



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO  
POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**“Las huellas de lo digital en la formación teatral. Una aproximación a los desafíos contemporáneos de la pedagogía de la actuación en dos escuelas de la Ciudad de México”**

Tesis que presenta

**Stefanie Weiss Santos**

para obtener el grado de

**Maestra en Ciencias**

En la especialidad de

**Investigaciones Educativas**

Directora de la Tesis:

Dra. Inés Dussel

## ÍNDICE

<b>Resumen-Abstract</b> .....	5
<b>Agradecimientos</b> .....	7
<b>Introducción</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1. LOS PRESUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	19
1.1. Planteamiento del problema y preguntas de investigación.....	19
1.2 Posición metodológica.....	20
1.3 Trabajo de campo.....	24
1.3.1 Dos escuelas de teatro: Centro Universitario de Teatro UNAM y CasAzul.....	25
1.3.2 Observación.....	30
1.3.3 Entrevistas.....	31
1.4 Corpus.....	34
<b>CAPÍTULO 2. EL TEATRO EN MÉXICO. ESCUELAS DE ACTUACIÓN Y EL ESTADO DE LA CUESTIÓN RESPECTO A LA INVESTIGACIÓN DE LA PEDAGOGÍA TEATRAL</b> .....	35
2.1 Acerca del teatro en México.....	35
2.2 Escuelas de teatro en México.....	49
2.3 Investigación de la pedagogía de la actuación: el estado de la cuestión.....	57
<b>CAPÍTULO 3. LA CLASE DE ACTUACIÓN</b> .....	64
3.1 Similitudes y diferencias en dos clases de actuación.....	67
3.2 La clase de actuación en primer año.....	72
3.3 Trayectorias convergentes en la clase de actuación.....	84
3.3.1 Los alumnos.....	85

3.3.2 Las maestras.....	96
3.4 “Ha sonado un despertador” .....	108
<b>CAPÍTULO 4. TRABAJO CON EL CUERPO EN LA CLASE DE ACTUACIÓN.....</b>	<b>116</b>
4.1 La preparación del cuerpo: calentamiento, trote, caminatas, desplazamientos, zip-zap, teja y varas.....	123
4.2 Coordinar cuerpo y palabra: <i>poesía en movimiento</i> .....	132
4.3 Despojar al cuerpo: <i>soledad escénica</i> .....	140
4.4 Habitar otro cuerpo: traer al cuerpo del padre.....	147
4.5 Enfermedad, lesiones y accidentes.....	152
<b>CAPÍTULO 5. TRABAJO CON LA PRESENCIA EN LA CLASE DE ACTUACIÓN.....</b>	<b>158</b>
5.1 Caminar para concitar la presencia.....	163
5.2 El círculo. Reconcentrar a través de la presencia.....	168
5.3 Cámara lenta. Suspenderse y acceder a la presencia.....	174
5.4 El encuentro cuerpo a cuerpo en la clase de actuación. De humores y sudores.....	178
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>192</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>200</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>210</b>
Anexo 1.....	210
Anexo 2.....	216

*Para la realización de esta investigación se contó con una beca CONACyT.*

## **Resumen**

Esta investigación pretende esclarecer, mediante la observación de la práctica de la enseñanza de la actuación, qué huellas han dejado en su aprendizaje lo digital y los cambios en la comunicación a partir del uso cotidiano de los nuevos dispositivos electrónicos. Para abordar esta indagación el trabajo de campo se realizó en dos escuelas de nivel superior de la Ciudad de México, una pública y otra privada. Se describe en este estudio la aproximación al trabajo sobre el cuerpo y la presencia en los ejercicios observados en clase. El análisis establece que, si bien la pedagogía de la actuación ha de asumir algunas necesidades de adecuación, también permite revalorar al teatro como un lugar privilegiado que entrega a sus alumnos el goce del encuentro con el Otro por medio de la relación con las cosas del mundo.

## **Abstract**

Based on the systematic observation of acting teaching practices, this research aims to reflect the effects of the digital culture and the new communication patterns derived from the daily use of electronic devices on this artistic discipline. The fieldwork was developed in two theatre schools, at the tertiary level, located in Mexico City, one public and one private. In the study, the approaches to the work on and with bodies and on presence in the class exercises are described in detail along the text. The analysis concludes that even when acting pedagogy must put into effect some required adaptations, it also allows for the reappraisal of theatre as a privileged space that enables students to enjoy the encounter with the Other through the interaction with worldly elements.

A Luis e Ignacio,  
a mis padres,  
a mi hermano.

## **Agradecimientos**

Si como se ha dicho pensar es hacer camino, los pasos de esta reflexión no han sido solitarios; son sobre todo el fruto de una generosa interlocución. Quisiera aquí hacer manifiesta mi gratitud a todas las personas que han hecho posible que estos pasos y ese acompañamiento lleguen hoy a este texto, en particular, a Eduardo Remedi que me llevó a imaginar la posibilidad de realizar esta maestría.

Porque me abrieron las puertas de ese delicado e íntimo proceso que es el primer año de actuación para observar sus clases y realizar las entrevistas que fueron fundamentales para esta investigación agradezco a Laura Almela, maestra del primer año de actuación en el Centro Universitario de Teatro, y Mariana Giménez, maestra del primer año de actuación en CasAzul, a Mario Espinoza, director del Centro Universitario de Teatro de la UNAM, y a Ignacio Flores de la Lama, director académico de CasAzul, a Israel Islas y Ricardo Campos White, adjuntos de la clase de actuación, y por supuesto a los alumnos del primer año que iniciaban sus estudios en 2016 en ambas escuelas. A Laura y a Mariana les agradezco, además, su complicidad en el apasionado interrogar sobre la actuación teatral que resultó decisiva en esta aventura.

Agradezco también a los maestros que me iniciaron en el enigma de la actuación y detonaron en mí la pregunta por el teatro; a mis alumnos por ser el motor de esta búsqueda; a mis colegas de La Casa del Teatro por construir juntos nuestra misión teatral. También quiero agradecer a la actriz Rosa María Bianchi por compartir conmigo la reflexión sobre las dificultades que encuentra en la enseñanza de la actuación a las nuevas generaciones y la valerosa conclusión a la que llega: hay que volver a aprender; a mis maestros y compañeros de la maestría por haberme enseñado el camino de la investigación y por su indispensable acompañamiento; a mis compañeros del seminario de investigación

por la alegría fecunda de nuestras reuniones; a Judith Fonseca por su apoyo infalible y ese cariño con el que siempre se adelanta a lo que resultará necesario; a Analhi Aguirre por el trabajo de esa lectura minuciosa y sus valiosas observaciones; a la Dra. Alicia Civera Cerecedo por la sabia lectura que contribuyó a guiar la construcción de esta tesis; al Dr. Leonel Pérez Expósito que ha sabido ser al tiempo sociólogo y músico, por el privilegio de su lectura.

Y, en especial, le agradezco a la Dra. Inés Dussel, mi directora de tesis, por su lucidez, su rigor, su criterio y la generosa inspiración con la que me abrió el acceso a nuevas dimensiones del pensamiento. Los desafíos de su orientación me exigieron esa apertura indispensable sin la cual no hay crecimiento.

Y a muchas otras personas a las que me es imposible mencionar aquí, pero cuya ayuda, servicio, aliento y amistad conservo agradecida en mi corazón.

## Introducción

*Estar en suspenso es detener el aliento. Y mirar lo más atentamente que se puede lo que simplemente está allí, lo que se ofrece a uno en la presencia de las cosas.*

Anne Dufourmantelle. *Elogio del riesgo.*

*La omnisciencia artificial induce fenómenos de transparencia a la larga integrales respecto de uno mismo, de los otros, de los hechos locales y globales, de acuerdo con un esquema que busca que nuestra percepción general de las cosas se extienda indefinidamente, haciéndonos descubrir un real cada vez más 'puesto al desnudo'. Es una derogación de la distancia hasta ahora estructuralmente impuesta por la clausura de nuestro cuerpo, para pasar a un compromiso en una plena inmanencia que nos inscribe en una suerte de animismo globalizado, dentro de la cual cada mónada humana se encuentra vinculada, de modo incesante, con cualquier fuerza susceptible de intensificar el curso del presente.*

Éric Sadin. *La realidad aumentada.*

Las condiciones actuales de existencia parecen estar siendo profundamente transformadas. Éric Sadin (2017), en su libro *La humanidad aumentada*, explica que “desde hace medio siglo, se viene produciendo una mutación discreta y decisiva del estatuto concedido a la técnica [que ha ido] asumiendo la carga inédita de gobernar de forma masiva, rápida y ‘racional’ a los seres y las cosas” (p. 22-23). Se ha expandido una interconexión global que se sostiene por medio de dispositivos electrónicos, conectados con servidores que, a su vez, generan a través de los algoritmos contenidos de información adecuados, aparentemente, a nuestras necesidades (Bunz, 2017). El ser humano ha quedado atrapado entre el animal que es y la máquina que lo asiste.

En “la aparición del Smartphone en tanto objeto globalizado que permite una continuidad de uso espacio-temporal” intuye ya Sadin “la emergencia de una antropología” pensada como “la última etapa antes de la infiltración generalizada de chips en los tejidos biológicos, que operará así una conectividad permanente entre organismos y ‘servidores deductivos’ consagrados a orientar, ‘para bien’ y en toda ocasión el curso de la vida” (Sadin, 2017, p. 28 y 29).

El uso de los diversos dispositivos electrónicos y digitales ha modificado aquella proximidad física y de un contacto carnal, dado en las relaciones interpersonales y, en su lugar, cada vez más los encuentros se producen mediante “flujos electrónicos susceptibles de organizar en diferido el encuentro localizado entre los cuerpos” (Sadin, 2017, p. 139).

El teatro, por el contrario, “es un ente complejo que se define como acontecimiento, un ente que se constituye históricamente en acontecer; el teatro es algo que pasa, que sucede gracias a la acción del trabajo humano” (Dubatti, 2012, p.4). En este sentido, será siempre “la reunión de cuerpo presente, sin intermediación tecnológica” (p. 35), que no significa no hacer uso de la tecnología como herramienta o propuesta en su presentación o representación.

Es en este contexto que esta investigación se propone observar el estado actual del proceso de enseñanza y aprendizaje del teatro, específicamente en la iniciación de los jóvenes que crecieron en la era digital<sup>1</sup>. Interesa indagar si en la pedagogía de la actuación se vive una tensión entre las nuevas condiciones socio-técnicas que cambian las relaciones, los relatos y formas de presencia en el espacio y las tradiciones de la formación teatral. Las preguntas que guían este trabajo son centralmente dos: de qué manera los maestros de teatro se aproximan a los cambios de los lenguajes y las formas de la presencia de los cuerpos en tiempos digitales, y si estos jóvenes que desean ser actores encuentran

---

<sup>1</sup> En este trabajo, se entenderá por era digital a la época contemporánea, signada por las transformaciones socio-técnicas que devienen de la diseminación de tecnologías digitales en la sociedad y que afectan no solamente las formas de comunicarse sino también las sociabilidades y las subjetividades, las temporalidades, las experiencias humanas (véase Aranzueque, G. 2010; boyd, danah, 2014;2016; Bunz; 2017; Crary, J., 2015; Duque, F.; 2010; Ferraris, M., 2010; Lynch, E., 2010; Sadin, 2017; Winocur, R., 2009 entre otros autores relevantes). Estas transformaciones serán abordadas a lo largo de la tesis, pero puede señalarse inicialmente que nombrarla como “digital” no implica abonar las perspectivas deterministas que colocan a lo tecnológico como variable independiente y única de transformaciones sociales, aunque sí busca poner de relieve la importancia de lo socio-técnico en los cambios recientes.

una distancia epistemológica, conceptual y metodológica entre ellos y la pedagogía de las escuelas de teatro.

Para abordar esta indagación, durante el trabajo de campo se llevó a cabo la observación y el registro de las clases de actuación en dos escuelas de nivel superior de la Ciudad de México, una pública y otra privada. Posteriormente se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas con maestras y alumnos, con el fin de integrar, a partir del registro de observación de clases y la transcripción de las entrevistas, un corpus que permitió desplegar las interacciones que se dan entre la clase de actuación, las maestras y los alumnos. La heterogeneidad de los elementos recogidos logró el impulso de los diversos horizontes que ayudaron a conocer, analizar y pensar las controversias que en este encuentro se suscitaron. Es relevante subrayar que se decide observar únicamente la clase de actuación, pues ahí es donde se trabaja de manera más explícita por medio de ejercicios actorales. Sin embargo, un actor se prepara a partir de múltiples áreas del conocimiento. Las escuelas de teatro cuentan en su plan de estudios con clases de reflexión teórica y clases prácticas, que generalmente tienden a integrarse en teórico-prácticas porque, así como se reflexiona el hacer, se practica lo que se reflexiona, tanto como asignaturas relacionadas con la música, el canto y la expresión verbal (ortofonía), las materias sobre estética y plástica, las asignaturas de reflexión teórica sobre el teatro, sobre la filosofía, etc. o las materias específicas sobre el trabajo del cuerpo. No obstante es en la clase de actuación donde el alumno incorpora los diversos aspectos de su formación

Una de las cuestiones que interesa investigar se plantea a partir de la afirmación de Inés Dussel, quien en su artículo “Distancia y vínculo pedagógico en la cultura digital” afirma que

la pedagogía, al menos tal como se configura hasta ahora, se funda en una relación particular entre distancia y proximidad, (...) distancia que está en la base de las relaciones que los sujetos establecen con un saber abstracto (...) pero requiere también de una proximidad de los cuerpos [porque] la apropiación de un saber tiene que atravesar al sujeto. (Dussel, 2014, p. 94)

Esto sucedía habitualmente en las escuelas de teatro y fue un modo de construirse en una experiencia artística, ética y política por medio de lo teatral, ya que la escuela de actuación propone a los sujetos pensar sobre lo que se realiza en la práctica, así como practicar sobre lo que se piensa. También los maestros forman parte del proceso de elaboración artística de sus alumnos, y los actores se construyen a partir de entender que su mejor maestro será su compañero. Hoy, sin embargo, esta proximidad y distancia de los cuerpos se está reconfigurando desde la experiencia de los nuevos dispositivos tecnológicos que cambian la relación de los sujetos en el tiempo y el espacio; como señala el filósofo español Gabriel Aranzueque (2010): “hay una nueva ontología de la presencia y la distancia en esta época” (p. 9). Precisamente, esta tesis desea investigar sus efectos en la formación teatral.

Junto con los cambios en las formas de presencia y la distancia pedagógica, se observan cambios en las temporalidades que transforman identidades y vínculos sociales. Philippe Meirieu (1998) plantea que “actualmente vivimos una aceleración sin precedentes. Antes las diferencias entre una generación y otra eran mínimas y los cambios podían asimilarse en el paso de una a otra. Hoy el entorno cultural cambia de una generación a otra” (p. 28). Al respecto, un estudio útil es el trabajo de Néstor García Canclini (2012) sobre jóvenes artistas en la Ciudad de México, que coloca a las transformaciones en el cruce de varias dinámicas que incluyen, pero también exceden a lo digital. Canclini marca que en “los últimos 20 o 30 años se está dando el tránsito de una

sociedad donde se podía hacer carrera a otra en la que escasean las plazas laborales” (p. 23), generalmente temporales e inciertas. Esto ha llevado a los jóvenes artistas a organizarse de otra manera, por “proyectos de corta y media duración” para poder trabajar. Se vive una “presión de lo instantáneo”; algunos realizan emprendimientos independientes por convicción, pero la mayoría por necesidad. Así, estudiar una licenciatura o incluso una maestría ya no son garantía para hacerse de un trabajo estable, pero son percibidos como un paso necesario tanto para prolongar una etapa de estudiantes como para tener mejores oportunidades para insertarse en condiciones de flexibilidad e incertidumbre laboral (García Canclini, 2012).

Sin embargo, parece manifestarse otra crisis en las escuelas de actuación, que tiene que ver directamente con la experiencia pedagógica. Para ello, es conveniente retomar el testimonio que la actriz y maestra de actuación Rosa María Bianchi (egresada del Centro Universitario de Teatro, CUT<sup>2</sup>), pronunció en un encuentro que se llevó a cabo en la escuela de actuación CasAzul en 2010<sup>3</sup>:

Hace unos años, cuatro aproximadamente, dejé de dar clases de actuación, porque me di cuenta de que a pesar de que había intentado durante los últimos años cambiar los entrenamientos, se había roto el canal de comunicación entre los alumnos y yo. Entonces empecé a tratar de organizar mis ideas acerca de dónde provenía este alejamiento. Y me di cuenta de las diferencias importantes que como seres humanos tenemos con las nuevas generaciones. Y no estoy diciendo que

---

<sup>2</sup> De ahora en adelante, CUT.

<sup>3</sup> Comunicación personal que la misma actriz envió por correo electrónico, a partir de una plática que sostuvimos durante la cual compartíamos la preocupación por los cambios que observábamos en las generaciones que llegaban a estudiar actuación. La plática fue informal y posteriormente ella mandó ese correo que recupera de manera informal su intervención en un encuentro que organizó CasAzul.

seamos mejores o peores, simplemente diferentes. Cuando leí el libro de Nicholas Carr, *¿Qué está haciendo el Internet con nuestras mentes? Superficiales*, entendí que los cambios de las estructuras cognitivas hacen que nos preguntemos ¿quién es este ser que tengo frente a mí? (...) Los alumnos o futuros actores a los que me enfrentaba tenían problemas con la concentración, la atención, la paciencia, la memoria biológica, distracciones constantes en la lectura y la comprensión de la misma, el análisis, etc. Factores todos estos importantes para la metodología que estaba impartiendo. Unos años antes de abandonar la pedagogía ya había llegado a la conclusión de que la que tenía que cambiar era yo, porque ellos ya estaban encarrerados en estas estructuras. Entonces lo intenté, pero perdí la carrera, porque por más esfuerzos que hacía por alcanzarlos, la distancia era cada vez mayor. ¿Qué actor queremos formar? Y para tratar de abordar estas preguntas me he convertido en alumna, investigando las nuevas pedagogías, que obviamente están profundamente ligadas a los cambios y a las nuevas dramaturgias y puestas en escena...Creo que la respuesta es muy compleja, pero que más compleja es la búsqueda. Tengo la certeza de que hay encuentros y también desaciertos. Lo que sí me queda claro es que no podemos seguir enseñando el teatro como lo hacíamos para unos actores o aspirantes que ya no existen, y para un teatro que ya no responde a sus necesidades. Cambia la sociedad, cambia la aproximación al teatro, emergen nuevas preguntas y quedamos insatisfechos con las respuestas.

La transcripción de este testimonio se hace en extenso porque hace referencia a una crisis en la relación pedagógica, y no necesariamente -ni solamente- en el arte.

El maestro de actuación se vuelve una clave fundamental en la formación del actor porque es su primer espectador. En esa dirección puede hipotetizarse que la copresencia

de los cuerpos, las miradas, los pequeños gestos y la voz son centrales para esa formación. Jacques Rancière (2008) habla de un espectador emancipado que también actúa, compara, interpreta, que liga aquello que ve a muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros lugares y compone su propio poema. Por su parte, Luis de Tavira (1999) piensa que la actuación descansa en un acto mental bifronte en donde el personaje ignora lo que el actor sabe y todo el tiempo el actor desconoce las verdaderas intenciones del personaje, y que sólo en los oídos del espectador, el actor consigue entender al personaje. Es importante resaltar en el discurso de ambos la relevancia que tiene, para la creación escénica, la función del espectador, pues es quien al mirar, escuchar, pensar, imaginar, interrogar la escena en el aquí y ahora completa el significado.

El maestro de actuación puede vivir la clase como la composición de su propio poema o, para decirlo de otro modo, un maestro de actuación puede ser también un creador, al tiempo que el actor descubre en el oído y la mirada del maestro y de sus otros compañeros su transformación, es decir, que es la mirada del otro la que lo funda artista. Ese maestro, que también es parte de la transformación del mundo a partir de la mediación de lo digital, se ve ante distintas opciones: o decide, como la actriz Rosa María Bianchi, que hay que volver a aprender, o bien siente que “ya no alcanza a sus alumnos”, que “no los entiende” y nada más, en cuyo caso su mirada, su escucha, se retiran, y la relación pedagógica se resiente.

danah boyd<sup>4</sup>, en su *libro It's complicated. The Social Lives of Networked Teens* (2014), nos dice que la aparición de nuevas tecnologías ha llevado a posturas extremistas: por un lado, la utopía que cree que las nuevas tecnologías permitirán al ser humano acabar

---

<sup>4</sup> La autora solicita que su nombre se escriba con minúsculas por motivos que expresa en danah boyd, su página oficial. Revisada el 18 de diciembre, 2018. Tomada de [www.danah.org](http://www.danah.org)

con la inequidad, y por el otro, su contraparte, la distopía que supone que estas poseen un poder intrínseco que afecta a todos en todas las situaciones, y que la emergencia de la tecnología digital se asocia con un declive moral, social e intelectual. Propone que para que los adultos escuchen a las generaciones posteriores a la suya, deben soltar su nostalgia (que idealiza su infancia y olvida sus propios retos y tribulaciones) y suspender sus miedos. Las redes sociales se han vuelto el espacio donde los jóvenes interactúan con otros, además de una suerte de lugar público en el que pueden estar, mientras que el espacio exterior se les niega cada vez más. Sin embargo, la autora alerta que el hecho de que los jóvenes estén en las redes no quiere decir automáticamente que sepan cómo funciona la tecnología digital, y que sería importante reconocer que no es lo digital lo que crea los problemas. Para boyd, tenemos que aceptar el contexto cultural que la juventud está viviendo para explicar sus prácticas a la luz de la sociedad donde se sitúan (boyd, 2014).

El interés de esta tesis indaga en qué sucede en las clases y las pedagogías de la actuación teatral cuando los jóvenes, que crecieron en tiempos digitales, se encuentran en el salón de clases de la escuela de actuación frente a adultos que se educaron en otro contexto cultural y que pensaron esa formación con otras claves ontológicas y epistemológicas. Frente a una actualidad en constante cambio y que lleva a representar a las personas en lo digital, ¿cómo puede el teatro en su pedagogía integrar esa experiencia?

Si educar, como dice Meirieu (1998), es “introducir[se] en un universo cultural (...), nadie puede construirse como miembro de la colectividad humana sin saber de dónde viene, en qué historia ha aterrizado y qué sentido tiene esa historia” ( p. 25). Observar e indagar sobre el estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la actuación en las diversas escuelas, implicará también contemplar sus desarrollos históricos para desde ahí examinar

el desafío que comprende enseñar el teatro hoy, y lo que más adelante se reformule dentro o fuera de los planes de estudio.

El capítulo 1 plantea el problema de la investigación, sus preguntas principales y el abordaje metodológico utilizado. Se hace una descripción del trabajo de campo, las entrevistas realizadas y la integración de un corpus que despliega los elementos heterogéneos que detallan el análisis y la reflexión.

El capítulo 2 hace un recorrido breve por la historia del teatro en México, la instauración de las escuelas de teatro, a partir de la segunda mitad del siglo XX, y una aproximación al estado de la cuestión de la pedagogía teatral.

El capítulo 3 se refiere a la clase, los alumnos y los maestros respectivamente, eje de la investigación, en cuanto a las agencias donde convergen los múltiples elementos que permitieron la construcción del análisis.

Los capítulos 4 y 5 describen y analizan de la mano de la selección de algunos ejercicios que lograron la aproximación al trabajo sobre el cuerpo y la presencia en las dinámicas observadas, en las clases de actuación durante el trabajo de campo, y constituyen la reflexión que alumnos y maestros hicieron en las entrevistas para llegar a un análisis que relaciona la vida cotidiana permeada de una cultura digital con el trabajo de formación que se da en la clase de actuación.

Finalmente, las conclusiones articulan los desafíos que los maestros y los alumnos enfrentan en la clase de actuación, debido a la mediación tecnológica y digital; dan cuenta de aquello que durante la elaboración de la tesis tuvo que dejarse de lado, pero que supone un camino apasionante para las investigaciones futuras; así como lograr una valoración “de la clase como un espacio analógico (...) en los que los cuerpos coexisten físicamente” (Dussel, 2017, p. 121). De modo que es necesario tener la posibilidad de defender y

apropiarse de la escuela de actuación como un espacio suspendido que adquiere un valor relevante para la construcción de la corporalidad y la presencia en una era que camina cada vez más hacia la virtualidad; un lugar donde alumnos y maestros creen, por esta vía privilegiada del conocimiento que es el teatro, una zona de riesgo y resistencia utópica como una invitación a partir de la propuesta de Bruno Latour (2012) que admita poder concebirse amodernos, y no antimodernos, ni posmodernos. Es decir, aprender en la clase de actuación la distancia que reconfigure la mirada desde el vínculo pedagógico (Dussel, 2014; Rancière, 2008) y así alcanzar la realización de un teatro afín a la construcción de un mundo posible de habitar.

## **CAPITULO 1. LOS PRESUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.1 Planteamiento del problema y preguntas de investigación**

Esta investigación pretende observar cómo se desarrolla una clase de actuación en la actualidad y qué huellas dejan lo digital y los cambios en la comunicación a partir de los nuevos dispositivos electrónicos en la dinámica de la clase y los alumnos que la integran. Asimismo, procura indagar de qué manera experimentan los alumnos de actuación ese primer encuentro con el lenguaje teatral; y finalmente averiguar cuáles son los modos en que los maestros de teatro se aproximan a los cambios de lenguajes y formas de la presencia de los cuerpos de la era digital, sobre todo, en la relación con sus alumnos, para desplegar en su diversidad algunas cuestiones que son de interés para la pedagogía de la actuación.

Inicialmente se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo son las clases de actuación de primer año? ¿Cuál es su estructura temporal y espacial, sus tecnologías, las interacciones verbales y no verbales, su dinámica?
2. La presencia de las mediaciones digitales, ¿es implícita o explícita? Las clases, ¿sufren interrupciones por los celulares u otros tipos de dispositivos móviles? ¿Se incluyen referencias a lo digital en las temáticas, movimientos o escenas?
3. ¿Qué hacen los alumnos en la clase de actuación? ¿Cómo es su atención, su concentración? ¿Qué pasa con los cuerpos? ¿Cómo se transmite y construye con los alumnos la presencia, la ficción y la alteridad en clase?

4. ¿Qué piensan los alumnos sobre su encuentro con el teatro? ¿Qué relación establecen con la digitalidad?
5. ¿Quién es el maestro de actuación? ¿Desde dónde mira? ¿Cómo interviene?
6. ¿Cuáles son las inquietudes que se observan en el maestro en relación a la clase de actuación, respecto a sus alumnos y a sí mismo? ¿Piensa que ha cambiado algo en su encuentro con los alumnos en los últimos años mediados por lo digital?

De este conjunto de preguntas formuladas al inicio de la investigación, se fueron recortando algunas para profundizar en la descripción y el análisis, y se tomó la decisión de centrar estos dos aspectos en la clase, el cuerpo y la presencia, quedando para futuras investigaciones la indagación en otras dimensiones como la ficción y la alteridad en la pedagogía de la actuación.

## **1.2 Posición metodológica**

La aparición de la digitalidad en la clase de actuación -sin hacer mucho ruido, como una revolución silenciosa, según la tesis de Mercedes Bunz (2017) - ha ido transformado el vínculo que se tiene con cómo se produce el conocimiento y ha abierto preguntas acerca del uso personal de nuevas tecnologías de la comunicación que multiplican los planos en los que desarrollamos nuestra vida (Aranzueque, 2010).

Latour (2012) plantea que la modernidad como adjetivo suele designar siempre un régimen nuevo que por contraste muestra “un pasado arcaico y estable” (p. 27), que se afirma por medio de la polémica donde siempre resultan vencedores y vencidos.

La tentación de dar cuenta a través de esta investigación de una postura negativa hacia la digitalidad y así abonar a la añoranza por un mundo irremediablemente ido sería grande. Sin embargo, “lo preocupante en este tiempo nuestro da que pensar” (Heidegger, 1994, p. 118). Por ello, antes de tratar de sacar conclusiones, se prefiere suspender la pregunta, abrirse a un proceso que observe, describa y analice este encuentro entre el teatro y la digitalidad en la clase de actuación.

Así, Latour plantea que el pensamiento moderno ha insistido en separar los componentes de la naturaleza de aquellos pertenecientes a lo social, por no hablar ya de su relación con el Ser. Sin embargo al hacerlo, aclara, que se olvida que por abajo se multiplican los *híbridos*<sup>5</sup> como efecto de este tratamiento separado (Latour, 2012). Para este autor lo humano no se ubica en uno de los polos que se opondría a lo no humano, sino que lo humano se convierte en un mediador o mezclador de morfismos que cuando quiere aislar su forma de entre aquellas que mezcla, se pierde.

¿Podría pensarse desde la perspectiva latouriana que el teatro es un acontecimiento que integra naturaleza y sociedad, y, al mismo tiempo, es un vehículo de traducción? ¿Y podemos pensar que en esa traducción la clase de actuación cumple una función de mediación, si, además, a partir de Jan Masschelein y Maarten Simons (2014), se entiende como un lugar de suspensión que abre el mundo y, con ello, el mundo propio de los alumnos y los maestros? Y por último, ¿es posible pensar crítica y reflexivamente la

---

<sup>5</sup> Según la teoría latouriana, un híbrido es ese cuasi-objeto (del que habla también Michel Serres) a través del cual se observa el vínculo entre la sociedad y la naturaleza: “Siguiendo a Michel Serres, yo llamo a tales híbridos cuasi-objetos, porque no ocupan ni la posición de objetos prevista para ellos por la constitución, ni la de sujetos, y porque es imposible encajonarlos a todos en la posición mediana que los convertiría en una simple mezcla de cosas natural y símbolo social” (Latour, 2012, p.85).

dificultad de aprender esta nueva experiencia, donde la tecnología se vuelve parte de la presencia y extensión del cuerpo, sin caer en la impotencia?

Por eso, este trabajo parte de las siguientes consideraciones: que “el mundo del ser y el mundo del sentido son un solo y único mundo” (Latour, 2012, p. 187), y que el teatro hace viables experiencias de presencia que, a su vez, conducen a la producción colectiva de significados diversos y que en este sentido provee experiencias estéticas, mientras asienta al teatro como una senda privilegiada del conocimiento (De Tavira, 2006; Gumbrecht, 2004).

Para pensar el teatro es necesario valerse de otras áreas, además de la filosofía como matriz, las humanidades y las ciencias, y reconocer que lo teatral, por sí mismo, es también capaz de sumar desde su propio saber:

Estudiar el teatro como acontecimiento implica un nuevo tipo de investigador, ligado al acontecimiento como teatrista o como espectador (...) un investigador filósofo del teatro, que por encima de toda normativa y libre de juicios universales, pone en escena un Teatro del pensamiento, una escritura por la que se accede a aquello que el pensamiento tiene de único, de irrepetible, el pensar como experiencia. (Dubatti, 2012, pp. 56-57)

En esta investigación se aspira a desplegar el horizonte de aquello que interpela para comenzar un proceso de pensamiento a partir de múltiples perspectivas teóricas, como la noción de espiral hermenéutica, entendida como:

la anticipación de sentido a una comprensión más lograda, del encuentro entre nuestras preguntas iniciales con los referentes empíricos que llevan a respuestas modificadas al tomar en cuenta lo que los otros tienen que decir, de varias vueltas entre la deducción e inducción. (Weiss, 2018, p. 77)

En este sentido, la espiral hermenéutica explica el proceso de esta investigación abierta al diálogo con sus referentes teóricos. Como parte de la formación de la investigación educativa, han sido fundamentales los estudios socioculturales, la pedagogía, la sociología, la antropología y la historia, junto a otras áreas del conocimiento provenientes, sobre todo, de la psicología, la filosofía y la teatrología, a partir de los estudios realizados, previamente, en psicología social y, posteriormente, en la carrera de actuación.

“Pensar con la teoría”<sup>6</sup> (Jackson y Mazzei, 2012) formula otros caminos en la investigación de estudios cualitativos, centrada en un proceso que discurre sobre la problemática abordada como el desarrollo del pensamiento: “In other words, a process methodology -thinking with theory- is both its own generative movement, as well as its own effect (...) thinking with theory does not come at the end of anything but is emergent and immanent to what is becoming” (p.719). Se trata de entrar al problema desde múltiples perspectivas, para así conocer aquello que interpela y transformar la práctica, desde un pensar sobre lo que se hace que es también otra manera de hacer sobre lo que se piensa. Entonces, la investigación es en sí misma una conversación sostenida que la observación en el trabajo de campo y las entrevistas conservan como dinámicas y que puede ser, en cada oportunidad, desplegada y atravesada.

Las diversas propuestas teóricas que la Maestría en Investigación Educativa del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y, de manera muy especial, el seminario que coordina la Dra. Dussel, han conseguido movilizar las preguntas de este trabajo, para que

---

<sup>6</sup> Se usa la primera parte del título del libro *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives*, para subrayar la premisa principal (la traducción es mía).

resulte en su escritura lo que se alcanza a explicitar y poner por escrito, sobre un proceso amplio, complejo y profundo, atravesado por muchas voces que traen en sí mismas diferentes maneras de mirar y construir el mundo:

En mi experiencia la formación en el seminario pasa por distintas prácticas: hablar, escuchar, leer, escribir, observar o mirar imágenes conjuntamente (...). El seminario es una *performance*, un encuentro de los cuerpos y las subjetividades, pero también un encuentro con los saberes que convoca a ciertos rituales, y que pide dejarse habitar por otras historias. (Dussel, 2017, pp. 5-6)

Desde este punto de vista, se sugiere la lectura de esta investigación, asimismo, como el testimonio de quien escribe esta tesis, una actriz y maestra de actuación, que ha asumido la tarea apasionante de la investigación desde aquello que Dubatti (2016b) propone como “la consolidación de un nuevo tipo de investigador participativo, un investigador artista que sea capaz de generar un conocimiento científico del teatro” (p. 32) y que incida en las políticas culturales y asuma los desafíos para adjudicarse una postura política, a partir de los desafíos epistemológicos que su saber y su praxis descubren.

### **1.3 Trabajo de campo**

En una primera etapa, el trabajo de campo consistió en la observación de corte cualitativo de *participación moderada*<sup>7</sup> de las *prácticas* de las clases de dos *grupos* de actuación del primer año en dos escuelas de actuación – el CUT y CasAzul- durante los meses de marzo y abril de 2017 y, en su segunda etapa, en la realización de entrevistas *semiestructuradas*

---

<sup>7</sup> En esta perspectiva, “el investigador participa en algunas de de las actividades; sin embargo, no se mezcla completamente con los participantes, sigue siendo ante todo un observador” (Hernández Sampieri; Fernández Collado; Baptista Lucio; 2010, p. 417).

de *preguntas abiertas* a maestras y alumnos de ambas escuelas durante los meses de mayo, junio y julio del mismo año (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio; 2010). Se eligieron dos escuelas con tradiciones pedagógicas y organización diferentes, como se presenta a continuación, con el fin de documentar la diversidad y poder localizar las diferencias y coincidencias. La intención de esta selección no fue la de hacer un estudio comparativo sino valorar, a través de los patrones y particularidades de cada una de las clases, la complejidad de la enseñanza de la actuación (Hernández Sampieri; Fernández Collado; Baptista Lucio; 2010, p. 397).

### ***1.3.1 Dos escuelas de teatro: Centro Universitario de Teatro UNAM y CasAzul***

El CUT comenzó a operar como escuela en los años 70 en la sede del Barrio de San Lucas en Coyoacán. En la actualidad, se ubica dentro del Centro Cultural Universitario de Teatro de la UNAM. Ofrece licenciatura en teatro y actuación, y es de carácter público.

CasAzul fue fundada en 2001, por iniciativa de Ana Celia Urquidi y el respaldo de Epigmenio Ibarra, como un proyecto de la productora ARGOS. Desde su apertura la dirección ha estado a cargo de Ignacio Flores de la Lama. Lleva ese nombre porque en sus inicios se situaba en una casona azul en la Colonia Condesa, pero por falta de espacio se mudó a un edificio en la calle de Mérida de la Colonia Roma. Entre sus planes de estudios, cuenta con una carrera en actuación y, al ser un proyecto privado, cobra una colegiatura por los servicios prestados.

Ambas escuelas poseen demanda alta de ingreso; sin embargo, su formación y expectativas de egreso tienen diferencias importantes. Con estos perfiles, puede formarse una idea aproximada de lo que cada institución brinda a sus alumnos. Por ejemplo, el perfil de egreso del CUT que aparece en su página oficial apunta que:

El Licenciado en Teatro y Actuación será un artista de la escena capaz de elegir y evaluar el tipo de teatro que quiere hacer, y de participar activamente en su desarrollo. Será un miembro activo de su comunidad no solo como actor, sino como creador. Podrá darle seguimiento a su formación como actor, director de escena, docente, investigador, productor y gestor cultural a través de los programas que se ofrecen nacional e internacionalmente. Su campo de trabajo no se encontrará sujeto a las necesidades teatrales únicamente: su formación le permitirá incursionar también en el cine, la televisión, la radio, la danza, el arte circense, o cualquier medio que requiera sus habilidades, siempre con la responsabilidad de comprometer su visión estética con la profesión que desempeñe. El actor egresado del plan de estudios de la Licenciatura en Teatro y Actuación podrá encabezar y colaborar en proyectos donde pueda establecer su propuesta estética y mantener un diálogo crítico e inteligente con el entorno, con los nuevos lenguajes, con la interdisciplinariedad y con su pertinencia en el marco social, artístico y cultural. Conocerá el medio teatral mexicano y sus formas organizativas, y será un miembro activo de la comunidad teatral a la cual se integrará como un ser que posee un amplio registro creativo, organizativo y conceptual acerca de las diversas técnicas de interpretación, y es capaz de seguir desarrollándolo. Manejará los distintos discursos y lenguajes estéticos contemporáneos, y será capaz de interpretar y crear personajes dentro de un amplio marco de posibilidades escénicas, teniendo como base el trabajo desarrollado a través de su formación actoral, siempre con la consciencia de analizar y reflexionar sobre sus procesos creativos. (...) Asumirá y propiciará un trabajo en colectivo basado en las necesidades propias de la

disciplina teatral para mantener un diálogo creativo y activo con sus colegas. El profesional del teatro formado con este plan de estudios, empleará las técnicas apropiadas para leer e interpretar una partitura musical, para llevar entrenamientos físicos de alto riesgo, realizar combate escénico, ejecutar e incluso diseñar una coreografía o una partitura corporal, manejar consolas de luces y diseñar iluminación, realizar acrobacia, cantar, y tendrá también nociones básicas para la dirección escénica o la dramaturgia. Mantendrá una actitud crítica hacia su trabajo y su quehacer, asumiendo la responsabilidad de los contenidos y formas de su oficio, propiciando una postura estética, poética y artística en la escena nacional, asumiendo su compromiso social y cultural, y demostrando un entendimiento de la relevancia de las interrelaciones en el medio teatral. (CUT, 2017)

En cambio, CasAzul no tiene un perfil de egreso como tal, pero señala con bastante claridad lo que pudiera ser a partir de algunos apartados de la información que expone en su página web:

CasAzul es un espacio destinado al estudio, la investigación, la documentación y la práctica del arte del actor. (...) En este proyecto académico auspiciado por el grupo ARGOS el interesado en desarrollar sus facultades en el campo de la actuación encontrará, además de la carrera de actuación con duración de tres años, diversos talleres en horarios matutinos, vespertinos y nocturnos. (...) La carrera de actuación con duración de tres años está diseñada por especialistas para cubrir la completa formación de un actor profesional. (...) En la carrera la orientación de las materias es eminentemente práctica, es por eso que las clases de actuación, así como el entrenamiento vocal y corporal son permanentes. Complementan el

programa materias como lenguaje teatral, apreciación del drama, historia del teatro, iniciación al lenguaje cinematográfico, actuación a cámara, canto, verso, análisis de texto y los talleres de cine, telenovela, comedia, creatividad, improvisación y puesta en escena entre otros. (...) Siendo ARGOS una empresa productora de cine, teatro y televisión en expansión permanente, las oportunidades para los egresados son muchas, aun así, es importante considerar que la vocación, la disciplina y el talento del actor son factores determinantes para su incursión en el campo profesional. (CasAzul, 2017)

Como se observa, el CUT se enfoca en la formación del actor de teatro, si bien aclara que podrá dedicarse al cine, televisión, radio, danza, arte circense, o cualquier medio que requiera sus habilidades.

En cambio, CasAzul es claramente un proyecto para la formación del actor, no necesariamente del teatro, y al ser una escuela fundada por la productora Argos, procura un campo de salida laboral hacia el cine y la televisión. Sin embargo, su planta de maestros se conforma principalmente por creadores escénicos del teatro, lo que implica que los alumnos tendrán una gran influencia desde la actividad teatral.

Otra pauta significativa es proporcionada por la estructura curricular y distribución de la carga horaria, presentadas a continuación:



CENTRO UNIVERSITARIO DE TEATRO  
SECRETARÍA ACADÉMICA

PRIMER AÑO

CICLO ESCOLAR 2016-2017 (1)

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
8:00	ACTUACIÓN I LAURA ALMELA ISRAEL ISLAS	TEORÍA Y ANÁLISIS DEL TEXTO DRAMÁTICO I ALACIEL MOLAS Salón de Teoría 8:00 a 9:50	MÚSICA I SERGIO BÁTIZ Salón de Orfeonía 8:00 a 9:50	TEORÍA Y ANÁLISIS DEL TEXTO DRAMÁTICO I ALACIEL MOLAS Salón de Teoría 8:00 a 9:50	ACONDICIONAMIENTO FÍSICO I MAYRA SÉRBULO EDGAR VALADEZ Gimnasio 8:00 a 9:50	MÚSICA I SERGIO BÁTIZ S. de Orfeonía 9:00 a 10:50
10:00	Salón de Ensayos 8:00 a 10:50	<b>RECESO</b>				S. de Orfeonía 9:00 a 10:50
12:00	<b>RECESO</b> LENGUA ESPAÑOLA I GUILLERMO REVILLA Salón de Teoría 11:10 a 13:00	ACONDICIONAMIENTO FÍSICO I MAYRA SÉRBULO EDGAR VALADEZ Gimnasio 10:10 a 12:00	ACTUACIÓN I LAURA ALMELA ISRAEL ISLAS Caja Negra 10:10 a 13:00	EXPREIÓN CORPORAL I LORENA GUNZ Gimnasio 10:10 a 12:00	ACTUACIÓN I LAURA ALMELA ISRAEL ISLAS Salón de Ensayos 10:10 a 14:00	<b>RECESO</b> ACONDICIONAMIENTO FÍSICO I MAYRA SÉRBULO EDGAR VALADEZ Gimnasio 11:10 a 13:00
13:00	APRECIACIÓN TEATRAL GEMA PARICIO Salón de Teoría 13:10 a 15:00	TÉCNICA VOCAL I TANIA GONZÁLEZ Salón de Ensayos 12:10 a 14:00	<b>RECESO</b>	<b>SEMINARIO "TEATRO Y MITO"</b> ALACIEL MOLAS Salón 1 12:10 a 15:00	<b>RECESO</b>	
14:00	<b>RECESO</b>	EXPREIÓN CORPORAL I LORENA GUNZ Gimnasio 14:10 a 16:00	CANTO I MARISELA MARTÍNEZ Salón de Orfeonía 13:30 a 19:00		TÉCNICA VOCAL I TANIA GONZÁLEZ Salón de Ensayos 14:30 a 16:30	
15:00	<b>RECESO</b>				CANTO I MARISELA MARTÍNEZ Salón de Orfeonía 16:30 a 18:00	
16:00	HISTORIA DEL TEATRO I RODOLFO OBREGÓN Salón 1 16:00 a 18:00					
17:00						
18:00	CANTO I M. MARTÍNEZ S. de Orfeonía 18:00 a 19:00					
19:00						

Figura 1. CUT, primer año. Ciclo escolar 2016-2017. (Fuente: documento personal, facilitado por los estudiantes de la escuela)

**CASAZUL**  
ARTES ESCOLARES ARGOS

PRIMER SEMESTRE 1o A

**Horarios del 5 de septiembre 2016 al 30 de enero 2017**

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
08:00 - 08:30					
08:30 - 09:00					
09:00 - 09:30	ACTUACIÓN I 1o A Mariana Gimenez 8 a 12 hrs SALON 105	1o A ACTUACIÓN I Mariana Gimenez 8 a 10 am SALÓN 105	LENGUAJE TEATRAL Edgar Chías 1o A 8:30 a 10 am TEÓRICAS	1o A ACTUACIÓN I Mariana Gimenez 8 a 10 am SALÓN 105	
09:30 - 10:00					
10:00 - 10:30					
10:30 - 11:00					
11:00 - 11:30			VOZ Y DICCIÓN 1o A Alejandra Marín 10 a 12 hrs SALON 103		
11:30 - 12:00				HISTORIA DEL TEATRO 1o A Elena Gulochins 10 a 11:30 am TEÓRICAS	VOZ Y DICCIÓN 1o A Alejandra Marín 10:30 a 12:30hrs SALON 103
12:00 - 12:30					
12:30 - 13:00			INT. AL MOV. CORPORAL I 1o A Karina Jiménez 12:30 a 14 hrs SALON 105		
13:00 - 13:30	CONCIENCIA CORPORAL I 1o A Hugo Velasco 13 a 15 hrs SALON 105	CONCIENCIA CORPORAL I 1o A Hugo Velasco 13 a 15 hrs SALON 105			INT. AL MOV. CORPORAL I 1o A Karina Jiménez 13:00 a 14:30 hrs SALON 101
13:30 - 14:00					
14:00 - 14:30					
14:30 - 15:00					

Figura 2. CasAzul, grupo 1ro A. Ciclo escolar 2016-2017. (Fuente: documento personal, facilitado por los estudiantes de la escuela).

La carga horaria del CUT es de 36 a 38 horas por semana, si se toma en cuenta que la clase de Canto I se da en ese horario, pero en turnos individuales. Esto implica que los alumnos estudian por la mañana y por la tarde, mientras que las horas de clases de CasAzul son de 24 horas por semana.

Las dos escuelas ofrecen materias en los campos de actuación, expresión corporal, voz y teoría. El CUT tiene clase de voz y dicción, clases de canto y música e incluye diversas materias teóricas, además de las materias que comparte con CasAzul como Historia del Teatro.

Es relevante señalar que durante el primer año no hay todavía en CasAzul materias que impliquen el ingreso al lenguaje del cine y la televisión, cuestión conveniente para este estudio porque al tratarse del primer encuentro de los alumnos con sus escuelas de actuación, la materia de actuación y su currículo garantiza ciertas similitudes en sus procesos de enseñanza aprendizaje.

En la observación realizada, los grupos de actuación estuvieron conformados por 16 alumnos en el CUT (ocho mujeres y ocho hombres) y en CasAzul 18 alumnos (12 mujeres y seis hombres). Finalmente, las maestras de cada clase tenían en común ser actrices de teatro en el ejercicio de su práctica profesional.

### ***1.3.2 Observación***

Fue decisivo que la observación de las dos clases de actuación en instituciones que tienen perfiles de egreso distintos compartieran tres aspectos fundamentales: a) Lo que se enseñaba y se aprendía era la actuación; b) Se trató del primer año, es decir, el primer acercamiento de los alumnos como grupo en cada escuela a la enseñanza y aprendizaje de la actuación; c) Quienes impartieron la clase eran dos actrices con una gran trayectoria

profesional en el teatro. En principio, fue una coincidencia que además se comunicaran por una cuarta constante ya que en las dos clases observadas– seis en el CUT y ocho en CasAzul- había un maestro adjunto o asistente de las maestras titulares de la materia o asignatura. También se presencié el examen final de actuación en ambas escuelas. Para el registro, se utilizaron notas manuscritas con la mayor exhaustividad posible.

Por lo tanto, es necesario acotar que la observación se hizo durante un periodo relativamente corto, correspondiente al segundo semestre del primer año. Así, las dinámicas y ejercicios que se despliegan a lo largo de esta investigación se remitieron sólo a aquellos pertenecientes a este lapso de tiempo. En consecuencia fue difícil abordar el complejo tramado del primer año completo. No obstante, las clases observadas ofrecen una posibilidad metonímica que permite a través de la parte por el todo comprender el momento de iniciación en el teatro de manera profesional.

### ***1.3.3. Entrevistas***

Según la sistematización de una metodología cualitativa, las entrevistas realizadas se consideran *semiestructuradas*. No obstante, es necesario agregar algunos sentidos a la entrevista en tanto escena que Leonor Arfuch (1995) ilumina: “La entrevista implica un cara a cara en una situación comunicativa (...) en donde toda enunciación es dialógica<sup>8</sup>, es decir, que supone siempre un interlocutor ya sea ausente, presente o fantaseado” (pp. 30 y 31). Por eso, durante la entrevista existen los otros fantaseados, ausentes que forman parte de aquello que como sentido se desliza en la misma.

---

<sup>8</sup> Arfuch toma el término dialógico de la teoría de Mijaíl Bajtín.

En estas entrevistas, aparecen en su dinámica otros personajes que van poblando el horizonte que se busca conocer, que las transforman en una conversación que construye, como sucede con la clase de actuación, en un conocimiento que no preexiste y que sólo es posible en virtud del colectivo que se va ensamblando: “¿Qué tipo de vida colectiva y qué tipo de conocimientos recoger (...) cuando las maneras de cohabitar siguen siendo más importantes que nunca?” (Latour, 2008, p. 34).

En el transcurso del trabajo de campo, se llevaron a cabo 9 entrevistas dialógicas, *semiestructuradas*, entre el 24 de mayo y el 14 de julio de 2017: una a cada maestra, una entrevista grupal a alumnos y dos entrevistas individuales a alumnos en cada escuela; por último, se sostuvo una entrevista no programada con el maestro adjunto de actuación de CasAzul:

<b>Tipo de entrevista</b>	<b>A quién</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Escuela</b>	<b>Lugar</b>	<b>Fecha</b>	<b>Duración</b>
Entrevista grupal	Alumnos	Diego Aarón Jennifer Judith, Ariadne Juan Manuel Valeria	CUT	Salón del CUT	24/05/17	2:33:47
Entrevista individual	Maestro adjunto en la clase de actuación	Ricardo	CasAzul	Camioneta en viaje a una locación para grabar	9/06/17	23:58
Entrevista individual	Alumna	Juana	CasAzul	Café cercano a CasAzul	22/06/17	52:31
Entrevista individual	Alumna	Rigel	CasAzul	Sala de maestros en CasAzul	22/06/17	55:39
Entrevista individual	Maestra de actuación	Mariana	CasAzul	Café en Coyoacán	28/06/17	1:07:45

Entrevista grupal	Alumnas	Paola Milly Ariana Alejandra Melanie	CasAzul	Biblioteca de CasAzul	30/06/17	1:22.45
Entrevista individual	Alumna	Victoria	CUT	Salón de La Casa del Teatro	11/07/17	1:08:48
Entrevista individual	Alumno	Moisés	CUT	Salón de La Casa del Teatro	11/07/17	55:44
Entrevista individual	Maestra de actuación	Laura	CUT	Salón de La Casa del Teatro	14/07/17	1:10:30

Tabla 1. Entrevistas realizadas durante el trabajo de campo.

La entrevista a los alumnos tenía como premisa indagar sobre las siguientes líneas:

1. ¿Por qué estudian teatro?
2. ¿Qué experiencias han tenido en este primer año?
3. ¿Cómo viven la relación entre las condiciones socio-técnicas digitales y sus clases de actuación?

La entrevista a las maestras, como en el caso de las entrevistas a los alumnos, tenía como referencia averiguar tres cuestiones que funcionaron como guion inicial y dieron lugar a otras preguntas que buscaban profundizar algunos aspectos de lo que iba surgiendo:

1. ¿Cómo se formaron y llegaron a ser maestras de actuación?
2. ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan como maestras de actuación de primer año?
3. ¿Cómo perciben la presencia de lo digital en tus clases y en tus alumnos?

La entrevista al adjunto de actuación surgió de manera espontánea, durante el traslado a la locación de una grabación. Iniciada la conversación, se le pidió permiso para grabarlo

e integrar sus reflexiones. El diálogo trató sobre los alumnos de actuación, los cambios que ha detonado la digitalidad en ellos, en las clases y en la relación como maestro.

Una vez concluido el trabajo de campo, se procedió a la transcripción de la observación de clases, 6 en el CUT y 8 en Casazul, así como las nueve entrevistas, para integrar el corpus que permitiera el análisis de los diversos elementos de esta investigación.

#### **1.4 Corpus**

A partir de las notas de la observación de clases, las entrevistas, la información que existe en las páginas web sobre las dos escuelas, los horarios y otros artículos que hablan sobre los establecimientos observados, se integra un corpus, a partir del cual se despliegan las interacciones que se dan entre la clase de actuación, las maestras y los alumnos con la era digital actual.

Teniendo en cuenta la heterogeneidad de los elementos recogidos, la intención fue proceder a una muestra de los diversos horizontes para conocer, analizar y pensar las controversias ocurridas en ese encuentro. Al releer y asociar las palabras que han quedado escritas, aparecen nuevamente las dinámicas de la clase: sus voces, sus gestos, el clima de ese día, la luz, el espacio. En los siguientes capítulos, se analizarán estas dinámicas considerando de manera privilegiada tres aspectos: la estructura y organización de la clase de teatro, la formación e interacción entre cuerpos en la clase y las formas en que se trabaja y emerge la presencia en el aula de teatro. Pero antes de presentar este análisis, se introduce una revisión de la historia del teatro y la formación teatral en México, que permite inscribir lo analizado en las dos escuelas de teatro dentro de movimientos y tradiciones de larga duración.

## **CAPÍTULO 2. EL TEATRO EN MÉXICO. LAS ESCUELAS DE ACTUACIÓN Y EL ESTADO DE LA CUESTIÓN RESPECTO A LA INVESTIGACIÓN DE LA PEDAGOGÍA TEATRAL**

En este capítulo se integran reflexiones sobre la historia del teatro y las escuelas de formación de actores en México para poder contextualizar lo analizado en el CUT y CasAzul. Comprende un apartado inicial sobre la historia del teatro y un panorama de las escuelas de teatro en México, además del estado del arte en la investigación de la pedagogía teatral.

### **2.1 Acercamiento al teatro en México**

Para comenzar a dar cuenta del teatro en México y como punto de partida fundamental de la representación, es sustancial considerar el ejercicio ritual prehispánico, que abrió espacios para la interlocución con el lenguaje teatral español.

Como explica Johanson (1992), el espacio ritual prehispánico se fundó en prácticas donde el grupo “imita el rugido del trueno, el silbido del viento, el estrépito del fuego y el canto de las aves [como una manera de elaborar] la distancia que la conciencia trascendental había instaurado entre [los seres humanos] y su mundo” (p.5). Si bien se desarrollaron y convirtieron en ceremonias muy complejas, lo que queda en la actualidad es el esplendor monumental de los recintos sagrados que exterioriza la arquitectura de lo religioso de los indígenas mexicanos: “los espacios sagrados del México antiguo son esencialmente los espacios naturales” (Johanson, 1992, p.5).

“El lenguaje del rito no sólo [se articula] por la palabra, [sino] también a través del gesto, la mímica facial, el maquillaje, las máscaras y la indumentaria” (p. 26).

Asimismo, cuenta con “efectos sonoros” ya sea musicales o por ruidos, y con “la danza como sublimación artística del gesto” (p. 26). Ahora bien, “el rito prehispánico no enfoca la atención sobre el actor: (...) la función creativa se reparte sobre un amplio sector del grupo” (p. 37) (Johanson, 1992).

Al igual que sucedió en el resto de América Latina, en México el teatro surgió con la llegada de las misiones a la Nueva España. Al parecer: “los primeros actores eran reclutados de las escuelas de danza” (...), “los cuicalli de los tlatoanis, donde se representaban neixcuitilli, que integraban danza, canto [y algo parecido] a la pantomima” (Ceballos, 2013, p.18). Posteriormente, durante el periodo del teatro religioso medieval, fue el “indio mexicano” el que se mostró como “actor” y representó en su propio idioma, como quizás ya lo hacía para sus deidades, mientras cantaba y bailaba frente al altar en latín, (Ceballos, 2013, p.18). En la Nueva España no pocos indígenas eran trilingües, pues hablaban su propia lengua como el náhuatl y el latín de la misa, así como el español que se integraba a su vida diaria.

“Se dice que fue Hrotsvitha [de Gandersheim (935-1000 o 1005)], una monja alemana benedictina [y] apasionada lectora de Terencio, quien escribió los primeros dramas edificantes del cristianismo” (Frost, 1992, p. 15), anteriores a los autos sacramentales o las piezas llamadas moralidades de la Edad Media. Los iniciales evangelizadores de la Nueva España, los franciscanos, habían creado un teatro de evangelización y, durante las misiones jesuíticas, el teatro resultó ser un aliado invaluable:

Los jesuitas tuvieron dos colegios-seminarios para indígenas, San Gregorio en la Ciudad de México y el de San Martín en Tepotzotlán. [Después] establecieron misiones en el norte de la Nueva España, y utilizaron el teatro como instrumento de la evangelización. (Frost, 1992, p.29)

En efecto, “Hay noticias de una primera representación (...) el 29 de junio de 1574, día de los santos patronos del establecimiento escolar jesuita” (Frost, 1992, p. 5).

En el transcurso del Barroco, en la colonia de la Nueva España y con la llegada de la Santa Inquisición a México, se puede indicar la teatralidad de los autos de fe: “¿Hay acaso algo más teatral que el auto de fe inquisitorial, en el que se ve la ejemplaridad del castigo a la trasgresión del dogma?” (Bravo, 1992, p. 25). Este tipo de actos públicos eran la culminación de un proceso contra un acusado, luego de haber sido condenado por el tribunal del Santo Oficio. Algunos estudiosos señalan que “los autos de fe eran de carácter popular pues implicaban una gran asistencia de espectadores y el escenario se instalaba casi siempre en la plaza principal” (Relatos e Historias en México, 2017). A ellos se aunaban las celebraciones de la Iglesia y del Estado.

La primera casa de comedias se construyó en el Hospital Real de Indios en el siglo XVI. Los corrales españoles se transformaron en el modelo de los teatros de la Nueva España (Amezcuca, 1992). El teatro de corte se ubicó en la segunda mitad del siglo XVII. En esos años, Sor Juana Inés de la Cruz escribió *Los empeños de una casa* (1683), considerada una comedia palaciega, sin que por ello hubiera dejado de ser una crítica a los valores culturales de su tiempo (Bravo, 1992). Considerado el mayor exponente del teatro barroco novohispano, el otro gran dramaturgo del siglo XVII fue Juan Ruiz de Alarcón que escribió, entre muchas obras, *La verdad sospechosa* y *Las paredes oyen*. La comedia nueva, género representativo del Siglo de Oro español, se interpretó en los corrales e hizo confluír comedia, tragedia, obra cómica, obra de contenido religioso y de enredo amoroso. Empero, era el género de capa y espada el que llenaba los teatros (Amezcuca, 1992).

El teatro evangelizador y la instauración de los modelos del teatro español fundaron una tradición popular mexicana, que paradójicamente conserva vigentes las más arcaicas formas de la expresión teatral de ese [lapso]. Ejemplos de ese fenómeno son las pastorelas, las pasiones del viernes santo, las representaciones de Don Juan Tenorio. (De Tavira, 1992, p. 15)

Durante el siglo XVIII, la actividad teatral en la Ciudad de México era intensa y también se presentaban obras teatrales en Puebla, Veracruz y Querétaro. El Neoclasicismo francés, que ya había influenciado a España -posterior del esplendor de Lope de Vega y Pedro Calderón de la Barca-, comenzaba a representarse en México, especialmente, las obras de Molière y Racine, al mismo tiempo que se hacía cada vez más vigente el Neoclasicismo español. Las compañías internacionales, sobre todo españolas, llegaban para contratarse por años y, con ellas, llegaban actores, cantantes, músicos y bailarines extranjeros que se presentaban, entre otros, en el Coliseo de México (Viveros Maldonado, 1992).

El teatro del siglo XIX apareció como consecuencia de un proyecto independiente. En 1833, Manuel Eduardo de Gorostiza encabeza un movimiento de dramaturgos para desarrollar un Teatro Nacional inspirado en los modelos de la Ilustración europea, representada sobre todo por el español Moratín y el veneciano Goldoni. Sin embargo, las interminables convulsiones sociales y culturales de la extensa Guerra Civil que atravesó todo el siglo XIX mexicano no permitieron su establecimiento y desarrollo. Varias décadas más tarde, bajo el impulso de un poderoso movimiento romántico mexicano, imbuido por el Manifiesto Romántico de Víctor Hugo de 1827 así como en los modelos del romanticismo español, nacieron diversos intentos de realización teatral a los que no fueron ajenos ni los liberales ni los conservadores. Resulta paradójico que a propósito del

viaje a México del poeta español José Zorrilla, autor de Don Juan Tenorio, la obra más representada en nuestro país, y en ocasión de la efímera instauración del Segundo Imperio de Maximiliano de Habsburgo, hubiera surgido el primer intento, si bien fallido, de creación de la primera Compañía Nacional de Teatro Mexicana. Al triunfo de la República aparecería el proyecto liberal de Ignacio Ramírez “El Nigromante”, de establecer la primera escuela de teatro en el Liceo Hidalgo (de Tavira, 1992).

En 1867 Ignacio Manuel Altamirano, al parecer el mejor crítico teatral de la época, impulsó la instauración de un Conservatorio Dramático durante una de las más fuertes crisis para los dramaturgos y actores mexicanos:

En los teatros imperaban las obras extranjeras y clásicas, los actores-directores españoles, y para agudizar más la situación, el afrancesamiento de los espectáculos que ya se vaticinaba irrumpió con dos nuevas expresiones teatrales: el Café Cantante y el can-can, inventado por Jacques Offenbach y que surgió como una moda arrolladora. (Leñero, 1992, p. 15)

Entre los tiempos de la intervención francesa y el Porfiriato, el teatro se consideraba el lugar de diversión. Los teatros más importantes de la época eran: el Teatro Nacional (inaugurado en 1844 y demolido en 1905 para abrir la calle de 5 de mayo), el Teatro Principal que fue el Coliseo Nuevo del siglo XVIII (abierto en 1826; un incendio acabó con él en 1931), el Teatro Iturbide (estrenado en 1851 y luego también de un incendio en 1872 fue reconstruido en el gobierno de Lerdo de Tejada para convertirse en la Cámara de Diputados), el Teatro de la Unión (1841), el Teatro de Nuevo México (1841), el Teatro de Gallos (1823), el Teatro de Puesto Nuevo (1844), el Teatro del Pabellón México (1849), el Teatro Hidalgo, que antes fuera el Teatro Esmeralda y antes el Teatro

de la Fama (1859, más tarde se convirtió en el Teatro Orientación que dirigió Celestino Gorostiza) y el Teatro Abreu (inaugurado en 1875 y derruido en 1859), (Leñero, 1992).

En los estados mexicanos también había muchos teatros, como el teatro Principal de Guanajuato, el Teatro Principal de Puebla, el Teatro Ocampo de Morelia, teatros que existen en la actualidad, a pesar de no funcionar siempre para la representación de obras teatrales, sino más bien al servicio de las orquestas locales. Entre los dramaturgos más importantes, Vicente Leñero (1992) señala a Juan A. Mateos, Vicente Riva Palacio, Irineo Paz, Justo Sierra y José María Vigil.

Durante el siglo XIX, en México:

el caos político y social de la época, así como el entrecruzamiento de corrientes estéticas a través de vasos comunicantes, hacen difícil cualquier reducción esquemática. [Para llegar a] una definición abarcadora, [se puede] hablar de la comedia del siglo XIX como de costumbres, con elementos del Siglo de Oro, la Commedia dell'Arte, el Neoclasicismo y los romanticismos, pero más empeñada en rendir tributo a sus modelos específicos que en continuar una estética precisa.

(Enríquez, 1992, p.15)

A principios del siglo XX se hizo presente en México, una vez más por influencia española, el teatro de revista, que venía del sainete y la zarzuela, el vodevil francés y los Follies de Estados Unidos (Dueñas y Flores y Escalante, 1992). Los empresarios adquirían los teatros, como lo hiciera Francisco Cardona, cuando en 1907 obtiene el Teatro Renacimiento y le cambia el nombre por el de su esposa, la actriz Virginia Fábregas.

Comienza una época donde el repertorio se construía alrededor de una figura: fue el tiempo de las grandes divas del teatro como Sarah Bernhardt y Eleonora Duse. En México, las grandes actrices y actores al frente de compañías teatrales y con un repertorio

propio serían, además de Virginia Fábregas, María Tereza Montoya, Ricardo Mutio, los hermanos Soler y Alfredo Gómez de la Vega, y por el lado de lo cómico o musical estaban Roberto Soto, Joaquín Pardavé y Manuel Tamez. Eran compañías que tenían sus temporadas en el teatro de su propiedad y luego hacían largas giras por el país (Dueñas y Flores y Escalante, 1992).

Durante la Revolución Mexicana, el teatro rompió con su tradición. La revolución cultural del México posrevolucionario da lugar al programa nacionalista que configuraría el eje de las manifestaciones artísticas del México moderno (De Tavira, 2002). En 1921 José Vasconcelos, recién nombrado Secretario de Educación, creó el Departamento de Educación y Cultura para la raza indígena, desde donde articuló el proyecto de las Misiones Culturales y las Casas del Pueblo (Dietz, 1999).

Eugenia Roldán Vera (2009) señala que entre 1929 y 1932, la Secretaría de Educación Pública (SEP) edificó (en condiciones bastante precarias) alrededor de 1400 escenarios en todo el país. Allí se representaban obras sobre la vida y costumbres de los indígenas y campesinos, la mayoría escritas por Rafael M. Saavedra. El interés de la SEP se relacionaba con la idea de instaurar un teatro de masas que realizara las grandes gestas históricas de México y sus raíces prehispánicas. El teatro debía difundir la “cultura nacional”, “de ahí la importancia concedida por la SEP a los festivales, las comedias, la música y la danza en la educación rural en general y en las misiones culturales en particular, constitutivas de la llamada ‘educación social del pueblo’” (Roldán Vera, 2009, pp. 1-3).

Las misiones culturales del cardenismo dieron lugar a una dramaturgia del campo mexicano con Mauricio Magdaleno, Juan Bustillo Oro y Miguel N. Lira, quienes después serían guionistas de la época del cine de oro mexicano.

A partir de los años 30, inició el auge de los cómicos Cantinflas, Palillo y Clavillazo. Los telones del teatro de revista los pintaban, entre otros, José Clemente Orozco, Julio Ruelas, Diego Rivera y Rufino Tamayo. El teatro costumbrista o nacionalista se estableció ya entrados los años 40, que integraba al teatro de revista la presencia de lo popular mexicano (Dueñas y Flores y Escalante, 1992).

A contracorriente del movimiento nacionalista posrevolucionario, Julio Jiménez Rueda, Xavier Villaurrutia, Salvador Novo, Celestino Gorostiza, Francisco Monterde, Carlos Noriega Hope y Julio Bracho asumieron la tarea de crear un teatro nuevo que entendían indispensable para la realización de un proyecto de renovación nacional moderno que incorporaría las vanguardias artísticas europeas (de Tavira, 2002).

El Teatro Ulises fue una gran confabulación que se dio en los años 30 entre el grupo de los Contemporáneos y Antonieta Rivas Mercado, con los pintores Manuel Rodríguez Lozano, Roberto Montenegro, Adolfo Best Maugard, Ignacio Aguirre, Agustín Lazo, Julio Castellanos y las actrices Isabela Corona, Clementina Otero y el dramaturgo Julio Jiménez Rueda. Respecto a esta experiencia, Olguín señala lo siguiente:

El Teatro Ulises se convirtió en una referencia fundamental en la historia del teatro mexicano del siglo XX. En 1927, Antonieta Rivas Mercado y los poetas fundadores de la revista *Contemporáneos* -que acabaría por darles nombre a futuro y sello de identidad generacional-, Xavier Villaurrutia, Salvador Novo, Gilberto Owen, José y Celestino Gorostiza, adaptaron un teatro de cámara en una casona, ubicada en la calle de Mesones 42, en pleno centro de la Ciudad de México. El 3 de enero de 1928, el Teatro Ulises estrenó la primera de cinco temporadas que se presentaría a lo largo de un semestre de acción teatral. (Olguín, 2011, p. 54)

Villaurrutia planteaba la necesidad de erigir un teatro más actual. El grupo del Teatro Ulises quería hacer lo que creaban en Europa; los escritores se juntaron con los pintores y las actrices en uno de los primeros ejercicios interdisciplinarios, que trataban de sacar el teatro de los grandes teatros. De algún modo, inauguraron el teatro de arte en México, mientras daban a conocer un repertorio de autores como Eugene O'Neill y Jean Cocteau, discutían lo convencional en México, y buscaban hacer un teatro de grupo que acabara con el teatro de una sola estrella (de Tavira, 2002; Olguín, 2011).

David Olguín (2011) afirma que el Teatro Ulises es el precursor del concepto de puesta en escena en México. Mario Moncada (2011) lo ubica más bien con la llegada de Seki Sano a la Universidad Nacional Autónoma de México a finales de los años 30. Luis de Tavira (2002) asevera que el antecedente es la irrupción del movimiento de Poesía en Voz Alta en la universidad a manos de Héctor Mendoza a mediados de los años 60. Sin duda es posible rastrear diversos momentos de la gestación de un cambio que supuso el ejercicio pleno de la puesta en escena en México.

Una de las grandes lecciones para ese grupo era que no podía tratarse de un teatro de aficionados, sino que existía un reclamo de profesionalización. Al paso de los años, apunta Olguín, la afición por el teatro derivó en oficio y profesión; el Teatro Orientación, Escolares al Teatro, Teatro del INBA, la Escuela Nacional de Arte Teatral fueron los proyectos que continuaron vigentes (Olguín, 2011). Villaurrutia y Gorostiza se dedicaron a la pedagogía y a la estructuración del teatro público, y Novo habría de inspirar la vida teatral de muchas generaciones (de Tavira, 2002).

Otro de los grandes momentos del teatro en México fue el estreno de *El gesticulador* de Rodolfo Usigli en 1947 en el Palacio de Bellas Artes: “el público que aplaudió durante más de diez minutos al autor fue compartido por muchos críticos,

intelectuales y artistas, que lo consideraron como el nacimiento de un teatro auténticamente nacional” (González Mello, 2011, p.71). Escrita nueve años antes, era una obra que ponía en evidencia la manipulación de los héroes revolucionarios (González Mello, 2011).

Alumna de Usigli en las clases de composición dramática y teoría, Luisa Josefina Hernández, quien estudió en la UNAM Letras Inglesas y Teatro y perteneció a una generación poderosa, junto a Emilio Carballido, Rosario Castellanos, Sergio Magaña y Jorge Ibargüengoitia, se convirtió en la más grande dramaturga del teatro mexicano. Más adelante, dio la clase de composición dramática en la UNAM, donde desarrolló un sistema de análisis dramático útil, del cual se beneficiaron varias generaciones en el teatro mexicano.

Con la Guerra Civil Española, llegaron a México grandes directores, dramaturgos, y actores. Cipriano Rivas Cherif, Margarita Xirgu, Max Aub, María Luisa Algarra, y Álvaro Custodio, por nombrar sólo algunos, trajeron a escena obras del Siglo de Oro español a las plazas públicas además de a los teatros. También desarrollaron una fuerte dramaturgia que apenas recientemente se ha recuperado, como es el caso de las cuatro obras que María Luisa Algarra escribiera en México como *Cassandra o la llave de cristal* (1953) u otras más conocidas como *San Juan* (1943) de Max Aub. Este grupo tuvo una gran influencia en los actores y las escuelas de actuación. Por otro lado, pero como parte de este impulso, este movimiento se encontró con el conjunto de Poesía en Voz Alta que planteó la modernización y emancipación de aquella manera de montar a los clásicos españoles, es decir, el seseo, la lírica y el estilo. Octavio Paz, Juan José Arreola, Héctor Mendoza, Juan Soriano, José Luis Ibáñez y Juan José Gurrola propusieron una exploración moderna y mexicana de la tradición clásica.

Los primeros programas de Poesía en Voz Alta significaron, al mismo tiempo, un reconocimiento y una ruptura a la tradición; fueron obedientes al texto, pero el manejo de la escena se transformó y se dio un salto hacia la colaboración interdisciplinaria (Aguilar Zínser, 2013). El movimiento universitario del Teatro en Coapa de Héctor Azar confluyó con Poesía en Voz Alta para detonar el Teatro Universitario.

En su artículo sobre la puesta en escena y los nuevos lenguajes que estudia el periodo de la segunda mitad del siglo XX en el teatro mexicano, Luz Emilia Aguilar Zínser (2011) explica cómo se dio el proceso del teatro entre los años de la renovación del concepto de “puesta en escena” y su irrupción en el teatro universitario.

Luego de su experiencia en Poesía en Voz Alta y haber estudiado en la Universidad de Yale, además de en el Actor's Studio, Héctor Mendoza fundó en La Casa del Lago un grupo de teatro experimental. En ese tiempo colaboró con otros artistas como el artista plástico Arnold Belkin, con quien trabajó la estética de sus puestas en escena. Posteriormente, en ese mismo espacio, estrenarían otros directores que comenzaban a dar una nueva identidad a la escena mexicana, como Juan José Gurrola. En el recuento que hace Aguilar Zínser (2011), destaca también la llegada en 1959 a México de Alejandro Jodorowsky que contribuyó a la liberación del lenguaje teatral. Fueron tiempos de mucho movimiento en el teatro universitario, Juan Ibañez fue premiado en el Festival de Teatros Universitarios de Francia. Una de las propuestas que el gremio teatral rememora como verdaderamente asombrosa es *Don Gil de las calzas verdes*, de Tirso de Molina, bajo la dirección de Héctor Mendoza. Era una propuesta muy moderna en la que los actores aparecían en patines mientras en verso interpretaban esta obra del Siglo de Oro. De Ludwik Margules se reseña constantemente *El tío Vania*; Julio Castillo experimentó en la

escena, y logró tocar tanto el lado escatológico como la belleza del ser humano a través del teatro (Aguilar Zínser 2011).

Bruce Swansey (2011) indica que Luis de Tavira, como alumno de Héctor Mendoza, “situó al cuerpo en el escenario”; el suyo es un teatro de actrices entendido como “celebración del cuerpo, vehículo de su incomparable intensidad” (p.170).

Al asumir la dirección del Departamento de Teatro de la UNAM, Héctor Mendoza puso en marcha memorables temporadas al lado de Margules, De Tavira y Juan José Gurrola, que tuvieron una respuesta extraordinariamente positiva del público. Además, transformó el Centro Universitario de Teatro y lo llevó a una nueva sede en el Barrio de San Lucas, Coyoacán. De esta institución, organizada con ayuda de De Tavira, egresaron brillantes generaciones de actores como Delia Casanova, Margarita Sainz, Julieta Egurrola y Rosa María Bianchi, y en la dirección de escena, Germán Castillo y José Caballero, que debutó con *El pelicano* de August Strindberg en 1974 (Aguilar Zínser , 2011, p. 146).

Después, vendría la nueva dramaturgia mexicana y el teatro documental. Algunos de ellos, como Vicente Leñero y Sabina Berman, se dedicaron al periodismo. También lo fueron Maruxa Vilalta y Víctor Hugo Rascón Banda, quien además de dramaturgo fue abogado y estuvo hasta su muerte al frente de la Sociedad de Escritores de México (SOGEM).

Los grupos de Abraham Oceransky, en Xalapa, y Oscar Liera (del grupo de la nueva dramaturgia), en Sinaloa, se volvieron referentes importantísimos para el teatro. A partir de los años 90, se impulsó la creación de teatros independientes y nuevas formas de creación colectiva. Por una parte, se trabajaba sobre el concepto de puesta en escena, pero surgieron grupos y creadores no sólo en México, que buscarían, a partir de postulados del

teatro posdramático, indagar y experimentar nuevas corrientes más afines a la acción performática. Se abrieron proyectos de experimentación de diversa índole:

desde la reflexión del teatro físico (...) con el Teatro Línea de Sombra, o los trabajos del actor Gerardo Trejo Luna, [las propuestas] de un teatro deconstructivo [en los trabajos] de Ricardo Díaz [y] Alberto Villareal, un teatro de arqueología de la mirada [ a través del] Teatro Ojo o del director José Antonio Cordero o un teatro documental con las compañías [como] Lagartijas tiradas al Sol. (Ortíz, 2011, p. 313)

Esta última contó con la participación del espectador, que se hizo con actores o no actores, que generalmente implicó un espacio real y que tenía la intención de pasar de la representación a la presentación (Ortíz, 2011).

Entre los centros culturales importantes para la producción, investigación y difusión del teatro en México se destacó la labor del Teatro el Milagro (Villareal, 2011) que coordinaron David Olguín, Pablo Moya, Gabriel Pascal y Daniel Giménez Cacho y la creación de la revista *Paso de Gato*, a cargo de Jaime Chabaud y José Sefami.

En 2003 se creó el Centro Dramático de Michoacán (CEDRAM) en Pátzcuaro, como residencia artística de una compañía de repertorio que pusiera en marcha el programa del teatro trashumante por medio del Teatro Rocinante, que dirigiera de Tavira, y actualmente Miguel Ángel Cárdenas. Asimismo, en años recientes, se fundó Carretera 45, a cargo de Antonio Zúñiga, llegado a la Ciudad de México como parte de la compañía Alborde Teatro.

Se distinguieron en el formato de compañías estables la propuesta del Teatro de Ciertos Habitantes que dirige Claudio Valdés Kuri, y la de directores como Richard Viqueira que se vincula a la cultura pop (Villareal, 2011).

Resulta importante destacar también la creación de compañías estables en otros estados de la república como Telón de Arena que dirige y gestiona Perla de la Rosa en Ciudad Juárez, Chihuahua; Cuatro Milpas Teatro a cargo de Janet Pinela en Colima, y El Rinoceronte Enamorado que actualmente gestiona Edén Coronado en San Luis Potosí. En la Ciudad de México, ocurre la renovada actividad teatral con directoras como Mariana Giménez y Laura Uribe y, en el 2006, la reestructuración de la Compañía Nacional de Teatro, a partir de la propuesta y dirección artística de de Tavira y la actual gestión de Enrique Singer.

Sin embargo y a pesar de las becas que el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA) promueve para los creadores teatrales y los programas de estímulos fiscales como el EFIARTES, las posibilidades de producción a través de las instancias públicas son prácticamente nulas.

Los actores migran, cada vez más, hacia el mercado laboral del cine y la televisión. Muchas veces, el teatro asegura el éxito de taquilla por la integración de elencos de actores reconocidos por su popularidad en pantalla. De este modo, hay una tendencia a radicalizar las propuestas entre el teatro comercial y el teatro que experimenta, incluso, sobre su desaparición.

No obstante, la situación política del país de los últimos años, con casos que han cimbrado a la sociedad, como la desaparición de los 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, llevó a la comunidad estudiantil y a los maestros de las distintas escuelas a realizar manifestaciones en la calle. Alumnos y maestros, se encontraron como parte de una sociedad que quiso descubrirse en sus afinidades y no en sus diferencias. Una de las marchas opinaba que la comunidad artística saliera del monumento El Ángel en la avenida Reforma hacia el Zócalo. A nivel nacional las escuelas y estudiantes planteaban

salir de Tlatelolco al Zócalo. Ese día las escuelas de teatro se identificaron como estudiantes antes que como parte del gremio de la comunidad artística, hicieron sonar sus tambores, encendieron antorchas y cantaron juntos.

Esa alianza, esa emergencia ha dado frutos: las generaciones recién egresadas de las escuelas se buscan para trabajar unas con otras, rotando y experimentando distintas posiciones en la creación de su propio teatro: a veces dirigen, actúan, producen, o construyen la escenografía. Se presentan en cualquier espacio que se preste a su entusiasmo y logran contagiarlo a una ola de nuevos espectadores del teatro.

## **2.2 Escuelas de teatro en México**

“El teatro como inminencia del presente se manifiesta a través de las culturas y las poéticas; el lugar necesario de este operar ha sido la pedagogía” (Barba y Savarese, 1990, p. 38). Si bien la primera escuela que se estableció en México fue el Conservatorio Nacional de Declamación bajo la dirección de José Cejudo en el año 1852, en el siglo XIX la mayoría de los actores se formaron en las tablas dentro de los clubs de aficionados que surgieron del conservatorio o de las academias de declamación. Se trató de una época de mucha actividad teatral, sobre todo porque grandes compañías europeas de teatro vinieron al país financiadas por el régimen porfirista (Ceballos, 2013, p.19). Sin embargo, todavía no se podía hablar de las escuelas de teatro como sucedió en el siglo XX.

Marca Cruciani (1990) que en Europa fueron Adolphe Appia, Edward Gordon Craig, Konstantín Stanislavski, Max Reinhardt, Vsévolod Meyerhold y Jacques Copeau, entre otros, quienes construyeron poéticas, que sería imposible reducir a la sola importancia de sus puestas en escena. Fue el siglo de las utopías, de las continuas fundaciones, de los núcleos culturales en torno al teatro, donde los espectáculos fueron

sólo una parte de su expresión. “[Las] escuelas, [los] ateliers, [los] laboratorios y [todo tipo de] centros e instituciones similares [constituyeron los] lugares [donde se expresó con mayor determinación] la creatividad teatral” (Cruciani, 1990, p. 38).

En México, como en el resto del mundo, los hombres y mujeres del teatro asumieron su responsabilidad con la pedagogía como una vía por medio de la cual las utopías teatrales devinieron en un compromiso con el presente. “En las escuelas teatrales académicas [con] profesores y materias, [se inscribieron] proyectos, ideologías y estatutos” (Cruciani, 1990, p. 38); resultaban espacios creados para transmitir experiencias e instaurar enseñanzas.

Fue durante la segunda mitad del siglo XX, después de los emprendimientos teatrales del Teatro Ulises y pasados los tiempos del nacionalismo posrevolucionario, que se fundaron las escuelas de teatro en México. Pero esa creación se apoyó en experiencias anteriores que es importante recuperar y analizar.

En las primeras décadas del siglo XX, aparecieron múltiples culturas y poéticas detrás de las diversas experiencias en constante reflexión sobre el proceso creativo que, a su vez, se concibió como la expresión de una época dinámica. En este sentido y en la primera mitad del siglo XX, para referirse a la de pedagogía, hay que rescatar, sobre todo, el fenómeno del director pedagogo (Cruciani, 1990).

El Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se inauguró el 30 de agosto de 1934, a cargo de Fernando Wagner. Allí, dieron clases Rodolfo Usigli y Enrique Ruelas, entre otros. Por su parte, la Escuela Nacional de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) se estableció el 15 de julio de 1946, y su creación se atribuyó a los Contemporáneos. Sus primeros directores fueron Andrés Soler y Fernando Torres Lapham.

En 1939 llegó a México Seki Sano, tras la salida forzada de su natal Japón donde dirigía teatro de izquierdas. Luego de su estancia en Nueva York, Berlín y Moscú, donde también fue deportado y protegido por el gobierno de Lázaro Cárdenas, su intervención resultó un parteaguas para la instauración de una nueva escuela de actuación. Venía de colaborar directamente con Stanislavsky y con Meyerhold. Después, en 1944, arribó al país André Moreau con la compañía de Louis Jouvet, pero cuando ésta regresó a Francia, Moreau decidió junto con otros actores de su *troupe* quedarse en México y se convirtió, entonces, en el indiscutible maestro de la actuación de estilo (Moncada, 2013).

La pedagogía de la actuación, practicada actualmente en las escuelas de teatro en México, muestra la confluencia de numerosas escuelas y poéticas. Uno de los grandes maestros de la segunda mitad del siglo XX fue Héctor Mendoza, quien reformuló a partir de su necesidad como director de escena la pedagogía de la actuación en México. Incursionó en el teatro mexicano después de la Segunda Guerra Mundial, en los inicios de la televisión, cuando el nacionalismo mexicano se hallaba en su plenitud, y en los años en que Xavier Villaurrutia y Salvador Novo eran considerados como los pilares de la cultura nacional, Rodolfo Usigli era el dramaturgo más importante del país, mientras que Fernando Wagner y Seki Sano eran los protagonistas de la docencia teatral. Héctor Mendoza estudió en la Universidad de Yale y, posteriormente, en el Actor's Studio de Nueva York, donde se topó con la metodología de Stanislavsky, pero también mucho después aprendió de las lecturas de Denis Diderot y de la vanguardia grotowskiana, al tiempo que formulaba sus propias ideas. Mendoza dedicó gran parte de su vida profesional a desentrañar la naturaleza con la que los actores desempeñan su labor en los escenarios (Peralta, 2004). Así:

la poética teatral de Héctor Mendoza transita las fronteras de un postnaturalismo postcinematográfico, desencantado y rebelde al cerco de la imagen; se propone la reformulación de una ficción dramática cuya riqueza reside en la dimensión personificada del actor (...), un desafío a la capacidad técnica del actor, porque descansa en la posibilidad del método: en efecto el actor se prepara. (de Tavira, 1996, p.20)

El maestro Mendoza dio clases en la Escuela de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes (EAT del INBA), así como en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y refundó el CUT en Coyoacán. En aquellos procesos de investigación lo acompañaron Julio Castillo, De Tavira y José Caballero, primero como alumnos y luego como creadores escénicos. Se sumaría a esta generación Margules, que llegado a México desde Polonia, se volvería también un maestro de actuación, pero sobre todo de dirección, muy importante para las generaciones venideras. Mendoza revolucionó el teatro mexicano a partir del ejercicio del concepto de puesta en escena y enseñó a la siguiente generación de directores, convertidos en maestros de actuación, a formar a los actores que respondieran a las exigencias del teatro que planteaban realizar. Estas dos generaciones de creadores mexicanos fueron permeadas, a su vez, por el intercambio en residencias internacionales, congresos y festivales de las posturas teatrales, del Berliner Ensemble de Bertolt Brecht, de Jerzy Grotowski y Eugenio Barba, entre otros, así como de la lectura apasionada de Antonin Artaud, Stanislavsky y Meyerhold.

Luego de años de investigación, Mendoza enunció los contenidos de la enseñanza de la actuación en puntos de progresión lógica a proponer, observar, investigar y discutir cada vez y de manera constante en su seminario de pedagogía. En los años 90, los maestros fundadores o maestros claves en la participación de las escuelas de teatro propusieron

líneas pedagógicas, que correspondían a la reinterpretación de la pedagogía de su maestro. También Julio Castillo y Blanca Peña abrieron Núcleo de Estudios Teatrales, Margules, el Foro, y de Tavira, La Casa del Teatro.

El teatro de grupo, el aprendizaje dentro de compañías también continuó dándose gracias a una o dos figuras dominantes. Indica Gilberto Guerrero (2013), quien fuera Director de la ENAT, que se logran crear experiencias de formación extraordinariamente valiosas si existe un proyecto artístico, voluntad de crear, una metodología y el talento para concretarlo. Pero fue en los años 80 y 90 cuando las escuelas de actuación se postularon como proyectos de los directores de escena, junto con otros creadores tanto del teatro como de las distintas disciplinas artísticas.

Actualmente, casi todas estas escuelas de teatro permanecen, pero los maestros ya no necesariamente son los mismos. Ahora enseñan sus alumnos: son establecimientos donde los maestros de actuación fueron formados tanto por los directores como por los actores de aquella generación.

La diferencia de fondo, señala el Director de CasAzul, Flores de la Lama, está determinada por la manera de entender y practicar el arte del drama, de modo que son los maestros -más allá de los programas académicos- los que resultan fundamentales: “por su experiencia profesional o por su responsabilidad como amorosos guías; su presencia será (...) el más poderoso vínculo para transmitir pasión, la mística, el código ético, el compromiso” (Flores de la Lama, 2013, p. 31).

Esta práctica puede analizarse siguiendo lo que marca Alain Bergala en *La hipótesis del cine* (2007), cuando explica que el arte tiene que ser una experiencia de otra naturaleza que la de la asignatura particular, tanto para los alumnos como para los docentes, porque el arte no se enseña sino que se encuentra, se experimenta, se transmite

por vías diferentes al discurso del saber único, en donde la regla de la enseñanza es el quehacer y un lugar de excepción. Las escuelas de teatro que se fundaron en los años 90 en México cumplían esta función; algunas ni siquiera contaban con un plan de estudios como tal, pero fueron lugares en donde “nadie se ahorrará nunca el tiempo que hace falta para formarse un gusto sobre el que se apuntalarán de manera perdurable sus criterios” (Bergala, 2007, p. 48), donde el maestro jugaba una función importante en la iniciación del proceso artístico, como lo afirma José Caballero, director de teatro y maestro de actuación y dirección:

¿Cómo se enseña a ser poeta? Porque a decir verdad, lo que necesitamos ahora, lo que hemos necesitado siempre, son poetas de la actuación, de la dirección, de la dramaturgia, poetas, pues. Necesitamos que seres profundamente humanos vengan a agitar nuestras conciencias. ¿Cuál es el método? ¿Y cuál el plan de estudios? He aquí el callejón de la academia (...) falta en realidad entender dos fenómenos, el de la actuación y el del teatro, que están en última instancia indisolublemente ligados, aunque el primero ha encontrado otros foros en los diversos medios de comunicación y así, el problema de la formación se debate entre dos posturas: dar a los actores las herramientas necesarias para vivir de su profesión, insertarse en el mercado laboral, tener “éxito” o formarlos de acuerdo con un deber ser, un apostolado que conduzca a la defensa de la actuación como medio de expresión fundamentalmente teatral. (Caballero, 2013, p. 24)

En la actualidad, las escuelas de teatro, al querer profesionalizar su quehacer de forma que sus egresados accedan a estudios de posgrado y se inserten al mercado profesional, se han ido asimilando al sistema educativo nacional: cuentan en su mayoría con planes y programas de estudio, gradúan a sus estudiantes siguiendo los requisitos de la SEP o la

UNAM, y sus maestros, en ocasiones, dan clases no sólo en uno sino en varios establecimientos. Cada vez hay más maestros especializados por asignaturas y en pago por hora. Los alumnos que antes entraban a estudiar actuación casi siempre a contracorriente de la conveniencia social o del deseo de sus padres, se encuentran con escuelas que les ofrecen el grado de licenciatura, y muchas veces ser actor no es un gesto necesariamente contracultural, sino que viene asociado a ser protagonista de las industrias del entretenimiento, como se puede ver en el aumento de solicitudes de ingreso a las escuelas que brindan una licenciatura en comparación a la pequeña cantidad que en el pasado quería estudiar actuación.

García Canclini, aludiendo al artículo que escribe Francisco Cruces en el estudio que comparten (García Canclini, Cruces, y Urteaga Castro Pozo, 2012), pondera la preocupación que hace este autor (pp. 29-31) al plantear que si los años 80 eran los tiempos de las tribus, hoy en día estamos más bien en una era de tendencias: “si bien ese pasaje a las tendencias no es un pasaje a la desterritorialización, sino a otros modos de apropiación más flexibles, más inestables, que se realizan sobre todo a través de las redes” (García Canclini, 2012, p. 12).

Esta reflexión explica el fenómeno actual de las escuelas de teatro. Antes, el director de una escuela era también el director de escena y así los demás directores que colaboraban en las diversas instancias educativas. Se conformaban tribus en torno a las propuestas estéticas de cada uno de ellos. En estos días, la necesidad de otorgarse un lugar que los saque de la espera de ser elegidos, ha llevado a los actores a agruparse, a auto producirse, en efecto, ni tan libres, ni tan sometidos. “Los jóvenes aparecen entonces como el colectivo creador o inventor, por vía de la rebeldía, de una cultura propia, enunciada en sus propios términos a partir de las condiciones específicas del presente” (Cruces, 2012,

p. 143). Sin embargo, estas directrices son también parte de una “nueva economía” que liga las tendencias a la demanda del consumo.

Mario Espinoza, actual director del CUT de la UNAM, afirma que se ha avanzado mucho en aspectos como el reconocimiento social y académico de los estudios de actuación. Como ejemplos, el Colegio de Literatura Dramática de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM cuenta con un nuevo plan de estudios; la Escuela Nacional de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes ha renovado sus planes y programas de estudios y ha creado la primera Maestría en Dirección Escénica del país; la Casa del Teatro ha titulado a sus primeros 130 egresados en sus 18 años de existencia; hace un año la Universidad Autónoma de Baja California ha instituido la Maestría en Artes Escénicas y existen, al menos, 20 instituciones de educación superior que ofrecen Licenciatura en Teatro (Espinoza, 2013). El CUT posee un plan de estudios que titula profesionalmente a sus egresados. No obstante, para el director del CUT, los procesos de academización e intensa actividad teatral profesional han dejado de lado dos aspectos fundamentales del teatro que deben ser recuperados y contruidos: el pensamiento crítico y la aspiración artística (Espinoza, 2013).

Una vez terminada la época de las tribus, el teatro mexicano inició una nueva etapa encabezada por los directores de escena del periodo de vanguardia que comenzó en los años 60 y se prolongó hasta la década del 90. Esta nueva era, definida por la autoproducción, se gestó, por una parte, gracias a las políticas públicas del sector cultural, entre las que resaltan las becas ofrecidas por el gobierno, y, por otra, a la conformación de compañías de teatro independiente encarnadas en asociaciones civiles.

En el presente, las escuelas de teatro se dividen en las financiadas por el gobierno federal o los estados, las universidades públicas como la UNAM, las asociaciones civiles

culturales y las productoras de televisión y cine, así como academias en las que algún actor de renombre imparte estudios de actuación. Esta investigación toma dos casos que refieren a dos tipos diferentes de instituciones formadoras: la de la pedagogía universitaria y la vinculada a la producción de cine y televisión, en ambas imparten clases profesionales de la actuación y la dirección del teatro.

### **2.3 Investigación de la pedagogía de la actuación: el estado de la cuestión**

Si la historia del teatro en México y de la formación teatral en México son vertientes importantes en esta investigación, también lo son los estudios que han abordado la pedagogía teatral de manera específica. Los maestros de teatro en México se preguntan constantemente cómo se puede enseñar a actuar a las personas que quieren ser actores escénicos. Sin embargo, son muy pocas las investigaciones que dan cuenta de alguna sistematización de métodos y experiencias pedagógicas que han existido y existen en el teatro mexicano.

Manuel Vieites<sup>9</sup> (2013), refiriéndose a España, pero puede igualmente aplicarse al contexto mexicano, explica que la investigación científica en pedagogía sobre educación teatral es casi inexistente:

como muestran diversas publicaciones periódicas del campo educativo y teatral, en las que el número de artículos relacionados con el sintagma ‘pedagogía teatral’ es verdaderamente reducido, aun cuando el relato de experiencias en las que la educación y el teatro se complementan sean numerosos. (p. 496)

---

<sup>9</sup> Licenciado en Filología Germánica y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Es Catedrático de Educación Secundaria con destino en el Instituto Politécnico de Vigo. Entre 1980 y 1992 desarrolló una intensa actividad como animador, actor y director teatral.

Revela que esto sucede porque la educación superior de la enseñanza teatral no termina de regularizarse.

En el año 2013, el Centro Nacional de las Artes (CNA), el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli (CITRU), el Centro Nacional de Investigación Nacional de la Danza (Cenidi-danza) y el Centro Cultural del Bosque (CCB) sumaron esfuerzos y voluntad para el impulso de la investigación de las artes. El objetivo principal de dicho encuentro, declara Ricardo García (2013):

fue el de iniciar un diagnóstico sobre la pedagogía de las artes en general, y en particular sobre la pedagogía teatral en los diversos niveles de educación: primaria, secundaria, bachillerato y estudios superiores (...) y así (...) poder retomar en el CITRU la línea de investigación sobre la pedagogía teatral. (p. 13)

Además, señala que dicho encuentro visibilizó la carencia de asignaturas sobre pedagogía teatral en la mayor parte de las licenciaturas en arte dramático y en los posgrados de artes escénicas del país. Por lo mismo,

se resalta la necesidad de crear programas de posgrado en educación artística como el valor más relevante para la constitución de una red de profesionales dedicados a la pedagogía de las artes, así como para el incremento de producciones académicas supervisadas y evaluadas y de la difusión adecuada mediante publicaciones. (García, 2013, p. 14)

Así los estudios de investigación sobre pedagogía teatral a nivel profesional son relativamente recientes. No, en cambio, los estudios que reflexionan sobre la práctica teatral profesional que, sin duda, componen un acervo importantísimo para comenzar a sistematizar la pedagogía teatral profesionalmente.

Juan Campesino (2013) apunta que son al menos 25 universidades las que ofrecen una licenciatura relacionada al arte dramático, cuando apenas hace un cuarto de siglo existían en la República Mexicana únicamente cuatro centros de enseñanza superior en el área.

Una vez realizado el diagnóstico sobre la pedagogía de las artes en general y de la pedagogía teatral en particular, se le encarga a Campesino abrir la línea de investigación de Pedagogía Teatral en el CITRU. Desde entonces ha venido investigando al respecto “a partir de la discusión de los atributos educativos del arte en general (...) este binomio [llamado] *educación artística*” (Cursivas en el original) (Campesino, 2017, p. 5).

Para Campesino (2017) los tres aspectos del teatro que se consideran educativos son:

1. El *endodidáctico*, que corresponde a la transmisión del arte teatral de unas generaciones a otras.
2. El *exodidáctico*, que toca a la enseñanza, mediante el teatro, de toda clase de materias.
3. El terapéutico, concerniente a los atributos curativos del teatro. Para este trabajo, las cualidades terapéuticas del teatro son indispensables en la postulación de toda pedagogía teatral.

Partiendo de estos tres aspectos principales, la línea de investigación que esta tesis propone es de tipo *endodidáctico*. Asimismo, como consecuencia del diagnóstico de dicho encuentro se abren dos nuevas maestrías en el INBA, la Maestría en Investigación Teatral a través del CITRU, iniciada en 2018, así como la reciente publicación de la convocatoria para la Maestría en Pedagogía Teatral en la Escuela Nacional de Arte Teatral.

Entonces, si bien los estudios sobre la pedagogía teatral son relativamente recientes, hay investigaciones que abordan desde la especificidad de sus campos objetos de estudios, relacionadas a nivel superior como la investigación sobre los espacios liminales que realiza la Dra. Ileana Diéguez<sup>10</sup>, cuyas investigaciones abarcan las problemáticas del arte contemporáneo y escénico y, en particular, los procesos de performatividad, desmontaje y representación en las prácticas artísticas y culturales (Diéguez, 2014).

Las investigaciones de Patricia Cardona<sup>11</sup> se concentran en el comportamiento animal para encontrar ahí el origen objetivo de las artes escénicas. Trabaja esta tesis en su seminario *La percepción del espectador* (1993), que nombra su primera publicación, pero que será el eje sobre el cual articulará *La poética de la enseñanza. Una experiencia* (2012). También es relevante la publicación de las investigaciones *Contribuciones del arte a la pedagogía y la epistemología en la educación superior, un abordaje interdisciplinario* (2009) de María Azucena Mondragón Millán, *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM* (2015) que coordina la investigadora María Esther Aguirre Lora, que estudiar los caminos de los espacios de formación artística en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) así como *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios* (Aguirre Lora, 2011).

La iniciativa del maestro Morris Savariego, con una serie de Cuadernos de Pedagogía Teatral de los cuales sólo se publicó el primero que corresponde a *La*

---

<sup>10</sup> Ileana Diéguez es investigadora del Departamento de Humanidades de la UAM-Cuajimalpa y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

<sup>11</sup> Patricia Cardona realizó estudios de Filosofía en Costa Rica y posteriormente de danza en Estados Unidos. Trabajó como crítica de danza en el periódico *Uno más uno*. Paralelamente hizo estudios de antropología teatral en la escuela de Eugenio Barba y actualmente es investigadora del Centro de Investigación e Información de la Danza José Limón del INBA.

*Indeterminación* (Savariego, 2002), da cuenta del proceso inicial de la formación actoral a partir de las experiencias que se estructuraron a partir de la reflexión en relación a los contenidos de la formación actoral en el Seminario de Pedagogía Teatral, fundado por el maestro de Tavira en 1993.

El seminario se convirtió en un punto articulador que dio pie a la configuración colegiada de un discurso pedagógico por parte de la planta de maestros de La Casa del Teatro, y se desarrolló gracias a los cursos regulares de la carrera de actuación, así como los diplomados de producción teatral que se impartieron en diferentes ciudades de México; también en las concentraciones que ofreciera La Casa del Teatro en el marco del Programa Nacional de Teatro Escolar, organizado por el Instituto Nacional de Bellas Artes y los diplomados de formación continua a nivel nacional, organizados tanto por el INBA como por el CONACULTA.

Mientras, el CITRU cuenta con un acervo importante de publicaciones sobre aspectos muy diversos del teatro que van desde las reseñas históricas, el análisis político de distintos momentos del teatro, la recuperación de varias figuras y corrientes del teatro hasta la investigación de las políticas públicas del teatro, la escena performática y las nuevas teatralidades del siglo XXI; y sobre el campo en específico, *Las memorias del encuentro de pedagogía teatral 2013* (Campesino, 2013).

Son sobre todo las editoriales independientes -Escenología, El Milagro y Paso de Gato- las que han logrado crear, coordinar y difundir un acervo sobre el teatro nacional e internacional que ha cambiado sustancialmente la posibilidad de acercarnos con su lectura y consulta a otros horizontes del quehacer teatral, como ocuparse de conservar el mexicano.

Para la pedagogía del teatro en particular, sería importante destacar el Dossier sobre la formación actoral en México de la Revista *Paso de Gato* (2013), que alienta la reflexión y discusión sobre la pedagogía del teatro en México, de sus maestros, escuelas y no escuelas con la colaboración de varios creadores teatrales que reflexionan sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en México y, de más reciente publicación, el Dossier Teatro y Educación (2016) que contempla al teatro como vehículo de la educación dentro de las escuelas, los programas de Teatro Escolar y de la pedagogía teatral y la educación profesional.

Sin embargo, para la presente investigación, la línea de investigación que ha sido decisiva para pensar el hacer del maestro y el alumno en la clase en tiempos digitales ha sido la línea de investigación de la Dra. Dussel, respecto a la indagación sobre los modos de trabajo pedagógico en el aula considerando las transformaciones socio-técnicas recientes, que se analizan desde el punto de vista social, cultural y filosófico. Este enfoque tiene algunos supuestos fundamentales:

1. La aproximación a esta perspectiva de los estudios sobre Latour en la línea que se abre a una postura amoderna le ha permitido a este trabajo desplegar los horizontes desde el punto de vista de la clase como un híbrido.
2. Con las propuestas pedagógicas de Masschelein y Simons (2014), ha sido posible mirar la clase como un espacio de suspensión y liberación para acceder a un tiempo igualitario que admita a los estudiantes la paulatina independencia y el ejercicio de una práctica liberada de la producción social; con Rancière (2008), la necesidad de aprender la distancia para poder acceder a una viable emancipación de la mirada tanto en el alumno como en el maestro; la importancia de valorar el lugar del maestro como creador y no sólo como

pedagogo en Bergala (2007); cómo un maestro hace y cómo el alumno aprende de ese saber del artista, así como la formación de los maestros a partir del propio maestro como artesano con Richard Sennet (2008) y la necesidad de la autocrítica pedagógica a través de Meirieu (1998).

3. La posibilidad de analizar las experiencias del cuerpo desde el concepto de aura de Walter Benjamin (2007), de una experiencia estética singular que afecta y conmueve al ser humano, que tiene por esa singularidad una dimensión política y ética.
4. Caminar la perspectiva de la clase de actuación como una apropiación en la cotidianidad de los usos de la mediación tecnológica, al tiempo que como lugar de resistencia, a partir del trabajo de la presencia de Michel de Certeau (1997).
5. Entender a partir de textos y autores muy diversos cómo es entendida y estudiada la mediación digital y tecnológica a través de, por ejemplo, Aranzueque (2010), boyd, (2014), Bunz (2017), Félix Duque (2010), Eric Sadin, (2017), entre tantos.

De esta manera, indagar cuáles son los desafíos que los maestros y alumnos encuentran en su práctica cotidiana en el campo de la formación teatral tiene la meta de ser también una contribución a los estudios sobre pedagogía, formación y escuelas en tiempos digitales. Si el teatro es de alguna manera ese laboratorio privilegiado para conocer sobre lo humano, el estudio de las tensiones, desafíos y posibilidades que se dan en el salón de clases de actuación en la era tecnológica y la mediación digital puede dar pistas, a su vez, sobre la relación pedagógica que se están dando en otras áreas y niveles de estudio.

### **CAPÍTULO 3. LA CLASE DE ACTUACIÓN**

Según Meirieu (1998), las personas son introducidas por adultos que hacen las presentaciones a un mundo preexistente, que ahí está, “que ya estaba antes que tú, con sus valores, su lenguaje, sus costumbres, sus ritos, sus alegrías y sus sufrimientos, y también con sus contradicciones” (p. 22). Lo mismo en la escuela de teatro, con sus maestros y compañeros de las generaciones anteriores: el alumno de actuación llega a un mundo que ya existía, por lo pronto, desde hace 2500 años, si nos basamos en la perspectiva occidental. Y como tal su enseñanza y su práctica “se ha basado en técnicas que se transmiten de generación en generación sobre la base del ejercicio y la repetición [y si bien] pocos son los registros de antaño al respecto de esta función didáctica del teatro, ello no significa que el tema no constituya parte fundamental del fenómeno teatral desde sus inicios” (Campesino, 2017, p. 7).

La función de educar, de ser acogido por una comunidad de enseñanza que pedirá al alumno que se someta a sus reglas, horarios, costumbres, códigos de aprendizaje, pero que al mismo tiempo lo acoge, lo ayuda a adaptarse y a construirse a sí mismo progresivamente en sus propios saberes, cumple una función decisiva en el hecho de que su intervención permite un enlace entre generaciones (Meirieu, 1998).

La clase de actuación en términos latourianos (Latour, 2012) permite liberarse del pensamiento moderno que se representa a sí mismo por el progreso o la decadencia, la de los antimodernos que para borrar el progreso y la degeneración desean volver al pasado.

“La actividad del teatro no es homogénea, somos intercambiadores y mezcladores de tiempo.”<sup>12</sup> (Serres (1992) en Latour, 2012, p. 113).

En esa línea, puede decirse que la clase de actuación se desvincula del presente y del pasado porque “lleva a los estudiantes al tiempo presente, es decir, al aquí y ahora” (Masschelein y Simons, 2014, p. 34). En ese sentido, se vuelve un lugar de mediación y traducción, donde caben los misterios del teatro eleusino, las convenciones del teatro del Siglo de Oro, los ejercicios stanislavskianos, la experimentación grotowskiana y barbiana, el concepto de puesta en escena y el de presentación, el trabajo a partir de la ficción y la presentación, experiencias de presencia y producción de significados, cuerpos, pensamientos. Y puede seguirse esa enumeración, que da cuenta de los tiempos y artefactos heterogéneos que se mezclan y se combinan en la clase: imágenes, sillas, pisos, paredes, camas, cuadernos, plumas, tenis, celulares, grabadoras de CD, relojes, colchones, el teatro antiguo, el teatro nuevo, las vanguardias, sus rupturas, el teatro documento, el biodrama, los libros, los archivos, los mensajes de WhatsApp, la Webcam, el FaceTime, los pies, los ojos cerrados, las manos, el miedo, el riesgo, la pasión, el cansancio, el conflicto, la armonía, la violencia, el Eros, la piel, la saliva, las miradas, el horario, el plan de estudios, el edificio, los otros, los alumnos y los maestros, los adultos, los viejos, los jóvenes.

El teatro es, por sí mismo, algo desde siempre impuro, una base híbrida. Esa hibridación no se confunde con el poder que le es propio a cada una de las artes que la componen, la inmanencia de los cuerpos por un lado, la trascendencia de la imagen por el otro. De esta manera, la existencia de un texto, en el teatro, es un

---

<sup>12</sup> Cita que Latour hace de Michel Serres (1992) en *Éclaircissements*, París, F. Bourin.

soporte necesario, incluso, si existen espectáculos sin texto que son muy hermosos.  
(Badiou, 2014, falta p. 58)

La clase de teatro es ese híbrido que trabaja mucho a través del cuerpo, de las imágenes, pero que busca acceder a la voz y la palabra. Retomando la idea de Alain Badiou, habría que entender que el texto no es siempre, ni necesariamente el punto de partida del teatro y la actuación, en cambio, sí es el soporte que deviene una vez que ha sucedido sobre todo por medio de la palabra. En los ejemplos de este capítulo y los dos posteriores, la clase de actuación del primer año no utiliza la palabra, ni trabaja con textos al inicio del proceso. Trabaja la voz a través del cuerpo, de sus sonidos preverbales para llegar al momento en que la palabra es introducida por los ejercicios de improvisación o las estructuras que plantean determinantes mínimos para acceder a la construcción de una situación ficticia.

La clase es un espacio de seguridad, donde se hace sitio al que llega (Meirieu, 1998), un lugar que deja que los estudiantes se separen de sus pasados, sus etiquetas, de aquello que creen que son capaces de hacer o no, y de cierta manera también, al tratarse de un trabajo que todavía no es su resultado final, insertado en la producción social, les admite olvidarse durante un tiempo de las expectativas laborales del futuro, de las decisiones que estarán conminados a tomar. En ese sentido la escuela permite un tiempo suspendido e igualitario, por lo menos al inicio (Masschelein y Simons, 2014).

Entonces, la clase de actuación se convierte en ese lugar que describe Dussel (2017), desde donde se pone en movimiento el saber a través del mismo movimiento, trabaja la distancia pero consiente la reunión, pone signos y pone cuerpos-artefactos, acerca sin pretender igualar, se permite trabajar sin garantías de un resultado, un espacio donde sucede el anacronismo.

En la clase de actuación la copresencia de los cuerpos (Gumbrecht, 2004) es una condición fundamental; no puede trabajar la presencia quien no se presenta a clases. En general, durante las sesiones observadas, el celular y otros dispositivos no suenan ni aparecen en el transcurso de la sesión, salvo que el maestro les diga que pueden escuchar música mientras se preparan para el ejercicio. Pero las plataformas digitales atraviesan el vínculo entre los cuerpos en la formación; por ejemplo, WhatsApp se ha vuelto sin duda una herramienta muy práctica para que los maestros y los alumnos se pongan de acuerdo sobre cambios de horarios o tareas específicas para la siguiente clase.

A continuación, se muestran las similitudes y diferencias que existen entre las clases observadas. Se busca describir cómo es una clase de actuación, cuáles son sus dinámicas, saber cómo convergen los alumnos con diversas trayectorias y conocer cómo reflexionan los maestros sobre su hacer en estos tiempos para, finalmente, dar cuenta de cómo hay algo que se transforma en los alumnos después del primer año de actuación.

### **3.1 Similitudes y diferencias en dos clases de actuación**

Al haber realizado el trabajo de campo en dos escuelas, en este apartado se exponen las similitudes y diferencias observadas. Una vez establecidas, se procede a plantear las cuestiones que interesa indicar en relación a la clase, sin distinguir necesariamente si esto pertenece a una u otra escuela. En todo caso, la atención de este estudio no reside en hacer una comparación entre las clases y su metodología, sino en contar con dos clases como referencia para examinar cómo se da una clase de actuación y qué huellas dejan la digitalidad y la telemática en la dinámica de la clase y en los alumnos que la integran. Se incluye la referencia para saber de qué clase o entrevista viene lo dicho o lo observado.

En el primer año, la clase de actuación en las dos escuelas comparte los siguientes rasgos que hacen a la disposición del espacio, los cuerpos y la secuencia y los momentos de la clase, aunque asimismo se distinguen las particularidades de cada institución<sup>13</sup>:

- a) La clase se da en un espacio con pisos de duela desprovistos de objetos casi por completo. Por lo general, sólo hay sillas acompañadas de algún librero en CasAzul; mientras que en el teatro del CUT, donde también se imparten clases, se cuenta con el patio de butacas.
- b) En CasAzul la clase de actuación ocurre en un salón del primer piso con una pared de ventanas que da hacia la calle; en el salón hay además objetos como libreros que sirven a su vez de casilleros para dejar mochilas. En el CUT la clase se da en tres lugares: el escenario del teatro, en un salón del primer piso con ventanales en tres de sus paredes y en la *caja negra*, un espacio que sirve tanto como salón de clases como para dar funciones.
- c) Los alumnos están vestidos con “ropa de trabajo”, es decir, cómoda para el movimiento, que en el caso de actuación suelen ser en primer año mallas, *pants* o pantalones cortos y un leotardo, o playeras de algodón pegadas. En el CUT, la mayoría usa el negro como color de base, azul marino u otro color en las playeras de algodón. En CasAzul visten de distintos colores; algunas de las alumnas, a diferencia de las del CUT, llevan las uñas largas y pintadas, aretes y maquillaje.

Los alumnos del CUT no llevan maquillaje, ni aretes, ni anillos.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Sin duda son muchos más los rasgos que se comparten, pero para el efecto de esta investigación son estos los que interesa destacar.

<sup>14</sup> El vestir de colores neutros, mayas y playera o leotardo negro, descalzos, cara lavada sin maquillaje y nada de anillos, collares, pulseras, etc., forma parte de una tradición en las escuelas de actuación que centraron en los años 70 su búsqueda a través del cuerpo y la exploración de sus límites. El teatro de las vanguardias implicaba en muchas ocasiones la entrada en estados de trance y un enorme contacto físico entre los actores, de tal suerte que una uña larga, una pulsera o un arete se volvían elementos que podían

- d) La clase sucede en la acción, aunque hay momentos para la reflexión y el diálogo sobre los ejercicios trabajados.
- e) Al momento de preparar el ejercicio de ficción comparten similitudes. Por ejemplo, en ambas clases es el maestro adjunto quien se hace cargo de la preparación de los alumnos por medio de un calentamiento o ejercicio de atención corporal. A pesar de que en los dos grupos hacen un calentamiento corporal, en CasAzul el calentamiento suele ser individual y en el CUT acostumbran hacer el mismo calentamiento en grupo. Un ejercicio común para preparar la atención y la disposición del grupo es caminar por el espacio, otro es arrojar una pelota diciendo el turno en el que va progresivamente (1, 2, 3...). En ambas clases, comenzar a hablar entre sí en general supone que los alumnos y el maestro se sienten en un círculo. En el caso del CUT la disposición para empezar la clase con la maestra de actuación admite siempre partir de la postura de verticalidad en un círculo, donde revisan primero cómo están. Por lo tanto, el círculo es un emplazamiento de los cuerpos en el espacio que se da en ambas clases.<sup>15</sup>
- f) Cuando se aborda una situación ficticia, todavía no se trabaja como tal a partir de personajes sino a partir de sí mismos.<sup>16</sup>

Las diferencias entre las dos clases observadas se relacionan con la situación didáctica. En lo referente a los ejercicios de ficción, sin embargo, se

---

enredar o lastimar al sujeto de la acción. Además, también tiene que ver con la búsqueda de la posibilidad de desprenderse en la medida de lo posible de la propia identidad para encontrar un punto de partida del cuerpo libre de signos que se transmiten por la vestimenta y la elección de colores.

<sup>15</sup> Este es un elemento interesante, que podría vincularse al origen griego del teatro y la asamblea como reunión de iguales, que habría que seguir profundizando en futuras indagaciones.

<sup>16</sup> Hay un ejercicio en la clase del CUT que llaman *Edna y Joe*, que establece personajes, sin embargo, no se trabaja a partir de la estructura parlamentaria del texto, sino que establece la situación ficticia que se planteará a los alumnos. Así, improvisa y los personajes se aproximan más a lo que podrían ser en esa circunstancia ficticia, en este caso con diálogos de *Esperando al zurdo* de Clifford Odets.

identifica otra diferencia importante: los alumnos de CasAzul toman notas en sus cuadernos durante la clase; hay una presencia del papel y de la inscripción en un cuaderno que se asocia a las prácticas de formación escolar de tomar nota y estudiar del cuaderno<sup>17</sup>. Se listan a continuación los ejercicios realizados en cada escuela, para poder ver el repertorio de secuencias didácticas que se despliegan en las clases de actuación, y que serán analizadas en las secciones siguientes.

Los ejercicios observados en CasAzul fueron los siguientes:

- a) Ejercicios de una rutina con figuras corporales a las que llaman *poesía en movimiento*. Esta práctica establece una estructura dentro de un espacio previamente delimitado y tiene por objeto, entre otras cosas, apreciar diversas calidades del movimiento.
- b) Reflexión en torno a ciertos ejercicios de improvisación de *soledad escénica* en los que la tarea del actor es habitar la desnudez de su cuerpo para experimentar la soledad durante la escena, como construir una relación con otro que se encuentra ausente a partir de una situación ficticia anclada en la experiencia real del alumno.
- c) Ejercicios de improvisación sobre la estructura de *A y B*.<sup>18</sup>

Los ejercicios observados en el CUT fueron:

---

<sup>17</sup> Si bien la clase de actuación de primer año sucede a través del cuerpo, sobre un espacio casi siempre vacío, es interesante que, cuando los alumnos van a analizar un ejercicio y la maestra va a hablar sobre ellos, buscan sus cuadernos en la mochila para tomar nota. Podrían sacar su celular y tomar nota allí o en el iPad, pero, lo hacen en un cuaderno de papel. Se enfatiza aquí que ciertos gestos relacionados con una tradición escolar sobreviven en los tiempos digitales. Hay algo que tiene que ver con tomar nota de lo que el maestro enseña y que se anota para no olvidar.

<sup>18</sup> “*A y B* es un ejercicio de situación de creación de ficción, donde hay dos personajes que se les asignan a los alumnos o que ellos los asumen y que en este caso es un A y un B. En este sentido en los ejercicios de A y B, casi siempre se utiliza el amor como un detonador de una relación, pero también de un conflicto. Entonces de lo que se trata es de confrontar a dos personajes que quieren cosas distintas, a manera de improvisación, sin olvidar o dejar a un lado la relación que se establece. Los ejercicios de *A y B* tienen absolutamente que ver con la relación de uno con otro ser humano” (Entrevista a Ricardo White, maestro adjunto en la clase de actuación en CasAzul, junio 2017).

- a) Ejercicio de improvisación donde el alumno se despide de alguien que quizás no vuelva a ver nunca más. Hay una silla en la que el actor coloca de manera imaginaria a aquel de quien se despide. El espacio, por lo demás, está vacío.
- b) Tráiler de sus vidas con música. Sentados en círculo, la maestra pone música y cada uno en su sitio deja que su pensamiento recorra su vida como un tráiler cinematográfico. Luego, les da diez minutos para prepararse y, sentados unos frente a otros, harán el ejercicio de “lo no dicho”. Uno dice, el otro escucha.
- c) Ejercicio de construcción de un A y un B, caminando por el espacio. La maestra, Laura, da la historia de A y B por episodios hasta que los deja a la libertad para que se produzca el encuentro que la estimulación ficticia ha suscitado en ellos.<sup>19</sup>
- d) Ejercicio en el que traen a su papá al propio cuerpo para entrar en una situación ficticia, en donde todos los papás han venido a ver un ejercicio de actuación de sus hijos que implica estar desnudos en escena.
- e) *Joe y Edna*, ejercicio de improvisación sobre los antecedentes de dos personajes que se encuentran en una situación ficticia determinada.
- f) A partir de un objeto que la maestra les dio y que ellos se han llevado a su casa, contarán la historia del objeto. La consigna es: “es mi objeto máspreciado”.
- g) Ejercicio de poder. Situación entre dos personas en donde una tiene poder sobre la otra, organizada con los mínimos determinantes.

Como se observa, el ejercicio de *A y B* es compartido en ambas escuelas. Se sitúa aquí en sus diferencias porque la manera de abordarlo en cada clase obedece en tanto situación

---

<sup>19</sup> En este caso, la clase de actuación observada con contenido de estructuración a partir de *A y B* se trató de un ejercicio a modo de “dictado” donde la maestra propone a sus alumnos una concatenación de eventos para A y otra para B, a través de un ejercicio de imaginación que culmina con el encuentro de A y B en un centro comercial (Observación 6. Clase de actuación, 3era. del CUT, 24 de marzo de 2017).

didáctica a objetivos distintos. Son este tipo de ejercicios los que forman parte de una tradición de ejercicios actorales que Héctor Mendoza sistematizó en sus años como maestro de las distintas escuelas de actuación. En estos detalles, se abona la idea de que existe una escuela de actuación mexicana<sup>20</sup>, al margen de las instituciones.

### **3.2 La clase de actuación en primer año**

En el apartado anterior, se presentó el repertorio de ejercicios y algunos rasgos generales y distintivos que tienen las clases de actuación en ambas escuelas. En esta sección, se busca profundizar en esos rasgos a partir de algunas consideraciones más específicas sobre la organización del tiempo y las actividades didácticas. El argumento central es que la clase de teatro funciona como un tiempo y espacio desligado del tiempo y el espacio de la sociedad y del hogar, y establece un tiempo igualitario; por eso se describe como la democratización del tiempo libre (Masschelein y Simons, 2014). Para efectos de esta investigación, se considera un tiempo libre también de celulares y de esa imposibilidad de estar ausente del mundo, en un presente perpetuo (Lynch, 2010); por esto, como se señaló en la introducción, la clase de actuación puede verse como un espacio que está en tensión con este continuum de conectividad que es una condición de la vida contemporánea (Sadin, 2017).

En los párrafos siguientes, se exhiben fragmentos de clase que sirven para acercarse a la estructura y características de una clase de actuación, que le dan una identidad muy particular frente a clases de otras materias:

---

<sup>20</sup> Con el adjetivo “mexicana”, no se busca referir a una formación nacionalista sino a la presencia de un campo de ideas y prácticas en la formación teatral compartido por una comunidad dentro de un espacio que puede llamarse “nacional”, aunque sus bordes no sean tan claros o precisos como las fronteras nacionales.

Los alumnos comienzan a hacer un calentamiento individual. Están ubicados en líneas de cinco o seis viendo de frente a la ventana. La maestra Mariana los observa. La dinámica cambia a un trote por el espacio, hay cambios de dirección y de sentido de los recorridos, y aumentos de velocidad en porcentajes de 10. Los alumnos suenan de pronto a través de alguna emisión vocal. Hacen un ejercicio de flecha que consiste en hacer un *plié* con *relevé* y brazo apuntado a los laterales de los hombros hacia arriba.

(Observación 3. Clase de actuación. CasAzul. 23 de marzo de 2017)

Realizan un ejercicio que consiste en numerarse, nadie sabe quién sigue, cualquiera puede ser 1, 2 ó 3, así hasta 18. No puede suceder que dos digan un número al mismo tiempo, que pierdan la secuencia o que pierdan el *tempo*. El ejercicio pide concentración, presencia. El maestro les dice: “es mecánico, si no están conectados”. Durante el ejercicio, si uno se distrae, vuelve a empezar. El maestro les pide relajar “la máscara facial”. Luego están en el piso boca arriba, les pide que cuiden la curvatura de la espalda, que respiren. Les da la indicación de ir al círculo, buscando equidad de espacio y equidad de personas. A la indicación, van al círculo. Caminan por el espacio. Se numeran pasándose una pelota; después se mete otra pelota a la dinámica, así que hay dos secuencias de numeración, dos grupos, pero sin división espacial, todos ocupan lugares que se van moviendo en todo el espacio.

(Observación 3. Clase de actuación. CasAzul. 23 de marzo de 2017)

Los alumnos están de pie en círculo, alineados, respirando. A partir de ahí comienzan a moverse por el espacio en distintos niveles, y se van pasando una pelota. Cada vez que lanzan la pelota se dice el número que sigue, si la pelota cae, vuelven a empezar en uno. Están trabajando en este ejercicio varias cosas al mismo tiempo, pero el día de hoy, les dice el maestro adjunto, se les pide progresión.

(Observación 6. Clase de actuación. CUT. 29 de marzo de 2017)

Ricardo, el maestro adjunto, lleva el calentamiento. Los alumnos comienzan de pie, en postura vertical, mirando de frente hacia las ventanas. Ricardo y el otro chico que está de aprendiz observan los cuerpos, las correcciones de postura que se hacen, sobre todo, en el pecho y rodillas. Los maestros cuidan que las rodillas de los alumnos no se extiendan mucho.

(Observación 1. Clase de actuación. CasAzul. 21 de marzo de 2017)

Como puede verse, la clase de actuación de primer año siempre inicia con un calentamiento corporal que lleva ya sea el maestro o los alumnos, y que se realiza de manera individual o colectiva. En las clases observadas, el calentamiento es guiado por los maestros adjuntos, ambos egresados de la licenciatura del CUT. Asimismo, hay ejercicios que comparten como la pelota y la numeración.

Por lo general, después de las dinámicas de calentamiento, siguen otras que implican moverse en el espacio, sobre todo caminar o trotar en distintas direcciones. Suele ser un ejercicio que dispone la atención y la presencia de los alumnos, y que se desarrolla extensamente en el capítulo sobre la presencia que se presenta más adelante en esta tesis.

Llega el momento del círculo. El círculo tiene distintos objetivos, dependiendo del momento de la clase en que sucede. Puede ser el lugar para disponerse en común a un ejercicio de ficción:

En el círculo cada uno busca la alineación de su cuerpo en la vertical. Laura les señala: “la mirada, en el presente, nuestras dos preguntas: ¿qué me dice mi cuerpo?, ¿qué me dice mi cabeza? Sumo las dos respuestas y esto es lo que hay, no más (...) No hay estado ideal... no niego nada, todo lo que tengo, si tengo sueño, las expectativas del día, si tengo un trabajo al rato, lo que tengo, tengo hueva, lo declaro. Eso es nuestro presente. Puede moverse – ¡ojalá, se mueva!- puede cambiar pero es lo que tengo”.

(Observación 2. Clase de actuación. CUT. 22 de marzo de 2017/ Observación 4. Clase de actuación CUT. 24 de marzo de 2017)

O puede ser el lugar para la reflexión de un ejercicio:

Mariana: —Buenos días chicos, vamos a hacer la devolución de los ejercicios.

Mariana y Ricardo hablan de la chica que salió. Algo le pasó con la rodilla en la clase anterior. Hablan de una resonancia magnética, ultrasonido, semana de rehabilitación.

Mientras, los alumnos ya se sentaron en el círculo. Ricardo y el aprendiz salen a atender lo de la chica, Mariana se integra al círculo:

Mariana: —Alexa.

Alexa —(inaudible)

Mariana: —Pero eso no importa, en lo que se establece ese puente de la indeterminación al realismo, soy yo en situación y ficciono a partir de mi vida.

Alexa: — ¿De qué depende?

Mariana: —Lo hemos estado hablando, aflojar tu resistencia, ese no entiendo. Hay cosas que no van a salir a la primera. La experiencia, Alexa, es un maestro...

Aunque tengas un director que te marque todo el trazo preciso, te dispones a vivir en presente, si no, las reacciones van a ser mecánicas.

Alumno: —En situación.

Mariana: —Claro. Por eso los actores no ensayamos una vez y estrenamos. No es aprenderse el texto y ya, sino ir descubriendo cómo ponerse en esa situación, que resulta para nosotros interesante.

(Observación 9. Clase de actuación. CasAzul. 3 de abril de 2017)

Este es un ejercicio que Mariana llama de *soledad escénica*, donde los alumnos tienen que establecer una situación en la que están solos en algún lugar viviendo algo que los pone en conflicto, la desnudez física se establece como tarea actoral. Es un ejercicio que tiene que ver con la desinhibición, la estructuración previa de antecedentes, la capacidad de entrar en la situación ficticia que el mismo alumno propone partir de sus propias vivencias, es decir, él es él, pero añade una situación ficticia y probable a sus circunstancias. A su vez el ejercicio de *soledad escénica* en torno al cual reflexionan permite al alumno practicar la intimidad, el espacio privado, algo que en tiempos digitales es más difícil.

A partir de este tipo de ejercicios, por medio de una situación ficticia, el alumno logra vivenciar, frente a los ojos de sus compañeros y de su maestro, la privacidad que le ofrece un espacio de ficción. Esto introduce formas de relación con el mundo y con los

otros distintas a las que hoy se promueven desde los medios digitales. En este sentido, sostiene Enrique Lynch que:

Desde que nos es posible establecer una relación con el mundo a través de la telefonía celular y la nueva tecnología digital, el mundo ya no es el mismo y los que lo habitamos tampoco. En la comunicación móvil el hablante se sitúa en una posición en la que, de hecho, no existe una distinción estricta entre su ámbito público y privado. (Lynch, 2010, p. 84)

En la era telemática, aclara Lynch, el usuario no tiene un *topos*, sino una posición, todos sus movimientos son señalizados por el teléfono celular, ya no puede estar ausente, siempre tiene que estar en relación con los demás. La *soledad escénica* interrumpe este flujo continuo y propone una escena distinta.

En líneas generales, puede decirse que la clase de actuación de primer año se relaciona con ejercicios que involucran la dinámica del cuerpo y la imaginación. Con el encuentro o el conflicto de la estimulación ficticia, se buscan la desinhibición, la energía corporal, la resonancia de la voz, la presencia, la detonación.

En el siguiente ejercicio, las imágenes son construcciones que los alumnos realizan a partir de la escucha. La música detona la imaginación:

Laura les pide que se pongan en círculo y una vez que están sentados les dice que piensa que ellos creen que lo que ella quiere es que se emocionen.

Laura: —No. Eso no me importa, su proceso de pensamiento, eso importa. La emoción viene.

Después pide ayuda con la grabadora, entra Israel y se hace cargo de la grabadora.

Laura: —Es una música que ya oímos, todo es reciclado este mes, la música que van a oír es cinematográfica, drama y emoción. Es la dinámica de los tráileres, ¿así se dice?

Algunos alumnos: —*Soundtrack*.

Laura: —No, pero cuando vas al cine y te pasan el avance de la película, sí se dice tráiler. Si se fijan, es una selección mañosa. Vamos a hacer eso, no es que ilustremos nuestra vida. No se concentren en lo anecdótico. Roben. Hay paisajes que no me pertenecen, pero que ya son míos. Y no lo futuricen. Dejen que las cosas aparezcan y que se vayan. Es nuestra vida.

Una alumna: — ¿Sólo lo que ha pasado?

Laura: —Lo que ha pasado, pero si aparece algo déjalo. Por ejemplo, ¿por qué nos sentimos desolados ante una casa de campo quemada?

Alumna: —Porque hubo algo.

Laura: —Todos fantaseamos con la vida feliz, vamos caminando por la calle y en un departamento vemos una luz encendida y decimos: “ahí sí, ahí sí se habita”.

Como la portada del disco de Carol King, ¿la conocen? Está ella sentada con un gato en una ventana de Nueva York y yo fui y le dije a mi papá: “mira papá, esto es la felicidad”, y mi papá (Laura se ríe) ¿saben qué me dijo? “Esta mujer está esperando una remesa de marihuana”.

Todos se ríen.

Laura: —Yo no he tenido una ventana en Nueva York, un gato sí. Pero yo robo.

Va a empezar la dinámica. Le pide a Israel que ponga la música.

Laura: —Es la uno (se refiere al número de pista).

Laura: —Es una película sobre mí, en mi cabeza, es mi proyección.

Se atora la grabadora. Siguen.

Laura: —Todo lo que he sido.

Los alumnos están con los ojos cerrados. Unos lloran. Laura va y reacomoda a los que van cerrando el cuerpo. Se acerca con cuidado, los mira, respira. Y les dice: “Respiren, sean generosos con ustedes”.

De pronto un chico que parecía distante del ejercicio es tomado por una imagen que lo conmueve. El disco está rayado, durante el ejercicio Laura e Israel se están comunicado para ir ajustando esto. Laura sonrío en silencio.

(Observación 4. Clase de actuación. CUT. 24 de marzo de 2017)

En este ejercicio, aparece la cuestión de la imagen como parte del método de la actuación. Si la imagen ha sido, como comenta John Dewey (1977), “el gran instrumento de la enseñanza” (p. 5), pese a que se la haya tachado de libresca, sin embargo puede verse que el uso pedagógico de lo visual enfrenta otros desafíos en un mundo saturado de imágenes y de relatos audiovisuales. Los estudiantes llegan a la escuela de actuación con un cúmulo de imágenes, pero eso no siempre se acompaña con una formación que haya educado su capacidad de imaginar. En el ejercicio de esta clase se aprecia cómo se trabaja con los alumnos desde el primer año la capacidad de construir imágenes desde otros lenguajes que sirvan como estímulo. Se da también un momento sencillo y claro que describe la diferencia generacional en el uso de la tecnología y en el uso del lenguaje al respecto. Cuando Laura les da la indicación del ejercicio, se refiere al mismo como “el tráiler de sus vidas”, a lo que ahí ya algunos alumnos replicarán diciendo “¿el *soundtrack*?”. Y cuando Laura quiere poner la música que detone el ejercicio, lo hace con una grabadora portátil, el reproductor de CD no lee bien el disco y éste suena “rayado”. Israel, que asiste

a Laura en la clase, lo soluciona sacando su teléfono móvil, lo conecta a la misma grabadora pero vía Bluetooth, y busca por internet la canción, con lo cual se soluciona el problema.

Otro ejercicio observado es la estructura de *A* y *B*, en el cual uno de los alumnos es *A* y el otro es *B*. Se les han dado previamente los parlamentos por los que tienen que pasar en la improvisación. La escena no ha sido estudiada y son los alumnos los que han decidido cuál es la situación y relación que hay entre ellos para que esos parlamentos sean lógicos y sean dichos en el contexto que eligieron y construyeron como antecedentes al aquí y ahora de la escena:

En el espacio los alumnos que pasarán a hacer el ejercicio han colocado una cama, un librero-pared, un buró; los demás alumnos ponen dos filas de sillas para ver el ejercicio. Se tardan como 7 minutos en disponer todo.

Mariana: —Bien, hacemos silencio por favor.

Al comenzar la escena, Mauricio está sentado en el piso recargado en la cama, Paola está arriba de la cama, hay libros sobre la cama y Mauricio tiene un cuaderno y una pluma. Los dos están vestidos iguales con el uniforme de alguna escuela de preparatoria privada.

(Observación 13. Clase de actuación. 24 de abril de 2017)

Lo primero que sucede antes del ejercicio es que los alumnos disponen el espacio con sillas, mesas, libreros y objetos. Esta acción, aparentemente simple, entraña posibilidades significativas en la formación de los alumnos de actuación en tiempos digitales, y vale la pena detenerse brevemente para analizar qué implica.

Félix Duque, en *Ontología negativa* (2010), propone que el emplazamiento son las características físicas y geográficas propias de un lugar, que puede ser configurado y conformar un sitio, confiriéndole así sentido: “El punto de cruce entre emplazamiento y lugar, lo que nos permite diferenciar y conjuntar a ambos, es el sitio” (p. 49). Sitio, explica Duque, quiere decir asentamiento fundado.

Pensar el espacio como emplazamiento, como configuración que dote de sentido, permite que el alumno aprenda a situarse, a encontrar su sitio en la escena, es decir, su lugar en tanto signo. Antes de entrar a escena, el alumno de actuación funda el espacio, se asienta, configura un sentido en la acción misma de crear el espacio. Esto puede asociarse a lo que después será la tarea por excelencia del actor: “entrar en situación”, que según la propuesta de Stanislavski responde a las preguntas ¿de dónde vengo? y ¿adónde voy? El hallazgo del estímulo consiente entrar el aquí y ahora, para ir de su circunstancia a la situación.

Más adelante, en el mismo ejercicio, se torna importante para la maestra aprovechar el desencuentro de la entrada en escena de los actores para establecer los umbrales de dos espacios y dos modos de estar.

Mariana: —Lo primero es acordar en qué convención vamos a empezar. Por ejemplo: si se pusieron de acuerdo para comenzar retomando el acuerdo que tienen con Ricardo para el ejercicio de poesía en voz alta diciendo “cero”, pero Paola dice “cero”, cuando Mauricio está entrando, ya no empezaron juntos. Les sugiero que usen una referencia que puede ayudar porque es más visual, que es estar en un espacio fuera de escena, hay un límite del espacio de ficción, un espacio liminal, un espacio donde uno se prepara para entrar a escena.

Enseguida Mariana les habla de ese espacio que a veces es el atrás de una escena, un cuarto contiguo que no es visto por el espectador o el espacio de las piernas del teatro.

(Observación 13. Clase de actuación 7ma. CasAzul 24 de abril de 2017)

El teórico teatral Jorge Dubatti (2016) explica que el acontecimiento teatral implica un espacio liminal entre el arte y la vida, pero que además “en el espesor ontológico de la poiésis teatral confluyen materiales heterogéneos: lo real y la realidad, el proceso de trabajo y el objeto construido” (p. 20).

En la clase de actuación los alumnos descubren los límites de la imaginación, del espacio, pero también los de sus propias ideas sobre cómo comportarse en el mundo:

Mariana: — ¿De quién es el cuarto?

Paola: —Mío, estamos haciendo tarea.

Mariana: —Amigos, muy amigos.

René: —Si tienes novio fijo, no invitas a un compañero masculino.

Allí empieza una discusión álgida entre todos.

Alexa: —El novio no...

Rigel: —Si ellos traen una onda, no lo invita, por respeto.

Mariana: —Di lo que piensas.

Alexa: —En la cabeza de Paola yo no quiero nada con este güey, qué tiene que lo invite.

Mariana: —Eso de que nadie lo haría... no lo harías tú. Si no, no existirían los triángulos amorosos. No digo que para hacer ficción tengamos que ser amorales.

Pero muchas veces nuestros deseos se oponen a nuestros criterios y eso es un conflicto. Es interesante para la ficción.

(Observación 13. Clase de actuación 7ma. CasAzul 24 de abril de 2017)

Uno de los aprendizajes en esta clase es cómo la situación ficticia enfrenta a los alumnos con sus propios referentes. La observación de los ejercicios de los otros compañeros, su discusión e interpretación va moviéndolos de lugar. Entienden que para actuar un asesino no tienen que ser asesino, pero que la ficción requerirá de ellos abrirse a la condición humana, más allá de los valores que cada uno tenga construidos antes de llegar a la escuela. Es en este sentido que también la escuela es un lugar de profanación. Es decir que el mundo se abre a partir de la clase, “el yo queda suspendido (elidido, puesto entre paréntesis) en la confrontación con el mundo” (Masschelein y Simons, 2014, p. 48).

Mientras el ejercicio sucede, los que observan se relacionan en sus propias escenas, sin que esto signifique dejar de poner atención:

Mariana: —Ahora, este momento de reaccionar anticipadamente... hay que tomarlo con humor porque es un trabajo que vamos a hacer toda la vida. Actuar es algo que se parece a la vida, pero es artificial. Si queremos tomar decisiones anticipadas, le damos en la madre. (Les pregunta a todos) ¿Alguien siguió el texto?

Lorena: —A Pao se le fue el texto.

Paola la ve feo. Patricio ahora acaricia la espalda de Alexa por debajo de la camiseta.

(Observación 13. Clase de actuación. 24 de abril de 2017)

Hay diversas escenas que se juegan al mismo tiempo: la escena de la clase, la escena del ejercicio que se está construyendo y la escena de los que sin dejar de estar en la clase también están en su propia escena.

El ejercicio se repite muchas veces. Sin duda, una de las claves de los ejercicios de actuación es su repetición: “volver una y otra vez a una acción permite la autocrítica” pero “la educación moderna teme que el aprendizaje repetitivo embote la mente” (Sennett, 2008, p.29) o como revelan, Masschelein y Simons, cuando citan a Pennac (2014): “enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor” (p. 36).

La clase de actuación llega al momento del cierre de diversas maneras: a veces, se hace una vez más un círculo para reconcentrar al grupo y dar indicaciones para el día siguiente, a veces el ejercicio termina y simplemente se da por terminada la clase, otras veces si el ejercicio de actuación fue de alta intensidad emocional, hacen un ejercicio de relajación. Hay un cierto ritmo de la clase que va creciendo en intensidad y también algunos rituales o pautas que marcan un cierre, un declive en la energía, un punto que anuda el efecto de la suspensión.

### **3.3 Trayectorias convergentes en la clase de actuación**

En el análisis de la clase, interesa resaltar también que en ella se encuentran trayectorias vitales y experiencias particulares. En este apartado, se analizan lo que traen estudiantes y profesores al encuentro en el aula de actuación, que en tanto espacio es, como señala Doreen Massey, “un encuentro de historias inconclusas” (2013, p. 118), un aquí y ahora denso que condensa trayectorias que empezaron en otros sitios y que siguen en movimiento en su interacción cotidiana. Revisar lo que los llevó hasta allí, sus historias y

expectativas, así como los sentidos que van construyendo sobre el para qué de la formación teatral, contribuye a visibilizar las múltiples tramas que se ensamblan en una clase.

### ***3.3.1 Los alumnos***

A la escuela de actuación llegan jóvenes de diversos extractos socioeconómicos, con distintos saberes, de la Ciudad de México, de los Estados de la República e incluso de otros países, casi siempre latinoamericanos. Si bien las escuelas de actuación tienen sus procesos de selección para aspirantes, no parece que sean la condición socioeconómica o el lugar de origen los factores que determinan la toma de decisión para entrar a la escuela.

El CUT, al pertenecer a la Universidad Nacional Autónoma de México, es una escuela de carácter público, donde no se paga una colegiatura, lo que permite una organización curricular de tiempo completo, es decir, que a veces los alumnos pasan ahí todo el día. En cambio, la escuela de actuación CasAzul organiza su currículum de media jornada, de modo que los alumnos puedan trabajar en el tiempo que queda y ser autosuficientes en el pago de sus estudios.

Mariana, la maestra, indica que Rigel, una de las alumnas “trabaja aquí en México como modelo y con ello paga su escuela y mantiene a toda su familia en Venezuela”. Comenta que es la jefa de grupo, está siempre dispuesta a colaborar. Dice que es común que haya muchos alumnos que trabajan para pagar sus estudios, pero que en esta generación hay menos.

(Observación 3. Clase de actuación. CasAzul. 23 de marzo de 2017)

A continuación, se presenta el extracto de una entrevista que permite observar lo planteado:

Moisés: —Sí...pues siempre, siempre tuve como inquietudes sobre la actuación, eh, pero no las podía definir hasta mucho después porque pues el contexto de donde vengo no, no hay teatro, pues es casi nula la actividad artística.

Entrevistadora: — ¿De dónde vienes?

Moisés: —De Coyotepec en el Estado de México, entonces, pues, realmente no estaba cercano al arte.

(Entrevista 8. Moisés, alumno del CUT. 11 de julio de 2017)

Moisés es un joven que según refiere en su entrevista siempre tuvo una inclinación por crear cosas, desarmar y rearmar sus juguetes, por lo que sus padres, que son maestros, pensaron que su vocación lo llevaba naturalmente a la ingeniería. Él sabía de alguna manera que su rumbo tenía que ver más con una vocación artística; su padre, que además de ser maestro, es músico, le había enseñado a tocar la guitarra. Tuvo una banda “de chicos” y eso lo llevó por primera vez a la Ciudad de México, pues quería inscribirse en el Conservatorio Nacional de Música. Como era la primera vez que venía a la Ciudad de México, cuenta: “no supe llegar, llegué y ya estaba cerrado”, así que dejó de buscar por esa vía y se inscribió a la Vocacional del Politécnico, pensando que iba a ser ingeniero como lo habían vaticinado sus padres. Por esas mismas fechas, en Huehuetoca, un poblado

cercano al suyo, se abrieron pruebas para hacer *casting*<sup>21</sup>, buscando músicos. Entró al proyecto junto con otros 50 chicos, en realidad, no tenía mucha idea de qué se trataba: “nos daban clases, muy parecido a lo que hacemos en el CUT ahora, pero ni siquiera montábamos nada”. Hacían cosas que no entendía, ejercicios de danza, de exploración actoral y que a pesar de costarle mucho trabajo le gustaban. Ese proceso se alargó 2 años; les habían prestado unos salones en la Casa de Cultura y se convirtió en algo que hacían por gusto. Quien estaba al frente del proyecto les enseñaba lo que le iban enseñando en la escuela: “Hacíamos de pronto cosas de acrobacia, que ahora sé que son de acrobacia...ya ni siquiera nos preocupaba montar algo o estrenar. De pronto me di cuenta de que la Vocacional me gustaba cada vez menos”. En segundo año, notó que lo que le gustaba de ser ingeniero era la posibilidad de crear, pero ahora sabía que podía encontrarlo en el arte.

Intentó cambiarse al CEDART<sup>22</sup>, “pero perdí los trámites y ya no hice el examen”. Siguió sus estudios encaminado al área de físico-matemático, al tiempo que seguía sus actividades con lo que ya, para ese entonces, se había convertido en su grupo de teatro:

Moisés: —Encontré un espacio de comunión que no se generaba en mi comunidad, y en las comunidades porque éramos chicos de, de Coyotepec o Huetocatl, municipios muy al norte del Estado. Y entonces pues...el único

---

<sup>21</sup> El término *casting* es un anglicismo que quiere decir audición. Hoy en día se le llama hacer *casting* cuando se adiciona sobre todo para conseguir un “papel” o personaje en la televisión o el cine. Se hace *casting* para integrar el *cast* de una serie o película.

<sup>22</sup> Centro de Educación Artística (CEDART), bachilleratos de arte que pertenecen al Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). El modelo educativo del Bachillerato de Arte y Humanidades integra su formación con el estudio de asignaturas provenientes de cinco áreas artísticas. Por su carácter propedéutico, proporciona las bases y los conocimientos necesarios para continuar estudios de nivel superior. El plan de estudios incorpora los campos de conocimiento del marco curricular común del Bachillerato General de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de las artes plásticas y visuales, la danza, la música, el teatro y la literatura (CEDART, 2018).

espacio para reunirse, pues son los partidos de fútbol o no sé las fiestas, y pues son cosas que no me gustaron nunca, entonces encontré ahí un espacio de reunión que además nos permitía reunirnos no sólo a platicar y a divertirnos, sino a aprender juntos, y pues también encontré un espacio en el teatro de descubrimiento personal.

(Entrevista 8. Moisés, alumno del CUT. 11 de julio de 2017)

Comenzó a ir a ver obras de teatro y se dio cuenta de que también eso era algo que se podía estudiar, que existían buenas escuelas como la ENAT<sup>23</sup> o el CUT. Como había muchos mitos alrededor del proceso de admisión del CUT, “un proceso de admisión muy difícil”, Moisés decidió hacer sus exámenes para la ENAT y si bien logró avanzar en distintas etapas, no pasó la propedéutica. Moisés explica que probó el rigor y a partir de ahí no dudó que quería ser actor. Había hecho amigos en el proceso de selección de la ENAT, y entonces, además de seguir viendo teatro, tomó cursos en el Faro de Indios Verdes<sup>24</sup> y el Chopo.<sup>25</sup>

Al año siguiente volvió a hacer los trámites para hacer examen en la ENAT, pero resolvió inscribirse también al proceso de admisión del CUT. Cuenta que era el primer año que el CUT pedía como requisito aprobar el examen de admisión a la UNAM.<sup>26</sup> El proceso de selección inició primero en el CUT, se dijo “para que no se pierda la

---

<sup>23</sup> Escuela Nacional de Arte Teatral del INBA.

<sup>24</sup> La Fábrica de Artes y Oficios Indios Verdes, por sus siglas FARO, se crea en 2009 y alberga talleres, conciertos y convivencia interdisciplinaria.

<sup>25</sup> El museo universitario del Chopo de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<sup>26</sup> El CUT, como parte del proceso que ha tramitado para que sus estudios sean reconocidos como estudios de licenciatura, se ha adscrito como programa del Colegio de Música y los aspirantes deben aprobar el examen general de ingreso a la UNAM.

oportunidad”. Asombrado, fue pasando las distintas etapas del proceso de admisión; al tiempo que iba realizando el proceso, se iba dando cuenta de que le gustaba mucho el CUT, pero fue durante el propedéutico que se dijo que era ahí donde quería estudiar: “si no me quedo en el CUT este año, lo vuelvo a intentar el próximo”. Moisés no tuvo que esperar un año más, porque fue seleccionado ese año para integrarse al grupo de primer año: “Creo que ya fue adentro del CUT cuando descubrí que, cuando pude nombrar, creo, las cosas que antes eran como una intuición de algo que me llamaba al teatro,” concluye Moisés.

El caso de Moisés deja observar que el camino recorrido para finalmente ingresar a la escuela de actuación es un proceso de vida en el que influyen diversos factores. Moisés ha tenido que irse haciendo de un capital cultural que le permita posteriormente entrar a la escuela de actuación; los soportes de esta senda se dan en su casa, en su comunidad y posteriormente en lo que la ciudad y su oferta cultural le ofrecen. La participación en el grupo de teatro lo lleva a una elección profesional que no considera inicialmente, pero igual de importante parece haber sido su paso por la Vocacional para darse cuenta de lo que no quería hacer. La ciudad y sus centros culturales son espacios que aprovecha para ir formando un saber sobre la actuación y el teatro. Moisés consigue en un proceso de cuatro años transformar sus intuiciones en la formulación concreta de querer ser actor.

A través de la Teoría del Actor-Red (Latour, 2008), se observa que son elementos heterogéneos los que llevan en la narración de Moisés a volver a ensamblar el estado de cosas que lo tiene en la escuela a través de diversos agentes: la convicción de los padres de ver en su hijo una vocación hacia la ingeniería, el haber aprendido a tocar la guitarra con el padre, el grupo musical de chicos, el *casting*, perderse y no llegar al conservatorio de música, su paso por la Vocacional del Politécnico, el grupo de actuación, el maestro

del grupo de actuación que ha decidido compartir su aprendizaje con los jóvenes de su comunidad, los salones de la casa de cultura de su comunidad, la Ciudad de México, los trámites perdidos, el proceso de admisión a la ENAT, no pasar el propedéutico de la ENAT, los amigos encontrados durante el proceso de admisión de la ENAT, las obras de teatro vistas, los talleres del Faro de Indios Verdes y el Chopo, la propia ciudad y los desplazamientos, y finalmente el proceso de selección del CUT. No es un solo factor, no es una persona, no es un grupo, no es un salón, una escuela, un proceso, un instrumento, ni los años transcurridos, sino la red que se va configurando la que permite entender que un chico de la comunidad de Coyotepec esté en la clase de actuación de primer año del CUT. No deja de tener cierto aire poético al analizar este pasaje desde la perspectiva de Latour que Moisés comience su narración diciendo: “realmente no estaba cercano al arte en ese sentido, pero siempre me gustaba hacer cosas, como, como... no sé, como desarmar mis juguetes y hacer otros juguetes, y sí pues, hacer cosas, crear cosas, y supongo que el único referente que mis papás tenían para eso era: ‘ah, pues vas a ser ingeniero’”. Moisés comienza desensamblando sus juguetes para crear otros nuevos, sus padres leen esto como una vocación hacia la ingeniería, pero por ese arranque logra acoplar por medio de diversas experiencias, conexiones, encuentros, espacios y desplazamientos, una decisión de vida.

Es probable que el proceso que hizo Moisés para llegar a la escuela de actuación sea más “largo” que el de otros de sus compañeros que han pasado directo de los estudios de bachillerato o preparatoria a la escuela de actuación.

Sin embargo, según la observación realizada, son varios los alumnos que pasaron por varios intentos hasta llegar finalmente a la escuela de actuación en la que estudian:

—A mí me tomó 3 años descubrir que el camino, o más bien, cerciorarme de que el camino era este (...) el teatro era como una imagen que tenía muy presente, me encanta la literatura también y hay una carrera que imparte la Facultad de Filosofía de la UNAM, que se llama Literatura Dramática “y” Teatro, entonces dije: “ah, claro, por ahí va”. Hice ocho exámenes para entrar a la carrera, en ninguno me quedé (...) no sé si es mi propio sabotaje o es el destino que está diciendo algo (...) al final lo conseguí, entré, pero no me gustó (una de sus compañeras que está en la entrevista grupal ríe incrédula). Entonces me cambié de carrera a Literatura Hispanoamericana (...) no era lo que esperaba (...) el enfoque es más teórico (...) entré a talleres y estuve viendo escuelas de actuación y me topé con CasAzul (...). El punto es que hice el propedéutico y me pasó un poco como Pau, fue una experiencia tan única que dije: “No, aquí me quiero quedar”. O sea, yo no tenía idea de que la actuación fuera esto, y si es esto, *wow*. O sea, *wow*, me quedé sin palabras (...). Hice tres propedéuticos para quedar en la escuela porque yo no acepto un no (...) y por eso mis ocho exámenes en la UNAM, mis 3 propedéuticos aquí, por eso, creo que cada derrota que he tenido es como volver a cerciorarme de lo que realmente quiero y qué camino es el que yo elijo, no el que otros eligen (...). Tengo lo que ahorita quiero y creo que cada vez que vengo aquí a la escuela es recordarme todo lo que pasé, el proceso que pasé, todos los kilómetros que tengo que recorrer desde mi casa que es en Satélite hasta acá, decir: “pues sí, me sigo levantando temprano, estoy cansadísima, pero sigo con ánimo, con energía, con esa ilusión de ver concretado esto que quiero y por lo que estoy trabajando”.

(Entrevista 6. Milly. Entrevista grupal a las alumnas de CasAzul. 30 de junio de 2017)

Otro caso interesante es el de Victoria (Entrevista 7. Victoria, alumna del CUT. 11 de julio de 2017). Estaba en sexto año de Preparatoria en una escuela privada, había tenido un acercamiento al teatro a partir del taller de teatro musical que ofrecía la escuela, y no sabía bien qué estudiar. Una de sus opciones era estudiar Historia del Arte en la Universidad Iberoamericana, pero no se sentía segura, así que le dijo a su madre que no estudiaría ese año hasta sentirse más clara en su decisión, entre otras cosas, porque no quería que invirtieran económicamente en unos estudios de los que no se sentía segura. Fue a tomar distintos talleres, entre ellos, de danza y teatro, y es así que llegó a CasAzul y decidió entrar a la carrera de actuación. Si bien iba contenta a sus clases, sentía que le hacía falta algo más, entonces decidió hacer su examen de admisión al CUT. El proceso de selección del CUT comenzaba antes de que concluyera su ciclo escolar en CasAzul; le quedaba claro que tenía que tomar la decisión antes de que comenzaran sus exámenes finales, pues se hacían en equipo. Salió de CasAzul, hizo su proceso de selección en el CUT y no la aceptaron: “no tenía un plan B”, declaró. Había dejado los diez meses de vida con sus compañeros y maestros de CasAzul, y fue un golpe duro en ese momento. Se sintió bateada, tomó distintos talleres, pero se sentía mal consigo misma. Ahora lo identifica como un año de aprendizaje: aprender a que no se puede no tener un plan B, y reconocer que fue muy impulsiva. Lo que más extrañaba era aprender en grupo, sentía que aprendía cosas, pero sin un lenguaje común, solo aspectos técnicos, físicos, se sentía “de paso”. Volvió a considerar la opción de Historia del Arte, o seguir los pasos de su hermano que estudia Teatro Musical en Nueva York, pero decidió que no, nuevamente en función de no hacer gastar dinero a sus padres. Decidió entonces que aun sintiendo el rechazo, ella

necesitaba de una escuela, e hizo otra vez el proceso de ingreso al CUT, donde finalmente fue aceptada.

A través de los casos anteriores, se concluye que el ingreso a la escuela de actuación implica trayectorias y dinámicas personales muy diversas. El factor de ingreso a la escuela de actuación poco tiene que ver con el estrato socioeconómico, el lugar de origen o el lugar de la formación anterior. No hay ventaja de aquellos que llegan de la escuela privada, por encima de aquellos que lo hacen de la escuela pública. Es probable que para un aspirante pueda ser mejor opción la de entrar al CUT porque es una escuela pública, pero, en todo caso, la selección de la escuela es proporcional con el lugar de origen del aspirante o el nivel socioeconómico de sus padres. Moisés necesitó ir armando un capital cultural que probablemente Victoria ya tenía, pero tuvo que esperar el año que Moisés se evitó para entrar al CUT.

A partir de lo que reflejan las entrevistas, pareciera que las escuelas no toman en cuenta la condición socioeconómica ni de origen de sus aspirantes. En el CUT, por tratarse de una escuela pública, esto es más claro, pero en el caso de CasAzul, si bien se otorgan becas, hay una colegiatura que cubrir y marca una diferencia en la aspiración de ingreso. Sin embargo, es necesario subrayar que el horario de medio tiempo da oportunidad a que varios de los alumnos trabajen y así paguen sus estudios.

También hay que destacar otros aspectos que tienen que ver con las agencias que intervienen en el ingreso a las escuelas de actuación, como puede verse en las entrevistas realizadas. Uno de ellos es la danza como camino hacia la actuación. Los alumnos que llegan a la escuela de actuación en general han tenido un acercamiento previo a alguna actividad artística, pero no necesariamente saben de antemano que quieren estudiar actuación. Por lo general, han tomado algún taller en alguna disciplina artística. Es

interesante que varias de las alumnas refieren haber descubierto la posibilidad de formarse como actrices a partir de la danza:

—Yo quería ser bailarina (...). Mis papás no me apoyaron, entonces decidí estudiar teatro musical, cuando fui a una audición me di cuenta que tenías que ser muy buen bailarín y muy buen cantante (...), la actuación la separaban. Entonces, yo pensé que tenía que ser una actriz completa (...). Así fue como decidí estudiar actuación.  
(Entrevista 3. Juana, alumna de CasAzul. 22 de junio de 2017)

—Yo desde pequeña, o sea, comencé a bailar, la danza siempre, siempre, siempre...  
(Entrevista 1. Valeria. Entrevista grupal a alumnos del CUT. 24 de mayo de 2017)

—La clase de ballet me costaba mucho trabajo, pero como que ahí tuve un acercamiento con mi cuerpo desde otro lugar, como saber que puedo explorar más lugares del universo desde mi cuerpo, creo que fue un punto muy importante y fundamental de por qué hago teatro ahora.  
(Entrevista 7. Victoria, alumna del CUT. 11 de julio de 2017)

—Yo, el primer acercamiento que tuve con el teatro fue a través del teatro musical, me pareció muy interesante muy bello... Cuando conocí el trabajo de Pina Bausch... me pareció increíble, me enamoré por completo y para mí fue como una toma de decisión, yo dije yo quiero hacer eso, quiero estar ahí arriba. Y creo que fue ese el momento en el que me di cuenta que yo quería hacer teatro. Había

pensado en actuación anteriormente por amor al cine, pero el teatro desde que yo conocí el trabajo de Pina, para mí fue un momento de determinación. Estuve en varios equipos de danza, pero en donde mejor me fue y donde tuve más estabilidad fue en un grupo de una academia que se llama “Just Dance Studio” y de ahí competíamos internacionalmente, entonces yo me entrenaba en contemporáneo y en lírica de *jazz*, también en danza urbana. Entonces cuando vi que existía todo este mundo de la danza teatro, me pareció increíble, porque siempre sentí que el bailarín, cuando sólo está en forma, no termina de gustarme, cuando ya lo puedo ver como un intérprete, cuando ya le veo algo más, es que el bailarín está teniendo un acercamiento hacia una actoralidad, entonces empecé a sentir mucha inquietud. (Entrevista 6. Melanie. Entrevista grupal a las alumnas de CasAzul. 30 de junio de 2017)

La danza se postula como un vehículo hacia la actoralidad por diversas vías: hay una exploración del cuerpo que pone al sujeto en contacto con sus propias expresiones emotivas, la danza acerca al espacio escénico, y quizás la profesionalización establece unos límites que la actuación no plantea: la demanda de un cuerpo de características más específicas y restringidas, los años de entrenamiento previo, la edad a la que se empieza.

Otro aspecto respecto al ingreso a la formación profesional como actores es el uso de internet para informarse sobre las escuelas de actuación. Gran parte de los alumnos de las clases de actuación vienen de provincia, e incluso en el caso de CasAzul, de Venezuela y Argentina. Cuando en las entrevistas se les preguntó a los alumnos sobre cómo intervenía la digitalidad, la manera que tienen de informarse sobre las distintas escuelas, sus planes de estudio, la planta de maestros y las fechas de ingreso, contestaron que a través de las páginas electrónicas de las escuelas.

—Yo crecí en el estado de México, mis papás no me traían para acá (...) y mi forma de investigar cómo puedo entrar a la carrera fue internet. Yo, creo, que la verdad para mí, si en ese momento no hubiera existido [internet], no sé si estaría aquí, no sé si me habría tardado más, no sé qué impacto habría tenido en mi proceso.

(Entrevista 6. Ariana. Entrevista grupal a las alumnas de CasAzul. 30 de junio de 2017)

### **3.3.2 *Las maestras***

A partir de las entrevistas hechas con las maestras, se conoce cómo fue que se formaron como maestras de actuación. En uno de los casos, la primera experiencia como maestra se da por la invitación del director de escena con el que estaba trabajando como actriz y que es a su vez director de una escuela de actuación; y en el segundo, es el director de la escuela quien la invita a integrarse como adjunta del maestro de actuación.

Frente a la pregunta: “¿cómo llegaste a ser maestra de actuación?”, coinciden en que en realidad la primera vez que alguien se los planteó, las tomó por sorpresa porque no se sentían capaces.

—Yo había mostrado siempre una resistencia enorme a dar clases porque no me sentía capacitada, incluso, actoralmente pensaba: “¿cómo puedo dar clases, yo que tengo tantos problemas, yo que permanentemente entro en esta cosa de obnubilación, (se ríe) falta de conocimiento, de herramientas?” Entonces durante

muchos años, que me ofrecían aquí y acá alguna clase, yo decía: “pero jamás, nunca, no soy capaz”.

(Entrevista 9. Laura, maestra del CUT. 14 de julio de 2017)

—Creo que lo que ocurrió es que la gente vio eso en mí primero, no lo sentí yo en mí al principio, no lo sabía, no había pensado en eso. Pero recuerdo que el maestro Quintanilla cuando yo estaba en un curso de perfeccionamiento actoral (...) me dijo: “¿no quieres ser adjunta, mi adjunta?” (...) y me acuerdo que lo pensé y dije: “¡no, pero yo no he estudiado pedagogía!, ¿cómo le voy a hacer?, no sé”.

(Entrevista 5. Mariana, maestra de CasAzul. 29 de junio de 2017)

Al igual que la obra de arte define los criterios del artista, estas actrices ante el llamado de convertirse en maestras de actuación describen cómo, de entrada, lo que sienten es una tensión de resistencia, que trae lo que señala Bergala sobre la formación artística: “la obra que va a resultar importante en la vida de alguien es de entrada una obra que se resiste, que no se ofrece inmediatamente con todas las ventajas de seducción instantánea” (Bergala, 2007, p. 72).

—En el año 95, 96, estuve trabajando con Margules una obra que se llamaba Cuarteto, y coincide también que él estaba abriendo una nueva escuela. Yo me paso en ese montaje un mes (...) parada frente a una pared en el primer texto, que eran 4 renglones (...). Es importante esto, porque justo en ese momento Margules me propone que tome un grupo de primer año, (...) para mí era incomprensible que la misma persona que me veía no avanzar, me propusiera dar una clase (...) y

él insistía e insistía y yo, bueno, no entendía, pensé luego que era burla, hasta que un día decidí dejar la obra porque dije: “bueno, si llevamos cuatro semanas, donde no hemos pasado de mi texto (...) es que no puedo. Entonces decidí en mi casa dejar la obra y me dije: “ok, es mi último ensayo”. Lo bueno fue ir con esa certeza, tenía miedo de cómo decírselo y dije: “al final del ensayo le voy a decir”. Entonces los primeros textos de esa obra... (se conmueve mientras recuerda, tiene que interrumpir unos segundos) los primeros textos decían: “Belmont, pensé que su pasión por mí se había extinguido, ¿a qué se debe esta repentina fogosidad y con tan juvenil ímpetu demasiado tarde de cualquier forma, no volverá a encender mi corazón ni una vez más. Se lo digo no sin lamentarlo, hubo minutos, tal vez instantes en que fui feliz en su compañía”. Ese era el texto, hasta ahí él [Margules] me decía siempre: (lo imita) “No”. Bueno, ese día yo arranqué el ensayo y pensé que lo que le decía a Belmont, era un adiós de mí a la obra y que yo, que siempre me había sentido querida del teatro, estaba rompiendo algo, como una relación de amor, estaba conectada evidentemente, esto que digo no es consiente en ese momento...en aquella ocasión no paró, no me paró y entonces yo, bueno, tenía el texto de memoria, seguí y seguí y seguí y entonces lo que pensé, en [chasquea los dedos] segundos, fue: “es mi fin”, entonces entre más avanzaba el texto, yo decía: “suéltalo, suéltalo porque nunca más”, y cuando acabó ese primer monólogo, noté cómo Álvaro [su compañero de escena] dejaba su café, como Rubén el asistente que estaba hasta atrás cuchicheando y riéndose, platicando porque yo no... se acercaron y cuando le tocó hablar a Álvaro, no estaba preparado (...) Entonces, Ludwik [Margules] volteó y me dijo: “es por ahí, es ahí”. Y entendí, que justamente lo que yo tenía que amar era la duda y era el problema, y que si él me

pedía que yo diera clases es porque yo no soy una actriz privilegiada (...). Yo nunca fui la estudiante perfecta, nunca (...), tampoco era especialmente trabajadora, todo lo físico lo odiaba. Pero entendí por qué Margules me pedía que yo diera clase. No era porque yo fuera perfecta, al contrario, justamente era porque era imperfecta y esa es una plataforma bellísima, justamente porque posibilita que compartas el modo en cómo tú solucionas tu imperfección, cómo organizas tu pensamiento.

(Entrevista 9. Laura, maestra del CUT. 14 de julio de 2017)

De alguna manera, es como dice Bergala (2007), cuando señala que en el contexto de la formación artística se trata de iniciar al estudiante más que de enseñarle, es decir, hay algo en el arte que no se puede enseñar pero que se puede aprender. En el relato, esta maestra cuenta que existe un rito de pasaje, una iniciación que le muestra a través de la práctica que eso que la apasiona es susceptible de ser transmitido a otros. Quizás, por eso, es que resulta tan difícil tratar de sistematizar una didáctica de la pedagogía de la actuación de “un arte que no se enseña, se encuentra, se experimenta y se transmite” (Bergala, 2007, p. 34).

En el caso de Mariana lo que sucede es que la posibilidad de ser maestra queda ahí como un llamado que se transforma en una búsqueda, que comienza a crecer como pregunta: ¿cómo se forma un maestro de actuación?

—Me acuerdo de que lo pensé y dije: “no, pero yo no he estudiado pedagogía, ¿cómo le voy a hacer?” Creo que se lo dije [al maestro Raúl Quintanilla], “no me veo mucho ahí”, no porque no me guste, pensaba que no iba a saber cómo hacerlo

y él me dijo: -“bueno, se aprende, así se aprende”. Se ve que no me vio muy entusiasmada, y yo no le volví a decir nada y él tampoco, pero con el paso de los años comencé a pensarlo ¿no? Porque de pronto no había carrera de pedagogía en México, creo que tampoco hay, de pedagogía teatral ¿no?, no hay. Hay carrera de dirección, de actuación, de dramaturgia, pero no de pedagogía actoral, que sí hay en Buenos Aires por ejemplo ¿no?, porque yo soy de allí, y sabía. No sé, me parecía complicado, pensaba: “tienes que tener dos carreras”. Luego empecé a entender que la manera, era ser adjunta de un maestro con mucha experiencia, y un muy buen maestro. Entonces fui maestra adjunta de José Caballero como 2 años y medio en CasAzul. José es un maestro muy particular, es tan sensible artísticamente, que creo que desde un principio a mí no me tocó tanto, esta parte que de pronto...que a la fecha me cuesta trabajo que tiene que ver con la planeación, con hacer horarios. Y José, al contrario, como que de pronto me dejaba a mí otra parte más creativa, me iba soltando. Con el tiempo me di cuenta de que era él, el que lo provocaba. Porque luego he visto lo contrario, he platicado con adjuntos que dicen que están años viendo lo que hace un maestro, pero que en realidad lo que hacen es el *training* y, el *training* que además es todo un capítulo [pausa] y organizando la agenda del grupo, que también se necesita. José de pronto me preguntaba: “A ver, ¿cómo montarías esta escena?” Y yo lo hacía y luego él la retomaba, ahora lo veo claramente, eso fue una escuela para mí.

(Entrevista 5. Mariana, maestra de CasAzul. 29 de junio de 2017)

La descripción que hace Mariana de cómo se formó como maestra de actuación deja advertir cómo la formación del maestro de actuación en México no parte necesariamente

de una formación académica en pedagogía, sino que se aprende del mismo modo que el aprendiz se instruía del maestro artesano en la Edad Media y el Renacimiento (Sennett, 2008).

El modo en que estas dos maestras comenzaron a dar clase permite conocer la situación de todos los maestros de actuación en México que se han formado en la clase, ya que salvo en diplomados o seminarios organizados por ciertas escuelas, hasta hace unos meses no existía una institución o programa que brindara la formación del maestro de actuación. Así, se distingue cómo hasta ahora ser maestro de actuación se aprendía en la práctica y la reflexión con otros maestros.

Además, Laura y Mariana son actrices de teatro primero que maestras, por ello, en tanto maestras de actuación pueden ser “pasador[as], iniciador[as], en un dominio del arte que ha[n] escogido voluntariamente porque le[s] atañe personalmente”(Bergala, 2007, p.66).

Laura se formó como actriz en el CUT y Mariana comenzó en Buenos Aires y luego se fue a Málaga, España, a completar sus estudios de actuación; si bien ambas se formaron en escuelas de actuación distintas en su metodología, coinciden en que no quieren reproducir como maestras la idea de disciplina a través del miedo, y que buscan formas de acercarse a esta nueva generación de alumnos.

—Yo lo baso [el proceso de enseñanza] en la toma de decisiones y en hacerse responsable. Eso a los chicos les cuesta un montón (...), es más lento. A veces ellos quieren eso, o sea, tú intuyes que lo que quieren es que los regañes y que les digas y que les grites, en fin, como este tipo de violencia, porque son roles de poder. Bueno yo no hago nada de eso y sin embargo tengo fama de ser una maestra

muy exigente, pasa por otro lugar esta exigencia, pasa sobre todo por el trabajo con uno mismo.

(Entrevista 5. Mariana, maestra de CasAzul. 29 de junio de 2017)

Mariana no quiere convertir la relación del maestro y el alumno en una relación de poder: “no se trata de fabricar un ser que satisfaga nuestro gusto por el poder o nuestro narcisismo, sino de acoger a aquel que llega como un sujeto que está inscrito en una historia pero, que al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia” (Meirieu, 1998, p. 72).

Durante las clases observadas, Mariana defiende mucho la idea de respetar la historia con la que los alumnos llegan. Afirma “yo no soy tan radical, nunca he sido así de la escuela del dolor, del rigor, no les voy a mentir [a los alumnos], sí se requiere un sobre esfuerzo (en la clase, en la actuación), así es [pero] uno decide hacerlo, eso no se puede obligar, eso es de la voluntad”. En definitiva, “[h]ay una libertad del alumno que siempre escapa a mi voluntad” (Meirieu, 1998, p. 19).

—Doy clases por toda la cantidad de cosas que no sé (...). Yo quiero compartir esta reflexión que para mí no es clara, de qué es lo que hacemos en escena, hacemos una cosa muy rara y que cuesta mucho trabajo (...) necesito armar entre muchos, reflexionar sobre algo que para mí es un enigma. Mis clases son como anti-clases. Más que partir sobre certezas yo parto de la duda, la duda actoral es un cruce de caminos permanente, cada segundo de escena, uno tiene que tomar decisiones, es a lo que sales a escena, a tomar decisiones y hay veces en que te das

contra una pared de contención, pero hay veces que no, hay veces que resulta que puedes volar.

(Entrevista 9. Laura, maestra del CUT. 14 de julio de 2017)

Se trata de una pedagogía de la mirada: aceptar ver las cosas, con su parte de enigma, antes de taparlas con las palabras y los sentidos (Bergala, 2007). Entonces, la maestra de actuación se vuelve clave fundamental en la formación del actor porque es su primer espectador.

—Me gusta primer año. Y ver alumnos de primer año, toparse por primera vez con una zona de ellos mismos, desconocida. Creo que eso es...apela a un sentimiento que es un privilegio presenciar (...). Y uno como maestro, está ahí, ellos están a la mejor con los ojos cerrados, nadie te ve, nadie ve tus lágrimas, nadie ve cómo llevabas 3 clases tratando de desatorar a uno (...) tienes un grupo de 16 o de 20 y de pronto hay uno al que le dedicas una semana de clases y cuando da el..., uno, para uno mismo, en la soledad de tu cortina, donde estas parada para que nadie te vea, porque están todos trabajando, tú...es una sensación, no sé parece a nada. O sea, es un júbilo, porque además sabes que la vida para ese nunca será igual. Porque además es, una vez que, y lo sabemos, una vez que tú accedes a esa posibilidad, no se olvida.

(Entrevista 9. Laura, maestra del CUT. 14 de julio de 2017)

Como lo describe Laura, hay algo importante en esta función del maestro de actuación como espectador privilegiado, que consiste en que sea secreto, en que se mantenga en la

sombra, como cuando ella dice: en la soledad de tu cortina, nadie te ve. Es decir, es una mirada capaz de atestiguar la transfiguración del otro a condición de saber que ese momento es un momento reservado a la pasión y, por lo tanto, sucede frente a la mirada de *Otro*. El maestro entiende que es medio, pero nunca fin.

La voz del maestro es algo que también funda a los alumnos, es también reconocerse parte de una tradición, de otras voces y así ser capaz de inscribir la propia.

—Su voz me decía va, y más, velo...y quiero más y quiero más y quiero más. Esa voz nunca la olvidaré... A veces, cuando estoy en las sombrías cavernas de la ficción, vuelvo a oírla. Y digo: “por supuesto, maestra, maestra, maestra. Es mi maestra”.

(Entrevista 9. Laura, maestra del CUT. 14 de julio de 2017)

De esta manera describe Laura qué le sucede cuando actúa y recuerda a su propia maestra, y da cuenta al reflexionar como maestra, aquel tiempo en que fue alumna como una asignatura importante en la formación del alumno que compone la construcción del criterio, porque permite que el alumno sea capaz de, entre un sinfín de voces y opiniones, reconocer la propia. Su reflexión pone de relieve hasta qué punto el encuentro en la clase es un cruce de trayectorias múltiples, de historias que traen hilos y tradiciones de larga data.

En la práctica de las dos maestras, se observa que, más allá de haber aprendido de otros maestros y reconocer su inscripción en una tradición que las antecede, hay claramente manifestaciones de aquello en lo que ponen énfasis, les preocupa enseñar o

descifrar con sus alumnos. Estas expresiones permiten ver las posturas del estilo de cada una de las maestras, a partir de muchos años de práctica y la creación de un discurso propio

Para estas maestras, una de las claves del aprendizaje consiste en que el alumno durante la clase de actuación aprenda a partir de la observación del ejercicio de sus compañeros, aprende también a ver y con ello a formar un criterio que lo deje ver qué está sucediendo en escena. Durante el trabajo de campo, en las observaciones en la clase de actuación en CasAzul, se nota como Mariana, la maestra, procuraba siempre que sus alumnos fueran precisos en describir lo que habían visto antes de interpretar el ejercicio.

—Primero vamos a decir lo que vimos y después vamos a lo técnico...se trata de armar criterio.

(Observación 5. Clase de actuación. CasAzul. 27 de marzo de 2017)

De modo que cimienta en sus alumnos un criterio que reafirma la idea que tiene de dar clases a partir de reconocer al otro como un ser libre, que siempre es, como dice Meirieu (1998), una autonomía parcial y que va buscándose y ganándose poco a poco.

Para hacerse autónomo en su comportamiento escolar, un alumno ha de disponer de puntos de apoyo, de materiales, de una organización individual y colectiva de trabajo; ha de emplear un andamio, proporcionado, de entrada, necesariamente, por el adulto, que luego le vaya siendo retirado, de modo razonado y negociado, a medida que pueda sostenerse por cuenta propia (Meirieu, 1998).

Respecto a los desafíos que les representa la pedagogía en estos tiempos, plantean dos cosas nuevas a las que se enfrentan: son más los alumnos que se enferman durante el periodo de clases, además de enfermarse con más frecuencia que en generaciones

anteriores. Si bien el rigor de las escuelas de actuación en su tradición implica para el alumno saber que no se puede faltar a clase aunque se tenga fiebre, actualmente al alumno de actuación le cuesta más trabajo entender eso. Se ha perdido la conciencia sobre la relación directa que existe entre su holgura para faltar a clases y la exigencia de una práctica profesional en la que tendrá que dar función aún si no se siente bien. Es cierto que suceden más accidentes durante la clase donde se producen lesiones. Las maestras se preguntan si esto tendrá que ver con los juegos de la infancia más sedentaria que no ha aprendido a resolver corporalmente, con que haya cambiado el tipo de alimentación que resulte en una baja de defensas, y con los cambios en relación a la percepción de la espacialidad en relación al propio cuerpo y al cuerpo de los otros.

Estar acostumbrados a la inmediatez de la resolución del proceso de la máquina, de la velocidad del microondas, los hace esperar que sus procesos actorales se resuelvan de manera inmediata:

—Es la lucha constante, constante, con lo rápido, con la prisa, es el equivalente al microondas. En sus mentes, los conceptos, las cosas que das como temas, las quieren trabajar con la misma vertiginosidad del “pip, pip, pip”, *start*, (*ruido de microondas*) y sale la Maruchán caliente. Hay cosas que no se pueden trabajar así (...). Te diría eso, que, con las nuevas generaciones, todo el internet, del que podría estar dos horas quejándome, en lo que sí golpea es en el tiempo. Y para un actor, una persona que no puede ubicarse en el tiempo tiene serios problemas. En esta vorágine, están muy perdidos en cuanto a procesos. Yo me pregunto: ¿qué procesos serán los que tienen? Es un trabajo fuerte de hecho en el primer

año...pero con todo eso se puede trabajar, la relación con el tiempo es lo que más cuesta.

(Entrevista 9. Laura, maestra del CUT. 14 de julio de 2017)

Reconocen que, al mismo tiempo que es algo que cambia la cotidianidad de los alumnos, transforma a todos los involucrados en el proceso formativo.

—Entonces, yo misma, por ejemplo, me doy cuenta de que mi vida y, por lo tanto, mi vida profesional, mi vida total, ha sido modificada por el celular. Entonces es lo mismo, ellos también deben vivir eso ¿no?

(Entrevista 5. Mariana, maestra de CasAzul. 29 de junio de 2017)

En esta época en la que podría pensarse que la clase de actuación se vuelve un lugar privilegiado para la observación de los procesos humanos y artísticos porque si bien, “el arte sólo puede ser aquello que se resiste, aquello imprevisible, aquello que en un primer momento confunde [...] debe seguir siendo, también en pedagogía, un encuentro que trastorna todos nuestros hábitos culturales” (Bergala, 2007, p. 97).

Otra de las situaciones que llama la atención de Mariana en CasAzul es la presencia de los padres en la escuela. En *Bajo presión* (Honoré, 2008), se describe cómo las universidades en Estados Unidos tienen que contratar personal para responder a las demandas de los padres (quieren ayudar a elegir las asignaturas, saber qué se come en la cafetería, etc.) e incluso acompañan a sus hijos a las entrevistas de trabajo. El trabajo que se realiza en la escuela de actuación como se explica en el apartado siguiente propicia un

camino hacia la autonomía e independencia de los alumnos que los padres están obstaculizando.

Dice Dufourmantelle (2015) que “dejar a nuestra familia, nuestro origen, nuestra ciudad natal, lo ya visto y la seguridad de una familiaridad sin fractura” (p. 46) es el precio de una vida singular; así “la prueba iniciática de un segundo nacimiento permanece más necesaria que nunca” (p.46), porque de lo contrario ese “no poder desprenderse, deshacerse, quitarse el lastre a tiempo, abandonarse a estar en otra parte para arriesgar la vida” (p.46) sólo lleva a la depresión.

### **3.4 “Ha sonado un despertador”**

Habiendo rastreado al menos parte de esos hilos o trayectorias que se encuentran en la clase, puede volverse a analizar qué sucede en ese espacio y tiempo suspendido que define el encuentro en un aula de una escuela de teatro. La idea de suspensión se relaciona con la posibilidad de abrir el mundo en la escuela, que en realidad es abrir el propio mundo y no los talentos o las necesidades de aprendizaje individuales de los alumnos. La escuela no es un campo de entrenamiento sino el lugar donde *algo* se separa de su uso propio, la escuela se comprende entonces como una situación inicial (Masschelein y Simons, 2014).

Frente a la pregunta en las entrevistas grupales sobre qué piensan de este primer año en la clase de actuación, los estudiantes refieren fundamentalmente a una búsqueda de sí mismos, un encuentro con lo humano, con el otro. Entienden el teatro como un viaje:

—Si no estuviera en este viaje, si no estuviera en la búsqueda, podría ser... no como el teatro, quizás haya otras formas de buscarme a mí mismo, pero si no estuviera en esta búsqueda, ¿qué sería de mí?

(Diego en Entrevista 1. Entrevista grupal a alumnos del CUT. 24 de mayo de 2017)

Pero también hablan del teatro como lugar:

—Y el teatro es una congregación de esos mundos, no sólo de los que estamos sobre el escenario y atrás del escenario, sino también de los de abajo, es una comunión que se hace en una hora, 3 horas a lo mucho.

(Judith en Entrevista 6. Entrevista grupal a las alumnas de CasAzul. 30 de junio de 2017)

Otra expresión que aparece en las entrevistas es la del teatro como umbral:

—En el actor que empieza a desarrollarse, una de las necesidades, es la de conocer sus límites tanto físicos como mentales, sus miedos y las capacidades que muchas veces genéticamente determinan a su cuerpo. Entonces, es trascender, muchas veces, ese límite que tengo y que la mente puede corromper, ese miedo que aún no logras trascender.

(Juan Manuel en Entrevista 1. Entrevista grupal a alumnos del CUT. 24 de mayo de 2017)

Y finalmente, también se hace visible una concepción del teatro como acción capaz de transformar el mundo:

—El teatro realmente transforma el mundo y no de forma abstracta ni metafórica, siento que es de las pocas cosas que transforman el mundo desde la raíz.

(Jennifer en Entrevista 1. Entrevista grupal a alumnos del CUT. 24 de mayo de 2017)

Son jóvenes que entienden el teatro como un medio para sentirse vivos, para poder “gritar hacia afuera” y ya no “hacia dentro”. El teatro es la posibilidad de “ampliar el mundo”, “de conocerse y conocer a los otros”. Hacer teatro dicen, “es volverte un experto de lo humano, es una experiencia, son palabras, es vida, es espacio, es tiempo” (Ariadne, Judith, Juan Manuel, Jennifer en Entrevista 1. Entrevista grupal a alumnos del CUT. 24 de mayo de 2017).

Si el ser humano es un misterio que desentrañar, lo entienden como un proceso que inicia en ellos mismos, como si entendieran que el teatro los lleva en primera instancia a cuestionar su mundo, a permitir la crisis de su propia identidad, para finalmente “sacar esa fuerza que llevo dentro de mí” (Valeria en Entrevista 1. Entrevista grupal a alumnos del CUT. 24 de mayo de 2017). Es un acto extrovertido de donde lo que sigue es una crisis de identidad: “Es que te tienes que enfrentar a tantas cosas que hay un momento en el que sientes que cambias tanto que pierdes tu identidad” (Ariadne. Entrevista. 1. Entrevista grupal a alumnos del CUT. 24 de mayo de 2017). Es decir que al entrar a la escuela de teatro dejan de ser hijos, han transitado un umbral que los independiza. Masschelein y Simons (2014) aseveran que se plantean la escuela como un umbral que separa a los estudiantes de su casa y de la sociedad, y que, si bien hay quien considera que ese umbral es traumático, también tiene mucho de liberador, de poder tener un nuevo comienzo (p. 32).

Sus reflexiones sobre el proceso del primer año de la clase de actuación trascienden con mucho las capacidades técnicas y metodológicas que hayan adquirido, pues el proceso pedagógico ha sido vivido como una acción de transformación.

—Yo creo que lo que más me llevo es un cambio muy radical en mi diálogo conmigo mismo, en el que ahora soy capaz de abrirme a considerar la posibilidad de muchas cosas que antes no hacía. Trascender los tabúes personales que, a veces, también son inconscientes. Poder ampliar mi mundo, conocer nuevas personas, el simple hecho de salir de la ciudad donde vivía, venir acá, hacer una nueva vida, sobre todo el poder arriesgar, lo sentí al principio como un riesgo, porque estaba transformando mi necesidad de teatro, mi amor por el teatro, en otra cosa totalmente distinta.

(Diego en Entrevista 1. Entrevista grupal a alumnos del CUT. 24 de mayo de 2017)

En estas expresiones, cobra sentido lo que señala Meirieu sobre la escolarización: “los alumnos no van, pues, a la escuela para averiguar qué piensa el maestro, sino para saber quiénes son ellos mismos, qué los ha constituido, qué herencias pueden reclamar, qué pueden traicionar o subvertir” (Meirieu, 1998, p. 133). Sus reflexiones tienen ver consigo mismos, pero también en relación con el tiempo y el espacio del teatro que les concede preguntarse por el mundo.

—Me ha transformado de una manera increíble porque no sólo en el ámbito estudiantil o de carrera, sino mi forma de percibir el mundo, completo, es completamente diferente.

(Paola en Entrevista 6. Entrevista grupal a las alumnas de CasAzul. 30 de junio de 2017)

Hablan poco de crear, de actuar como tal; en cambio, refieren un proceso arduo de transformación, de contacto con sus cuerpos, sus mentes, sus emociones. Es necesario discutir la importancia que para los alumnos ha tenido el proceso del contacto consigo mismos en el que han entrado y verlo a la luz de otras prácticas como a las que se refiere Dussel (2018): “vivimos en la época del testimonio, y este constituye un campo cultural y discursivo que también enmarca nuestra práctica” (p. 324) y como el movimiento de poner [nuestra] subjetividad en el mapa, de mostrar nuestra implicación conlleva el riesgo [de que aquello sobre lo que trabajamos se cierre hacia adentro y no hable más que de nosotros mismos]” (p. 325).

Al ser el actor su propia herramienta de trabajo (de Tavira, 2006; Dubatti 2012), será importante que sea capaz de entrar en la indagación sobre sí mismo sin olvidar que esta es una etapa del proceso de formación y no su objetivo final. Se dice que Stanislavski en el dintel de la Academia de Arte de Moscú pidió que se pusiera la frase que está inscrita el oráculo de Delfos: “Conócete a ti mismo y encuentra la medida”, a lo que de Tavira responde que por supuesto es indispensable que el actor se conozca a sí mismo, porque nadie da lo que no tiene, pero que es importante considerar la segunda parte de dicha impronta: “y encuentra la medida” toda vez que “el camino que el actor elige para llegar a ser él mismo es ser otro” (de Tavira, 1999, p. 82).

Es imprescindible analizar lo que señala Dussel (2018) cuando, a través de una cita que retoma de Joachim Koester, pondera que, si bien en el siglo XIX la exploración es geográfica, en el siglo XX se vuelve hacia el interior, son los tiempos de la exploración

de la molécula y del inconciente. A Stanislavski (2003) y su sistema de actuación hay que ubicarlos en ese contexto y, aún así, él mismo deja bastante claro que el trabajo sobre sí mismo corresponde a una etapa de la preparación para el trabajo artístico:

El proceso de la vivencia no es el momento principal de la creación, sino sólo una de las etapas preparatorias para el futuro trabajo. Se trata de buscar la forma artística externa de la creación escénica, que explica visualmente su contenido interno. En esas búsquedas el actor recurre en primer lugar a sí mismo. (p. 36)

Como “vivimos en una sociedad que se hace cada vez más narcisista [en la que] la libido se invierte sobre todo en la propia subjetividad (...) [el peligro podría ser] que el mundo se le present[e] sólo como proyecciones de sí mismo” (Han, 2014, p. 6).

A su vez Jorge Eines, maestro de actores y director de teatro señala que “el Método acaba en doctrina instigadora del éxito. El actor dice yo y está orgulloso de decirlo. El individualismo lo devora casi todo y posterga el vínculo con los compañeros” (Eines, 2016, p. 1). No obstante, hay que tomar en cuenta que cuando el actor está aprendiendo entra en procesos:

como si todos sus fracasos y su falta de perfección se proyectaran en el cuerpo, que es responsable de todo. Se quiere aceptar el cuerpo, pero al mismo tiempo no se lo acepta. Tal vez se lo quiere aceptar demasiado y por eso existe la apariencia de cierto narcisismo. (Grotowski, 1992b, p.35)

En los tiempos que corren se debe estar alertas a que las metodologías de trabajo sobre sí mismos no instalen al alumno en una exaltación del yo que ya no le permita ver al otro, sin olvidar que aquello que pudiera parecer un rasgo narcisista es, en muchas ocasiones, más bien la expresión del trabajo que cuesta aceptarse a sí mismo.

—Creo que cambiaron muchas cosas, desde las cosas físicas del cuerpo hasta la forma de pensar, yo, de verdad, estoy muy sorprendida de cómo cambió mi forma de pensar y de ver el mundo.

(Valeria en Entrevista 1. Entrevista grupal a alumnos del CUT. 24 de mayo de 2017)

El trabajo de sus maestros y el de ellos como grupo ha logrado moverlos de lugar en lo individual, pero también de manera colectiva.

—En lo que puede suceder con mi pensamiento y emoción cuando se convierte en algo colectivo, no nada más mío, sino que existe una comunicación tal que todos estamos *sentipensando* juntos.

(Diego en Entrevista 1. Entrevista grupal a alumnos del CUT. 24 de mayo de 2017)

Las maestras de estas dos escuelas han logrado que “suene el despertador” del que habla Daniel Pennac: han sido despertados del pensamiento ilusorio, se ha llevado a los estudiantes a un tiempo presente, a un tiempo liberado de la producción, donde los maestros llevan a sus alumnos hacia el presente. Así el yo queda suspendido, este nuevo yo es un yo de la experiencia, de atención y de exposición a algo, un yo entre paréntesis, un yo profano (Masschelein y Simons, 2014). Aquí, siguiendo a Meirieu, puede decirse que las maestras honran en sus alumnos:

una libertad mediante la convicción de que surgirá progresivamente del acto que la instituye [que] la libertad y la voluntad que la sustenta [es] sobre todo un sujeto, una respuesta, un modo de reconocer [por parte de los alumnos] la consideración

en que se [les] tiene. Cuando la mirada y la palabra del adulto [los] elevan a la dignidad de hombre libre, se dan las condiciones para que [puedan] decidir el futuro. (Meirieu, 1998, p. 121)

Con sus avatares y sus formas particulares de operar, puede verse a través de lo que relatan maestras y alumnos, que las clases de actuación observadas crean espacios en los que un sujeto

“pueda atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo (...) como marco posible para el aprendizaje, y el trabajo sobre los sentidos como un poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes, son las dos responsabilidades esenciales del pedagogo”. (Meirieu, 1998, p. 85-86)

## **CAPÍTULO 4. TRABAJO CON EL CUERPO EN LA CLASE DE ACTUACIÓN**

Con frecuencia se intenta construir una oposición entre un teatro de cuerpos y un teatro de textos. En los emprendimientos actuales predomina esa tendencia. Sin embargo, los vínculos del teatro con el registro del cuerpo son fundamentales desde el principio y nunca han dejado de serlo (Badiou, 2014). La energía corporal y verbal son parte de la expresión en cualquier tipo de teatro.

Al ser el teatro un arte donde existe la convivencia, como señala Dubatti (2007, 2012, 2016), el cuerpo no puede dejar de estar presente: “la poiésis se produce en el teatro a partir del trabajo territorial de un actor con su cuerpo presente” (Dubatti, 2012, p.66). La relación estética o ética en torno al cuerpo del actor ha ido cambiando según épocas, estilos, tendencias, rupturas, cánones y experimentaciones.

No es lo mismo pensar el cuerpo como parte del culto iniciático griego en donde “una emoción sagrada exaltaba al pueblo de Atenas, y a todos los griegos venidos de las ciudades próximas o lejanas, que, desde el alba hasta la noche, durante días asistían al espectáculo” (Baty y Chavance, 1932, p. 25), que el despliegue corporal de los actores de la compañía de Molière, decodificada posteriormente por el Neoclasicismo, que todavía en el siglo XIX se expresaba en manuales que orientaban al actor sobre los gestos que había de realizar según el sentimiento que debiera expresar.

Ya durante la primera mitad del siglo XIX y desde la clasificación de los géneros dramáticos, el eje de la formación teatral de los comediantes en los conservatorios o academias se basa en el arte del “buen decir” (Aslan, 1979; Ceballos, 2013; Diderot, 1971), y si bien esta no es una tarea e implica, a su vez, el entrenamiento en técnicas

específicas como la esgrima, no existe como tal una formación actoral que integre aún las tres grandes áreas del quehacer del actor: voz, cuerpo y emoción.

Como hasta ese momento (finales del siglo XIX) no existía ninguna teoría para la interpretación del personaje, se trabajaba de modo intuitivo, a partir del vestuario y del maquillaje, mientras ensayaban con los compañeros, se les daba voz, probaba gestos y modos de caminar. Se trataba, sobre todo, de un acercamiento empírico o de “un estado de gracia” (Aslan, 1979, pp. 78-79); este estado de gracia se refiere a actuaciones como la de Eleonora Duse, que dejaba atónito a quien la viera interpretar. Los actores jóvenes observaban hacer a los actores más viejos que se resistían a develar esos secretos que les había costado tanto trabajo encontrar, o en el mejor de los casos, los aconsejaban sobre un quehacer que tampoco terminaban de desentrañar si tenían que explicar cómo lo hacían.

En Europa se vivió una disputa entre dos tendencias: por un lado, la línea “del arte del comediante, que desde la antigüedad se incluyó en los tratados de retórica destinados a los oradores” y, por otro, la línea de “la Commedia dell’Arte que condena el arte del decidor y preconiza el del intérprete, es decir, el arte de quien ante todo interpreta una situación y no se preocupa únicamente de ‘decir bien’ el texto” (Aslan, 1979, p. 30).

Esta reducción del teatro al texto, al “buen decir” de los actores de la Comédie-Française, es lo que busca estallar Antonin Artaud en *El teatro de la Crueldad*, que escribe a modo de manifiesto y en el que comienza diciendo:

No podemos seguir prostituyendo la idea del teatro, que tiene un único valor: su relación atroz y mágica con la realidad y el peligro. (...) Así planteado, el problema del teatro debe atraer la atención general, sobreentendiéndose que el teatro, por su aspecto físico, y porque requiere expresión en el espacio (en verdad la única expresión real) permite que los medios mágicos del arte y la palabra se ejerzan

orgánicamente y por entero, como exorcismos renovados. O sea que el teatro no recuperará sus específicos poderes de acción si antes no se le devuelve su lenguaje.

(Artaud, 1987, p. 101)

A partir de ahí se dio un cambio importante con François Joseph Talma, actor de la Comédie-Française, y uno de los primeros promotores del vestuario histórico, que propuso en sus puestas en escena llevar la escena el realismo, y que protestaba ante la palabra declamada. Odette Aslan (1979) señala como “desde Copeau hasta Meyerhold, los hombres de teatro combaten a los malos comediantes que recitan mecánicamente su texto” (p. 30). La investigación gestual de Françoise Delsarte y los estudios de la Rítmica de Jaques-Dalcroze fueron fundamentales para el cambio que se avecinó en relación a la integración del cuerpo en la actuación.

A finales del siglo XIX, Stanislavski, en quien cabe, en sentido laxo, reconocer al primer pedagogo teatral de la historia (...) situaría en la memoria del actor la fuente de sus emociones, despojando así a la interpretación de su carácter mecánico y restituyéndole su cualidad de acontecimiento. Ahora bien, el hecho de que haya sido precisamente la memoria emotiva la que dio mayor fundamento al método desarrollado [...] no quita que el Stanislavski de los últimos años se haya abocado al estudio de las acciones físicas, un sistema que reconoce de base el control del actor sobre sus propias acciones, de las que debe surgir la emoción toda vez que ésta escapa a su voluntad, y que arrojará valiosísimos frutos de la mano de maestros como Vsévolod Meyerhold, Seki Sano, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba e, incluso, Peter Brook. (Campesino, 2017, p. 9)

Para Stanislavski, la clave del proceso actoral residía en la concentración mental, porque sólo así se conseguía la relajación del cuerpo. Era indispensable que el actor lograra estar

relajado, que no quería decir que las tensiones fueran a desaparecer por completo, pero sí que “la lucha consiste en desarrollar uno mismo el sentido de observación y control” porque la tensión se manifestará sobre todo en los estados de creación y para ello “hay que lograr una total liberación muscular” (Stanislavski, 200, p. 137).

André Léonard Antoine, colaborador de Émile Zola, aseveraba que el actor debía vivir la acción y no sólo representar una ficción. Así, se establecieron los primeros cambios importantes en el uso de la voz y el cuerpo en la escena: se suprimió el efecto vocal gratuito, a veces se hablaba en voz baja, los actores ya no se adelantaban a proscenio e incluso a veces actuaban de espaldas. También Jean Jullien hacía el planteamiento de un concepto nuevo: “la cuarta pared”, que querría ser “una pared transparente para el público pero opaca para el actor” (Aslan, 1979, p. 87).

Con Meyerhold como parte del teatro soviético de los años 20 se funda la biomecánica que partía de un fuerte entrenamiento corporal para que el actor llegara a ser capaz de “dominar el dispositivo escénico con la precisión que el obrero dominaba la máquina. [Debía darle] a su cuerpo una concreción dinámica perfecta”. El actor tenía que ser un acróbata desde un conocimiento preciso de sus posibilidades biomecánicas, cuyo fin es la expresión del personaje “como ser social”. Se trata de entender “al actor como proletario” (Hormigón, 1971. pp. 82-83).

Adolphe Appia y Edward Gordon Craig, a principios del siglo XX, transformaron el diseño del espacio y la iluminación de la concepción del espacio escénico e hicieron que el actor desplegara sus posibilidades corporales al proponer la tercera dimensión en el teatro. La relación entre el actor y el espacio sería primordial (Appia, 2000; Vieites, 2012).

Oskar Schlemmer, quien fuera parte de la escuela de la Bauhaus, recogió las ideas de Appia y Craig, e introdujo las de Le Corbusier, a través de los conos, esferas, cilindros y pirámides para aprender el espacio en contacto con superficies y, luego, volúmenes. Exploraba las posibilidades del movimiento del actor en escena: el cuerpo como arquitectura, el cuerpo como motor, el cuerpo como marioneta y el cuerpo como aliento inmaterial (Aslan, 1979, p. 174).

Con el expresionismo, cuyo teatro nació del horror de la Primera Guerra Mundial, se planteó un rechazo al pasado; sus piezas se volvieron lugares que incitaron al espectador a la revolución. El expresionismo fue el punto de partida para el teatro político de Bertolt Brecht y Erwin Piscator (Aslan, 1979). El actor del expresionismo, que llevaba al límite la exteriorización de sus emociones por medio del trance, fue suplantado por uno que debía enseñar al espectador a “pensar y a revisar su concepción del mundo” (p. 158). El actor brechtiano se convirtió en un intermediario entre el espectador y el acontecimiento: no se trataba de que el actor se identificara o encarnara a su personaje, sino que fuera un testigo de la realidad. Existía un extrañamiento, una suspensión respecto a su personaje; no revivía sus sentimientos, sino que los describía. “El actor se dirigía directamente al público” (p. 164), lo interpelaba. No obstante, se dijo de los actores del Berliner Ensemble que poseían una técnica insuperable (Aslan, 1979).

Para el realismo sociológico de Brecht, el personaje no era lo que decía, sino lo que hizo o dejó de hacer; es decir, el *Gestus*, la huella inocultable de su clase social. En especial, el *Gestus* en Brecht representaba el gesto social: “El teatro debe dirigirse a la realidad para estar en condiciones y tener el derecho de producir imágenes eficaces de la realidad” (Brecht, 1957, p. 27). El teatro brechtiano fue un teatro realista, pero el cuerpo

ya no era el cuerpo de la representación psicológica de Stanislavski, sino el cuerpo de la representación social.

En los años 70, las vanguardias, a partir de la conformación de colectivos, se reunieron a investigar las formas de expresión y el contenido de la representación, así como su relación con el espectador. Entre sus más importantes creadores estuvieron Jerzy Grotowski y Eugenio Barba, quien fundó sus laboratorios de investigación para la formación del actor, mientras que Peter Brook trabajó con actores de todo el mundo e indagó nuevas relaciones con el texto y el espacio (Aslan, 1979).

Grotowski fue uno de los creadores teatrales que definitivamente transformaron la visión del teatro para las generaciones de actores y hacedores de teatro de los años 80 y 90, y que actualmente ejerce una fuerte influencia. Egresado de la Escuela del Teatro de Cracovia, donde fue durante sus estudios un alumno absolutamente comprometido con su formación stanislavskiana, tuvo asimismo un gran influjo en su aprendizaje de los planteamientos artaudianos.

Para Grotowski (1992) es importante que el cuerpo sea desafiado a través de objetivos que parecen imposibles de sobrepasar: se trata de invitar al cuerpo a lo imposible. Con el fin de lograrlo, plantea que el trabajo debe desarrollarse a partir de pequeños elementos que se trabajan para posteriormente encontrar el flujo energético capaz de articularlos, de modo que el actor consiga sentirse más un animal salvaje que un animal domado (pp. 12-13).

La puesta en escena también surgió en esos años como un modo de protesta frente al dominio del texto e hizo uso de todas estas nuevas capacidades y despliegues corporales del actor.

Hoy en día no queda del todo claro hacia dónde transitarán las nuevas propuestas teatrales. Lo que sí se sabe es que a la escuela siguen llegando jóvenes que quieren ser actores y a los que les espera un arduo trabajo con su cuerpo como medio de expresión y que, si bien “no podemos vivir corporalmente los problemas de los [jóvenes], nuestro cuerpo es diferente al suyo y la realidad vivida por sus cuerpos nos está vedada” (Bergala, 2007, p. 77) sí cabe preguntarse, ¿cuáles son las nuevas condiciones de la corporalidad? ¿Qué situaciones nuevas enfrenta la pedagogía de la actuación en un contexto donde los cuerpos se transforman en entornos sociotécnicos que priorizan lo virtual y que los someten al sedentarismo?

Es fundamental que un actor disponga de su cuerpo para poder actuar, que el cuerpo alcance a ser ese cuerpo capaz de hacer lo que la imaginación le propone. Sin embargo, esto no sucede naturalmente.

Laura Cházaro y Rolina Estrada, en la introducción a su libro *En el umbral de los cuerpos* (2005), explican que desde la perspectiva constructivista “el cuerpo no es una naturaleza previa sino una ‘construcción social’, cultural y discursiva; el resultado de normas que dan sentido a las prácticas culturales” (p. 13). Desde la antropología y la historia señalan que “una de las consecuencias más importantes de este enfoque ha sido cuestionar la dualidad naturaleza-cultura y las implicaciones de la dualidad cartesiana mente-cuerpo (...) de un yo que piensa desencarnado, sustancia opuesta al cuerpo materia” (p. 13 y 16).

La dinámica de la clase de teatro permite hacer conscientes los condicionamientos de esa construcción social, cultural y discursiva del propio cuerpo por medio de la vía

negativa<sup>27</sup>, buscar un punto de partida que construya, a sabiendas de que no se nace actor, sino que se llega a serlo.<sup>28</sup>

#### **4.1 La preparación del cuerpo: calentamiento, trote, caminatas, desplazamientos, zip-zap, teja y varas**

Masschelein y Simons (2014) señalan que una de las funciones básicas de la escuela es la de impartir un conocimiento y destrezas básicas, con ejercicios que “nos ayudan a ponernos en forma”, y que un aspecto importante de esta preparación escolar será concretamente la acción de probar los límites. Si bien los ejercicios que involucran al cuerpo en la escuela de actuación suelen estar orientados a la apropiación de contenidos de un aprendizaje específico, no deja de haber algo de prueba de límites en relación al cuerpo, al espacio y a la relación entre pares, así como a la relación pedagógica, teniendo en cuenta estos ejercicios.

En la clase de actuación del CUT, se observa que la dinámica de clase comienza siempre por uno o varios ejercicios que sirven como preparación para disponer entre otras cosas el cuerpo para los diferentes ejercicios de ficción realizados durante la clase.

Los ejercicios que a continuación se describen brevemente se distinguieron en las seis sesiones observadas durante el trabajo de campo en esta escuela.

El primer momento de esta serie de ejercicios corresponde a la ejecución de un calentamiento semiestructurado que los alumnos conducen por turnos. El

---

<sup>27</sup> La vía negativa es un planteamiento de trabajo con los actores que formuló Grotowski, que consiste en la eliminación de resistencias y obstáculos físicos y psíquicos, así como en la renuncia a cualquier artificio a fin de lograr la plenitud creativa (Savariago, 2002, p. 30).

<sup>28</sup> En la introducción de Cházaro y Estrada (2005) se alude a Simone de Beauvoir: “No se nace mujer, se llega a serlo”. Se asocia esta idea a la construcción de la identidad del alumno de actuación como actor, en tanto un proceso de formación a través de ciertas técnicas, identificaciones, trabajos sobre el yo.

calentamiento consta de una serie en la que se combinan el estiramiento, la coordinación y la fuerza (sentadillas, desplantes, movimientos circulares de brazos, lagartijas, abdominales, flexiones, etc.) y suele tener una duración aproximada de 15 a 20 minutos.

(Observación 4. Clase de actuación. CUT. 24 de marzo de 2017)

El segundo momento corresponde al momento del trote, que al igual que el calentamiento, es conducido por alguno de los alumnos. Se realiza fuera de las instalaciones del CUT, dentro del circuito escolar de la UNAM. Tiene una duración aproximada de 20 minutos. El tercer momento se alterna por lo general en tres dinámicas distintas que pueden ser: desplazamientos por el espacio, el ejercicio de zip-zap, lanzamiento de la teja y el combate con varas de bambú. Los desplazamientos son rítmicos o por niveles en el espacio y generan diversos encuentros cara a cara entre los alumnos, quienes tienen que estar alertas a los otros y al espacio para no chocar y poder deslizarse, brincar, trotar o caminar por el espacio. Este ejercicio tiene una duración aproximada de diez minutos (Observación 2. Clase de actuación. CUT. 22 de marzo de 2017)

El ejercicio de zip-zap implica establecer un círculo y pasar con una palmada en forma de flecha un zip al compañero de al lado. Uno de los alumnos coloca los brazos y las palmas como dirigiendo una flecha hacia los pies del compañero a su derecha o a su izquierda y emite vocalmente un “zip”; luego emite un “zap”, que será la emisión vocal para pasar el turno, con las manos en forma de flecha indistintamente a los compañeros del círculo, y se direcciona a nivel del torso. La

emisión debe de ser clara y el ritmo primero se sostiene y después va aumentando e integrando otros elementos.

(Observación 4. Clase de actuación. CUT. 24 de marzo de 2017)

El ejercicio de la teja es un ejercicio donde se lanza una teja de uno a otro sin dejarla caer mientras se mueven por el espacio. La teja es una pelota de tela, en la que adentro están los hilos que se han utilizado en una clase a principio de año y es metáfora de su vida.

(Observación 10. Clase de actuación. CUT. 5 de abril de 2017)

El combate con varas de bambú es una dinámica en la que los alumnos hacen un círculo. El maestro determina quiénes pasan al centro, cada uno con una vara de bambú en la mano. La vara se usa a modo de espada o sable y el que está en frente brinca o se agacha. Es una dinámica en la que se van alternando, pero sin una estructura previa que establezca quién tira y quién recibe. Se arma un combate y, a veces, se utiliza la expresión verbal para continuar el ataque. En otras ocasiones el maestro les quita las varas y los alumnos deben seguir el combate sin ellas. En principio no se tocan o se acercan mucho uno al otro, pero cuando lo hacen la tensión se crea sobre todo a partir de la mirada, la cercanía del cuerpo del otro.

(Observación 2. Clase de actuación. CUT. 22 de marzo de 2017/ Observación 4. Clase de actuación. CUT. 24 de marzo de 2017/ Observación 8. Clase de actuación. CUT. 31 de marzo de 2017)

Estos ejercicios cumplen durante la clase una función de calentamiento del cuerpo y de disposición para entrar al ejercicio de ficción que se realizará ese día. La primera parte de los ejercicios prepara los músculos, tendones y articulaciones; el trote agrega el ejercicio cardiovascular y la práctica del grupo de ir juntos. La tercera etapa implica trabajar el ritmo, la progresión en los casos de los ejercicios de zip-zap y la teja, y en el ejercicio de varas se trabajan el encuentro cara a cara, la confrontación y entrada al conflicto, la contención y estrategia, para finalmente liberar y soltar.

En el caso de los grupos observados, es notorio que ha habido un esfuerzo por aprender la estructura del calentamiento y es posible ver que la dificultad no ha sido la misma para todos: hay quienes han tenido un desarrollo de las habilidades corporales previo a su ingreso a la escuela y otros se enfrentan a este tipo de ejercicios probablemente por primera vez.

Un alumno se descoordina de la secuencia que lleva el grupo. Laura, la maestra, es la primera que se da cuenta; tanto ella como Israel, el maestro adjunto, bromean con el alumno para ayudarlo a que adquiera conciencia de lo sucedido. (Observación 2. Clase de actuación. CUT. 22 de marzo de 2017)

Israel, el maestro adjunto, le pregunta a Jennifer cuándo fue la última vez que dirigió el trote, y ella le dice que el semestre pasado. “Ok, tú diriges hoy”, señala el adjunto. Israel corrige el calentamiento que está llevando la otra alumna, le pide que no empiece por en medio, sino que vaya de abajo a arriba o de arriba abajo; indica: “si vamos a correr, calentamos tobillos, cuidense porque así como van, sólo va a ir a correr uno”. Luego les solicita que alineen rodillas a dedo medio, que en

las flexiones de torso a los costados las caderas se queden en su lugar y sean los brazos los que apachurren los salvavidas, “las agarraderas del amor”, entrando Lorena, la maestra de entrenamiento corporal, que ha entrado a verlos ese día. Al pasar el ejercicio de coordinación de brazos con cambios de frente, el mismo chico de la primera clase se descoordina.

(Observación 6. Clase de actuación. CUT. 29 de marzo de 2017)

Afirma Grotowski (1992) que cuando los ejercicios son entendidos como una vía para bajar las resistencias, trabajar con los bloqueos, aniquilar los estereotipos individuales y profesionales, consiguen liberar al alumno, pero que siempre será importante cuidar no llegar a un dominio excesivo, porque esto conduce a que el ejercicio se convierta en una mera expresión de la técnica por la técnica que ya no funciona como fuente de indagación. No obstante, ese límite del dominio sobre un ejercicio parece enfrentar un límite anterior, toda vez que hoy en día una de las cosas que más sorprende es la facilidad con la que los alumnos se lastiman en clase.

A partir de ahí, comienzan a moverse por el espacio en distintos niveles y se van pasando una pelota. Cada vez que lanzan la pelota, se dice el número que sigue. Si la pelota cae, vuelven a empezar con el número 1. Están trabajando en este ejercicio varias cosas al mismo tiempo, pero hoy se les pide progresión. Una chica se cae, todos van hacia ella, Israel les exhorta que sigan mientras va a ver a la chica, al tiempo que Laura va también. Sacan a la chica del espacio hacia las escaleras, Lorena (la maestra de biomecánica) también está ahí. Laura va por hielo y pomada; Israel sigue la dinámica con los otros chicos.

(Observación 6. Clase actuación. CUT. 29 de marzo de 2017)

La alumna que se cayó en el ejercicio se rompió uno de los dedos del pie, lo que será un impedimento para que participe plenamente en varias de las clases siguientes. Como ella, hay otro esguinzado y varios con las rodillas lesionadas.

En la actualidad, se reitera la instrumentalidad del cuerpo, en la que se reproduce la noción de un cuerpo máquina susceptible de ser modificada, transformada y refaccionada, al mismo tiempo que perpetúa la fragmentación corporal (Muñiz, 2017). Los accidentes en la clase de actuación hacen pensar en cuerpos más frágiles para enfrentar la disciplina y el rigor del entrenamiento corporal tal vez por el sedentarismo de la época, pero también por esta representación fragmentada que los sujetos tienen de sí mismos. Quizás este tipo de ejercicios, por sencillos que parezcan, dejan que el sujeto se reintegre corporalmente, que conecte las partes de su cuerpo entre sí y a la percepción que, siguiendo a Gumbrecht (2004), permitiría esa observación a través de los sentidos, ponerse en contacto con las cosas del mundo, estar en el mundo, reafirmando la sustancialidad del cuerpo y las dimensiones espaciales de la existencia humana:

Si el cuerpo es la autorreferencia dominante en una cultura de presencia, entonces el espacio, esa dimensión que se constituye alrededor de los cuerpos, tiene que ser la dimensión primordial en la cual es negociada la relación entre los diferentes seres humanos y la relación entre los seres humanos y las cosas del mundo.

(Gumbrecht, 2004, p. 92)

El ejercicio de la teja que hacen en el CUT implica lanzar de uno a otro una teja que contiene hilos, que fueron parte de una de las primeras clases del año. A cada hilo le corresponde un alumno; el hilo representa su vida, la maestra enreda todos los hilos a

través del espacio y la tarea de los alumnos es desenredar su hilo. Por ello, van siguiendo y trazando una trayectoria que, como consecuencia natural, converge con otras trayectorias, con otras vidas. Los alumnos entran en conflicto entre ellos; algunos lo resuelven, otros no.

Puede pensarse en este ejercicio como proponiendo un problema en torno a la relación de los cuerpos en un espacio móvil. Al respecto, es útil traer la reflexión de la teórica Doreen Massey, quien propone pensar el espacio como una multiplicidad que involucra la relación y convergencia de trayectorias de vida que son siempre dinámicas:

Such a way of conceptualizing the spatial, moreover, inherently implies the existence in the lived world of a simultaneous multiplicity of spaces: cross-cutting, intersecting, aligning, with one another, or existing in relation of paradox or antagonism. Most evidently this is so because the social relations of space are experienced differently, and variously interpreted, by those holding different positions as part of it. (Massey, 1994, p.5)

El ejercicio de la teja comprende una destreza del lanzamiento, de saber recibir, de hacerlo sin perder el ritmo. Cuando se les recuerda qué es lo contiene esa teja y cómo contiene subjetivamente las trayectorias de vida de cada uno de ellos, la dinámica se resignifica, ponen más cuidado al tiempo que arriesgan más. Hacen lanzamientos más largos, de lado a lado del espacio; todos están atentos, se vuelve un acto de vida y no una repetición mecánica.

Israel: —Contacto visual con todos, hay que colocarnos energéticamente antes de empezar a jugar. Conectarnos, reconocer el espacio y a esa velocidad puedo comenzar a jugar. Las manos hablan, la espalda habla.

Se mueven por todo el espacio, mueven brazos, piernas, brincan, giran.

Israel: — ¿Cuánto quieren hacer hoy de teja<sup>29</sup>?

Van diciendo:

—300.

—400.

—300.

—Toda la clase.

—Hasta que nos paren.

Israel: —Los voy a parar, pero porque no llegan a siete (se refiere a siete turnos de aventarse la teja).

Amaury: —Hasta que nos graben porque es un número grande.

Israel: —De lengua me echo un taco.

Empiezan, pero no están conectados, lanzan la primera y se le cae a una chica.

Israel: — ¿Cómo se recibe?

Cuando Jennifer tira en el turno 17 y dice: “17” (su voz es muy aguda).

Israel: —Esa voz.

Ahora van en 86, no se les ha caído, pero las distancias para lanzarse la teja son muy cortas. No arriesgan más lejos.

Van en 100.

Israel: —*Stop*. Nadie se mueve. ¿De qué está hecha la teja?

Juan Manuel: —De nuestra vida.

---

<sup>29</sup> La teja es una pelota de tela. La van pasando de uno a otro sin que se caiga. Cuando el maestro adjunto pregunta: “¿cuánto quieren hacer?”, lo que está preguntando es cuántas veces serán capaces de lanzarse la pelota sin que se les caiga al piso.

(Observación 10. Clase de actuación. CUT 5. 5 de abril 2017. Caja negra del CUT.  
Clase de 10 a 13)

En la clase del primer año de actuación se trabajan ejercicios que experimentan la relación entre cuerpos humanos. Esta relación puede transformarse en violencia, ocupar y bloquear espacios con cuerpos, contra otros cuerpos, como explica Gumbrecht (2004). Cuando hacen el ejercicio de las varas, durante el desarrollo del ejercicio, no siempre parece que tengan control sobre el varazo que lanzan, pero en este caso son desafiantes y les gusta entrar en conflicto, a pesar de que les cuesta trabajo encontrar el desarrollo para salir de él.

Comienza ejercicio. Los varazos son fuertes, suenan al atravesar el aire, como un zumbido. Laura cierra los ojos. Israel los deja seguir un poco y luego les quita las varas. Cuando parecía que ya nada iba a suceder, la alumna que está haciendo el ejercicio brinca hacia su compañero.

(Observación 4. Clase de actuación. CUT. 24 de marzo de 2017)

Este tipo de ejercicio logra que la clase trasgreda eso que la cultura trata de esconder e incluso de excluir. Acotado y supervisado, sin embargo, asiente cierta suspensión en la que el comportamiento del otro no es previsible. Por un momento, se observa cómo en ese combate los cuerpos entran en un contacto de agresión ritual, de sexualidad, de destrucción que, por ser transitorio, hará posible abrir un espacio de distancia para el deseo y la reflexión.

La mezcla de cuerpos con otros cuerpos y con cosas inanimadas siempre es transitoria, y abre en direcciones que disparan hacia lugares imprevistos. El ejercicio de las varas va intercambiando parejas. Un alumno se encuentra frente a frente con el otro, uno de ellos entra en actitud de reto y le puntea al otro: “Estás bien guapo, te quiero coger”, a lo que el otro le contesta sin dejar de lanzar varazos por el aire y moverse por el espacio: “Si me alcanzas, te dejo”. Así, el primero le advierte: “Quien pegue coge”. Puede observarse en este ejercicio que la sexualidad tiene una connotación de muerte intensa, de destruir el cuerpo del otro o de ser destruido por él, y en ese sentido, como deseo de morir, esta connotación viene del deseo de hacer eterna una unión transitoria (Gumbrecht, 2004).

La presencia del otro es sentida físicamente y consiente una apropiación del mundo y la entrada a aquello llamado “mística”, una conexión que trasciende el aquí y ahora (Gumbrecht, 2004). De Certeau (1997) habla de una apropiación del espacio a través del cuerpo que “permite una segunda geografía, poética, sobre la geografía del sentido literal, prohibido o permitido” (p. 117). Los dos autores destacan la importancia de modos de presencia del cuerpo que planteen espacios de interconexión y de riesgo, donde pueda aparecer el deseo y otras dimensiones de la experiencia humana.

#### **4.2 Coordinar cuerpo y palabra: *poesía en movimiento***

El segundo ejercicio que se analizará en relación a las dinámicas de clase que tienen un foco especial en el cuerpo es una secuencia de movimiento, construida por los alumnos. Aquí, deben integrar las diferentes calidades de movimiento que han visto durante la primera mitad del año: fluido, *staccato*, líricos<sup>30</sup>. Integran al ejercicio diferentes posturas

---

<sup>30</sup> El fluido es un movimiento circular, continuo y suave; el *staccato*, movimientos lineales y angulares y definidos. El lírico es un movimiento liviano que suelta y conecta con el juego.

del *training* psicofísico que han aprendido durante el año. Hacen rodadas al frente, rodadas atrás, arcos y posturas de equilibrio del yoga como el gallito, la vela o el árbol.

La secuencia de movimiento se desarrolla a lo largo y ancho de dos colchonetas que suelen usarse para la gimnasia. La superficie aproximada es de un metro y medio de ancho por dos metros de largo. La primera consigna del ejercicio es que mientras lo ejecutan, deben de ir enunciando las calidades de movimiento que están haciendo. En un segundo momento, usarán un paliacate para vendarse los ojos y realizar la secuencia sin ver y, finalmente, se les pedirá integrar un texto a esta secuencia de movimiento. Los ejercicios tienen una duración aproximada de 5 minutos.

Este ejercicio se pudo observar durante las clases 1, 2, 4 y 5 de las ocho clases integradas a este registro en CasAzul. Se anotaron los momentos de enunciación de las calidades de movimiento y la realización de la secuencia con los ojos vendados. El resultado final de la secuencia de movimientos de tres de los alumnos está disponible en un video de la página de la escuela.<sup>31</sup> En relación con los objetivos pedagógicos y su vínculo con la historia de las metodologías teatrales, se señala que es un ejercicio que integra cuerpo-mente-voz para trabajar los bloqueos de los alumnos. Es importante precisar que, aunque en la clase de actuación se pone el foco ya sea en el cuerpo, la mente o la voz, no las entiende “como entidades separadas” (Alexander, 2018, p. 41).

En este ejercicio los alumnos usarán por primera vez la palabra. La maestra marca que lo propio y singular en cada uno de sus alumnos se expresa en el cuerpo y en la voz. Mariana integra a su clase las nuevas tendencias que vienen del biodrama o el teatro

---

<sup>31</sup> El material de la secuencia de movimiento se encuentra en grabaciones de los ejercicios de dos alumnas y dos alumnos del grupo observado durante el trabajo de campo: <https://youtu.be/V1ZEPVcs9hw> <https://youtu.be/3nidkEGu-JI> , <https://youtu.be/hLPpb6TEPf4> y <https://youtu.be/AoVfHZPbF4w>

documental, por ejemplo, donde es importante que el actor recupere su propia historia para trabajar (Esto es algo que pude observar sobre todo en la presentación de su examen final)

Tanto para los ejercicios físicos de calentamiento de la clase de actuación como para este ejercicio en particular, Ricardo, el maestro adjunto, les señala a los alumnos que el movimiento termina siendo mecánico si no están conectados: “si el actor se desconecta, la línea del pensamiento también”.

(Observación 3. Clase de actuación 2da. CasAzul. 23 de marzo de 2017)

El maestro adjunto hace especial hincapié en la importancia de la técnica y en el trabajo que los alumnos deben hacer todos los días por su propia cuenta, para que puedan liberarse de la ejecución y se vuelva segunda naturaleza, con el propósito de pasar al momento creativo.

(Observación 7. Clase de actuación 4ta. CasAzul. 30 de marzo de 2017)

Esto se sugiere con más claridad en otra secuencia del ejercicio *poesía en movimiento*. En la cuarta clase de actuación de CasAzul, se agrega al ejercicio la dificultad de realizar cada uno su secuencia con los ojos vendados. Se colocan alrededor de las colchonetas; se han dispuesto tres espacios para trabajar el ejercicio. Los alumnos que van a pasar se vendan los ojos; tres alumnos comienzan el ejercicio. Una vez que terminan, pasa el siguiente en cada uno de los equipos, Patricio terminará muy rápido, a René le dará ansiedad estar con los ojos vendados, Milly a medio ejercicio se quitará el paliacate.

Al tiempo que hacen el ejercicio, el maestro comenta a cada uno. Patricio, por ejemplo, al no poder ver, aceleró su secuencia; Dionisio se disculpa con sus compañeros durante el ejercicio y el maestro le hace ver que se está calificando, “que la duda no te estorbe”; a René le dirá “no te desesperes”. En general les indicará que no se aceleren: “no tengan prisa, si perdemos precisión de forma, pierden lo que ganamos. [Tengan] templanza, es una búsqueda, no tiene que ver con el resultado”.

Los alumnos preguntan por el equilibrio: “hasta caminar por el borde de las colchonetas me da miedo”, expresa Dionisio, “siento que me voy a caer”. Paola dirá: “es como arena movediza, sentía que me iba a caer, que si me salía de la colchoneta, me iba al precipicio”. El maestro les apunta: “el equilibrio no sólo es un referente visual, dejamos de conectarnos, cuando damos por hecho que todo es el referente visual. La conexión implica un diálogo directo con el cuerpo y un ejecutarlo para resolver en este caso el conflicto con el cuerpo. En algo como esto no hay más que talacha y repetición”.

(Observación 7. Clase de actuación 4ta. CasAzul. 30 de marzo de 2017)

Ricardo, el maestro adjunto, les habla de cómo la repetición en este ejercicio es clave para lograr la libertad de su ejecución. Los alumnos se observan unos a otros, y al ver al otro aprenden lo que pueden mejorar en sus propios ejercicios.

Este es un ejercicio que permite que los alumnos experimenten -a partir de la secuencia de movimiento- la dificultad de integrar lo que la mente quiere que el cuerpo ejecute y lo que el cuerpo puede hacer una vez que comienza la acción que se ha planteado realizar en el espacio. La torpeza con la que abordarán el ejercicio las primeras veces irá

transformándose en destreza al paso de las sesiones, toda vez que trabajen a partir de la repetición y se detengan en esos momentos en los que la mente se detiene, obstaculiza o cuestiona la ejecución.

La palabra, al integrarse por primera vez como parte de la clase, adquiere un valor específico. Hay un primer momento en donde claramente no se han logrado sincronizar la enunciación de la calidad de movimiento y su ejecución, como si corrieran por dos vías paralelas e incluso ajenas. Una vez que lo logran, el cuerpo obtiene otra calidad: el alumno es él mismo, su cuerpo, su pensamiento y su voz. Se trata de un buen ejercicio introductorio para cuando el alumno se enfrenta a encarnar a un personaje a partir de un texto previo. Habrá experimentado cómo las palabras como idea no expresan mayor cosa, y que el cuerpo no es sólo un instrumento acrobático, sino que sus posibilidades expresivas dependerán de esta integración.

Este ejercicio proporciona una estructura que requiere que el alumno sea capaz de integrar la mente, el cuerpo y la voz en la misma acción. Eso resulta muy complejo para los alumnos; en primera instancia, se torna complicado coordinar la acción física que se realiza y decir vocalmente a qué calidad de movimiento pertenece. El alumno hace o habla; le tomará varias sesiones integrar las dos acciones en una misma. El segundo punto de conflicto es hacer con los ojos cerrados, que trae aparejados la pérdida del equilibrio, el miedo y la inseguridad. Este ejercicio ha supuesto cierta dificultad para aquel que haya querido realizarlo, aunque algunas características de este tiempo hacen pensar que, más allá de que resulte desafiante para cualquiera, en la época actual presume el privilegio de repetir una estructura que ayuda al alumno a integrar funciones que la cotidianidad no contempla.

El desarrollo de la digitalidad ha implicado entre otras cosas la creación de objetos miniaturizados que, como dice Sadin,

inauguran el doble fenómeno posmoderno de la individualización por el hecho de que la portabilidad induce una forma de liberación del cuerpo, en este caso no de orden sexual, pero sí basada en el incremento de la autonomía o del campo personal de acción. (2017, p. 56)

Ya no se advierte un cuerpo “liberado” de sí mismo, sino ante un cuerpo “liberado” de los otros. Un cuerpo que a través de la relación que establece con los dispositivos electrónicos digitales parece haber transferido su relación a la

magia de un dispositivo que realiza y condensa las condiciones generales que han hecho posible la revolución digital (...) [en una] era de la deducción y la sugerencia algorítmica geolocalizadas e hiperindividualizadas. Es la instauración de un vínculo ya no de orden estrictamente funcional a la técnica, sino uno que ofrece un ‘depósito cognitivo’ virtualmente inagotable e infinitamente superior, ajustado de manera incesante a toda coyuntura espacio-temporal, singular o colectiva. (Sadin, 2017, p. 56)

Este cuerpo no es necesariamente un cuerpo atrofiado por el uso de las máquinas. La necesidad de liberarlo pasa por esta idea de deslizamiento que se vive a través de la digitalidad, y que aparece en las actividades “contemporáneas del *skateboard* o el *surf* que exhiben cuerpos súbitamente liberados de ataduras sociales, afirmados en tanto individualidades que se deslizan en total libertad sobre superficies devenidas lisas” (Sadin, 2017, p. 51).

En este contexto, el ejercicio de *poesía en movimiento* es un ejercicio de ejecución individual. Lo que el maestro pide constantemente a sus alumnos es un trabajo “técnico”

para llegar al momento en que la secuencia se domine como segunda naturaleza y se liberen las neuronas para integrar la expresión verbal con un texto. El ejercicio no es de entrada un ejercicio de liberación, sino un ejercicio que quiere llegar a un momento creativo a través de la disciplina y la repetición. En esta dirección, recupera la dimensión de ejercitación repetitiva, de tecnología y técnica, de la disciplina escolar, ya no entendido como pura represión –como plantea cierta lectura superficial de la teoría foucaultiana-, sino como posibilidad de emergencia de algo nuevo:

La escuela tiene una dimensión inequívocamente tecnológica. Implicarse en el estudio y completar ejercicios implica el empleo de ciertas técnicas. Esas técnicas son las que permiten a los jóvenes asumir tareas y simultáneamente, asumirse a sí mismos, y eso con la intención de modelarse, de mejorar y de alzarse por encima de sí mismos. La tecnología incluye la materialidad concreta de la escuela (...) pero también las herramientas (...) y los métodos de trabajo (...) todos ellos dirigidos a una suerte de disciplina para centrar la atención de los jóvenes en una tarea o una cosa específicas. Alcanzar esa concentración es la piedra de toque de una técnica escolar eficaz. (Masschelein y Simons, 2014, p. 112)

Aunque el ejercicio parezca sencillo, en la era de los deslizadores supone en realidad una confrontación importante para los alumnos, pues los enfrenta a una estructura libre, en el sentido de que son ellos los que deciden qué movimientos y qué textos irán integrando, pero determinados en las reglas de su ejecución, sobre todo, en aquella que pide al alumno el dominio de cada unidad, la fluidez para pasar de una postura a la otra e integrar la palabra.

Durante la observación de los ejercicios hay dos momentos particularmente difíciles para los alumnos: el primero es lograr la simultaneidad de la palabra que describe

lo que se hace con aquello que se ejecuta, y un segundo momento la dificultad consiste en hacer sin ver.

Se abren aquí algunas líneas que habría que seguir explorando, pero que pueden plantearse provisoriamente a modo de hipótesis. Por más habilidades que haya alcanzado el cuerpo, parece haber perdido ciertas facultades. En una era saturada de imágenes y de dispositivos que dicen dónde se está y sugieren a dónde ir, no ver hace perder el equilibrio, pero no sólo eso, sino que hace sentir a los alumnos que “caen”, que se “precipitan al vacío”. ¿Será que se ha ido perdiendo la facultad de ubicarse espacialmente a través de otros sentidos que no sea el visual? ¿Y qué está ocurriendo con la sobreexposición de la sexualidad y de los cuerpos, a la par que la experiencia sensorial vinculada a la realidad? ¿O quizás, justamente en esta era que ha perdido su capacidad erótica, se ha atrofiado el vínculo primario con el mundo?<sup>32</sup>

Si bien el trabajo con el cuerpo lleva a formular este tipo de preguntas, no habría que olvidar que “el adulto debe preservar ese misterio y [no creer] que podría, con una buena dosis de voluntarismo, comprender lo que los adolescentes viven de su cultura a través del cuerpo” (Bergala, 2007, pp. 77-78). Esto no querrá decir que no lo vea, que no perciba que algo se está transformando, pero hay un saber desconocido sobre el cuerpo que tendría que estar a la base de la pedagogía.

Como un tercer momento, se integrará al ejercicio la palabra, no ya la que describe las calidades de movimiento que se están ejecutando sino la palabra poética que, como tal, tiene un momento discernido pedagógicamente para integrarse en la dinámica de actuación. Resulta muy interesante que, así como hubo una época en el teatro que supuso

---

<sup>32</sup> Para el argumento de la agonía del eros, véase Byung-Chul Han, 2014.

liberar al actor del yugo de la palabra y el “buen decir”, esta época obliga a encontrar el lugar de la palabra, desde el movimiento corporal o la integración con el mismo. Se parte en primera instancia de una dinámica que implique el juego y la búsqueda con la palabra a través de la experimentación con el cuerpo, antes de entrar a los ejercicios que partan de un texto previo.

Que el alumno integre la palabra plena de sentido como parte del propio cuerpo es también de alguna manera devolver al cuerpo su capacidad de ser continente de los contenidos simbólicos que lo atraviesan.

#### **4.3 Despojar al cuerpo: *soledad escénica***

Otra vertiente del trabajo con el cuerpo es un ejercicio que en palabras de la maestra y según la carta descriptiva<sup>33</sup> que ella misma elabora, “se trata de que los estudiantes preparen un ejercicio de soledad en una situación realista que abra un momento teatro, con una circunstancia inmediata y mediata concreta. El espacio escénico es el dormitorio, la tarea escénica consiste en salir del baño y dirigirse a un lugar determinado con un objetivo. La duración del ejercicio la maneja el alumno y termina cuando deja el dormitorio y cierra la puerta” (M. Giménez, comunicación personal, 19 de septiembre, 2016). Es un ejercicio que ya fue presentado anteriormente, pero cuyo análisis se profundizará en las páginas que siguen.

---

<sup>33</sup> De ahora en más se citan las “Cartas descriptivas” (documento escolar) del primer y el segundo semestre de la clase de actuación del primer año de CasAzul, nombradas, elaboradas y facilitadas personalmente por la maestra Mariana Giménez. Se integran como Anexo 1 y 2 respectivamente.

El dormitorio es un espacio que se construye “liminalmente”<sup>34</sup> (Dubatti, 2016) en el espacio del salón de clases. En este caso los alumnos cuentan con una cama, un buró y una especie de librero que hace las veces de pared. Cada uno de ellos construye su propio espacio y trae también objetos de su casa que los ayudan a crear la situación que han imaginado. El ejercicio no tiene una duración establecida previamente, sino que termina cuando el actor sale del espacio y cierra la puerta.

Es importante considerar que la observación de este ejercicio estuvo restringida. En las clases de CasAzul, no estaba permitido entrar a ver los ejercicios de *soledad escénica*, ya que los alumnos trabajaron por primera vez desnudos frente al grupo y la presencia de alguien ajeno al proceso representaba en ese momento una mirada externa que podía distraerlos. Se asintió, en cambio, permanecer durante el momento de análisis y reflexión. Para Mariana Giménez, la maestra, el análisis y la reflexión son la vía a través de la cual los alumnos pueden “manejar una terminología clara y sencilla” y obtienen “las herramientas para estructurar un discurso personal con respecto al teatro y la actuación” (M. Giménez, comunicación personal, 19 de septiembre, 2016).

El objetivo pedagógico determinado por la maestra, según su carta descriptiva, será trabajar la ficción a partir de la relación entre realidad y verdad, la situación y su justificación. La escucha sobre aquello que la maestra y el grupo reflexionan acerca del ejercicio deja ver que continúan abordándose los objetivos establecidos para la primera mitad del año escolar. En la carta descriptiva que corresponde al primer semestre, Mariana explica que: “durante esta primera etapa es fundamental la desinhibición, deshacerse de

---

<sup>34</sup> Si bien quien introduce el término de liminalidad para pensar el teatro a partir del uso que hace Víctor Turner es Diéguez (2014), se utiliza el término liminal como una manifestación del teatro-matriz que recupera Dubatti a partir de Diéguez (Dubatti, 2016, p. 16).

tabúes y expresarse con libertad”. Por otra parte, uno de los objetivos de ese primer semestre consiste en que el alumno logre estar en escena. Explica la maestra: “es un objetivo que tiene que ver más con quitar que con poner. Los alumnos llegan con muchas ideas de lo que es la actuación y cómo deber ser. Las expectativas alrededor de llegar a un resultado, de ‘hacerlo bien’, las resistencias mías y la de los otros generan juicios contraproducentes, desconexión, falta de escucha, actitud impuesta, etc.” (M. Giménez, comunicación personal, 19 de septiembre. 2016).

La actividad de reflexión de la maestra y el grupo muestra cómo se vuelve a trabajar el cuerpo desde la reflexión verbal sobre las vivencias, y se revisan los objetivos iniciales. Los alumnos comentan el ejercicio, Mariana los escucha y les pide que sean precisos, para encontrar la lógica de la situación a partir de lo que se vio. Después de escucharlos, habla de lo que vio técnicamente del ejercicio. Habla de la desnudez y de lo que eso implica, de cómo la actriz se va sintiendo más cómoda respecto a su propia desnudez conforme avanza el ejercicio y accede a que aparezcan los estímulos. Señala que hay “mucho espaldas en el ejercicio”, que si bien culturalmente hay diferentes posicionamientos respecto al cuerpo, el ejercicio sí necesita una exposición. Agrega: “el actor cuando se siente frágil en la ficción desarrolla herramientas para sostenerse en ella”. Para concluir le dice a Juana, la alumna que hizo el ejercicio, que le gusta que no haya acabado el ejercicio cuando sintió esa exposición y que se haya atrevido a continuar: “una vez que uno hizo lo que tenía que hacer, se va. Salió bien, estaba el cuerpo, había presente, no estaba futurizado”.

Durante la escucha del análisis, llama la atención cuando Juana, la alumna que hizo el ejercicio dice: “al empezar el ejercicio me sentí desorientada, pero en el

momento que me miré en el espejo, me sentí conectada al lugar”. Mariana le habla sobre la diferencia entre soledad y desnudez. El objetivo del ejercicio, le indica, es estar sola.

(Observación 1. Clase de actuación 1ra. CasAzul 21 de marzo 2017)

El ejercicio de *soledad escénica* es un muy buen ejemplo de cómo el actor trabaja en la clase de actuación con su cuerpo, más que nada, a partir de los estímulos que recibe psicológicamente. Es un ejercicio que se puede inscribir en la línea de las acciones físicas de Stanislavski (2003), que para desencadenar el subconsciente utiliza una acción que libera la emoción. La tarea (la acción física) significará salir desnudo del baño, pero el objetivo será experimentar la soledad.

La desnudez del cuerpo se vincula por este ejercicio en un vehículo que suelta la memoria emotiva del cuerpo. La actriz experimenta su propio cuerpo como “demasiado cuerpo”<sup>35</sup>. Es eso lo que la maestra le señala a la alumna cuando le dice que “hay mucha espalda en el ejercicio”: es su propio cuerpo que ante la mirada de los otros la alumna quisiera ocultar. Esa vivencia de la desnudez que conecta con experiencias previas y que de entrada la hacen sentir incómoda podría ir cediendo en tanto sea capaz de dejar que “aparezcan los estímulos de la ficción” que le admitirán habitar la situación dramática.

Se trata de un ejercicio que, como explicaba Grotowski (1992), enfrenta al actor con los bloqueos que experimenta en la actitud respecto a su propio cuerpo, contrario al

---

<sup>35</sup> Explica Grotowski (1997) que los actores suelen tener bloqueos y que es importante observar que actitud tienen hacia el propio cuerpo porque muchas veces los actores “tienen mucha más dificultad en aceptar su cuerpo, que exceso de facilidad en ese campo”. Dice: “contemporáneamente el cuerpo funciona como algo demasiado precioso y como una especie de enemigo íntimo” (p. 35). Así el cuerpo se percibe como que existe demasiado o existe demasiado poco.

narcisismo y exhibicionismo que suelen asociarse a su personalidad. Un ejercicio así pone al actor en el campo de la dificultad que tiene de aceptar su cuerpo, de encontrarse con ese enemigo íntimo, que, como dice, existe demasiado o no existe lo suficiente; ese cuerpo en donde se inscriben los fracasos, y en donde, corpóreo, el actor se siente en peligro pero “para poder aceptarnos hace falta el otro” (Grotowski, 1992, p. 36). Ante la mirada de los otros y en virtud de poner el cuerpo en el ejercicio, la alumna va ganando confianza.

La clase devela un sentido más profundo que aquello que ha hecho posible que la alumna deponga sus defensas y se permita ser vista por los compañeros de clase. Este ejercicio, entendido como uno más de los que hará a lo largo de su formación, puede ser parte de un proceso que la funde como actriz en la relación con su cuerpo.

Siguiendo la propuesta de Dussel (2014), en su artículo “Distancia y vínculo pedagógico en la cultura digital”, puede observarse que la maestra “no pide a los alumnos que sepan su saber” (p. 102) sino que plantea un “dispositivo de lo sensible que consiste en disposiciones de los cuerpos, recortes de espacios y tiempos singulares que definen maneras de estar juntos o separados, frente a o en medio de, adentro o afuera, próximos o distantes” (p.104). El ejercicio de *soledad escénica* encarna un recorte del espacio y el tiempo, donde uno de los alumnos hace frente a los demás; pero los demás tendrán que encontrar la manera de posicionarse dentro o fuera del ejercicio, próximos o distantes, y la maestra, a través de sus intervenciones y sus traducciones, enseñará al alumno a mirar el ejercicio, a transformar su mirada en la del espectador emancipado, capaz de construir el sentido artístico junto con su compañera en escena (Rancière, 2008).

¿Qué muestra este ejercicio sobre el cuerpo en el entorno sociotécnico digital? Hay que considerar que el mundo actual es un mundo de exposición; el cuerpo mismo se expone, se cosifica como mercancía consumible: “El valor de exposición depende sobre

todo del aspecto bello. Así, la coacción de la exposición engendra una necesidad imperiosa de belleza y un buen estado físico” (Han, 2013, p. 6). Los jóvenes se muestran a sí mismos en las redes sociales como Facebook o Instagram. La investigadora Lorena García (2018) revela en su estudio sobre las *selfies* cómo “en el ámbito de la identidad, la postfotografía facilita que podamos inventarnos como queremos ser” y cómo “dadas las condiciones de las tecnologías, tenemos la libertad de gestionar nuestra imagen” (p. 13).

El ejercicio de *soledad escénica* proyecta un desafío muy interesante para el alumno de actuación de esta era digital, porque a través del ejercicio tiene la posibilidad de vivir la experiencia de comparecer frente a la mirada del otro, no mediado por las pantallas sino en una coexistencia y co-presencia en el mismo espacio. Comparecer exige tanto al que se muestra como al que lo ve, lo opuesto a la acción de exponerse en las redes sociales que forman parte de su cotidianidad: no puede gestionar su imagen frente al otro, sino que es el que es, con el cuerpo que tiene, ese cuerpo que existe demasiado o existe demasiado poco.

Ese momento de enfrentar la propia desnudez ante la mirada del otro en una coexistencia material y temporal implica acercarse como posibilidad a la experiencia de la soledad. No la soledad que añora al otro en su ausencia, sino la experiencia de ese “ser en mí”, que nos enfrenta al hecho de que existimos como vivencia intransferible, “sin intencionalidad, sin relación”, y que nos abre a un espacio en el tiempo para aprender ontológicamente que “los seres pueden intercambiarse todo menos su existir” (Lévinas, 1993, pp. 80-81).

Han, en su ensayo *La agonía del Eros* (2014), abre la idea de una falta de negatividad en el mundo actual. El ser humano hoy se explota a sí mismo y se expone frente a los demás como objeto de consumo. El nuevo imperativo es ser bello, hacer

ejercicio, mostrarse por partes, seleccionar y ser seleccionado en una sociedad que tiende a igualar en ese agotador proceso del rendimiento. Ya no hay amo que someta, sino que es el ser mismo, amo y esclavo, narcisos mirándose en las imágenes vacías de los otros como quien se mira en su propio espejo. No hay relación con el otro y mucho menos con el Otro que plantea Lévinas (1993). Se ha retirado el alma del proceso: ya no hay riesgo, ya no hay encuentro y, por lo tanto, ya no hay tampoco extrañamiento. El Eros en tanto posibilidad negativa de la alteridad se evapora. Esta es la era de lo positivo y la adhesión, la era del descontento, pero no del riesgo que supone la transformación.

En contraposición, este ejercicio de *soledad escénica* comienza por proponer el presente como desgarrador y renovador y que hará posible experimentar el tiempo, porque que sólo hay existencia en el aquí y ahora. Ahí será posible descubrir la libertad del simple acto de existir. La soledad, en palabras de Emmanuel Lévinas, es la unidad indisoluble entre el existente y su existir (1993). Se trata pues de habitar el cuerpo, de residir en el misterio erótico de lo que se es frente a la muerte, porque justamente existir la hace presente.

En este ejercicio, los otros contemplan y se demoran en la contemplación, al tiempo que quien está haciendo el ejercicio habita la situación; puede ser la ocasión de demorarse en el otro, de mirarlo realmente, de realmente estar solo, de suspenderse en ese cuerpo.

Llama la atención el momento en el que la alumna comenta que fue mirándose al espejo que sintió seguridad, porque el espejo puede ser el espejo del narciso, pero también puede ser el espejo del teatro que nos devela aquello que estaba oculto. El ejercicio formula entonces aprender a “poner el cuerpo”, como dice Mariana, pero no para exponerse en tanto modelos consumibles, sino para mostrarse en su plena fragilidad.

En este sentido, el ejercicio implica una responsabilidad mutua: aquello que se mira debe ser acogido por los otros, incluso en la ruptura del encuentro; requiere concentración. Nunca es lo mismo desvestirse que desnudarse, se trata de construir la capacidad de estar solo en el escenario. Un asunto es el desnudarse en la soberanía de su intimidad, pero conseguir eso en el salón de clases, en el ejercicio escénico y en la escena misma, es una tarea mayor. De entrada implica la integración mente-cuerpo para ser capaz de hacerse presente en esa dimensión donde el actor está solo, al tiempo que sabe que no lo está.

La desnudez en el escenario ya no es lo que era fuera del escenario, y eso lleva al descubrimiento y la autorrevelación. Se descubre en la realidad ficticia, con los otros, lo que no sería capaz de descubrir (se) solo, en la realidad.

El estado de relajación corporal sería un parámetro para evaluar este ejercicio, porque el actor, al exponer su cuerpo, no sólo se está desinhibiendo; no es alguien que ha perdido el pudor, sino, al contrario, alguien que ha conseguido estar solo. No es un acto de exhibición; la clave de este ejercicio reside en que el alumno sea capaz de conseguir la soledad, porque en la soledad no existe el estímulo real que lo inhibe.

La desinhibición aquí no sería estar preparado para controlar el pudor, sino ser capaz de construir una situación llamada soledad y encontrar ahí la libertad escénica. Es decir que este ejercicio podría devolver al alumno de actuación la autonomía que, según Han (2014b), se ha perdido en el proceso de alienación de la sociedad de consumo.

#### **4.4 Habitar otro cuerpo: traer al cuerpo al padre**

En este ejercicio Laura, la maestra, les pide que traigan con la memoria y la imaginación el cuerpo de su padre a su propio cuerpo, mientras caminan por el espacio.

Luego, les plantea imágenes y preguntas para ayudarlos con el proceso de creación de su propio padre.

Laura: —Todo lo que sabemos de nuestro papá. Cuando trae su playera de oso polar, sus miradas, cuando llega de hacer ejercicio todo lastimado, imágenes sensibles. Vamos, sí, exploren y diviértanse. ¿Es viejo? ¿Es joven? ¿Es viejo, pero se siente joven? ¿Lo han visto caminar de lejos? ¿Lo han visto bailar? Y cuando lo hemos visto guapísimo, o cuando decimos “qué vergüenza, ¿por qué salió así?” ¿Cómo se siente este papá en el mundo? ¿Es dueño del mundo? ¿O víctima del mundo? Pensamientos, traer a este señor. ¿Es comelón? ¿Es bebedor? ¿Es simpático? ¿Él cree que es simpático y en realidad es un plomo? ¿Qué lo apantalla? ¿Es coqueto? ¿Es ligador o es recatado?

Los alumnos han estado caminando, construyendo estas imágenes, hay algunos de ellos en donde empieza a aparecer clarísimo el papá.

Laura: —Hay *slogans* que mi papá usa, frases, recuérdelas.

Cuando uno de los alumnos, ya ha logrado incorporar a su padre en su propio cuerpo, dice emulándolo: “Estás mal, hijo, hijo. Estás mal. ¡Marcela! (parece ser la madre del alumno) Estás mal”.

(Observación 8. Clase de actuación 4ta. CUT. 31 de marzo de 2017)

Una vez que la maestra se da cuenta que en mayor o menor medida han logrado encarnar a su padre, se dirige a ellos como si fueran sus padres. Les da la bienvenida y les agradece que hayan acudido a ver la presentación del ejercicio de sus hijos que verán a continuación.

Laura les explica que es un ejercicio donde sus hijos estarán desnudos y tendrán alguna relación sexual. Los papás representados reaccionan de manera muy diversa: están los que objetan, los que se indignan, los que confían. Todo el tiempo, Laura se dirige a ellos como los papás del grupo, muy seria. Luego les pide que se despidan de sus hijos y una vez que esto ha sucedido, les pide a los alumnos que regresen a despedirse de sus padres.

(Observación 8. Clase de actuación 4ta. CUT. 31 de marzo de 2017)

Este ejercicio trabaja con la *memoria emocional* para liberar el subconsciente que proponía Stanislavski, pero lo aborda más bien a partir de la premisa que planteaba Grotowski de que el actor entre al espacio no con la memoria de su cuerpo, sino con su cuerpo-memoria: “Todo nuestro cuerpo es memoria, no es que el cuerpo tenga memoria, él es memoria” (Grotowski, 1992c, p. 34).

Una vez que han ido incorporando a sus padres, sucede otro fenómeno relacionado con la línea brechtiana, donde el actor se convierte en un intermediario entre el espectador y el acontecimiento, se vuelve un testigo de la realidad, y hay una especie de extrañamiento, una suspensión respecto a su personaje. Es decir, en este ejercicio hay un proceder a partir del realismo psicológico de identificación con el personaje, pero como parte del mismo juego se da también este extrañamiento brechtiano que permite al alumno ser y no ser al mismo tiempo el personaje “mi padre”.

¿Qué desafíos plantea este ejercicio para la formación del actor? Abrir la relación con el padre a nivel físico y emocional no es fácil para nadie y puede ser un recorrido lleno de sorpresas. Al observar este ejercicio, un desafío grande para la maestra respecto

a esta generación es que es perceptible a través del ejercicio que en el caso de algunas de las alumnas el padre ya murió, y otras de ellas tienen una relación que les genera conflicto.

No es el objetivo de esta investigación indagar qué es lo que sucede en cada caso. Se relatan aquí algunos momentos que develan esta situación durante la clase.

Laura: —Vamos a traer el cuerpo de nuestro papá.

Laura: — ¿Lo trae V<sup>36</sup>?

V: —Sí, sí.

J llora.

Laura: —Fantaséalo, ¿no quieres hacerlo? Ok.

Así que J se va a sentar como espectadora del ejercicio de los demás. También empieza a llorar A, y Laura le dice lo mismo, que si no quiere hacerlo no lo haga. Ahora ellas están sentadas, pero de pronto J se decide y regresa al ejercicio.

(Observación 4. Clase de actuación. CUT. 24 de marzo de 2017)

La reacción de la maestra remarca que es un ejercicio delicado, y que si bien la clase suele tener un tono de rigor y disciplina, hay momentos en que se respeta que los alumnos no quieran entrar en ciertas dinámicas. Procede como el pedagogo francés recomienda se trabaje la autonomía en la escuela: “Debe partirse del nivel ya alcanzado por una persona, ha de representar un nivel superior pero accesible (...) intentar llevar a alguien a un nivel de autonomía muy superior a aquél en que está, y hacerlo bruscamente, es evidentemente, condenarse al fracaso, condenar al otro a una regresión y, usualmente, preparar un retorno

---

<sup>36</sup> Las siglas de los nombres de los alumnos se debe a la protección de su intimidad en este ejercicio en particular.

a una situación de coacción intensa que se justifica (...) alegando que el otro, según ha quedado claro, no es autónomo en absoluto” (Meirieu, 1998, p. 87).

Aquí la maestra hace del espacio de trabajo un lugar seguro. Según Dussel, retomando a Gayatri Chakravorty Spivak, “el trabajo del maestro es el reordenamiento no coercitivo de los deseos (...) de nutrir la intuición” (2017, p. 4); la enseñanza pasa por un reordenamiento no coercitivo y se vale más de la persuasión, de un trabajo que incrementa el saber, la experiencia, que actúa sobre los deseos y los afectos. El maestro, indica Dussel, crea un espacio que no se define tanto por un contenido a dominar, sino por poner en movimiento un trabajo con el saber, un ir hacia otro lugar.

Y al mismo tiempo, ese mismo espacio seguro logra que los alumnos aprendan que actuar necesariamente conlleva el trabajo consigo mismo. La cuestión de la delicadeza, de la intimidad, es probablemente uno de los temas que más acusen recibo de las nuevas condiciones de la transmisión.

De pronto reconocer en el propio cuerpo las voces, los gestos, los valores del rol paterno abren un camino de autoconocimiento del sujeto consigo mismo: qué hay de su padre en ellos mismos, qué los funda, en qué se reconocen y en dónde no. Este ejercicio que propone lúdicamente, jugar el rol del padre, darle cuerpo, asiente que se cruce un umbral importante. Los conecta con su origen, con aquello que los funda, al tiempo que deconstruyen una serie de certezas para volver a ensamblarse en otras.

Bergala, en *La hipótesis del cine* (2007), presenta a través del análisis de Philippe Arnaud de una escena fundamental de la película *Los niños del paraíso* de Sacha Guitry, la cuestión de la transmisión artística entre el padre Mimo (Deburau) y su hijo, cuando éste ha de entrar en escena y en su lugar, toda vez que él se está muriendo ya:

durante esta lección, Deburau pide a su hijo que lo mire hacer la pantomima, pero sobre todo -le dice-, no copies los gestos que yo hago. Philippe Arnaud veía en esta escena la convicción de que sólo el deseo (del alumno) enseña y que nada se transmite según las pseudoleyes de una aplicación sorda a las otras circunstancias, anteriores de otra existencia (...) veía en este momento un ‘Tú puedes’ mucho más decisivo que cualquier consejo preciso o cualquier técnica de interpretación. (Bergala, 2007, pp. 78-79)

Lo que quiere resaltar aquí Bergala, por medio de la mirada de Arnaud, es que no hay posibilidad de transmisión sin el deseo inicial de aquel que quiere aprender.

El ejercicio de traer al padre no establece una dinámica que quiere que el alumno se regodee en la búsqueda de un pasado perdido y pleno, tampoco la imitación de los gestos del padre; al contrario, se trata de hacer vigente en la situación actual la postura del padre a través de su cuerpo, de sus gestos, de su voz. Quizás también se quiere lograr que el hijo(a) descubra su propio deseo de ser actor ante la mirada del padre como ley interna.

Si bien, como expone Bunz (2017), el conocimiento ya no se encuentra exclusivamente en un lugar determinado y se dispersa en una nube de datos, hay otra vía del conocimiento que depende de las experiencias de presencia (Gumbrecht, 2004), y que el cuerpo-memoria puede encontrar (Grotowski, 1992b). Los ejercicios revisados dan cuenta de esa búsqueda a través de un tipo de trabajo con el cuerpo en la formación actoral.

#### **4.5 Enfermedad, lesiones y accidentes**

Durante la observación del trabajo de campo en una y otra escuela, y también a través de las entrevistas a las maestras, es relevante el hecho de los alumnos se enferman y lesionan

cada vez con mayor frecuencia. Esto ya ha sido mencionado, pero en las páginas que siguen se analiza con algo más de detenimiento.

En la segunda clase observada en CasAzul, los alumnos realizan el ejercicio de *poesía en movimiento* con el maestro adjunto. La maestra cuenta que una de las chicas es epiléptica y está medicada, y otro chico, el del norte, toma ansiolíticos, que tienen muchos problemas de salud, sobre todo, enfermedades psicosomáticas generadas por estrés.

—En este grupo todos están enfermos, bueno, un alto porcentaje, del corazón, de la presión, gastritis crónica. Yo creo que por los modos de vida (voltea a ver la calle de donde vienen los cláxones) y por la presión.

(Observación 3. Clase de actuación 2da. CasAzul. 23 de marzo de 2017.

Conversación informal con Mariana)

En la entrevista posterior vuelve a salir el tema de la salud en este grupo:

—Yo he tenido problema con los chicos por problemas de salud... severos, hay chicos con problemas de salud fuertes: epilepsia, cardíacos y problemas psicológicos. No sé, capaz que fue una casualidad que me tocara gente con esta particularidad y yo, pues, tuve que aprender a manejarlo. Mi preocupación era que ellos no se pusieran en riesgo ¿no?, eso me preocupaba. (...) Problemas cardíacos nunca me habían tocado, entonces yo quiero saber qué puede hacer un alumno...a ver si me entiendes...o sea no es para...yo no pienso que no puedan estudiar actuación chicos que tienen padecimientos, pero sí necesitamos saber en qué consisten, qué dosis toman, de qué, qué hacemos si les da una crisis, a dónde los

llevamos. Y estos chicos, todos, no querían hacerse atender por algunas razones que tienen que ver con sus familias. Bueno, todos son mayores de edad...Qué difícil, ¿no?, pero vivían con sus padres todos y yo sentía que...hubo que citar padres, que era algo también que se nos hacía raro pero se nos hizo necesario.

(Entrevista 5. Mariana, maestra de CasAzul. 29 de junio de 2017)

Al iniciar con las observaciones, en el CUT había un alumno con una bota ortopédica por un esguince, y durante la segunda clase, una alumna se rompió el dedo caminando por el espacio. En la clase que siguió a este accidente, la maestra reflexionó con el grupo:

Laura: — ¿Cómo se sienten de que el miércoles hubo otra lastimada?

Alumna: —Responsabilidad.

Laura: —A mí sí me afectó. Me dejó pensando, básicamente siento que hay una memoria del cuerpo. El cuerpo tiene una memoria increíble. Y hay una serie de muchas pequeñas cosas que sus cuerpos no han hecho. Y dos o tres generaciones por encima de ustedes, también mis hijos. Eso donde aprendes a cómo caigo, crea una relación corporal respecto a los otros, respecto a los muebles. Antes, caías de mil maneras diferentes pero no te lastimabas (...) Voy al mundo, el mundo es un lugar que quiero habitar, no es por fallas de ustedes sino porque así es. Entonces aquí hay golpes con consecuencias fatales porque el cuerpo desconoce, porque no hay una plataforma del atrás que resolvió de miles de maneras. Trepado en el librero con la mamá distraída, ¿de cuántos lugares se han caído? El cuerpo es muy sabio. Si no tiene esa memoria con cosas chiquitas... se me luxó la muñeca. No quiero que lo vean como perorata. ¿Cómo hacemos para que el cuerpo aprenda?

No todo es cerebral: –es que estaba tenso- puede ser, pero dejemos de echarnos culpas. Las cosas que no deberían ser problema se vuelven problema. Ahora podemos empezar a trabajar. Vamos a hacer algunos ejercicios donde podamos recordar o replantear, porque ya rebasamos el nivel accidente en la escuela, no sólo en esta clase. ¿Está claro?

(Observación 8. Clase de actuación 4ta. CUT. 31 de marzo de 2017)

Incluso los mismos alumnos se dan cuenta de ello:

Una de las alumnas exclama: “te ha tocado la época de lesiones, pero pues supongo que también eso es interesante”.

(Observación 8. Clase de actuación 4. CUT. 31 de marzo de 2017)

¿De qué hablan estos cuerpos que se enferman y se lesionan? Es interesante también observar cómo un fenómeno generacional habla de una cierta desconexión con la tradición de ese trabajo fuerte que se realiza en su formación como actores.

—Llegan los muchachos tan frágiles y con unos objetivos teatrales tan distintos a los que teníamos que me da miedo romperlos, da miedo que no tengan la fortaleza física y psíquica. Hoy en día muchos de ellos llegan medicados o han estado medicados por este asunto del déficit de atención. (...) Cuando nosotras pasamos por ahí, lo que vivimos como alumnas era durísimo, pero era tan claro adónde queríamos llegar que no importaba. Yo me iba a ver todas las noches *La vida de las marionetas*, y pensaba: “si con lo que me hacen yo voy a terminar actuando

así, yo me lanzo a lo que me digan”. Ahora no es tan claro qué es lo que quieren los alumnos con la actuación. Y cuando llegan ya vienen sintiendo que están mal, porque alguien ya les ha dicho que no están bien.

(Entrevista 9. Laura, maestra del CUT. 14 de julio de 2017)

No obstante, la maestra decide correr el riesgo, decide apostar por ellos y por la posibilidad de que sus alumnos encuentren el sentido para correr ese riesgo, no por el riesgo en sí, sino como parte inevitable de que el cuerpo aprenda a integrarse para su actoralidad. Trabaja para tratar de identificar quiénes son sus alumnos hoy en día, y cómo es que se trabaja con una generación que presenta retos nuevos y desconocidos. Hay aquí un salto importantísimo: por una parte, la maestra no renuncia a los contenidos que pueden suponer a sus alumnos “romperse”, por otra parte, los mira, los observa, los escucha:

—Quisiera pensar que nos estamos adaptando a estos alumnos del siglo XXI y verlo como un reto.

(Entrevista 9. Laura, maestra del CUT. 14 de julio de 2017)

Ambas maestras son conscientes y expresan preocupación por lo que pasa con sus alumnos en clase. Dan cuenta de que ahora es mucho más común como maestro enfrentarse a la enfermedad, al accidente en clases.

Si se atiende lo que refiere Sadin (2017), citando a Jacques Ellul (2004), cuando dice que el medio ambiente es la técnica, donde:

el hombre ha dejado de estar en el medio ‘natural’ (constituido por eso que llamamos vulgarmente la ‘naturaleza’, campo, bosque, montaña, mar, etcétera) en

primer lugar para situarse en la actualidad en un nuevo medio artificial. Ya no vive en contacto con las realidades de la tierra y del agua, sino con aquellos instrumentos y objetos que conforman la totalidad de su entorno. (p.43)

La reflexión de las maestras deja claro que esta fragilidad del cuerpo en sus expresiones físicas y mentales está ligada a esta época. La observación de la clase valora la importancia de que se lleven a cabo esas dinámicas que pertenecen a una tradición de la actuación. Los alumnos resignifican la relación con su propio cuerpo y con el cuerpo del otro.

Alumna: —Cuando estamos en el salón de clases se siente el sudor, se ve, se huele, y cuando pasas al lado de una persona, se siente lo que está..., emanando, lo que emana, lo que sea que emana se siente, y eso no se puede hacer a través de esto (señala el teléfono).

(Entrevista 6. Entrevista grupal a las alumnas. CasAzul. 30 de junio de 2017)

La experimentación y el aprendizaje con el cuerpo desarrollan en el actor la capacidad de construir su presencia en escena. En el siguiente capítulo, se considerarán los problemas de la presencia y los posibles abordajes pedagógicos para trabajarla.

## CAPÍTULO 5. TRABAJO CON LA PRESENCIA EN LA CLASE DE ACTUACIÓN

Erika Fischer-Lichte (2006) analiza cómo en los años 60 del siglo XX, conceptos que vienen del contexto religioso como “presencia” y “transfiguración” se incorporan al lenguaje y las categorías estéticas. El concepto de presencia se utiliza para confrontar el concepto de representación y se inaugura lo que hoy se conoce como arte performático, que busca en ese entonces enfrentar la comercialización del teatro y al teatro tradicional, en tanto creador de mundos ficticios a partir de personajes ficticios, a través de la acción, porque se piensa que el teatro de ficción obedece al control y al poder, y la representación se convierte en una mediación única para comprender el mundo (Fischer-Lichte, 2006).

Desde ese momento la representación se convierte en un problema. La propuesta consiste en anteponer al texto el cuerpo del *performer/actor* que, para sus defensores, significa el lugar de la presencia y en el que casi siempre se acentúa el cuerpo desnudo. Por supuesto, el personaje dramático queda proscrito (Fischer-Lichte, 2006).

Este es el discurso en el que se amparan los defensores de las artes performáticas de la actualidad, cuando en realidad la acción de Grotowski, Brook, Artaud y Copeau también puede interpretarse como formas de indignación ante las formas muertas del teatro, pero sobre todo como búsquedas por medio de los rituales y las expresiones teatrales de otras culturas y otros países. Indagaron que no se vende y no se comercia, una búsqueda que quiere volver a la esencia del teatro, a aquello a lo que Grotowski se refiere cuando hablaba del actor mártir frente al actor que se prostituye, es decir, lo sagrado del teatro contra su comercialización y su abulia. En aquellos años se trata de una fuerte defensa por recuperar el lugar del teatro -a diferencia de lo que ocurre actualmente que,

amparados en la crítica del post, hay grupos que sólo proclaman la muerte del teatro y no indagan en cambio las claves para su revitalización-. En los años 60, el cuerpo del actor debe ser liberado de las cadenas de la representación para liberar su presencia (Fischer-Lichte, 2006).

Hans-Thies Lehmann, que sistematiza la postura del teatro postdramático, “concibe al actor como un *performer* que ofrece su presencia sobre la escena” (Diéguez, 2014, p. 50). De modo que rechaza su rol de significar, ya no está como portador de sentido. No obstante, como señala la investigadora teatral:

[el] cuerpo del ejecutante es el de un sujeto inserto en una coordenada cronotópica, [así, aunque] su partitura performativa sea autorreferencial, la presencia [no deja de ser] un *ethos* que asume no sólo su fisicalidad, sino también su eticidad del acto y las derivaciones de su intervención. (Diéguez, 2014, p. 51)

En una reinterpretación de la poética (no a la luz de esa traducción que ha hecho creer que la mimesis es imitación y por lo tanto el teatro de ficción una mentira), de Tavira (2006) indica que:

ya en la *Poética*, Aristóteles había señalado una doble dimensión en la construcción reveladora de la mimesis como representación de la realidad que se ha ausentado: la de lo representado y la de lo representante y que supone dos calidades radicalmente distintas de hacer cuando el teatro aparece como arte del acontecer, es decir, mimesis del drama. La consumación de la peripecia dramática del personaje es la acción como praxis y la construcción mimética de esa praxis es en aquel que la crea poiésis. (pp. 133-134)

De esta manera “la acción corporal de la poiésis funda así un espacio de alteridad que se recorta y separa del cronotopo cotidiano y que no la pre-existe, surge con ella: la escena,

que [por otro lado] puede ser generada en cualquier lugar del cronotopo cotidiano” (Dubatti, 2012, p. 69).

En última instancia, teatro dramático o no dramático, de ficción o no ficción, hay algo que parece ser irrenunciable a aquello que cuando sucede tiene que ver con una producción energética, que no sólo depende del actor sino también de la relación con el espectador, donde “la distancia no es un mal a abolir, es la condición normal de toda comunicación. Los animales humanos son animales distantes que se comunican a través de la selva de los signos” (Rancière, 2008, p. 17).

Tal vez lo que en esta época suturada de signos sería importante es recuperar la experiencia de presencia que precede a la experiencia de significado, pero no para renunciar a él sino para recuperarlo.

Para Gumbrecht (2004, pp. 30-31), el concepto “producción de presencia” implica, por un lado, entender la palabra “presencia” como una referencia a lo espacial, “lo que está presente para nosotros”, lo que es tangible para nuestros cuerpos, pero recuperando el sentido del proceder que le antecede y que querría decir “traer hacia delante”. Con este concepto quiere proponer otro modo de conocer, contrario al *cogito cartesiano*, que hace que la ontología de la existencia humana dependa exclusivamente de la mente.

Fischer-Lichte (2006) define tres tipos de presencia: la *presencia débil*, la *presencia fuerte* y la de una *presencia radical*. Llama presencia débil a ese tipo de presencia que buscan los detractores de la idea del cuerpo del actor, como aquel capaz de desatar las pasiones del personaje en favor de una noción de cuerpo semiótico del intérprete en relación consigo mismo. *Presencia fuerte* es esa que produce el actor en la escena más allá del personaje que interprete y despliega un dominio sobre la escena y el espacio escénico, una corriente mágica que se transmite a los espectadores. El espectador

siente corporalmente algo que se produce entre el actor y el espectador. Aquí la presencia se entiende cuando el actor se hace presente a sí mismo y no sólo a través del cuerpo semiótico; al hacerse presente el actor, consigue que también el espectador se haga presente. Y finalmente propone la *presencia radical*, que se da cuando el espectador percibe esta energía en su propio cuerpo. Esa fuerza que circula y atraviesa el espacio la percibe como una fuerza espiritual, como una fuerza de la conciencia, una fuerza corporal, una fuerza vital y transformadora. En la presencia del intérprete, aprende y experimenta el espectador al otro y a sí mismo como *embodied mind* (Fischer-Lichte, 2006).

Estas consideraciones pueden yuxtaponerse a las reflexiones que se vienen realizando sobre las nuevas condiciones socio-técnicas en las que los algoritmos están transformando el mundo, la manera de conocer y relacionarse (Bunz, 2017).

El trabajo con la presencia en las escuelas de actuación se ha convertido en un trabajo fundamental, porque antepone la presencia física en el aquí y ahora

[a] las prácticas y usos contemporáneos de la comunicación [que] si bien hacen posible el establecimiento de continuidades entre lo ausente y lo presente o entre momentos y espacios [muestra también] la distancia insalvable entre lo virtual y sus actualizaciones [...] entre los individuos y los dispositivos digitales que transportan. (Aranzueque, 2010, p. 12)

En las percepciones de maestros y adjuntos, se puede marcar un cambio sociocultural y hablar de una era antes de la aparición del internet, las redes sociales, el Smartphone o celular y la era actual, una era digital y global.

—Llegan a la escuela y lo primero que se les pide es desproveerse de todos los objetos que no les ayuden. Y el objeto más complicado para ellos, te digo, a modo

de fetiche, es quitarse el celular. Hay una absoluta necesidad, hay una necesidad por parte de los alumnos, por parte de esa generación, de colocar en el objeto, no sé si una fuga, una fuga de dónde colocar la atención...

(Entrevista 2. Ricardo White, maestro adjunto de CasAzul. 9 de junio 2017)

El celular en tanto objeto es el lugar donde se enfoca la atención y al mismo tiempo el objeto que evade del aquí y ahora de la realidad:

el móvil genera, valga la expresión, una sutil coraza protectora, que aísla al individuo de la situación física, local, en la que se halla cara a cara con sus prójimos o en contigüidad con ellos, para sumergirse en la telepresencia auditiva, y cada vez más, imaginífica que establece una situacionalidad puramente virtual... (Duque, 2010, p. 39)

Hacerse presentes quiere decir también hacerse presente, estar conectado a las redes sociales, para interactuar con otros a través de la plataforma digital. “El cuerpo ha adquirido a través del celular, de Internet (...) una capacidad omnipotente para la conexión de lugar con las diversas errancias físicas y simbólicas que nos impone la globalización” (Winocur, 2009, p. 41). Duque incluso plantea que el móvil, más que ser sólo un instrumento, se está convirtiendo en el verdadero avatar del ser humano que sustituye su aparato sensorial y lo desplaza de manera que la memoria como manifestación de la identidad personal se suplanta por la “agenda, el calendario, y el archivo de fotos y vídeo” (Duque, 2010, pp. 42,43).

A continuación, se comentarán tres dinámicas de las clases de actuación observadas durante el trabajo de campo: caminar por el espacio, el círculo y la fotografía en cámara lenta. Son ejercicios que permiten pensar la relación entre los cambios

socioculturales que presenta la digitalidad en su cotidianidad, su relación con los cambios de percepción del espacio y tiempo que se viven en la actualidad y la clase de actuación, como una posibilidad de suspenderse en este contexto digital. Por último, se desarrollará un apartado donde los alumnos reflexionan sobre los modos de presencia a partir de la digitalidad tanto en su vida cotidiana como en las experiencias de clase.

### **5.1 Caminar para concitar la presencia**

La clase puede considerarse igual que De Certeau piensa la ciudad, como ese lugar que se abre a la dinámica de un andar que quiere transformar el espacio, donde por lo pronto caminan, se entrelazan, se cruzan y sorprenden los alumnos de actuación. Se trata de un andar que dinamiza la relación entre el adentro de la subjetividad y el afuera de la alteridad. El afuera permite la búsqueda que propicia el vaciamiento de lo que “soy” en el rol social, en aquello que define y etiqueta para acceder al lugar del mito, del héroe, del transgresor. Ahí, el “yo” deja de ser “yo” para descubrir que puede llegar a ser “otro” o “esto”, como lo llama Grotowski, “mi hombre” (1992b).

Durante el periodo de observación de las clases de actuación del primer año, en ambas escuelas se vio que hay siempre un área de la clase dedicado a caminar en el espacio, un caminar que generalmente prepara la atención, la presencia y la disposición para un ejercicio actoral de ficción; también se pide a los alumnos caminar cuando es necesario recentrar, traer a la presencia, a la concentración al grupo. No es un ejercicio “nuevo” en la clase de actuación, como tampoco es nueva la falta de concentración y la necesidad de concitar la presencia en la clase, pero es significativo porque deja observar

cómo se puede trabajar con el actor que vive el mundo digitalizado, acostumbrado a relacionarse con presencias desplazadas.<sup>37</sup>

Comienzan de pie, en postura vertical mirando de frente a las ventanas. Ricardo, el maestro adjunto, y el otro joven que está de aprendiz, observan los cuerpos, enuncian la corrección que, si la hay, es sobre todo a pecho y rodillas. Cuidan que las rodillas no se extiendan demasiado. Después de ello caminan por el espacio, les piden percepción periférica, hay una indicación del maestro que dice “lo visual me activa”. Después utiliza un tambor para hacer fluir el movimiento. Mariana, la maestra de actuación, observa. El maestro adjunto da una instrucción a una alumna: “¡No te ensimismes! ¡Cambia el referente visual!”.

(Observación 1. Clase de actuación. CasAzul. 21 de marzo de 2017)

Camina. Las indicaciones que se les da son respecto a la respiración, a que abran los hombros, metan la panza, que se miren unos a otros.

—Israel (el maestro adjunto): Sólo respirar...colocados. (Están trabajando la neutralidad). (A un alumno) Sin “caminado” de galán de balneario, eso déjame a mí (bromea). Es relajados, pero colocados. No es tensar. ¿Cómo se organiza el cuerpo? (Algunos de ellos sacuden el cuerpo) Fijen un punto. Entonces tengo a dónde ir. (La alumna que se fracturó el dedo, ahora se sienta). Caminar es un problema, inhala por nariz, exhala por boca, oxigena el cuerpo, la mirada también;

---

<sup>37</sup> Para Maurizio Ferraris (2010), el uso de las nuevas tecnologías digitales, en concreto el teléfono móvil, no implica una transformación de la presencia. Según el autor, las coordenadas espacio-temporales continúan siendo las mismas, por lo tanto, sostiene que lo que ha cambiado es que la presencia puede desplazarse, como diferirse.

conecto hombro izquierdo con pie derecho y hombro derecho con pie izquierdo.

¿Cómo hago de caminar algo interesante?

Laura, la maestra, que observaba, entra al espacio.

Laura: —Dense cuenta cuando bajen velocidad. Aquí y vivo. Hay una diferencia entre caminar y deambular. Como cuando estás en tu casa y no sabes a dónde ibas y vas de la mesa a la sala, deambulas, en cambio en esta caminata hay vida.

Israel: —Donde no estás cansado, pero no estas hiperactivo. Sólo caminar.

Laura se acerca a la alumna del dedo roto, platican. Luego le pone su palma en la frente para ver si no tiene fiebre. Laura, que no ha dejado de ver al grupo, vuelve a hablarles a todos.

Laura: —Hay un eje. Piensen en la playa, en la arena, usen los dedos.

Israel: —Talón, arco, metatarso. Todavía hay una cosa rara ahí.

Laura: —Sí, un poco japonés.

Israel: —Sí, chiquita la pisada. Energía justa.

Laura: —Sí, justa.

Israel: —Para fluir en el caminado, ni más ni menos.

(Observación 8. Clase de actuación. CUT. 31 de marzo de 2017)

Caminar implica entonces transitar paso a paso por todo el espacio. Es claro que hay acuerdos previos sobre el modo en que se camina, sobre el *tempo*. Todos caminan a un mismo tempo, en distintas direcciones, la mirada al frente, abierta, los brazos van largos a los lados, los cuellos largos. Caminan y el cuerpo sabe que cuando toca caminar en clase, no se camina de cualquier manera. Ese caminar significa poner atención a las coordenadas espaciales, a los otros en el espacio, caminan todos y camina uno, camina el grupo y

camina el sí mismo. Ya sea una acción que prepara o recentra, claramente se utiliza en ambas escuelas como un ejercicio que logra una transición, un cambio en la atmósfera y la dinámica de clase.

Si las variedades de pasos son hechuras de espacios, como propone De Certeau (1997), la clase de actuación es un hilar de pasos que se entretajan para ir transformando el espacio. Es como si el alumno al caminar se dijera a sí mismo en la acción de caminar. Siguiendo la idea de De Certeau que reflexiona el andar como un espacio de enunciación, el alumno que camina por el espacio se enuncia ante los otros en la acción de caminar. Para de De Certeau, caminar equivale a una estructura lingüística que se manifiesta sobre el plano simbólico, una acción fundamental del ser humano que consiste en ser en el mundo y que connota una singularidad. Grotowski desde el teatro lo plantea de la siguiente manera:

En los instantes de plenitud, lo que en nosotros es animal no es únicamente animal, sino es toda la naturaleza. No la naturaleza humana, sino toda la naturaleza del hombre. Entonces resulta actual, al mismo tiempo, la herencia social, la herencia del *Homo sapiens*. Pero no se trata de un dualismo. Es la unidad del hombre. Y entonces no actúo “yo” –actúa “esto”. No el “yo” cumple el acto, “mi hombre” cumple el acto. (...) A la vez yo mismo y el *Genus Humanum*. El entero contexto humano –social y de cualquier otro tipo- inscrito en mí, en mi memoria, en mis pensamientos, en mis experiencias, en mi comportamiento, en mi formación, en mi potencial. (Grotowski, 1992, p. 23)

La acción de caminar en la clase de actuación conecta al alumno con esa sensación, con un momento que logra integrar al cuerpo, con lo que piensa, con lo que percibe, entre otros.

Como se ha recalcado párrafos arriba, la indicación del maestro es: “no te ensimismes”, y la de la maestra “no deambulo”. Hay una invitación a pasar del adentro al afuera, un adentro del sí mismo a un afuera colectivo que contiene la singularidad al tiempo que la vuelve hacia los otros, en una acción común. De Certeau, cuando observa el caminar como una acción de la vida cotidiana, habla de encuentros con el otro que suspenden, atraviesan o seducen los recorridos individuales.

“Las figuras caminantes sustituyen recorridos que poseen una estructura de mito, si al menos se entiende por mito un discurso relativo al lugar/no lugar (u origen) de la existencia concreta” (De Certeau, 1997, p. 114). En las clases de actuación observadas, se camina, y esta parece ser una constante del primer año. Caminar para desconectarse de la estimulación indeseada del afuera (el ruido del tráfico, los pensamientos que me llevan al afuera del salón de clases) e ir transitando al interior, un interior que en la acción misma de caminar se conecta por virtud de la memoria del cuerpo, con el origen que atraviesa a todos los humanos. Si bien caminar es un ejercicio bastante frecuente en las clases de actuación, porque la falta de concentración o que la “mente se vaya a otra parte” son fenómenos anteriores a la aparición del celular y las redes digitales, la observación de este ejercicio permite cavilar desde las necesidades pedagógicas actuales. Caminar involucra una relación con el espacio, con los otros, y la posibilidad de traer al presente el pensamiento.

Al mismo tiempo, “andar es no tener un lugar. Se trata del proceso indefinido de estar ausente y en pos de algo propio” (De Certeau, 1997, p. 115). Cuando los alumnos de actuación caminan, dejan un lugar para buscar otro, en donde caminar envuelve ir de afuera hacia adentro, para a partir de ahí conectar con el origen y volver a un afuera que ya no es el mismo desde el que se entró, es decir que la acción de caminar en efecto

transforma el espacio. La clase propone un caminar para abrir y vaciar el espacio, para no determinarlo del “rumor totalizante” que formula De Certeau, y abrirlo a la posibilidad de la ficción que está por acaecer.

Así, al andar el alumno se encuentra en el afuera de su propia interioridad al tiempo que interioriza la experiencia de lo otro: “Al vincular acciones y pasos, al relacionar sentidos y direcciones, estas palabras operan como un vaciamiento y un deterioro de su primera aplicación. Se convierten en espacios liberados, susceptibles de ser ocupados” (De Certeau, 1997, p. 117). Al caminar el grupo de la clase de actuación vacía el espacio, lo libera para ser ocupado, y al hacerlo alcanza los mismos efectos sobre su cuerpo: acceder a un cuerpo que hace espacio, que transforma su andar cotidiano en una forma de presencia más adecuada, ya sea para comenzar el trabajo de la ficción o para concentrarse en una dinámica que exige precisión, como aventar una pelota hecha de los hilos (metafóricos) de su propia vida sin que se caiga, de uno a otro.

Hacerse presente en el espacio configura el espacio y lo dota de sentido (Duque, 2010), y así el alumno se sitúa y está listo también a través de este otro ejercicio, para entrar en situación (ficticia o no, dramática o no). En un contexto donde la presencia está desplazada, configurada por plataformas y dispositivos que pre-organizan una gramática del espacio y que dan, pese a lo que puede suponerse, menos libertad de desplazamientos, caminar es una forma de producir presencia y liberar el cuerpo para que sea re-ocupado.

## **5.2 El círculo. Reconcentrar a través de la presencia**

Durante una de las clases, acontece la disposición del círculo a partir de una situación concreta que accede a la comprensión de su pertinencia como ejercicio. Se transcribe en extenso para poder analizar varios aspectos que emergen en esta escena.

Es el momento posterior a aquel en que la alumna se rompe el dedo del pie haciendo unos desplazamientos en el espacio de trabajo, que ese día se lleva a cabo en el área del escenario del teatro del CUT. Israel, el maestro adjunto, está molesto, le dice a Laura, la maestra, que no tiene humor de regañarlos pero que los siente dispersos.

Israel: — ¿Qué les está pasando? (A uno le señala el arete que trae puesto en la oreja).

En el CUT nadie llega a clase con aretes, collares, pulseras, uñas largas ni maquillaje. Uno de los alumnos explica que le duele la oreja, que se fue con otro de sus compañeros a perforar la oreja para ponerse un arete el fin de semana y parece que ahora les duele, sin embargo, si se lo quitan ahora se les va a cerrar e infectar.

Israel: — ¿O sea que es más importante mi arete que estar presente en clase? Se lo ponen en Semana Santa, ¿por qué ahora?

En ese momento la clase está ajustando, por un lado, el accidente que acaba de ocurrir y, por otro, la distracción de otros de los alumnos por su propio asunto con la oreja. Al mismo tiempo los maestros están resolviendo llevar a la chica que se accidentó al servicio médico de la universidad. Finalmente Israel propone llevar a la alumna a servicios médicos para que Laura se pueda quedar con el grupo y continuar la clase.

Laura: —Vamos a hacer el círculo del “Yo quiero”.

Todos se van colocando en círculo, los cuerpos están equidistantes uno del otro, cerca, erguidos en posición vertical, brazos a los lados, ni tensos, ni flácidos, relajados. Al cabo de un rato les dice a los dos alumnos con la oreja adolorida que se vayan a quitar los aretes y a lavar las orejas. Los dos alumnos salen corriendo al baño, piden perdón al grupo porque la dinámica ya estaba por comenzar. Laura les habla, los alumnos están en círculo.

Laura: — ¿Qué necesitan?

A<sup>38</sup> 1: —Concientizar que el espacio aquí es más chico.<sup>39</sup>

A 2: —Establecer contacto con el grupo.

A 2: —Contacto visual.

A 4: —Seguridad.

A 5: —Confianza.

A 6: —Nos histerizamos.

Laura: —Bueno, vamos ahora a decir todo lo que “Yo quiero” (se refiere a que cada uno de ellos va a decir lo que cada uno quiere).

Todos comienzan a decir en voz audible todo lo que quieren, y sus voces se vuelven una especie de paisaje sonoro. Después de esto les pide que se hagan las dos preguntas: “¿Qué me dice mi cuerpo?, ¿qué me dice mi cabeza? No hay estado ideal, se trata de estar presentes.” Mientras los alumnos se van haciendo estas preguntas, los cuerpos empiezan a colocarse de otra manera. El cambio es casi imperceptible, y tiene que ver más con la calidad de su presencia: se hacen

---

<sup>38</sup> “A” significa alumna o alumno, en estas intervenciones casi simultáneas en ese orden, llamadas así y en esta secuencia para la descripción de este ejercicio.

<sup>39</sup> Se refiere a que como está trabajando en el escenario del teatro, el espacio es más chico que el del salón de clase, utilizado otros días de la semana.

presentes en el espacio de ese círculo, se miran unos a otros sin dejar de mirar al frente, en una mirada que abarca el círculo completo. Laura les pide entonces que vayan con un compañero y con el cuerpo le pidan lo que necesitan. La maestra lo hace con ellos y va a demostrar cómo, para eso se acerca a una alumna y le explica: “te voy a tocar”, después se refiere al grupo y les dice: “la voy a tocar”. Pone sus manos en los ojos de la alumna. Ahora ellos lo hacen, van con otros compañeros, se abrazan, se tocan.

(Observación 6. Clase de actuación. CUT. 29 de marzo de 2017)

El momento descrito reconoce varios niveles de análisis, donde se destacan tres cuestiones: para empezar, el momento en que una clase hace crisis; posteriormente cómo el círculo como dinámica permite reconcentrar la clase luego de un momento de crisis y disponer a los alumnos al trabajo; y finalmente la necesidad de la maestra de decirle a una de sus alumnas y al grupo que la va a tocar antes de hacerlo, para poder hacer la demostración del ejercicio.

Un accidente en clase de actuación sucede, y cabe traer la reflexión de Meirieu:

hay que admitir que lo normal en educación es que la cosa no funcione, que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se oponga, a veces simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.

(Meirieu, 1998, p. 73)

En el accidente de la chica que se rompe el dedo del pie caminando con una suerte de resistencia al ejercicio que se está haciendo, que el maestro adjunto expresa como molestia y pregunta “¿qué les pasa?”, es decir, algo no está sucediendo, es posible ver que la

dinámica no sucede como se tenía previsto. El espacio es también una experiencia que enlaza el reconocimiento de trayectorias múltiples que pueden entrar en oposición. Cuando se busca reconcentrar la atención, hay dos alumnos distraídos por sus orejas recién perforadas que delatan otra acción de rebeldía, pues se puede entender en lo que les explica el maestro que no es un buen momento para haber tomado esa decisión: si saben que no pueden usar aretes en clase, por qué ponérselos si les va a estorbar al trabajo. Hay resistencia, hay reto, y la decisión de la maestra de ir al círculo en ese momento es un modo de ir juntos al centro, así, desconcentrados, para buscar desde ahí la atmósfera necesaria para continuar la dinámica de clase.

Que el grupo se coloque en círculo, se usa en las clases de actuación observadas como un momento para iniciar una sesión, para disponer el cuerpo para los ejercicios que vienen, para concentrar la atención de todos y muchas veces para poder alinear el cuerpo de los alumnos (ubicar las tensiones del cuerpo, sus bloqueos, sus zonas de desequilibrio, si el alumno está respirando con el pecho o con el diafragma, etcétera). En este caso, el círculo con sus dos preguntas y la dinámica de decir lo que “Yo quiero”, admitió que el grupo volviera al aquí y ahora de la experiencia presente, a la integración de sus cuerpos y de sus pensamientos para transitar así a la expresión de sus deseos verbal y corporalmente. “Las palabras [son] traídas por las voces, las voces traen los cuerpos, y junto con ellos una cierta intimidad” (Dussel, 2017, p. 6).

Si se asume que “podemos apuntar a la presencia de ciertos objetos de presencia e invitar a nuestros estudiantes a alcanzar un estado de serenidad, esto es, estar a la vez abiertos y concentrados, sin dejar que tal concentración se convierta en la dura tensión de un esfuerzo” (Gumbrecht, 2004, p. 110), y se considera que el actor es, a su vez, sujeto y objeto de la experiencia, y dispone de sí mismo y del otro como objeto de presencia, puede

entonces destacarse cómo la maestra orienta al grupo partir de lo que acaba de suceder. Ajusta la experiencia al sentido de la clase, y de esta manera la clase se serena y la crisis se convierte en contenido mismo de la formación.

La tercera cuestión importante para analizar, a través de la observación de este momento de clase, es este pedido de permiso de tocar a la alumna antes de hacerlo para demostrar lo que se pide en el ejercicio y que, sin duda, no tiene que ver solamente con la presencia sino con el cuerpo mismo. Cuando se trabaja con la presencia en el semblante del otro, aparece lo ausente; el Eros despierta al hallarse realmente presentes y, también, la negatividad del otro, el otro como otro y la posibilidad del encuentro y del conflicto. El Eros, como dice Han, “es el medio de incrementar la vida hasta la muerte” (Han, 2014, p.22). La clase en sí misma a partir del trabajo con la presencia se convierte en un espacio erótico, como es erótico también el pensar y el conocer.

La paradoja es que siendo la actuación y el teatro un espacio en que es necesario trabajar con el cuerpo, la presencia y el deseo, en la actualidad los cambios de presencia, a partir de una digitalidad que descorporaliza, lleva al salón de clase los tabúes contemporáneos del contacto entre los cuerpos. Si “a través de los medios digitales intentamos hoy acercar al otro tanto como sea posible, destruir la distancia frente a él, para establecer la cercanía” (Han, 2014, p. 13), en el encuentro cara a cara, más bien, se teme ser tocado por el otro. El tacto tiene que ser antecedido por la palabra que avisa y así pide permiso para un acercamiento que es crecientemente extraño, y hasta puesto bajo sospecha.

Los maestros, frente a la constante denuncia en redes sociales de acoso y abuso sexual, prefieren dejar claros los momentos en que han de tocar a un alumno. No obstante, es relevante encontrar un balance que permita al maestro colocarse en esa función que

Gumbrecht (2004) llama de catalizador, que no puede darse sino a partir de la presencia física, un maestro que sea capaz de una apertura y una concentración que permitan “el pensamiento de riesgo”, sin que represente crear situaciones de abuso. La solución que encuentra Laura, la apelación a la voz y la anticipación de lo que viene, es una vía posible, aunque también caben múltiples preguntas sobre qué pasará con el contacto entre los cuerpos en el marco de vínculos más auto-centrados y temerosos de la cercanía física de otros.

### 5.3 Cámara lenta. Suspenderse y acceder a la presencia

*La vivencia del teatro se asemeja cada vez más a aquella paradoja que entraña la parábola de El Ángel necesario<sup>40</sup>, que narra el dolor de aquel mensajero que porta el mensaje indispensable para cada persona, pero que no puede realizar su entrega porque está conminado a cumplir su misión en la inminencia del instante presente de la comparecencia física, pero sus destinatarios se han ausentado del presente, aquí y ahora de la escena, obsesionados en la telecomunicación, donde han confundido los signos con las cosas, en una sonámbula virtualidad, fuera de la realidad.*

Luis de Tavira. *Hacer teatro hoy.*

En una de las clases del CUT hacen un ejercicio que consiste en ir a colocarse en posición para una fotografía grupal desde el punto en que se encuentren del salón. Una vez que lo hicieron, la indicación es regresar al lugar de donde venían o volver a armar la foto desde el punto de partida inicial, pero en cámara lenta.

Durante la entrevista grupal realizada en el CUT, al hablar de las nuevas tecnologías, las redes sociales y la digitalidad este ejercicio fue traído a la reflexión por uno de los alumnos.

---

<sup>40</sup> *El Ángel necesario* es un libro de Massimo Cacciari, profesor de Estética del Instituto de Architettura de Venecia, de la editorial Antonio Machado, publicado en 1989.

—Una vez me cayó el 20, como una cubetada de agua fría. Porque yo estaba en el metrobús y vi que estaban dos personas, o sea dos chavos, sentados uno al lado del otro y uno estaba así con el celular (hace un ademán de ir pasando el dedo por la pantalla del celular rápidamente), estaba viendo todo y le hablaba al otro para decirle: “Mira, qué chistoso”, y le enseñaba el celular, a cada momento, entonces no había pasado un segundo y ya había otra cosa que se le hacía chistosa y que le quería enseñar al otro. Entonces me digo: “¿cómo? ¿Cómo es posible que le esté exigiendo a un medio tanta información? ¿Cómo es posible que de repente algo le llamó la atención y pase desapercibido porque en 30 segundos que llevo observándolos van ya 12 veces que algo le da risa y se lo enseña al otro?”. Y entonces pensé: “Esto es algo dañino para mi mente, esto es algo que necesito erradicar de mi vida para poder..., para ser capaz de tener un ritmo mental más lento y, además, sobre todo con cuestiones actorales lo relaciono con algunos ejercicios que nos han puesto en actuación y en expresión corporal, en los que tenemos que hacer las cosas en cámara lenta. Al principio no entendía para qué. Y un día nos explicaron. Ahora veo que cuando hacemos las cosas en cámara lenta nos damos el tiempo para descubrir cuántas cosas puede procesar la mente en un tiempo menor. Si yo camino, si yo camino tres metros, en ese caminar puedo haber visto a cinco personas diferentes que me causaron cinco impresiones distintas y si lo hago en cámara lenta, entonces me puedo detener a pensar en todo lo que sucedió; que vi a Judith (una compañera del grupo) que me causó tal impresión, y que esa impresión me hizo bajar la mirada e irlo procesando”. Por eso creo que es importante poder variar el ritmo a la mente, poder tener un ritmo más lento de pensamiento, que no implica pensar menos, que no implica tardarse más, o sea, no

implica que lo que una persona puede *inteligir* en cinco minutos yo lo pueda *inteligir* en dos horas, sino que posiblemente la reflexión sea más profunda y para el actor creo que eso es muy importante, porque no vamos a ir al escenario a decir ideas, a decir imágenes, sino simplemente, con toda la profundidad de las impresiones que tenemos, hacer algo.

(Diego. Entrevista 1. Entrevista grupal a alumnos del CUT. 24 de mayo de 2017)

La reflexión que hace el alumno sobre un ejercicio al que quizás todos hemos jugado, como un ejercicio que ha sido para él determinante en su proceso de primer año, lleva a pensar en la formulación que propuso Anne Dufourmantelle (2015) cuando traza que “estar en suspenso es detener el aliento y mirar lo más atentamente que se puede lo que simplemente está allí, lo que se le ofrece a uno en la presencia de las cosas” (p.34). La suspensión no es un tiempo detenido antes de que ocurra algo: la suspensión es el suceso mismo, es la entrada en un tiempo íntimo. Se corre un riesgo cuando se está en suspenso, porque quedarse el máximo de tiempo posible en una postura insostenible, es estar a la espera, ahí uno no se puede fiar de ningún concepto prefabricado, predigerido, ahí no se puede estar en la impostura del pensamiento, en las respuestas, las certezas, y sin embargo lo que se puede es pensar (Dufourmantelle, 2015).

Es curioso porque el ejercicio de la cámara lenta es en realidad una acción, y el suspenso, como dice la filósofa y psicoanalista, es una negación de la acción misma en el sentido de que no se trata de diferir por miedo o por indecisión el pasaje a la acción, la suspensión es un acontecimiento, en su “no acción efectiva”. El suspenso hace dudar de

nuestra identidad misma. ¿Y si la duda es la realización del pensamiento<sup>41</sup>? ¿Y si a través de esta suspensión la imaginación violentara al entendimiento a ir más allá? Es quizás en este suspenso del imaginario que se despliega la creación como función creadora (Dufourmantelle, 2015).

El ejercicio de la cámara lenta es una manera de experimentar un umbral a través de un cuerpo devenido en equilibrio, si “la actuación se inicia en el aquí y ahora de la presencia, presente de la presencia y presencia del presente” (de Tavira, 1999, p. 72).

Expone el filósofo Ramón Xirau (2015) que el tiempo puede entenderse fundamentalmente como presencia, pero que el presente mismo tiene que integrarse en la continua presencia que constituye nuestra vida, para que así el presente pertenezca a la presencia. El tiempo es cosa de la conciencia, a la que le ocurren cosas en el tiempo y en este ocurrir reside la presencia. La presencia se convierte en una estancia, así estar coloca en el espacio e instala en el tiempo, otorga un lugar propio (Xirau, 2015).

El ejercicio de la cámara lenta permite como experiencia, que el alumno se haga presente en el aquí y ahora del espacio que se suspende con los otros, un espacio protegido por un instante que advierte, no decidir, no destruir nada, observar, pacificar, alivianar el mundo (Dufourmantelle, 2015).

Para el alumno entrevistado, acceder a un ritmo mental más lento en un mundo hiperactivo y superpoblado de imágenes es una manera de experimentar la presencia como esa posibilidad de demorarse, de morar, de suspenderse.

---

<sup>41</sup> Toda vez que en el actor pensar es un pensar en acción (de Tavira, 1999).

#### 5.4 El encuentro cuerpo a cuerpo en la clase de actuación. De humores y sudores

Fischer-Lichte (2006), en el artículo “¿Presencia y/o transfiguración? Aparición y precepción del actor como *embodied mind*”, reflexiona sobre el concepto de presencia como presencia débil, presencia fuerte y *embodied mind*. Hace una descripción, para explicar su noción de presencia débil, de su experiencia como espectadora teatral y crítica. Plantea que a partir de las experimentaciones de los años 60 en relación con el cuerpo y la presencia del actor, una de las líneas de experimentación ha llevado a que el cuerpo vivo del actor sea remplazado a través de la utilización de nuevos medios. Detalla un cuerpo que desaparece de la escena. Para ello, se vale de dos ejemplos emblemáticos de la escena internacional. En el primero analiza la función del actor en los espectáculos de Robert Wilson, en los cuales le parece que el cuerpo vivo del actor está ahí en tanto referencia de sí mismo, no forma parte de un “cuento”<sup>42</sup>, ni está ahí para representar un personaje. Es presencia pura sin ningún atributo semiótico. Cada movimiento o gesto no hace referencia a nada más que a sí mismo. De este modo, significa sólo lo que hace. Es la pura auto referencia que aparece transfigurada por el juego lumínico y tecnológico, y que lo amenaza con perderse (fundirse) en la imagen. La intervención de los nuevos medios y de la tecnología ilumina la individualidad de ese ser en el mundo a través de su presencia. Sin embargo, al hacerlo, al iluminarla tecnológicamente, esa presencia humana se pierde en el proceso.

El asunto que sugiere Fisher-Lichte (2006) es que se trabaja en el teatro en una línea de experimentación sobre la tesis de la desaparición del cuerpo. En esa misma línea, pero con una búsqueda distinta, Frank Castorf, director de la Volksbühne de Berlín,

---

<sup>42</sup> Uso el término “cuento” y no historia porque se trata más de *story* que de *history* del inglés. Del actor como *Storyteller*, como *Schauspieler*, jugador en alemán.

también experimenta sobre ello desde hace algunos años, en una experimentación que consiste en negar paulatinamente la presencia física del actor frente al espectador en la sala teatral; durante el espectáculo se va retrotrayendo cada vez más la presencia del actor. Un ejemplo quizás aclare más su búsqueda. En el 2002, lleva a escena *El Idiota* en su versión partir de la novela de Fiódor Dostoievski. Para este montaje, cuenta Fischer-Lichte (2006) que el escenógrafo Bert Neumann construye *Neustadt*<sup>43</sup> en las inmediaciones de la Volksbühne, ocupando todo el teatro y creando así un ecosistema. Los espectadores se sientan en una gradería que se mueve por el lugar, pero la vista es limitada, pues no se ven todas las escenas todo el tiempo. Cuando el espectador queda colocado con la vista limitada a alguna escena, esta podía verse a través de una pantalla, ya que todo lo que sucede se filma en vivo; el camarógrafo se convierte en un actor más de la representación. Las escenas se llevan a cabo también adentro de las habitaciones ocultas tras las cortinas o persianas de los departamentos y no a la vista del espectador.

Lo que refiere la teatróloga es que el espectáculo se presenta como la emisión de un programa en vivo, que se sigue por medio de una fila de pequeños monitores, colgados a la altura de las cabezas de los espectadores. De esta manera, el espectador ve a los actores de espalda o ve simplemente las manos de la actriz de modo presencial, mientras que la pantalla deja ver su rostro, por ejemplo. Conforme la representación avanza, más largo se van haciendo los espacios filmados, entonces, el cuerpo del actor queda negado a la copresencia espectador-actor. Durante la última hora los monitores se convierten en la única posibilidad de seguir el espectáculo. Haber retirado el cuerpo del actor de manera física de la mirada para hacerlo presente a través de la tecnología, genera o busca generar,

---

<sup>43</sup> Escenografía construida a modo de dispositivo en el teatro de la Volksbühne de Berlín para la obra *El idiota*, versión de Frank Castorf de Dostoievski.

según Fischer-Lichte (2006), una sensación de frustración y decepción general en los espectadores. Sin embargo, explica Fischer-Lichte (2006), hay un juego constante en acercar y distanciar el cuerpo del actor al de los espectadores, de modo que el exceso de reproducción tecnológica despierta en los segundos un deseo por la presencia física de los primeros.

Lo interesante de la experimentación es que generalmente quien va al teatro da por supuesto la presencia física del actor y el espectador, mientras que no parece extrañarla en el cine o la televisión.

La amenaza de hacer desaparecer el cuerpo del actor despierta en el espectador una nostalgia de la presencia, un deseo que por momentos vuelve a ser satisfecho, para volver a frustrar con fases de retirada cada vez más largas. Esta nostalgia del cuerpo presente del actor lleva a que al final, cuando los actores comparecen físicamente a dar las gracias frente el espectador, sus cuerpos aparezcan como develados, iluminados (aun cuando la iluminación es neutral y más bien oscura).

Concluye Fisher-Lichte (2006), como espectadora de esta experiencia, que es quizás ese instante el que hace posible que el espectador perciba cierto tipo de transcendencia. La mediación de los recursos tecnológicos consigue que al reaparecer el cuerpo del actor aparezca transfigurado simplemente por estar ahí nuevamente. Fischer-Lichte (2006) llama a este tipo de experiencia una experiencia débil, porque justamente juega con la nostalgia del cuerpo que aparece y desaparece, a través de los recursos tecnológicos, pero que no depende necesariamente de un trabajo de producción de energía por parte del actor.

Si bien hay una distancia entre estas reflexiones y búsquedas estéticas y performáticas en el teatro y lo que experimentan los estudiantes de teatro en las escuelas

observadas, pueden encontrarse algunos puntos de contacto. Durante la entrevista grupal a las alumnas del primer año de actuación de CasAzul, al llegar a la pregunta sobre la mediación de la digitalidad y la tecnología en la clase de actuación, aparecieron varios ejemplos de cómo han vivido esta mediación y lo que piensan al respecto. Se trae a colación la reflexión sobre esta idea de presencia mediada por la tecnología, sin condenarla, como aclara De Certeau (1997), a la pasividad y disciplina, sino buscando comprender que son las operaciones que los usuarios hacen con la tecnología las que hacen surgir lo que resulta interesante investigar. Es decir:

exhumar los modelos de acción característicos de los usuarios de quienes se oculta, bajo el sustantivo púdico de consumidores, la condición de dominados (lo que no quiere decir pasivos o dóciles) [para entonces analizar cómo] la fabricación por descubrir es una producción, una poiética; pero oculta porque se disemina en las regiones definidas y ocupados por los sistemas de producción (televisada, urbanística, comercial, etcétera) y porque la extensión cada vez más totalitaria de estos sistemas ya no deja a los consumidores un espacio donde identificar lo que hacen de los productos. (De Certeau, 1997, p. 42)

Los ejemplos propuestos por Fischer Lichte (2006) son dos modos de operar la mediación tecnológica y digital en el teatro. Por un lado, está la búsqueda de volver el juego de la presencia-ausencia del cuerpo iluminado tecnológicamente en un acto “bello”<sup>44</sup> donde la presencia no busca significar y que se vende como espectáculo y objeto de consumo en el

---

<sup>44</sup> Esa transfiguración del cuerpo iluminado y bello de los montajes de Robert Willson, por más que trabaje sobre la tensión, con cuerpos excepcionales, o niños Asperger, hace pensar en aquello que Byung-Chul Han (2015) refiere acerca de la obra de arte: “La obra de arte nos golpea, tiene la intención de derrumbarnos, en la medida en que nos sale al paso de manera sorpresiva. Lo liso tienen una intensión completamente distinta: abraza al observador, le saca un *Like*. Lo único que quiere es agradar y no derrumbar” (p. 15).

caso de Robert Wilson y, por el otro, aparece una provocación, una indagación escénica, que a través de retrotraer al cuerpo presente del actor hasta negar su presencia física, crea en el espectador la necesidad de su presencia física, cuestión que parece contar con el espectador como sujeto crítico de la escena y la representación, que pone en cuestión la desaparición de los cuerpos por medio de la imagen, que convierte el teatro en un programa de transmisión en vivo y que lleva por título *El Idiota*.

Del mismo modo, los alumnos se enfrentan cotidianamente a estas mismas preguntas, y aunque no se encuentren todavía en el momento de experimentar a través de una producción teatral de esas dimensiones, sí experimentan, proponen y discuten como usuarios que hacen uso de la mediación tecnológica y digital.

Durante la entrevista, frente a la pregunta por su relación con la tecnología y la mediación digital, como una generación que creció en una cultura donde lo digital ya existe y cómo eso se relaciona con sus vidas y con la clase de actuación, señalan que las herramientas tecnológicas, en concreto el internet, les funcionan como una forma de acceso al conocimiento académico y artístico.

—Es una ventaja enorme porque como estudiante de actuación, te abre un mundo entero, lo tienes al alcance de un clic. Tanto material, yo lo veo, por ejemplo, yo no conocía el Google Académico hasta hace un par de años y hay tanto material ahí arriba, que es increíble, porque en vez de irte a una biblioteca en otro continente porque lo que buscas no existe aquí, resulta que ya lo tienes. Entonces si uno tiene esa voluntad y esas ganas de realmente acceder a la información, es una ventaja enorme. También videos, películas, uno ve muchas cosas y aprende, el actor es observador por naturaleza y es de las mejores herramientas que tiene.

(Melanie. Entrevista 6. Entrevista grupal a las alumnas de CasAzul. 30 de junio de 2017)

Es muy interesante que una vez que la alumna está motivada hablando de las ventajas de la mediación a través de la tecnología y la digitalidad en la clase de actuación, de pronto hace una serie de consideraciones que relativizan el encanto de las mismas:

—Al mismo tiempo creo que el teatro se ha ido haciendo como a un lado, un poco, porque mucha gente no quiere ir a ver. Hay como dos versiones, una es: “sí creo que el teatro está ganado otra vez poder, o que la gente empieza a ir más, porque hay tanto material arriba, en la red; y entonces la gente empieza decir ‘bueno, pues ya me aburrí, quiero ir a ver algo físico, algo vivo, lo que sea’”. Pero también hay otro lado, que es justo lo opuesto: “¿para qué voy a ir al teatro, si tengo al alcance de mi dedo una película que acaba de salir o que no ha salido en el cine?”.

(Melanie. Entrevista 6. Entrevista grupal a las alumnas de CasAzul. 30 de junio de 2017)

Resulta muy interesante observar y escuchar cómo en el ensamblaje de su propia postura, comienza posicionándose, como muestra boyd (2014), en una postura utópica de la mediación digital y tecnológica, pero al avanzar se da cuenta de que la relación es más compleja. El internet acerca la posibilidad de una experiencia, de un conocimiento sobre aquello que se desconoce, pero, por otra parte, carece de la materialidad de ese encuentro, con lo cual se percibe en su construcción discursiva, la descripción de una sociedad que no tiene deseo de hacer un esfuerzo por salir de casa si todo está al alcance de un clic, y

en donde también están aquellos otros que por la misma razón descubren en la negación del cuerpo la nostalgia por el cuerpo físico presente.

Hacia el final de su intervención revela una dimensión de aquello que ocurre en el uso cotidiano de las redes sociales, el internet, las cámaras, el celular, y de qué manera se viven estas dinámicas en relación a la clase de actuación.

—El interés por hacer, por estar, por buscar, por jugar, todo lo que tiene que ver con el presente y con estar físicamente, con estar con el otro, se pierde un poquito. Con mis compañeros lo veo todo el tiempo, conmigo misma también, me refiero a cosas como: “Ay no, ¿sabes qué? ¿Por qué no lo hacemos (ensayar) por Webcam<sup>45</sup> o por FaceTime<sup>46</sup>?”, “no, no me puedo quedar, *bye*”. Y es como: “¡Oye, no! Tengo que ensayar”. ¿Y por qué me estoy yendo? ¿Y por qué la solución es con mi teléfono si me...? Sí, sí es para cortar distancias, pero no es lo mismo; creo que la magia de la actuación es que es algo frontal, algo directo, algo con el otro y que si tú no tienes ese gusto de hacer las cosas por ahí, es un poquito más difícil, siento. (Melanie. Entrevista 6. Entrevista grupal a las alumnas de CasAzul. 30 de junio de 2017)

Melanie habla del estar, un “estar que se refiere a la presencia humana”, “Soy; más: estoy, respiro” indica Xirau (2015), citando al poeta Jorge Guillén, “el estar nos pone en

---

<sup>45</sup> Es una pequeña cámara digital conectada a una computadora la cual puede capturar imágenes y transmitir las a través de Internet, ya sea a una página web u otras computadoras de forma privada.

<sup>46</sup> FaceTime es una aplicación de telefonía con video para el iPhone, iPad, Mac y iPod Touch. Opera con redes WiFi, celular 3G y 4G, y permite transmitir video capturado tanto con la cámara frontal como la posterior del iPhone, iPod Touch o el iPad y la Cámara FaceTime de los Mac.

situación, nos instala, nos coloca” (p. 112). La alumna descubre en su reflexión, mientras narra que hay algo de la actuación que no es posible que suceda por Webcam o por FaceTime y en el tono cómo lo describe, aparece el posicionamiento distópico en relación a la digitalidad (boyd, 2014) cuando dilucida que en realidad le molesta que a sus compañeros les parezca una opción resolver la tarea por Webcam o el FaceTime.

Entrevistadora: — ¿Cómo hacen un ejercicio con Webcam?

Alejandra: —Pues te pones de acuerdo con tu compañero, cada quien se va a su casa, a tal hora haces una video llamada y ahí cada quien escribe lo suyo.

Entrevistadora: — ¿Pero no es actuar?

Milly: —Sí.

Alejandra: —Bueno, yo nunca lo he hecho...

Milly: —Yo, sí.

Alejandra: —En un ensayo como tal.

Ariana: —Como para repasar el texto, igual y sí, ¿no?

Melanie: —Lo que hice en alguna ocasión que una persona que vivía muy lejos me dijo: “No, yo no puedo, puedo hasta en la noche, ¿sabes qué? Te propongo que lo hagamos por FaceTime. Y dije: “Bueno”. Teníamos que ensayar una escena para un extraordinario mío. Y me dije: “Uy, bueno, pues a ver (risas de sus compañeras). Yo estaba muy presionada. Lo que hicimos fue, a las diez de la noche ensayar por FaceTime. Yo le decía mis textos y la persona me contestaba, pero, era muy raro, era rarísimo porque que entre que se traba la imagen, entre que ves las reacciones y no, no recibes el estímulo igual.

Entrevistadora: — ¿Por qué no recibes el estímulo igual?

Melanie: —No sentía próxima a la otra persona. O sea, no sentía que realmente le estuviera hablando, ¡ay no sé! (dos de ellas dicen: sí, sí) No sentía que estuviera haciendo clic.

Entrevistadora: —Aunque estabas haciendo clic.

Melanie: —Aunque estaba haciendo clic...

(Se ríen)

Melanie: —Era muy raro, muy raro.

Alejandra: —Si es muy raro, porque ahorita que lo estaba pensando, en la obra en la que estuve en la Teatrería, uno de los actores se tenía que ir y estrenábamos al día siguiente, no estaban bien las escenas, y me dijo eso. Pues nos hablamos por la noche por FaceTime y estuvimos ensayando un rato y sí es muy raro. O sea, yo creo que todavía no se puede romper la barrera de estar actuando con una pantalla.

Paola: —Ay, sí, se necesita esa proximidad.

(Entrevista 6. Entrevista grupal a las alumnas de CasAzul. 30 de junio de 2017)

A partir de este momento comienza entre ellas la reflexión de que, como tal, las nuevas tecnologías y la digitalidad son una herramienta que ofrece muchas ventajas para comunicarse con sus familias cuando están lejos.

—Poderme contactar, por ejemplo, con mi hermana que vive en Estados Unidos, si no existiera esto, me causaría conflicto.

(Paola. Entrevista 6. Entrevista grupal a las alumnas de CasAzul. 30 de junio de 2017)

Pero no obstante hay situaciones como las conversaciones cara a cara, que son importantes para ellas, porque cuando realmente se quieren involucrar con la otra persona, señalan, no puede ser por celular.

Paola: —O sea, si quiero hablar con alguien de algo que me pasa o que realmente me importa y que no sea un: “Hola, ¿cómo estás?”, no puedo por llamada, ni por nota de voz, ni por mensaje, porque justo siempre pienso: “Es que yo cuando le diga esto no voy a sentirlo, no lo voy a sentir porque no se puede [...] y siento que, en la actuación, están bien padres las películas y todo porque hay como un... (Se ríe). Es que iba a sonar súper clásica, porque se logra captar cierta esencia a veces, pero me gusta mucho cuando es de frente y carnal porque hasta huele lo que está sintiendo el actor. Por ejemplo nosotros cuando estamos en el salón de clases se siente el sudor, se ve, se huele y cuando pasas al lado de una persona, se siente lo que está, lo que está...”

Milly: —Emanando.

Paola: —Emanando, lo que emana, lo que sea que emana se siente y eso no se puede hacer a través de esto (señala su teléfono). Sí se puede ver y hay grandes hallazgos de películas, series y otras cosas, pero a mí personalmente me gusta mucho más esta relación física y personal porque es justamente la presencia, el ahora y no el: “Ay no, mejor esto ya no lo escribo porque no vaya a ser que se enoje”. En cambio cuando te lo digo así, de frente, si ya dije algo que no te gustó, pues ya es un estímulo real al que reaccionas y en donde se puede hacer algo honesto, en donde no hay un: “Bueno otra vez, porque así no era”.

(Entrevista 6. Entrevista grupal a las alumnas de CasAzul. 30 de junio de 2017)

Esta reflexión que van construyendo juntas permite ver cómo el trabajo con la energía en relación a la presencia es fundamental; es decir, como expresa Fischer-Lichte (2006), cuando se refiere a la presencia fuerte del actor: “cuando ésta sucede la presencia se experimenta como una intensa experiencia de presente (...) y que esto sucede toda vez que los actores sean capaces de dominar ciertas técnicas a través de la práctica” (p. 176).

Las mismas alumnas cuentan cómo al principio no estaban acostumbradas a este tipo de contacto físico y de intercambio energético con otros.

—Alejandra: Creo que tiene mucho que ver con esto que nos enseñan de sentir al otro y estar con el otro. Que ha sido nuestro primer año, estar con el otro. Y no sé, creo que esto se rompe a través de una pantalla. Y sí creo que tiene mucho que ver con la carrera porque no en muchas carreras necesitas estar con el otro en una comunión directa. Y creo que tiene mucho que ver que también con que en este primer año nos han hecho sensibilizarnos muchísimo, a recibir del otro y de todo (...). Entonces también eso de sentir el calor y vivirlo y es el calor que te da el otro.

Melanie: —Mi papá es médico, quería estudiar cine (...) creo que lo más bonito de estas dos carreras [la medicina y la actuación], es que tú como estudiante aprendes a no tener asco del sudor del otro, que si le sacaste sangre y la tienes en el ojo, pues ya ni modo.

Paola: —Sí, justo.

Melanie: —Que, si le huele la boca, es lo mismo así. Yo entré aquí siendo súper *piqui*, olía a sudor y me iba porque yo soy así, y ahora abrazar al otro cuando está

sudado o cuando le huelen los pies, bueno, ni modo, (nos reímos), está bien. Entonces siento que aceptar que eres un humano y que vas a sudar y que vas a estar oliéndole el sudor al otro y que así es.

—Paola: Me encanta lo que dices de que te hace darte cuenta que eres un humano. Muchísimo, porque yo por ejemplo era súper *piqui*, todavía un poquito, pero ya, o sea, cambie muchísimo, en ese aspecto. En la Prepa... yo sudo muchísimo y me suda desde aquí (se toca la cabeza) hasta la punta de los pies, todo el tiempo, aunque haga frío, entonces a mí me causaba mucho conflicto porque era como: “¿Cómo vas a sudar? ¿Cómo estás sudando? ¡Qué asco que sudas, qué raro!”. (Nos reímos) Y cuando llegué aquí y estaba en el propedéutico que estábamos goteando, que pisabas y saltaba el sudor del piso y yo decía: “¡Qué asco, ay no, no, no!”, salía y me bañaba en el lavabo, que casi, casi traía mi champú, traía mi jabón.

Milly: —Todavía, ¿no?

Paola: —Todavía, pero de los pies y no es por el acercamiento porque eso ya no me molesta, antes a mí, por ejemplo, en el propedéutico nos decían: “Bueno, ya después de todo eso que traemos la gota aquí, abrácese...”.

Alejandra: —Abrácese y peinen al otro, sí.

Paola: —Y yo al principio: “Ay, no, no, no, ¿cómo voy a abrazar y mi agua y su agua, así revuelta?”.

(Carcajada de Melanie)

Paola: —Ay no, no, no. Me daba muchísimo asco, pero ahora siento que es muy diferente. Como que: sí eres un humano y sí sudas, y a veces hueles mal porque comiste mal o por las toxinas del cuerpo, salen, es normal, es parte de ser real y

ser un ser humano y eso está bien padre, eso me gustó mucho de aquí. Si es, compléntenme eso.

Melanie: —Es muy bonito.

(Entrevista 6. Entrevista grupal a las alumnas de CasAzul. 30 de junio de 2017)

Así, estas alumnas, que estudian actuación en una escuela que también las formará para la televisión y el cine, comienzan a ubicar ciertas diferencias entre los lenguajes que Dubatti analiza de la siguiente manera:

Si inicialmente se estableció un sistema de préstamos del teatro hacia el cine y la televisión, siguió más tarde una competencia en la que el teatro fue desplazado a un segundo o tercer plano en las actividades del tiempo libre (...) descubrió sus limitaciones y su potencia. Descubrió su talento en sus límites (...). El teatro debió reconcentrarse sobre los territorios poéticos y los medios expresivos en los que saca ventaja, redefinió su lugar a partir de una suerte de división de trabajo con el cine y la televisión. (...) La otra forma discursiva frente a la que debió replantearse su misión fue el periodismo. Si cine, televisión y periodismo dialogan con públicos masivos y capitalizan la intermediación tecnológica como lenguaje, el teatro apuesta hacia otra dirección: el rescate del convivio -la reunión sin intermediación tecnológica- el encuentro de persona a persona a escala humana. (Dubatti, 2007, p. 19)

La reflexión sobre la digitalidad y la mediación tecnológica las ha llevado también a relacionar eso, que como experiencia viven en el salón de clases, y a distinguirlo como algo que no creen que suceda en el cine o la televisión. Como cuando Benjamin (2012) indica que la experiencia aurática depende de la presencia porque en el cine “su cuerpo

pierde la corporalidad, se evapora, se lo despoja de realidad, de vida, de voz y de los sonidos que produce al moverse” (p. 41).

Al margen de lo que resulte al término de sus estudios como decisión laboral, la clase de actuación del primer año les permite experimentar una materialidad de lo humano que parece más lejana a la relación establecida con el mundo.

Si bien el planteamiento de Dubatti deja ver eso que resulta irrenunciable del teatro, habría que decir también que cada vez más las nuevas generaciones de creadores escénicos experimentan de otras maneras, diferente a la propuesta de Castorf, pero sí con las fronteras de la relación presentación (no representación con la que se pelean), tecnología y digitalidad en detrimento de la experiencia de convivencia.

La clase de actuación, a partir del trabajo con la presencia, permite desenmascarar esta prohibición implícita de la que habla Jonathan Crary (2015) cuando afirma que “la tecnología nos prohíbe tácita y taxativamente imaginar cualquier otro enlace con las necesidades sociales que no sean las que el capitalismo decreta” (p.18). Como ya fue señalado, los distintos ejercicios que traen una co-presencia a la clase producen algunos modos de estar y sentir diferentes, algo que los alumnos valoran como un aprendizaje importante de su primer año y que contrastan con su experiencia estética de la cotidianidad mediada por artefactos y pantallas.

## CONCLUSIONES

Esta investigación parte de la pregunta generada por la práctica como maestra de actuación de quien escribe. El planteo derivó del encuentro con los jóvenes que han crecido en el contexto de una cultura mediada por el uso de nuevos dispositivos digitales y la mediación de la digitalidad en estos tiempos. El supuesto o anhelo inicial era que el hecho de adentrarse con rigor en el estudio de la digitalidad y la escuela, así como la observación durante el trabajo de campo, la escucha en las entrevistas y su posterior análisis, llevarían a descubrir las claves para trazar modificaciones radicales en la pedagogía teatral.

Sin embargo, los hallazgos en la investigación realizada han orientado a ponderar y revalorar la importancia de la pedagogía teatral en algunas de sus tradiciones y principios que siguen operando efectos interesantes. No hay dudas de que se hacen necesarias algunas transformaciones, sobre todo en aspectos relacionados con el vínculo entre alumnos y maestros, la posibilidad de brindar un espacio de trabajo riguroso y no rígido, y los dilemas que hoy en día se enfrentan en el contacto de los cuerpos. Pero pese a esta demanda de cambios, lo que puede observarse en las escuelas de teatro analizadas es que la pedagogía de la actuación aparece como una vía privilegiada de formación para los jóvenes de la actualidad, porque les permite experimentar y recuperar ciertas capacidades sustanciales que como seres humanos se van desplazando o perdiendo, por ejemplo el trato cara a cara, la posibilidad de imaginar por fuera de los formatos provistos por los medios dominantes, el contacto con el propio cuerpo y el cuerpo de los otros, el camino hacia la autonomía y la independencia y la transformación de sí mismos y de su mundo a través del arte como vehículo. En “un mundo sobreinformado de sí mismo que quiere todo el tiempo determinarse en plena conciencia” (Sadin, 2017, p. 147), que no soporta no

saber, suspenderse en la pregunta y soportar el vacío (Dufourmantelle, 2015), los ejercicios de la clase de teatro proveen un método y un camino para ayudar a habitar el mundo de otro modo, que admita la fragilidad de la existencia humana, la riqueza de exponerse a los otros, y también aliente el animarse a buscar mayores márgenes de libertad.

Del camino realizado en esta investigación, que sin duda condensa procesos formativos más amplios, sobresalen algunos aspectos centrales de la pedagogía del teatro en las nuevas condiciones socio-técnicas.

La clase de actuación reconoce, de hecho, un encuentro entre generaciones, por lo pronto de los maestros y sus alumnos, pero también de las narrativas que los surcan en el diálogo con los otros de su existencia. El contenido es la actuación y su objeto de estudio es el teatro, que trae lenguajes y referencias particulares. De este modo, admite, a su vez, transitar por la diversidad de sus expresiones en el tiempo y el espacio, por sus técnicas y estilos, y expandir, así, una actividad que no será homogénea y que, por lo tanto, se convierte en un espacio capaz de mezclar el tiempo al desvincularse del pasado y el futuro para llevar a los estudiantes al presente (Latour, 2012; Badiou, 2014). Por otro lado, en la clase se encuentran trayectorias muy distintas; si esto no es privativo de las escuelas de teatro, no deja de ser destacable que sus alumnos y maestros vienen de caminos muy diversos y convergen en la clase de actuación, con procedencias, expectativas y horizontes distintos. Esa diversidad es enriquecida por el trabajo en clase con ejercicios de creadores que quizás los alumnos ni siquiera sepan aún quiénes son, pero que probablemente reconozcan más adelante en la ruta de su formación. En clase, y guiados por sus maestras y por una tradición de formación actoral, los alumnos trabajan descalzos mientras traen al propio cuerpo a su padre, o imaginan que una teja contiene el enigma de sus vidas, juegan con las varas que propusiera Grotowski para el trabajo del actor, que, preceden al texto de

*Esperando al zurdo* de Clifford Odets, o también imaginan la ventana en una calle de Nueva York que su maestra evoca. La clase es ese híbrido capaz de convertirse en la unidad de lo diverso, de traer escenas, referencias y materiales que rompen con lo cotidiano y vinculan a otros tiempos y lugares pero desde una experiencia de tiempo y lugar intensa.

La clase es la reunión de los cuerpos y la posibilidad de encontrarse cara a cara frente al Otro y a los otros (Gumbrecht, 2004). Por eso la escuela de actuación puede actuar como un espacio suspendido que adquiere un valor relevante para la construcción de la corporalidad y la presencia en un momento en el que la sociedad cada vez más prefiere hacerse presente a través de redes virtuales y lejanas. La clase es, además, un lugar para ausentarse de esas redes y de su constante demanda de presencia en la virtualidad; el ejercicio de caminar la clase es una forma de trabajar la ansiedad y que invita a hacerse presentes en donde se está. El trabajo con la presencia es primordial, pues la clase de actuación busca que se produzca una intensa experiencia del presente (Fischer-Lichte, 2006). En la clase se busca crear un espacio de seguridad para experimentar lo que no se sabe (Meirieu, 1998), donde los alumnos pueden olvidar las expectativas de producción que la sociedad les demanda, con el fin de acceder a un espacio igualitario, suspendido, donde se puede trabajar con la propia desnudez. Un elemento interesante es que los que observan también están trabajando, y pueden orientar y proveer otros criterios de mirada al momento de reflexionar sobre lo que vieron y vivieron.

La cuestión de la mirada en la co-presencia de los cuerpos es otro aspecto destacable de la pedagogía de la actuación. La clase propone una interrupción de la cadena en serie de los algoritmos de las redes sociales, un corte al alto grado de exposición que sublima la belleza y exige que el cuerpo se exhiba como mercancía consumible. Por el

contrario, comparecer en el ejercicio de actuación frente a la mirada de los otros ressignifica la correspondencia de un exhibirse, imprescindible en el trabajo de actores y actrices. Se les propone a los alumnos que mostrarse es lo opuesto a lo que han aprendido de las redes sociales: el imperativo de ser bello o de gustar se transmuta en existir en el aquí y ahora, e involucra mostrarse en la plena fragilidad. Esto exige una fuerte responsabilidad tanto del maestro como de los demás compañeros para crear un espacio de confianza que sea capaz de contener esa experiencia radical, que distinga entre lo público y privado para acceder a un espacio íntimo.

Los retos que los maestros enfrentan respecto al uso del internet y los dispositivos digitales tienen que ver, sobre todo, con cómo está cambiando la percepción de las personas en relación al tiempo, y con el trabajo que cuesta sostener la atención en los procesos, acostumbrados a la inmediatez de los tiempos de la conectividad inmediata. Así, los ejercicios como caminar o demorarse en la cámara lenta permiten que los alumnos experimenten diferentes calidades en la percepción del tiempo y el espacio; ejemplo de esto son los esfuerzos por recentrar la atención en círculo para disponerse al ejercicio de ficción o lanzar la teja trecientas veces que los va llevando a sostenerse en los procesos que no solicitan una respuesta inmediata. Otro aspecto en el que se evidencian los tiempos digitales es la necesidad de afrontar la enfermedad y las lesiones de los alumnos que crecieron en una cultura sedentaria, que trae otras fragilidades del cuerpo en su expresión física y mental.

La digitalidad deja otras huellas, además de las nuevas o mayores fragilidades y los cambios en los modos de estar y relacionarse con otros. Los alumnos señalan que gracias al internet y los recursos de la información a los que se tiene alcance, pueden conocer las opciones que tienen para formarse como actores, mandar solicitudes por

correo, verificar en las páginas web de las escuelas su plan de estudio, entre otros aspectos. También destacan que les facilitan ponerse de acuerdo en fechas y horarios de manera menos intermediada y más rápida; si hay algún imprevisto, se toman medidas en ese momento. De igual forma, hace posible el acceso a diversos materiales que los alumnos consideran de enorme utilidad en sus estudios (libros, películas y otros documentos de la cultura).

En las clases, se vio que la actuación trabaja con imágenes. La pedagogía de la actuación busca restablecer la relación con la capacidad de instaurar imágenes propias, aún “frente a la invasión de imágenes, a la ruptura de las distancias [y la consecuente] idea de que lo hemos visto todo y por lo tanto lo sabemos todo” (Dussel, 2014, p. 106). Si bien la saturación visual merma la experiencia de imaginar, al trabajar en la construcción de imágenes a partir de los sentidos y de la percepción en el aquí y ahora, la clase quiere desplegarse como un “dispositivo sensible (...) que retoma la distancia, la perspectiva y la ruptura entre el ver y el saber” (p. 106-107), pues enseña a mirar de otro modo. La apuesta pedagógica es que habitar la ficción puede devolver al alumno el contacto con su capacidad de imaginar: “Las imágenes del arte (...) contribuyen a diseñar configuraciones nuevas de lo visible, de lo decible y de lo pensable, y, por eso mismo, un paisaje nuevo de lo posible (...) a condición de no anticipar su sentido ni su efecto” (Rancière, 2008, p. 103). Este último aspecto es central: en las clases observadas, la invitación es a explorar y explorarse por caminos que admiten modalidades propias. Los alumnos de actuación son convocados a salir del esquema de una reproducción de imágenes que pertenecen más al orden de la fantasía que prefabrican los algoritmos, para entrar a nuevas formas de mirar, concentrarse y demorarse en las cosas del mundo (Dewey, 1997). Esto lo manifestaba uno de los estudiantes entrevistados, que (se) veía mirando a otro joven un

continuum de imágenes y podía notar y cuestionar lo que ese vínculo con la imagen construía como experiencia estética y vital.

Otra de las intenciones de las clases de actuación es trabajar la liminalidad (Dubatti, 2016) en los ejercicios. Por esta vía, se busca que el alumno descubra no sólo los espacios como otros (el salón de clase, la representación de su cuarto en el ejercicio de soledad escénica, o el paisaje imaginado), sino también los límites de su propio pensamiento, de sus ideas, de lo que “debe ser” frente a lo que puede ser. Por eso, aprender a actuar es asimismo aprender a asentarse, fundar el sitio propio, situarse, entrar en situación (Duque, 2010). Se aprende a *coordenar* la realidad. El trabajo con la ficción es una de las claves para discernir la propia posición en el mundo, es lograr saber que, si bien la realidad es lo que es y nada más, la construcción del mundo es la posibilidad que los seres humanos tienen de descifrarla y habitarla, de *encorazonar* la existencia (de Tavira, 1999) y alcanzar una postura frente al mundo. Así, por ejemplo, las alumnas manifestaban cómo aquello que de entrada les producía asco, como el sudor de sus compañeros, se había transformado en un contacto gozoso libre de prejuicios sobre el contacto cuerpo a cuerpo, y de qué manera el trabajo con esa energía que “emana” las hizo reflexionar que probablemente esto sea una de las experiencias que distinguen a la actuación del teatro de la actuación en el cine o la televisión. Lo expresan de diversas maneras cuando, refiriéndose al primer año hablan de la intensidad del proceso vivido y del movimiento de su propio pensamiento, relatan que el proceso también duele, desestructura y confronta. Pero es la misma pedagogía de la actuación la que apuesta por la crisis, saber a dónde lleva en cada caso es difícil de anticipar en el primer año.

Me gustaría también dejar planteadas aquellas líneas de indagación que han sido ejes o guías para continuar pensando en los asuntos que esta investigación fue abriendo,

pero que, por los tiempos institucionales de desarrollo de la tesis, no ha sido posible explorar en la escritura de este texto y que quedan aquí esbozados para una futura reflexión.

En primer lugar, en lo que se refiere a la observación de las dinámicas de la clase de actuación, en el futuro sería pertinente analizar cómo se trabaja la estimulación ficticia y la construcción de los ejercicios de ficción para abordar con mayor hondura y complejidad los asuntos sobre la imaginación creadora y la relación entre la ficción y la realidad, de la realidad con la virtualidad y de la ficción frente a la discusión de la verdad y la postverdad.

Otro elemento a destacar es que la investigación se centró en el primer año de formación y en las clases de pedagogía de la actuación, y no tuvo en cuenta las materias teóricas o filosóficas sobre el teatro; si el foco hubieran sido esas clases, o la construcción de la ficción, sin duda los análisis hubieran mostrado otras secuencias y formas de trabajo. La articulación de una formación actoral desde las diversas perspectivas y otros lenguajes que la conforman es un estudio que sería valioso realizar.

Para una investigación que ahonde en la práctica de los maestros, sería primordial recuperar de Hannah Arendt (1968) este señalamiento fundamental: “los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no lo hicieron y aunque abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto” (p. 201). En definitiva, quien quiera ser maestro debe estar preparado para asumir esa responsabilidad que se adopta en forma de autoridad. “La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a este mundo” (Arendt, 1968, p. 201). A pesar de estas palabras, como bien dice Badiou (2016),

este presente es un tiempo en el que los adultos quisieran continuar siendo jóvenes y no adjudicarse esa tarea. Formar y cuidar a maestros capaces de asumir ese rol es central, no solamente para la pedagogía de la actuación.

Finalmente, quisiera cerrar estas reflexiones con el planteamiento de Anne Dufourmantelle (2015) de que se trata de arriesgar la vida, no porque implique “enfrentar la muerte y sobrevivir [sino] por desplazar la vida (...) a esa línea de batalla que llaman deseo (...) pues el riesgo abre un espacio desconocido” (p. 4). Se vuelve difícil hacerse responsable de este mundo que uno mismo no acaba de entender; empero, la clave pareciera encontrarse en la pasión que la enseñanza del teatro produce. Si ser maestra en el teatro es un acto de plenitud y si, a diferencia de lo que suele pensarse, un buen maestro de actuación es aquel que ha reflexionado su propio hacer para tratar de hacérselo saber a los que vienen y no ser el dueño del conocimiento. Asumirse guía de otros, iniciarlos en el teatro asumiendo con sencillez que es así solo porque hay más años recorridos en su búsqueda, implica a su vez saber que el maestro correrá casi siempre un riesgo inminente, porque trabajar con el ser humano se vincula muchas veces con la posibilidad de equivocarse. Valdrá la pena arriesgarse si con ello se gana la vida.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Zinser, L. E. (2011). La puesta en escena: los nuevos lenguajes. En Olguín D. (Ed.) *Un siglo de teatro en México* (pp. 129 -146). México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre Lora, M. E. (2011). *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. ISSUE. Bonilla Artigas.
- Aguirre Lora, M. E. (2015). *Rememorar los derroteros*. México: UNAM. ISSUE. Bonilla Artigas.
- Alexander, F. M. (2018). *El uso de sí mismo*. Buenos Aires: Pequeña Hoja.
- Amezcuca, J. (1992). Estudio introductorio y notas. Juan Ruiz de Alarcón. Antología. En Azar H. (Coord.) *Teatro mexicano: historia y dramaturgia* (VI) (pp.11-54). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Appia, A. (2000). *La música y la puesta en escena. La obra de arte viviente*. Madrid: ADE.
- Aranzueque, G. (2010). Introducción. Ontología y movilidad. En Aranzueque G. *Ontología de la distancia* (pp. 7 - 19). Madrid: ABADA Editores.
- Arendt, H. (1968). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona: Viking Penguin, Penguin Books USA inc.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Artaud, A. (1987). *El teatro y su doble*. México: Hermes.
- Aslan, O. (1979). *El actor en el siglo XX. Evolución de la técnica. Problema ético*. Barcelona: Gustavo Gill, S.A.

- Badiou, A. (2014). *Elogio al teatro. Diálogo con Nicolás Truong*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Badiou, A. (2016). *La verdadera vida: un mensaje a los jóvenes*. Barcelona: Mal Paso.
- Baty, G. y Chavance, R. (1932). *El arte teatral*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (2007). Walter Benjamin. *Obra completa*. Libro II / vol. 1. Madrid: ABDA.
- Benjamin, W. (2012). *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos*. Buenos Aires: Godot.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la trasmisión del cine dentro y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- boyd, d. (2014). *It's complicated*. Yale University: Yale University Press Books.
- Bravo, D. (1992). Estudio introductorio y notas. San Juana Inés de la Cruz. Antología. En Azar, H (coord.) *Teatro mexicano. Historia y dramaturgia* (VII) (pp. 25-36). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Brecht, B. (1957). *Breviario de estética teatral*. Buenos Aires: La Rosa Blindada.
- Bunz, M. (2017). *La revolución silenciosa. Cómo los algoritmos transforman el conocimiento, el trabajo, la opinión pública y la política sin hacer mucho ruido*. Buenos Aires: Cruce.
- Caballero, J. (2013). Consideraciones sobre la enseñanza de la actuación, la teoría y la academia. *Revista Paso de Gato*, 53.
- Campesino, J. (2013). *Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral 2013*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes-CITRU.
- Campesino, J. (2016, abril/mayo). La triple impronta educativa del teatro. *Revista Paso de Gato*, 65. Campesino, J. (2017). *Introducción a la pedagogía teatral*. México: CITRU.

- Cardona, P. (1993). *La percepción del espectador*. México: INBA Cenidi-Danza.
- Cardona, P. (2012). *La poética de la enseñanza, una experiencia*. México: Centro Nacional de las Artes.
- CasAzul. Artes Escénicas Argos (2017). *Página oficial de CasAzul*. Revisada el 30 de julio de 2018. Tomada de [www.CasAzul.com.mx/](http://www.CasAzul.com.mx/)
- Ceballos, E. (2013). Técnicas de actuación en México. Revista de *Paso de Gato*, 53.
- CEDART. *Página oficial de CEDART*. Revisada el 20 de julio de 2018. Tomada de: [www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas/cedart](http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas/cedart)
- Centro Universitario de Teatro UNAM (2017). *Página oficial del Centro Universitario de Teatro UNAM*. Revisada el 30 de julio de 2018. Tomada de [www.cut.unam.mx](http://www.cut.unam.mx)
- Cházaro, L. y Rosalina, E. (2005). *En el umbral de los cuerpos*. Puebla y Zamora: El Colegio de Michoacán A.C y D.R. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Colegio de Literatura Dramática y Teatro UNAM. (2018). *Página oficial del Colegio de Literatura Dramática y Teatro*. Revisada el 3 de agosto de 2018. Tomada de [www.teatro.filos.unam.mx](http://www.teatro.filos.unam.mx)
- Crary, J. (2015). *24/7*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Cruces, F. (2012). Jóvenes y corrientes culturales emergentes. En García Canclini N. et al., (Coord.). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. México - Barcelona: Ariel.
- Cruciani, F. (1990). Aprendizaje: ejemplos occidentales. En Barba E., *El arte secreto del actor* (pp. 38 a 45). México: Escenología.
- De Certeau, M. (1997). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

- De Tavira, L. (1992). Desde el cielo una hermosa mañana...El teatro religioso en México durante el siglo XIX. En Azar H. (Ed.) *Teatro mexicano: historia y dramaturgia. Autos, pastorelas y dramas religiosos (1817-1862)* (XI) (pp. 11- 39). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- de Tavira, L. (1996). Héctor Mendoza o la pasión del pensamiento. En Mendoza, H., *Secretos de Familia* (pp. 7- 24). México: El Milagro.
- de Tavira, L. (1999). *El espectáculo invisible*. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- de Tavira, L. (2002). México y siglo XX en el teatro. *Revista El teatro en México*, 70.
- de Tavira, L. (2006). *Hacer teatro hoy*. México: El Milagro.
- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Diderot, D. (1971). *La paradoja del comediante*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Diéguez, I. (2014). *Escenarios liminales*. México: Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas.
- Dietz, G. (1999). Indigenismo y educación diferencial en México. Balance de medio siglo de políticas educativas en la región Purepecha. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, pp. 35-60.
- Dubatti, J. (2007). *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, J. (2012). *Introducción a los estudios teatrales: propedéutica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, J. (2016). *Teatro-Matriz, Teatro Liminal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Atuel.

- Dueñas, P. y Flores y Escalante, J. (1992). Teatro de revista. (XX) En Azar H. (Ed.), *Teatro mexicano: historia y dramaturgia* (pp. 11-35). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Dufourmantelle, A. (2015). *Elogio del riesgo*. México: Paradiso.
- Duque, F. (2010). Ontología negativa. Móviles sin sustancia, distancia sin sitios. En Aranzueque G. (Ed.), *Ontología de la distancia* (pp. 23-54). Madrid: Abada Editores.
- Dussel, I. (2017). Los tiempos de la escuela digital. Reflexiones desde la investigación en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (pp.105-126).
- Dussel, I. (2014). Distancia y vínculo pedagógico en la cultura digital. Reflexiones en torno a “El espectador emancipado” de Rancière. En Camargo, M.R., Pereira Leite, C. y Challuh, L. (eds.). *Linguajens e Imagens Educação e políticas de subjetivação*. Petrópolis, Brasil: De Petrus et Alii Editora Ltda, 91-111.
- Dussel, I. (2012, Octubre/Noviembre). In(ter)vencciones pedagógicas en torno a la forma de seminario. Reflexiones sobre la enseñanza en los posgrados universitarios. *Revista de Ensayos - Colectivo prohibido pensar (Uruguay)*, Año II Número, pp. 53-75.
- Dussel, I. (2018). Objetos, imágenes y tecnologías como fuentes para la historia de la educación: Reflexiones desde una práctica de investigación”. En Gaspar, V. de Souza, G. e C. A. Castro (eds.), *Cultura Material Escolarem perspectiva histórica: escritas e possibilidades*, (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil (v. 14) (pp. 319-340) Vitória: EDUFES.
- Eines, J. (2016, 17 de noviembre) El Método. La ausencia. *Página oficial de La Escuela de Interpretación Jorge Eines*. Revisada el 10 de enero, 2019. Tomada de <http://www.jorge-eines.com>

- Ellul, J. (2004). *Le Système technicien*. Paris: Le Cherche Midi.
- Enríquez, J. R. (1992). Comedias de Costumbres. En Azar H. (Ed.), *Teatro mexicano: historia y dramaturgia. Comedias y costumbres* (XVI) (pp. 11-38). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Escuela Nacional de Arte Teatral. (2017). *Página oficial del INBA*. Revisada el 3 de agosto de 2018. Tomada de [www.enat.inba.gob.mx/quienes/historiaenat.html](http://www.enat.inba.gob.mx/quienes/historiaenat.html)
- Espinoza, M. (2013). Desafíos de la formación teatral en México. Revista *Paso de Gato*, 53.
- Ferraris, M. (2010). Where are you? Mobile Ontology. En Aranzueque G. (Ed.), *Ontología de la distancia* (pp. 55-73). Madrid: Abada Editores.
- Fischer-Lichte, E. (2006). Präsenz und/oder Verklärung? Erscheinung und Wahrnehmung des Schauspielers al emodied mind. En *Verklärte Körper*. Nicola Suthor, Erika Fischer Lichte München: Wilhelm Fnk Verlag.
- Flores de la Lama, I. (2013). El nuevo caminito de la escuela. Revista *Paso de Gato*, 53.
- Frost, E. C. (1992). Teatro profesional jesuita del siglo XVII. En Azar H. (Ed.) *Teatro mexicano: historia y dramaturgia* (V) (pp. 11-38). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- García Canclini, N., Cruces, F. y Urteaga Castro Pozo, M. (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música*. México - Barcelona: Ariel.
- García, L. (2018). Presentación pública de los avances de la tesis: El seflie y los saberes de los jóvenes de educación media. CINVESTAV.
- García, R. (2013). Prólogo. En Campesino, J. *Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral 2013* (pp 13-15). Instituto Nacional de Bellas Artes-CITRU.

- González Mello, F. (2012). Un teatro para caníbales: Rodolfo Usigli y el festín de los demagogos. En Olguín D., (Ed.) *Un siglo de teatro en México* (pp. 71-93). México: Fondo de Cultura Económica.
- Grotowski, J. (1992a). De la compañía teatral al arte como vehículo. *Revista Máscara*, 11, pp. 4-17.
- Grotowski, J. (1992b). Respuesta a Stanislavski. *Revista Máscara*, 12, pp. 18-26.
- Grotowski, J. (1992c). Los ejercicios. *Revista Máscara*, 12, pp. 27- 38.
- Guerrero, G. (2013). Pertinencia o impertinencia de la escuela. *Revista Paso de Gato*, 53.
- Gumbrecht, H. U. (2004). *Producción de presencia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2014). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2015). *Die Erretung des Schönen*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Heidegger, M. (1994). ¿Qué quiere decir pensar? En Heidegger, M. *Conferencias y artículos* (pp.113 -142). Barcelona: Serbal.
- Honoré, C. (2008). *Bajo presión*. Barcelona: RBA Libros.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación. Quinta edición*. México: McGraw-Hill
- Hormigón, J. A. (1971). *Meyerhold Textos Teóricos*. Madrid: ADE.
- Jackson, A. Y., y Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives*. Abingdon, Oxon y Nueva York, NY: Routledge.
- Johanson, P. (1992). Teatralidad del ritual prehispánico. En Azar H. (Ed.) *Teatro mexicano: historia y dramaturgia. Festejos, ritos propiciatorios y rituales prehispánicos (I)* (pp. 13-42). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Buenos Aires: Manantial.
- Latour, B. (2012). *Nunca fuimos modernos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Leñero, V. (1992). Dramas sociales y costumbres. En H. Azar (Ed.), *Teatro mexicano: historia y dramaturgia* (XVII) (pp. 11-36) México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Lynch, E. (2010). La felicidad de las mónadas. En Aranzueque G. (Ed.), *Ontología de la distancia* (pp. 75-95). Madrid: ABDA.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Massey, D. (2013). Some Times of Space. En Groom A. (Ed.) *Time. Documents of Contemporary Art* (pp. 116-122) Cambridge, MA: The MIT Press & The Whitechapel Gallery.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Moncada, M. (2013). El milagro teatral mexicano. En Olguín D. (Ed.) *Un siglo de teatro en México* (pp. 94-116). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mondragón Millán, M. A. (2009). *Contribuciones del arte a la pedagogía y la epistemología en la educación superior, un abordaje interdisciplinario*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morton, C. de S. (2013). Autos de fe. Y los procesos inquisitoriales de la Nueva España. *Página oficial de Relatos e Historias en México*. Revisada el 2 de julio de 2018. Tomada de [www.relatosehistorias.mx/nuestras-historias/autos-de-fe](http://www.relatosehistorias.mx/nuestras-historias/autos-de-fe)

- Muñiz, E. (2017). La morfotopía: El lugar y el tiempo de la regeneración. En Rodríguez V. et al (Coord.) *Heterotopías del cuerpo y el espacio* (pp. 17-36). México: La Cifra.
- Olguín, D. (2011). El “cacharro” de Mesones 42: Teatro Ulises. En D. Olguín (Ed.), *Un siglo de teatro en México* (pp. 54-70). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortíz, R. (2011). La actoralidad de nuestro teatro. En D. Olguín (Ed.), *Un siglo de teatro en México* (pp. 295-315). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Peralta, B. (2004). Introducción. En Peralta, B. “*De la naturaleza del histrión*” *Actuar o no*. México: El Milagro.
- Rancière, J. (2008). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Roldán Vera, E. (2009). El teatro rural en las misiones culturales del México posrevolucionario. México: Congreso Internacional de Americanistas 2009. Universidad Iberoamericana. pp.1-9 (en el documento de Word).
- Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja negra.
- Savariego, M. (2002). *La indeterminación (Cuadernos)*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, INBA-CENART.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Stanislavski, K. (2003). *El trabajo del actor sobre sí mismo*. Barcelona: Alba.
- Stiegler, B. (2015). *Lo que hace que la vida merezca ser vivida*. España: Avarigni.
- Swansey, Bruce (2011) La escena intransigente: una nueva manera de experimentar la nación. En Olguín D. (Coord.) *Un siglo de Teatro en México* (pp. 162- 184). México: Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las artes.
- Vieites, M. F. (2012). *Edward Gordon Craig*. Madrid: ADE.

- Vieites, M. F. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista Española de Pedagogía*, 256 s, pp. 493–508.
- Villareal, A. (2011). Largo viaje de fin de siglo a Inicio del presente. En Olguín D., (Coord.) *Un siglo de teatro en México* (pp. 316-326). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Viveros Maldonado, G. (1992). Teatro Mexicano. Dramaturgia novohispana del siglo VIII. En H. Azar (Ed.), *Teatro Mexicano. Historia y dramaturgia* (IX) (pp. 11-33). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Weiss, E. (2018). *Investigaciones Educativas*. Ciudad de México: Bonilla-Artigas.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. México: Siglo XXI.
- Xirau, R. (2015). *Filosofía de la presencia*. México: Colegio Nacional.

Anexos

Anexo 1

CASAZUL

**CARTA DESCRIPTIVA**

**Carrera de Actuación**

**MATERIA: Actuación**

**MAESTRO: Mariana Giménez**

**NIVEL: Primer año**

**HORAS/SEMANA: Ocho horas semanales**

**PRIMER SEMESTRE**

**OBJETIVO GENERAL:**

- |  |
|--|
| - Entendimiento de la disciplina y la mística de trabajo.            |
| - Trabajar para lograr la conexión cuerpo-mente-voz.                 |
| - Desarrollo de la imaginación creativa.                             |
| - Reforzar la unión grupal y la confianza en uno mismo y en el otro. |
| - Crear referentes de trabajo comunes.                               |

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

**A través del entrenamiento grupal e individual, el alumno aprende a trabajar con objetivos concretos, se descubre a sí mismo y a los otros. El entrenamiento está diseñado para que el alumno reconozca sus habilidades, sus limitaciones, las herramientas que posee naturalmente y las que puede desarrollar. La idea es generar una actitud rigurosa, amorosa y gozo respecto a la dinámica de trabajo. De esa manera el entrenamiento se vuelve un reto constante para el alumno: se plantea objetivos particulares, por ejemplo respecto a una limitante, y comprueba que el trabajo constructivo es el mejor aliado para resolver problemas. Reconoce que la tendencia común es colocarse en una zona de confort, de modo que el desafío constructivo se vuelve un estímulo positivo. Esto sucede también con el grupo, el espejo de verse en los otros potencia el aprendizaje. En la diferencia aprendo.**

**Es importante que el grupo tenga reglas y llegue acuerdos. Algunas de estas reglas son dadas por los maestros y otras las decide el mismo grupo. También es importante que estas reglas y acuerdos sean cumplidos, y no llevarlas a cabo debe tener consecuencias. Las reglas deben ser claras ( faltas permitidas, tiempo de retraso aceptado, entrega de tareas, actitud de respeto hacia los maestros y compañeros, etc.) y en revisión constante para ser actualizadas o reformuladas si es necesario.**

**También es fundamental que el alumno pueda seguir pautas de trabajo e indicaciones externas. Estas deben ser al principio sencillas y claras, e irán complejizándose paulatinamente.**

**Aprender a actuar es un proceso. La meta es el camino, en realidad nunca logro algo completamente, trabajo con un objetivo y este me pone en marcha, pero haciendo descubro algo más que sólo lograr un resultado. Esto es muy importante para evitar la previsualización de la meta como algo a donde tengo que llegar y ya, y fomentar el descubrimiento al vivir la experiencia y aprender de ella.**

**Lograr simplemente estar en escena es un objetivo que tiene que ver más con quitar que con poner. Los alumnos llegan con muchas ideas respecto a la actuación y cómo debe ser. Las expectativas alrededor de llegar a un resultado, querer “hacerlo bien”, las resistencias mías y de los otros generan juicios contraproducentes, desconexión, falta de escucha, actitud impuesta, etc. No necesitamos trabajar para estar presentes, porque estamos siempre en presente inevitablemente. Trabajamos para lograr un equilibrio mente cuerpo y voz y evitar todos los estímulos inconvenientes que desembocan en tensión o desconexión. La búsqueda de la neutralidad, se trata de deshacerme de formas impuestas para acceder a un estar en escena más puro que nos conviene para trabajar. *Menos es más* tiene que ver con la necesidad de hacerlo bien, de hacer mucho, de que los otros lo entiendan: poco a poco el alumno descubre que para estar no hay necesidad de explicar nada, ni de llenarse de acciones sin sentido. Las palabras conexión, necesidad, relación, atención, escucha y disposición son ventanas que abren la posibilidad de un trabajo actoral orgánico y poderoso.**

**Durante esta primera etapa es fundamental la desinhibición, deshacerse de tabúes y expresarse con libertad, pero siempre siguiendo pautas de trabajo. Será una tarea doble, y para cada alumno es distinta: lograr el equilibrio depende de la naturaleza de cada uno y de la personalidad del grupo.**

**El desarrollo de la imaginación depende de muchos factores. Identificar los lugares comunes que se convierten en zonas de confort, de seguridad, pero también entender que un referente compartido no es necesariamente un cliché. Huir de un cliché puede convertirse en un nuevo cliché.**

**Es conveniente desde el principio, reforzar la idea de que actuar es hacer. Es muy común que los alumnos lleguen con la idea de que actuar es generar emoción. El trabajo enseña que la herramienta principal del actor es la acción, y que habrá una respuesta emotiva inevitable si se compromete con su accionar en escena. Dejar de obsesionarse por la calidad de esa respuesta libera muchos bloqueos. A veces no es la búsqueda de la emoción el problema sino la represión de las respuestas emotivas. Entre estas dos formas, hay muchas intermedias. Conocerse a sí mismo tiene que ver con identificar qué mecanismos se ponen en funcionamiento en mí que impiden una actuación orgánica y aplicar soluciones. Poner la atención en el otro, querer algo del otro, aprender a diferenciar estímulos convenientes y no convenientes y como lidiar con ellos para evitar el juicio sobre el trabajo durante la acción, trabajar para hacer y no para sentir, son principios de trabajo básicos que poniéndolos en práctica dan resultados positivos constatables.**

**El entrenamiento está diseñado para que el actor pueda poner la atención en donde conviene, aunque esa dinámica requiere de una batalla constante, en el mejor de los sentidos. Los ejercicios de multiestímulos, focos de atención simultáneos, concentración en un punto, etc. ayudan al actor a estar en escena. Los estímulos convenientes no**

desaparecen, el actor desarrolla herramientas para contrarestarlos poniendo la atención en otros puntos y tareas.

La exploración en esta primera etapa llamada de indeterminación permite al alumno conocer sus propios límites y desafiarlos constructivamente. Hay límites necesarios para el trabajo sano y hay otros que tienen que ver con miedos, tabúes y bloqueos, y son estos los que tengo que desafiar para salir de mi zona de confort.

#### **TEMARIO:**

- Capacidad de colocar la atención y obtener la relajación a través de la respiración.

- Estar en escena. El espacio, yo y los otros. La neutralidad como punto de partida.

- Ejercicios de indeterminación. Laboratorio actoral.

- Desinhibición y conexión cuerpo-mente a través de la expresión esencial de cosas y sentimientos.

- Despertar la imaginación sensorial y emotiva a través de la sugestión.

- Reacción ante un estímulo a través del compromiso con un objetivo simple.

#### **PRACTICAS:**

**MEDITACION:** Práctica grupal, en círculo sentados en una silla: fijar la vista en un punto y colocar la atención en nuestra propia respiración. Práctica grupal en movimiento: trote en círculo con el mismo propósito.

**ENTRENAMIENTO GRUPAL:** dinámicas de acciones grupales: focos de atención simultáneos, cambios de roles, objetivos simples, etc.

#### **Ejercicios y dinámicas:**

**Caminatas con distintas pautas ( lenta, contemplativa, cotidiana, con prisa, peligro )**

**La teja:** se pasa la teja con distintas pautas: en stop o en movimiento, mencionando el nombre del compañero que la recibe, con música, varias tejas al mismo tiempo, etc.

#### **Seguir al líder**

**Cardumen:** Todos juntos o por grupos, desarrollar una partitura corporal con acompañamiento musical. La pauta es seguir siempre al compañero que está adelante. El movimiento provoca el cambio constante de líder hasta que este se despersonaliza y el grupo logra unidad a través de la comunicación y la capacidad de escucha.

**El ángel y el demonio:** Asignación de roles y objetivos simples y contrarios.

**Acciones simultáneas:** Todos en círculo, dos al centro. Los objetivos son los mismos y contrarios: darle una caricia en la nuca o una nalgada al compañero y evitar que me la dé a mí.

**Las miradas:** Todos en círculo, dos al centro. Los objetivos son contrarios: uno busca la mirada del otro, el otro la evita.

**Los cuatro elementos.** Expresar con distintas calidades corporales: movimientos de moldeado, fluidez, vuelo e irradiación.

**Los cuadrantes:** El espacio es dividido en cuatro cuadrantes. El primero es el cuadrante de la música: se usan instrumentos de percusión y la propia voz, el segundo es el cuadrante de la danza y se expresa a través del cuerpo, en el tercero alguien cuenta una historia parado en una silla y en el último cuadrante se observa en silencio. Debo pasar al menos una vez

por cada cuadrante. Todos los cuadrantes deben estar ocupados al menos por una persona. La dinámica se cierra en el cuadrante de la música.

#### **RELACIONES ABSTRACTAS.**

**Prácticas grupales.** En estos ejercicios pueden expresarse a través del cuerpo y la voz, no verbalmente.

**Expresar de forma individual la esencia de diferentes cosas o conceptos:** fuego, rosa, corazón, aire, etc.

**Expresar en dúos la esencia de binomios opuestos o complementarios:** tierra y árbol, lápiz y papel, viento y papalote, agua y aceite, etc.

**Expresar en grupos la esencia de los siete pecados capitales.** Esta dinámica esta apoyada con la elaboración anterior de un collage plástico individual que se comparte con el grupo.

**Ejercicio del cuadro:** Elijo un cuadro ( de preferencia de un pintor o pintora surrealista ) Me conecto con esa pintura, si tengo la posibilidad asisto al museo para verla personalmente. La observo, las partes que lo componen, la textura, la luz, los elementos que me inquietan o llaman mi atención, las conexiones naturales que se establecen entre el cuadro y yo, lo que me atrae o rechazo. Escojo una pieza instrumental con la que conecto o creo que la pintura podría dialogar. Durante el ejercicio y con el acompañamiento de la canción ( la edición dura entre dos y tres minutos ) expreso la esencia del cuadro. La pauta es “Yo soy el cuadro”. El ejercicio dura lo que dura la canción. No puedo detenerme y la idea es conectarme y expresarme libremente sin juicio sobre mis acciones, aplicando principios del entrenamiento: ocupar todo el espacio, menos es más, trabajo de opuestos y calidades, contundencia y confianza en mi propuesta, huir de efectos, direccionalidad y fluidez en los movimientos, exploración de mis posibilidades expresivas, etc.

**ENCUENTROS:** A partir de la lectura de un texto que abra juego dramático ( Tristán e Isolda, La Iliada, Romeo y Julieta, etc. ) se formulan encuentros en dúos que propicien algún tipo de conflicto. En estas dinámicas aún no se expresa verbalmente, sino a través de acciones que tienen consecuencias, y por ende, una progresión. Este trabajo es clave porque se vuelve más concreto. No hay ningún tipo de caracterización, se trata de ponerme en los zapatos del otro. El ejercicio comienza y termina cuando el maestro lo indica ( puede ser con palmadas, el sonido de una campana, platillos, acción-stop, etc.)

#### **METODOLOGÍA:**

**Respecto a la metodología que aplico, después de trece años como docente he llegado a la conclusión que he encontrado un método personal que tiene una fuerte influencia de mis maestros pero que se actualiza constantemente a partir de la experiencia y las necesidades que se presentan con cada grupo. La influencia más notoria en mí como docente es la escuela de mi maestro José Caballero ( quién a su vez fue discípulo del maestro Héctor Mendoza ) Fui su adjunta durante dos años y medio y esa experiencia fue determinante en mi formación como maestra. He encontrado en el estudio de los escritos de Peter Brook muchos principios fundamentales de manera que se han vuelto un marco referencial muy importante en mi trabajo docente. Más adelante hablo de otros profesionales y estudiosos que han influido en mi trabajo y discurso. También considero fundamental la necesidad de conocer y escuchar al grupo: descubrir que necesita este grupo y este alumno en particular, y ser flexible en ese sentido.**

**En lo personal me apoyo mucho en el trabajo en equipo con mi adjunto, quien lleva el training psico físico de los alumnos. Hace unos años que trabajo con el maestro Ricardo Campos White y hemos logrado una excelente mancuerna.**

**Dinámica y operatividad en clase: El maestro propone el ejercicio o la dinámica, establece las pautas y los alumnos despejan dudas. Se lleva a cabo la práctica, el ejercicio concluye cuando se cumple el objetivo o cuando el maestro lo considera. Se crea un campo de reflexión posterior, el maestro lleva la devolución y propone una dinámica. Cuando los ejercicios son observados por los compañeros, los alumnos dan su punto de vista evitando establecer un juicio de valor sobre el trabajo del compañero. El maestro orienta estos comentarios y hace los propios para dirigir la reflexión hacia un lugar conveniente a través de preguntas y conclusiones. Se abre una dinámica de dudas, preguntas y observaciones por parte de los alumnos. Es importante que exista un espacio de diálogo constante y que no se vuelva una relación vertical maestro-alumno unidireccional. Asumidos los roles de cada quien y su responsabilidad y tarea, se construye a partir de lo que necesitamos, de seguir un orden, de sumar comentarios que dialoguen entre sí evitando repeticiones.**

#### **SISTEMA DE EVALUACIÓN:**

**Al final del semestre se realiza una evaluación individual del alumno por parte del titular y el adjunto. Se evalúa en base al desarrollo individual y grupal del mismo: asistencia, participación en clase, cumplimiento de tareas, aprovechamiento, actitud frente al trabajo, integración al grupo, superación de obstáculos personales, curva evolutiva, identificación de problemas o bloqueos. Es importante señalar que lo que se evalúa es un proceso: hay procesos lentos y ascendentes, otros en donde se avanza mucho y rápido pero se atraviesa momentos de crisis, etc. El alumno debe tener una orientación clara respecto a su propio proceso, y tener lineamientos a seguir para superar obstáculos y fijarse metas a futuro. Cada alumno es particular. Algunos necesitan hacer preguntas, a otros hay que preguntarles, etc. Es importante permitir que exista un diálogo y estar atento a la necesidad de cada uno. Particularmente prefiero el sistema Aprobado, Condicionado y Reprobado. Aprender a actuar es un proceso determinado por factores complejos difíciles de cuantificar. El número es un límite y a veces opera contraproducentemente, pero he tenido que adaptarme a este sistema y entiendo las razones académicas que lo sustentan. Personalmente me apoyo mucho en mi colega adjunto y procuro colegiar con los demás maestros parte de esta evaluación, sobre todos con aquellos con los que tengo diálogo y les interesa este ejercicio. La formación del actor es integral y todas las materias deben ser fundamentales y necesarias para el alumno.**

#### **LECTURAS OBLIGADAS**

**LA PUERTA ABIERTA de Peter Brook**

**EL AMOR Y OCCIDENTE de Denis de Rougemont**

**Depende del material sobre el cuál se decide trabajar: TRISTAN e ISOLDA de Bérroul y Thomas, LA ILÍADA de Homero y HOMERO, ILIADA de Alessandro Baricco, ROMEO Y JULIETA de William Shakespeare.**

**Hay lecturas obligadas que cambian año con año.**

#### **LECTURAS SUGERIDAS:**

**Depende de cada grupo y sus necesidades.**

**MATERIAL DE APOYO:**

**Cada alumno lleva una bitácora personal sobre el trabajo. Cada semana presentan un reporte sobre una obra de teatro que vieron. Algunas veces la elección es libre, otras es una en particular. También presentan reportes de lecturas y tareas. Este año vieron de tarea el documental PINA de Win Wenders.**

**NOTAS:**

**No hay.**

## Anexo 2

CASAZUL

### **CARTA DESCRIPTIVA**

**Carrera de Actuación**

**MATERIA: ACTUACION**

**MAESTRO: MARIANA GIMENEZ**

**NIVEL: PRIMER AÑO**

**HORAS/SEMANA: OCHO HORAS SEMANALES**

**SEGUNDO SEMESTRE**

#### **OBJETIVO GENERAL:**

<b>- Sentar las bases para la estructuración del trabajo del actor en la lógica realista.</b>
---

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

<b>A los objetivos del primer semestre se suma este nuevo contenido, orientado al trabajo sobre el realismo. Para ello se propone un marco teórico básico que se constatará en la práctica.</b>
---

<b>Se espera que el alumno maneje una terminología básica clara y sencilla y las primeras herramientas para estructurar un discurso personal con respecto al teatro y la actuación.</b>
---

<b>Se trabaja para consolidar una dinámica sana de trabajo en equipo, permitiendo que el grupo logre autonomía resolviendo problemas, proponiendo alternativas y fijándose metas grupales e individuales.</b>
---

#### **TEMARIO:**

<b>La ficción: realidad y verdad.</b>
---------------------------------------

<b>La situación y su justificación.</b>
---

<b>Circunstancias dadas y creadas.</b>
--

<b>Antecedentes: Circunstancias mediatas e inmediatas.</b>
--

<b>El entorno: Los otros.</b>
-------------------------------

<b>Objetivo: Qué quiero.</b>
------------------------------

<b>Obstáculo: Qué se interpone.</b>
-------------------------------------

<b>El conflicto con el otro y con uno mismo: quieros contradictorios.</b>
---

<b>Privilegio de la acción: la emoción como consecuencia de la acción.</b>
--

<b>El amor, la pasión y la muerte.</b>
--

<b>PRACTICAS:</b>
-------------------

**SOLEDAD ESCENICA:** Preparar un ejercicio de soledad en una situación realista que abra un momento teatro, con una circunstancia inmediata y mediata concreta. El espacio escénico es el dormitorio: salgo del baño y me dirijo a un lugar determinado con un objetivo. La duración del ejercicio la maneja el alumno y termina cuando deja el dormitorio y cierra la puerta.

**EJERCICIOS A Y B:** Improvisaciones libres con objetivos concretos: declaración de amor u odio. Ejercicios A y B con un texto simple escrito por mí: los alumnos justifican el texto que es abierto creando una situación determinada, un espacio donde se desarrolla la acción, antecedentes y objetivos. Parte del trabajo es individual y parte con el compañero. Pueden escoger sobre varios textos o es el mismo para todos. En estos ejercicios no hay construcción de personaje, son ellos mismos en situación.

**IMPROVISACIONES EN GRUPOS DE CINCO:** Qué hacemos con X? Entre todos construyen una ficción a partir de la pregunta: todos participan en la construcción de X, el conflicto y cómo los afecta.

**EJERCICIO FINAL:** Este es un trabajo que he desarrollado hace seis años y parte de una dinámica particular alrededor de objetos vinculados con la infancia de sus alumnos y sus historias. Cada alumno lleva un objeto de su infancia (fotos, cartas, juguetes, etc.) y cuenta una historia vinculada a ese objeto, o no. El objetivo es que los alumnos no premediten sus historias sino se conecten a través del objeto y permitan que la palabra se adueñe de ellos y no al contrario. De esa manera surge una historia sencilla y sin pretensiones, a través del objeto que alguien escoge y la historia que cuenta su dueño. El registro se lleva a cabo al final y hay tres versiones: la del dueño del objeto, la del compañero que escogió el objeto y la mía que llevo a cabo durante el ejercicio en escritura automática (todas en primera persona). De esas tres versiones estructuro una cuarta rescatando los hallazgos, los errores que abren nuevas posibilidades, las coincidencias, etc. Lo que sigue es un trabajo que pasa por distintas etapas: los objetos y sus historias establecen puentes naturalmente y hay que aprender a escucharlos: hay historias que se complementan, objetos que dialogan entre sí, conexiones que propician conflicto, elementos que se repiten y adquieren fuerza y sentido, etc. Hay algunas historias que abandonan el proceso por distintos motivos, a veces tiene que ver con que están siendo resueltas en la vida en ese momento o no han sido resueltas aún, y permanecen a través de la presencia de los objetos. Algunas se mezclan entre sí, otras se mantienen intactas (son las menos. Los roles pueden intercambiarse (alguien asume la historia del otro) o no. Mi trabajo es crear un hilo conductor: puede ser un tema, una de las historias u otra que construyo a partir de lo que se necesita. Los textos y escenas son breves, la duración del ejercicio final es de aproximadamente una hora y se verifican todos los contenidos y herramientas que se han trabajado durante el año. En la práctica se prueban, descartan y afinan las distintas propuestas. Este ejercicio se prepara y ensaya durante dos meses aproximadamente y trabajo en estrecha colaboración con mi adjunto. Se presenta a público y ellos mismos con el apoyo y ayuda de los maestros llevan a cabo la producción del mismo.

#### **METODOLOGÍA:**

Como señalo con anterioridad, voy descubriendo mi propia forma de llevar una metodología basada en la observación y necesidad del grupo y el alumno. Además de la influencia del maestro José Caballero y Héctor Mendoza, ha sido para mí fundamental los estudios del pedagogo argentino Raúl Serrano en su *Tesis sobre Stanislavsky*. De la misma manera, toda mi experiencia ha sido útil para desarrollar un método personal: las obras donde he

participado como actriz, directora y espectadora, mi trabajo en la Compañía El Milagro y actualmente en la Compañía Nacional de Teatro, trabajar siendo dirigida por otros maestros como Mauricio García Lozano, Martín Acosta, David Olguín y Luis de Tavira, algunos principios de trabajo y lecturas de Jerzy Grotowsky, Yoshi Oida, Uta Hagen y Michael Chejov. Mi experiencia como actriz residente en la Royal Shakespeare Company me permitió aprender otra forma de trabajo basada en la acción como motor, el libro *El actor y la diána* del inglés Declan Donnellan se volvió eje fundamental en la estructuración de mis clases, porque encontré muchas similitudes con principios que sigo en mis clases. Las charlas y lecturas de los ensayos de Jorge Dubatti (Argentina) han sido muy útiles y reveladoras para estructurar el marco teórico. He tomado cursos y talleres con distintos profesionales que han influido en mi forma de actuar, dirigir y enseñar, como Richard Schechner con quien tomé dos talleres en México. Procuro actualizarme continuamente a través de cursos, charlas, seminarios y talleres que puedan aportar nuevo material y herramientas a mi trabajo docente. Este año he tomado seminarios con José A García (ética teatral) y Noé Morales (Paisajes de la memoria y Teatro autobiográfico) en la casa de la Cultura de Tlalpan, con Antonio Salinas mi tercer Seminario de Técnicas Postmodernas de movimiento en la CNT y hace unas pocas semanas el Seminario “Recorridos de la palabra: decir, escribir, mostrar” con Román Podolsky (Argentina) en la Casa del Teatro.

#### **SISTEMA DE EVALUACIÓN:**

El sistema de evaluación es el mismo que en el primer semestre con ligeras variantes.

#### **LECTURAS OBLIGADAS:**

**ACTUAR O NO** de Héctor Mendoza.

**EL CONVIVIO TEATRAL** de Jorge Dubatti.

Cada año ( y siempre es diferente ) hay películas que deben ver de tarea: Antes del amanecer de Richard Linklater, La mujer de al lado de Francois Truffaut Deseando amar de Won Kar-wai, Paris Texas de Win Wenders, etc.

#### **LECTURAS SUGERIDAS:**

Cambian cada año y depende de las necesidades del grupo.

#### **MATERIAL DE APOYO**

Los alumnos continúan llevando una bitácora personal y entregando reportes semanales de obras vistas, lecturas, tareas específicas, etc.

En este semestre deben trabajar mucho en equipo y solos: para los ejercicios deben resolver los elementos escenográficos y de utilería que se requieran, el sonido, etc. Y para el ejercicio final deben llevar a cabo la producción de la obra, dividir las tareas por departamentos, etc. Este trabajo de equipo es muy importante, está monitoreado por los maestros pero deben aprender a llevar a cabo tareas solos y en grupo.

#### **NOTAS:**

No hay.