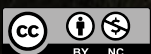


La crueldad, un sueño que muere.

Aztaud, Jung y la pedagogía teatral

Fotografía de portada de
Antonio Sampayo





Mircea Gerardo Lavaniegos Solares*  
Lorena Guerra Cristobal**  

Tipo de artículo: artículo de investigación

Fecha de recepción: 02 de marzo de 2026

Fecha de evaluación: 08 de julio de 2026

Fecha de aprobación: 20 de agosto de 2026

Para citar este artículo

Lavaniegos Solares, M. G. y Guerra Cristobal, L. (2026). La crueldad, un sueño que muerde. Artaud, Jung y la pedagogía teatral. *(Pensamiento), (Palabra)... Y Obra*, (36), e24764. <https://doi.org/10.17227/ppo.num36-24764>

* Maestro en Literatura Comparada, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. Candidato a doctor por la misma casa de estudios. Sus líneas de investigación se centran en la relación entre poesía, religión y filosofía. Imparte clases de griego en la Universidad Intercontinental de la Ciudad de México y participa en el Seminario permanente de Estudios de Esoterismo Occidental desde América Latina (UNAM). lavaniegos.mircea@gmail.com

** Doctora en Psicología Social, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I), México. Sus líneas de investigación giran en torno al imaginario simbólico del actor de teatro en México, con formación complementaria en historia del arte y psicología analítica. Es actriz y performer. l.guerra@crim.unam.mx

Resumen

Este artículo propone una lectura del teatro de la crueldad de Antonin Artaud en diálogo con la teoría de los sueños de Carl Gustav Jung para pensar la pedagogía teatral. Se parte de la distinción entre la violencia disciplinaria, que organiza el cuerpo del actor mediante dispositivos técnicos y pedagógicos, y la crueldad artaudiana, entendida como una irrupción de verdad que confronta al actor con aquello que permanece fuera de su organización consciente. A partir de la premisa de Artaud de que el teatro debe operar como el sueño, se plantea que la experiencia escénica puede producir un descentramiento del yo semejante al que acontece en la experiencia onírica, lo que hace posible la aparición corporal de contenidos de la sombra. La noción de *liminalidad* permite comprender este descentramiento como un tránsito entre formas de organización de sí, cuya potencia transformadora depende de la existencia de un marco capaz de sostener y elaborar la experiencia. Se sostiene que la dimensión pedagógica de la crueldad exige, por tanto, desplazar la formación desde el énfasis técnico hacia una práctica capaz de sostener el desmontaje del yo y favorecer la elaboración simbólica de aquello que emerge de este proceso.

Palabras clave: teatro; pedagogía teatral; violencia; teatro de la crueldad; cuerpo; psicología analítica; sueño

Cruelty, a Dream That Bites. Artaud, Jung, and Theatre Pedagogy

Abstract

This article proposes a reading of Antonin Artaud's Theater of cruelty in dialogue with Carl Gustav Jung's theory of dreams in order to rethink theatrical pedagogy. It begins from the distinction between disciplinary violence, which organizes the actor's body through technical and pedagogical devices, and Artaudian cruelty, understood as an irruption of truth that confronts the actor with what remains outside their conscious organization. Starting from Artaud's premise that theater must operate like the dream, the article argues that the scenic experience can produce a decentering of the self-similar to that which occurs in oneiric experience, making possible the bodily emergence of shadow contents. The notion of liminality allows this decentering to be understood as a transit between forms of self-organization, whose transformative potential depends on the existence of a framework capable of holding and elaborating the experience. It is argued that the pedagogical dimension of cruelty therefore requires shifting training away from technical emphasis toward a practice capable of sustaining the dismantling of the self and fostering the symbolic elaboration of what emerges from this process.

Keywords: theatre; theatre pedagogy; violence; theatre of cruelty; body; analytical psychology; dream

A crueldade, um sonho que morde. Artaud, Jung e a pedagogia teatral

Resumo

Este artigo propõe uma leitura do teatro da crueldade de Antonin Artaud em diálogo com a teoria dos sonhos de Carl Gustav Jung, a fim de pensar a pedagogia teatral. Parte-se da distinção entre a violência disciplinar, que organiza o corpo do ator por meio de dispositivos técnicos e pedagógicos, e a crueldade artaudiana, entendida como uma irrupção de verdade que confronta o ator com aquilo que permanece fora de sua organização consciente. A partir da premissa de Artaud de que o teatro deve operar como o sonho, sustenta-se que a experiência cênica pode produzir um descentramento do ego semelhante ao que ocorre na experiência onírica, o que torna possível o aparecimento corporal de conteúdos da sombra. A noção de liminaridade permite compreender esse descentramento como um trânsito entre formas de organização de si, cuja potência transformadora depende da existência de um enquadre capaz de sustentar e elaborar a experiência. Defende-se que a dimensão pedagógica da crueldade exige, portanto, deslocar a formação da ênfase técnica para uma prática capaz de sustentar a desmontagem do ego e favorecer a elaboração simbólica daquilo que emerge desse processo.

Palavras-chave: teatro; pedagogia teatral; violência; teatro da crueldade; corpo; psicologia analítica; sonho



Apertura

Porque me presionaban
hasta mi cuerpo
y hasta el cuerpo
Fue entonces
que hice estallar todo
porque a mi cuerpo
jamás se lo toca.

ANTONIN ARTAUD (2003, p. 54)

Pensar que el cuerpo del actor es un territorio neutro en la formación teatral equivale a concebirlo como simple materia inanimada, susceptible de ser moldeada en nombre de un saber institucional. La pedagogía teatral hereda un cuerpo ya inoculado con las estructuras de una sociedad que promulga “la lógica anatómica del hombre moderno” (Artaud, 2001, p. 37): una concepción que lo entiende como organismo funcional, racionalizado y segmentado. Esta lógica se naturaliza a través de los mismos dispositivos pedagógicos que se operan sobre el cuerpo, lo que configura una forma de violencia normalizada. Como advierte

Foucault (2002), el poder disciplinario crea *cuerpos dóciles* pensados para agotar sus fuerzas en la productividad y en la reproducción de los dispositivos de poder; en ese sentido, captura sus fuerzas para dificultar la emergencia de un pensamiento crítico, capaz de interrogar los regímenes de verdad que lo sostienen.

La cuestión no consiste en determinar si la formación teatral implica violencia, pues toda pedagogía interviene el cuerpo, modela la subjetividad del actor y puede convertirse en un dispositivo de normalización de esta. Esa intervención encuentra un correlato en lo que Artaud (2024) llama *teatro occidental de tendencias psicológicas*, que somete el desempeño del actor a la autoridad de quien dirige la escena —el maestro, el director— y reduce así las fuerzas de su cuerpo. En ambos casos el cuerpo queda sometido a un orden racional que lo organiza desde afuera. Frente a esta subordinación, Artaud opone un “lenguaje objetivo y concreto” que, en lugar de dirigirse a la razón, penetra directamente el cuerpo del actor y la sensibilidad:

Este lenguaje concreto del teatro sirve para
obstruir y ceñir órganos. Penetra en la sensi-
bilidad. Abandonando las utilidades

occidentales de la palabra, convierte las palabras en hechizos. Exagera la voz. Utiliza las vibraciones y las cualidades de la voz. Pisotea desordenadamente los ritmos. Machaca los sonidos. Intenta exaltar, aletargar, encantar, detener la sensibilidad. (p. 527)

La penetración del teatro occidental de tendencias psicológicas puede restringir la sensibilidad de los cuerpos y, la mayoría de las veces, los constriñe a la reproducción de “la conciencia general de la sociedad” (Artaud, 2001, p. 36), así como al cumplimiento de fines políticos o francamente comerciales previamente determinados. Sin embargo, existe la posibilidad de que esa intervención quirúrgica del lenguaje —textual y corporal—, en lugar de consolidar la docilidad, abra un espacio de desmontaje donde la violencia normalizada se vuelva visible. Esto es lo que, para Artaud, hicieron artistas como Van Gogh y Gérard de Nerval, y en nuestro contexto lo podemos reconocer en las trayectorias de Severo Amador y Amelia Vértiz¹, cuya terrible sensibilidad² les permitía entrar en un “estado del iluminismo, en el que el pensamiento en desorden se repliega ante las descargas invasoras de la materia” (Artaud, 2001, pp. 53-54). La crítica de la sociedad que Artaud llevó a cabo en *Van Gogh, el suicidado de la sociedad* (1947) vuelve porosas nuestras categorías acerca de lo sano y lo enfermo, lo caótico y lo ordenado, el yo y lo otro, y abre un camino para comprender el proceso artístico como una danza entre estas dicotomías.

Por otro lado, ser conscientes de que el cuerpo del artista puede ser una superficie de inscripción de dispositivos técnicos, religiosos, médicos y morales permite advertir los alcances y la importancia del aprendizaje escénico. Cada corrección, cada técnica incorporada, cada ajuste postural o vocal participa en la producción de una determinada percepción del cuerpo y de una coherencia

del yo. Desde esta perspectiva, el teatro de la crueldad de Antonin Artaud introduce una concepción de *violencia* que desgarrar la estabilidad del yo sometido a las lógicas del poder. La crueldad artaudiana no es un ejercicio de violencia sobre el actor, ni una radicalización de la disciplina: es una *irrupción de verdad*, un acontecimiento escénico que corroe la disciplina ya inscrita en su cuerpo.

Conviene precisar qué tipo de verdad está en juego. No es la verdad del consenso social —la que una comunidad valida, sanciona y reproduce como saber legítimo— que Foucault (2002) liga al poder disciplinario, sino una verdad que el cuerpo experimenta desde sí mismo, una verdad sentida (Guerra, 2019), que se padece —en el sentido de *pathos*— y se siente antes de poder ser dicha. Ese movimiento —un contenido que se impone al cuerpo antes que a la razón— es lo que Jung (2014) describe en su teoría de los sueños: el yo se confronta con contenidos inconscientes que escapan a su control y se le imponen cargados de afecto, antes de poder conceptualizarlos. Es la misma estructura de la verdad sentida (Guerra, 2019), es decir, una sensación que recorre el cuerpo entero y resuelve una inquietud de la persona. Esta estructura permite entender la exigencia artaudiana de que el teatro opere como el sueño: un espacio donde el yo disciplinado confronta lo que la lógica anatómica y el régimen de verdad mantienen subyugado (Artaud, 2024).

A partir de la crítica de Artaud (2024) a la representación psicológica del teatro convencional, puede advertirse que esta forma de teatro opera exclusivamente en el nivel de la consciencia y sostiene la ilusión de una persona coherente por dentro y por fuera, siempre en control. Al organizar la acción escénica a partir de motivaciones racionales y biografías consistentes, este tipo de teatro supone que el ser humano se conoce y se explica a sí mismo sin fisuras. En contraste, si el teatro debe operar como el sueño, como propone Artaud, su función no consistiría en comunicar una verdad previamente formulada, sino en crear las condiciones para que aquello que permanece fuera de la organización consciente pueda irrumpir en la experiencia y afectar o modificar por sí mismo al actor. Artaud (2024) afirma que el sueño no argumenta ni persuade, sino que irrumpe en el cuerpo y en la consciencia por medio de un lenguaje simbólico que privilegia la experiencia corporal y afectiva. El sueño muestra otras partes de lo que la persona cree que es y desestabiliza al yo. Esta desestabilización ocurre en toda la experiencia psicocorporal, tal como se

1 Severo Amador (1879-1931) fue un escritor, poeta, pintor, músico y grabador zacatecano vinculado a las corrientes decadentistas y espiritistas de México. Amelia Vértiz (1954-1989) fue una poeta mexicana, autora de *Corona de daturas* (1988), cuya obra se caracteriza por una intensa exploración de imágenes relacionadas con la naturaleza, el cuerpo, la muerte y la transformación. La inclusión de ambos en este pasaje responde a la posibilidad de leer sus respectivas obras desde la noción artaudiana de una sensibilidad capaz de desbordar las formas convencionales de percepción y representación. Sobre Amador, véase Ríos Molina (2021); sobre Vértiz, véase Paredes (2004).

2 Terrible porque son creadores con una particular susceptibilidad a ser afectados por aquello que permanece fuera de los marcos convencionales. El artista queda situado en una zona de tensión, pues su creación hace aparecer aquello que el lenguaje objetivo mantiene fuera del campo y, al mismo tiempo, su irrupción puede confrontarlo con la incompreensión, el rechazo o la violencia de un orden que no logra reconocer lo que su experiencia pone de manifiesto.



experimenta en un sueño vivido en el que la línea entre la ficción y la realidad es endeble.

Esa misma desestabilización, que aquí opera sobre el yo, puede extenderse a la organización misma del cuerpo. Desde esta perspectiva, podemos hablar de un *cuerpo sin órganos*, idea retomada y desarrollada posteriormente por Gilles Deleuze y Félix Guattari (2004), quienes lo entienden como la posibilidad de experimentar el cuerpo más allá de la organización que determina sus funciones habituales, de modo que sus partes establezcan vínculos distintos y nuevas posibilidades de movimiento y afectación. Frente al cuerpo pensado como organismo, el cuerpo sin órganos precisa la propuesta artaudiana de una desorganización de las relaciones corporales que libera las fuerzas del cuerpo hacia otras formas de manifestarse, como cuando propone hacer “danzar las pupilas en pareja con los codos, las rodillas, los fémures y los dedos de los pies” (Artaud, 2003, p. 168). El actor experimenta así su corporalidad más allá de sus usos habituales —algo que la pedagogía teatral contemporánea ha nombrado de distintas formas: *movimientos extracotidianos* (Barba y Savarese, 1990), *desprogramación* (Núñez, 1991), *vía negativa* (Grotowski, 1970), *cuerpo neutro* (Lecoq, 2003).

Esa desorganización no libera cualquier contenido: distintas tradiciones han intentado nombrar qué es lo que ahí emerge. Así, mientras que para Freud y Breuer (2013) el síntoma corporal revela una memoria reprimida y para Jung (2002a) el cuerpo contiene una memoria filogenética que se manifiesta como afecto e imagen, Artaud (2024) piensa el cuerpo como el espacio donde esa irrupción de verdad que se produce en los sueños puede experimentarse en el teatro, de manera despierta. Desde esta premisa, la pedagogía teatral puede devenir un espacio donde la crueldad abre al actor a su propia inestabilidad constitutiva. El trabajo corporal deja de orientarse exclusivamente a la producción de destreza y se convierte en un laboratorio de transformación. Allí, la desorganización no equivale a destrucción, sino a condición de posibilidad para que emerjan nuevas configuraciones de la experiencia de sí. El cruce entre cuerpo, sueño y crueldad permite pensar la formación artística como un territorio de riesgo y potencia, donde la violencia pedagógica puede desplazarse del régimen del sometimiento al de la manifestación de la verdad sentida.

De esta manera, podemos afirmar que el descentramiento del yo ocurre en la unidad psicocorporal y hace de

la práctica teatral un montaje y desmontaje del propio yo. Cuando esta asume la dimensión onírica que hemos descrito aquí, el actor no solo aprende técnicas: atraviesa una experiencia liminal en la que el yo, aparentemente estable, se suspende y se vuelve transmutable. Pero esa desorganización no conduce necesariamente a una transformación. Para que el descentramiento tenga sentido formativo, necesita un marco capaz de sostener y elaborar la experiencia, que determine bajo qué condiciones la suspensión del yo se vuelve tránsito y no mera fractura. Ese marco es la liminalidad.

Liminalidad escénica. El cuerpo en tránsito

El desplazamiento del régimen de la violencia disciplinaria al de la crueldad artaudiana puede comprenderse a partir de la noción de experiencia liminal desarrollada por Victor Turner (1988), quien la define como aquella fase ritual en la que las normas sociales se suspenden temporalmente y la persona se separa de su identidad ordinaria —su yo—, para ingresar en un umbral donde las categorías usuales pierden estabilidad. Es un estado regulado, no arbitrario, aunque quien lo atraviesa puede vivirlo como caótico. Schechner (2000), al trasladar esta categoría al teatro, señala que la *performance* crea espacios *entre* en los que el participante no es ya quien era, pero tampoco es aún otra cosa —lo que el propio Schechner nombra como *not me... not not me*—, sino que se encuentra en tránsito de un estado a otro, y por eso mismo puede experimentarse como caos (p. 185).

Esta condición liminal —ese *entre* que ya no es un estado ni tampoco el otro— es análoga al proceso de individuación en la psicología analítica de Carl Gustav Jung. Durante este, el yo puede experimentar momentos de quiebre o desmontaje en los que las identificaciones que sostenían su coherencia se desmoronan y dan lugar a una vivencia de desorientación o caos. Tal descentramiento se produce mediante la irrupción de contenidos





inconscientes —como sucede en la experiencia onírica— que relativizan la posición central del yo. Jung (2014) señala que, cuando partes inconscientes de la personalidad llegan a la consciencia, el proceso no consiste únicamente en incorporarlas a la personalidad ya existente, sino en desmontar el yo preestablecido e integrar los aspectos hasta ahora desconocidos por la persona, para crear una nueva concepción del yo, de manera que la personalidad se ve amplificada (p. 223).

Sin embargo, esta transformación exige del docente condiciones pedagógicas precisas. Cuando los contenidos inconscientes desbordan la capacidad del yo para sostenerse, la persona deja de poder observarlos y elaborarlos y comienza entonces a actuar desde ellos sin comprender del todo qué la impulsa, y puede producirse una disociación de la personalidad (Jung, 2014, p. 104). El descentramiento deja entonces de ser un umbral y se convierte en naufragio debido a que el yo no atraviesa la experiencia, sino que se disuelve en ella. Por ejemplo, en ejercicios corporales de la práctica teatral, un actor puede sostenerse en vocalizaciones sin control semántico o en secuencias físicas que desorganizan su postura habitual, dentro de un estado de intensidad afectiva prolongada. Si ahí alcanza una experiencia liminal, al volver puede reconocer algo de sí que antes le era ajeno. Estamos hablando, por lo tanto, de un tránsito entre un estado y otro, no un naufragio. Pero si ese mismo estado se prolonga sin acompañamiento —sin un punto de cierre, sin alguien capaz de reconducirlo hacia el aquí y ahora—, el actor puede quedar atrapado en la intensidad misma, incapaz de recuperar la distancia mínima que le permitiría integrar la experiencia. La diferencia entre ambos consiste en si existe un marco capaz de sostener el tránsito por ese espacio liminal.

Esta misma estructura es, a nuestro juicio, la que Artaud exige al teatro con la metáfora del sueño: hacer de la escena un espacio liminal donde el yo pueda suspenderse para ser atravesado por lo que no controla. Si el sueño, como vimos, hace irrumpir una verdad que el yo no puede formular pero sí sentir, la liminalidad escénica es el espacio ritual donde esa irrupción puede ocurrir sin destruir a quien la atraviesa. El actor que entra en escena no despierta del sueño artaudiano, lo encarna. Y es eso lo que lo vuelve —como diría Schechner— alguien que ya no es quien era, pero tampoco es todavía quien será.

El sueño no es la única imagen con la que Artaud plantea esta premisa. En el mismo gesto con que pide que el teatro opere como el sueño, exige también que actúe como la peste, y no por azar convoca ambas imágenes: sueño y peste comparten, en el lenguaje artaudiano, la capacidad de tocar algo que no pertenece del todo al cuerpo y que podemos atribuir al alma; ambas son experiencias en las que lo que está en riesgo es la vida o la muerte de eso que tocan. La peste, para Artaud (2024), “no ataca el cuerpo sino las costumbres”; es una crisis “que se resuelve en la muerte o la curación” (p. 441).

El sueño, del mismo modo, puede advertir esa peste antes de que se vuelva cuerpo, puede advertir la bacteria que corroe a la persona desde adentro. Cuando esa advertencia no se escucha, el conflicto no desaparece. Jung (2002b) documenta varios casos en los que una peste psíquica no resuelta termina hablando a través del sueño, justo en el momento en que las defensas del yo están dormidas. Si la persona no logra captar su mensaje, el conflicto busca otro lenguaje, uno más literal, y se convierte directamente en síntoma corporal: un paciente que no puede tragar cierto





hecho intolerable, otro que no puede respirar el aire de su propia casa, otro que pierde la capacidad de caminar porque, en sus palabras, “ya no puede andar más” (Jung, 2002b, p. 23). Primero el sueño advierte; si nadie escucha, el cuerpo insiste.

El teatro, entendido como espacio liminal, puede intervenir antes de que eso ocurra: ahí, lo que el sueño anuncia y el cuerpo amenaza con decir por su cuenta puede ensayarse, sostenerse y elaborarse simbólicamente, en lugar de convertirse en síntoma. Lo que irrumpe en ese umbral es lo que Jung llama sombra: todo aquello que el yo deja fuera de sí para sostener una imagen coherente y aceptable ante los demás y ante sí mismo. Los impulsos, deseos o rasgos que no encajan con esa imagen quedan fuera del yo y conforman la sombra (Jung, 2002a, p. 22). Estos contenidos no desaparecen por ser negados, sino que permanecen activos en el inconsciente, arrastrando consigo esa misma energía. Reprimida, la sombra no se disuelve, sino que se acumula como una fuerza que, cuando no encuentra cauce, termina manifestándose sin control en el estado de ánimo, en el conflicto, en la violencia que se ejerce contra sí mismo o contra otros.

Es precisamente esta confrontación con los contenidos de la sombra —tanto individual como colectiva— lo que, a nuestro juicio, Artaud nombra *crueldad*: no violencia arbitraria ni espectáculo del dolor, sino el gesto de exponer, sin anestesia, aquello que el yo y el orden social han excluido para sostener su propia coherencia. De allí la *ineluctable necesidad* de un teatro que, en lugar de sumarse a esa negación y docilidad del cuerpo y la mente, restituya al ser humano la comunicación con los aspectos ocultos de su personalidad (Artaud, 2003, p. 69). Se trata de concebir el teatro como un espacio ritual donde esa potencialidad sentenciada a permanecer en la oscuridad pueda manifestarse de forma regulada y artística, en vez de estallar sin marco ni contención en la vida cotidiana. En el teatro de la crueldad artaudiana se pretende crear un espacio donde esas fuerzas estallen como gritos, convulsiones o imágenes que desbordan cualquier lógica y produzcan un cuerpo lleno de intensidades y de potencia pura. James Hillman (2010), discípulo de Jung, lleva esta idea a su consecuencia más extrema al sostener que nuestra incapacidad para comprender y prevenir la guerra no es solo un fracaso moral, sino, ante todo, un fracaso de la imaginación; es decir, la violencia colectiva se desborda precisamente allí donde no existe un espacio simbólico capaz de elaborarla. El teatro, en la propuesta artaudiana, puede convertirse en ese espacio, es decir, en el lugar donde la potencialidad de la sombra pueda desarrollarse y tomar forma antes de desbordarse y convertirse en violencia.

Ese montaje y desmontaje del yo frente a la sombra solo son posibles en un espacio liminal como el que ofrece el teatro, donde el yo puede suspender momentáneamente la máscara que lo sostiene sin que esa suspensión implique su destrucción, precisamente porque el marco ritual de la escena contiene lo que, fuera de ella, se desbordaría como violencia sin control. Esta operación puede observarse en el poema “El teatro de la crueldad”, que Artaud escribió en noviembre de 1947. En él, el cuerpo-yo no se sostiene en la negación de lo excluido ni se disuelve bajo su desborde, sino que se desmonta para volver a montarse de otra forma:

¿Quién soy?
¿De dónde vengo?
Soy Antonin Artaud

y en cuanto lo diga
como sé decirlo
inmediatamente
verán mi cuerpo actual
volar en pedazos
y recogerse
bajo diez mil aspectos
notorios
un cuerpo nuevo
en el que no podrán
nunca jamás
olvidarme. (Artaud, 2001, p. 79)

El “cuerpo actual” que “vuela en pedazos” no se pierde en el caos, sino que se recoge “bajo diez mil aspectos notorios” en “un cuerpo nuevo”. La fragmentación es la imagen de exposición sin anestesia, pero su destino no es la explosión ciega, sino la constitución de una forma otra, tan cierta que “no podrán, nunca jamás, olvidarme”. El poema toca las fibras nerviosas de un yo que se transforma a través del cuerpo. El teatro de la crueldad se vuelve, entonces, el espacio donde esos contenidos escindidos pueden presentarse como fuerza creativa: gritos, convulsiones, onomatopeyas, ojos retorcidos —el cuerpo sosteniendo, una y otra vez, una verdad tan avasalladora que resulta cruel en el simple acto de mirarla.

La cuestión que se abre entonces es qué ocurre con esa experiencia cuando el teatro se asume también como práctica pedagógica. Si la crueldad artaudiana permite hacer aparecer aquello que la organización consciente mantiene fuera de escena, la formación teatral requiere condiciones capaces de sostener esa aparición y darle un cauce simbólico. El desafío pedagógico consiste, así, en acompañar el tránsito entre la irrupción y su elaboración, de manera que la intensidad corporal pueda convertirse en experiencia de conocimiento y transformación. Es en este punto donde la crueldad deja de ser únicamente un principio estético y adquiere una dimensión pedagógica: plantea la necesidad de desplazar las formas convencionales de enseñanza hacia dispositivos capaces de trabajar con el cuerpo, la imagen, el afecto y aquello que emerge cuando el yo deja, momentáneamente, de ocupar el centro.

Desplazamiento pedagógico e integración simbólica

Diseñar estos dispositivos pedagógicos no implica construir un espacio psicoterapéutico basado en la confesión,

ni priorizar la catarsis individual; implica generar dispositivos psicocorporales capaces de desestabilizar la coherencia narrativa del yo y de los regímenes de verdad en el ámbito pedagógico. Artaud (2024) ya nos da algunas ideas para construir estos dispositivos: las vocalizaciones con onomatopeyas, intensidades rítmicas, glosolalias, gritos, luces, secuencias físicas que desorganicen la postura habitual, el uso del humor como anarquía, de la poesía y su simbolismo (p. 526).

En este sentido, el actor *no interpreta* la sombra, sino que la experimenta como fuerza que altera su propio cuerpo y, por tanto, su pensamiento: la manifestación de la sombra acontece como fuerza encarnada, no como personaje. Desde esta perspectiva, la representación psicológica corre el riesgo de reproducir escénicamente esa unilateralidad consciente, lo que refuerza la ficción de una persona coherente y niega al actor el espacio liminal de metamorfosis.

El aula en la formación teatral deviene entonces un espacio de tránsito: un laboratorio donde el yo puede suspender su hegemonía y confrontarse con aquello que había sido escindido, lo que hace posible una transformación antes que una mera reproducción de máscaras. La sombra deja así de ser una categoría exclusivamente intrapsíquica y se convierte, dentro del entrenamiento, en una posibilidad de exploración del cuerpo, de la voz, del movimiento y de la relación con los otros.

Si el entrenamiento teatral propicia la aparición corporal de aquello que permanece fuera de la organización consciente, el problema pedagógico comienza precisamente en ese momento: ¿qué hace el actor con aquello que emerge y qué hace el docente-director frente a esa aparición? La respuesta no puede consistir en interpretar psicológicamente cada gesto, imagen o afecto que irrumpe durante el trabajo. Si la sombra constituye una dimensión de la psique que permanece en tensión con la consciencia, su aparición en el entrenamiento puede ser comprendida como un material que requiere elaboración, y en el teatro esa elaboración ocurre mediante la acción, la relación corporal con los otros y la composición escénica: la sombra no se interpreta psicológicamente, se trabaja en el aula y en la escena. Esta distinción resulta fundamental para evitar que el entrenamiento derive en una práctica terapéutica y, al mismo tiempo, para reconocer que aquello que emerge de la experiencia corporal puede adquirir una forma susceptible de ser compartida y transformada en escena.

Sin embargo, la aparición de la imagen, la intensidad corporal del actor, un tono de voz particular o un gesto que dota a la escena de sentido es apenas el inicio de la labor docente. Es necesario aprender a permanecer con ese material el tiempo suficiente para observar sus posibilidades, modificarlo y convertirlo en acción. En este punto, el entrenamiento deja de orientarse exclusivamente a producir una respuesta expresiva y comienza a trabajar sobre la relación entre el impulso y la forma, sin reducir el sentido que emergió desde las profundidades del actor. Entonces, la pregunta es: ¿cómo se produce ese tránsito de la experiencia a la forma? ¿Cómo se trabaja ese material? ¿Cómo puede el docente darle contención al actor o a la actriz?

El papel del docente adquiere aquí una importancia esencial. Su tarea consiste en ayudar al actor a permanecer en relación con aquello que emerge sin quedar completamente absorbido por ello. Esto supone ayudarlo a reconocer lo que acontece en su cuerpo, sostener la exploración cuando el material puede continuar desarrollándose y, cuando sea necesario, favorecer un retorno gradual hacia la observación y la elaboración. La formación teatral requiere alternar entre la inmersión en lo imaginario y el regreso al aquí y ahora objetivo, entre la apertura y el cierre, entre el grito y el silencio: permitir que aquello que emerge pueda afectar al actor sin dejar que permanezca indefinidamente en ese estado de desorganización. Esta alternancia —entre inmersión y regreso, entre apertura y cierre— es, en sí misma, una *complexio oppositorum*: la fórmula con la que Jung nombra a los opuestos psíquicos que, lejos de constituir realidades separadas entre sí, son fuerzas estrechamente relacionadas cuya tensión participa en la dinámica de la psique y que manifiestan, aun en su antagonismo, una tendencia a la conciliación (Jung, 2014, p. 207).

Desde esta perspectiva, el trabajo pedagógico buscaría ofrecer al actor las condiciones para permanecer en relación con aquello que emerge mientras encuentra formas de darle cauce. La apertura hacia lo desconocido necesita, por ello, un movimiento de regreso; la desorganización de las formas habituales demanda encontrar nuevas formas; y la experiencia corporal precisa poder transformarse en acción, imagen y relación escénica. En la práctica, esto supone que un ejercicio no tendría que concluir cuando aparece una imagen, un gesto o una intensidad inesperada. El docente puede pedir al actor que permanezca en ese movimiento, que lo repita, lo amplifique, lo reduzca, lo lleve hacia otra parte del espacio o explore qué sucede cuando

modifica su ritmo o lo acompaña con la voz. Si aparece una vocalización que el actor no había previsto, puede trabajar sus variaciones sonoras; si emerge un gesto recurrente, puede observar qué ocurre al transformarlo; si una determinada postura produce una imagen corporal insistente, puede explorar sus posibilidades espaciales y relacionales. De este modo, aquello que inicialmente irrumpe como una experiencia difícil de nombrar comienza a adquirir una forma susceptible de ser trabajada escénicamente.

Esta insistencia no es azarosa: responde al mismo principio que Jung (2014) describe en la *imaginación activa*, un método mediante el cual un contenido inconsciente — una imagen, un afecto, un impulso— se sostiene y se le da forma concreta hasta que revela lo que tiene que decir, en lugar de dejarlo pasar como una simple fantasía fugaz (p. 70). Amplificar, en ese sentido, significa rodear el símbolo o la imagen de variaciones, resonancias y repeticiones hasta que su sentido se despliegue por sí mismo; esto implica dejarlo crecer y no explicarlo necesariamente (p. 205). El valor de estos contenidos, advierte, no se revela hasta que se afrontan y elaboran, por lo que no sirve de nada solo observarlos (p. 70). Trasladado a la escena, esto explica por qué el docente no puede dar por terminado el proceso cuando la imagen aparece; debe guiar al actor a amplificar su sentido hasta que pueda integrarse al cuerpo y a la acción.

Este procedimiento permite recuperar la premisa que orienta la relación entre Artaud y Jung en este trabajo: el teatro debe operar como el sueño. En el sueño, las imágenes aparecen, se transforman y establecen relaciones que el soñante no controla por completo; algo semejante ocurre durante el entrenamiento cuando una forma encarnada, una modificación de la voz o una acción imprevista se presenta y el actor permanece suficientemente abierto para explorar sus posibilidades.

Sin embargo, el trabajo con este material no tiene por qué permanecer circunscrito a la exploración individual. El teatro tiene como condición el encuentro con el otro, lo que puede transformar la experiencia desde el momento en que el cuerpo del actor se encuentra frente a otro cuerpo. Una imagen, un gesto o una vocalización pueden adquirir otras posibilidades cuando son observados, respondidos o modificados por alguien más. Si la sombra emerge en el cuerpo, ¿qué ocurre cuando ese cuerpo está frente a otros cuerpos? La pregunta desplaza el trabajo de lo individual hacia la relación del actor con los compañeros. Lo que inicialmente pertenecía a la experiencia íntima del actor comienza

entonces a adquirir una dimensión social en el momento en que el gesto puede provocar una respuesta, la voz puede encontrar otra voz, el movimiento puede ser interrumpido o acompañado, y un impulso expresivo puede transformarse al entrar en contacto con otro cuerpo.

Esta dimensión relacional resulta fundamental porque el material que emerge no permanece idéntico cuando es puesto en presencia de otros. El otro puede funcionar como límite, contraste, resonancia o provocación —no como interpretación, sino como una nueva forma de ampliación, ahora distribuida entre dos cuerpos en vez de sostenida por uno solo—; su presencia modifica las posibilidades de la acción y obliga al actor a permanecer atento a algo que ya no depende exclusivamente de su propia experiencia. Aquello que emerge de él comienza a existir también en relación con aquello que emerge del otro. De este modo, el entrenamiento desplaza progresivamente al actor de una exploración centrada en su propia interioridad hacia una experiencia en la que debe aprender a escuchar, responder, afectar y dejarse afectar por otros cuerpos.

La consciencia no desaparece de este proceso: participa mediante la observación, la elección y la composición, pero lo hace después de haber permitido que algo distinto de su propia intención se manifieste, tanto en el actor como en lo que ocurre entre los cuerpos que comparten la escena. Esto redefine también la función del docente, pues su papel consiste en acompañar el proceso para que ese material pueda desplegarse y entrar en relación con los demás elementos de la escena y con los otros cuerpos presentes. Así, la formación actoral puede sostener la tensión entre consciencia e inconsciente sin resolverla prematuramente y convertirla en fuente de creación compartida.

Esa dimensión compartida es, en última instancia, la apuesta pedagógica de este artículo. Si la sombra que emerge en un cuerpo no es solo la sombra de ese individuo, sino aquello que una comunidad entera se niega a reconocer de sí misma, entonces lo que se juega en el aula excede al actor: cada vez que un impulso encuentra ahí un marco capaz de sostenerlo —en vez de un régimen que lo normalice o un vacío que lo abandone—, ese mismo gesto le resta una fuerza a lo que, sin cauce, termina desbordándose como violencia. Allí donde Artaud no ofrece garantía alguna, la pedagogía teatral puede construir, a través del docente, del entrenamiento y de la relación entre los cuerpos, las condiciones para que quienes atraviesan la crisis sean sostenidos y no abandonados a su suerte.

Acontecimiento final

Pensar la pedagogía teatral desde Artaud obliga, finalmente, a devolver la pregunta al cuerpo. ¿Qué ocurre con aquello que una formación artística ha obligado a incorporar? ¿Qué pasa si miramos el aula como un espacio donde puede crearse una pedagogía teatral humana y humanizadora? ¿Qué sucede si desquiciamos la técnica, la estética, el control? ¿Qué, si nos atrevemos a quitarnos la piel en los entrenamientos y en la escena? ¿Qué, si permitimos que vean aquello que no nos atrevimos a ser jamás? ¿Qué pasa si mostramos nuestra crueldad? Como señala Artaud: “Queremos hacer del teatro una realidad en la que podamos creer, y que contenga para el corazón y los sentidos esa especie de mordedura concreta que acompaña cualquier sensación verdadera” (Artaud, 2024, p. 522).

Hay experiencias que no llegan para ser comprendidas de inmediato. Atraviesan el cuerpo. Toca una zona que la consciencia todavía no sabe nombrar y nos dejan frente a algo que ya no podemos ignorar. Esa irrupción puede ser una serpiente que, en el sueño, mira fijamente, se aproxima, alcanza una presencia que, de pronto, muerde la piel y obliga a despertar. Cuando algo así sucede en los sueños, no se puede ignorar. Ha tocado *algo*, un órgano que no es visible, un registro que desmonta todo lo que creemos que somos. Algo semejante parece estar en juego en la experiencia de la crueldad: una conmoción que interrumpe la continuidad del yo y hace sensible aquello que hasta entonces permanecía fuera de su campo.

Desde Jung, aquello que irrumpe puede poner al yo frente a contenidos de la sombra, frente a aquello que quedó fuera de la imagen que hemos aprendido a sostener de nosotros mismos. La mordedura, en este sentido, puede pensarse como una imagen de ese instante en que se caen nuestras máscaras y no somos más un personaje. Algo penetra la forma conocida de sí y, al hacerlo, despierta una posibilidad que permanecía dormida.

Quizá por eso la crueldad artaudiana resulte tan incómoda para la pedagogía. Su potencia reside en producir una experiencia capaz de alcanzar al actor allí donde todavía no está preparado para encontrarse consigo mismo. La crueldad toca la piel de la persona, atraviesa la máscara y deja al cuerpo frente a una pregunta que no puede resolverse únicamente mediante la técnica. Lo que emerge puede ser perturbador, contradictorio, incluso difícil de reconocer como propio. Pero precisamente allí comienza la posibilidad de ampliar la experiencia de sí.

En este punto, la imagen del sueño vuelve a hacerse presente: hay algo que nos despierta porque antes tuvo que tocarnos, que afectarnos, conmovernos, retorcernos, hacernos gritar. La experiencia teatral puede compartir esa estructura. Se trata de crear las condiciones para que algo pueda irrumpir con suficiente fuerza como para alterar la percepción habitual del cuerpo y del yo. La “mordedura concreta” que Artaud nombra es, entonces, esa posibilidad de ser alcanzados por una experiencia antes de poder convertirla en pensamiento.

Pero toda mordedura deja una pregunta abierta: ¿qué hacemos después de despertar? Porque ser alcanzados por aquello que permanecía fuera del campo de la conciencia no garantiza, por sí mismo, una transformación. Algo puede irrumpir y desorganizar; puede abrir una grieta en las formas conocidas del yo; puede incluso devolver al cuerpo una intensidad que había quedado adormecida. Pero si esa experiencia no encuentra dónde alojarse, la grieta puede convertirse en abismo.

Aquí vuelve a aparecer la dimensión pedagógica del problema. Si el entrenamiento teatral se atreve a producir esa conmoción, también tiene que hacerse responsable de las condiciones en las que será atravesada. El desafío no consiste en proteger al actor de aquello que pueda afectarlo, ni en provocar deliberadamente una experiencia límite, sino en sostener al actor en el momento más vulnerable, en mantener el espacio abierto y flexible cuando algo irrumpe. El docente, el grupo, el tiempo de elaboración y el propio entrenamiento pueden constituir ese marco en el que la experiencia encuentre una posibilidad de retorno.

Porque quizá la transformación no ocurra en el instante de la mordedura, sino después. Cuando el cuerpo vuelve a reconocerse extraño. Cuando aquello que apareció ya no puede ser completamente expulsado. Cuando la experiencia obliga a mirar de otro modo una voz, un movimiento, un deseo, un miedo, una relación con otro cuerpo. Allí comienza un trabajo que la técnica por sí sola no puede realizar: hacer algo con aquello que nos ha acontecido.

Desde esta perspectiva, la pedagogía teatral adquiere una responsabilidad que excede la transmisión de procedimientos. Si el cuerpo puede convertirse en un lugar de revelación, de verdad sentida, el aula tiene que ser capaz de alojar aquello que revela. Esto supone abandonar la pretensión de saber anticipadamente qué deberá aparecer y, al mismo tiempo, construir condiciones suficientemente

firmes para que aquello que aparezca pueda ser experimentado sin quedar reducido inmediatamente a una explicación o a una nueva norma. El cuerpo necesita un lugar donde pueda equivocarse, resistirse, desbordarse, volver y encontrar otra forma de relación con aquello que acaba de descubrir. Tal vez humanizar la pedagogía teatral consista precisamente en eso, en permitir que algo acontezca sin exigir de inmediato que sepamos qué significa. Dejar que el cuerpo sea afectado, que la imagen aparezca, que la voz se quiebre, que el movimiento encuentre una dirección inesperada. Y después permanecer ahí. Escuchar. Trabajar. Volver a entrar.

Desde aquí se abren algunas líneas de investigación que este artículo apenas alcanza a delinear. Será necesario estudiar cómo las actuales lógicas de rendimiento y productividad atraviesan el entrenamiento teatral y qué formas de violencia corporal producen; profundizar en las condiciones pedagógicas que permiten distinguir una experiencia liminal de una experiencia desorganizante; investigar específicamente el papel de los otros cuerpos y de la creación colectiva en los procesos de transformación; y desarrollar metodologías capaces de aproximarse a aquello que ocurre en el cuerpo antes de convertirse en discurso. También resulta pertinente explorar cómo esta concepción de la crueldad puede dialogar con otras tradiciones del teatro del cuerpo, particularmente aquellas en las que el cuerpo, el ritual y la transformación se encuentran articulados de maneras distintas a las de la tradición teatral occidental.

Queda, sin embargo, una pregunta que atraviesa todas estas posibilidades y que quizá sea la que la pedagogía teatral todavía tenga que aprender a sostener: ¿qué cuerpo queremos formar cuando enseñamos teatro?

Quizá no podamos responderla de antemano. Porque formar un cuerpo también significa aceptar que, en algún momento, aquello que hemos enseñado puede transformarse. Que la técnica puede abrir una grieta en la técnica. Que detrás de la máscara puede aparecer algo que no sabíamos que existía. Que el cuerpo puede devolvernos una pregunta que todavía no sabemos contestar.

Y tal vez ese sea el acontecimiento que la pedagogía teatral tiene que aprender a esperar: “De ahí este llamado a la crueldad y al terror, pero en una vasta escala cuya amplitud sondee nuestra vitalidad integral y nos confronte con todas nuestras posibilidades” (Artaud, 2024, p. 522).

Referencias

- Artaud, A. (2001). *Van Gogh, le suicidé de la société*. Gallimard.
- Artaud, A. (2003). *Pour en finir avec le jugement de dieu*. Gallimard.
- Artaud, A. (2024). *Antonin Artaud. Obra selecta I*. Sexto Piso.
- Barba, E. y Savarese, N. (1990). *Anatomía del actor: diccionario de antropología teatral*. Escenología.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Foucault, M. (2002 [1975]). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freud, S. y Breuer, J. (2013). *Estudios sobre la histeria (1893-1895)*. En *Obras completas* (v. 2). Amorrortu.
- Grotowski, J. (1970). *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI.
- Guerra, L. (2019). *Etnofenomenología del teatro corporal en México* (tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa). <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=22831&docs=UAMII22831.pdf>
- Hillman, J. (2010). *Un terrible amor por la guerra* (trad. J. L. de la Mora). Sexto Piso.
- Jung, C. G. (2002a [1951]). *Aion: contribuciones al simbolismo del sí-mismo*. Trotta.
- Jung, C. G. (2002b). *El hombre y sus símbolos*. Caralt.
- Jung, C. G. (2014). *Obras completas, vol. 8: la dinámica de lo inconsciente*. Trotta. (Trabajos originales publicados entre 1912 y 1954).
- Lecoq, J. (2003). *El cuerpo poético: una pedagogía de la creación teatral*. Alba Editorial.
- Núñez, N. (1991). *Teatro antropocósmico*. Árbol Editorial.
- Paredes, A. (2004). *Una temporada de poesía: Nueve poetas mexicanos recientes (1966-2000)*. Conaculta, Sello Bermejo.
- Ríos Molina, A. (2021). Severo Amador. Un artista andrógino y paranoico observado por un joven psiquiatra (México, 1930). Implicaciones metodológicas sobre un encuentro clínico. En T. Ordorika Sacristán y A. A. Golcman (coords.), *Locura en el archivo: fuentes y metodologías para el estudio de las disciplinas psi* (pp. 109-130). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. <https://ceiich.unam.mx/wp-content/uploads/Locura-digi-03-05-22b.pdf>
- Schechner, R. (2000). *Performance: teoría y prácticas interculturales*. Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual: estructura y antiestructura*. Taurus.