



De la palabra a la acción: hacia una lectura para la creación

De la palabra a la acción: hacia una lectura para la creación

Alejandra Samudio Rincón

Monografía presentada para optar por el título de Licenciada en Artes Escénicas

Asesor

Carlos Eduardo Sepúlveda Medina

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Bogotá, 2023

Agradecimientos

A Dios. A Milena y a Óscar, por amar y creer incondicionalmente. A mis amigas, Valentina, Karol, Natalia y Luisa, por acompañar desde la paciencia y la ternura, por almidonarme las dolencias. A Santiago, por resistir, alivianar y abrazar mi proceso con tanta fuerza; por ser un lugar para refugiar el corazón de los diluvios precederos; un lugar para ser, crecer y crear. A Leica, mi sol. Al maestro Carlos Sepúlveda por guiar esta investigación. Y a Alejandra, por resistir el aguacero; por permitirse estar viva hoy.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I	9
1.1 Paul Ricoeur: tejedor de lo disímil.....	10
1.1.1 Influencias: primeros años de búsqueda filosófica	12
1.1.2 Etapa fenomenológica.....	14
1.1.3 Hermenéutica filosófica.....	17
1.1.4 Filosofía práctica.....	21
1.2 Hans Robert Jauss: hacia la emancipación del lector	23
1.2.1 La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria: pilares de la estética de la recepción.....	26
1.2.2 Aplicación didáctica de la estética de la recepción.....	30
CAPÍTULO II	32
2.1 Enfoque de investigación	32
2.2 Metodología de investigación	33
CAPÍTULO III.....	41
3.1 Martha Márquez: entre la fábula y la escena	41
3.2 El Dictador de Copenhague	43
3.3 Ejercicios de recepción: lectura para la creación escénica	45
3.3.1 Secuencia de ejercicios	46
3.3.2 Resultados de la secuencia de ejercicios.....	51
CAPÍTULO IV.....	57
4.1 Conclusiones	57

Bibliografía 65

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Ejercicios de recepción</i>	46
Tabla 2 <i>Modelo de análisis de obra</i>	60

INTRODUCCIÓN

En el proceso de formación de docentes artistas de la licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, divisamos que, constantemente, los y las estudiantes se enfrentan a ejecutar análisis de piezas teatrales a lo largo de los diez semestres que comprenden la carrera universitaria; el ejercicio analítico aplicado a las obras dramáticas resulta ser mayoritariamente una tarea que parte de lo sintáctico, semántico e histórico, tópicos pensados y examinados a partir del imaginario del autor o autora de la obra en cuestión. Estos análisis son contruidos desde datos que buscan descifrar lo que el autor/a de una obra quiere manifestar, el contexto que le permea cuando escribe o la estructura que elige para constituir su narrativa, sin embargo, poco o nada se aborda la perspectiva de los y las receptoras de la obra que, a través de su horizonte de experiencias son también capaces de producir sus propias búsquedas de sentido por medio del acto intercesor de la lectura, ya que esta, no está determinada esencialmente por el texto sino por las necesidades e intenciones del lector o lectora que lo lee.

La interpretación y análisis de un texto dramático no refiere meramente a la intencionalidad particular del autor o autora de este, ni a su contexto sociohistórico, sino al papel que ejerce el lector/a en el proceso de lectura y recepción de una narrativa literaria; la potencialidad creadora que la codificación lingüística despliega en el individuo para ser transpuesta a la escena. Por ello, es necesario apelar a modelos de análisis que permitan potenciar el rol activo del lector/a y su interpretación frente al texto narrativo, que es proyectado frente a él/ella como un mundo de posibilidades de las cuales puede apropiarse y habitar; el lector o lectora es el personaje que pone en diálogo el mundo posible del texto con su mundo existente.

El análisis aplicado a obras dramáticas debería ser considerado un lugar para la construcción de pensamiento epistemológico y pedagógico en el proceso de formación como

docentes artistas de la licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, apelando al estudio de textos dramáticos como una vía eficaz para la identificación, reflexión y tratamiento de fenómenos de orden epistemológico, estético, social, político y ético. Es por ello que, la pregunta de investigación que permea el presente proyecto pretende desarrollarse mediante el: ¿cómo construir un modelo de análisis de obra que permita que la lectura no esté determinada esencialmente por el texto sino por las necesidades e intenciones particulares del lector o la lectora?

El objetivo general de esta investigación refiere entonces a la construcción de un posible modelo de análisis que pueda ser aplicado a obras dramatúrgicas a partir de elementos conceptuales en este caso propuestos por Paul Ricoeur en su teoría hermenéutica, más específicamente desde la noción de distanciamiento y apropiación, y por Hans Robert Jauss en la teoría estética de la recepción, planteamientos que permiten dar cuenta que la lectura de un texto está fundamentalmente permeada por las necesidades y cuestionamientos particulares del intérprete. Este objetivo general será desarrollado a través de tres objetivos específicos, en primer lugar, la elaboración del modelo de análisis a partir de la revisión y diálogo de los planteamientos de los autores estableciendo una postura propia argumentada en la teoría, el segundo, la aplicación del posible modelo de análisis construido a la obra *El Dictador de Copenhague* de Martha Isabel Márquez Quintero y, finalmente, el tercero, presentar y establecer la pertinencia del modelo de análisis construido como herramienta didáctica en contextos de formación de las artes escénicas.

El presente proyecto pretende contribuir a la licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional y sus futuros y futuras egresadas como insumo teórico de reflexión y discusión que tiene por fundamento el análisis aplicado a las piezas teatrales en el marco de la formación académica y la incidencia del rol del receptor o receptora en el proceso de la lectura e interpretación, para reafirmar el texto dramático como un lugar para la búsqueda

constante de sentido del ser, acortando la distancia entre la creación textual y el mundo del intérprete. Pensar en el análisis de obras teatrales fundamentalmente desde los elementos explicativos del intérprete y su horizonte experiencial es otorgarle un mundo de posibilidades desde la reflexión crítica, en donde se conjuga una lectura interpretativa y un análisis de los signos depositados en su memoria y en el imaginario cultural colectivo.

Adicionalmente, pretende aportar en términos didácticos con un modelo de análisis de obra que pueda ser aplicada en ámbitos de la formación en artes escénicas, para ocuparse del proceso de recepción y su efecto en los y las lectoras, identificando cómo el lenguaje estructurado a partir de una trama determinada conduce también a la relectura de nuestra propia experiencia y a una apropiación de nuestro ser y estar en el mundo. Leer no sólo comprende descifrar un texto o entender una referencia específica del contexto en el que se produce, leer es apropiarse de un mundo que la interpretación despliega.

Por lo que refiere a el aporte al perfil del egresado/a en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, que pretende que se reconozca como un educador/a en artes con un amplio sentido de su responsabilidad social en términos de lo pedagógico, lo escénico y lo investigativo, este proyecto de grado responde con una investigación que permite reflexionar críticamente ante una problemática en términos de lo didáctico, proponiendo la configuración de un modelo de análisis aplicable a obras dramáticas; planteado como una acción de transformación ante el paradigma de lectura convencional y mediado por la argumentación teórica. (Nacional, s.f)

La presente monografía será desarrollada a través de cuatro capítulos: el primero, corresponde al marco teórico, el cual abordará los planteamientos hermenéuticos de Paul Ricoeur y los elementos propuestos en la estética de la recepción desde la perspectiva de Hans Robert Jauss, haciendo principal énfasis en los conceptos que contribuyen al desarrollo y construcción del

posible modelo de análisis que será configurado; el segundo, alude al planteamiento metodológico seleccionado para esta investigación, en este caso, el método de investigación hermenéutico enmarcado desde el enfoque cualitativo; el tercero, corresponde a la aplicación y ejemplificación del posible modelo de análisis a través de la obra *El Dictador de Copenhague*, obra de la dramaturga caleña, Martha Isabel Márquez Quintero, finalmente, a través del cuarto capítulo, me permito concluir y presentar el modelo de análisis configurado.

CAPÍTULO I

El capítulo a continuación corresponde a un abordaje teórico y conceptual de los desarrollos efectuados por el filósofo francés Paul Ricoeur y el filólogo alemán Hans Robert Jauss, desde la hermenéutica y la estética de la recepción respectivamente, que se realizará mediante una línea temporal que da cuenta del tránsito investigativo de cada uno de los autores anteriormente mencionados, desde sus influencias hasta sus obras más significativas. Este apartado pretende desarrollar el marco teórico del cual se sustenta la presente investigación, recolectando antecedentes y consideraciones teóricas para la elaboración de un posible modelo de análisis

aplicable a obras dramaturgias. Se selecciona a los referentes en cuestión por ser pioneros clásicos en la investigación sobre los procesos de recepción e interpretación de textos literarios, que permiten que la investigadora cuestione y reinterpreté lo clásico para transponerlo a su contemporaneidad, atravesando las fronteras temporales.

1.1 Paul Ricoeur: tejedor de lo disímil.

La obra de Paul Ricoeur ha sido considerada una expresión fidedigna de la filosofía del siglo XX, gracias a sus incansables búsquedas, reflexiones y diálogos en torno a paradigmas propios de la época. El pensamiento de Ricoeur es un atisbo de luz en medio de una filosofía mayoritariamente sesgada por la radicalidad, negada a entretejerse entre la multiplicidad de vertientes existentes, es entonces Ricoeur uno de los filósofos que decide enunciarse desde un pensamiento vivo, en constante evolución, que se transforma en paralelo con las necesidades y preocupaciones propias de la contemporaneidad, sin ser determinado por una corriente o escuela filosófica particular. Este filósofo francés cuenta con una extensa obra que podría ser considerada fragmentaria, debido a que sus escritos no responden netamente a la linealidad o a un hilo conductor que les conecte entre sí, ya sea en orden de las temáticas abordadas o en la extensión del desarrollo de estas. Se logra evidenciar en su obra una necesidad de actualización constante, empleando como principio metodológico el evitar volver sobre asuntos que ya trató en obras precedentes, sin embargo, es posible divisar en su conjunto, que obra tras obra, recupera temas que han sido levemente expuestos o tocados en obras anteriores, que desarrolla a través de nuevas temáticas que atienden a necesidades histórico-sociales y cuestionamientos personales que le atraviesan al momento de ser ejecutadas.

El mismo Ricoeur ha empleado el término sistematicidad quebrada (*systematicité brisée*) para referirse a su obra y pensamiento filosófico, en donde lo sistemático y lo fragmentario establecen diálogos permanentes. Si bien, su trabajo se constituye desde un orden sistémico o metódico requerido indiscutiblemente por el quehacer filosófico, no estamos ante la obra de un filósofo sistemático, la sistematicidad en su obra es casi que una necesidad didáctica, que surge mediante el desarrollo de sus discursos en seminarios o cursos impartidos en diversas universidades del mundo, esto justifica el por qué los escritos del autor parecen formulaciones que ya han sido ensayadas previamente, como si antes de ser publicados considerasen las diversas objeciones que pudiesen ser impartidas por el lector y que conducen irremediabilmente a una apuesta sistemática de ideas, planteamientos, discursos y entramados bibliográficos que dialogan y se relacionan en conjunto. Sin embargo, es innegable que Ricoeur está constantemente renovando y tejiendo sus discursos bajo las inquietudes y exigencias propias de las etapas históricas y sociales que le atañen, desde lugares del pensamiento filosófico que son mayoritariamente disonantes entre sí, lo que le permite fluctuar en temáticas y discursos sin ceñirse al desarrollo de un único tópico a través de su obra, está constantemente reconfigurándose desde retazos de ideas a los que cada una de sus obras responde de manera precisa, y que trae consigo nuevas obras, que abordan aquellas sospechas que aún no son resueltas por las anteriores, justificando así la fragmentariedad que compone su sistematicidad quebrada.

La búsqueda filosófica de Paul Ricoeur se ve altamente influenciada por una serie de avatares que comprenden la filosofía del siglo XX, cada una de las influencias que permea su proceso intelectual, más que hallarse residida en un ensayo o escrito particular, es percibida de manera generalizada sobre su obra, interiorizada en su talante personal y en la manera en que ejecuta sus reflexiones y cuestionamientos en ensayos, seminarios y cursos. Ricoeur se niega a

reconocer a un solo maestro o escuela en su carrera intelectual, lo cual es determinante en su estilo filosófico. A raíz de su fallecimiento en mayo de 2005, es posible vislumbrar en totalidad su obra y el constante debate de su pensamiento a través de las diversas etapas que comprenden su vida y ejercicio intelectual.

Es posible, y desde luego conveniente, a pesar de la sistematicidad quebrada que envuelve su obra, efectuar una visión de conjunto de su producción, haciendo un recorrido sobre su extenso camino en la filosofía y dando cuenta de la coherencia y significación del proyecto filosófico de Paul Ricoeur. La manera que he elegido para abordar la trayectoria del pensamiento filosófico de Ricoeur ha sido la de estructurar su itinerario filosófico a través de cuatro grandes categorías o etapas, que atienden a los distintos temas de los cuales el autor se ha ocupado a lo largo de su vida, desde su formación académica hasta sus últimos días. Es importante, desde luego, estructurar los desarrollos del autor en relación con una perspectiva histórica, atendiendo a esto, podemos configurar su pensamiento en cuatro grandes periodos: 1. Influencias: primeros años de búsqueda filosófica (1934 - 1950); 2. Etapa fenomenológica (1950 - 1960); 3. Hermenéutica filosófica (1960 - 1990), siendo esta la que posee mayor número de publicaciones, y, finalmente, 4. Filosofía práctica (1990 – 2005).

1.1.1 Influencias: primeros años de búsqueda filosófica

Lo que fue uno de los conflictos bélicos más significativos del siglo XX acontece en paralelo con los primeros años de búsqueda y formación filosófica de Paul Ricoeur. En medio de un país asolado por la guerra, Ricoeur se ve forzado a interrumpir aquellas búsquedas filosóficas por un tiempo, para, tras unos años, volver y heredar los discursos de dos de sus figuras más influyentes Gabriel Marcel y Edmund Husserl. El primero le encaminará hacia la problemática del compromiso y la búsqueda existencialista, tópicos que no abandonará a lo largo de su desarrollo

filosófico, a Marcel, se une también la figura del filósofo Emmanuel Mounier, el cual desempeña sus búsquedas a través del personalismo, corriente filosófica que hace énfasis en la persona y su carácter relacional, comunitario, espiritual y político.

Esta perspectiva influye en Ricoeur no sólo en una dimensión filosófica sino también personal, al adoptar como filósofo el compromiso con lo comunitario, con los problemas histórico-sociales del contexto que vivencia, como también, el diálogo constante entre espiritualidad y filosofía, uno de los elementos clave en el perfil intelectual de nuestro autor, persistente a lo largo de su itinerario filosófico. Ricoeur al respecto menciona:

Las orientaciones filosóficas y cristianas de Mounier me eran familiares. La noción de persona, querida para Mounier, encontraba una articulación filosófica, solo que más técnica, si se me permite decir, en la obra de los pensadores evocados más arriba. La conjunción entre persona y comunidad representaba, en cambio, un avance inédito, con respecto a esa especie de reserva fomentada por los filósofos de oficio. Por otra parte, yo aprendí con Mounier a articular las convicciones espirituales con las tomas de posición políticas que habían quedado hasta aquí yuxtapuestas a mis estudios universitarios y a mi compromiso en los movimientos de juventudes protestantes. (Agís, 2006, p. 28)

La noción de persona desarrollada por Mounier complementa entonces la de sujeto existencial de Marcel, enriqueciendo los primeros años de indagaciones del autor; convicciones espirituales, políticas y filosóficas convergen en el mismo tejido creando enlaces con la fenomenología descriptiva de Husserl¹, volviendo de Ricoeur, aún en sus primeros años, un

¹ “La fenomenología descriptiva se refiere a la conciencia empírica. Esta se caracteriza, en primer lugar, por el hecho de que realiza experiencias en la actitud natural y las transforma, según determinadas reglas, en conocimientos científicos. La investigación de la intencionalidad muestra que la conciencia empírica trabaja

hombre capaz de articular perspectivas disidentes. El autor comienza a estructurar sus primeros escritos a partir de la corriente personalista en la revista francesa *Esprit*, fundada por Mounier, desarrollando análisis sobre tópicos referentes al compromiso con la realidad histórica y con la acción, reservando para revistas filosóficas los trabajos de enfoque netamente filosófico, en los cuales Ricoeur se distancia con respecto al personalismo para poder construir su pensamiento filosófico con autonomía y libertad. Otro de los avatares que influencia los primeros años de búsqueda de nuestro autor es Jean Nabert², pensador el cual conocemos gracias a las diversas menciones que Paul Ricoeur efectúa sobre él, Jean Nabert es menos reconocido por su obra y más por la atención que Ricoeur siempre le ha dedicado, incluyéndolo entre sus referentes más destacables, ya que su trabajo le permite a Ricoeur nutrirse en vías de la filosofía reflexiva.

1.1.2 Etapa fenomenológica

Edmund Husserl, “un filósofo y matemático alemán, fundador de la fenomenología trascendental y del movimiento fenomenológico siendo este uno de los movimientos filosóficos más influyentes del siglo XX” (Paniagua, 2021, p. 17), atraviesa las búsquedas de nuestro autor para quedarse, convirtiéndose en uno de los referentes más significativos para su desarrollo intelectual y filosófico. Ricoeur se encuentra en Alemania todavía, tratando de continuar con su formación académica antes de desencadenarse la segunda guerra mundial; será él, uno de los mayores conocedores y difusores de la filosofía alemana y en especial, de la fenomenología, después de culminarse la guerra.

continuamente con actos intencionales y con sus implicaciones. Además, muestra como lo único evidente el ser constitutivo de la experiencia.” (Szilasi, 1959/1973, p. 83)

² Filósofo francés, exponente de la filosofía reflexiva. Su obra, observaciones y reflexiones en orden de lo moral y metafísico influenciaron significativamente la obra de Paul Ricoeur.

Entendemos la fenomenología como una propuesta filosófica que atañe al "estudio de los fenómenos tal como los experimenta el individuo, con el acento en la manera exacta que un fenómeno se revela en sí a la persona que lo está experimentando, en toda su especificidad y concreción" (como se citó en De los Reyes Navarro, et al, 2019, p. 205); la fenomenología establece sus cimientos desde la interpretación y comprensión de fenómenos tal como acontecen desde la subjetividad del ser; el ser a través de la razón.

El interés de Paul Ricoeur por la fenomenología no sólo se divisa en su filosofía hermenéutica, que será desarrollada a partir de los años sesenta, sino que marcará también el método aplicado a múltiples publicaciones y a su primera gran obra: *Philosophie de la Volonté I. Le volontaire et le involontaire*, de 1950, en donde ejecuta, mediante el método fenomenológico, una descripción de las estructuras que permean lo voluntario e involuntario. Las publicaciones y análisis que elaboró desde el método fenomenológico fueron numerosas, ya que Ricoeur encuentra en la fenomenología rigurosidad intelectual y reflexiva, la clarificación racional, la enunciación de lo real, el afán de claridad; Ricoeur se encuentra en diálogo permanente con las propuestas de Husserl, lo cual puede divisarse a lo largo de su itinerario filosófico. Los enlaces que establece nuestro autor con la fenomenología no sólo respectan al seguimiento, difusión o crítica del movimiento Husserliano, sino que, sobre todo, atañen a la decisión de apropiarse críticamente de postulados transversales a la fenomenología para su ejercicio y reflexión filosófica autónoma y libre; Ricoeur sigue las huellas de esta corriente a través de un cuestionamiento particular por el ser.

Uno de los postulados propios de la fenomenología que interviene en este cuestionamiento, según Prada y Luna (2020) refiere a la pregunta por el "sí mismo" que se hace en la correlación sujeto-mundo, correlación en la cual el *yo* no es dueño del sentido, sino que requiere siempre la

guía trascendental del *objeto*; “objeto” refiere a las cosas, los acontecimientos del mundo, el lenguaje, los textos e incluso a los otros y las otras, a nuestra vida en común, todo aquello que se pone frente a nosotros y nosotras y nos invita a pensar, a reflexionar (p.157). La fenomenología nos conduce irremediamente al acto de pensar, que se origina cuando el ser humano es capaz de cuestionar sus ideales de mundo, sus percepciones y convicciones hacia la otredad y hacia sí mismo, despertando del letargo propio de la cotidianidad para ejercer el trabajo crítico que pone en disputa el acontecer de las cosas y la percepción subjetiva de las mismas. Este giro en la observación permite que el ser humano se encuentre con una serie de variaciones imaginativas, las cuales, conducen al ver esencial, a la comprensión de una esencia.

Sin embargo, para Ricoeur la fenomenología en su búsqueda por las esencias no había contemplado la importancia de los discursos y la multiplicidad de sentidos que ellos abarcan, como también, los lenguajes cifrados que utiliza el ser humano para enunciar a sí mismo y enunciar la realidad que le permea, éste será un tema que Ricoeur descubrirá a través del desarrollo de *Philosophie de la Volonté: Finitude et culpabilité II* en donde analiza tópicos como la culpa o la trascendencia. Es por ello que, el autor plantea la posibilidad de una fenomenología hermenéutica, que traspase las restricciones del método fenomenológico aplicado a la interpretación.

La fenomenología sufrirá una serie de transformaciones tras su encuentro con la hermenéutica, este camino que emprende inicialmente Heidegger desde su búsqueda hermenéutica y existencial de la fenomenología, seguido de Gadamer en el campo de la filosofía alemana, será explorado también por Ricoeur, constituyendo su etapa de análisis filosófico más extenso y significativo, la cual le permitirá figurar entre los autores clásicos más importantes de la hermenéutica filosófica contemporánea

1.1.3 Hermenéutica filosófica

Para Ricoeur, la fenomenología no lograba contemplar la potencialidad semántica del lenguaje indirecto, circunstancia particular con la que se encuentra a través del ejercicio de análisis que aplica en *La symbolique du mal*, segunda parte de Finitud y Culpabilidad, escrita en el año 1960; la hermenéutica se revela como el método empírico-descriptivo necesario para analizar símbolos en los que se expresan múltiples modalidades sobre el problema del mal o de la culpa. La filosofía hermenéutica de Paul Ricoeur no se desliga nunca de su adscripción fenomenológica, sólo redirecciona sus búsquedas, impulsado por una necesidad inminente: la búsqueda de los símbolos encriptados en el lenguaje, la multiplicidad de sus sentidos. Ricoeur inserta la hermenéutica en la fenomenología, implicando un cuestionamiento crítico al método fenomenológico, el cual no consigue contemplar la existencia humana en su totalidad, ya que este omite los sentidos contenidos a través de las formas simbólicas en las que se enuncia el ser humano, desde sus narrativas discursivas y escriturales, ignorando el universo sígnico que las permea y que busca siempre ser interpretado.

Como punto de partida, Ricoeur trabajará bajo una ***hermenéutica primaria*** o ***hermenéutica simbólica***, es decir, un conjunto de reglas que permiten comprender e interpretar, en una primera instancia, el lenguaje mítico-arcaico; esta hermenéutica trae consigo una revolución metodológica en términos de los planteamientos iniciales de la fenomenología. Disponer de la sensibilidad hermenéutica para permitir que las múltiples narrativas provenientes de aquello otro, de aquellos otros y otras, atravesen nuestro pensamiento, aunque estas sean distantes de nuestro espacio tiempo presente, como lo es el caso de los mitos y símbolos arcaicos, fue lo que detonó en Ricoeur optar por su recuperación y análisis.

Según Agís (2006), el autor se percató de que no hay forma de integrar mitos y símbolos en su estado de producción inicial a través del discurso filosófico y es por este motivo, que los esfuerzos y búsquedas de Ricoeur, se orientarán a una reestructuración de esos mitos en su propio universo de discurso (p. 32). Los mitos pasarán a ser entendidos como elaboraciones que nos remiten al lenguaje más elemental, que resulta estar netamente permeado por un universo simbólico y sónico; para comprender este lenguaje era necesario entonces realizar una interpretación de lo simbólico: una *hermenéutica primaria*.

Al aplicar la *hermenéutica primaria*, Paul Ricoeur logra identificar y alcanzar dos objetivos: el primero, respetar el carácter específico del universo simbólico contenido en las piezas narrativas míticas, y el segundo, pensar a partir del símbolo y no tras él; la interpretación de los símbolos nos encamina hacia el origen de nuestra conciencia, de nuestro pensamiento actual. Las expresiones simbólicas fueron lenguajes gestados antes que el lenguaje filosófico y que, comparado con este, no ocultan presupuestos previos; la hermenéutica, en este caso, será el medio de recuperación de las manifestaciones y símbolos de lo sagrado de los cuales la humanidad moderna se ha olvidado y que son, irremediablemente, los precursores de nuestro lenguaje y pensamiento.

Sin embargo, no se trata sólo de recuperar aquellas significaciones perdidas a través del tiempo, sino también, de identificar la importancia que atañe al símbolo en términos de su interpretación, el acontecimiento que figura en él: el ser humano siendo capaz de añadirle un sentido que va más allá de él. Paul Ricoeur define el concepto de símbolo como:

Llamo símbolo a toda estructura de significación donde un sentido directo, primario, literal, designa por añadidura otro sentido indirecto, secundario, figurado, que no puede ser

aprendido más que a partir del primero. Esta circunscripción de las expresiones de doble sentido constituye propiamente el campo hermenéutico (Agís, 2006, p. 35)

Tras la aplicación de la hermenéutica simbólica, la mirada de Ricoeur se focalizó en el proceso de interpretación aplicado a la amplia variedad de discursos arcaicos y míticos expuestos por la humanidad, abordando siempre el universo simbólico y sígnico contenido en ellos. Este enfoque fue el que le permitió ingresar en una nueva etapa de desarrollo y reflexión hermenéutica que parte de lo explorado a través de la *hermenéutica primaria* o *simbólica*, y conduce a un desplazamiento hacia otras modalidades discursivas, bajo la noción de que cualquier narrativa es susceptible de manifestar un doble sentido, el cual será dilucidado por el/la hermeneuta mediante su análisis e interpretación. La obra con la que Ricoeur iniciará esta nueva etapa hermenéutica será *De l'Interpretation. Essai sur Freud*, publicada en 1965, en donde el concepto de interpretación será transversal, por ser este una abstracción clave tanto para la hermenéutica como para la teoría psicoanalítica de Freud.

Ricoeur desarrollará un análisis y una serie de reflexiones en torno a una de las obras más significativas de Freud, en este caso *Die Traumdeutung* o *La interpretación de los sueños*, para divisar y ratificar la relevancia de la hermenéutica en el psicoanálisis de Freud. Los símbolos mítico-arcaicos y los símbolos oníricos tienen en común una estructura de doble sentido que demanda una interpretación, siendo la interpretación el medio que nos conduce a la comprensión de las múltiples significaciones que se ven implicadas en estos, desplazándonos de un sentido literal a otro sentido de segundo grado. El análisis que realiza Ricoeur con respecto al concepto de interpretación en el psicoanálisis freudiano reafirma en él la necesidad de efectuar un trabajo hermenéutico con base en las estructuras de doble sentido implícitas en los objetos, discursos o símbolos, relacionando un sentido primario con uno secundario; puede afirmarse entonces que el

símbolo se sostiene bajo la interpretación, ya que es la interpretación la que le otorga sentido al símbolo. Ricoeur define la interpretación como: “el trabajo de pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, en desarrollar los niveles de significación implicados en la significación literal”. (Agís, 2006, p. 35)

La construcción de niveles de significación que el receptor edifica por medio de la lectura de un texto u obra particular es lo que permite *distanciar* el sentido e intención inicial del autor, volviendo del texto un objeto autónomo. El concepto de **distanciamiento** es abordado por Ricoeur en múltiples ocasiones a través de su teoría hermenéutica para dar lugar al vínculo que fluctúa entre la proximidad y la lejanía, constituida en relación con el texto. Para el autor, la interpretación consiste en aproximarse a lo lejano, aludiendo a aspectos de orden temporal, geográfico y sociocultural que residen en un texto, a los cuales el receptor se enfrenta o aproxima mediante el acto mediador de la lectura; no volviendo del texto un modelo de distanciamiento enajenante, sino legítimamente creador. Se podría afirmar que este principio de distanciamiento no se limita meramente a distanciar la significación que se construye del texto de la intención inicial del autor, sino que, en el caso de los textos de carácter ficcional, dramático o poético, también se produce un efecto de distanciamiento entre la referencia propia del texto del mundo expresado desde el lenguaje cotidiano. (Ricoeur, 1986/2002)

En el proceso de interpretación, Ricoeur hace principal énfasis no sólo en la pregunta por la intención original, estructura intrínseca o sistema de códigos contenido en el texto, sino también, por la posibilidad de mundo que el texto permite proyectar. Si bien, los textos literarios que aluden a la ficción, la poesía o el drama no se referencian netamente en la realidad cotidiana, suprimiendo así la producción de sentido literal o de primer grado, este tipo de narrativas permite desplegar un

sentido de segundo grado en el que el mundo puede manifestarse como un horizonte de nuestra propia vida, una proyección de nuestra manera de ser y habitar el mundo que nos rodea.

La hermenéutica, desde la perspectiva de Paul Ricoeur, no trata de dilucidar la esfera psicológica que alberga el texto en sí, sino la propuesta de mundo que expresa el texto y que, innegablemente, el lector o lectora puede habitar y en el cual puede proyectar sus propias cualidades y capacidades, lo que le permite apropiarse del sentido mismo del texto. Es fundamental establecer un diálogo entre la noción de *distanciamiento* y la de *apropiación*, ya que, para conseguir apropiarse del sentido verdadero del texto, el receptor debe distanciarse de sí mismo, de los ideales y expectativas previas, y permitirse residir sobre lo ajeno; “entonces cambio el yo, dueño de sí mismo, por el *sí mismo*, discípulo del texto.” (Ricoeur, 1986/2002, p. 53).

Para el presente proceso investigativo, la etapa hermenéutica de Paul Ricoeur, específicamente las categorías señaladas y desarrolladas a lo largo de este apartado, contribuirán a la construcción del posible modelo de análisis que será desarrollado y aplicado en el tercer capítulo de este documento. Los planteamientos y reflexiones propuestos por el autor dan cuenta de la necesidad hermenéutica de otorgar al lector o lectora la posibilidad de evidenciar e interpretar los múltiples sentidos y signos encriptados en el texto, ubicando al receptor en un nuevo paradigma de lectura, que involucre sus necesidades y cuestionamientos particulares. Otorgarle al lector o lectora un rol activo en el análisis e interpretación de un texto literario corresponde a la búsqueda de la construcción de un modelo de análisis de obra, que reconstruya el papel del receptor y lo proyecte hacia la creación.

1.1.4 Filosofía práctica

Paul Ricoeur transiciona de su amplia etapa de búsqueda y reflexión hermenéutica hacia un nuevo periodo dedicado a la filosofía práctica, a través de su obra *Soi-même comme un autre*,

publicada en 1990, que aborda el problema de la acción humana y sus variantes, efectuando un recorrido desde la ética, la moral, y la sabiduría práctica. Mediante diversos trabajos hermenéuticos que anteceden esta nueva etapa de indagación filosófica, se logra evidenciar en Ricoeur una necesidad por profundizar sobre la idea de trasladarse del texto a la acción, es por esto que, a través de la obra anteriormente mencionada, y, partiendo desde la noción de identidad³, el autor demarca diversas dimensiones de análisis que integran la perspectiva ética y hermenéutica configurando lo que él mismo definirá como hermenéutica del sí mismo. En esta obra, Ricoeur también examina las implicaciones éticas y morales de la acción en conjunto con la dialéctica del sí mismo, la cual alcanzará un pleno desarrollo en estos estudios, generando una contribución a la filosofía moral.

En cuanto al desplazamiento que efectúa Ricoeur desde la ética hacia la política, podemos afirmar que, el autor produce una continuidad temática que es desplegada a partir del abordaje mismo de la cuestión por el otro u otra, el cual es evidenciado a través de las obras que comprenden sus últimos quince años de vida y desarrollo filosófico. Ricoeur identifica la diferencia entre dos tipos de otros: el comprendido desde el espectro de las relaciones interpersonales y el comprendido desde el espectro de su vida y convivencia con las instituciones, tomando entonces estas nociones para asegurar el paso de la ética a la política y desarrollar así una serie de reflexiones y análisis sobre las paradojas del poder político y la idea de justicia.

Durante la última etapa de itinerario filosófico del autor, es posible constatar que la perspectiva que preside su filosofía es propiamente práctica, si bien, la filosofía práctica había sido vislumbrada en desarrollos posteriores, ahora, en sus últimos años, concentra un gran número de

³ La noción de identidad del sujeto en el marco de la filosofía práctica propuesta por Ricoeur permite detectar las posibilidades que emergen de la identidad hermenéutica, entendiendo por identidad hermenéutica la comprensión que el sujeto hace de sí mismo, para constituir una reflexión ética, dentro de la cual se pueden advertir las consecuencias para una acción política. (Zapata S.J., 2009)

escritos destinados al tratamiento de las temáticas anteriormente mencionadas, entre ellas: la justicia, la historia, la ética y la política.

Para finalizar este apartado, es pertinente y preciso ratificar la importancia de ofrecer una visión conjunta de la obra y evolución filosófica de Paul Ricoeur, no sólo por fines netamente didácticos sino también, con el propósito de visibilizar la relevancia y coherencia de un filósofo cuyos desarrollos reflejan de manera fiel las perspectivas más significativas de los avatares de la filosofía del siglo XX, volviendo de Ricoeur uno de los autores clásicos más influyentes del pensamiento filosófico contemporáneo.

1.2 Hans Robert Jauss: hacia la emancipación del lector

El filólogo alemán Hans Robert Jauss, uno de los pioneros y fundadores de la teoría estética de la recepción, nace en Göppingen, Alemania, un 12 de diciembre de 1921. A pesar de crecer en medio de uno de los conflictos bélicos más significativos del siglo XX, como lo fue la segunda guerra mundial, logra emprender sus estudios de filología románica, filosofía, germanística e historia en la universidad de Heidelberg, Alemania, lugar en el que después sería nombrado como profesor. Se destaca como maestro en varias universidades del continente europeo y de Norte América por sus múltiples investigaciones y análisis en términos literarios e históricos; a través de su trabajo es posible dilucidar su deseo por reconfigurar radicalmente el pensamiento intelectual alemán de la época. Su trabajo más significativo y destacado lo ejecutaría el 13 de abril de 1967 en la Universidad de Constanza, en Alemania, en donde, siendo maestro de teoría de la literatura, advierte una revolución en los estudios literarios tal y como venían siendo consolidados, mediante una lección inaugural impartida por él, llamada: *la historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria*, la cual cumple como manifiesto fundacional de la teoría estética de la recepción.

Este discurso o clase inaugural impartida por Jauss nace en medio de una serie de crisis en términos teóricos y sociales. En primera instancia, aludiendo al lugar que comprende lo teórico, se evidencia una gran influencia de las teorías inmanentistas u objetivistas, que eran inspiradas por movimientos como el estructuralismo de Europa Occidental, la “Nueva Crítica” de Estados Unidos y el formalismo ruso, todas éstas, teorías o críticas que impedían que el/la lector/a desarrollase un papel activo ante las obras literarias que consumía, limitando su experiencia con la lectura a una tarea que consistía meramente en la reproducción de contenidos de la obra.

Por lo que refiere al contexto social que permea dicho discurso, es importante destacar las múltiples manifestaciones sociales que atravesaron los años sesenta en Alemania, empezando por las masivas protestas que acontecieron en oposición a la guerra de Vietnam, como también las de los movimientos estudiantiles de 1968, las cuales influyeron significativamente en las universidades alemanas, particularmente en la Universidad de Constanza, bajo la necesidad de atender, desde los estudios de la literatura, la función social del texto literario; la necesidad de establecer relaciones entre la literatura y la sociedad.

Si bien, la relación entre literatura y sociedad ya había sido un tema planteado por el marxismo en la República Democrática Alemana, esta búsqueda se había direccionado meramente al contenido ideológico implícito en las obras literarias o su origen, sin tener en cuenta la repercusión y función social de la literatura desde la posición del receptor; de aquel o aquella que consume e interpreta la obra. En el marco de este contexto social e intelectual, surge en la Universidad de Constanza una necesidad por reevaluar los principios y metodologías de la ciencia literaria vigente, por parte de un grupo de jóvenes investigadores liderados por Jauss, los cuales consideraran necesario darle un giro a los estudios literarios de la época, encaminando sus

búsquedas, reflexiones y análisis hacia la configuración de una nueva estética que permita atender a la función social de la literatura, es decir, dar un lugar a las apreciaciones del lector o lectora.

Como respuesta a este objetivo, Jauss se pronuncia al respecto mediante la lección inaugural *La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria*, en la cual el autor postula un cambio de paradigma en la teoría e historia de la literatura desde la *estética de la recepción*. Jauss a partir de esta nueva estética pretende desplazar tres paradigmas que predominaban en los estudios y desarrollos literarios de la época.

En primer lugar, el paradigma clásico-humanista, que toma como ejemplo el sistema de normas de la poética clásica para juzgar las obras contemporáneas bajo los modelos y normas de dicha poética del pasado; las obras de los autores clásicos debían ser imitadas en la actualidad, en segundo lugar, el paradigma historicista-positivista, que surge en medio de las luchas en beneficio de la unidad nacional y los estados nacionales, conforme a esta situación, en este paradigma la obra cumple meramente la función de reconocer esa unidad y de ratificar los sentimientos nacionales, y, en tercer y último lugar, el paradigma estilístico-formalista, en donde la obra es concebida como autónoma, es decir, su interpretación se concibe en los componentes propios de la obra y no en factores externos, de índole histórica o social.

Estos tres paradigmas poseen un punto común: su atención está focalizada meramente en la obra, coincidiendo en no tomar en consideración el papel del receptor o receptora, por lo que Jauss, en este nuevo paradigma enfoca su análisis y desarrollo en esa carencia particular: el papel activo del receptor o receptora en el proceso de la lectura.

1.2.1 La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria: pilares de la estética de la recepción

En *la historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria*, nuestro autor expone una serie de argumentos que cimientan las bases de la teoría estética de la recepción. La primera postura refiere al modo en el que Hans Robert Jauss percibe la historia de la literatura, la cual cuestiona y confronta, ya que, para Jauss, la historia de la literatura debería ser basada en la experiencia que tiene el lector o lectora de la obra con la obra en cuestión; esta experiencia que se suscita en el receptor o receptora en relación con la obra. Jauss afirma que esta experiencia comprendería una relación dialógica, en la que el lector o lectora se relaciona directamente con la obra y es esta, la experiencia fundamental para la historia de la literatura, aquel historiador o historiadora, antes que dedicarse a clasificar una obra, debe ser consciente de su posición primaria como lector/a.

Como segundo argumento, Jauss propone situar la recepción del lector o lectora en un sistema referencial, el cual se configura a partir de la recepción de cada obra en su particularidad, del momento histórico que le permea, del conocimiento previo que este tiene sobre el género literario, de la temática de la obra en cuestión y la relación de esta con su esfera experiencial, es decir, al poner en diálogo al lector o lectora con la obra, este o esta ya disponen previamente de un sistema de referencias y conocimientos preliminares acerca de varios aspectos de la obra, ya sea por su género, temática, forma, entre otros. Este sistema referencial tendrá cabida en la teoría de la recepción bajo el nombre de ***horizonte de expectativas***, uno de los conceptos transversales de la estética de la recepción. En palabras de Rodríguez (2013):

Este horizonte de expectativas -noción de primera importancia en los escritos de Jauss- debe entenderse como el sistema de referencias que surge para cada texto cuando se

publica. Tal sistema se constituye de las relaciones entre lo que el lector entienda por género literario, forma artística y temas de los textos conocidos anteriormente. De este conocimiento previo dependerá lo que el lector espere del nuevo texto, aunado al conjunto de señales y referencias que este texto le aporte. Esto constituye el horizonte de expectativas, el cual, como se observa, se materializa en dos niveles: el del conocimiento previo del lector y el del texto que surge. (párr. 12).

La noción de *horizonte de expectativas* será la que le dará pie al desarrollo del concepto **distancia estética**, tercer argumento desarrollado por Jauss a través de su discurso sobre la estética de la recepción. La recepción que efectúa el lector o lectora de la obra puede ratificar o defraudar al receptor a partir del horizonte de expectativas previo, según la *distancia estética* que existe entre las expectativas del público y su cumplimiento en el texto, es decir que, a partir del acto de la lectura de una nueva obra, el receptor o receptora puede transformar sus horizontes de expectativas en el proceso de la recepción. Es esta perspectiva la que le permite a nuestro autor contemplar la posibilidad de la obra de arte como producto emancipador (Broitman, 2015).

El concepto *distancia estética* posibilita identificar el carácter artístico de una obra mediante el efecto que produce en un público específico, es decir que, si la *distancia estética* aumenta debido a una novedad que rompe con el horizonte de expectativas previo, así mismo aumentará el valor estético de la obra, ya que, para Jauss, cuando se consume una obra de arte que no exige un cambio en el horizonte de expectativas, la calidad o valor artístico de la obra disminuye; nuestro autor asocia la innovación con la calidad, pero la innovación no reside en producción artística como tal, sino en su recepción, en la recepción que los lectores y lectoras efectúan.

La cuarta tesis corresponde al papel que cumple el pasado en la recepción presente, es decir, la recepción que será efectuada en la actualidad sobre una obra que fue ya leída o interpretada con anterioridad. Para Jauss, reconstruir el horizonte de expectativas con el cual se leyó una obra permite al lector o lectora rehacer preguntas a las cuales el texto dio respuesta en el pasado, sin que esto determine que la respuesta en la actualidad sea la misma, ya que, estas preguntas serán respondidas desde un nuevo horizonte de expectativas, generando una diferencia hermenéutica entre la recepción previa y actual de una obra. La estética de la recepción cuestiona entonces la concepción atemporal y definitiva de la obra.

La anterior postura da lugar a la quinta tesis, que señala la necesidad de tener en cuenta la evolución literaria de una obra. La evolución literaria es un concepto que ya había sido desarrollado previamente por los formalistas rusos, en donde dicha evolución era definida como un proceso interno de progresión de formas, o de desplazamiento de las formas ya concebidas por otras nuevas. A diferencia de los formalistas rusos, Jauss concebía la evolución literaria como una evolución íntimamente ligada a la recepción activa de los lectores y lectoras, que lograba desplegar una producción literaria consecutiva. Según el autor, lo que logra determinar el paso de una obra a otra consecutiva o nueva, es la transformación en la recepción del lector, en donde, su recepción pasa de una posición pasiva a una activa, identificando problemáticas en la obra que no pueden resolverse, demandando la producción de una nueva obra por parte del autor. También es importante recalcar que, para el formalismo ruso, en la producción de nuevas obras se brindan respuestas sólo en términos de problemas formales, para Jauss, esta no es la única problemática por resolver, ya que también se busca descifrar cuestiones en términos ideológicos y morales.

El sexto argumento corresponde a la aplicación del método diacrónico, empleado en el análisis lingüístico moderno (siendo este el único empleado hasta la época) en compañía del

método sincrónico. La lingüística moderna entiende la diacronía como una sucesión de acontecimientos, una evolución histórica organizada en una serie temporal; esta metodología era la que permitía evidenciar la evolución histórica de la lengua, considerando todos los cambios experimentados desde su surgimiento hasta la contemporaneidad, mientras que, la sincronía, aludía a la simultaneidad de acontecimientos divergentes acaeciendo en un mismo periodo de tiempo, es decir que, el método sincrónico permitía efectuar un análisis de la lengua desde una perspectiva estática, que posibilitara divisar los diversos acontecimientos y patrones que estructuraban el lenguaje en un momento particular.

Jauss señala que, en la historia de la literatura, el único método empleado había sido el diacrónico, ya que la historia había sido planteada desde una sucesión de acontecimientos, autores y obras, que, sin embargo, no tenían en cuenta la sucesión de recepciones de los y las lectoras. Nuestro autor establece, a través de esta tesis, la importancia de articular el método sincrónico con el diacrónico, conjugando lo histórico (diacrónico) con lo estructural (sincrónico), aplicado tanto a la recepción como a la producción literaria.

Finalmente, en su séptima y última tesis, el autor plantea la importancia de establecer la función social de la literatura, a partir de la relación existente entre la literatura y la sociedad. Jauss reconoce que uno de los enlaces que establece la literatura con la sociedad refiere a la posibilidad que ofrece la literatura de representar panoramas de la realidad social, pero para el autor, su función social no sólo reside en la representación de una realidad, sino en el efecto social que esta despliega. El efecto social de la literatura sólo emerge cuando el lector o lectora permite que la recepción que efectúa sobre una obra se integre en su horizonte de expectativas y su vivencia práctica cotidiana; la recepción deja de ser una experiencia meramente literaria ya que, al integrar

el horizonte literario con el del mundo cotidiano se produce algún efecto en el comportamiento del individuo a nivel social.

Si bien estamos situando nuestro recorrido teórico desde los postulados de Hans Robert Jauss, siendo él uno de los pioneros del cambio de paradigma en la historia de la literatura a través de su teoría estética de la recepción, es importante mencionar las aportaciones futuras que harían teóricos de la literatura como Wolfgang Iser, Karl-heinz Stierle, Hannelore Link y Hans Ulrich Gumbrecht a la teoría estética de la recepción. Estos teóricos otorgaron diversos enfoques a esta teoría, tanto desde orientaciones pragmáticas textuales de orden recepcional, como desde modelos semióticos de la recepción, llegando a profundizar el marco teórico y práctico de la recepción, lo que daría paso el surgimiento de nuevas teorías enfocadas al efecto de la recepción en los lectores y lectoras. (Guzmán, 2005)

1.2.2 Aplicación didáctica de la estética de la recepción

La teoría de la recepción no es una disciplina o método exclusivo, por el contrario, despliega una amplia variedad de perspectivas que convergen en una necesidad común: ocuparse de la recepción y los efectos que generan los textos literarios en los y las lectoras. La aplicación de las nociones base de la teoría estética de la recepción podría ser de gran utilidad para el análisis de obras dramáticas, ya que permitiría darle al lector un papel activo y vital en la recepción de la obra, desplegando también en él o ella una posibilidad creadora; es importante destacar que el proceso de la recepción literaria no puede ser entendido sin el reconocimiento de la intencionalidad propia del receptor, en este caso, intencionalidad ligada al significado que éste proporciona del texto y que es definida a partir de la propia experiencia; el receptor es capaz de divisar y completar aquellos vacíos que permean al texto a través de su propia experiencia vital, imaginación y creatividad.

Los textos están constantemente predispuestos a nuevas concreciones, ya que su sentido y significación sólo gana forma en el encuentro con el receptor, así pues, una obra no puede ser meramente analizada en términos objetivos y de orden estructural, sino también, debe contemplar y reconocer los intereses y necesidades del lector o lectora, configurando una nueva dimensión de análisis textual desde su efecto y recepción que permita que la lectura no esté determinada esencialmente por el texto.

Como conclusión, el presente trabajo se proyecta hacia la búsqueda de un lector o lectora creadores, que, en relación con las necesidades del licenciado/a en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, plantee un nuevo paradigma de lectura que sitúe a los y las estudiantes en el rol de la creación, a partir de la recepción y análisis de obras dramáticas; un proceso de lectura que reconoce el rol del receptor como ente generador de significaciones, es también un proceso legítimamente creador. El estudiante de artes escénicas no puede permanecer sólo en la comprensión contextual y objetiva de un texto dramático, sino que, además, debe abrirse a las posibilidades que éste despliega para la creación de escénica, mediante el reto de la transposición del signo lingüístico al signo escénico; el texto convertido en imagen, acción, movimiento, partitura, luz o escenografía.

CAPÍTULO II

El apartado a continuación alude al planteamiento metodológico seleccionado para la presente investigación, en este caso, el método de investigación hermenéutico enmarcado desde el enfoque cualitativo. Este capítulo pretende efectuar un estado del arte de la hermenéutica, en donde se desarrolle también la perspectiva crítica de la investigadora respecto a esta metodología particular de investigación, que sitúa al receptor de manera pasiva ante el proceso de interpretación de un texto literario, limitando sus posibilidades creadoras e imaginativas.

2.1 Enfoque de investigación

La investigación en ciencias sociales ha estado enmarcada por dos posturas paradigmáticas o bases epistemológicas en las que converge una búsqueda común: aproximarse a la sociedad. Estas dos posturas corresponden al paradigma explicativo (cuantitativo) y al paradigma interpretativo (cualitativo) respectivamente, siendo esta última de la cual nos ocuparemos para el presente proceso investigativo. Si bien, ambos enfoques direccionan sus

análisis y búsquedas al mismo objeto, los dos poseen diversas formas para acercarse a este. En el caso del enfoque cualitativo, se prioriza la interpretación, descripción y comprensión de fenómenos referentes a las conductas humanas, mediante la recolección flexible de datos, que son analizados desde ámbitos de la interpretación sociolingüística o semiológica, aplicada a discursos, acciones o estructuras implícitas. (Cárcamo, 2005).

El enfoque cualitativo es entonces un enfoque de investigación que considera la realidad fluctuante e imprevisible que constantemente se reconfigura en función a los actores sociales que la constituyen. Debido a esta metamorfosis constante de la realidad, esta investigación se adapta de manera flexible a los cambios emergentes que el fenómeno particular a investigar atraviese, como también, recolecta y analiza la información tratando de transmitir la complejidad conceptual que permea el mundo que habitan los sujetos, asumiendo su realidad subjetiva y compuesta por una pluralidad de contextos. Este enfoque permitirá al investigador incurrir en perspectivas particulares del mundo, los otros y otras y su propia experiencia. En el caso de la presente investigación, que alude directamente al análisis e interpretación de textos dramáticos, es propio utilizar un modelo de investigación que implique al enfoque cualitativo, como lo sería, en este caso, el método hermenéutico.

2.2 Metodología de investigación

Según Cárcamo (2005) la hermenéutica refiere, desde su concepción etimológica, al acto de interpretar, y, fue empleada en sus orígenes para la ejecución de análisis aplicados a textos bíblicos, constituyéndose entonces como un pilar fundamental para el desarrollo del pensamiento teológico. Posteriormente, la hermenéutica se desplazaría hacia el ámbito de las ciencias sociales, bajo la exigencia de reconocer a la corriente de pensamiento historicista como componente primordial para el desarrollo de las sociedades. La hermenéutica atravesaría una serie de

transformaciones internas a manos de diversos teóricos que dedicaron sus análisis a la interpretación de textos, como lo fueron Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer, Ricoeur, entre otros.

La hermenéutica comprendida como disciplina es resultado de una progresión de sucesos históricos que convergen en la aparición del romanticismo en Alemania durante el siglo XVIII, en donde Friedrich Schleiermacher (1768-1834), teólogo, filósofo y filólogo alemán, exponente fundamental de la hermenéutica moderna, la concebirá como el arte de la comprensión. Al verse permeado por el romanticismo, movimiento que confirió como prioridad el ámbito de la subjetividad y el sentimiento, colmando el arte en todos sus campos, Schleiermacher plantea la interpretación deberá consolidarse como un hecho artístico, en la medida en que esta trata de reconstruir y reproducir el suceso primigenio de una narrativa o discurso particular. Una de las aportaciones más significativas de Schleiermacher será consolidar una hermenéutica general, que despliegue la comprensión no sólo en orden de lo filológico o sacro, sino también en términos de la relación y diálogo que establecen los sujetos con los y las otras y su vínculo con el mundo que habitan. (Mancilla, 2020)

Posteriormente Wilhelm Dilthey (1833-1911), filósofo, sociólogo y hermeneuta alemán, inspirado por los postulados de Schleiermacher, definirá la hermenéutica como la interpretación de las manifestaciones del espíritu, que toman por objeto la vivencia y comprensión desde esferas de lo humano y social. La integración de elementos referentes a la vida interior del intérprete permite establecer un acercamiento más fiel a sus intenciones originales en el análisis de un texto o discurso específico; el intérprete y su contexto son los que condicionarán entonces el sentido otorgado a un texto. Así pues, el campo experiencial pasaría a ser un pilar fundamental

en el proceso hermenéutico, ya que este elemento incidiría en dimensiones de lo temporal, histórico y sociocultural, esenciales para el proceso de interpretación y comprensión.

Por otra parte, a principios del siglo XX, a raíz de las reflexiones y análisis teóricos desarrollados por uno de los filósofos más significativos de la época, como lo fue, en este caso, Martin Heidegger (1899-1976), se gesta una perspectiva hermenéutica que comienza a preguntarse por la comprensión misma del ser. Heidegger abordará el concepto de *repetición*, propio de la reflexión filosófica, para dar cuenta de la necesidad de rescatar a la experiencia vital de su constante ocultamiento, la repetición sería entonces una posibilidad de acceder a un objeto, no desde el ámbito teórico sino desde la esfera de la comprensión.

Este encubrimiento es tan originario como la noticia que la vida originaria tiene de sí misma. No es un encubrimiento absoluto, sino una especie de desfiguración. Eso es lo que hace posible la comprensión. El problema de la hermenéutica consiste en encontrar una interpretación que disuelva este encubrimiento originario (de la Maza, 2005, p. 125)

A partir de estas elaboraciones teóricas expuestas por Heidegger, se logra instaurar la hermenéutica en un estatuto filosófico, que, junto con los posteriores desarrollos teóricos del filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (1900-2002) pasaría a ser finalmente constituida como una filosofía destinada a la interpretación.

Gadamer, considerado uno de los pioneros de la hermenéutica filosófica contemporánea, desarrollará su propia teoría hermenéutica recolectando los hallazgos previos de Schleiermacher, Dilthey y Heidegger. La hermenéutica gadameriana estará mediada por tres principios, el primero refiere a la objetivación, que alude a la distancia o nivel de vinculación del interprete respecto al objeto a ser interpretado/comprendido; en un punto medio entre lo conocido

y lo desconocido es donde residirá la auténtica comprensión. El segundo principio se ocupa del reconocimiento de los presupuestos que permean el acto de comprender, es decir, la toma de consciencia sobre los prejuicios que él o la intérprete despliega sobre el texto, y cómo él o ella debe hallar la salida de aquel bucle de opiniones preconcebidas, mediante la apertura y relacionamiento con la alteridad del texto; la apertura a la opinión divergente. Y, el tercero, en donde Gadamer establecerá que el lenguaje es un núcleo del cual germina sentido que, seguidamente, motivará la comprensión, entendiendo el lenguaje como un lugar para la multiplicidad de significaciones y verdades, que no es finito debido a su carácter mutable; su constante elaboración y reelaboración de sentido. (Gama, 2021)

Finalmente, uno de los referentes teóricos que media la actual investigación: Paul Ricoeur (1913-2005), filósofo de origen francés, el cual, sin estar determinado por una corriente o escuela filosófica particular, atañe a las necesidades y preocupaciones propias de la contemporaneidad, con una hermenéutica que se declara como el método empírico descriptivo preciso para analizar símbolos y descifrar los significados implícitos en el lenguaje. Ricoeur nos invita a pensar a partir del símbolo y no tras él, enunciando las estructuras de doble sentido contenidas en el lenguaje que, buscan ser, en todo caso, interpretadas. Estas estructuras posibilitan que el intérprete suscite desplazamientos de un sentido literal a uno de segundo grado; la construcción de grados de significación será lo que permitirá al lector o lectora distanciarse del sentido e intención inicial del texto, volviendo del texto un elemento autónomo.

En síntesis, la hermenéutica comprendería un campo de análisis que busca traspasar las fronteras de la palabra para alcanzar la comprensión de los sentidos implícitos en ella, configurando un método dialéctico que integra al lector o lectora y al texto en un ejercicio continuo

de reconocimiento y apertura a la alteridad; el texto debe ser asumido como un proceso inacabado, que constantemente se reconfigura y reconstruye a manos de sus lectores y lectoras.

Se selecciona el método de investigación hermenéutico enmarcado en el enfoque cualitativo para el presente proceso indagatorio por su carácter interpretativo y flexible, ya que este permite recolectar y analizar información a partir de perspectivas particulares de mundo, de la otredad y de la propia experiencia de la investigadora. Al ser una investigación que alude al análisis e interpretación de textos dramáticos, es pertinente emplear la hermenéutica como método de análisis, en un principio, para la interpretación de dos planteamientos teóricos: la teoría hermenéutica de Paul Ricoeur y la teoría estética de la recepción de Hans Robert Jauss, respectivamente, como también, a fin de extraer algunos elementos propios de esta metodología para la elaboración de un modelo de análisis aplicable a obras dramáticas.

Si bien, la hermenéutica se constituye como un método destinado a la interpretación de textos, no puede limitarse meramente al desciframiento de códigos o al develamiento de la verdad implícita de una narrativa escrita, ya que esto perpetuaría la condición pasiva del lector o lectora ante el texto, sometiendo su interpretación a las lógicas de una búsqueda que no despliega en él o ella posibilidades de creación. Surge entonces la necesidad de establecer un nuevo paradigma de lectura que reconozca a él o la lectora como creadora.

Es por ello por lo que, se propone mediante la actual investigación un modelo de lectura que considere el papel del lector o lectora y su proceso de recepción, teniendo en cuenta las posibilidades de creación que el acto mediador de la lectura desata en él o ella. Este modelo recogerá elementos de la teoría hermenéutica de Paul Ricoeur, particularmente de la noción de *distanciamiento y apropiación*, ya que, para lograr apropiarse del sentido verdadero de un texto u obra particular, el lector debe distanciarse de sí mismo, de sus expectativas e ideales

preconcebidos, para permitirse habitar el universo que propone el texto. El proceso interpretativo, desde la perspectiva de Paul Ricoeur, no se pregunta únicamente por la intención original o estructura de códigos que reside en el texto, sino también por los mundos posibles que este despliega para el receptor o receptora.

El texto dramático, siendo una producción narrativa que no necesariamente referencia la cotidianidad, permite que el lector o lectora construya un sentido de segundo grado en el que el universo del texto pueda manifestarse como un horizonte de su propia experiencia vital cotidiana. Para Ricoeur la hermenéutica no debe enfocarse meramente en esclarecer la esfera psicológica que permea un texto, sino la propuesta de mundo que este contiene y en la cual el lector o lectora puede proyectar sus propias cualidades, capacidades y deseos, lo que le permitirá apropiarse del sentido mismo del texto, haciendo de la lectura de un texto una posibilidad legítimamente creadora.

Por otra parte, se selecciona una de las nociones transversales a la teoría estética de la recepción de Hans Robert Jauss, en este caso, el *horizonte de expectativas*, el cual alude a la configuración de un sistema referencial constituido por los elementos de orden contextual, temático y de género literario que son recolectados por el lector o lectora a partir de la recepción de obras o piezas literarias particulares. Estos elementos son puestos en diálogo también con la esfera experiencial del receptor o receptora, lo que permite que, al efectuar nuevos procesos de lectura de obras literarias, estos puedan reconocer que disponen de un sistema de referencias y una serie de conocimientos preliminares acerca de varios aspectos de éstas.

Este elemento particular podría ser de gran utilidad para el análisis de obras dramáticas, ya que permitiría que los saberes previos y la esfera experiencial que permea al lector fuese significativa en el ejercicio de la lectura, otorgándole la posibilidad de interpretar una narrativa literaria también desde sus construcciones conceptuales y simbólicas de mundo, que son

recolectadas a partir de diversas fuentes de consumo cultural o elementos propios de los relacionamientos que este establece con la otredad. El sistema de referencias que es configurado y nutrido mediante la lectura de piezas literarias permitiría darle al lector un papel vital en el ejercicio de la recepción de una obra, desplegando también en él o ella una posibilidad creadora.

Además, para el presente ejercicio investigativo también se propone recolectar información que permita expandir el paradigma interpretativo, mediante una metodología propia de la investigación cualitativa: el grupo focal. Esta estrategia de investigación refiere a “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui & Varela, 2013, párr. 3), lo que permitirá a la investigadora determinar elementos de orden epistemológico y ontológico que aludan a los procesos de producción y análisis de información, a partir de una serie de ejercicios prácticos configurados por ella, los cuales, partiendo de la lectura de una obra dramática, permitan desplegar enlaces directos con la creación en el ámbito escénico.

Estos ejercicios detonantes serán planteados a partir de la lectura de fragmentos o escenas de la obra el Dictador de Copenhague de Martha Márquez, y, posibilitarán a la investigadora y a los y las participantes del grupo focal, conformado por seis estudiantes de la licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, reflexionar y analizar sobre la ruta de desarrollo de los ejercicios, como también, sobre el proceso de recepción que efectúan sobre una obra dramática particular, llegando a descifrar los elementos que intervienen en su proceso creativo mediado por la lectura. La identificación de estos elementos permitirá configurar un modelo de análisis de obra que trascienda el nivel pasivo del lector/a para llevarlo al territorio de la creación.

El proceso de la recepción literaria no puede ser entendido sin el reconocimiento de la intencionalidad propia del receptor, en este caso, intencionalidad ligada al sentido que éste

proporciona del texto y que es definida a partir de la propia experiencia. El abordaje de la información recolectada a través del grupo focal y la aplicación de las nociones seleccionadas para el desarrollo del modelo de análisis que será expuesto en el cuarto capítulo de este proyecto, serán de vital utilidad para el planteamiento de un nuevo paradigma de lectura, en este caso, enfocado a las obras dramáticas, otorgándole al lector o lectora un papel vital y activo en el proceso de recepción de una obra particular; transponiendo la codificación lingüística a la codificación escénica.

Cabe destacar que el término transposición, el cual será empleado a lo largo del desarrollo teórico de esta investigación no alude a la transposición didáctica ni refiere a un componente propio del ámbito pedagógico; este proceso investigativo apunta hacia un asunto hermenéutico y semiótico bajo la pretensión de configurar un mecanismo de análisis aplicable a piezas dramáticas que no se base netamente en la interpretación de orden sintáctico, semántico y socio-histórico del texto bajo las intenciones propias del autor o autora de este, sino que considere el papel vital del receptor o receptora como entes generadores de sentido y significación en el proceso de la lectura.

Si bien, el teatro es instalado inicialmente como un fenómeno propio de la literatura, en el ejercicio de la dirección teatral y puesta en escena se identifica cómo el texto es tan sólo una fracción de lo que compone la codificación escénica en su totalidad, convirtiendo al teatro en un fenómeno capaz de expandirse a ámbitos corpóreos, escenográficos, luminotécnicos, entre otros. El teatro es entonces un hecho que trasciende la palabra, que no depende netamente de ella para acontecer.

Es por esto por lo que, mediante el presente desarrollo investigativo, se efectúa una reflexión crítica y una apuesta metodológica frente a los modelos de análisis de obra dramática que son aplicados a narrativas dramáticas en el marco de la formación en artes escénicas de la

licenciatura, los cuales perpetúan la noción del teatro como fenómeno literario, negando la posibilidad de expansión del universo narrativo en función a las necesidades propias del intérprete y de la creación escénica. Es fundamental por ello transitar del signo lingüístico al signo escénico con el fin de dar paso a un análisis hermenéutico más activo, en el que las necesidades e intenciones particulares del receptor o receptora tengan cabida en el desarrollo de la teatralidad; en un teatro que trasciende la codificación literaria.

CAPÍTULO III

El capítulo a continuación expondrá el proceso de elaboración del posible modelo de análisis de obra dramática que será configurado a partir de elementos propios de la teoría estética de la recepción de Hans Robert Jauss y de los planteamientos hermenéuticos de Paul Ricoeur respectivamente, con el fin de ser aplicado a la obra *El Dictador de Copenhague*, escrita por la dramaturga colombiana Martha Isabel Márquez Quintero, este apartado también contendrá un recorrido biográfico de la autora y una contextualización respecto a la obra seleccionada.

3.1 Martha Márquez: entre la fábula y la escena

Martha Isabel Márquez Quintero nace en Cali, Valle del Cauca, Colombia, el 20 de junio de 1975, se gradúa como publicista de la Fundación Academia de Dibujo Profesional y como Licenciada en Arte Dramático en la Universidad del Valle, con un máster en psicoanálisis en la Universidad de León, España. Se ha desempeñado en roles propios de las artes escénicas como directora, actriz y dramaturga, pero también, ha ejercido labores como publicista y docente.

Martha inicia su camino en la escritura desde los nueve años: “cuando estudiaba en el colegio de monjas, escribía cartas de amor a mi mejor amiga: apasionadas, lujuriosas y tiernas. Las cartas fueron confiscadas en un descuido nuestro por las monjas” (Márquez, s.f.), un ejercicio que

se prolongó hasta su carrera en Arte Dramático en la Universidad del Valle, en donde la autora, luego de asistir a diversos talleres de dramaturgia impartidos por dramaturgos colombianos, es impulsada por maestros y amigos a continuar cultivando su proceso escritural, en el cual reside un invaluable potencial creativo y poético. Martha Márquez inició escribiendo y realizando teatro institucional, es decir, teatro con propósitos pedagógicos, que era destinado a instituciones educativas o empresariales, estas creaciones las realizó de la mano de su grupo de teatro *teatroas*, conformado durante su etapa de estudiante de la Universidad del Valle. Algunas de estas obras institucionales son: Ciclas o reciclas, Ana Cabina, La verdadera Adriana, Andy Aventuras, Pily y Lily, El show de Marcelo Oggioni, Me dicen el audazzz, entre otras. (Pizarro, 2016)

Márquez, como actriz, coprotagonizó la película colombiana Todos Tus Muertos (2011) dirigida por Carlos Moreno y actuó en obras como Notas de Cocina de Rodrigo García dirigida por Marc Caellas en el marco del Festival Iberoamericano de Teatro (2014) y el Bienal de Teatro Sao Paulo, Brasil (2015), también ha sido colaboradora como jurado de Proimágenes Colombia para escritura de guion para largometraje, jefe de casting de largometrajes como Perro Come Perro y Dr. Alemán. También ha ejercido como maestra en la Universidad del Valle (Cali), en la Universidad El Bosque (Bogotá) y en el Teatro Nacional (Bogotá). (Márquez, s.f)

La autora ha escrito y dirigido múltiples obras, mayoritariamente publicadas y galardonadas, entre ellas se encuentran: *el lisiado feliz* (2002); *comedia para un hombre y una mujer* (2005); *blanco totalmente blanco* (2007), obra que fue galardonada con el premio Jorge Isaacs en la modalidad de dramaturgia durante el año 2007; *a mi medida* (2008), la cual obtuvo una mención especial en el X Certamen de Teatro Mínimo Rafael Guerrero, España, en el año 2008; *Mr. Splot* (2009), galardonada con el premio Patios del Recreo en Iberoamérica, Argentina en 2009; *el dictador de Copenhague* (2010), obra que obtuvo el Premio Nacional de Dramaturgia

2010, ganadora de la beca de Coproducción Festival Internacional de Arte de Cali 2011 y la beca de Creación Teatral Ministerio de Cultura en 2011; *el bastardo soler* (2015), ganadora del premio de dramaturgia “Teatro En Estudio” Idartes 2015; *Souvenir Asiático* (2016), ganadora de la beca de Dramaturgia Teatral 2016 del Ministerio de Cultura de Colombia; *pez en las peceras* (2016); *big frizz* (2018), ganadora de la Beca de Dramaturgia Teatral del Ministerio de Cultura de Colombia en 2018; *Zen el catastrófico y Stella Lunar* (2020), con el premio Idartes Se Muda a Tu Casa 2020 y, finalmente, *Vaselina* (2020), ganador del Premio de Dramaturgia Femenina Idartes en 2022. (Márquez, s.f)

3.2 El Dictador de Copenhague

Muchos de los pasajes históricos que permean la realidad nacional colombiana han sido insumo clave para la creación de obras teatrales que abordan o se inspiran en acontecimientos sociales y políticos del territorio. En el marco de la dramaturgia nacional, “El Dictador de Copenhague”, obra escrita por la dramaturga caleña Martha Isabel Márquez Quintero, aborda elementos propios del panorama de la realidad nacional, siendo la suma de una serie de reflexiones poéticas en torno a la justicia y la venganza, el perdón y la ausencia. Obras como El Dictador de Copenhague permiten desentrañar algunas interrogantes particulares de la complejidad humana, como también hacer un aporte a la comprensión social, cultural y política de nuestra realidad, por ello, se selecciona la obra en cuestión para efectuar un análisis bajo el modelo configurado a lo largo de la presente investigación.

La obra el Dictador de Copenhague es la historia de un dictador: un hombre que hace dictados en una escuela pública de un pueblo llamado Copenhague; un hombre que también fue padre y atraviesa la muerte de su único hijo, Henri, de 17 años. La obra consta de 21 escenas que transcurren entre las miradas retrospectivas y las vivencias presentes de El Dictador, en donde a

través de su tránsito cotidiano, se evidencian las contradicciones de un contexto fragmentado. Esta obra presenta como personaje principal a El Dictador y como personajes secundarios a su hijo fallecido, a un mendigo, a una alumna, a un exalumno, a el asesino de su hijo y habitantes, soldados o transeúntes que residen en Copenhague, cada uno de estos personajes alimentan el universo de El Dictador, siendo ellos producto de sus recuerdos. Esta narrativa no está construida de manera lineal, lo que nos impide situar la obra dentro de un periodo temporal específico.

La obra en cuestión está construida de manera fragmentaria, cada escena es el producto de un recuerdo deformado o suceso específico que viaja entre las memorias de El Dictador, en donde constantemente se presentan alucinaciones o reflejos oníricos de su hijo ya fallecido; los recuerdos que el dictador reconstruye de un pasado con su hijo son indispensables para entender la complejidad psicológica que permea a El Dictador, como también, para permitirnos establecer un panorama sobre el vínculo que éste constituye con su hijo, con sus alumnos, con el mendigo y con sí mismo.

El suceso de partida de esta historia es la violación y asesinato del hijo de El Dictador:

DICTADOR: La puerta otra vez. Voy. Abro. Mi hijo. Único. Todavía se viste como niño. Anda en pantalones cortos y se le ven las zancas. Él se parece a la luz del día que ya casi llega. Él está lleno de detalles que no había visto antes. Una sustancia, mezcla entre semen y sangre recorre su pierna derecha como un hilo, perdiéndose entre sus botas negras de caucho. Hierbas, pequeñas flores atascadas en su cabello y en las uñas. Pálido. Agitado. Tembloroso. Adivino un nudo en su garganta como si pudiera ver forma de nudo por encima de la piel. No es su manzana de Adán. Es un nudo de agonía. Golpeado. Severamente golpeado. El reloj apunta. Apunta. (Márquez, 2010, p. 1)

A raíz de este acontecimiento, El Dictador, en su transitar cotidiano y a través de la conversación que establece con un mendigo del pueblo, se entera de que el violador y asesino de su hijo está en libertad y vive en Copenhague, lo que desata en él un dilema moral, que oscila entre la espera y la acción; el tiempo que hace justicia o la justicia que se hace por mano propia. Este personaje a lo largo de la obra asume el duelo de su hijo a partir de la remembranza, del recuerdo de una figura que se desvanece entre los campos, y que lo lleva a cuestionar las lógicas propias de su contexto, en este caso, un pueblo violento y sometido a la guerra, inmerso en el conflicto, la injusticia y la desigualdad. Sin embargo, este personaje también pondrá en evidencia el carácter cuestionable, las ambigüedades y paradojas morales que lo permean.

La imagen de un hijo golpeado y violado en contraste con la del agresor de este, tratando de reivindicarse a través de la búsqueda de dios, y, transitando con libertad por las calles de su pueblo, es lo que lleva al dictador a tomar la decisión matar al asesino de su hijo, a pesar de ese gran obstáculo que refiere a un dilema moral: decidir quitarle la vida a otro ser humano. Esta no es una historia sobre la justicia o la venganza, sino sobre el proceso de duelo y la influencia de un contexto fracturado en un cuerpo lleno de contradicciones.

3.3 Ejercicios de recepción: lectura para la creación escénica

Bajo el propósito de construir un posible modelo de análisis de obra dramática, el cual será planteado en el cuarto apartado de la presente monografía, se constituyó un grupo focal conformado por seis estudiantes pertenecientes a la licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual desarrolló una serie de ejercicios que pretendían indagar respecto a las lógicas en las que se efectúa la lectura de un texto dramático, y cómo éste detona en los y las participantes posibilidades de creación, en este caso, a partir de fragmentos o escenas de la obra el Dictador de Copenhague de Martha Márquez.

Para la ejecución de la secuencia de actividades se solicitó a los y las participantes del grupo focal describir el proceso que habían efectuado para lograr desarrollar cada uno de los ejercicios propuestos, como también, mediante qué parámetros o referencias contextuales y componentes propios de su consumo cultural dialogan en el proceso de la resolución de estos. Las descripciones que los y las integrantes del grupo manifiestan a partir de su experiencia desarrollando los ejercicios, permitió identificar elementos conceptuales propios de la teoría hermenéutica de Paul Ricoeur y de la teoría estética de la recepción de Hans Robert Jauss, los cuales serán desarrollados en el siguiente apartado, correspondiente a los resultados obtenidos. A continuación, se expondrá la secuencia de ejercicios elaborados por la investigadora; cada uno de ellos es planteado a partir de un fragmento o escena de la obra *El Dictador de Copenhague*, que fue seleccionada previamente para cada una de las actividades de manera individual y que, por efectos de la estructura fragmentaria que permea la obra, no son necesariamente consecutivas entre sí.

3.3.1 Secuencia de ejercicios

Tabla

1

Ejercicios de recepción

<i>Nombre del ejercicio propuesto</i>	<i>Descripción</i>	<i>Objetivo propuesto al ejecutante</i>	<i>Categoría a la que posiblemente se adhiere</i>	<i>Objetivo latente</i>
<i>Del texto a la acción</i>	Se solicita al participante realizar una partitura de movimiento (sin texto) a partir de la lectura y análisis en orden de lo semántico	Transponer un fragmento de texto a una partitura de movimiento.	Horizonte de expectativas.	Identificar las posibilidades creativas que despliega en el/la

C U E R P O		y hermenéutico de un fragmento de texto de la obra seleccionada, en este caso, fragmento que refiere a un monólogo efectuado por un personaje de la obra, que no detalla la acción que este ejecuta mientras lo enuncia.			ejecutante la transposición del signo lingüístico al signo escénico.
	<i>Del espacio a la acción</i>	El actor o actriz en formación, mediante la lectura de una acotación de orden espacial propuesta por el texto seleccionado debe proponer una acción física sin texto que contemple los elementos mencionados en esta, proponiendo una partitura corporal que dialogue con los objetos enunciados.	Proponer una acción física a partir de la lectura de una acotación de orden espacial.	Horizonte de expectativas.	Divisar cómo a partir de la lectura de una descripción espacial, el/la ejecutante encuentra posibilidades de desarrollo corporal desde su imaginación creadora.
A C T U A C I	<i>Disolución del yo</i>	El/la participante deberá evidenciar aspectos de orden físico y psicológico adscritos a un personaje solamente desde su configuración fisionómica, a partir de la lectura y análisis de una escena de la obra seleccionada; su único insumo para efectuar la representación será el diálogo que efectúa el	Construir la versión fisionómica de un personaje mediante la lectura de una escena/fragmento.	Distanciamiento, apropiación, horizonte de expectativas.	Identificar los elementos que intervienen en la creación fisionómica de un personaje configurado a partir de un fragmento de texto corto.

Ó N		personaje en el texto dispuesto para el ejercicio, el cual no contendrá ninguna clase de características sobre este.			
	Objetivo de personaje	Desde la lectura y análisis en orden de lo semántico y hermenéutico de una escena de la obra seleccionada, se solicita al participante identificar los objetivos implícitos o explícitos de cada uno de los personajes que intervienen en esta y escribirlos.	Determinar el objetivo principal de un personaje a través de la lectura de sus intervenciones en una escena.	Distanciamiento.	Divisar cómo la identificación de los objetivos de los personajes ficticiales a través de la lectura puede ser detonantes de creación.
V O Z	Ecoss vocales	A partir de características generales (género, edad, rasgos de personalidad) identificadas mediante la lectura de los diálogos que acontecen en una de las escenas de la obra El Dictador de Copenhague, el actor o actriz en formación deberá proponer una construcción de voz de uno de los personajes que interviene en esta, en función a los elementos hallados en el análisis aplicado a los diálogos.	Construir la voz de un personaje a partir de características generales de éste, que son expuestas en un texto determinado.	Distanciamiento, apropiación y horizonte de expectativas.	Reconocer las implicaciones de la experiencia del ejecutante en la realización de un ejercicio de creación en el ámbito vocal.

	Creación de atmósfera sonora	El/la ejecutante deberá componer una atmósfera sonora, empleando elementos vocales y corporales. La configuración de esta atmósfera será mediada únicamente por la lectura y análisis de una acotación escénica de orden espacial perteneciente a una de las escenas de la obra seleccionada.	Construir una atmósfera sonora mediante la lectura de una acotación escénica de orden espacial.	Horizonte de expectativas y distanciamiento.	Considerar las herramientas creativas, técnicas y experienciales que emplea el/la ejecutante para el desarrollo del ejercicio de creación.
E S P A C I O E S C É	Descripción espacial	Se solicita al actor o actriz en formación, mediante la lectura de una escena de la obra El Dictador de Copenhague, realizar una descripción detallada del espacio en donde se ejecuta la escena a modo de acotación escénica, solamente a partir del análisis de los diálogos y acciones que ocurren en esta. La escena no posee acotación o especificación preliminar del espacio.	Realizar una descripción de un espacio con base en la lectura de una situación dramática.	Horizonte de expectativas.	Identificar cómo se pueden emplear elementos experienciales y referenciales del actor/actriz en formación como detonantes para el desarrollo de la imaginación creadora.
É N I C O	Emoción color	El/la ejecutante del ejercicio deberá, través de la lectura de un segmento de texto de una escena de la obra seleccionada, identificar tres emociones	Identificar los colores que permean la atmósfera de una escena para ser	Horizonte de expectativas.	Divisar cómo a través de la lectura de una escena dramática es posible detonar un posible

		suscitadas en él o ella. Seguidamente, se le solicitará que asocie cada una de estas emociones a un color determinado. Ejemplo: Rabia – Rojo.	aplicados a una posible selección luminotécnica.		boceto de luminotecnia.
E S C R I T U R A	Listado automático	A partir de la lectura de un fragmento de escena en donde acontece un diálogo conversacional entre dos personajes, el/la ejecutante deberá seleccionar seis palabras de los diálogos al azar, para ser usadas como insumo en la configuración de un escrito a modo de listado. Cada palabra seleccionada será el inicio de cada una de las frases que deberán ser escritas y desarrolladas mediante la escritura automática.	Realizar un escrito a modo de lista que tome como insumo elementos de un texto determinado.	Horizonte de expectativas.	Determinar cómo la escritura automática, a partir elementos de un texto dramático, puede constituir un detonante para el desarrollo imaginativo y creador.
	Completar la escena	A partir de un diálogo conversacional que acontezca en una escena concreta, se procede a eliminar una de las respuestas propuestas por uno de los personajes que allí intervengan, esta acción es realizada por la	Escribir el diálogo de un personaje partiendo de un preámbulo narrativo.	Horizonte de expectativas, distanciamiento o apropiación.	Identificar cómo a través del distanciamiento y la apropiación de una situación escénica el/la ejecutante desarrolla su

	investigadora/guía, con el fin de que los participantes desconozcan la respuesta/diálogo inicial del personaje. Seguidamente, se solicita a los y las ejecutantes completar el diálogo faltante mediante la escritura.			imaginación creadora.
--	--	--	--	-----------------------

3.3.2 Resultados de la secuencia de ejercicios

Partiendo de la ejecución de los ejercicios efectuados por los y las participantes del grupo focal, y, bajo las descripciones expuestas respecto al proceso de realización de los mismos, se logra identificar que los y las estudiantes aluden a cuatro categorías en el ejercicio de la realización de la secuencia de actividades, estas son: 1. materiales de consumo cultural; 2. contexto sociocultural; 3. saberes técnicos y teóricos previos, y finalmente, 4. sensaciones o intuiciones suscitadas por el contenido del texto. Sólo tres de los y las estudiantes habían tenido algún tipo de acercamiento preliminar con la obra *El Dictador de Copenhague* de Martha Márquez, mientras que, los y las estudiantes restantes desconocían de la obra en cuestión. Las personas que conocían de esta pieza dramática poseían un contexto anticipado sobre la trama y personajes de la obra, lo cual influyó significativamente en las dinámicas de desarrollo de los ejercicios.

Para el desarrollo de la secuencia de ejercicios planteada al grupo focal, fue necesario en un primer momento, efectuar la lectura de fragmentos o escenas de la obra *El Dictador de Copenhague*, las cuales fueron previamente seleccionadas por la investigadora en función a las necesidades y objetivos propios de la investigación y de los ejercicios propuestos. En el marco de la lectura los y las participantes tuvieron en cuenta para el desarrollo de las actividades aspectos

de orden pragmático, como también, características propias de la atmósfera narrativa propuesta por la autora, ya que esta obra no cuenta con una descripción minuciosa en términos temporales, espaciales o histórico-sociales, era entonces labor de los y las participantes expandir el universo de la obra que es a penas expresado en el texto, mediante su horizonte de expectativas, referencias de consumo cultural, imaginación e intencionalidad creativa.

La obra *El Dictador de Copenhague* por efecto de su estructura fragmentaria, permite que los y las participantes puedan emplear fragmentos o escenas que no necesariamente sean consecutivas entre sí para el desarrollo de la secuencia de ejercicios, como también, les permite recuperar elementos enunciados de manera ambigua en la narrativa para configurar sentidos y significaciones propias de su diálogo con el texto, que son resignificadas a partir de sus búsquedas y necesidades particulares en el ejercicio de la creación escénica.

La secuencia de actividades planteada pretendía detonar procesos de creación a partir de la lectura de fragmentos de la obra *El Dictador de Copenhague*, otorgándole a los y las estudiantes un rol activo y creador a través del acto mediador de la lectura. A partir de la aplicación de los ejercicios se logra identificar cómo el marco referencial y experiencial de los y las estudiantes permea considerablemente su recepción de una obra determinada, independientemente del contenido propio del fragmento previamente seleccionado para cada ejercicio. Existe una asociación directa con sucesos que acontecen en el marco de su esfera social e interpersonal, como también, con los productos de consumo cultural (cine, literatura, música, telenovelas o series) que han vislumbrado previamente.

Este marco de referencias suscitado por el contexto, la experiencia de relacionamiento interpersonal con la otredad y los insumos de consumo cultural propios del receptor, podría ser situado bajo la noción de *horizonte de expectativas*, propuesta en la teoría estética de la recepción

del filólogo alemán Hans Robert Jauss, ya que ésta alude al sistema de referencias que es configurado por el lector o lectora a partir de elementos de orden contextual, temático, de género literario, entre otros aspectos, que son recolectados previamente por él o ella mediante la lectura de narrativas literarias previas. Estos elementos dialogan también con la experiencia vital del receptor o receptora, lo que permitiría que, al efectuar nuevos procesos de lectura de obras literarias, estos puedan reconocer que disponen de un sistema de referencias y una serie de conocimientos preliminares acerca de varios aspectos de las obras que leen.

El *horizonte de expectativas* que permea al receptor o receptora será entonces lo que le proporcionará herramientas previas para la interpretación de un texto particular, como también, fortalecerá el desarrollo de sus potencialidades creadoras, bajo los saberes precedentes que son adquiridos a través de la lectura de obras literarias o piezas de su consumo cultural, sin la necesidad de poseer una contextualización preliminar sobre la narrativa que leerán, en este caso, fragmentos o escenas de la obra *El Dictador de Copenhague*. Los desarrollos que los y las estudiantes efectuaron de las actividades, permite reafirmar la importancia de su *horizonte de expectativas* en el ejercicio de la recepción y análisis de obras dramáticas, ya que este elemento particular permitiría que los saberes previos y la esfera experiencial que permea al lector fuese significativa en el ejercicio de la lectura, otorgándole la posibilidad de interpretar una narrativa literaria también desde sus construcciones conceptuales y simbólicas de mundo, dándole al lector o lectora un papel vital en el ejercicio de la recepción de una obra, desplegando también en él o ella una posibilidad creadora.

Algunos de los ejercicios propuestos también abarcaron en su realización elementos referentes a los saberes técnicos y teóricos propios de las artes escénicas, ya que los y las estudiantes seleccionados para ser partícipes del grupo focal pertenecen a los últimos semestres de

la licenciatura; poseen un amplio campo referencial respecto a ámbitos de análisis, interpretación y creación teatral. Estos elementos fueron fundamentales para ellos y ellas a la hora de abordar la transposición del signo lingüístico al signo escénico, desde el cuerpo, la voz y la actuación, como también, desde la configuración escenográfica, luminotécnica y espacial de una puesta escénica particular.

Los y las participantes dieron cuenta de los procesos a los cuáles se remiten para resolver asuntos referentes a la creación escénica, que si bien, en un primer momento, parten de sus posibilidades imaginativas y creadoras, también se ven permeadas por elementos recolectados a través del consumo de diversos materiales escénicos, en donde adquieren referencias directas que son trasfiguradas o resignificadas en el ejercicio de la creación. También se evidencia la incidencia de elementos técnicos que han sido acumulados a lo largo del proceso de formación en la licenciatura en artes escénicas, este componente atañe sobre todo al desarrollo de los ejercicios propuestos en términos de lo corporal, vocal y actoral, ya que ellos y ellas se remiten a referentes teóricos específicos para el desarrollo de estos.

La transposición de la palabra a la escena implica para los y las estudiantes una amplificación de las dimensiones que el texto apenas expresa; lo que la creación despliega logra trascender más allá de lo que el texto dispone para el receptor. En el caso particular de la obra *El Dictador de Copenhague*, la autora no sitúa al lector/a en un espacio concreto, ni devela en totalidad características materiales del mismo, como tampoco de los personajes que allí intervienen, lo cual conduce a los y las participantes a configurar aspectos espaciales, escenográficos y actorales que se encuentran fuera del texto en cuestión. Se logran constatar además la implicación de factores intuitivos o referentes a su campo experiencial en sus ejercicios prácticos creativos, estos elementos coexisten con sus *horizontes de expectativas* y permiten que los y las estudiantes puedan

traer al campo de la creación elementos que amplifiquen el universo de la obra desde sus propias construcciones de mundo.

Cuando se indaga respecto al proceso de ejecución de la secuencia de ejercicios por parte de los y las participantes del grupo focal, es posible incluso divisar cómo ellos y ellas son capaces de tomar decisiones respecto al rumbo y desarrollo de una puesta escénica en ámbitos actorales y escenográficos, a pesar de disponer de un entorno ficcional previo otorgado por la obra dramática. La versión preliminar que ellos y ellas poseen sobre el universo ficcional de una pieza literaria no representa una limitante para que los y las receptoras puedan explorar y desarrollar potencialidades implícitas del texto que son identificadas a partir de su propio ejercicio interpretativo. Los y las participantes, en su mayoría, no ciñen sus creaciones en forma o sentido literal al texto dramático, sino que expanden la composición narrativa con elementos que enriquecen significativamente la puesta en escena.

El último tópico transversal a los procesos de ejecución de la secuencia de ejercicios fue el carácter emocional que permea al receptor o receptora en el acto de la lectura; el impacto de las sensaciones e intuiciones subjetivas del lector o lectora que son suscitadas por el texto en el ejercicio de habitarlo. Este componente puede ser enmarcado particularmente desde la perspectiva hermenéutica de Paul Ricoeur, más específicamente, desde las nociones de *distanciamiento* y *apropiación*, ya que, para lograr apropiarse del sentido verdadero de una narrativa, el lector o lectora debe distanciarse de sí mismo, de sus expectativas e ideales preconcebidos, para permitirse habitar el universo propuesto por el texto. La distancia que se establece entre el yo y el texto es la que permite situarse en el lugar de un personaje o en una situación propuesta por el mismo, así nunca haya sido vivenciada, otorgando al lector o lectora la posibilidad de ir más allá de la intención original o estructura de códigos que reside en el texto.

Las obras dramáticas, al ser producciones literarias que no necesariamente aluden a elementos propios de la cotidianidad, permiten que el receptor o receptora desarrollen sentidos de segundo grado en los que el universo del texto pueda manifestarse como un horizonte de su propia experiencia vital cotidiana. La interpretación y análisis de textos dramáticos no debe enfocarse meramente en esclarecer la esfera psicológica que permea la obra, sino la propuesta de mundo que este contiene y en la cual el lector o lectora puede proyectar sus propias cualidades, emociones, capacidades y deseos, lo que le permitirá apropiarse del sentido mismo del texto, haciendo de la lectura una posibilidad creadora.

La implementación de un posible modelo de análisis aplicable a obras dramáticas que potencie el rol activo del lector o lectora en su ejercicio interpretativo, representaría transformaciones significativas en términos de la concepción del rol del lector pasivo que ha sido perpetuado en el ejercicio de análisis literario, el cual no contempla las posibilidades que posee el receptor/a de efectuar un ejercicio de lectura detonante en sí misma de la creación, en este caso, aplicable a la escena; concebir el análisis de obras teatrales fundamentalmente desde los elementos explicativos y creadores del intérprete junto con su horizonte experiencial permite otorgarle un mundo de posibilidades desde la reflexión crítica y la imaginación en donde se conjuga una lectura interpretativa y un análisis de los signos depositados en su memoria y en el imaginario cultural colectivo.

Paralelamente este modelo de análisis aporta considerablemente a la resignificación del rol del lector o lectora ante las narrativas literarias, ya que es sólo mediante la intervención activa de los y las receptoras es como una narrativa literaria adquiere vitalidad; se perpetúa dinámicamente. Solo mediante el diálogo que el receptor o receptora establece con el texto es posible conducir a

una nueva exégesis de la propia experiencia vital, a una apropiación de su ser y estar en el mundo; leer es apropiarse de un mundo que la interpretación despliega.

CAPÍTULO IV

El capítulo a continuación corresponde a las conclusiones y a la presentación del posible modelo de análisis aplicable a obras dramáticas que fue configurado a lo largo del proceso de investigación expuesta en la presente monografía.

4.1 Conclusiones

Resulta fundamental otorgar al lector/a y su proceso interpretativo un rol significativo y activo en el ejercicio de análisis de piezas dramáticas, ya que la codificación lingüística despliega en el intérprete una potencialidad creativa capaz de ser transpuesta a la escena, que no es dimensionada en los modelos de análisis aplicables a obras dramáticas en el marco de la formación en artes escénicas de la licenciatura. La obra dramática es proyectada ante el receptor/a como un universo de posibilidades de las cuales puede apropiarse y habitar; el lector/a es el personaje que pone en diálogo el mundo posible del texto con su mundo existente, y es sólo en el encuentro de la palabra y el intérprete que las narrativas literarias adquieren sentido y significación.

Para la investigadora es primordial reconocer la figura del lector/a como eje fundamental en el proceso de análisis de piezas dramáticas, ya que las narrativas literarias sólo adquieren significación en el diálogo con el receptor. La interpretación que el lector o la lectora efectúan sobre una obra dramática no debería estar determinada esencialmente por el texto y sus dimensiones semánticas y sintácticas, sino por sus necesidades e intencionalidades propias. Es por ello por lo que, se halla en la relación dialógica que el lector/a establece con el texto, una potencia creativa e imaginativa aplicable en ámbitos de la creación y composición escénica, la cual permite

otorgar al intérprete un papel activo y dinámico en el proceso de lectura, análisis e interpretación de obras dramáticas. La potencialidad del análisis aplicable a una pieza dramática no culmina en el encuentro con el lector o lectora, sino que expande el paradigma interpretativo ampliando las dimensiones de análisis desde el campo de la creación, ya que el texto está constantemente resignificándose y reconfigurándose en el ejercicio de la lectura, que está permeada significativamente por los intereses, referencias, experiencias, necesidades e intencionalidades propias del lector o lectora.

Mediante el desarrollo de la secuencia de ejercicios y el análisis de resultados que fueron efectuados en el tercer capítulo de la actual monografía, es posible evidenciar cómo el ejercicio analítico aplicado a una obra dramática, para el caso de los y las estudiantes de artes escénicas, debe potenciar la expansión del paradigma de lectura hacia el ámbito de la creación, tendiendo un puente entre el signo lingüístico y el signo escénico. La lectura y análisis de obras dramáticas no puede perpetuar el papel pasivo del receptor/a, ni limitar su lectura e interpretación a codificaciones expuestas meramente por la narrativa o las intenciones propias del autor/a de esta.

Una lectura anclada a la decodificación de una interpretación y análisis básicos de un texto dramático no es pertinente para el ejercicio formativo de los y las estudiantes de artes escénicas, ya que el reto que a estos compete refiere al ámbito de la creación escénica, al tránsito de la palabra a la acción, voz, movimiento, escenografía o esquema luminotécnico. Es por ello por lo que resulta fundamental plantear un nuevo paradigma de lectura que sitúe a los y las estudiantes en el territorio de la creación, a partir de la recepción y análisis de obras dramáticas; un proceso de lectura que reconoce el rol del receptor/a como sujeto generador de significaciones, es también un proceso creador.

El tránsito de la palabra a la escena implica para los y las estudiantes una amplificación de las dimensiones que el texto apenas expresa; en el ejercicio de transitar de la codificación lingüística a la codificación escénica, los y las estudiantes pertenecientes al grupo focal configurado para la presente investigación dan cuenta de una experiencia corpórea, imaginativa y creativa ilimitada que, a partir de elementos propios de su horizonte de expectativas, consumo cultural y saberes propios del ámbito teatral, les permite configurar universos que amplifican desde el cuerpo, la acción u el objeto la narrativa seleccionada. Este tránsito comprende procesos de exploración y creación ligados a la intuición y el reconocimiento de los intereses y necesidades propias del receptor o receptora.

La transición del signo lingüístico al signo escénico comprende el desciframiento de la palabra, de los matices implícitos que la permean; es entonces la palabra un universo que busca ser descifrado en el ejercicio de hacerla objeto, de hacerla cuerpo. En el ámbito de la formación de licenciados/as en artes escénicas, el abordaje analítico de las narrativas literarias debería considerar el proceso de recepción que los y las lectoras efectúan de las obras, otorgándole un papel significante a la intencionalidad propia de sus receptores, intencionalidad ligada a la multiplicidad de sentidos que estos construyen del texto y que son definidos a partir de su horizonte de expectativas y experiencia vital. La constitución del signo escénico comprende niveles de interpretación que complejizan la lectura, estableciendo así una tensión entre la palabra y la acción escénica, es por ello por lo que se propone bajo la presente investigación, un modelo de análisis que construya un puente entre lo lingüístico y lo escénico; un nuevo paradigma de lectura que priorice la creación.

Se plantea un posible modelo de análisis de obra a partir de la configuración de una secuencia de ejercicios aplicables a obras dramáticas, que otorgue al lector o lectora la posibilidad

hermenéutica de identificar e interpretar los múltiples sentidos y signos encriptados en el texto, ubicándolos/as en un nuevo paradigma que involucre sus necesidades y cuestionamientos particulares. La secuencia de ejercicios propuesta permite traspasar la barrera de la codificación lingüística a un sistema de signos propios de la comprensión escénica, en este caso, a partir de categorías como el cuerpo, la actuación, la voz, el espacio escénico y la escritura.

La configuración de estos ejercicios parte de la necesidad de constituir un modelo de análisis aplicable a piezas dramáticas que permita efectuar una lectura creativa que pueda potenciar el rol creador de los y las receptoras, aportando significativamente a la comprensión del texto como un elemento fundamental en el ejercicio de la creación. Las narrativas literarias adquieren sentido y significación sólo en el encuentro con el receptor/a, así pues, una obra no puede ser limitada a un análisis en términos de orden estructural u objetivo, sino también, debe contemplar y reconocer los intereses y necesidades propias del lector o lectora, configurando una nueva dimensión de análisis textual desde su efecto y recepción que permita que la lectura no esté determinada esencialmente por el texto.

Es por ello por lo que la serie de ejercicios presentados a continuación podría ser de gran utilidad como matriz de análisis de textos dramáticos llevados al campo de la creación escénica; esta secuencia permitiría trazar un vínculo directo entre la interpretación y la escena, entre el signo lingüístico y el signo escénico, como también, contribuir en términos teóricos y didácticos con un posible modelo de análisis de obra que pueda ser aplicado en ámbitos de la formación en artes escénicas. Leer no sólo comprende descifrar una codificación literaria, leer es apropiarse del universo que la interpretación despliega; reafirmando la creación como un lugar para la búsqueda constante de sentido del ser.

Tabla 2

Modelo de análisis de obra

<i>Categoría</i>	<i>Nombre del ejercicio</i>	<i>Descripción del ejercicio</i>	<i>Objetivo</i>
C U E R P O	<i>Palabra hecha cuerpo</i>	El/la ejecutante deberá realizar una partitura de movimiento a partir de la lectura de un fragmento de texto específico, proveniente de una obra dramática seleccionada previamente. Esta partitura debe condensar la interpretación del fragmento de texto en cuestión.	Transponer una codificación lingüística a una partitura de movimiento.
	<i>Del espacio a la acción</i>	A partir de una acotación de orden espacial propuesta por el texto seleccionado, el/la ejecutante deberá proponer desde su cuerpo una acción física que permita dar cuenta del espacio descrito.	Constituir una acción física a través de la lectura de una acotación de orden espacial.
A C T U A C I O	<i>Disolución del yo</i>	El/la intérprete, mediante una construcción fisionómica que sólo involucre su cuerpo (no diálogo), deberá evidenciar aspectos de orden físico y psicológico adscritos a un personaje particular. El único insumo para la ejecución del ejercicio será una escena de la obra seleccionada, en donde no se describa al personaje en cuestión.	Construir la versión fisionómica de un personaje a partir de la lectura de una escena/fragmento.
	<i>Objetivo de personaje</i>	A partir de la lectura de una escena de una obra dramática, se solicita al ejecutante identificar el objetivo principal de cada uno de los personajes que interviene en ella.	Determinar el objetivo principal de un personaje con base en la lectura de una escena.

Ó			
N			
V	<i>Ecos vocales</i>	El/la intérprete deberá proponer una construcción vocal de un personaje ficcional sólo a través de una descripción general (género, edad, rasgos de personalidad). Para la ejecución del ejercicio se sugiere emplear sólo una de las escenas que comprende la obra seleccionada como insumo.	Componer la propuesta vocal de un personaje ficcional a partir de la descripción general de éste.
O			
Z	<i>Atmósfera vocal / sonora</i>	El/la ejecutante compone una atmósfera sonora a partir de la lectura de una acotación de orden espacial expuesta en la obra dramática seleccionada.	Configurar una atmósfera sonora utilizando como detonante de creación una acotación que dé cuenta del espacio ficcional.
E			
S			
P	<i>Descripción espacial</i>	Se propone realizar una descripción detallada del espacio donde acontece una escena determinada, sin una acotación o especificación preliminar de éste. El insumo para la realización de este ejercicio serán los diálogos/acciones que son desarrollados por los personajes en la escena únicamente.	Realizar la descripción de un espacio ficcional partiendo de la lectura de una situación dramática.
A			
C			
I			
O			
E			
S	<i>Emoción -color</i>	El/la ejecutante del ejercicio deberá identificar tres emociones suscitadas en él o ella a mediante la lectura de un segmento de texto de la obra previamente seleccionada. Seguidamente, se le solicitará que asocie cada	Identificar los colores que permean la atmósfera de una escena para ser aplicados a una posible selección luminotécnica.
C			
É			

N I C O		una de estas emociones a un color determinado por el/ella.	
E S C	<i>Listado automático</i>	El intérprete seleccionará un fragmento de texto de una escena, para, seguidamente, extraer palabras de éste como insumo para la configuración de un escrito a modo de listado, el cual partirá de la escritura automática.	Realizar un escrito a modo de lista que tome como insumo elementos de una narrativa dramática.
C R I T I C A	<i>Completar la escena</i>	A partir de un diálogo conversacional que acontezca en una escena concreta, se procede a eliminar una de las respuestas propuestas por uno de los personajes que allí intervengan. Seguidamente, el/la ejecutante deberá completar el diálogo faltante.	Escribir el diálogo de un personaje ficcional a partir de un preámbulo narrativo.

El posible modelo de análisis planteado propone una secuencia de ejercicios que permiten transitar de la codificación lingüística a la escénica de manera creativa, mediante la práctica hermenéutica que se aplica a una pieza dramática determinada, sin embargo, esta matriz de análisis es configurada en función a la obra *El Dictador de Copenhague*, rigiéndose bajo las lógicas y

particularidades narrativas propuestas por esta. Es por ello por lo que la matriz anteriormente expuesta es sugerida como un modelo de partida dinámico y variable, que puede ser reconfigurado en el ejercicio de aplicación a otras piezas dramáticas.

Este modelo corresponde a un ejercicio inicial o punto de partida, el cual pretende ser de utilidad para inspirar nuevos ejercicios direccionados a los procesos de la recepción y la creación escénica en contextos de formación en artes escénicas. La reconfiguración y propuesta de nuevos ejercicios dependerá de las particularidades de la obra y autor/a seleccionado, ya que cada narrativa posee unas exigencias específicas acordes a los factores contextuales, semánticos y sintácticos que la permean; este es un modelo dinámico sujeto a transformaciones derivadas de su ejercicio de aplicación.

Bibliografía

Ágís Villaverde, M. (2006). Paul Ricoeur: los caminos de la hermenéutica. *Ágora: Papeles de Filosofía*, 25(2), 25-44.

Broitman, A. I. (2015). La Estética de la Recepción. Bases teóricas para el análisis de las prácticas lectoras y otros consumos culturales. En I. Casanovas, M. Gómez y E. J. Rico (Eds.), *Actas de las III Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. ISBN: 978-987-3617-99-7.

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta moebio*, 23, 204-216. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm>.

De la Maza, L. M. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y vida*, 46(1-2), 122-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492005000100006>.

De los Reyes Navarro, H. R., Rojano Alvarado, Á. Y., & Araújo Castellar, L. S. (2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento & Gestión*, (47), 203-223. <https://doi.org/10.14482/pege.47.7008>.

Gama, L. E. (2021). El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. *Escritos*, 29(62), 17-32. <https://doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02>.

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es.

Mancilla Muñoz, M. (2020). El arte de comprender en la hermenéutica de Friedrich Schleiermacher. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110864>.

Márquez Quintero, M. I. (s.f.). Contexto Teatral. Recuperado de <https://www.contextoteatral.es/marthaisabelmarquezquintero.html>.

Márquez Quintero, M. I. (s.f.). Dramaturgia colombiana contemporánea. Recuperado de <https://marthaimarquez.wixsite.com/dramaturgiacolombia/biografia>.

Márquez Quintero, M. (2010). El dictador de Copenhague. https://view.publitas.com/teatro/el_dictador_de_copenhague_obra/page/1

Nacional, U. P. (s. f.). Perfil del egresado – Facultad de Bellas Artes. Copyright Universidad Pedagógica Nacional - Todos los derechos reservados. <http://bellasartes.upn.edu.co/licenciatura-en-artes-escenicas/perfil-del-aspirante-y-del-egresado-lae/>

Paniagua Torres, J. (2021). Catálogo de sensaciones. Fenomenología constructiva en la obra de Peter Zumthor. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/50065>

Prada Londoño, M. A., & Luna Bravo, J. L. (2020). Hacia una fenomenología de la lectura. Ricoeur y Husserl en diálogo en torno a las variaciones imaginativas en la lectura de textos de ficción. *Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, 17, 155–176.

Ricoeur, P. (2002). *Du texte á l'action. Essais d'herméneutique II* (P. Corona, Trad.). Fondo de Cultura Económica Carretera Picacho-Ajusco 227; 14200 México, D. F. (Trabajo original publicado en 1986).

Rodríguez, F. (2013). La noción de género literario en la teoría de la recepción de Hans Robert Jauss. *Revista Comunicación*, 11(2). <https://doi.org/10.18845/rc.v11i2.1274>

Szilasi, W. (1973). *Einführung in die Phanomenologie Edmund Husserls* (M. Maliandi, Trad.). Amorrortu editores S. C. A. (Trabajo original publicado en 1959).

Torres Pizarro, S. (2018). Claves poéticas en tres obras de teatro colombiano contemporáneo. <https://hdl.handle.net/10893/10875>

Zapata S.J., G. (2009). Ética narrativa en Paul Ricoeur. *Signo y Pensamiento*, XXVIII (55), 80-91.

Anexos

Obra El Dictador de Copenhague de Martha Isabel Márquez Quintero.

El dictador

de Copenhague

Martha Isabel Márquez Quintero

Premio Nacional de Dramaturgia Festival de Teatro de Cali

2010

El dictador de Copenhague

PERSONAJES

EL DICTADOR DE COPENHAGUE

SU HIJO

SU AMIGO, UN MENDIGO

SU ALUMNA

SU EXALUMNO

EL ASESINO DE SU HIJO

ALUMNOS - HABITANTES - SOLDADOS - TRANSEÚNTES de un lugar llamado Copenhague.

1. Casa

¡Toc, toc, toc!

DICTADOR: Me pareció escuchar la puerta. La chimenea está encendida pero muestra ganas de apagarse. Algunos maderos están intactos todavía. Para que no muera están las noticias del periódico que avivan la llama. Arranco pedazos, los entorcho, los echo. Yo fumo en mi pipa mientras preparo la clase del día de hoy.

¡Toc, toc, toc!

DICTADOR: La puerta otra vez. Voy. Abro. Mi hijo. Único. Todavía se viste como niño. Anda en pantalones cortos y se le ven las zancas. Él se parece a la luz del día que ya casi llega. Él está lleno de detalles que no había visto antes. Una sustancia, mezcla entre semen y sangre recorre su pierna derecha como un hilo, perdiéndose entre sus botas negras de caucho. Hierbas, pequeñas flores atascadas en su cabello y en las uñas. Pálido. Agitado. Tembloroso. Adivino un nudo en su garganta como si pudiera ver forma de nudo por encima de la piel. No es su manzana de Adán. Es un nudo de agonía. Golpeado. Severamente golpeado. El reloj apunta. Apunta.

HIJO: Vengo del campo, como todos los días.

2. Escuela

Alumnos, tablero.

DICTADOR: Dictado. Empiezo y no voy a repetir. Algunas veces habrás tenido la oportunidad de mirar de cerca una esfera terrestre como sabiendo que representa el planeta en que vivimos punto sin embargo como los hombres de hace quinientos años no estaban muy seguros de cuál era la forma de la tierra punto entre Cristóbal con tilde en la o Colón también con tilde en la o y el señor Isaac como se escucha con doble a Newton ene e doble u Newton nos sacaron de la duda y ahora ya no nos preocupamos por cómo se sostienen los que están abajo punto aparte la tierra es parte del universo punto todo lo que existe cerca y lejos de nosotros lo veamos o no como materia como energía como espacio y tiempo como son parte del universo punto nosotros también somos parte de ese universo que se inició con una gran explosión llamada Big Bang que se habrá producido por sí misma o por la mano de Dios formando un reguero de constelaciones como galaxias como polvo y gas interplanetario punto lo que pasó después es accidental y catastrófico punto todo se transforma de manera accidental y catastrófica punto así mismo la tierra como siendo antes un solo bloque de tierra como accidental y catastróficamente se dividió en bloques que dieron como resultado agua como continentes como fallas tectónicas como volcanes como montañas e islas punto aparte de cuando en cuando olas de entre cinco o veinte metros de altura ahogan 40.000 personas que en diciembre se bañan en las costas tailandesas como de cuando en cuando un terremoto ocasiona que edificios y escuelas chinas caigan encima de 40.000 personas como de cuando en cuando las erupciones de lava expulsadas por los volcanes borran pueblos colombianos de 40.000 personas de los mapas como de cuando en cuando los vientos huracanados arrancan de la tierra matas paredes y 40.000 personas de la superficie birmanesa para transportar pedazos de cosas y de gente a lugares lejanos punto aparte esto es una muestra de que todo se transforma accidental y catastróficamente punto. Cierren sus cuadernos. Hubo muchos muertos en aquel entonces.

Levanta la mano una alumna. Es una alumna con una pregunta.

ALUMNA: Profe, ¿usted cree que algo se habría podido hacer?

3. Parque

DICTADOR: El parque es mi camino de todos los días hacia la escuela y de la escuela hacia la casa. Mi camino para ir a la capital y regresar de la capital para ver partir y regresar aviones. Es la casa del mendigo. Paso cerca de él. Y por alguna razón avanzo cuerdas y pienso en él, en él, pienso en él, en él.

Repito. Pienso en él, en él. Voy a la panadería compro un pan, una bolsa de leche y voy a su encuentro. Decidido. Es un impulso del corazón. ¿Será un mendigo como todos los mendigos? ¿O será un mendigo que quiere salir adelante? ¿Cuál es la diferencia entre un mendigo normal y uno que quiere salir adelante? “Amigo, le traje este bocado de pan y esta leche”. No habla. El mendigo no habla. Debería dar las gracias. Pero dar las gracias no se sabe si forma parte de un ser que quiere salir adelante o de uno que no quiere salir adelante. El mendigo me recibe. Se frota los ojos. Llora. Con pena, o con desazón. Llora con dictado.

MENDIGO: Gracias.

Silencio los dos. Solo la noche, el sonido de la luz azulada de la luna, el sonido de una estrella, el sonido de la niebla, el sonido de un árbol que respira.

DICTADOR: ¿Me puedo sentar aquí con usted?

MENDIGO: Fume su pipa, profesor. Lo he visto siempre.

El dictador enciende su pipa.

DICTADOR: Ya está la niebla sobre Copenhague.

El mendigo come. El dictador lo observa mientras fuma su pipa.

DICTADOR: Hay algo más duro que... que...

MENDIGO: Sí.

DICTADOR: ¿Qué es?

MENDIGO: Más que no tener nada, más que ser esto, más que saber que un día voy a tener mucha hambre y no voy a aguantar... sí... hay algo más duro. Hay una desgracia más grande que cualquier desgracia. Que todas las desgracias. Solo alguien como yo, en mi situación, es capaz de descubrirlo.

DICTADOR: ¿Qué es?

Silencio los dos. Solo la noche, el sonido de la luz azulada de la luna, el sonido de una estrella, el sonido de la niebla, el sonido de un árbol que respira.

MENDIGO: Nadie me habla.

4. Casa

Allí el hijo. Con una vaca, una gallina y una mata de tomate. Allí la chimenea, expulsando aliento. Allí el dictador aparece.

DICTADOR: ¿Me llamabas?

HIJO: Papi, soy mayor de edad. Tengo una vaca, una gallina y una mata de tomate. Tengo una fortuna. Me voy de la casa.

DICTADOR: ¿Quién te ha dicho que una vaca, una gallina y una mata de tomate son una fortuna?

El hijo observa cada miembro de su fortuna.

HIJO: Para mí, una vaca, una gallina y una mata de tomate son una fortuna.

DICTADOR: ¿Alguna mujer?

El hijo observa, otra vez, cada miembro de su fortuna.

HIJO: No, papi.

DICTADOR: Por aquí hay abono para el tomate. Se llenan muy fácil de gusanos.

HIJO: Ya tengo remedio para gusanos.

DICTADOR: Que te vaya muy bien. Todavía pareces un niño.

HIJO: En cualquier momento voy a parecer un hombre.

DICTADOR: ¿Vas a venir a visitarme algún día?

HIJO: Voy a venir siempre por las mañanas con leche recién ordeñada.

DICTADOR: No tienes que hacer eso.

HIJO: Estaré viviendo cerca.

Entonces el hijo sale de la casa con una vaca, una gallina y una mata de tomate.

DICTADOR: Lo que más quiero en la vida desaparece acompañado de toda su fortuna: una vaca, una gallina y una mata de tomate.

5. Escuela

Alumnos, tablero.

DICTADOR: Dictado. Empiezo y no voy a repetir. A tu curso llegó una moda dos puntos poner apodos punto como Margarita con eme mayúscula porque es nombre propio llegó estrenando gafas coma algunos del curso empezaron a llamarla abre comillas cuatro ojos cierra comillas punto sin embargo coma a Margarita parece no gustarle el apodo punto hoy coma por ejemplo coma le ha dicho a su mamá que no piensa volver a estudiar si tiene que ponerse las gafas punto aparte abre signo de interrogación crees que es justo que Margarita se sienta así cierra interrogación si tú eres de los que llama a Margarita abre comillas cuatro ojos cierra comillas coma abre interrogación qué debes hacer cierra interrogación título acciones humanas punto las acciones humanas se comportan al igual que el universo de manera accidental y catastrófica punto de cuando en cuando grupos terroristas como Al Qaeda secuestran aviones para estrellarlos contra edificios americanos donde trabajan 3.000 personas coma o ponen bombas en trenes españoles donde se transportan 3.000 personas para ir a trabajar punto de cuando en cuando a otros grupos como las FARC se les caen en las iglesias las pipas de gas con las que cocinan coma matando a las personas que allí rezan en familia los domingos coma siembran también el campo de minas donde generalmente pasan campesinos caminando con semillas en las manos punto de cuando en cuando otro grupo como la ETA asesina políticos frente a sus hijos y esposas coma y a veces gente del común que sin querer queda aplastada por un carro bomba punto de cuando en cuando los gobiernos también asesinan 100.000 niños japoneses que llegaban a la escuela y 150.000 adultos que empezaban a trabajar coma quienes en 25 milésimas de segundo quedan como sombras proyectadas en el piso punto y coma desde aquella ocasión varios países se compraron entre una y diez bombas atómicas punto de cuando en cuando miembros de algún ejército latinoamericano disparan a trabajadores junto con sus familias que se concentran en las escuelas para pedir arreglos en sus salarios coma al piso caen casquillos coma niños coma mamás coma papás coma y pedazos de tiza punto aparte aparecen también otros gobiernos como los de Adolfo coma gran líder que coma pensando en un país ideal coma exterminó 14 millones de personas en una campaña de abre comillas higiene racial cierra comillas punto de cuando en cuando policías chinos matan a puntapiés a monjes tibetanos mientras que en otras épocas los españoles utilizaron instrumentos para partir huesos coma asfixiar coma desgarrar coma desangrar y desmembrar personas coma dependiendo de si eran negros coma homosexuales o no pudieran pronunciar la letra ere coma de esta manera los defensores del racismo han aprovechado las teorías de Darwin coma de Kant y de Nietzsche para someter a otros punto hasta ahora no ha podido comprobarse si hay una diferencia genética entre un indio y un negro o un blanco y un árabe coma ni si uno vale más que el otro punto.

Aparece el hijo con una banderita blanca.

HIJO: ¡Vengo del campo como todos los días!

Desaparece el hijo con una banderita blanca.

DICTADOR: De vez en cuando como otros realizan asesinatos como violaciones y obras corruptas de manera aislada como por efectos de drogas o alcohol como avaricia como diversión como deseo sexual o mal genio punto o llaman abre comillas cuatro ojos cierra comillas a Margarita punto. Fin del capítulo acciones humanas. Cierren sus cuadernos. Hubo muchos muertos en aquel entonces.

Levanta la mano una alumna. Es una alumna con una pregunta.

ALUMNA: Profe, ¿usted cree que algo se habría podido hacer?

6. Parque

DICTADOR: Voy a hablar con el loco. Tiene sus piernas recogidas. Es pobre.

MENDIGO: ¡Soy pobre!

DICTADOR: Creo que me estoy volviendo loco. ¡He perdido el orden de la historia!

MENDIGO: Mire a ese que va ahí caminando. Ese es el que le hizo eso a su hijo y después lo mató.

DICTADOR: ¿Él? ¿Por qué sabe?

MENDIGO: Porque alguien lo vio.

DICTADOR: ¿Usted?

MENDIGO: Alguien.

DICTADOR: ¿Para qué me cuenta?

MENDIGO: Para que haga justicia. Ese violador y asesino está caminando por las calles tranquilo. Volverá a hacerlo.

DICTADOR: Irá a la cárcel.

MENDIGO: Ya ha estado en la cárcel.

DICTADOR: Entonces volverá a la cárcel.

MENDIGO: Ha salido en la televisión. Está diciendo que el pipí no le funciona y que no se puede comprobar si a esos niños se los abusó de la forma sexual porque la carne después de tantos años desaparece. Ahora quiere ser pastor de iglesia.

DICTADOR: Está loco.

MENDIGO: Yo no creo que esté loco.

DICTADOR: Creo que me estoy volviendo loco.

MENDIGO: Yo creo que un día me voy a morir de hambre.

7. Casa

Allí, la chimenea encendida. Allí el dictador. Allí un padre desesperado espera. ¡Toc, toc, toc! El dictador abre la puerta. Allí, hijo.

DICTADOR: ¿Qué son estas horas de llegar?

Silencio.

DICTADOR: ¡Vea! ¡Hable! ¿Qué son estas horas de llegar?

Silencio.

DICTADOR: ¿Qué pasa? ¿No piensa hablar?

HIJO: Sí. Perdóneme.

DICTADOR: ¿Dónde estaba?

HIJO: Me quedé hablando con unos amigos.

DICTADOR: ¿Hasta estas horas?

HIJO: Se me pasó el tiempo.

DICTADOR: ¿Qué le he dicho yo?

HIJO: No lo vuelvo a hacer.

DICTADOR: Sí. Pero, ¿qué le he dicho yo?

HIJO: No lo voy a volver a hacer.

DICTADOR: Eso dice siempre.

HIJO: No me vaya a pegar.

DICTADOR: ¡Para qué me provoca!

HIJO: ¡No lo vuelvo a hacer!

DICTADOR: Entonces, ¿para qué me provoca?

HIJO: ¡No lo vuelvo a hacer!

DICTADOR: Dígame, ¿para qué me provoca?

HIJO: ¡No lo vuelvo a hacer!

DICTADOR: ¡Es que no lo va a volver a hacer!

HIJO: No me vaya a pegar.

Silencio.

HIJO: Por favor, no me vaya a pegar.

Allí en la mejilla durazno del hijo, allí cae el puño del dictador. Allí cae la mano que siempre lleva una gruesa argolla de acero. Allí la herida. Allí el hijo tendido en el piso.

DICTADOR: Vaya a dormir, y no olvide venir a despedirse.

Allí el golpe va caminando con hijo a su cuarto. Allí el dictador alista unos contrariados instrumentos.

DICTADOR: Hago una argolla de acero como la mía para él. Él algún día crecerá y tendrá alguien a quien pegarle.

Chispas. Sonido rechinante. Esmeril.

DICTADOR: Nace un niño en medio de esta epidemia demográfica. Crecerá al aire libre. Comerá y dormirá en contacto con la tierra. Crecerá tan rápido y tan despacio que me voy a dar cuenta en el momento pero al mismo tiempo me viviré sorprendiendo.

Chispas. Sonido rechinante. Esmeril.

DICTADOR: Aprenderá que a la calle solo se sale a estudiar o a trabajar. Sin precisar mucho, aprenderá que en el campo la ciencia es para la semilla. Morirá de “algo” algún día. Porque en el campo uno no muere de enfermedad. Se muere de “algo”. Y así se acepta.

Chispas. Sonido rechinante. Esmeril.

DICTADOR: Cuando necesite que me entienda sobre alguna cuestión en la que las palabras no alcancen a remediar mis emociones, usaré los golpes. Jugará en sus horarios, comerá en sus horarios, pero después, en unos años, se cansará de mí y de los horarios y no querrá estar más conmigo.

Chispas. Sonido rechinante. Esmeril.

DICTADOR: Le digo, que podrá irse cuando tenga una fortuna y cuando sea mayor de edad.

Hijo con sueño y con golpe llega a despedirse.

HIJO: Hasta mañana, pa.

Allí mano extendida del dictador hacia su hijo.

DICTADOR: Reciba.

HIJO: ¿Y esto?

DICTADOR: ¡Hombre, reciba!

El hijo recibe esa argolla de acero, y la instala en el dedo que mejor se ajusta. Sonríe y su pómulo hinchado durazno, es levantado por la sonrisa.

DICTADOR: Los grandes hombres llevan un gran golpe en la vida. Esa también es una forma de aprender.

8. Escuela

No alumnos, tablero. El dictador lee en voz alta el periódico.

DICTADOR: Agencia France Presse. El Vaticano lanzó un comunicado acerca de las alrededor de 100.000 millones de galaxias que existen en el universo. “Haya vida o no en alguna de aquellas galaxias, la vida que allá exista también es creada por el mismo Dios de los hombres”, aseguró uno de los cardenales luego de debatir por horas junto con el papa y los arzobispos, la cuestión sobre la vida extraterrestre. Einstein, en su tiempo, explicaba que el hombre

se sentía tan vacío con su existencia que tuvo que inventar a Dios, así que continúa una incógnita sobre si el hombre creó a Dios o Dios al hombre. Actualmente en Estados Unidos se adelantan experimentos científicos encaminados a descubrir en qué parte del cerebro se aloja la fe.

El dictador cierra el periódico. Bebe de una botella de agua y deja caer agua por su rostro. Con las manos se masajea los ojos, la nariz, los pómulos. Parece cansado. Saca una pequeña toalla. Se limpia. El dictador lee en voz alta sus pensamientos.

DICTADOR: *“Yo, que tengo curiosidad por todo, no tengo curiosidad por Dios. Veo y oigo a Dios en cada objeto y no lo entiendo en absoluto, ni entiendo que pueda haber algo más maravilloso que yo mismo. ¿Por qué desearía ver a Dios mejor de lo que hoy lo veo? Veo algo de Dios en cada una de las veinticuatro horas del día. Encuentro cartas de Dios tiradas por la calle, todas están firmadas con su nombre, y las dejo donde están porque se que, vaya donde vaya, siempre llegarán otras” (*)*. Hijo, ¿tu estarás con Dios? ¿En qué campo estás ahora? ¿Por qué no vienes del campo y me llevas a tu campo?

¡Toc, toc, toc!

DICTADOR: Me pareció escuchar un toc-toc en la puerta. ¿Hay algún alma por ahí? Puede seguir.

ALUMNA: Hola, profe.

Qué abrazo y qué beso tan expresivo y con tanta naturalidad que le imprime ella siempre. Y lanza en el piso su maletín, rosado sucio, de alumna con desdén. Con tanto desdén que excita.

ALUMNA: Profe, ¿usted habla solo?

DICTADOR: ¿Nunca has hablado sola?

ALUMNA: Casi nunca.

DICTADOR: ¿Pensar en voz alta?

ALUMNA: Pienso mucho, pero mis pensamientos no me alcanzan a tocar las cuerdas vocales.

DICTADOR: Entonces a mí sí. Mis pensamientos tienen cuerdas vocales. ¿Por qué la pregunta?

ALUMNA: Se me hizo extraño. Escuchar como decía las cosas. Pero no se preocupe que no entendí muy bien lo que decía.

DICTADOR: ¿Qué puedo hacer por ti?

ALUMNA: ¡Huy, profe, muchas cosas...!

Ella se ríe... ella se ríe... se deja de reír pero toma impulso y vuelve a reír.

DICTADOR: ¿Qué necesitas?

ALUMNA: ¿Profe, tiene mucho afán? Yo necesito muchas cosas.

Ella se ríe... ella se ríe...

ALUMNA: ¡Feliz día del profesor!

Ella le da un abrazo despreocupado, abrupto, torpe.

DICTADOR: ¡Fuiste la única que se acordó! Gracias.

ALUMNA: Le traje algo.

Ella se apodera del escenario de los ojos del dictador. Ella es como si no se diera cuenta de que huele a alumna. Ella se acerca a su maletín, rosado sucio, de alumna. Ella sin querer se agacha, ella no piensa que su falda se levanta. De su maletín rosado sucio de alumna saca una bolsa plástica que por dentro lleva secretos de sabores.

ALUMNA: Gracias, profesor, por ser como es. ¡Feliz día!

DICTADOR: ¿Y esto?

ALUMNA: Es mi regalo.

DICTADOR: ¿Te parezco enfermo?

ALUMNA: No, profe. Cómo se le ocurre. Mire bien lo que es.

DICTADOR: Por eso. Son pastas.

ALUMNA: Sí, profe.

DICTADOR: ¿Y...?

ALUMNA: ¡Son pastillas para la garganta, profe! ¡Piense! ¡Su garganta debe quedar muy herida todos los días!

DICTADOR: ¡Ah...!

El dictador descubre que la pastilla sabe muy bien.

ALUMNA: Son de chupar, profe, no se las puede mandar con el agua. Y tampoco morderlas.

DICTADOR: Sí, ya sabía. Es un regalo muy especial. Gracias.

ALUMNA: Le traje de todos los sabores que encontré porque no sabía cuál era su sabor favorito.

DICTADOR: Saben muy rico. ¿Quieres una?

ALUMNA: No, profe. Yo tengo una manzana que no me comí en el descanso.

Ella vuelve otra vez a su maleta, otra vez, otra vez, otra vez y otra vez es como si no supiera nada sobre su edad geocéntrica.

ALUMNA: Véala. Aquí está.

DICTADOR: ¿No deberías estar en clase?

ALUMNA: Sí. Me salí a escondidas del laboratorio porque estaban haciendo unos experimentos que me dan asco.

Ella mordisquea la manzana. Luego habla con su boca llena de manzana. Pedazos de manzana en una boca de manzana.

ALUMNA: Profe, qué pena. ¿Quiere?

DICTADOR: Estoy chupando pastilla.

ALUMNA: Se la saca y la sostiene en una mano mientras muerde la manzana. Yo hago eso con los chicles. No es difícil. O me los pego detrás de la oreja. Claro que hay gente que le da asco.

El dictador sigue las instrucciones, sostiene la pastilla, mordisquea manzana.

DICTADOR: Hay un libro especial que quisiera que leyeras. Aquí lo tengo. Es este.

ALUMNA: ¡Está empacado! ¿Es un regalo para mí?

DICTADOR: Sí.

ALUMNA: ¡Huy, profe! ¿Qué libro es?

DICTADOR: Destápalo.

Los altoparlantes de la escuela entonan una marcha.

ALUMNA: ¡Profe, ya se acabó la última hora! Tengo que salir corriendo a pagar un álbum de calcomanías que compré en la puerta del colegio; antes que todo el mundo se amontone allí porque si no se lo cobran a mi hermanito. ¡Mañana nos vemos! ¡Gracias por el libro!

Ella recoge su maletín, rosado sucio, de alumna y al despedirse del dictador por el afán, por torpeza, por Dios, su beso de despedida cae en la boca del dictador. En dos segundos, uno y dos, el escenario de los ojos de él se llena de ella y el escenario de los ojos de ella se llena de él. Luego ella sale corriendo del salón.

ALUMNA: ¡Chao, profe! ¡Feliz día!

El dictador alista sus cosas y su mente para irse. Las palabras escritas en el tablero son absorbidas por el borrador de tablero.

DICTADOR: En qué debo pensar ahora. ¿En ella que se hace la tonta con su edad geocéntrica, con su desdén que excita? ¿En qué debo pensar? ¿En que los extraterrestres ya tienen Dios gracias al Vaticano?

9. Parque

Allí procesión. Allí muchedumbre. Allí vía crucis pronunciado en el megáfono.

DICTADOR: Un gran cirio inicia la procesión del vía crucis desde el monasterio de Copenhague. Lleva inscritas las letras Alfa y Omega, principio y fin de los tiempos. Copenhague entera se engalana.

VOZ EN EL MEGÁFONO:

Alma de Cristo santifícame.

Cuerpo de Cristo sálvame.

Sangre de Cristo embriágame.

En la hora de mi muerte llámame, y mándame ir a ti.

DICTADOR: El pavimento está adornado con alfombras sintéticas multicolores y otras calles con alfombras naturales de flores blancas para simbolizar la pureza de Cristo, y rojas para simbolizar su infinito amor. Transitan grandes obras escultóricas en marfil, en madera, en carey, cubiertas de finas sedas, bordadas en hilos de oro, de plata, cargadas por caballeros penitentes con campanas, faroles y antorchas.

VOZ EN EL MEGÁFONO:

Segunda estación: Jesús –traicionado por Judas– es arrestado. Allí se apareció él con soldados, linternas, antorchas y llamas. Le dio el beso que sabemos.

DICTADOR: La Virgen buscará por todo Copenhague a Cristo y cuando se encuentren por fin se dará ingreso a la catedral. Las estaciones del vía crucis están distribuidas por todo el pueblo. Incluyendo el parque de los bustos donde están algunas personalidades Calígula, Vespasiano, Máximo, Tito, Mahatma Gandhi, Adriano, Antonio Nariño, Marco Aurelio, Martin Luther King, Marco Tulio, Cicerón, Carlos V, Simón Bolívar, Mao Tse-tung y Poncio Pilatos que terminó suicidándose.

VOZ EN EL MEGÁFONO:

Quinta estación: Jesús es condenado a muerte por Poncio Pilatos. Después de los azotes, Pilatos lo presentó al pueblo, coronado de espinas con un manto y una caña por cetro y dijo: He aquí al hombre.

DICTADOR: Copenhague en esta semana es un rosario de imágenes vivas sobre los tapices de sus calles, con 400.000 peregrinos venidos de todo el mundo. Lo más llamativo de toda la procesión es esa gran cruz luminosa en la que se puede leer una bella inscripción: *“Oye la voz que te advierte que todo es ilusión menos la muerte”*.

VOZ EN EL MEGÁFONO:

Décima estación: Jesús es crucificado. Era la hora tercia. Padre mío: ¿Ellos no saben lo que hacen, o soy yo que no sé lo que he hecho?

DICTADOR: Los tamborileros con sus túnicas negras, tocan. Los soldados hacen desfilar las 27 armaduras que le dan guardia a la imagen del Santo Sepulcro. Siete niñas vestidas de ángeles, entre ellas Emma, mi alumna amada, llevan a la Virgen con la medalla de oro de Copenhague.

VOZ EN EL MEGÁFONO:

Decimotercera estación: Jesús muere en la cruz. Un cadáver lloroso y solitario. ¿Hay dolor más grande que el mío? ¿Hay dolor más grande que perder un hijo? ¿Quién iba a ser mi hijo? ¿Quién iba a ser mi hijo cuando fuera grande?

Allí mendigo caminando. Allí mendigo chupando pegante y caminando en extravío.

MENDIGO: ¡Arepas! ¡Tu hijo iba a volverse un gran asador de arepas!

El hijo, vestido de chef, aparece asando arepas.

HIGO: Vengo del campo como todos los días.

El hijo vestido de chef desaparece asando arepas. Allí mendigo caminando. Allí mendigo con pegante caminando, ya no está. Allí procesión, ya no está.

DICTADOR: Entonces miré el cielo, y vi que una arepa grande me cuidaba.

10. Casa

El hijo llega con un platón vacío. El dictador fuma su pipa y limpia una escopeta. La chimenea encendida.

HIJO: No volviste a cazar ni a pescar.

DICTADOR: El bosque ya no es lo mismo y el lago ya no es lo mismo. No solo la escasez. La guerra.

HIJO: Me gustaba cuando era niño acompañarte a pescar, o a cazar con Dákara.

DICTADOR: Era buena cazadora esa bóxer.

HIJO: Juntos salíamos a entrenarla al campo. ¿Qué se hizo?

DICTADOR: Un día salí de ella.

HIJO: ¿Por qué?

DICTADOR: Hizo un daño en la casa.

HIJO: ¿Qué daño hizo?

DICTADOR: Un daño. No quise tener más perros después.

HIJO: No encuentro mis tortugas.

Silencio.

DICTADOR: Te está yendo mal en el colegio.

HIJO: ¿Dónde están mis tortugas?

DICTADOR: Se fueron.

HIJO: ¿Cómo así que se fueron?

DICTADOR: Se fueron por el inodoro.

Silencio.

HIJO: De verdad, dónde están mis tortugas, pa.

DICTADOR: Las boté por el inodoro porque te está yendo mal en el colegio.

HIJO: ¿Pero qué tienen que ver las tortugas?

Silencio.

HIJO: Pa, en serio. ¿Dónde están?

DICTADOR: Estoy diciendo que se fueron por el inodoro.

HIJO: Pero porqué, ¿qué tienen que ver ellas?

DICTADOR: Para que te duela.

HIJO: Pero mis tortugas no tenían nada que ver en esto. ¿Qué tienen que ver con que a mí me haya ido mal en el colegio?

DICTADOR: Eso es para que aprendas.

El hijo estrella el platón por el piso que rebota y produce ruido. El hijo de cuclillas mete su cabeza entre sus piernas, se entrelaza con sus brazos. Llor.

DICTADOR: No se hable más de eso. ¡A dormir! Después se compran otras.

HIJO: Pero yo quería esas.

DICTADOR: ¡No me provoque!

HIJO: Así me compre otras tortugas no van a ser las mismas tortugas. No quiero otras. Quiero esas. Si no las tengo no quiero nada.

DICTADOR: ¡A dormir!

HIJO: No tengo zapatos para ir al colegio mañana.

DICTADOR: ¿No tiene zapatos?

HIJO: No.

El hijo continúa en cuclillas, cabeza escondida y brazos entrelazados. El dictador deja la escopeta y la pipa, y se acerca a su hijo.

DICTADOR: ¿No tiene zapatos?

HIJO: No.

El dictador recoge el platón y desaparece. En pocos segundos aparece con el platón lleno de zapatos.

DICTADOR: ¿No tiene zapatos?

HIJO: No.

DICTADOR: ¿Y esto qué es?

El hijo sigue allí, igual.

DICTADOR: ¡Vea!, que... ¿esto qué es?

El hijo levanta la cabeza.

HIJO: Zapatos.

DICTADOR: ¿No dizque no tiene zapatos?

HIJO: Están muy viejos y rotos. El último par que tengo puesto está roto también y se me mete el agua y la mugre.

El dictador busca algo. Su mano antes vacía, ahora está llena con una navaja. Los zapatos se multiplican al son de navajazos. Pedazos de zapato por ahí y por allá.

DICTADOR: ¡Quítese los zapatos!

El hijo se incorpora y lanza lejos los zapatos que lleva puestos. El dictador también les proporciona a este par de zapatos la misma suerte de los otros con la navaja. El dictador colecciona todos los pedazos de zapato en el platón y los echa en la chimenea. Deja rodar el platón.

DICTADOR: Ahora sí, ¡diga que ya no tienes más zapatos!

HIJO: Pa... ¿dónde están mis tortuguitas?

DICTADOR: ¡A dormir! ¡Hay que madrugar al colegio!

HIJO: ¡No puedo ir sin zapatos!

DICTADOR: Va descalzo.

11. Escuela

Alumnos, tablero.

DICTADOR: Título períodos de la historia punto aparte la prehistoria abarca desde la primera aparición de nuestros antepasados como hace más de cuatro millones de años como hasta la invención de la escritura en el año 6000 antes de Cristo como sigue la Edad Antigua desde ese punto hasta la caída del Imperio Romano en el año 476 después de Cristo como luego sigue la edad media que va desde la caída del Imperio Romano hasta el descubrimiento de América como sigue la Edad Moderna que va desde el Descubrimiento hasta la Revolución Francesa en 1789 como luego sigue la Edad Contemporánea que va desde la Revolución Francesa hasta la invención del televisor y como por último como la Civilización del Humo que inicia con la invención del televisor y va hasta nuestros días punto aparte cada edad ha tenido sus civilizaciones como Mesopotamia como Egipto como Grecia como China como India **como** incas **como** taironas **como** mayas y aztecas y la del Humo como donde la estructura como como en todas las civilizaciones existidas como se conforma por las clases sociales como los oficios como el sistema de medidas como el comercio como las escuelas como los templos como el ejército como los recursos públicos como los pobres y los delincuentes punto el código Hammurabi es la ley más antigua que se conoce que habla de similares asuntos en los que Antonio Nariño habló después cuando tradujo del francés los Derechos del Hombre y lo metieron a la cárcel diez años punto la Civilización del Humo pertenece a la Edad Contemporánea y se caracteriza por ser la civilización más grande que ha existido en la historia y planea unirse en una gran moneda como un solo idioma como una sola religión como una sola ley como un solo presidente como y una sola y única marca de cigarrillos como y que promueve la lucha de los hombres en pro de causas vanas e inútiles a partir de un sistema consumista punto aparte. Fin del dictado. Cierren sus cuadernos y escuchen: También hay hombres que saben hacer cosas buenas. Que han dejado para el mundo buenos actos y palabras en la civilización que les corresponde. Son ustedes. Todos ustedes. Anuncio el surgimiento de personas sin artificio. Anuncio el triunfo de la justicia. Anuncio que tú habrás de encontrar al amigo que buscas. Anuncio la llegada de un hombre o de una mujer, tal vez lo seas tú. Anuncio una vida pródiga, espiritual, osada. Anuncio millones de jóvenes con dulzura en la sangre, gigantescos y hermosos. Anuncio una raza de salvajes y espléndidos ancianos.

Levanta la mano una alumna. Es una alumna con una pregunta.

ALUMNA: ¿Esto es de qué época?

DICTADOR: La historia también se puede anunciar. No solo se recuerda.

12. Aeropuerto

Allí los aviones. Llegan. Se van. Allí la gente. Llega. Se va. Allí el dictador. Fuma su pipa.

DICTADOR: Me gusta aquí. Ver partir los aviones, ver aterrizar los aviones. Escuchar la voz de este lugar y preguntarme si algún día iré al verdadero Madrid, a la verdadera Finlandia, al real Copenhague. Si veré un pedazo de cielo en Alemania. ¿Qué es el mundo, qué es la historia, cuál es la geografía del destino? ¿Cuál es la capital de mi vida? ¿Qué de las cosas que pasan pueden hacer que uno desee el cielo en otro país?

13. Casa

¡Toc, toc, toc!

DICTADOR: Me pareció escuchar la puerta. La chimenea está encendida pero muestra ganas de apagarse. Algunos maderos están intactos todavía. Para que no muera están las noticias del periódico que avivan la llama. Arranco pedazos, los entorcho, los echo. Yo fumo en mi pipa mientras preparo la clase del día de hoy.

¡Toc, toc, toc!

DICTADOR: La puerta otra vez. Voy. Abro. Mi hijo. Único. Todavía se viste como niño. Anda en pantalones cortos y se le ven las zancas. Él se parece a la luz del día que ya casi llega. Él esta lleno de detalles que no había visto antes. Una sustancia mezcla entre semen y sangre recorre su pierna derecha como un hilo, perdiéndose entre sus botas negras de caucho. Hierbas, pequeñas flores atascadas en su cabello y en las uñas. Pálido. Agitado. Tembloroso. Adivino un nudo en su garganta como si pudiera ver forma de nudo por encima de la piel. No es su manzana de Adán. Es un nudo de agonía. Golpeado. Severamente golpeado. El reloj apunta. Apunta.

HIJO: Vengo del campo como todos los días.

DICTADOR: ¡¿Qué te hicieron?! ¡¿Qué fue lo que te hicieron?!

HIJO: ¿Ves esta argolla, papi? No me sirvió.

DICTADOR: Dejo la puerta. En realidad no sé si la abrí o no la abrí. Voy otra vez a la mesa. Creo que me estoy volviendo loco. Me estoy volviendo loco.

14. Escuela

El dictador califica exámenes. Uno calificado, uno que baja volando para aterrizar en el piso. Un sembrado de exámenes alrededor de su estrecho escritorio de profesor. Ha anochecido. Un triste bombillo en el salón y una lamparita de mesa son la luz de la noche del salón de clase.

DICTADOR: Excelente, aceptable, insuficiente, insuficiente, bien, superbién, mal, bien, mal, puedes ser más ordenado con tu letra, qué belleza de examen, aceptable, basura es con be larga, chulo, chulo, chulitos, chulitos, excelente, falta la explicación de cómo se salvaron las obras de Durero durante la Guerra Civil Española.

¡Toc, toc, toc!

DICTADOR: Me pareció escuchar un toc-toc en la puerta. ¿Hay algún alma por ahí? Puede seguir.

Allí en la puerta, hombre de 37 años con una caja en la mano.

EXALUMNO: Profe... ¿cómo está?

Allí hombre de 37 pone la caja en el piso. Ellos se miran y se miran, y se miran.

EXALUMNO: ¿Me recuerda?

Ellos allí, se siguen mirando.

DICTADOR: Pablo Rey, promoción del 83. Escribiste un poema para las olimpiadas en el 79 y te ganaste el primer puesto por atletismo. Pablo Rey, siempre llora de emoción y tiene muy largas las zancas. No repito.

Hombre de 37 y el dictador se abrazan.

EXALUMNO: ¡Cómo es posible que me recuerde, profe!

DICTADOR: Esos ojos no se pueden olvidar, Pablo.

EXALUMNO: ¡Usted está igualito, profe!

DICTADOR: Cuando uno ya es adulto no cambia mucho con el paso de los años. Pero tú, Pablo, estás muy cambiado. Muy diferente. Solo los ojos.

EXALUMNO: Estoy muy emocionado. Todo el tiempo he pensado en el día que yo volviera a Copenhague, y que lo primero que yo quería hacer era buscarlo a usted. Buscar a ese hombre que le dio un sentido a mi destino y al profesor que más he amado en mi vida. Y lo encuentro aquí, en mi escuela y sigue usted igual, y me alegra mucho. Tenía miedo de que me dijeran que ya no

estaba o que se había ido. Tenía ansiedad por volverlo a ver. Es mucho tiempo.

DICTADOR: Han pasado más de veinte años...

EXALUMNO: Esto es un regalo.

Allí caja que estaba en el piso ahora en manos del dictador.

DICTADOR: Pablo, para qué te molestaste...

EXALUMNO: Pero antes, tiene que ver este sobre.

DICTADOR: A ver, muchacho. Miremos.

EXALUMNO: ¡Profe, ya no estoy muchacho!

DICTADOR: Para mí siempre. Los alumnos son como hijos. Nunca crecen. Tienen esa poderosa facultad. ¡Muchacho! ¿Y viniste para las fiestas del pueblo? Estamos de fiesta, me imagino que ya te diste cuenta. ¿Y estos papeles?

Allí en las manos del dictador tiquetes de avión.

EXALUMNO: Mire, profe. Son pasajes de viaje y unos permisos que adelanté con el consulado de Dinamarca. Ahora vivo allá. En el real Copenhague y quiero llevarlo allá y a otros lugares que he conocido. Quiero que conozca mis hijos, mi familia. Desde que supe que todavía estaba vivo es lo primero que pensé. Su hijo Henri hace unos meses me ayudó con los documentos para poder darle esta sorpresa.

DICTADOR: Henri. Mi Henri.

El dictador destapa la caja. Es un globo terráqueo. Tiene un cable. Lo conecta y el globo se ilumina. El dictador apaga la luz del salón y la de la lamparita. Se sienta en el piso y pone el globo terráqueo entre sus piernas. Lo hace girar y con el dedo índice y el del medio camina por el mundo.

DICTADOR: El mundo.

EXALUMNO: Yo tengo muchos recuerdos de esa época. En especial una clase que nunca voy a olvidar. Esa clase me llevó a recorrer el mundo. Soñaba con el mundo. Desde que usted me contó cómo se fundaron estos pueblos. Cómo llegaron los conquistadores y nos bautizaron de tal forma que le regalaron a este país el mundo entero. Allí empecé si no a amar o a odiar, a comprender la historia. Es el lugar más hermoso de todo el universo. Yo puedo decírselo. Yo, que por usted he recorrido el mundo. Aquí está el mundo completo no solo en nombres: Madrid, Florida, Costa Rica, Finlandia, Argelia, Génova,

Floencia, Líbano, Ginebra, Flandes, Sevilla, Copenhague. Usted me enseñó a amar la historia. He pasado por tantas universidades, he conocido tantos maestros y en ninguno he visto yo toda la pasión que usted tiene. Aquí puedo pasar de Bélgica a España, de Dinamarca a África, de Cuba a Italia, en cuestión de minutos. Como un caso único de dimensiones. Sin pasaporte. Esto no pasa en ningún lugar del mundo. No son solo los nombres, profe. Este es el paraíso de las esmeraldas, del oro, del petróleo, del azúcar, del café, del maíz y de las piñas. El paraíso de las montañas y de las costas, y de la gente. No hay gente como aquí en todo el mundo. Tan diversa y tan cálida. Tan negra y tan blanca.

DICTADOR: Solo la guerra.

EXALUMNO: Sí. Solo la guerra.

DICTADOR: Lo único.

EXALUMNO: Pero algún día se acabará.

DICTADOR: Un profesor no solo tiene el poder de la información. Tiene las almas.

EXALUMNO: Usted las cuida.

DICTADOR: Yo las cuidaba. Ahora no.

EXALUMNO: Usted me cuidó a mí. Y muchos hemos llegado muy lejos gracias a sus palabras, a sus consejos, a su manera de explicar el mundo. Todos llevamos en el corazón un maestro.

La luz de la noche llega al salón de clase de nuevo, con el triste bombillo, con la lamparita.

DICTADOR: Pero, mírame. Nunca tendré más de lo que tengo. Y no tengo nada. Hago un esfuerzo diario por no convertirme en un mediocre por las condiciones de muchos de los que trabajamos en este rincón del mundo. Soy un maestro de escuela pública, amo este lugar, amo lo que hago pero lo único que espero es que todos se puedan ir lejos. Como usted, Pablo. Quiero que todos cuando terminen la secundaria se vayan lejos como usted. Lejos. A un lugar con esperanza. A construir una historia con garantías. Al verdadero Copenhague. Pablo, tu vida me hace pensar que ha valido la pena. Los dictados. La repetición. Mi garganta.

EXALUMNO: Parece triste.

DICTADOR: Confundido.

EXALUMNO: ¿Es por su hijo?

DICTADOR: Sí.

EXALUMNO: Supe que murió.

DICTADOR: Lo encontraron muerto en el campo. Debí haberle dicho que se fuera muy lejos como se los he dicho a ustedes. Me duele porque era un niño que apenas iba a comenzar la vida. Eso es lo que me duele. No su muerte, porque la muerte es una realidad para todos, pero cuando ya hayas vivido algo de tiempo suficiente. Me duele porque apenas abría sus ojos, con su fortuna, con sus botas negras. Me duele porque estaba hecho para cosas grandes.

EXALUMNO: Profe, lo que usted me quiera contar. Lo que me quiera compartir. Lo que quiera hacer.

*Allí el dictador hunde sobre las cuencas de sus ojos el dedo índice y el pulgar de **su** la mano derecha. Allí el dictador frena un torrente que quiere reventar, deslizarse.*

DICTADOR: Vamos a pasarlo bien. Tú has venido hasta aquí por mí, me has traído un regalo maravilloso que no sé cómo podré pagarte y tenemos que celebrar este encuentro; y, además, el pueblo está en sus fiestas. ¿Te provoca un café?

EXALUMNO: ¡Un aguardiente, profe!

DICTADOR: ¡Un aguardiente, muchacho!

Allí el salón de clase, sin mundo, sin alumnos, sin profesor, sin las zancas de Pablo Rey.

15. Parque

Allí Copenhague vivo. Allí y allá comidas. Allí y allá bullicio. La gente de Copenhague en las calles mirando al cielo. Allí el dictador con una botella de aguardiente. Allí con él, ese exalumno.

DICTADOR: Ya van a comenzar.

EXALUMNO: Me gusta mucho la pólvora, profe.

DICTADOR: Muchacho, no me digas más así.

EXALUMNO: Profe, no me diga más muchacho. Ya no soy un muchacho.

DICTADOR: No puedo, muchacho.

EXALUMNO: Usted siempre será el profe.

DICTADOR: Este es un cumpleaños especial para Copenhague.

El dictador y el exalumno brindan en pequeñas copitas. Los juegos pirotécnicos empiezan. Allí el cielo iluminado con estrellas artificiales que saltan, bailan, crecen, se encogen, se disparan, se ondulan. Allí el cielo atravesado por destellos de luces de color. Múltiples reflejos, múltiples sombras. Explosiones grandes y pequeñas. Magia en Copenhague. El exalumno y el dictador fascinados en el cielo.

EXALUMNO: ¿Es verdad que nos estamos cayendo? ¿Que el universo está en permanente caída?

DICTADOR: Eso dicen.

EXALUMNO: Si nos estamos cayendo, ¿a dónde nos estamos cayendo?

DICTADOR: Quién sabe. ¿Cómo podemos saberlo? Digamos que el cielo está arriba, entonces, para quien esté al otro lado del mundo ¿el cielo estará abajo?

EXALUMNO: Pero algún día llegaremos al límite si todo se está cayendo al mismo tiempo, debe tener un final, estrellarse en alguna parte un día. Llegar al fondo.

DICTADOR: Quién sabe. Qué referencia hay de hacia dónde nos caemos o de dónde nos caemos.

Magia en el cielo de Copenhague.

EXALUMNO: ¡Si que hay estrellas hoy!

DICTADOR: Ojala pudiéramos verlas todas. El ojo humano solo es capaz de detectar 6.000 o 7.000 si es un superojo. Todo está tapizado de millones y millones de estrellas que no vemos. Que nuestros ojos no alcanzan a detectar.

EXALUMNO: ¿Todo eso que se ve arriba tan pequeño está a años luz?

DICTADOR: Yo no sé mucho de lo que pasa allá afuera. Es suficiente con lo que pasa aquí dentro. Si una persona se fuera un año luz, no volveríamos a verla nunca más. Mucho de lo que vemos está a años luz.

EXALUMNO: ¿Cuánto es un año luz, profe?

DICTADOR: Un año luz es la distancia que recorre la luz en un año. Multiplique la velocidad de la luz por un año. 300.000 kilómetros por segundo, lo multiplicamos por 60 segundos para saber cuánto recorre en un minuto, serían

18 millones de kilómetros; y lo multiplicamos por otros sesenta para saber cuánto recorre en una hora, y tendríamos mil ochenta millones de kilómetros; y lo multiplicamos por 24 para saber cuánto recorre en un día y eso nos daría 25.920 millones de kilómetros; y si lo multiplicamos por 365 días que tiene el año eso nos daría...

EXALUMNO: No siga, profe. No cabe en mi imaginación esa distancia.

Magia en el cielo de Copenhague.

EXALUMNO: ¿Qué signo es usted, profe?

DICTADOR: No creo en eso.

EXALUMNO: Pero, ¿por qué? A mí las características de mi signo me salen igualitas a como soy yo, y a mucha gente que conozco.

DICTADOR: Si al momento de nacer naces con unas estrellas, tu vida se regirá por las estrellas que se pueden ver; y los otros millones de estrellas que no se pueden ver, ¿cómo te rigen? ¿Qué pasa con ellas? Las formas que vemos claras dibujadas en los libros, en nuestra cabeza, en un telescopio, allí en el cielo, ¿serán posibles? ¿Será posible que estén alineadas? Si lo que vemos es un telón de estrellas planas podría dibujar en ellas cuantas formas, descifrarlas, dividir las, clasificarlas y decir que son esto o son lo otro. Si yo pudiera salir del planeta y verlas descubriría que están tan lejos la una de la otra, entre las unas y las otras y que encontraría tantas otras, que las formas que yo tenía serían prácticamente inexistentes. Inventadas.

EXALUMNO: Entonces lo que vemos es todo lo que no podemos ver.

La magia sobre el cielo de Copenhague acaba. La banda marcial de Copenhague inicia una magistral interpretación.

DICTADOR: Se terminó.

EXALUMNO: De niño nunca vi tanta magia en el cielo de Copenhague.

DICTADOR: Sacaron permisos especiales para poder traer toda esa pólvora. Llegó en barcos desde los países que has visitado.

EXALUMNO: ¡La tierra es redonda, profe!

DICTADOR: Por lo menos hay algunas certezas, muchacho.

El mendigo también de fiesta. Llega saltando.

MENDIGO: ¿Vio todo eso? Bonito, bonito. Deme un aguardiente, profesor.

EXALUMNO: Estamos de fiesta en este pueblo. ¡Que viva la vida!

MENDIGO: ¡Que viva la vida!

DICTADOR: Le presento un alumno a quien no veía desde hace casi 25 años.

MENDIGO: Mucho gusto, señor. Mi nombre es Rómulo. ¿Y también es profesor?

Se estrechan las manos. El exalumno le sirve una copita al mendigo.

EXALUMNO: No sería capaz. Hay que tener mucha vocación para eso.

MENDIGO: Yo pienso lo mismo. Yo tampoco podría ser profesor.

DICTADOR: Debería terminar de estudiar. Yo le enseñaría.

MENDIGO: No, profesor. Yo no quiero aprender. Yo quiero comida y una cama.
¿Cuándo me lleva a vivir con usted, profesor?

DICTADOR: Estoy bien solo.

MENDIGO: No, profesor. Usted no está bien solo. Se está volviendo loco. Deme otro trago. De todas formas, nadie podría vivir conmigo. Míreme. Estoy lleno de mugre y de vicios. Yo no voy a cambiar. Ya para qué quiero cambiar.
¡Regáleme la botellita!

DICTADOR: Está casi llena.

EXALUMNO: ¡Désela que hoy estamos de fiesta! ¡Llévesela loco, llévesela!

MENDIGO: Préndale la pipa al profesor para que esté feliz.

El mendigo se va feliz corriendo, tosiendo y saltando.

MENDIGO: Profesor, si un día viene y no me encuentra, no se preocupe. ¡Es porque me morí de hambre!

16. Casa

El pastel en la mitad de la mesa.

HIJO: ¿Papi, por qué los dos cumplimos años el mismo día un veinticuatro de diciembre? ¿Qué celebramos hoy? ¿Tu cumpleaños, o el mío, o la navidad? ¿No te parece un engaño que nos demos un solo regalo que dice feliz

cumpleaños y feliz navidad? ¿No somos muy de malas en nacer un día que se celebra otra cosa? ¿Quién va a pensar en nuestro cumpleaños un día como hoy? ¿No deberíamos tener dos pasteles en vez de uno? ¿Qué número ponemos en el pastel, el tuyo o el mío? ¿Cuando apaguemos las velas pediremos el deseo por turno? ¿A quién se le cumplirá el deseo?

El hijo pone velas de números, el 5417. El dictador le entrega un regalo a su hijo, y su hijo le entrega un regalo. El hijo destapa el regalo, y el dictador también. El hijo descubre un par de chancletas. El dictador descubre un par de chancletas. El hijo se quita los zapatos y se pone sus chancletas. El dictador se quita los zapatos y se pone sus chancletas. Ambos regalos del mismo modelo y color. Se dan un abrazo.

DICTADOR: Me hacían falta.

HIJO: A mí también.

El hijo enciende el 5417. Los dos observan las pequeñas llamas de las velitas.

HIJO: Te amo, papi.

17. Escuela

Los altoparlantes de la escuela entonan una marcha. El dictador empaca libros en una maleta. La alumna entra al salón. Deja la maleta a un lado con el desdén de siempre. El dictador no se da cuenta. Ella se le acerca con una carta en la mano y se la entrega. El dictador se sobresalta un poco. Se creía solo. Pero sonríe. Abre la carta y sigue sonriendo. La dobla y pone su mano en el hombro de la alumna. La marcha que entonaban los altoparlantes termina.

DICTADOR: Escribes bien. Tienes que cuidar ese talento. Gracias por tu carta. Está linda.

ALUMNA: ¿Le parece que escribo bien?

DICTADOR: Sí. Si has escrito más cosas, deberías mostrarme.

ALUMNA: Estoy escribiendo el guion para una película.

DICTADOR: ¿Quién te enseñó?

ALUMNA: Las películas. Las que me he visto.

DICTADOR: ¿Me lo vas a mostrar?

ALUMNA: Es que está muy desordenado.

DICTADOR: Lo organizas un poco, y me lo muestras.

ALUMNA: Está bien. Voy a organizarlo un poco y se lo traigo. Pero no está terminado. ¿No importa?

DICTADOR: No importa. ¿Y de qué se trata?

ALUMNA: ¿No le quito tiempo?

DICTADOR: Tengo todo el tiempo del mundo. No he borrado el tablero.

ALUMNA: Es una historia de amor. Son Max y Luisa. Se conocieron en un ascensor. Ella iba para el 16 y él para el 27. Y hundían los botones del 11, del 18, del 31, del 9, del -1 y del -2..., el edificio se paralizó. Cuando se abrieron las puertas después de mirarse por tantos pisos decidieron casarse. Él le regala a ella un canguro que se llama Skipy. Y ella le regala a él un dibujo que hizo de ellos mismos mirando el sol.

DICTADOR: ¿Un canguro?

ALUMNA: Sí, un cangurito. Una mascota. Salta bastante. Un canguro que salta por los jardines alrededor de la pequeña casa de recién casados. Se quieren tanto que ven juntos los relámpagos al anochecer. Se quieren tanto que cuando hacen el amor, siempre algo se cae, algo se rompe o algo se quema. Se quieren tanto que un bombón de chocolate y un jalapeño son una cena. Se quieren tanto que se bañan abrazados. Se quieren tanto que como no encuentran más qué poner a los besos, se ponen más besos.

Ella se queda mirándolo. Se miran. Ella en el escenario de los ojos de él. Él en el escenario de los ojos de ella.

DICTADOR: ¿Qué más pasa?

ALUMNA: ¿Tendría que pasar algo más?

DICTADOR: Sí. Todas las historias tienen dolor. Tienen conflicto.

ALUMNA: A él le llega una citación. Es rescatista y tiene que irse a una misión de rescate a un lugar muy lejano y peligroso por allá en África.

DICTADOR: ¿Qué más pasa?

ALUMNA: No sé.

DICTADOR: Es tu historia. Solo tú puedes saberlo.

ALUMNA: Si yo no la termino de escribir nadie lo va a saber.

LECTOR: Pero la vas a terminar.

ALUMNA: A veces creo que algo horrible me va a pasar, y no voy a poder terminarla.

LECTOR: ¿Por qué crees eso?

Ella se queda mirándolo. Se miran. Silencio.

LECTOR: ¿Y la mascota?

ALUMNA: ¿La mía?

LECTOR: ¿Tienes una?

ALUMNA: Se llama Lucifer. Es mi perro.

LECTOR: ¿Y ese nombre?

ALUMNA: No sé. Se lo puse. La gente cree que es un perro bravo y malo porque se llama así, pero no lo es. A veces los nombres nos confunden.

LECTOR: Pero yo pregunto por Skipy, el canguro de la historia. No lo olvides. En las historias hay que jugar con todo. Cualquier aparición hay que jugarla. Tienes que poner a Skipy a hacer algo.

ALUMNA: Podría pisarlo un carro. No sabe de carros, ni de calles porque es un canguro.

LECTOR: No todo tiene que terminar mal, ¿no? Se pueden buscar más posibilidades para Skipy.

ALUMNA: Tal vez tenga muchos canguros después y sea un gran papá de canguros y les enseñe a pasar las calles.

LECTOR: Un buen plan para Skipy.

ALUMNA: ¿Usted tiene novia?

LECTOR: No.

ALUMNA: ¿Esposa?

LECTOR: No.

ALUMNA: ¿Por qué?

DICTADOR: No sé. No me lo he preguntado. Solo estoy solo. Es todo.

ALUMNA: ¿Usted pensaría en alguien como yo?

DICTADOR: Estás muy joven.

ALUMNA: ¿Pero pensaría?

DICTADOR: No sé.

ALUMNA: Porque yo sí pensaría en alguien como usted.

DICTADOR: Estoy viejo para ti.

ALUMNA: Es que yo pienso en usted. Me gustan sus clases. Me gusta como borra el tablero. Me gusta mirarlo. Me gusta. ¿Es malo?

Silencio.

DICTADOR: ¿Para qué me preguntas si tengo una novia o una esposa?

ALUMNA: No me importa si usted tiene una novia o no la tiene o una esposa. De todas formas le habría dicho lo que le dije.

DICTADOR: ¿No te importaría?

ALUMNA: No me importaría. ¿Usted se fijaría en alguien como yo?

DICTADOR: ¿Qué es alguien como tú?

ALUMNA: Alguien como yo.

DICTADOR: Yo creo que es mejor que te vayas.

ALUMNA: ¿Por qué?

DICTADOR: Porque no está bien.

ALUMNA: Usted me regaló un libro.

DICTADOR: Y creo que no hice bien en hacerlo.

ALUMNA: Pero, ¿por qué? ¿Qué tiene de malo regalar un libro?

DICTADOR: Porque ese detalle tal vez te haya empujado a escribirme, a buscarme.
¿Tienes novio?

ALUMNA: Sí.

DICTADOR: ¿Y sabe él que me escribes? ¿Que le escribes cartas a tu profesor?
¿Que le dices a tu profesor que te gusta?

ALUMNA: No.

DICTADOR: ¿Tus papás saben? ¿Saben que le escribes cartas a tu profesor y que
le dices a tu profesor que te gusta?

ALUMNA: No.

DICTADOR: Bueno.

ALUMNA: ¿Pero por qué tienen que saber esas cosas? Esta es mi vida.

DICTADOR: Yo tengo que borrar el tablero y salir. Es mejor que te vayas.

ALUMNA: ¿Por qué no me dice algo?

DICTADOR: ¿Qué quieres que te diga?

ALUMNA: Algo. No sé. Dígame algo.

DICTADOR: ¿Qué quieres?

ALUMNA: Dígame algo, por favor.

DICTADOR: ¡Qué...!

ALUMNA: Yo no soy tan niña como parezco. Y sé muchas cosas que nadie creería
que yo sé. Conozco mucho de la vida.

DICTADOR: ¿Qué tanto conoces de la vida?

ALUMNA: Cosas que nadie se imagina que yo sé.

DICTADOR: ¿Por qué sabes tanto?

ALUMNA: Usted podría enseñarme las demás cosas que yo no sé.

Boca de alumna se acerca a boca de dictador. Boca de alumna y boca de dictador se unen. Manos de alumna toman manos de dictador y las acerca a su pecho, su cintura, sus caderas. Allí el dictador, la separa de su cuerpo. Allí el dictador proyecta su voz como dictador.

DICTADOR: ¡¿Tú no crees que me provocas?! ¡¿Te cuesta mucho solamente irte?!

ALUMNA: ¿Por qué me habla así?

DICTADOR: Tú sabes por qué. Tú y tu farmacia de olores.

ALUMNA: No entiendo.

DICTADOR: ¿No dices que sabes tantas cosas del mundo que nadie creería que las sabe una niña de diez y seis años? ¿No dices que tienes tantos secretos de cosas que nadie podría imaginarse? ¿Qué tanto haces con tu novio?

ALUMNA: Salimos.

DICTADOR: ¿Y qué más hacen?

ALUMNA: Es todo lo que hacemos.

DICTADOR: ¿Qué hacen una mujer y un hombre cuando están solos?

ALUMNA: Comen un helado.

DICTADOR: ¿Qué más haces con tu novio?

ALUMNA: Es todo lo que hacemos.

DICTADOR: ¿Quieres borrar el tablero?

El dictador le entrega el borrador de tablero a la alumna. Ella no lo recibe.

ALUMNA: Usted está raro. Me voy.

DICTADOR: ¡Borra el tablero!

ALUMNA: No quiero.

El dictador lanza lejos el borrador de tablero.

DICTADOR: Tú no sabes nada, ni de la vida, ni del amor, ni de nada. Tú solo sientes mucho. Y crees que por sentir tanto ya lo sabes todo. No es posible que tú sepas tanto de la vida. Eres una estúpida adolescente como todos en el mundo que quiere llamar la atención, que tiene mal gusto, que quiere ser el centro del universo y que termina comportándose arbitrariamente, haciendo cosas tontas, vistiéndose tontamente, peinándose tontamente, escuchando música tonta, escribiendo cartas de amor agonizantes y quedándose aquí cuando debería estar en su casa haciendo las tareas y soñando que la escritura la llevará lejos, no un profesor de escuela.

ALUMNA: Suélteme la falda.

DICTADOR: No.

ALUMNA: ¡Sí!

DICTADOR: Voy a borrar el tablero con tu falda.

El dictador borra el tablero con la falda de su alumna. El río Rin y el Ganges y otros accidentes geográficos son absorbidos por la falda del uniforme de la alumna. El dictador mientras borra la aprieta contra su cuerpo. La alumna es ahora un borrador gigante de tablero, pero ella no está de acuerdo con ser un borrador gigante de tablero. Por eso intenta no serlo, pero el dictador es más fuerte. El dictador no respira. Come aire. Devora aire. Está muy agitado y sostiene a la alumna cerca de él con desdén.

Allá, en los altoparlantes de la escuela música electrónica.

DICTADOR: ¿Qué es esa música?

ALUMNA: Es mi música. La música que me gusta escuchar.

DICTADOR: ¿Por qué puedo escucharla?

ALUMNA: Ha salido de mi cabeza.

El hijo aparece levantando pesas y vestido para el gimnasio.

HIJO: Vengo del campo como todos los días.

ALUMNA: ¿Por qué puedo ver a su hijo?

DICTADOR: Ha salido de mi cabeza.

El hijo desaparece levantando pesas y vestido para el gimnasio. Allá en los altoparlantes ya no hay música. El dictador sigue sosteniendo a la alumna cerca de él con desdén y la acaricia, también con desdén.

DICTADOR: ¿No era esto lo que querías? ¿No era esto lo que estabas buscando?

ALUMNA: ¡Pero yo puedo hablar, contar!

DICTADOR: Tú puedes hacer lo que quieras después.

ALUMNA: ¡Voy a contar! A mis papás. A mis compañeros de clase. Al rector. Voy a contarle a todo el mundo. Y usted va a salir en los periódicos y todos se van a

burlar de usted y nadie lo va a querer y todos lo van a odiar y no va a poder ser profesor nunca más y mi perro lo va a morder y mi papá lo va a agarrar a puños y mi mamá le va a dar correa y mi hermanito le va a quemar los libros y le va a pisar las gafas.

DICTADOR: Tú y todos pueden hacer lo que quieran después.

Allí el dictador tumba lo que hay sobre su estrecho escritorio para poner allí a la alumna que forcejea. Le abre las piernas y en dos segundos, uno y dos, el escenario de los ojos de él se llena de ella y el escenario de los ojos de ella se llena de él. El dictador decide no devorar más aire. Con delicadeza le cierra las piernas a la alumna y con delicadeza la retira del escritorio. Cuando está a punto de retirarla totalmente de ahí, la empuja con fuerza y en realidad la tumba del escritorio. La alumna levanta la mano. Es una alumna con una pregunta.

DICTADOR: Sí. Siempre algo se habría podido hacer.

18. Parque

Allí, soldado, un camión militar, luces del camión militar encendidas. Allí, mendigo en el piso, allí, la vida, allí. Allí la muerte, también. Allí el dictador se apresura.

SOLDADO: Se murió de hambre.

DICTADOR: ¿Cómo sabe eso?

SOLDADO: Tiene el buche seco. Nos lo vamos a llevar. ¿Usted de pronto conoce a alguien que le interese darle un adiós? ¿Una palabra de despedida?

DICTADOR: Yo podría.

SOLDADO: Si algo, averigüe mañana bien temprano en la morgue del hospital. En cinco minutos entramos en toque de queda.

DICTADOR: ¿Pasó algo?

SOLDADO: Lo de siempre. Esos bandoleros que quieren tomarse toda esta zona. No se preocupe. Es por precaución. Avisamos en todas partes. No entiendo por qué no se enteró.

Otro soldado se acerca. Entre el par de soldados se llevan el cuerpo sin vida del mendigo. Lo montan en el camión. Allí mendigo, camión y soldados ya no están.

DICTADOR: Es regular. Aparecen los pensamientos como dictados. Los dictados que tenemos todos. El lastre de nuestra habladora soledad. El ser hablante

que no para de hablar por dentro y que nadie puede escuchar afuera. Sigo. Repito. Sigo. Quisiera haber hecho más. Nunca podré saber si hacer más era llevarte a mi casa o simplemente ser el mejor en lo que soy y en lo que hago y que con eso yo pudiera equilibrar la impotencia que me producen ciertas situaciones de la vida. Como este momento. Todo me llena de pánico. Todas las cosas que me aplastan. La mendicidad, la tecnología, mi insignificancia.

19. Casa

El dictador limpia la escopeta de caza minuciosamente, la carga, la descarga, la vuelve a cargar. Realiza su actividad con mucha delicadeza. Bebe tragos dobles de aguardiente y vemos que su hijo aparece y desaparece con sus pantalones cortos, con sus zancas a la vista y sus botas negras de caucho. Es en el hijo en quien notamos el estado de ebriedad del dictador, y aparece y desaparece cada vez más ebrio, hasta caer al piso.

DICTADOR: “Años de lo irrealizado” (*).

Trago.

HIJO: Vengo del campo como todos los días.

DICTADOR: “Veo monumentales entradas y salidas de hombres y pensadores de todos los tiempos. Siento avanzar una fuerza sobre el tablado del mundo con un poder irresistible” (*).

Trago.

HIJO: Vengo del campo como todos los días.

DICTADOR: “¿Hacia qué desenlaces históricos nos acercamos tan velozmente?” (*).

Trago.

HIJO: Vengo del campo como todos los días.

DICTADOR: “Avanzan marchas y contramarchas de millones de hombres en un día en el cual, el mundo por fin se fijará grandes propósitos” (*). Una idea incesante, una variada secuencia...

Trago.

HIJO: Vengo del campo como todos los días.

DICTADOR: *“Nunca se me formularon preguntas tan punzantes como ahora”* (*).
Mírennos a los hombres. Nuestros atrevidos pies se desparraman por todas partes. Todo lo colonizamos. Territorios, cuerpos, vidas.

Trago.

HIJO: Vengo del campo como todos los días.

DICTADOR: La geografía entera conectada con ríos grandes y pequeños, con zanahorias y cebollas, con los caminos de los otros. Partimos, andamos y llegamos en nuestra jornada errante y entre tantos corredores, algún día llegamos a uno que nos tiene preparada una emboscada.

Trago.

HIJO: Vengo del campo como todos los días.

DICTADOR: El corazón ardiente de este mundo indócil es una gran chimenea que se aviva con las noticias diarias produciendo el aliento que nos calienta. El aliento de un mundo tan parecido a mí, que soy yo mismo. *“Una divina guerra general. Como penetran en mí los años de lo irrealizado. Lo irrealizado, más gigantesco que nunca, avanza, avanza sobre mí”* (*).

Trago. El dictador ha terminado su labor con la escopeta. Entra a la chimenea. Fuego y hombre.

20. Niebla

El mendigo solo. Solo con una bolsa de leche en una mano y un pan en la otra. Solo en medio de la niebla de Copenhague. Solo, perdido.

21. Casa del asesino

El dictador con libros en una mano y una maleta en la otra.

DICTADOR: Buenas noches.

ASESINO: Buenas noches, señor. ¿Qué se le ofrece?

DICTADOR: Soy el profesor de la escuela y me gustaría que fuera a hablarnos un poco de Dios para que los alumnos lo tomen como ejemplo. ¿Puedo pasar?

ASESINO: Siga, profesor. Bienvenido. Es un gusto.

DICTADOR: El gusto se lo aseguro será de muchos.

ASESINO: ¿Quiere tomar algo?

DICTADOR: Un aguardiente.

ASESINO: Lo siento, profesor. Ya no bebo. Puedo ofrecerle un agua de panela o si prefiere voy al estanco y ya regreso.

DICTADOR: No se preocupe. El agua de panela está perfecta. Con limón podría estar mejor.

ASESINO: Limones. Ya le exprimo.

El asesino trae una jarra, un vaso, una bolsa con limones y un cuchillo para asesinar limones. Los pone sobre una mesa. El dictador observa. El asesino parte media docena de limones en dos.

ASESINO: Y cuénteme, ¿cómo es la idea de que yo asista a la escuela?

DICTADOR: Es una idea que se me ocurrió desde que supe que usted vive acá y lo que ha sido de su vida. Usted es un gran testimonio y ahora promueve las sanas costumbres y el amor a Dios. ¿No tendrá problema en ir verdad?

ASESINO: Me complace. Tengo mucho que decirles a los niños y a los muchachos. Mucho qué enseñarles.

El dictador pone sus libros y su maleta sobre la mesa, recibe el agua de panela, la disfruta y se sonríe con el asesino que responde a la sonrisa con otra sonrisa. El dictador, con grandes sorbos, termina el vaso de agua de panela. Lo pone sobre la mesa, abre su maleta y saca su escopeta. Apunta al asesino.

DICTADOR: ¿Usted sabe qué se siente cuando alguien le hace daño a un hijo de uno?

ASESINO: Me lo puedo imaginar.

DICTADOR: No es usted una persona con mucha imaginación.

ASESINO: Yo me puedo imaginar el dolor que he causado.

DICTADOR: Si tuviera buena imaginación como dice, se escondería en el último rincón del mundo. Si tuviera buena imaginación no lo habría vuelto a hacer.

ASESINO: ¿Volver a hacer qué?

DICTADOR: Violar, matar. Los niños de tantas familias convertidos en sueños imposibles.

ASESINO: Ese era yo antes de convertirme a Dios. Ahora soy una persona nueva.

DICTADOR: Nueva en la forma de hacerlo, en el cuchillo, en el lugar, ¿nueva persona en qué?

ASESINO: Una nueva persona. El pasado quedó atrás. Yo ya pagué por lo que hice.

DICTADOR: Usted merecía la pena de muerte.

ASESINO: ¿No cree que yo he sufrido mucho en la cárcel? ¿Qué ya ha sido suficiente conmigo? Mire, señor. No sé usted qué hace en mi casa. No sé porqué le abrí la puerta. Usted es el que intentó violar a una niña en la escuela. ¿Qué me viene a decir a mí?

DICTADOR: Usted me puede enseñar de Dios. ¿No? ¿Por qué no lo intenta? De pronto yo cambio y fundamos juntos una iglesia.

ASESINO: Se burla.

DICTADOR: De verdad me encantaría escucharlo. Me gustaría saber qué hay en la cabeza de alguien como usted.

ASESINO: Se burla.

DICTADOR: ¿De cuántas familias se ha burlado usted?

ASESINO: Yo sé que me equivoqué. Ya ofrecí disculpas a todas esas familias. Ya di la ubicación de los muertos que enterré. Algunos se me olvidaron, me da pena pero qué se puede hacer. Yo ya cerré esa página. Para qué me voy a martirizar más, si lo hecho, hecho está. Ahora solo quiero un poco de paz. Conocí de Dios en la cárcel. Eso ya dice mucho de mi persona y de lo que soy ahora.

DICTADOR: Conoció usted a alguien muy interesante para su caso.

ASESINO: El que esté libre de pecado que arroje la primera piedra, decía su hijo.

DICTADOR: Mi hijo decía: *“Vengo del campo como todos los días”*.

ASESINO: No me apunte más.

DICTADOR: Me traía leche recién ordeñada.

ASESINO: No es justo lo que usted está haciendo.

DICTADOR: Hace poco estuve en el aeropuerto de la capital. Es mi itinerario personal. Queda más cerca de aquí que de la capital. Debería ser más bien nuestro aeropuerto. Estaban dos mujeres. Madre e hija. Les pregunté a dónde iban. Van lejos. Vamos lejos. Lejos de esta historia, de este país. Un ladrón mató al único varón de la casa, esposo-papá, por arrebatarle de las manos el dinero de la pensión recién cobrada. Ni siquiera se llevó el dinero. Ella, la hija, un día tiene la oportunidad de tener frente a ella a ese ladrón y asesino. Y ella piensa que no tiene sentido matarlo. Que allá él con su conciencia. Nos engañamos si pensamos muchas veces que cada cual con su conciencia porque hay unos que no la tienen. En el fondo queremos ver la cara del asesino que se llevó la vida de un ser amado. Que comprenda su acto. Que maldiga su acto.

ASESINO: Habla por todos. Yo no veo a nadie más aquí. ¿Por qué no habla por usted?

DICTADOR: Aquí estoy hablando por mí.

ASESINO: Si me mata, ¿volverá su hijo?

DICTADOR: Si lo mato, volverán sanos muchos hijos que salen al campo por las mañanas.

ASESINO: Eso es injusticia. Injusticia es no darle oportunidad a una persona.

DICTADOR: Injusticia es que un país no le de oportunidad a millones de jóvenes, y niños, pero a usted sí. Cuando uno de mis alumnos se equivoca en un dictado, corrige. No borra y no tacha. Si no puede corregir, renuncia a su examen. A mí, personalmente, no me gustan los tachones. No reviso un examen con un tachón. No lo miro. Mis alumnos lo saben. Y sus exámenes son intactos. Y con eso les enseño, que el pensamiento se puede equivocar pero los actos no. La cabeza está hecha de carne de cabeza. Es una concha dura no porque el cerebro sea frágil, es porque nuestros pensamientos son muy malos y ahí están bien resguardados para que no se conviertan todos en actos. Para que no se salgan de ahí. Si me tachan una palabra, una frase, me están diciendo que no importa actuar mal. Pero si se equivocan en la lógica de la respuesta de una pregunta, yo puedo decir a sus pensamientos que esa no es la lógica. Así, sí les puedo enseñar. Nosotros somos nuestros actos: con acero punzante les tachó los ojos, les tachó los glúteos, les tachó los labios, les tachó la vida. Reprobó.

ASESINO: ¿Y el perdón?

DICTADOR: Lo perdono.

ASESINO: ¿Y la nueva oportunidad?

DICTADOR: ¿Quién se inventó eso? ¿En qué parte de la historia dice y habla de una nueva oportunidad? Si usted me da un ejemplo lo podemos discutir. Me encantan ese tipo de discusiones.

ASESINO: Pues... en... pues... no sé. Todos lo sabemos.

DICTADOR: ¿Habla por todos? Yo no veo a nadie más aquí. Yo lo voy a convencer de algo en este momento para que se vaya tranquilo con su Dios que lo está esperando y se aliste para lograrlo. Vamos a dejar algo claro para que comencemos a entendernos. Usted no va a salir de aquí vivo.

ASESINO: Va a matar a un inocente. Eso es lo que soy ahora. He vuelto a nacer.

DICTADOR: Desapruebo su acto. Nadie hará justicia ni por usted, ni por mí... nunca.

El asesino llora.

DICTADOR: No le creo.

El asesino llora fuerte.

DICTADOR: No le creo.

El asesino llora más fuerte.

DICTADOR: No le creo.

El asesino se abalanza sobre el dictador con el cuchillo asesino de limones. El dictador dispara una vez y dos veces. Allí los ojos del dictador sobre el asesino de su hijo. Allí respira agitado el único que respira. Respira como si alguien fuera a robarle el aire. Se come el aire, devora el aire.

DICTADOR: Más de veinte años dictando sobre un atlas que no cambiará mucho en lo que dura una vida.

Allí el dictador hunde sobre las cuencas de sus ojos el dedo índice y el pulgar de su mano derecha. Allí el dictador frena un torrente que quiere reventar, deslizarse. No lo logra. Llora con desazón. Llora con dictado.

22. Niebla

El hijo solo. Solo con una vaca, una gallina y una mata de tomate. Solo en medio de la niebla de Copenhague. Solo, perdido.

23. Aeropuerto

Allí los aviones. Llegan. Se van. Allí la gente. Llega. Se va. Allí el dictador. Allí su maleta. Allí llevando en su mano los pasajes que le regaló su exalumno. Allí ahora, no allí después.

DICTADOR: Lo mismo que hay que decir cada hora que pasa y cada día que pasa. Es esencial, en este mundo plagado de universo, de estrellas, de eternidad. Dentro de cien años habrá que decir lo mismo. Hubo muchos muertos en aquel entonces.

Punto final.

(*) Escenas 8 y 19: Frases en cursivas de Walt Whitman (1819-1892), extraídas del libro *Hojas de hierba*.

De esta obra el jurado calificador destacó *“su lenguaje innovador, lo desafiante de su estructura y lo original de su propuesta, que cruza el humor negro con el absurdo y lo siniestro”*.

Marco Antonio de la Parra
Aristides Vargas
Juan Manuel Roca
(Jurados)

Cali, Septiembre de 2010