
Universidad de la República
Uruguay

Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República

José Enrique Rodó 1843

11200 Montevideo Uruguay

www.ei.udelar.edu.uy

ei@ei.udelar.edu.uy

Integraron el Comité de Referato para la edición 2015 de la Colección Interdisciplinarias:
Gabriela Cruz, Mónica Lladó, Claudio Martínez, Gregory Randall, Gustavo Remedi, Oscar Sarlo y
Judith Sutz

Colección Interdisciplinarias 2015. *Actualidad de la tragedia y la epopeya. Una reflexión sobre las posibilidades de la literatura como paideia*. Helena Modzelewski, Claudia Pérez

Prefacio: Gustavo Remedi

Coordinación editorial: Unidad Académica del Espacio Interdisciplinario

Producción editorial: Susana Aliano Casales

Diseño: Unidad Académica del Espacio Interdisciplinario

Impresión: Mastergraf SRL

Distribución general: Espacio Interdisciplinario, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República, Fondo de Cultura Universitaria

Primera edición, mayo 2016, 300 ejemplares

ISSN: 2301-0835

ISBN: 978-9974-0-1350-6

Depósito legal:

Las opiniones vertidas corren por cuenta de los autores.

La Colección Interdisciplinarias se rige por la ordenanza de los Derechos de Propiedad Intelectual de la Universidad de la República.

Índice

Prólogo de la Colección.....	7
Prefacio	11
Introducción.....	15
 Parte I. Literatura y <i>paideia</i>. Helena Modzelewski	
Capítulo 1. Introducción a la relación entre autocomprensión y literatura en la tradición occidental	21
Capítulo 2. Orígenes I: la epopeya	27
Capítulo 3. Orígenes II: la tragedia	41
Capítulo 4. La familia como metáfora de la comunidad: un recurso vigente.....	63
Capítulo 5. Literatura como herramienta de <i>paideia</i>	71
 Parte II. Constitución narrativa de la identidad nacional a través de tres obras dramáticas uruguayas. Helena Modzelewski	
Capítulo 1. Introducción	83
Capítulo 2. Florencio Sánchez: <i>Nuestros hijos</i>	87

2.1. El teatro de Florencio Sánchez.....	87
2.2. Nuestros hijos	93

Capítulo 3. Ricardo Prieto: *El huésped vacío* 105

3.1. Dictadura uruguaya y catarsis.....	105
3.2. El héroe degradado.....	107
3.3. El huésped vacío	111

Capítulo 4. Gabriel Calderón: *Mi Muñequita*..... 117

4.1. Posmodernidad y caos en la dramaturgia joven contemporánea uruguaya	118
4.2. Reminiscencias trágicas en <i>Mi Muñequita</i>	121

**Parte III. Epílogo. Retorno a la literatura como *paideia*.
Claudia Pérez**

**Capítulo 1. Aproximaciones a la cuestión de
la literatura como *paideia*..... 129**

1.1. La restricción del campo de difusión literario	130
1.2. La problematización del principio mimético.....	133
1.3. La automatización de la sospecha	134
1.4. La imaginación en primer grado.....	136

**Capítulo 2. Un desvío hacia la relevancia de
la épica en la contemporaneidad 139**

Sobre las autoras 155

Prólogo de la Colección

Los libros de la Colección Interdisciplinarias intentan responder a algunos desafíos que resumiré a continuación.

El proceso de fragmentación del conocimiento se ha acentuado a lo largo de los siglos, y se justifica en la ampliación del conocimiento y en la creación de condiciones para que la investigación sea eficaz. Ninguna ciencia particular puede ofrecer un modelo unificado para explicar todo el mundo. Se puede decir que nunca nadie tuvo tal pretensión. No es menos cierto, sin embargo, que los esfuerzos globalizadores, las visiones macrocósmicas, caracterizaron todas las ciencias, a las naturales especialmente en los siglos XVII y XVIII, a las sociales en el siglo XIX, e impregnaron la formación de muchos de nosotros, en los años centrales del siglo pasado.

Es frecuente asociar a la revolución copernicana con un cambio sustancial de la concepción que el hombre tenía de sí mismo y de su lugar en el cosmos. Las observaciones y teorías desarrolladas entre 1500 y 1700 por Copérnico, Giordano Bruno, Tycho Brahe, Kepler, Galileo, Newton... permitieron elaborar teorías sobre los movimientos de los planetas en base a leyes sencillas, las cuales explicaban, además, la existencia de las mareas, la caída de los cuerpos y muchos otros fenómenos que antes eran considerados completamente desconectados. Estas teorías generaron una inmensa confianza en el saber objetivo y el reconocimiento del universo como materia en movimiento, regido por leyes naturales. La aceptación de que todo el mundo obedece a leyes conocibles y que los fenómenos físicos son predecibles si se conocen suficientemente sus causas, resultó consecuencia inmediata de aquella revolución.

Pero hoy se puede decir que aquellos afanes generalizadores han perdido fuerza, que cuesta mucho distinguir cuáles son las líneas principales del progreso y que cada vez tiene menos adeptos la creencia de que se puede

entender el todo y cada una de las partes en función de relaciones de causa-efecto, transparentes y lineales. A tal punto que desde diversos ámbitos de las ciencias naturales y exactas, y también desde áreas de la economía y otras disciplinas sociales, ha ganado fuerza la necesidad de estudiar los aspectos inestables, no completamente predecibles, desordenados, de los fenómenos.

En otro orden de cosas, diversos sectores interesados en el quehacer social y cultural se pregunten cuál es el grado de desorganización de la sociedad actual, dónde pueden llevar estos procesos llamados de desideologización.

Algunas constataciones en este sentido:

- Hay una pronunciada deshumanización, robotización y aislamiento de la vida social, que está haciendo perder hábitos y culturas generados a lo largo de la actividad mancomunada y solidaria de la humanidad.
- Se percibe un incremento de las desigualdades sociales y la diferenciación entre el norte y el sur (olvidemos por ahora el este), que lleva a muchos a preguntarnos si no estaremos en camino de una nueva diferenciación de especies.
- Existe un deterioro palpable (muchas veces ocultado) del medio ambiente, que se mide, no en las escalas de los tiempos geológicos, sino en las de una generación humana.

La dificultad para percibir cuáles son las regularidades de las transformaciones sociales y económicas, las trabas para aplicar las teorías sobre el desarrollo histórico que tanto impacto causaron en la primera mitad del siglo pasado, generan la búsqueda de estructuras de pensamiento diferentes, que en algún sentido rompan con aquel modelo copernicano (tomado este como paradigma de otras muchas revoluciones científicas). En particular, crecen los sectores de la opinión pública que detectan que la naturaleza y la sociedad presentan contenidos muy ricos y sustanciales, a pesar del desorden que se percibe en la superficie. Y que tratan de comprender y sistematizar esa riqueza «cubierta» por el desorden.

El anterior Rector, Rodrigo Arocena, en su prólogo a esta misma colección observaba que la especialización y la fragmentación del conocimiento tienen «por lo menos tres consecuencias negativas. Una atañe al conocimiento mismo: parece difícil llegar a conocer realmente algo, por ejemplo, el cambio climático, si no conectamos lo que al respecto nos dicen diferentes disciplinas. Una segunda consecuencia potencialmente negativa se refiere al uso valioso del conocimiento: parece difícil afrontar, por ejemplo, la problemática nutricional e infecciosa de los niños que asisten a las escuelas en barrios carenciados de Montevideo sin conjugar los aportes de variadas

especialidades. Una tercera consecuencia que puede tener la fragmentación del conocimiento se relaciona con su democratización [...] ¿Cómo hace un ciudadano “de a pie” para hacerse una idea de lo que conviene a la comunidad en relación a un problema complejo? Los expertos pueden y deben asesorar pero, aunque lo hagan en términos comprensibles para no expertos, sus opiniones se basan en sus especializaciones respectivas, por lo que no necesariamente incluyen un enfoque de conjunto; además, ciertas opiniones de expertos suelen contraponerse a las de otros expertos». Los encuentros y diálogos entre disciplinas pueden contribuir a que la ciudadanía pueda hacer un uso informado y autónomo del conocimiento a la hora de adoptar decisiones sobre asuntos que a todos atañen.

Roberto Markarian
Rector de la Universidad de la República

Prefacio

Por Gustavo Remedi

¿Qué y cómo enseñan los relatos? ¿Qué función “formativa” cumplían la épica y la tragedia antiguas? ¿Qué se entendía por “educación”?

¿Cuál era la función política de la poesía, las narraciones y el drama en relación al orden social, económico, moral? ¿Qué papel jugaban con respecto a la tradición, las ideas establecidas, el orden simbólico (la Ley del Padre), la Ley del Cosmos (el Designio de los Dioses)? (Augusto Boal llegó a pensar a la tragedia como una gran maquinaria ingenlada para asustar y purgar las ideas que no tenían cabida en la cultura griega).

Ya en tiempos modernos y en nuestras latitudes, ¿cuándo y por qué la literatura (significante vacío, flotante y siempre en disputa, si los hay) pasó a tener un interés social y político, a contener “claves” para la comprensión y la capacitación social, y a ser una de las materias que componen la educación formal masiva? ¿Qué artefactos pasaron a ser considerados como instrumentos formativos y por qué?

¿Qué problemas sociales se pretenden resolver y qué tareas se persiguen realizar mediante la literatura y, más concretamente, mediante la enseñanza y el culto de un selecto conjunto de autores y obras canónicas? ¿Hasta qué punto la nación, el Estado, la civilización (en tanto modo de producción, dominación, acumulación) dependen fuertemente de esos relatos?

¿Es plausible que una sociedad, por más que piense que puede prescindir y vivir al margen de los relatos, de la filosofía, de la historia, como acaso fantasea la mentalidad tecno-cientificista, pueda realmente existir sin ellos, es decir, sin lenguaje, sin sentido? ¿Hasta qué punto la cultura contemporánea, aparentemente vacía o vaciada de relatos, dramas y valores, no está, por el

contrario, cargada e hipersaturada de estos, en una, diez, mil formas antiguas y nuevas?

En efecto, ¿por qué no han corrido la misma suerte y merecido igual atención dentro de la educación los muchos otros relatos, más y menos invisibles y silenciosos, que nos forman y nos constituyen en personas, en grupos, en naciones, en credos, en clases: la canción, el cine, los dibujos animados, los cuentos infantiles, la publicidad, los juegos, la arquitectura, el paisaje?

¿Cuáles son los resortes y las mediaciones que hacen de la ficción, de la fantasía, de la mitopoiesis —a pesar de su aparente desconexión, lejanía y libertad respecto a la realidad— instrumentos de socialización, de formación de ideas acerca del mundo y de la vida, de construcción de subjetividades y sensibilidades, de educación sentimental, de programación emocional, conductual, moral, en suma, herramientas de construcción social: de construcción de realidad?

¿Es posible que el Estado, el mercado o la sociedad civil promuevan una literatura y un drama —una tragedia, una comedia— capaces de deconstruir las ideas, los comportamientos y los valores vigentes, las nociones e imaginarios establecidos acerca de nosotros y los otros?

¿Es la literatura —esos monumentos de mala fe, como alguna vez les llamara Hernán Vidal— la solución, el problema o ambas cosas a la vez? ¿La producción y propuesta de sentido se halla en los artefactos mismos (la obra, el autor, la autoridad) o en la lectura, la intervención crítica, lo que hacemos con ellos, cómo los ponemos a trabajar, a producir? ¿Cómo propiciar y perfeccionar esto último?

¿Qué hermenéutica —qué clase de conversación o mayéutica— deviene cada vez más indispensable para navegar —y leer a contrapelo, sospechosamente, diría John Beverley, retomando a Fredric Jameson— el océano de relatos que nos cerca, nos pauta y nos tironea hacia uno y otro lado, en múltiples líneas y planos?

¿Qué podría significar “enseñar” contra la reproducción del orden del mundo, el orden material y el de los signos?

Aun conscientes del limitado alcance del teatro, apenas audible contra el telón de fondo de la sociedad del espectáculo, nos preguntamos ¿de qué modo los dramaturgos locales que se abordan en este estudio (Florencio Sánchez, Ricardo Prieto y Gabriel Calderón) se han aprovechado de los recursos y las posibilidades de la tragedia —y la centralidad de la metáfora de la familia— para efectuar una labor concientizadora, propiciar la autocomprensión y la autotransformación de las personas, los grupos, la sociedad nacional?

A quienes, movidos por una preocupación social y a sabiendas del papel que juega la cultura, nos interesa la literatura como objeto de estudio y enseñanza, nos inquieta y anima esta densa trama de cuestiones y preguntas sobre las que se despliega y a las que persigue hacer su aporte este ensayo acerca de la tragedia como forma de autocomprensión.

Situándose de manera expresa en el seno de las tradiciones humanísticas que se remontan a las instituciones de la primitiva antigüedad griega, este ensayo abre y promueve un necesario espacio de conversación, de diálogo, de crítica —y de ironía también—, entendido como camino posible y necesario para una educación transformadora ideada para la emancipación.

Introducción

Helena Modzelewski, Claudia Pérez

Dos mujeres se encuentran en este libro. Tan distintas que, si no fuera por el interés en común que cristaliza en esta publicación, tal vez no se habrían encontrado. Seguramente se seguirían saludando en los corredores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación donde ambas trabajan, pero esto de intercambiar ideas, mensajes, canjearse artículos y capítulos como si se tratara de figuritas y jugar al rompecabezas que supone realizar un libro de a dos, tal vez nunca lo habrían hecho.

Una, Claudia, es docente de la Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático (EMAD), Doctora en Letras con una tesis sobre literatura y género, docente del Departamento de Teoría y Metodología Literarias de la Facultad ya mencionada. La otra, Helena, es Doctora en Filosofía con una tesis sobre educación de las emociones y democracia, docente del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación; mismo edificio, diferente piso. Se encontraron en 2014 como coorganizadoras de un evento interdisciplinario sobre políticas públicas de lectura. Se realizaba en la Facultad, y cada una era representante de su Departamento. Surgió la curiosidad mutua. Para Claudia estaba muy claro que el evento era de su interés: implicaba la literatura. ¿Pero qué hacía ahí Helena? Para Helena, también estaba muy claro: estas políticas públicas fortalecen la democracia al hacer énfasis en la educación. Además, su tesis sobre educación de las emociones propone como instrumento didáctico al arte, en especial la literatura. He aquí el punto de contacto. Surge una amistad. Las palabras de una son complementarias para la otra; se descubren cosas, lecturas, autores, ejemplos. Se abre un mundo.

Helena tiene un texto inédito. Es un conjunto de artículos, o futuros capítulos de un libro que nunca se publicó, que hace ya tiempo ha escrito

sobre la relación entre democracia y teatro, y que le interesan cada vez más, puesto que después de las conclusiones de su tesis de doctorado, de que la educación de las emociones ha de potenciar al ciudadano democrático, ha vuelto a rondarle la idea de que la literatura, en especial el teatro, puede llegar a ser una herramienta a desarrollar. Lo comparte con Claudia. Esta lee, devuelve con comentarios al margen, sugiere enfatizar aspectos. Surge un diálogo. Una conversación que se materializa en páginas. Ese diálogo es este libro. La primera y segunda partes son una articulación de las páginas revisadas de Helena, que seleccionó a la luz de sus nuevos intereses y corrigió, actualizando bibliografía e incorporando sugerencias de Claudia. La tercera parte constituye la voz de Claudia, su interpretación de la propuesta de Helena desde una perspectiva definitivamente más encarnada: no solo la perspectiva de una Doctora en Letras, sino la de una formadora teórica de actores.

Las etapas que sigue este trabajo son concretamente las siguientes. En la primera parte, Helena se orienta a justificar la relación entre literatura y *paideia* (término que significaba, a grandes rasgos, “educación” en griego, pero que será definido más específicamente) desde un punto de vista histórico y teórico.¹ En primer lugar se aborda la utilidad pedagógica de la literatura en la tradición clásica griega, mencionando como ejemplos a Homero y Hesíodo en el ámbito de la epopeya, y una selección acotada de poetas trágicos en el ámbito de la tragedia. El potencial formativo de la literatura no es algo nuevo en nuestra civilización occidental, aunque ha sufrido una suerte de “olvido”, por lo cual es conveniente volver a las fuentes para explorar allí la clave de este valioso y relegado instrumento. El abordaje interdisciplinar de este trabajo no da lugar a una aproximación en profundidad a la epopeya y la tragedia, sino que su finalidad es hacer un recuento descriptivo de la forma en que la literatura fue integrada por los griegos en su proyecto de *paideia*, como justificación y fundamento de lo que el libro se propone. Estas páginas sobre epopeya y tragedia constituyen, además, una buena ocasión para abordar el tema histórico de la relación entre literatura y educación, que en los numerosos trabajos disponibles acerca de estas cuestiones es tratado en general desde el punto de vista estrictamente literario o mitológico.

No es casual que la familia fuera el tema central de la tragedia griega del siglo V a.C., cuestión ya sospechada por Aristóteles en su *Política*, y profundizada por autores contemporáneos que la presentan como un observatorio en miniatura de la forma en que funcionaba el Estado. Por esa razón se realiza

1 Varios aspectos de esta parte del libro fueron discutidos con entusiasmo con el Profesor Enrique Puchet, quien leyó con atención el primer borrador y aportó sus valiosos conocimientos al respecto. Nuestro agradecimiento a este docente ejemplar.

también una aproximación a la importancia del rol de la familia en la tragedia griega como posible metáfora del funcionamiento de la *polis*, proponiendo de esta manera la hipótesis de que la tragedia, a través de esta metáfora familiar, puede haber influido en la constitución del ciudadano democrático griego, o que al menos eso era lo que pretendía el Estado cuando patrocinaba las fiestas donde dichas obras se representaban. Esta interpretación será proyectada a las obras de teatro uruguayas abordadas en la segunda parte.

La pregunta que surge a continuación es acerca de las curiosas raíces de la identificación que se da con los personajes de las obras de tal manera de conformar una autocomprensión. Es la misma pregunta que nos interpela hoy día ante el poder de convocatoria de las narraciones en general. Intentando responder a estas interrogantes se presenta, al finalizar la primera parte, una cuestión filosófica llamada “la paradoja de la ficción”. Esta consiste en el problema planteado por la literatura al provocar en el receptor emociones ante la ficción, incluso en la convicción de que las situaciones presenciadas no son reales. Se busca explicar esta paradoja, presentándola desde Aristóteles y ofreciendo una plausible respuesta a través de Ricoeur y su planteamiento de nuestra identificación con los referentes literarios por medio de la *ipseidad*. Esto es relevante ya que permitirá examinar, en las obras uruguayas a tratar, la importancia del papel que se asigna a los diferentes personajes en tanto representación ficticia. Por otra parte, puede resultar curioso para el observador inadvertido el hecho de que un relato de ficción sea capaz de modificar una autocomprensión que involucre los valores y virtudes que una comunidad comparte. Al respecto, se dedican algunas páginas a las reflexiones que ya Aristóteles había hecho buscando responder a esta dificultad.

Utilizando las herramientas desarrolladas en la primera parte del libro para comprender la importancia pedagógica de la literatura por medio de la identificación provocada por la ficción, en la segunda parte Helena aborda el examen de tres obras de teatro uruguayas. Las obras seleccionadas como objeto de estudio son: *Nuestros hijos* (Sánchez, 1907), *El huésped vacío* (Prieto, 1980) y *Mi Muñequita* (Calderón, 2004). De esta manera el trabajo cubre obras representativas de los comienzos del siglo XX, la dictadura y comienzos del siglo XXI, hipotéticamente tomados como períodos de crisis —se explicará en su momento las razones— en los que se da una dificultad en la constitución narrativa de la identidad nacional.

No casualmente estas tres obras también representan familias que se descomponen, tal como tenía lugar en la tragedia. Una de nuestras hipótesis es que, así como el Estado griego se habría servido de la familia de la tragedia como una metáfora del Estado para educar a los ciudadanos en el

adecuado funcionamiento de la democracia, en estas obras elegidas del siglo XX y principios del siglo XXI en el Uruguay, la familia también estaría siendo propuesta como modelo o elemento metafórico que fomenta o disuade acerca de comportamientos que podrían colaborar con el florecimiento de una firme autocomprensión nacional o, por el contrario, socavarla.

En la tercera parte del libro, Claudia introduce explícitamente el diálogo, en una especie de “desvío”, como la autora denomina literalmente a ese texto, un intercambio metatextual. Un primer capítulo retoma la cuestión de la literatura como *paideia* desde un punto de vista contemporáneo, similar al trabajo de la segunda parte, pero extendiendo la discusión a una variedad de temáticas que se abren como un abanico de preguntas y tentativas respuestas sobre la literatura entendida como formación, como recepción y como construcción de imaginario. Así, transita por cuestiones como la autonomía del arte, la globalización y las formas contemporáneas en que se nos presentan los relatos —folletines, publicidad, cine y televisión entre otras formas más tradicionales— rescatando en última instancia la necesidad de un diálogo con la obra para potenciar su función educativa. En un segundo capítulo, el “desvío” se proyecta hacia una relectura contemporánea de la épica, focalizándose en el posible carácter alegórico de la obra de J. R. R. Tolkien *The Lord of the Rings*. Si bien Tolkien negó este carácter, la obra es analizada y desmenuzada en diferentes capas de potencial didáctico, como modelizante y catártica para lectores y espectadores (en el caso de la saga fílmica) de todo el mundo.

El libro busca cumplir con una función crítica frente al sentido común cientificista imperante en nuestras sociedades contemporáneas, según el cual todo conocimiento gana su validación social en función de la utilidad traducible en el incremento del bienestar humano que las ciencias en general, la medicina en particular, y la tecnología, son capaces de proveer. Consecuencia de esa mentalidad cientificista es la progresiva marginalización de las humanidades, entre ellas la literatura, por ser disciplinas que no aportan al progreso superficialmente entendido como tecnológico y científico. Por supuesto que esos saberes son sumamente importantes, pero si el bienestar no está orientado por una fuerte trama de valores y normas, puede terminar socavando aquello que debería posibilitar, esto es, la autorrealización de los ciudadanos. Las humanidades, especialmente la literatura, son el mejor medio que tenemos para dotar de sentido y transformar en felicidad el creciente bienestar que puede darnos el conocimiento científico y tecnológico. Porque la ciencia y la tecnología servirán de poco si no sabemos quiénes somos ni a qué tipo de valores adherimos.

Parte I. Literatura y *paideia*

Capítulo 1. Introducción a la relación entre autocomprensión y literatura en la tradición occidental

Helena Modzelewski

La literatura, en sentido amplio, de la cual el género dramático forma parte, lejos de limitarse a la narración de historias, tiene un invaluable potencial educativo. Esto queda de manifiesto a través de su capacidad para generar mundos imaginarios que llegan a incidir en nuestra forma de ver y de ser en el universo que compartimos. Algunos ejemplos significativos se encuentran en la fuerza premonitoria de H. G. Wells o Julio Verne, en la notoria transformación de autocomprensiones a partir de las obras de Flaubert o Beecher Stowe, o en el valor pedagógico de las grandes epopeyas, para citar algunos casos notorios. Este potencial ha sido tanto estimulado como obstaculizado a lo largo de la historia de la civilización occidental, evidenciando su relevancia en la generación de valores que impulsan, modifican o perpetúan determinadas situaciones sociales. Este trabajo reivindica este potencial de la literatura, opacado por la racionalidad moderna primordialmente científico-técnica. El sentido común cientificista que dicha racionalidad ha instaurado, ha provocado que las humanidades en general sean relegadas en los planes curriculares en muchos ámbitos de la educación, haciendo que los propios estudiantes compartan la opinión de que en especial la literatura no tiene utilidad alguna.

En una clara oposición a dicha postura, la hipótesis que sostenemos es que la literatura es un medio privilegiado para la generación de autocomprensiones de una determinada comunidad, es decir, cómo se autoperciben sus miembros, cuáles son los valores que comparten y que conforman un determinado grupo humano. Los valores —que no necesariamente son religiosos como generalmente se los interpreta, sino que

incluyen cuestiones tales como los roles en una familia, la hospitalidad, la forma de festejar y qué cosas festejar, entre tantas otras— son siempre relacionales, nunca absolutos, y es en la interacción con los otros que se conforman. La literatura incide por una parte en la generación de esas autocomprensiones y valores compartidos por los receptores,² pero, a la vez, los refleja, poniendo en evidencia creencias, comportamientos, vicios y virtudes que generalmente no se perciben desde otras áreas del conocimiento.

Tal como señala Homi Bhabha en la introducción del libro *Nación y narración*:

Las naciones, como las narraciones, pierden sus orígenes en los mitos del tiempo y solo realizan plenamente sus horizontes en el ojo de la mente. Tal imagen de nación —o narración— puede parecer imposiblemente romántica y excesivamente metafórica, pero es desde esas tradiciones de pensamiento político y lenguaje literario que la nación emerge como una poderosa idea histórica en Occidente. (Bhabha, 2000: 1).³

En definitiva, es en las narraciones donde encontramos respuestas éticas y morales concretas en historias que relatan soluciones aplicadas ante cuestiones similares a nuestra cotidianeidad y que forman parte de nuestra continua búsqueda del mejor modo de vivir, tanto a nivel individual como colectivo. Muchas veces las historias narradas por la literatura en todos sus géneros nos recuerdan quiénes somos y quiénes no somos.

No en vano la literatura fue la principal herramienta de la *paideia* griega.⁴ Este término griego suele traducirse como “educación”, pero sus verdaderas connotaciones originales lo ubican entre los conceptos de “cultura” y “civilización” y en la antigua Grecia representaba principalmente el ideal de salvaguardar la cultura griega. Según es definida por Jaeger (1987),⁵ de quien tomamos la enunciación del concepto, consiste en el mantenimiento

2 Se utiliza en este trabajo el término “receptor” en el sentido adoptado por la teoría de la recepción estética, según la cual dicho término no implica una posición pasiva, sino de imprescindible participación en el sentido de la obra como intérprete, como reacción al formalismo operocéntrico.

3 Todas las traducciones al español de citas tomadas de publicaciones en idiomas extranjeros, a menos que se indique lo contrario, son de las autoras.

4 Es importante señalar que el énfasis en los orígenes griegos de nuestra civilización, según son tratados en este libro, deja a la sombra otra gran herencia: la judeocristiana. Esta omisión no implica el desconocimiento de su legado, pero focaliza la atención en un período en el que la temática central de este libro estuvo en auge; se verá que, justamente, en la era judeocristiana el género dramático perdió protagonismo para recién volver a recuperarlo durante el Renacimiento, y esta fluctuación tuvo que ver con las cosmovisiones respectivas de cada época.

5 Gran parte del análisis de las obras literarias aplicadas a la *paideia* griega que se realiza en este libro estará basado en la *Paideia* de Werner Jaeger, considerada el estudio más extenso y detallado escrito sobre el tema hasta el momento, aunque se matizarán sus aportes con otros autores que también han contribuido al tema de la literatura aplicada a la educación en la antigua Grecia.

y la transmisión de la forma peculiar del hombre en su doble estructura, corporal y espiritual. Todo pueblo que llega a un desarrollo autoconsciente tiene la intención de perpetuar el legado que ha generado; así, la historia de la educación, dice Jaeger, está determinada por la transmisión de los valores vigentes, y sus cambios están esencialmente condicionados por el cambio de los valores válidos para cada sociedad, por eso “a la estabilidad de las normas válidas corresponde la solidez de los fundamentos de la educación. De la disolución y la destrucción de las normas resulta la debilidad, la falta de seguridad y aun la imposibilidad absoluta de toda acción educadora” (Jaeger, 1987: 4).⁶ Es en este sentido que entendemos el potencial educativo de la literatura y el teatro en particular, no como una herramienta en la transmisión de información que domina las prácticas educativas más difundidas, sino recuperando este espíritu griego de transferencia de lo más valioso de un pueblo: sus prácticas comunitarias y sus valores.

Pretendemos aportar elementos que contribuyan a sostener la afirmación de que la literatura sigue siendo una herramienta valiosísima para la *paideia* contemporánea, a través del análisis de tres obras de teatro representativas del último siglo en el Uruguay. De todos los géneros literarios posibles nos focalizamos particularmente en el dramático por tratarse de un género que es capaz de abarcar más de un arte a la vez, ya que no solo representa narraciones, fundamento de toda literatura, sino que lo hace usando una combinación de discurso, gestos, escenografía, música y sonido, emparentándolo de esa manera con las artes visuales y la música. Suma a su interés el hecho de que esté destinado a ser representado frente a una audiencia y no a ser leído en soledad, lo que lo convierte en una experiencia social, donde la relación entre los diferentes participantes del hecho teatral —desde el dramaturgo y sus personajes, pasando por el director, los actores y el personal dedicado a los diferentes elementos conformadores del teatro como iluminación, vestuario, maquillaje, escenografía, hasta llegar a los espectadores— está siempre viva y en transformación. Cada función es renovadamente impredecible e intrigante, característica que el género dramático no comparte ni siquiera con el cine, arte que se le asemeja en complejidad.

Este trabajo parte de una mirada a los antiguos griegos. No son pocos los autores que coinciden en que la historia de la Antigüedad no puede resultar indiferente para nuestra civilización moderna, porque nuestra cultura grecolatina determina ese parentesco estrecho y fija nuestros orígenes en

6 Aunque, también señala Jaeger, la estabilidad no es signo unívoco de salud, porque puede implicar rigidez o conservadurismo.

la antigua Grecia. Pero esto no es así de manera meramente implícita: el Renacimiento de los siglos XV y XVI trajo un retorno voluntario y explícito a la tradición clásica, lo que se extiende hasta hoy, en que aún vivimos de la herencia del humanismo mucho más de lo que es comúnmente evidente. Como indica Highet (1954), nuestro mundo moderno es, en muchos aspectos, una continuación del mundo de Grecia y Roma. En la mayor parte de nuestras actividades intelectuales y espirituales “somos nietos de los romanos y biznietos de los griegos” (Highet, 1954, I: 11).

Con profundas raíces gadamerianas, Marrou (2004) señala algo similar acerca de la importancia del conocimiento de nuestros orígenes históricos:

(...) hemos llegado ya a diferenciarnos demasiado de nuestros padres, tanto como para que la educación que ellos recibieron se nos aparezca, en buena medida, dentro de la categoría de lo Otro: en ella pueden sorprendernos provechosamente muchas cosas que se oponen ya a nuestra existencia, ya a nuestras aspiraciones. (...) La fecundidad del diálogo, por lo demás, no exige que renunciemos a seguir siendo nosotros mismos: simple instrumento de cultura, amplía nuestra perspectiva y despoja a lo moderno de esa cándida suficiencia que le impide imaginar que se haya podido ser diferente de lo que se es. (Marrou, 2004: 8-9).

Queda indicado así el diálogo entre presente y pasado, percibido desde dentro, reconociendo a ese pasado como parte de nuestra misma tradición. Un diálogo de esas características no solo interesa para tomar contacto con un otro histórico, sino para comprender nuestro propio carácter, al verlo desde sus orígenes. Es precisamente por eso que la influencia de la épica homérica en la civilización occidental, su prestigio que no decrece y su continua popularidad hoy sugieren que no se trata simplemente del estudio de una obra de una cultura antigua que nos es ajena, sino que debe haber una considerable continuidad en el pensamiento y los valores entre ambos mundos, el homérico y el nuestro (Posner, 1979).⁷

Werner Jaeger afirma en su *Paideia* que la historia de aquello que con propiedad podemos llamar *nuestra cultura* comienza con los griegos, no entendiendo “comienzo” en el sentido simplemente temporal, sino como sinónimo de origen o fuente espiritual, a donde se retorna en diferentes grados de desarrollo para retomar el sentido; es por eso que en el curso de nuestra historia tantas veces se vuelve a recurrir a Grecia. Para Heródoto, señala

⁷ La tercera parte de este libro, a cargo de Claudia Pérez, dedica todo un capítulo a la presencia contemporánea de la épica.

Jaeger, “historia significa, por ejemplo, la exploración de mundos extraños, singulares y misteriosos”, pero en el sentido que Jaeger lo utiliza se funda “en una unión espiritual viva y activa y en la comunidad de un destino, ya la del propio pueblo o la de un grupo de pueblos estrechamente unidos. Solo en esta clase de historia se da una íntima inteligencia y un contacto creador entre unos y otros” (Jaeger, 1987: 5). Esta forma en que Jaeger utiliza la palabra “historia” recuerda una *fusión de horizontes*, concepto introducido por Gadamer (2003) que implica que el sujeto y el objeto de estudio se fusionan en una idea nueva donde ni el objeto ni el sujeto permanecen intactos, ya que tanto uno como el otro se ven modificados por el encuentro. De esta misma manera nos vemos influidos por los antiguos griegos: la forma en que los percibimos no es objetiva, sino que está en parte distorsionada por los elementos que ponemos en ellos desde nuestra propia cultura presente.

En esa fusión de horizontes, el estudio de las letras griegas es primordial. Porque si bien todo el arte griego estaba al servicio de la *paideia*, como señala Jaeger (1987: 14-15), no fueron los “artistas mudos” —escultores, pintores, arquitectos— los que lideraron el desarrollo de la educación, sino los poetas, los músicos, los oradores. Así, la historia de la educación griega coincide con la de su literatura. La literatura fue la expresión del proceso de autoformación del hombre griego, por consiguiente, del hombre occidental.

En el caso específico del género dramático, Highet (1954) indica las siguientes deudas del teatro moderno para con los dramaturgos de Grecia y Roma:

- a) La concepción del teatro como una de las bellas artes. Durante la Edad Media, período de olvido y latencia de la tradición grecorromana, hubo “varias clases de groseras representaciones populares y de toscos espectáculos religiosos” (Highet, 1954, I: 203), piezas teatrales representadas por aficionados o comediantes vagabundos. No fue hasta el Renacimiento que el teatro cobró prestigio como un arte aristocrático, destinado a los nobles y a las grandes escuelas y universidades de Europa occidental; las obras eran escritas para espectadores particularmente ilustrados. Ese nivel fue alcanzado con la intención de emular el teatro clásico, tras la exaltación de la cultura grecorromana.
- b) La comprensión del teatro como género literario. Durante la Edad Media, ni Dante ni Chaucer ni sus contemporáneos entendían que hubiera una diferencia esencial entre teatro y relato. Fue en el Renacimiento, con las traducciones e imitaciones del teatro clásico, que comenzaron a hacerse claras las verdaderas y distintivas

posibilidades del teatro y se establecieron los géneros que desde entonces se han conocido con sus nombres de origen griego: drama, comedia, tragedia.

- c) La construcción de teatros. En la Edad Media no había edificios destinados exclusivamente a las obras de teatro. Las obras se representaban en tablados ambulantes, carromatos o edificios no específicos. Durante el Renacimiento, debido a la multiplicación de espectadores, se construyeron teatros permanentes basados en modelos clásicos, recreación de los teatros griegos y romanos con los siguientes elementos: sala semicircular, arco tendido sobre el proscenio, columnas laterales, guirnalda decorativas de frutas y festones simétricos de flores, máscaras esculpidas de la tragedia y la comedia, retratos de grandes dramaturgos, actores y poetas en estatuas, bustos y medallones, escalinatas, bóvedas y columnas, cortinajes, entre otros.
- d) La estructura de las modernas obras teatrales, evidente en las proporciones de las piezas teatrales (entre dos y tres horas), la división simétrica en actos, el coro “desde las lindas bailarinas de la comedia musical hasta el agitado pueblo ruso de Boris Godunov” (Highet, 1954, I: 208), y el argumento complejo.
- e) Los modelos consagrados de dramaturgos emulados por los modernos: Esquilo, Sófocles, Eurípides, Aristófanes, los cómicos latinos como Plauto, y Séneca.

Es desde esta fusión de horizontes, según la cual nos adueñamos del pasado para entenderlo como punto de partida de nuestro propio presente, que nos proponemos examinar el origen de la literatura como herramienta educativa para la formación de un ciudadano ideal.

Capítulo 2. Orígenes I: la epopeya

Helena Modzelewski

La obra de Homero es el testimonio más antiguo sobre las costumbres y la educación arcaicas. Acerca de su fecha, se tiende a sostener que el texto actual, es decir, el que llegó desde Jonia a Atenas, donde fue adoptado oficialmente, existía ya desde el siglo IX o, más precisamente, entre los años 850-750 (Marrou, 2004).

Los poemas homéricos dan cuenta de una época preliteraria en que la tradición se transmitía de forma oral. En un intento por resumir la evolución de la cultura griega antigua, se podría decir que se trata del tránsito progresivo de una cultura donde se exaltaba la nobleza de los guerreros a otra de escribas, y la historia de la educación de dicha cultura refleja esa lenta transición (Marrou, 2004). La conversión de aquellos poemas a la forma escrita es lo que tradicionalmente se considera el comienzo de la literatura griega y occidental. La *Ilíada* y la *Odisea*, consagradas a celebrar la gesta de los héroes, surgen en una etapa donde aún se valora el espíritu guerrero, pero lo hacen en forma escrita, ya anunciando el paso al siguiente estadio.

La enigmática personalidad de Homero se pierde en aquella época en la que no era evidente el criterio de autoría. ¿En qué medida tomó o recopiló Homero de las epopeyas anteriores a él? ¿Hasta qué punto retocó o formuló virtuosamente aquellas leyendas orales que narraban las historias de los héroes de la Grecia primitiva? También se cree que en las bibliotecas de la Antigüedad, como la del Museo de Alejandría, donde los libros eran multiplicados por los copistas, los textos originales eran además “mejorados” por quienes realizaban la reproducción de la obra. Nunca sabremos, en última instancia, en qué consistieron exactamente los versos originales.

Lo que sí sabemos es que la historia de la formación o *paideia* griega, es decir, la estructuración de la personalidad del helenismo, comienza en el mundo aristocrático de la Grecia primitiva con el nacimiento de un ideal definido de hombre superior, que es descrito, y cuyas hazañas son narradas, en la epopeya homérica. La función educadora de la poesía en Grecia comenzaba en su difusión del mito, porque el simple hecho de mantenerlo vivo es ya de por sí una acción educadora. Pero tomado en este sentido, la educación se limitaría a una instrucción, a una transmisión de datos históricos. Sin embargo, el mito, por tratarse de grandes eventos de un pasado glorioso, tiene una significación normativa, porque no relata un pasado cualquiera. Es un pasado extraordinario, digno de recordar, y el poeta no se limita a referir los hechos, sino que además los elogia explícitamente. Por eso dice Jaeger (1987: 53) que, de por sí, “los mitos y las leyendas heroicas constituyen el tesoro inextinguible de ejemplos y modelos de la nación. De ellos saca su pensamiento, los ideales y normas para la vida”. Y, señala, los ejemplos no se encuentran únicamente en la narración de la acción, sino en el discurso de los personajes épicos. Los oradores de la epopeya hacen referencia a valores que el receptor toma como normativos debido a la intimidad generada por la lectura de sus palabras. Es como si estuvieran conversando en persona, imaginándolo vívidamente, recibiendo sus enseñanzas.

Homero era un poeta, no un historiador, y ese dato, sumado a que su obra toma la mayor parte de sus elementos de la tradición oral proveniente de por lo menos dos siglos antes, da la pauta de la imprecisión de los hechos que relata. De cualquier manera, la epopeya homérica constituye en sí misma un objeto histórico, porque el testimonio que da del tiempo de los héroes, si bien puede ser en parte ficticio, ejerció una enorme influencia sobre los ideales del pueblo griego de su época, por lo cual puede decirse que la educación del mundo antiguo nace allí, cualesquiera sean las verdaderas fuentes de la epopeya (Jaeger, 1987).

Toda *paideia*, toda educación planificada conscientemente en cualquier momento de la historia por cualquier pueblo, no hace más que expresar el ideal del modelo humano que hay que alcanzar. Dice Marrou (2004) que la educación no es otra cosa que la forma aristocrática, progresivamente espiritualizada, de una nación. Estudiando las características de la educación de un pueblo en un corte sincrónico es posible imaginarse el ideal de hombre al que se aspiraba. Ese hombre ideal puede expresarse en otras palabras como “el excelente”, “el mejor”. Es la construcción de un ser humano superior, excelente, la finalidad de cualquier educación. ¿Cuál sería la finalidad si no es esa? Bien podría preguntarse a qué nos referimos con “superior”: para quién,

visto desde qué punto de vista y con qué objetivos o qué tipo de vida en mente, pero no se puede dudar de que se trata de alcanzar un ser humano excelente, cualquiera sea la definición de esa palabra, de hecho, es tarea de la filosofía de la educación provocar esa pregunta.⁸ Pero tener presente que la meta de toda educación está en la forja del ser humano ideal, vuelve más evidente el hecho de que, en sus orígenes, la educación fue, como no podría haber sido de otra manera, la educación del aristócrata, es decir, del ciudadano excelso. Es por ello que, como señala Jaeger, en primer lugar la *areté* surge naturalmente del mundo aristocrático, pero tras adquirir forma en los poemas homéricos, se ensancha luego desde la estrecha esfera de su validez originaria para convertirse en una fuerza educadora de mayor amplitud. El concepto de *areté* es una especie de hilo conductor de la epopeya homérica; es manejado allí en su más amplio sentido, no solo para designar la excelencia humana, sino también la superioridad de seres no humanos, como la fuerza de los dioses o el valor y la rapidez de los caballos nobles. El hombre ordinario, por su parte, no tenía *areté*.

La raíz de la palabra *areté* proviene de la palabra *aristeia*, que significa “excelencia”, y su plural era utilizado para designar a la nobleza: *aristoi*, “los excelentes”. En general, *areté* se refiere a una capacidad o fuerza, por lo que “el vigor y la salud son *areté* del cuerpo [y] sagacidad y penetración [son] *areté* del espíritu” (Jaeger, 1987: 20-21). Solo alguna vez, en los últimos libros, entiende Homero por *areté* las cualidades morales o espirituales, por ejemplo en la *Odisea*, que es posterior. A grandes rasgos designa, de acuerdo con la modalidad de pensamiento de los tiempos primitivos, la fuerza y la destreza de los guerreros, y ante todo el valor heroico considerado no en nuestro sentido actual en que la acción moral es independiente de la fuerza, sino que están íntimamente unidas.

Los detalles de estructura y estilo también se dirigen hacia una acción educativa. Una de las peculiaridades del lenguaje épico, dice Jaeger (1987: 54), es el “uso estereotipado de epítetos decorativos”. Estos epítetos no funcionan como palabras meramente ornamentales; constituyen un elemento indispensable en la epopeya, y aparecen constantemente en ella aunque parezcan no hacer falta o inclusive perturbar, por repetitivos o por interrumpir la narración. Tómese como ejemplo “Aquiles, el de los pies ligeros” o “Agamenón, rey de hombres”. Su importancia está, además de su eventual utilidad en la versificación, en que estos adjetivos enaltecen a los héroes o las

8 De hecho, Jesús Conill (2003) se atreve a referirse a un “republicanismo aristocrático” en el que el régimen republicano debería orientarse a la elección de “los mejores”, que no tiene que ver con elites, sino con el “ejercicio de lo más excelente que hay en los ciudadanos” (Conill, 2003: 62).

hazañas. Y de esta manera contribuyen a su función educativa, a una especie de expresa indicación de lo que es bueno y noble.

La fuerza educadora de la nobleza se halla en el hecho de despertar el sentimiento del deber provocado por la contemplación del ideal. La violación del deber despierta el sentimiento de *nemesis*, que representa, para decirlo en términos contemporáneos, una especie de culpa, ya que la falta al deber causa consecuencias nefastas de por sí, como también el castigo, tanto de parte de los dioses, como en la forma de pérdida de honor frente a los otros (Jaeger, 1987), porque el orgullo de la nobleza está acompañado de la conciencia de que esa preeminencia solo puede ser conservada mediante el permanente ejercicio y ostentación de las virtudes por las cuales ha sido conquistada.

Al respecto, podría resultar útil referir a un aporte que realiza Mario Sambarino a la mejor comprensión de este concepto. Sambarino (1959), en su obra *Investigaciones sobre la estructura aporético-dialéctica de la eticidad*, señala que la excelencia —*areté*— en el concepto homérico tiene sentido a través de la manifestación efectiva en actos. “Virtud” en el sentido de excelencia significa cualidad valiosa realizada; su actualidad consiste en actos, y esa manifestación es algo inevitable para quien la posee.

Para enfatizar esto, Sambarino sostiene que para quien tiene *areté* la elección es aparente; el sujeto se encuentra determinado por su origen y adscripción social:

Según la leyenda, Aquileo habría tenido que elegir entre una vida corta y gloriosa y otra larga y oscura; pero es propio de su excelencia preferir la primera. No hay una verdadera elección, puesto que solo una vía puede en verdad ser seguida. Elige el camino más noble por lo que él ya es. No desprecia la existencia larga y feliz; bien desearía tenerla si acompañase a la gloria hacia la cual lo lleva su *areté*; pero el dolor por aquellas cosas deseables con las que su destino es imposible no es tentación acuciosa de renunciar a este. La eventualidad de esa renuncia es abstracta; es vista como posible solo para comprender su imposibilidad. Para que la elección fuese realmente una opción, uno y otro camino tendrían que ser posibilidades verdaderas de Aquileo; pero si el segundo fuese una posibilidad concreta, su naturaleza no sería en verdad excelente y Aquileo no sería lo que él es. (Sambarino, 1959: 239).

De la misma manera, cuando la madre y la esposa de Héctor ruegan a este que no luche contra Aquiles porque es evidente que morirá, ese pedido no plantea a Héctor una elección real. Esto no aparece en su campo de elecciones porque simplemente lo destruiría como sujeto, aniquilaría su identidad. Lo que

Sambarino está indicando no es que los héroes no deseen la alternativa, sino que lo que los define como héroes es una especie de predeterminación a que no tomarán la opción que se les presenta. Hacerlo autodestruiría su identidad, que es peor que la propia muerte, porque es preferible la muerte como un héroe honrado por su ciudad o la vida corta heroica que la transformación en un cobarde que huye o un simple hombre ordinario. Estas alternativas los volverían irreconocibles como héroes.

Estas nociones acerca de la *areté* eran transmitidas a los nobles de las generaciones venideras, particularmente a través de las obras de Homero, recitadas y cantadas en las celebraciones, aprendidas de memoria y referidas hasta el cansancio.

La *areté* se hallaba fuertemente arraigada en el lenguaje tradicional de la poesía heroica y la forma de acceder a una descripción de un ejemplo de *areté* se hacía principalmente a través de la epopeya, y así la *paideia* tenía lugar:

Se trata de la significación pedagógica del ejemplo. En los tiempos primitivos, cuando no existe una recopilación de leyes ni un pensamiento ético sistematizado, (...) nada tan eficaz, para guía de la propia acción, como el ejemplo y el modelo. (Jaeger, 1987: 45).

Ese modelo se ofrecía para ser conocido a través de la poesía heroica.

Es así que puede decirse que la estructura de la *Ilíada* toma una modalidad ética y educadora, y la presencia del ejemplo pone de relieve ese aspecto. En la *Ilíada* la lucha y la victoria son la verdadera prueba de la virtud humana en el concepto caballeresco. De ahí el regodeo incesante en la narración poética de los combates. Incluso cuando no se está en guerra, se muestra placer en la lucha, a través de pruebas y juegos. Por eso se ve, por ejemplo, que se realizan juegos en honor a Patroclo, muerto durante una pausa de la guerra, donde también se compite con el fin de mantener la *areté* en alta estima.

En la *Odisea*, por otra parte, el concepto de *areté* se amplía y pasa a incluir elementos relacionados a la conducta distinguida. Se muestra allí un gran número de figuras de formato más humano, que tienen todas algo de sensible y amable, y el trato entre ellas tiene rasgos marcadamente civilizados, como se hace evidente en numerosas instancias. La educación que se extrae de allí radicaba en la corrección de las formas y los modales, lo que pone en evidencia una sociedad en la que el comportamiento distinguido es tenido en la más alta estima. En la *Odisea* la medida del valor en la personalidad humana sigue siendo el ideal heredado de la destreza guerrera, pero se añade ahora el aprecio de otras virtudes, espirituales y sociales. Así, contrastando con el rebelde Aquiles de la *Ilíada*, encontramos a Telémaco, hijo de Odiseo,

ejemplo de corrección. Telémaco representa un joven prudente que presta atención a las advertencias de la diosa encubierta en la figura del amigo de su padre y huésped, Mentos, cuyo consejo debidamente adoptado conduce a la gloria. Sus acciones reflexivas dan el resultado deseado, y por esa razón, dice Jaeger (1987: 43): “nadie puede leer el poema sin tener la impresión de un propósito pedagógico deliberado y consciente”. Se ve una transformación de Telémaco a lo largo del poema, de un joven dócil y poco hábil que se vuelve un hombre decidido y audaz, compañero de lucha de su padre a su regreso. En esa transformación, a través del relato, el receptor de la epopeya se encuentra con todas las instancias educativas esperables: los consejos de un viejo amigo experimentado, la intervención delicada y afectuosa de una madre pródiga en cuidados por su hijo, la imagen ejemplar del padre lejos del hogar, el tratamiento debido a los extranjeros, la ayuda de los dioses.

Estos protagonistas ya son diferentes a los guerreros de la *Ilíada*; su vida es una vida cortesana que implica un llamativo refinamiento de los modales:

Cortesía, sin duda, pero también tacto: (...) cómo conducirse en el mundo, cómo reaccionar frente a circunstancias imprevistas, cómo comportarse y, ante todo, cómo hablar: baste recordar aquí a Telémaco en Pylos o en Esparta, y a Nausícaa ante el náufrago Ulises. (Marrou, 2004: 23-24).

Por esta razón, entre otras, Aristóteles (1991) afirmó en la *Poética* que Homero hace mejores a los hombres. Más recientemente, Reece (1993) también ha destacado el rol enaltecido que Homero da a los mensajeros y a los desamparados haciendo de ellos huéspedes respetables. Lo mismo es notado por Posner (1979), quien señala que la costumbre de respetar y agasajar al invitado es central en los eventos retratados en la *Ilíada* y la *Odisea*; justamente, la guerra de Troya detona por el abuso de Paris de la hospitalidad de Menelao. La concepción hospitalaria homérica también puede verse en elementos como la acogida familiar, la diplomacia o el derecho de asilo.

La eficacia de Homero está, más allá de las acciones que relata, en la vivacidad, en la verosimilitud de los personajes.

Los hombres de Homero son tan reales que podríamos verlos con los ojos o tocarlos con las manos. Por la coherencia de su pensamiento y de su acción, su existencia se halla en íntima relación con el mundo exterior. (Jaeger, 1987: 65).

El personaje de Penélope en la *Odisea* es una mujer sin ornamentos líricos que tiene la sencillez de “la mujer casera, la mujer abandonada del marido ausente, en presencia de sus dificultades con los pretendientes, la

señora fiel y afectuosa con sus sirvientas, la mujer inquieta y angustiada por la custodia de su único hijo" (Jaeger, 1987: 65). Su padre y su suegro también se encuentran lejos y no pueden ayudarla; cuenta solamente con el apoyo de un porquerizo anciano. Esta sencillez y naturalidad en la forma en que se desarrollan los hechos hace que dé la impresión de que Penélope es una mujer real, con problemas de una mujer real. Su ejemplo hace mella en los receptores, puesto que no se trata de una heroína extraordinaria, inverosímil, sino de un ejemplo de mujer al alcance de la mano.

Long (1970) destaca en Homero la aplicación del criterio de "propiedad" en el sentido de "lo que es apropiado hacer", lo que es propio de la posición social de alguien. Sus manifestaciones en la epopeya incluyen sobre todo referencias a la conducta en batalla, pero no se reduce a este ámbito, porque lo "apropiado" está íntimamente relacionado con el estatus social y las conductas requeridas por este en una variedad de circunstancias. Actuar apropiadamente es mostrar sensibilidad a lo que "los otros dirán". Se espera del héroe que muestre coraje y destreza, y el requerimiento de cumplir con esta expectativa actúa como una forma de coerción. Ciertas obligaciones con la familia y la sociedad funcionan de la misma manera: no cumplirlas hace al héroe susceptible de menosprecio por parte de sus pares. También se espera cierto respeto por los otros, como por ejemplo, en la *Ilíada*, el respeto que Aquiles le muestra a Néstor a través del presente que le hace en los juegos.

Por todas estas razones el mismo Platón, que en su *República* propone que los poetas sean proscritos, reconoce que Homero "ha educado a la Hélade" (Platón, 1986: 476). No obstante, la concepción del poeta como educador de su pueblo fue para los griegos familiar desde siempre. Homero fue el paradigma, pero no hay que olvidar a Hesíodo. Dice Havelock (1994: 59) que Homero fue la "enciclopedia tribal" de los griegos, un "arquetipo épico de la palabra preservada por medios orales" que "se componía de un compendio de materia a recordar, de tradiciones a mantener y de *paideia* que transmitir". Los poetas solían recitar, haciendo uso de la improvisación, los poemas tradicionales en las casas de la aristocracia, en los festivales religiosos, en los funerales y en los actos políticos. Lo que hicieron Homero y Hesíodo fue "levantar acta del uso público y de las costumbres privadas de todos, hombres y dioses" (Havelock, 1994: 75), es decir, posibilitar la expansión de los mitos y, a través de ellos, no solo informar, sino también, y sobre todas las cosas, formar.

Para que esa idea del poeta como educador sea comprendida hoy día, sería necesario sustituir el dogma moderno de la autonomía puramente estética del arte por la perspectiva de los griegos. Para ellos, la estética no estaba separada de la ética. La forma artística de la obra de arte y su condición

de modelo tenían para los griegos una raíz común. En opinión de Jaeger, tanto el estilo, la composición, la forma, como su calidad estética, están condicionados por la finalidad ética que posee la obra poética. Y si es verdad que existe un tipo de arte que se burla de determinados valores sostenidos como vigentes por una determinada sociedad, esa frivolidad deliberada tiene a su vez efectos éticos, porque produce una reacción en el receptor, aunque apenas se trate de una reflexión. Jaeger sostiene que solo puede considerarse propiamente educadora una poesía que aliente un *ethos*, es decir, “una imagen de lo humano capaz de convertirse en una constricción y en un deber” (Jaeger, 1987: 49). Sin embargo, en este trabajo, como será evidente en los ejemplos de la segunda parte del libro, discrepamos con esta limitación y apostamos a la posibilidad del arte en su totalidad para una acción educativa.

Jaeger (1987: 49) señala, y compartimos, que ese poder de conversión espiritual del arte proviene de lo que los griegos denominaban “psicagogia”. La palabra procede de *psyché*, alma, y el verbo *agein*, dirigir, conducir, guiar; de la misma manera que pedagogía significa la guía o conducción del niño (*paidos*), la psicagogia es una forma de conducir el alma, el espíritu. Es entonces una especie de pedagogía o educación pero no de la mente, sino del alma, en su aspecto espiritual y no solo el racional. Porque el arte posee, al mismo tiempo, una validez universal que permite una enseñanza aplicable a diferentes casos, y la experiencia inmediata y vivaz, emotiva, que hace que las impresiones de lo enseñado sean más duraderas; estas dos características constituyen las condiciones más importantes de su acción educadora y mediante ellas el arte y en especial la literatura superan al mismo tiempo a la vida real y a la reflexión filosófica. La poesía corre con ventaja sobre cualquier enseñanza intelectual o verdad racional, porque tiene la intensidad y la emotividad de algo vivido personalmente, pero también supera a las experiencias de la vida individual porque es más idealizada, universalizable y, por lo tanto, más filosófica que la vida real. Dicho más contemporáneamente, la literatura posee lo que Dunne y Pendlebury (2003: 203) llaman “poder epifánico”, en el sentido de que en entornos particulares revela elementos significativos que tienen la capacidad de iluminar otros entornos fuera de la narración. No hay necesidad de pasar por la instancia de la generalidad abstracta, ya que la literatura emociona e instruye al lector a través del retrato de casos y personajes individuales, revelando un tema universal como el amor sin necesariamente explicar qué es el amor (Dunne y Pendlebury, 2003).

Este aspecto de la literatura ha sido olvidado en nuestros tiempos. Suele tomarse a la literatura como una disciplina vuelta sobre sí misma, abordando las diferentes obras universales como objetos de estudio con valor únicamente literario. La literatura en nuestro país está integrada a los programas de estudio

curriculares dentro de una única materia, llamada expresamente “literatura” y confinada al análisis de las figuras retóricas. Sin embargo, para los griegos constituía la herramienta primordial para la educación moral.

La epopeya homérica es más poderosa desde el punto de vista educativo de lo que podría serlo un recuento histórico ya que, en lugar de describir una historia general de la guerra troyana, con fechas y datos puntuales de los acontecimientos, Homero realiza la tarea particular de introducirse, ahondar, en el destino individual de los personajes. Vemos de cerca, y por lo tanto sentimos con ellos, su sufrimiento. Por esta razón, por esa característica de mirar el hecho histórico desde una perspectiva individual, Jaeger considera a la epopeya no

(...) solo un progreso inmenso en el arte de componer un todo complejo y de amplio contorno. Significa también una consideración más profunda de los perfiles íntimos de la vida y sus problemas, que eleva la poesía heroica muy por encima de su esfera originaria y otorga al poeta una posición completamente nueva, una función educadora en el más alto sentido de la palabra. No es ya simplemente un divulgador impersonal de la gloria del pasado y de sus hechos. Es un poeta en el pleno sentido de la palabra: intérprete creador de la tradición. (Jaeger, 1987: 57).

Por “esfera originaria” Jaeger se refiere a las sagas, que tan solo describían los hechos, mientras que ahora el verdadero poeta, para ser llamado así, penetra en la piel del personaje y lo sigue de cerca durante los hechos. Por eso es un “creador”, ya que su interpretación minuciosa de diálogos y acciones no proviene solo de la tradición oral de los hechos, sino de su propia imaginación, que finalmente queda sentada como tradición. El poeta, entonces, sin prescindir de lo meramente histórico, “da cuerpo a los acontecimientos y deja que los problemas se desarrollen en virtud de su íntima necesidad” (Jaeger, 1987: 58). Por eso Homero es un poeta, no un historiador. Va, en definitiva, a la intimidad del personaje, se encarna en el héroe, que es lo que la historia como disciplina no hace.

La *Ilíada*, que narra los hechos durante un breve período de la guerra de Troya, se concentra en el proceso de la cólera de Aquiles, que culmina con su triunfo sobre Héctor. Tiene un designio ético porque la descripción de cada parte de la historia conecta con las causas de las decisiones morales tomadas por cada uno de los protagonistas. Por ejemplo, ya en el primer canto, donde se relata la causa de la desavenencia entre Aquiles y Agamenón en torno al botín de guerra que corresponde al primero, el poeta deja clara su posición. Narra la actitud de ambas partes de manera objetiva, pero las califica sin dejar lugar a dudas como desmesuradas y por lo tanto incorrectas. El sabio

y anciano Néstor interviene para intentar calmar los ánimos, y por medio de su figura el poeta introduce el término *até*, que significa una especie de “ceguera moral”, que más tarde será maldecida a través del arrepentimiento tanto de Aquiles como de Agamenón. Se evidencia así el trágico peligro de la ceguera o *até*, que es concebida por Homero como una fuerza divina que el hombre puede apenas resistir, pero en la que ciertamente participa al dejarse llevar. Se entiende que si bien ninguna acción ocurre sin la cooperación de una fuerza divina, siempre existe una vigorosa motivación psicológica. De esa manera, dice Jaeger, la epopeya sostiene una duplicidad peculiar. Toda acción es considerada, al mismo tiempo, desde el punto de vista humano y desde el punto de vista divino, pero esto último no le quita fuerza moral o responsabilidad al ser humano, y de ahí su influjo educativo.

En la epopeya homérica:

(...) se revela con la mayor claridad el contraste de la concepción del mundo puramente teomórfica de los pueblos orientales, para la cual solo Dios actúa y el hombre es solo el objeto de su actividad, con el carácter antropocéntrico del pensamiento griego. Homero sitúa con la mayor resolución al hombre y su destino en primer término, aunque lo considere desde la perspectiva de las ideas más altas y de los problemas de la vida. (Jaeger, 1987: 63).

Esta combinación entre la terrenalidad de los personajes y la dependencia de normas suprahumanas es lo que hace a la literatura un medio idóneo para la educación en valores. En general solo los enemigos o malhechores son culpados por sus propias desgracias. Si una desgracia es inmerecida, Homero o los diálogos entre los personajes la atribuyen a los dioses o a la *moira* (destino). Por ejemplo, cuando un personaje le dice a otro que culpa a los dioses y no a él por lo que ha ocurrido, es siempre una indicación de una actitud amistosa (Post, 1939).

Siguiendo ese patrón es que Príamo se dirige a Helena en el canto III de la *Ilíada*: “(...) pues a ti no te considero culpable, sino a los dioses que promovieron contra nosotros la luctuosa guerra de los aqueos” (Homero, 1957 a: 85), y en la *Odisea* Nausícaa a Odiseo: “¡Forastero! Ya que no me pareces ni vil ni insensato, sabe que el mismo Zeus Olímpico distribuye la felicidad a los buenos y a los malos, y si te envió esas penas debes sufrirlas pacientemente” (Homero, 1957 b: 514).

La literatura homérica, primera utilizada en la historia para la educación, se verá más adelante en este libro que sirvió al mismo propósito que más tarde la tragedia griega, centro neurálgico de nuestra tesis.

Sugiere Jaeger (1987) que Hesíodo explicitó la *paideia* a través de la poesía, porque si bien Homero presentaba la *areté* por medio del relato de las hazañas de los héroes, y eso servía de ejemplo a los lectores de la nobleza, no lo hacía en el tono sentencioso de Hesíodo, quien pareció haber tomado el papel educativo de la literatura manifiesta e intencionalmente.

Fue tal vez por eso que Hesíodo tuvo un papel tan prominente entre los griegos, quienes lo colocaban junto a Homero, como su segundo poeta. Hesíodo se distingue de Homero en que, mientras este destacaba “el hecho de que toda educación tiene su punto de partida en la formación de un tipo de humano noble que surge del cultivo de las cualidades propias de los señores y de los héroes”, en aquel se revela “la segunda fuente de la cultura: el valor del trabajo” (Jaeger, 1987: 67). No en vano una de sus obras más influyentes fue *Los trabajos y los días*, donde el heroísmo no se manifiesta en la lucha de los caballeros nobles con sus adversarios, sino en la de los trabajadores con la dureza de la tierra y los elementos de la naturaleza, y en la disciplina requerida para vencer en esa lucha.

Hesíodo también se vio influenciado por la cultura noble difundida por la obra de Homero, que era recitada por los rapsodas. En su *Teogonía* (Hesíodo, 1978) cuenta cómo siendo un simple pastor, pastoreando sus rebaños recibió la inspiración al escuchar a un rapsoda y se transformó en uno de ellos.

Pero aunque su inspiración había surgido de los poemas homéricos:

Su pensamiento se halla profundamente enraizado en el suelo fecundo de la existencia campesina y, puesto que su experiencia personal le llevaba más allá de la vocación homérica y le otorgaba una personalidad y una fuerza propia, le fue dado por las musas revelar los valores propios de la vida campesina y añadirlos al tesoro espiritual de la nación entera. (Jaeger, 1987: 68).

La contribución explícitamente ética de Hesíodo se evidencia en el tema central de su poema *Los trabajos y los días* (Hesíodo, 1978). El motivo externo del poema es el litigio con su hermano Perses, codicioso y perezoso, quien después de haber malgastado la herencia paterna, insiste constantemente en nuevos reclamos y exigencias. Puede decirse que el tema principal de la obra es la decadencia moral, siendo Perses tan solo un pretexto.

Al haber sido educado en el conocimiento de Homero, incluso la estructura de la obra de Hesíodo se ciñe a las mismas formas utilizadas por Homero; utiliza también los epítetos épicos que se mencionaron antes, e incluso toma de Homero versos enteros y fragmentos, palabras y frases. De ahí la gran influencia que ejerció Hesíodo, ya que no solo significó un enriquecimiento de los medios de expresión de su ámbito, sino que sacaba a

los hombres de su entorno de la dura rutina para llevarlos a la imaginación de los más elevados asuntos de la vida humana, liberando así su pensamiento.

Su función educativa también consistía en la transmisión de la antigua sabiduría práctica de su pueblo, adquirida por la experiencia de incontables generaciones. Se encuentran en sus poemas conocimientos y consejos profesionales, normas morales y sociales, antiguas reglas sobre el trabajo del campo en las diferentes épocas del año, e incluso una meteorología con pautas sobre la vestimenta adecuada y reglas para la navegación. Estos temas son totalmente divergentes respecto a la cultura noble y eso es lo que lo acerca a la gente campesina de su pueblo.

Uno de los temas que se destacan en Hesíodo es la idea del derecho. En torno a la lucha contra los abusos y usurpaciones de su hermano, revela una enardecida confianza en el derecho y un desprecio implacable a la injusticia. Son varios los autores que profundizan en esta noción de *diké* —justicia— en Hesíodo (Gagarin, 1973 y 1974; Dickie, 1978). En *Los trabajos y los días*, Hesíodo le exhorta a Perses que se entregue a la *diké* con todas sus ventajas en oposición al pecado de *hybris*. Es claro en Hesíodo que aquellos quienes se dejan guiar por la *diké* y juzgan correctamente tanto a los ciudadanos como a los extranjeros, reciben bendiciones no solo sobre sí mismos, sino sobre la ciudad donde viven. Quienes, por el contrario, se dejan llevar por la *hybris*, son castigados con desgracias por Zeus.

El valor ético de estos poemas está entonces en la defensa que hace ante su hermano de la justicia, diciendo que Zeus la protege y que los bienes conseguidos ilegítimamente jamás prosperarán. Se dirige también a los jueces y a los poderosos, exhortándolos a su vez a la justicia.

Así el poeta, al dirigir su exhortación a su hermano, pasa del caso concreto a su formulación general. Y ya desde el comienzo se deja entrever cómo se enlaza la advertencia contra las contiendas y la injusticia y la fe inquebrantable en la protección del derecho por las fuerzas divinas, con la segunda parte del poema, las doctrinas del trabajo de los campesinos y los navegantes. La única fuerza terrestre que puede contraponerse al predominio de la envidia y las disputas es (...) el trabajo. (Jaeger, 1987: 73).

Tiene una finalidad claramente educadora. De la misma manera que en Homero la función educativa más evidente es la difusión del mito, Hesíodo puede ser abarcado por la misma observación porque también lo incluye, como por ejemplo el mito de Prometeo que es relacionado a los problemas éticos y sociales del trabajo.

Así:

El mito es como un organismo: se desarrolla, cambia y se renueva incesantemente. El poeta realiza esta transformación. Pero no la realiza respondiendo simplemente a su arbitrio. El poeta estructura una nueva forma de vida para su tiempo e interpreta el mito de acuerdo con sus nuevas evidencias íntimas. Solo mediante la incesante metamorfosis de su idea se mantiene el mito vivo. (Jaeger, 1987: 75).

El papel de Hesíodo, al igual que el de Homero, engloba más que la transmisión de valores éticos que realiza. El poeta es el medio por el cual el mito continúa vivo, y si es posible acordar que el mito es lo que da sentido a la historia de un pueblo, el hecho de mantenerlo vivo implica la conservación de su identidad. Indica J. Bowen (2001) en su *Historia de la educación occidental* que tanto la poesía de Homero como la de Hesíodo contribuyeron a la edificación de una conciencia común; por ejemplo, por primera vez se expone en esos poemas la creencia según la cual los griegos descendían de un antepasado común, Heleno, hijo de Deucalion. A partir de entonces los griegos comenzaron a denominarse a sí mismos “helenos”, y “helénica” a su civilización (Bowen, 2001: 83). A la vez, Hesíodo también contribuye a lo que su poesía plantea como una denuncia de un estado social que él interpreta como en descomposición. De ahí que realice una suerte de acusación del estado moral de su época, indicando como causas de la creciente desventura de los hombres las progresivamente más numerosas instancias de pecado de *hybris* e irreflexión, la desaparición del temor de los dioses, la guerra y la violencia. Algunos de estos problemas se verán repetidos en este libro cuando se haga referencia a la tragedia griega.

Hesíodo representa un poeta que toma la cotidianeidad y las costumbres de su estilo de vida campesino, las eleva a una esfera trascendente y les da matices heroicos. Además de pintar con belleza y de forma ilustrativa las dificultades de esos específicos espacio y tiempo, les da un sentido moral, explica las causas de esos sufrimientos fundamentándose en los mitos y brinda así a sus receptores una enseñanza ética acerca de lo que se debe hacer para tener una mejor vida. Como poeta, toma su vida rutinaria, la observa y la devuelve a través de su propia mirada, dando una interpretación más universal de los hechos, aplicable a todos los seres humanos, y de esa manera sirviendo de ejemplo tanto positivo como negativo, definiendo así un determinado *ethos* entre los receptores. Esto es similar en la obra de Homero, pero este se dirigía a la clase noble, mientras que Hesíodo vuelve los mitos accesibles, aplicables a la vida del hombre sencillo de campo.

Así, dice Jaeger (1987: 81):

En la poesía de Hesíodo se realiza ante nuestros ojos la formación independiente de una clase popular, hasta aquel momento excluida de toda educación consciente.

Hesíodo habla en su propio nombre de su propia sociedad. De esta manera, las enseñanzas que ya habían sido introducidas a través de la literatura de Homero pero de una manera implícita, se hacen explícitas con Hesíodo, dirigidas a un público específico. Y esta instrumentalización ética de la literatura, comenzada tácitamente por Homero y continuada expresamente por Hesíodo, será continuada por el Estado democrático con la tragedia.

Capítulo 3. Orígenes II: la tragedia

Helena Modzelewski

El origen de la tragedia griega es una cuestión difícil de rastrear por lo remoto de sus inicios, por lo tanto a su reconstrucción puede llegarse por medio de inferencias fundamentadas en variadas fuentes, que a pesar de ser con frecuencia coincidentes, muchas veces son decepcionantemente contradictorias. El mismo Werner Jaeger (1987) se pregunta sobre el nacimiento de la tragedia y lamenta no poder rastrearlo. La fuente más importante se encuentra en la *Poética* de Aristóteles (1991), pero aparte de los datos que da Aristóteles y también Horacio en su *Epístola a los Pisones* (Horace, 1929),⁹ los orígenes de la tragedia siguen siendo oscuros.

El primer punto a mencionar es la etimología de tragedia. Se distinguen en la palabra las raíces de “macho cabrío” (*tragos* en griego) y cantar u oda, por lo tanto significaría “el canto del macho cabrío”, posiblemente en referencia a: a) el premio —un macho cabrío— otorgado al ganador del certamen trágico, b) el sacrificio de este animal al dios Dionisos, o c) el canto de los personajes satíricos que integraban el coro durante el homenaje a Dionisos, cubiertos con pieles y disfrazados de machos cabríos (Aristóteles, 1991: 56, nota del traductor A. J. Cappelletti).

Indica Aristóteles (1991: 5) que la tragedia nace como improvisación, precisamente “de quienes ensayaban el ditirambo”,¹⁰ el canto coral en honor a Dionisos, por lo que puede decirse que tiene raíces religiosas. También puede

9 Quinto Horacio Flaco (Venusia, sur de la actual Italia, 65-8 a.C.) escribe un poema didáctico en su *Epístola a los Pisones*, dirigida a los hijos de su amigo Pisón, más conocida como *Ars Poetica*, nombre que le fue dado mucho más tarde. En dicha epístola alaba a los griegos como maestros de la literatura y da consejos prácticos a los jóvenes poetas.

10 En el ditirambo, el coro se dirigía al *thymele*, el altar de los sacrificios destinados al dios Dionisos y cantaba en círculo disponiéndose en torno al mismo.

haber surgido en conexión con otra rama convergente que es la del drama satírico. El drama satírico parece haber sido una pieza breve, de carácter burlesco, escrita en versos cantados al ritmo de la danza. En su convergencia con el ditirambo, que no tenía nada de satírico, el lenguaje se hace más grave y cambia incluso el ritmo, deviniendo en verso yámbico, que representa los ritmos de la antigua lengua griega con mayor fidelidad que ninguna otra métrica; por esa razón fue preferido para expresar diálogos (Aristóteles, 1991; Horace, 1929).

Si se trata de un origen meramente religioso, puede referirse, como sostienen otras fuentes, al coro que entonaba un canto en honor a Dionisos y que se llamó "ditirambo", siendo ditirambo uno de los nombres con que se llamaba al dios. Supuestamente, lo que entonaban los que asistían en el ágora al sacrificio que se hacía en honor al dios era, justamente, la palabra "ditirambo". "Si no era la sola palabra *ditirambo*, debían ser dos o tres versos (...). Algo más complicado no habría podido ser cantado sin preparación especial" (Capello, 1943: 1), porque se trataba de una improvisación. Con el tiempo, se supone que al coro que tomaba parte en la fiesta se agregó un poeta que cantaba algún episodio de la leyenda de Dionisos. A cada pausa del poeta el coro entonaba su canto, a modo de estribillo. Ese poeta se llamaba *exarco*, que significa "el que precede al canto del coro" (Capello, 1943: 2) o según otras fuentes *corifeo*, es decir, el portavoz del coro. El coro trágico dirigido exclusivamente a Dionisos parece ser el más antiguo. Pero cuenta Heródoto que en Sicione el coro trágico ya en el siglo VII a.C. celebraba a Adrasto, rey de Argos, abandonando a Dionisos. La transformación del coro trágico en drama se habría producido cuando el *exarco*, en vez de narrar las anécdotas de un héroe, quiso representarlo, apareciendo como el mismo héroe o el mismo dios. Al ser varios los personajes que poco a poco comenzaron a figurar en los hechos representados, no podía el único actor hacer el papel de todos sin cambiar de apariencia. Para ello surgieron entonces las máscaras, que se cambiaban dentro de una tienda donde el actor se ocultaba para realizar el cambio.

Tienda y máscara son, por tanto, condiciones necesarias de la primitiva tragedia, como también una tarima o mesa que levantara algo al *exarco* sobre el nivel del coro. (Capello, 1943: 4).

Se atribuye a Tespis la primera composición trágica, es decir, la transformación del coro trágico en drama. Entre lo poco que se sabe de esta tragedia está que el coro estaba aún formado por sátiros y que fue la ganadora del primer concurso dramático en el año 536 a.C., certamen instaurado por Pisístrato en las Fiestas Dionisiacas para diversión y formación de los ciudadanos. Quérilo y Pratinas figuran en la historia como dramaturgos

que participaron en estos certámenes. Quérilo, en particular, ha quedado registrado como ganador en trece oportunidades.

De Frínico se tiene mayor información. Sus comedias fueron elogiadas por Aristófanes, y además de introducir el argumento histórico en el género —como en *La Toma de Mileto*— introdujo también una segunda parte. La tragedia se encaminaba así hacia la trilogía, que sería presentada por primera vez por Esquilo, cuya primera victoria en competencia se da en el año 512 a.C. (Capello, 1943).

La tragedia prosperó en la Grecia de Solón (siglo V a.C.), en que florecía la reflexión filosófica y por lo tanto los griegos parecían alejarse del mito, pero a la vez daba lugar a la expresión de la emoción de manera más profunda, por lo que el retorno a los mitos tuvo lugar pero de una manera renovada, “[alimentándose] en todas las raíces del espíritu griego” (Jaeger, 1987: 229), es decir, enriquecido con el pensamiento reflexivo de la época. Jaeger se refiere también a cierta interpretación del origen de la tragedia como los ditirambos dionisiacos “adquiriendo una forma seria” (Jaeger, 1987: 229).

En concordancia con esto, en *El nacimiento de la tragedia* Friedrich Nietzsche defiende la tesis de que la tragedia nació de la fusión de dos espíritus correspondientes a las personalidades de dos dioses: Apolo y Dionisos. En torno a ellos Nietzsche establece dos impulsos que surgen como pulsiones naturales y complementarias. Apolo representa las artes plásticas y la poesía, el arte realizado en base a rígidas formas y reglas, que se objetiva y puede ser contemplado por el mismo artista, mientras que Dionisos representa la música, la danza, el arte desprovisto de formas, en que el propio cuerpo humano da vida al arte. Las características de estas artes corresponden a las personalidades de estos respectivos dioses. Y de su unión surgirá la tragedia griega.

Apolo se presenta como la imagen de la “medida”, es decir, la cautela, la disciplina, la individuación y la belleza del arte. Representa el lenguaje poético y la planificación de las partes de la tragedia. En el estado dionisiaco, por contrapartida, el hombre a través de las Fiestas Dionisiacas rompe con esa cautela e individuación. Valiéndose del canto y la danza como instrumentos se siente parte de un estado superior; no es un artista, sino una obra de arte mismo. Este es el ámbito del actor trágico que presta su cuerpo, su mismo ser, para la representación de la tragedia, sumando el canto y la danza a esta embriaguez. El hechizo que produce la exaltación dionisiaca es para Nietzsche la condición previa de todo arte dramático.

De acuerdo a estas dualidades, para interpretar el arte es necesario distinguir entre el artista apolíneo del ensueño y el artista dionisiaco de la embriaguez, que es lo mismo que decir, más vulgarmente, la diferencia entre

el artista plástico y el músico. La poesía también podía ser dividida en estos dos ámbitos; está por un lado el poeta épico y por el otro el poeta lírico, con sus creaciones respectivas: la épica y la poesía lírica; la epopeya dramatizada y el ditirambo dionisiaco; los rapsodas épicos y el coro de sátiros. Esa unidad desemboca en el arte dramático.

Esos dos instintos tan desiguales caminan parejos (...) hasta que, al fin, (...) aparecen acoplados, y en ese acoplamiento engendran la obra, a la vez dionisiaca y apolínea, de la tragedia antigua. (Nietzsche, 1985: 482-483).

Así comprobamos, en el estilo de la tragedia, un contraste chocante: la lengua, el color, el movimiento, la dinámica del discurso, aparecen en la lírica dionisiaca del coro, y por su parte, en el mundo del ensueño apolíneo de la escena, como esferas de expresiones absolutamente distintas. (Nietzsche, 1985: 519).

Esta es la contradicción que da nacimiento a la tragedia para Nietzsche. Nace de ambos espíritus, el apolíneo y el dionisiaco, con sus principales características opuestas: la medida, la contemplación y la individualidad enfrentadas a la pasión y la participación del sujeto mismo respectivamente. Antes se dijo que Jaeger interpreta al origen de la tragedia como alimentándose “en todas las raíces del espíritu griego” (Jaeger, 1987: 229), con los ditirambos dionisiacos “adquiriendo una forma seria”. Es decir, las danzas y el canto de los ditirambos y también de los dramas satíricos (dionisiacos) pasan a la forma de la tragedia, con sus diálogos y estructura característica (apolínea). Se unifican así Apolo y Dionisos.

Pero en nuestra desmenuzada definición de tragedia falta aún incluir el elemento tal vez más importante del género: el sufrimiento del héroe. Freud (1978b) explicaba que el carácter del héroe y su posición con respecto al coro, si bien fueron evolucionando, permanecieron inalterados: el héroe de la tragedia debía sufrir, y tal es aún hoy en día lo que se espera del contenido principal de una tragedia.

Ha echado sobre sí la llamada culpa trágica, cuyos fundamentos resultan a veces difícilmente determinables, pues con frecuencia carece de toda relación con la moral corriente. Casi siempre consistía en una rebelión contra una autoridad divina o humana y el coro acompañaba y asistía al héroe con su simpatía, intentando contenerle, advertirle y moderarle, y le compadecía cuando, después de llevar a cabo su audaz empresa, hallaba el castigo considerado como merecido. (Freud, 1978b: 156).

De manera similar, señala Bonnard (1970: 182) que todo espectáculo trágico presenta un conflicto:

(...) el choque de un hombre que apenas mide cuatro codos contra un obstáculo que parece insalvable, y que en realidad lo es; la lucha de un héroe contra un poder velado de misterio, que con razón o sin razón aplasta casi siempre al que lo enfrenta.

Lo interesante que tienen estos hombres es que no son santos ni justos, solo son héroes, es decir, hombres que traducen en actos por medio de su lucha la capacidad de la especie humana para resistir a la adversidad. Estos héroes muestran una especie de orgullo de ser hombres, que es transmitido al espectador por medio de la tragedia. El conflicto trágico constituye una lucha contra la fatalidad, contra una condena pronunciada por los dioses contra el héroe, que por definición es insalvable. Y, sin embargo, esta condena no es aceptada por los seres humanos, que de cualquier manera se lanzan contra ella, en la figura del héroe trágico (Bonnard, 1970). Por eso el coro, según algunos autores, representa al colectivo de los ciudadanos atenienses; con el coro se espera que los ciudadanos se identifiquen, y es por eso que el coro “guía” a los espectadores en la compasión hacia el héroe, articulando los puntos de vista del sentido común (Longo, 1990; Griffin, 1998).

La tragedia emplea el lenguaje del mito, no como lenguaje simbólico; la época de los primeros poetas trágicos, Esquilo y Sófocles, está impregnada por una profunda religiosidad y cree en la verdad de los mitos. La función social del poeta que habla al pueblo ateniense en las Fiestas Dionisiacas consiste en interpretar esos mitos que forman parte de la tradición griega, y esa es la función principal educadora de la tragedia; su función expresa, explícita. Pero en segundo plano, la lucha del héroe trágico contra el destino, expresada en el lenguaje del mito, no puede ser otra que la lucha del pueblo entre los siglos VII y V a.C. para liberarse de las presiones sociales, por la igualdad política y la justicia social. Dice Bonnard (1970) que esta lucha implícita, de la cual es metáfora el mito, es la lucha entre el poder de una clase noble o rica —y por esa razón implacable, pues posee conjuntamente la tierra y el capital— y el pueblo que exige justicia igual para todos y que aspira a que el derecho sea el nuevo vínculo que asegure la vida de cada hombre. Por eso es que “la tragedia se presenta a la vez como un arte conservador del orden social y como un arte revolucionario” (Bonnard, 1970: 186). Lo primero, porque intenta transmitir la tradición del mito y porque permite a todos los ciudadanos de la *polis* resolver en armonía, dentro de ese mundo ficticio, los conflictos existentes; pero es revolucionaria, porque para procurar esa armonía, la tragedia debió despertar

los sufrimientos que a la vez aplacaba, metafóricamente denunciando ante el espectador una realidad injusta.

Dodds (1951) ve esa búsqueda de la justicia como un cambio característico en el pensamiento religioso de la época clásica. Es una tendencia a transformar la explicación sobrenatural de los acontecimientos en justicia. La moral y la religión, dice, no son interdependientes en su origen, ni en Grecia ni en otros lugares: provienen de una fuente distinta. La religión parecería haber nacido de la relación entre el hombre y el mundo, mientras que la moral nace de las relaciones entre el hombre y sus semejantes. Pero tarde o temprano el hombre busca proyectar en el cosmos sus propias exigencias de justicia social, y es por eso que el mito, propio de la religión, comienza a tener implicancias morales en la tragedia. Esto ya había comenzado en la *Odisea*, en la cual Zeus por primera vez se sensibiliza a las críticas morales (mientras que en la *Ilíada* no existe indicación alguna de esto), se hace patente en Hesíodo y, sobre todo, a partir de Esquilo.

Señala Jaeger en *Paideia* que “Aristóteles dice con razón que los personajes de la antigua tragedia no hablan retóricamente, sino políticamente” (Jaeger, 1987: 224-225). Es que en la tragedia entran en juego cuestiones morales y religiosas, todos estos aspectos comprendidos en la nueva concepción de estado de la época. Lo que la tragedia lleva a cabo es “la resurrección del hombre heroico dentro del espíritu de la libertad. Es el camino inmediato y necesario que va de Píndaro a Platón, de la aristocracia de la sangre a la aristocracia del espíritu y del conocimiento” (Jaeger, 1987: 225).

No en vano la tragedia florece en la época de Solón (siglo VI a.C.), de acuerdo a quien el Estado es la fuerza que pone en conexión todos los esfuerzos humanos, y la justicia es la idea central. Como consecuencia de esto, se deja de lado el refinamiento y la suntuosidad que se habían desarrollado en Grecia en los últimos decenios de rápido progreso económico. Desaparecen los ostentosos vestidos jonios para dejar paso a las vestimentas de estilo dórico, simple y varonil. La escultura también se ve afectada, y la sonrisa convencional del ideal de belleza jonio pasa a ser sustituida por una seriedad rayana en lo hosco.

Y esto viene acompañado también por un cambio en la autoconciencia de los griegos, cuyo arte

(...) se consagró a la comunidad y, penetrado de aquel excelso sentimiento, sobrepasó los abismos que separan a los hombres por el nacimiento o por la educación. De una vez para siempre, las grandes realizaciones espirituales e históricas de Atenas no pertenecieron ya a una clase, sino al pueblo entero. (Jaeger, 1987: 225-226).

Ya en la Atenas de Pericles (siglo V a.C.) domina la cultura popular, porque la democracia ha dejado de lado a la aristocracia e incluso Sófocles, Eurípides y

Sócrates son hijos de la burguesía. El predominio del pueblo se hizo cada vez más visible, más vigoroso. En ese momento, la tragedia permitió a la poesía una vez más, como lo había hecho la epopeya homérica, exponer los valores vigentes. Puede decirse, siguiendo a Croally (1994), que la tragedia refleja los objetivos y métodos de la democracia. Por eso la tragedia floreció auspiciada por el Estado griego, que se hacía cargo de todos los gastos, porque en ella se veía la posibilidad de consolidar la identidad social y mantener la cohesión de la comunidad.

Lo que la tragedia retoma con ese fin es el mito. Posteriormente a la epopeya homérica, se vio surgir en todos lados, con la ayuda del surgimiento de la filosofía en el siglo VI a.C., el desarrollo del puro contenido del pensamiento, y este contenido carecía del mito en su mayor parte.

La poesía poshomérica se convierte cada vez más en la vigorosa expresión de la vida espiritual presente, en el orden social e individual. Y esto solo era posible mediante el abandono de la tradición heroica, que constituía originariamente, junto con los himnos a los dioses, el único objeto de la poesía. (Jaeger, 1987: 227).

Es decir, la mirada al presente evidencia el olvido del mito. Pero el mito continúa con su importancia como fuente inagotable de creación poética, y eso es lo que retomará la tragedia.

La tragedia vive su hegemonía en el siglo V. Su fama se expandió por el mundo griego y provocó que se difundiera el idioma ático en el imperio ateniense. Pero no fue hasta Esquilo que el Estado comenzó a explotar su verdadero sentido político, que ya habría empezado gradualmente a notar con sus precursores, como por ejemplo Frínico, ya mencionado, con *La Toma de Mileto*. Este, entre otros ejemplos, puso en evidencia la gran importancia que estaba comenzando a cobrar la tragedia desde el punto de vista estatal.

Las obras eran dirigidas, ejecutadas y juzgadas por representantes calificados de la ciudad, por lo cual puede decirse que la ciudad se interpretaba a sí misma ante el público (García Gual, 2003). Lo que hacía la tragedia era provocar en los espectadores —los ciudadanos— una reflexión profunda sobre los valores de la vida en común, valores que se veían cuestionados en la escena a través de los conflictos que se les presentan a los héroes míticos. Siguiendo al protagonista en sus dilemas y alternativas entre principios esenciales y sin embargo antagónicos, el público reflexionaba acerca de la importancia de cada principio y su jerarquización en su escala de valores. Es verdad que los espectadores no podían identificarse con los protagonistas, quienes eran reyes y reinas míticos, pero siguiéndolos en el desarrollo de sus destinos, contemplando sus pasiones y teniendo como trasfondo la presencia de los dioses el público ateniense reflexionaba sobre la condición humana, la libertad y la vida, y

experimentaba emociones acompañando a los héroes en su dolor. Temas que se desarrollaban en las tragedias, sirviéndose de los mitos tradicionales retomados, eran por ejemplo: la convivencia política, la justicia, la hospitalidad, las venganzas e intrigas familiares, la relación con los dioses, la relación entre los sexos, los desastres de la guerra, etc. Los espectadores seguían a los protagonistas en la resolución de los problemas planteados y en eso consistía la enseñanza. Con el pretexto de mostrar relatos míticos, la tragedia expresa los conflictos más esenciales de la vida humana, de la ética y la política.

El Estado ateniense cuidaba celosamente los detalles de organización de estas fiestas, que eran puestas como factor educativo incluso por encima de la enseñanza de la lectura y escritura, que se dejaba en manos de particulares a quienes los ciudadanos debían pagar. Sin embargo, las fiestas eran costeadas por el Estado y su principal evento eran las representaciones teatrales, trágicas y cómicas, lo que mostraba su prioridad educativa para toda la comunidad cívica (García Gual, 2003).

Según Aristóteles, es la catarsis el elemento inherente a la tragedia que provoca la enseñanza. En sus escritos de historia natural, Aristóteles utilizó el término en su significado médico de purificación y purga. Pero, a su vez, lo amplió y lo aplicó al fenómeno estético, es decir, a una especie de liberación o sosiego que el hombre siente a través del arte.

Es, así, la tragedia imitación de una acción elevada y perfecta, de una determinada extensión, con un lenguaje diversamente ornado en cada parte, por medio de la acción y no de la narración, que conduce, a través de la compasión y del temor, a la purificación de estas pasiones (Aristóteles, 1991: 6).

Como Aristóteles no da una definición más detallada de la catarsis en la tragedia, ha de entenderse que adopta aquí la palabra en el sentido general corriente de “depuración, limpieza, purificación” y también “aclaración” (en el sentido de remoción de impurezas) (García Gual, 2003: 17). Esa depuración se da mediante la alienación de los propios impulsos del espectador, que por medio de la observación de los actos desmesurados del héroe de la tragedia, tanto en el error inicial que provoca la tragedia como en su lucha contra el infortunio, alcanza una liberación de sus propios deseos de actuar de esa manera y obtiene, inocuamente, protegido por su propio papel de espectador, una evidencia de las posibles consecuencias; de allí la otra concepción de “catarsis” como “aclaración”. Puede decirse que para Aristóteles (1991), entonces, la *catarsis* involucra cierta clase de aprendizaje intelectual o emocional, y es inherente a la tragedia porque forma parte de la definición que plantea.

Para propiciar la catarsis junto con el mencionado aprendizaje, la tragedia debe tener una serie de características. En primer lugar, para que una acción sea trágica, debe incorporar rasgos capaces de provocar piedad y temor. Estas dos emociones provienen del reconocimiento de algún tipo de afinidad entre la audiencia y los personajes que sufren porque la audiencia debe suponer que ellos también son vulnerables a lo que sucede a los protagonistas. En segundo lugar, en el capítulo 14 de la *Poética* Aristóteles puntualiza qué tipos de intriga suscitan piedad y temor. Allí introduce la idea del error o *hamartia* del personaje trágico como forma de explicar su caída en el infortunio. Las mejores intrigas o argumentos, dice, muestran un daño que les ocurre o está por ocurrir a los seres queridos (*philia*) del personaje principal, debido a su ignorancia de lo que está haciendo. Sin embargo, la responsabilidad del héroe es, de acuerdo a las características de la *hamartia*, excusable, ya que no hay en él malas intenciones.

La vigencia de la tragedia con las características señaladas se evidencia en la apuesta a su valor de autores contemporáneos. Martha Nussbaum (2005) presenta como ideal de educación ciudadana a la literatura trágica utilizada con el fin de provocar la reflexión y la comprensión del sufrimiento de los diferentes miembros de una sociedad. La compasión promovida por la tragedia es apropiada para este tipo de educación, porque no percibe a los sujetos solo como víctimas de sus circunstancias, pero tampoco como únicamente culpables. Son agentes dignos a quienes les pueden suceder circunstancias que los afectan en sus bienes básicos. Es la capacidad para la agencia la que hace a la victimización trágica, por lo tanto la compasión no significa que estemos tratando como víctimas totalmente indefensas a los objetos de nuestra compasión, sino que los reconocemos como agentes que podrán salir adelante, pero que están atravesando un mal momento del que no son completamente responsables, y esta es la respuesta apropiada para las críticas que reciben a menudo las diferentes formas de apoyo social brindadas por los programas bienestaristas. La tragedia coopera con en esta visión de la compasión como aplicada a un sujeto digno y agente, pero que es víctima circunstancial en determinado momento. Nussbaum (1976) pone como ejemplo la tragedia *Filoctetes*,¹¹ donde vemos el sufrimiento de este

11 *Filoctetes*, de Sófocles, narra un episodio de la Guerra de Troya en el cual Ulises, para vencer a los troyanos, desembarca en la isla de Lemnos en compañía de Neoptólemo, hijo de Aquiles, y ordena a este una misión, la de substraer de las manos de Filoctetes, antiguo guerrero de los atidas, las armas de Heracles a él confiadas. Filoctetes ya es viejo y había sido abandonado en aquella isla por el propio Ulises, años antes, a causa de una enfermedad incurable que adquirió al ser picado por una serpiente; todavía experimenta el rencor de haber sido olvidado en la soledad y el sufrimiento de los dolores físicos que siente. A principio, Neoptólemo rechaza el plan de Ulises, pero acaba cediendo debido a su deseo de gloria. Aproximándose a Filoctetes utilizando la amistad de este con su padre Aquiles, Neoptólemo consigue quitarle las armas de Heracles y parte con Ulises, pero acaba por arrepentirse y vuelve para devolverlas. Un estudio pormenorizado de esta obra y la importancia del carácter en los personajes trágicos se encuentra en Nussbaum (1976).

en su soledad y enfermedad, cosas que él no provocó sobre sí mismo. A la vez, lo vemos capaz de todo tipo de actividades que realiza para enfrentar su situación, demostrando ser un digno agente de su vida. De esta manera el espectador es capaz de ver la relación, totalmente viable, entre agencia y victimización (Nussbaum, 2005), siendo este el aporte de la tragedia griega a la educación ciudadana contemporánea.¹²

Habría sido Esquilo quien fijó las reglas fundamentales del drama trágico; en él la tragedia se presenta como “el renacimiento del mito en la nueva concepción del mundo y del hombre ático a partir de Solón, cuyos problemas morales y religiosos alcanzan en Esquilo su más alto grado de desarrollo” (Jaeger, 1987: 230). Por primera vez el drama convierte la idea del destino humano en fuente de reflexión en relación a la intervención del ser humano en él. La *paideia* funcionó a través de la tragedia de Esquilo, porque delimitaba la esfera de la reflexión humana y su libertad de decisión, en oposición a la esfera de la intervención divina. Lesky (1966) señala una mutua e indisoluble fusión entre estas dos esferas, debido a la dificultad que encuentra el poeta al asignar responsabilidad a las decisiones del protagonista humano en el marco de una realidad regida por dioses. Esta superposición de esferas es fuente de reflexión, y la reflexión por sí misma provoca una enseñanza, nada más y nada menos que la enseñanza de que no toda decisión moral ante alternativas es clara y que no todo culpable es responsable, porque muchas veces actúa el destino.

En Esquilo, a través de obras como *Prometeo encadenado* y *Las suplicantes*, los personajes se encuentran todo el tiempo perturbados por el temor a incurrir en el pecado de *hybris*. Esto se corresponde con la creencia de Solón, al frente del gobierno en la época de Esquilo, según la cual la insaciabilidad conduce a la *hybris* y la *hybris* a la ruina. En la concepción de la época, la ceguera —*até*— es la causa del infortunio: los errores que conducen al hombre a su ruina son efecto de esta fuerza demoníaca que es muy difícil de resistir. Son los casos del abandono de Helena de su marido o de la terquedad de Aquiles ante la delegación del ejército que le ofrece reparar su honor ultrajado. En una clarísima clave hegeliana, Jaeger sostiene que en esta perspectiva el desarrollo de la autoconciencia humana se realiza por medio de la progresiva autodeterminación y de la voluntad frente a los poderes de los

12 Sin embargo, Nussbaum (2005) encuentra un problema en las tragedias y es que en general parecen presentar esta relación como demasiado sencilla, porque se focalizan en héroes que tienen y retienen el buen carácter y su buena intencionalidad al atravesar su infortunio. Es sabido, sin embargo, que la desgracia puede llegar temprano en la vida, afectando la capacidad de las personas de hacer planes y formar sus aspiraciones, es decir, afectando su capacidad para ser bueno. Esto es lo que pasa con la pobreza endémica. No se trata de héroes bien formados que pasan por una circunstancia en la que se convierten en víctimas. Son sujetos que han sido víctimas desde un momento muy temprano de sus vidas, y eso los ha afectado en sus capacidades. De ahí que para contrarrestar esta falta, Nussbaum apuesta por la novela moderna como herramienta, especialmente a partir de Charles Dickens.

dioses. De ahí la creciente participación del hombre en su propio destino y su responsabilidad.

Un buen ejemplo de esta cuestión de la responsabilidad humana es la muerte de Ifigenia a manos de su propio padre en el *Agamenón* de Esquilo. El argumento puede ser simplificado de la siguiente manera. Los griegos reciben un presagio: dos águilas de diferente plumaje capturan una liebre preñada, el cual se interpreta como la captura de Troya, el triunfo de los griegos. Pero Artemisa se indigna porque la muerte de la liebre implicó también la muerte de su cría dentro del vientre, y por medio de un viento desfavorable impide que la flota zarpe. Para calmar el viento, exige el sacrificio de Ifigenia. Agamenón, después de un conflicto interior muy intenso, se decide a sacrificar a su propia hija, que muere en el altar de la diosa.¹³ La pregunta es la siguiente: ¿la decisión de Agamenón de sacrificar a su propia hija surge de su propia voluntad? ¿Es su responsabilidad, el resultado de una elección libre? Algunos estudiosos de la tragedia griega como Dodds (1951) y Kitto (1956) responden afirmativamente, mientras que otros autores como Page (1957) y Rivier (1975) niegan que haya habido una elección. Agamenón, para estos últimos, no podría haber actuado de forma distinta, no tenía opción, ya que habría sido impensable que diera por terminada la campaña y renunciara a castigar a Troya. Esta ambigüedad es la misma que afrontaban los espectadores al presenciar la tragedia; indudablemente, hacían en sus conciencias un ejercicio moral, preguntándose a su vez si Agamenón era responsable o no.¹⁴

Más allá de la temática, el estilo mismo lleva a la expresión de estos conceptos en la tragedia de Esquilo a través de los siguientes elementos:

- a) A Esquilo se le debe la consolidación del locutor. En su pieza más antigua, *Las suplicantes*, el coro es todavía el único actor. En esta tragedia, “que no era acción, sino pura pasión” (Jaeger, 1987: 234), el coro expresaba su júbilo por medio de la danza y el dolor de la plegaria. La introducción del locutor permite la representación de las acciones ordinarias de la vida, y lo que al principio fue una parte del coro que comenzó a dialogar con él, se transformó poco a poco en un verdadero actor. “El coro va dejando de ser un fin en sí mismo, el locutor comparte con él la acción y acaba por ser quien principalmente

13 Un relato corriente en esa época decía que Ifigenia habría sido salvada por la misma Artemisa antes de ser muerta, pero Esquilo ni siquiera lo menciona en su tragedia, tal vez porque eso le habría quitado gravedad a la trama (Lesky, 1966: 80-81).

14 Esto se asemeja a lo ya explicado respecto a las opciones aparentes de los héroes de la epopeya homérica: ¿es real la disyuntiva de Héctor entre enfrentarse o no enfrentarse a Aquiles? Según Sambarino, como se vio, no es real. La misma disyuntiva se presentaba entonces a los receptores de la *Ilíada*, y también tenía lugar la *paideia* de forma similar a lo que sucede ante la tragedia.

la realiza y la mantiene" (Jaeger, 1987: 234). La sola representación de los éxtasis del coro por medio del canto y la danza se transformó entonces, por la introducción de uno y luego múltiples locutores, por medio de los cuales los espectadores podían ver la acción más a la altura de su propia vida y, de esa manera, la enseñanza era más viable. La aparición del primer locutor había ocurrido antes de Esquilo, pero fue él quien lo consolidó, además de que introdujo el segundo actor. Anteriormente uno solo desempeñaba todos los papeles. Esquilo asignó a un actor los papeles principales —el protagonista— y a otro los secundarios —el deuteragonista—, y había tantas máscaras como roles. Así, el locutor dejó de dirigirse únicamente al coro, y el coro dejó de hacer la parte de actor (Capello, 1943).

- b) Esquilo lleva a cabo también la consolidación del héroe en el centro de la historia. En *Los siete contra Tebas* aparece por primera vez en la obra de Esquilo un héroe, y el coro no posee ya el rol central como en *Las suplicantes*. El coro ahora "introduce solo el elemento tradicional del lamento y el terror trágico que forman la atmósfera de la tragedia. Está constituido solamente por mujeres y niños presas de pánico en el seno de la ciudad sitiada" (Jaeger, 1987: 243).

Lo mismo sucede con Prometeo: el héroe se convierte en el centro de la acción, mientras que el coro simplemente refleja lo que los espectadores deben o deberían de estar pensando; aquí se ve una fusión entre el coro y los espectadores, mientras que en *Las suplicantes* el coro es el actor. En definitiva, el héroe pone la acción a la altura del espectador como ser humano que es, y el coro guía, por decirlo de esta manera, a los espectadores en lo que se busca que experimenten. De esa forma se da la acción pedagógica de la tragedia.

Según Aristóteles (1991), al quitar importancia al coro, Esquilo atribuyó al diálogo el papel principal. Por esta razón, la pregunta frecuente de por qué los griegos introdujeron el coro en la tragedia está incorrectamente formulada, ya que el coro no fue "introducido", sino que la tragedia nació con él y fue reducido poco a poco para dar lugar a los actores.

- c) El uso de la trilogía es otro elemento que determina el carácter educativo de la tragedia, al menos de algunas de las ideas que le interesaba transmitir al Estado. Una de las convicciones de Solón era que la herencia de las maldiciones familiares pasaba de los padres a los hijos, y con frecuencia de culpables a inocentes. La transmisión de esta idea alcanza su forma adecuada en la trilogía, donde se busca

evidenciar que el destino no pertenece a una persona individual, sino a una familia entera. El destino era un problema fundamental para Solón y se refleja en la tragedia de Esquilo. Eso sucede en *Las suplicantes*, *Los persas*, *Los siete contra Tebas* y *Agamenón*, donde los verdaderos actores no parecen ser los hombres, sino las fuerzas sobrehumanas. Sin embargo, esto no significa que el ser humano no participa de su destino.

El desarrollo de la autoconciencia humana se realiza en el sentido de la progresiva autodeterminación del conocimiento y de la voluntad frente a los poderes que vienen de lo alto. De ahí la participación del hombre en su propio destino y su responsabilidad frente a él. (Jaeger, 1987: 238).

Esto significa que al mostrar las fuerzas que se apoderan de los hombres y los arrastran al desastre, los espectadores son capaces de ver cuáles habrían sido las formas de sobreponerse a esas fuerzas, y de allí la comprensión de la responsabilidad del ser humano.

La trilogía sirve a la función pedagógica de la tragedia, porque en ella se muestra el transcurrir de las generaciones y las consecuencias de la venganza, además de la causa que originó la tragedia, lo cual sirve de reflexión para el espectador acerca de lo que debería ser evitado. Generalmente, puede escaparse a la cadena de crímenes si el héroe no deja que la pasión le altere el juicio —ceguera que ya hemos mencionado con el nombre de *até*— y eso era lo que Solón, a través de los dramaturgos, buscaba hacer llegar a los ciudadanos.

Para Dodds (1951), Esquilo pretendía mitigar la injusticia de una maldición hereditaria, introduciendo la idea de que esta maldición podía quedar sin efecto. Esto era producto de la introducción de la idea de justicia en el mito. Los hombres, dice Dodds, aceptaban la idea de culpabilidad hereditaria porque creían en la solidaridad familiar, creencia que la Grecia arcaica compartía con otras sociedades primitivas, entendida como ley de la naturaleza que parte del hecho de que la familia es una unidad moral y la vida de los hijos es una prolongación de la de los padres; desde esa perspectiva las deudas morales se heredan al igual que las comerciales. Uno de los principales logros del racionalismo griego, y que se refleja en la democracia ateniense, es la liberación del individuo de los lazos determinantes de la familia, la aparición de una concepción del individuo en tanto que persona, con derechos y responsabilidades personales. Esto se manifiesta en la tragedia de Esquilo, que de esa forma va introduciendo, a través del arte, una concepción nueva, una cosmovisión hasta el momento novedosa que los griegos van haciendo progresivamente suya.

Por su parte, Sófocles se presentó por primera vez al concurso trágico de las Grandes Dionisias en el año 468 a.C. Obtuvo la victoria con *Triptolemo*, siendo Esquilo su competidor. En el 441 venció nuevamente con *Antígona*, y también venció en 438, aunque se desconoce con qué obra, pero sí se sabe que en esa oportunidad Eurípides, su sucesor, ya resultó segundo. En 431 presentó *Edipo Rey* y resultó segundo, y en 409 obtuvo la última victoria con *Filoctetes*.

Según Jaeger (1987), Sófocles llega a una especie de cumbre de la tragedia, que el Estado griego estimuló a través de estos concursos y la financiación de las puestas en escena, con el objetivo de educar al demos. La novedad que introduce Sófocles no descende directamente de la influencia de Esquilo. En realidad, señala Jaeger, Sófocles continúa por una línea innovadora que toma un camino totalmente distinto. Nota Jaeger que en la época moderna han tenido más éxito las representaciones de las tragedias de Sófocles, las cuales aún se encuentran en los repertorios de nuestros teatros, mientras que la puesta en escena de obras de Esquilo y Eurípides ha sido menos frecuente. Pregunta entonces Jaeger sobre las posibles causas de semejante fenómeno y responde lo siguiente:

El efecto inextinguible de Sófocles sobre el hombre actual, a base de su posición imperecedera en la literatura universal, son sus caracteres. Si nos preguntamos cuáles son las creaciones de los trágicos griegos que viven en la fantasía de los hombres, con independencia de la escena y de su conexión con el drama, veremos que las de Sófocles ocupan el primer lugar. (...) figuras humanas de carne y hueso, henchidas de las pasiones más violentas y de los sentimientos más tiernos, de orgullosa y heroica grandeza y de verdadera humanidad, tan parecidos a nosotros y al mismo tiempo dotadas de tan alta nobleza. (Jaeger, 1987: 250-251).

Más que el argumento, se destaca en Sófocles la agudeza y la profundidad con la que son abordados los personajes. Lo ético, lo estético y lo religioso aparecen complementándose recíprocamente en las diferentes dimensiones de lo humano. Dice Jaeger que en el arte de Sófocles se manifiesta por primera vez la conciencia de la necesidad de la educación humana, de una manera distinta de la acción educadora de Homero e incluso Esquilo, ya que presupone la existencia de una sociedad humana más amplia, no solo aristocrática o religiosa. Si se apunta a la formación del ser humano individual, entonces era en los personajes humanos que debería enfocarse la tragedia y eso fue lo que llevó a cabo Sófocles. Esquilo alcanzó a mostrar la lucha del hombre con los dioses y el destino. Pero Sófocles se dirige al hombre mismo y muestra las normas que debe seguir la conducta humana. Tal vez por eso es que se da la gran diferencia que Dodds ve entre la versión homérica de la leyenda de Edipo y

el Edipo de Sófocles. En la versión que maneja Homero, Edipo continúa reinando en Tebas incluso después de haber descubierto su culpabilidad, y es enterrado con los honores reales. Sin embargo, en Sófocles Edipo se vuelve un proscrito, aplastado bajo el peso de su culpa imperdonable (Dodds, 1951). Esto refuerza la idea tanto de la compasión que Sófocles demuestra hacia sus personajes, como del señalamiento de las normas que debe seguir la conducta humana.

Puede decirse que la evolución de la tragedia se da de la forma que plantea Freud en su obra *Personajes psicopáticos en el escenario*:

[la tragedia] tiene que poner en juego un conflicto, incluir un esfuerzo de la voluntad y una situación adversa. La lucha contra los dioses significó el primer cumplimiento de esta condición, y el más grandioso. Dijimos ya que esta es una tragedia sublevada: autor y espectadores toman partido por los rebeldes. Pero después, a medida que se descreía de los dioses, ganaba en importancia el orden humano, al que una penetración creciente hacía más y más responsable del sufrimiento. (Freud, 1978a: 177).

Es posible decir, entonces, que en Sófocles se manifiesta un nuevo ideal de *areté*, que por primera vez hace de la *psyché* —el alma— el punto de partida de toda educación humana (Jaeger, 1987). Se trata, ahora, de la educación del alma antes de la pura observación de las fatalidades que pueden suceder a los héroes por causa del destino. Es una nueva inclinación antropocéntrica del espíritu ático, una de cuyas consecuencias es la aparición de la mujer como representante de lo humano con idéntica dignidad que el hombre; por ejemplo, son algunas de las figuras femeninas de Sófocles: Antígona, Electra, Yocasta, Clitemnestra e Ismene.

En cuanto a las características novedosas de la tragedia de Sófocles:

- a) La trilogía utilizada por Esquilo es abandonada, porque el tema no es el destino desarrollándose a lo largo de las generaciones, sino el drama singular, cuyo punto central es la acción humana y la inevitabilidad del dolor. Se va abandonando gradualmente la idea de que los pecados se pagan a través de las generaciones y se transmiten dentro de la familia. La familia era la clave de la estructura social arcaica, el primer elemento organizado de la sociedad y, en consecuencia, el primer dominio del derecho. Su organización era patriarcal y su ley por excelencia era la patria potestad. El jefe de una casa era una especie de rey en esa pequeña sociedad que es la familia, y su autoridad sobre los hijos era ilimitada; los hijos tenían deberes para con sus padres, pero ningún derecho, y mientras el padre vivía el hijo seguía siendo un perpetuo menor en nuestro sentido contemporáneo de la palabra, es

decir, sujeto al padre como lo están los niños hoy día. Esa condición comenzó a cambiar en el siglo VI a.C., cuando Solón introdujo ciertas medidas de protección para los hijos, que reflejaban los cambios en las creencias acerca de los derechos y responsabilidades del individuo. La tragedia, en permanente evolución, daba cuenta de estos cambios, desplazando la idea de responsabilidad hereditaria (Dodds, 1951). De esta forma, las nuevas visiones acerca de la sociedad se van sedimentando gradualmente, convirtiéndose en una especie de sentido común, lo que evidencia el valor educativo de la tragedia.

- b) Se consolida el conflicto trágico entre dos principios morales, como por ejemplo en *Antígona*: la ley del Estado contra el derecho de la familia o, en otras palabras, un conflicto entre la ley y la moral.¹⁵ Aún se tematiza el pecado de *hybris*, pero no como centro de la tragedia, ya que la caída del héroe no se encuentra en su propia injusticia, sino en su naturaleza noble y el dilema que el destino le ha puesto en el camino. Freud (1978 a) lo pone de la siguiente manera:

Es en el alma misma del héroe donde se libra la lucha engendradora del sufrimiento; son mociones encontradas las que se combaten, en una lid que no culmina con la derrota del héroe, sino con la de una de tales mociones. Tiene que terminar con la renuncia a una de ellas. (Freud, 1978 a: 178).

Desde esta perspectiva, la *até* no es causa, sino consecuencia del dilema trágico. La *até* “no constituye el problema de la tragedia. Esquilo trata de resolver el problema”, por eso la supone como causa; “Sófocles da por supuesta la *até*” (Jaeger, 1987: 260). Por eso sus personajes son enaltecidos como víctimas nobles de las circunstancias y la enseñanza no es evitar la *até*, como era la obsesión del gobierno de Solón. Sófocles, dice Jaeger, tiene una notoria compasión hacia sus figuras y eso es lo que las hace inolvidables. Podría decirse que Sófocles es capaz de un mayor acercamiento empático a los personajes, provocando ciertamente el temor y la piedad que Aristóteles indica como las emociones que suscitan la catarsis, más que en ningún otro autor trágico (Aristóteles, 1991).

15 El argumento de *Antígona* es el siguiente: el rey Creón prohíbe so pena de muerte que se dé sepultura a Polinices, considerado traidor de su patria. Antígona, hermana de Polinices, desafiando al rey viola el decreto y es encerrada viva en una tumba. Hemón, hijo de Creón, prometido de Antígona, intenta en vano aplacar a su padre, y finalmente se da su propia muerte sobre el cadáver de su amada. Eurídice, madre de Hemón, a la noticia de la muerte de su hijo, se ahorca, y Creón, desesperado, exclama: “Todo lo que tenía para mí de bueno la vida, se ha desvanecido, y un intolerable destino se abatió sobre mi cabeza” (Capello, 1943: 47). Se ve aquí el conflicto entre leyes del Estado y leyes de lazos familiares y la consecuencia trágica que se deriva de ese conflicto.

- c) En cuanto a la estructura de la tragedia y la puesta en escena, a los dos actores de Esquilo, Sófocles añadió otro, disminuyendo a la vez el número de coristas. De esta manera se acerca un poco más a la forma de teatro moderno. Aristóteles le atribuye, además, una sofisticación estética en la escenografía, es decir, el adorno y la pintura de la escena. Puede decirse que Sófocles perfeccionó la escenografía de Esquilo, que consistía en solo pintar figuras de hombres y animales (Capello, 1943).

El tercer gran autor trágico es Eurípides. Dodds (1951) califica a Sófocles como el último gran representante de la visión arcaica del mundo, donde todo el contenido trágico de los viejos temas religiosos es utilizado con una intención moralizante. Esto significaría que Eurípides se encuentra ya fuera de ese paradigma trágico propiamente dicho. De manera similar, Nietzsche (1985) acusa a Eurípides de la agonía de la tragedia. Utilizando la misma fórmula con la que explica el nacimiento de la tragedia, da cuenta también de su declive. Dice que a Eurípides le es imposible alcanzar la emoción apolínea de la epopeya y se ha quitado de encima todo lo que ha podido de los elementos dionisiacos. La principal acusación de Nietzsche a Eurípides es, curiosamente, lo que lo hizo más popular: el haber hecho que el espectador se sintiera partícipe de la escena, porque allí veía hombres y mujeres como él mismo. Es la *mimesis*¹⁶ lo que molesta a Nietzsche. Dice que para sustituir la contemplación apolínea de los personajes míticos ofrece ideas, y para sustituir los entusiasmos dionisiacos que suscitaba la tragedia ofrece sentimientos. Estos pensamientos o ideas y estos sentimientos son “copiados” o “imitados de la manera más realista” y, por lo tanto, “no tienen nada de común con las creaciones ideales del arte” (Nietzsche, 1985: 538). Esta es una durísima crítica y también aparentemente injusta con uno de los más memorables autores trágicos de la historia. Podría preguntársele a Nietzsche qué entiende él por “creación ideal del arte” y tal vez allí asomarían muchos problemas a ser resueltos en dicha discusión.

Eurípides se encontraba impregnado de las ideas y el arte retórico de los sofistas, cuyas enseñanzas se estaban expandiendo por toda la península ática. En una época donde la democracia, la participación en la política y la prosperidad económica llegaron a ser lo más importante, el historiador Tucídides denunciaba una transmutación de los valores vigentes, como por ejemplo que “la intriga sagaz” sea “considerada como inteligencia política” (Jaeger, 1987:

16 “Imitación” en griego. A partir de Aristóteles, se refiere a la imitación de la naturaleza llevada a cabo por el arte clásico.

306). Esto constituye ciertamente una crítica a los sofistas, a sus enseñanzas acerca de la relatividad de la verdad. Jaeger ve a esta transmutación de los valores como una de las causas que acompañaron la descomposición de la sociedad ática, y Eurípides es parte de esa época, por lo cual no extraña que sus tragedias sean consideradas como parte también de dicha crisis.

Sin embargo, sí es posible verlo desde otra perspectiva. Esa popularización de la educación y de una cultura no erudita, por medio de las instituciones del Estado y del derecho “trataba de llevar la libertad a los individuos de todas las clases, mediante la educación y la ilustración” (Jaeger, 1987: 308). De igual modo, Eurípides llevó el teatro al pueblo, bajándolo desde las alturas del mito hasta humanizarlo, convirtiéndolo en algo tangible para los espectadores. Esto era posible, además, porque “había madurado una nueva generación apta para plantear nuevamente los problemas de los dramas de Esquilo desde un punto de vista completamente distinto” (Jaeger, 1987: 311). En otras palabras, la sociedad estaba pronta para un Eurípides, y Eurípides les dio lo que les hacía falta.

Esta maduración se dio por un proceso de progresiva racionalización de la sociedad, y con ella de todas las fuerzas educadoras: el Estado, la religión, la moral y la poesía. Es el resultado de que la filosofía se hubiera convertido en la guía de la mayor parte de los procesos sociales: se buscaba la justicia por medio de las leyes, el comercio justo en lo económico, la razón en la educación especialmente promovida por Sócrates y los sofistas, cada uno de ellos a su manera. Este proceso dio lugar a señalamientos de Tucídides, como el de que “la investigación de la verdad significa nada menos que la destrucción del mito” (Jaeger, 1987: 311-312). El espíritu de la época, racional, animaba a la investigación natural y a la medicina. Entonces, por primera vez en Eurípides aparece como un deber del arte la voluntad de traducir en sus obras la realidad tal como tiene lugar en la experiencia. De ahí que tome el mito y le insuffle su propio sentido de la realidad. No es esto muy diferente de lo que ya habían hecho Esquilo y Sófocles, quienes habían dado carne al mito con sus propias interpretaciones en escena; lo diferente en Eurípides es que el espíritu que él introduce en el mito es el de su época, que ya no se contenta con la idealización del mito y quiere poner sus pies sobre la tierra:

Nada caracteriza de un modo tan preciso la tendencia naturalista de los nuevos tiempos como el esfuerzo realizado por el arte para despojar al mito de su alejamiento y de su vaciedad corrigiendo su ejemplaridad mediante el contacto con la realidad vista y exenta de ilusiones. Esta tarea inaudita fue emprendida por Eurípides (...) (Jaeger, 1987: 312).

Ya Aristóteles (1991: 32) señaló que Sófocles “representaba a los hombres como deben ser y Eurípides como son”. Estos nuevos contenidos no solo transforman el mito, sino también el lenguaje poético y las formas tradicionales de la tragedia.

En relación al lenguaje, como este dejó de ser estrictamente poético, Eurípides fue incluso tomado como referente para el estudio de la oratoria. Esto es explicitado por Quintiliano romano, pedagogo del siglo I de nuestra era, quien solía indicar el estudio de Eurípides para los que se preparaban a actuar como oradores, pues en su modo de hablar, a diferencia de la gravedad de Sófocles, Eurípides se acerca más al orador, comunica preceptos filosóficos y sus personajes son hábiles en el diálogo (Capello, 1943). Esto puede considerarse una vulgarización del lenguaje, aunque en realidad es un acercamiento al *demos*, que más que nunca aprovechó estas tragedias para su propia educación. Los discursos de los personajes trágicos a partir de Eurípides constituyen cada vez más uno de los ejercicios en las escuelas retóricas.

Es esto lo que considera Nietzsche como la mayor pérdida de la tragedia desde el punto de vista dionisiaco, junto al hecho de que el coro dionisiaco-musical queda a un lado como algo fortuito, como una reminiscencia de la tragedia original, olvidándose que fue en realidad la verdadera esencia del surgimiento de la tragedia. Sin embargo, sería justo decir que Eurípides fue simplemente el máximo exponente de una tendencia; esos cambios no fueron su propia innovación espontánea, sino que él fue instrumento de expresión de su sociedad. Ha habido un cambio social importante que se refleja en la tragedia, y la pregunta acerca de si es el cambio social el que ha cambiado a la tragedia o la tragedia la que ha cambiado a la sociedad seguirá sin ser contestada, aunque lo más probable es que se haya tratado de una influencia en los dos sentidos.

En lo que tiene que ver con la forma tradicional de la tragedia, lo que hace que Eurípides sea considerado el generador de su “decadencia” es, como ya se ha dicho, su alejamiento de la idealización del mito y su localización de la acción más cerca de las vivencias del público. Así, “halla ya el poeta en la fábula de Jasón que abandona a Medea los sufrimientos de su tiempo, e introduce en ella problemas desconocidos para el mito original” (Jaeger, 1987: 313) acercándola a las mujeres de su época. Jasón, que para la sensibilidad tradicional de los griegos había sido un héroe sin tacha, aunque no un marido fiel, se convierte en un cobarde oportunista, que no obra por pasión, como Medea, sino por frío cálculo. Eso permite que Medea se transforme en una figura trágica. Dice Jaeger que Medea es la heroína de la tragedia matrimonial burguesa, un auténtico drama de su tiempo al mostrar el conflicto entre el egoísmo sin límites del hombre y la pasión sin límites de la mujer. Este acercamiento del mito a la realidad de

la época es lo que Nietzsche entiende como la pérdida de lo apolíneo en la tragedia. Si lo apolíneo se define como lo que es capaz de producir un goce de la contemplación de la apariencia, de la visión de imágenes que pueden ser terribles y, sin embargo, producir placer porque son imágenes *ante* el espectador pero no le pertenecen, porque *solo* es un espectador, estas tragedias que traen el mito a lo contemporáneo dejan de ser apolíneas porque deja de existir la distancia de la pura contemplación. A la vez, tampoco son dionisiacas porque se ha perdido la musicalidad de la poesía. Al condenar a la tragedia por esta pérdida de los caracteres que dieron nacimiento al género, Nietzsche declara la muerte de esta, lo que da lugar a un nuevo estilo estético que él llama “socratismo estético” (Nietzsche, 1985: 538). Es sabido que Eurípides era amigo personal de Sócrates, cuyos pensamientos deben haberlo influido. Si el dogma supremo de Sócrates era, según Nietzsche, “solo es virtuoso el que posee el conocimiento”, armado de este canon, Eurípides “medirá todos los elementos de la tragedia: la lengua, los caracteres, la construcción dramática, la música del coro, y los corregirá según este principio”, y esto es lo que Nietzsche denomina un “ciego racionalismo” (Nietzsche, 1985: 538). El pensamiento filosófico de la época inunda el arte, dice Nietzsche, y cambia la tendencia apolínea en sistematización lógica, mientras que la emoción dionisiaca se transforma en sentimiento naturalista, ya que el espectador siente en la medida que se ve identificado miméticamente con los personajes y la situación.

El héroe de Eurípides, al estilo socrático, “se ve forzado a justificar sus actos con razones y argumentos” (Nietzsche, 1985: 547). Ejemplo de este racionalismo es el prólogo que Eurípides utiliza en sus tragedias.

Que un solo personaje, al comienzo de la obra, se adelante y cuente quién es, lo que antecede inmediatamente a la acción, lo que ha sucedido anteriormente y aun lo que ha de suceder en el curso de la obra, es un procedimiento que parecería imperdonable a un poeta del teatro moderno y que equivaldría para él al renunciamiento deliberado a toda sorpresa, a todo efecto. (Nietzsche, 1985: 547).

En este sentido, los prólogos para Nietzsche pueden ser considerados una regresión en el desarrollo del arte. Existían también prólogos en Sófocles, pero estos eran dramáticos y marcaban el principio de la acción. En Eurípides generalmente son narrativos y hacen las veces de prefacio. Sin embargo, algunos autores señalan que en las *Traquinias*, Sófocles imita a Eurípides, lo cual prueba que el público ya no era el mismo y que el poeta creía que muchos detalles de la leyenda que estaba siendo dramatizada no eran generalmente conocidos, por eso la necesidad de explicitarlos en el prólogo (Capello, 1943). Esto vuelve a indicar un alejamiento del mito. Es que el ser humano, explica

Jaeger, no puede someterse ya a una concepción de la existencia que no le tome a él como última medida en el sentido de Protágoras.

Se dice, en definitiva, que en Eurípides asoman los defectos que produjeron la decadencia de la tragedia. En primer lugar, está el esfuerzo por dar al drama y los personajes rasgos característicos de su tiempo, y no de la época en la que se suponía que vivieron. Segundo, está la pérdida del espíritu apolíneo de pura contemplación al servirse de la tragedia no para mostrar mitos hermosos en sí mismos, sino para ilustrar circunstancias de la época en que se escribe la obra. En tercer lugar, se lo considera como alejándose del espíritu dionisiaco por haber abandonado el tipo de diálogo primordial del coro, musical y exaltado, y haberse entregado a la retórica, que se observa en la forma de hablar de los personajes, que son a esta altura ejemplares de la vida cotidiana, incluyendo personajes andrajosos, “mendigos desarrapados” (Jaeger, 1987: 313) ya desde Medea.

Sin embargo, pueden preguntarse dos cosas en defensa de Eurípides: a) si esa *mimesis* que Nietzsche condena no vendría, en realidad, a acercar a la tragedia al espíritu dionisiaco, porque el espectador, al sentirse más cerca de los héroes, siente ese raptó dionisiaco de “verse a sí mismo transformado ante sí mismo (...) como si realmente se viviese en otro cuerpo con otro carácter” (Nietzsche, 1985: 516). Si el espíritu dionisiaco consiste en hacer sentir al sujeto parte de otra cosa más allá de sí mismo, ¿no es esta *mimesis* que acerca el héroe al receptor también un aspecto de ese espíritu? b) En esa vulgarización de la tragedia en el sentido del lenguaje, los personajes y la temática, ¿no estaba Eurípides adentrándose en lo que sería el teatro posterior? Según esta posible interpretación, Eurípides no debería llamarse el padre de la decadencia trágica, sino el padre del teatro, tal como lo conocemos hoy día.

Esa democratización del drama, esa forma de ponerlo al alcance de todos gracias a la trama, al lenguaje y a la tematización de asuntos actuales, y su continua utilización para la educación —y este sí es un aspecto que ningún autor trágico perdió— sirven en esta investigación para extrapolar el estudio de la tragedia y llegar al Uruguay del siglo XX, donde el teatro se manifiesta por momentos con características similares a la tragedia. Se ha visto aquí, entre otras cosas, que las tragedias tienen que ver primordialmente con familias, con errores fatales e inintencionales, con dolor, y que sus personajes y tramas enseñaban los valores a defender en determinada época y llevaban al espectador a la catarsis. Muchas de esas características se encuentran de una u otra forma en las obras del teatro uruguayo que han sido seleccionadas para el presente trabajo. No sería extraño, entonces, descubrir en ellas similares causas y consecuencias sociales y similar aplicación a la educación, aunque tan solo sea de manera implícita y no planificada.

Capítulo 4. La familia como metáfora de la comunidad: un recurso vigente

Helena Modzelewski

La tragedia griega muestra una alta preocupación por los temas referentes a la familia. Este foco no es trivial para los objetivos de este libro, ya que las obras de teatro uruguayas tratadas hacia el final también tienen como protagonistas a los miembros de familias. En este rasgo se apoyará gran parte de las conexiones que se realizarán entre la tragedia griega y las obras nacionales escogidas.

La primera diferencia que salta a la vista es que, mientras las obras uruguayas contemporáneas se centran en familias ordinarias, si bien de una forma u otra disfuncionales, la familia que es temática de la tragedia es siempre una dinastía. Si bien había una importante divergencia en la Grecia clásica entre los objetivos y comportamientos de los clanes de la aristocracia y las familias no tan ricas ni políticamente influyentes, es decir, una dicotomía de hecho entre los intereses de las dinastías y los intereses de la familia ordinaria —*oikos*—, esto no representaba un obstáculo para el goce y la comprensión de las obras por parte de los espectadores provenientes del pueblo, ya que la dinastía representaba más que una familia: la dinastía constituye una verdadera metáfora que abre la interpretación de la tragedia a numerosos significados relevantes para la ciudadanía.

Para comprender el alcance de la metáfora de la familia trágica, comencemos definiendo algunos términos. El término “dinastía” refiere a una familia que adquiere y mantiene el poder por medio del matrimonio y la herencia (Maitland, 1992). Este tipo de familia, acostumbrada a ejercer su poder tanto dentro como fuera de la ciudad-Estado, usando su riqueza para mover los hilos requeridos para lograrlo, raramente tendrá las mismas prioridades

y los mismos objetivos que una familia que dependa de la comunidad para su seguridad y para subsistir. Por otra parte, el éxito de una dinastía depende también de los afectos y los vínculos que unen o dividen a cualquier familia. Eso es así en tanto que cualquier dinastía es también un *oikos*.

Al comienzo de la *Política*, Aristóteles, en su búsqueda del origen de la sociabilidad humana que llevará como cumbre a la ciudad —*polis*—, señala que la primera asociación humana es la unión del macho y la hembra, como ocurre entre los animales, con vistas a la procreación. Se trata, por tanto, de una comunidad natural, base misma de la existencia y, en el caso humano, “para satisfacción de lo cotidiano”, cuyos miembros comen del mismo pan y se calientan del mismo fuego (Aristóteles, 1993 b: 42-43), en alusión a su condición de unidad básica de subsistencia que se caracteriza por compartir el mismo alimento y vivir bajo el mismo techo. Esta comunidad humana básica recibe en griego el nombre de *oikos*, palabra que ha sido normalmente traducida al castellano como “casa”, “hacienda” o “familia”, y era lo que tenían en común todas las familias, tanto las aristocráticas como las que no lo eran (McDowell, 1989).

Puede preguntarse por qué la tragedia repercutía en la Atenas democrática si su tema central eran los conflictos dinásticos, tan lejanos a las experiencias del espectador medio. Tal vez eso, las características que toda familia tiene en común con las demás y de las que no pueden sustraerse, es lo que tienen en común espectadores y personajes de la tragedia.

Algunos valores son promovidos o condenados en la tragedia griega, y los intereses de la familia —entendida como *oikos*— son presentados en oposición a los de la dinastía. Los valores que conducen a la estabilidad familiar incluyen el respeto a ambos padres y en especial la obediencia al padre, la protección a las mujeres, el honor de las buenas esposas y madres, y el control de la conducta sexual (Dover, 1984). Se hace énfasis en la importancia del poder masculino y lo indeseable de la influencia femenina, y esos valores son compartidos por todos los miembros del *oikos*.

Una dinastía, por su parte, se presenta como un clan poderoso y rico unido por la búsqueda de más poder, por lo que en sí mismo es inestable debido a los variados intereses de sus miembros: los hijos se vuelven contra los padres, los hermanos contra los hermanos, la esposa contra el esposo. El comportamiento de la dinastía se destaca por la incompatibilidad de los intereses de los hombres y las mujeres en ciertas circunstancias. Si no encuentran la posibilidad de adquirir el poder, las mujeres aristocráticas se vuelven agresivas y decididas persecutoras de este. Dicho comportamiento puede contribuir a otros conflictos entre sus parientes masculinos, conflictos que de verdad tuvieron lugar en Atenas y son atestiguados en los discursos de los oradores. Aunque los hombres

de esa clase también se preocupan de su familia, y es indeseable que intenten poner sus propios intereses de poder antes de los de su comunidad o su *oikos*, la tragedia con frecuencia se concentra en el conflicto que se puede desarrollar si una mujer aristócrata se enfrenta a la opción entre los intereses de su propia familia y los de su marido, lo que implica que muchas veces los intereses masculinos no coinciden con los de quienes comparten su *oikos*.

Desde el comienzo de *Agamenón*, Esquilo presenta el contraste entre los intereses de la familia y de la dinastía. El discurso inicial del vigía contiene todos los elementos fundamentales.

En primer lugar:

(...) he llegado a reconocer las constelaciones de las estrellas que se ven de noche y las principales por su fulgor, que invierno y verano traen a los mortales, los luceros que más se destacan en el cielo (...)
(Esquilo, 2000: 105).

Allí podría hacerse un paralelismo entre las estrellas definiendo el destino de los hombres y los aristócratas dueños tácitos de la sociedad.

En segundo lugar, el vigía atribuye aspiraciones masculinas a Clitemnestra:

Así lo manda un corazón de mujer previsor y tan decidida como un varón. (Esquilo, 2000: 105).

Y, debido a eso, expresa preocupación por el *oikos*:

(...) me echo a llorar, lamentando el infortunio de esta morada [*oikos*] que ya no se rige del mejor modo como tiempos atrás.
(Esquilo, 2000: 105)

Se resume así, en el comienzo de *Agamenón*, los puntos principales que definen la posición de la dinastía: se trata de personas diferentes que no dependen de una comunidad para marcar su vida, sino que ellos son dueños de lo que ocurra en una comunidad; es la forma de pensar masculina la que lleva a la ruina del *oikos* (tal vez porque la dinastía tiene intereses contrapuestos a este) y las mujeres no deben tener esa forma de pensar, a menos que se comporten “como un varón”. Delimita de esa manera el ámbito donde la tragedia se desarrolla, el rol esperado del hombre y de la mujer, y qué corresponde a cada uno respecto a los intereses que deberían defender.

Por su parte, *Los siete contra Tebas* muestra una comunidad amenazada por el odio masculino de las dinastías, en la cual las mujeres tienen un rol positivo, comportándose según se espera de ellas. Ellas reafirman la familia y los valores de la comunidad. Esto especialmente se ve en el coro, que está conformado por jóvenes mujeres tebanas; para ellas los lazos sanguíneos y los afectos deben oponerse a los deseos de los poderosos.

Por esa razón Eteocles es hostil y despreciativo hacia ellas:

Os pregunto, criaturas insoportables: ¿es lo mejor eso, lo que salvará a la ciudad y dará ánimo a un ejército que está sitiado? ¿Andar gritando y vociferando postradas ante estatuas de dioses que son protectores de nuestra ciudad? (Esquilo, 2000: 63).

Habla en contra de la influencia femenina en los asuntos de la guerra y delimita los roles que cada uno debe tener en la familia: “Eso es cosa de hombres, (...) Lo tuyo es, en cambio, callar y quedarte metida en tu casa” (Esquilo, 2000: 65), a la vez que evidencia esa contradicción que existe en el seno de la dinastía entre los intereses de esta y el *oikos*, identificados con los intereses de ambos sexos: “¡Oh, Zeus! ¡Vaya compañía que nos diste con la raza de las mujeres!” (Esquilo, 2000: 66).

En las escenas finales de *Los siete contra Tebas*, Antígona e Ismene lloran por la perdición de la familia, señalando el tipo de conducta que llevó a esas consecuencias:

ANTIGONA: ¡Ay! ¡Sois los más desdichados de todos los hombres!

ISMENE: ¡Ay! ¡Estaban posesos por la deidad que ciega la mente [até]! (Esquilo, 2000: 97).

Está clara la tensión, representada por la dicotomía hombre/mujer, entre los afectos, centrales para la familia, y las ambiciones de la dinastía.

La *Antígona* de Sófocles (2000) es un ejemplo claro de lo que una mujer dentro de los valores de la familia ordinaria no haría y, sin embargo, hace dentro del paradigma de una dinastía. Se explicita en esta *Antígona* que los vínculos que una mujer casada o prometida pueda retener respecto a su casa natal —la obstinación en sepultar a su hermano, si bien está prohibido por la ley— son potencialmente peligrosos, y eso se demuestra en el desenlace de la tragedia con la muerte de Antígona, de su prometido Hemón, y de Eurídice, madre de Hemón. Las palabras de Creonte, el actual rey de Tebas en su discurso a su hijo Hemón no parecen ser simplemente misóginas; en realidad Creonte está afianzando los valores que son importantes para el funcionamiento de la familia y por ende del Estado, condenando indirectamente los comportamientos de las dinastías (Maitland, 1992).

Dice Creonte:

Por tanto, hijo, tú nunca eches a perder tu sensatez por causa del placer motivado por una mujer, sabiendo que una mala esposa en la casa como compañera se convierte en eso, en un frío abrazo. ¿Qué mayor desgracia podría haber que un pariente malvado? Así que, despreciándola como a un enemigo, deja que esta muchacha

despose a quien quiera en el Hades, puesto que solo a ella de toda la ciudad he sorprendido abiertamente en actitud de desobediencia. Y no voy a presentarme a mí mismo ante la ciudad como un embustero, sino que le haré dar muerte. (Sófocles, 2000: 101).

La tragedia no necesariamente ensalza a la dinastía. Pone en evidencia, en un impulso didáctico, sus errores. En este caso, está el error de Creonte, que a raíz de su obstinación en presentarse ante la ciudad como un rey incorruptible, coherente, alguien a quien temer y en consecuencia con poder sobre los ciudadanos, pierde todo lo que ha amado: a su hijo y a su esposa, que se dan a sí mismos muerte como resultado de su terquedad. Por otra parte, el comportamiento de Antígona, también propio de la dinastía (seguir fiel al linaje al que pertenece y por ello enterrar a su hermano), es asimismo castigado, aunque se lee en las consecuencias de la rigidez del rey que la simpatía del dramaturgo y la justicia están de parte de ella. Como en la paleta de un pintor, se ofrecen los diferentes matices, mezclados, de las conductas justas e injustas provenientes de ambos ámbitos, el *oikos* y la dinastía, que se presentan para la valoración del espectador, que las contemple y dirima entre ellas. Ese es el rol educativo de la tragedia. Sin embargo, todos son castigados, justos e injustos: es que esa es su esencia.

En *Medea*, Eurípides (2006) presenta a una mujer que ha elegido dirigir su propia vida. No pertenece a una dinastía, pero, como es una forastera, no parece tan fuera de lugar atribuirle comportamientos dinásticos. Ella no tiene otros recursos más allá de su astucia y su sexualidad, potenciados por sus misteriosas artes mágicas. Lo único que le asegura una cierta relación con Jasón son los dos hijos que ha engendrado con él. De hecho, la ligazón es tan fuerte, que es por medio de los hijos que ella ve la oportunidad de infligirle un daño terrible a Jasón en venganza. Los hijos son el punto vulnerable de Jasón, y ella tiene el control allí. El hecho de que mate a sus propios hijos a causa de la traición de Jasón tiene dos motivos entrelazados: sus hijos son una extensión de ella misma y no quiere verlos humillados como ella misma lo será: “Nunca sucederá que yo entregue a mis hijos a los enemigos para recibir un ultraje” (Eurípides, 2006: 153), pero, por otro lado, quiere herir a Jasón, mostrarle que no puede despreciar su amor: “Tu no debías, después de haber deshonrado mi lecho, llevar una vida agradable, riéndote de mí (...)” (Eurípides, 2006: 163). Y esto ella lo demostrará incluso a su propia costa, diciendo que puede soportar el dolor si él también lo sufre: “el dolor me libera si no te sirve de alegría” (Eurípides, 2006: 163). Medea se expresa en términos de orgullo personal, que es un rasgo importante de los habitantes masculinos de una ciudad-Estado griega, pero no de una mujer. Al atribuirle dichos motivos

a una mujer, Eurípides está enfatizando los peligros inherentes a los sistemas dinásticos en que las mujeres toman demasiado en serio su posición y poder (Maitland, 1992).

Hay abundante evidencia en la tragedia griega de la tensión entre los valores de la familia y de las dinastías. Esta tensión se expresa una y otra vez en el colapso, que se da en las obras trágicas, de una casa, en el sentido de *oikos* o familia. Allí es posible observar las causas de esta caída, y se favorecen de esa manera las conductas que apuntan a la estabilidad familiar. Los hijos que buscan el poder a expensas de sus padres son condenados; también lo son los hermanos que se destruyen uno a otro por causa de una herencia. Por otro lado, una mujer fiel puede llegar a sacrificarse a sí misma por el honor de su familia y expresar horror ante la perspectiva del derramamiento de sangre en manos de la propia familia. De esa manera se está indicando el comportamiento esperado de los miembros de la familia, para que esta —y en definitiva el Estado— se mantuviera protegida, lejos de los males que los valores dinásticos pueden provocar.

Para Aristóteles (1993b), una *polis* está constituida por casas, por lo cual para hablar de la administración de una ciudad es conveniente hablar primero de la administración de una casa, y eso es lo que hace en la *Política*. Allí indica, coherentemente con lo que ya se ha dicho acerca de los roles en la familia propiciados por la tragedia, que la casa “se compone de libres y de esclavos” (Aristóteles, 1993b: 45), dentro de los cuales clasifica al esclavo propiamente dicho, la esposa y los hijos dentro de la categoría “esclavo”, y al señor, esposo y padre —que son en definitiva el mismo— dentro de la categoría “libre”. Puede decirse, entonces, que la familia en la tragedia griega es como un observatorio de la ciudad-Estado en miniatura, una especie de metáfora del Estado, donde todo se derrumba debido a la desmesura de los que deben gobernar —el amo, esposo y padre en el caso de la familia— por entregarse demasiado al deseo de poder, y la pérdida de referentes de quienes no deben gobernar —mujeres en el caso de la familia— que, por consiguiente, dejan de proteger la estabilidad del *oikos* y se entregan a la ambición —masculina— de la dinastía. Si esto es así —que sea una gran metáfora de la *polis* griega—, eso explicaría el entusiasmo de los gobernantes en patrocinar estos espectáculos que enseñaban cómo debían comportarse los ciudadanos en la democracia floreciente. Si el derecho a gobernar ya no lo daba el nacimiento, era necesario entonces educar en lo que correspondía. La tragedia griega, de esta manera, estaba generando una identidad de ciudadano democrático griego.

Es este un recurso vigente, ya que, como se verá hacia el final de esta investigación, también las familias representadas en las obras de teatro

uruguayas estudiadas aquí encarnan de alguna manera a una comunidad uruguaya en crisis. Es relevante, entonces, tener en mente esta interpretación que es capaz de abrir nuevas posibilidades al abordaje de nuestras obras, permitiendo entender su significado bajo una luz diferente y posiblemente novedosa.

La pregunta que surge después de haber examinado este poder de identificación y consecuente enseñanza por medio de la literatura en la Grecia clásica, es acerca de las curiosas raíces de tal identificación al tratarse de historias de ficción. La referencia en la ficción no se corresponde con la realidad, porque si bien los argumentos pueden estar basados en antiguos mitos, los personajes cobran vida a partir de los detalles que brotan de la imaginación del poeta. Es la misma pregunta que nos interpela hoy día ante el poder de convocatoria de las narraciones en general. Ricoeur aporta, en una búsqueda de respuesta a esa pregunta, su perspectiva sobre la referencia y la *ipseidad*. Esto es lo que se verá en el capítulo que sigue.

Capítulo 5. Literatura como herramienta de *paideia*

Helena Modzelewski

Entendemos que en la base de toda literatura se encuentra el relato (o narración o historia) siguiendo en su definición a W. B. Gallie (1964):

Toda historia describe una secuencia de acciones y experiencias de un número de personas, reales o imaginarias. Estas personas son usualmente presentadas en alguna situación humana característica, y luego se las muestra o bien cambiándola o bien reaccionando ante cambios que afectan a dicha situación desde el exterior. A medida que estos cambios y las reacciones de los personajes ante ellos se acumulan, comúnmente revelan aspectos ocultos de la situación original y de los personajes; también dan lugar a una situación problemática que requiere urgente consideración y acción por parte de uno o más de los personajes principales. La situación problemática usualmente se sostiene y desarrolla de varias formas que revelan su significación para los personajes principales. Sea que los personajes principales respondan exitosamente o no a la situación problemática, su respuesta a esta, y los efectos de su respuesta sobre las otras personas involucradas, acercan la historia a su resolución. (Gallie, 1964: 22).

Esta definición puede ser incompleta, en el sentido de que no todos los personajes son personas —pueden ser animales, especialmente en el caso de relatos para niños—, y no todas las narraciones describen una “situación humana característica”, ya que puede tratarse de un relato surrealista o absurdo (Dewhurst y Lamb, 2005), pero sirve de base para el desarrollo de las siguientes páginas e incluye un elemento crucial: la “situación problemática”

que Alasdair MacIntyre ha denominado “crisis epistemológica” (MacIntyre, 1977: 453) y que permite que ciertos “esquemas” —*schemata*— por los cuales nos guiamos en nuestra participación de la vida social se vean perturbados cuando el individuo se vuelve consciente de la existencia de esquemas alternativos y rivales, incompatibles con la idea del mundo que sostiene como única y verdadera (Dewhurst y Lamb, 2005).

Esta perturbación constituye el fundamento del valor de la literatura para la educación, formulado por Hans-Robert Jauss como “función social”. El concepto de función social de la literatura se define en la conocida “tesis VII” de Jauss (2000), donde el autor sostiene que:

La función social de la literatura se hace manifiesta en su genuina posibilidad allí donde la experiencia literaria del lector entra en el horizonte de expectativas de la práctica de su vida, preforma su comprensión del mundo y repercute de ese modo en sus formas de comportamiento social (Jauss, 2000: 189).

Creemos que en esta tesis jaussiana radica lo distintivo de la función de la literatura. Precisamente sostenemos, con Jauss, que la simple interpretación de la literatura como *mimesis* deja escapar su función de creación social al marginar la pregunta acerca de cómo la literatura contribuye a moldear la imagen de la sociedad que está en su origen. Si la literatura es mera imitación, el papel del receptor es simplemente observarla. Sin embargo, Jauss piensa que el potencial de la literatura para generar una reflexión sobre la sociedad en la que surge está dado por su concepto de *horizonte de expectativa*. En este concepto incorpora la noción de experiencia negativa que toma tanto de Popper como de Buck y que básicamente consiste en una frustración de la expectativa del receptor. El resultado positivo de la experiencia negativa es una toma de conciencia de sí mismo y aquello de lo que nos volvemos conscientes son las razones que hasta ese momento han conducido la experiencia y que no han sido, en tanto que motivos conductores, sometidas a cuestionamientos. De este modo, la experiencia negativa tiene el carácter autorreflexivo de una experiencia de sí misma que libera al sujeto para acceder a un modo cualitativamente nuevo de experiencia.

Aplicado esto específicamente a la literatura, puede decirse que el receptor no tiene que tropezar con un nuevo obstáculo antes de poder acceder a una nueva experiencia de la realidad. La experiencia literaria puede liberarlo de prejuicios y constricciones de su vida real, forzándolo a renovar su percepción de las cosas. Las narraciones anticipan posibilidades aún no realizadas y amplían los límites de comportamiento social, porque el receptor se sumerge en situaciones infinitamente posibles que bien podría nunca encontrar en la

vida real. De esta manera, se da la “frustración de la expectativa” a través de la ruptura del horizonte de expectativa postulado por Jauss, sin necesidad de pasar realmente por las situaciones experimentadas por medio del relato. Así las narraciones expanden las posibilidades de aprendizaje social.

Sin embargo, siguen resaltando algunos problemas significativos: si la obra literaria, incluso cuando está basada en hechos supuestamente históricos, está enriquecida por detalles y recursos surgidos de la imaginación del artista, ¿a qué realidad se refiere? Muchas veces se trata de una realidad imaginaria, que solo existe en la fantasía del poeta. Si es así, ¿por qué conmueve e incluso educa? El potencial educativo de la literatura, como se ha manejado aquí, está en su capacidad de dar la oportunidad al receptor de desarrollar hábitos de comportamiento y autocomprensiones. ¿Cómo lo logra?

Estas dificultades surgen a partir de un problema en relación a la referencia literaria que ha sido llamado la “paradoja de la ficción” (Yanal, 1994). Esta consiste en que en la literatura nos enfrentamos a la paradoja de que todas las proposiciones que enumero a continuación parecen ser ciertas, aunque al menos una de ellas debe ser falsa:

- a) Sentimos emoción por los personajes y situaciones de algunas obras de ficción.
- b) Sentimos esas emociones aunque creamos que esos personajes y situaciones son ficticios y no reales.
- c) Sentimos emociones por los personajes y las situaciones solo cuando creemos que son reales y no ficticios (Yanal, 1994).

En otras palabras, el receptor no cree que lo que está ocurriendo sea real y mucho menos que le esté ocurriendo a él, pero de cualquier manera experimenta emociones hacia los personajes, en especial temor y piedad. Estas emociones provocan la catarsis, que de acuerdo con Aristóteles es lo que da lugar a la enseñanza en la tragedia. La empatía generada, sin embargo, no equivale a los sentimientos reales que el espectador sentiría si el miedo se relacionara con una circunstancia que le afectara personalmente. Si así fuera, no podría permanecer sentado en la butaca. Por lo tanto, debe existir una diferencia entre tipos de creencias: las creencias que el receptor pone en juego cuando recibe una obra literaria y las creencias que todo ser humano tiene ante circunstancias que lo afectan a él o a sus congéneres en la vida real. Algo similar señala Freud (1972) en su obra *El poeta y los sueños diurnos*. El niño, dice, es capaz de distinguir entre la realidad del mundo y su juego, pero busca apoyar los objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles del mundo real; de ahí que utilice juguetes. Este apoyo material es la principal diferencia entre el jugar infantil y el fantasear. El poeta hace lo mismo que el niño que juega; crea

un mundo fantástico y lo toma muy en serio, se siente íntimamente ligado a él, aunque sin dejar de diferenciarlo resueltamente de la realidad. Puede decirse que esto es lo que también le ocurre al receptor de la obra literaria.

De ahí que pueda decirse que la ficción tiene como particularidad la modificación del carácter de la referencia puesto que, a diferencia de lo que ocurre con el discurso ordinario en el que es posible apelar a la ostensión, el texto literario habilita a que se suprima la referencia a la realidad. Así, la literatura asume la función de atentar contra el mundo, contra su referencia:

La función de la mayor parte de nuestra literatura parece ser la de destruir el mundo. Esto vale para la literatura de ficción —cuento, novela breve, novela, teatro—, pero también para toda la literatura que se puede considerar poética, donde el lenguaje es glorificado por él mismo a expensas de la función referencial del discurso ordinario. (Ricoeur, 2000: 106-107).

Ni el mito ni la novela histórica escapan a esto, porque tanto los diálogos como las descripciones en estos géneros mayoritariamente parten de la imaginación del autor.

La pregunta que nos convoca puede, entonces, formularse de la siguiente manera: ¿cómo la ficción, en tanto que no real, provoca las emociones que dan lugar a la enseñanza? La respuesta está en que la falta de una referencia no impide que el discurso literario se conecte de alguna manera con la realidad, aunque esa conexión no se dé a través de la referencia, ya anulada por la ficción, sino a través de la introducción de lo que Ricoeur llama *mundo de la vida*. El mundo de la vida consiste en todo aquello que la literatura tiene en común con el mundo real, como por ejemplo las creencias que se dan por supuestas entre el autor y el receptor (el hecho de que la muerte de un hijo es desgarradora, que la venganza es una alternativa de salida a la ira, entre otras). Interpretar consiste en la explicitación de este mundo de la vida accesible desde el texto, que Ricoeur denomina el *mundo del texto*.

Esa capacidad autorreflexiva del relato, que hace posible la reflexión y una eventual modificación o afirmación de comportamientos, es explicada por Ricoeur por medio de una distinción entre dos conceptos que, a primera vista, significan indistintamente “identidad”. Esos son los conceptos de *mismidad* y de *ipseidad*. La identidad como mismidad se corresponde con el concepto de identidad, que en latín se expresa como *idem*, mientras que la identidad como ipseidad proviene del latín *ipse*. En español ambas significan identidad y, por lo tanto, son aparentemente sinónimos, pero al comparar los mismos términos en otros idiomas como el latín, el alemán y el inglés, se comprueba que existe una razón para la diferencia entre ambos.

La *mismidad* es definida por Ricoeur (1996) como un concepto de relación que tiene que ver con la identidad numérica y cualitativa. Cuando una persona sale de una habitación y vuelve a entrar, es identificable porque es el mismo sujeto con las mismas cualidades, el mismo corte de cabello e incluso posiblemente con la misma vestimenta. Este criterio es evidentemente débil, porque sobre esos fundamentos se haría casi imposible reconocer a un compañero de juegos de la niñez que encontramos veinte años más tarde.

Debe entrar en cuestión otro criterio, que contemple una

(...) continuidad ininterrumpida entre el primero y el último estado del desarrollo de lo que consideramos el mismo individuo; ese criterio prevalece en todos los casos en que el crecimiento, el envejecimiento, actúan como factores de desemejanza y, por implicación, de diversidad numérica (...) (Ricoeur, 1996: 111).

Este criterio es el de la *ipseidad*, mucho más amplio, que implica un principio de permanencia en el tiempo. La posibilidad de que un individuo aparentemente diferente pueda ser identificado como el mismo (no según la mismidad, sino según la ipseidad), está dada por una línea narrativa que unifica el primero y el último de los eslabones de esta cadena que en definitiva es la misma persona. Se da por sentado que han tenido lugar años de vida para esa imagen envejecida del compañero de juegos, por eso es posible reconocerlo como el mismo. Pero es necesario concebir esa historia de vida implícita, porque de hecho esta persona reencontrada hoy no es la misma, es otra. En consecuencia, si la mismidad tiene como antónimo la alteridad —“otro, distinto, diverso, desigual, inverso” (Ricoeur, 1996: XIII)—, la ipseidad, por el contrario, la integra:

(...) la ipseidad del sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que una pasa más bien a la otra, como se diría en lenguaje hegeliano. (Ricoeur, 1996: XIV).

Esta alteridad es integrable de distintas formas: o bien a través de la misma persona que se mira al espejo y por medio de la memoria se reconoce como el mismo, pero habiendo cambiado a lo largo del tiempo, o bien en la interacción con otros, pues son los otros quienes ponen de manifiesto nuestra identidad —ipseidad—, al saludarnos por la calle, exigimos el cumplimiento de una promesa, o confiar en nosotros porque hemos demostrado ser confiables en alguna otra ocasión.

El verse a sí mismo como otro es lo que abre la posibilidad de que las narraciones sean lo que da “la noción de unidad narrativa de la vida” (Ricoeur, 1996: 164), convirtiendo así a la propia historia en una con sentido, donde se reconocen varios principios y finales de episodios, para comprender por

qué uno se encuentra en este punto de su propia historia, cómo llegó aquí, lo que también ayuda a proyectar, a imaginar lo que ocurrirá o decidir por qué alternativa se debe optar de acuerdo a cómo se ha ido desarrollando la propia historia hasta ahora. Así, los relatos que conforman la vida y unifican la ipseidad de una persona, “enseñan a articular narrativamente retrospectión y prospección” (Ricoeur, 1996: 165). La narración se equipara de esta manera a una condición de posibilidad para comprender la propia vida; las narraciones (literarias o no) no son meros relatos, sino la forma en que los seres humanos aprehendemos nuestras experiencias y comprendemos quiénes somos, al igual que entendemos más a un personaje de una ficción a medida que avanza el relato y se desarrollan sus acciones.

Por otra parte, si la manera de verse uno mismo es a través de los relatos que unifican la propia vida, ya no parece extraño que alguien pueda identificarse con los eventos que suceden a los personajes de los relatos de ficción. Cuando se es receptor de un relato de cualquier tipo (narración oral, novela, cine, entre otros), como toda narración implica codificación y selección de momentos, se reconoce inmediatamente a los personajes como humanos, porque el relato se desarrolla de modo semejante a la forma en que se desenvuelve la propia vida. En otras palabras, todas las narraciones tienen en común la sucesión de acontecimientos distribuida en el tiempo, la jerarquización que se hace de ellos y la expresión de la subjetividad de los personajes, por lo cual, si bien se está frente a acontecimientos extraños, que posiblemente nunca hemos experimentado, se los puede reconocer como lo que son: acontecimientos de vidas humanas. Es por eso que la literatura parecería consistir en “un vasto laboratorio para experiencias de pensamiento en las que el relato pone a prueba los recursos de variación de la identidad narrativa” (Ricoeur, 1996: 147-148), ya que a través de la identificación con los personajes, que no son más que seres humanos que viven su vida de forma en esencia idéntica a la del receptor (es decir, con sentido narrativo), se pasa a ser más que un pasivo receptor, para ser partícipe. En este “laboratorio de experiencias” se da un inevitable intercambio; como el mismo Ricoeur (1996: 166) dice “el arte de narrar es el arte de intercambiar experiencias”. Durante este intercambio de experiencias, debido a su similitud con la propia forma de verse a uno mismo en su propia ipseidad, también se es capaz de evaluar moralmente a las acciones y las personas.

Las experiencias de pensamiento que realizamos en el gran laboratorio de lo imaginario son también exploraciones hechas en el reino del bien y del mal. (...) El juicio moral no es abolido; más bien es sometido a las variaciones imaginativas propias de la ficción. (Ricoeur, 1996: 167).

Esas evaluaciones permiten descubrir nuevas formas de actuar que estaban fuera del propio horizonte, lo cual puede llegar a transformar el propio sentir y obrar. Paralelamente, también el receptor se habitúa a ser testigo de comportamientos que considera deseables, y así puede llegar a adoptar dichas conductas.

De esta manera es que tiene lugar la experiencia educativa en contacto con la literatura. Es posible a raíz de que la propia forma de concebir la unidad narrativa de la vida permite que las narraciones entren en la vida de alguien provocando el juicio moral e incluso llegando a moldear conductas. Por esa razón la literatura constituye una herramienta de gran utilidad en la modelación de emociones y acciones y, en consecuencia, en la conformación de una autocomprensión colectiva que ponga en evidencia un sentir no individual sino de una comunidad; como tal fue utilizada por los antiguos como instrumento para su *paideia*. No en vano fue la tragedia el género más popular utilizado con esos fines en la antigua Grecia, y tampoco es en vano que sea el teatro el género elegido para esta investigación: la experiencia del teatro se presta para estos fines mejor que otros tipos de literatura, porque mientras la lectura es un acto solitario e incluso el consumo de productos audiovisuales puede llegar a serlo, el teatro es necesariamente un hecho colectivo, donde participan no solo los receptores, que siempre serán más de uno, sino también los actores que hacen de ese momento una instancia viva, de una ficción extrañamente real.

En nuestros días, la importancia de la literatura en general se incrementa porque se encuentra más difundida, y cualquiera puede acceder a una obra de ficción a través de un libro, una película, una serie de televisión, una obra de teatro. Los diferentes tipos de obras pueden ser ordenadas en función de sus características formales o de contenido, pero también en función de los distintos receptores. La clave que marca la diferencia entre un tipo de recepción y otro está en lo que la obra de ficción potencialmente comunica y en la evaluación que el receptor procesa de dicha obra. Al apelar a las emociones, dicha evaluación siempre se hace desde una perspectiva empática con los personajes. De hecho, el potencial educativo de la literatura está en su capacidad de dar la oportunidad al receptor de rever su escala de valores, evaluar cuáles de los personajes se parecen más a la identidad que el receptor ha desarrollado o desearía desarrollar, y eventualmente propiciar o desalentar hábitos de comportamiento. Entre esos hábitos de comportamiento, algunos de estos aprendizajes consisten en la adquisición de la virtud, de acuerdo a la definición de virtud aristotélica:

Existen, pues, dos clases de virtud, la dianoética y la ética. La dianoética se origina y crece principalmente por la enseñanza, y por ello requiere experiencia y tiempo; la ética, en cambio, procede de

la costumbre, como lo indica el nombre que varía ligeramente de “costumbre”. (Aristóteles, 1993a: 158).

El vocablo griego *ethos* significa “costumbre”, “hábito”, y en otros contextos “carácter”; esas son las raíces de la palabra *ethikós*. Toda forma de actuar, que se manifiesta en el carácter, no proviene sino del desarrollo de un hábito que termina formando parte de nuestra naturaleza. Solo en la práctica puede obtenerse el hábito o costumbre:

(...) por nuestra actuación en las transacciones con los demás hombres nos hacemos justos o injustos, y nuestra actuación en los peligros acostumbrándonos a tener miedo o coraje nos hace valientes o cobardes. (Aristóteles, 1993a: 159-160)

Si la literatura, como se ilustró con la utilización que de ella hacían los antiguos griegos, es una instancia que genera emociones, identificaciones y eventuales hábitos de comportamiento, entonces es importante que se considere su rol a nivel público y que sea tomado en cuenta por los diseñadores de programas educativos como una herramienta para el desarrollo de una ciudadanía democrática. Esto podría aplicarse a todas las artes, que en la medida en que brindan placer y dolor a partir de representaciones apropiadas de personajes y acciones, permitirán al receptor entrenarse en obtener placer y dolor en las instancias adecuadas que favorezcan el ejercicio de su ciudadanía. Es la instancia concreta la que lleva a la adquisición de un conocimiento o actitud universal. Porque:

(...) la costumbre de experimentar pesar y gozo en ocasiones semejantes está próxima al sentir de verdad con la misma disposición. Es decir, que si uno disfruta al contemplar el retrato de alguien (...), necesariamente también le será placentera la contemplación de aquél cuya imagen observa. (Aristóteles, 1993b: 295).

Esta característica del arte ofrece una significativa utilidad para la educación de virtudes, y por ello debería tenérsela en cuenta para la educación. De acuerdo con Aristóteles (1993b: 296):

(...) puede procurar cierta cualidad de ánimo, y si puede hacer esto es evidente que se debe aplicar y que se debe educar en ella a los jóvenes.

Ya hemos mencionado el “poder epifánico” (Dunne y Pendlebury, 2003: 203) de la literatura, en el sentido de que se focaliza en instancias particulares que, sin embargo, revelan temáticas universales, teniendo así la capacidad de iluminar otros entornos fuera de la narración. Se trata de una aplicación

contemporánea del valor educativo de la instancia particular que defendía Aristóteles. Esa relevancia de lo concreto es también expresada de la siguiente manera por Martha Nussbaum:

Una gran parte del aprendizaje tiene lugar en la experiencia de lo concreto. Este aprendizaje experiencial, a su vez, requiere del cultivo de la percepción y la sensibilidad: la habilidad para leer una situación, singularizando lo que es relevante para el pensamiento y la acción. La tarea activa no es una técnica; uno aprende por medio de la guía antes que por una fórmula. (Nussbaum, 1990: 44).

Concordantemente, Richard Rorty elogia específicamente a la literatura por su habilidad de fomentar la ética de la comunidad que él denomina “solidaridad”, que cree que es capaz de superar la crueldad e injusticia a través de “la habilidad imaginativa de percibir a las personas extrañas como compañeros de sufrimiento” (Rorty, 1989: xvi). Rorty considera a la literatura como un medio para “ayudarnos a ver los efectos de las prácticas e instituciones sociales (...) cómo las prácticas sociales que damos por sentadas nos han hecho crueles” (Rorty, 1989: 141).

Un ejemplo contemporáneo de la capacidad de la literatura para provocar a partir de lo particular una reflexión sobre lo universal la encontramos en la obra de Albert Camus, según el certero análisis que realiza Roberts (2008) acerca de la novela corta *La caída*:

(...) *La caída* no es meramente sobre ideas filosóficas en abstracto; es acerca de su encarnación [de esas ideas] en la vida, palabras y acciones de un personaje central, Jean-Baptiste Clamence. Esto nos permite ver esas ideas bajo una nueva luz: considerarlas en relación a sus contextos (aun cuando esos contextos son descriptos apenas vagamente en partes de la novela), y reconocer sus imperfecciones, sus tensiones y contradicciones, tanto como su poder y agudeza. Se convierten en ideas no tanto “vivas” como “vividas” —sujetas al flujo y reflujo de los acontecimientos, confusiones e interrupciones, preguntas y comentarios de otros, la tracción de las emociones fuertes, y la consciencia cambiante del personaje central. (Roberts, 2008: 882).

De forma paralela, Sayers, Bathurst y Symonds (2007) señalan la fotografía de Dorothea Lange¹⁷ como un ejemplo de cómo esto mismo puede tener lugar en las artes visuales, exponiendo el dolor y el sufrimiento de seres humanos que atravesaron la Gran Depresión.

17 Dorothea Lange (1895-1965), fotógrafa periodista estadounidense cuyo trabajo se popularizó a partir de su obra la “Gran Depresión” donde ilustra las terribles consecuencias de dicho momento histórico.

Hasta aquí se ha justificado la posibilidad del teatro como *paideia*: no solo se ha regresado a la fuente de la tradición occidental con el fin de ilustrar esta posibilidad con bien fundamentados precedentes, sino que se ha profundizado en las posibles dificultades para entender la literatura como instrumento de *paideia*, su desconexión con una referencia en el mundo real y los mecanismos que llevan, desde la recepción de una obra literaria, al desarrollo de una autocomprensión.

En la siguiente parte del libro se abordarán las obras de teatro uruguayas mencionadas en la introducción. Con los elementos hasta aquí manejados como fundamento, se analizará si es posible que estas obras paradigmáticas hayan incidido, de manera similar a la tragedia, en el desarrollo de la autocomprensión, las virtudes y los valores de las diferentes épocas en las que se enmarcaron a lo largo de un siglo en el Uruguay. Eso evidenciaría la potencialidad del teatro como *paideia* y dejaría abierta la cuestión acerca de qué deberían hacer las instituciones educativas con esta útil herramienta que tantas veces es subutilizada.

Parte II. Constitución narrativa de la
identidad nacional a través de tres
obras dramáticas uruguayas

Capítulo 1. Introducción

Helena Modzelewski

En esta parte del trabajo el objetivo es analizar tres obras de teatro uruguayas que habrían servido al desarrollo del mencionado proceso de conformación de nuestra autocomprensión como comunidad, al menos la autocomprensión propulsada por los sectores predominantes o mayoritarios, que históricamente se han caracterizado por tender a ser la clase media instruida. Se abordarán específicamente las estrategias discursivas de estos textos dramáticos que parecerían proveer de las condiciones de posibilidad para que este proceso de reconocimiento y autocomprensión sea potencialmente viable. Se trabajará preferentemente la potencialidad del texto dramático antes que el receptor histórico concreto, ya que un estudio pormenorizado de la recepción de cada obra en la época en que fueron estrenadas haría este abordaje demasiado exhaustivo, prácticamente inabarcable. Se tratará, entonces, a los textos dramáticos y estudios críticos de las obras que además recogen parte de la recepción histórica.

Las obras seleccionadas con este fin han sido *Nuestros hijos* (Sánchez, estrenada en 1907), *El huésped vacío* (Prieto, estrenada en Montevideo en 1980) y *Mi Muñequita* (Calderón, estrenada en 2004). De esta manera se abordarán obras representativas de períodos críticos del país a lo largo de un siglo, que se manifestaron en: a) la transición hacia la modernización en el primer caso, b) el intento de metabolización del terrorismo de Estado en el imaginario colectivo en el segundo caso, y c) la sociedad contemporánea posmoderna globalizada y trivializada en el tercero. Se trata de tres períodos de crisis en los que se habría dado una consecuente dificultad en la constitución narrativa de la identidad.

Parece suficientemente claro de qué tipo de crisis estamos hablando cuando nos referimos a la dictadura, pero es necesario explicitar los otros dos casos. En primer lugar, tal como señala Barrán (1990), hacia 1900 ya se observaban sentimientos, conductas y valores diferentes a los que habían modelado la vida de los hombres en el Uruguay hasta por lo menos 1860. Es una sensibilidad que se opone a lo que Barrán (1990: 11) llama la anterior “barbarie”, y que él denomina “civilización”, disciplinamiento que se hizo notorio en medidas gubernamentales y modas sociales que marcaron cambios categóricos, como fueron la prohibición del juego de agua en Carnaval en 1873, la obligatoriedad de la concurrencia de los niños a la escuela primaria de 1877 junto con el rechazo a la violencia física en las escuelas, y que culminó con la abolición de la pena de muerte en 1907. Esto, junto con la implantación del puritanismo sexual propiciado por el obispado de Jacinto Vera a fines del siglo XIX, marcó un quiebre entre las prácticas sociales anteriores y las de la nueva etapa que, a grandes rasgos, coincide con el comienzo del nuevo siglo. También puede señalarse que en los primeros años del siglo XX tuvo lugar el período más prolífico de la obra de Florencio Sánchez, nuestro primer dramaturgo de envergadura, quien, sin embargo, significó un cuestionamiento de nuestra identidad, ya que la mayor parte de sus éxitos tuvieron lugar en Buenos Aires y no se le conoció tanto como dramaturgo uruguayo, sino “rioplatense”. Ese ejemplo da una pauta de que, decididamente, nuestra identidad, nuestra autocomprensión nacional estaba en tela de juicio.

Por otra parte, cien años más tarde nos encontramos sumergidos en la época que algunos han denominado como posmoderna,¹⁸ donde la globalización cuestiona todas las identidades y trivializa lo que antes era considerado firme. Sumado a esto, apenas el siglo XXI dio sus primeros pasos, en el año 2002 tuvo lugar la crisis económica más grande de la historia del país que hizo caer al neoliberalismo económico, lo cual determinó que en las elecciones siguientes se diera un rotundo cambio de tendencia hacia la izquierda. Miles de uruguayos emigraron durante la crisis y el país comenzó a ser sentido por sus propios ciudadanos como un lugar inseguro, del que había que huir. Queda así explicado por qué se considera que estos períodos históricos seleccionados son períodos de crisis, donde nuestra identidad como uruguayos se habría visto desfigurada en nuestra autocomprensión.

18 El término *posmodernidad* alude a una interpretación de los fenómenos sociales que tuvieron lugar en el siglo XX, pero no alcanza un consenso. Lo que para algunos es la crisis de los grandes relatos, para otros es el inicio de una segunda modernidad, es decir, de una modernidad vuelta sobre sí misma que por una parte es críticamente autodestructora, pero por otra mantiene intacto su compromiso con los ideales emancipatorios de la modernidad (Habermas, 1989; Wellmer, 1993).

Las obras elegidas presentan familias en las que las escalas de valores se ven cuestionadas, lo cual lleva a un desmembramiento. Se vio en el capítulo 4 de la parte anterior, que a partir de la tragedia griega la familia representada en el teatro puede ser interpretada como una metáfora de un Estado o país, y en el caso de familias en desintegración se pueden inferir las características que esta familia solía tener, las características que ha perdido y las causas de su caída. Eso es lo que se buscará en las obras uruguayas tratadas en esta parte del trabajo, indagando cuáles son las cualidades de nuestra autocomprensión que han fallado para provocar las crisis que acechan al país en esas diferentes épocas o los atributos de nuestra identidad que era necesario realzar con la finalidad de superar los períodos críticos.

La originalidad de Florencio Sánchez y su planteamiento de temas universales hacen que sea considerado como uno de los puntos de partida del teatro en el Uruguay. *Nuestros hijos*, en particular, trata el tema de la maternidad fuera del matrimonio. Mercedes, hija de una familia adinerada, queda embarazada y estalla el escándalo. Se plantean diferentes medidas para enfrentarlo, como enviarla a un convento o que salga de viaje, entre otras cosas. El padre, el señor Díaz, se declara defensor y protector de su hija, sosteniendo como postulado ético que la maternidad nunca es un delito. Esta defensa escandalizó, a su vez, a la sociedad rioplatense de la época, si bien obtuvo un éxito importante en ambos márgenes del Río de la Plata. Aunque la obra después de su repentina celebridad durante la puesta en escena fue prácticamente olvidada, el éxito obtenido en su momento habla de ciertas características de la sociedad uruguaya de la época, que encontraron en *Nuestros hijos* un interlocutor válido. Se investigarán las posibles causas del simultáneo escándalo y éxito, y si este revuelo despertado por la obra pudo haber tenido que ver con el tema que interesa en este trabajo: la conformación de nuestra autocomprensión.

El huésped vacío de Ricardo Prieto surge en un renovado auge del teatro uruguayo que tuvo lugar a partir de 1979, en un impulso de responder a la necesidad de un teatro nacional, propio, que contribuyera a la elaboración de la experiencia traumatizante de la dictadura. El Teatro Circular fue el principal promotor de este florecimiento, a través del concurso de dramaturgia convocado en 1978 y de la reapertura de su Escuela de Arte Dramático y su Taller de Escritura Teatral.

Esta obra de Prieto no apareció por primera vez en Montevideo, sino que se estrenó en Buenos Aires, en 1977. En Montevideo fue interpretada tres años más tarde (1980, Teatro de la Alianza Francesa) por Enrique Guarnero y Luis Cerminara, personalidades a las que puede deberse su buena recepción.

Tuvo también varias puestas en escena en el exterior del país, lo que evidencia la trascendencia de su mensaje. La obra transcurre en el comedor de una vivienda de familia humilde. Debido a su situación económica, el padre accede a alquilar una pieza de la casa a cambio de una renta extraordinaria. Así llegan a la casa Fergodlivio, el inquilino, junto con Clara, su mujer invisible, cuyos caprichos los miembros de la familia deben obedecer en su afán de conseguir el dinero. De esa manera, el padre es sometido y busca, a su vez, también someter a su familia al despotismo de esta pareja inaudita, en un proceso a través del cual la familia se ve desmembrada, como en las otras obras.

Mi Muñequita es paradigma del teatro emergente en el sistema montevideano contemporáneo. Es un ejemplo de teatro joven, con texto y puesta en escena de un director de poco más de veinte años de edad a la fecha de su estreno, con particular éxito, varias temporadas en cartel —de hecho, cuatro años ininterrumpidos— y varias nominaciones para los premios Florencio, lo que evidencia su legitimación social. Al tratarse de un dramaturgo tan joven y de corta trayectoria, la repercusión de esta obra es el principal asidero con el que contamos para justificar su elección para analizarla a la par de un autor consagrado como es Florencio Sánchez. *Mi Muñequita* también muestra una familia en pleno estallido, incluyendo abuso sexual infantil, que puede funcionar como símbolo de una sociedad en crisis, al igual que en las demás obras.

Capítulo 2. Florencio Sánchez: *Nuestros hijos*¹⁹

Helena Modzelewski

2.1. El teatro de Florencio Sánchez

La relevancia de Sánchez en la conformación de nuestra identidad nacional se ve validada por Dora Corti, quien afirma que a través de él “empezó el público a reconocerse, o a reconocer al vecino en las obras así creadas, no porque le diera él grandes caracteres, o caracteres muy acusados, sino porque le daba un cuadro muy movido y feliz de cosas de la tierra, sin exageración ni deformación” (Corti, 1937: 205). Esto además se confirma, según Mirza (1998), en la inclusión de Sánchez en el canon teatral y literario tanto uruguayo como argentino, que se evidencia más claramente en la inclusión “en ambos países, en los programas y textos de enseñanza secundaria y universitaria, dos instituciones privilegiadas de canonización” (Mirza, 1998: 17).

Podría decirse de varias de las obras de Sánchez que no dan cuenta de la identidad uruguaya, ya sea porque no fueron estrenadas en Montevideo, o porque su localización se da en la ciudad de Buenos Aires o en un sitio no determinado que puede pertenecer a cualquiera de los dos países (*Barranca abajo*, por ejemplo). En realidad, era el sistema teatral uruguayo como un todo el que no estaba consolidado y esto es evidente a través no solo de Florencio Sánchez, sino de la totalidad de las obras en cartel en Montevideo. Había, de hecho, escasez de compañías de teatro uruguayas y no fue hasta la aparición de Sánchez que se hizo notoria la ausencia de estas, porque siendo un autor

19 Una versión preliminar de este capítulo fue publicada en Modzelewski (2014).

uruguayo, la mayoría de sus obras fueron estrenadas por la compañía de los Podestá, radicada en Buenos Aires, aunque uruguaya de origen, y que cuando viajó a Montevideo en octubre de 1903 para estrenar *M'hijo el doctor*, lo hizo con “todo un trabajo de interpretación y de creación de una puesta en escena realizada en Buenos Aires y destinada en primera instancia a ese público” (Mirza, 1998: 22). Lo mismo sucedió a lo largo de los años siguientes, en que incluso aparecieron varias compañías españolas y algunas italianas representando obras de Sánchez, pero no una compañía uruguaya. Puede decirse que si bien Sánchez mismo no fue puesto en escena representativamente por los uruguayos, fue quien suscitó la conciencia de la necesidad de apoyar la tarea de los dramaturgos y crear compañías nacionales para consolidar un sistema teatral uruguayo, en un proceso que pasó por altibajos e intentos, como la creación en 1911, al año de su muerte, de la Escuela Experimental de Arte Dramático.

Nuestros hijos puede ser entendida como una de sus más representativas obras uruguayas. Cuenta García Esteban (1970) que fue estrenada casi simultáneamente en ambas orillas del Río de la Plata, con un día diferencia —2 y 3 de mayo de 1907—, y obtuvo un rotundo éxito, más aun en Montevideo, donde el entusiasmo llegó al exceso, organizándose al término del espectáculo una manifestación que acompañó varias cuerdas al autor, y se mantuvo largamente en cartel.

En cuanto al estilo de la obra, Tabaré Freire (1961, 1968) reconoce en algunos de los parlamentos del personaje del señor Díaz una especie de declaración programática del teatro de Sánchez y un manifiesto de su posición dentro de la dramaturgia contemporánea. Puede considerarse que el autor hace prácticamente un manifiesto a través del personaje.

Dice el señor Díaz:

Esa será mi obra. Desentrañar del mismo seno de la vida, del drama de todos los días y de todos los momentos, las causas del dolor humano y exponerlas y difundirlas como un arma contra la ignorancia, la pasión y el prejuicio. No lo hemos perdido todo en la desgarrante contienda de los siglos. Hay síntomas de que la conciencia y la piedad subsisten en el hombre. Digámosle a su cerebro palabras de verdad, e impetremos su conciencia con la oración del sentimiento. (Acto I, Esc. 10, en Cúneo, 1952: 515).

Y más adelante aclara:

Mi obra no será de especulación científica. Quiero ofrecer a la humanidad un espejo en que vea reflejada sus pasiones, su miseria, sus vicios. Esto hacemos, estos son nuestros crímenes, y por esto nos estamos despedazando. (Acto III, Esc. 1, en Cúneo, 1952: 533).

El análisis de estos fragmentos da una clave del teatro de Florencio Sánchez, si es que nos disponemos a identificar los parlamentos del señor Díaz con las ideas del autor. En primer lugar, lo que más claramente aparece definido es la intención: hacer un teatro que llegue al receptor “enseñándole”, “mostrándole” lo que es erróneo en su comportamiento y “reformándolo”. Esta, como ya se vio antes, es la más antigua fórmula dramática. Lo que el autor intenta es dar cuenta de los aspectos negativos, pero corregibles del hombre: “la pasión, la ignorancia y el prejuicio”, los males que han provocado el dolor humano en todos los tiempos. Podría agregarse a ellos algunos elementos tomados de su producción anterior: la falta de voluntad, la explotación de los miserables, la decadencia de un hombre y su repercusión familiar, todos ellos claves de múltiples situaciones de sus obras. En este sentido, puede decirse que el teatro de Florencio Sánchez es un “teatro pedagógico” (Freire, 1961: 122).

Por otra parte, generalmente todo teatro de especulación filosófica tiende a desembocar en una toma de posición del autor. Pero Sánchez solo habla de “exponer”, es decir, de hacer contemplar al espectador situaciones vitales que le revelen las causas del dolor humano; luego, de “difundirlas como un arma” contra esos mismos males. Su forma de exponer estas situaciones está igualmente explicada en la obra *Nuestros hijos*: “Me basta con el hecho en sí y las causas que lo han determinado”; “No tomando en cuenta ni los embustes ni las fantasías” (Acto I, Esc. 10, en Cúneo, 1952: 514). Esta es la actitud previa a la composición de la obra: el análisis de los hechos en su realidad, sin permitir que sean deformados por conceptos ajenos.

Esta forma de trabajo debería desembocar en un mejoramiento del autor que luego se transmitiría al público a través de la obra:

Durante cuatro años de lectura razonada y analítica he ido experimentando la alegría de una renovación de mi ser moral y, si no me considero del todo justificado, estoy depurado de prejuicios y siento desbordarse en mi espíritu la tolerancia y la piedad por mis semejantes. (Acto III, Esc. 1, en Cúneo 1952: 533).

Esto es lo que el mismo Sánchez pudo decir contemplando su producción hasta el momento. Y lo que importa más, este mejoramiento del autor debe operar de inmediato sobre el espectador, con lo que el drama cumple con su misión pedagógica.

De acuerdo a lo dicho, parecería ser que Sánchez no buscaba convencer a su receptor, sino conmoverlo con “la oración del sentimiento”; sin embargo, no es esta la opinión de Jitrik (1998) quien, por su parte, piensa que dentro de los variados planos en que puede analizarse la obra de Sánchez, entre los que se encuentran el naturalismo y una “filosofía fatalista depresiva”, la proyección

en los estratos más derrotados y pobres, y cierta estética teatral “según la cual la presentación directa de observaciones de la realidad engendra o sugiere ciertas reverberaciones de sentido, cierta prolongación sentimental quizás emparentada con lo que perseguía el impresionismo con la musicalidad”, se destaca un plano de búsqueda de un efecto que “de ninguna manera sería el brechtiano del distanciamiento sino, más bien, de un involucramiento, análogo quizás, al buscado por el nuevo teatro libre de Antoine” (Jitrik, 1998: 56). Sea que Sánchez buscó un efecto o el efecto se daba por la mera exposición de los hechos ante el receptor, no puede negarse que el efecto está y eso es lo que se abordará aquí. Lo que sí puede adelantarse es que “el suyo aparece como un teatro de crítica, pero no encontramos en él la moraleja de la comedia de costumbres ni el esquema penal según el cual el bueno es premiado y el malo castigado” (Freire 1961: 122). Lo que busca Sánchez es dar cuenta de su tiempo con sus rasgos negativos, pero no interviene sentenciosamente en los desenlaces; solo, como ya se dijo, “muestra”.

En síntesis, partiendo de datos concretos e individuales que extrae de la realidad cotidiana, pone de manifiesto las causas que la crean, enfrenta esa realidad a un personaje y finalmente da una respuesta individual a dicho conflicto que proviene del sentimiento antes que del razonamiento. Los cuadros realistas son el medio de que se vale Sánchez para dar una verdad que no puede ser acusada de artificial, porque el espectador ya la conoce. En este sentido, el teatro de Florencio Sánchez se parece mucho a las tragedias vistas en la primera parte de este trabajo: a) enfrenta a un personaje a una situación que para el receptor es familiar, muestra las causas y resuelve el conflicto, presentando esa solución a un receptor que reflexionará si es la correcta o no, y b) la mayor parte de sus dramas se da en el seno de la familia.

No hay que olvidar que esta tendencia crítica de Sánchez proviene principalmente de la ideología en la que se inscribe, la ideología libertaria o anarquista, que veía primordialmente una causa para el malogro de la condición humana: la pésima organización social. Por eso se idealizó la revolución, que al transformar radicalmente las condiciones de vida traería el reinado de la razón. Esas ideas se instalaron en el Río de la Plata a fines del siglo XIX, y mientras el anarquismo hacía sus adeptos en el ambiente obrero, también llegó a otras mentes que estaban ligadas al ambiente cultural y que sintieron la inquietud social como artistas o como consumidores de la cultura y el arte. Entre ellos estaba Florencio Sánchez.

El grupo literario-libertario al que pertenecía Sánchez mostraba sentimientos de compasión y simpatía por la clase humilde, por la masa popular hacia la cual iban sus esperanzas de superación moral. Sánchez los

había visto de cerca y conocía sus miserias y así los pintó en *La pobre gente*, donde mostró “la dolorosa mutación de las grandes jerarquías sentimentales: El Padre, La Madre, El Amor, en ese reino hostil del hambre, donde se desvirtúan, se falsean, se convierten en lamentables cosas frustradas” (Corti, 1937: 277-278)

A su vez, junto a esa compasión por las clases humildes manifestó un pendenciero desprecio por la burguesía. Este aspecto no estaba solo ligado al movimiento social, sino también a la escuela literaria a la cual pertenecía, donde “el naturalismo en general, y la comedia cínica en particular, hicieron a la medianía social objeto de la crítica menos bondadosa que haya efectuado escuela literaria alguna” (Corti, 1937: 280). Esto se relaciona directamente con la obra que nos ocupa, *Nuestros hijos*.

El drama de Florencio Sánchez se desarrolla en tres ámbitos principales: el criollo, el de la pobreza y el burgués. *Nuestros hijos*, la obra seleccionada para este trabajo, se enmarca dentro del ámbito burgués, donde se critica a una burguesía hipócrita de valores acartonados.

Es necesario también indicar la realidad social del momento, porque todo el teatro de Florencio Sánchez parece servir de espejo de esa época de crisis ya señalada. En su *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, Barrán señala entre las características del Novecientos nuevos “sentimientos, conductas y valores” diferentes a los que habían estructurado el modo de vida de los actores sociales en el Uruguay hasta aproximadamente 1860. La sensibilidad de las primeras décadas del siglo XX, en oposición a la anterior “barbarie”, es la que Barrán ha denominado “civilizada”, en tanto que “disciplinó a la sociedad”; los actores sociales de esa época debían actuar bajo la consigna o la escala de valores relacionada con “la vergüenza, la culpa y la disciplina” (Barrán, 1990: 11).

Este nuevo paradigma de estructura socioeconómica y cultural ya no admitía la exaltación de la muerte, macabramente exhibida por ejemplo en las misas de cuerpo presente, ni la violencia física; a su vez el cuerpo debía ser cubierto, la sexualidad fue blanco de estos cambios y la vida privada estuvo caracterizada por salvaguardar la intimidad ante miradas intrusas y como forma de delimitar un territorio fuera del cual estaba prohibido poner en práctica actitudes “bárbaras” como el juego, el ocio desmedido y la exhibición del cuerpo, o exteriorizar sentimientos como la “risa impúdica” (Barrán, 1990: 14). El estilo de vida se transformó y dejó a un lado “conductas carnalescas” para dar lugar a la “gravedad de la vida”, transformación que tuvo lugar a través de algunas imposiciones desde la ley y los medios de prensa, como la condena del ocio y el juego, la imposición del culto al trabajo y el enjuiciamiento al “desenfreno” (Barrán, 1990: 12-14).

Barrán indica que para el Novecientos, la sensibilidad “civilizada” había logrado instalarse, siendo 1920 una fecha algo arbitraria para delimitar la finalización del nacimiento de esa sensibilidad, pero útil a los efectos de delimitar ese período de crisis donde los valores estaban cambiando, lo que dio lugar a cierta resistencia y que podría haber dado espacio para el éxito de *Nuestros hijos*.

La evolución económica y social daba lugar al nacimiento de una sociedad tendiente al modelo burgués. El Estado se modernizó y ganó en su poder de imposición: desde 1876 el ferrocarril permitió movilizar a las tropas del gobierno y contribuyó a la expansión de los valores de la modernidad desde la capital a la campaña, donde pervivía la sensibilidad “bárbara”. Diarios como *El Día* o *El Plata* difundían esos nuevos valores a todo quien supiera leer.

Puede decirse que el teatro de Florencio Sánchez es una gran crítica o al menos da cuenta de esas instituciones que cambiaban, de manera que en *Barranca abajo* se muestra a un hombre cuya bancarrota proviene de la crisis de una personalidad aferrada a una tabla de valores (machismo, paternalismo, caudillismo) incompatibles ya con el orden jurídico del Novecientos; *En familia* evidencia lo que ocurre a una familia cuando “el trabajo, el ahorro y el orden” (Barrán, 1990: 34-46) no se obedecen y *Nuestros hijos* es una especie de grito de rebeldía ante la “sexualidad negada” (Barrán, 1990: 140-144), entre otras obras.

El medio de que se vale Sánchez para pintar esas realidades es su realismo, que se impone al receptor con toda la dureza cotidiana. Naturalismo y realismo eran movimientos que caracterizaban la mayor parte del arte en la época, a los que Sánchez pertenecía, siendo ejes de su sistema. Puede señalarse como rasgos propios de estos movimientos los que siguen: a) frente a la idealización y evasión románticas se impuso el espíritu de observación y descripción de la realidad; b) frente a la intención romántica de explicar el mundo desde su propio yo o de proyectarse hacia mundos creados por su imaginación, los nuevos movimientos prefirieron ceñirse a la realidad circundante y reflejarla del modo más objetivo y despersonalizado posible; c) tomaron importancia los datos empíricos que podían demostrarse, preferentemente de manera científica. El artista quería dar testimonio directo, fiel, del mundo en que vivía.

Realismo y naturalismo predominaron en el arte occidental a partir de 1850, y aunque poseían un mismo origen y compartían una misma intención, también se separaban en algunos aspectos. Filosóficamente, el realismo es la afirmación de la realidad, existente por sí misma en forma independiente y que, en consecuencia, no consiste en la simple proyección del artista. Siguiendo a Bornecque y Cogny (1958), desde el punto de vista artístico el realismo puede definirse como una técnica literaria, pictórica, escultórica y musical que se opone al idealismo o a lo maravilloso. Pero no solo es una

técnica; también es un movimiento literario que llena toda la segunda mitad del siglo XIX y que tuvo su origen en Francia con novelistas como Stendhal, Flaubert o Balzac. Un movimiento que, frente a las ensoñaciones románticas, pretende poner los pies en la realidad objetiva, como fruto de una nueva sociedad —la burguesa—, de una nueva filosofía —el positivismo— y de la preeminencia de lo científico. En especial busca comprender y expresar la realidad social y, en particular, las clases populares, según señalan Bornecque y Cogny (1958). Esto se observa muy especialmente en Sánchez.

Con el término *naturalismo*, en filosofía se designan todos aquellos métodos que tienen en común la consideración de la naturaleza como único y absoluto principio de lo real, pero desde el punto de vista artístico es un concepto estético cuyo objeto de representación por excelencia es la naturaleza. Sin embargo, en literatura se suele entender el término como una representación extrema de la realidad, incluso desagradable, debido a su pesimismo (Bornecque y Cogny, 1958). Es clara también la tendencia naturalista de Sánchez por la crudeza de muchas de sus obras.

Pero Sánchez trasciende lo concreto, lo individual, y permite al receptor ver lo universal más allá de sí mismo. Desde esta perspectiva podrían encontrarse puntos de contacto entre el teatro de Sánchez y la tragedia griega. En la tragedia, observando el pecado de *hybris* o *até* de los protagonistas, los griegos aprendían la moral que se esperaba de un ciudadano íntegro. La diferencia esencial con la tragedia de Esquilo es que en la obra de Sánchez la fatalidad no es impuesta por ningún dios o destino, sino que está determinada por la psicología de los personajes y por el orden social; pero en este sentido sí podrían encontrarse puntos de contacto con las obras de Sófocles y Eurípides, donde se observa una gradualmente mayor responsabilidad del individuo, quedando el destino y la interferencia de los dioses más allá de lo que dependía del comportamiento de los protagonistas.

2.2. Nuestros hijos

La obra *Nuestros hijos* fue estrenada el 2 de mayo de 1907 por la compañía de Gerónimo Podestá en el Teatro Nacional de Buenos Aires y, como ya fue dicho, un día después se estrenó en Montevideo en el teatro Politeama (García Esteban, 1970), con muy buena recepción en ambas ciudades, lo cual habla de ese sistema teatral rioplatense y ese juego de “vasos comunicantes que vincula (...) a ambas capitales del Plata” que menciona Klein (1984: 32).

Se dijo anteriormente que esta obra se correspondía con el ámbito burgués al que Sánchez dedicó buena parte de su obra dramática. Este sector

social tenía reservado en Sánchez el ambiente urbano y, junto con este, una estructura mental que no se concebiría en el medio rural ni en el de los pobres. Es a partir de 1906, año del estreno de *El pasado*, que Sánchez toma contacto con el mundo de los burgueses.²⁰ Atraen a Sánchez en este momento problemas independientes hasta cierto punto de las condiciones materiales de la existencia, pero que pueden vincularse a aquellos males ya señalados en el parlamento del señor Díaz: pasión, ignorancia y prejuicio.

En *El pasado*, el tema es el amor ilegítimo, planteado trágicamente bajo la forma de culpa familiar expiada por los descendientes: la madre adúltera cuya culpa fue causa del suicidio del esposo, y sus dos hijos, uno de los cuales no perdona. Se ven perfilarse en estas características ciertos rasgos de la tragedia. A esa culpa arrastrada por la familia se opone una clara posición moral: la educación para la comprensión y el amor liberará a los involucrados. Sin una educación liberadora de prejuicios, el dolor acompañará la existencia de estos seres. En *El pasado* va germinando la idea que seis meses más tarde Sánchez llevará a escena con *Nuestros hijos*.

Porque el tema de *Nuestros hijos* es la maternidad ilegítima por la que se condena socialmente a la responsable; la solución de Sánchez se apoya nuevamente en el amor y la comprensión, que educarán a la sociedad para que la maternidad sea reconocida como un derecho en todas las circunstancias.

Algo similar busca el autor en *Marta Gruni*, donde hace una apología de la libertad para amar sin prejuicios de clase. Dice Giusti (1920: 105) que con las obras de este período, Sánchez “intentó la alta comedia, a la vez de análisis psicológico y de tesis social”. Otros autores como Freire (1961: 67) se inclinan por presentar a estas obras como “teatro de tesis”. Con esta denominación se quiere decir que el dramaturgo utiliza el drama para defender una teoría política, religiosa, moral, o social; a través de estas obras, además de mostrar las circunstancias particulares de los personajes, Sánchez incursionó en ideas universales, exponiendo claras posiciones éticas. Por ejemplo, en *Nuestros hijos*, el protagonista, el señor Díaz, habla en nombre del autor, poniendo de manifiesto sus propias convicciones ideológicas, que ya se dijo eran de raíces anarquistas. Esta obra, en clara oposición con el sentimiento religioso del honor familiar que predominaba en la sociedad rioplatense, revolucionó el medio al tematizar prejuicios sociales como la maternidad ilegítima, pero también la caridad social, el instinto sexual y los fundamentos de la familia.

20 *Burguesía* puede definirse como una clase determinada por la estabilidad económica, cierta formación cultural no exenta de refinamiento, un sistema de ideas definido —liberalismo, cientificismo, progresismo— y una tabla cristiana de valores (Freire, 1968).

La obra gira en torno al señor Díaz, un “hombre del Novecientos” (Freire, 1961: 110) con ciertas características específicas: en primer lugar, tiene una ideología anarquista; segundo, tiene una pose antiburguesa, que pone en evidencia las actitudes de su familia típicamente burguesa. A grandes rasgos la trama consiste en lo siguiente: el señor Díaz, padre de familia, hace años fue engañado por su mujer, de lo cual tuvo conocimiento. En esa época, el señor Díaz temía el escándalo y quería mantener el honor por lo menos aparente de su posición social, y por eso fingió no saber. En el presente su hija Mercedes ha quedado embarazada. La noticia se ha difundido y ha estallado el escándalo. Pero el señor Díaz, en lugar de adherirse a la indignación general, recibe con alegría la noticia de que su hija va a ser madre y cuando ella rehúsa a casarse con el padre del niño, a quien no ama, la apoya en su resolución. ¿Qué ha ocurrido a este personaje? Su propia historia ha cambiado al señor Díaz. Su visión de la vida ha cambiado, no tiene prejuicios. Por años se ha dedicado a leer crónicas policiales, a recortarlas, clasificarlas con esmero. De su lectura ha extraído su nuevo concepto de la vida y su desprecio por los prejuicios; “la maternidad nunca es delito”, esa es la teoría que desarrolla a lo largo de los tres actos de la obra, la que lo lleva a la resolución de exponer frente a los hijos la falta cometida en el pasado por la madre y a retirarse con la hija para vivir, junto al bebé que nacerá, una vida sin hipocresía.

Se mencionó ya que el éxito que obtuvo *Nuestros hijos* fue extraordinario. El público la aplaudió con entusiasmo en ambas orillas del Río de la Plata, pero eso, dice García Esteban (1970), no quiere decir que el público aceptó la propuesta revolucionaria de lleno. En la obra se sostiene que lo inmoral es el matrimonio impuesto para lavar el resultado de la irreflexión juvenil, y se justifica el nacimiento libre de los hijos naturales. García Esteban (1970: 193) está convencido de que “era absolutamente imposible que Buenos Aires admitiera tesis tan polémica, tan agresiva”. Lo que ocurrió es que el público gustó de la interpretación y se solidarizó con la trama, en tanto que era imaginación escénica. Y lo mismo sucedió en Montevideo. Pero “la respuesta afirmativa se apoyó en la sustancia teatral; (...) fue éxito como teatro” (García Esteban, 1970: 194). Por eso fue que “la crítica, inflamada, elogiosa, no pasó por alto la innegable inmoralidad del argumento, pero estuvo acorde en admitir que aquella era una comedia perfecta, que honraría cualquier escenario europeo” (García Esteban, 1970: 195).

Esto constituye una contradicción en el propio García Esteban, que tres párrafos más abajo acusa al señor Díaz de “endeble”. Dice que los atributos elogiosos acerca de *Nuestros hijos* van a cuenta de la época y respetan un juicio generalizado, pero que la obra no merece tanto. Es cierto que varios

de sus personajes y algunas escenas están “indudablemente delineadas con mano maestra”, pero el protagonista, el señor Díaz, es para este autor “endeble como individualidad; su condición humana y la actitud que mantiene con el conflicto familiar resulta gratuita; carece de peso” (García Esteban, 1970: 195). También opina que es difícil que el buen espectador acepte como un ser real al personaje con sus motivaciones.

Hay exceso de frases, abundancia de fundamentaciones; todo ello resulta trivial. Y llega al nivel de lo absurdo (...). (García Esteban, 1970: 196).

¿Esta es la obra calificada como “comedia perfecta” por el mismo autor? Dora Corti coincide con García Esteban, haciendo una crítica durísima a la trama y a los personajes:

Si el conflicto y la teoría nos fueran presentados con fuerza dramática, en amplia realización artística, podría concedérsele el derecho de sostener cualquier quimera. Pero no encontramos aquí la potencia vital (...).

Más duramente aun, acusa que “el señor Díaz no le inspira ningún respeto al espectador” (Corti, 1937: 250), que hacia el final de la obra se vuelve un “marido de melodrama”. Y concluye que “fallidos los dos caracteres importantes [el señor Díaz y su hija Mercedes], la obra se derrumba” (Corti, 1937: 251), catalogando finalmente a *Nuestros hijos* como “la obra más falsa de Florencio Sánchez” (Corti, 1937: 252).

La pregunta suscitada por esas afirmaciones en este trabajo es la siguiente: si la comedia fue tan pobre en cuanto a sus aspectos dramáticos internos, ¿por qué tuvo tal éxito, si ese éxito tampoco se fundamentó en la temática, que no podía ser apoyada por la sociedad del Novecientos? ¿Por qué su popularidad si no era buena como comedia y además su temática era considerada “endemoniada”, según indica García Esteban (1970: 201)?

Es posible que fuera, justamente, la temática lo que atrajo al público; que la ideología libertaria de la trama sirviera como una forma de desdoblamiento que el público hacía al ser receptor de la obra. Las ideas del señor Díaz pululaban por la sociedad del Novecientos, aunque en la burguesía solo unos pocos intelectuales se atrevían a sostenerlas abiertamente. Fue tal vez la curiosidad de la gente “normal” por ver a esas ideas en práctica, en boca de un miembro de su propia clase —el señor Díaz—, un padre de familia como cualquiera de los que asistían al teatro, y no de un loco anarquista. O, quizás, como indicaba Freud (1978 a), será porque a través de la identificación con el héroe, el espectador realiza sus sueños de traspasar sus límites sin tener que pagar las

consecuencias; porque el espectador por medio del drama realiza algunos de los deseos reprimidos que no puede satisfacer en su vida cotidiana debido a normas sociales, religiosas o políticas. Es el héroe el que lleva a cabo la burla a estas normas que el espectador no se atreve a romper, y es el héroe también quien paga la culpa por estos actos (Freud 1978b), por lo que lo reprimido del espectador puede ser liberado inofensivamente a través de la representación en escena. Era tal vez lo sensacionalista del tema, de las teorías del señor Díaz, y el hecho de que las veían aplicadas a circunstancias que podrían ser posibles dentro de sus propias familias, lo que hizo que los espectadores se acercaran con tanto entusiasmo a la obra. Podrá llamarse curiosidad o morbo, pero los espectadores habrían querido acercarse a la ideología, inocuamente y de la manera más entretenida: a través de un relato como lo es el drama.

Esta manera de ver la ideología libertaria serviría para que los espectadores se vieran a sí mismos representados en el escenario. El conflicto del señor Díaz es un conflicto común, del que ninguna familia burguesa está libre. La obra sirve para que el espectador vea varios aspectos de su propia familia: qué es realmente el deshonor: si lo que sale a la luz de la sociedad o lo que se guarda en secreto; cómo suele encararse un conflicto así y la alternativa que ofrece una postura anarquista como la del señor Díaz; qué es lo que realmente lleva a la ruina a una familia: si la ruptura de las normas de la sociedad o la forma de encarar esa ruptura, desde fuera y dentro de la familia.

Pueden formularse ciertas preguntas acerca de la obra, que podrían responderse desde lo trabajado en torno a la tragedia griega: ¿Cuáles son las causas atribuidas por Florencio Sánchez a la caída de la casa? ¿Qué personajes favorecen y cuáles dañan el funcionamiento de la familia? ¿Cuáles de estas características parecen conformar la identidad nacional? Tal vez el señalamiento de la obra hacia estas temáticas fue lo que hizo que *Nuestros hijos* tuviera el éxito que tuvo en nuestra sociedad del Novecientos.

En la obra se evidencian los siguientes puntos como objetivos a problematizar: a) la maternidad ilegítima, b) la caridad social y c) lo que constituye una familia. Todos ellos parecen relacionarse con los aspectos problematizados en la conformación de la nueva sensibilidad de la que habla Barrán. Se abordarán uno a uno, conectándolos con las preguntas recién planteadas.

a) La maternidad ilegítima.

Ese es, fuera de dudas, el principal aspecto tratado en esta obra. Mercedes, la hija del señor Díaz, está embarazada. No es un embarazo en cualquier familia, es una familia adinerada. Eso se puede inferir ya desde la

didascalía que ubica la obra en “el hall del palacete del señor Díaz” (Cúneo, 1952: 504). En la Escena I del Acto primero aparece una criada y se habla de hacer “sonar la campanilla” (Cúneo, 1952: 504) como forma de llamarla, lo cual implica una conducta inequívoca. En la Escena II, el señor Díaz habla de “los criados” (Cúneo, 1952: 504) en plural, de quienes espera que le suban los periódicos. A su vez, las mujeres de la familia —la señora Díaz y sus hijas Mercedes (Mecha) y Laura— y sus amigas —las señoras González y Álvarez— están involucradas en obras de beneficencia “pro infancia desvalida” (Acto primero, Escena IX, en Cúneo, 1952: 512), acciones típicas de la burguesía.

Tomando en cuenta su clase, el embarazo de la hija es una catástrofe:

Padres burgueses, liberales y católicos, tenían el mismo pensamiento: la virginidad de la doncella era la garantía del “pudor” de la futura esposa, de su buen comportamiento, de la incolumidad “de la sucesión”, como decía Monseñor Mariano Soler. La virginidad era un valor moral, sin duda, pero también tenía efectos prácticos (...) un hecho que daba poder a la mujer que la conservaba y sumía en la indefensión a la que la perdía, (...) un orgullo personal y un valor social (...) (Barrán, 1990: 196-197).

Esa es la razón por la cual la señora Díaz ordena al criado a entornar la puerta de calle (Acto segundo, Escena II), como solían hacer en señal de duelo por la muerte de alguien en la casa. La pérdida de la virginidad era tan grave como la propia muerte (Barrán, 1990). Y es a eso que reacciona el señor Díaz, protestando:

¡Por qué está cerrada la puerta de la calle! Aquí no se ha muerto nadie. (Acto segundo, Escena III, en Cúneo, 1952: 521).

Para la familia Díaz, el embarazo de Mercedes es un deshonor, que se refleja cuando la hermana Laura exclama:

¡Qué vergüenza! ¡Qué vergüenza!... (Acto segundo, Escena II, en Cúneo, 1952: 521).

Es algo que le ha “ocurrido” a la familia, de lo que son víctimas, cuya causa es el indigno comportamiento Mercedes, como lo dicen sus tías:

PANCHITA: Pero quién iba a pensar que Mercedes...

ERNESTA: Y esa Mercedes nunca me gustó nada. ¡Por algo no hacíamos buenas migas!...

PANCHITA: No seas injusta, Ernesta. Nuestra sobrina ha tenido muy buena moral y muy buenos ejemplos.

Lo que están haciendo las tías es acusar a Mercedes, defendiendo a la familia que le ha dado “muy buena moral y muy buenos ejemplos” (Acto segundo, Escena IV, en Cúneo, 1952: 523). La familia se ve de pronto sobrevenida por una desgracia de la que no es responsable, como una condena por parte de los dioses en la antigua tragedia griega, que deberán solucionar de maneras improvisadas. Es ejemplo de esto el pedido de la señora Díaz al doctor de que recomiende un viaje para convencer al señor Díaz de sacar a Mercedes de la mirada pública. Mercedes se ha convertido en una “mala semilla”, una “desgracia” que les ha “caído encima”, como la furia de un dios de las tragedias de Esquilo:

PANCHITA: Ustedes no deben dejarse sacrificar. Por la falta de esa... loquilla no van a renunciar a su vida. No es el primer caso de una familia a quien le cae semejante desgracia encima. Se elimina la mala semilla, y asunto concluido. Mira, yo tengo mucha influencia con la superiora del refugio de Santa Magdalena. Allí lo pasaría muy bien. (Acto segundo, Escena IV, en Cúneo, 1952: 523).

La familia no se considera responsable y sufre pasivamente su vergüenza; intenta solucionar el problema evadiéndolo: encerrando a Mercedes en un convento, enviándola de viaje u obligándola a casarse. Sin embargo, el señor Díaz pone la responsabilidad en la sociedad. Justamente esas actitudes de evadir la vergüenza son las que llevan a las desgracias que él investiga en los diarios.

SR. DÍAZ: Empecemos por respetar el derecho a la maternidad... La limitación de ese derecho es causa del tributo enorme de vida que nos cobran los asilos, las cárceles y los cementerios. En lugar de instituciones pro infancia desvalida, fundemos ligas por el respeto a la mujer en su función más noble. La maternidad nunca es un delito. Si se infringe una ley social, se ha cumplido la ley humana que es la ley de las leyes.

SRA. DE ÁLVAREZ: ¡Ay, Dios mío! Eso es anarquismo puro. Usted quiere destruirlo todo.

SR. DÍAZ: Esto es un evangelio que se podría practicar, aun sin destruir los fundamentos de la presente organización social. Se puede muy bien abogar por la maternidad legalizada respetando la maternidad anormal. El día que ese convencimiento encarnara en todos los espíritus, la misión de ustedes, señoras mías, habría terminado o se modificaría sustancialmente. (Acto primero, Escena X, en Cúneo, 1952: 516)

b) La caridad.

La teoría del señor Díaz es que los asilos se nutren de los niños que nacen de uniones ilegítimas. Los asilos, de acuerdo con él, serían el lugar donde esos niños son ocultados. Si bien simplificando, lo que el señor Díaz hace es señalar una de las causas de la existencia de orfanatos, que aparece oculta por la hipocresía de la sociedad, que extirpa a los niños de sus madres solteras para salvar a las familias de la “vergüenza”. Esa concepción de la maternidad como vergüenza se transforma en culpa una vez que provoca desagradables consecuencias en la sociedad, tales como los orfanatos. Esa culpa es, según la teoría del señor Díaz, la causa de que estas señoras de la burguesía se sientan inclinadas a la caridad. El señor Díaz atribuye la caridad a una forma de disimular la consecuencia, pero no atacar la causa, la intolerancia de la sociedad ante la maternidad fuera del matrimonio. Él ha aprendido a “encarar de otra manera el problema social que ustedes creen haber resuelto con la fundación de unos cuantos asilos”. La verdadera caridad debería ser “abogar contra el prejuicio para que no haya tantos hijos sin madres y tantas madres sin hijos” (Acto primero, Escena X, en Cúneo, 1952: 516), lo cual no sería “caridad” según lo es entendida por las señoras de la obra, sino una nueva ideología que arrancararía de raíz el problema. La caridad, en resumen, no tiene orígenes en almas solidarias, sino en almas que se sienten culpables.

c) La familia.

¿Cuál es la familia ideal para esta sociedad del Novecientos? Dice Barrán (1990: 163) que “la mujer [burguesa] debía ser sumisa al padre primero y al marido después; esposa y madre abnegada; económica, ordenada y trabajadora en el manejo de la casa; y modesta, virtuosa y púdica con su cuerpo”. La mujer es entonces sumisa a su marido, y también las hijas a su padre. La principal actividad de la mujer debía ser la de ama de casa, y es el ama de casa quien administra los recursos del hogar, tal como lo indican las “Lecciones de Economía Doméstica” de 1905 para sexto año de escuela: “El ama de casa debe ser la sensata administradora de los recursos con que cuenta la familia, para que la escasez no se deje sentir” (Barrán, 1990: 165). Se hace evidente que originalmente el matrimonio Díaz fue concebido de esta manera, ya que cuando las amigas de la familia le piden al señor Díaz una contribución para sus obras de caridad, él contesta: “Para eso entiéndanse con el ministro de Hacienda (Por su señora)” (Acto primero, Escena X, en Cúneo, 1952: 515). Para aquella mujer no se concebían otros roles que los de esposa y madre, y era el pudor lo que aseguraba la fidelidad de la esposa, por lo cual se hizo de esa actitud una necesidad social, que implicaba la honestidad de esa

mujer que no incitaría a ningún otro hombre que no fuera su marido (Barrán, 1990). Los hombres, por otra parte, eran “seres para el vigor, la actividad y el dominio” (Barrán, 1990: 178).

Las relaciones sexuales constituían un “deber” del matrimonio, al que la mujer no debía faltar, pero estaban asociadas al miedo y la aprehensión, muy lejos de connotar placer para la mujer, aunque sí para el varón (Barrán, 1990). De ahí también que el embarazo antes del matrimonio fuera condenado, porque si se suponía que la mujer tenía relaciones solo porque era su “deber” matrimonial, el haberlas tenido fuera del matrimonio significaba que no había sido hecho por deber —no había aún ningún deber que cumplir—, sino por placer, y esto las convertía en mujeres libertinas. Por eso el escándalo en la casa de los Díaz.

La familia burguesa era una estructura generada sobre ciertos lazos de afectos, pero también rígidas jerarquizaciones y protocolos. El señor Díaz subvierte esa estructura con sus ideas libertarias. Al comprobar que su hija no está enamorada del padre del futuro niño, aboga por que el matrimonio no se lleve a cabo. Para el señor Díaz, el matrimonio en el caso de que no haya amor, como es el caso de su hija, es una unión “que no resuelve ningún punto de honor y, sobre todo, que la condena [a la mujer] a una servidumbre odiosa y deprimente por toda su existencia” (Acto segundo, Escena XI, en Cúneo, 1952: 530). Defiende entonces la unión por amor y no como un contrato dentro del cual se procrean los hijos y la mujer se convierte en administradora del dinero y guardiana del hogar. Un padre que se atuviera a las normas sociales tradicionales la habría hecho casar sin lugar a dudas, ya que si el matrimonio funciona como una especie de empresa para procrear hijos, cuando ya viene en camino un niño no hay situación mejor que la de que nazca dentro de un matrimonio. Esa idea de que la familia debe estar sedimentada en el amor y no en las formas de la convivencia se refuerza cuando Mercedes dice a su padre, asombrada por la falta de compasión que encuentra en sus seres queridos:

Comienzo a darme cuenta de la inanidad de los sentimientos cimentados en una simple convivencia. (Acto tercero, Escena II, en Cúneo, 1952: 535).

Mercedes incluso ridiculiza los roles que ocupan los miembros de la familia:

A mamá la veo convertida en un monumento de dignidad social agraviada, con una rigidez académica que en otras circunstancias me haría cosquillas, Laura con todas sus apariencias de tilinguita inofensiva está siempre erizada como un puercoespín y nada digo del otro, posesionado como está de su papel de dogo guardián del honor de la familia que ya ha ladrado fuerte. (Acto tercero, Escena II, en Cúneo, 1952: 535).

La madre tiene la “dignidad” esperada de toda madre de familia, Laura es “inofensiva” tal cual describía Barrán (1990) al ideal de mujer en la época y el hermano es el “guardián del honor de la familia”, que es el papel que corresponde a los hombres. Sin embargo, en este parlamento aparecen ridiculizados, hacen reír como si hicieran “cosquillas” y son comparados con animales (“puercoespín” y “dogo”).

El señor Díaz, que ha sido tratado de “endeble” por García Esteban y “falso” por Corti, en otras palabras, inconsistente, demuestra en la última escena que no lo es, ya que fiel a sus ideas propone retomar una vida familiar a pesar del engaño pasado de su esposa, a pesar del embarazo de su hija:

SR. DÍAZ: ¡Ese ha sido el error! ¡Hablar!... Pero no lo hemos perdido todo... ¡Oye, Alfredo! ¡Tú, oye tú, Jorgelina!... Ya que somos dueños de la verdad, ¿por qué no edificamos sobre ella un nuevo hogar?...

ALFREDO: ¡Oh!... ¡No puede ser!... ¡Es tarde! ¡Además, hemos quedado sangrando!

SR. DÍAZ. (Después de una honda pausa, a Mecha.): Vamos, Mercedes. Vamos los dos... No, vamos los tres, a formar ese hogar con la verdad de nuestras vidas!... (Se encamina con ella hacia afuera.) (Acto tercero, Escena VII, en Cúneo, 1952: 542).

En contra de lo que se ha dicho, el señor Díaz es consistente hasta el final de la obra. Si no lo fuera, habría tratado el tema de la infidelidad de su esposa con más animosidad de la que ha tomado el embarazo de su hija. Pero no; lo que él desea es una “verdadera familia” basada en el amor y la verdad, antes que en la hipocresía de las apariencias. Es rechazado. Su familia no es lo que él definiría como una familia. Por eso se va con su hija, el único ser que lo comprende y con el que puede reedificar un nuevo hogar sobre la verdad y el amor.

Ahora, las preguntas planteadas. ¿Cuáles serán las causas atribuidas a la caída de la familia? ¿Qué personajes y con qué características alientan el buen funcionamiento de la familia? La respuesta es compleja. Parece ser que Florencio Sánchez, porque conocemos sus ideales anarquistas, quiere decirnos que los culpables de la destrucción de la familia son la esposa y los hermanos, que prefieren seguir guardando las apariencias antes que vivir una vida transparente sin importar el “qué dirán”. El señor Díaz y Mecha parecen ser los personajes que abogan por el buen funcionamiento de la familia, lo cual es coherente con las ideas de Sánchez.

Pero si esto fuera así, ¿habría tenido tanto éxito la obra? Junto con García Esteban (1970: 195) sostenemos que probablemente no haya pasado

inadvertida la “innegable inmoralidad del argumento”. Esa interpretación implicaría que los uruguayos se identificaban con las características nacientes que Barrán detalla como la sensibilidad del Novecientos. Era la familia Díaz una familia “bien constituida” hasta el momento, donde si bien había habido la infidelidad de la madre, el padre había sabido guardar el decoro y no decir una palabra, por el bien de sus hijos y para conservar su propio honor. Mercedes rompe la armonía con un hijo ilegítimo, aunque esto tiene posibles soluciones (el viaje, el convento, el casamiento). Son las ideas del señor Díaz las que se interponen entre la continuación del buen funcionamiento de la familia y la ruptura que se da al final. El culpable, por lo tanto, es él.

La obra parecería tener evidentes puntos de contacto con la tragedia griega. Se da en ella una falta del señor Díaz que podría equipararse al pecado de *hybris*. Los demás personajes acatan el orden moral y social preestablecido, mientras que el señor Díaz es ciego (*até*) a dicho orden. Las fuerzas sobrehumanas con las que el protagonista lucha son las normas sociales, imposibles de doblegar. Sus intenciones son buenas, y persiguiendo ese bien que busca, con sus acciones arrastra en su caída a toda la familia (*hamartia*).

Desde esta perspectiva, la intención de Sánchez habría sido subversiva, pero los receptores quizás vieron en el escenario las características de una familia digna de la época, con los valores que era necesario preservar para evitar su destrucción: la mujer no debe ser infiel y, si lo es y es descubierta, el marido deberá guardar las apariencias y ocultarlo; los novios no deberán tener relaciones sexuales antes del matrimonio y, si lo hacen y la chica quedara embarazada, se deberá salvar el honor de la familia por medio del casamiento o la reclusión de la joven madre. La enseñanza de la obra sería, por lo tanto, que quien rompiera con esas normas, debería atenerse a las consecuencias, la más grave de las cuales será la ruina de su familia. Ya se señaló que la familia tendía a ser en la tragedia griega una metáfora del Estado. En este caso, Florencio Sánchez presentaba al público sus ideas revolucionarias, pero el público podría en realidad estar reafirmando su convicción de que un Estado seguiría siendo una institución segura y confiable si acataba el orden preestablecido, el *status quo*.

No es posible asegurar lo que pensó cada espectador que elogió a *Nuestros hijos* hace ya más de un siglo, pero sí puede indicarse que los valores nacientes que Barrán veía en el Uruguay del Novecientos fueron puestos sobre el tapete por la recepción, ya sea para confirmarlos o para criticarlos. Es la misma ambigüedad presentada por la tragedia griega: el receptor podía interpretar las consecuencias del *hamartia* como un castigo merecido o fundirse en empatía con el protagonista. Una vez más, la función reflexiva del drama.

Capítulo 3. Ricardo Prieto: *El huésped vacío*²¹

Helena Modzelewski

Esta obra, como ya se mencionó, fue estrenada en Buenos Aires en 1977, pero no fue hasta 1980 que tuvo una repercusión significativa con su estreno en Montevideo. El autor había dado a conocer años antes, en 1971, una primera versión de la pieza titulada *La salvación*, en Sala Verdi, con el elenco de la Comedia Nacional. Sin embargo, fue su reescritura lo que la convirtió en una de las más contundentes obras nacionales estrenadas en la época de 1980, probablemente realzada por las actuaciones de Luis Cerminara, que contaba con un significativo repertorio de teatro del absurdo, y Enrique Guarnero, destacado actor de la Comedia Nacional. Fue más tarde estrenada fuera del país: Chile (1998 y 2003), Argentina (1999), Francia (2000 y 2002) y España (2001). Su perdurabilidad la hace ciertamente justificable como objeto de estudio en esta investigación y especialmente para la época en que obtuvo su mayor popularidad en Uruguay, durante la dictadura militar. ¿Cuál era el mensaje que la obra les dejaba a los espectadores de esos años?

3.1. Dictadura uruguaya y catarsis

Durante la dictadura cívico-militar de los setenta y ochenta en el Uruguay, la práctica de la censura en los medios de información colectiva y los modos de expresión artística determinó un cambio radical en el comportamiento ciudadano. Un proceso comenzado en 1965 a raíz de paros

21 Otras versiones de este capítulo, enfatizando diferentes aspectos, fueron publicadas en Modzelewski (2007a, 2007b y 2010).

y huelgas generalizadas que llevaron a la aplicación en varias oportunidades de las medidas de seguridad contempladas en la Constitución de la República para “la conservación del orden y tranquilidad en lo interior y la seguridad en lo exterior” (Gabay, 1988: 9), desembocó en 1973 en la instauración de una dictadura cívico-militar que se extendió hasta 1984, año en que se retomaron las elecciones democráticas. Durante esos once años, con claros períodos de recrudecimiento, se violaron los derechos humanos, los ciudadanos se vieron privados de sus libertades básicas, muchos eran torturados en interrogatorios y otros fueron “desaparecidos”. Todo esto constituyó, como es evidente, una situación traumática para la ciudadanía que, para peor, no podía denunciarse, ya que, en primer lugar, no había autoridades ante quienes denunciarlo y también porque:

Con las leyes, decretos y resoluciones mencionados y otras medidas se echaron las bases “legales” para intervenir medios de información, librerías, bibliotecas, teatros, cine, la enseñanza, la Universidad, organizaciones obreras y estudiantiles, institutos culturales y religiosos, teléfonos, telegramas, correspondencia, etc. (...) (Gabay, 1988: 10).

Y, además, porque de acuerdo a la manipulación de la opinión pública que el régimen pretendía hacer, estaba prohibido atribuirle al Estado intenciones dictatoriales, lo que volvería perjurio al que denunciara.

Esta imposibilidad de recurrir a la justicia, esta condena a tener que presenciar la infamia sin poder hacer o decir nada, es lo que Maren y Marcelo Viñar llaman el “terror no metabolizado” que puede provocar la negación de las circunstancias y convertirse en “complicidad perversa con la impunidad” (Viñar, 1993: 13-14). No se necesita mayor explicación para saber de la presión psicológica de los ciudadanos conscientes que atravesaron esa época y de la necesidad de alguna válvula de escape para canalizar el dolor y la indignación.

Aquí es donde entra en juego el teatro, que se convirtió en:

(...) un espacio de comunicación alternativa (junto con el canto popular) frente al discurso ideológico dominante, donde un sector de la sociedad podía exteriorizar a través de un ritual comunitario su rechazo al régimen como forma de recuperación de cierta iniciativa en la construcción y reelaboración del imaginario social, en momentos en que esa proyección imaginaria colectiva tan importante para el autorreconocimiento de una colectividad había sido severamente mutilada. (Mirza, 1995b: 126).

A través de la ficción, que utilizaba alusiones y metáforas ante la imposibilidad de la denuncia abierta, el público encontraba la catarsis

liberadora necesaria en un momento en que todos los canales de expresión estaban bajo vigilancia.

Ya se ha examinado en este trabajo el concepto de *catarsis* según Aristóteles y su carácter de inherente a la tragedia. Retomando sus rasgos, podría concluirse que muchas obras representadas durante la dictadura en el Uruguay tenían aspectos semejantes a las tragedias, ya que también provocaban temor y piedad en el espectador por esos personajes que pese a su error no eran completamente responsables del mal que los afligía y que, varias veces, llegaba a afectar a sus seres queridos. Mucho más, si retomando a Freud se recuerda que a través de la identificación con el héroe, el espectador realiza sus sueños de traspasar sus límites sin tener que pagar las consecuencias y es el héroe quien paga la culpa por estos actos, por lo que lo reprimido del espectador puede ser liberado inofensivamente por medio del drama.

En el caso particular del período del gobierno de facto en el Uruguay, era esperable la ocurrencia de catarsis, debido a las circunstancias sociales que imperaban, es decir, la imposibilidad tanto de referir a la realidad circundante como de expresar los sentimientos causados por ella. Los espectadores estaban evidentemente necesitados de una catarsis a través de un héroe que en lugar de ellos desafiara al despotismo que los oprimía. Sin embargo, a diferencia de la originaria tragedia griega, el protagonista de la mayor parte de las obras uruguayas del microsistema no solo se trata de una persona común y corriente como el receptor, sino que, sobre todo, es un antihéroe. Se indagará a continuación cómo es posible que funcione un héroe de este tipo en la conformación de la identidad, que en esta época particular de crisis necesitaba una reafirmación.

3.2. El héroe degradado

Los antihéroes pueblan el repertorio teatral de esos años: personajes sometidos a la violencia, a abusos ante los cuales no reaccionan, sacrificados al final. Ejemplos (Mirza, 1997) son el héroe humillado y su progresivo sometimiento en la lucha por la posesión de un constreñido espacio en la obra *La relación* de Alfredo de la Peña (El Tínglado, 1978), la derrota e inmolación del héroe en los espacios herméticos de *Pater Noster* de Jacobo Langsner (Teatro Alianza, 1979) o *El huésped vacío* de Ricardo Prieto (Alianza Francesa, 1980), y la disolución del sujeto incluyendo su lenguaje en *Alfonso y Clotilde* de Carlos Manuel Varela (Teatro del Centro, 1980).

Las características que comparten son la humillación, la derrota ante un poder ilegítimo e irracional, y también el manejo del espacio en escena, que

toma un fuerte valor simbólico, como el tema de la casa, que como símbolo universal representa un espacio de protección y seguridad, pero en las obras en cuestión aparece ocupada, invadida, convertida en prisión, transmitiendo así subliminalmente la sensación de la penetración del peligro hasta en los espacios más íntimos, la contaminación del universo completo (Mirza 1995a).

Algo similar sucede con la utilización del espacio, que apunta alusivamente a provocar sensaciones en el espectador. Abraham A. Moles (1984) en su artículo "Economía espacial de las acciones y estructura teatral", hace un interesante resumen de lo que significa la psicología del comportamiento en el espacio, destacándose para nuestro interés el espacio plano del hombre de pie, dentro del cual Moles distingue tres categorías: a) el volumen del cuerpo, que es incompresible y ocupa una superficie en el suelo de aproximadamente 35 por 40 centímetros, b) la esfera personal del individuo, que es el espacio que rodea a la persona y se considera intuitivamente de su dominio exclusivo y c) el campo de influencia, que es de dimensiones más imprecisas, pero que abarca todo sobre lo que se considera que el individuo tiene autoridad socialmente conferida, como el dormitorio propio, "mi taza", "mi silla".

Este dominio espacial es por cierto el más manipulable, es el que se desliza en los corredores, se extiende por los dormitorios y los "living rooms", que se expande en las oficinas de los directores y crea conflictos en los cuartos de baño familiares. (Moles, 1984: 91).

Es en este campo de influencia donde sutilmente se revelan sensaciones invasivas, de violación, en este teatro uruguayo bajo vigilancia, lleno de simbología. De las tres categorías mencionadas es la de menor precisión, por lo que su ruptura en escena no se convierte en algo tan evidente como para dejar de ser una metáfora, pero no deja de hacer sentir al espectador lo que se pretende que sienta. De esta manera se encuentra en *Pater Noster* una serie de eventos francamente invasivos como la pareja de huéspedes requisando las revistas pornográficas del dormitorio del anfitrión, aunque también algunos mucho menos evidentes pero igualmente molestos, como la inquilina pasando por la sala hacia el baño en la noche cuando el dueño de casa está despidiendo discretamente a su amante, o incluso a la pareja utilizando diariamente la cocina, el baño del propietario y hasta sentándose a la misma mesa con él. No en vano el asesinato del dueño de casa no se da en la sala común, sino dentro de su propio cuarto.

Del mismo modo, en *El huésped vacío*, por una exigencia de los inquilinos la familia debe deshacerse de los pájaros, las plantas, incluso el gato, que son, como se mencionó antes, elementos del campo de influencia que entran dentro de la misma categoría que "mi taza" o "mi silla". Tampoco pueden hacerse

ruidos en el living de la casa, que se entiende desde un primer momento como el espacio común. Incluso en el altillo, que es el actual dormitorio del hijo, apartado, en la altura, aparentemente inmune a la invasión, el huésped se toma el atrevimiento de golpear la puerta y exigir que la novia se retire. Los paquetes con las compras que hizo el padre son abiertos por el inquilino para criticar el color de las corbatas que ha comprado, entendiéndose las corbatas como una intimidad de cada hombre, que las elige con cuidado al combinarlas con otras prendas; de esta manera, el huésped es percibido como violando lugares verdaderamente privados. Son estos ejemplos de ese uso alusivo del espacio que, sin mencionarlo, no puede dejar de conmover al espectador.²²

Sin embargo, no debe olvidarse que estos héroes son personajes que no se rebelan como sería de esperarse ante el invasor, y la pregunta que evidentemente surge es cómo el receptor haría una catarsis al observar a un antihéroe que no llevaba a cabo sus deseos reprimidos, sino que perpetuaba la realidad opresora.

La respuesta, un poco más compleja que la sola apelación a la catarsis, puede llegar a encontrarse en la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo. Según Hegel (1987), en todo proceso de conocimiento, lo verdadero es para la conciencia que lo aprehende algo distinto a ella misma; cuando se refiere a algo como “verdadero”, se trata de algo fuera de la conciencia misma. En esa forma de conocimiento, el objeto de conocimiento no es ya de un modo inmediato en sí, sino que se ve modificado por el conocimiento y se convierte, más que en un *en sí*, en un *para otro*, y ya no es el mismo; el objeto sale de sí mismo y pasa a formar parte de la conciencia que lo conoce, que no le permite quedar intacto, sino que lo modifica por medio de los diferentes filtros por los que pasa antes de llegar a convertirse en conocimiento: los sentidos, su clasificación en conceptos, los posibles prejuicios. Y esta es, precisamente, la dificultad que se le presenta a la autoconciencia, porque cuando el objeto de conocimiento es la conciencia misma, sigue siendo *en sí*, pero también es *para otro* al ser conocida, aunque ese otro no sea más que ella misma. Esa dificultad se resuelve intersubjetivamente: “la autoconciencia solo alcanza su

22 Es claro que se sostiene en este trabajo que estas obras surgidas durante la dictadura en Uruguay tienen puntos en común con la tragedia. Cabe señalar sin embargo que en la importancia dada al espacio, estas obras se apartan del ideal aristotélico de tragedia, ya que si bien la descripción de Aristóteles de la tragedia menciona elementos en el contexto de la actuación y la producción, generalmente les quita valor en favor de un énfasis en la narrativa como clave para la realización de la catarsis: “Es posible que el temor y la compasión surjan del espectáculo, pero también lo es que surjan de la misma trama de los acontecimientos, lo cual es más significativo y corresponde a un mejor poeta. Es necesario, en efecto, que el argumento esté de tal modo organizado que, aun prescindiendo de la vista, quien escucha los hechos acontecidos se estremezca y sienta lástima por lo que pasa, igual que se dolería quien escuchase el mito de Edipo” (Aristóteles, 1991: 15). Este uso del espacio excede el ideal trágico de Aristóteles, en un tránsito de la poesía de la palabra a la poesía del espacio, rasgo que se acentúa claramente en el teatro occidental del siglo XX.

satisfacción en otra autoconciencia" (Hegel, 1987: 112). La autoconciencia necesita otra autoconciencia ante la cual verse como objeto. Es a través de la forma en que otra autoconciencia la ve y la evidencia que obtiene de esa percepción, que una autoconciencia adquiere el conocimiento de sí misma.

En consecuencia, la autoconciencia es tal cuando se la reconoce, cuando hay otra autoconciencia conociéndola. Por eso es que un ser racional, autoconsciente, no se complace con la satisfacción de sus apetitos biológicos. Para satisfacerse debe ser reconocido por otros seres de su misma especie, ya que debe ver confirmado el sentido de su propio valor por medio del comportamiento de los otros seres hacia él. Como no puede autoconocerse por sí mismo, necesita a otros seres humanos a través de los cuales verse, como en un espejo. Por lo tanto, el hombre necesita obtener lo que se le debe como ser humano para ser tal y se siente rebajado ante sus propios ojos si no lo consigue. Ante sus propios ojos, se convierte en una persona en la medida que ve el reconocimiento en otras personas. En esa búsqueda de reconocimiento en otra autoconciencia, surge la "lucha de las autoconciencias contrapuestas" (Hegel, 1987: 115), en la que un sujeto exige a otro el reconocimiento que el otro a su vez está exigiendo al primero. Esta lucha es esencial y ningún extremo del vínculo de reconocimiento debe desaparecer, ya que el reconocimiento desaparecerá también: se convertirían uno o ambos extremos en cosas "en sí", en objetos, y de esta manera dejarían de reflejarse.

En la conocida dialéctica del amo y el esclavo, el vínculo entre las autoconciencias contrapuestas se rompe y uno de los extremos logra todo el reconocimiento del otro, a quien se lo niega por completo. Se rompe el equilibrio esencial, porque quien cumple el papel de amo busca —y logra— ser reconocido por la otra conciencia, el siervo, sin brindarle a su vez su debido reconocimiento. El esclavo solo se presta para servirle de espejo al amo, sin exigir su propio reconocimiento. Aquí yace una autocontradicción y es que para tener la certeza de sí mismo, el amo necesita otra autoconciencia independiente. Al no tratar al esclavo como una autoconciencia sino como una cosa, el amo no logra la certeza de sí mismo, porque obtiene el reconocimiento de alguien que no está preparado para devolverle la imagen especular que espera, ya que no es tratado como un par. En consecuencia, la esencia del amo termina siendo lo inverso de aquello que quiere ser, porque al negar la humanidad del esclavo, el amo niega su propia humanidad.

El héroe degradado del teatro que predominó durante la dictadura es invariablemente cosificado por el victimario, que intenta obtener su reconocimiento. Sin embargo, al ser el antihéroe privado de su propio reconocimiento, el espectador intuye que el verdugo no logra lo que busca. Por

ejemplo, en *El huésped vacío* el reconocimiento aparentemente se da, pero el padre de familia es tan abyecto que se convierte en un espejo que no es digno de la imagen que el victimario desea de sí mismo. Por su parte, al haberles negado el reconocimiento, el protagonista de *Pater Noster* es asesinado y con eso se da el fracaso perpetuo de los opresores, quienes se quedan sin el espejo al que buscaban forzar a devolverles la imagen de personas morales que se empeñaban en exigir. En definitiva, la catarsis no tiene lugar a partir de los actos arrojados del héroe, como en la tragedia griega, pero sí en la frustración de las pretensiones del invasor.

3.3. El huésped vacío

La obra transcurre, como figura en el texto dramático, en el comedor de una vivienda de familia humilde, como lo señalan los muebles, que “son viejos”, el único sofá “sobreviviente del juego de living” que indica que también es viejo y que las piezas que lo acompañaban probablemente se rompieron y no fueron sustituidas, y “encima del aparador, varias porcelanas de mal gusto” que le suman a la carencia económica la falta de refinamiento cultural (Prieto, 1992: 953). En esta situación económica, el padre, jubilado frustrado porque el dinero no le alcanza para satisfacer decorosamente a su familia, accede a alquilar una pieza de la casa a cambio de una renta extraordinaria. Así llegan a la casa Fergodlivio, el inquilino, junto con Clara, su mujer invisible, cuyos caprichos los miembros de la familia deben obedecer a cambio del dinero. Por consiguiente, el padre es sometido y busca a su vez someter a su familia al despotismo de los huéspedes.

El análisis de este texto se realizará en cuatro etapas, la primera se refiere a la relación amo-esclavo que se desarrolla entre el padre y Fergodlivio y la segunda a ciertas nociones que maneja Fergodlivio y que casi sin pretenderlo parecen estar introduciendo, explícitamente, este tipo de relación que se da en la lucha de autoconciencias, apoyando de esta manera nuestra hipótesis. La tercera etapa consistirá en el análisis de la forma en que se da el fracaso de Fergodlivio, dando lugar a la catarsis, para, finalmente, examinar la forma en que la identidad uruguaya de ese período se pudo haber visto influida por esta obra.

1) Relación amo-esclavo entre Fergodlivio y el padre.

El comportamiento de Fergodlivio busca cosificar a toda la familia, negándoles su reconocimiento como iguales. A este respecto se destaca el uso del imperativo. Son ejemplos: “Sírvale agua, por favor” (Prieto, 1992: 973),

“Acérquese. Colóquese aquí, donde Clara pueda verlo mejor.” (Prieto, 1992: 975), “No delibere tanto. Obedezca” (Prieto, 1992: 978). Pero también están los imperativos indirectos, que consisten en la formulación de los deseos de la esposa invisible: “Clara quiere fumar, señora” (Prieto, 1992: 979) o “¿Para cuándo ese café, señora? Clara está impaciente” (Prieto, 1992: 988). Además, pueden señalarse los requerimientos que Fergodlivio impone sobre la familia, insignificantes algunos, ultrajantes otros, pero todos invasivos, marcando el fin del dominio de la casa por parte de la familia: así nos encontramos con la exigencia de que se apaguen todas las luces a las ocho de la noche, la desaparición de las plantas, los pájaros, el gato y el mate, impuesto incluso antes de haber llegado a la casa:

MADRE: ¡Todavía no vinieron y ya están mandando! (Prieto, 1992: 968).

También está la exhortación de que caminen descalzos para evitar los ruidos de pasos, de que la novia del hijo se vaya de la casa, de que el padre tire a la basura una corbata y un par de zapatos nuevos que ha comprado porque no son del agrado de Fergodlivio, y, casi al final y como uno de los puntos de más alta tensión, que el padre golpee a la madre por haber intentado expulsar a Fergodlivio de la casa. Por último, le obliga a desprenderse de los muebles y demás cosas de la casa porque “Clara no las soporta” (Prieto, 1992: 1003), hasta el punto de traer el mismo inquilino a tres hombres para que se lleven los muebles. Se evidencia en Fergodlivio una ausencia de reconocimiento de los miembros de la familia como dueños de la casa, en primer lugar, pero también, y sobre todas las cosas, como personas que tienen derecho a decidir sobre su propia vida.

Por su parte, el padre se acopla perfectamente con los intentos de señorío de Fergodlivio, cediendo todo reconocimiento, claudicando a ser tratado como persona. Si bien en un principio la causa de este doblegarse es la cantidad exorbitante de dinero ofrecida por Fergodlivio, existen ciertos límites cabales a las humillaciones permitidas que sí ponen el hijo y la madre, quienes abandonan la casa, pero que no sabe poner el padre.

Así, Oscar Brando, en la *Introducción a la obra* en la edición que se maneja aquí, dice:

(...) la parcialidad del lector o espectador oscila de uno a otro (el humillado y el humillador), ya que si bien este tiende a confabularse con el avasallado, entiende que su pusilanimidad es producto de una culpa que debe expiar con el sometimiento. (Prieto, 1992: 944).

Como reacción ante las exigencias impuestas por Fergodlivo, el padre responde con la acción inmediata, pidiendo constantemente perdón por sus propios actos y por los demás miembros de la familia cuando se niegan a obedecer al inquilino, permitiendo que le lleven los muebles y demás cosas de la casa, “hasta las paredes de la casa” (Prieto, 1992: 1006), y también permitiendo la agresión física:

FERGODLIVO: (...) ¡Voy a patearlo, Clara! (Lo patea. El padre se encoge para protegerse de la violencia física). (Prieto, 1992: 1009).

Cuando parece oponerse en las últimas líneas de la obra, en realidad demuestra estar totalmente a merced del victimario, ya que ante las ofertas de más dinero responde con súplicas: “¡No me siga tentando!” (Prieto, 1992: 1010) y “¡No me enloquezca!” (Prieto, 1992: 1011). Está, en definitiva, reducido en su totalidad al papel de esclavo, porque ni siquiera en su deseo es libre, porque su deseo apunta a aceptar el dinero y permitir más humillaciones.

2) La lucha de autoconciencias vista por Fergodlivo.

El personaje de Fergodlivo parece tender líneas de conexión entre el espectador y la idea subyacente de la obra, sobre todo cuando se refiere al amor.

Llama la atención su parlamento en la Escena II:

Yo solo amo a Clara. (Con angustia.) Pero a veces cuando quiere escapar de mi cadena... (Castiga a Clara.)... cuando quiere ser más que mi cadena, más que mi mano, más que mi sangre... también la odio a ella. (Breve silencio.) Pero eso no ocurre casi nunca. (Prieto, 1992: 979).

De esa manera Fergodlivo señala que el amor que él es capaz de sentir es hacia alguien que se presenta como esclavo, nunca cuando lucha por ser un igual, cuando exige de él el reconocimiento debido a cada persona.

Esta idea se ve reforzada por el siguiente parlamento de Fergodlivo, en los últimos minutos de la obra:

También cree en el respeto, Clara. No sabe que solo respetamos lo que nos es indiferente... (Con angustia y fervor.) Dile que solo amamos cuando queremos destruir lo que amamos, Clara. (Prieto, 1992: 1009).

Es llamativa la similitud de este parlamento y la lucha de las autoconciencias. Esa dialéctica entre el amor y el odio se da, como ya se ha dicho, por el deseo y la necesidad de verse reflejado en el otro con una imagen que nos sea favorable, es decir, obtener el reconocimiento en un par, pero, a la vez, hay otro ser que nos exige que le brindemos el mismo

reconocimiento; un equilibrio siempre en tensión en el que siempre peligra la anulación del otro. Si el equilibrio en la lucha de las autoconciencias se mantiene, se está frente a una relación sana, no patológica. Si el equilibrio se rompe y una autoconciencia pasa a dominar a la otra, destruyéndola, se trata de una relación amo-esclavo. Pero, como ya se ha dicho, la reducción del otro a esclavo destruye la posibilidad del amo de verse en la magnitud que desea.

Por eso, tal vez, Clara es invisible. Porque también es esclavizada por Fergodlivo, pero a la vez la presenta como su par, su interlocutora durante toda la obra —no en vano su nombre es el vocativo que más veces aparece—, lo que el autor parece querer demostrar es imposible en una relación con una persona real.

3) La derrota de Fergodlivo.

Fergodlivo muestra a lo largo de la obra una avidez colosal por obtener el reconocimiento. Lo pide en diferentes formas, desde el respeto (“¿Me pide respeto a mí? ¿A mí? Que pago para que me respeten.”) (Prieto, 1992: 992), hasta la abyección (“¡Tendrá que oírme! ¡Tendrá que obedecerme!”) (Prieto, 1992: 1009). Lo obtiene. No de la madre ni del hijo, pero sí del padre, que permanece bajo su yugo hasta el final de la obra, rematándose en un suspenso que parecería indicar que el dominio de Fergodlivo sobre el padre seguirá en el futuro, más allá de la finalización de la obra (“Veremos.”) (Prieto, 1992: 1011). Sin embargo, el propio Fergodlivo, esclavizando al padre, cosificándolo y logrando de él que se convierta en un ser abyecto, entregado a su dominio, anula la posibilidad de un reconocimiento válido.

Fergodlivo destruye la valía de la autoconciencia que está dispuesta a reconocerlo en varias instancias. Por ejemplo, en la Escena IV, Fergodlivo se dirige a Clara diciéndole que deben corregir al padre y “ayudarlo a ser humano” (Prieto, 1992: 996), privándolo de su mera condición de humano. En la última escena, a punto de terminar la obra, vuelve a negarle al padre su condición humana, reduciéndolo a un animal, a una “cosa ínfima”:

Pobrecito, Clara. Míralo ovillarse en el suelo y sollozar como un animal... Recién ahora es él mismo. Por eso sufre. Jamás podrá llegar a querer esa ínfima cosa que es. (Prieto, 1992: 1009).

El padre queda aniquilado. Ni siquiera es un hombre; es un animal, una cosa. Podría decirse que Fergodlivo ha triunfado. Nuestro héroe ha sido derrotado. Pero así como en un espejo vemos a la otra imagen hacer lo mismo que nosotros mismos, Fergodlivo ha sido vencido también. Porque el ser que reconoce su supremacía no es digno de la imagen que él había querido ver reflejada.

Allí es donde se da la catarsis en el espectador. Existe un sentimiento de revancha, porque el espectador intuye que el verdadero propósito de Fergodlivio no era tener el reconocimiento de una cosa o un animal, sino de un ser humano cabal que admitiera su superioridad. Y esto es lo que se le hace imposible, porque en su afán de verse reflejado, hace añicos el espejo. Era una manera de decirle a los dictadores que podían tener en silencio a la población por medio del terrorismo de Estado, pero que nunca obtendrían su reconocimiento legítimo.

4) El huésped vacío y la autocomprensión nacional.

Nuevamente enfrentamos la descomposición de una familia. Por lo tanto, surgen las mismas preguntas formuladas al cabo del análisis de cada obra: ¿Cuáles son las causas atribuidas a la debacle? ¿Qué personajes y con qué características alientan el buen funcionamiento de la familia? Evidentemente el culpable de la caída de la casa no es Fergodlivio, y mucho menos su esposa, ya que es una mujer invisible. Se trata de la responsabilidad del padre, que no ha sabido “resistir”, coherentemente con este microsistema de la resistencia.

Se observan las características típicas de una familia uruguaya. Si bien la obra, para evitar posiblemente la censura, se ubica en “cualquier lugar del mundo”, la didascalia inicial pinta una casa que puede situarse en “cualquier lugar” de nuestro país: muebles viejos, un juego de living incompleto, altillo, cuya escalera tiene en cada escalón una maceta con plantas, cuadros figurativos representando “flores, perritos, etc.” y jaulas con pájaros (Prieto, 1992: 953). Es una típica casa de familia humilde uruguaya.

Las costumbres locales retratadas parecerían estar recordando a los uruguayos que atravesaban la crisis que significó la dictadura, quiénes eran, recordando como un remanso los hábitos de épocas de paz: el hijo que estudia y aún no trabaja, los teleteatros que mira la madre y escuchar Gardel por parte del padre; estas dos últimas cosas son las que Fergodlivio comenzó a prohibir aun antes de llegar a la casa. Los futuros inquilinos también ponen como condición que se vayan de la casa los pájaros, las plantas, el gato y el mate, a lo cual la madre contesta “¡jamás!”, lo que demuestra que es una característica inalienable de la familia, como en casi todas las familias uruguayas, y agrega que al gato “lo recogió de la calle” (Prieto, 1992: 969), práctica corriente en los barrios de todas las ciudades del país. Se encuentra más adelante la escena típica del hijo estudiando con la novia y discutiendo si él debe trabajar para independizarse o no trabajar para acelerar la finalización de su carrera (Prieto, 1992: 980-985).

¿Quién es responsable de destruir esas costumbres apacibles y tradicionales de un hogar humilde uruguayo, con sus plantas, su gato, el mate, los teleteatros, Gardel y un hijo que estudia —por otra parte, el sueño de todo padre, como en *M'hijo el doctor* de Sánchez—? En esta obra, a diferencia de *Nuestros hijos*, no es el que se rebela el que destruye las costumbres, sino el que se somete a una práctica demencial que invade la casa desde el exterior de la familia.

La causa de la destrucción no está en el seno de la familia, como sucede en *Nuestros hijos*, sino que viene de afuera. Esta diferencia bien puede atribuirse al hecho de que ambas obras pertenecen a períodos de crisis, pero por causas diferentes. En el caso de comienzos del siglo XX, la crisis consistía en un cambio de valores que se iban asentando dentro mismo de las relaciones humanas, mientras que en la dictadura el enemigo venía de afuera, violando la intimidad de las comunicaciones entre los ciudadanos a través de la censura.

Es por eso que en *El huésped vacío* se alientan las actitudes de rebelión, como las del hijo y la madre, que huyen de la casa, abogando por mantener las viejas costumbres, mientras que es el padre, que se somete, el que lleva a la destrucción de la familia por permitir que todo sea vulnerado, hasta las paredes de la casa, que son removidas en la última escena (Prieto, 1992: 1006).

Es nuevamente una tragedia. Podría interpretarse que el padre comete una suerte de pecado de *hybris*. Cree que es por el bien de los suyos y es castigado. Ese sería su *hamartia*. No casualmente, la obra termina cuando el padre está a punto de ceder a la orden de tomar el martillo y tapiar la puerta “para siempre” (Prieto, 1992: 1010), con lo cual la casa se convertiría en una tumba y él habría sido sepultado vivo. No es casual, porque esta es la forma en que termina *Antígona*. Tal vez estaba en la intención de Ricardo Prieto, consciente o no, cerrar su obra con un recurso de tragedia.

Capítulo 4. Gabriel Calderón: *Mi Muñequita*²³

Helena Modzelewski

La generación a la que pertenece Gabriel Calderón se denomina a sí misma “posmoderna”, adjetivo que se relaciona al desplome de los grandes relatos unificadores. Como Calderón mismo lo dice, al haber comenzado a escribir en 2001 y siendo sus primeros recuerdos de 1986 o 1987, su vivencia “es otra y no se refiere a las vivencias de los años 60 o 70” y tampoco “se refieren a la dictadura ni a sus crímenes”. Por eso, se autopercibe como perteneciente a una generación “no de transición”, sino “directamente de construcción de nuevos temas para la escena” (Calderón, 2007: 366).

Si se encuentra en un momento en que “directamente” debe construir “nuevos temas”, es natural que sienta que el teatro que se está haciendo es “un teatro aparentemente vacío de contenido que proyecta un contenido mayor y diferente en cada espectador.”. Se refiere a un teatro nuevo, “que no se preocupa tanto de los llamados ‘temas políticos’ estrictamente, [un teatro que no es] ni bueno ni malo, ni mejor ni peor que aquel, pero sin dudas es más libre (...)” (Calderón, 2007: 366-367).

Sin embargo, aclara inmediatamente:

(...) el tema político es inherente al teatro, está en su condición, sería estúpido decir que mi teatro o cualquier teatro no es político. Lo es, lo quiera o no. Este vacío temático aparente del que hablo se refiere más a los temas políticos que estuvieron siempre en escena cuando no se podía decir cosas y hubo que inventar esas

23 Una versión preliminar de este capítulo fue publicada en Modzelewski (2012).

maravillosas obras que nos decían (o al menos les decían a mis padres) cosas sin decirlas directamente. (Calderón, 2007: 367-368).

Desde esta perspectiva, el aparente vacío del que Calderón habla se vuelve ciertamente cuestionable. De ninguna manera su teatro está vacío de contenido; en todo caso, lo está en comparación con el teatro que lo precede, en relación al cual observa que no es político en el sentido estricto de la palabra. Pero existen otras clases de contenido. El caso específico del teatro de Calderón nos dice algo muy serio, nada vacío, acerca del funcionamiento de nuestra sociedad actual, que será explorado en este capítulo.

El supuesto vacío de fundamentos y contenidos sobre el que Calderón se siente construyendo su teatro proviene de su afirmación:

Descubrimos que no podemos contar una historia con principio, desarrollo y final, que Aristóteles nos abandonó. (Calderón, 2007: 369).

Esta mención de Aristóteles no es trivial para esta investigación. Retorna a un punto central; la definición de tragedia de Aristóteles resuena una vez más. Por otra parte, nos habla de una especie de orfandad estructural: no tenemos modelos, referentes, ni temas fundamentales. En ese caos se asoma casi ingenuamente el concepto de *posmodernidad*, que él mismo menciona innecesariamente, porque el concepto sobresale por sí mismo y es advertido en toda su potencia.

4.1. Posmodernidad y caos en la dramaturgia joven contemporánea uruguaya

Entre la variedad de definiciones que se le han dado a la posmodernidad, tal vez las más abarcativa, que permite explicar sus variadas facetas, es la que la caracteriza como un movimiento de “*unmaking*”, deconstrucción.

Así lo hace Ihab Hassan (1977), representante del posmodernismo norteamericano:

Se trata de un momento antinómico, que asume un desmantelamiento de gran amplitud en el pensamiento de Occidente —lo que Michel Foucault llamaría *episteme* postmoderna. Digo “desmantelamiento” a pesar de que ahora otros términos son de rigor: por ejemplo, deconstrucción, descentramiento, desaparición, diseminación, desmitificación, discontinuidad, diferencia, dispersión, etc. Tales términos expresan una obsesión epistemológica con los fragmentos o las fracturas, y el correspondiente compromiso ideológico con las minorías políticas, sexuales o lingüísticas. Pensar bien, sentir bien, actuar bien, leer bien, conforme a esa *episteme* del

“desmantelamiento”, es rehusar la tiranía de las totalidades; en toda empresa humana, la totalización es potencialmente totalitaria. (Hassan, 1977: 55).²⁴

De ahí que pueda decirse que se trata de un movimiento que defiende un pluralismo irreductible a todo pensamiento con pretensiones totalizadoras, globalizadoras: ya no pueden o no deben poder clasificarse tan fácilmente las formas de vida humana. En palabras de Wellmer (1993), el posmodernismo se acerca más a la multiplicidad y contradicción que a la simplificación o a la dicotomía; se siente más cómodo en la problematización que en la escrupulosa clasificación.

Esto tiene como consecuencia el surgimiento de la crítica del pensamiento identificador, una oposición a la lógica de la identidad llevada a cabo por Lyotard y Adorno que puede resumirse en una resistencia al encasillamiento, a la etiquetación, a la reducción de la multiplicidad a lo uno. Las dicotomías, por ejemplo, hombre-mujer, comienzo-final, bueno-malo, responden a ese afán de clasificación, que pertenece al ideal de la Ilustración y al positivismo como su prolongación. El afán de seguridad y dominio del “pensamiento identificador” (Wellmer, 1993: 77) es nuestro legado de la Ilustración y ha colonizado casi todos los aspectos de la vida, pero también es lo que la posmodernidad ha atacado.

La vanguardia estética, preámbulo temporal e ideológico de la posmodernidad, buscó, justamente, escapar a las clasificaciones duales — por ejemplo, arte y no arte— para provocarnos con sus formas de expresión insólitas como los *ready-made*, donde “el efecto del arte —y a la vez su objetivo— sería entonces intensificar el sentimiento de vivir” (Wellmer, 1993: 66). ¿Será a esto a lo que se refería Calderón cuando decía que “Aristóteles nos abandonó”? Ya no es la finalidad del arte el ordenamiento de la realidad, sino ordenar “el caos para obtener caos” (Calderón, 2007: 369).

De hecho, la reflexión sobre lo posmoderno se inscribe en una reflexión más amplia acerca del fracaso del proyecto de una cultura cuya meta consistía en homogeneizar lo diverso por medio de la razón. La reflexión de lo posmoderno plantea que dicha visión racionalista llegó a su límite, evidenciando signos de decadencia. En eso consiste lo que Lyotard (1987) llamó la “condición posmoderna”. Lo posmoderno se refiere a una determinada época, la presente, en que cada ser humano se descubre a sí mismo, hablando y viviendo, envolviéndose de repente en una multiplicidad de relatos dispersos (Gualandí, 1999).

24 Traducción tomada de Wellmer (1993: 53).

Lyotard lo expresa en la forma de una reflexión acerca del fracaso del proyecto del mundo occidental, un proyecto fundado sobre la capacidad de la razón para ordenar, controlar y encasillar al mundo en categorías que dieran la ilusión de una comprensión homogénea:

¿Cuál es el fin enfocado por el proyecto moderno? Es acaso la constitución de una unidad sociocultural en el lecho de la cual todos los elementos de la vida cotidiana y del pensamiento vendrían a encontrar un lugar en un Todo orgánico, o bien, ¿se trata de otro orden diferente que se encuentra en el pasaje que hay que escudriñar entre los juegos del lenguaje heterogéneos, es decir, el del conocimiento, de la ética, de la política y la cotidianidad? Y si de esto se trata, si esto fuera cierto ¿cómo sería capaz dicho orden de realizar su síntesis efectiva? (Lyotard 1988: 13).

Sin lugar a dudas, se trata de una crítica a la voluntad de encerrar en una sola ética todas las diversidades que se encuentran en la relación cotidiana; una crítica al pensamiento de la Ilustración que pretende imponerse a, por ejemplo, la experiencia lúdica de un niño jugando a la pelota a su manera, para someterla en un campo de fútbol obedeciendo sus reglas, normas y árbitros.

Aun así:

(...) cada niño —como cada jugador— expresa en el juego —dentro de esta normatividad— su peculiaridad, la magia del imponderable que tiene el sujeto. Y es este aspecto que se quiere enfatizar, en la condición posmoderna. (Gutiérrez Martínez, 2007: 8)

Puede decirse que la modernidad, con su ilusión de poder explicarlo todo, trajo un desencantamiento del mundo. La necesidad del arte y la literatura en la condición posmoderna es porque cumplen con el cometido de reencantar las sociedades, alejarlas de ese tedio donde todo está dicho y ordenado. En este sentido, la problemática entre modernidad y posmodernidad se vuelve evidente en el desposeimiento del oficio del artista moderno, donde la cuestión de arte no se refería tanto a lo que era bello, estético, sino a definir de una vez lo que era arte. Es a esto que la condición posmoderna se opone. Se trata no de definir lo que es cierto o verdadero, sino de cumplir con la función del reencantamiento y buscar otros elementos en el relato y lo visual antes que la búsqueda de la unidad interpretativa del arte moderno (Gutiérrez Martínez, 2007). Tal vez es a esto a lo que se refiere Calderón con su idea de “caos” y “vacío”. Ya no hay un metadiscurso creíble y que acoja a toda la sociedad, hay que buscar un discurso propio.

Sin embargo, Calderón no es capaz, como nadie lo es, de escapar a temas humanos de siempre como el sentido de la vida, el amor y la muerte.

Tampoco es capaz de escapar a una tradición que lo contiene y envuelve en la forma de su recurrencia a la tragedia griega en su afán por retratar la sociedad en la que él mismo vive. Rompiendo o no con una época que lo precede, encuentra difícil dar su mensaje en un lenguaje totalmente diferente al de los viejos recursos de la humanidad. Es así que, *Mi Muñequita*, la obra que nos concierne, continúa funcionando como una tragedia griega.

4.2. Reminiscencias trágicas en *Mi Muñequita*

El mismo mayordomo en la obra, al contar los hechos, define lo que ha ocurrido como “una tragedia”. En esta tragedia ocurre todo lo que sucedía en las tragedias que se mencionaron en capítulos anteriores: por una cadena inevitable de errores una familia sufre el derrumbe. No falta absolutamente nada:

MAYORDOMO: (...) Y es una tragedia. Una terrible tragedia. El tío mata sentimentalmente a la niña. El padre mata físicamente al tío y tortura físicamente a la madre. La madre mata físicamente al padre, tortura psicológicamente a la niña e intenta matar físicamente a la muñeca. Es como una venganza terrible, ¿entienden? Porque la venganza del tío... finalmente se hace realidad. Arruina a toda la familia, para siempre. (Calderón, 2006: 42).

No falta ningún pecado de los que provocaban la tragedia griega (incesto, parricidio, fratricidio y matricidio), todos en el seno de la familia. Sin embargo, en el propio subtítulo de la obra se encuentra la intención: es una “farsa”.

Patrice Pavis define *farsa* en su *Diccionario del teatro* como algo que se

(...) asocia comúnmente a lo cómico grotesco y bufonesco, a una risa grosera y a un estilo poco refinado (...) [Su] rapidez y [su] fuerza otorgan a la farsa un criterio subversivo: contra los poderes morales o políticos, los tabúes sexuales, el racionalismo y las reglas de la tragedia. A través de la farsa, el espectador se venga de las limitaciones de la realidad y de la sabia razón. (Pavis, 1983: 218).

Puede decirse también que es una “parodia sarcástica de la tragedia” (Mirza 2006: 5). En contraste con el naturalismo que se abordó en Sánchez, Calderón es representante de “una dramaturgia escénica antinaturalista que propone una estética inspirada en los desfiles de modas, los boliches *under*, las discotecas, los programas de televisión” (Mirza, 2006: 5). Esto último es especialmente evidente en las didascalias: “Coreografía con la versión de *¿Por qué te vas?* de Jeanette” (Calderón, 2006: 15) o “Sube la música hasta tapar al Mayordomo. Todos bailan intimidando al público” (Calderón, 2006: 28), pero

también en algún discurso, como el del tío cuando presenta a la muñeca, que se asemeja intencionalmente a un comercial en televisión:

TÍO: (...) En esta oportunidad tenemos a la ¡HUERFANITA! Lo último en muñecas. ¿Cuántas veces usted se ha cansado de que su hija le diga... “Estoy aburrida, estoy aburrida”? (...) Bueno, no se preocupe más. Los más especializados colaboradores en materia de juguetería, por fin han creado lo que usted y yo itanto necesitábamos! La HUERFANITA... la mejor amiga para su hija. (...) Dígale adiós a los falsos rellenos de algodón. (...) Pero esto no es todo... (...) Y por si fuera poco, (...) Y si usted lo compra antes del fin de semana, este set va a venir acompañado ide regalo! con el set de higiene personal de la HUERFANITA (...) (Calderón, 2006: 21-22).

Y, sin embargo, en medio de esta puesta en escena posmoderna que escandalizaría a cualquiera un siglo antes, los temas tratados son siempre los mismos: “Es una tragedia. Una terrible tragedia”. ¿Cuál es el mensaje, en esta oportunidad, de la tragedia? ¿Cuáles son las causas de la caída de la casa? ¿Qué personajes son culpables, cuáles son apoyados implícitamente por el dramaturgo?

La familia de *Mi Muñequita* tiene muchos de los síndromes sufridos por las familias de esta época y no de épocas anteriores. Si bien la familia de la obra parece anacrónicamente conservar las características de una familia burguesa de comienzo de siglo XX,²⁵ ya que tienen un mayordomo y la madre se preocupa por la cocina mientras que el padre no, también presenta desde el primer momento características propias de las familias contemporáneas.

Ulrich Beck en su libro *La sociedad del riesgo*, que él mismo define como un libro cuyo tema es “el modesto prefijo post” (Beck, 1998: 15), refiriéndose al “postindustrialismo”, a la “postmodernidad” y a la postilustración”, señala que:

Los barómetros lingüísticos anuncian tormenta: (...) “*The battle of the sexes*” (...). Para caracterizar cómo están las cosas entre los sexos se recurre cada vez más a un vocabulario poco pacífico. Quien piense que el lenguaje es la realidad ha de creer que el amor y la intimidad se han convertido en su contrario. Sin duda, estas son exageraciones lingüísticas en la lucha por la atención pública. Pero remiten a la profunda inseguridad y vulnerabilidad, al “desconcierto armado” con que hombres y mujeres se enfrentan en la cotidianeidad del matrimonio y de la familia (y de lo que queda de ello). (Beck, 1998: 131).

25 Recuérdese los criados de *Nuestros hijos* y los hábitos laborales de los miembros de la familia: madre cuyo lugar es en la casa, a menos que participe en organizaciones caritativas, y el padre que debería salir a trabajar, aunque no lo hace, bajo la crítica de todos.

El problema del matrimonio en la posmodernidad parece radicar, entre otras cosas, en que si bien la mujer se ha emancipado, en el sentido de que tiene los mismos derechos políticos y laborales, los hombres no han cambiado su autocomprensión y su comportamiento, por lo cual la mujer, además de estudiar, desarrollarse intelectual y profesionalmente y cumplir horarios de trabajo, no ha dejado de ser ama de casa y madre a tiempo completo. Eso crea una disyuntiva entre la crianza de los hijos o la carrera profesional, por lo que las mujeres sienten que deben sacrificar una cosa o la otra, y muchas veces los niños son vistos como un estorbo para el desarrollo personal de la madre (Beck, 1998).

De ahí que en *Mi Muñequita* se manifiesten ciertas insinuaciones de un situación como la que describe Beck, a pesar de que la familia muestra características anacrónicas como las que mencionamos unos párrafos antes. Los niños en este tipo de familias de madres trabajadoras se encuentran solos mucho tiempo o con personas que no son sus padres, y la televisión y los videojuegos suelen ser la distracción que se les ofrece para que no requieran del tiempo de la madre, que es escaso. Eso parece estar denunciado, por ejemplo, en la niña de *Mi Muñequita* que se siente sola: “Estoy tan sola” (Calderón, 2006: 14), y justamente el comercial que el tío protagoniza a favor de la “muñeca huerfanita” habla de un dispositivo que absorba la atención de los niños y no la exijan de su madre:

Y en cuanto usted se dé cuenta de la libertad que esta muñeca va a dejar en su vida, la HUERFANITA va a transformarse sin duda también... ¡EN SU MEJOR AMIGA! (Calderón, 2006: 22).

Calderón está denunciando, en primer lugar, un problema de la sociedad actual que podría interpretarse en clave de *hamartia*: la negligencia hacia los niños. No es un tema que pudiera haberse tratado en la tragedia griega, porque era un problema que no existía como tal: podría existir esa negligencia, pero no la conciencia del daño psicológico que esa negligencia representa. Pero hoy día, claramente, ese abandono puede llegar a ser la principal causa de la tragedia en *Mi Muñequita*. ¿Cómo, si no, pudo habersele escapado a los padres que la niña estaba teniendo una relación con el tío? ¿Cómo eso no fue notorio hasta el momento que el mismo tío se lo confiesa al padre, para llevar a cabo su venganza?

Apoyando esta hipótesis, podría no ser casual que sea el tío el que le regala la muñeca a la nena:

TÍO: Bienvenidos. Yo soy lo que podría decirse un tío responsable. Es el cumpleaños de mi sobrina, y he decidido elegir el mejor regalo. (Calderón, 2006: 21).

Si la muñeca es un símbolo, como ya se dijo, de la desidia de los padres respecto a los niños, a quienes ofrecen regalos que les permitan más tiempo, para que no sea necesario prestarles atención, entonces podría interpretarse que el tío está incitando a que los padres dejen de vigilarla, para lograr concretar su plan.

La negligencia, el lugar secundario que ocupan los niños en la vida vertiginosa de la mujer liberada y el padre perpetuamente ausente parecen ser, entonces, causas de la caída de la casa. Y eso tiene como punto de contacto con la *hamartia* que no es intencional, no es por malignidad sino por olvido, por demasiada concentración en otros asuntos.

También hay elementos que podrían extrapolarse y así interpretarse como cercanos al pecado de *hybris*. Para empezar, el padre que no expresa su enojo hacia el hermano por haber abusado de la niña, con la intención de mostrar una deliberada indiferencia:

MAYORDOMO: El hermano mayor entendió que si se enojaba y demostraba furia por lo que su hermano menor había hecho con su hija, su hermano menor habría ganado... Repito: El hermano mayor entendió que si se enojaba y demostraba furia por lo que su hermano menor había hecho con su hija, su hermano menor habría ganado. (Calderón, 2006: 34).

El “repito” y la reiteración insinúa que es una acción poco creíble, que lo que un padre responsable debería hacer es, en efecto, enfurecerse, y no calcular, a expensas de su hija, de qué manera “su hermano menor habría ganado” o no. Es, verdaderamente, un acto de calculada perversidad, que pone en primer lugar la venganza y en segundo lugar a su hija, de la misma manera que Medea prefirió matar a sus hijos para hacer prevalecer la venganza. Nuevamente enfrentamos el pecado de *hybris*, esta vez en relación al lugar postergado que tienen los hijos en nuestra sociedad actual. Y es este pecado de *hybris* lo que lleva a la tragedia, porque si el padre se hubiera enfurecido, las cosas podrían haber terminado allí, pero como no permitió al tío llevar a cabo su venganza, este se volvió contra la niña una vez más y

(...) le dijo una sarta de barbaridades, que era su putita y ni siquiera eso, y cosas mucho más terribles. En definitiva, que la dejaba. La venganza concluida. La niña se deprimió en magnitudes jamás vistas. ¡7 intentos de suicidio! ¡Siete! El padre sufría como su hija. (Calderón, 2006: 35).

Ahora sí, el tío cumplió su cometido. Y esto es lo que desencadena la verdadera tragedia, la cadena de muertes, porque la niña intenta suicidarse y la furia del padre es tan grande que provoca el homicidio.

Este hipotético pecado de *hybris* del padre estaría constituido por el exceso de contención, pero el tío también habría cometido *hybris*, lastimando a la niña más allá de lo planeado, instrumentalizándola hasta el límite. Ya había enamorado a su propia sobrina, pero como aquello no fue suficiente para su venganza, la abandona de una manera cruel. Esto da cuenta de una manera de actuar que se desarrolla a partir de la Modernidad, que Horkheimer (1973), entre otros, denomina “razón instrumental” y que Charles Taylor (1994) menciona como causa de uno de los mayores “malestares” de la Modernidad.

Horkheimer define *razón instrumental* como un tipo de razón que

(...) tiene que habérselas esencialmente con medios y fines, con la adecuación de modos de procedimiento a fines (...) que presuntamente se sobreentienden. Poca importancia tiene para ella la cuestión de si los objetivos como tales son razonables o no. (Horkheimer, 1973: 15).

Pero la racionalidad no siempre fue concebida de esa manera:

Durante mucho tiempo predominó una visión de la razón diametralmente opuesta. Tal visión afirmaba la existencia de la razón como fuerza contenida no solo en la conciencia individual, sino también en el mundo objetivo: en las relaciones entre los hombres y entre clases sociales, en instituciones sociales, en la naturaleza y sus manifestaciones. (...) El énfasis recaía más en los fines que en los medios. (Horkheimer, 1973: 16).

Un fin como la venganza nunca podría haber estado por encima del fin de cuidar los sentimientos de una niña que pertenece a su propia sangre. En *Medea* puede decirse que sucede lo mismo, pero ella manifiesta su sufrimiento por sus hijos y no queda claro si los mata por venganza o para protegerlos de la propia humillación que ella misma soporta. En *Mi Muñequita* el tío no muestra ningún remordimiento; lo ocurrido es, simplemente, la aplicación de un medio para alcanzar un fin. En definitiva, se trata de una tragedia de fines del siglo XX, que continúa en el siglo XXI.

Volviendo al comienzo de este capítulo, es evidentemente cuestionable la idea de que Calderón esté trabajando, como él dice, en el “vacío” y el “caos”. Siempre hay algo sobre lo que apoyarse, una tradición a la que se pertenece. En este caso se ha trabajado sobre las similitudes que tiene con la tragedia

griega, de la que no puede escapar, ya que el autor pertenece legítimamente a la tradición occidental.

Por otro lado, se observó qué características de la sociedad uruguaya actual denuncia la obra y por medio de qué personajes, tal como hacía la tragedia griega en su momento. Se vio que serían los padres los principales culpables de la tragedia, a través de su desidia y desinterés respecto de la niña. A la vez, la razón instrumental denunciada por los filósofos que reflexionan sobre la modernidad, también queda manifiesta en esta obra.

Su aspecto burlesco pierde así evidencia. ¿Hasta qué punto la historia de *Mi Muñequita* es una farsa y, en consecuencia, algo rotundamente novedoso? Porque, después de todo, ¿qué tan creíble era Medea, dando muerte a sus propios hijos? ¿O Antígona, enterrada viva? Eran todos casos extremos, que no se distanciaban demasiado de los cincuenta pedazos en los que fue descuartizado el cuerpo de la madre en *Mi Muñequita*, ni de los siete intentos de suicidio. Pero en todos los casos, más allá de la verosimilitud de la trama, se está relatando algo muy serio, que deja un mensaje que nos toca de cerca como miembros de una comunidad en una época determinada.

Mi Muñequita es una parodia sarcástica de la tragedia, sí, porque incorpora humor negro y elementos que nos devuelven a la tecnología de nuestra época, tomados de la cultura de la televisión o la discoteca, subvirtiendo así las reglas de la tragedia original. Pero más allá de eso, no deja de ser una denuncia poética de una realidad vivida en una sociedad en crisis.

Parte III. Epílogo. Retorno a
la literatura como *paideia*

Capítulo 1. Aproximaciones a la cuestión de la literatura como *paideia*

Claudia Pérez

Este capítulo busca dialogar en forma interdisciplinaria con la tesis sostenida por Helena Modzelewski, en el rescate del fenómeno teatral, literario, y más ampliamente artístico, de la literatura en su función social de *paideia*. Imposible igualar con tanta veracidad las afirmaciones que realiza la autora y con el nivel de análisis que ella denota. Simplemente este capítulo pretende realizar, a modo de desvío, algunas consideraciones sobre el rescate de la función constructiva del arte.

Entiendo que este rescate problematiza no solamente la función de la literatura, sino el vínculo de esta con el sí mismo del emisor-objeto-receptor, por tanto, se torna parte instituyente de su ser, más que un fruto de una objetualización. En tanto la obra literaria se inscribe en un horizonte creativo y de segundo-real, intersacando segmentos con el primer nivel de la construcción de real, habilita a pensar en ella como una necesidad de diálogo permanente con la otredad. Me refiero al otro como diferente y al otro de sí mismo, a la constelación de yoes que funcionan en el sujeto, así como a la necesidad de unificación como constructo social. Por más que el interior luzca desfragmentado y mutable, la necesidad de la voluntad y la búsqueda de la serenidad procuran instalar algunos yoes provisionales que permanezcan estables cada vez que el sujeto se vuelve sobre sí mismo y se pregunta por sí, y pregunta sobre lo que le rodea y la acción necesaria en el aquí y ahora.

La educación, pilar fundamental del pensamiento de Modzelewski, sería el faro que guía el camino de la lectura, más que la mera detención en el análisis de la forma. Cómo sostenía Todorov, atiendo a lo dicho por la escritura, a la forma de lo dicho, pero también a lo que opino de ello. Esa crítica es

dialógica, porque se niega a permanecer impasible frente al señalamiento de la idea, a la exposición, más o menos entramada, de una postura sobre el mito recibido. Solo el significante se desplazará en tanto la recepción se cumpla, y el significado correrá igual suerte, el sujeto toma a su cargo un acto de lectura. Tal vez lo propio de la obra de arte sea esa movilidad indecible entre lo que recorta del mundo y la huella que se escapa. Considerando esta problematización, coincidimos en que la posibilidad de emoción y reflexión en aquello que se llame la obra de arte no es una práctica en desuso.

En consonancia al tema tratado, y adhiriendo a la necesidad de revalorizar el entramado mítico con la construcción del sujeto, abordaremos algunos aspectos de la literatura entendida como formación, como recepción y construcción de imaginario. También discutiremos algunos aspectos, a los efectos de generar una dialéctica sobre el fenómeno: la insolidez de valores como atributo negativo; la idea de la perpetuidad de conflictos.

Innecesario sería decir que la literatura genera modelización no solamente del lenguaje sino del imaginario. Ciertamente, el arte modeliza una imagen del mundo. En este capítulo nos referiremos a algunos problemas para abordar este concepto.

1.1. La restricción del campo de difusión literario

En primer lugar, la reclusión de la literatura a determinados grupos sociales, especializados, portadores de la capacidad de decodificar significados más bien refinados (Dewey, 2008), ha generado la concepción de la obra de arte como producto especializado para la alta cultura. Esa concepción, de la cultura recibida como una estructura estructurada (Bourdieu, 1980), admite la capacidad de ser una estructura estructurante, capaz de construir una idea de la forma de ser admitida y de la ideología en la cual se basa (Asensi, 2007). La retracción a la forma, a la compleja construcción y compleja decodificación genera una élite capaz de recepcionar esos productos altamente complejos, así como la mercancía compleja fue emblema de las clases altas o más adineradas, o los grupos culturales definidos en una sociedad como capaces de recibir y decodificar la alta cultura.

Sin embargo, procesos pragmáticos de masificación o de popularización de la llamada cultura llevó a su difusión y, más recientemente, a su creación en forma democratizada y a la propia discusión interna de su definición. Es decir, la llamada autonomía del campo del arte dio paso a la posautonomía y al desdibujamiento de su objeto. El primer movimiento, el acceso, implica también una nueva jerarquización. Existe un grupo que posee o entiende

la alta cultura, y que considera necesario evangelizar al resto de las capas sociales, portadores de una cultura “menos desarrollada” o “evolucionada”. Los proyectos de “llevar” la cultura a los “barrios” adolecieron de esta visión o de este intento de democratizar un fenómeno, puesto que dan cuenta de un grupo especializado que busca implantar su canon, entendido como de calidad, a otros grupos considerados aturdidos por los medios masivos y la “banalización de la cultura de masas”. Este concepto de arte educador, jerarquizado, y de otro popular, hedonista, simple, corresponde a la lógica de la forma refinada y cargada de contenido, y a la pegadiza y simple, lo cual remite a un dualismo troncal entre cuerpo y alma.

Una siguiente etapa, más contemporánea, desfija la conceptualización de cultura, la desjerarquiza y desterritorializa, para desencajarla de una élite especializada y también, y diríamos primeramente, del encastre positivista. Ya no es un producto restringido y refinado, excepto en algunos grupos (García Canclini, 2010) que conservan el canon y coexisten con los otros grupos. Pero las variables de calidad y jerarquía, especialización, se desdibujan para dar paso a una cultura, no ya de masas, sino entendida como manifestación no cualitativa del ser humano. Esta profunda transformación del concepto de arte subraya la acción del emisor, la función emotiva y autoexpresiva, democratizando el acceso y la acción, estableciendo reconceptualizaciones de la noción de calidad y reubicando el arte en una zona no científica, no especializada. La función expresiva se acentúa sobre la construcción formal, el concepto de disciplina (heredado del saber positivista), unido a la inmediatez y a lo performático (Connor, 1996). Mientras algunas élites pretenden preservar las definiciones, los límites y las jerarquías de la especialización y la entidad disciplinaria del arte, tanto las políticas culturales como los medios promueven la noción de arte como expresión popularizada, dotada de inmediatez. La paradoja remarcable en este proceso es la pervivencia del deseo de legitimación, que genera nuevas industrias del show construidas alrededor de la figura del concurso de talentos, la búsqueda de premiaciones y otras formas de la distinción.

Sería factible plantearse de qué modo puede realizarse una recuperación de la capacidad imaginaria de la literatura, tal vez si pensamos en el momento anterior a la comercialización y transformación de la obra de arte en mercancía, más aún, en la institucionalización de la obra de arte como tal. Con agudeza Modzelewski pone su mirada en el mundo antiguo para rescatar esa instancia donde podemos hablar aún de fenómeno literario, entre el mito y el logos, de la épica a la tragedia, construcciones de arte verbal aún no exentas de un espíritu social cargado de valores y de modelos a seguir que se enraízan con una noción de virtud. La intención es devolverle a lo que llamemos arte

el poder vivificante, anclado en el ser más que en la lógica del consumo. ¿Qué fenómeno artístico como acontecimiento que emerge, dotado de una estructura suprahistórica y supranacional y a la vez de un pie en el ahora, pensaríamos hoy como arte literario?

Más allá de cualquier intento de definición y de desdefinición del arte, y específicamente de la literatura, podemos aceptar la tesis de su potencial transformador. Una novela leída por una persona esclarece algo dentro de sí misma, se conecta y produce una revisión emotiva. La llamada obra de arte, así como cualquier producto de la comunicación, prosigue surtiendo su efecto. Pensemos en los medios masivos, que van construyendo ideales de felicidad, de familia, de roles de género, y que continúan ejerciendo esa función más allá de las discusiones que los intelectuales se dan sobre su influencia que, demonizada o no, es efectiva. En este caso, la actividad literaria, incluida en los aparatos ideológicos del Estado, también presenta brechas y márgenes que son creadores de conciencia crítica. La estetización de la publicidad y su tecnología, las formas artísticas masivas, como series, telenovelas, toman préstamos de la tragedia, la gran novela del siglo XX, el lenguaje cinematográfico, y desdefinen su carácter “banal” para adquirir sofisticación y complejidad, a la vez que la tan discutida belleza. ¿Dónde está allí, pues, el arte? Parece estar más cerca de la *tekné*.

El campo de acceso a la literatura canónica se circunscribe, entonces, a la enseñanza de las obras, luego de un proceso de selección que pasa, en primer lugar, por las instituciones y los sujetos dentro de ellas, capaces de elegir por tradición, por estudio propio, las obras que se estudiarán. Allí Modzelewski propone el capital amplificador del uso de la obra. Claro está que ya las obras teatrales no tienen la difusión ni comprometen a un gran público, sino a pequeños sectores de la sociedad.

La épica y la tragedia griegas son estudiadas en ese ámbito, con la intención pedagógica de encontrar un contenido. Y, posiblemente, lo interesante sea entrenar en la búsqueda de esas ideas, de esa ideología en la obra, un poco más acá de la catedral del estructuralismo.

Así, en los versos que he elegido como epígrafe, está en juego el placer del texto, obtenido por procedimientos de la poesía como la repetición; está el énfasis autoexpresivo de la función emotiva, en el yo lírico que canta al mar, y dentro de la ficción del libro, la tradición oral que narra la historia. Porque la propia narración recata un nivel anónimo de creación oral, que transmite una sabiduría de los ancestros y, en definitiva, el deseo de retorno a una tierra perdida, cantada no ya por poetas, sino por una voz colectiva. Ese texto, ese poema, retoma la función ritual de acercamiento a la divinidad y de empatía. Hay que destacar este aspecto colectivo de la voz que cuenta desde el pasado

historias concretas y, a la vez, lo suficientemente universales, que anega la presencia de la voz individual como voz autorial. El ego del artista queda suspendido en la inmersión de una voz universal, materna, colectiva, el autor-narrador se transforma en un transmisor de la sabiduría de antaño, en vez de un innovador cargado de egotismo. En ese punto, entre la individualidad exacerbada de algunos dramaturgos y la creencia en el deber educador del arte en otros, Modzelewski señala aspectos de la dramaturgia uruguaya. Desde el naturalismo sancheano, fiel a la perspectiva de analizar los vicios de una sociedad de apariencias y la “verdad” de las relaciones interpersonales sustentadas en discursos sociales, el tormento de la escritura de Prieto en torno a un deber ser y un amo castigador, y el matricidio presente en la obra de Calderón, la autora selecciona muy bien los elementos que pueden generar identificación y permiten cuestionar aspectos del concepto de familia, verlos en su historicidad y percibir su horizonte formador, mediante los mitos que exponen. Las obras permiten vislumbrar el origen de esa autocomprensión y a la vez la crítica que sustentan. Los valores que exponen y que generan, ciertamente, también se adscriben en las subsiguientes lecturas que los artistas realizan en las puestas en escena. Esa autocomprensión no solamente es develadora de una verdad oculta, sino constructora de una imagen a la que se podría parecer, o a un tomar forma en la mente de un fantasma. ¿Hasta qué punto, entonces, y en qué medida ese valor que se proyecta producir será constructor y no meramente evasor? ¿O cómo mesurar el equilibrio que se entienda necesario entre la construcción de una cierta ciudadanía y la purgación de las emociones negativas como generadora de mayor deseo aún?

1.2. La problematización del principio mimético

La contemporaneidad ha problematizado el principio mimético aristotélico, denominando procesos como posdrama, escrituras del yo, entre otros. Literaturas sin metáfora (Kamenszaín, 2007), posautonomía literaria (Ludmer, 2011), posdramático (Lehmann, 2013) son algunas de las categorías que desmitifican el privilegio de la metáfora como desautomatizadora del hábito, el campo autónomo del arte y la idea de verosímil y verdadero aristotélica. Algunos autores, como García Canclini (2010), señalan la importancia de la inminencia, la posibilidad de ser en un futuro inmediato que genera la ficcionalización. Entre la circunstancia del ser ubicado temporal y espacialmente estaría esa posibilidad de devenir que provoca la potencia de ficcionalizar. Aquel que deja ver su ser en la obra de arte, o en los medios, está creando, está representando. Sostenemos, entonces, el acto de la representación

como forma de constituir un lado oculto del ser en devenir, mediatizado por la circunstancia. Entre lo factual y lo ficcional, un círculo en permanente interacción. Creemos, como García Barrientos (2004), que la representación está presente; no significa pensar que hay un sujeto autorregulado que finge una presentación de sí, sino que se es en función de una imagen que se quiere tener de sí, y una maraña de autopercepciones y discursos sobre sí mismo, heredados de la familia y la sociedad. Cuando alguien encuentra su personaje, cristaliza una forma de ser que lo asegura contra lo externo. No obstante, podríamos pensar que ciertas estabilidades van constituyéndose en el yo, en un perpetuo acordar entre los discursos, la acción y el deseo de ser. Siempre en el vaivén del tiempo, la imagen externa de una representación habilita a fortalecer una representación del propio yo en el afianzamiento, la confianza y la autoestima, pero también habilita a ser en otra dimensión aquello que no se sería por propio convencimiento. ¿Por qué no considerar ese desplazamiento constante del ser, que prefiere no ser a ser sí mismo?

Por eso pensamos en los dos argumentos, el aristotélico y el platónico: la sanidad de la catarsis y el peligro de los mitos. La conjunción entre ambos planteamientos, pensados muchas veces como dicotomía o como opuestos, puede darse a través de la idea aristotélica del justo medio. El teatro de Ricardo Prieto, en forma general, da cuenta de una necesidad de mostrar el ser desgajado, escindido, atormentado por un superyó potente. Pero, a la vez, es el intento inacabable de demostrar que la figura mítica del autor-creador en sí mismo, la figura del siglo XX, puede existir en una pequeña sociedad rioplatense. La ilusión de pertenecer al mundo de lo literario puede determinar ese segundo nivel, es decir, construcción de la obra de arte perdurable, construcción del mito autorial como personaje. En definitiva, allí está presente la función pragmática de ese mito y la representación de él en la vida cotidiana. Esta advertencia, por improductiva que pueda parecer a los efectos del análisis literario, no lo es desde el punto de vista de la presentación de sí como un sujeto capaz de entrar en el canon de la literatura. Esta mediación sin duda tiene que ver con el desarrollo de las profesiones y la autonomía del campo del arte y del artista, que le debe ahora a su campo el capital simbólico que le otorga su obra.

1.3. La automatización de la sospecha

Cuando el Platón de *República* pone en duda a los forjadores de mitos y su rol en la formación de los niños, da cuenta de la acrecentadora amenaza de la transmisión de ideas de los mitos. Más allá de constituir una configuración fabulística, no queremos negar el valor transmisor de ideología

y la relativización de la universalidad de lo humano. El peligro del lugar común se manifiesta cuando aceptamos rápidamente lo naturalizado como lo humano y el valor como una definición difusa que abarca una planificación de lo comunitario. Así, la muerte de Clitemnestra a manos de su hijo Orestes tiene menor peso que la de Ifigenia en el sacrificio antecedente. El sistema de creencias de la época actúa como código de decodificación, de modo que los valores establecidos se tornan admisibles o inadmisibles. La voz del padre, altanera y autoritaria, es más tolerada que su símil en la figura de la madre, modelizada como amorosa y a la vez mortífera. Si bien los modelos se han diversificado, permitiendo a mayor diversidad de receptores identificarse y formar a la vez personajes, las restricciones perviven en la voz del lugar común. La propaganda mediática difunde hasta el cansancio el doble rol de la mujer: cuidadora de la limpieza del hogar, matadora de los insectos que amenazan la seguridad de su familia. La felicidad se transmite en visiones familiares comiendo o consumiendo, y la felicidad no es ya la *eudaimonía*, sino la adquisición de tal o cual determinado producto, éxtasis de la metonimia.

La utilización planificada de esos modelos de personajes y de las fábulas bien puede resultar nociva si adscribimos a un punto de la teoría, la intoxicación por exceso. Cabría pensar que una adecuada dosis de sentido de lo real y de ficcionalización de la inminencia permitirían al sujeto hallarse en la encrucijada entre la vida práctica y la idealidad de lo performático. Digo idealidad porque la persecución de la imagen o de la felicidad, es el vacío deseado del deseante. A la vez otorga la seguridad de lo nombrable, la tranquilidad de entrar en la lógica de un relato, aspecto no menor en el apaciguamiento de lo no nombrable. La intoxicación del mundo imaginario, delgada frontera que subsumió a muchos personajes y a no menos artistas, parece difuminarse y tal vez sea oportuno volver a marcar ese límite entre la fuerza de la sugestión y la autosugestión y una dimensión estable del ser sin contingencia. El alma también se enferma a base de mitos y los sigue reproduciendo, si lo pensamos a la inversa de la producción de mitos como catarsis del alma. Volviendo a la figura del autor, el mito del escritor se enferma por construir mundos que lo reafirmen en ese rol de artista, célebre o incomprendido, desconectando de una cierta presencia en la facticidad. La visión de la tragedia puede producir la catarsis, pero puede generar el deseo permanente de vivir en ese grado de ficción, y comenzar a actuar ante la facticidad del mundo como el personaje que se vio en tal o cual obra. Este borde no crearía la estabilidad de la vida buena, ni fortalecería la justa dosis de sentido común que puede convivir con el sueño. Así, la lectora de folletines del siglo XIX obtenía placer y evasión de su vida cotidiana seriada durante la regimentación del trabajo en serie, al reconocerse en el deseo de

amor ideal que la materialidad práctica de su vida no le proporcionaba. Al mismo tiempo, se reconoce como sujeto deseante de un otro que es sujeto y mundo a la vez. La maquinaria deseante no se detiene sino que se intensifica en la medida que la disconformidad, la rebeldía, la expresión desfijada se instala en la escena, por ejemplo. Porque al artista, en ese caso, lo impulsa el mandato de ser original y construir un mundo. Si pensamos en la teoría del justo medio, el exceso y el defecto imposibilitarían el sano planteo que Modzelewski instala en su tesis. La responsabilidad del ser frente a su destino se ve sustituida por la cascada de imágenes, discursos y objetos que el yo percibe y demanda, haciéndolas emerger un instante para volver a hundir en las olas, como el delfín de Artaud. Pero no se trataría de imágenes míticas, de hallazgos robados al inconsciente, sino de objetos cuya cualidad mística no se percibe, ya que se tiran rápidamente luego de ser usados, sin pensar que tuvieron una existencia en el mundo y que esa existencia está ligada a nosotros por un lazo incomprensible, no cuantificable por la ciencia.

Una novela deseada, un filme visto, una serie, dejan de ser una representación para transformarse en la proyección de un deseo que a la vez genera otro, a lo que sin duda la reproductibilidad de la era mecánica tendió a favorecer. A la vez, cualquier intento de verosimilitud es descartado por su “falsedad” y la sospecha de su edición. Una paradoja del mundo de la globalización, que ha instalado la uniformidad y la particularidad en el seno de la percepción.

1.4. La imaginación en primer grado

Lo que queríamos que fuese o que sucediese no es lo que es, en el sentido pragmático, sino lo probable, y quizá todo lo que potencialmente puede resolverse más allá de lo real. Esta concepción acentúa la capacidad y función de la potencia. Cada vez que la fábula despliega su capacidad deseante, generando una completud mediante la imaginación y a la vez en aquella zona de lo incumplido, el sujeto se instala en esa indecibilidad. Deconstrucción mediante, la sospecha hacia la performatividad de los discursos estructuró ese devenir y empalagó con la supuesta libertad posmoderna de la recepción y la autoconstrucción.

Por último, Modzelewski centra inteligentemente su crítica al sentido común positivista que transforma en valioso el conocimiento aplicable. Ciertamente, la calidad del valor está colocada en el factor de utilidad, y esa utilidad puede existir en los ámbitos académicos, de acuerdo al peso de distinción que posean las corrientes de opinión dominantes. Entre la utopía

performativa y un retorno a los valores consensuados, el abordaje de las humanidades como disciplinas del conocimiento vivencial, más que erudito, tiende a promover la reflexión sobre las condiciones de existencia del ser, el potencial transformador y la sosegada noción de orden, reestablecido en la tragedia mediante una acción divina o un reconocimiento del héroe. La toma de conciencia de una realidad difícil de entrever y la pacificación de impulsos del caos adquiere en el nuevo orden una racionalidad aunada con los sentimientos, sin que prevalezca un discurso sobre otro o sin la pretensión de explicar el todo fuera de sí ni de sí.

La autora, entonces, recorre con gran acierto la función educativa de la epopeya y la tragedia griega, volviendo esta etapa referente en y frente a la dramaturgia contemporánea uruguaya. La pregunta final que se realiza la autora nos coloca en una posición frente al arte, alejándolo de virtuosismos interpretativos y señalando el diálogo ideológico con la obra de arte. Revitalizar el contenido, discutir las ideas de la obra literaria, es lo que la tesis de Modzelewski propone con sustentada argumentación.

Capítulo 2. Un desvío hacia la relevancia de la épica en la contemporaneidad

Claudia Pérez

To the Sea, to the Sea! The white gulls are crying.
The wind is blowing, and the white foam is flying.

¡Al mar, al mar! Claman las gaviotas blancas.
El viento sopla y la espuma blanca vuela.

(Tolkien, 2004b: 1252)

En el desarrollo de su tesis, la investigación de Helena Modzelewski se centra acertadamente en ejemplos literarios, en concreto, pertenecientes a la épica y la tragedia, a fin de mostrar su importancia concientizadora en la construcción del imaginario en valores, en el concepto de virtud. Especialmente toma, en las obras uruguayas, la construcción del concepto de familia. Constituye un modo de devolver la función de *paideia* a la literatura, de extraerla de la función autoexpresiva para reconfigurar su potencial formativo, educativo, reflexivo sobre los problemas del humano hipermoderno. La familia especialmente, concepto mutable, de fuerte raigambre epocal, que se despliega desde el concepto de familia *oikos* y *domus* grecorromanos hasta la familia nuclear moderna y el “desorden” de las familias, como señalara Roudinesco (2004), ha sufrido fuertes impactos durante el devenir del siglo XX, especialmente al comienzo de la llamada era posmoderna (Lipovetsky, 2006).

Frente a esa disolución y en función de la necesidad de restablecer éticas consensuadas (Camps, 2002), la expresión literaria constituye una modalidad no desdeñable de construcción de imaginario. Al decir de Eco (1985), el arte se manifiesta como una metáfora epistemológica de la época y es dable pensar que frente a una oleada de manifestaciones autorreferentes, se proponga confiar en la obra artística para construir una amable choza entre los rascacielos imperiales del progreso. Sin embargo, desde el punto de vista crítico, el concepto expandido del fenómeno literario puede desdibujar su carácter intrínseco y, a la vez, favorablemente, dotarla de mayor peso en su función social.

En nuestro diálogo, de carácter metatextual, es decir, construido acerca y sobre la tesis de Helena Modzelewski, ejemplificaré este concepto de construcción de valores en el imaginario seleccionando un ejemplo de la literatura universal de fuerte presencia local. La literatura, presente como inspiración del cine, retoma contemporáneamente esa función promotora, de alcance masivo y de sostén de determinados valores como, por ejemplo, el compañerismo, la tolerancia, la lealtad, el respeto a la diversidad, la integración del ser humano con las otras especies y el respeto a las fuerzas de la naturaleza.

En el epígrafe del comienzo de este desvío, que acompaña moderadamente la tesis de Modzelewski, tomé —no azarosamente— el pasaje del llamado al mar, que figura en la obra tolkieniana, más concretamente en *El retorno del Rey*. Sabido es que esta alcanza su éxito con *The Hobbit*, publicado en 1937. Antecedente de *The Lords of the Rings* (1954-55), forma con la trilogía una historia cronológica, que tiene como palimpsesto la obra que Tolkien escribiera durante varias décadas, *El Silmarillion*. Para muchos una obra meramente fantástica, para otros, la babélica construcción de un filólogo católico, investigador de las lenguas nórdicas y su mitología, creador de una enigmática obra, de lenguas como el quenya, el sindarin; constructor, aunque lo negara, de una alegoría sobre la vida y las relaciones de los seres entre sí y la naturaleza. Entre 2001 a 2003 Peter Jackson estrenó la saga fílmica, que concitó la recepción de un público masivo y, luego, a los efectos de continuar su éxito, dividió *El Hobbit* en tres filmes, elección algo peligrosa, cuyo estreno culminara en enero de 2015.

Tolkien, por su parte, comenzó a escribir el *Silmarillion* o *crónica de los Días Antiguos*, en 1917; concibió una saga que atravesara desde los orígenes del mundo hasta la Cuarta Edad o Edad de los Hombres. Un *legendarium*, vasta mitología para la cual los críticos señalan muchos hipotextos e influencias, desde el *Kalevala* nórdico a la mitología griega y, por supuesto, la *Biblia*. El *Silmarillion*, recién reunido y publicado en 1977 por Christopher Tolkien,

constituye la explicación, el texto primario inacabado que un cronista recoge sobre los días antiguos. Tolkien usó permanentemente esta figura autorial desdibujando la unicidad del narrador: alguien (Bilbo, Frodo, luego Meriadoc, los escribas de Gondor) recoge acontecimientos que luego son perpetuados por otros, y todos se basan en sucesos, relatos trasladados de generación en generación en forma oral y luego escrita.

Bilbo dice a Frodo, en Rivendel:

Todo lo que te pido a cambio es esto: cuídate bien, tráeme todas las noticias que puedas y todas las viejas canciones e historias que encuentres. (Tolkien, 2002, LCA: 153).²⁶

Es decir que el propio autor se ubica, en la novela, en el rol de narrador omnisciente de una historia que a la vez cuenta lo que alguien registró en un libro, el *Libro Rojo*, o en una canción acerca de Béren y Luthien, o en una Crónica de la Comarca, o un libro sobre la hierba para pipa. Se permite manejar la información con omnisciencia, ubicuidad, pero a la vez remite y advierte sobre las fuentes orales e imprecisas del relato. Toda esa incertidumbre en cuanto al origen de la historia pasada, de las edades anteriores, evade el mito autorial y coloca la obra en un rango de subcreación, como el mismo Tolkien afirma: “Me considero solo un cronista” (Tolkien, 1993, Carta 214). Lejos del ego moderno de la figura autorial, el autor se ubica en la línea de transmisión de historias sobre los pueblos y las costumbres del mundo, retomando el lazo de la función de conocimiento con la de recreación. Esta inversión del principio autorial retoma el poder de la tradición oral, con su base en la creación mitopoética. El mito fundido con la *poiesis*, sustento de esta, transmite conocimientos del pasado.

Así, en Lothlórien se le dice a Boromir:

—Entonces no tengo más que decir —concluyó Celeborn—. Pero no desprecies las tradiciones que nos llegan de antaño; ocurre a menudo que las viejas guardan en la memoria cosas que los sabios de otro tiempo necesitaban saber. (LCA: 207).

Asimismo, y no menor, es pensar que la obra tolkienianase ubica en el período de las conflagraciones mundiales del siglo XX, y es un joven autor en las trincheras del Somme durante la Primera Guerra Mundial el que comienza a dar forma a las historias. Su estudio de las lenguas también data de sus primeros años, lo que le permitió, como lingüista y filólogo luego, crear gramáticas específicas para la lengua de cada especie, elfos, enanos, lengua común, lenguaje de Mordor, en su *legendarium*.

26 La Comunidad del Anillo.

Si bien la espectacularidad de los filmes puede deslizar el análisis hacia la crítica de una filmografía más sensacionalista y despertar prejuicios no del todo justificados, encasillando peligrosamente el objeto artístico, cabe destacar que Peter Jackson, el director, se ha manifestado como un profundo conocedor tolkieniano, con un equipo de guionistas (en especial Fran Walsh) igualmente especializados y apasionados por la obra, estudiosos de la estética y ética de cada raza de pueblos descriptos. No dudaron en recurrir a especializados dibujantes e ilustradores de la saga tolkieniana como Anal Lee y John Howe. El amor por la tierra y su creación, por la captación de la belleza y el arte propios de los elfos, el amor al trabajo sobre la piedra de los enanos, la firme y gozosa mansedumbre de los hobbits y la peligrosidad de los humanos por su mortalidad son cuidadosamente expuestos, siguiendo aquellas ideas que Tolkien pareció promulgar.

El episodio en cuestión que nos ocupa es uno de los centros del *legendarium* y explica el deseo de atravesar el mar, de volver a una tierra remota, origen del mundo y apartada de los hombres por el exceso cometido por estos. Originariamente los Primeros Nacidos, los elfos, habrían nacido en Cuiviénen y cruzado el mar. Luego retomaron el camino hacia la Tierra Media. Legolas, elfo del Bosque Negro, elfo Silvano, teme y ama el mar porque sabe que es su camino de retorno.

Los elfos vuelven a Töl Eressëa, cercana a Valinor.

To the Sea, to the Sea! The white gulls are crying,

The wind is blowing, and the white foam is flying.

West, west away, the round sun is falling.

Grey ship, grey ship, do you hear them calling.

The voices of my people that have gone before me?

¡Al mar! ¡Al mar! Claman las gaviotas blancas.

El viento sopla y la espuma blanca vuela.

Lejos al Oeste se pone el Sol redondo.

Navío gris, navío gris, ¿no escuchas la llamada,

las voces de los míos que antes que yo partieron?

La posible identificación del lector de nuestra época se tamiza a partir de una épica que refiere míticamente al mar, al viaje, a la partida de la tierra. También es interesante, como paréntesis, indicar cómo puede existir

una diferente recepción hacia los roles de género. Se trata de un mundo preferentemente viril, por cierto. Sin embargo, la actualización fílmica de Jackson tuvo en cuenta el código de recepción de nuestra época acentuando el rol femenino. Ciertamente es que Tolkien supo matizar y explorar en profundidad algunos personajes femeninos; Jackson lo explicita y subraya, como el valor de Éowyn, por ejemplo, al enfrentar al jefe de los Nazgûl. Intertextualidad shakesperiana, como en otros momentos de la novela, en este caso con la muerte de Macbeth, este episodio alcanza un rasgo de especial intensidad. Se vincula, además, con la temática del valor del débil, del valor inesperado y deconstruido del modelo de fortaleza.

Como sosteníamos en el párrafo anterior, la analogía mítica mar-partida, con sus implicancias, es claramente comprensible. Sí es factible pensar que la ficción “mejora” o permite elaborar la potencia de la mejor solución para un conflicto humano, recortando elementos y aspectos que develarían la incertidumbre de la situación. Tal sería una aproximación al concepto de catarsis aristotélica, que se cumple en la medida en que mimética e identificatoriamente nos acercamos al conflicto y a los personajes, pero a la vez sabemos que no estamos en esa situación, punto ya trabajado en la tesis de Modzelewski. En definitiva, nos encontramos frente a dos posturas básicas: la catártica purgativa o la dialéctica brechtiana. Preferimos enmarcarnos en la horaciana del *aut delectare aut prodesse* y la especificación de la poesía como *dulce et utile*. La obra literaria deleita y advierte, gusta y devela un problema. Pero el centro de la discusión está en saber la medida de lo útil para que no opaque lo dulce, y del mismo modo a la inversa; y, aún más allá, cuándo lo dulce es útil porque alivia de la situación planteada y lo útil es dulce porque enseña y permite reflexionar. De ese modo la polaridad se supera y se matiza.

Ver o percibir una fábula permite una clarificación de los propios conflictos, porque los muestra fuera y los hace conceptualizables, estableciendo siempre la relación fenoménica de lo inmanente y lo trascendente. Claro está que este proceso quizás no sea tan lineal, sino que recorre los procesos internos y las estructuras de los lectores. Rescato además ese valor de contacto con lo sagrado, de su origen etimológico de cercano a la divinidad y también escondido, misterioso, apartado. La comunidad se encuentra en esa metáfora marina de la partida.

Veamos la continuación del canto de Legolas:

I will leave, I will leave the woods that bore me;

For our days are ending and our years failing.

I will pass the wide waters lonely sailing.

Long are the waves on the Last Shore falling,
Sweet are the voices in the Lost Isle calling,
In Eressëa, in Elvenhome that no man can discover,
Where the leaves fall not: land of my people for ever!

Partiré, dejaré los bosques donde vi la luz;
Nuestros días se acaban, nuestros años declinan
Surcaré siempre solo las grandes aguas.
Largas son las olas que se estrellan en la playa última,
Dulces son las voces que me llaman desde la isla Perdida,
En Eressëa, el hogar de los Elfos que los hombres nunca descubrirán,
Donde las hojas no caen, la tierra de los míos para siempre.

En una primera lectura, este canto al Mar de los Elfos alude a la gran travesía de retorno y, para cualquier lector, a la partida del mundo sublunar platónico. Poéticamente expresado, sugiere la nostalgia por el origen, el duelo por la tierra perdida, cuestión que el espíritu cristiano de Tolkien claramente admitiría. Pone en palabras y en ficción la nostalgia, a la vez que dulcifica mediante la función poética y puede producir una catarsis en el receptor, que no necesariamente se ve obligado a estar junto al mar para comprender estas emociones. Puede referirse a un arquetipo del inconsciente colectivo, a un tópico literario, pero el texto habla de un yo lírico, individualiza al sujeto. Sin perder la posibilidad analítica que las repeticiones y paralelismos dan al texto, la idea de la partida, de la añoranza, no implican un parafraseo del texto, sino que inducen a pensar en qué se está planteando. Configuración neoplatónica de algo más allá, con conciencia de colectivo que es su raza, en el *legendarium*. Y advertimos algunas figuras de repetición, como la anáfora: dos versos comienzan con los adjetivos: largas/dulces, *long/sweet*; los verbos en futuro: Partiré/Surcaré, *I will leave/ I will pass*, recursos de lo dulce que, sin embargo, abren el sentido a lo *utile*: una lectura de la muerte, un enfoque poetizado de las situaciones vitales.

El pasaje cumple las dos funciones: instruye, da cuenta de un sentir de la raza que busca su retorno, da cuenta de una aceptación del viaje inminente; también cumple con un rigor formal determinado como elemento de la construcción artística dadora de placer, habilita a poner nombre al acontecimiento esperado. Asimismo, no todo se dice, el poder connotativo y fabulístico toma poder.

Por otra parte, el prejuicio sobre la categoría del relato también se diluye. La presunción moderna de que lo didáctico debilita el valor del hecho artístico se atenúa. Recordemos otro pasaje, la disolución de la comunidad. El receptor puede realizar una lectura abierta y simbólica de ello. Un grupo debe separarse en un momento sin por eso sentir el desgarrón de la traición, simplemente es su tiempo de separarse. El aprendizaje en soportar esas circunstancias transforma el acontecimiento en una estructura modélica y modelizante. Tolkien negó muchas veces, en su correspondencia, el valor alegórico de su obra. La idea de alegoría, más cercana al mundo religioso, era cuestionada desde ese punto de vista.

Las alegorías de la especie 'cinco magos=cinco sentidos' son del todo ajenas a mi modo de pensar (...) Que no haya alegoría no quiere decir que no haya aplicabilidad. (Carta 203).

Se trataba de una subcreación del mundo, más que de una visión alegórica de este, ficción en virtud de la cual algo representa o significa otra cuestión diferente. Igualmente podemos, sin cerrar en un significado, aceptar el funcionamiento alegórico del encadenamiento de símbolos. La analogía avanza hacia la claridad, ciertamente, a diferencia del tropo de la metáfora que desencadena el factor sorpresa (Fletcher, 2002). Podemos atribuirle valor alegórico a la obra, sin desdecir las palabras del autor, ya que configura un todo comprensible que elabora un gran mundo construido sobre los hechos buenos y los hechos malos. Por maniqueísta que pueda parecer esta presunción, la facticidad de la vida conlleva la comprensión ética aquí y ahora de un borde ético que tal vez la literatura, en sus juegos de *ornatus*, no debió olvidar.

Hemos descripto brevemente un aspecto de mítica tolkieniana. Aquellos que prefieran una lectura literal y de aventuras, encontrarán también esa posibilidad de análisis. Pero considero que el libro debe su capacidad enigmática al contacto con el *Deus absconditus*, con el mito, lectura que una mayor profundización sería justicia realizar.

Este breve aporte ha pretendido actuar como complemento a la elaborada tesis de Modzelewski, ejemplificando mediante un caso contemporáneo la continuidad de la función educativa de la literatura.

Referencias bibliográficas

- ARISTÓTELES (1991). *Poética*. Caracas: Monte Ávila.
- (1993a). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.
- (1993b). *Política*. Barcelona: Altaya.
- ARTAUD, A. (1978). *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.
- ASENSI PÉREZ, M. (2007). “Crítica, sabotaje y subalternidad”, *Lectora*, 13, pp. 133-153, <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2297460.pdf>.
- BARRÁN, J. P. (1990). Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2. El disciplinamiento (1860-1920). Montevideo: Banda Oriental.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Buenos Aires: Paidós.
- BHABHA, H. (2000). *Nation and narration*. London: Routledge.
- BONNARD, A. (1970). *Civilización griega. I. De la Ilíada al Partenón*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BORNECQUE, J. H. y COGNY, P. (1958). *Réalisme et Naturalisme*. Paris: Classiques Hachette.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- BOWEN, J. (2001). *Historia de la educación occidental*, Tomo I. Barcelona: Herder.
- CALDERÓN, G. (2006). “Mi Muñequita (la farsa)”. En R. Mirza (ed.), *Intervenciones: del escenario al papel*. Montevideo: Artefato.
- (2007). “Caos y vacío en la dramaturgia joven contemporánea”. En R. Mirza (ed.), *Teatro rioplatense. Cuerpo, palabra, imagen*, pp. 365-369. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.
- CAMPS, V. (ed.). (2002). *Historia de la ética*. Barcelona: Crítica.
- CAPELLO, F. (1943). *Historia de la literatura griega*, Tomo II. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Publicaciones del Instituto de Literaturas Clásicas.
- CONILL, J. (2003). “La tradición del republicanismo aristocrático”. En J. Conill y D. Crocker (eds.), *Republicanism y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?*, pp. 57-72. Granada: Comares.

- CONNOR, S. (1996). *Cultura posmoderna*. Madrid: Akal.
- CORTI, D. (1937). *Florencio Sánchez*. Buenos Aires: Imprenta de la Universidad.
- CROALLY, N. T. (1994). *Euripidean Polemic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CÚNEO, D. (1952). *Teatro completo de Florencio Sánchez*. Buenos Aires: Claridad.
- DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- DEWHURST, D. y LAMB, S. (2005). "Educational Stories: Engaging teachers in educational theory", *Educational Philosophy and Theory*, vol. 37, n.º 6, pp. 907-917.
- DICKIE, M. W. (1978). "Dike as a Moral Term in Homer and Hesiod", *Classical Philology*, vol. 73, n.º 2, pp. 91-101.
- DODDS, E. (1951). *The Greeks and the Irrational*. Berkeley: University of California Press.
- DOVER, K. J. (1984). "Classical Greek Attitudes to Sexual Behaviour". En J. Peradotto y J. P. Sullivan (eds.), *Women in the Ancient World*, pp. 143-158. Albany: State University of New York Press.
- DUNNE, J. y Pendlebury, S. (2003). "Practical Reason". En N. Blake et ál. (eds.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (pp. 194-212). Oxford: Blackwell.
- ECO, U. (1985). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta.
- ESQUILO (2000). *Tragedias*. Madrid: Gredos.
- EURÍPIDES (2006). *Tragedias I*. Barcelona: Gredos.
- FLETCHER, A. (2002). *Alegoría. Teoría de un modo simbólico*. Madrid: Akal.
- FREIRE, T. (1961). *Ubicación de Florencio Sánchez en la literatura teatral*. Montevideo: Publicaciones de la Comisión de Teatros Municipales.
- (1968). "Florencio Sánchez. El teatro nacional". En *Capítulo Oriental*, pp. 225-240. Montevideo: CEAL.
- FREUD, S. (1972). "El poeta y los sueños diurnos". En S. Freud, *Obras completas*, Tomo IV, pp. 1343-1348. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (1978 a). "Personajes psicopáticos en el escenario". En S. Freud, *Obras completas*, Vol. VII. Buenos Aires: Amorrortu.

— (1978 b). "Tótem y Tabú". En S. Freud, *Obras completas*, Vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu.

GABAY, M. (1988). *Política, información y sociedad. Represión en el Uruguay contra la libertad de información, de expresión y crítica*. Montevideo: Centro Uruguay Independiente.

GADAMER, H. G. (2003). *Verdad y método I y II*. Salamanca: Sígueme.

GAGARIN, M. (1973). "Dike in the Works and Days", *Classical Philology*, 68, pp. 81-94.

— (1974). "Dike in Archaic Greek Thought", *Classical Philology*, 69, pp. 186-97.

GALLIE, W. B. (1964). *Philosophy and the Historical Understanding*. London: Chatto and Windus.

GARCÍA BARRIENTOS, J. L. (2004). *Teatro y ficción*. Madrid, Fundamentos.

GARCÍA CANCLINI, N. (2010). *La sociedad sin relato*. Madrid: Katz.

GARCÍA ESTEBAN, F. (1970). *Vida de Florencio Sánchez*. Montevideo: Alfa.

GARCÍA GUAL, C. (2003). "Teatro trágico y educación democrática en Atenas". En J. Conill y D. Crocker (eds.), *Republicanismo y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?*, pp. 3-19. Granada: Comares.

GIUSTI, R. (1920). *Florencio Sánchez. Su vida y su obra*. Buenos Aires: Facultad de Justicia.

GRIFFIN, J. (1998). "The Social Function of Attic Tragedy", *The Classical Quarterly, New Series*, vol. 48, n.º 1, pp. 39-61.

GUALANDI, A. (1999). *Lyotard*. París: Les Belles Lettres.

GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, D. (2007). "La posmodernidad de Lyotard explicada a los posmodernos", *Documentos de Investigación*, n.º 124. Toluca: El Colegio Mexiquense. <http://www2.cmq.edu.mx/libreria/index.php/publicaciones/distribucion-gratuita/documentos-de-investigacion/item/219-la-posmodernidad-de-lyotard-explicada-a-los-posmodernos>.

HABERMAS, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.

HASSAN, I., (1977). "The critic as innovator: The Tutzing Statemen in X Frames", *Amerikastudien*, 22, 1, pp. 47-63.

- HAVELOCK, E. A. (1994). *Prefacio a Platón*. Madrid: Visor.
- HEGEL, G. W. F. (1987). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HESÍODO (1978). *Obras y fragmentos: Teogonía-Trabajos y Días-Escudo-Fragmentos-Certamen*. Madrid: Gredos.
- HIGHET, G. (1954). *La tradición clásica. Influencias griegas y romanas en la literatura occidental*. México: FCE, Tomos I y II.
- HOMERO (1957 a). "Ilíada". En *Obras completas*, pp. 43-435. Buenos Aires: El Ateneo.
- (1957 b). "Odisea". En *Obras completas*, pp. 437-752. Buenos Aires: El Ateneo.
- HORACE (1929). *Satires, Epistles and Ars Poetica*. Harvard: Loeb Classical Library.
- HORKHEIMER, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- JAEGER, W. (1987). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- JAUSS, H. R. (2000). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- JITRIK, N. (1998). "Nuevamente Florencio Sánchez: una mirada". En R. Mirza y O. Pellettieri (ed.), *Florencio Sánchez entre las dos orillas*, pp. 53-74. Buenos Aires: Galerna.
- KAMENSZAIN, T. (2007). *La boca del testimonio*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- KITTO, H. (1956). *Form and Meaning in Drama: A Study of Six Greek Plays and of Hamlet*. London: Methuen.
- KLEIN, T. (1984). *El actor en el Río de la Plata. De la colonia a la independencia*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Actores.
- LEHMANN, H. T. (2013). *El teatro posdramático*. México: Cendeac.
- LESKY, A. (1966). "Decision and Responsibility in the Tragedy of Aeschylus", *The Journal of Hellenic Studies*, vol. 86, pp. 78-85.

- LIPOVETSKY, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- LONG, A. (1970). "Morals and Values in Homer", *The Journal of Hellenic Studies*, vol. 90, pp. 121-139.
- LONGO, O. (1990). "The Theater of the Polis". En Winkler J. J. y Zeitlin F. (eds.), *Nothing to do with Dionysus? Athenian Drama in its Social Context*. Princeton: Princeton University Press.
- LUDMER, J. (2011). "Literaturas postautónomas". *Revista Z Cultural*, año 9, n.º 3, <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/literaturas-postautonomas-2-0-de-josefina-ludmer/>.
- LYOTARD, J. F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- (1988). *L'Inhumain, causeries sur le temps*. París: Galilée.
- MACINTYRE, A. (1977). "Epistemological Crises, Dramatic Narrative and the Philosophy of Science", *Monist*, 60, 4, p. 453-472.
- MAITLAND, J. (1992). "Dynasty and Family in the Athenian City State: A View from Attic Tragedy", *The Classical Quarterly, New Series*, vol. 42, n.º 1, pp. 26-40.
- MARROU, H. I. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Madrid: Akal.
- MCDOWELL, D. M. (1989). "The Oikos in Athenian Law", *Classical Quarterly*, 39, pp. 10-21.
- MIRZA, R. (1995 a). "El espacio y el héroe en el teatro uruguayo bajo la dictadura en el Uruguay". En O. Pellettieri (ed.), *El teatro y los días. Estudios sobre teatro argentino e iberoamericano*, pp. 255-264. Buenos Aires: Galerna/Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- (1995 b). "Memoria, desmemoria y dictadura. Una perspectiva desde el sistema teatral". En A. Rico (coord.), *Uruguay: cuentas pendientes. Dictadura, memorias y desmemorias*, pp. 121-132. Montevideo: Trilce.
- (1997). "Héroes y antihéroes: la problemática del sujeto en el teatro uruguayo bajo vigilancia". En O. Pellettieri (ed.), *El teatro y su mundo. Estudios sobre teatro iberoamericano y argentino*, pp. 87-98. Buenos Aires: Galerna/Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- (1998). "Prólogo uruguayo. Florencio Sánchez y el problema del origen". En R. Mirza y O. Pellettieri (ed.), *Florencio Sánchez entre las dos orillas*, pp. 15-28. Buenos Aires: Galerna.

— (2006). “Tragedia y Farsa: Teatralizar la violencia”, prólogo a G. Calderón, “Mi Muñequita (la farsa)”. En R. Mirza (ed.), *Intervenciones: del escenario al papel*, pp. 5-6. Montevideo: Artefato.

MODZELEWSKI, H. (2007a). “La dialéctica del amo y el esclavo como clave interpretativa del teatro emergente en la dictadura uruguaya de los años 70”. *Revista Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, n.º 9, pp.105-116.

— (2007b). “La dialéctica del amo y el esclavo en el teatro de la dictadura”. En R. Mirza (ed.), *Teatro rioplatense. Cuerpo, palabra, imagen*, pp. 303-308. Montevideo: FHCE-Udelar.

— (2010). “Vigencia de la dialéctica del amo y el esclavo: su utilización como clave interpretativa en el teatro uruguayo de la resistencia”. En A. Díaz y R. Calabria (comp.), *Vigencia del pensamiento hegeliano*, pp. 113-119. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la FHCE, CSIC, Udelar.

— (2012). “Mi Muñequita de Gabriel Calderón: ¿nuevas fronteras del teatro?”. En R. Mirza (Ed.), *Territorios y fronteras en la escena iberoamericana*, pp. 97-106. Montevideo: FHCE-Udelar, MEC.

— (2014). “Nuestros hijos de Florencio Sánchez: una mirada desde la perspectiva de la educación”. En J. Dubatti y R. Mirza (Eds.), *Florencio Sánchez contemporáneo. Perspectivas rioplatenses*, pp. 133-142. Montevideo: FHCE-Udelar, MEC.

MOLES, A. A. (1984). “Economía espacial de las acciones y estructura teatral” (traducción R. Mirza). En *Maldoror* 17/18, pp.88-96. Montevideo: Banda Oriental.

NIETZSCHE, F. (1985). “Origen de la tragedia”. En *Obras inmortales*, Tomo I. Barcelona: Teorema.

NUSSBAUM, M. (1976). “Consequences and Character in Sophocles’ Philoctetes”, *Philosophy and Literature*, 1, pp. 25-53.

— (1990). *Love’s Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

— (2005). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

PAGE, D. y DENNISTON, J. (1957). *Agamemnon*. Oxford: Claredon Press.

PAVIS, P. (1983). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.

- PLATÓN (1986). *Diálogos IV. República*. Madrid: Gredos.
- POSNER, R. (1979). "The Homeric Version of the Minimal State", *Ethics*, vol. 90, n.º 1, pp. 27-46.
- POST, L. A. (1939). "The Moral Pattern in Homer", *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, vol. 70, pp. 158-190.
- PRIETO, R. (1992). "El huésped vacío". En Mirza R. (coordinador), *Teatro uruguayo contemporáneo. Antología*, pp. 941-1011. Madrid: Ministerio de Cultura-Fondo de Cultura Económica.
- REECE, S. (1993). *The Stranger's Welcome*. Ann Arbor: Michigan University Press.
- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A.
- (2000). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RIVIER, A. (1975). "Eschyle et le tragique", *Études de littérature grecque*, Gèneve: Fondation Hardt, pp. 3-43.
- ROBERTS, P. (2008). "Bridging Literary and Philosophical Genres: Judgement, reflection and education in Camus' The Fall", *Educational Philosophy and Theory*, vol. 40, n.º 7, pp. 873-887.
- RORTY, R. (1989). *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROUDINESCO, E. (2004). *La familia en desorden*. Barcelona: Anagrama.
- SAMBARINO, M. (1959). "Investigaciones sobre la estructura aporético-dialéctica de la eticidad", *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias*, Universidad de la República, Montevideo, n.º 17, pp. 177-333.
- SAYERS, J., BATHURST, R. y SYMONDS, H. (2007). *Irony's architecture: Reflections on a photographic research project*. Massey University. Department of Management and International Business Research, Working Paper Series 3, <http://mro.massey.ac.nz/xmlui/bitstream/handle/10179/555/iarsbs.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- SÓFOCLES (2000). *Tragedias*. Madrid: Gredos.
- TAYLOR, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

TOLKIEN, J.R.R. (1993). *Cartas de J. R. R. Tolkien*. Selección de Humphrey Carpenter con la colaboración de Christopher Tolkien. Barcelona: Minotauro.

— (2002). *El señor de los anillos: La comunidad del anillo; Las dos Torres; El retorno del Rey*. Trad. De Luis Doménech. Buenos Aires: Minotauro.

— (2004a). *The Fellowship of the Ring*. HarperCollins e-books, <https://malikammar.files.wordpress.com/2014/05/j-r-r-tolkien-lord-of-the-rings-01-the-fellowship-of-the-ring-retail-pdf.pdf>.

— (2004b). *The Return of the King*. HarperCollins e-books, <https://malikammar.files.wordpress.com/2014/05/j-r-r-tolkien-lord-of-the-rings-03-the-return-of-the-king-retail-pdf.pdf>.

VIÑAR, M y VIÑAR, M. (1993). *Fracturas de memoria. Crónicas para una memoria por venir*. Montevideo: Trilce.

WELLMER, A. (1993). *Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Madrid: Visor.

YANAL, R. J. (1994). "The paradox of emotion and fiction", *Pacific Philosophical Quarterly*, 75, pp. 54-75.

Sobre las autoras

Helena Modzelewski: Doctora en Filosofía por la Universidad de Valencia, España, y Profesora Asistente del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Forma parte del grupo interdisciplinario Ética, Justicia y Economía de la Universidad de la República, que nuclea investigadores de las Facultades de Humanidades, Derecho y Ciencias Económicas. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores de la ANII. Su trabajo se centra en la educación de las emociones para la promoción de un *ethos* democrático y el rol de la literatura en la generación de la autorreflexión que posibilita dicha educación. Es también autora de dos novelas: *A su imagen y semejanza* (Montevideo, Dobleclit Editoras, 2006) y *El refugio de las palabras dormidas* (Montevideo, Susana Aliano Casales ed., 2015).

Claudia Pérez: Doctora en Letras por la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Profesora Asistente del Departamento de Teoría y Metodología Literarias, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Docente de Literatura Dramática en la Escuela Mutidisciplinaria de Arte Dramático. Coordina el equipo de investigación *Hacia una teoría literaria de la diversidad*. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores de la ANII. Ha publicado artículos en numerosas publicaciones y presentado trabajos de investigación literaria, teoría de género y teatral en congresos en Uruguay y Argentina. Es autora de *Crayencour, Hadrianus. La figura del emperador en el imaginario homoerótico femenino* (Montevideo, Rebeca Linke Editoras, 2014).

Poniendo en diálogo tres disciplinas, literatura, filosofía y educación, este libro es producto de las discusiones entre dos docentes de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación sobre su afinidad en una zona donde las tres disciplinas se encuentran. el potencial educativo de la literatura para la constitución de la identidad ciudadana. Tras revisar los orígenes de la función de la literatura en la epopeya y la tragedia griegas, el trabajo proyecta esos elementos para aplicarlos al análisis de tres obras de teatro uruguayas representantes de tres periodos del siglo XX, evidenciando así la vigencia de los fundamentos de las prácticas educativas de la antigua Grecia. Ampliando esa reflexión, la última parte del libro representa un intercambio metatextual con lo anterior, transitando por cuestiones como la autonomía del arte y las formas contemporáneas de los relatos, incluyendo una forma actual y muy popularizada de epopeya como es la obra de Tolkien.

El libro busca cumplir con una función crítica frente al sentido común cientificista contemporáneo, cuya consecuencia es la progresiva marginalización de las humanidades por ser disciplinas que no aportan al progreso, superficialmente entendido como tecnológico y científico. Si dicho progreso no está orientado por una fuerte trama de valores, puede terminar socavando aquello que debería posibilitar, esto es, la autorrealización de los ciudadanos. Las humanidades, especialmente la literatura, son el mejor medio para dotar de sentido y transformar en felicidad el bienestar que puede darnos el conocimiento científico y tecnológico, que servirá de poco si no sabemos quienes somos ni qué queremos.

ISBN 978-9974-0-1350-6



Espacio Interdisciplinario
Universidad de la República
Uruguay

+598 2408 9010 www.ei.udelar.edu.uy ei@ei.udelar.edu.uy
José Enrique Rodó 1843, 11200 Montevideo Uruguay