

## De niño a hombre: el eros pedagógico a escena<sup>1</sup>

José Antonio Ramos Arteaga

*Universidad de La Laguna*

Los acercamientos actuales a las construcciones históricas de la masculinidad en Occidente prestan mucha atención al momento en que los valores masculinos son transmitidos bien institucionalmente (escuela, familia), bien socialmente (imaginario cultural, solidaridades grupales), ya que el objetivo sería el desvelamiento de los mecanismos mediante los cuales sobreviven percepciones sobre qué es ser un hombre (Gilmore, 2008, pp. 33-45). Estas supervivencias se resisten a aceptar las transformaciones que movimientos como el feminista o los colectivos LGTBQ han realizado para lograr el reconocimiento y visibilidad social, jurídica, laboral y familiar. En este sentido, el debate sobre una masculinidad en crisis no pasa de ser un síntoma de una visión naturalizada de lo masculino que resucita viejos fantasmas acerca de la decadencia o debilidad de una comunidad.

El aprendizaje de la masculinidad tradicional se sostiene en una paradoja pedagógica: por un lado, la educación afectiva masculina, es decir, el qué hay que amar y el cómo se conforman por la emulación y contacto con otros hombres o jóvenes en clara camaradería o apoyo mutuo; por otro, la relación amorosa entre varones no es tolerable. En esta construcción, la mujer y la afectividad homosexual pertenecen al espacio de lo no masculino, razón por la cual veremos que hay una profunda correlación entre la misoginia y la homofobia en muchos de estos dispositivos de transmisión. Así, palabras como «homoerotismo», con que se definen, muchas veces, representaciones culturales –de la literatura al deporte– protagonizados por la expresión abierta de afecto entre hombres, son síntoma de esta tensión vivencial que expresa la ansiedad de un

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del proyecto «Diversidad de género, masculinidad y cultura en España, Argentina y México» (FEM2015-69863-P) del Ministerio de Economía y Competitividad (Gobierno de España).

**VERSIÓN PRE-PRINT: la versión final, a la que se remite, fue publicada en *Masculinidades disidentes*, ed. Rafael M. Mérida Jiménez, Barcelona: Icaria, 2016, pp. 163-184.**

deseo inapropiado o la nostalgia de una fraternidad idealizada que está en el origen del aprendizaje del ser hombre. En los modelos de transmisión pedagógica de la masculinidad, esta represión o sublimación del deseo es parte consustancial a los objetivos normalizadores de una sociedad heterosexista, de ahí que la presencia de una tradición educativa como la del eros pedagógico pederástico, sostenida sobre la relación amorosa-formativa de dos varones, haya sido, si no silenciada, sí estudiada como reliquia arqueológica helena, como episodio casi vergonzoso de algunos eminentes homosexuales de la Historia o, en el peor de los casos, mezclada con etiquetas parafilias (efebofilia, hebefilia, pedofilia, gerontofilia).<sup>2</sup> Sin embargo, como veremos, el eros pedagógico, además de un mecanismo educativo, es una de las formas de expresión, resistencia, solidaridad y transmisión del amor entre varones más importante a lo largo de nuestra historia como cultura homosexual, esencialismos aparte.

En este trabajo analizaremos cuatro textos dramáticos que abordan el eros pedagógico desde enfoques muy distintos: *Carícies / Caricias* de Sergi Belbel (estrenada en 1992), *Testament / Testamento* de Josep M. Benet i Jornet (estreno en 1996), *Hamelin* de Juan Mayorga (estrenada en 2005) y, por último, *De hombre a hombre* de Mariano Moro Lorente (ganadora del concurso Primer Certamen Internacional Visible / SGAE en 2007). Todas ellas, de alguna manera, reflejan varios de los momentos de repunte homofóbico más terribles de las últimas décadas en España (el caso Army, el caso Raval) o de resonancia mundial (los dos juicios a Michael Jackson o los primeros casos de abusos sexuales en la Iglesia Católica en Francia y Estados Unidos). El tratamiento mediático sensacionalista ayudó a la reaparición del fantasma de una masonería homosexual. La idea del solitario monstruo homosexual cazador de niños es sustituida por redes que se solapan en ámbitos del poder o el espectáculo para sus criminales propósitos (Mira, 2004, pp. 576-578).<sup>3</sup> Nuestra

---

<sup>2</sup> En los años ochenta y noventa se publicó en España un gran número de libros que, con carácter mayoritariamente divulgativo, colaboró a la visibilización LGTB popularizando algunas de las figuras más eminentes de la cultura occidental (este acercamiento por medio de la reivindicación de personajes célebres sirvió también de modelo a una de las primeras campañas mediáticas institucionales). Uno de los más importantes fue *El rapto de Ganimedes [Le Rapt de Ganymède]* (1989) de Dominique Fernandez. Este estudio, valioso por el análisis que proponía de artistas homosexuales y criptohomosexuales con sus producciones, ofrece, por otro lado, una excesiva prudencia sobre aquellos creadores que vivieron pasiones intergeneracionales y, especialmente, sobre la influencia de la masculinidad pederástica griega. Está será la tónica general en trabajos coetáneos y posteriores.

<sup>3</sup> Gran parte de esta paranoia colectiva, como veremos, quedó en mero circo periodístico, pero los efectos de la persecución pública infamante en la que se estableció un vínculo directo entre estos casos policiales y la homosexualidad sirvieron de alimento a la homofobia durante años: hay que recordar que estos casos se mantienen vivos en los medios entre 1995 y 1998.

intención será doble: en primer lugar, analizaremos cuál es la visión del eros pedagógico de cada autor en relación con la tradición pederástica y cómo vehicula la transmisión de los valores masculinos; en segundo lugar, estudiaremos cómo plantean dramáticamente los autores dicho conflicto. Pero antes de pasar al análisis de las obras es conveniente detenernos en un breve recorrido histórico por las más destacadas etapas de este modelo pedagógico que conforma una tradición incómoda tanto para la historia de la educación como para los estudios LGTB.

El conocido entre los estudiosos clásicos como el «amor dorio» por su origen cultural es una de las columnas vertebrales de la *paideia* griega. Su caracterización resulta compleja pues tanto geográfica como cronológicamente influirá en el pensamiento pedagógico de toda la Antigüedad. Su objetivo era la transmisión de la *areté*, concepto que, traducido habitualmente como «virtud», posee connotaciones que van más allá del horizonte moral: esta *areté* remite a conceptos como hombría guerrera, aristocracia, cumplimiento de las reglas de la comunidad, orgullo personal y de clan, etc. Esta transmisión era masculina y profundamente enraizada en una sociedad militarizada que, en principio, no contemplaba a la mujer como transmisora o receptora (Kennell, 2010, pp. 107-113). Aunque la tradición más conocida históricamente remite a Sócrates («eros socrático»), el modelo reconocido por los más conspicuos de sus practicantes será la reducida obra de Teognis de Megara conservada en la *Antología Palatina* (González Delgado, 2011). La exaltación del joven en su aspecto erótico tanto como en lo que muestra de adulto en ciernes –el niño a modo de página en blanco– se articuló sobre la pasión amorosa temporal entre el maestro y el alumno (Buffieriè, 1980). Esta pasión amorosa, que se ha intentado asimilar a una metáfora de naturaleza intelectual pero que los testimonios no dejan lugar a la duda, era, a su vez, una iniciación sexual (Jaeger, 2000, pp. 188-196). Sin embargo, el gran número de censuras satíricas indican que este eros sobrepasaba lo pedagógico para ser también expresión de un *ethos* homosexual.

El mantenimiento de esta tradición en la Edad Media se asimilará a la imagen latina de la *amicitia* (De Rievouxl, 1969). De cualquier forma, la confluencia con el modelo de sociedad guerrera que inspira el eros griego con el modelo feudal permite descubrir soluciones análogas en cuanto a la transmisión de la masculinidad tanto en el ámbito clerical como en el de la corte, la ciudad, la universidad o la caballería (Mazo Karras, 2003, pp. 1-20). Sin embargo, es posible que esta exaltación de lo masculino frente a lo no masculino (la mujer, pero también las comunidades no cristianas o los

sodomitas) sirviera de paraguas protector para la expresión del amor homosexual enaltecido en la amistad bélica o en las *fratías* religiosas y cortesanas.<sup>4</sup>

La Florencia de los Medici en el siglo XIV fue el primer foco irradiador de la más importante transformación del eros pedagógico, conocido como «eros socrático» (Chastel, 1982, pp. 290-298). La intelectualización del proceso pedagógico, por medio de la percepción de la belleza del efebo como traza de la Belleza primera, permitió que la expresión homosexual de los sentimientos pudiera exhibirse públicamente tomando como referente artístico al chico sin poner en peligro social la masculinidad de sus practicantes (Saslow, 1986). La importancia de tal cambio será palpable en la figuración o manifestación del efebo en todas las artes a partir de este momento (Greer, 2003, pp. 105-125). Este cambio abrirá, también, modos de visibilización homosexual novedosos.<sup>5</sup> Un tercer momento vendrá con obras como las de Symonds, *A Problem in Greek Ethics* (1863), que iniciaron una corriente de reflexión sobre la identidad sexual entendida como contingente y no esencialista al tamiz de las prácticas educativas pederásticas. Poetas contemporáneos como Withman (*Leaves of Grass* de 1852, obra acrecentada durante casi treinta años en sucesivas ediciones) o reformadores como Carpenter (*Iolaus*, 1908) celebraron una «homosexualidad» refrendada por la academia y la alta cultura como otra forma legítima de masculinidad no contaminada por la «pluma» (Woods, 1998, pp. 333-347). Por otro lado, la observación de otras culturas en el apogeo del imperialismo europeo, servirá de complemento antropológico a la herencia griega. Sirva como ejemplo el ensayo final de la obra *The Arabian Nights* (1895) de Richard Burton, titulado *Pederasty* (publicado en castellano como *Epílogo a las mil y una noches*), sobre las zonas sotádicas en las que establece una constelación cartográfica mundial que practica la pederastia y que se inicia con una larga explicación sobre el «amor dorio» (Burton, 1989, pp. 26-44).

Esta eclosión de la reivindicación pedagógica socrática no conocerá otros momentos similares en nuestros tiempos: la masculinidad se transmitirá por medio de

---

<sup>4</sup> La historiografía sobre la cultura homosexual en la Edad Media solía presentar este momento a través de las numerosas fuentes anatemizadoras (judiciales, religiosas, médicas o literarias). Afortunadamente contamos con acercamientos que problematizan esta mirada tan limitada y ofrecen un visión más poliédrica y gozosa –dentro de las posibilidades de su realización– del amor entre hombres. Así, el trabajo insuperado de Boswell (1980), la temprana y variada selección poética de Stehling (1984) o la oportuna revisión de las implicaciones metodológicas y conceptuales de la bibliografía sobre el tema en Mérida Jiménez (2000).

<sup>5</sup> Testimonio de cómo la relación entre maestro y alumno se interpretaba satíricamente en clave homosexual es el tratado *Alcibíades, muchacho, en la escuela* (1651) de Antonio Rocco (1990).

modelos educativos reglados (Ariès, 1960; de Mause, 1982) y propicia que esta posibilidad sea casi una excentricidad (como es el caso de *La pedagogía pervertida* de René Schérer). Solo autores como André Gide (Villena, 2013), Sandro Penna o Pier Paolo Pasolini, por citar los más conocidos, han reivindicado en su obra el eros pedagógico, incluso en su lado más terrible.<sup>6</sup> En el caso de España, aunque Alberto Mira (2004, pp. 100-106) comente algunos casos de efebofilia, señalaremos como los más destacados los de Juan Gil-Albert –autor de un texto central como es su *Heraclés. Sobre una manera de ser*, publicado en 1975– y Juan Bernier –la publicación de su *Diario* (2011) entre 1918 y 1947 permite un estremecedor ejercicio de comparación entre su lírica luminosa hacia los efebos y sus incursiones nocturnas con la miseria de la posguerra como fondo–. Estos apuntes históricos servirán como marco para las obras escogidas: la incómoda tradición pedagógica en una sociedad escolarizada como la nuestra ha perdido gran parte de su aura mítica o culturalista en la reproducción de valores masculinos (Delgado, 2000, pp. 188-210). Esta reproducción de la masculinidad de hombres a niños se hace patológica y, colateralmente, homofóbica, como veremos en las obras que pasamos a estudiar.

### ***Carícies / Caricias de Sergi Belbel***

Escrita en 1991 y estrenada, bajo la dirección del propio Belbel, en el Teatro Romea barcelonés cuando era sede del Centre Dramàtic de la Generalitat de Catalunya, constituye uno de los textos más representativos de la nueva escritura teatral de los años 90. Gran parte de su novedad radicaba en el descorazonador cuadro de unos personajes tomados en unos breves y tensos instantes de su existencia concatenados a partir de la presencia en el cuadro siguiente de uno de los personajes del cuadro que se está representando. La escena primera sirve de narración marco que culmina en el Epílogo (que constituye la escena undécima). Así, la primera en la que aparece el personaje de la Mujer Joven conecta con la siguiente en la que esta mantiene una discusión con la Mujer Mayor, esta conectará con la siguiente y así sucesivamente. La sensación de una construcción de *mise en abyme* ayuda a intensificar el nexo común de todas las historias: la frustración de unas vidas (algunas comenzando, otras en su última fase)

---

<sup>6</sup> En su estudio sobre la pulsión pederástica de Pasolini, Mantegazza (1997) analiza el complejo núcleo ideológico de este eros pedagógico.

marcadas por la deserción de sus proyectos vitales, la violencia social o familiar y la imposibilidad de articular verbal y afectivamente ese fracaso ante los demás. Gran parte de ese fracaso tiene su origen en la infancia, en la incapacidad del adulto para construir un relato veraz del mundo. Las consecuencias son el núcleo de cada escena.

El abanico de situaciones recorre desde la agresión doméstica o callejera a la prostitución masculina y está protagonizada por personajes identificados por su género y edad (Mujer Mayor, Niño, Hombre Joven...). Pese a esta falta de identidad que podría llevar a considerar a estos personajes como símbolos o alegorías, las historias que nos cuentan, o despliegan en el conflicto concreto de la escena, los asientan de manera naturalista, apoyados, además, en la peculiar recreación de las voces, uno de los logros de la obra. Esta última tensión interna del texto, entre el riesgo del drama alegorizante y la descarnada presentación verbal, potencia el combate abierto o soterrado de los personajes, tan anclados en su particular frustración. Por último, señalaremos que aunque la concatenación de escenas, personajes y tiempos parece sucesiva en el tiempo, nada nos impide interpretar escenas de manera analéptica (a modo de *flash-backs*) que abisman aún más la estructura cronológica tradicional que percibe el espectador. Estas indefiniciones textuales y temporales forman parte de las estrategias dramáticas abiertas que permiten al director o colectivo enfocar la puesta en escena de manera menos constreñida.

Para nuestro tema, la escena 6, que transcurre en un cuarto de baño de un piso del centro, es la que nos interesa. La protagonizan un Hombre y un Niño. Si atendemos a la concatenación entre escena y escena, en la 5 nos encontramos al Niño en la calle, junto a las escaleras de un bar cerrado en las que se enfrenta al Hombre Viejo –un Hombre Viejo que en la escena anterior busca comida en un contenedor y rechaza la oferta de la Mujer Vieja, su hermana, para que viva en el asilo con ella–. En dicha escena, el Niño golpea brutalmente y roba al Hombre Viejo, que vive en la calle, tras contarle su historia como pequeño traficante y consumidor de drogas. A cada «hazaña» callejera del Niño, el Hombre Viejo responde con frases en las que lo define como «angelito». Por tanto, la presencia del Niño en la bañera de la escena siguiente plantea la posibilidad de la construcción analéptica que decíamos antes o hemos de entender el discurso y paliza del Niño como una forma no inverosímil de bravuconería varonil frente al indefenso mendigo.

La escena 6 es una de las más equívocas de la obra. En su versión cinematográfica homónima de 1997, Ventura Pons propuso una clara puesta en escena

homoerótica entre el Hombre y el Niño.<sup>7</sup> Realmente, no podemos señalar en esta escena un conflicto explícito entre el Niño que toma el baño y el Hombre que, por el diálogo, identificamos con su padre. Sin embargo, esta falta de conflicto no permite enmarcarla en una escena de transición tradicional: tanto la escena anterior de la «experiencia» de iniciación en las drogas y la violencia del Niño con el Hombre Viejo, como la brutal separación del Hombre de su amante, Chica, en la estación de la escena 7 tiene como centro la reproducción de los valores de masculinidad en la equívoca conversación que mantienen padre e hijo en el baño: el falo, su tamaño y los pelos como síntoma de camaradería masculina, la percepción del cuerpo de la mujer –incluida la madre– como objetivo de esa sexualidad o la mención del coche que se ha comprado el Hombre como un regalo que gustará más al Niño que a la madre. Pero esta información del diálogo parece ceñirse a la ortodoxa presentación de cómo se transmiten los valores masculinos a partir de la reproducción de los estereotipos en el núcleo familiar: el hijo como padre en miniatura (NIÑO. «Coño, ¿no lo ves?... Que la tuya es mucho más grande que la mía» [p. 54]) o el espacio masculino de fraternidad contra el espacio opuesto de la madre/esposa marcado por los genitales y los fetiches consabidos (el coche de color rojo). Sin embargo, el avance de la escena deriva en un ascendente encuentro amoroso de seducción mutua en la que el padre va describiendo las ventajas técnicas del coche mientras se va desnudando para compartir el baño con su hijo. Toda la parte final está centrada en una explícita observación de sus penes que termina con la erección del hijo y el comentario del padre sobre su esposa profundamente dormida («Mamá está roncando» [p. 55]), que deja abierta la posibilidad del incesto. En contraposición a la violencia general de la obra, la escena de la bañera trasluce cierta inocencia erótica, aunque, paradójicamente, quizás sea esa aparente candidez entre padre e hijo la que resulte más violenta para el espectador por su implicación incestuosa-homosexual.

La ambientación en el baño de un hogar tiene una gran carga simbólica: no solo remite a un espacio burgués en el que el cuerpo en su manifestación física más absoluta es protagonista (limpieza, evacuación), sino también a los territorios de sociabilidad homosexual tanto del pasado (el gimnasio, las termas, los baños) como del presente (urinarios, saunas). Por tanto, nos encontramos ante la presentación de un eros pedagógico parca en cuanto a los detalles de la iniciación pedagógica pero muy prolija

---

<sup>7</sup> En su trabajo sobre las relaciones entre padres e hijos que articulan esta obra y la traslación cinematográfica de Pons, Doležalová (2009) no profundiza en la ambigua tensión dialógica, que interpreta como expresión de la incomunicación familiar.

en su condensación de sugerencias pederásticas: el lugar en donde se desarrolla, la importancia de la diferencia genital en el establecimiento de roles de poder, el uso del regalo como medio de fascinar al pupilo, la minusvaloración de la mujer en la relación de camaradería (primer paso para la violencia masculina como, por ejemplo, cuando al hablar del coche sorpresa afirma el Hombre: «Te gustará más a ti que a mamá» [p. 51]) y, por supuesto, el componente erótico (HOMBRE. «¡Se te ha puesto tiesa!» [p. 55]). Por último, el nombre genérico de los personajes y la concreta relación sanguínea que los une en la escena permite al autor conjugar en un único episodio dramático la denuncia de la perpetuación de los intereses masculinos a través de la familia, por un lado; por otro, la posibilidad de que detrás de este tipo de iniciaciones haya una fuerte represión homosexual por parte del adulto que proyecta estos valores como cortina de humo de sus auténticos deseos sexuales. La escena 7, con el ensañamiento verbal del Hombre contra la Chica o la forma en la que es tratada la relación lésbica en otras escenas afianzarían esta interpretación.

### ***Testament / Testamento de Josep M. Benet i Jornet.***

Estrenada en 1996, en el Centro Dramático Nacional, un año después de recibir el Premio Nacional de Literatura Dramática por *E. R.*, esta obra se adentra en el análisis del amor homosexual desde una doble perspectiva: la de su difícil expresión y vivencia plena a lo largo de la Historia (el amor del Profesor por el Amigo de juventud en el pasado), por un lado; y la de su celebración como deseo atemporal en los individuos (la relación entre el alumno/chapero, identificado como el personaje Muchacho, y el Profesor). Volvemos a encontrar en esta obra los nombres colectivos (Profesor, Muchacho y Amigo) para designar a los protagonistas de la obra. Pero, a diferencia de Belbel, aquí el propósito alegórico del autor es claro.<sup>8</sup> El subtexto en el que estas dos perspectivas se imbrican es el *Llibre d'Amic i Amat* del filósofo medieval Ramon Llull, escrito entre 1276 y 1278 e incluido en su obra *Blanquerna*. El diálogo escrito por el filósofo mallorquín se inserta en una larga tradición de la escatología cristiana que pone en escena la búsqueda de la unión mística del Alma y Dios en clave amoroso-naturalista más que intelectual. La obra de Llull no solo aparece como elemento esencial explícito

---

<sup>8</sup> Como en el caso de la obra anterior, *Testamento* conoce una traducción cinematográfica de Ventura Pons. Regidor Nieto (2004) ha estudiado en su tesis doctoral las adaptaciones de ambas obras. Para un estudio de contexto en el cine español, ver Mira (2008, pp. 546-547).

en la trama (el Profesor, enfermo, escribe un ensayo sobre ese libro que quiere dejar como legado de su trayectoria intelectual y académica), sino que también será el tejido implícito de la sublimación del amor homosexual que despliega el Profesor. El triángulo amoroso permite que las categorías místicas de Amado y Amigo del texto medieval vayan intercambiándose entre el Profesor homosexual y los dos personajes heterosexuales que encarnan los rescoldos de primer amor (el Amigo, también profesor) y la desesperación amorosa del presente (el Muchacho, alumno suyo y chaperó).

Pese a sus buenas intenciones, el texto se desliza hacia elementos que podríamos calificar de folletinescos: el alumno díscolo pero genial de clase baja que se gana la vida como chaperó y ha dejado embarazada a la hija del Amigo, también profesor suyo, que lo aborrece; la relación melodramática del joven con su padre presidiario; el archivo de ordenador que contiene el único testimonio del trabajo de toda una vida; la confusa y manida presentación de las paternidades biológicas (el hijo que espera la hija del Amigo) y metafóricas (el deseo del personaje homosexual de dejar una descendencia que solape el malogrado amor primero sobre su última pasión). Todo ello conduce a una narración dramática marcada por lo providencial: una llamada telefónica en la que descubre la paternidad del chaperó/alumno, un anuncio que desvela que su deseo hacia el alumno se podría realizar mediante transacción económica (relación de poder que rechaza este)... La inverosimilitud del planteamiento teatral en una obra que se presenta desde una voluntad de escritura realista lastra la posibilidad de profundizar en las relaciones entre lo pedagógico y lo amoroso que tiene un heterosexual (el Amigo) y un homosexual (el Profesor) ante un mismo alumno. Al centrarse en la paternidad como núcleo de convicción dramática, la homosexualidad como deseo amoroso se pliega a las ansiedades de los paradigmas heterosexuales en los que también incluimos al Profesor. Aunque la recepción por parte de la crítica fue tibia (se valoraba la escritura pero se destacaba la forzada construcción argumental), la reseña de López Sancho (1996) para *ABC* es muestra de cuán alejado se estaba entonces de la visibilidad LGTB en la escena y cómo el conflicto de la transmisión de lo masculino se interpreta homofóticamente. Según este crítico, el Profesor representa a las «personas de talento, culturalmente valiosas, destruidas frente a su sexo que convierten en destino», mientras que su Amigo, heterosexual es parte de las personas «pura, anticuadamente considerables como unisexuales, pero aquí se ve que están cediendo, que va a entregarse». El veredicto es contundente: «Perversa forma de teatro bien hecho que no es lo mismo, quizá, que decir buen teatro».

El tratamiento del eros pedagógico se centra más en el enamoramiento intelectual conscientemente homosexual que en la iniciación al joven: «Mis elucubraciones, las más entrañables, las que no te gustan a ti ni gustan a mi amigo porque hablan de salvación, todas esas ridiculeces las quiero en tus manos. Te las entrego» (p. 57). La palabra «salvación» adquiere en el contexto de esta obra una clara alusión contra la vida encadenada a la rutina familiar, a las relaciones establecidas sobre las expectativas sociales o profesionales. El eros pedagógico repite algunos de sus principales componentes: el regalo del trabajo sobre Lull como mecanismo de seducción, la diferencia social, en lugar de la edad, como factor de autoridad social e intelectual, el alejamiento del mundo femenino entendido como perturbador para el Profesor; no solo ellas son una presencia meramente telefónica, también son los obstáculos para la amistad amorosa masculina: la mujer del Amigo distanció a ambos en el pasado, la hija de este ahora impide con su embarazo el primer impulso del eros pedagógico y lo obliga a una sustitución del proceso por la paternidad figurada.

Sin embargo, el sentido final de la enseñanza pedagógica aparece teñido de pesimismo: cuando el Muchacho destruye el último disquete que contiene la obra del Profesor –su testamento, como reza el título– con el fin de exorcizar el influjo del maestro y también del fantasma paterno, el Profesor le desvelará que jamás podrá escaparse de él pues ya lo ha leído y por tanto ha quedado como semilla de la que su memoria es el único contenedor, su heredero: «Tú leíste el ensayo. Eres la única persona que lo conoce. Cuando yo muera sólo quedarán fragmentos revueltos en tu memoria. El ensayo es definitivamente tuyo. Sólo tuyo. Una herencia» (p. 59). Pese a que no creemos que sea la voluntad de Benet i Jornet, su obra propone una visión muy sesgada de la experiencia homosexual en la transmisión de valores masculinos representados por los padres de la obra (el Amigo y su relación con la hija, el padre fantasmal del Muchacho), por los que van a serlo (el Muchacho) y por el propio Profesor: la retorcida maquinación con la que transmite su herencia al Muchacho, la indiferencia en toda la obra a las víctimas femeninas *in absentia* y, como presencia dolorosa, la dependencia sentimental con el amigo de juventud al que guarda una fidelidad que adivinamos esterilizante para la vida amorosa plena del Profesor en todos estos años de ausencia en el extranjero: «A veces pienso que con esa especie de ternura que a tu modo sentías por mí no hubiera sido muy difícil que un día, sin saber cómo, termináramos acostándonos juntos. Pero luego ocurre que la amistad se va a la mierda» (p. 26). Solo las referencias a una posible articulación «a lo sublime» con el texto de Lull parecen dotar al Profesor

de profundidad en su anhelo de perseverar en el tiempo y realizarse a través del Muchacho. Pero estas sublimaciones no logran desvanecer la impresión de que estamos ante un padre fallido, alguien cuyo deseo amoroso no puede fructificar salvo intelectualmente.

### ***Hamelin* de Juan Mayorga**

La obra de Mayorga, estrenada en el Teatro de la Abadía de Madrid por la compañía Animalario en mayo de 2005, es, sin duda, el texto más arriesgado de los analizados en este trabajo: por un lado, la propuesta dramática, como es habitual en la escritura de Mayorga, lleva al límite las convenciones del género literario. En este caso, a pesar de que la obra presenta un desarrollo temporal lineal desde el punto de vista cronológico, el autor introduce una figura desestabilizadora para las expectativas del público tradicional: el personaje del Acotador que explica los movimientos escénicos del resto de los personajes, lo que tenemos que ver en un escenario conscientemente vacío de referencias espaciales realistas y el avance de la trama que comenta con la frialdad del entomólogo no puede ser confundido con un narrador o con el coro. Su función es crear un efecto de distanciamiento hipertrofiado que despoje de cualquier posible empatía con lo que se presenta. El Acotador es una figura fantasmal que acompaña las acciones, a modo de testigo de una objetividad monstruosa, e impide con sus interrupciones la posibilidad de reflexión, logrando en parte esa hipnótica fascinación del flautista al que remite el título de la obra.

Por otro lado, la trama desarrolla, en un cara y cruz de apariencia maniquea, la doble figura que asociamos al eros pedagógico: la del delincuente sexual y la del pedagogo movido por el afecto amoroso. Cada una de estas facetas representada por los dos protagonistas de la obra: Rivas, como el agresor sexual; Montero, como el juez de menores que asume el caso. El telón de fondo es el caso Raval (Espada, 2003), pero también podemos señalar que detrás de la equívoca figura del juez podría estar la del juez de menores Manuel Rico Lara, acusado en el caso Arny y rehabilitado tras conocerse que la denuncia contra él respondía a una venganza personal: situar la conversación de Montero con Gonzalo, hermano mayor de Josemari, el niño de *Hamelin*, en un club frecuentado por jóvenes chaperos refuerza esta atribución.

La obra está dividida en diecisiete cuadros y transcurre en cuatro espacios fundamentales y algunos secundarios de transición (la calle, el club Brandy): el

despacho del juez, la casa del juez, la casa de los padres de Josemari y un centro de protección de menores. El incidente desencadenante de la obra es el descubrimiento de una red de pederastas liderada por Pablo Rivas, Pablito, un respetado líder vecinal de origen social acomodado y católico practicante muy comprometido en el apoyo a familias con dificultades. El juez Montero convoca una rueda de prensa para solicitar el apoyo responsable de los medios de comunicación ante las detenciones de personas respetables que dictará en los próximos días. En escenas sucesivas asistimos a la investigación que conduce a la detención de Rivas, su persecución por los medios de comunicación, el paulatino desvelamiento de que la familia de Josemari no era desconocedora de las intenciones de Rivas (primero con su hijo Gonzalo, que ha crecido, y ahora con Josemari, de once años), pero recibían, a cambio de su anuencia, ayuda material en forma de regalos y dinero en metálico; el internamiento de Josemari en un centro de protección tras la intervención de una psicóloga, Raquel, que simboliza el mecanicismo de ciertas explicaciones clínicas y, finalmente, la ambigua escena en la que el juez habla «de hombre a hombre» con Josemari. Paralelamente, en la casa del juez la situación con su hijo Jaime se va deteriorando: su mujer Julia, testigo de la deriva de su hijo hacia conductas sociópatas (violencia en el aula, expulsión del colegio, agresividad), intenta que Montero hable con su hijo, pero este se ve impotente y el asunto de la red de pederastas le servirá para huir, cada día más, de sus responsabilidades paternales.

Como podemos ver por esta apretada síntesis, la trama se desarrolla en dos grandes planos: el público, relacionado con los entresijos del caso criminal; el privado, el desvelamiento del fracaso familiar del juez con su hijo y su acercamiento al otro niño. Añade, así, Mayorga a la linealidad cómoda de una trama policial, una dimensión existencial que dota a aquella de una consciente ambigüedad desasosegante para el espectador. La clave que conecta ambos planos es el cuento del flautista de Hamelin que el padre del juez le contaba de pequeño y que será incapaz de contar a su hijo. La escena primera acaba con el recuerdo del principio del cuento: «Érase una vez una bella ciudad llamada Hamelin. Pero una mañana al despertar, las gentes de Hamelin descubrieron que la ciudad se había llenado de ratas» (112). En la escena final de la obra, Montero pide a la psicóloga que se vaya y le dice a un Josemari que ha sido devuelto al centro después de escaparse: «Nunca hemos hablado a solas tú y yo. De hombre a hombre» (p. 168). El Acotador narra el movimiento del juez tras estas palabras: «Montero pone su mano sobre la cabeza de Josemari, la acaricia. Apoya la cabeza del niño sobre su pecho.

Montero siente que el corazón late muy deprisa» (p. 168). Tras empezar el cuento como en la escena primera, añade: «Desesperados porque las ratas ya estaban dentro de las casas, se miraban unos a otros sin saber qué hacer. Entonces llegó a Hamelin un hombre de cuya flauta salía una hermosa música» (p. 168). En la nota final a su edición, Peral Vega interpreta esta escena desde una óptica quizás demasiado bienintencionada: «El telón cae, pero la tragedia es necesariamente esperanzada. La posibilidad de redención reside siempre en la palabra recobrada y en la memoria sentimental compartida» (en Mayorga, 2015, p. 68). Se le escapa al editor que la diferencia entre las acciones de Rivas y las de Montero –ambos representantes de una clase social que «protege» a su manera a la clase desfavorecida: uno con pagos, otros con paternalismos jurídicos, pero sin problematizar esa desigualdad– las plantea Mayorga a partir de estereotipos que bien podrían calificarse de homofóbicos: Rivas es un creyente, con una relación de dependencia afectiva con su madre, miembro de una red de pederastas que utiliza su riqueza (dinero, coches y chalet) y con «buenos sentimientos» de redención hacia los pobres (apoyo pedagógico y alimentario). Su discurso sobre los sublimes sentimientos hacia Gonzalo, primero, y hacia Josemari después, recuerdan mucho a los que manejan colectivos como NAMBLA<sup>9</sup>: «Jamás entenderá lo que hay entre ese niño y yo. Lo entendería si escuchase a Josemari. Nadie escucha a los niños. ¿Quiere la verdad? Déjele hablar, sin preguntas. La única verdad es que yo quiero a ese niño. Lo quiero como nadie lo querrá nunca» (p. 141). En otras palabras, Rivas es el monstruo. La culpabilidad y execración hacia Rivas resultan inapelables al final de la obra.

Sin embargo, la presentación de la transformación final del juez en su relación con Josemari resulta más abierta a una interpretación doble: una, la que plantea Peral Vega en clave redentorista y necesaria, pero necesaria ¿para quién? Para un espectador «normal» que entenderá que el flautista salvador del niño, arrebatado de las manos de los pederastas, de su familia irresponsable y cómplice, y, finalmente, de la psicología es el juez. La segunda interpretación resulta más inquietante y se basa en la parte del cuento que no se cuenta: cómo el flautista de Hamelin nunca devolvió a los niños cuando tras limpiar la ciudad (detener a Rivas), esta no le pagó lo estipulado (el ansia de notoriedad, su fracaso familiar) y se llevó a los niños como pago. Sin embargo, la imagen amorosa que construye el juez con el niño se sustenta, en primer lugar, en la

---

<sup>9</sup> NAMBLA (North American Man/Boy Love Association) es un colectivo cuya reivindicación de las relaciones sexuales con menores maneja discursos con alusiones a una tradición pedagógica que nada tiene que ver con sus prácticas.

evocación implícita de su padre y, por ende, la frustración de continuar su ejemplo, cifrada en una excursión conciliadora entre padre e hijo que no se llega a realizar; en segundo lugar, la apropiación paternalista del niño contra las instancias reguladoras de su educación (familia, escuela, tratamiento psicológico) usando su cargo de juez para replantear unas nuevas reglas del juego que podemos adivinar en este final abierto: empezar de cero con un nuevo niño (o «hijo») para protegerlo y modelarlo a su imagen y semejanza. Este eros pedagógico recuerda aquel secuestro simbólico del menor en el modelo griego, pero lo perturbador es que Mayorga no incide en su carácter tan monstruoso como en el de Rivas: la relación no es entre iguales sociales de distinta edad sino que la debilidad infantil tiene su origen en la indefensión legal de Josemari ante el detentador de la justicia y en la desigualdad económica que lo convierte en fetiche de los deseos del juez, no en parte de un proceso consensuado por la tradición (caso griego) o negociado con los responsables del niño (caso de Rivas).

En conclusión, ante el tema del eros pederástico *Hamelin* plantea las posibles respuestas de una sociedad que, por un lado, ha desarrollado un marco discursivo jurídico, institucional, médico y cultural sobre la infancia cada vez más complejo y cercano a la paranoia vigilante; pero, por otro, no favorece el mismo acceso a esa protección a todos los niños. Si la percepción del espectador sobre Rivas resulta predecible (abuso de su superioridad económica y social, por tanto censura social y castigo judicial), el juez Montero se escapa a consideraciones simplistas: la necesidad de perpetuar el ejemplo de su padre le obliga a transmitir un cuento de atávico contenido. La resistencia de un hijo que no reconoce su autoridad lo obligará a proyectar sobre otro niño esta narración.

Ese otro aparece como víctima de gente que, a diferencia de él, solo quiere saciar sus apetitos sexuales. Montero quiere «educar» a Josemari («hablar de hombre a hombre») subvirtiendo los mecanismos que esa misma sociedad ha construido y de la que él es garante. La transmisión de valores masculinos deviene en rito iniciático en oposición a la mujer (la de Montero y la madre de Josemari), la ley (la arbitrariedad del juez que detenta su control) y el propio niño, que pasa de mano en mano sin entender cuál es mejor opción ya que ambas lo alejan de su padre biológico del que ha aprendido a dibujar, elemento esencial en la expresión del mundo interior del niño. El cazador de monstruos sobreviene entonces en monstruo problemático quizás porque tuvo padre (no solo madre como Rivas), quizás porque tiene una familia estable (no una red de solidaridad criminal), quizás porque su respetabilidad pública es monolítica (no doble

como la de los pederastas), quizás porque se siente seducido por la psicóloga (no por Gonzalo en el pub de ambiente), quizás porque sea heterosexual.

### **Epílogo a modo de conclusión: *De hombre a hombre* de Mariano Moro Lorente**

En las obras anteriores hemos visto como el eros pedagógico resulta problemático en el tratamiento dramático. Bien es expuesto como telón de fondo de una trama que discurre por otros derroteros argumentales (Belbel, Benet i Jornet), bien desde una enunciación ambigua entre lo criminal y lo heroico (Mayorga). En los tres autores, la transmisión de valores masculinos entre un adulto y un niño (Mayorga, Belbel), o entre un adulto y un joven que asume el rol de hijo (Benet i Jornet) parten de un acto de violencia o la producen en el joven. Quizás sea porque en todas ellas la presencia, o la dejación de responsabilidades, de lo femenino adopta una presencia negativa. Quizás porque se ven como rastros de construcción de solidaridades masculinas de épocas anteriores a la democracia. O por la articulación de las dos razones. En todo caso, el amor pedagógico en esta transmisión está velado por percepciones de la homosexualidad muy estereotipadas cuando no caen en el prejuicio homofóbico.

La obra que presentamos como colofón a esta breve panorámica, *De hombre a hombre*, del argentino Mariano Moro Lorente, ganó en 2007 el Primer Certamen Internacional Visible para textos teatrales con personajes LGTB, convocado por la Asociación Cultural Visible y la Fundación Autor/SGAE. La importancia de este texto no radica tanto en su calidad dramática –pues la construcción de personajes peca de inverosimilitud–, como en la centralidad en la que sitúa el tema del «eros pedagógico» y la reivindicación de su genealogía dentro de la historia de la homosexualidad a partir de los enfrentamientos verbales en el aula. Ello no obsta para que también encontremos visiones estereotipadas, en este caso, homófilas. *De hombre a hombre*, que lleva como subtítulo *Pieza teatral para dos actores*, se plantea como un duelo amoroso entre un profesor de literatura, Juan Manuel, sobre los treinta años, católico y de carácter severo, que vive con su madre, y Andrés, su alumno, que bordea los dieciséis. En once escenas, con una progresión un tanto lineal, Moro idea un juego de seducción a partes iguales entre ambos. La impertinencia de Andrés en el aula va fascinando y desarmando al armarizado y creyente profesor, mientras que la posibilidad de huir de la familia, vivir plena y abiertamente su homosexualidad con Juan Manuel es el móvil del alumno. El miedo al fantasma del estupro, la pérdida de su posición laboral y la imposibilidad de

«salir del armario» serán las causas de la separación y la huida del maestro con la excusa de un viaje de estudios. Sin embargo, el alumno no se rinde y acaba la obra con la clara advertencia de que volverán a encontrarse, en un claro cambio de roles pedagógicos: «¡Estúdielo, ahora que se va de viaje de estudios! Porque yo le prometo que vamos a volver a encontrarnos, y que entonces, yo... se lo voy a volver a preguntar» (p. 109). Un final tan abierto como decepcionante, pues la progresión temática del conflicto queda convertida en meras ilustraciones de un enfrentamiento en el que ninguno ha avanzado un centímetro desde sus posiciones primeras.

Los valores masculinos se vertebran sobre la vivencia homosexual desde una perspectiva normalizadora: en la tradición que se reivindica durante las clases por parte de los dos está el Whitman que canta contra la censura a los sentimientos legítimos hacia el otro, pero también el Lorca que rechaza a los «maricas de las ciudades». Por ello, ambos antagonistas se mueven y luchan entre sí dentro del modelo de masculinidad pública consensuada socialmente: la dureza de carácter de Juan Manuel ante los alumnos, la ocultación ante sus compañeros del gusto por la poesía de Andrés por ser cosa de «maricones» o la escapada al campo para vivir sus encuentros al modo de los camaradas son claras muestras de esta planteamiento autorial normalizador. Pero, quizás, lo más importante de la propuesta escénica de Moro sea la reivindicación y glosa a la relación entre Sócrates y Alcibiades que estructura las últimas intervenciones, conectando el tema no con la mirada escandalizada sino con la positiva de la tradición prestigiosa. Es Andrés el que revela a un público que adivinamos incómodo la fuente antigua y legitimadora, a sus ojos, de esta relación. Moro se permite la licencia, incluso, de espiritualizar anacrónicamente las razones de la muerte del filósofo griego: «Pienso que yo, Alcibiades, a mi gran maestro, que me enseñó tantas cosas, que me amó a su manera, le perdonaría lo que fuese; si se propasó, si se abstuvo... ¡o las dos cosas! Pero hay algo que es seguro: Sócrates nunca se perdonó a sí mismo» (p. 109). Como afirma irónicamente un poco antes el mismo personaje: «los griegos no eran tan machos como nosotros» (p. 108). Estos mecanismos justificativos para descargar de culpa la relación homosexual son subterfugios discursivos en los que subyace la ansiedad por sancionar la «normalidad» homosexual acudiendo a modelos certificados cultural o históricamente. Esto vuelve a desviar el tema de lo pedagógico-amoroso a los territorios de la culpa, la necesidad de sanción social o, directamente, el delito.

A través de estas semblanzas teatrales hemos repasado un modelo de transmisión del imaginario masculino, el eros pedagógico, que desde sus orígenes y su consagración

intelectual y artística en el Renacimiento hasta la actualidad ha alimentado imágenes idealizadas o infamantes: Belbel resume en una escena los principales factores que intervienen en su transmisión (el erotismo, la misoginia, la camaradería); Benet i Jornet se desliza por la ambigua frontera de lo sublime, intelectual frente a la fuerza de lo corpóreo; Mayorga propone una ambigua puesta en escena en la que se difuminan las fronteras del monstruo; finalmente, Moro nos ofrece un retrato sentimental del eros pedagógico. En todos, el solapamiento entre homosexualidad y experiencia pedagógica ha permitido que su tratamiento derive hacia consideraciones negativas (delictivas, corruptoras) en el proceso de enseñanza de los valores del hombre al niño. Un tratamiento que, desgraciadamente, se reaviva de cuando en cuando en cada noticia sobre abusos en las escuelas o en los debates sobre el ejercicio docente de las personas LGTB.

### Referencias bibliográficas

- ARIÈS, Philippe (1988 [1960]), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Naty García Guadilla (trad.), Taurus, Madrid.
- BELBEL, Sergi (1991), *Caricias y Elsa Schneider*, El Público-Centro de Documentación Teatral del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, Madrid.
- (1992), *Carícies*, Edicions 62, Barcelona.
- BENET I JORNET, Josep M. (1996), *Testamento*, Albert Ribas Pujol (trad.), Biblioteca Antonio Machado de Teatro, Madrid.
- (1996), *Testament; seguit d'Alopècia*, Edicions 62, Barcelona.
- BERNIER, Juan (2011), *Diario*, Pre-Textos, Valencia.
- BUFFIÈRE, Félix (1980), *Eros adolescent. La pédérastie dans la Grèce antique*, Les belles lettres, París.
- BOSWELL, John (1992 [1980]), *Cristianismo, tolerancia social y homosexualidad. Los gays en Europa occidental desde el comienzo de la Era Cristiana hasta el siglo XIV*, Marco-Aurelio Galmarini (trad.), Muchnik, Barcelona.
- BURTON, Richard F. (1989 [1885]), *Epílogo a las mil y una noches*, Alberto Cardín (trad.), Laertes, Barcelona.
- CHASTEL, André (1982 [1981]), *Arte y humanismo en Florencia en tiempos de Lorenzo el Magnífico*, Luis López Jiménez y Luis Eduardo López Estévez (trad.), Cátedra, Madrid.

- DELGADO, Buenaventura (2000 [1998]), *Historia de la infancia*, Ariel, Barcelona.
- DE MAUSE, Lloyd, (1982 [1974]), *Historia de la infancia*, M<sup>a</sup> Dolores López Martínez (trad.), Alianza, Madrid.
- DE RIEVOULX, Elredo (1969), *La amistad espiritual*, M. M<sup>a</sup> García (trad.), Stvdvnm, Madrid.
- DOLEŽALOVÁ, Eva (2009), *Comunicación entre padres e hijos en la obra de Pons y Belbel*, Masarykova Univerzita [tesis doctoral], Brno. Disponible en <<http://goo.gl/XqgxpX>>.
- ESPADA, Arcadi (2003), *Raval. Del amor a los niños*, Anagrama, Barcelona.
- FERNANDEZ, Dominique (1992 [1989]), *El rapto de Ganimedes*, Beatriz Ibarra Elorriaga (trad.), Tecnos, Madrid.
- FONE, Byrne (2000), *Homophobia. A History*, Metropolitan Books, Nueva York.
- GIL-ALBERT, Juan (1987 [1975]), *Heraclés: sobre una manera de ser*, Akal, Madrid.
- GILMORE, David (2008), «Culturas de la masculinidad», María Isabel Seguro (trad.), *La masculinidad a debate*, Àngels Carabí y Josep M. Armengol (eds.), Icaria, Barcelona, pp. 33-45.
- GÓNZALEZ DELGADO, Ramiro (ed.) (2011), *Poemas de amor efébo. Antología palatina, libro XII*, Akal, Madrid.
- GREER, Germaine (2003), *El chico. El efebo en las artes*, Gloria Roset Arissó y Marta Pino Moreno (trad.), Océano, Barcelona.
- JAEGER, Werner (2000 [1957]), *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Joaquín Xirau y Wenceslao Roces (trad.), Fondo de la Cultura Económica, México y Madrid.
- KENNEL, Nigel (2010), «Physical Cruelty and Socialisation. Violence in the 'Upbringing' of Ancient Sparta», *Childhood and Violence in the Western Tradition*, Laurence Brockliss y Heather Montgomery (eds.), Oxbow Books, Exeter, pp. 107-113.
- LÓPEZ SANCHO, Lorenzo (16 de marzo de 1996), «Testamento: morboso, tremendo drama actual de Benet i Jornet», *ABC*, 16 de marzo: <<http://goo.gl/O7nBUE>>.
- MANTEGAZZA, Raffaele (1997), *Con pura passione. L'eros pedagogico di Pier Paolo Pasolini*, Edizioni della battaglia, Palermo.
- MAYORGA, Juan (2015), *Hamelin. La tortuga de Darwin*, Emilio Peral Vega (ed.), Cátedra, Madrid.
- MAZO KARRAS, Ruth (2003), *From Boys to Men. Formations of Masculinity in Late Medieval Europe*, University of Pennsylvania, Filadelfia.

- MÉRIDA JIMÉNEZ, Rafael M. (2000), «Teorías presentes, amores medievales: en torno al estudio del homoerotismo en las culturas del Medioevo occidental», *Revista de poética medieval*, 4, pp. 51-98.
- MIRA, Alberto (2004), *De Sodoma a Chueca. Una historia cultural de la homosexualidad en España en el siglo XX*, Egales, Barcelona y Madrid.
- MIRA, Alberto (2008), *Miradas insumisas. Gays y lesbianas en el cine*, Egales, Barcelona y Madrid.
- MORO LORENTE, Mariano (2008), *De hombre a hombre*, Ediciones Autor, Madrid.
- REGIDOR NIETO, María del Pilar (2004), *Textos teatrales de: Sergi Belbel, Josep M<sup>a</sup> Benet i Jornet, Ignacio del Moral y Jordi Sánchez y sus adaptaciones cinematográficas (1995-2000)*, 454-787 [Benet i Jornet], 1052-1314 [Sergi Belbel]. Disponible en <<http://goo.gl/xgkSpz>>
- ROCCO, Antonio (1990), *Alcibíades, muchacho, en la escuela*, Ramir Gual (trad.), Ultramar, Barcelona.
- SASLOW, James M. (1986), *Ganymede in the Renaissance: Homosexuality in Art and Society*, Yale University, New Haven.
- SCHÉRER, René (1983 [1974]), *La pedagogía pervertida*, Jerónimo Juan Mejía (trad.), Laertes, Barcelona.
- STEHLING, Thomas (ed.) (1984), *Medieval Latin Poems of Male Love and Friendship*, Garland, Nueva York York y Londres.
- VILLENA, Luis Antonio de (2013), *André Gide (La evolución del intelectual moderno)*, Cabaret Voltaire, Barcelona.
- WOODS, Gregory (2001 [1998]), *Historia de la literatura gay. La tradición masculina*, Julio Rodríguez Puértolas (trad.), Akal, Madrid.

