

CONSIDERACIONES SOBRE EL CUERPO SIMULADO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN ACTORAL.

*** ALACIEL MOLAS GONZALEZ y ** LORENA VERONICA GLINZ FEREZ**

*Docente del Centro Universitario de Teatro de la Universidad Autónoma de México. Actriz, directora y dramaturga. Fue becaria del Programa Jóvenes Creadores 2015-2016 del FONCA en la especialidad de dramaturgia. Tiene dos libros publicados por la editorial EÓN: de poesía, Tríptico de una autopsia (biografía de lo imposible); de teatro Cuando nos llamábamos Benito Cereno o érase una vez en dos actos/ Las pepenadoras; con la primera obtuvo el premio a Mejor Obra en el XV Festival Nacional de Teatro Universitario, con la segunda obtuvo el Programa de Fomento a Proyectos y Coinversiones Culturales del FONCA. Ha colaborado para las revistas Humanidades (Revista del Instituto de Investigaciones en Humanidades UABJO), n.11; Homo Escenicus (Revista de la Facultad de Artes Escénicas de la UANL), n.8; La Barraca, revista de estudiantes del Centro Universitario de Teatro, n.0; Santo y seña, n.17; El Cotidiano(UAM), n.127; y para Luna Zeta, n. 31. Ganadora de la Primera Mención Honorífica (2014) en el Concurso Internacional de Poesía “Palabras sin fronteras”, publicándose dos poemas suyos en la antología Bordes del caos.

** Docente del Centro Universitario de Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudiante de la Maestría en Psicomotricidad, CiES.

Recepción: 18 de septiembre de 2019/ Aceptación: 03 de diciembre de 2019.

RESUMEN

Con este artículo se busca llevar a un plano de reflexión el cuerpo simulado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando como punto de partida el cuerpo del docente en la formación actoral y su incidencia en la generación de conocimiento y

sentido en el quehacer teatral. Estas consideraciones son la continuación de un trabajo de investigación más extenso que tiene como premisa el estudio de los procesos formativos actorales en México, y cuyo antecedente son las consideraciones sobre el cuerpo deshabitado, que se centra en la condición inicial de los cuerpos de los estudiantes como resultado de la dicotomización de la teoría y la práctica, de la mente y el cuerpo, de lo objetivo y lo subjetivo, en la tradición occidental.

PALABRAS CLAVE: cuerpo, docentes, procesos formativos, simulación, teatro.

SUMMARY

This article seeks to bring the simulated body in teaching-learning processes to a level of reflection by taking as a starting point the body of the educator, and its impact on the generation of knowledge and meaning in theater. These considerations are the continuation of a more extensive research work, that has as a premise the study of the formative performing processes in Mexico, and whose antecedent are the considerations on the uninhabited body, which focuses on the initial condition of the bodies of students as a result of the dichotomization of theory and practice, mind and body, objective and the subjective, in the western tradition.

KEY WORDS: body, teachers, formative processes, simulation, theatre.

RÉSUMÉ

Cet article cherche à amener à un niveau de réflexion le corps simulé dans les processus d'enseignement-apprentissage, en prenant pour point de départ le corps de l'enseignant dans la formation d'acteur et de son impact sur la génération de connaissances et de sens sur le théâtre. Ces considérations sont la suite d'un travail de recherche plus approfondi qui a pour prémisse l'étude des processus de formation des acteurs au Mexique et dont les antécédents sont les considérations

sur le corps inhabité, qui se concentre sur la condition initiale du corps des étudiants résultant de la dichotomisation de la théorie et de la pratique, de l'esprit et du corps, de l'objectif et du subjectif, dans la tradition occidentale.

MOTS-CLÉS: corps, enseignants, processus de formation, simulation, théâtre.

¿Acaso he ofendido a alguien cuando he dicho que he visto a once astros, el sol y la luna, y que los he visto postergados ante mí?

(Darwish, 2001: 89)

NOTAS INTRODUCTORIAS

Con el artículo que antecede al presente, Glinz y Alaciel [1], "Consideraciones del cuerpo deshabitado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación actoral", se buscó llevar a un plano de reflexión el estado inicial de los cuerpos de los estudiantes de teatro, específicamente de los que llegan al Centro Universitario de Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México, como resultado de una realidad excluyente y altamente violenta, donde el mecanismo de defensa es el abandono del propio cuerpo. Tomando como punto de partida, precisamente, la dicotomización que la academia ha estandarizado en los procesos cognoscitivos, la concepción del cuerpo como un antagónico de la mente se decanta en procesos de enseñanza-aprendizaje que hacen una distinción entre lo teórico y lo práctico, propiciando lo irreconciliable de un cuerpo que piensa y una mente que es cuerpo.

Es, entonces, el objetivo del presente artículo, analizar el cuerpo de los docentes en relación con el de los estudiantes, bajo el mismo contexto que ya se expuso, para tratar de cuestionar hasta qué punto la experiencia del cuerpo de unos y de otros está en completa relación, motivando a un círculo vicioso que

merece ser evidenciado, estudiado y analizado para permitir el replanteamiento de la formación actoral y su propósito en la profesionalización del creador teatral.

Cabe mencionar que este trabajo sigue partiendo de la asignatura de Expresión Corporal del Plan de Estudios, que entró en vigor en el 2015, y que conforma el mapa curricular de Teatro y Actuación del CUT, donde la metodología de investigación, además de recuperar la experiencia de los estudiantes, no hace una diferenciación entre teoría y praxis, entre cuerpo y mente, ni entre objetividad y subjetividad, y se vincula directamente en el primer año de formación con las asignaturas de Actuación y de Teoría y Análisis del Texto Dramático. En ese sentido, esta asignatura, en relación a las antes mencionadas, se vuelve un elemento constitutivo de la formación actoral, ya que lo que el estudiante aprende no es una técnica externa, sino una forma para construir su propia técnica en su propio cuerpo, su propia forma de analizarlo y su propia forma de producir conocimiento a partir de su experiencia. De esta manera, el estudiante-creador, genera y sostiene el sentido originador y simbólico del cuerpo escénico para la ficción.

Sirvan, pues, estas breves consideraciones para adentrarnos sobre cómo somos mirados en nuestra mirada, sobre cómo producimos y sostenemos constructos que interfieren el diálogo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre la incidencia que esto tiene en el acontecer escénico y en la concepción misma del Teatro.

LA MIRADA POSTRADA, LO MIRADO EN LA LEJANÍA.

Cuando nos decidimos por una carrera contemplamos una serie de variantes que, creemos, son las idóneas para el éxito de nuestra profesionalización: la universidad y su trayectoria-estatus en la disciplina de nuestro interés, la planta de maestros y su currículum y, aunque no nos guste admitirlo, las cuestiones económicas tanto del acceso y la permanencia como de la bolsa de trabajo proyectada. En estas variantes asumimos, la mayoría de las veces, que la antorcha del conocimiento y el sello de garantía en y para la profesionalización

son condiciones *sine qua non* de los docentes quienes, a su vez, están validados por la institución a la que representan; el costo por los estudios de nivel superior también juegan, en nuestro imaginario, como un medidor de la calidad de la educación que se recibirá: tener la posibilidad de pagar todas las universidades, da una ventaja subconsciente de verdadera opción y elección que no todos tienen. Estas tres principales variantes exigirían un trabajo de investigación mucho más exhaustivo, por lo que en este artículo nos centraremos solamente en la segunda variante, aquella que compete al papel que juega en nuestro imaginario la figura del maestro y, por lo tanto, el comportamiento condicionado del estudiante frente a los procesos formativos.

Ya desde pequeños se nos enseñó a postrar la mirada frente a la figura todopoderosa de aquella autoridad que evalúa, juzga y decide sobre nuestras personas y nuestro prometido futuro, provocando que uno de nuestros primeros aprendizajes irónicamente fuera el de desviar el contacto, condicionarlo bajo una serie de reglas de etiqueta y 'buena educación' que, asumiríamos, velarían incondicionalmente sobre el éxito de los procesos de formación, donde cualquier posible interferencia con éste se debería al material que representaba en sí mismo el estudiante, porque "en la mente del educador, como en el resto de los mortales, el inconsciente es algo relacionado con la patología mental..., y no se puede esperar nada de "bueno". Es, en una palabra, lo que hay de "malo" en el niño, lo que hace que no reaccione "razonablemente" a la acción educativa" Lapierre y Aucouturier (9-10) [2].

Una distancia y un posicionamiento se evidencian del primer encuentro con el docente: en la distancia, el trayecto espacial o el periodo temporal enfatizan la separación perenne entre éste y el estudiante, donde, a pesar de todos los esfuerzos, los puntos en los que cada uno se sitúa desde la academia jamás deben tocarse, pues ponen en peligro los lugares simbólicos de la educación; en la segunda, la configuración del mundo toma la vertical como principio de la enseñanza y el aprendizaje, ocupando el docente el punto más alto: siempre inalcanzable.

Esto permeó con gran rapidez la relación, desde la infancia, que existe con los docentes en cualquier nivel educativo. El docente está del lado de la verdad y del conocimiento, por lo tanto, la distancia y el posicionamiento no son frente a un sujeto únicamente, sino frente a lo que representa. La primera mirada es, en esta lógica, un simulacro de mirada, porque lo mirado está en la lejanía y no a nuestro mismo nivel. La mirada del docente, sin embargo, no está exenta de esta situación ficticia, pues es la mirada aparentemente encarnada de la verdad y el conocimiento.

Esto, sin embargo, tiene raíces profundas en cómo establecemos lo mirado-la mirada en el reconocimiento del yo y lo otro, en cómo se alimenta el deseo y, por lo tanto, la falta; en cómo confundimos el deseo con el amor que, aunque no parezca relacionarse directamente con los procesos que nos ocupan, sí afectan la percepción y restringen todas nuestras relaciones.

(UNA BREVE DIGRESIÓN AMOROSA)

Miller cuando habla de la introducción del “semblante en el asunto de los sexos”, nos dice:

Inspirado en la distinción entre el amor y el deseo, Lacan lo llama *parecer* y podemos llegar a escribirlo *ser*. Esta distinción se funda en una definición del amor que no pone en tela de juicio el ser sino el tener, y resulta muy evidente en la noción del amor como el don de lo que no se tiene, que implica que *amo* está sostenido, condicionado por un *no tengo*. Sólo son amantes los sujetos que asumen su *no tengo*. (157-158) [3]

Es decir, si el *amo* se condiciona por lo que *no se tiene*, el deseo del *amo* es el *querer tener*, lo que hace al *tener-objeto del deseo* un complemento directo preposicional, sostenido sólo en tanto enunciación del *amo-sujeto que quiere*. Entendemos, pues, que el *deseo* se introduce por medio del lenguaje, siendo un resultado enunciativo configurado desde el *tener-no tener*, que maneja Miller. La condición de posibilidad del discurso en torno al *amo* depende de la relación

factual entre el orden del significante y el orden del significado, regulados culturalmente, dándole un carácter relacional y variable al *tener-no tener*, donde el significante es imagen (lo que representa al sujeto) –y que, paradójicamente, se vuelve semejanza, en tanto representación. Ahora, detrás del discurso amoroso está el *no-tener* como potencia del *amo*, que busca su realización en el mismo lenguaje donde se introduce una idea de satisfacción (la fantasía), en la actividad enunciativa que se hace del mismo. Si tomamos a rasgos generales la teoría de enunciación de Benveniste, el *amo* es el yo me enuncio en el enunciado (conformación del sujeto enunciante que observa su propia presencia a partir de la actualización que hace de sí en el proceso enunciativo); presencia sólo posible por la apropiación del *no-tengo* en el lenguaje, del no-yo materializado en un co-enunciario. Las primeras fronteras del yo-enunciante son las que establece fuera de sí, en el otro-enunciario, y el enunciado los hace posibles y les da un carácter relacional, que, en su convención, introduce la fantasía de completitud en la posibilidad de satisfacción.

En el libro *La calle de las Camelias*, de Mercè Rodoreda (53-54) [4], hay unas bellísimas frases que llaman nuestra atención: “Me miré a los ojos y me pareció no estar sola [...], fuera del espejo era lo que se enamora y dentro del espejo era lo enamorado”, pues en ellas deducimos que aquello que permite la propia imagen-significante satisface una idea de completitud en el yo (lo que mira) que se realiza a partir del atestiguamiento (yo lo mirado) para configurar al sujeto hecho mirada. Y en este sentido, lo que se enamora y lo enamorado sólo pueden entenderse en el deseo de unificación entre el afuera y el adentro porque, ¿quién logra verse a sí mismo sin establecer un vínculo fuera de sí? ¿Quién reconcilia la imagen que se refleja en un espejo con la mirada en lo mirado? ¿Quién puede soportar su propia desnudez sin que ésta se vuelva una metáfora de su visibilidad? La petición de ser de uno hace que lo que se enamora y lo enamorado modifique en su complemento al *amo*; “no estar sola” es un *quiero tenerme*, un no asumir del todo el *no-tengo*.

Ahora bien, la fantasía introduce al intermediario como un medio para la satisfacción, pues permite la proyección de la imagen. Una paradoja se

desprende de esto, pues la imagen a la que hacemos referencia nunca puede ser interna, necesita salir de sí en un otro (ya sea el espejo, una superficie de agua, el objeto de deseo), siendo este último imposible empíricamente y sólo posible en tanto “cuerpo” del deseo –y como “cuerpo” debe ser entendido en su *“materiality that bears meanings”* Butler (521) [5] – como una representación, cuya única posibilidad de presencia es en el discurso, en la dependencia que tiene con la fantasía: fuera del lenguaje no hay posibilidad de que el yo se vuelva un sujeto enunciante.

Frente a un espejo, lo otro-lo mirado, permite en su atestiguamiento el volver en uno, pero ese volver en uno es ya parte de un artificio, porque si “(l)a imagen es un ser cuya esencia es la de ser una especie, una visibilidad o una apariencia” Agamben, (73) [6], mirarse a los ojos es contemplar la apariencia de uno mismo que es espectador, a su vez, de la escenificación del yo me miro fuera de mí, haciendo que el referente sea ya, en su origen, lo referido discursivamente, su semejanza, una copia. El otro-espectador, bajo esta lógica, restituye en uno la interiorización de un afuera, y la exteriorización de un yo –que es otro–, propiciando con esto el deseo y la falta.

(FIN DE LA DIGRESIÓN)

Existe, pues, una predeterminación en nuestra forma de hacer mundo y de ubicarnos en éste. Ninguna relación está exenta, y menos una relación que transfiere la imagen del padre y la madre en la figura de autoridad del educador. Lo mirado-la mirada en tanto el docente-el estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tiene por doble partida una afectación, pues lo otro-lo mirado juega como una proyección del otro-espectador, que ya no regresa a sí mismo, sino que se distorsiona en la distancia, siendo lo distante, donde el deseo sólo puede ser falta de uno mismo: negación por un lado en el artilugio del yo me miro fuera de mí y simulación de uno en sí, por el otro. No es raro, en esta lógica, el surgimiento amoroso del estudiante hacia el docente y viceversa, un no-tener que se nutre de la imposibilidad misma de la posición que ocupan ambos en la

verticalidad educativa. Pronto, el deseo es falta, y esa falta termina siendo una estrategia formativa que busca despojar a los sujetos del sujeto para evitar que la narrativa amorosa se materialice. Por lo tanto,

(n)o podemos hablar de un cuerpo sin saber qué sostiene a ese cuerpo, y cuál puede ser su relación con esos sostén (o su falta). De este modo, el cuerpo es menos una entidad que una relación y no puede ser plenamente disociado de las condiciones infraestructurales y las condiciones ambientales de su existencia” Butler (37) [7].

Se vuelve fundamental no seguir obviando que es en la relación del estudiante y el docente donde radica la potencia y el acto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y que la meta-mirada donde el yo y el otro se transfieren juega un papel fundamental, sobre todo en la formación actoral, donde entrará un tercer nivel de complejidad con respecto a la mirada-lo mirado en el acontecer escénico.

IMAGEN, SEMEJANZA Y SIMULACIÓN

Incluso cuando los docentes saben que no poseen la verdad absoluta y que el continuo aprendizaje es inminente, la realidad, al menos en México, en donde se deben dar resultados medibles y cuantificables en el nivel de educación superior, y donde las tareas administrativas terminan por ser más importantes que las académicas, mantiene a los docentes rebasados y sin tiempo para pensar y reflexionar en los cambios de todas las instancias que afectan la formación: las exigencias del exterior alejan a los docentes de su verdadero quehacer. De esta dinámica se va velando el tejido de la simulación fuera de la mirada-lo mirado, en la meta-mirada: los docentes están obligados a mentir para no perder su lugar simbólico, aquél que está imperceptiblemente enraizado en el imaginario sobre lo que refiere a la educación. El cuerpo que se presenta frente a los estudiantes no es un cuerpo, es una máscara, “esa que, en tanto corresponde al sujeto barrado, es siempre fundamentalmente máscara de nada” Miller, (159) [3]. El horror ante la

nada propicia una relación de dependencia que incide en lo que se hace o no cognoscible en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si seguimos el principio de Bandura y Walters en su libro *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* [8] sobre el aprendizaje por imitación, un cuerpo deshabitado es, en semejanza, aprendido: la imagen está, aparentemente, en otro cuerpo deshabitado, en una presencia negada que representa, en nuestros imaginarios, el ejemplo, la autoridad. Una reflexión, entonces, se desprende de esta afirmación: ¿qué papel juega el cuerpo del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje? Como ejemplos a seguir, los docentes se muestran estoicos: su cuerpo se habita por negación a sus emociones, a su propio deseo, a sus reacciones inmediatas ante la misma violencia y exclusión a la que están sometidos sus estudiantes, por lo tanto, el cuerpo deshabitado en las exigencias académicas se vuelve un cuerpo simulado, aquél que se habita como un modelo arquetípico del deseo educativo en los estudiantes, que se asume, de antemano, como su propia falta.

Por lo general, la atención se fija en el otro sin saber lo que se proyecta en él; es decir, la proyección es poner en el otro de una manera inconsciente lo que nos falta, lo que nos pone en conflicto (nuestras heridas, cicatrices, huellas, fantasmas, lo reprimido, lo olvidado, lo negado, nuestra necesidad, nuestro deseo). A aquello que nos moviliza como sujetos le damos forma y significado en el cuerpo del otro, sin darnos cuenta que el cuerpo que le adjudicamos es el nuestro.

Resulta peligroso ignorar de dónde viene ese impulso que se lanza de una manera totalmente inocente y sin imaginar las consecuencias que tiene en el otro y en nosotros, pues da como resultado no sólo la distorsión de la relación con él/lo otro –junto con todas las variables implicadas en ésta–, sino también genera una doble negación: la del observador y la del sujeto observado, la de la mirada y la de lo mirado, la del adentro y la del afuera. Si no sabemos qué estamos haciendo terminamos por mentir, porque partimos de una plataforma irreal: simulamos un cuerpo y un saber que no tenemos, confirmando así una relación vertical y

unilateral, desde una posición de poder, en el sentido de control y negación del otro, usando la institución educativa como medio de manipulación y de censura.

Mirarse en el espejo es ser otro que se mira en uno, sin embargo, el que se mira es aquél que no se tiene, y en este sentido, todo encuentro supone la simulación o semejanza con la imagen: el deseo de poseerse en el otro es el deseo de tenerse. Fuera de uno, hacia uno, la fantasía de completitud hace del deseo una demanda de reunión del afuera y el adentro. Ser, entonces, es ser lo que se desea y lo deseado en la escenificación del encuentro. No asumir el *no-tengo* puede generar una opacidad en el espejo, negando la imagen en su visibilidad y propiciando el intercambio entre la falta y el deseo. En esta lógica, una especie de mimetismo se infiere de este encuentro: ser idéntico a uno mismo es imitarse en su imagen, “personificar” la apariencia donde “(l)os únicos objetos que siguen siendo permanentemente deseables son los inaccesibles” Girard (50) [9]. En la construcción de la mirada y lo mirado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la imagen y semejanza se insinúan como un tejido de simulación fundacional, velando la intencionalidad de éstos en su formalización y sistematización, pues

(n)o somos más que derivados; lengua, identidad, cuerpo, memoria, todo es derivado en nosotros. La fundación del *ego* en nosotros presenta mucha más fragilidad y mucho menos volumen que el origen por medio del otro, *ab alio*, la transmisión familiar, la instrucción social, la tradición consuetudinaria, la religión moral, la obediencia lingüística. La fascinación precede a la identidad. En el amor propio hay mucho más de *socius* interiorizado que de posición subjetiva. En ninguna parte hubo nunca mucho de ese *amor a uno mismo* que se predica. Siempre es una impresión fascinada. Un fascinat –un nombre atribuido, la mirada de una madre, un ancestro reproducido, etc. No hay auto-semejanza Quignard, (109) [10].

En este ser derivado, los procesos de enseñanza-aprendizaje no escapan a esta construcción simbólica alrededor del deseo y la falta, donde los docentes están obligados a ocultar su *no-tengo* y convertirse en objeto de deseo –por transferencia– a lo que representan, evidenciando el *no-tengo* de los estudiantes

por un resultado relacional. La imagen y la semejanza están condenadas a su falseamiento: el origen es artificio de origen en su visibilidad y en el aprehenderlo sólo hay ilusión fabulada. La obediencia se vuelve una táctica educativa que sustituye a la disciplina: en esencia la obediencia implica la subordinación vertical al otro, mientras que la disciplina siempre es autodisciplina.

Ahora bien, si entendemos que

(e)n un marco de referencia puramente cognitivo, una reacción de transferencia corresponde más o menos a una transferencia de saber, tal y como se entiende en la teoría del aprendizaje. El analizando, en que se han ido desarrollando reacciones características para con una persona significativa, tiende –a veces casi en forma de compulsión a la repetición– a reaccionar frente al analista *como si él* fuese aquella persona, y a veces lo hace deformando la realidad Devereux (69) [11].

Podemos entonces apreciar que esto no escapa a los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la relación analista-analizando son las del docente-estudiante. La transferencia, insistimos, no se da, sin embargo, a un nivel empírico, sino simbólico: el docente no es un sujeto sino lo que representa, y lo que representa es la autoridad, una figura de poder en lo alto y en lo distante: es el recordatorio de lo que no tiene el estudiante. Pero esto no se da sólo de una forma unidireccional, pues existe, a su vez, la contratransferencia, que es “la suma total de las distorsiones en la percepción que el analista tiene de su paciente, y la reacción ante él que le hace responder como si fuera una imagen temprana y obrar en la situación analítica en función de sus necesidades *inconscientes*, deseos y fantasías, por lo general infantiles” Devereux (69-70) [11]. El cuerpo simulado del docente encuentra un resentimiento ante la negación de su ser: el otro, el que no finge por obligación, merece su mismo sacrificio: la enfermedad, la duda, la inseguridad, el cansancio, las subjetividades no están en el orden de lo académico.

Reconocer lo anterior es hacerlo consciente, develarlo, pues si no lo hacemos perpetuamos la reacción frente al otro como si fuera éste quien responde

cuando somos nosotros los que determinamos su respuesta. El cuerpo simulado y el cuerpo deshabitado entran en una codependencia, donde la falta y el deseo determinan tanto las relaciones del yo con el/lo otro, como los procesos de enseñanza-aprendizaje, que parecieran estar condenados a un nunca presente.

Ahora bien, en la formación actoral se alcanza, por lo antes mencionado, un grado más de complejidad: por un lado, es objetable un docente que no esté en activo, pues no tiene a la experiencia como producto y productor de la creación, aunque justo el contexto en el que las instituciones académicas en la educación artística deben de responder a la eficiencia, hacen en la mayoría de los casos irreconciliables la actividad creadora con la actividad docente; por el otro, tanto para el docente como para el estudiante, es su ser su propio objeto, sujeto y medio de estudio: su cuerpo es su material continuo de trabajo.

LA EXPRESIÓN DE UN CUERPO SIMULADO EN LA FORMACIÓN ACTORAL

El cuerpo en la actuación no puede darse por hecho. Debería dejar de pensarse que el estudiante de teatro tendría que tener un trabajo de interiorización muy claro sobre los procesos corporales que vivencia en cada ejercicio escénico encontrándose una conjugación entre su cuerpo y su mente, es decir, entre el hacer y el pensar, cuando la imagen del docente invita al deseo fuera de uno y enseña, por omisión u ocultamiento, justo esta dicotomización. La verdad, sin embargo, del teatro, está lejos de ser comprendida por esta sistematización académica, pues:

el ser de una cosa está siempre dentro de la cosa concreta y singular, está cubierto por ésta, oculto, latente. De aquí que necesitemos des-ocultarlo, descubrirlo y hacer patente lo latente. En griego, estar cubierto, oculto, se dice *lathein*, con la misma raíz de nuestro latente y latir. Decimos del corazón que late no porque pulse y se mueva, sino porque es una víscera, porque es lo oculto o latente del cuerpo. Cuando logramos sacar claramente a la luz el ser oculto de la cosa decimos que hemos averiguado su verdad. Por lo visto, averiguar significa advenir, hacer manifiesto algo oculto, y el vocablo con el que los griegos decían “verdad” –*alétheia*–

resulta significar lo mismo: *a* equivale a *des*; por tanto, *a-létheia* es des-ocultar, des-cubrir, des-latentizar. Preguntarnos por el ser del Teatro equivale, en consecuencia, por preguntarnos por su verdad. La noción que nos entrega el ser, la verdad de una cosa es su Idea Ortega y Gasset (64-65) [12].

Abordar la relación teoría-práctica es, sin lugar a duda, un tema de vital importancia en el teatro, pues jamás dejará de invitarnos a reflexionar sobre la creación en y para la escena. Sin embargo, “sacar claramente a la luz el ser oculto” de lo que es propio de nuestro arte, nos obliga a des-cubrir y des-obviar las relaciones subyacentes que existen en los procesos formativos para tener una visión más lúcida de por qué a lo largo de la historia no hemos logrado establecer puentes entre estas dos concepciones en las que existe una división cada vez mayor entre el cuerpo y la mente, división que incide directamente en cómo hacemos cognoscible nuestro objeto de estudio:

A lo largo de la historia nos encontramos con nociones de cuerpo muy divergentes. Basta recordar, por ejemplo, el cuerpo-cárcel de Platón, el cuerpo “psíquico” de Aristóteles, para quien el alma es algo del cuerpo, el cuerpo-extensión de Descartes, el cuerpo-voluntad-fuerza de Nietzsche, o ya casi en nuestros días, el cuerpo vivencial y concienciado de Sartre o Merleau-Ponty. Rábade Romeo en Durán, (14) [13].

La academia pide que el docente bloquee sus emociones, sus fluidos, sus órganos, es decir, su cuerpo subjetivo, donde lo objetivo se vuelve un punto de partida altamente doloroso. La eficacia, los resultados inmediatos y cuantificables, su producción, se vuelven resultados de una explotación contemporánea. Sin tiempo para sí y sus procesos, a veces sólo es un portador de alguna escuela, algún método, algún maestro que lo formó, pues esto ya ha sido validado y garantizado por la academia, esto es lo ‘objetivo’ del conocimiento occidental. Las nociones históricas, filosóficas y sociológicas del cuerpo (Platón, Aristóteles, Descartes, Nietzsche, Sartre, etcétera) son lo ‘objetivo’, el cuerpo subjetivo estorba en su *yo-así*. Esto abona nuevamente a la dicotomización entre cuerpo y

mente, donde los docentes exigen el mismo sacrificio a los estudiantes: se les pide habitar un cuerpo, su cuerpo; apropiárselo a pesar de la realidad que la negación cuenta, cuando en realidad lo que se les pide es un *yo-así como*. Tanto en imagen y semejanza, como en la relación mirada y lo mirado, el deseo y la falta están latentes y no pueden ser omitidos ni obviados.

En la asignatura de Expresión Corporal del CUT se considera que es fundamental el propósito de que el estudiante y el docente puedan estar en el aquí y ahora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, específicamente, en el entendimiento y vivencia del teatro, significando bidireccionalmente palabras y contenidos en consonancia con relaciones de experiencia-conocimiento, y no sólo en la acumulación de datos que ocupan espacio en la memoria, ya que al no estar significados por el sujeto no se incorporan a la experiencia que permite inscribir un trayecto en la relación con el conocimiento. Para lograr este propósito, se descubre la máscara, en tanto máscara, y aquello que debe ser enmascarado. El cuerpo simulado del docente se vuelve un cuerpo volviendo a sí mismo, con sus emociones, fluidos y subjetividad. La imagen se antepone a la distancia y al posicionamiento, aparece al mismo nivel, obligando que la mirada deje de postrarse para encontrar lo mirado frente a sí.

En este retorno, en un esfuerzo por la semejanza, el estudiante experimenta que “un cuerpo no está vacío. Está lleno de otros cuerpos, pedazos, órganos, piezas, tejidos, rótulas, anillos, tubos, palancas y fuelles. También está lleno de sí mismo: es todo lo que es” Nancy (13) [14]. El cuerpo no es un organismo definitivo e inamovible –la expresión de un cuerpo para la escena no está constituido sólo de carne y huesos–, a pesar de la tradición de la academia en la que los docentes parecen materializar lo unívoco de la educación: en la horizontalidad el cuerpo siempre está inscrito en algún tipo de experiencia, y por lo tanto, permite una transformación del propio estudiante en la preconcepción de sí.

Las relaciones anteriores se enlazan en la formación actoral, en donde está involucrada directamente la complejidad corporal, ya que el cuerpo es un espacio con el que se puede trabajar y hacer experiencia, es lo que permite la automovilización y la movilización del/de lo otro; es decir, se busca reconectar al sujeto

(estudiante y docente) con su potencial de cambio: “(s)e trata de una reflexión sobre el cuerpo en tanto realidad concreta de la subjetividad, del cuerpo como elemento de la vida de la conciencia, del *cuerpo vivido*” Ramírez (82) [15].

En el cuerpo se hace presente y presencia el deseo de progresión espacio-temporal; es donde se revela y expresa lo que somos, en una relación dinámica donde el pensamiento es uno con el cuerpo, posibilitando el estar en el aquí y ahora sin lo escindido. La expresión de un cuerpo simulado es, principalmente, el descubrir que lo es y por qué lo es: lo que hay de “malo” en el estudiante está en relación a lo que hay de “malo” en el docente y viceversa, nunca son factores aislados, no en un proceso de enseñanza-aprendizaje que se basa en la presencia y el presente.

Ahora bien, el deseo de progresión espacio-temporal está en el centro, que es potencia de movimiento. Localizar el centro implica un acto volitivo, y como todo acto volitivo, requiere de una afirmación: la afirmación del principio y el origen. En el centro está el yo. No se busca su comprobación, pues el centro se comprueba a sí mismo en el movimiento y la acción dirigida. El docente no puede pedir que el estudiante esté en contacto con su centro si él mismo no lo está, y es a través de la experiencia, y sólo la experiencia, que se llega a su comprensión. Un cuerpo simulado hace de su centro un eco, la resonancia sólo se debe a una reacción con lo externo. Si todo está siempre afuera, el deseo se vuelve pura falta y el acto volitivo se niega o se disfraza de algo más.

Un cuerpo deshabitado y un cuerpo simulado sólo pueden ofrecer negación y mentira en la escena, pues la acción sólo llega como un artificio que sitúa. Si el cuerpo simulado sigue encarnándose en la distancia, la semejanza devendrá en un cuerpo simulado en el acontecer escénico, donde de antemano, se hace como que se dice y se dice como que se hace, imposibilitando la identificación del espectador.

No hay que olvidar que el movimiento

surgido de lo más profundo del ser, va a propagarse por el espacio exterior y a encontrar contactos; contactos de inmovilidad (¿limitaciones o apoyos?),

contactos de otros movimientos (¿acuerdo u oposición?), contacto de placer o displacer, encuentro de las prohibiciones sociales, etc. En este momento es cuando nacen los conflictos que moderarán ese deseo de movimiento, de acción, de ser... o de no ser.

Nosotros encontramos diariamente la historia de esos deseos y conflictos, simbólicamente expresados a través de la acción, trabajando a nivel del movimiento creado espontáneamente, en relación con el objeto y con el otro. (...) ¿Cómo preservar (o encontrar) ese deseo de movimiento, ese deseo de acción, permitiéndole el acceso o la creación y luego a las formas más simbólicas de la acción, tales como la expresión plástica, verbal o matemática, que son los movimientos del pensamiento? Lapierre y Aucouturier (45) [2].

El movimiento es acción que parte del centro: un cuerpo presente, habitado, semejante a lo que se habita y se habla en el mundo, que dice 'mundo'. Es en el centro donde nacen los impulsos, la energía, la respiración, la subjetividad no en un *yo-así como*, sino en un *yo-así*. De esta forma, el docente es un punto de referencia, donde no re-produce sino crea, factor vital para la formación actoral.

Un docente que simula su centro es un guía del extravío, pues en el lugar simbólico que ocupa ha perdido el contacto con su propio deseo; el conflicto al que se somete es al de su propio yo en contra del "espacio exterior". Su expresión es ficticia y ejemplifica lo ficticio y no lo ficcional. El peligro al que se enfrenta el arte teatral es asumir que su esencia es ficticia y no una verdad des-ocultada, cuando se necesita a la verdad para la ficción, pues el centro ancla paradójicamente al devenir escénico. El espacio-tiempo de un cuerpo simulado es un simulacro del aquí y ahora, un allá y acaso que hacen de lo ajeno una máscara de nada.

CONCLUSIÓN: HACIA UNA GRAMÁTICA DEL NOSOTROS

Es notorio observar lo que desencadena un cuerpo simulado en los procesos de selección de la licenciatura de Teatro y Actuación del CUT. Un docente que se sitúa en el lugar simbólico del poder acciona de inmediato en los aspirantes un mecanismo antes usado: su mirada se postra, se espera el dictamen, se trabaja para complacer, se olvida el ser expresivo, se vuelve a la obediencia sólo para

pasar a la siguiente etapa, se deshabita para no enfrentarse a un tipo de violencia: sin cuerpo no hay dolor. El fantasma de un grito condicionante aparece continuamente como lo único existente en el acontecer.

Por suerte, esto se ha erradicado en los últimos años, pues se consensuó que este tipo de reacciones imposibilitaban identificar las cualidades que se buscaban en los futuros estudiantes, afectando, por lo tanto, el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje para la formación actoral. El cambio fue altamente significativo. La distancia dejó de ser una defensa y el posicionamiento permitió la horizontalidad, sin que el rigor y la disciplina se vieran comprometidos, pues en el arte no pertenecen al mismo campo que lo autoritario y el discurso de poder.

El docente necesita entender qué le pasa ante la investigación de la condición humana, de su condición humana, no sólo en el afuera, no sólo como un rebote del exterior, sino en sí. Es fundamental que, en la formación actoral, tanto docentes como estudiantes, aprendan a trabajar con su constitución propia y no con la anécdota de su constitución. Es necesario explicar nuestro comportamiento como observadores, con toda la responsabilidad que implica ser lo mirado en la mirada, pues si no sabemos qué es lo que estamos depositando en el objeto de estudio, que somos nosotros mismos en la formación actoral, y no nos confesamos la verdad sobre nuestro *yo-así*, nos anulamos y anulamos cualquier sistema, método o técnica que queramos emplear en nuestra investigación.

El análisis es vital para lograr tal fin. El puente que se construyó, por lo tanto, en el primer año de formación en el CUT fue, como ya se dijo, el de trabajar en conjunto con las asignaturas de Actuación y Teoría y Análisis del Texto Dramático. Una primera reacción surgió de esta colaboración: ¿cómo era posible conjugar materias prácticas con una teórica? Se partió en éstas de una misma concepción y experiencia del cuerpo que es pensamiento y viceversa, por lo tanto la escisión se evidenció como lo que es: una fabulación.

También se buscó en estas asignaturas establecer el autodiagnóstico como punto de encuentro entre estudiantes y docentes, para propiciar un reconocimiento sin censura, eliminar bloqueos que impidieran un libre funcionamiento y cuestionar

la idea preconcebida de condiciones ideales para el trabajo, ya que si se finge un estado físico o emocional, ningún cuerpo podrá sostenerse a causa de posicionarse en una plataforma falsa (que sería un autoengaño). En la exploración se trabajó simultáneamente en las tres asignaturas con premisas específicas en relación a un solo tema.

A partir de posicionarse desde distintas plataformas de la corporalidad, no esperadas para el orden de lo práctico ni para el orden de lo teórico, tanto docentes como estudiantes pudieron cuestionar que forma (cuerpo anatómico) y significado (subjectividad) no se viven como elementos separados o desarticulados, sino que conforman una unidad con el ser, con lo otro y con el mundo. El análisis sirvió siempre como una herramienta para la lectura del texto que es el mundo, del texto que es el cuerpo, del texto que es la ficción. De esta manera, las acciones relacionadas con la expresión corporal, con el cuerpo expresivo, se constituyen como verdadero punto de referencia para la formación del actor de teatro.

Sólo a través del *yo-así* se puede generar el vínculo con el/lo otro, haciendo posible la construcción de algo distinto, en la que se anuda la experiencia singular de cada creador con la experiencia histórica de la cultura actoral. La integración de estas experiencias abre la posibilidad de borrar las fronteras que nos exilian de nosotros mismos. Para un actor, ser cuerpo es ser cuerpo que habla en y para la escena, es una palabra-cuerpo, un cuerpo-palabra; su cuerpo es la mirada y lo mirado, su cuerpo es la imagen y la semejanza de todos los cuerpos en un texto mucho más grande que el suyo: aquél del acontecer.

Los puentes permiten a los docentes y a los estudiantes articular el pensamiento, la experiencia y la técnica en un diálogo constante en el aquí y ahora, con el deseo de pronunciarse creando mundos a partir de su constitución, capaces de establecer una topología en relación al centro y al espacio-tiempo como los principales ejes de la acción en el teatro. Sólo en un proceso de análisis y con la mirada del otro, como un cuerpo que también tiene órganos, fluidos, etc., podemos salir de nuestra zona de confort, ser responsables, autocríticos, ser conscientes de nuestras defensas, resistencias, proyecciones, propósitos, prejuicios. Sólo contamos con nosotros y nuestro deseo, con el conocimiento de

nuestras faltas para no anularnos, el teatro no permite simular y sólo se encuentra en el habitar del devenir: misterio, creación y belleza en su potencia y acto.

En “Soy Yusuf, padre”, contenido en el libro *Menos rosas* del fallecido poeta palestino Mahmud Darwish, hay todo un cuestionamiento sobre el poder indiscutible del don de Yusuf (José) y su propio extrañamiento frente a la incredulidad o envidia de los demás, sobre todo de sus propios hermanos. Las palabras no cuestionan el don en sí, si no la soberbia que Yusuf trata de empañar con ingenuidad e inocencia. Yusuf se reafirma en un soy que atenta contra el ‘somos’, que imposibilita cualquier ‘nosotros’, porque en su soy no reconoce ni su deseo ni su falta: “Las mariposas/se han postrado sobre mis hombros, las espigas se han inclinado hacia mí y/los pájaros han volado sobre mis manos. ¿Qué he hecho yo, padre, y por qué/ yo?” Darwish (89) [16]. El padre simbólicamente, por supuesto, está distante y posicionado en el lugar indefinido del allá, del arriba. De igual manera, un docente que no lleve a un plano de reflexión y análisis el papel que su propia presencia juega, su *yo-así* –que siempre es un ‘estar en’–, está condenado a aceptar el sacrificio de su propio ser en pos de un cuerpo simulado (un *yo-así como*) que distorsiona, enmascara, vela y miente; imagen que asemeja cualquier cosa y no es semejanza des-ocultada; lo mirado sostenido por el sometimiento de una mirada que buscaba una resonancia, una figura que se parece a todo excepto a sí misma.

BIBLIOGRAFÍA

- [1] GLINZ, L y MOLAS, A., (2018), “Consideraciones sobre el cuerpo deshabitado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación actoral”, revista electrónica *Psicomotricidad, Movimiento y Emoción /Revista del Colegio Internacional de Educación Superior*), Vol. 4, n. 2, 19 páginas. En línea: <http://cies-revistas.mx/index.php/Psicomotricidad/article/view/97/Cuerpo%20deshabitado>
- [2] LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1985). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Editorial científico-médica.
- [3] MILLER, J. (2009). *De la naturaleza de los semblantes*. Buenos Aires: Paidós.

- [4] RODOREDA, M. (2000). *La calle de las Camelias*. Barcelona: Edhasa.
- [5] BUTLER, J (1988) phenomenology and feminist theory”, en: *Theatre journal*, Vol. 40, No. 4 ; The Johns Hopkins University Press: Baltimore. En línea: https://www.amherst.edu/system/files/media/1650/butler_performative_acts.pdf. Consultado el jueves 18 de julio de 2019.
- [6] AGAMBEN, G. (2013). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- [7] BUTLER, J. (2018). *Resistencias. Repensar la vulnerabilidad y repetición*. México: Paradiso Editores.
- [8] BANDURA, A. y WALTERS, R. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- [9] GIRARD, R. (2012). *Geometría del deseo*. México: Sexto piso.
- [10] QUIGNARD, P. (2014). *Las sombras errantes*. Buenos Aires: El cuenco de plata/ extraterritorial.
- [11] DEVEREUX, G. (1967). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México, D.F. Madrid España: Siglo XXI.
- [12] ORTEGA Y GASSET, J. (2005). *Ideas sobre el Teatro y la Novela*. Madrid: Alianza editorial.
- [13] DURÁN, A. (2009). “Introducción”, en *Cuerpo, sujeto e identidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Plaza y Valdés editores.
- [14] NANCY, J. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*. Buenos Aires: La cebra.
- [15] RAMÍREZ, M. T. (2013). *La filosofía del quiasmo. Introducción al pensamiento de Maurice Merleau-Ponty*. CDMX, México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- [16] DARWISH, M. (2001). *Menos rosas*. Madrid: Hiperión.