

Mesa 119: El cine y las industrias culturales audiovisuales y su impacto en la construcción de la Historia reciente: una reflexión historiográfica.

TÍTULO: Claves interpretativas del teatro de la resistencia antidictatorial: ‘El ex alumno’, de Carlos Somigliana.

*Prof. Germán Gil - Facultad de FyLL (UBA); Instituto “Alfredo Palacios”

gertere@gmail.com

Para publicar.

PALABRAS CLAVE: Dictadura – Resistencia – Teatro

Los escritores que optaron por permanecer en el país después de 1976 se enfrentaron con una realidad represiva distinta en comparación con las “políticas culturales” implementadas por las anteriores dictaduras militares, sin antecedentes en la historia nacional. En efecto, se trataba de un mecanismo de censura de nuevo tipo: el gobierno militar evitó en cuanto le fue posible dar un estatuto *legal* a los límites de lo expresable. Esto no suavizaba la ominosa intervención estatal en el ámbito de la cultura; por el contrario, la brutalizó hasta grados insospechables, y la conectó estrechamente con los mecanismos propios de la implantación del Terrorismo de Estado: aparentemente, todo “podía” escribirse, y esa era la imagen que el régimen procuraba –con escaso éxito- proyectar al escenario internacional; pero si algún escritor rebasaba la invisible línea de lo que estaba tácitamente prohibido expresar podía desvanecerse en el medio de la noche, en esos años donde las desapariciones azotaban la república y el destino de los cautivos era incierto.

Por eso, aquéllos autores que, a pesar del clima de miedo paralizante que atravesaba a la sociedad argentina, se atrevieron a dar la batalla cultural al régimen debieron emplear recursos literarios que disfrazaran la construcción de sus textualidades. No era sencillo: esos recursos debían hacer de sus textos algo que fuera lo suficientemente ininteligible para los oídos de la censura, pero descifrable para un público aterrorizado y poco dispuesto a correr riesgos, frente a una amenaza que podía sentirse, aunque todavía inexpresable e indefinida, por aquellos años.

En el caso particular de los textos dramáticos (tanto en el cine como en el teatro), los autores recurrieron al mecanismo de los *shifters*: se trata de “disparadores” argumentales, temá-

ticos o lingüísticos destinados a suscitar en los enunciatarios determinadas evocaciones que, al mismo tiempo, orientan la significatividad de la lectura en una determinada dirección. En el caso que nos ocupa, los *shifters* debían tener una eficacia selectiva: ser instrumentos reconocibles e interpretables para ciertos enunciatarios (el público-víctima, los enunciatarios auténticos) y permanecer opacos para los otros –los agentes de la represión–; para éstos, el texto debía dirigir su interpretación en direcciones que no permitieran articular sus significaciones profundas. Para decirlo abiertamente: la función del texto en la batalla cultural contra la dictadura debía ser lo suficientemente transparente en un caso e invisible en el otro.

Va de suyo que, a medida que la furia represiva se atenuó (si es que corresponde decirlo así), los *shifters* fueron perdiendo opacidad y el enfrentamiento con el aparato “cultural” de la dictadura se hizo más explícito. Ya en 1981, las 21 obras de *Teatro Abierto*, tanto en sus argumentos como en las prácticas abiertamente confrontativas de sus puestas en escena, significaban un salto cualitativo en la definición de un frente cultural contra la barbarie.

Pero en los años tempranos, las alusiones debían ser cautelosas, no sólo por el peligro que se cernía sobre autores, directores o actores, sino también por el miedo que los potenciales espectadores (como un porcentaje elevado de argentinos) habían asumido como parte de su vida cotidiana, y que los hacía desconfiar incluso del hecho de ser enunciatarios de mensajes directa o indirectamente confrontativos. De esa manera, Roberto Cossa, ya en 1977, había elaborado en *La nona* una furiosa autocrítica contra los valores de la “familia tradicional”, destacando la hipocresía de una moral que encubría la antropofagia de todos contra todos; sin embargo, en el marco de una dictadura que proclamaba la persecución de “ideologías foráneas” que pretendían destruir –entre otras cosas- la institución familiar, esa autocrítica debía estar montada sobre *shifters* a cuya interpretación no accedieran los guerreros de la occidentalidad. En la superficie, Cossa optó por disfrazar su obra: el primer acto se cubría de punta a punta de pasos de comedia; el segundo asumía un tono dramático, pero, si bien la obra podría resultar “sospechosa”, el significado último quedaba oculto tras la máscara de la “fatalidad”.

Ciertamente, era imposible saber qué grado de eficacia tendría un mensaje oculto de esa forma. Con la crítica literaria amordazada y los espectadores (y las puestas en escena) bajo estrecha vigilancia, los canales con los que habitualmente cuentan los enunciadores de

mensajes artísticos para acceder a las “gramáticas de recepción” quedaban cerrados, y sus autores desconectados de un público que, por su parte, estaba demasiado aterrorizado como para manifestar claramente sus interpretaciones textuales.

Aquí quiero centrarme en otra de las obras escritas en los años crudos del Terrorismo de Estado: se trata de *El ex alumno* (EEA), de Carlos Somigliana, estrenada en 1978. Una breve síntesis de argumento nos pondrá en tema: un hombre de unos cuarenta años, Horacio Caletti, un ex alumno del Colegio Nacional de Buenos Aires, promoción 1958 –un detalle no menor-, de paso por Campana por cuestiones de trabajo, visita allí a su viejo profesor de Literatura (García Chávez). El encuentro, inicialmente nostálgico, se complica: no sólo por la presencia disruptiva de la hija del docente (Laura) y de un “alumno particular” del profesor (Mario), cuyos niveles de agresividad son parejos, aunque de naturaleza diferente, sino también porque la relación, aparentemente idílica, entre profesor y discípulo se revela más problemática y conflictiva de lo que parecía inicialmente. Finalmente, y luego de una escena de extrema violencia entre padre e hija y ante la impotencia de Caletti, éste opta por retirarse, desolado por las revelaciones que esa visita le ha deparado.

Voy a enfocar el análisis sobre dos tipos de *shifters* que el autor ha utilizado en esta obra: por un lado, una conexión hipertextual que se presupone muy conocida por los potenciales espectadores; por otro, una cronología cuyas incompletitudes son más elocuentes que sus inclusiones y de la que se desprende un diseño espacio-temporal de la obra altamente significativo.

Empecemos por la hipertextualidad. La temática general de EEA puede remitirnos a un fragmento de *Corazón*, de Edmundo De Amicis; concretamente, al episodio “El maestro de mi padre” (EMP) (De Amicis, 193-202), en el que el protagonista (Enrique) y su Padre visitan a un ex maestro, ya retirado, de aquél. La visita (como todo el libro de De Amicis) empieza y termina idílicamente, con un verdadero “rescate de la memoria” de una infancia feliz (no sin algún toque de tristeza por la evocación de la madre del Padre), propia del romanticismo tardío italiano. Es imprescindible tener en cuenta que *Corazón* era un libro muy leído por niños y púberes en las décadas del '50 y '60, una lectura facilitada por la edición de la “Colección Robin Hood”, de amplia circulación por aquellos años. La importancia de este dato radica en que cualquier hipertextualidad teatral que remitiera a esa novela podría contar con la inmediata evocación, consciente o subconsciente, de los espectadores; es de-

cir, podía funcionar como un *shifter*, bajo la presunción de que muchos de ellos “habrían pasado” alguna vez por esa novela. El “presupuesto de espectador” que concurría a un teatro, en la Argentina de 1978 podía contar con esa lectura infantil en el capital cultural de los asistentes.

En este punto, conviene recordar que la eficacia comunicativa de un *shifter* radica en que, ubicado en un texto A, evoca un texto (o una situación) B, que se “incrusta” en A, otorgándole de esa manera un sentido diferente al que la mera intratextualidad de A podía darle. Lo usual es que ese otorgamiento de sentido opere en dirección a la semejanza. Pero en este caso, el episodio de *Corazón* otorga sentido desde las notorias y casi escandalosas diferencias con EEA; esas diferencias otorgan una particular potencia semiológica al *shifter*, la suficiente como para aspirar a levantar la barrera mental colocada por el Terrorismo de Estado en los espectadores. Recorramos rápidamente esas diferencias.

En EMP, los visitantes son dos: el ex alumno (el Padre) y su hijo, un niño aún; la visita en sí es producto de una voluntad que recorre todo el episodio: el Padre **quiere** encontrarse con quien ha sido su maestro, y para eso va al pueblo en el que vive. En cambio, el protagonista de EEA concurre viaja a Campana por trabajo, y la visita a su viejo profesor es circunstancial. Concorre solo, lo que, a lo largo de la obra, se revelará como una verdadera indefensión.

Las actitudes iniciales son semejantes: humildad en los docentes, ya retirados; admiración retrospectiva en los ex alumnos: el Padre recuerda a su maestro como alguien “severo, pero de buenas maneras, que nos quería como un padre, sin dejarnos pasar nada” (De Amicis, 193); Caletti usa una frase breve, directa, con una caracterización muy similar: “el implacable García Chávez [era] duro, pero justo” (Somigliana, 1988, 23). Pero a partir de aquí se manifiestan las diferencias: la remembranza incluye el costado afectivo en el maestro-padre, absolutamente ausente en la figura recuperada del profesor. Además, la veneración del Padre se mezcla con un profundo afecto; la de Caletti se tiñe de un respetuoso temor. No es menor el hecho de que el primer caso nos muestre a un maestro de escuela primaria, cuya figura remite a la niñez del ex alumno, tierna e inocente, mientras que el segundo trate de un profesor de escuela secundaria (¡y nada menos que del CNBA); aquí nos situamos en el ámbito de la adolescencia, concebido socialmente como más problemático y resistente a la autoridad.

El momento de la *anagnórisis* (un tópico literario de fuertes asignaciones de sentido en la tradición literaria occidental, desde *Odisea* hasta nuestros días) es clave en la marca de las diferencias: cuando el Padre se presenta, el maestro se esfuerza en hacer memoria:

“De pronto, el viejo levantó la cara, con los ojos muy abiertos, y dijo con lentitud:
‘¿Conque... hijo del ingeniero?... ¿Aquel que vivía en la plaza de la Consolación?’
(De Amicis, 195).

En cambio, el profesor no reconoce a Caletti hasta el segundo acto; tampoco se esfuerza demasiado en hacerlo; le basta con recibir la admiración y el elogio del exalumno, porque su mirada se centra en sí mismo. De hecho, la *anagnórisis* se produce cuando Caletti le recuerda un episodio: como alumno, ha participado de un concurso literario del Colegio, y el profesor le ha hecho un elogioso comentario en latín (“*tu vate eris*”) al pie de su poema. Cuando Caletti le cita la frase de marras, el profesor reconoce, ahora sí, a su exalumno. En definitiva, la *anagnórisis* vivida por el maestro supone que éste ha depositado la mirada y el recuerdo en la persona de su alumno; el profesor no reconoce al otro sino en referencia a sí mismo. El devenir posterior de los recuerdos de uno y otro ratifica este rumbo: el maestro recuerda cosas relativas al padre; el profesor recuerda cosas de sí mismo, y en sus recuerdos los alumnos son meros elementos casi decorativos, meros auxiliares de su autoconstrucción monumental.

Inclusive las humildades docentes son también marcas de diferencia: la del maestro es sincera (incluye un reconocimiento de sus debilidades actuales, físicas y cognitivas); la del profesor es sólo superficial, y no tarda en emerger una profunda soberbia intelectual, además de una sed de poder autoritario, carente de afecto o de simpatía por sus alumnos, especialmente por los que no han sido “dignos” de egresar del CNBA. Los restos materiales de los respectivos pasados docentes también revelan esa diferencia: el maestro guarda, cuidadosamente atados y clasificados, ejercicios de todos sus alumnos; el profesor ha tirado a la basura hasta sus libretas (aunque inicialmente asegura haberlas conservado), sin empatía ninguna con los que, en definitiva, han sido meros instrumentos para la construcción de su poder. De la misma forma opera la memoria: los recuerdos del maestro son gratos, centrados en los logros de sus alumnos y con una dosis de olvido compasivo de los momentos

ingratos en los que se ha visto obligado a hacer pesar su autoridad represiva; en cambio, esos son, precisamente, los momentos que el profesor evoca con placer evidente, los que adquieren el status de logros definitivos de su accionar docente (episodio de Vaquier). En la misma dirección camina la actividad intelectual que ambos docentes sostienen: el maestro hojea “viejos libros de escuela, colecciones de periódicos escolares y algún libro que me regalan” ubicados en “una pequeña biblioteca” (De Amicis, 196-197); todos materiales vinculados con la práctica de aula. El profesor posee una biblioteca de libros ilustres; como Caletti descubre rápidamente, su idolatrado docente puede recordar la fecha de nacimiento de Tirso de Molina, pero no el nombre de su alumno ganador de un concurso de poesía. De todas maneras, recibimos y despedimos al personaje resolviendo crucigramas del diario, y no leyendo; la gigantesca biblioteca sólo parece servir para mantener tapiada una gran ventana de la casa que permitía entrar la imagen del mundo exterior. En definitiva, el saber del profesor parece ser un barniz enciclopédico puramente superficial; adivinamos que, en sus manos, sólo servía como un instrumento más de poder y opresión en las aulas.

La hora del almuerzo es decisiva a la hora de las diferencias: ambos docentes pretenden rehusar la caridad de sus ex alumnos; pero el Padre la ha ofrecido sinceramente (en realidad, probablemente haya planeado previamente invitar a su maestro a almorzar). Caletti, en cambio, cae preso de una doble obligación: primero, a aceptar la invitación a almorzar que le hace su profesor; luego, cuando la hija le advierte a su padre que “no hay nada” y que no hay dinero para comprar, a invitar a ambos a comer. El maestro, siempre dispuesto a reconciliarse con la vida, acepta ir a almorzar a un restaurante del pueblo; el profesor rehúsa terminantemente salir, y la hija debe ir a comprar la comida a “la rotisería de la esquina” (volveremos sobre esta fuerte pulsión al encierro y a la alienación de “lo exterior” en EEA). El rito de la comida también marca diferencias: las dificultades del profesor para llevarse la copa de vino a los labios contrasta con la facilidad con la que el profesor bebe un vaso tras otro dos botellas, hasta terminar casi embriagado. Los alimentos casi no son nombrados en EMP; en EEA, hasta hay una pequeña, casi mezquina, disputa en relación con las presas del pollo y su identificación.

Si bien el maestro vive solo, en el camino al restaurante y a la estación del ferrocarril recibe el reconocimiento de los vecinos del pueblo, que lo saludan afectuosamente; además, todos saben dónde vive, y por eso al Padre y a su hijo les ha resultado fácil encontrar su casa (De

Amicis, 194). El profesor vive con una hija, pero entre ambos hay una relación abiertamente hostil: hacia el final de la visita de Caletti, los enfrentamientos entre padre e hija llegan a extremos inauditos de violencia física; por otro lado, su claustrofilia nos impide averiguar sus vínculos con la sociedad de Campana.

Los desenlaces son absolutamente opuestos –lo que no constituye una sorpresa, sino el desenvolvimiento lógico de acuerdo al devenir de los núcleos narrativos-: el Padre y Enrique toman el tren de vuelta, con el corazón henchido de ternura por una visita edificante de un personaje entrañable; con sentimientos semejantes, el maestro permanece en el andén de la estación, con la vista fija en su exalumno. Caletti, luego de ser humillado por el profesor – que le ha hecho sentir otra vez el poder disciplinador-, acosado sexualmente por su hija, amenazado con un arma por un “alumno particular” del profesor y de presenciar una violenta pelea a golpes entre éste y su hija, se retira –o más bien huye- desilusionado y avergonzado. Luego de semejante escena, el profesor vuelve, imperturbable y como si nada hubiera pasado, a sus crucigramas.

Si *Corazón* había sido un libro de lectura más o menos masiva, al menos una parte de los espectadores podrían llegar a relacionar ambos textos; en ese caso, no podrían dejar de advertir que EEA era la versión grotesca de EMP, su bastardización completa. Pero, ¿en qué clave de lectura y con qué finalidad significativa?

Quizás esa clave y esa finalidad se encuentran en el segundo tipo de *shifters* en los que deseo detenerme: la particular periodización imaginaria del pasado en la que el profesor se inscribe a sí mismo. En efecto: el personaje proyecta la temporalidad en tres dimensiones. En primer lugar, hacia un pasado temporalmente indefinido, una “época de oro” que trasciende incluso las trayectorias vitales, como Caletti descubre, desconcertado:

“PROFESOR. – [...] aquella era una época propicia...Después, todo cambió...

HORACIO.- ¿El cincuenta y ocho, señor? Teníamos también algunos problemas...

PROFESOR.- Bueno, quizás no ese año, precisamente... Pero acuérdesse, acuérdesse... (*Evocativo*) Cuando Rubén Darío escribía sus "Cantos de vida y esperanza" sobre las mesas del Aves Keller... Cuando Rodin cincelaba a nuestros próceres y Fader pintaba una pampa delicada...

HORACIO.- (*Algo extrañado*) No, pero yo no había nacido todavía...

PROFESOR.- (*Sin prestarle atención*) Henri Bergson y Anatole France daban conferencias en el Teatro Odeón...Y Jorge Newbery imponía a puñetazos los buenos modales en los piringundines...

HORACIO.- (*Más extrañado todavía*) Pero todo eso fue mucho antes de...

PROFESOR.- (*Ídem*) Lola Mora escandalizaba a los pacatos con su célebre fuente... Y el Presidente de la República tomaba el té con la Infanta Isabel y el Príncipe de Gales...

HORACIO.- (*Totalmente perplejo*) Escúcheme, señor... Usted está hablando de su pasado, no del mío...

PROFESOR.- (*Estallando*) ¡Oh, termínela con esa cronología de pigmeos...! ¡Le estoy hablando de una época...! [...]” (cursivas en el original) (Somigliana, 1988, 57).

El profesor se siente partícipe de una “época” -que no ha vivido- en la medida en que comparte sus valores, su *weltanschauung*. Es lo que el profesor define como “un mundo poblado de banderas...El honor, el respeto, la cultura, la cortesía...Poblado de banderas, ¿me entiende?” (Somigliana, 1988, 57-58). Y supone al Horacio juvenil partícipe de los anhelos por esa época, pues ha transitado por las aulas del CNBA, y ese Colegio parece ser refractario a los cambios nefastos que ocurrieron “después”. En aquel mundo, el profesor podía defender los valores de la “libertad” e incluso de la “democracia”.

“PROFESOR.- [...] (*Bebe*) Sí, es una verdadera lástima... El genio de la humanidad ha tardado siglos en producir creaciones exquisitas, que a la gente le interesan cada vez menos... Bah, la gente... "El vulgo municipal y espeso" ... "Las multitudes negras de la ciudad"...

HORACIO.- ¿No pasó siempre lo mismo?

PROFESOR.- Me extraña que usted diga eso, Horacio. No, me permito afirmar rotundamente que no pasó siempre lo mismo.

HORACIO.- Quiero decir... Erasmo de Rotterdam nunca fue un autor popular...

PROFESOR.- (*Profesoralmente*) No se trata de eso, en absoluto. Antes eran muchos menos los que sabían leer, pero esos pocos *sabían* leer... Ahora todo el mundo

lee y casi nadie sabe hacerlo... Sí, me temo que hayamos caído en una de las trampas de la democracia... (*Advirtiendo el gesto de sorpresa de Horacio*) ¿Qué le pasa?

HORACIO.- Me extrañó oírle decir eso... Me acuerdo que usted, antes...

PROFESOR.- (*Interrumpiéndolo con alguna vehemencia*) ¡Antes yo era distinto, porque todo era distinto...!” (Somigliana, 1988, 43-44).

He aquí la segunda de las temporalidades imaginarias del profesor. Según él, en la etapa que sustituye a la “época de oro”, la libertad se cobra su precio: las masas ocupan el espacio cultural y estropean la belleza que han encontrado. El mundo que les ha enseñado a leer –y el profesor se considera agente activo de esa enseñanza- no les interesa: no saben “leerlo”. Se trata de una de las “trampas” de la democracia.

Busquemos el referente de esta segunda temporalidad. Caletti ha egresado en 1958; ha sido, por lo tanto, alumno del profesor en 1956 y 1957, y allí el alumno ha escuchado a su docente predicar a favor de la “libertad” y de la “democracia” en tales términos, que ahora lo asombran sus denuestos contra ellas. La contextualización es sencilla: el profesor, como tantos, entendía por entonces la irrupción de las masas en la vida política entre 1946 y 1955 como un “accidente” de la historia, como una “trampa” de la democracia que podía y debía ser corregida. Por aquellos años, el profesor tenía una confianza absoluta en la posibilidad de esa “corrección”: encerrado entre los muros del CNBA, le puede pasar inadvertida la furiosa Resistencia Peronista (así como, después de todo, no advierte la infidelidad de su mujer). En las aulas, lejos del contacto con “el vulgo municipal y espeso”, pueden preparar a sus alumnos para vivir en un mundo en el que la “época de oro” retorne. Esa proyección alucinada ha constituido la felicidad juvenil de Horacio, como se lo confiesa a la hija del profesor:

HORACIO.- [...] No sé, ellos nos enseñaron tantas cosas...

LAURA ¿Cuáles?

HORACIO (*Como tomado de sorpresa*) Latín, y... (*Pausa, mientras busca una respuesta que no encuentra*) Qué sé yo, muchas cosas. Éramos chicos pobres de la Argentina, pero ellos nos educaron como a pequeños lores ingleses...

LAURA.- (*Algo asombrada*) ¿Y vos, les estás agradecido? [...]

HORACIO.- No es eso. Ellos nos prepararon para vivir en un mundo sólido, armonioso...

LAURA.- ¿Y dónde está ese mundo?

HORACIO.- (*Tercamente*) No importa, ellos creían en eso...

LAURA.- ¿De veras, creían? ¿O simplemente los usaban a ustedes de puntales para aguantar algo que se venía abajo...? [...]” (Somigliana, 1988, 73).

Esta segunda dimensión temporal es el **pasado** del profesor. Es su tiempo vital, en el que ha tenido que encerrarse tras los muros de una institución enciclopédica para creer en la ilusión de que “las multitudes negras de la ciudad” desaparecerían y todo volvería a la armonía primigenia del modelo agrario exportador.

Y entonces se hace evidente cuál es su **presente**, la tercera temporalidad en juego: es el tiempo en que aun esa ilusión se quiebra: cuando queda claro que, bajo el amparo de la “democracia” y de la “libertad”, las masas no se irán; que mientras esos valores sigan en vigencia, la batalla cultural estará perdida definitivamente. Y entonces sólo queda un medio: la fuerza, la coacción, la represión. En una palabra, la violencia sobre los cuerpos no deseados del “vulgo municipal y espeso”. Pero la violencia también separa aguas: no es lo mismo Mario, que pretende ingresar en la prefectura, que se pasea con una Ballester Molina calibre 22 en la cintura para “ir a probarla” (y no tirándole “a los pajaritos”, como aclara escandalizado; el pichón de fascista busca ya “caza mayor”) y que desde su temprana juventud ya ensaya formas de abuso, tortura (hasta hacer un simulacro de fusilamiento con Caletti) y prepotencia de género –que aún no logra concretar- con Laura; Mario es un futuro agente directo de la violencia, la siniestra figura del represor y del torturador, la herramienta que sirve para concretar la utopía de retornar a la “época de oro” cuando la “cirugía mayor” extirpe “las multitudes negras de la ciudad”. En cambio, el profesor sólo colabora con ese proceso: él es quien prepara a Mario para el examen de ingreso a la Escuela de Prefectura. En el ejercicio de su profesión “docente”, encuentra su forma de aportar al proceso de “limpieza”. Y esto porque:

“PROFESOR.- [...] Aborrezco la violencia, usted lo sabe, aunque a veces... (*Se interrumpe, esperando un comentario que no llega*) Mi deber es protegerla, incluso de ella misma... (*Idem*) Lo entiende, ¿verdad?” (Somigliana, 1988, 45).

Al hablar de su “deber” de proteger, el profesor habla de Laura, por cierto; pero el discurso era, en la época, hartamente conocido: evocaba (es uno de los *shifters* más directos de la obra) aquellos enunciados del Proceso de Reorganización Nacional que juzgaban a la sociedad como una entidad indefensa, infantil, minusválida ante la agresión ideológica de la “subversión” –en el plano bélico- y del “populismo y la demagogia” –las armas utilizadas por la “subversión”-. Librada a su suerte, la sociedad sucumbiría inevitablemente a esas seducciones; por eso, el gobierno militar se había propuesto protegerla “incluso de ella misma”, es decir, de su propia voluntad.

Así, el profesor aparece voluntaria y permanentemente alienado de una realidad que detesta: si las aulas del CNBA lo han separado de la realidad de los años de la proscripción, de la Resistencia peronista y de la “primavera de los pueblos”, su encierro entre los muros de su hogar de jubilado lo separan de una violencia que asegura aborrecer, pero que cree necesaria: la de la Argentina de las desapariciones forzadas, de las torturas, de los cuerpos arrojados al Río de la Plata. Una realidad que no puede ni ver: simbólicamente, una biblioteca de autores clásicos ocupó el lugar donde antes había una ventana; a través de la cual podrían haberse filtrado aunque más no fuera algunos resquicios de esa realidad horrible, pero que quizás él suponga necesaria para el restablecimiento de la “época de oro”.

Tenemos, pues, tres temporalidades; esas tres dimensiones enmarcan dos tipos de espacialidades simbólicas: el *adentro* y el *afuera*. Cada uno de los cuatro personajes se posiciona de manera diferente en ese esquema espacial: el profesor, como dijimos, se sitúa en un espacio excluyente: el *adentro*. El espacio de la obra es **su** espacio. Los tres personajes restantes entran y salen de él, y las voliciones e intencionalidades de esos movimientos marcan las diferencias entre ellos. Mario, el sádico adolescente que pretende ser aprendiz de represor, pertenece plenamente al mundo del *afuera*, allí donde impera el Terrorismo de Estado del que pretende ser agente. Si “entra” a la casa del profesor no es para invisibilizar una violencia que idolatra, sino para mejor prepararse para ese examen de ingreso que lo separa de la posibilidad de institucionalizar su proyección de represor. Son dos personajes que co-

operan en una especie de división del trabajo (intelectual y “manual”) para una misma finalidad.

En cambio, los personajes que se encuentran en una zona de ambigüedad son Caletti y Laura. Ella está prisionera del *adentro*, una rehén del profesor, aunque, llamativamente, su prisión no es pasiva: el profesor no tiene *poder* sobre ella, en el sentido foucaultiano del término (en el cuerpo a cuerpo, Laura lo lastima, dando pruebas de que no puede ser sometida físicamente). Su prisión se explica porque es el mundo del *afuera* el que la excluye. Sólo una vez ha intentado concretar su deseo de escapar: una oportuna denuncia del profesor – fundamentada en su minoría de edad- ha provocado que la “traiga la policía a la rastra” (Somigliana, 1988, 72). Sin embargo, los niveles de conciencia de Laura tienen límites bastante estrechos: su anhelo de escapar procede de un deseo meramente individual de libertad. Si bien es consciente de que “si a este mundo no lo cambiamos, no vale la pena tener hijos... Y si nos decidimos a cambiarlo, vamos a estar demasiado ocupados...” (Somigliana, 1988, 50), estas palabras encierran una actitud puramente declamativa. Su deseo de escapar deposita, finalmente, su confianza en la legalidad burguesa –a la sazón sostenida por la dictadura militar-; la mayoría de edad le dará la soñada posibilidad de salir de allí. Por eso no ve en Caletti a un aliado, sino a un instrumento; su intento de seducirlo obedece, no al ejercicio de una sexualidad liberadora, sino al intento de convencerlo de que la lleve con él, que la ayude a fugarse. Tan limitada es la conciencia de Laura que cree, sinceramente, que el *afuera* constituye un espacio de liberación.

Y finalmente está Caletti, el ex alumno, cuyo rol central está subrayado desde el título de la obra. Es muy significativo que aunque Laura reconozca en Caletti a otra víctima de los mecanismos opresores de su padre, lo desprecia por su devoción a él, por esa fidelidad a la memoria del que, en realidad, ha sido el verdugo cotidiano de su juventud. Y en este presente, ante el exalumno que le rinde pleitesía, el profesor no duda en erigirse en el sepulturero del único momento de dignidad/autonomía que Caletti conserva de su pasado: cuando el recuerdo lo recoloca entre las juventudes pequeñoburguesas argentinas que creyeron en aquella confusa mezcla de ideas que fue el desarrollismo entre 1956 y 1958, justamente en los años en que más intenso parece haber sido el contacto entre García Chávez y Caletti. Desde la posición más reaccionaria del antiperonismo, el profesor está dispuesto a aniquilar incluso ese único momento de dignidad, en el momento en que Caletti se anima a confesar

sus sentimientos de adolescente frente al mundo y los valores de la “época de oro” por el que el profesor rompe lanzas:

“HORACIO.- Hablando francamente, señor...Creo que nada de eso nos hacía demasiado felices...

PROFESOR.- (*Benévolo*) Por supuesto, por supuesto...Ustedes eran rebeldes, como es lógico...Y manifestaban por las calles cantando "La Marsellesa"...¿Qué quiere que le diga? También eso era hermoso...

HORACIO.- No, usted no me entiende. Nosotros no estábamos conformes...

PROFESOR.- Claro, claro...Pero esa rebeldía era... ¿Cómo puedo decirlo? Como una brisa fresca. Horacio, como un aire suave...

HORACIO.- (*Negando, algo ofendido*) Era una tempestad, señor.

PROFESOR.- (*Ilustrándolo casi coreográficamente*) Como una brisa que hacía ondear aquellas mismas banderas con gallardía... ¡Pero que no amenazaba con derribarlas!

HORACIO.- Era una tempestad, señor...Un viento ardiente...

PROFESOR.- Como una brisa, Horacio, como un céfiro blando...

HORACIO.- (*Enérgico*) ¡Le digo que nosotros también queríamos cambiar el mundo!

PROFESOR.- (*Sarcástico*) ¡Cambiar el mundo...! ¿Y por qué no lo hicieron? (*Pausa. Con ferocidad*) ¿Por qué no lo hicieron, entonces?

HORACIO.- (*Bajando la cabeza*) Lo que sucede es que aquellos mástiles estaban mejor clavados... (*Pausa larga. El viejo se sirve más vino y bebe*)

PROFESOR.- De todos modos...Supongo que usted ya no tendrá nada que ver con eso, ¿no?

HORACIO.- ¿Con qué, señor?

PROFESOR.- Con esos vientos, con esas rebeliones...

HORACIO.- (*Mansamente*) No se preocupe, señor. Yo mismo, ahora...Apenas soy un suspiro.” (Somigliana, 1988, 58-59)

Por cierto, no puede dejar de notarse la singularidad de los cuatro últimos parlamentos, en que casi podría adivinarse un imperceptible dejo de alarma en el profesor: las “rebeldías” que le resultaban simpáticas en 1945 (el recuerdo de los estudiantes cantando *La Marselle-*

sa remite a ese año) o aceptables en 1956-1958 (¿alusión a la fugaz luna de miel de la juventud pequeño burguesa con la Revolución Cubana?) ya no serían aceptables en 1978; el traslado temporal de esa “rebeldía” que el profesor juzga aceptable, veinte años después, envía la imaginación de los espectadores hacia lo innombrable, hacia el espectro de la “subversión” o el “caos social”. No hay una valoración positiva o una defensa explícita de este mundo innombrable: Caletti, que podría haberla hecho, se manifiesta “quebrado” –lo que seguramente hace desaparecer la inquietud del profesor-. Éste, por su parte, ocupa un lugar discursivo que no deja dudas de su absoluta visión condenatoria. El *shifter* radica, precisamente, en que la condena de las “rebeldías” corra por cuenta de un personaje que, a esta altura de la obra, ocupa el lugar de una casi absoluta negatividad. Ese mundo, en el que habita “lo innombrable”, no tiene defensores; pero el juez que lo condena carece de toda integridad moral. El entimema es demasiado evidente, pero lo que lo convierte en *shifter* es estar dirigido a una sociedad aterrorizada, que teme inclusive pensar en todo aquello que puede estar más allá del invisible límite de lo prohibido.

De esta manera, Caletti queda configurado como un personaje cuya ambigüedad contrasta con –y lo deja indefenso ante- las profundas convicciones de los otros tres. Cuando la obra empieza, pretende entrar en el espacio del profesor; desde comienzos del segundo acto, su deseo de escapar invierte su voluntad inicial. Por otro lado, admira la fe de su profesor en esa “época de oro” que pretende restaurar desde su cátedra, aunque no comparte sus valores; de hecho, no puede dejar de medir la diferencia entre el lector del Marqués de Santillana y su presente de empleado de una empresa metalúrgica. Por eso, no puede describirse por lo que “es”, sino por lo que “tiene”. Su mirada está tan centrada en paliar sus inseguridades y sus frustraciones, que no parece comprender nada de lo que lo rodea; su prioridad es su propia protección, porque no encuentra nada importante ya por lo que merezca la pena dar la vida: en una escena que recuerda al penúltimo capítulo de *1984*, de Orwell, cuando Mario lo amenaza con fusilarlo porque sospecha de la seducción de Laura, Caletti, a último momento, le echa toda la culpa a ella, en una acción que resultaría vil de no ser tan grotesca: el arma está “obviamente descargada”¹. Frente a Laura se encuentra igualmente desar-

¹ En el capítulo V de la segunda parte, Smith es llevado a la “habitación 101”, donde los desaparecidos son sometidos a sus objetos fóbicos, a fin de que traicionen sus últimas lealtades, aquellas que han resistido todas las torturas previas. Ante una rata, puesta a la altura de sus ojos, Smith denuncia a Julia, su amada, y

mado: su deseo sexual se contrapone con (y finalmente es reprimido por) la culpa de estar violando tanto el espacio sagrado donde el profesor ha encerrado su fe en los valores de la “época de oro”, como el cuerpo igualmente sagrado de su hija, el producto de una realidad que, como tantas, el profesor no ha querido ver.

Tantas ambigüedades, inseguridades, insatisfacciones, hacen de Caletti el personaje central de la obra. Porque Somigliana no parece dirigir su mensaje a los personajes que ocupan –o pretenden ocupar- posiciones definidas en la espacialidad simbólica de la trama, sino al exalumno; y a través de él, a esa enorme proporción de la sociedad argentina que, intuye, recibe directamente la acción paralizante del Terrorismo de Estado y está imposibilitada de ver o de expresar lo que ocurre.

Quizás sea por eso que Somigliana no ha querido incluir personajes “positivos” en el argumento. Porque la sociedad a la que se dirige, la opresiva Argentina de 1978, carece de “héroes”, sumida como está entre una represión invisibilizada pero sobredeterminante, una minoría que aspira a ser agentes activos de esa represión, los colaboradores intelectuales que, aunque se nieguen a ensuciarse las manos en las letrinas de la tortura, ponen sus “talentos” al servicio del horror represivo, los individualistas que suponen que la letra de la ley o una evasión individual alcanza para devolverles la libertad y, especialmente, la enorme mayoría silenciosa, que asiste al despliegue represivo sin entender, sin tomar partido, sin siquiera hablar o mencionarlo. Son los que han caído víctimas del discurso de la dictadura y se sienten culpables por “haber creído” en 1958 (y quizás, también en 1973) y ahora callan avergonzados frente a la represión, como un niño frente al reto que tiene merecido al descubrirse su travesura.

Por eso, en esta obra de Somigliana no hay héroes entre los personajes; los héroes que se necesitan están abajo, más allá del cuadro escénico: del público-pueblo, de entre ellos, y no de la ficción teatral, deberán surgir, si no los héroes, los protagonistas de la liberación anti-dictatorial; o al menos, de entre aquellos que se animen, con palabras y actos, a romper el cerco del aislamiento impuesto por el Terrorismo de Estado, a demoler los falsos muros de

pide que sea ella la que sea sometida a esa tortura, y no él. El objetivo está cumplido: Smith está “quebrado” y ya no conserva ningún lealtad que lo ate a nada; está disponible para “amar al Gran Hermano”.

Lo grotesco en la escena de EEA es que Caletti se “quebra” por mucho menos: apenas la amenaza de morir de un tiro (es decir, rápidamente y sin sufrimiento) alcanza para transformarlo en un delator en potencia, lo que reafirma la debilidad moral del personaje.

una mal entendida “cultura” y a precipitarse en las calles, fundidos con “el vulgo municipal y espeso”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Amicis, Edmundo (s.f.) *Corazón. Diario de un niño*. Madrid. Librería y Casa Editorial Hernando (S.A.).
- Somigliana, Carlos (1988). “El exalumno”, en Somigliana, Carlos. *Teatro completo*. Buenos Aires. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, vol. VI.