



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Música
Centro Universitario de Teatro



**Desobediencia y creación:
Prácticas de conformidad y obediencia en la pedagogía
teatral escolarizada.
Un estudio de caso y una propuesta pedagógica corporal**

TESIS

Que para obtener el título de Licenciada en Teatro y Actuación

PRESENTA:

Nora Daniela Márquez Mondragón

Asesor: Dr. José Rafael Mondragón Velázquez

Ciudad Universitaria, CDMX; mayo de 2021



**CENTRO
UNIVERSITARIO
DE TEATRO**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a todas mis amigas y amigos, a mis compañerxs de La Barraca con quienes en 2014 comenzamos una aventura que fue un oasis durante mi formación en el CUT. A Valentina y Pilar por sus sedientas preguntas y por creer en el proyecto.

A todas y cada una de mis compañeras y compañeros de generación 2013 - 2017, quienes acompañaron, tal vez sin saberlo, el curso de mis preguntas; y a toda la generación 2015 - 2019 por su sed de expresión y cambio, su confianza en el “nosotros” y por ser los primeros en dejar testimonio escrito de la percepción del proceso de selección del CUT.

Agradezco también a todas y todos los exalumnxs y maestrxs que me facilitaron sus comentarios y reflexiones, quienes participaron en las encuestas. Así mismo agradezco a mi asesor de tesis Dr. Rafael Mondragón por su acompañamiento y por las reflexiones propiciadas durante el seminario de tesis en el IIF UNAM, así como a mis lectores y lectoras de este trabajo, cuyos detallados comentarios ayudaron a nutrir y pulir mi propuesta.

Gracias a quienes acompañaron de cerca o lejos y a mis amigos que se tomaron el tiempo de leerme y contenerme. Valoro mucho y le dedico un espacio para agradecer a quienes me tendieron siempre una mano durante el proceso de escritura y trámites: Maricel Tuero, Dani Gutierrez, Julian Lara, Yair Hernández, Adam Vázquez, César López, Sergio Trejo, Camilo Beristain.

A toda mi familia y a mi tribu amada.

Esta tesis fue realizada dentro del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM en el proyecto IN403220 "Las ciudades invisibles. La literatura como refugio en contextos de violencia"

Resumen

El objetivo de esta tesis es describir los mecanismos de la obediencia acrítica en el contexto escolar del Centro Universitario de Teatro a la luz del experimento de psicología social realizado por Stanley Milgram en la década de 1960 en la Universidad de Yale, descritos en *Obediencia a la autoridad*. Estudiamos algunas prácticas escolares y pedagógicas en donde la obediencia aparece como un valor que se sobrepone a la autonomía de acción y del cuidado del cuerpo, para ello profundizamos en las condiciones de posibilidad para la obediencia y el ejercicio de la autoridad como lo son la estructura escolar, la jerarquía del arte y en general el modelo de competencia propio de la economía neoliberal inserto en nuestra cultura. Así como el modelo de la puesta en escena como legitimador de la estructura jerárquica, el abuso de autoridad y la vigilancia de los cuerpos que funcionan como catalizadores o legitimadores de prácticas violentas. Utilizamos el concepto de *ethos* para describir una conducta o imagen esperada que puede propiciar o no la obediencia acrítica. Este trabajo concluye con una propuesta de desobediencia no violenta a partir del cuerpo utilizando elementos de la danza butoh como resistencia a la vigilancia del cuerpo bajo el entrenamiento occidental que ha incorporado prácticas militaristas tanto dentro del espacio escolar como dentro de la formación actoral. Un *ethos* influenciado por las prácticas de cuidado y prácticas pedagógicas no violentas puede nutrir en el futuro para transformar nuestras prácticas escolares en la formación actoral por otras más pacíficas y que propician el florecimiento personal y la salud física a largo plazo.

Palabras clave

Pedagogía teatral, obediencia a la autoridad, desobediencia, ethos, cuerpo, vigilancia, disciplina, prácticas escolares, formación actoral, danza butoh.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	I - V
I. ANTES DEL INGRESO: EL ENTRAMADO DE DISCURSOS QUE ANTECEDE A LA FORMACIÓN ESCOLARIZADA	1
LA OBEDIENCIA EN EL EXPERIMENTO DE MILGRAM	2
A. El ingreso al Centro Universitario de Teatro, ingreso al modelo escolar tradicional	5
1. Respuesta a la autoridad. Diferencias entre conformidad y obediencia	7
2. El perfil del estudiante	7
3. El cuerpo estudiantil	9
4. La puesta en escena y la escuela, dos construcciones históricas	11
4.1 La Puesta en escena	11
4.2 Origen del Centro Universitario de Teatro y su tradición escolar	13
4.3. La escuela de teatro y el estudio de las disciplinas escolares	15
4.4 Ethos y cuerpo en la disciplina actoral contemporánea.	17
5. ¿Qué papel tiene la obediencia en el espacio de la formación actoral?	20
5.1 Mirada hacia lo macro. La obediencia a la autoridad estudiada desde la psicología social. El experimento de Milgram.	20
5.2 Micropolítica escolar: la conformidad y la obediencia en un grupo	23
5.3 La selectividad y el sentido de pertenencia. Una experiencia personal	26
II. INGRESO AL MODELO PEDAGÓGICO Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD COLECTIVA	29
A. Nosotros, el CUT	29
1. En búsqueda de un ethos actoral: preliminares del texto “Nosotros, el CUT”.	29
2. Análisis del texto “Nosotros el CUT”	34
2.1 La construcción de un ethos cuerpo	37
2.2 Una batalla de energía	38
2.3 Reconocimiento: cuerpos que hablan	40
2.4 Presente: cuerpo común.	42
III. PERMANENCIA: PRÁCTICAS DE CONFORMIDAD Y OBEDIENCIA	47
A. Los costos de la obediencia	47
1. Prácticas de actuación	52
1.1. Un ejercicio de risa loca en primer año. Los subterfugios de la tensión.	52
1.2. Mecanismos para resolver la tensión y el ejercicio de las cachetadas	56
1.3. Evasión y Negación. Conversión física y Disensión	57
2. El grupo: El consenso y la confianza como posibilidad de transformar el aprendizaje, o el silencio para la complicidad negativa en el teatro.	58
2.1. Conformidad e injusticia	59
2.2. Loop: microcosmos humano.	59

IV. UNA PROPUESTA DE DESOBEDIENCIA DESDE LA PEDAGOGÍA DEL CUERPO	64
A. El cuerpo como vinculante	64
1. La introducción es un manifiesto	64
2. El calentamiento	66
3. Manipulaciones	69
4. El lenguaje	72
La improvisación	74
Diagonales	75
B. La práctica de equilibrar el espacio	77
1. Distancia y distribución	78
Preguntas de un obrero que lee. Bertolt Brecht	81
CONCLUSIONES	VI
REFERENCIAS	IX
ANEXOS	XII

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo como su título lo indica, se propone estudiar algunas de las prácticas escolares y pedagógicas al interior del Centro Universitario de Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México, el marco histórico en el que se inserta es el periodo de transición, de un diplomado de actuación (plan de estudios de 1973) a la licenciatura en teatro y actuación con el plan de estudios de 2013. Las prácticas que analizamos son aquellas que involucran un nivel de obediencia que, al pensar en las repercusiones físicas, emocionales o grupales debe ser reconsiderada y categorizada como obediencia acrítica a la autoridad, y es la intención de este trabajo arrojar luz sobre este concepto y nombrar a través de ejemplos y casos concretos de algunas de esas repercusiones. La obediencia a instrucciones ha sido un elemento importante en la formación actoral, pues la capacidad de reacción, flexibilidad para adaptarse a diferentes espacios, personas y retos es algo para lo que el entrenamiento prepara, sin embargo, cuando la obediencia pone en riesgo la integridad física y moral del estudiante hablaremos de obediencia acrítica. A lo largo de esta tesis analizaremos los mecanismos de construcción de obediencia acrítica en algunas prácticas escolares y pedagógicas muy difundidas en los espacios de formación actoral, nombraremos, con ayuda de material obtenido en entrevistas y testimonios algunas de sus consecuencias; y por último, en el capítulo final de la tesis, proponemos algunas alternativas pedagógicas para trabajar desde el cuerpo la diferenciación entre conformidad y obediencia.

Para entender el funcionamiento de la obediencia acrítica, en la presente tesis desarrollaremos las etapas de construcción de la obediencia acrítica a la autoridad tal y como fueron descritas por el psicólogo social Stanley Milgram en una obra clásica de la psicología social a partir de una serie de experimentos de obediencia a la autoridad¹, realizados en la universidad de Yale en 1963, donde el objetivo de Milgram era medir la disposición de un individuo a obedecer órdenes aunque estas pudieran entrar en conflicto con su consciencia personal.

En lo que respecta a las prácticas escolares y pedagógicas que analizaré en esta tesis, éstas tienen sus raíces en conceptos, principios y discursos que atraviesan el teatro, el arte y la formación; así mismo tienen correlación con otras prácticas que se llevan a cabo en otros

¹ El experimento de Milgram descrito en *Obediencia a la autoridad* (Milgram, 1984) ocupa un papel muy importante en la teoría de la obediencia, el presente trabajo está hilvanado con conceptos de su estudio y la metodología del experimento así como los hallazgos serán abordados a lo largo de los primeros 2 capítulos de este trabajo.

centros de enseñanza teatral, o son acaso, versiones menos violentas de prácticas con las que nuestras maestras y maestros fueron formados. De estas prácticas se habla de vez en cuando en las clases: en boca de los maestros se habla de los procesos propedéuticos de duración variable donde el aspirante indeterminadamente se encuentra puesto a prueba, o de las actitudes tiránicas de algunos directores de renombre; o bien entre alumnas se habla de los acosos recientemente denunciados, o muchos fuimos testigos de cómo compañeros fueron expulsados por no estar “a la altura” de la exigencia académica sin posibilidad a evaluaciones extraordinarias, sin embargo la necesidad de escribir este trabajo tiene que ver con trasladar al espacio de la reflexión teórica inquietudes críticas sobre estas prácticas pedagógicas. Por ello, a lo largo del capítulo 1, hablaremos de la configuración histórica de la institución escolar, como un espacio que históricamente ha formado en el autoritarismo, la función educativa del modelo de puesta en escena y dedicamos un espacio considerable para hablar de la historia del Centro Universitario de Teatro.

Entre alumnas y alumnos es común sondear el nivel de presión, el estatus de su construcción como actores y la curiosidad por saber cómo otras personas viven y sobrellevan ejercicios que ya fueron realizados por otros grupos con anterioridad. Se dibuja una genuina empatía y compasión entre el alumnado sobre lo que está por venir, o bien, (y lo que es muy delicado) tomamos como necesario, asumimos natural y como parte de una causalidad en el proceso actoral, esa parte de la tradición en la que ciertas prácticas a todas luces violentas o desmoralizantes para cualquier propósito pedagógico, aparecen y no son criticadas abiertamente o en el caso de que lo sean, estas críticas son señaladas como faltas de respeto y afrentas a la autoridad². ¿O acaso se piensa que realmente prácticas que violentan o exponen el cuerpo de las y los estudiantes puedan repercutir en actuaciones profundas, o en un desarrollo cognitivo difícil de lograr por otros medios más cuidadosos? Sin embargo, podemos nombrar prácticas violentas que han tenido cabida en lo artístico. Incluso reproducimos algunas prácticas que nos marcaron negativamente desde la obediencia acrítica y, habituados a la escuela autoritaria, abrazamos como necesarios para crecer, crear y para ser mejores artistas discursos que nos oprimen, violentan y humillan.

Tratando de explicar estas hipótesis surgidas en conversaciones y en la lectura de

² El concepto de violencia cultural, heredado de los estudios para la paz, cuyo principal teórico es Johan Galtung, puede arrojar luz acerca del papel importantísimo de la escuela en la reproducción de prácticas e ideologías violentas. Johan Galtung define violencia cultural como “Aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales -lógica, matemáticas-), que pueden utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural.

poemas con valor testimonial sobre la experiencia de selección y permanencia en el CUT es que se desarrolla en el capítulo 2 un análisis de los discursos artísticos que legitiman la obediencia acrítica a la autoridad. Para ello trabajaré con el concepto de *ethos* y su aplicación en la micropolítica escolar.

El concepto de *ethos* proviene de la retórica grecorromana y fue replanteado en los trabajos de la teórica Ruth Amossy (Amossy, 2001). La aproximación que ella propone atraviesa diversas disciplinas como lo son la retórica, la sociología y la política. Utilizando este concepto con mayor claridad será posible diferenciar los tipos de discursos de identidad y de autoridad que se tejen al interior del CUT y que fomentan la obediencia y desde el primer momento, la competencia nociva.

Era necesario el tránsito del CUT de un diplomado a una licenciatura, para observar que la tradición no es atenuante de las carencias metodológicas y que es urgente tomar muy en serio la formulación de una pedagogía teatral que se actualice en pos de humanizar la formación y detener los abusos psicológicos que se esconden detrás de algunas prácticas y de algunas construcciones del discurso de la autoridad.

Esta tesis conjuga mi experiencia individual en el tránsito por las escuelas, mi estancia en el CUT y experiencias que me fueron relatadas personalmente o que pude leer en las colaboraciones escritas por estudiantes en *La Barraca, Revista de estudiantes del Centro Universitario de Teatro* en su número 2 dedicado a la pedagogía teatral, y apela al análisis que de la obediencia, la libertad y la escuela se han hecho desde diversas disciplinas como lo son, respecto a la libertad, el psicoanálisis humanista de Erich Fromm (1900 - 1980), en lo referente a la obediencia, la psicología social de Stanley Milgram (1933 - 1984), la filosofía para pensar junto con Foucault (1926 - 1984) en la *disciplina* y la vigilancia; la historia de las prácticas escolares con Jesús Palacios (1984) y Valeria Sardi³ (1971 -). También dialogamos con la filosofía de la desobediencia que nos legan los luchadores no violentos como Gandhi (1869 -1948) y la pedagogía anarquista, la desobediencia corporal de Antonin Artaud (1896 - 1948) ; y en el caso de su aplicación en la educación artística, Luis Camnitzer (1937 -). A la luz de las aportaciones de estos autores y corrientes de pensamiento y con la ayuda de un

³ Las historia de las prácticas escolares es un concepto que tomamos de la argentina historiadora de la educación Valeria Sardi, quien escribe *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. La autora coloca su estudio dentro de un campo más amplio que es la historia del currículum escolar, desarrollado primero por el inglés Ivor Goodson. Dicho campo de estudio hace un análisis histórico de la construcción de las materias escolares. La particularidad del estudio de Sardi es que ella se preocupa por en su caso, la disciplina Lengua y Literatura “construir la memoria histórica que dé cuenta de una memoria colectiva de los sistemas didácticos de una comunidad”. (Sardi, 2006, p. 18)

estudio de caso analizaré algunas de las consecuencias e implicaciones de la interiorización de la autoridad en el espacio escolar, por un lado y la frontera entre la *disciplina*⁴ exhaustiva y la obediencia acrítica a órdenes deshumanizantes por otro.

Este trabajo pretende dialogar con la historia de las prácticas escolares, específicamente con la tradición teatral con la que el CUT se ha mitificado, en parte desde los discursos que la misma institución promueve, como una de las mejores escuelas de formación de actores.⁵ Para ello, primero hay que preguntarnos cómo es esta mitificación posible y a qué se debe, regresar en el tiempo para ver de dónde viene la tradición teatral que se promueve en dicho centro y en qué momento histórico surge, para así ayudarnos a comprender y pensar la pertinencia de ciertas prácticas escolares, así como de la idea de teatro que se aprende en las aulas y se reproduce en el ámbito profesional o viceversa. Muchos cuestionamientos han pasado de comentarse en los espacios de intimidad y (los reducidos) momentos de descanso, en los salones, recientemente, (cuando este trabajo ya estaba formulado y desarrollado casi en su totalidad), en iniciativas institucionales como la Construcción Colectiva del Código de Ética, y, aún previo a éste, se comentaron también por escrito como resultado de un esfuerzo colectivo de enunciación.⁶ Usamos el texto colectivo de la generación 2015 -2019 *Nosotros, el CUT* (Carre & Sánchez, 2015) publicado en *La Barraca, Revista de Estudiantes del Centro Universitario de Teatro* para retomar experiencias y planteamientos de las vivencias del cuerpo y algunas preguntas que acompañan el ingreso al CUT así como dibujan un *ethos*, según la noción que ya adelantamos.

El papel del cuerpo⁷ en mi formación como actriz, las contradicciones con las que transitó la carrera, y los valores de una ética aprendida a lo largo de años de formación artística antes de la licenciatura en actuación y que suavizaron muchas de las exigencias físicas, psicológicas y económicas que se soslayan con la brutal resignación de decir “así es

⁴ En el apartado B del capítulo 1 profundizaremos en la disciplina siguiendo a Michel Foucault, específicamente *Vigilar y Castigar*. (Foucault, 2004)

⁵ La historia de las prácticas escolares es una disciplina crítica que estudia la tradición escolar. Para este análisis me baso en algunos conceptos que aporta la historiadora de la educación Valeria Sardi. En el capítulo 1 abordaré con mayor profundidad este tema.

⁶ Un ejemplo de estos esfuerzos de enunciación colectivos, y que atraviesa mi formación fue *La Barraca*, revista de estudiantes del Centro Universitario de Teatro. Ésta surge de la iniciativa de estudiantes para darle curso y salida al pensamiento que se produce al interior del CUT, y que en su planteamiento originario, trataba de llevar al papel aquellas reflexiones del pasillo que nos parecían, a aquellas personas que realizábamos este esfuerzo editorial, tan valiosas, así como de expandir las preguntas de lo que desde las aulas se enseña y se entiende como teatro, por ello, desde el número cero, el consejo editorial señalaba la necesidad de hacer del teatro un horizonte de comprensión.

⁷ A lo largo de la investigación me di cuenta que el cuerpo de la crueldad (Artaud, 2011) es muy actual para pensar el cuerpo del estudiante de actuación en tanto un cuerpo cargado de pasiones físicas, que se aferra a la vida y que vive las pasiones como un proceso fisiológico.

esto” o “esta es una carrera de resistencia”, por ello es que este trabajo indaga especialmente en el lugar que ocupa el cuerpo en la formación actoral y la implicación de cierto tipo de entrenamiento en la salud corporal.

El apartado final de este trabajo de investigación consiste en una propuesta pedagógica corporal e inspirada en el pensamiento de la noviolencia⁸. Desde una aproximación del entrenamiento que no es atlético ni propiamente “de alto rendimiento” como se ha entendido un entrenamiento físico soportado en los valores de la resistencia al desgaste, la competencia y el estado de alerta, así como trabajo cardiovascular y motivado no precisamente en la efectividad.⁹

Nuestra propuesta de pedagogía desde lo corporal se nutre de técnicas del entrenamiento de la danza butoh y en la aplicación que le damos, está enfocado en encarnar experiencias de diálogo y asimilación de lo otro, en la generación de códigos comunes no lingüísticos que anteceden el acuerdo verbal. Proponemos entrenar la capacidad de desobediencia, organización e igualdad entre los cuerpos: pensándolos esencialmente como huesos, músculos y vísceras flotando en una bolsa de cuero llena de agua¹⁰, que encuentran sus propias posibilidades de articulación y movimiento, así como la práctica de configuraciones espaciales que se traducen en distribución, el acuerdo, la organización.

⁸ La noviolencia es una forma de resistencia pacífica colectiva frente a acciones políticas, económicas e injusticia social. Podemos rastrear la noviolencia en Gandhi y de este, en H. D. Thoreau. La noviolencia es un principio tanto personal como colectivo para luchar por la justicia social, y en Gandhi tiene tres momentos: El amor a la verdad, en ese sentido la no cooperación con el mal social, la desobediencia civil y el programa constructivo. Éste último consiste en programas cuya finalidad sea la liberación y autonomía, la salud e higiene y la base de la desobediencia civil organizada. En este trabajo, la influencia del pensamiento gandhiano y el soporte de un grupo de estudios me inspira para pensar, desde mi experiencia, en la desobediencia del cuerpo y la urgencia de una pedagogía que lo cuide, lo eduque y lo prepare para resistir activamente a la tentación de los fines sin medios pacíficos, pensar, accionar y desobedecer. En palabras de Galtung, lo opuesto a la violencia cultural, es la cultura de paz (Galtung 2003), y este concepto atravisa la conceptualización del entrenamiento en este trabajo.

⁹ Al interior de la escuela de teatro, como yo la viví, acompañado de discursos incriminatorios de los cuerpos con baja tonicidad muscular, sobrepeso, y conductas físicas que no encajan en los estereotipos culturales de feminidad o masculinidad.

¹⁰ Así resume Itto Morita el plantemiento del cuerpo según la técnica Noguchi Taiso. (*Butoh Memorandums*, s. f.)

I. ANTES DEL INGRESO: EL ENTRAMADO DE DISCURSOS QUE ANTECEDE A LA FORMACIÓN ESCOLARIZADA

Toda licenciatura tiene un perfil de ingreso, se trata de aquellas cualidades específicas que un aspirante debe tener o cumplir en función de su desempeño futuro en el ámbito en el que se prepara. En el caso de las carreras artísticas, el perfil de ingreso se sopesa en cualidades como talento, la maleabilidad, creatividad, etc. Fuera de los requisitos institucionales, la conformación de un grupo evaluado y seleccionado bajo el mismo perfil dibuja uno nuevo, a manera de pertenencia e identidad, ello resulta de reunir personas con afinidades en común empezando por la elección del teatro como una carrera profesional y la elección de estudiar arte en la universidad y no en una academia o escuela de Bellas Artes¹. De manera voluntaria una se matricula en una escuela. ¿Por qué? Me interesa indagar si existen afinidades éticas en las personas que deciden estudiar teatro, es decir, ¿qué comportamientos, principios e historia compartimos? El perfil que buscamos no es un perfil necesariamente psicológico, sino para decirlo en otras palabras un *ethos*, atraviesa la manera de vivir la escuela, de hacer grupo y de hacer política.

Brevemente desarrollaremos la noción de perfil. En *Didáctica y currículum* (Díaz Barriga, 1997) el autor llega a esta noción mientras hace una crítica contundente a la historia de la elaboración de los programas de estudio, en algún momento de la historia que el autor expone, los comportamientos de los estudiantes comenzaron a ocupar un lugar prioritario, así (el perfil) fue antepuesto tanto a los objetivos del aprendizaje como a los planteamientos de evaluación, así fue como incursionó el concepto de **perfil de egreso** “visto como un conjunto de comportamientos fragmentados de quien concluye un plan de estudios (p. 42)”. Si en este punto homologamos esta definición para adaptarla al perfil de ingreso, podemos suponer que se trata del conjunto de comportamientos fragmentados de quien ingresa o comienza un plan

¹ El Centro Universitario de Teatro fue en un principio, hacia el año 1961 un centro de difusión la cultura teatral, investigación, de producción y de experimentación, muy distinto de un centro de profesionalización, que se diferenciaba y no buscaba “sustituir la actividad del INBA”. (La Cultura en México, no. 39, p.XIII)
Recuperada en:

<https://issuu.com/culturaenmexico/docs/cm39?fbclid=IwAR0ajcS9qWzunrlgqLXrUVHhJbl-ILifTalVCd3L0EMSPM5EEW2XpavUyhU> (consultado 11 de julio de 2020)

Hoy en día las funciones formativas de la ENAT del INBA y el CUT UNAM comparten perfiles de ingreso y egreso de estudiantes y actores. y el plan de estudios del CUT asemejó durante muchos años más al de una carrera de actuación de una academia moderna con perspectiva stanislavskiana que a otra carrera de la Universidad, empezando por estar alejado del resto del campus universitario, y siguiendo con aspectos de la línea de derechos estudiantiles universitarios que fueron ganados hasta el año 2013, y también por el hecho de ser una matrícula reducida donde los estudiantes no eligen a sus profesores ya sea por horario, perspectiva profesional o experiencia de cátedra, sino los profesores eligen a los estudiantes.

Al respecto de similitudes con el modelo formativo del INBA y selección reducida frente a alta demanda: <https://www.jornada.com.mx/2014/06/10/cultura/a04n1cul> (consultado el 11 de julio de 2020)

de estudios, la importancia de describir este perfil es análoga a la de determinar al sujeto de estudio de una investigación, pues parto de la hipótesis de que rastreando las cualidades del alumno que ingresa, permanece y egresa del CUT podremos obtener una radiografía de las repercusiones del esquema pedagógico de dicho centro de formación profesional. El autor continúa con una interesante crítica respecto al concepto de perfil: “el término perfil hace referencia a lo superficial de una persona, a su apariencia” un término, señala, lingüísticamente pobre en comparación con *semblanza*. Sin embargo de una utilización muy común e institucional para hablar de las competencias, cualidades, actitudes y aptitudes de un estudiante al terminar un plan de estudios.

Este primer apartado está dedicado a desarrollar los aspectos que anteceden al perfil del alumno del CUT en dos diferentes vías, la primera, que corresponde a lo que se conoce como perfil de egreso que se dibuja en los documentos institucionales, como la página informativa en internet y el plan de estudios (2013) documentos en los que si bien se describen las aptitudes del egresado también nos dan información del tipo de planteamiento curricular, pedagógico y didáctico que la escuela ofrece; y la segunda, aquello que las y los alumnos dicen del ingreso al CUT y del ser alumnas y alumnos del CUT. La primera vía es la del discurso institucional y la segunda, de la experiencia. Este acotar el perfil tiene dos objetivos, uno, intenta que tras el tratamiento de experiencias expresadas por alumnas y alumnos, podamos tener un marco general de un posible *ethos* del estudiante del CUT. En lo que respecta al Centro Universitario de Teatro de la UNAM, rastreamos un poco de su historia y de cómo funciona la selección de aspirantes (perfil de ingreso) y trataremos de rastrear si esta selección es el inicio de la construcción de un determinado *ethos*, y como hemos adelantado en la introducción, analizaremos la construcción de obediencia según la describe Stanley Milgram.

La obediencia en el experimento de Milgram

Lo que se conoce como el experimento de Milgram fue en realidad una serie de experimentos que el psicólogo estadounidense Stanley Milgram desarrolló en la Universidad de Yale en el año de 1963, para medir la inclinación de las personas a obedecer órdenes aunque esta obediencia les llevara a un conflicto ético, como lo es hacerle daño a otro ser humano. Estos experimentos tienen como antecedente los juicios que desde 1961 se llevaron a cabo contra Adolph Eichmann, teniente coronel de las SS. La defensa de Eichmann y los alemanes cuando eran llevados a juicio por crímenes contra la humanidad era que ellos

únicamente recibían órdenes. En su momento Hannah Arendt, que cubrió el evento como reportera, en su libro *Eichmann en Jerusalem*, acuña el concepto de “banalidad del mal” en el sentido de que la persona sentenciada a la más alta pena por crímenes de genocidio no era un sociópata, sino una persona que según los psiquiatras que llevaron el caso, era “ejemplar”, y evidencia cómo se pretendió mostrar en el juicio que el acusado era dominado por una monstruosidad, que era un asesino en masa aunque los reportes de los científicos dijeran lo contrario, pues se trataba de un hombre que hacía sólo su trabajo y recibía órdenes. Menciona: “Quienes durante el juicio dijeron a Eichmann que podía haber actuado de un modo distinto a como lo hizo, ignoraban, o habían olvidado, cuál era la situación en Alemania. Eichmann no quiso ser uno de aquellos que, luego, pretendieron que «siempre habían sido contrarios a aquel estado de cosas», pero que, en realidad, cumplieron con toda diligencia las órdenes recibidas (Arendt, 2003, p. 20).” Con este antecedente, Milgram se plantea preguntas como: ¿los nazis fueron realmente malvados y desalmados o se trató de un fenómeno grupal que podría ocurrirle a cualquiera en las mismas condiciones? Era una pregunta también para cuestionarse si Eichmann y los millones de involucrados en el régimen nazi estaban sólo cumpliendo órdenes (Milgram, 1984).

El experimento de Milgram convocó a personas indistintamente de su ocupación, sexo y procedencia, como parte de la metodología se les invitaba a participar en un experimento sobre memoria y aprendizaje, con una remuneración de 4 dólares. Mediante un anuncio del periódico se convocó a los voluntarios y se les ofrecía una recompensa monetaria por participar en un experimento científico en la prestigiosa Universidad de Yale. Más adelante analizaremos cómo la legitimidad institucional funciona como parte de un discurso de autoridad impersonal, y que esos discursos de autoridad se construyen y entretienen en distintos momentos de la interacción entre experimentador y sujeto. El hecho de hacer una convocatoria general y remunerada hizo que la variabilidad de los sujetos fuera un punto de partida para medir los efectos de la obediencia y ulteriores demostró que la obediencia no distingue clase social, nivel académico, ni principios morales o religiosos. Participaron un total de 40 personas y los resultados del experimento advierten los peligros de la obediencia y permitieron a Milgram observar que se generan en el individuo una serie de reacciones mientras continúa obedeciendo órdenes, hasta el desarrollo de lo que él llama “estado agéntico” es decir un estado de automatización y ejecución de órdenes, aun cuando éstas vayan en contra de los principios éticos y valores morales. También deja claro que además existen otros factores que contribuyen la obediencia a la autoridad y otros que propician la desobediencia.

En 1964 Milgram publicaría el libro *Obediencia a la autoridad, una perspectiva experimental* donde describe las 19 variantes del experimento e integra las entrevistas posteriores y las reacciones en el momento de retroalimentación con los participantes al tiempo que va descubriendo lo muy subestimada que está la capacidad de obediencia acrítica. El autor logra observar que los sujetos obedientes no lo son porque comparten un perfil psicológico específico, si bien todas las personas que participaron en el experimento comparten el haberlo hecho voluntariamente y se encuentran a lo largo del procedimiento en lo que Milgram llama “escalada de compromiso” donde el sujeto cada vez es impulsado por una autoridad a no abandonar el experimento; y logra determinar diferentes estados y reacciones a lo largo de esa escalada, hasta que los sujetos entran en un estado físico y psicológico que el autor denomina “estado agéntico”.

Ahora bien, el experimento consistió en lo siguiente: se le presentaba a los voluntarios el supuesto propósito del experimento, que era medir los efectos del castigo en el aprendizaje. Para el experimento se necesitaría un alumno y un maestro, estaban implicadas en el experimento otras dos personas, donde una era el experimentador, que supervisaba el experimento, y otro cómplice que hacía siempre las veces del alumno, y el voluntario, al que se le otorgaba mediante un supuesto sorteo, invariablemente el papel de maestro. Se le hacía creer pues que el sujeto del experimento era en efecto, el alumno. Se les explicaba al voluntario (maestro) y al cómplice (un actor que haría las veces de alumno) que el alumno debía memorizar series de palabras, y que el maestro debía de decir la primera palabra de la serie, el alumno debería de decir las otras palabras correctamente, y en caso de equivocarse, el maestro haría una descarga eléctrica accionando una palanca en una consola, que activaba la descarga en las muñecas del alumno, quien sería colocado en una silla con electrodos en las muñecas.

El alumno y el enseñante eran colocados en habitaciones contiguas, y el enseñante tenía la instrucción de leer secuencias de pares de palabras, y luego mencionaba una y el alumno tenía que decir el orden que le había sido leído. El enseñante debía accionar una palanca de descarga eléctrica por cada error del alumno pero en cada error la descarga aumentaba su voltaje. La consola de descarga iba desde los 0 hasta los 450 voltios, en aumentos de 15 en 15. En la consola habían sido colocadas las etiquetas del voltaje así como señalamientos de la intensidad de la descarga. En la habitación del alumno, éste era atado por las muñecas en una silla, y los sonidos de queja y dolor por las descargas eran sonidos pregrabados por un actor. El experimentador tenía la tarea de hacer que el experimento continuara (Milgram, 1984, p. 31), a la menor inquietud del enseñante repetía fórmulas como

“el experimento exige que usted continúe”, “continúe”. El experimento busca variantes en la presencia o ausencia de la autoridad así como cercanía y distancia entre el sujeto y la víctima.

A. El ingreso al Centro Universitario de Teatro, ingreso al modelo escolar tradicional.

El ingreso al CUT se obtiene mediante un concurso de selección también llamado “propedéutico” y fue hasta el cambio de plan de estudios de la licenciatura en 2013 cuando el examen general de ingreso a la UNAM comenzó a formar parte de los requisitos para ingresar a la ahora licenciatura en teatro y actuación. Describiré brevemente los fundamentos de la parte administrativa de este proceso y problematizamos el concepto de selección. Toda esta parte descriptiva es atravesada por definiciones tomadas de los textos cuyos autores adelanto en la introducción y voy a comenzar definiendo algunos conceptos.

Comencemos por acotar las condiciones de posibilidad de una autoridad a la cual se obedece, a decir de Milgram, “los sistemas de autoridad se tienen que basar en personas que se estructuran jerárquicamente. De ahí que el problema crítico en la determinación del control sea ¿quién está sobre quién?” (Milgram, 1984, p. 110) Esta determinación es importante ya que el orden jerárquico es una condición de la que, basándome principalmente en tesis humanistas, feministas y anarquistas, suscribo la idea de que no existe como forma de organización humana a priori, y pensando específicamente que Erich Fromm, dirá que es como todo lo humano, resultado de la dinámica cultural². Por el contrario, Milgram sostiene que “hemos nacido con un potencial de obediencia que tiene una interacción con la influencia de la sociedad para reproducir el hombre obediente (Milgram, 1984, p. 120).” Al principio jerárquico de organización, que se complementa y se justifica desde lo científico con las ideas de dominación del más fuerte que resultaron de tergiversar la teoría darwinista de la selección natural y adaptabilidad de las especies, se le contraponen las teorías que hablan de la autorregulación de los sistemas y observan que las especies no compiten por sobrevivir sino que existe una organización basada en la cooperación sinérgica y simbiótica de las especies y los organismos. La autorregulación será el concepto opuesto a la jerarquía.

Es dentro de un sistema jerárquico en donde la obediencia tiene lugar y con ella, lo que Milgram denomina estado agéntico, concepto que será de vital importancia para no

²En *El miedo a la Libertad* (Fromm, 2008) el autor hace un estudio de las causas que han llevado al ser humano a perder su libertad y las características psicológicas que hicieron posible el tránsito hacia los estados totalitarios. “La entidad básica del proceso social es el individuo, sus deseos y sus temores, su razón y sus pasiones, su disposición para el bien y para el mal. Para entender la dinámica del proceso social tenemos que entender la dinámica de los procesos psicológicos que operan dentro del individuo, del mismo modo que para entender al individuo debemos observarlo en el marco de la cultura que lo moldea” (Fromm, 2008 p.24)

subestimar las complicaciones a las que se enfrentan los sistemas autorregulados insertos a su vez en otro sistema, a decir, jerárquico.³ Partimos de que el sujeto ha crecido en estructuras de autoridad desde pequeño, y ese es uno de los antecedentes para la obediencia. Tanto en la escala de la construcción familiar (ámbito moral) como en el ámbito formativo en las escuelas, la obediencia ocupa un papel primordial en la conducta no solo aceptada socialmente sino virtuosa moralmente (piénsese en la importancia de la obediencia y el temor religiosos al Dios cristiano, por ejemplo) y se vuelve un requisito para que el sujeto se mantenga en determinados círculos donde debe precisamente de seguir órdenes. Desde la perspectiva de la pedagoga libertaria y anarquista Josefa Martín Luengo “La educación introyecta en el niño y la niña los principios de ser y actuar, en cuanto se les acepta si actúan de una determinada forma y se les rechaza si actúan de otra. Generalmente, la aceptación tiene relación directa con la respuesta obediente a las normas establecidas y el rechazo a la rebeldía frente a esas mismas normas.” (Luengo & Colectivo Paideia, 1993, p. 20)

La importancia de la obediencia y la imperancia de los sistemas jerárquicos son propios de cierta organización social así como de los sistemas educativos, desde la educación básica hasta la educación superior. Así mismo, nada tiene de asombroso que la Universidad Nacional Autónoma de México, se organice desde lo administrativo hasta en lo académico como un sistema jerárquico, y específicamente en el ámbito académico en la relación maestro - alumno se cultiva un modelo de obediencia. Al mismo tiempo, paradójicamente se pretende, pues así lo expone el plan de estudios y el perfil de egreso en el caso del alumno y la alumna del Centro Universitario de Teatro, pensando en el teatro como un arte y en el estudiante como un artista que éste último asuma su libertad creativa y conciencia política y social desde un pensamiento crítico. Por ahora, volvamos a las definiciones:

- 1) Conformidad se refiere a la acción de un sujeto cuando se muestra de acuerdo con sus iguales, gente de su misma condición, que no tienen derecho alguno especial de dirigir su comportamiento.
- 2) Obediencia se restringe a la acción del sujeto que se somete a la autoridad. (Milgram, 1984, p. 111)

Ambas se refieren a la abdicación de iniciativas propias, y a continuación presentamos a manera de tabla las diferencias entre una y otra.

³ Esta explicación la desarrollaremos de manera más detallada en el capítulo 3.

1 . Respuesta a la autoridad. Diferencias entre conformidad y obediencia⁴

1. Jerarquía	La obediencia a la autoridad tiene lugar dentro una de estructura jerárquica, en la que el sujeto siente que la persona que se halla por encima de ella tiene derecho de prescribir un comportamiento concreto. La conformidad regula el comportamiento de los que tienen un mismo status, la obediencia vincula un status con otro.
2. Imitación	La conformidad es imitación, cosa que no es la obediencia. La conformidad conduce a una homogeneidad del comportamiento, toda vez que la persona influida va a adoptar el comportamiento de sus iguales. En la obediencia, se da un sometimiento a la fuente que influye, sin que exista imitación alguna de la misma.
3. Explicitez	En la obediencia es explícita la prescripción de una acción, prescripción que reviste la forma de una orden o de un precepto. En la conformidad, la exigencia de colaborar con el grupo sigue muchas veces siendo implícitas.
4. Voluntarismo	La más clara distinción entre Obediencia y Conformidad ocurre en la manera cómo los sujetos explican su comportamiento. Los sujetos niegan el hecho de la conformidad y <i>aceptan</i> más bien la obediencia, como explicación de sus acciones.

2. El perfil del estudiante

El ingreso al CUT depende de un proceso de selección. “Proceso” refiere a un ciclo específico o bien un conjunto de fases sucesivas de un hecho complejo, o bien, el conjunto de operaciones al que se somete una cosa para elaborarla o transformarla. Esto articula el examen o los exámenes de ingreso, el curso propedéutico y las aptitudes o cualidades que el estudiante de la carrera de Teatro y Actuación del CUT debe tener o ser susceptible de adquirir a lo largo de su permanencia en dicho centro.

Los aspirantes a ingresar a cualquiera de las carreras que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México, en cualquiera de sus planteles y carreras, incluyendo la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades y los posgrados, son seleccionados a través de un examen general de ingreso que evalúa mediante un puntaje mínimo aprobatorio y un promedio mínimo que se determinan según la demanda de cada

⁴ Tabla elaborada a partir de las distinciones que hace Milgram de la obediencia y la conformidad, basado en el experimento de S. E. Asch (1951) sobre la conformidad. Se trataba de un experimento donde la presión social de la mayoría en un grupo de iniciados acepta por cierta una falsedad, y el sujeto no iniciado se ve inclinado a no contradecir al grupo en lugar de aceptar la evidencia de la falsedad. (Milgram, 1984, pp.111 - 113)

carrera o programa y un mecanismo de campana para determinar el puntaje general de los aspirantes del concurso inmediato anterior, eso hace que cada vez el concurso de ingreso sea más o menos competitivo considerando el cupo y la demanda para la carrera, facultad y plantel solicitado por los aspirantes. Este examen de ingreso puede realizarse cuantas veces el aspirante lo necesite hasta ingresar a la carrera, plantel o programa de su elección. Existen ciertas carreras para cuyo ingreso, además del examen general, se observan prerequisites⁵. Entre esta lista de carreras se encuentran las que ofrece la Facultad de Música incluyendo la carrera de Teatro y Actuación que se imparte en el Centro Universitario de Teatro, ubicado en la zona cultural del campus Ciudad Universitaria.⁶

Los prerequisites de esta carrera “aluden a la evaluación de las habilidades artísticas de los aspirantes, la cual debe ser acreditada antes de la presentación del examen general de admisión de la UNAM.”⁷ Esta evaluación se conoce como propedéutico, se lleva a cabo en las instalaciones del CUT y tiene sus propios requisitos. Dada la naturaleza de la disciplina y enfoque teatral que se imparte en dicho centro, para el registro del propedéutico se requiere un examen foniatrico expedido por un foniatra u otorrinolaringólogo que de cuenta de la salud de las cuerdas vocales del aspirante, un examen médico morfofuncional expedido por la Dirección General del Deporte Universitario a través de medicina del deporte de la UNAM,⁸ además de un estudio fotográfico según las medidas y especificaciones señaladas por la Secretaría de Servicios Escolares del CUT. Aquí será de importancia detenernos, a lo largo del cuerpo de este trabajo y no precisamente en esta introducción, en lo que atañe a las habilidades artísticas, al teatro como arte y a la educación artística, así mismo al arte como especialización y profesionalización del mismo.

El aspirante se propone ingresar a un centro de alto rendimiento que, a decir de la propia institución, el CUT “ha formado a los mejores exponentes del arte teatral, quienes han dejado su huella en el teatro y figurado en otros espacios como el cinematográfico y el televisivo, haciéndose acreedores a importantes premios nacionales e internacionales (sic).”⁹ No debe soslayarse la influencia de aseveraciones como esta en la construcción de una

⁵ ¿Cómo ingreso a la UNAM? p.27 en <https://escolar1.unam.mx/pdfs/formasdeingreso19web.pdf> a través de www.dgae.unam.mx

⁶ <http://www.cut.unam.mx/>. Añado aquí lo concerniente ARTÍCULO 8º.- El Consejo Técnico de cada facultad o escuela fijará de acuerdo con la Dirección General de Servicios Escolares el cupo de cada grupo y el sistema de distribución de alumnos. Se procurará, sin embargo, que el alumno tenga derecho a escoger los profesores de las diversas materias. (RGI) <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/157-1.PDF>

⁷ <http://www.cut.unam.mx/cut/academia/licenciatura-en-teatro-y-actuacion>

⁸ Las cuotas de recuperación para dicho examen son de entre \$800 y \$2400 m.n y pueden consultarse en <http://www.deporte.unam.mx/medicina/index.php>

⁹ <http://www.cut.unam.mx/>

imagen y autoridad institucional, que contribuye a discursos mitificantes y de autolegitimación de los métodos.

Por otro lado, respecto al concepto de “selección” vale la pena notar la desambiguación, pues en el campo biológico alude a la supervivencia de individuos de una especie según sus peculiaridades, y así en la teoría evolucionista, la selección natural alude a un mecanismo de reproducción diferencial genotípica que determina la adaptación y supervivencia de las especies. Ahora bien, esta definición no es usada sólo en un sentido metafórico cuando se trata ser “seleccionado”; el individuo susceptible de selección poseerá cualidades y características que den información de su adaptabilidad a un medio específico así como sus competencias¹⁰.

La selección que analizamos tiene un campo muy determinado que es por un lado, la escuela, representada por el Centro Universitario de Teatro, y que en tanto escuela comparte paradigmas educativos, cognitivos y curriculares con otras escuelas de teatro, y no sólo con éstas, también con la escuela como institución historizada, esto es con un campo semántico mayor que tiene arquitecturas particulares, características definidas y objetivos concretos. Una característica compartida de las escuelas es que son habitadas por **cuerpos** de alumnos, cuerpo de docentes y sector administrativo, articuladas de manera jerárquica y meritória.

3. El cuerpo estudiantil

El **cuerpo** de los individuos está atravesado por disciplinas. Es el cuerpo el primer espacio en donde el teatro empieza a ocurrir. Es muy interesante que un autor como Artaud, aun dedicando párrafos a la crueldad y a la oposición de un lenguaje de palabras frente a una opción objetiva y material, es decir, la potencia del gesto, usa muy pocas veces la palabra cuerpo. Pero quiero invitar aquí al lector a pensar en un cuerpo de la crueldad, que análogamente al teatro de la crueldad, posee potencias caóticas y violentas: es un cuerpo contagioso (como la peste), un desorden de las secreciones que genera un desorden corporal y social. El argumento que sigue Artaud es que lo metafísico en el teatro y en el actor remiten a la materialidad, que las pasiones tiene origen en los órganos. Habla de una “materialidad fluida del alma”. ¿Qué es esa materialidad sino el cuerpo? La unión entre lo manifiesto y lo

¹⁰ Por ejemplo, una selección deportiva por decir algo, la selección nacional de fútbol será integrada por los jugadores mejor calificados para golear, hacer pases, cubrir una portería y jugar en pro de anotar la mayor cantidad de puntos en un partido de orden internacional. De ese modo, se espera que los seleccionados de cualquier concurso sean los mejores, los más aptos y los que puedan representar en mayor medida aquella actividad en la que concursan. Esto sin duda, forma parte de un discurso de autoridad basado en la excelencia.

no manifiesto se muestran en el teatro de la crueldad, en la potencia gestual del actor, dice, en “un camino de sangre por el que entra en todos los otros, toda vez que sus órganos en potencia despiertan de su sueño”. (Artaud, 2011, p. 135)

Artaud, y los principales teóricos de la actuación coinciden en que una preparación es necesaria para que los actores y actrices puedan con su cuerpo expresar y vivenciar variedad de situaciones o pasiones. En el lenguaje que emplea Artaud encontramos también una mística que envuelve al hecho teatral, principalmente al teatro de la crueldad: que es ante todo plástica y forma, un lenguaje material. Porque para Artaud espíritu y cuerpo son una misma sustancia. Definitivamente, Artaud coloca al teatro en el ámbito de la metafísica y él mismo lo regresa hacia el plano físico, del cuerpo, reclamando un lenguaje propio, más allá de las palabras, una poética que es anarquía corporal. Crueldad y cuerpo son dos conceptos que se entrelazan para generar un teatro, en palabras de Artaud, contagioso. “Sin un elemento de crueldad en la base de todo espectáculo, no es posible el teatro. En nuestro presente estado de degeneración, sólo por la piel puede entrarnos otra vez la metafísica del espíritu” (Artaud, 2011, p. 99). El cuerpo y sus potencias cobran un lugar principal en el teatro de la crueldad. Llamaremos cuerpo de la crueldad a ese cuerpo que es autorreferencial y caótico, anárquico como la poesía lo es en palabras de Artaud.

El investigador Gabriel Weisz en un libro sobre la escritura del cuerpo, titulado *Cuerpos y espectros* comienza hablando, precisamente de la visión artaudiana de la objetividad física, y lo interesante de su propuesta es que plantea una escritura somática a partir de aquella arenga que Artaud levanta constantemente en *El teatro y su doble* contra el raciocinio del lenguaje. Y dado que hablaremos del cuerpo colocado en el contexto específico de la escuela de formación de actores, abro paso con esta nota de Weisz al respecto de Artaud, que sin duda es un llamado a la emancipación del cuerpo: “El cuerpo está adherido a esos sistemas de conocimiento que contaminan el organismo del lenguaje. Porque el cuerpo es un sistema de comunicación, es indispensable empujarlo fuera del discurso dominante. La desorganización del lenguaje corporal propicia la ideación de nuevos esquemas para nuestro cuerpo (Weisz, 2005, p. 21).”

Es entonces que hacemos convivir dos conceptos, por un lado el **cuerpo de la crueldad** de Artaud, y por otro el concepto de **cuerpo dócil** desarrollado por Michel Foucault en su libro *Vigilar y castigar* (Foucault, 2004), pues una vez que aceptamos la dimensión política del cuerpo, y hemos dejado atrás las ideas de “el arte por el arte” o incluso “el arte por encima de la vida” comprendemos que si bien, la crueldad está relacionada con la trasgresión

y el rigor, aparecen las preguntas que a lo largo de este trabajo fueron surgiendo sobre la disciplina exterior que recae en el cuerpo del alumno frente a la autodisciplina y la necesidad de un cuidado minucioso en la incorporación de prácticas físicas de manera homogénea en la formación actoral. Sugiero seriamente pensar en una pregunta: ¿es el rigor excluyente del cuidado? Estas preguntas no sugieren el abandono del rigor físico ni el abandono de las trasgresiones que cada cual pueda decidir arriesgar en sus propios umbrales, sino que invitan a pensar en el derecho a desobedecer y la importancia de cuidar el cuerpo de lesiones que le impidan a la persona desempeñarse plenamente en el futuro en la profesión.¹¹

4. La puesta en escena y la escuela, dos construcciones históricas

4.1 La Puesta en escena

El espacio en el que se inserta esta investigación es el espacio escolar y específicamente, el centro de formación de actores que ha sido el CUT desde su reforma en 1973 y que como hemos señalado ya, con el plan de estudios de 2013 se convirtió en una licenciatura, y valdrá la pena reflexionar si con este cambio de nombre y plan de estudios sobrevendrán modificaciones metodológicas. Comenzamos con un ejemplo casi obvio de la organización jerárquica de ambos espacios: tanto en la puesta en escena como en la escuela el escenario es orquestado por un director, que en función de un texto (dramático o administrativo) toma las decisiones estéticas o políticas del espectáculo o de la escuela en su caso.

Hablaremos primero del modelo de la puesta en escena, brevemente antes de señalar sus implicaciones productivas en la escuela de teatro. La puesta en escena como hoy la conocemos surge a finales del s. XIX en el teatro europeo y su aparición es consustancial a la aparición del director de escena, de una *reggia*, una mirada exterior que media entre el autor, el espectáculo y el público. Bernard Dort (1986), crítico teatral autor de *La condición sociológica de la puesta en escena teatral*, analiza las condiciones técnicas y sociológicas que hicieron posible y necesaria la emergencia del director de escena como elemento preponderante en la puesta en escena en el teatro europeo en el s.XIX y que dieron paso a la noción de puesta en escena contemporánea y que dió paso a la especialización, y se trata nos dice “más de un arte que de un conjunto de técnicas” el paso necesario para estudiar el teatro

¹¹ El tema del cuidado del cuerpo en esta tesis es desarrollado a partir de las experiencias de lesión y dolor, por ello es que he decidido utilizar el concepto del cuerpo de la crueldad de Artaud por un lado y el del cuerpo dócil. Lo referente a prácticas de obediencia en el cuerpo que propicia lesiones será desarrollado en el capítulo 3.

contemporáneo como “el arte de la representación teatral.” Nos dice que, si bien el término director de escena puede rastrearse antes en la historia, es hasta el s. XIX cuando figuras como Antoine creador del *Théâtre libre*, o el duque George II von Meiningen se diferencia al director de escena de los demás participantes del espectáculo, es decir aparece una figura jerárquica cuya visión irá determinando una autoría de la representación. La importancia de representar simplemente los textos dramáticos va siendo desplazada por generar una totalidad de significados, una interpretación de todos los elementos del espectáculo, que son coordinados por una persona de acuerdo con una estética particular (Dort, 1986, pp. 9-11).

El director de escena¹² se encargará en adelante de diseñar y distribuir el espacio escénico en cuanto un entorno escénico donde se arraigue la obra, para encaminar las actuaciones y para guiar la mirada del espectador. La puesta en escena surge como arte autónomo, además tiene que ver con elementos técnicos, con la mirada organizada, artística, arquitectónica, actoral etc. Dort señala que el fenómeno de la puesta en escena se detonó en diferentes países en Europa alrededor de 1872 y 1879, donde el director de escena tiene un papel axial en la concepción del espectáculo como un todo orgánico. “La puesta en escena moderna no está dividida solamente entre la fidelidad al texto y un deseo de autonomía, como se ha dicho a menudo; está aún más profundamente dividida entre su función de comunicación histórica y social y la tentación del absolutismo por parte del director (Dort, 1986, p.23).” Siguiendo al mismo autor, una de las características del advenimiento de la puesta en escena fue el hecho de que la puesta, a través de la representación da paso a una conciencia histórica en salas o públicos socialmente heterogéneos, dando paso a nuevos públicos, y generando mayor demanda. La puesta en escena determina el surgimiento de las escuelas modernas de actuación y con ello, la especialización jerarquizada, distinta a la colectividad teatral, así como la sujeción del entrenamiento a la visión específica del director: de acuerdo al tipo de actor que necesita para determinada estética, dando paso al teatro de autor.

En una entrevista de La Barraca, Rodolfo Obregón toca varios puntos importantes que cabe rescatar en lo sucesivo. “Las escuelas surgen asociadas a la figura fundamental de la puesta en escena, que articula la jerarquización artística y preside la cadena de producción: el director de escena. Y por eso, las escuelas de teatro del siglo XX son escuelas de actuación.

¹² En el caso de Antoine “se diferencia claramente de los demás participantes del espectáculo convirtiéndolos en sus subordinados.” (Dort, 1986, p.2) y respecto a los Meiningen, “manejan con mano dura a los actores, y los espectáculos se conciben como un todo orgánico. [...] es siguiendo a los Meiningen (que además habían influenciado a Antoine) que Stanislavski se definirá a sí mismo como un “regidor- tirano”. (Dort, 1986, p.6)

Porque cada director necesita a un actor respecto a su visión.” (La Barraca, 2015, p. 62) Esto quiere decir que los fundamentos en los que se basa el actual CUT siguen apegados a ese modelo de puesta en escena, pero no son ya exclusivamente los directores los que necesitan un actor con tales o cuales características, sino que esta formación ha pasado ya a ser una tradición, en donde es más bien el maestro o maestra el que requiere ciertas cosas, actitudes y aptitudes del alumno, enfocando su metodología y pedagogía para obtener determinados resultados, ¿qué de ese modelo sigue vigente y en qué medida la formación actoral es anacrónica con las necesidades de la escena contemporánea del teatro?

En la misma entrevista, Rodolfo Obregón, al hablar de la historia del realismo de la tradición Stanislavskina en México y su aplicación en la formación por Héctor Mendoza a su regreso de los Estados Unidos, con una visión stanislavskiana alterada particularmente por el Actor’s Studio.

“El realismo colocó en su práctica uno de los conceptos más peligrosos para los estudios de teatro: la emoción. La emoción es el centro de la famosa vivencialidad stanislavskiana. La mitificación de la emoción puede resultar peligrosa porque podría permitir cualquier tipo de manipulación. Al mismo tiempo, deja de lado una enseñanza basada en principios estéticos. Hasta hoy, ‘la emoción’ ha generado innumerable cantidad de abusos. Al confundir, en varias ocasiones, la exigencia con el sobajamiento o la disciplina con el sufrimiento.” (La Barraca, 2015, p. 62)

4.2 Origen del Centro Universitario de Teatro y su tradición escolar

El modelo de teatro para el cual el CUT ha formado actores desde su reforma en 1973 por Héctor Mendoza es el modelo de la puesta en escena. Este modelo articula la dirección de escena, los actores y un sector de técnicos profesionales de teatro. Tomamos la fecha de 1973 porque durante los primeros diez años de existencia, desde su fundación por Héctor Azar el 18 de junio de 1962¹³ el CUT se propone como un centro de extensión cultural universitaria para la difusión la cultura teatral, investigación y producción. Durante esos primeros diez años se impartieron cursos trimestrales sin seriación evidente ni cuerpo docente estable.

Rodolfo Obregón, en un detallado y apasionante ensayo sobre las transformaciones del El Eco ubicado en el espacio creado por el arquitecto Mathias Goeritz, rodeado por lo demás, para los años 60’s de una efervescente actividad cultural, fué el recinto donde Héctor

¹³ La primera sede fue en Sullivan no. 43, hoy museo del ECO que en 1968 sería el escenario de la creación del Foro Isabelino por el mismo Azar, (y durante su extensa gestión no sólo del Teatro Universitario y como director del CUT, sino también durante su paralela jefatura del INBA, durante la cual se creó la Compañía Nacional de Teatro.

Azar inaugura el Centro Universitario de Teatro, convenciendo a las autoridades universitarias de rentar dicho espacio, dándole un giro a las actividades culturales que se llevaban a cabo allí. Además de contener los primeros programas de “Poesía en Voz Alta” fue la primera casa de un proyecto que con el tiempo se convertiría en una influyente escuela. Obregón lo narra de la siguiente manera:

Siguiendo el modelo de progresión propuesto por Constantin S. Stanislavski para el establecimiento de los teatros de arte del siglo xx que estipula: “Primero proponer un concepto, luego comunicárselo a quienes participen de él y, cuando ya tengas al grupo, darle casa”, el CUT de Azar fue un intenso propulsor de la cultura teatral, con un plan que recorría dos ejes transversales: por un lado, la reflexión y análisis de los grandes periodos históricos del teatro hasta llegar a las tendencias entonces actuales; por el otro, un escudriñamiento de la disciplina desde otros campos del saber o en sus interrelaciones con los procesos sociales. (Obregón, 2018)

Fue hasta 1973, después de una ruptura y escisión del movimiento de teatro universitario¹⁴ y la caída de la hegemonía de Azar, que la Dirección de Difusión Cultural de la UNAM nombró al dramaturgo y director de teatro Héctor Mendoza para presidir la dirección del CUT y fue éste quien lanza la convocatoria para integrar la primera generación de actores del nuevo CUT. El primer proceso de selección comenzó con 40 actores, de los cuales entraron 9, meticulosamente seleccionados por Mendoza. En esa época el CUT se trasladó a una casona en Coyoacán ubicada en San Lucas no.16 y siguiendo ese modelo, en 1976¹⁵ se trasladó al Centro Cultural Universitario gracias a gestiones realizadas por Luis de Tavira. Sin embargo, es el modelo reformado por Héctor Mendoza para transformar al CUT en una “escuela innovadora y de vanguardia para formar actores que fueran capaces de responder a las necesidades del teatro contemporáneo, insertándolos en el modelo de puesta en escena”¹⁶ el que se ha seguido, no sin algunas modificaciones curriculares desde 1973 hasta 2014, año del cambio de estatus a licenciatura, durante la gestión de Mario Espinosa; cuando el CUT deja de ser un centro de extensión universitaria bajo la tutela de la

¹⁴ La aparición del CLETA, Centro de Libre Experimentación Teatral y Artística demarcaría la ruptura con Azar, en aquel entonces jefe del departamento de Teatro de la UNAM (1954 - 1973) se trató de un movimiento estudiantil universitario y ocupará las instalaciones del ECO por más de 25 años. (L. López, 2012)

¹⁵ Las generaciones que en aquél entonces cursaban sus estudios en San Lucas se mudaron a las nuevas instalaciones hasta 1980. Es interesante a nivel anecdótico y en lo tocante al título de este trabajo, que la generación que estrenó el Foro del CUT renunciase al año siguiente, nos encontramos con un ejemplo de disidencia importante en la historia del CUT. Esa generación se recuerda a sí misma como “La generación maldita”.

¹⁶ *Proyecto de creación del plan de estudios de la licenciatura en Teatro y Actuación*, CUT, UNAM. p.8 disponible en <http://www.cut.unam.mx/cut/images/PDF/PE/T1/Plan-de-estudios-final.pdf>

Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM y pasa a formar parte de la Facultad de Música.

La formación escolarizada continúa se conformó en un diplomado con duración de 3 años, volviéndose en 4 años durante la gestión de Raúl Zermeño y fue hasta el año 2014 cuando se incorpora Teatro y Actuación como una nueva licenciatura, es la nueva Facultad de Música, antes Escuela Nacional de Música, la que emitirá los primeros títulos universitarios del CUT.

4.3. La escuela de teatro y el estudio de las disciplinas escolares

Hablar de disciplina escolar nos precisa situar un campo de estudio específico y por otro lado, una práctica y apropiación de esa disciplina en el espacio escolar. Dicho campo de estudio se inserta dentro de la historia del currículum.¹⁷ En *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura* (Sardi, 2006), Valeria Sardi, siguiendo a Goodson señala que la disciplina escolar está conformada tanto por conocimientos como prácticas y métodos, que se conforman en un microcosmos, que “no es otra cosa que una invención social, cultural e histórica”(p.21). La metodología que la autora emplea es la de la reconstrucción de la historia, además de los planes de estudios y a través de otras fuentes para reconstruir la dimensión cotidiana de las prácticas donde la disciplina se pone en juego. Señala “Las tradiciones escolares son modos de hacer y accionar de los individuos en los docentes y alumnos de manera tal de volverse inconscientes y que se reproducen y repiten sin saber el origen de ese arte de hacer.”(Sardi, 2006, p. 22)

Anterior al proceso de conformación de las naciones, el nacimiento de las disciplinas escolares se da en la escuela tradicional y está íntimamente ligado a la pedagogía jesuita de principios del siglo XVII, donde se “reglamentaba el uso espacio y el tiempo de modo que los alumnos fueran sometidos a ejercicios escritos, exámenes públicos, recompensas y premios a su actividad escolar. [...]" (p.19). Por esas mismas fechas se implementa en Europa el modelo del internado, del que muchas escuelas han hecho eco a lo largo de siglos. Viñao cita a Snyders al respecto de la pedagogía jesuita “El papel del internado es el de instaurar un universo pedagógico, un universo que será solo pedagógico, y que estará marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo y, en el interior de este recinto reservado, vigilancia

¹⁷ El estudio histórico del currículum tiene su auge en la década de 1970 con los estudios del teórico inglés Ivor Goodson. La historia de las disciplinas escolares se propone además de investigar los contenidos, las finalidades; se pregunta por los principios sociopolíticos a los que obedecen las materias.(Viñao, 2013, pp. 243-269)Consultado en

<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11181/11603>

constante, ininterrumpida, del alumno”¹⁸. Se trata entonces del modelo de examinación constante que hace de los alumnos, sujetos y en ese sentido, cuerpos dóciles del cuerpo social. (Rodríguez Neira, 1995, p. 169)

El trabajo que presentamos parte de planteamientos similares a los arriba citados, que hunden sus raíces desde la teoría presentada de la escolarización por Jesús Palacios respecto a la enseñanza tradicional y Michel Foucault respecto a las disciplina en el cuerpo, adquirida por las técnicas de vigilancia y se pregunta por la historia de las prácticas escolares en el teatro, en la formación actoral al interior de la UNAM en el CUT, dado que la educación artística no está exenta de un análisis de sus prácticas de enseñanza.

Aparecen por otro lado la perspectivas de autores latinoamericanos que hablan de conocimientos y aprendizajes colectivo frente al modelo de educación hegemónica como Paulo Freire, Oscar Jara Holliday y Luis Camnitzer. Este último, artista visual, crítico y docente uruguayo plantea la contradicción de unir dos conceptos como lo son la educación y el arte, frente al modelo escolar tradicional que privilegia la competencia y el individualismo entre otros valores afines al sistema económico neoliberal, cuya principal objeción es la opresión sobre la libertad y autonomía de los pueblos y los individuos, así como la explotación de la vida en el planeta tierra. Los tres autores tienen en común una idea no colonialista del conocimiento, comparten la noción de mediación escolar y rescatan las experiencias individuales y colectivas como punto de partida para generar conocimiento. La cuestión que aborda Camnitzer es interesante para nutrir este trabajo, pues él plantea “Ni arte ni educación”, y propone reconceptualizarlos, dado que las ideas que tenemos de ambos conceptos se contradicen esencialmente. El arte, por un lado, como un ejercicio ocioso y la educación, por otro, como un “servicio de fabricación de empleados”¹⁹.

La crítica de Camnitzer a la educación es contundente, “es interpretada y usada como un proceso para crear una meritocracia al servicio de las estructuras de poder, tanto empresarial como nacional. Las instituciones se diseñan como filtros para identificar a los

¹⁸“SNYDERS, G., en Historia de la Pedagogía, dirigida por DEBBESSE, M. y MIALARET, G., Oikos-Tau, Barcelona, 1974, tomo II” (Palacios, 1978 p. 9).

¹⁹ *Ni arte ni educación: Una experiencia en lo que lo pedagógico vertebró lo artístico* fue un experimento híbrido (pedagógico, político) que consistió en una exposición del Grupo de Educación Disruptiva, cuyo principal curador fue Luis Camnitzer; era una exposición en un museo dividida en dispositivos que eran activaciones pedagógicas con los asistentes. Y que se materializó también en una publicación homónima que reúne perspectivas en torno a la exposición. Vale la pena compartir la visión de: “Ni/ni ha sido un proyecto que cuestionaba jerarquías de conocimiento, quería equilibrar privilegios, moverse en un espacio transdisciplinar que explora las zonas de contacto de dos campos discursivos, el arte y la educación” (Acaso López-Bosch et al., 2017, p. 19). Luis Camnitzer abre el primer capítulo hablando de la corrupción y descomposición en la que ambos campos se encuentran.

Sobre la exposición: <http://www.niartenieducacion.com/?term&orderby=date&order=DESC>

pocos “mejores” útiles, en lugar de preocuparse por mejorar a los individuos y permitirles contribuir comunitariamente. (Acaso López-Bosch et al., 2017, p. 20)” Nos encontramos nuevamente con la crítica a los modelos de examinación y selección que nutren el individualismo, así mismo fomentan la instrumentalización y finalmente, son posibles en ambientes organizados jerárquicamente.

La educación artística bien entendida (entendida como ni arte /ni educación) entonces aparece como una posibilidad de autorrealización, donde el camino autodidacta en el conocimiento es lo verdaderamente importante, más que la estancación de disciplinas que fragmentan el conocimiento mismo, y por lo demás lo pretenden cuantificar, midiendo méritos y productos. Al respecto del arte, el autor comenta, “Si bien el arte en nuestra cultura es aceptado como un medio de producción, también se puede definir como una metadisciplina que permite subvertir los órdenes establecidos y explorar otros nuevos alternativos en una etapa previa a la verificación de su aplicación práctica. (Acaso López-Bosch et al., 2017, p. 20)” Por ello es que la visión que el autor tiene de esos dos conceptos es la de una integración, concluye que el arte es educación y la educación es arte. Más que una negación, *Ni arte ni educación* “Es una frase que quiere facilitar la liberación de los individuos de tal forma que dentro de su individualidad se puedan definir como una unidad pensante y sensible, pero dentro del contexto del bien colectivo. (p. 25)”

Existe un paralelismo entre la idea de *Ni / Ni* y la motivación de este trabajo por diferenciar la conformidad de la obediencia en espacios tan vigilados como lo son la escuela, el arte y la combinación de éstos que da como resultado la educación artística. Se trata, como hemos adelantado en la introducción, del espectro de la micropolítica escolar. En lo que respecta al individuo, regresemos al perfil del estudiante, al artista que se formará en una disciplina teatral, donde se comparte un *ethos* y principios de la conceptualización del cuerpo, la palabra y el espacio.

4.4 *Ethos* y cuerpo en la disciplina actoral contemporánea.

Constantin Stanislavski (1863 -1938) es considerado como el gran pedagogo del teatro contemporáneo, su metodología de aprendizaje del teatro combina el método de las acciones físicas y el trabajo del actor sobre sí mismo así como una ética y disciplina para el oficio. Se conjugan el trabajo espiritual y el trabajo físico. Se trata de la metodología que no tardó en diversificarse en el contexto de la puesta en escena, modernizado para las necesidades de directores del siglo XX. Stanislavski, Meyerhold, Vajtangov, Copeau, entre otros encabezan

las reflexiones sobre el ejercicio pedagógico en el teatro (Miller et al., 2007, p. 32). Los elementos técnicos de entrenamientos y ejercicios comienzan a transformarse. La diferenciación que introduce para hablar del training Jean-Marie Pradier resulta muy útil para precisar las dos principales orientaciones en el entrenamiento actoral. Se trata de la orientación **psicocéntrica** alimentada por la invención de la psicología científica experimental y clínica, que dió lugar a prácticas que privilegiaban el entrenamiento del aparato psíquico, de la que Lee Strasberg y su trabajo en el Actor's Studio son el principal ejemplo. Y la orientación **somatocéntrica** o física, pues el ejercicio corporal “es primero en relación con el cultivo de los estados subjetivos, susceptibles de ser su consecuencia.” El ejemplo que propone es el de escuelas orientales y logra ver en Eugenio Barba, un exponente de la orientación somatocéntrica. (Miller et al., 2007, pp. 61-62)

Hacia 1979, Eugenio Barba pensará una pedagogía de enseñar a aprender, en tanto que identifica factores tanto técnicos como éticos. Cuando leemos, “En general la transmisión de las experiencias comienza con la asimilación de un conocimiento técnico: el actor aprende y personaliza. El conocimiento de los principios que gobiernan el *bios* escénico, no solamente permiten aprender una técnica, sino también aprender a aprender” (Barba et al., 1990, p. 6). Los principios que gobiernan el *bios* escénico son aquellos que examina la antropología teatral y de los que trata el extenso *El arte secreto del actor*:

Eugenio Barba, pedagogo teatral, investigador y director, centrará su atención en el trabajo del actor-bailarín. Funda un campo investigativo para el estudio de los principios de utilización fisiológica que atañen al actor, menciona “la antropología teatral es el estudio del comportamiento del ser humano que utiliza su presencia física y mental según principios diferentes de aquellos de la vida cotidiana en una situación de representación organizada. Esta utilización extra-cotidiana del cuerpo es aquello que se llama técnica.”(Barba et al., 1990, p. 5). Al respecto de la pedagogía de Barba, Jean Marie Pradier no deja de observar que además del uso metafórico en el lenguaje de Barba, también había manejado un lenguaje teórico y técnico tanto específico como “términos que designan entidades inobservables como “pre-expresividad”, “bios”, “energía”, “sats” o “ethos”, y observables como “equilibrio”, “tensión”. [...] (Miller et al., 2007, p. 52)”.

Si bien el *training* barbiano es riguroso, no por ello es menos incitador y en las metáforas aparece la rebeldía. Es pensando en el cuerpo de Artaud y lo que éste, en el paroxismo de la vida, atravesado por el dolor como en una hoguera, habla del fuego que Barba vislumbra en el cuerpo-fuego una posibilidad de libertad, diferenciándose de la identificación con el suplicio como idealización del actor (presupuestos del Living Theatre).

“Bailamos como sobre carbones ardientes, porque esta danza es esencialmente un rechazo no destructivo, una guerra no violenta a la naturaleza que nos sujeta y, en consecuencia, más o menos conscientemente, un rechazo de la historia a la cual pertenecemos. Como si tuviéramos alas; como si pesadísimas raíces se hundieran en la tierra bajo nuestros pies, como si nuestro ‘yo’ fuera otro. Como si de verdad fuéramos libres. (Barba, 2007, p.9)”

En estas frases resuena el recordatorio de la capacidad subversiva del cuerpo contagioso del que habla Artaud, y muy pertinente cuando nos preguntamos en qué medida este cuerpo es disciplinado en el interior de la escuela, cuando el arte del actor se ha vuelto una profesión universitaria y como tal, es soportada por un currículum y por prácticas escolares como hemos explicado previamente.

La puesta en escena marca la aparición del director de escena, y con él la idealización del actor, dando paso así a la profesionalización del oficio y al nacimiento de las técnicas atravesadas por una ética. Por ello, coincidimos con Ortiz en que “El actor será en la mayoría de las prácticas del director el hombre -siempre por venir- en él se proyectarán ciertos ideales de perfección más proféticos que estéticos” (Ortiz, 2015, p.131).

Continuando con el mismo teórico, en una conversación publicada en *La Barraca*, Rubén Ortiz se expresa respecto al tema de la especialización teatral, él mencionó lo siguiente: “Las especializaciones que no dejan de atender jerarquías. La puesta en escena es una jerarquización del modo de producción capitalista y fordista; tiene que ver con que las fábricas son interiores, con la creación de disciplinas como campos autónomos, pero también con disciplinar al cuerpo.[...] El gran logro de Stanislavski es introducir el modelo capitalista en el cuerpo del actor.”²⁰ Esta idea fue desarrollada con mayor profundidad por el mismo autor en su ensayo *El amo sin reino* (Ortiz, 2015), donde analiza las nociones foucaultianas de la mirada, la clínica y la disciplina. Escribe “El desarrollo del modo de producción capitalista se relaciona con un sistema de técnicas disciplinarias que tienen como función hacer dóciles los cuerpos con miras a hacerlos más productivos” (Ortiz, 2015, p. 136), p.136). Estas técnicas actúan en un nivel mecánico instalando sobre cada cuerpo no un poder de grandes estructuras, “sino un poder infinitesimal sobre el cuerpo activo.” (Foucault, 2004, pp. 223-224) en (Ortiz, 2015, p. 136). La relación entre docilidad y obediencia es una relación directa que hace a un cuerpo “tanto más obediente cuando más dócil y al revés” (Foucault, 2004, p. 141). Es precisamente la noción de obediencia a la autoridad y la implicación de la disciplina, así como la idea del actor del CUT lo que analizaremos en el capítulo II del

²⁰ Conversaciones con Rubén Ortiz, en *La Barraca*, Revista de estudiantes del Centro Universitario de Teatro no. 1. p. 67 UNAM, México. Mayo 2014.

presente trabajo.

5. ¿Qué papel tiene la obediencia en el espacio de la formación actoral?

5.1 Mirada hacia lo macro. La obediencia a la autoridad estudiada desde la psicología social. El experimento de Milgram.

Al inicio de este capítulo expusimos brevemente el experimento que Stanley Milgram realizó en la década de los sesentas en la universidad de Yale para medir la obediencia a órdenes deshumanizantes, vamos a exponerlo con detenimiento.

Ya se dijo que para el experimento se convocó a los participantes a través de un anuncio en el periódico que ofrecía 4 dólares por una hora de trabajo que consistía en un estudio de memoria. Se buscaban 500 personas de entre 20 y 50 años, de diversas ocupaciones, sin importar su grado de enseñanza para una hora de trabajo en el departamento de Psicología de la Universidad de Yale. Milgram no soslaya la confianza, credibilidad, o incluso honor, de participar en un experimento que va a aportar conocimiento, todas esas impresiones generan un nivel de compromiso, por encima de la participación voluntaria. La autoridad institucional propondrá entonces algo que contradice los principios de los participantes.

A los participantes se les dijo que participarían en un experimento para medir los efectos del castigo en el aprendizaje. El experimento plantea que hay un enseñante que debe dictar una lista de palabras, y un estudiante que tendrá que memorizar las palabras, en caso de que se equivocara recibiría una descarga eléctrica, estas se ejecutaban a través de una consola numerada del 1 al 30, (que eran las líneas de parejas de palabras que el estudiante debía memorizar) Las leyendas por grupo de 15V en aumento eran las siguientes: “Descarga Ligera, Descarga Moderada, Descarga Fuerte, Descarga muy fuerte, Descarga Intensa, Descarga de Extrema Intensidad, Peligro: Descarga intensísima.”(Milgram, 1984, p. 36). Podría esperarse que una persona normal no le descargara ni las primeras descargas al estudiante, y aunque éste manifestara dolor o gritos, las reacciones eran variadas, incluso con mucha *tensión*²¹ el sujeto era capaz de proseguir. Si bien manifestaban al experimentador su inconformidad, éste daría respuestas para mantener al sujeto en línea. A continuación las transcribo tal como aparecen en el método de investigación.

²¹ La tensión psicológica se traduce en síntomas físicos. Lo signos de tensión que se observan son: sudor, temblor, y en determinados casos risas ansiosas. Estos signos evidencian y reducen la tensión “La tensión, en lugar de tener como resultado la desobediencia, se ve desviada a una expresión física, con lo que queda disipada (Milgram, 1984, p. 151)”. Por otro lado, si la tensión es lo suficientemente poderosa podría llevar al sujeto a la desobediencia. Milgram dedica el capítulo 12 de su libro (1984) a la *Tensión y Desobediencia*.

Respuesta 1: Por favor, prosiga; o, por favor vaya adelante.

Respuesta 2: El experimento exige que Ud. continúe.

Respuesta 3: Es absolutamente esencial que Ud. continúe.

Respuesta 4: No hay más remedio: Ud. *tiene* que seguir.

Estas respuestas eran dadas en serie, de manera progresiva; únicamente si la 1 había dejado de tener éxito, se podía acudir a la 2. Si el sujeto se negaba a obedecer al experimentador tras la 4, se daba por terminado el experimento. El tono de voz del experimentador era firme en toda circunstancia, jamás descortés. La serie recomenzaba cada vez que el sujeto se mostraba contrariado o ponía dificultades a obedecer las órdenes. (Milgram, 1984, p. 31)

Al inicio del libro *Obediencia a la autoridad*, Milgram comparte sus impresiones personales: “Lo que más llama la atención es comprobar hasta dónde llegan los individuos corrientes en su sometimiento a las instrucciones del experimentador. [...] A pesar del hecho de que no pocos sujetos experimentan cansancio, a pesar de que muchos protestan ante el experimentador, siguen siendo muchos los que prosiguen hasta la última descarga en el generador.”(p.18). El estudio se replicó también en otras universidades, y señala el autor, “podemos decir que el resultado más importante de este estudio y el hecho que exige con más urgencia una explicación, es esa docilidad extrema de los adultos en punto a seguir, hasta las últimas consecuencias, las órdenes de la autoridad.”(Milgram, 1984, p. 18), p.18). La explicación no se encuentra en que las personas que llegan hasta el final son violentas o sádicas, monstruosas, esa explicación es la que lleva a Milgram a pensar en la discusión que nació luego de la publicación en 1963 de la obra de Hannah Arendt *Eichmann en Jerusalem: Un estudio acerca de la banalidad del mal*. La acusación que se le hacía al alemán, (Arendt, 2003, p. 21) exteniente coronel de las SS por ser responsable del genocidio de miles de judíos durante el Tercer Reich, era que había actuado movido por una naturaleza innoble, sádica y criminal, sin embargo, la autora describe el caso, donde el acusado era una persona completamente normal. La autora fue centro de muchas críticas pues se tenía la convicción que “las acciones monstruosas llevadas a cabo por Eichmann exigían una personalidad brutal, torcida y sádica”(Milgram, 1984, p. 19). Milgram observa en el curso del experimento, que resulta ser el sentido de la obligación y una concepción de los deberes, lo que lleva a una persona normal a hacer llegar una descarga sobre la víctima. No se trata pues de una tendencia agresiva. “Las personas más corrientes, por el mero hecho de realizar las reglas que le son encomendadas, y sin hostilidad particular alguna de su parte, pueden convertirse

en agentes de un proceso terriblemente destructivo.” (Milgram, 1984, p. 19). Independientemente de los pensamientos morales o valores que se tengan, se requiere una acción de desobediencia, para la cual la mayoría de los individuos no cuenta con las herramientas. Milgram descubre que el individuo aislado, confrontado con una autoridad, situada y personificada como tal, en medio de más discursos de autoridad y compromiso, se encuentra por muchas razones predispuesto a obedecer órdenes que atenten contra sus principios, por ejemplo, hacer daño a otro ser humano.

Lo que caracteriza a las órdenes que emite el experimentador -y aquello que las hace altamente efectivas- es que se trata de enunciados cerrados, tajantes, incluso obtusos, en tanto simples de comprender como orden. Los mandatos son de carácter básico, es decir, el operador de la orden sólo tiene dos opciones: sí o no; accionar o no hacerlo, y el no hacerlo tendrá, de manera necesaria, consecuencias no deseables para el sujeto que sigue órdenes. Se parte de la impresión que se da a la autoridad, la representación de la autoridad como jerárquica e incuestionable, hasta el sufrir consecuencias.

El experimento deja en claro que la cantidad de personas obedientes supera cualquier expectativa (expectativas que también fueron cuantificadas mediante encuestas a grupos a los cuales les era planteado el experimento) y que el nivel de obediencia puede variar según la configuración de las acotaciones del experimento, que operan desde el contexto institucional, la investidura, cercanía y relación con la autoridad y con la empatía por la víctima. De acuerdo con Milgram, la capacidad de obediencia es un prerequisite en la configuración social jerárquica y ésta no se conforma tan sólo como un instinto (tesis que no llega a refutar); sin embargo, contribuye a la sobrevivencia de la especie. Al mismo tiempo que observa que la organización jerárquica entre los individuos que ha hecho posible la civilización.

El problema central de toda teoría científica de la obediencia -dice Milgram- “[...] es el siguiente: ¿Qué cambios ocurren cuando el individuo que actúa de manera autónoma queda encajado en una estructura social en la que funciona como un componente del sistema²², más bien que como un ser que se vale por sí solo?”. Esta pregunta es importante y nos lleva a un segundo cuestionamiento: ¿En qué sentido y cuándo el individuo actúa en verdad de manera autónoma?²³

²² Esto será complementado con la noción de *transferencia agéntica* que usa Milgram para explicar los órdenes jerárquicos. “Siempre que se vean insertos en un sistema de coordinación jerárquica elementos que funcionan de manera autónoma, se exigen cambios en la estructura interna de los elementos.” (Milgram, 1984, p. 124). Esta noción se analiza en el capítulo 2.

²³ Esta pregunta es también la que desarrolla Fromm en la bibliografía que comentamos. Expone que al mismo tiempo que la presencia de vínculos primarios del hombre con la naturaleza, atan al hombre y le “impiden

Se trata de una pregunta que abre el paso a la conceptualización de la libertad, de la capacidad de desobedecer. Aquí surge la necesidad de aclarar algo: Milgram realizó encuestas tanto a profesionales como a estudiantes universitarios que arrojaron resultados según los cuales la obediencia está altamente subestimada; una mayoría considerable pensaba que un individuo sano no podría llevar el experimento hasta el final, ya que este se detendría en algún punto en cuanto la empatía por la víctima cobrara mayor fuerza.

El experimento tuvo variantes, en una de ellas en presencia de un grupo un individuo era más propenso a desobedecer.

La obediencia no parece ser una cualidad instintiva, sino es una cualidad que se aprende y reproduce por medio de la cultura y, en esa dirección, para Fromm lo que es instintivo e inherente al ser humano es la libertad. En sus palabras; “El acto de desobediencia, como acto de libertad, es el comienzo de la razón”. Ha quedado claro que más allá de que sea la maldad violenta la que lleva a una persona a obedecer hasta las últimas consecuencias, la obediencia es un mecanismo *sine qua non* la organización jerárquica no tiene cabida. En una dirección similar a la de Arendt, Fromm, que examina la pérdida de la libertad como un proceso cultural reversible: “Las inclinaciones humanas más bellas, así como las más repugnantes, no forman parte de la naturaleza humana fija y biológicamente dada, sino que resultan del proceso social del hombre” (Fromm, 2008, p. 36)

La perspectiva dinámica del psicoanálisis de la cultura permite comprender que conceptos tales como *violencia, obediencia y libertad* se encuentran muy ligados entre sí, y que la presencia de unos es ausencia de otros, que estos principios no son de carácter estático ni se trata de impulsos instintivos, sino de “[...] tendencias que poseen valor cultural y que por tanto, llegan a construir la base humana de la cultura.” (Fromm, 2008, p. 34)

5.2 Micropolítica escolar: la conformidad y la obediencia en un grupo

Dos preguntas: ¿Dónde se aprende la desobediencia? ¿Es el arte un ejercicio de desobediencia que contribuye a emancipar y dignificar la vida?

Durante mi formación como actriz, llegué a sentirme violentada y a violentar a otras. Al preguntarme por la violencia que se generaba y se reproducía al interior de un grupo, de mi grupo en el Centro Universitario de Teatro (CUT), recuerdo aventurarme a concluir que la pregunta principal al problema residía en la organización jerárquica que se forma, casi en

desarrollar una individualidad libre, capaz de crear y autodeterminarse. [...] Tal identidad con la naturaleza, clan, religión, otorga seguridad al individuo; éste pertenece, está arraigado en una totalidad estructurada. [...] (Milgram, 1984, p. 57)”

automático, tanto al interior del grupo como de la escuela; cómo hay opiniones que importan más o, también, cómo hay valores que son puestos como normas de pertenencia al grupo; pues, de manera tácita, los grupos hacen acuerdos o, más bien, imitan de conformidad lo que se ha venido haciendo. En mi grupo llegar tarde era atentar contra la integridad del grupo y faltar un día o a una clase se lee como una carencia de compromiso; en cambio, no era así de censurable desprestigiar la opinión o el cuerpo de alguien o hacer *bullying* (proviniera este de profesores o de los mismos compañeros).

Como ya vimos, no se trata de maldad ni de inclinaciones violentas. No se trata de una problemática moral sino una de carácter político en el microcosmos que es la escuela -a saber, cómo se organiza y convive un grupo, cómo se juega el poder al interior del grupo y cómo se relaciona el grupo con la autoridad exterior-. Las formas de violencia que, obviadas o dadas por hecho, atravesaban al interior mi grupo como producto de una organización política inconsciente. Es en nuestras relaciones cotidianas donde normalizamos las jerarquías, normalizamos hacer lo que nos digan, nos pidan y nos exijan. Se trata de los valores capitalistas que soportan la disciplina, la escolarización y el poder.

Es por ello que resulta fundamental pensar en el papel de los métodos de enseñanza que subyacen a los temarios, esto es, en las prácticas escolares como prácticas culturales, en las cuales la autoridad toma un papel decisivo en la reproducción de individuos obedientes y el grupo de individuos obedientes premia la jerarquización y la violencia que surge -o bien, la enfrenta- al reproducir ese modo de organización. Podemos, a través de nuestras prácticas pedagógicas, tomar en cuenta que si un grupo no se conforma de manera consciente a partir de un cuidado mutuo de respeto a la vida y cuestiona la autoridad jerárquica que le oprime permanecerá obediente, y un grupo de personas obedientes no se revelará contra una autoridad que da órdenes que pongan en peligro la integridad de un compañero o de sí misma, pues ya hemos advertido que esas órdenes son simples, básicas. Además, se insertan en una escalada de compromiso hacia la autoridad y si bien generan, en principio, un choque de valores, cierto grado de contradicción y tensión, el individuo termina por someterse ante la autoridad.

Desobediencia y libertad aparecen como dos conceptos hermanos: ante una orden deshumanizante hay que desobedecer. Fortalecer esa capacidad de desobediencia es un paso para liberarse de la opresión que habita el cuerpo, generada por un sistema político-económico cuyas estrategias de dominación permean la mayoría de las instituciones -incluyendo la escuela- y que en todas partes subestima la fragilidad de la vida. En el *Miedo a la libertad*, Erich Fromm plantea las siguientes preguntas: ¿Es el deseo de libertad algo

inherente a la naturaleza humana? ¿Es la libertad tan sólo ausencia de presión exterior o es también presencia de algo? La tesis central de Fromm es que las inclinaciones humanas resultan del proceso social. La sociedad no ejerce sólo una función de represión, sino que posee también una función creadora. En ese sentido, la escuela de arte sería un espacio no ideal, sino necesario de creatividad. Además de estar determinados por el proceso social, somos creadores del mismo. La libertad es parte de un proceso cultural y un camino hacia la no violencia y la paz. ¿Cómo se aprende la libertad creadora en un contexto de obediencia a la autoridad? ¿Qué experiencias de obediencia son rastros de la violencia formativa? ¿Es la violencia un camino de creación sustentable para los actores dentro y fuera del teatro?

La interiorización de la autoridad y de las reglas de comportamientos social ha sido descrita también por Erich Fromm y por Michel Foucault como característica del sujeto del capitalismo. Por otro lado, también ha sido abarcada desde el teatro cierta noción de corporalidad domesticada, cuyo opuesto, sería lo más parecido al cuerpo de la crueldad descrito por Antonin Artaud.

El espacio escuela distribuye los cuerpos de los alumnos y alumnas y como dije arriba, la interacción genera lazos y vínculos afectivos. Sin embargo, la escuela también conjuga alumnos de diversos estados, con distinta capacidad adquisitiva, etc. y el ser una escuela de teatro no es vacuna suficiente para la violencia escolar y por consiguiente con la deformación artística.

Creo que la estancia en el CUT podría ser más sana para todas las estudiantes y estudiantes si entre alumnos y maestros nos replanteáramos la dirección de nuestras acciones. ¿Poner al arte o al teatro por encima de nosotros mismos, de la muerte de seres queridos, de la condición personal no nos va deshumanizando poco a poco? Confiar plenamente en profesores que te llevan al rincón e intentan tocarte, o en la maestra que sutilmente llevó a todo el grupo a desnudarse frente a la plantilla de maestros como un manifiesto de “aquí estoy”, o confiar en compañeros que en favor de la ficción han sexualizado la escena, no serían oportunidades para desobedecer, dejando de hacer lo que no queremos hacer. Todavía en mi generación recibimos llamadas de atención por parte de los maestros a quienes se les había cuestionado algo o exigido un programa de la materia, o cuestionado sus métodos pedagógicos.

Actualmente, los estallidos de células feministas al interior de las escuelas han aportado mucho para cuestionarnos las formas de abuso.

5.3 La selectividad y el sentido de pertenencia. Una experiencia personal

Ser una alumna obediente me hizo vivir la escuela con la constante amenaza de que si fallas te vas, eso lleva a muchas personas a sobre exigirse, donde la premisa es dar todo de ti para la escena, todo de ti para tus compañeros y para el teatro, para la escuela que sostiene su selectividad en la base de la excelencia teatral; donde una se encuentra con una práctica escolar que consiste en la constante reiteración, por parte de los maestros, del privilegio de estudiar arte o actuación en el CUT. El espacio de acción del actor, para Artaud, por ejemplo, es un espacio metafísico, apelando a una filosofía y mística desde un cuerpo en transe, en el paroxismo de la vida encontrado en la enfermedad. Pero lo largo de diversas prácticas y años y no solo por ese referente artaudiano, la actuación se ha cargado de misticismos y el teatro se ha mitificado con base en un origen sagrado no comprobado.

Esto tiene consecuencias en la manera en la que se percibe la escuela y la formación profesional: la vivimos como una decisión de vida y se apela a dicho misticismo y ritos iniciáticos. Se vive la formación de manera rigurosa, la escuela y el teatro tienen el control y el privilegio del tiempo de los estudiantes. Piénsese en el natural cansancio de ir a la escuela y a eso sumarle el cansancio físico de una exigencia acrobática (o pseudo semi-atlética). Esa actitud ha llegado hasta las aulas de teoría y el desgaste intelectual de los alumnos y alumnas es contraproducente para una atmósfera creativa. Se trata de un agotamiento sistémico que no es productivo y por lo demás vulnera los cuerpos y la mente hasta el sometimiento.

El agotamiento es un mal que aqueja a todos los estudiantes universitarios, y el caso del CUT no es excepción, y es consecuencia en todo caso de una violencia sistémica que somete a las personas bajo rigor, presión, amenazas de reprobar, consecuencias humillantes frente al error, y exposición constante a la competencia.

Podemos hallar rastros de esta tensión constante a la que se encuentran sometidos los alumnos del CUT, en los poemas que conforman el texto *Nosotros el CUT*. En numerosas pláticas con amigos se trata el tema del agotamiento y la presión: nos acompañamos, se expone en las redes sociales como auxilio o queja. Por otra parte, no creo que exista ningún afán de maldad en golpear la autoestima del alumno o en que el alumno se someta límites físicos y sepa seguir indicaciones sin miedo y con arrojo como actor. Encontramos un planteamiento anterior a este trabajo que cuestionaba ya las prácticas pedagógicas. Rafael Pimentel Pérez en la ponencia *Los vínculos en el proceso enseñanza- aprendizaje de la actuación teatral* y ofrece otra lectura de los aspectos que aquí señalamos.²⁴

²⁴ Se trata de un artículo del también egresado del CUT, pedagogo teatral y profesor en la UNAM en el

Cuando se colocan al Teatro²⁵ y al Arte como espacios reservados para la mística, se generan largas tradiciones formativas en las cuales, por ejemplo, el arte exige un sacrificio. La dinámica de las instituciones incita a la competencia y la educación es un campo reñido por el reconocimiento y caracterizado por la afirmación de cierta idea de talento, sobre todo, de disciplina y obediencia.

Ingresar al CUT nos es presentado por los mismos discursos institucionales como si implicase comprender que ese paquete de exigencias es un privilegio y el discurso de legitimidad y excelencia institucional es reiterado cada vez en un proceso de pruebas algunas duras otras de carácter simbólico²⁶. El perfil de ingreso del CUT es de alta exigencia, pues ha sido una escuela de alto rendimiento. Es necesario demostrar un completo compromiso y entrega a la escena.

Sí, es una decisión personal, más en el contexto en que esas decisiones se toman, el individuo se encuentra sólo frente a dos opciones: sí o no. Pues, desde luego, quedarse en la escuela, dar lo mejor de sí, está en sus manos. Por ello, en esta primera parte, trataré de poner en relación el proceso escolar del CUT con la relevancia que tienen las conclusiones de Milgram sobre la obediencia, así como los mecanismos de evasión y adaptación a un medio que pone en juego las propias convicciones y valores cuando se sigue una orden. La obediencia no distingue clase social, nivel académico, profesión. Pues el individuo que sigue órdenes irracionales, ha transitado ya por diversos estados de contradicción y niveles muy bajos de enfrentamiento a la autoridad en una escalada de compromiso, conforme a la cual uno se somete cada vez más. Para efectuar este análisis, se partirá de actos de habla y escritura de sujetos que buscan resignificar, comprender y actualizar su experiencia, al encontrarse bajo la presión de ser o no ser aceptados en el CUT.

Durante el propedéutico, así como a través de toda la formación, se siguen instrucciones: el compromiso se mide así. Pensando que la escuela nos forma para ser

CDLDyT. La ponencia fue publicada en *Assaig de teatre: revista de l'Associació d'Investigació i Experimentació Teatral* no. 75, 2010. Barcelona

²⁵ No se pretende obviar que el teatro, históricamente estudiado, posee un origen ritual y lúdico. Como ya mencionamos, entre sus campos están la metafísica y la imaginación, así como algunas prácticas de manera consciente remiten al ritual y, en última instancia, a la mística. Sólo en esa medida es que el teatro es sagrado, pero ninguna orden obedecida para servir al teatro y en perjuicio del actor es incuestionable, las reglas del contexto escolar no se basan ni en el rito ni en el culto religioso. No resulta disparatada la analogía de que el CUT es como una ermita de devotos al teatro, alejados del resto de las facultades y escuelas, en la zona universitaria que rinde culto al arte. Es la cúspide de una pirámide de autoridad artística con toda la envergadura de la universidad. Estamos nuevamente en el territorio de la autoridad institucional.

²⁶ Varios alumnos y alumnas coinciden en haber realizado un ejercicio en la última etapa del propedéutico que consistía en clavar un clavo hasta el fondo con un solo martillazo, el ejercicio decía el profesor “era determinante” y no importaba -decía- qué tanto te hubieses esforzado durante el proceso, ese ejercicio era definitivo. Clavar el clavo se volvía un simbolismo de entrar, quedar, o ser aceptada o aceptado.

competitivos en el modelo de la puesta en escena, ¿es que la escuela nos prepara para permitir el abuso de nuestro tiempo, las lesiones, las humillaciones y un constante señalamiento hacia la forma de los cuerpos y cualidad de las voces? Al margen de lo formativo y de lo establecido en los planes de estudio, una dinámica de relaciones y un *modus vivendi* teatral se van fortaleciendo desde diversas prácticas escolares y pretendemos que este análisis logre exponer algunos ejemplos.

II. INGRESO AL MODELO PEDAGÓGICO Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD COLECTIVA

A. Nosotros, el CUT

1. En búsqueda de un *ethos* actoral: preliminares del texto “*Nosotros, el CUT*”.

El texto *Nosotros, el CUT* surgió como propuesta de alumnas y alumnos que cursaban el primer año de la que sería la generación 2015 - 2019 de la licenciatura en teatro y actuación para documentar y articular su experiencia individual y colectiva en el proceso de selección y el primer año de estadía en el CUT y así participar en la convocatoria del número 2 “Pedagogía Teatral” de *La Barraca, Revista de Estudiantes del Centro Universitario de teatro*. Hemos dicho ya que el CUT atravesaba un momento crucial en su curso histórico mutando, con el antecedente de 55 años de tradición²⁷, de un diplomado a una licenciatura. En el texto se describen operativamente las fases del proceso de selección por el que pasaron sus autores, quienes al momento de escribir cursan el 1er año. En la narración se intercalan clímax emotivos desde la subjetividad así como el reconocimiento de pertenencia a una comunidad llamada “la generación” el grupo, ya que la selección se extendía hasta la aplicación del examen general de ingreso a la licenciatura y eso ponía en riesgo al grupo. La narración se combina con poemas y reflexiones que dan cuenta principalmente de tres planteamientos: pertenecer *al* (CUT), permanecer *en* (el CUT) y *ser* actor (del CUT). Estos tres conceptos se traducen en una serie de actitudes y comportamientos hacia la autoridad y hacia al grupo, así como hacia uno mismo, se plantea la identidad así como la adaptación a una idea del deber ser.

Ese momento de tránsito institucional exacerbó la incertidumbre de dicha generación respecto a sentirse parte de una comunidad más amplia llamada “Centro Universitario de Teatro”. En esta ocasión, la permanencia de los integrantes de la generación que ingresó en 2015 estaba condicionada (este requisito aplica ahora para todas las alumnas y alumnos de nuevo ingreso) a que aprobaran el examen de ingreso a la licenciatura a la par de su primer año. Aprobar el examen de ingreso a la UNAM, a mitad del año escolar en el CUT implicaba estudiar los temas del examen, realizar los requeridos trámites y filas en la Dirección General de Administración Escolar. Ese año me tocó compartir dos filtros de permanencia con la

²⁷ En un artículo de *La Jornada* por los 50 años del CUT, Mario Espinosa comenta “los planes de estudios en el CUT estaban muy cercanos al proyecto artístico del director en turno. Con el tiempo, la escuela se ha ido formalizando como tal, es decir, los alumnos se dejan de preparar para el teatro que hacía el director.” <https://www.jornada.com.mx/2012/06/13/cultura/a04n1cul>

generación 2015, pues, si bien antes de la aparición de la licenciatura los estudiantes del Centro Universitario de Teatro habíamos ingresado a través de un propedéutico, concursando con más de 300 aspirantes,²⁸ al finalizar la selección del propedéutico se conformó en 2013 una generación de 16 estudiantes, de los que se graduarían 12 en 2017. Para ese momento ya habíamos cursado 2 años del plan de estudios del diplomado en transición, sin excluir que podíamos ser des-seleccionados, expulsados definitivamente de la escuela por razones diversas, entre ellas, que los profesores dieran aviso de un bajo rendimiento -para lo requerido en su clase-, faltas y bajas calificaciones. En mi generación, un compañero fue dado de baja por faltas en primer año y dos fueron expulsados por bajas calificaciones al finalizar el segundo año, otro más dejó temporalmente la carrera y se incorporó con la generación siguiente en el segundo año. Las expulsiones eran parte de la historia.

Se trata, como ya hemos dicho, de un centro que se presenta (en la carta de condicionamiento) como de formación de alto rendimiento y los alumnos y alumnas al ser seleccionados firmaban, en aquel momento dicha carta compromiso de tiempo completo y de rendimiento académico con calificaciones superiores a 8. Esto sugiere, sin duda, un criterio de calificación y evaluación. Desde su refundación en marzo de 1973 hasta la fecha, el CUT se promueve “como centro de formación profesional de alto rendimiento, se ha validado en su trayectoria y en su institucionalidad para mantenerse como referente y aglutinador del hecho escénico a nivel nacional.”²⁹ Sin embargo, el proceso de admisión ha sido diferente a lo largo de los años, durando a veces un año, o en otras ocasiones 3 meses, hasta incorporarse como un propedéutico por eliminatorias en que se conforma una reducida generación. Las pruebas que se realizan son de habilidades físicas, vocales, musicales e interpretativas, y el propedéutico “permite homogeneizar los conocimientos, habilidades y actitudes.”³⁰

El análisis que presentaremos a continuación confronta lo objetivo (el plan de estudios de 2013 y lo que éste dice al respecto de la selección) y lo subjetivo, leyendo en el texto *Nosotros, el CUT* cómo los sujetos piensan, sienten y actúan. Principalmente me interesa el proceso de selección visto desde el interior y cómo los y las estudiantes se adaptan a esa selección, y así mismo qué es lo que no se adapta, qué comportamientos o actitudes. Esta posibilidad puede leerse entre líneas, pues el texto, al tratar de concluir qué necesita el aspirante para ingresar, deja de manifiesto todo aquello que no es deseable, un *ethos* que no

²⁸ Mi propia generación cantó un rap que incluía esa frase, era una estadística reiterada de la selección, para hacer a los alumnos asumir compromiso y orgullo.

²⁹ Plan de Estudios del Centro Universitario de Teatro [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO PROYECTO DE CREACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN TEATRO Y ACTUACIÓN](#)

³⁰ Ibid.

es compatible.

¿Cómo viven los alumnos y alumnas esta exigencia y qué implica esa competencia y permanencia a nivel de la identidad o representación de una/uno mismo en esa competencia escolar? Esta identidad o representación de sí mismo puede definirse muy bien con la noción contemporánea del *ethos*.

Ethos es una noción que viene de la retórica grecolatina. En el tratado Aristotélico dedicado al arte de la persuasión *La Retórica*, el *ethos* (carácter) es junto con *pathos* (emoción) y *logos* (razón) una de las vías de la argumentación y el convencimiento filosófico. En las últimas décadas, la noción de *ethos* está siendo utilizada en estudios interdisciplinarios de análisis del discurso. Es pertinente para estudiar la formación teatral como escenario de enunciación y el legado metodológico y disciplinar en los discursos de los grandes maestros en tanto que la eficacia del discurso está ligada a la autoridad y en ese sentido, la credibilidad del orador, en el caso de la escuela, se trata de la figura del maestro. En lo sucesivo, explicaré esta noción a cabalidad utilizando la aproximación de Ruth Amossy.

Ruth Amossy es profesora emérita de la universidad de Tel Aviv y dirige un grupo de investigación de Análisis del Discurso, Argumentación y Retórica. La también editora de la revista online titulada *Argumentación y Análisis del Discurso*, propone entender la noción de *ethos* a través del cruce de disciplinas, estas son la retórica, la pragmática y la sociología. Observa que el orador (es decir, la persona que profiere un discurso) además de ser la imagen de éste un discurso mismo, siempre pertenece a una posición institucional, y esas imágenes anteceden al discurso público. Llama *ethos previo*, a la imagen propia que el hablante pone de sí a su discurso, una imagen que la audiencia tiene de él incluso antes de que comience a hablar. Funciona como un juego de presentaciones y construcciones entre orador y audiencia, donde, si bien el orador puede representar una figura de autoridad, también construye una imagen estereotípica de lo que la audiencia espera de él. Según Amossy, los estereotipos juegan un papel crucial en la articulación del *ethos* “La idea previa que uno se forma del orador y la imagen de sí mismo que el orador construye en su discurso no puede ser totalmente singular. Para ser reconocido por la audiencia, ambas [imagen e idea previa] tienen que estar ligadas con una *doxa*, o estar unidas a representaciones compartidas (Amossy, 2001, p. 7).” Se trata, en el caso de los estereotipos, de percibir y comprender el hecho de que existe un fijo esquema colectivo de representaciones culturales preexistentes.

Los estereotipos tiene un papel fundamental, pues podemos decir la palabra “examinador” y construirnos una imagen y deber ser de lo que esperamos de dicha persona. Estas expectativas, la percepción que tenemos o la evaluación hacia un individuo en concreto,

arrojan un modelo preconstruido, difundido por la comunidad en función del cual colocamos a ese individuo. Así mismo, para el examinador habrá un individuo o grupo de individuos examinados que toman el papel de audiencia, frente al discurso que ha sido formulado específicamente para ellos (para la idea previa, imagen que el orador tiene de ellos). De esta manera, la construcción de la audiencia, es decir, de la comunidad que presencia el discurso, pasa necesariamente por un proceso de estereotipación (Amossy, 2001, p. 8). Amossy señala que el orador, a través de los estereotipos puede formarse una hipótesis de las formas de razonar, conjunto de valores y creencias características de un grupo, y regula sus esfuerzos para adaptar su discurso.

Es por eso que los predicados estereotípicos que en lo sucesivo hagamos del actor o actriz del CUT, o de ese “nosotros, el CUT” no pretenden disminuir la particularidad de subjetividades.

En este caso, pensemos en una doble representación del discurso, por un lado el grupo está formado por un conjunto de oradores (aspirantes, posibles integrantes de una generación, alumnos, actores en formación) frente a una audiencia que es a su vez, oradores de discursos implícitos en la autoridad institucional (los evaluadores, maestros y observadores) tiene la última palabra, el discurso principal y la línea de acción para la prueba de admisión. La autoridad institucional, la trayectoria, lo que sabemos del orador, contribuye en la gestión de un voto de confianza, validez y legitimación de su discurso. Aquí es importante no obviar dos cosas: 1) La imagen que los estudiantes de forman del Centro Universitario de Teatro, sus celebrados 55 años de tradición teatral, al ser, como se describe en el plan de estudios, el centro formativo de múltiples profesionales y reconocidas personalidades del teatro en México, sitúa a la institución y a los maestros en un estatus de autoridad y experiencia en el campo al cual el alumno aspira a pertenecer y ser aceptado. 2) La imagen que los profesores se formen del aspirante ideal, del candidato y del alumno del CUT es algo que los aspirantes tratan de adivinar y adaptarse a eso, a través de preguntas, intuiciones e ideas de su propia imagen.

Comienza a mirarse por qué desobedecer las indicaciones de un superior no es cosa fácil y según los experimentos realizados por Milgram, es la excepción. No es fácil desobedecer indicaciones, aunque tales puedan poner en riesgo tu integridad física o moral, si quien da las indicaciones es alguien que detenta u ostenta la autoridad (y eso aplica para todos los campos de la especialización) cuando se trata de alguien muy reconocido en su ámbito, con premios académicos o méritos artísticos y esas indicaciones han sido interiorizadas como un modo de ser, como la idea por ejemplo, de que en el arte, “si no duele,

no sirve”. Las ideas de sacrificio y resistencia al dolor encuentran sus raíces en la visión cristiana del cuerpo que ha acompañado el arte occidental. Si bien, la renuncia al cuerpo y el sacrificio también pueden ser rastreados en las disciplinas espirituales de trascendencia y en las bases del rito, se trata de sistemas de pensamiento que atraviesan la idea del ser humano, de fortaleza, de heroísmo.

Ya que volvimos a ese concepto que acompaña todo este trabajo, respecto a las disciplinas, vale la pena preguntarse, ¿sirve para quién? o ¿para qué sirve?. Dice Michel Foucault, “El momento histórico de las disciplinas es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil y al revés.(Foucault, 2004, p. 140)” La disciplina, como la estudia dicho autor es un conjunto de métodos “que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la ejecución constante de sus fuerzas y le imponen una relación de **docilidad - utilidad**. (p.41)”

Este punto no es tangencial en el análisis, pues apela a que se cometen abusos de carácter psicológico como el *gaslighting*³¹, la minimización y ridiculización de la persona por sus preferencias sexuales o la forma en que esas preferencias se expresan en su cuerpo, o la humillación en público, incluso la prohibición implícita para tener un trabajo después de clases, o el control sobre el tiempo de los y las alumnas, reflejado en un horario exhaustivo y con escasos espacios de descanso y comida, o bien incentivar la violencia entre los y las alumnas en nombre del arte, de la actuación e incluso, en nombre de “ser del CUT”. Frente a una exigencia disciplinaria, una moral heroica entra en juego a la hora de sobrellevar instrucciones y de alcanzar una imagen que empate con lo que se espera de una. Para muestra, puede observarse que el número de lesionados y lesionadas en las clases de acrobacia en el CUT es altísimo. En mi generación, de 13 personas, yo misma tuve esguince de cuello, haciendo un salto hacia atrás y de tobillo, otro compañero también de cuello en un ejercicio de exploración, una compañera lesión de rodilla en un salto de caballo, otro, lesión de cervicales en un ensayo previo a función, otro más se desmayó en un ensayo de montaje.

Las muletas y collarines son algunas formas de vestir comunes en la escuela ya desde

³¹ “En referencia a la obra de teatro *Gaslight* (1938) del escritor británico Patrick Hamilton, se conoce el término “hacer luz de gas” o *gaslighting* a una forma de abuso psicológico que consiste en presentar información falsa para hacer dudar a la víctima de su memoria, de su percepción o de su cordura.” *La deformación con el pretexto de lo teatral*, es un texto publicado en el blog online Animal Político en donde se reúnen testimonios de exalumnas de La Casa del Teatro, centro de profesionalización actoral, en donde hablan de sus experiencias y nombran como *gaslight* el abuso que vivieron como alumnas.

<https://www.animalpolitico.com/blog-invitado/escuelas-gaslight-deformacion-teatral/> consultado el 05 de enero de 2019

el primer año. Esa usanza se contrapone al estereotipo de que los actores del CUT son “muy físicos”, sin duda son lesiones que resultan de un trabajo o esfuerzo físico, y también, de la falta de cuidado en un ambiente propicio al desgaste, y de un montón de discursos que se juegan: de un deseo de ser mejor cada vez, de “superar el propio límite”, de “perder el miedo”, de “mostrar la garra”, de “arriesgarse más”. En busca de un sondeo más extenso sobre el número de lesionados, hicimos un cuestionario³² donde 8 de cada 10 personas se habían lesionado.

Una compañera de mi generación compartió en el cuestionario: “Cuando estaba lastimada me sentía culpable de estarlo y de no poder hacer nada o no poder hacer lo mismo que los demás. Cuando decidí hacer mis propios calentamientos para evitar lastimarme en clase de acrobacia, se tomaba mi actitud como un reto al maestro, a la autoridad.” (Teresa Lomelí).

Al respecto del origen y causa de las lesiones, otro compañero compartió:

Aunque no tengo repercusiones de las lesiones, todo este proceso, en especial a partir del segundo semestre de 3er año, entré en una reflexión con respecto al cuidado del cuerpo.

Hoy en día me doy cuenta de que durante los primeros 3 años llevé a mi cuerpo a límites y no fue desde un lugar amable y cuidadoso. En parte por cuestiones de tiempo ya que el plan de estudios no considera tiempo para la nutrición, las relaciones personales ni el descanso y en parte por una romantización del trabajo actoral desde un lugar de sacrificio.³³

El espacio escuela ofrece un escenario de presentaciones y discursos que se juegan entre alumnos y docentes, que comparten un *ethos* artístico que asimila la disciplina y la obediencia, una cierta idea del arte y del ser actor, y del teatro en nombre de la verdad. “Hay cierta idealización de la institución. Esta nace desde el momento que observas el tipo de trabajo que se realiza en ella, y se alimenta de los mitos que la rodean y que corren de boca en boca entre los aspirantes que buscan ser aceptados”.³⁴

2. Análisis del texto “*Nosotros el CUT*”

El texto que usamos como material de trabajo para la presente exposición se pregunta por esa imagen del actor del CUT en la incertidumbre de su permanencia como estudiantes y

³² Hemos colocado seudónimos por cuestiones de privacidad hacia las personas que contribuyeron con esta investigación.

³³ El cuestionario completo y las aportaciones de las y los compañeros pueden consultarse en la sección Anexo del presente trabajo.

³⁴ (Carre & Sánchez, 2015) *Nosotros el CUT*. en La Barraca, Revista de estudiantes del Centro Universitario de Teatro, no. 2 *Pedagogía Teatral*.

tiene la característica de ser una compilación de aportaciones de distintas personas, un trabajo colectivo de reflexión que respondía a una propuesta de los coordinadores del escrito que observaban puntualmente que en el proceso de selección, al ser una competencia reñida, donde cada quien, voluntariamente estaba condicionado a mostrar “lo que uno quiere mostrar” manifiestan que conscientemente ocultan algo (como el miedo o la duda) y muestran en cambio otra máscara, al mismo tiempo la escritura describe lo incierto de los parámetros de evaluación y la coacción del ojo externo “que por su posición y capacidad, se encargará de revelar la verdad de la máscara que construimos para este primer enfrentamiento. Es un choque entre lo que eres y la creación de lo quieres demostrar”.³⁵

Se presenta en el texto la conciencia de estar participando de un juego de máscaras y su correspondencia con la verdad, así como las transformaciones que hacen de la selección algo parecido a un proceso iniciático, una trayectoria heroica³⁶ y de autoconocimiento: “Durante la marcha las caretas se caen, y la obediencia sobra, los paradigmas de lo bueno y lo malo se rompen, y hacen que te reencuentres con el origen, debe existir la satisfacción interna y externa de que diste todo para tratar de llegar al final, sin dejar ningún hilo suelto ni cabida a la posibilidad del engaño.”³⁷

Resulta interesante la interpretación que hacen los autores del texto, ya que describen con sus palabras y a partir de la experiencia del examen de ingreso, un proceso muy similar al que describe Campbell como la transfiguración, un rito que experimenta el héroe después del llamado a la aventura “un paso espiritual que cuando se completa es el equivalente de una muerte o de un renacimiento (Campbell, 2014, p. 55)”. Ese final al que se trata de llegar es el destino de la aventura, y el reencontrarse con el origen no puede ser otra cosa más que una consecuencia espiritual del llamado.

La analogía de las caretas y vencer el engaño, nos hacen pensar que se trata de la construcción de una imagen previa, la careta, que debe ser derribada para que emerja algo más auténtico (una vez más encontramos aquí la aventura heroica), pero eso auténtico está aún asentado en un *ethos* previo que tanto los examinadores, profesores y observadores adivinan de los aspirantes, de modo que no se trata de una identidad única y original la que se busca en el aspirante para ingresar al CUT, sino que también aquí la noción de estereotipo

³⁵ (Carre & Sánchez, 2015)

³⁶ La trayectoria del héroe es analizada por Joseph Campbell (1959) en su libro *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. La aventura del héroe es un ciclo de tres fases: partida, iniciación y regreso.

“Los llamados ritos de “iniciación”, se distinguen por ser ejercicios de separación formales y usualmente severos, donde la mente corta en forma radical con las actitudes, ligas y normas de vida del estado que se ha dejado atrás.” (Campbell, 2014, p. 59)

³⁷ (Carre & Sánchez, 2015, p. 46)

nos puede hablar de la existencia de un molde, de un individuo cuyo discurso corporal, moral e institucional se adapte y moldee a las exigencias de la escuela y de los maestros examinadores, y el discurso de éstos será moldeado desde lo que los aspirantes vaticinan de la autoridad que los examinadores representan.

En mi generación se volvió *leitmotiv* la frase de un maestro del área corporal durante el propedéutico cuando al dar la instrucción, la mirada del estudiante se cruzaba con la suya, decía en tono militar “no me mires a los ojos”. Los ejercicios eran variados, y muchos de ellos partían del principio de uniformidad del grupo, la resistencia de los cuerpos enfocada en cada detalle, como caminar 10 minutos con los brazos extendidos hacia los lados sin bajarlos en ningún momento, o sostener una posición recargados en la pared con los brazos extendidos y las rodillas y cadera flexionada como sentados en una silla, donde cada que uno se levanta o se estira, el tiempo de sostener la posición aumentaba para todos, esto en una estructura muy similar a la del castigo. El área corporal es durante el propedéutico uno de los filtros más determinantes para la capacidad y habilidad de un alumno, siendo el entrenamiento específico que se recibe en el CUT, acondicionamiento físico y acrobacia las líneas dentro de las cuales la corporalidad del actor del CUT debe estar desarrollada. En este sentido, en mi caso particular, al provenir de una escuela de formación dancística, me fue sugerido que abandonara la fijación en la línea corporal y no hiciera movimientos “del contemporáneo” sino que adoptara los principios mecánicos de la acrobacia, que como nos era comunicada en aquel momento, tenía más que ver con perder el miedo que con la alineación óseo articular y trabajo muscular para que el movimiento fuera efectivo, y con esto no soslayo mi humilde dificultad para dar mortales. Perder el miedo, el arrojo y la respuesta a los impulsos son algunos de los principios por los cuales la materia de acrobacia ha sido justificada para el entrenamiento en el CUT³⁸, sin embargo, como mencioné arriba, no es suficiente perder el miedo si las habilidades motrices, el cuerpo con su historia personal, el ambiente no es propicio para arriesgar la integridad física, pero al mismo tiempo, no realizar una actividad es un lujo que los estudiantes pocas veces se permiten, (pues se sobreentiende que realizar las actividades es una responsabilidad irrefutable), y es entonces que una lesión es un estandarte del esfuerzo, y un estigma de la imposibilidad, del cansancio, de la falta de cuidado y habilidades del estudiante.

Regresemos brevemente al tema del héroe, Campbell define de la siguiente manera “El héroe es el hombre de la sumisión alcanzada por sí mismo (Campbell, 2014, p. 22)” y

³⁸ El uso de la acrobacia es rastreable más bien en la estética planteada por Héctor Mendoza para presentar los clásicos españoles

deja abierta la pregunta de ¿sumisión a qué? el enigma -dice- que se propone resolver en su texto, se trata de la virtud primaria y de la hazaña histórica que el héroe realizó. Más adelante, el autor nos responde: “el héroe puede obedecer su propia voluntad para llevar a cabo la aventura (p.55).” Me resulta imprescindible hacer una pausa para invitar al lector a pensar en aquellas cuestiones prácticas a resolverse en el cuerpo bajo ambientes de presión en donde la voluntad entendida como arrojo y pérdida del miedo es incapaz de solucionar una cuestión técnica o anatómica, por ejemplo, cuando la voluntad no basta para salir ilesa de un ejercicio de riesgo, o cuando precisamente la voluntad no exime de un accidente o de una lesión por un impulso desmedido. En la perspectiva heroica, el héroe está atado a un destino, es guiado por un llamado pero en la cuestión escolar no deben confundirse estas perspectivas, aún cuando se encuentren similitudes en el tipo de ritos de iniciación y en los discursos que motivan la aventura: el coraje que debe acompañar al estudiante a lo largo de los cuatro años de carrera para convertirse en actor o actriz profesional.

2.1 La construcción de un *ethos* cuerpo

En este apartado se reúnen tres poemas y un fragmento de un texto más largo que conforman el conjunto que es *Nosotros, el CUT* y que sitúan en el centro la experiencia del estar, del ser aquí durante el proceso de selección del CUT; estos textos fueron seleccionados por su valor testimonial. El primero de ellos sitúa la competencia en un campo de batalla con metáforas de supervivencia. La necesidad de autoafirmación y el reconocimiento en el otro es una característica compartida entre estos textos, así como el asomo de un discurso con características místicas y míticas.

A lo largo del texto *Nosotros, el CUT* y específicamente en los poemas que seleccionamos, se percibe la pasión del cuerpo entre lucha y pruebas físicas, ese *ethos* que es también cuerpo disponible o “dócil”. En palabras de Michel Foucault, “es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado (Foucault, 2004, p. 140)”.

Ese cuerpo atravesado por la disciplina es también el cuerpo del actor y actriz, donde la transgresión de los propios límites adquiere una potencia creativa en el mejor de los casos; si bien nuestra área es una disciplina artística no por ello se encuentra exenta de la reiteración y repetición de mecanismos estructurales de opresión, o en su caso, de existir en función de una poética y estética particular, la de un director, o la del CUT formado en su origen en función del modelo de puesta en escena.

El aspirante al CUT asume la docilidad de su cuerpo como una virtud plástica, una inclinación a la mejora de sí mismo. Ese cuerpo dócil puede sin embargo, ser un cuerpo fuerte y entrenado, y un ethos que poetiza y crea, con una marca de guerra, asimilación de la experiencia.

Se juega también una relación entre milicia y escuela que no es gratuita y que no tiene que ver precisamente con el régimen sino con la historia de las prácticas y cómo estas prácticas construyen al cuerpo. “En esta gran tradición de la eminencia del detalle vendrán a alojarse, sin dificultad, todas las meticulosidades de la educación cristiana, de la pedagogía escolar o militar, de todas las formas finalmente de encarnamiento de la conducta (Foucault, 2004, p. 142).”

2.2 Una batalla de energía

Durante el proceso de selección se van eliminando por etapas a las personas que no formarán parte de la generación. El trabajo en equipo es constante y se juegan emociones y empatía, así como la cruda verdad de que los que lleguen hasta el final en esa prueba no serán todos los compañeros encontrados en el camino. La complicidad es mucha, sin embargo, la competencia también.

El tratamiento del material poético presente en *Nosotros, el CUT* como historias de vida, memoria y pasión en el cuerpo en un momento determinante como lo es la incursión dentro de una comunidad teatral, artística, pero sobre todo y todos los días, escolar, nos aportará un equilibrio necesario para analizar este proceso y los discursos que en él se articulan y sobreponen para conformar un grupo. Una historia del proceso de selección del CUT y la propuesta pedagógica del propedéutico vista a través del cuerpo aparecen en el siguiente poema como una vivencia de duelo y victoria, de temor y arrojo.

Una batalla de energía
así lo llamo,
balas disfrazadas de pruebas con dirección al ser,
ojos con puntería perfecta en todas las esquinas,
atentas al más mínimo detalle,
infantería de compañeros - rivales,
que alimentaban emociones contrapuestas.
El miedo de que no fuera suficiente el esfuerzo,
floreaba la esencia de morir en la raya,
reviviendo a la siguiente prueba,

que por dentro era todo o nada,
aposté por el TODO.
Palabras de aliento que retumbaban en la mente:
una voz que pedía más
sobrepasando el límite.
Armada sólo con el yo, camino en el desierto de la incertidumbre.
Lágrimas de los caídos,
heridas de los sobrevivientes.
Sin duda la cicatriz que llevo, me recuerda por qué estoy aquí,
que no existen límites, cuando del alma se trata.
Una [inserte palabra / oración] hermosa impregnada en la memoria.
Placer, satisfacción alegría, por la experiencia, sin duda, ¿podría estar loca?
en efecto, en este lugar donde reina el Teatro, nadie está cuerdo.
Keep on pushing, fightin.
(Karla)³⁹

El poema nos sitúa en un escenario de gran desgaste físico, el de una lucha cuerpo a cuerpo por un lugar en el teatro. Esta experiencia es de conquista en un campo de observación y selección donde los participantes, como oradores, con un ethos primario, se disputan entre sí, por medio de un discurso corporal, la apuesta por el todo en la imagen de lo que la audiencia, los profesores examinadores tengan de ellos. La imagen del actor como un ser que resiste, persiste y da más. Y cabe preguntarse de quién es esa voz que pide más. Personas marcadas, cicatrices que son memoria y un sueño hecho realidad, entrar al teatro como sobrevivientes de una batalla que se juega en ficción, pero que describe sin duda, la lucha y el deseo por pertenecer.

También en este poema podemos apreciar esa trayectoria heroica mencionada más arriba: el llamado es al teatro, a la escuela, ingresar al Centro Universitario de Teatro, ese yo con que la oradora va armada es a la vez su mentor y guía, su alma, o esa voz que le dice palabras de aliento que retumban en la mente, pidiendo más, pidiendo sobrepasar un límite. El momento de la peripecia se sitúa en esa batalla de energía donde las balas que se dirigen al ser ¿son retos? ¿son los comentarios que les hace alguien más? Los ojos que miran en todas las esquinas, atentos al más mínimo detalle pueden ser tanto los examinadores, que observan todo el movimiento, o los mismos compañeros, que canalizan toda su atención para atender todas las instrucciones. Los compañeros son a la vez rivales porque se disputan un lugar que

³⁹(Carre & Sánchez, 2015, p. 44)

no es accesible para todos, por ello el miedo de no esforzarse lo suficiente. Esa muerte metafórica significa tanto el quedar fuera, ser descalificado, como una muerte simbólica a la que le sigue una resurrección, un llamado tan fuerte que el aspirante se levanta de esa batalla, con cicatrices que le recuerdan su victoria en la batalla, y al mismo tiempo, esa victoria es vista en retrospectiva ya no desde el miedo sino desde el placer, la satisfacción y la alegría. Sin embargo, la expresión “sin duda” nos hace pensar que la oradora necesita afirmarse a sí misma la satisfacción que eso que empezó como una batalla, como un desierto de incertidumbre (de ser aceptada, de pertenecer), donde ha visto a otros caer y llorar, recordándonos un poco la salvación, el proceso iniciático como algo doloroso pero cuya satisfacción se encuentra en llegar al final del camino. La pregunta de si ¿podría estar loca? nos hace pensar que la escritora identifica algo que sale de la lógica de la vida cotidiana, una otra lógica, la lógica del teatro, donde “nadie está cuerdo”. Se abre la pregunta, de a qué remite esa locura, ¿en qué sentido nadie está cuerdo? pues no parece referirse a la existencia de la ficción, ni al aspecto lúdico del Teatro, (la T mayúscula, como lo escribe la autora nos remite a una esencia, a una idea primigenia de la cual se desprenden los teatros con t minúscula). Y remata con la aseveración “Keep on pushing, keep on fightin” “Permanece empujando, sigue peleando”, es decir, aún con la satisfacción de sobrevivir, de llevar cicatrices, a pesar de la satisfacción y la alegría por la experiencia, este proceso no acaba aquí, la batalla librada no es la única, y quedan todavía más batallas por pelear, por luchar, en ese lugar donde reina el Teatro. Eso nos hace pensar que la batalla no es exclusivamente de energía, sino que hay otros aspectos por descubrir que requerirán que la aspirante repita una vivencia como la que describe, y de la cual está dispuesta a afrontar sin límites.

“Un monólogo, una canción y una cita. La puntualidad se vuelve un aspecto vital. Más de trescientos aspirantes y sólo veinte lugares. Una lucha por un lugar donde quieres que vean lo mejor de ti -según tu perspectiva-.”⁴⁰

2.3 Reconocimiento: cuerpos que hablan

El siguiente poema lo seleccioné porque frente a la pregunta “¿qué buscan?” que se realizan los y las estudiantes que coescriben el texto *Nosotros el CUT* se abren diversas posibles respuestas que son solo hipótesis de lo que los demás, el jurado que examina, busca como un estereotipo de “el estudiante del CUT” y el texto mismo se responde: “Inevitablemente se llega con el personaje del buen alumno, ya que son muy inciertos los parámetros con los que

⁴⁰ (Carre & Sánchez, 2015, p. 44)

te evalúan. ¿Qué quieren? ¿Qué no quieren? ¿Qué está mal? ¿Qué está bien? ¿Existe algo que esté mal o que esté bien? [...]”⁴¹ las hipótesis varían y las preguntas se tornan en un conflicto moral. La manifestación poética es la que parece tener bastantes más respuestas. Se trata de una enunciación de atributos, actitudes, más que de habilidades; el siguiente poema recorre estados que pasan por el cuerpo. La autora comienza toda la enunciación con “vi”, eso que vió fueron formas de estar en el cuerpo también, así como valores, en el caso de la entrega, la honestidad, la originalidad; y otros atañen a procesos corporales: lágrimas, sudor, cansancio, desmayos. Si bien frente al ¿qué buscan? la generación plantea que “tratar de encontrar esa respuesta es caminar a ciegas, descalzo en un suelo con espinas.”⁴² Me parece que los atributos que enuncia el siguiente poema son muy claros y que conforman características de un accionar, un ethos, un sistema de valorizaciones que atraviesan la disciplina y que por algo son enunciados, pues atraviesan también a la persona, y confrontan pues siguiendo el análisis de la trayectoria heroica. Ese “me vi a mi” es un encuentro consigo misma, una anagnórisis, el punto crucial para el desenlace del conflicto. Cabe decir que estos atributos o estados pueden ser considerados deseables para las prácticas no sólo artísticas, sino escolares en general. Algunos estereotipos que el estudiante sabe que puede asumir, como un rol que se juega y da méritos. Es importante observar que concluye en el reconocimiento de sí mismo, que es el punto de partida para el trabajo actoral, el trabajo del actor consigo mismo, tanto con su cuerpo, su psyche, sus valores, etc. Un tránsito entre la imagen de sí mismo que parte del estereotipo del aspirante, que recae en lo que la audiencia, los examinadores esperan de ti, y una nueva imagen “me vi a mi” como la construcción genuina producto de un reconocimiento, que se juega entre participantes y observadores.

Al respecto, ellos apuntan, pues comprenden ese juego de presentaciones y cómo se modifican en función de las relaciones al interior entre aspirante con aspirante y aspirante con aplicador “Aunque inconscientemente está jugando a representar lo que los aplicadores quieren ver, debe existir ese gesto de transparencia”⁴³ El aspirante es consciente de que debe ajustarse a una imagen y es capaz de disociar entre esa imagen que quiere transmitir de sí mismo y lo que él mismo descubre que hay de genuino en su expresión, en su estar y en su ser presente. El poema recorre a manera de gradación una contemplación desde el exterior hacia el interior: lo que la autora mira en el conjunto, como un rasgo común entre los participantes, las peripecias colectivas, los fluidos corporales, las condiciones exteriores y el

⁴¹ (Carre & Sánchez, 2015, p. 45)

⁴² (Carre & Sánchez, 2015, p. 45)

⁴³ (Carre & Sánchez, 2015, p. 46)

reencuentro con su propia imagen.

Vi pasión,
vi entrega,
vi lucha,
vi decisión,
vi lágrimas,
vi honestidad,
vi cansancio,
vi desmayos,
vi vulnerabilidad,
vi sudor,
vi presión,
vi imaginación,
vi originalidad,
me vi a mi
(Pilar)⁴⁴

Nuevamente la lucha aparece como motivo, de manera análoga en el poema anterior de Karla, reaparecen las lágrimas (“lágrimas de los caídos”), la decisión (“aposté por el TODO”), cansancio, desmayos y vulnerabilidad (“El miedo de que no fuera suficiente el esfuerzo, / floreaba la esencia de morir en la raya, / reviviendo a la siguiente prueba”). Y llegando al final del poema de Pilar, aparecen tres aspectos que atañen a lo creativo: imaginación, originalidad, la imagen de sí misma. Así como en el poema anterior, en la parte final aparecen el placer, la satisfacción y la alegría. Cabe resaltar el hecho de que en ambos poemas, los aspectos relacionados con el placer, la imaginación y con la idea de sí mismas aparecen sólo hasta el final, después de una descripción de un escenario de lucha, de batalla y de supervivencia. “Me vi a mi” puede compararse con la enunciación última de Karla, quien se ve con una cicatriz que le recuerda la razón de su estar en la batalla, (una marca física de que el llamado fue atendido), que le recuerda “que no existen límites cuando del alma se trata.”⁴⁵

2.4 Presente: cuerpo común.

La disposición corporal significa mucho en la escuela de teatro cuando esta tiene un

⁴⁴ (Carre & Sánchez, 2015, p. 49)

⁴⁵ (Carre & Sánchez, 2015, p. 44)

enfoque *somatocéntrico*. Un cuerpo con energía, erguido⁴⁶, que pueda realizar entrenamiento, por no decir que es también el cuerpo el que recibe observaciones normalizantes, estéticas o estereotípicas que apelan a que el sujeto decida transformar su cuerpo y su energía. Es en el cuerpo donde la disposición al trabajo, la concentración y la atención se materializan en forma de mirada, de postura. Se trata de un cuerpo en presente, disponible y flexible, plástico y expresivo. En un intercambio de significaciones, los cuerpos juntos se vulneran, intercambian y habitan, así como se transgreden, distribuyen y disciplinan.

Aparece aquí la potencia creadora del teatro, el cuerpo al servicio del acontecer entre varios, unos que miran y unos que hacen. Peter Brook colocará la dimensión del teatro como aquello que ocurre en el misterioso momento llamado presente, que está en eterno movimiento, donde una verdad puede ser redescubierta y experimentada⁴⁷. Ese presente es la condición necesaria para la creación teatral. Y se extiende para la disposición y atención durante la prueba. “Va más allá de la lucha por conseguir un lugar; es aprender a estar contigo y con los demás. Estar ahí, el presente en toda la extensión de la palabra.”⁴⁸ Así como las líneas finales de los poemas arriba analizados, este fragmento retoma los aspectos positivos más allá de la lucha, ese espacio tiempo donde aparece el teatro y que apela al llamado por el cual los aspirantes concursan para ingresar: no se trata de vencer unos a los otros, sino que los vencedores se unan como grupo y que al interior de éste se pueda sembrar, construir, lograr y ser.

El aquí y ahora es fundamental para cualquier actor para que su presente se dilate, estando junto con los demás en la perfección de nuestra potencia.

Quisiera dar victoria a un nosotros: gente seleccionada en pruebas arduas, desbordadas de ilusiones y deseos donde la fuerza de cada persona se desnuda ante nosotros mismos.

Diecinueve alumnos iniciando la licenciatura en el Centro Universitario de Teatro de la Universidad Autónoma de México

Ansío ser propietaria de todo lo fructífero entre el teatro y nuestro grupo.

Somos un caso ‘especial’: la primera generación como Licenciatura. Ingresamos a clases en un ‘propedéutico’, condicionan mi estancia, sólo tendremos clases estos tres meses hasta que

⁴⁶ Jean-Marie Pradier, al hablar de los enfoques somatocéntrico y psicocéntrico nos narra un acontecimiento que no resulta fortuito: en 1920, cuando Jaques Copeau fundó su escuela en París, se le confió el curso de educación física al teniente Georges Hébert, quien desempeñó en Francia un papel fundamental en la evolución de las ideas sobre educación física, el deporte y la gimnasia. (Miller et al., 2007, p. 63) Para este profesor - teniente francés, los valores del deporte se combinan con los de la lucha, además de implementar las nociones de rendimiento del esfuerzo y precisión.

⁴⁷(*El espacio vacío Arte y Técnica escénica de Peter Brook*, s. f., p. 45)
<https://actors-studio.org/web/images/pdf/brook.peter.el.espacio.vacio.pdf>

⁴⁸ (Carre & Sánchez, 2015, p. 47)

apliquemos el examen de la UNAM;
estos tres meses que cuentan como parte del semestre si apruebo.
Porque somos triunfadores del proceso de selección
y vendrán faenas inolvidables si pasamos.
En clases sembramos ‘esto’, para que en segundo grado construyamos ‘eso’ y en
tercero logremos ‘aquello’.
Soy del CUT porque tomo clases ahí, pero no lo soy porque no he pasado el examen. Mi aquí
y ahora es así: aquí en el CUT, ahora en un ‘veremos’.
Ya no quiero gastar peroratas destinadas a imaginativos de generación, quiero
gastarme siendo la generación.
(Fragmento, Xochitl Franco)⁴⁹

La entrada aquí del nombre institucional trastoca el planteamiento del presente, como una realidad paralela de representaciones. ¿Cuál es el peso de ingresar a la licenciatura, de ser del CUT, de ser de la UNAM de ser ‘la generación’? Esas pruebas arduas, ¿en qué consisten? Al entrar a un orden institucional, con calificaciones y exámenes, la competencia toma otro carácter. “Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden ya otro; se desplaza sin cesar por esas series de casillas, las unas, ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad, las otras que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio la distribución de los valores o de los méritos. (Foucault, 2004, p. 144) Eso quiere decir que incluso una vez superada la última prueba, el examen de admisión a la UNAM, existen más pruebas y competencias, un proceso ulterior de selección que atañe a los méritos, a las calificaciones, a pasar de un grado a otro; pero es tal la idealización, el desgaste físico vivido, las experiencias de trascendencia y reconocimiento personal, que toda prueba o ejercicio, por absurdo que parezca, será asumida con vehemencia y obedientemente, pues hasta ahora, la institución es vista como un espacio de proyección personal y no sólo de profesionalización del quehacer actoral. A estas alturas, el cansancio, las lágrimas, el esfuerzo y la misma inseguridad sobre el estatus como alumno, la falta de certezas respecto a su permanencia dentro de la institución han sido normalizadas como parte del proceso.

Existe en cambio un campo de valores éticos, artísticos y escolares que van determinando y construyendo la identidad de una comunidad teatral así como un requisito de carácter para ingresar y permanecer en dicha comunidad. ¿Cómo dialogan este texto y una

⁴⁹ (Carre & Sánchez, 2015, pp. 46-47)

historia del proceso de selección del CUT? ¿Cuál es la historia de ese proceso y el por qué decidir un cuerpo sobre otro, una persona sobre otra? A pesar de muchos, existe gran estereotipación de la emotividad, sensibilidad artística y diversidad de los cuerpos de las actrices y actores, que privilegian como talento a los cuerpos más delgados, alargados, o masculinizados o feminizados, así como sobre los timbres de voz, cada vez que el cuerpo del actor será sometido a una disciplina transformadora, por ello éste debe reaccionar positivamente a las instrucciones, a los cambios y a la transformación de sus ser escénico, debe ser moldeable.

Como tal, en el más reciente plan de estudios 2013, no aparece una descripción modular del propedéutico, sino que se menciona que el objetivo es regular y homogeneizar los conocimientos, habilidades y actitudes. Los ejercicios o las prácticas han sido aprendidos y repetidos durante los procesos de selección a lo largo de los años, la manera de hablar y plantarse, las características a evaluar, etc. “La cuestión es que si no consideramos esta historia de las prácticas, presentaremos como dado aquello que responde o está estrechamente vinculado a las tendencias curriculares de determinados momentos históricos.”(Sardi, 2006, p. 14). Este enunciado es llamativo en el sentido de que todas las escuelas de teatro de formación superior responden a tradiciones teatrales, estéticas y políticas y estas respuestas permean el aspecto de lo pedagógico y en lo íntimo de cada estudiante. Si bien la cita anterior apela a una historia crítica de la enseñanza de la lengua y literatura, me parece importante traerla al campo de la enseñanza del teatro, pues en tanto disciplinas escolares, van modificándose a lo largo del tiempo de acuerdo a las políticas, ideologías y proyectos de país que se van privilegiando en distintas épocas, y escribir una historia de estas prácticas deja de manifiesto, como propone Sardi en su subtítulo “las continuidades y las rupturas” de las tradiciones escolares. Aquí es importante señalar que si bien las escuelas de teatro y en ese sentido, la historia generada a partir de la puesta en escena se basó principalmente en el precepto de la autonomía del arte; aún cuando esta autonomía otorgara libertad en el pasado a los creadores al no supeditar su obra a una función social, pensar el arte desvinculado de la historia, de los fenómenos políticos y sociales, del pensamiento filosófico; o bien inaugurar un reino en donde la realidad es exclusivamente el teatro, y lo demás carece de espíritu o realidad, vuelve a esta autonomía insostenible y enajenante de un modelo escolar universitario.

Valeria Sardi llama automáticas a ciertas prácticas porque están instituidas en la memoria histórica del docente. Las tradiciones escolares son vistas como “modos de hacer y accionar de los individuos, esquemas o rutinas didácticas que están interiorizadas en los

docentes y alumnos de manera tal de volverse inconscientes y que se reproducen y repiten sin saber el origen de este arte de hacer.” (Sardi, 2006, p. 22) Existen prácticas que permanecen por ninguna otra razón que por su automatismo, por su reiteración por generaciones hasta la normalización, confiriéndoles un valor pedagógico infundado.

En el texto *Nosotros el CUT* encontramos atisbos de ese sufrimiento que sin embargo es transitado a manera de victoria, que es visto en retrospectiva como un gusto, donde las autoras y autores del texto no se olvidan de señalar su presente triunfante, pero aún inseguro, la lucha constante pero la satisfacción del teatro. La pasión atraviesa todo el texto y las ilusiones desbordadas se dejan ver en la vehemencia con que asumen que las pruebas son arduas y que les requieren ubicarse en un presente, “aquí y ahora” donde el camino que importa es en todo caso, el que caminarán en el futuro, una vez que pertenezcan ya de manera administrativa a la matrícula de la institución. En su texto, Xóchitl lo observa con las contradicciones que implica: “Soy del CUT porque tomo clases ahí, pero no lo soy porque no he pasado el examen.” La importancia de lo administrativo toma ahora el lugar que había tenido la batalla y la lucha con alusiones de guerra, la supervivencia no es ya la de las potencias del cuerpo, sino casi un azar de pasar un examen que determinará el futuro de su esfuerzo y “triumfo” del proceso de selección.

III. PERMANENCIA: PRÁCTICAS DE CONFORMIDAD Y OBEDIENCIA

A. Los costos de la obediencia

Pensemos en algunos de los costos de ser estudiante del CUT: las lesiones corporales conforman uno de esos costos en tanto que lesionarse no es algo que sea necesario en la formación, pero el trabajo físico de alta exigencia de manera continua incrementa las posibilidades de lesionarse, y más aún la voluntad de las alumnas y alumnos para -como dicen los maestros- “tomar el riesgo” o literalmente arrojarse, influye en que las lesiones corporales sean comunes y normalizadas al interior de la escuela. Otro de los costos es el no dormir. Puede decirse, que todo conlleva un sacrificio, que todas las carreras exigen mucho esfuerzo para el alumnado y en cumplimiento de esa exigencia, las horas de sueño pueden o deben ser sacrificadas.

Cuando fui alumna, teníamos en mi grupo gran cantidad de lecturas y trabajos escritos, ejercicios de creación como tarea fuera del horario escolar, que en el CUT se asume de tiempo completo. Existen en este mismo tenor, otros costos de ser estudiante del CUT, que para ser tales implican lo primero, una ética compartida del alumno así como una estricta disciplina y en lo segundo, un contexto escolar y una determinada práctica pedagógica.

En este punto es necesario hacer una breve digresión para diferenciar los entrenamientos corporales deportivos de los que no lo son, y tal vez pensar, comenzar a pensar qué tipo de entrenamiento conviene que se enseñe en una escuela de actuación en México al interior de la UNAM. Para comenzar, podemos decir que un entrenamiento que le permita al actor y a la actriz usar su cuerpo para usarlo en la escena, pero un cuerpo lastimado, lesionado o con secuelas se encuentra lejos de reflejar el paso por un entrenamiento efectivo, formativo y eficaz, pues ¿cómo podrá un cuerpo que se lesionó en el entrenamiento replicar aquellos ejercicios que le hicieron daño? o ¿se habrá lastimado por desconocimiento de los principios técnicos, físicos y mecánicos del movimiento acrobático? En el cuestionario realizado para los fines de esta investigación con egresados y estudiantes del CUT, de 91 personas, un 81 personas afirmaron haberse lesionado (86.8% contestó afirmativo y 2.2% contestaron que sí pero con una variante). El contexto general de las lesiones responden, es la clase de acrobacia. Solo 9 personas afirmaron que no se lesionaron. Y una persona no recuerda.

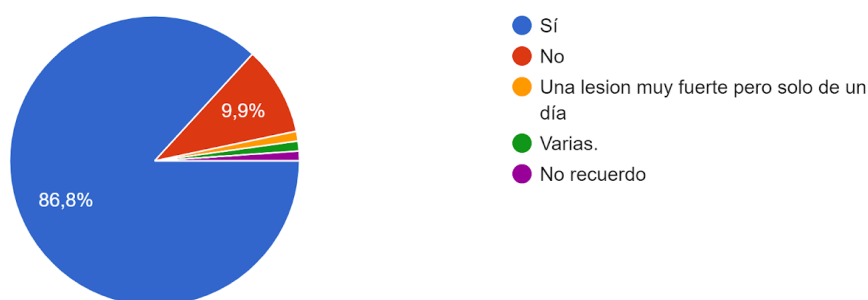
En las causas y circunstancias se señala la falta de pedagogía y cuidado de los

estudiantes por parte de los docentes y un gran número de personas reconoce la extrema tensión y cansancio al que estaban sometidos. Únicamente el 9.9% de los encuestados afirmó no haberse lesionado, y la otra minoría no recuerda o tuvo varias (3.3%), aunque muchas de las que contestan afirmativo describen una lista de varias lesiones. . Dentro de las personas que contestaron que sí se lesionaron la lista variaba entre tobillos, cuello y rodillas, una persona tuvo lesiones en las cuerdas vocales y muchas otras manifestaron lastimaduras en dedos de los piess y en articulaciones.

En los comentarios fue reiterada la aparición de secuelas o lo tardado de la recuperación a falta de descanso prescrito, pues comentan también que la evaluación de las personas lastimadas era mayoritariamente perjudicada por las faltas ocasionadas por estar lesionadas.⁵⁰

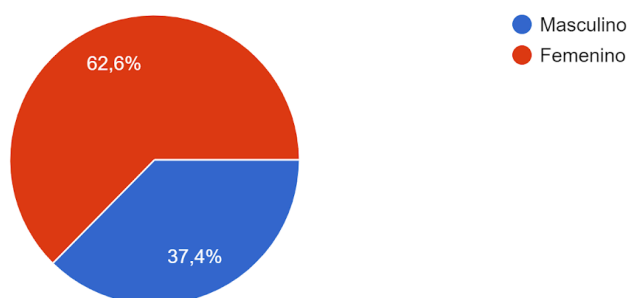
1) ¿Tuviste alguna lesión física durante tu formación en el CUT?

91 respuestas



Género

91 respuestas



⁵⁰ Como comentamos en el capítulo anterior, esta encuesta puede consultarse en el anexo del presente trabajo. A esta iniciativa sumé la recaudación de fotografías para integrarlas en un álbum- atlas anatómico del cuerpo del estudiante de actuación. La principal motivación para darle peso y visibilidad a lo sistemático que resulta el lesionarse en clases de una carrera que no es una carrera atlética ni deportiva, sino aparentemente artística.

De 91 personas encuestadas, de las cuales el 86.8% manifestó haber tenido lesiones durante la formación en el CUT, 48 personas manifestaron haberse lesionado en clase de acrobacia. Las lesiones más comunes fueron los esguinces de tobillos y cervicales, seguidos de los esguinces de rodilla, dolor generalizado y contracturas también ocupan un lugar central. Otra lesión común fue fracturas en la zona del ligamento cruzado de las rodillas, tendinitis, y torceduras en general. Entre las observaciones, se reiteraba el sobre esfuerzo, la carga exhaustiva de trabajo y falta de hábitos alimentarios y de sueño saludables, el cansancio acumulado, así como la falta de una pedagogía consistente para las materias corporales. En las observaciones que realizaron las personas encuestadas pudieron rastrearse las emociones de: frustración, culpa, inutilidad y tristeza, así como miedo a las bajas calificaciones y a ser corrido. También se mencionaba que pese al dolor, o “dolor extremo” algunos encuestados preferían no faltar por temor a bajar calificaciones o atrasarse en la materia, así mismo, las recuperaciones interrumpidas u omitidas fueron observaciones constantes, que contribuyeron a las repercusiones de dichas lesiones. En contraste, también en las observaciones puede encontrarse la atribución a deseos inconscientes para lastimarse, así como algunas respuestas responsabilizan al lesionado de su lesión, también se menciona que algún maestro atribuía cierta lesión a la “debilidad espiritual” de la alumna. Es interesante contrastar también según el análisis de la obediencia y la obediencia acritica, el hecho de que algunas respuestas consideran que el alumno tiene posibilidad de negarse a hacer los ejercicios pues es “responsabilidad de cada quién” “es decisión última del estudiante” y “aprende a decir no, no estoy de acuerdo”.

El entrenamiento corporal que se realiza en el CUT es mayormente acrobático y deportivo que dancístico o marcial. Si bien el área de “Cuerpo y movimiento” incluye las materias de:

Semestre	Materia	Técnicas
I	Acondicionamiento Físico:	Equilibrio y Ejercicios Rítmicos
II	Acondicionamiento Físico II:	Acrobacia de piso y baile coreográfico
III	Acrobacia I:	Desarrollo de acrobacia de piso
	Expresión corporal I:	El cuerpo neutro
	Acrobacia II:	Principios de la acrobacia semi aérea

IV	Expresión corporal II:	El cuerpo en acción
V	Acrobacia III:	Desarrollo de acrobacia semi aérea
	Expresión corporal III:	Sistema y técnicas en movimiento
	Combate escénico I:	Principios básicos
VI	Combate escénico II	
	Acrobacia IV:	Integración de acrobacia de piso, semi aérea y aérea
	Expresión corporal IV:	Análisis del movimiento
VII	Expresión corporal V:	Construcción de personajes
VIII	Expresión corporal VI:	Creación escénica

51

Con esta tabla trato de entender más clara y gráficamente la distribución de los contenidos de las materias de cuerpo y movimiento, donde el entrenamiento de acondicionamiento físico y acrobacia sobrepasa los espacios destinados al análisis de movimiento y creación. Es decir, que el estudiante del CUT pasa 3 cuartas partes de la carrera entrenando acrobacia y los contenidos de expresión corporal comienzan a ser descriptivamente creativos hasta el último cuarto. El estudiante que desea convertirse en un “actor físico” para hacer interdisciplina del tipo teatro-danza, debería de conocer estas proporciones distributivas de la aproximación al cuerpo escénico. Incluso si su deseo es sencillamente ser un actor activo y funcional, también debería contemplar el riesgo, basado en datos como los que se vierten en la encuesta que se encuentra en el anexo. Se trata, así como la iniciativa del sector salud, de un etiquetado claro de los riesgos de la formación escolar, y debe decirse de la pedagogía corporal implementada

⁵¹ Tabla elaborada a partir del desglose de las asignaturas obligatorias de la Licenciatura en Teatro y Actuación del Centro Universitario de Teatro UNAM.

“El plan de estudios propuesto para la Licenciatura en Teatro y Actuación se cursa en ocho semestres con un total de 356 créditos; de éstos, 348 están distribuidos en 53 asignaturas obligatorias, y ocho en dos asignaturas obligatorias de elección. De las asignaturas obligatorias, dos de ellas corresponden a montajes (puestas en escena). El plan está constituido por dos ciclos: el formativo, que comprende los primeros seis semestres de la licenciatura, y el de profesionalización, que comprende los dos últimos semestres de la licenciatura. Al ciclo formativo le corresponden 278 créditos, y al ciclo de profesionalización 78. Asimismo, el plan está conformado por cinco campos de conocimiento: Actuación, Cultura Teatral, Cuerpo y Movimiento, Músico-Vocal y Formación Humanística” <https://www.cut.unam.mx/>

en nuestro centro.

Analizaremos dos ejemplos de prácticas pedagógicas que propician que el alumno lleve al límite su cuerpo y sus convicciones, no como parte de una búsqueda creativa, sino como una exigencia (implícita en las instrucciones del profesor y los objetivos de la clase) que quiere ver ejecutada una instrucción en el cuerpo del alumno.

Además del sacrificio, el dolor y el sufrimiento juegan un papel importante, uno de los costos de los que hablamos arriba es aguantar el dolor, el alumno sabe que debe hacerse el fuerte y seguir un ejercicio físico que se parece más a un castigo que a un entrenamiento. Encontramos los valores de: dedicación, sacrificio e intensidad en el atletismo, (Kniker, 1974)

En un artículo dedicado a los valores del atletismo, Kniker señala los valores por los cuales las actividades deportivas de competencia han sido defendidas al interior de los recintos educativos de los EEUU. Entre los valores enlista: control, competitividad, seguridad social, bienestar físico y espíritu. En el artículo, el autor pone a dialogar tanto a defensores como a detractores del ejercicio atlético en el espacio escuela, entre los contravalores enlista: competencia insana, “la que se basa en la filosofía de ganar a cualquier costo, la manipulación de los atletas, prácticas antiéticas en el reclutamiento y el uso de drogas para ganar ventaja injusta sobre los oponentes” (Kniker, 1974, p. 117) ¿Es esta filosofía rastreable en las prácticas de actuación no sólo en México, sino, pensemos, a nivel internacional? Pensando que los “costos” son a nivel físico: lesiones, enfermedades, suicidio; la filosofía de ganar cueste lo que cueste, actuar cueste lo que cueste, dar función por encima de tu propia salud física, o continuar las pruebas de selección con lesiones en espalda, dedos o rodilla y hacerlo por encima de la propia salud sólo es posible en contextos de alta presión y exigencia, donde la presencia y el punto de vista de la autoridad son el punto legitimador de las actitudes, comportamientos y opiniones.

Opera en todo momento a lo largo de la formación escolar una configuración jerárquica y además una cultura del castigo que con los siglos se ha transfigurado, por ejemplo, del castigo físico al estigma, las calificaciones reprobatorias o la expulsión. Sin embargo, subyace una propensión a pensar que el sufrimiento acompaña el éxito, que el aprendizaje profundo es doloroso, que si no duele no sirve o como me dijo un maestro de ballet “Quien bien te quiere, te hará llorar”.

En circunstancias escolares es común que se regañe, humille o castigue a algún alumno en presencia de los demás compañeros, esto tiene una utilidad aleccionadora en

la que los alumnos además de quedarles claro lo que la autoridad quiere o no quiere de ellos, aunado a esto, presencian el castigo y ocupan un lugar en esa dinámica: son observadores, ¿podríamos decir que son cómplices? ¿O se trata de una conformidad aparente que disfraza un estado de obediencia y sumisión en donde el individuo termina por no enfrentar a la autoridad aunque las prescripciones de ésta atenten contra la integridad de otro ser humano? Estas preguntas acompañan los siguientes dos ejemplos: El caso de *Loop: microcosmos humano* y el ejercicio de “La Risa” que narro en este capítulo.

1. Prácticas de actuación

1.1. Un ejercicio de risa loca en primer año. Los subterfugios de la tensión.

Cruzábamos primer año y en clase de actuación sucedió que algunos compañeros se comenzaron a reír durante un ejercicio, no parecían burlarse de nadie, sino que era una respuesta por lo demás común en personas tímidas esa de reaccionar con nervios al encuentro con otra mirada a los ojos, el cerebro lanza una reacción de nervios que se traduce en risas. Se puede, sin justificar la *indisciplina* apelar a una explicación psicológica de la reacción como una resolución de la tensión. La palabra *indisciplina* hace referencia a que no era momento de reírse y la estrategia de la maestra fue proceder como si se tratara de una afrenta y para darnos una lección a todos, envió a la pared a los disruptores del orden, a los malos actores que no aguantaron su risa, (al menos eso fue lo que en principio creí) a reírse frente a nosotros.

Al principio, fuimos espectadores de la reprimenda, sin embargo cuando el cansancio y la incomodidad de los que reían -porque la maestra les decía que lo hicieran y cuanto más incómodos los veía más insistía- estoy segura que percibimos que eso no estaba bien. Yo personalmente tuve una lección: no querría estar en su lugar, no querría provocar la ira de algún profesor o profesora que me orillara a hacer hasta el cansancio una actividad para el espectáculo escolar de los mejores y los peores alumnos, los buenos y los malos. Sin embargo, a los alumnos más avanzados, ese castigo podría parecerles justo, no porque disfruten de verles castigados, sino porque pudiesen considerar que esa afrenta de su *indisciplina* atenta contra su propio desempeño en clase, por otro lado, la maestra continuó con esa dinámica pretendiendo que se trataba de un ejercicio formativo, si no, ¿por qué simplemente no les bajó puntos en la calificación de su materia de ser su *indisciplina* tan grave?

¿Por qué no los sacó del salón? fue un espectáculo sádico de autoridad de una de nuestras más queridas maestras. Pero el amor y la admiración no nos pueden privar de hacer observaciones, análisis y críticas constructivas de la práctica pedagógica con la que muchos maestros de actuación comparten y que resultan perniciosas para la dignidad del alumno en formación que se encuentra en desventaja, ya que está bajo compromiso, con la expectativa de obtener algo muy valioso en una escalada de obediencia de la que a menos que la tensión supere las fuerzas mantenedoras será cada vez más complicado salir. Dichas fuerzas mantenedoras como se ha mencionado son: el compromiso, la calificación, la autoridad institucional así como la imagen del CUT y del profesor de actuación, otras fuentes de autoridad impersonales pero que aceptamos como legítimas y voluntariamente obedecemos en beneficio de una formación profesional artística satisfactoria, en aras de un posible teatro mexicano. El teatro y el arte así como el escenario son otras autoridades impersonales a las que se les llega a responsabilizar incluso por la elección de un elenco, sea por un discurso místico de predestinación o como autoridades poéticas o estéticas. Otro factor mantenedor que es importante señalar es la influencia del grupo.

En el grupo de actuación de primer año la autoridad se distribuía entre una profesora titular que guiaba los ejercicios de actuación, autosugestión e imaginación, un profesor y una profesora adjunta que guiaban la parte de calentamiento y entrenamiento. Resulta pertinente, retomar como se ha explicado arriba, que existe una imagen institucional que tiene influencia directa en la obediencia⁵² y también se juega en el ámbito de análisis del *ethos* la imagen que la audiencia se construye acerca de la autoridad y ésta a su vez actúa según lo que la audiencia espera de ella, sabiendo que la investidura desde la cual el orador gana la voluntad de la audiencia es la de un experto.

El grupo juega un papel importante en la desobediencia a la autoridad, sin embargo es importante señalar que en ejercicios como el anterior el grupo juega un papel pasivo dentro del castigo otorgado por el profesor, de modo análogo al experimento de Milgram, el grupo entero se encuentra en una posición similar a la del sujeto frente al aprendiente y frente al examinador; donde el maestro es el examinador, el sujeto es un sujeto colectivo- el grupo adormecido- y el aprendiente son el grupo de

⁵² En el análisis de Amossy (Amossy, 2001) el *ethos* como comportamiento está permeado de una imagen que la autoridad en cuestión se encarga de legitimar, y pesa tanto su posición institucional como su experiencia en un área específica. Del mismo modo, Milgram (Milgram, 1984) observa que el contexto institucional y la autoridad en la materia contribuyen a una confianza y posteriormente en la obediencia a una orden a la autoridad, si esta autoridad cuenta con un respaldo institucional: la ciencia, la universidad, el experimento.

alumnos a los que se les indicaba que debían reír, que no debían parar de reír y que siguieran riendo. La fuerza del grupo en los actos de desobediencia la explicaremos en el apartado 2 de este capítulo.

El último de los medios por el que se da fin a la tensión es la desobediencia. Pueden existir antes de esa tensión una serie de amortiguadores, es decir, reductores de tensión. Entre los que explica Milgram, como se trata de un experimento de obediencia a órdenes deshumanizantes, se cuentan la distancia de la víctima, sea esta distancia física, auditiva, psicológica; por ejemplo oprimir un botón en un generador de descargas implica una tarea psicológica impersonal y más simple que el golpear con los propios puños. Los amortiguadores son las barreras físicas, temporales o espaciales que neutralizan el sentido moral. Si bien existen inhibidores de la agresión y el daño a otros seres humanos, cuando se trata de una acción mecánica como el presionar un botón, los amortiguadores son tantos que hacen que parezca que no es un atentado contra la vida, sino seguir una orden.

En ese sentido, me gustaría adelantar que *la ficción* puede ser utilizada perversamente como un amortiguador, donde ésta se encuentra por encima del sentido moral, de la voluntad y de la fragilidad de las alumnas y los alumnos, de sus respectivos roles de actores y actrices, en un modelo pedagógico que obedece a la idea del teatro como absoluto de la visión Stanislavskiana y a la puesta en escena (en ese sentido de manera desigual y jerarquizante). Los amortiguadores poseen una carga negativa pues, opuestos a los inhibidores, que son aquellas fuerzas que impiden hacer daño a otro ser humano (es evidente que nuestra cultura inculca prioridad a las vidas humanas sobre la de otros seres, al punto que se les sacrifica y explota para consumo humano) dispersan y reducen la cercanía psicológica entre la acción del sujeto y la consecuencia de dicha acción. (Milgram, 1984, p. 148)

En el ejemplo señalado arriba, el ejercicio de la risa que parece fundamentarse en una práctica pedagógica para llevar al estudiante al límite, nos presenta otra dimensión de la risa, donde ésta funcionaba como un gran amortiguador para todos los elementos incluso para los estudiantes que recibieron el castigo o si se quiere, que realizaron el ejercicio, que siguieron la indicación hasta el llanto. ¿Era para hacerles mejores? ¿Para darles una lección pero no así al resto del grupo? Los de las risas eran observados por el grupo que miraba una escena humillante.

Seguiré apoyándome en el modelo teórico propuesto por Milgram y debe comprenderse que cualquier parecido experimental en lo que respecta a la obediencia y

a la formación actoral no son meras coincidencias, sino parte de la función social de reproducir individuos obedientes, en la que las escuelas se ven ampliamente implicadas.

Al interpretar las variantes de su experimento de obediencia, Milgram observa que más que por un principio de moralidad los individuos desobedecen empujados por una forma general de la tensión. Señala que “En teoría es muy probable que brote la tensión siempre que una entidad que puede funcionar de manera autónoma, sea insertada en un sistema jerárquico, ya que las exigencias de diseño de una unidad autónoma son totalmente diferentes de las de un componente diseñado específica y únicamente para un funcionamiento sistémico” (Milgram, 1984, p. 145). Y acepta que los hombres pueden funcionar por propia cuenta o por asunción de funciones, y en una dirección similar a la de Pico della Mirandola⁵³, el autor de *Obediencia a la autoridad*, para quien la regla internalizada más básica de la vida social es el respeto a la autoridad; así como la obediencia es un instinto en el individuo jerarquizado. También nos dice que “No hemos sido moldeados perfectamente para una autonomía completa, ni para una sumisión total”. Esta aseveración nos remite a la posibilidad de la que queremos hablar al final de este trabajo: la capacidad de reanimar la voluntad y de accionar, de desobedecer a una orden que minimiza el valor de la vida y deshumaniza.⁵⁴

Esa complejidad de diseño: con posibilidad de accionar autónomo y dentro de sistemas jerárquicos implica que existan mecanismos para la resolución de tensión, “ya que, a menos que existan estos mecanismos, se ve el sistema condenado a hundirse a toda prisa”. La aportación teórica es contemplar que existe la desobediencia, la obediencia, los factores mantenedores del estado, la tensión y mecanismos resolutorios de la tensión. “La obediencia se sigue cuando los factores de mantenimiento son superiores a la tensión neta (la tensión reducida por los mecanismos resolutorios), al paso que la desobediencia resulta cuando la tensión neta supera la fuerza de las fuerzas mantenedoras” (p. 145).

La resolución de la tensión se da a través de mecanismos como la *evasión* y la *negación*.

La evasión es el más primitivo de los mecanismos de resolución de la tensión y

⁵³*Oratio de hominis dignitate*. “Te coloqué en medio del mundo para que pudieras contemplar mejor lo que el mundo contiene. No te he hecho ni celeste, ni terrestre, ni mortal, ni inmortal, a fin de que tú mismo, libremente, a la manera de un buen pintor o de un hábil escultor, remates tu propia forma.”

⁵⁴ Pensando en la capacidad de desobediencia (civil) como articuladora de la no-violencia, propongo pensar no sin radicalidad esta frase de Gandhi, pero ¿qué pasa si sustituimos la palabra sociedad por “pedagogía”? “Una sociedad cuyas políticas son normalmente violentas, inarticuladas e irrazonables es una sociedad infrapolítica, y por tanto, infrahumana” (M. A. G. López, 2003, p. 2)

consiste en que el sujeto se aleje de los acontecimientos desagradables. La negación, por otro lado «reduce la tensión por medio del mecanismo intelectual de rechazar la evidencia aparente, a fin de llegar de esta manera a una interpretación más suave de los acontecimientos».(Milgram, 1984, p. 149)

Me pregunto si los alumnos que observábamos ese momento de la risa hubiésemos querido intercambiar los roles con ellos, ¿qué sucede si el grupo trata de disuadir a un maestro de sus métodos?

1.2. Mecanismos para resolver la tensión y el ejercicio de las cachetadas

El caso seleccionado para este apartado es una práctica que realizamos en la clase de actuación dentro de la secuencia de acciones de un calentamiento, que en general aportan a la escucha corporal, atención, velocidad de acción y respuesta así como apertura sensorial. El profesor incluía entre sus premisas la siguiente: encontrarse frente a alguien, mirarle a los ojos y darse una cachetada consistente y sonora, una persona y luego la otra. Suavizar la cachetada era trampa, (la trampa como mecanismo para resolver la tensión es un recurso que suavizaba la responsabilidad de lastimar al otro, en este caso al compañero o compañera). El asunto con la trampa es que no es un acto de desobediencia, sigue obedeciendo las las indicaciones, que ya sea por compromiso, por competencia entre compañeros, la mayoría no está dispuesto a desobedecer, y es visto como cobarde el “no entrarle” a una dinámica (aun si esta se opone a las actitudes que promueven el cuidado y el respeto). No es un ejercicio tipo A y B se encuentran, se miran y se dan el uno al otro una cachetada y luego se van sin decirse nada a buscar a otra pareja para repetir la acción. Tampoco una evocación de la performance de 1977 de Marina Abramovic y Ulay *Light / Dark* presentado originalmente en la Feria Internacional de Arte en Colonia, Alemania. Setenta personas en la audiencia observaron a Marina Abramovic y a Ulay darse cachetadas el uno a la otra y viceversa durante 20 minutos. **Light/Dark** *In a given space. Performance. We kneel, face to face. Our faces are lit by two strong lamps. Alternately, we slap each other's face until one of us stops.* (Abramovic, Artist Body, 174).

Caminábamos por el espacio, nos encontrábamos frente a frente y nos dábamos una cachetada, sin pensarlo mucho, uno tras otro. El evento provocaba tensión en tanto que quien la recibe puede ser lastimado (en mi caso, sí era doloroso en algunos encuentros) y que una tras otra, el dolor incrementa, además, el que la daba no lo hacía

queriendo hacerle daño a su colega, sin embargo daba la cachetada y seguía la dinámica y la instrucción. Las mejillas se enrojecían y se desataban pequeñas venganzas cuando el estímulo era muy contundente.

Existen por otro lado, prácticas herederas de otras disciplinas corporales que buscan la fidelidad al estímulo como impulsos de movimiento sin necesidad de dañar al otro. El caso de la cachetada era distinto porque en sí, no movilizaba especialmente lo físico sino las reacciones emocionales a partir del dolor o la evasión de este. El ejercicio operaba en el plano de lo mecánico, 1) miro a alguien y 2) le doy una cachetada contundente. ¿Por qué? ¿Cuál es mi motivación para ello o qué busco? ¿Estoy dispuesta a recibir una cachetada de la intensidad con la que yo la estoy dando? Imagino que así como esas preguntas me las hacía sin ingenuidad, así otras compañeras y compañeros también se confundían con la reacción ante la instrucción, y así caminábamos por el espacio dándonos cachetadas con la intención de hacer el “ejercicio” correctamente. Me parece imprescindible cuestionar en función de qué estética o política del arte operan estas prácticas que se hacen pasar por ejercicios. Este evento no tenía como tal un fundamento de ficción, era de corte performático y estaba inscrito en el espacio tiempo de la clase, donde además, como se ha ya expuesto, existía la dinámica de premio y castigo.

Tomemos el ejemplo de la práctica anterior y del tipo de instrucción para exponer los siguientes mecanismos.

1.3. Evasión y Negación. Conversión física y Disensión

La evasión es el mecanismo mediante el cual el sujeto no permite que los estímulos asociados con el sufrimiento de la víctima ejerzan influencia sobre él y su accionar. En otras palabras, “[...]aleja a los sujetos de los acontecimientos desagradables. La negación reduce la tensión por medio del mecanismo intelectual de rechazar la evidencia aparente, a fin de llegar de esta manera a una interpretación más suave de los acontecimientos.”(Milgram, 1984, p. 149)

Dentro del experimento, Milgram observó que “pueden algunos individuos negar que las descargas sean dolorosas, o incluso que la víctima sufra lo más mínimo. La negación hace más fácil la tensión de obedecer al experimentador, al eliminar el conflicto entre hacer daño a una persona y obedecer.”(Milgram, 1984, p. 149). Las variaciones de la tensión así como el impulso por suavizar los acontecimientos como

dar una cachetada intencionadamente más débil (o no aumentar los niveles de descarga, por ejemplo) si bien es una forma de hacer trampa, el individuo no enfrenta a la autoridad de la que recibe la orden. Milgram llama *subterfugios* a las variaciones en la acción que hace el sujeto para minimizar el daño o “ayudar” al aprendiente que aún así no provocan un enfrentamiento directo con la autoridad del experimento. Como ya se mencionó, la desobediencia es la última instancia en los mecanismos de resolución de la tensión.

La dinámica de las cachetadas que formó parte de los calentamientos, así como la de la risa que se hizo pasar por ejercicio de actuación, merece ser cuestionada en su finalidad, desarrollo y aporte en función a un plan general de objetivos de la materia de actuación para primer año. Hablemos un poco más de la negación y la evasión en este tipo de dinámicas para tratar de entender cómo “la ficción” puede configurarse como una autoridad impersonal que “exige que el experimento continúe” pues se le ha dotado, como hemos mencionado ya, tanto de una atmósfera mística, como de una sacralidad que la coloca por encima de la vida; la obediencia se vuelve inconsciente y corremos el peligro de automatizar e incorporar la idea de que -a pesar de todo- “la ficción *debe* continuar”.

2. El grupo: El consenso y la confianza como posibilidad de transformar el aprendizaje, o el silencio para la complicidad negativa en el teatro.

La grupalidad es un valor importante en la formación actoral, el grupo de teatro (ideal) es leal y armonioso. La interacción constante entre los individuos va generando lazos, afecto, familia y complicidad, al mismo tiempo que, al interior de la escuela, competencia, rencillas y sensación de injusticia sobre todo porque se es evaluado o evaluado (a veces bajo esquemas diferentes, y lo que a unos les ameritan baja calificación, a otros no). Esto en un contexto de tensión y presión por cumplir con el protocolo escolar. Obviamente la exigencia de lo propiamente escolar va desgastando y cansando al extremo a los alumnos, y estos van exigiéndose a sí mismos y a sus compañeros, un nivel de compromiso por el teatro y por el grupo. Al respecto, rescato la observación que Milgram hace sobre los efectos del grupo. “La relación del individuo con sus iguales puede competir con, y en determinadas ocasiones suplantar, los lazos que lo atan a la autoridad.”(Milgram, 1984, p. 110)

2.1. Conformidad e injusticia

Regresamos al aspecto de la conformidad, recordando los principales aspectos que comparten y divergen entre la obediencia y la conformidad. Respecto de la jerarquía, básicamente en la obediencia existe una clara jerarquía entre la autoridad y el sujeto, y en la conformidad se parte de comportamientos entre iguales. También se diferencian en el aspecto imitativo de la conformidad y la explicitéz de una orden (en la obediencia) frente a la presión de grupo en el caso de la conformidad. Milgram observa que los grupos pueden minar el poder de la autoridad, más que un individuo aislado. Los individuos, dice “son portadores de determinadas normas generales de comportamiento que han hecho suyas, reaccionan vivamente a las sanciones que posiblemente les pueden ser aplicadas por el grupo (Milgram, 1984, p. 117).”

Si bien el grupo es de suma importancia en los actos de enfrentamiento a la autoridad, la ayuda mutua o el apoyo también reconoce que “no quiere en manera alguna decir que se halle siempre el grupo del lado de la justicia en un punto a un problema cualquiera (p.117).”

2.2. *Loop: microcosmos humano*.⁵⁵

En el cuarto año de la carrera, durante el montaje de *Loop: Microcosmos humano*, como actriz estudiante, observé un desenlace de trabajo en ausencia de la autoridad creativa, en este caso la directora se encontraba ausente en la parte exploratoria, y aunque estuvieran presentes los otros integrantes del equipo de dirección, el grupo se desenvuelve de maneras diferentes, porque la autoridad estaba ausente. La consigna creativa era que cada actor y actriz encontrara el tema del que quería hablar en la obra, este tema tenía que venir de una necesidad; y el resto del grupo tenía que intervenir los ejercicios de cada persona y “ayudar” a que la persona en cuestión encontrara su tema creativo. Estos ejercicios rápidamente se tornaron en que el grupo hiciera comentarios o ejecutara acciones para sacara de su “zona de confort” al que realizaba el ejercicio o en su caso, si el actor en cuestión tenía claridad en su búsqueda, los demás acompañan su escena. Eso se tradujo en la mayoría de los casos, en humillaciones, comentarios hirientes, sabotaje e incluso violencia física como medios para extraer de cada

⁵⁵ *Loop: Microcosmos humano*. Dirección Vivian Cruz, codirección Héctor Cruz y Ximena Sánchez de la Cruz, creación de la generación 2013 - 2017. Ver obra completa <https://vimeo.com/194754283>

estudiante-actor su necesidad expresiva.

Puedo decir que hubo provocaciones personales justificadas en la ficción por los agresores. Desde esa perspectiva, dialogar sobre las formas de hacer no era tan importante como cumplir la premisa en sí, aun sin acuerdos entre nosotros para no lastimarnos. ¿Por qué el estudiante identifica como un recurso creativo que le digan insultos y se digan comentarios para socavar la autoestima de cualquiera? En el caso de una actriz o un actor, ¿qué talento o capacidad técnica interpretativa le valen para pedir que le cacheteen, que le humillen, o permitir que le insulten sus iguales en beneficio de la ficción? Las personas que padecen menos, es decir, los actores más efectivos en su búsqueda, casi en automático y por un mecanismo aprendido de jerarquización, se separan y comienzan a participar activamente en los ejercicios empujando a zonas límite como por saber más o ser mejores. En mi grupo recordamos el “algómetro” un medidor imaginario de la ficción, el objetivo se había transformado en que “te pasara algo en escena”.

Entonces se decía de compañera a compañera “quiero que te pase algo” o “no reaccionas” o “estás muerta”, o quien como espectador se reía o secreteaba o lanzaba algo, y hubo quien manifestó abiertamente con empujones que era un recurso para provocar una respuesta, y destapar el tema creativo. Agradezco el gesto incitador de una compañera que para provocarme me empujó y comenzó una bronca, y me reprochaba a gritos lo poco capaz que era yo para reaccionar en la ficción, sin embargo yo reprocho y lamento que esa acción represente tan abiertamente las formas que hemos aprendido para enseñar la actuación. ¿Por qué un grupo de personas, artistas, en el Centro Universitario de Teatro de la UNAM, en ausencia de la autoridad creativa toma un camino pedagógico tan evidentemente confuso y violento?

Así lo recuerda Julián, de mi generación:

Recuerdo que todo comenzó con algunos ejercicios de acción reacción (en mi experiencia, los vínculos y las relaciones de trabajo construidas ya permeaban estos encuentros aunque nuestro entrenamiento diario consistía en parte a poder mirar con nuevos ojos la repetición, para que fuera nuevo cada vez). Y con un entrenamiento de yoga fundamentado en la repetición hasta el agotamiento. Se nos compartió también algo de lenguaje de alguna técnica dancística. También había prácticas vocales en las que se buscaba un acompañamiento real entre los participantes del proyecto, es decir, los actores.

La primera tarea después del entrenamiento fue "el minuto de vida". Era un ejercicio completamente libre en el que podíamos explorar la presencia a partir de acciones, narraciones de nuestra vida, de lo que quisiéramos. La consigna era que "algo tenía que suceder" ... (paréntesis grande... Esto me recuerda algunas experiencias que no en orden cronológico podrían expresar mi estado durante el proceso. La descalificación con "no pasó nada". Toda la semana de búsqueda personal en "la herida", para que sucediera algo... Para mí esta semana representaba asumir el trabajo como un estado de ansiedad y autocuestionamiento constante buscando qué más, qué más puedo hacer para que "algo me pase". Seguir buscando porque la estructura era móvil y la falta de claridad y congruencia en las notas. "No te pasa nada", me dijo la directora. Le respondí que eso no me ayudaba a hacerlo bien. Seguí buscando y retrabajando mi escena. Hasta que la orden de la directora fue "ya, como está funciona. La vas a hacer como la hiciste la primera vez porque así ya funciona." Recuerdo que este episodio a lo largo del proceso me hizo preguntarme aún más... ¿Por qué no puedo fluir en este campo? Creo que descubrí que mi imposibilidad de fluir iba más allá de mi persona, de mis traumas, de mis lesiones (en un sistema educativo en el que la gente callaba sus lesiones para no ser señaladx y descartada). Creo que mi imposibilidad de fluir estaba fundamentada en la decisión profunda de no generar un consenso respecto a una ficción hegemónica que daba el poder y la última palabra sobre nuestros cuerpos y la gestión de nuestros tiempos de forma absoluta. Aquí no solo me refiero al proceso *Loop*, sino a la estructura CUT...

Además de conocimientos técnicos y prácticos, en la escuela y en la escuela de teatro se aprende un *ethos*, como lo describimos al inicio, atravesado por discursos institucionales, pedagógicos y una forma de ser de una comunidad teatral endógena en el sentido de que la mayoría de los maestros son egresados de la misma escuela. Aun en un espacio universitario, cuidado y con personal de talento y trayectoria, se aprende y reproduce un *ethos* artístico que vulnera y violenta la sensibilidad física y psicológica de los alumnos, y el impacto y la aprobación de actitudes en las enseñanzas de maestros y maestras repercute en la convivencia y desempeño del grupo, instaurando una jerarquía de talento, de inteligencia y de saberes entre los alumnos, también un concurso de habilidades con recompensas y castigos.



Martín Urrutia en un blog educativo⁵⁶, al hacer observaciones sobre el óleo de Francisco de Goya *La letra con sangre entra* (1785), dice: “los tres estudiantes a la izquierda de la imagen participan activa o pasivamente de la reprimenda de su compañero. Y esta es una consecuencia real de involucrar el sufrimiento como garantía del aprendizaje: la cultura del sufrimiento académico genera una cultura del placer por el sufrimiento ajeno”.

Autoridad, desobediencia y castigo se juegan uno muy cerca del otro, desde la educación básica hasta la formación superior. También ha habido propuestas esperanzadoras en la historia de las prácticas escolares. Es el caso de propuestas anarquistas para la pedagogía moderna, si bien fueron planteadas con especial atención a la infancia, ciertos preceptos suyos son aplicables a todos los niveles, dado que la competencia, los castigos y la severidad aparecen reiterados sin importar mucho el nivel académico. Prácticas “irracionales” que deben desaparecer de la pedagogía moderna, así las nombra Francisco Ferrer Guardia, un personaje importante en las utopías pedagógicas⁵⁷ que es la Escuela Moderna. En un boletín con el título *No más*

⁵⁶<http://www.esperanzaeducation.ca/blog/learning/el-valor-del-sufrimiento-en-la-educacion> consultado el 03/02/20

⁵⁷ Al respecto de esta utopía que era una escuela, una editorial y un centro formativo de maestros, esta y otras utopías son descritas en el libro *La escuela como espacio de utopía, algunas propuestas de la tradición anarquista* (Mondragón, 2018). Me parece que si bien el texto referido hace alusión a una educación que ofrezca a los niños y niñas espacios para vivir fuera del autoritarismo, esta posibilidad no es exclusiva de las infancias, sino que por el contrario, aún en la universidad, y en una disciplina artística como lo es el teatro, jóvenes y adultos puedan compartir espacios donde no se promueva ni el autoritarismo ni la obediencia acrítica, en contraste con la frecuente infantilización de las y los alumnos del CUT por parte de autoridades, que les privan de tomar decisiones por su propia cuenta, en una marea

castigos, Ferrer i Guarda menciona: “La severidad gruñona, la impaciencia, la ira rayan a veces hasta la sevicia y han debido desaparecer con el antiguo dómine. En las escuelas libres todo ha de ser paz, alegría y cofraternidad. Creemos que este aviso bastará para desterrar en lo sucesivo tales prácticas, impropias de personas que han de tener por único ideal la formación de una generación apta para establecer una sociedad verdaderamente fraternal, solidaria y justa.” (Mondragón, 2018, p. 83)

Con lo anterior quiero concluir por ahora que ese *ethos* que se aprende en la escuela de teatro está nutrido, o atravesado mejor dicho, en el sentido de que atenta contra los estudiantes, por una cultura del sufrimiento y la competencia académica al igual que muchas otras instituciones escolares, pero en este caso me resulta interesante observar que una escuela de teatro, en respuesta a la responsabilidad política de los teatristas, es un lugar idóneo para formularse maneras de convivir y crear.

de inercia institucional. Por otro lado, cabe decir también, al respecto del centro formativo de maestros, que nuestro plan de estudios en el CUT no contempla ninguna materia de pedagogía del teatro o pedagogía de la actuación, y no se diga de educación teatral para niñas y niños.

IV. UNA PROPUESTA DE DESOBEDIENCIA DESDE LA PEDAGOGÍA DEL CUERPO

A. El cuerpo como vinculante

Una bolsa de cuero con agua y huesos y vísceras flotando en ella.

No somos más que gotitas en la enorme liquidez del mar y, tal y como el océano puede engullir enteros nuestros titánicos barcos y aviones Jumbo, los pequeños buques de nuestra consciencia humana pueden quedar sumergidos bajo las aguas profundísimas de la psique. Sus energías vitales, amenazadoras como monstruos marinos míticos son capaces de aspirarnos, escupirnos, desmembrarnos. (Archive for Research in Archetypal Symbolism et al., 2011, p. 36)

El cuerpo humano está conformado en su generalidad por agua, entre un 50% y un 70% de nuestro peso está conformado por agua, y el agua resulta ser aquel elemento sin el cual la vida no es posible. Pensarnos como agua es una forma de vincularnos con el planeta entero, que es 70% agua. El agua recorre en ciclos del océano a las nubes, pasando por formas, estados, y paisajes, en forma de océanos conduce la electricidad al estar altamente salada, en forma de lluvia procura la cosecha, en forma de manantial es bebible para el humano. La profundidad del agua oceánica es, por otro lado, el simbolismo de la psique humana.

Los huesos son el elemento sólido más pesado y duro en el cuerpo, dan estructura, por eso se llama esqueleto. “Los huesos, que evocan la estructura arquetípica psíquica de la experiencia ancestral que sostiene la personalidad y trasciende el espacio y el tiempo, son también el lugar por donde debe comenzar la reanimación mítica de una persona muerta.”(Archive for Research in Archetypal Symbolism et al., 2011, p. 334)

1. La introducción es un manifiesto

El presente capítulo se adelanta en cierta manera a las conclusiones de este trabajo: es necesario no sólo cuestionar las formas de enseñanza del teatro y replantear la

pedagogía en lo que respecta al cuerpo y movimiento, (y de esta manera la voz, porque ¿qué es la voz humana sino el cuerpo entero vibrando?) para vivir conscientemente una profesión que, si bien nos dibuja un devastador escenario de precariedad laboral, por lo menos nos ofrezca vivir una vida íntegra en un cuerpo sano y liberado.

Urge que las y los egresados que hemos entrenado con diversas técnicas, diferentes de la acrobacia y el acondicionamiento físico centrado en el trabajo cardiovascular y el combate cuerpo a cuerpo y los que hemos sufrido las consecuencias de éstos último, hagamos acopio de herramientas para entrenar nuestros cuerpos de una manera amable, amorosa, cuidadosa y cargada de rebeldía, no para sobrevivir en la escena contemporánea, sino para proponer modos de hacer que nos vinculen con los grupos de trabajo y que puedan vincular a personas fuera de la profesión y no como espectadoras sino como participantes activos, nunca en detrimento de nuestras capacidades motrices y fisiológicas, organizativas y democráticas, sino en pos de la acción.

Sin embargo, un entrenamiento que conceda al cuerpo el tiempo para restaurarse y reconfigurar su esquema de relaciones con otros cuerpos es un entrenamiento y una pedagogía que de entrada no cabe en un sistema efectivista y un modelo de producción que privilegia la resolución a destajo de los retos y no del aprendizaje significativo de cuidar la vida en colectivo, y cuidar la vida es también cuidar el cuerpo y permitir que éste duela, supure, y sane, pues mientras haya vida, hay cuerpo. Pero con todo eso, y con gran compasión por el dolor físico, las lesiones y las secuelas que tantos egresados del CUT hemos vivido, podemos aportar principios técnicos y pedagógicos para vivir y danzar el cuerpo y así alimentar el espíritu que es acaso lo único que nos hace diferentes entre todos los animales que poblamos este planeta.

Así pues comienza esta propuesta. Como el apartado lo menciona, la introducción es un manifiesto, quiere decir que el trabajo grupal ha de partir de la enunciación colectiva de aquello que nos convoca y compete como habitantes de un mismo espacio, como integrantes de un grupo, aunque este grupo tenga tiempo de caducidad de una semana (que es lo mínimo que puede durar un resumen de este planteamiento).

En un primer momento, este manifiesto grupal puede articular los deseos más profundos de lo que los cuerpos estén dispuestos a hacer juntos y sin lo cual su asamblea no tiene sentido. Considero que lo único que tiene sentido para mí es pensar

cómo pasarla y pasarla mejor en este cuerpo y cómo dejar atrás la competencia, y la instauración de la jerarquía y la calcomanía de los catálogos en un juego de roles. Porque en la asamblea de los cuerpos todos somos iguales y estamos hechos de lo mismo, y podemos aprender de los otros lo que los otros proponen desde toda diferencia, sea en la distancia entre el piso y su cabeza, el número de extremidades, desde la diversidad del ángulo de elevación de sus piernas y aun con un espectro variado de agudezas de los sentidos, podemos aprender del movimiento y de la danza del otro y de la otra.

2. El calentamiento

Sin embargo no debemos omitir que aún antes de la introducción (que es un manifiesto), el calentamiento nos regula la temperatura a todos los participantes, e instala una atmósfera común, como si el grupo entero llegara a la selva, o al desierto, o al monte, habiendo hecho juntos la travesía. Por ello el calentamiento antecede a todas las prácticas de esta propuesta (aun si la práctica consiste en hablar), tanto porque al elevar el cuerpo su temperatura las fibras musculares se vuelven más elásticas y las articulaciones se humectan, producto del calor interno que la respiración y el movimiento proveen, cuanto porque la mente comprende que debe atender a la cuenta y a la imagen que se provee para instalar por primera vez, juntos, una realidad climática⁵⁸ pues se llama calentamiento.

En la primera parte de esta propuesta es importante compartir, mediante ejercicios encarnados, la práctica de explorar otras posibilidades de accionar y de configurar la realidad, experimentando formas de movimiento a las que no estamos acostumbradas, por eso es una práctica de desestabilización, de propuesta y diálogo corporal entre dos personas o más, (y el ambiente) que se asumen desde la igualdad de ser cuerpos humanos, y de ser elementos constitutivos de un conjunto de presencias.

El primer momento de esta propuesta incorpora la exploración del Body Weather⁵⁹ que investiga las intersecciones entre el cuerpo y el entorno, principalmente

⁵⁸ La visión del cuerpo como atmósferas es propia de la técnica del Body Weather, implementada por Min Tanaka, y la explicaremos mejor en el apartado de El lenguaje

⁵⁹ Los principios de Body Weather que llegaron a mi práctica fueron reinterpretaciones de los maestros Teresa Carlos y Gabriel Soberón, quienes a su vez aprendieron directamente de maestros japoneses. Por otro lado y de suma importancia para hablar de la difusión de la danza butoh en México y de las técnicas de entrenamiento de las que se nutre, está el Laboratorio Escénico Danza Teatro Ritual, que fundado y dirigido por Eugenia Vargas, quien a su vez aprendió de Diego Piñón (alumno de Kazuo Ōno, iniciador de la danza butoh junto con Tatsumi Hijikata) y directamente de Natsu Nakajima (quien también fuera

el principio de manipulación corporal que también se puede rastrear en la técnica Noguchi Taiso, y en ella, la concepción del cuerpo como bolsa de agua de la que hemos partido hasta ahora en esta sección, la idea de sostenerse por la gravedad y no en contra de ella, así como la idea que cuerpo y mente son palabras intercambiables.

Dedicar un vasto momento para calentar todos los cuerpos juntos contribuye a generar una atmósfera y una temperatura común, e implica un cambio de mentalidad en cuanto a la dinámica de la distribución de tiempos y cuerpos. En mi experiencia, el calentamiento previo al trabajo se asume como una responsabilidad individual para que el actor y la actriz pueda “entrar” a la ficción, o bien, como una serie de ejercicios con los que se cuenta para preparar voz, músculos o simplemente articulaciones. Aún así, “entramos” a muchas zonas previas a la ficción, por ejemplo, al pasar de la posición acostada a la posición de pie, podemos pensar que “entramos” a la verticalidad, entramos a la tercera dimensión después de habitar la linealidad de los dos planos del cuerpo horizontal. Entramos también a escena, y entramos al trabajo colectivo. El calentamiento pues, puede ser un momento de sensibilización común de la diversidad de sutilezas que constituyen el espacio, la temperatura y el tiempo común.

La efectividad del calentamiento no consiste precisamente en sudar a causa de elevar la temperatura corporal, sino en poner a prueba el concepto de eficiencia, del “hacer bien”, y permitir habitar el cuerpo desde diversas estrategias, sean estas vocales, articulares, musculares o sentipensantes, lo más importante es que contribuyan a generar un clima común, un estado colectivo de disponibilidad para el arranque. Puede ser, por ejemplo un calentamiento que contemple tanto al esqueleto axial como al apendicular, encontrando un ritmo común (lo cual potencia la escucha corporal y la escucha grupal) o bien, con un ritmo común que venga del exterior a partir de la música (propiciando la generación de la danza común). El orden de hacerlo sería de afuera hacia adentro, de los miembros laterales hacia el centro del cuerpo.

parte de la primera escuela del butoh japonés); es la plataforma que ha dado visibilidad a artistas escénicos contemporáneos de la danza butoh japoneses y mexicanos (como es el caso de la convocatoria Variaciones Butoh, emitida desde 2018 a la fecha) así como movilizó el intercambio México - Japón de maestros, grupos y coreógrafos.

Al LEDTR, a BRM específicamente a las maestras Eugenia Vargas y Teresa Carlos debo mis conocimientos de estas técnicas, en talleres modulares desde 2013, y fue con apoyo de PECDA Nayarit 2014 que pude practicar y aprender con los maestros japoneses Seisaku Seku y Yuri Nagaoka y adentrarme en el aprendizaje de la danza butoh. Y en 2018 con Tadashi Endo. En este apartado del trabajo retomo y reinterpreto entrenamientos, ejercicios y prácticas para enriquecer una propuesta pedagógica que no es específica de la danza butoh y que en el mejor de los casos, no es específica para estudiantes de actuación teatral, pero a quienes sin duda, espero nos sea de gran utilidad para resistir las inclemencias formativas en el cuerpo.

1) El esqueleto apendicular se conforma de los huesos que dan el marco de movilidad para los miembros superiores e inferiores. Incluye las cinturas escapular y pélvica, huesos de los brazos, antebrazos, muñecas, manos, muslos, piernas y pies (Kapit & Elson, 1996). Con las extremidades del plano lateral y distal que lo conforman se pueden ejecutar acciones con gran potencial simbólico como elevar las piernas del suelo, levantarse, alcanzar el cielo con los brazos, abrazar, expandir. Los huesos del esqueleto apendicular están unidos mediante articulaciones y es de vital importancia reconocer el papel de las articulaciones en la salud general del cuerpo y en la higiene de movimiento.

2) El esqueleto axial es el sostén principal del cuerpo y está orientado a lo largo de éste. Se conforma por cráneo, vértebras, sacro y cóxis, además los huesos del esternón, costillas y hueso hioideo (Kapit & Elson, 1996). Calentar y activar el eje del cuerpo humano contribuye a despertar la respuesta del sistema nervioso central así como masajea suavemente la columna vertebral, abriendo espacio y propiciando la relajación general del plano medial.

Durante el calentamiento, hacer uso del material simbólico, de la potencia poética de la expresión del cuerpo contribuye a diferenciar el calentamiento para la actividad creativa del calentamiento para la actividad gimnástica y atlética. Y en este momento, me parece pertinente recordar la distinción que hace Eugenio Barba de las técnicas extracotidianas del cuerpo y las “otras técnicas”. Categoría ésta donde coloca la acrobacia, los actos gimnásticos, y si bien no lo menciona explícitamente, bien podría incluirse el ballet, pues él las define como aquellas técnicas que contribuyen a una transformación del cuerpo, mientras las primeras están enfocadas a potenciar y entender el *bios* escénico. Son esas “otras técnicas” las de la inaccesibilidad del cuerpo virtuoso (Barba et al., 1990, p. 21). Es esa inaccesibilidad la que permea en la integridad de los cuerpos sin entrenamiento técnico, propiciando lesiones del tipo de las fracturas, los esguinces, y otras consecuencias de las caídas de alto impacto.

Concluimos esta sección clarificando cuál es la función y características del calentamiento que proponemos:

- a) El calentamiento no escatima el tiempo que le requiere para preparar los cuerpos, la temperatura del espacio y la escucha grupal a partir del movimiento consciente y profundo del cuerpo en secciones. Es así un segmento de la sesión que se opone en sí mismo a la prisa neoliberal de la producción y los resultados, de la eficacia y la competencia.

- b) Así mismo, no puede consumir el tiempo (sujeto a los horarios de la sesión) por lo que es imprescindible contar con la disposición mental para realizar los ejercicios. Esa disposición no debe confundirse con hacer ciegamente todo lo que se solicita si aquello que es solicitado causa dolor. Toda persona participante puede expresar si le hace falta calentar o preparar alguna sección del cuerpo, y sugerir un movimiento, ejercicio o danza para activar y calentar dicha parte.
- c) Del mismo modo que calentar los cuerpos, el calentamiento prepara la temperatura de una atmósfera común para el trabajo creativo colectivo, por lo que se sugiere el uso de imágenes con potencia poética para activar la temperatura grupal. Por ejemplo, recordar la composición del cuerpo por agua y huesos, la potencia ancestral de los huesos, la gestualidad con las extremidades que sugiere acciones de gratitud, celebración, reconocimiento, expansión e introspección, por ejemplo.
- d) Arriesgarse, aventarse, son dos verbos que si bien proveen de efectos físicos y mentales y contribuyen a ir más allá en la exploración y creación, no son elementos técnicos específicos y la tendencia es que se tomen literal, por lo que se sugiere evitarlos desde el calentamiento en adelante. Pensaremos en “liberar” y “no dejarse oprimir por” (el miedo, la idea de imposibilidad, etc.) que puede tener un efecto similar pero se espera que no ponga en riesgo ningún cuerpo.

3. Manipulaciones

Entendemos manipulación literalmente, *manipular*, con las manos. Con la premisa de suavidad, asertividad e investigación que sobre otro cuerpo contribuye a conocer mediante el tacto y aportar a la investigación de las posibilidades de movimiento en el cuerpo de la otra y del otro para acompañarle en el reconocimiento de sus propias opresiones, tensiones y lesiones. Se trata de un diálogo receptivo entre dos realidades físicas distintas, donde ambas reconocen posibilidades, y mientras una investiga comprendiendo, la otra permite que esa interacción le aporte a descubrir y permitir mayor plenitud de movimiento y distinta organización del cuerpo soltando la voluntad y resistencias provenientes de tensiones acumuladas en el cuerpo.

Las manipulaciones para mover el agua en el cuerpo, provenientes de la técnica

Noguchi Taiso, consisten en un trabajo a partir de la consciencia del agua en el propio cuerpo, y una manera de ejecutarlas comienza con una persona acostada y otra con las rodillas flexionadas y la cadera a la altura de los tobillos, permitiendo que el peso de su cuerpo mueva al de la persona acostada. La idea es que la persona acostada pueda cerrar los ojos y concentrarse en la huella que deja su cuerpo en el suelo, soltando el peso a la gravedad y sin oponer fuerza de resistencia al movimiento que será iniciado por la persona que da la manipulación. El motivo general de esta manipulación es mover el agua en el cuerpo, comenzando por tomar los tobillos y dibujar un movimiento ondulante a partir de un estímulo muy sutil de onda desde los tobillos, observando de qué manera esta ondulación repercute hasta la cabezas y la persona que manipula debe dejar que su propio peso haga el trabajo y no la tarea muscular. Al inclinarse hacia atrás, quien sujeta los tobillos del que recibe, contribuye a generar espacio en las vértebras y a alargar con suavidad el cuerpo acostado, con la sensación y relajación de un cuerpo dormido. Se moverá después la pelvis, como animando a un pez, es importante la señal de tacto del que toca para que el cuerpo de quien es tocado no interprete esto como presión, como rudeza, pensemos en la asertividad del tacto. Manos que reciben el peso y mueven una masa de agua, no es una caricia, aunque pueda percibirse como tal y disfrutarse profundamente. Cadera y abdomen son manipulados como una bolsa con agua, buscando que el estímulo repercuta en todo el cuerpo, así mismo se pueden manipular secciones musculares complejas como muslos y pantorrillas. En los brazos se hace un trabajo análogo, comenzado por los dedos, se toma el dedo medio de una mano y se busca la ondulación, el tacto debe ser firme pero no duro, y las extremidades son depositadas en el suelo, es muy importante el cuidado de depositar el cuerpo nuevamente, y no soltarlo, ya que al estar la persona que recibe con la conciencia en relajarse y observar, no opondrá fuerza para que sus extremidades no azoten.

Se trata de un trabajo que indirectamente contribuye a la confianza y al cuidado, a la asertividad y la empatía con la sensación del otro. Prosigue subiendo por los brazos hasta llegar al apoyo de los hombros, que se manipulan con la sensación de que las manos del que da son patas pesadas que mullen, el cuello se trata con muchísimo cuidado y la cabeza también es manipulada suavemente con ambas manos, de un lado a otro midiendo y percibiendo el movimiento del agua, que va y vuelve, como olas. Se masajea el cuero cabelludo, y las clavículas. Es posible que mientras se hace la manipulación se presionan puntos específicos de los canales energéticos del cuerpo, se

conocen como “puntos de presión”, para ello es importante saber dónde se encuentran y ser capaz de reconocer que no se sabe, preguntar si la otra persona siente presión o molestia, y escuchar los mensajes sonoros de los suspiros, los gemidos y los gritos sorprendidos si los hay.⁶⁰ Existe una teoría y un estudio, como lo es la acupresión que consiste en identificar los puntos cuya presión es beneficiosa para la salud del cuerpo, aunque muchos de estos puntos se aprenden a identificar mediante el contacto con el cuerpo, por ejemplo: a) puntos en las plantas de los pies. b) Punto entre pulgar y dedo índice. c) Punto 3 dedos debajo del codo, que activa la vena cordial que reacciona con un movimiento de dedo medio. c) Punto del tendón de Aquiles.

Cuando se tocan puntos energéticos de presión y tensión es posible que haya dolor, ¡pero que duela no es el objetivo nunca! El dolor es, en todo caso, una consecuencia. La manipulación se ofrece también como un reflejo de la propia necesidad del que da, por ejemplo, no puedes esperar recibir un masaje de calidad y delicia si al dar entregas poco y estás esperando tu turno para recibir. Trabajamos la reciprocidad y el cuidado mutuo.

Para girar el cuerpo y trabajar la parte posterior, el giro debe hacerse con el principal centro de gravedad del cuerpo que es la cadera, el movimiento de la bolsa es gradual pues se está experimentando el nivel de fuerza que debe imprimirse para que el estímulo sea suficiente como para hacer rodar la masa de agua. La parte posterior del cuerpo es masajeadada con suavidad, mullendo el cuerpo y con la premisa de mover el agua, esto aplica cada vez que se imprime movimiento, desde la propia agua y no con fuerza muscular, porque si no, el que da se tensa y endurece y ese no es el trabajo. Para volver el cuerpo boca arriba se repite el mismo mecanismo del motor en la cadera. (Estas manipulaciones, son muy útiles para encontrar en la pelvis un motor poderoso de movimiento y de desplazamiento en el espacio, que define las direcciones). Lo que sigue es con el cuerpo boca arriba, sujetar los pies del que recibe con las propias piernas, haciendo una pinza y tomando los antebrazos, no las muñecas ni los dedos, los antebrazos porque de esta manera tendremos apoyo suficiente para llevar el cuerpo del que recibe a una posición sentada. Y ahí, se acuerpa y arrulla. Siempre con un movimiento de agua.

⁶⁰ La escucha y la respuesta no verbal son muy importantes, y en el orden del trabajo que presentamos nos recuerdan que la persona puede sentir dolor pero el ejercicio no consiste en resistir el dolor o en qué tanto dolor se es capaz de tolerar, silenciar las sensaciones propias no contribuye al ejercicio, sin embargo, la respiración y el soltar consciente pueden contribuir a distinguir dónde oprime y conscientizar que es necesario un trabajo personal posterior para soltar, relajar y profundizar.

Otro tipo de manipulaciones son las manipulaciones del cuerpo dormido que buscan explorar las posibilidades de movimiento de las articulaciones, pasando por todas y cada una de ellas. El objetivo de estas manipulaciones es que el cuerpo de quien recibe vaya cediendo su peso cada vez más, y que el que da practique un tacto asertivo, que comunique sin hablar y con la capacidad de suavizar y entrar a un cuerpo cuya historia desconoce. La escucha es importante, ya que el punto no es vulnerar el cuerpo del otro, sino acompañarle en el reconocimiento de sus posibilidades y en el conocimiento nuevo de su capacidad para ceder al piso, a la respiración y al otro aquello que es la materia de la vida. Es de suma importancia no trivializar el tacto, las manipulaciones y los movimientos de flexión (como ayudar al otro a hacer una espiral, o a elongar las piernas, o a medir y aperturar el ángulo del compás de las piernas) existen movimientos que pueden activar memorias que no son positivas, y el que da debe colocarse desde el principio en la conciencia de que su papel es acompañar, ayudar y descubrir. No se trata de una manipulación intrusiva y vulnerante para el cuerpo del otro ni tampoco podemos esperar que una persona que no nos conoce nos ceda todo su peso y deje en nuestras manos sus huesos, pero podemos darle la confianza de que está en buenas manos y le cuidaremos, y que nuestro objetivo es experimentar las posibilidades anatómicas, articulares y respiratorias que aparecen. Se trata de una anatomía empírica, sin que ello niegue nunca la posibilidad de nutrir nuestras propuestas con atlas o dibujos de cómo son efectivamente los cuerpos por dentro.

4. El lenguaje

Se trata de un lenguaje físico más ligado a la danza en tanto potenciar el movimiento del cuerpo desde su necesidad expresiva, (y en gran parte a la danza butoh⁶¹) que al acondicionamiento físico enfocado en la agilidad, la fuerza muscular y la resistencia al desgaste. Aunque la danza butoh, desde sus diversos exponentes, haga acopio de sistemas de acondicionamiento físico, éstos son muy distintos a lo que nuestros cuerpos occidentalizados conocen (¿quién olvida el momento de limpiar el espacio, del que habla Yoshi Oida, que al tiempo que limpiamos, el cuerpo trabaja, se tonifica y la mente se concentra para trabajar? (Oida, 2010) esto lo hacíamos

⁶¹ La palabra Butoh, con la que ahora se identifica al género de danza iniciada por Tatsumi Hijikata y Kazuo Ohno, a principios de los 60's se conoció como Ankoku Buyo, "Ankoku" refiere a "oscuridad profunda" y "buyo" es un término genérico para denominar a la danza. Ankoku Buto es un término con el que Hijikata se refirió a una danza cosmológica que parte definitivamente de danzas preexistentes y que explora el lado oscuro de la naturaleza humana. (Nanako, 2000)

frecuentemente antes de entrar con el cuerpo a la danza butoh en diversos laboratorios donde me entrené)⁶².

En este planteamiento, retomo las aportaciones del entrenamiento para la danza butoh⁶³, pensando una vez más en la relación entre el cuerpo de la crueldad de Artaud y la concepción del origen del movimiento corporal en las danzas butoh del siglo XX y XXI.

El principal motor de esta propuesta pedagógica es desestabilizar el entrenamiento físico escolar para recuperar la desobediencia del cuerpo y que éste recobre su potencia para accionar, organizarse y distribuirse en el espacio con y entre otros cuerpos. Si hay algo llamativo en la danza butoh es su potencial desestabilizador del cuerpo entrenado con técnicas occidentales, la búsqueda del movimiento fuera de cánones estilísticos de belleza, forma y armonía. Por el contrario, privilegia el estado del cuerpo dormido, la visión periférica, la fidelidad al estímulo, los chispazos de energía y las descargas de movimiento sin atender a lo formal. También ofrece un escenario fértil para los pretextos de creación coreográfica de todo el cuerpo, incluida la gestual facial, y una cantidad de pretextos de movimiento a partir de las sensaciones y de la imagen. La realidad de la imagen en el cuerpo es de vital importancia para que toda la práctica, desde el calentamiento, tenga una dirección, una intención y se caliente también la capacidad de dejar pasar los pensamientos lingüísticos, la posibilidad de generar imágenes y de que la imagen repercuta en el cuerpo es algo que se entrena y resulta pertinente para un pensamiento actoral, cuando nos hemos dado cuenta que apelar a recursos emotivos, de memoria afectiva, de heridas y de lo que llamamos “entrega” puede desgastar la capacidad emotiva de algunos órganos en específico, y relegamos al resto del cuerpo a vil esclavo de una mente con preconceptos, ideas y estereotipos de la emotividad humana. La intensidad de las imágenes elementales: agua, viento, tierra, fuego, metal, madera, roca, nube, humo, trueno (p.ej.), puede

⁶² Y sugiero que lo hagamos siempre que las prácticas involucren el cuerpo en el piso, porque no es conveniente poner el rostro donde alguien más puso su zapato, y en esto es importante una completa disciplina de los pies descalzos.

⁶³ Técnicas como Noguchi Taiso, sistematizada por Michizo Noguchi y Noguchi Seitai creada por Noguchi Haruchika, a quien pertenecen las ramas de Katsugen y Yuki, fueron conocidas y apropiadas para el entrenamiento de bailarines butoh, actores y performers japoneses a partir de la década de los 1970's - 1980's. Más recientemente técnicas como Body Weather (entrenamiento que parte de la premisa de que el cuerpo, creado por Min Tanaka en 1973, y puesto en práctica desde 1985 en la Body Weather Farm en Hakushu, Japón, dedicada a la agricultura y vida comunal y las creaciones dancísticas, proponen un entrenamiento físico integral que comparte principios con la rehabilitación, la conexión mente cuerpo espíritu, un entrenamiento para conocer posibilidades del cuerpo y del movimiento, se basa en la renovación, lo cercano, lo posible, lo potencial y no en la fijación de caminos conocidos.

desarrollarse a nivel físico por medio de la intuición y la observación de la naturaleza como recursos expresivos, pre-coreográficos, que incentivan una búsqueda de movimiento orgánico: cada imagen ofrece una cualidad distinta: dureza, magnetismo, volatilidad, carburación, incontrolabilidad, retumbe, fluidez, altura, amplitud, peso / no peso, (p. ej).

Durante una sesión de trabajo dedicada específicamente a la exploración de los elementos, el trabajo que realiza el cuerpo es un trabajo dancístico y puede resultar agotador, por ello, se desarrolla en etapas: calentamiento, manipulación, meditación activa, exploración, improvisación. El compromiso físico es importante y el trabajo repercute en todos los músculos y articulaciones. Es importante darle el tiempo a cada etapa si se pretende un trabajo que pueda ser creativo, de aprendizaje y de hallazgos de sensaciones y posibilidades. Durante la exploración, el cuerpo encuentra posibilidades de movimiento que puede ir guardando como en un glosario, el nombre es libre y el objetivo es que cada participante pueda terminar una práctica con movimiento nuevo, y se capaz de nombrarlo para sí mismo.⁶⁴

Los momentos de comentarios e intercambio son importantes, o bien un momento para que cada participante escriba en su libreta sus percepciones, sensaciones y notas.

La improvisación

La improvisación corporal es distinta de la exploración y es importante que se diferencie porque la improvisación debe tener consignas muy precisas de creación, y la exploración las tiene pero de búsqueda. En la improvisación corporal de esta propuesta se plantean principios que serán de utilidad para la improvisación dialéctica. La improvisación la comenzamos con un diálogo corporal uno a uno, de propuesta y respuesta, hasta unificar el origen del movimiento. La respiración compartida y la escucha activa corporal son dos principios básicos para los ejercicios de improvisación.

⁶⁴ La primera vez que hice el ejercicio de nombrar los movimientos o las fuentes fue en un retiro con Diego Piñón, 2015, en el espacio de lo que fuera su escuela Body Ritual Movement o en español Butoh Ritual Mexicano. El salón es inmenso, hermoso con un estilo japonés innegable, y se ve en lo alto de un alto muro interior del salón un enorme cuadro con la fotografía de Kazuo Ōno. Diego nos convidó a danzar desde temprano y fue guiando las exploraciones e intercalándolas con improvisaciones grupales. Siempre por grupos para que los demás observen, pues esto es parte importantísima de toda disciplina escénica. Después de la exploración, repartió papelitos y colores para que cada quien pusiera título a los hallazgos. Podemos analogar este tipo de herramienta coreográfica con lo que llamamos “fotografías de movimiento”, sin embargo, nos encontramos con la diferencia entre la memoria visual y corporal y nombrar y apropiar.

Debe existir la conciencia de que es un ejercicio creativo y no exploratorio para que así los participantes se coloquen voluntariamente en un estado de atención y recepción, distinto al de la contemplación y la asimilación durante el momento exploratorio.

Es importante recordar que atención también puede volcar su significado hacia no-tensión. Por ello, el cuerpo disponible, atento, es un cuerpo relajado, con las tensiones suficientes para mantenerse en pie, desplomarse en el piso y volver a la vertical o reconfigurarse en el espacio, la cualidad de la mirada es panorámica, abierta y relajada, no clavada en un punto fijo, el único drama es el drama del cuerpo, y la cabeza juega en el juego de las articulaciones. No se planea una historia o narrativa, sin embargo, el movimiento tiene origen, desenlace, modificaciones, variaciones, transiciones e identificar estos elementos en la construcción espacial es tan útil para la composición coreográfica como para la composición de los cuerpos en un escenario teatral.

La improvisación tiene un inicio y un final, y sugerimos que cada cuerpo proponga un punto de partida: una posición o configuración corporal y disposición en el espacio y después de transcurrido un tiempo (el necesario para que ocurra un desarrollo) se anticipe a los participantes que preparen el final, para que no se corte el flujo del movimiento de abrupto, sino que “encuentren” un final.

Diagonales

El trabajo en las diagonales consiste en la parte más activa cardiovascularmente hablando, del entrenamiento, y podemos encontrar que es un trabajo esencial en una clase de danza clásica o contemporánea, ya que en las diagonales se juega en el espacio la repetición y progresión de los movimientos que se van incorporando al temario corporal. Estas diagonales también tratan de elevar la temperatura corporal,⁶⁵ integran ejercicios de demanda física, concentración, memoria, y repetición de movimientos para:

- 1) Soltar y aflojar: las articulaciones y la musculatura

⁶⁵ Estoy pensando en el Entrenamiento Cuerpo Expandido, que impartía Teresa Carlos tanto en su taller “Butoh, la búsqueda de la expresión auténtica” del 30 de marzo al 3 de abril del 2015, así como el entrenamiento que dió los martes en el salón del Altillo, en Copilco y que tomé algunos meses en 2018. En general en sus clases las diagonales eran muy dinámicas y daban espacio a la improvisación. Ella proponía ejercicios basados en el Body Weather, pero con un enfoque distinto al Body Weather que conocí con Gabriel Soberón. Sin embargo, pienso que el poder nombrar los objetivos y las cualidades del movimiento puede incentivar a que los practicantes busquen generar secuencias diferentes cada vez.

- 2) Trabajar la técnica de colocación corporal y los motores de movimiento.
- 3) Incorporar posibilidades de jugar con la espacialidad, el equilibrio y la musicalidad.
- 4) Improvisar frases de movimiento a partir de secuencias ejecutadas anteriormente y apropiarse del movimiento.
- 5) Activar la sensibilidad, expresividad y contemplación del movimiento.
- 6) Trabajar distintos ritmos de respiración

Se ponen en juego el movimiento desde la conciencia de los huesos y del cuerpo colgante (bolsa de agua donde los huesos y las vísceras flotan; que es también la sensación del cuerpo dormido). En contraste con la tonicidad muscular intencionada para lograr cualidades de movimiento diversas y contrarias entre sí. Se buscan, liberando la tensión mente-cuerpo, cualidades diversas, por ejemplo: movimiento percutido (*stacatto*) / movimiento ligado; movimiento ondulatorio / movimiento recto; movimiento lento / movimiento rápido; fuerza / suavidad; densidad / flotación; niveles: bajo, medio, alto; cambios súbitos / graduales.

La capacidad de nombrar las características y cualidades del movimiento propio y ajeno tiene grandes repercusiones positivas, pues puede centrarse la atención en lo que sucede en el cuerpo: nombrar para describir objetivamente el movimiento, sin psicologismos ni historia, para aportar para que el otro o la otra tenga más posibilidades para describir lo que su cuerpo está haciendo, y sobre todo porque si nombramos y diferenciamos estos conceptos podemos generar movimientos diferentes cada vez sin tener siempre una misma secuencia fijada por imitación de lo que la persona que muestra el ejercicio hace. Lo que la persona que muestra el ejercicio hace es una interpretación de la combinación de estos conceptos. Combinando estos conceptos se pueden hacer secuencias que puedan ser repetidas, aprendidas, nutridas y posteriormente transformadas.

El valor de la repetición no debe ser socavado por el hecho de que a base de repetir mal cosas mal explicadas las personas automatizan el movimiento y lleven a su cuerpo a su propia destrucción. La repetición, cuando es la práctica del perfeccionamiento para sentir claramente aquello a lo que le ponemos nombre, puede ser un trabajo de profundización y apropiación del movimiento, del propio cuerpo y de la manera de comunicar efectos corporales. Por ello nombrar lo que sucede con el movimiento nos ayuda incluso a dar notas más claras, pues en el movimiento podemos

nombrar no sólo con palabras, sino también con sonidos y onomatopeyas.⁶⁶ Es importante generar un consenso anterior donde se explique a qué sensación remite el sonido. Pongamos el ejemplo del sonido “Fuuuuua”. Puede servir cuando se explica un movimiento que tiene un origen claro, un desarrollo que traza un arco y termina del lado contrario de donde se empezó. Estos códigos pueden variar y dependen de la imaginación y de la interpretación, pero el consenso de su significado es importante, de modo que el ejemplo anterior sería distinto de otro ejemplo, pongamos por caso “sh, sh, sh, sh / fh, fh, fh, fh” se trata de la descripción de una secuencia de 2 formas de movimientos cortos, percutidos y hacia afuera, con repeticiones de 3.

Es importante no dar por sentado lo que los participantes entiendan de determinada propuesta sonora para nombrar las secuencias de la diagonal. Y es importante proponer el ritmo respiratorio que lleva cada movimiento e incentivar a observar todo el tiempo lo que sucede con este acto vital.

Estos elementos pretenden dar una pista de un entrenamiento que potencie la creatividad del cuerpo extracotidiano, de la presencia activa, de la disponibilidad para la acción corporal. Ahora, habiendo tocado lo referente a la preparación del cuerpo individual, pasemos a cómo conviven los cuerpos en el ámbito grupal.

B. La práctica de equilibrar el espacio

Llegadas a este punto, hablemos acerca de la interacción de los cuerpos disponibles, temperados,⁶⁷ danzados en un espacio común y de las inquietudes que se busca explorar

⁶⁶ Una característica de la notación del Butoh-fu de Hijikata es que la notación coreográfica combinaba nombres que remitían a imágenes pictóricas, haciendo de la secuencia escrita de movimiento. Algo parecido a un poema con un correlato corporal directo, que contempla expresiones, movimientos y ritmos. Rosa Van Hersbergen, desde Reino Unido, ofreció en agosto de 2020 para el encuentro Variaciones Butoh, una clase magistral “Anotaciones Radicales” donde también observó ciertos puntos de inspiración e intersección entre los planteamientos artaudianos retomados por Hijikata, así como una explicación de la notación del Butoh-fu. (*Anotaciones Radicales*, 2020)

Con esta nota, quiero retomar lo que mencioné en el planteamiento del calentamiento a cerca de la generación de potencial simbólico y poético para darle sentido con el cuerpo, y en este caso específico, la carga sonora que puede dar luz de cierta imagen o trazo de movimiento, se traza de un entrecruzamiento de sentidos e impresiones para darle curso al movimiento colectivo, que sea accesible para repetir, mas no por ello se plantean movimientos sosos.

⁶⁷ Templados por la misma atmósfera y clima corporal, así como “temperados” haciendo alusión a “afinados”. En la música, el sistema temperado refiere a un sistema de afinación que divide la octava en 12 semitonos iguales, con la ventaja, sobre otros sistemas de afinación de que permite una base armónica donde es posible modular a diversas tonalidades (sin tener que volver a afinar los instrumentos uno por uno como sucedía antaño). Uso la palabra temperado para aludir también a la metáfora armónica de la consonancia y la disonancia, y no negar que aunque un grupo de personas (o notas) estén afinadas o temperadas, pueden existir choques entre ellas (choques corporales, ideológicos o incluso políticos), el trabajo en el espacio consistiría, con esta palabra, en activar un arreglo armónico (musical y relacionalmente hablando) entre los cuerpos.

en esta propuesta de desobediencia.

- 1) Se busca desestabilizar la idea (planteada por Milgram y otros) de que el ser humano tiene una tendencia “natural” a obedecer para funcionar dentro de estructuras jerárquicas, contrastándola con el consenso verbal o no verbal de los cuerpos distribuidos libremente en el espacio.⁶⁸
- 2) Se propone potenciar a los cuerpos a encontrar su propia distribución espacial y de acciones al interior de un conjunto de cuerpos y personas denominado “el grupo”, quienes comparten por tiempo limitado, un espacio limitado.
- 3) Se busca poner en riesgo el concepto de liderazgo y competencia, contrastándolo con la escucha corporal mutua y contagio corporal.

Lo que llamamos práctica de equilibrar el espacio es aquella práctica que los cuerpos en colectivo, a través de la exploración y la repetición, van perfeccionando para lograr la escucha y receptividad ante un entramado de acciones, distribuciones y configuraciones del ser-estar-cuerpo- en un momento y espacio determinados. La propuesta parte de la hipótesis de que los cuerpos, así como las personas, pueden generar acuerdos, conformidad, imitación e improvisación sobre la base de la libre distribución espacial, la libre elección y afinidad con una tarea o rol y la libre ejecución de ésta dentro de un conjunto.

1. Distancia y distribución

Comenzamos esta sección con una certeza: al interior de un grupo escolar o de trabajo se juegan roles, dichos roles son operados por personas, y como vimos en el desarrollo de este trabajo, la noción de *ethos previo* que presenta Ruth Amossy⁶⁹ nos permite observar de qué manera los estereotipos ocupan un lugar importante en la construcción de la imagen y en la representación de roles, de personificaciones, y cómo también es que los discursos de autoridad aparecen previos a la palabra, en un *ethos*, un carácter y a la vez, añadimos, con una carga performativa.

⁶⁸ Es importante mencionar las aportaciones del investigador y pedagogo teatral Rubén Ortiz tanto en el giro estético y político en el grupo *La Comuna, Revolución o futuro*. O también en ideas condensadas en un pequeño escrito titulado *Poética del encuentro* con relación a la necesidad de las personas y los cuerpos de habitar y representarse en el espacio público, el cuestionamiento se pregunta por el estatus y jerarquía del arte, así como la necesidad de interacción en el espacio público. “Mientras los políticos vuelven la política un teatro de falsedades, la gente quiere usar el espacio como escenario de sus deseos; quiere exponerse, pero también quiere ser respondida. No se trata del escenario donde las luces sólo inundan un lado del lugar, se trata de un lugar de enunciación y de apelación, de queja, argumentación y respuesta. Un espacio de voluntad y deliberación. Ante las fallas del espacio público, la gente mete el cuerpo para conformar un espacio común.” (Ortiz, 2017).

⁶⁹ cfr. Capítulo II, apartado A. 1 del presente trabajo.

Es por eso que este apartado sugiere, en primer lugar la distancia. Tomar distancia y observar cómo puede operar un juego de distribución de roles en donde la autoridad no se experimente ni represente de manera jerárquica.

Para ello pensemos en un modelo de autoridad, la autoridad de las reglas de los juegos. “Los juegos humanos a menudo son formalizaciones que se atienen a reglas fijas, si bien dejan margen para las estrategias individuales. Muchos de nuestros juegos más familiares se remontan a rituales y mitos arcaicos cuya cosmología está incorporada en la estructura de la competición.” (Archive for Research in Archetypal Symbolism et al., 2011, p. 436) En el juego de roles que proponemos observar con distancia encontramos que los roles no están en competencia, pues la función de cada rol es diversa, lo cual puede permitir un juego pedagógico, inclusivo y no competitivo, por lo anterior, sugiere tomar distancia del juego y la competencia como la hemos aprendido cultural y escolarmente.

Los juegos que jugamos cumplen con una regla: no son juegos de competencia, y no se trata de ganarle a alguien o a un equipo frente a otro. Pensamos en juegos de roles, donde pasamos de la física del cuerpo a las soluciones imaginarias, al movimiento absurdo y la posibilidad que se vuelve un evento digno de ser narrado y reconstruido por sus testigos.⁷⁰

- 1) Se plantea una situación hipotética, un evento potencialmente narrable, que tiene la característica de lograr un desenlace inimaginado en la resolución de una problemática. (La resolución puede ser tan esperanzadora como imposible o tan contundente e improbable como una resolución física: p.ej. bailar, un canto colectivo, un abrazo, una caminata silenciosa).
- 2) La trama se centra en la resolución y no en el conflicto, aunque el conflicto puede ser tan crudo y realista como se quiera.
- 3) Cada persona decide qué papel juega en la narración colectiva de la historia. Y la narración intercala prosodia, coreografía o acciones, en el entendido que se forma parte de la resolución o complicación del mismo conflicto.
- 4) La historia se narra con lo que cada persona aporta (sean acciones mudas,

⁷⁰ Pienso en la potencia de la sátira de *Los Funerales de Walt Whitman relatados por un testigo*, de Apollinaire, traducida por Salvador Elizondo en la revista mexicana *S.Nob*. Como un espacio intermedio entre la ficción y la ociosidad, necesaria para reconciliarse con el imaginario de lo ridículo y de la potencia poética de la reunión de masas. La descripción que hace el testigo, me remite a la escena del funeral en la película del *Gran Pez*, basada en la novela *Big Fish: a Novel of Mythic Proportions*. Sobre la patafísica y los documentos imaginarios en la revista *S.Nob* (Soto, s. f.)

mímica, testimonios del suceso hipotético, o bien, con lo que cada grupo (en caso de que se configuren grupos al interior de un grupo más grande) resuelve para hacer posible una situación cuya resolución es de carácter utópico. Lo imaginable pero seguramente improbable en el mundo de las resoluciones efectivas.

- 5) No se pondera la verosimilitud, pero sí la posibilidad de cambio en las acciones humanas. Es el espacio de la patafísica colectiva, de las soluciones imaginarias, de la utopía.
- 6) El juego que jugamos debe tener las siguientes características: ingenio, creatividad, no competencia, impacto en el futuro .
- 7) Si bien cada persona elige su rol dentro de la narrativa, durante los acuerdos previos al juego y durante el planteamiento, es importante que exista una persona que haga de mediadora, cuyo papel es observar que las aportaciones sean igualmente escuchadas.

Estos juegos son improvisaciones y se parecen por ello a los juegos de los niños y niñas cuando dicen: “entonces yo soy X y esta es mi casa” o “Y ya sé, yo soy tu vecina y nos encontramos para ir al lago y el lago es el sillón...”

Propongo, como detonantes de juego, las preguntas que ya el obrero al que Bertolt Brecht le da voz, se hace en el texto de dicho autor *Preguntas de un obrero que lee*, preguntándose por lo que pasa con las personas que realizan el trabajo duro de ciertos eventos históricos; pero en la narración de la historia, pareciera ésta centrarse en un personaje principal y que quienes hacen el trabajo duro, los obreros, son simplemente olvidados, o bien, oprimidos mientras pasa a la historia, el genio, el conquistador, el héroe, etc. Las comparto pues, íntegras en el texto de Brecht, sugiriendo el tipo de situaciones que pueden jugarse. Me parece que pueden analogarse preguntas a sucesos contemporáneos donde igualmente se pregunte ¿qué paso con los oprimidos en tal circunstancia? Preguntas que pueden desembocar en la posible narración de los hechos de una posible o imaginaria acción de desobediencia. El desenlace contempla el punto de vista de los testigos, el humor, la sátira, la vuelta de tuerca son parte de la crítica que puede ocurrir al observar y narrar con distanciamiento.

Preguntas de un obrero que lee. Por Bertolt Brecht

¿Quién construyó Tebas,
la de las Siete Puertas?
En los libros figuran
sólo los nombres de reyes.
¿Acaso arrastraron ellos
bloques de piedra?
Y Babilonia, mil veces destruida,
¿quién la volvió a levantar otras tantas?
Quienes edificaron la dorada Lima,
¿en qué casas vivían?
¿Adónde fueron la noche
en que se terminó La Gran Muralla, sus
albañiles?
Llena está de arcos triunfales
Roma la grande. Sus césares
¿sobre quienes triunfaron?
Bizancio tantas veces cantada,
para sus habitantes
¿sólo tenía palacios?

Hasta la legendaria
Atlántida, la noche en que el mar se la tragó,
los que se ahogaban
pedían, bramando, ayuda a sus esclavos.
El joven Alejandro conquistó la India.
¿El sólo?
César venció a los galos.
¿No llevaba siquiera a un cocinero?
Felipe II lloró al saber su flota hundida.
¿No lloró más que él?
Federico de Prusia
ganó la guerra de los Treinta Años.
¿Quién ganó también?
Un triunfo en cada página.
¿Quién preparaba los festines?
Un gran hombre cada diez años.
¿Quién pagaba los gastos?
A tantas historias,
tantas preguntas.⁷¹

⁷¹ Recuperado de (*Preguntas de un obrero que lee*, s. f.)

CONCLUSIONES

Un aspecto fundamental que reveló la investigación y la escritura de este trabajo es una percepción general de cuerpos agotados y desgastados de estudiantes obedientes que quieren dar genuinamente, lo mejor de sí. Lo que era una impresión personal, al respecto de la anomalía de que las lesiones fueran comunes y cosa de todos los días, fue corroborada por cifras que arrojaron resultados preocupantes para la comunidad del CUT, donde de 91 estudiantes y egresados encuestados, el 86.8% manifestó haber tenido una lesión durante su formación actoral en el CUT. Esto se debe principalmente a dos indicadores: un desgaste excesivo del cuerpo y de la fuerza física, una situación de presión psicológica constante y un mal dominio de una técnica corporal enfocada en el virtuosismo y no en el entrenamiento. Las encuestas arrojaron que las lesiones influyen en la calificación y que por esa razón los mismos estudiantes no se toman con seriedad la rehabilitación. La falta de rehabilitación oportuna, genera desgaste y daños irremediables: de las 91 personas encuestadas, 46 manifestaron que a la fecha sí tienen repercusiones de las lesiones, esto es el 50.54%. Estos resultados son por mucho sistemáticos y no pueden ser responsabilidad de la capacidad de atención y concentración de las y los estudiantes. El concepto de revictimización podría darnos luz al respecto de la responsabilidad que tiene la institución en abrir espacios para que a los estudiantes heridos se les dote de servicios y derechos para proteger y cuidar su cuerpo. Es imprescindible generar una pedagogía corporal, para técnicas extracotidianas del cuerpo, que le permitan al actor transitar una formación profesional de manera sana y no en detrimento de su integridad física.

Otro aspecto importante que se concluye de este trabajo es la necesidad de instauración de espacios (físicos o literarios) para la expresión y sistematización de experiencias trascendentes formativas, para observarlos con distanciamiento y que las y los estudiantes logren comprender el fenómeno de la formación y comprendan que las consecuencias psicológicas, políticas y de carácter no son propias de su individualidad sino, en parte, resultado de una formación plagada de prácticas automáticas, que los aspectos a sanar y reconciliar son un asunto colectivo y de responsabilidad compartida, en donde los estudiantes sólo actuaron como se esperaba de ellos.

Por lo anterior podemos decir que en lo que respecta al *ethos* del cuerpo estudiantil de quien estudia en el CUT, y promovidos por los discursos de autoridad institucional, contempla los valores de obediencia, de obediencia acrítica y de altos niveles de responsabilidad por el trabajo en grupo. Dicho *ethos* se fortalece al interior de la formación y en la medida que se fortalece, posibilita la constante de la obediencia acrítica, que es fácilmente confundible con el extremo compromiso y las severas consecuencias que solicita y propina la institución.

Al respecto de las prácticas automáticas en la pedagogía teatral del CUT es importante señalar una característica de este centro formativo: la mayor parte de la planta docente está conformada por exalumnos, lo cual dificulta la pronta salida de la repetición y reiteración de micropolítica de la devastación corporal y de las prácticas automáticas. No existe como tal una distancia con el centro formativo, dificultando así observar las carencias y las amenazas de la pedagogía enseñada. Se traduce en un sistema pedagógico endógeno, hermético y autorreferencial. Lo cual limita la expansión de horizontes en el campo de la expresión corporal y la potencia creativa de los cuerpos desde su ser diverso.

Los universitarios tenemos la oportunidad y el derecho de hacer por nuestra universidad un espacio donde el conocimiento sea libre, diverso y objetivo, y la escuela de teatro no tendría por qué ser la excepción. Nutrir la escuela con profesoras y profesores de diferentes procedencias expandiría los horizontes de los estudiantes acerca de las posibilidades y de ejemplos de desobediencia y radicalidad, dos valores que en el CUT de nuestros días son precariamente estimados. Por último, me gustaría señalar la importancia del paso a la escritura de las diferentes aproximaciones metodológicas al cuerpo y al juego, como necesidades urgentes para renovar nuestra disciplina artística, las disciplinas escolares y la configuración política de nuestros grupos, que es, por qué no, una reiteración de prácticas políticas automáticas.

Escribir, transcribir, y recolectar ejercicios, estrategias y técnicas es de vital importancia para la expropiación del conocimiento, en pos de estudiantes con espíritu universitario. Por lo que el tiempo libre para el descanso y la diversidad en la adquisición de conocimientos y técnicas debería estar reglamentada en el CUT. En la medida en que las prácticas que aprendemos, los juegos que jugamos

y los cuerpos que proclamamos puedan brindar aportaciones de utilidad para rehabilitar un malestar social como lo es la escuela del autoritarismo y la obediencia, nuestra disciplina podrá poco a poco volver a ser necesaria en un mundo donde los teatros están cada vez más vacíos y las políticas culturales son cada vez más precarizadas

REFERENCIAS

- Acaso López-Bosch, M., Angulo, M., Calle, P., Camnitzer, L., Cano, M. G., Cebrián, A., Durán, B., Fernandez Mirón, C., Galarreta, S., Gonzalo, M. de, Gutiérrez, B., Lanau, D., Martínez Luna, S., Martins, B., Morales, E., Oviedo, C., Pascual, A. de, Pérez Prieto, P., San Martín, M., Grupo de Educación de Matadero Madrid. (2017). *Ni arte ni educación: Una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico*. Libros de la Catarata.
- Amossy, R. (2001). Ethos at the Crossroads of Disciplines: Rhetoric, Pragmatics, Sociology. *Poetics Today*, 22. <https://doi.org/10.1215/03335372-22-1-1>
- *Anotaciones Radicales: Hijikata Anotando Artaud*. (2020, agosto 26). <https://www.variacionesbutoh.com/clases-magistrales/ anotaciones-radicales-hijikata-anotando-artaud/>
- Archive for Research in Archetypal Symbolism, Ronnberg, A., & Martin, K. (2011). *El libro de los símbolos: Reflexiones sobre las imágenes arquetípicas*.
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén* (C. Ribalta, Trad.). Lumen.
- Artaud, A. (2011). *El Teatro y su Doble*. Ediciones Incógnita. https://www.academia.edu/31079496/Antonin_Artaud_-_El_Teatro_y_su_Doble
- Barba, E., Savarese, N., Porras, Y. H., Bert, B., & Ceballos, E. (1990). *El arte secreto del actor: Diccionario de antropología teatral*. International School of Theatre Anthropology.
- Campbell, J. (2014). *El héroe de las mil caras: Psicoanálisis del mito* (D. Negrete Martínez, Ed.; L. J. Hernández, Trad.). FCE ; Joseph Campbell Foundation.
- Carre, P., & Sánchez, F. (2015). Nosotros, el CUT. *Pedagogía Teatral*, 43-49.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y curriculum*. Paidós.
- *El espacio vacío Arte y Técnica escénica de Peter Brook*. (s.f.).
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno.
- Fromm, E. (2008). *El miedo a la libertad* (G. Germani, Trad.). Paidós.
- *GooSayTen Butoh MEMO*. (s.f.). Recuperado 9 de julio de 2020, de

<http://www.ne.jp/asahi/butoh/itto/butoh-memorandums.htm>

- Kapit, W., & Elson, L. M. (1996). *Anatomía cromodinámica*. Fernández.
- Kniker, C. R. (1974). The Values of Athletics in Schools: A Continuing Debate. *The Phi Delta Kappan*, 56(2), 116-120.
- La Barraca. (2015). Charla con Rodolfo Obregón: Una utopía pendiente. *Pedagogía Teatral*, 59-69.
- López, L. (2012). *CLETA: Crónica de un movimiento cultural artístico independiente*. <https://citru.inba.gob.mx/publicaciones/106-fijos/publicaciones/libros/231-cleta-cronica-de-un-movimiento-cultural-artistico-independiente.html>
- López, M. A. G. (2003). Gandhi: Las bases de argumentación de la no-violencia. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, 25, 10.
- Luengo, J. M., & Colectivo Paideia. (1993). *La Escuela de la Anarquía*. Ediciones Madre Tierra.
- Milgram, S. (1984). *Obediencia a la autoridad: Un punto de vista experimental*. Desclée de Brouwer.
- Miller, C., coord. Ponce G, & María Dolores. (2007). *El training del actor*. Universidad Nacional Autónoma de México: Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Mondragón, R. (2018). *La escuela como espacio de utopía. Algunas propuestas de la tradición anarquista*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nanako, K. (2000). Hijikata Tatsumi: The Words of Butoh: [Introduction]. *TDR (1988-)*, 44(1), 12-28. JSTOR.
- Obregón, R. (2018, febrero 24). *El Eco, peripecias de un espacio escénico*. Museo Experimental El Eco. <https://eleco.unam.mx/el-eco-peripecias-de-un-espacio-escenico/>
- Ortiz, R. (2015). *Escena expandida: Teatralidades del siglo XXI; El amo sin reino: velocidad y agotamiento de la puesta en escena*.
- (2017) *Una poética del encuentro*. Uumbal. Coreografía Nómada para habitantes. Chopo UNAM.
- *Preguntas de un obrero que lee*. (s.f.). Recuperado 7 de octubre de 2020, de <http://archivo.juventudes.org/bertolt-brecht/preguntas-de-un-obrero-que-lee>
- Rodríguez Neira, T. (1995). *Poder y saber. (La micropolítica foucaultiana y la práctica escolar)*. 163-181.

- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura continuidades y rupturas*. Libros del Zorzal.
- Viñao, A. (2013). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25(0), 243-269-269.
- Weisz,, G. (2005). *Cuerpos y espectros*. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
<http://catalog.hathitrust.org/api/volumes/oclc/68475040.html>

Anexos

1) ¿Tuviste alguna lesión física durante tu formación en el CUT?	2) Si sí, ¿de qué tipo? Y en qué contexto / clase / ejercicio	3) ¿Tiene repercusiones al día de hoy?	4) Observaciones.	Género	Generación
Sí	Tuve un esguince de primer grado en el tobillo derecho. Fue en clase de acrobacia de 5° semestre. Me lesioné mientras hacía un mortal hacia el frente con el botador de piso. Fue una distracción ante un cambio de instrucción del profesor, giré demasiado cerca del piso y cuando extendí las piernas mi tobillo impactó de mala manera. Estuve dos semanas con bastón porque a pesar de ser una lesión leve, no podía reposar completamente y esos retrasó mi recuperación.	En general no, pero a veces con el clima frío me duele un poco. Si voy a hacer ejercicio pongo especial atención para calentar bien.	Pienso que cuando suceden lesiones en este contexto, muchos son los factores que influyen para que pase, por ejemplo, el mal manejo de algunos maestros, la carencia en la escucha, la falta de concentración y seriedad en las clases por parte de algunos alumnos. Me refiero a que es una suma de muchos factores y por lo tanto, en la mayoría de los casos, responsabilidad conjunta.	Masculino	2013 - 2017.
No	No me lesioné	No	No tuve lesiones, pero decidí no tomar el curso de acrobacia de tercer año. En lugar de eso iba a Yoga en Coyoacán	Masculino	2014-2018
Sí	Contracturas musculares y en general no gozaba de un buen estado de salud porque no tenía los mejores hábitos	No	Aunque no tengo repercusiones de las lesiones, todo este proceso, en especial a partir del segundo semestre de 3er año, entré en una reflexión con respecto al cuidado del cuerpo. Hoy en día me doy cuenta de que durante los primeros 3 años llevé a mi cuerpo a límites y no fue desde un lugar amable y cuidadoso. En parte por cuestiones de tiempo ya que el plan de estudios no considera tiempo para la nutrición, las relaciones personales ni el descanso y en parte por una	Femenino	

			<p>romantización del trabajo actoral desde un lugar de sacrificio.</p> <p>Durante la escuela el no comer, el no dormir, el tener malos hábitos está normalizado.</p> <p>Las lesiones que tuve afortunadamente nunca fueron permanentes ni graves, pero SÉ que surgían de un entrenamiento mal diseñado, un conocimiento muy superficial que tenemos sobre el cuerpo humano, una mala nutrición y de una hipertensión en todo mi sistema.</p> <p>Así mismo en la escuela la respuesta frente a las lesiones de los alumnos no es la mejor, en más de una ocasión escuché maestros intentando vincular las lesiones con aspectos emocionales o psicológicos de nuestras vidas cuando ciertamente los maestros no tienen conocimiento, preparación ni tacto para hacer este tipo de afirmaciones.</p> <p>Para mí es muy claro como el SOPORTE precede a cualquier acción y un buen soporte se construye a partir de una técnica y un proceso. En clase de técnica vocal, donde se lleva al aparato fonador a límites increíbles, jamás tuve una lesión porque existía un soporte técnico y un acompañamiento cuidadoso del proceso.</p> <p>Pienso que falta priorizar el cuidado y olvidarse de esta idea romántica del actor que fuma y toma café, que no</p>		
--	--	--	---	--	--

			duerme y no come. Del actor que baja de peso y tiene ojeras y al que eso le hace "interesante", falta replantearnos si es pertinente formar alumnos que ponen una tira de materias por encima de su propio bien estar ó si es momento de buscar nuevas pedagogías que estimulen la creatividad y formen artistas éticos que propicien espacios creativos desde la contención, el cuidado y el soporte.		
Sí	Fue en clase de acrobacia en primer año y fue una torcedura de tobillo fuerte, tuve que estar dos semanas sin poder hacer ejercicio de alto impacto. No recuerdo en que ejercicio fue pero si recuerdo que cuando pude volver a hacer clase estaban saltando la cuerda y por querer hacerlo con la misma intensidad que los demás, volví a lastimarme.	No	Cuando estaba lastimada me sentía culpable de estarlo y de no poder hacer nada o no poder hacer lo mismo que los demás. Cuando decidí hacer mis propios calentamientos para evitar lastimarme en clase de acrobacia, se tomaba mi actitud como un reto al maestro, a la autoridad.	Femenino	2014-2017
Sí	Fisura en dedo anular. Fue en un descanso entre clase y clase jugando con un balón de fútbol americano. No tiene repercusiones al día de hoy Caída en un ejercicio para llegar al mortal al frente. Sucedió en clase de acrobacia. Caí de cabeza, lo que hizo que mi barbilla golpeará al esternón. Sucedió dos veces, con dos semanas (aprox.) entre la primera ver y la segunda.	Hasta la fecha sí tengo repercusiones: dolor en el esternón al hacer mucho esfuerzo físico.		Femenino	2010-2014
Varias.	3 Luxaciones de hombro en Acondicionamiento físico por negligencia. La primera fue porque uno de los maestros se me atravesó.	Se me zafa el hombro. Al perecer tengo que operarme.	Se lleva, bajo el rigor académico a la fatiga física, emocional e intelectual. El efecto que provoca esta causa es que el cuerpo se rompa.	Masculino	2014-2018

Sí	Esguince cervical en Acrobacia, rodadas y parado de cabeza	si, aunque logre restaurar gran parte de mi columna tengo mucha incomodidad en el cuello desde la lesión	A veces, por mi experiencia cotejada con mis compañeros pienso que lesionarte afecta en alguna medida la calificación, por la rigidez de las rubricas puede ser no se toma en cuenta la posibilidad de una lesion.	Masculino	2018
No	No tuve			Masculino	2013-2018
Sí	Esguince en las cervicales / acrobacia / salto de tigre sin brazos. Dolor de la pantorrilla izquierda / acondicionamiento físico / general	No de eso		Masculino	2016-2020
Sí	Acrobacia, esguinces de tobillo, esguinces cervicales y diversas contracturas	Sí	Más que la lesión, lo más doloroso era la recuperación porque tanto yo me forzaba a “sanar” más rápido tomando medicamentos o haciendo ejercicios, aunque me doliera, como también el sentir la presión de los maestros para que de un día para otro ya estuviéramos recuperados. Este cuestionario me hace pensar en lo atrabancada que fui al no permitir que mi cuerpo se recuperara y seguir lesionándome y cada vez tomarle menos importancia a menos que el dolor fuera insoportable. Ahora enfrento las consecuencias y sé que en un futuro se sentirán más. Recuerdo en una ocasión que tenía un esguince de tercer grado en el pie (traía una bota especial que me inmovilizaba) y collarín y uno de los maestros (que ya no está en el CUT) quería que hiciera un mortal para que se me quitara el miedo, incluso me jaló hacia el trampolín y un compañero lo quitó de mí y me ayudó a volver a mi lugar, yo solo me reí de lo estúpido de su propuesta estando yo en esas condiciones.	Femenino	2014-2018

No	No			Masculino	2013-2017
Sí	En 1er año, en acondicionamiento físico tuve problemas en los empeines. Cualquier impacto en los pies me resultaba profundamente doloroso aun usando tenis. Nunca supe el origen, pero me recuperé al hacer reposo. También descubrí que las "lagartijas" me subluxan los hombros. Toda mi vida hice deporte de alto impacto y nunca tuve problema. No sé a qué se deba. Pero al día de hoy hacer lagartijas es muy difícil porque se me atoran los hombros.	Con los empeines no. Con los hombros sí. Me han comentado que si logro hacer masa muscular en los brazos podría mejorar este problema. Pero me cuesta trabajo lograrlo precisamente porque los ejercicios de brazo que involucren hombros me lastiman mucho.	Tener una lesión en el CUT es muy complicado porque uno termina aislándose, se queda fuera del proceso grupal, interrumpe el proceso personal y algunas veces se dificulta la evaluación del alumno por lo que es muy frustrante.	Femenino	2015.
No	No tuve	no		Masculino	2017-2021
Sí	Me lastimé las cervicales. Fue en primero y no podría decir el momento exacto porque fue una lesión que fue creciendo, aunque sé que fue por la carga de trabajo físico en actuación y en acondicionamiento.	Sí. Me molesta la espalda y tengo que estira el cuello diario para que el dolor no se acumule.	La neta es que yo me ponía muy perra con el ejercicio y no escuchaba tanto mi cuerpo, porque tenía miedo de no aprender todo lo que se supone que esta escuela enseña. Me acuerdo de sacarme mucho de onda cuando a una compañera mía la calificaron muy mal en acondicionamiento por estar en reposo unas semanas, cuidando que las lesiones que tenía en los tobillos y la espalda sanaran.	Femenino	2017-2021
Sí	Cervicales en acrobacia, en un mortal de estribo y un esguince en el pie en combate escénico en una pelea.	No		Femenino	2002 - 2006
Sí	Acrobacia. Rectificación de cervicales y esguince de segundo grado. Daño permanente en el nervio poplíteo de ambas rodillas.	Si	Había un nulo interés por reestructurar una pedagogía deficiente para muchos. Cuando me lesioné acudí a servicios escolares a que me asesorarán para acudir a un médico y sorprendentemente no tenían una base	Femenino	2011 - 2016

			de datos...todo lo resolvían con medicina del deporte a dónde evidentemente fui y cuyo diagnóstico fue: te falta fuerza, come plátano y tomate.		
Sí	Me lastimé las muñecas y las rodillas. No fue muy fuerte, pero sí resentí un tiempo ambas cosas. Las muñecas fueron en clase de acrobacia y las rodillas creo que también, peor más bien recuerdo que fue la suma de las múltiples clases físicas.	Pues no estoy muy segura. Me duelen a veces tanto las muñecas como las rodillas, pero es posible que fuera una precondición.	Algo que vi pasar seguido era la frustración de quien se lesionaba, que en algunas ocasiones hacía que acortaran sus procesos de recuperación provocándoles retornos y/o prolongaciones a sus incapacidades. También creo que pasan cosas extrañas con las calificaciones, recuerdo a una amiga que hizo todo lo que le dijeron que hiciera cuando se lesionó y al final la calificaron mal por no haber podido hacer la clase; pero era imposible que la hiciera. ¿Qué pasa con eso?	Femenino	2016-2020
Sí	Esguince de cuello en un calentamiento en clase de Actuación	Sí	Esta lesión la llevo cargando desde primer año y me siento sumamente frustrada por el poco cuidado que le di y le he dado. Creo que la carga del CUT y la exigencia corporal hace que se vaya relegando la rehabilitación y no hay muchos apoyos provenientes desde el CUT para darle seguimiento a las lesiones desde el tipo de formación que tenemos.	Femenino	2018
Sí	Un pequeño esguince el cuello en combate escénico (previo a función de combate). Una luxación del dedo gordo en una prueba con Alberto Villareal en el Aleph (tercer año). En segundo año caí de nalgas sobre el tubo de la cama elástica y me dolió caminar tres días.	No	Considero que las primeras lesiones que me sucedieron fueron por las circunstancias que vivía en mi vida en ese entonces. La denuncia de un grupo, la separación de mi grupo, el miedo a una represalia hizo que la presión en mi estallara y se manifestara en mi cuerpo a manera de lección para detenerme. La segunda fue por miedo a no irme tan lejos.	Masculino	2017-2021

			Considero que lo más importante de mis lesiones fue el reconocer que eran el resultado de una carga de estrés, lo que me pasó no fue tan grave, afortunadamente. Sin embargo, lo que puedo apreciar del resto de mis compañeros es la relación que existe entre lo que puede que estén viviendo y una predisposición física a las lesiones. A Mayra Sérbulo siempre le interesa nuestra historia física, cómo ha sido nuestra alimentación, si hemos hecho ejercicio, si éramos activos. Considero que, si bien puede que haya gente con privilegios económicos, estos no aseguran que se cumplan todos los puntos que indica.		
Sí	No grave esguince en el dedo gordo del pie, me rebotó el pie después de una ráfaga de rodadas en la explanada.	No, pero una vez bajando un cerro me dolían de manera exagerada las rodillas al parecer mis meniscos se forzaron en algún momento.	El entrenamiento físico es importante en la formación de un actor, da un perfil específico del egresado del CUT, lo que es preocupante es que no haya una base pedagógica adecuado en la mayoría de los docentes.	Masculino	2002-2006
No	-		En los cuatro años fui de los pocos que tuvieron la fortuna de no lesionarse. Me cuestioné en varias ocasiones qué determinaba que la gran mayoría tuvieran que suspender sus procesos. Si gustas, en alguna ocasión podemos charlar porque pienso que es un tema un tanto amplio. Soy Emmanuel Pavía. Abrazo y suerte.	Masculino	2015-2019
Sí	Acrobacia. Me lesioné los dos tobillos en un mortal.	Sí.	Mis tobillos ahora son mucho más frágiles que antes y son una parte de mi cuerpo que tiene que estar en constante observación.	Femenino	2015-2019
Sí	Me lastime el cuello en acrobacia. Y me surgió una lesión en el glúteo/pierna, pero no sé cuándo ni	La del cuello no, la del glúteo/pierna si.	Lo único que me molesta de este tema es que los y las alumnas que nos lastimamos no se nos da un	Femenino	2015

	cómo sucedió , solo de pronto si hacía mucho ejercicio me dolía mucho.		<p>seguimiento en la clase. Por decir, en acrobacia si te lastimas solo no haces la clase, te quedas viendo y no haces nada, los maestros solo te dejan sentada. Lo que me hubiera gustado (Me gustaría) que existiera un plan B para los y las lesionadas, porque es algo que siempre pasa!</p> <p>TAMBIÉN me chocaba que te bajarán calificación por estar lastimada. Obvio una no dice “ay me voy a lastimar para no tomar la clase” y no te decían que era por eso, solo si preguntabas la respuesta era como “pues es que no tomaste la clase”</p>		
Sí	Hernia entre la 5ta y 6ta cervical. Mis maestros de acrobacia me obligaron a hacer un flit cuando yo todavía no estaba lista y caí de cabeza.	Hace cuatro meses me quitaron la hernia, ahora traigo conmigo una pieza de uranio en mis cervicales. Intenté por muchos años evadir la operación con diversas terapias.	La academia siempre fue poco empática con mis lesiones ocasionadas en clase. Tuve también otra cirugía de cáncer de piel en la nariz y solicité a Antonio Crestani aplazara la temporada para tener al menos quince días más de sanación, pues la obra en la que actuaba (Casanova) tenía el maquillaje muy pesado y mi piel estaba recién zurcida. Le importó un comino. No era factible faltar por una gripa, y al rato todos en el salón y en la escuela con gripa. Los maestros y pedagogía de acrobacia eran pésima. Los maestros buscaban resistencia y actitud sin ver por el cuerpo y la salud.	Femenino	2004 - 2008
Sí	Me lastime el cuello en acrobacia. Y me surgió una lesión en el glúteo/pierna, pero no sé cuándo ni cómo sucedió , solo de pronto si hacía mucho ejercicio me dolía mucho.	La del cuello no, la del glúteo/pierna sí.	Lo único que me molesta de este tema es que los y las alumnas que nos lastimamos no se nos da un seguimiento en la clase. Por decir, en acrobacia si te lastimas solo no haces la clase, te quedas viendo y no haces nada, los maestros solo te dejan sentada. Lo que me hubiera gustado	Femenino	2015

			(Me gustaría) que existiera un plan B para los y las lesionadas, ¡porque es algo que siempre pasa! TAMBIÉN me chocaba que te bajaran calificación por estar lastimada. Obvio una no dice “ay me voy a lastimar para no tomar la clase” y no te decían que era por eso, solo si preguntabas la respuesta era como “pues es que no tomaste la clase”		
Sí	Lesión cuarta lumbar	No	Que fueron poco considerados con mi lesión y el dolor que estaba pasando	Femenino	El eslabón perdido
Sí	Varias. 1.-Las dos rodillas (esguince) en primer año brincando la cuerda. 2.-Me disloqué el hombro en primer año en acondicionamiento físico. 3.-Tuve una lesión fuerte en la columna en Segundo año en acrobacia. Una vértebra se me giró y otra se desplazó.	Sí. Las rodillas y la espalda nunca me quedaron bien, se vuelven a lesionar cada cierto tiempo y por algunos ejercicios de mucho impacto o cargadas muy pesadas.	Nunca había hecho ejercicio antes del CUT y el nivel de exigencia en mi grupo era muy elevado, pues había gente muy capaz y se ponía la vara muy alta a tod@s l@s demás. Kaluris siempre me pareció un pésimo maestro, que incentivaba la competencia, haciendo comparaciones y generando mucha inseguridad en mi.	Masculino	2009-2013
No	ninguna			Femenino	2007/2011
Sí	Acrobacia básicamente, durante ejercicios entrenamiento.	Sí	La falta de cuidado en la pedagogía que existió durante mucho tiempo en el CUT, creo que muchas cosas han cambiado desde mi egreso en 2004,	Femenino	2000/2004
Sí	Esguince de tobillo / fuera de clase. Esguince muñeca / clase de acrobacia.	No	Tuve muchas pequeñas lesiones en clase de acrobacia que nunca me atendí para que no me incapacitaran.	Femenino	2007-2011
Sí	Sobre impacto en el tendón del codo izquierdo. En acrobacia, intentando ejecutar un flip sin ayuda, por primera vez.	Sí, pero con secuelas leves.	Me haces pensar en cuántas veces hablamos de que necesitábamos un médico del deporte en el CUT o que los/as profesoras/es y las/os alumnas/os estemos capacitadas/os para comprender el funcionamiento del cuerpo en los altos niveles de cansancio y estrés que se vive en la escuela, sin darlo por sentado, o desromantizando	Masculino	2016

			el asunto. Pienso que entre toda la disciplina que hay en el CUT flaqueamos en la disciplina del autocuidado en muchos sentidos, dejándonos llevar -a veces- por las presiones escolares.		
Sí	En un swing en clase se voz me lastime el hombro a nivel muscular y en las clases de acrobacia con el alto impacto esto se agudizó.	Poco.	Esto pasó desde segundo año. Y estuve tratando de ir a terapias y encontrar espacios para recuperarme. Pero el ritmo de trabajo y mi deber ser, hicieron que esto fuera muy complicado.	Femenino	2017-2021
Sí	Sobrecarga física en clases y ejercicio a lo bruto (por las mismas clases).	Sí.	Tuve muchos problemas al estar lesionada: con mis compañeros, con "mi proceso" (según la presión social y moral dentro del CUT) y con muchxs maestrxs, tanto, que tuve que recorrer a acciones legales para defenderme.	Femenino	2017-2021
Sí	Me fracturé el dedo meñique del pie, se atoró entre dos colchones al correr para hacer un parado de manos.	No del todo, sólo se quedó chueco pero no me duele.	Pienso que muchas de las lesiones que he visto en mi generación son porque no hay un trabajo con la frustración y la concentración. Un trabajo en la clase de acrobacia que te coloque en ese lugar óptimo para realizar el ejercicio. Trabajar la frustración y el entendimiento de que tenemos cuerpos distintos, por ello el avance y los logros son distintos. Lo que pasó en mi generación era que ponían una calificación alta a quien tenía un cuerpo atlético y hacía los ejercicios bien; pero a los que no teníamos un cuerpo tan atlético o "trabajado" nos ponían mala calificación, sin importar si habías llegado a todas las clases, trabajado siempre y mejorado mucho tomando en cuenta el lugar en el que habías pasado. Pienso que esta presión porque te saliera bien algo que tal vez tú cuerpo no estaba listo para hacer, y esa	Femenino	2019-2022

			frustración de querer que salga para "estar igual que los demás" era lo que llevaba a la mayor parte de las lesiones.		
Sí	Estábamos montando unas escenas en las piedras de Julio Castillo, di un mal salto y me esguince el pie derecho. Además de eso, el mal calentamiento en acrobacia siento que me dejó demasiado sensibles las muñecas y las rodillas	Las rodillas tuvieron un desgaste irremediable. Puedo moverme pero no hay forma de volver a atrás		Femenino	2012-2016
Sí	Subluxación de la primera cuña del pie. Me "desgarré el pectoral" Me pellizqué un nervio de la espalda. Por exigirme de más en los ejercicios de las clases	No, ninguna	En las tres ocasiones, cuando me comenzaron a doler lo ignoré, seguí haciendo ejercicio por una semana, hasta que ya el dolor y la molestia habían aumentado, y fui al doctor.	Femenino	2019
Sí	En clase de actuación en un ejercicio de confianza caí de espaldas. También tuve una en acondicionamiento realizando un salto y metí mal mi cuello y todo mi peso cayó en el cuello.	No	En un momento sentí que mi lesión no fue tratada con gran importancia, además de que yo me quedé callada cuando dolía porque no quería dejar la clase por una lesión. Lo que me provocó que mi lesión se resintiera más.	Femenino	2020-2024
Sí	Fractura del codo izquierdo, durante una clase de acrobacia. Tercer año. Realicé un salto del tigre mal logrado. Tenía que pasar del botador a la caja danesa (que es dura y con cierta altura) y como se cortó el impulso y mis pies no se acomodaron de manera adecuada decidí (sin avisar) que volvería a hacer el salto (es decir, regresarme al principio, al botador). Aquí yo no avisé y tampoco los maestros que cuidaban "leyeron" o entendieron que mi cuerpo estaba de forma	Sí. Músculo del hombro contracturado.	En ambas lesiones pienso que debí ser congruente con mi decisión y externar mi deseo de no sentirme lista para realizar o mostrar un ejercicio, pero trabajar o estudiar bajo presión y donde tenía que demostrar todo el tiempo que "podía" hacerlo me hicieron dudar y poner en riesgo mi cuerpo.	Femenino	2005-2009

	<p>vertical y no iba a realizar el salto del tigre y ellos me giraron para hacer el salto forzando, de alguna manera, mi decisión. Torcieron mi brazo y caí con el cuerpo sobre él.</p> <p>También tuve un esguince en el tobillo izquierdo en segundo año, fuera de clase. Durante un ensayo de una secuencia física que yo había construido. Unos compañeros de un año superior al mío me pidieron que le mostrara mi secuencia y yo estando muy fría porque ya había terminado de ensayar se las mostré y ahí vino la lesión.</p>				
Sí	<p>Esguince de 2do grado en el tobillo, sucedió en clase de expresión corporal.</p> <p>Desgarre de ligamento cruzado y lesión de menisco, en clase de acrobacia.</p>	<p>Debo ser muy cuidadosa con mis movimientos y estar en constante fortalecimiento para proteger mis ligamentos y menisco.</p>	<p>Me preocupa que como estudiantes de nuevo ingreso dejamos nuestra salud de lado por el teatro, como si pudiéramos hacer teatro sin el cuerpo. Pienso que dejar de lado el descanso y la buena alimentación nos expone a lesiones de alto impacto, dado que lo que hacemos lo es, sin dimensionar la magnitud del daño.</p> <p>Sé que dormir, dadas las características de nuestra escuela, es complicado, pero si todos sabemos que es así, estaría bueno llevar asesoría nutricional para, al menos, lo que no tenemos de energía por descanso lo obtengamos de la comida, y así estar menos expuestos a cualquier tipo de lesión.</p>	Femenino	2017-2021
Sí	<p>Hernia de disco. Operación para sacarlo. Acondicionamiento físico</p>	Sí		Femenino	2005-2009
Sí	<p>Tendinitis. Calló mi peso sobre mi cuello intentado pararme de manos Contusión de talón. Calló me peso</p>	<p>Creo que ya he sábado. Pero</p>	<p>BTW. ¿Qué hay de las lesiones emocionales? Las agresiones violentas, acosos, abuso también dejan cicatriz. Y</p>	Masculino	2017-2021

	sobre mi talón izq. Intentando hacer un mortal. (Acondicionamiento físico y acrobacia)		pienso que son parte de esa estructura de conformidad y obediencia al invisibilizarlas, perpetuando la idea de creadores reacios y disciplinados con el trabajo, dejando a un lado el sentido humano y de derecho.		
Sí	Me disloqué el hombro 2 veces en acrobacia	Sí, porque la probabilidad de que vuelva a pasar es muy alta	La verdad me enoja pensar en mi lesión, las dos veces que pasó no quería entrar a clase, estaba muy cansada y pues pienso que la lesión fue la consecuencia de no escuchar a mi cuerpo	Femenino	2018
Sí	<ul style="list-style-type: none"> •Tuve tendinitis en ambas rodillas y un desgaste en los ligamentos por exceso de ejercicio y no comer bien. •También tuve esguinces en los tobillos por la clase de acrobacia. •Por último, por no comer bien y por el exceso de esfuerzo, desarrollé una arritmia cardíaca (aunque eso no cuenta como lesión) 	Sí, ya no puedo correr. Tengo muy lesionadas las rodillas.	En parte fue mi responsabilidad haber desarrollado estas lesiones tan severas en las rodillas. El CUT es una escuela de alto rendimiento y yo no comía ni dormía bien. A veces hacía una comida al día. Por obvias razones mis rodillas se acabaron.	Femenino	2012 - 2016
Sí	Ruptura del ligamento cruzado en rodilla y menisco. Clase acrobacia. Primer año	Tuve reconstrucción de todo.	<p>Por mi circunstancia, sucedida el primer mes de clases, el director de aquel entonces, Antonio Crestani, me dio la oportunidad de no cursar acrobacia en ningún año. Tuve que adaptarme y asistir a todas las clases, pero sin hacer ejercicios riesgosos.</p> <p>Me tocó ver cómo se lesionaron prácticamente todos mis compañeros. A 16 años de ello estoy segura que un cuerpo vivo y activo, atractivo escénicamente, se puede lograr de muchas otras maneras y no exponiendo la salud e integridad de los estudiantes. Como maestra durante 8 años en el área de voz, fui testigo aproximadamente</p>	Femenino	2004-2008

			una vez al mes de algún alumno lesionado en menor o mayor grado.		
Sí	Contractura en brazo izquierdo y en espalda 2 veces.	No.	Son parte del trabajo físico. Me di cuenta que las personas lesionadas eran las que menos querían estar haciendo trabajo físico. De alguna manera creo que es un acto de resistencia inconsciente para no arriesgar el cuerpo cada día.	Masculino	2008-2012
Sí	Lesión de tobillo derecho, rodillas y espalda alta, todas en tiempos y ejercicios distintos de la clase de acrobacia.	Físicamente no, pero ahora temo a los ejercicios acrobáticos.		Femenino	2007-2011
Sí	Contractura de columna vertebral en la clase de acrobacia (creo segundo año)	Sí, me dejó una lesión permanente en la zona lumbar principalmente.	Fue durante la clase de acrobacia, estábamos usando el botador y la cama elástica y practicábamos mortales para atrás y adelante. A pesar de que había por lo menos de 2 a 3 maestros a nuestro cuidado, los accidentes eran muy frecuentes y se podría decir que hasta inevitables por el riesgo de los ejercicios que estábamos aprendiendo. Creo que un factor importante para que nos lesionáramos en clase, era el cansancio acumulado por la carga de materias y trabajo físico. Sé que nuestros maestros los cuidaban, y que parte importante de la clase de acondicionamiento y acrobacia era sin duda el calentamiento, sin embargo siempre fue una clase de riesgo físico, y no hay generación con la que me haya tocado convivir dentro de la escuela en que hubiera uno, dos o hasta más compañeros lesionados por dicha clase.	Femenino	1998 - 2003
Sí	Tuve una fisura en el dedo gordo del pie derecho dentro de una clase de Acrobacia en primer año.	No.	Recuerdo la enorme frustración al no poder participar activamente en las otras clases físicas. Me sentía aparte de mi grupo y los traslados entre los salones y el camino de mi casa al CUT,	Masculino	2017-2021

			debido a mi lesión, se me complicaban mucho.		
Sí	Tendinitis en el hombro en acrobacia, dolor de espinillas y rodillas por saltar la cuerda con tenis inapropiados.	Sí, sobre todo en las rodillas		Masculino	2013-2017
Sí	Me esguince el pie izquierdo y tuve lumbalgia.	Si	Siento que es importante para el entrenamiento actoral, conocer y llevar a los alumnos a los límites. Y es necesario que esos límites se conozcan de antemano por el Instructor, dando así las herramientas para no lastimarse en el proceso. Últimamente he pensado que una clase de yoga hubiera sido ideal para darle elasticidad a las articulaciones.	Femenino	2005-2009
Sí	Una lesión muscular leve, no llegó a desgarre, pero me impidió la actividad física por unos meses y me vició el movimiento. Fue en la clase de combate escénico, en uno de los últimos ensayos del examen final de quinto semestre. Lo atribuyo al cansancio, ya que sucedió de manera muy tonta (sólo estiré para defender un ataque con la daga y me lesioné).	Cuando hago ejercicio intenso me duele la rodilla	Los maestros atribuyeron la lesión a "mi debilidad espiritual" y recibí un regalo por ello antes de que una compañera me llevara a urgencias. En urgencias me agendaron cita con el traumatólogo del servicio médico de la UNAM para dos semanas después, y cuando llegó el día, el traumatólogo no fue a trabajar, por lo que tuve que esperar otras dos semanas. Me hubiera sido de utilidad tener acceso a medicina del deporte, porque para el servicio médico no necesitaba rehabilitación por no haber fractura, pero sí la necesitaba porque al hacer ejercicio me dolía la rodilla. Tengo entendido que Medicina del deporte es un servicio que sólo está para los equipos deportivos; de cualquier manera no me dieron cita.	Masculino	2017
Sí	Desprendimiento leve del ligamento del tobillo derecho. Usé férula dos semanas, nunca interrumpí clases. Me sucedió fuera de clase, alardeando con otros	No. Esa lesión no.	El riesgo de lesionarse en clase o en función existe. Es parte de nuestro quehacer, simplemente porque estamos llevando a cabo actividades que tienen ese riesgo. Quien haga más veces ese	Masculino	1987-1991

	compañeros sobre cierto salto, me lastimé por no calentar...		ejercicio, más posibilidades tendrá de lesionarse, se expone mayor cantidad de veces. Lastimarse no tiene nada, absolutamente nada que ver con el tipo de actividad que se realiza, sino con los pocos o nulos cuidados que se tengan al respecto. Esto incluyo mi propia preparación, la técnica, la enseñanza de la misma, el aprendizaje adquirido.		
Sí	Fractura de tobillo en clase de acrobacia	Falta de fuerza	Una fractura de tobillo en clase de acrobacia en una mala caída, al día de hoy tengo 7 clavos y aun presento una notable falta de fuerza y resistencia en la pierna derecha por la pérdida de masa muscular	Masculino	2019
Sí	Lumbalgia por sobrecarga de trabajo y estrés.	Sí	Es importante reconocer las limitaciones físicas no incapacitantes y dosificar el trabajo físico así como diseñar correctos planes de alimentación	Masculino	1994-1998
Sí	Esguince 1er grado, de en un ejercicio de actuación donde di un pequeño salto y se me doblo en tobillo. Esguince 2do grado cuello y hombro, en una clase teórica , Historia de la cultura, al quitarme la mochila me lastime, me dijeron que se debía al estrés y cansancio del cuerpo	No	¿Deberíamos analizar más a fondo las verdaderas causas de las lesiones? ¿Las lesiones físicas son un reflejo del estado anímico del alumno o del grupo? Agrego una muy resumida anécdota, a principios de segundo año el director nos metió a un proyecto con nuevos directores (muy jóvenes) , la carga de trabajo del CUT suele ser fuerte y por falta de comunicación y organización el grupo estaba aun con mucho más trabajo y tareas y sin tiempo de descanso, después de clases ensayábamos para aquel proyecto hasta 10 pm aproximadamente y debíamos volver a casa a hacer tarea del CUT y de aquel proyecto, fue muy difícil organizarnos, y en ese tiempo más de la	Femenino	2018

			mitad del grupo se lesiono y enfermo, algunos con gravedad.		
Sí	Tuve una contractura en la espalda baja en 2do año y no podía moverme. Parecía robot, no soportaba estar mucho tiempo de pie ni sentada. Me hacían fisioterapia y yo regresaba a clases físicas y volvía a lastimarme hasta que dejé de hacer esfuerzos todo un mes. No sé en que clase específicamente me lastimé.	No, afortunadamente.	Hay que escuchar a nuestros cuerpos y no exigirles de más, pues son nuestra herramienta más valiosa. Parar en entrenamiento físico no es sinónimo de echar flojera.	Femenino	2009-2013
Sí	Una lesión degenerativa que me ocurrió saliendo del metrobús en los meniscos de la rodilla derecha. Se piñizaron por estar inflamados. Me ocurrió por sobrecarga de trabajo. Y otra lesión de trauma por impacto en la articulación de mi clavícula, húmero y escápula haciendo una vertiente de salto de tigre. Esto ocurrió apenas retomando la clase de acrobacia después de mi primera lesión.	Sí	Bravo!!! Me alegra mucho esta propuesta y responder estas preguntas. Pienso que el trabajo corporal es fundamental para el actor. Siempre hay un riesgo en las clases físicas, pero me parece delicado que sean tan frecuentes en tantos compañeros. Es materia de revisión. Siento tristeza. Pienso en todo lo que he entregado por esta profesión, así como lo que he construido en mí. Pero, por otra parte, pienso en la inminente realidad de tener 22 años y que, todavía sin salir al mundo profesional, ya acarreo conmigo una lesión que me seguirá por el resto de mi vida. Pienso que una lesión no es únicamente una parálisis para "no puedo hacer ejercicio y ciertos movimientos, etc.", una lesión en tu cuerpo es una parálisis y un cambio para la vida cotidiana en todos los aspectos. También quiero agregar que a mí no me ayudó en lo absoluto la medida de las clases de acrobacia de "tienes que mirar la clase y nada más". Yo frente a estas	Masculino	2020

			<p>medidas sentía que me hundía y me hundía más en el fango. "No puedes abrir un libro". Casi casi "no puedes pensar". Lo encuentro absurdo. ¿Por qué no puedo abrir un libro? "No me lesioné a propósito y las clases ahora las vivo como un castigo". Estar lesionado me permitió abrir la pregunta: ¿Qué tengo y qué soy si me quitan el espacio de posibilidad con mi cuerpo? ¿Qué más puedo construir y tejer conmigo en esta situación? Pero lejos de que la reflexión fuera fructífera, en lugar de abrirme opciones, me encerraba más y más con estas reflexiones. Me sentía inútil y triste.</p> <p>También quiero hablar de lo que cuesta una lesión. Por supuesto que fui a servicios médicos dentro de la UNAM, pero después me dijeron que buscará a un particular. Fue entonces cuando estuve a punto de entrar a una cirugía que me dejaría mínimo 3 meses en cama y que le hubiera costado \$28000 a mi familia y sin contar el pago al hospital. Tuve la suerte de hallar a una diosa de la ortopedia. La llamo así porque fue en ese sentido, mi salvadora. Me ayudó a no perder el semestre y a llevar un tratamiento sin cirugía.</p> <p>Gracias por hacer este espacio. GRACIAS!</p>		
No	Ninguna	No	Creo que es una cuestión de atención, tanto del alumno como del profesor. En ocasiones los alumnos continúan con un ejercicio que los lastima o que no	Masculino	2008-2012

			entienden por miedo a represalias académicas o incluso personales, y eso hace que la atención esté puesta fuera del cuerpo, y se enfoque más en la tensión alumno-maestro que en aprender el ejercicio en cuestión. La educación artística es subjetiva y debe haber una vía de comunicación sincera que ayude a expresar y distinguir entre la “falta de compromiso” y la necesidad real de detenerse para escuchar al cuerpo, antes que forzarlo a hacer cosas para las que o no se siente preparado o se encuentra en una situación de bloqueo por las particularidades (emocionales y de todo tipo) de un día específico.		
Sí	Esguince de rodilla. Clase acrobacia.	Si		Femenino	2018-2022
Sí	Esguince de tobillo en actuación, esguince de hombro en acrobacia	Si, ambas, sobre todo la del hombro	Me provocaron mucha impotencia y frustración al tener que dejar de hacer cosas y estar limitada en movimientos. Emocionalmente me pegó muy duro aunque también ambos esguinces me hicieron encontrar soluciones corporales que no hubiera probado en otra circunstancia.	Femenino	2017-2021
Sí	Me esguince un dedo de la mano (en un salto mi mano chocó con la del profesor que ayudaba a girar en acrobacia) y al poco tiempo en combate escénico se terminó de lesionar en el calentamiento que nos ponían de tocar cabeza, panza u hombros.	De esa lesión no. Las articulaciones como muñecas, tobillos y rodillas me quedaron sentidas.	Estoy muy consciente de que no me lesioné más porque era muy joven. Tenía a mi favor el antecedente de haber hecho deporte toda la vida, y sin duda, de no haber sido así estoy segura que mi cuerpo no hubiera aguantado la carga física. Ahora tengo 26 años y mis articulaciones de muñeca, tobillo y rodillas son mucho más frágiles, por más que una tenga la disciplina de seguir entrenando, no hay manera en que yo exponga a mi cuerpo a la carga que teníamos en la escuela. Y aunque	Femenino	2012-2016

			<p>fuera así, no lo resistiría, ya no tengo 20 años. Para la gente como yo, las implicaciones vienen después, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Salir a correr: mis tobillos y rodillas lo resienten. -Hacer acrobacia de piso: imposible si no tengo puesto el soporte de muñecas. <p>No creo que sea falta de acondicionamiento, sino la explicación está el pasado, que en realidad en la escuela estaba en perfecta forma, pero algunas consecuencias se empiezan a revelar ahora.</p>		
Sí	Lesión de espalda, en clase de acondicionamiento (practicando los arcos hacia atrás).	No.		Femenino	
Sí	En el cuello, en clase de música, pero principalmente se debió a la clase de acondicionamiento físico probablemente por los cambios de temperatura al salir caliente de clase y tal vez la tensión y estrés del día a día.	Me duró bastante tiempo, ahora me truena de vez en cuando, cuando volteo hacia arriba	La lesión me duró más tiempo del que debía porque cuando comenzaba a curarme me sentía presionada por la maestra de acondicionamiento físico de primer año para volver a hacer los ejercicios y no bajar mi calificación, lo cual paso de ser 2 semanas de reposo a un mes con el collarín. Personalmente tengo habilidad para las cuestiones físicas, aun así mi calificación en la materia bajó por el uso del collarín. Sin embargo el siguiente semestre tuve la misma calificación aun estando en buenas condiciones y sin faltas.	Femenino	2015-2019
Sí	Me fracturé el de chiquito del pie cuando choqué con otro compañero en un ejercicio de correr descalzos por el salón. Me desgarré los músculos posteriores de la pierna derecha tratando de hacer un split en un ejercicio de creación libre.	Sí, el desgarre me da calambres los días siguientes después de hacer ejercicios.	Recordé cuando en clase de combate lastimé o me lastimaban y Miguel Ángel nos decía que un golpe recibido era siempre responsabilidad justamente de quien lo recibía. No de la mala técnica, no del desconocimiento, no del descuido...	Masculino	2012-2016

Sí	Contracturas en la espalda, rodillas sobrecargadas	No	Se dieron por mucho cansancio y carga de trabajo, mi cuerpo estaba muy sobre usado y eso lo hacía más débil y propenso a lastimarse. Una de mis contracturas en la espalda me duró dos semanas	Femenino	2018-2021
Sí	<p>Siempre he sufrido de dolor en las articulaciones, principalmente en las rodillas. En el primer semestre de tercer año un día en la clase de mecánica teatral sentí un estiramiento de más en mi rodilla derecha (cabe señalar que no estábamos haciendo algún ejercicio que implicará esfuerzo, de hecho solo estaba parada y de la nada mi rodilla se estiro de más) en la noche comenzó a dolerme, era un dolor leve, que no me paralizaba, así que al día siguiente decidí realizar la clase de acrobacia sin problema, pero al salir ya estaba hinchada y me dolía, fue hasta la clase de máscara que de plano ya no pude hacer nada porque el dolor era insoportable y no me podía sostener. A partir de eso todo el semestre estuve descansando en todas las clases prácticas debido a que me tuvieron que infiltrar colágeno.</p> <p>Porque mi cartílago estaba desgastado.</p> <p>Por otro lado, siempre he vivido la vida del CUT contracturada de la espalda, pero mayormente en los periodos de fin de semestre, ya que</p>	No, pero la verdad trato de cuidarme mucho la rodilla.		Femenino	2017-2021

	acumuló todo lo emocional en esa parte mi cuerpo.				
Sí	Esguince de segundo grado en tobillo. En clase de acrobacia. Fue un descuido mío y no ninguna desatención de ningún maestro.	No	Creo q los accidentes existen. Y también creo que a veces uno mismo busca lesionarse de manera inconsciente.	Masculino	2002 - 2006
Sí	Acrobacia- accidente en clase de acrobacia. Caí de cabeza y tuve una contractura de espalda a cuello. Clase de actuación- hice un grito y tuve un desgarre en cuerda vocal.	Si.	Nunca supe cómo fue que mi desgarre de cuerda fuera causada además de un grito. Yo creo que era por gran carga de tarea en casa, estrés , mal uso de técnica vocal y dormir poco.	Masculino	2013-2017
No	Acrobacia	Me duelen mucho las rodillas siempre por la clase de acrobacia. No puedo correr mucho tiempo		Femenino	2010-2014
Sí	Esguince cervical, me lo hice en la clase de acrobacia	Sí	Gracias al Yoga y a un maravilloso Osteópata salí de la lesión. Pero creo que al CUT le falta implementar más información sobre anatomía y tener más cuidado en las clases físicas.	Femenino	2001-2005
Sí	Clase, acrobacia, haciendo un spiderman en el aire.	Si	Fue muy fuerte para mí, literal cambio mi estilo de vida: nunca sobrepasar un peso en específico, hacer ejercicios específicos para meniscos, detenerme en clases de ballet, no hacer ejercicios de saltar, estirar diario. Mi autoestima también bajó porque como actriz quería hacer todo lo físico, son embargo estuve dispuesta a continuar por la linealidad actoral a partir del cuerpo y la voz.	Femenino	2016-2020
Sí	Acrobacia, no sé cómo nombrarlo, pero fue parte del músculo cerca de la costilla izquierda. Fue en un ejercicio de cargadas con Kaluris.	No afortunadamente	Estuve dos meses sin hacer ejercicio no solo en acrobacia sino en todas las materias ya que cualquier movimiento sentía que el músculo se iba a reventar.	Femenino	2014- 2019

			Sin embargo, nunca falté a ninguna clase.		
Sí	Me levante parte de la piel del dedo gordo del pie por un desenfreno volitivo en expresión corporal.	No	Pienso que lo importante de las lesiones del alumnado en el CUT actual radica más en el contexto y la cualidad que del número de lastimados, ya que, por más que un maestro intente forzar a un estudiante a elaborar un ejercicio físico fuera de sus capacidades reales psico-motrices, es decisión última del estudiante. Es decir, nos enseñan a dar "machincuepas" pero también nos enseñan a decir "no estoy de acuerdo, me opongo", son dos caras de una misma moneda.	Masculino	2018-2022
Sí	esguinces en tobillos, en clase (ejercicio)	supongo.	Me esguinzaba pero siempre seguía, a pesar del esguince, porque eso era lo bien visto. Y esto provocaba que la recuperación no fuera la óptima y se vuelve más propenso para el sig esguince. Tuve alrededor de 8 esguinces durante mi estancia.	Femenino	2006-2010
Sí	Elongación de dos ligamentos de la mano izquierda.	Sí.	Mi obra de verificación la tuve que realizar lastimada, en un estado de completa vulnerabilidad, usando un cabestrillo que en realidad era un ornamento; nunca protegió mi muñeca. Todo esto me generó una gran tensión en la escena, vivía con la angustia de que me corrieran porque comencé a desplomarme en los ensayos. Ahí fue cuando que mi lesiones no sólo eran físicas sino emocionales.	Femenino	2006 - 2010
Sí	Un golpe que ocasionó una inflamación por 6 meses en un ligamento del pie durante el ensayo de un ejercicio de actuación.	Sí	Esta lesión se ocasionó principalmente por no saber cuidarme en el momento adecuado. Me la ocasioné durante el ensayo de un ejercicio que era para el día siguiente, en una ocasión en la que no había descansado correctamente y	Masculino	2019 - 2023

			no supe parar, preferí seguir ensayando aun estando distraído y cansado.		
Sí	Torcedura de tobillo, desgarres musculares y esguince de cuello.	Realmente no lo sé. Practiqué otros deportes de alto impacto y de contacto que influyeron en mis lesiones actuales.		Femenino	2013 - 2017
Sí	En Acrobacia y en actuación.	No.	La exigencia física es brutal, siempre había al menos una o dos personas lastimadas. Creo que hay presión psicológica para cumplir con estándares que pertenecen a una curricula desactualizada	Femenino	Roberto Zucco
Sí	Tobillo, esguince de tercer grado, clase de acrobacia.	No	Creo que se debe tomar en cuenta la capacidad física de cada alumno para cuidar cada cuerpo de acuerdo a sus característica más e historia.	Masculino	1998-2003
Sí	Me esguince un tobillo y las cervicales dos veces en las clases de acondicionamiento físico y de acrobacia	Sí, mis cervicales necesitan ajuste una vez al mes para que no me duela el cuello.	Pienso que las personas que practicamos danza, acrobacia o cualquier deporte estamos en riesgo de lesionarnos alguna parte del cuerpo. Lo que me pone triste es haberme sentido presionada por recuperarme por perderme las clases y atrasarme o bajar mis calificaciones. Algunxs maestrxs son comprensivxs y acompañan la lesión con paciencia y amor, pero algunas otras personas te tratan como si te hubieras lesionado a propósito o se toman la libertad de interpretar tus lesiones como algo somatizado de tu interior y sacan conclusiones sobre tus pensamientos o conductas "tóxicas".	Femenino	2012-2016
Sí	Fractura de ligamento cruzado. Rodilla izquierda. Acrobacia. Segundo año.	Si	Fui operada 2 veces. Las dos veces durante mis estudios en el CUT mi rodilla volvió a lesionarse 10 años después en una actividad cotidiana. Si quieres saber más con gusto te cuento. Mi email dayanatell@gmail.com	Femenino	2002 -2006

No recuerdo	Acrobacia o actuación (calentamientos previos)	No	<p>No recuerdo bien si en el CUT tuve alguna lesión grave. Esto se debe a que antes de estudiar teatro, me dedicaba a la danza clásica, contemporánea y al entrenamiento en circo; por lo que el desgaste físico era mayor y por lo tanto las lesiones más frecuentes y comunes. Cuando la actividad física es fuerte y constante es normal lesionarse, es un común estado del cuerpo en esas condiciones.</p> <p>Probablemente si tuve alguna lesión física en la escuela de teatro fue muy mínima (como alguna ligera torcedura o un tirón por ahí) en comparación de las que había tenido antes.</p>	Femenino	2005-2009
Sí	Varias lesiones menores, nunca tuve atención médica. Una lesión en el cuello, una en el codo, y otra en la rodilla, todas en clase de acrobacia. El cuello haciendo un mortal en cama elástica, el codo haciendo una vuelta de carro con una sola mano, y la rodilla en el botado.	El cuello sí.	Años después de egresar del CUT, reconocí que la educación impartida ahí, nos obligaba a exponer a nuestro cuerpo a situaciones de estrés, muchas veces innecesario. Hay una creencia generalizada que cuanto más devoción practiques, mejor serás, pero creo que esa devoción está mal encausada y muchas veces se traduce en un descuido físico y emocional que deja secuelas de por vida.	Femenino	2005 - 2009
Una lesión muy fuerte pero solo de un día	Lesión en el tobillo durante la clase de acrobacia	No	Fue la única "lesión" que tuve en el CUT y estoy SEGURO de que fue por la presión que sentía por parte del profesor (que solo estaba tratando de animarme, nunca percibí algo violento de su parte) y la presión de que ese día era la noche de combate!!!	<	2014 - 2018
Sí	Hombro dislocación, esguince cervical	No		Masculino	1993/1997
Sí	He tenido varias pero intentare ser concisa.	¡Por supuesto que tengo repercusiones! Para empezar, tuve que	Pienso que las lesiones en las circunstancias que propicia una escuela de formación actoral son muy	Femenino	2018 - 2022

	<p>Las "menos" graves, han sido un desgarré en la pantorrilla y un esguince en el tobillo. -La pantorrilla fue a la mitad del semestre de primer año, este fue en clase de acondicionamiento físico y fue mi primera lesión en el CUT. Causado por sobre carga de trabajo mientras hacíamos el Tletl (creo que así se escribe el baile). -El esguince en el tobillo fue el primer día de clases en la primera clase de tercer año, tuvimos actuación e hicimos ejercicio de alto impacto después de un periodo vacacional, y a pesar de no haber dejado de entrenar en vacaciones fue demasiado estrés en mi tobillo.</p> <p>Las más graves fueron una hernia en la columna (espalda baja) y un posible daño en las cervicales (digo posible porque aún están checando que es lo que tengo). -La hernia en la espalda sucedió en algún momento del primer semestre de segundo año. Se me aplasto un disco y eso hizo que se me pellizcaran los nervios, músculos, tendones, etc; cercanos a esas vértebras. Esto me daba sintomatología similar a la ciática. O sea, dolor e insensibilidad desde la espalda baja hasta las plantas de los pies; imposibilidad de estar en cualquier posición sin dolor, etc. Los doctores diagnosticaron que fue causado por muchos micro accidentes en mi columna que fueron aplastando mi disco, yo casi</p>	<p>hacerme una cirugía en la espalda, la cual aún tiene repercusiones monetarias para mis padres. Fuera de lo económico, el daño en mi columna es permanente y muy probablemente tenga que volver a operarme cuando sea más grande. Perdí flexibilidad y fuerza en mi espalda, y casi dos años después de la cirugía sigo teniendo dolor ocasional. Nunca podré volver a cargar cosas pesadas y nunca podre empujar cosas pesadas. Muy probablemente, si decido algún día ser madre, tenga problemas en la columna, ya que el peso de un bebe en mi espalda sería muy dañino para mi salud. Pero lo más doloroso fue perder la confianza en mi cuerpo, en un cuerpo joven. Ahora no puedo hacer cosas sin pensar siempre en no lastimarme, en si puedo o no hacerlo por terror a dañar más mi columna. Y pues mi cuello se quedó un poco en pausa por que la pandemia no me permitió seguir con</p>	<p>complejas. El CUT, es la segunda escuela en la que estudié, y en CasAzul, mi primera escuela, vi cómo se desarrollaban situaciones muy similares. A pesar de que no me lastime hasta llegar al CUT, alcance a ver hasta narices rotas en los procesos en los que he estado y pienso que es un problema general de la educación teatral. La verdad no se en dónde está el problema y en donde recae, pero pienso que tanto como las instituciones como las y los alumnos sabemos que existe. Pienso que poniendo de ejemplo al CUT hay cosas se que podrían hacer para prevenir algunas lesiones. Los doctores siempre me preguntaban sobre mis hábitos alimenticios y mis horarios de descanso, y honestamente tanto los míos como los de mis compañeres son terribles y eso no es nuestra culpa. Jornadas enormes con diferentes y apresurados horarios de comida debilitan nuestros cuerpos y nos hacen más propensas a las lesiones. Esto me lo dijeron un millón de veces los doctores que me trataban. Pero al mismo tiempo pienso que TODAS las clases que tenemos son importantes, aportan; No eliminaría ninguna, pero cuál es la justa medida? A pesar de que acrobacia es una de las clases en donde "más se lastima la gente" he visto personas con lesiones graves al estar sentadas. Así que yo no creo que el eliminar clases físicas sea la solución, sino más bien el conjunto de todo. Yo he visto y he escuchado como se dice que se bajara la carga de trabajo en una clase teórica o física y</p>		
--	---	---	--	--	--

	<p>estoy segura de que fueron entre muchas cosas, los flips en acrobacia.</p> <p>-Y, por último, hacia el final de este tercer año (pre pandemia) empecé a tener mucho dolor en el brazo derecho, con mucha sintomatología similar a la columna, esto obviamente me espanto muchísimo. Se incrementó después de una caída horrible que tuve en acrobacia haciendo un tigre 4 o 5 (no recuerdo) en donde casi sobre mi cara y mi cuello se dobló. Yo antes del CUT me había golpeado el cuello y ya lo tenía rectificado, pero con la caída tuve al parecer ahora se aplastaron mis discos y mis vértebras cervicales, por eso la sintomatología en mi brazo. Con los estudios que me pude realizar antes de la pandemia, mi cuello esta curvado hacia la dirección contraria a la que debería estar y el problema a pesar de tener dolor en el brazo derecho, el daño en los nervios es en ambos brazos.</p>	<p>mis estudios, pero es muy probable que también tengan que operarme. (Aún me duele a veces el tobillo porque no lo trate a tiempo).</p>	<p>normalmente las teóricas nunca ceden. Digo todo esto porque tiende a verse como el problema a las clases en donde nos movemos, y es el conjunto de todo. Algo que siempre me ha resonado mucho es esta famosa frase que dicen algunos maestros “en mis tiempos era peor, más pesado, más duro” y casi siempre lo dicen con orgullo, y yo pienso que es increíble que las cosas ya no sean tan peores, o pesadas, o duras. Pienso en muchas de mis clases sentada por mi lesión, desesperada por moverme, y pensando que ya no me importa mi dolor, que quiero hacer y quiero pasar. Cosa que nunca había pensado hasta estar en mi formación actoral. Y esta misma sensación la veía en mis compañeras lesionadas. Y mi hipótesis es que la cultura de a pesar de nosotras trabajar está fundada gracias a ese “en mis tiempos”. Nunca nadie me dijo que hiciera cuando no podía, todos me pedían que descansara pero aun así escuchaba de repente el “en mis tiempos”. Vi a muchas compañeras (incluyéndome) minimizando las lesiones, lastimándonos mas por esta rara idea de no poder parar, por pensar que podemos a pesar de nosotras. Pienso que no es culpa de nadie, ya que sin conocer a los maestros, vi personas gravemente lesionadas, siguiendo a pesar de todo desde el propedéutico. Pienso que se tiene que mover y reformular la cultura de las escuelas de actuación, esa cultura que se pasa de boca en boca, en misterios y cuentos de los tiempos pasados. Pienso que toda la</p>		
--	--	---	---	--	--

			planta escolar incluyendo a los alumnos tenemos que crear una cultura que nos ayude a cuidarnos, a ser amables con nosotros y a darnos cuenta que hay diferentes tipos de cuerpo y que cada cuerpo tiene límites diferentes ya que nuestros cuerpos no solo nos transportan por el escenario, sino que también nos transportan por la vida.		
No	No tuve			Femenino	2010-2014
Sí	En acrobacia me lastimé los tobillos y las muñecas, nada muy grave, solo esguinces. En combate recibí bastantes golpes y espadas, hasta un tubazo en la ceja en una de las funciones de la Noche de Combate. También en clase de Máscara choqué con un mueble que no vi debido a la máscara y me herí un brazo. En clase de baile también me torcí los tobillos.	De esas lesiones no pero sí de una lesión de rodilla que me sucedió durante una gira, después de salir de la escuela.	Afortunadamente no tuve ninguna lesión de gravedad que me dejara fuera de un proceso creativo, aunque sí de algunas clases. De alguna manera, como siempre he estado cerca del circo y de ese entrenamiento, convivo con el dolor físico continuamente, por lo que hasta cierto punto es normal y hasta aceptable, siempre y cuando sea un dolor debido al trabajo de fortaleza, elasticidad, equilibrio o agilidad y no un dolor provocado por lastimar, extenuar o llevar a mi cuerpo más allá de un límite saludable.	Masculino	2009-2013
Sí	Me rompí el ligamento cruzado anterior de la rodilla izquierda durante un examen de acrobacia en tercer año. Mientras practicábamos con trampolín de piso, mi pie cayó entre dos colchonetas mal colocadas.	Sí. Si quiero conservar bien mi rodilla, tengo prohibida cualquier actividad de alto impacto. A veces me duele con la humedad o el frío.	Es importante mencionar que Medicina del Deporte me diagnosticó mal con un esguince de segundo grado, el cual traté por un año con rehabilitación hasta que finalmente un traumatólogo y un cirujano ortopeda me dijeron que requerían una resonancia magnética para darme un diagnóstico claro. El resultado: mi ligamento se había roto un año atrás y mi cuerpo ya lo había absorbido, por lo tanto, requería de un injerto. Fue una microcirugía con anestesia general e injerto de mi propio cuerpo y me tomó alrededor de un año recuperarme casi por completo. Sé de casos que tuvieron una cirugía de	Femenino	2007-2011

			rodilla expuesta que es la más común y la rehabilitación puede extenderse hasta 3 años dependiendo del caso. Mi piernas tienen un desarrollo muscular distinto por compensación de fuerzas y aún no logro equilibrarlas, a pesar de que ya van a ser nueve años o más desde mi cirugía.		
Sí	<p>*Esguince lumbar, actuación. Cargué y bajé mal a una compañera, en ensayo.</p> <p>*Tortícolis, acrobacia. Al hacer (después de tener mucho miedo) un salto de tigre.</p> <p>*Tendinitis de talón. En las escaleras del CUT, para llegar puntual y poder entrar a clase (Teoría y análisis...).</p> <p>*Tendinitis de hombro, acondicionamiento físico. Ejecución de campana. Dolor en tobillos y rodillas. Exceso de actividad física.</p>	Sí	<p>El CUT lleva un ritmo físico específico, al lastimarse resulta complejo poder continuar con él. Pero resulta más complejo el dar el tiempo necesario para la rehabilitación "total" de la parte lastimada, ya que el "trabajar pese a las malas condiciones" es visto, y nos es inculcado, como el ser un buen actor/actriz. Se aplaude y reconoce que un actor/actriz se esfuerce pese a que sus condiciones físicas de salud no sean las óptimas. Frases como "un ensayo mata todo" o "en función/temporada no te puedes lastimar", "al público no le vas a decir que te sientes mal. Tienes que dar todo", en sus distintas variaciones, son comunes. ¿Y uno cómo es que va a dar todo si el cansancio o malestares mental y físico no nos permiten hacerlo como quisiéramos?</p> <p>Si bien, con esto no digo que mis docentes me hayan obligado a realizar alguna actividad física al estar con lesión, sí me sentía con el compromiso y responsabilidad de mostrar resultados esperados. Las frases y acciones aplaudidas de "trabajar pese a las condiciones", dichas aleatoriamente y sin causa de repercusión, hacían que forzara mi proceso de rehabilitación, o</p>	Masculino	2016 - 2020

			incluso querer evitarlo para no perder clases o no retrasar el proceso del grupo.		
Sí	Tuve lesiones en acrobacia, actuación y combate, la mayoría de las veces por falta de concentración en los ejercicios o confiarme o falta de alerta.	No, solo el aprendizaje de que siempre hay que estar atento y concentrado en escena.	<p>Creo que las clases físicas con llevan un riesgo implícito, del cual podemos aprender para la escena, la cual también lleva un riesgo implícito.</p> <p>Creo que en materias como la acrobacia, donde muchos alumnos se lesionan, tenía que ver con la metodología empírica y el enfoque en la ejecución que se dio de 1974 al 2018.</p> <p>Con los nuevos enfoques que se le da a la materia se pretende cambiar eso y se ha logrado.</p> <p>Sin embargo creo que como en el deporte profesional y amateur, la escena implica riesgo, arrojó y debemos conocer los límites que tiene nuestro cuerpo y aprender a decir NO, tanto en la escuela como en lo profesional.</p>	Masculino	2007 -2011