

# LOS VÍNCULOS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ACTUACIÓN TEATRAL

---

Per RAFAEL PIMENTEL PÉREZ

Quiero dedicar esta ponencia a todos aquellos que han sido mis alumnos, a los que he olvidado, a los que recuerdo y, sobre todo, a los que he amado, porque así nuestros vínculos se tornaron significativos.

Y desde luego dedicarlo a Casandra, que valiente dijo: "y ¿por qué no?"

## Cinco enunciados introductorios

Se llega a ser hombre sólo a través del aprendizaje. La visión irónica de la vida es la visión más inteligente. El amor posibilita y potencia el aprendizaje, pero no lo substituye.

El acto docente es un acto de amor o no lo es. Y el amor, el verdadero amor, con la misma fuerza que retiene, suelta.

Y... amar no es un delito, porque hasta Dios amó, dice la voz popular.

Rodolfo Bohoslavsky dice que tres tipos de vínculos definen las relaciones entre la gente. Estos vínculos han sido aprendidos en el seno de la familia, que es el primer contexto socializante. Así pues, existe un vínculo de dependencia cuyo modelo es intergeneracional, padres e hijos, un vínculo de cooperación o mutualidad, y un vínculo de competencia. Las relaciones más complejas entre la gente no pueden ser reducidas a estos tres vínculos básicos pero, sin embargo, aun en las relaciones más intrincadas podríamos encontrar resabios de estas tres formas o estructuras básicas de relación. Si bien sus contenidos varían de una situación a otra, ellas se mantienen latentes y en la medida en que son estructuras arcaicas, muchas veces sólo una lectura profunda las revela ocultas tras el aspecto externo y manifiesto de la interacción social.

En la enseñanza, sea cual sea el vínculo que se supone "natural", es el vínculo de dependencia el que está presente siempre en el acto de la enseñanza, pues el joven no es una estancia acabada de potenciar, sino, más bien, una serie de virtualidades que deben ser encauzadas o descartadas, para aproximarle a la plenitud personal que se considere educativamente deseable, lo que llamamos *perfil profesional*, o de egreso, y este vínculo de dependencia se expresa en supuestos tales como: "el profesor sabe más que el alumno", "el profesor debe proteger al alumno de cometer errores", "el profesor debe y puede juzgar al alumno", "el profesor puede determinar la legiti-

dad de los intereses del alumno", "el profesor puede o debe definir la comunicación posible con el alumno". Al mismo tiempo, el profesor es el que instituye un código y un repertorio posible. Al hacerlo, integra los códigos y repertorios más compartidos del lenguaje oral o escrito, los códigos y repertorios institucionales del organismo donde se imparte la enseñanza, los códigos de su disciplina y los códigos personales o estilos (éstos por lo general, más difusos que implícitos) a través de los cuales, y sólo a través de ellos, se pueden comprender sus mensajes, pero al mismo tiempo facilita la no comprensión de los mismos y por lo tanto el "adiestramiento", entiéndase por *adiestramiento* la habilitación mecánica del que aprende, hecho esto de un modo sutil y no consciente. Y es a través de lo no comprendido que se infiltran en el acto de enseñar las características propias del sistema social, las que a pesar de las diferencias interpersonales, las diferentes ideologías, los compromisos afectivos, las metas y los valores de los profesores, pueden transmitir inconscientemente por el mero hecho de asumir el rol de profesores.

Definir la comunicación posible con el alumno implica al mismo tiempo la circulación de una serie de metamensajes mediante los cuales todos esos supuestos "naturales" que he enunciado se transmiten e instalan en el acto educativo como una estructura perpetuadora de las relaciones de dependencia y, por lo tanto, de control y no de libertad.

Me refiero en síntesis, específicamente, a todo lo que se dice por el hecho de no decirlo. El profesor puede pensar que sus intenciones son "buenas" y serlas a un nivel consciente; puede pretender en el alumno la reflexión crítica, "el aprendizaje creador", "la enseñanza activa", "la promoción de la individualidad del alumno", "su rescate como sujeto", pero, definido el vínculo pedagógico como un vínculo de sometimiento, resultaría extraño que tales objetivos pudieran llegar a concretarse y, sobre todo, en una escuela de futuros artistas. No es difícil, así, revelar contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace: por ejemplo, se predica cada vez más en la enseñanza contemporánea los méritos de un aprendizaje activo. Pero en virtud de los supuestos de una natural dependencia del alumno respecto de su maestro, pareciera evidenciarse que cuanto más pasivo sea el alumno, más se cumplen los objetivos. En las escuelas de arte, saturadas de docentes atípicos, donde los primeros alumnos, cuya presencia y permanencia se torna cuestionada, son precisamente los problemáticos. Los rebeldes, los inteligentes que tienen que aprender que o se someten o se van, en el vínculo de competencia pierden y en el de dependencia se quedan, aunque sometidos. Paradójicamente, cuanto más acepte el alumno que el profesor sabe más, que él debe protegerlo de cometer errores, que debe y puede juzgarlo, que debe determinar la legitimidad de sus intereses y que tiene derecho a definir la comunicación posible, tanto más fácilmente y dócilmente el profesor puede "transmitir" conocimientos, "verter" en la cabeza del alumno su experiencia, sapiencia y ecuanimidad.

Al mismo tiempo que el alumno aprende, aprende a aprender de determinada manera, y lo primero que el alumno debe aprender es que

"saber es poder". El profesor es quien "tiene la manija" por lo menos en cuanto a cuáles son los criterios de verdad de la disciplina que está aprendiendo.

En algunas experiencias, en cuanto a intentos por modificar este estado de cosas, casi siempre se enfrentan y contemplan diferentes tipos de dificultades: resistencias a abandonar la seguridad que da un vínculo definido verticalmente, el confort que deriva de situaciones que van desde la tranquilidad que proporciona una clase "armada" y preparada rigurosamente en la que el orden del pensamiento lo impone el profesor, hasta la comodidad que aporta el ser tratado con distancia o gratificaciones narcisísticas derivadas de la suposición o percepción en los alumnos de una expectativa de omnisciencia referida al profesor. Pero en mayor grado se enfrentan resistencias al cambio, presentes en los alumnos que prefieren cómodamente seguir instrucciones, acatar órdenes, seguir consejos, obedecer y sutilmente rechazar la posibilidad de investigar, desconocer o aparentemente perder el tiempo, o avanzar sin dirección, etc., ya que cuando los alumnos empiezan a producir ellos mismos un saber, en lugar de consumirlo, sienten que pierden el tiempo, o sea, que desvalorizan su propia tarea y los resultados de la misma, o de otra manera, deben aceptar que son capaces de pensar, crear y decidir, hechos que asustan porque de ahí en adelante esta acción será su responsabilidad... Por supuesto, también los profesores se angustian ante la poca estructuración de la clase, la aparente pérdida de tiempo, el lento avance, el no cumplimiento del programa oficial, el riesgo de mostrarse ignorantes ante los alumnos, aspectos que también pocos alumnos soportan, y el temor de ambos a llegar a conclusiones equivocadas o diferentes. Les da pavor el desorden: el orden da seguridad a ambos. Así pues, prefieren un vínculo de dependencia aunque perpetúe en detalle el verticalismo y se resisten a sustituirlo por un vínculo simétrico de cooperación complementaria en que la autoridad no derive del rol y donde la competencia por el rol y el poder que representa sea sustituida por una verdadera competencia en cuanto al conocimiento, como algo a crear, "entre" y no "desde". Recuérdese, y afirmo y sustento, que un estudiante de actor se reconoce, se apropia y por último se construye, como intérprete: sólo se aprende a actuar de sí mismo, somos correctores de nuestra conducta, el maestro y el público sólo propician o entorpecen el proceso en el que el sujeto e instrumento a perfeccionar es el estudiante.

Se debe actuar inteligentemente. José Antonio Marina dice: "En el arte, sin la inteligencia, no hay problemas, pero no todos los problemas que plantea son igualmente inteligentes, ni todas las soluciones".

Se trata de saber cuál es el modo más inteligente de ser inteligente. Es decir, la mejor manera cómo la inteligencia que se autodetermina puede dirigir, controlar y, en último término, construir la inteligencia referencial. El hombre construye su inteligencia con arreglo a un proyecto que descubre sus posibilidades reales. Gracias a esta ideal anticipación de lo que podría ser, el ser humano ha ampliado su libertad y su inteligencia. Al llamarse desde una zona remota ha delatado su capacidad creadora. La inteligencia libre decide

cómo va a ampliar sus propiedades. Todo lo dicho acerca de la actividad artística puede aplicarse a la creación de nuestra propia inteligencia. Sólo un proyecto creador suscita una inteligencia creadora.

No es la agilidad, ni la potencia, ni la rapidez de nuestras facultades mentales lo que nos define, sino el modo como configuremos con ellas nuestra libertad. La creación de la propia subjetividad y del mundo que la acompaña es la gran tarea de la inteligencia. Lo demás puede convertirse con facilidad en alardes circenses.

En ningún momento de su desarrollo, el futuro actor se encuentra tan expuesto a la acción empatizante, homogeneizante, transferencial y vinculante del proceso enseñanza-aprendizaje, como durante el primer año de la carrera. Aquí, en este momento, los fenómenos de transferencia (cabe aclarar que psicoanalíticamente la transferencia, que es esencialmente emocional o significativa, sólo se da de lo animado a lo inanimado, y por lo tanto va de un ser humano hacia un ser inmóvil, un símbolo, un sujeto estático o un tótem) hacen que el alumno exija al maestro, o el maestro exija al alumno, que sea una forma, un modelo, o un ser ejemplar que no es él, es una idealización, el alumno inventa a un maestro y el maestro inventa a un alumno, lo categoriza y lo carga emocionalmente. En este juego transferencial a veces se crean vínculos patológicos que necesariamente modificarán el proceso enseñanza-aprendizaje. De este modo, ambos crean vínculos afectuosos, competitivos o cooperativos, con un objeto y no con un sujeto; el alumno y el maestro se idealizan y abrigan expectativas que seguramente no cumplirán. Aquí el alumno en búsqueda de identidad se empatiza con el maestro, lo admira, se enamora y, claro está, se expone.

En este primer año de estudio, en el que el sujeto sujetado se estudia a sí mismo, se torna introspectivo y en la mayoría de los casos debe hacer una ruptura epistemológica que lo angustia, desorienta y lo enfrenta a un vacío por una carencia de marco referencial para interpretar su realidad o su estar en el mundo. Este proceso ha de ser manejado adecuadamente por un maestro de actuación capacitado, y no otro cualquiera que le dé por hacerle al gurú psicólogo, o al matapesares (hemos visto casos de maestros que, teniendo gravísimos problemas de identidad y de personalidad, se meten a orientadores existenciales, abordando temas o propiciando procesos que no marca la materia de su competencia, y que por su manifiesta torpeza oscurecen los intentos de crecimiento y, por tanto, retardan de entrada el estudio del alumno no sólo en el oficio de la actualización, sino también en el de la vida misma), porque el alumno necesita vínculos, y los crea, de dependencia con el maestro, con los compañeros, o con quien se le acerca. Estos vínculos no siempre resultan sanos y sobre todo integradores de una personalidad madura y creativa. De aquí la importancia fundamental de enfrentarse a este proceso con conocimiento de causa, con ética, con responsabilidad y sobre todo con experiencia, pues el maestro debe estar preparado para manejar sus propios movimientos emocionales hacia los sujetos con los que interactúa y en el caso de que los vínculos se salgan de su control (odie, necesite o se ena-

more), sepa actuar consecuentemente. Amar no es un delito, pero ¡cuidado! hay que ver a quién y cómo... Así en las escuelas existen varios tipos de docentes que según sus rasgos de personalidad, de arte y calidad profesional, crean y propician diversos tipos de vínculos.

Tenemos el docente Padre: apapachador, cariñoso, declarativo, verbalista, informado, involucrado y propiciatorio, el que oye, guía, decide sutilmente sin transgredir, afable, optimista, confiado, pasivo. Su carácter oral manifiesto, pues fue suficientemente gratificado en su infancia, hace de él un docente que crea vínculos de dependencia y de cooperación, casi nunca de competencia.

El docente Tirano es inflexible, tiene una fijación de carácter sádico-anal, pide un orden exagerado, es parsimonioso y ritual, terco y detallista, meticuloso, no permite intromisiones, es avaro, cruel, hostil y malicioso, inaccesible, sólo confía en contadas personas, es conservador. Establece siempre vínculos de competencia, los alumnos no son sus iguales nunca, nadie lo alcanza y hace de sus alumnos siempre dependientes explotados, ya sea explícita o encubiertamente. Desde luego, a estos docentes, según Freud, les faltó tiempo de lactancia amorosa.

El docente Distante es imperturbable, sapientísimo —según él—, inabordable, no cruel, ni afable, es fríamente justo, solo crea vínculos de competencia o de cooperación leve, los procesos transferenciales le aterran y no se compromete con nadie ni con nada, no se involucra, sino lo justo, excluye de su proceso docente lo familiar, afectuoso o cotidiano, es práctico, claro, sintético, frío y, desde luego, no amoroso. Su carácter quisiera ser genital maduro, pero se quedó en anal, no sádico pero hasta ahí, tecnocrático, *light*, eficiente.

El docente Deseable, el ideal, es un ser afectuoso, consciente y responsable, flexible y enterado, experimentado y que sabe actuar, ha sido y es actor y sabe de lo que habla, pues en actuación nadie debe hablar del camino si no lo tiene andado, se involucra responsablemente con sus alumnos, es amoroso y firme, investigador, intuitivo, capaz de manejar sus vínculos con sus compañeros de profesión, con la institución, y con sus alumnos sobre todo, genera en la mayoría de los casos vínculos de cooperación y rectifica, se equivoca. Evita lo ritual.

El término *ritual* (y ya llega el tótem) alude a formas reiteradas de establecer una continuidad entre una generación y otra. Constituye uno de los canales mediante los cuales se realiza la transmisión cultural. Puede ser enriquecedor en la medida en que cada acto ritual introduzca características novedosas, de lo contrario, los rituales son formas estereotipadas, mecánicas, desvitalizadas y empobrecedoras con relación a los miembros que participan de dicho ritual. El ritual de la primera clase, el ritual de la clase magistral, el ritual del trabajo práctico, el ritual del programa, independientemente de que cada maestro hace lo que quiere o puede. Hace como que siguen el programa, el ritual de los exámenes, el ritual de las entregas, el ritual de los traba-

jos monográficos, las tesis, son algunos ejemplos de las múltiples formas que asume la enseñanza y que deben ser consideradas en sus dos fases: socialización humanizante y socialización alienante. Lamentablemente, por lo general se instituyen como formas vacías de relación entre profesores y alumnos, de ahí su carácter estereotipado. Importa aquí nuevamente destacar la importancia de todo lo que se enseña, a través de la forma en que se enseña.

Jerry Farber destaca: "Los casos más tristes, tanto entre los esclavos negros como entre los estudiantes esclavos, son los de quienes han internalizado tan completamente los valores de los amos, que todo su enojo se vuelca hacia adentro (...). Esos son los jóvenes para los cuales cada examen es una tortura, que tartamudean y tiemblan de pies a cabeza cuando hablan con un profesor, que sufren una crisis emocional cada vez que se les reprende en clase, o cada vez que su gurú 'habla en serio y aparte con ellos'".

Coincido con este autor cuando señala: "Los estudiantes no se hacen licenciados al graduarse. En realidad, no les permitimos licenciarse hasta que hayan demostrado durante dieciséis años su deseo de ser esclavos". Quizás parezca exagerada esta comparación entre un estudiante y un esclavo, sin embargo, lo que este autor, que no es pedagogo ni psicólogo, está enfatizando es lo que en un momento mucho más preciso destacó Freud —por ejemplo— en *El Malestar en la Cultura*, al demostrar las formas sutiles en que las normas sociales son internalizadas estableciéndose "en el interior del individuo" como una forma de control interno comparable a un ejército instalado en una ciudad conquistada: la agresión volcada hacia adentro, donde la coerción externa es reemplazada o por la culpa o por la vergüenza de transgredir lo que se supone correcto, donde la agresión se vuelve intrapunitiva o donde asistimos consternados a formas más o menos larvadas de estupidización progresiva. Las generaciones *light* que estamos produciendo.

El alumno aprende a ser examinado a lo largo de su carrera. ¿En qué consiste este proceso? Consiste en descubrir la manera de sortear con menos dificultad el desafío de ocultar ante su maestro aquellas cosas que no sabe y esto hecho con más astucia que la que dispone para plantearse nuevos interrogatorios o problemas o formas inteligentes de resolver problemas viejos.

A medida que transcurren los años de su formación académica, descubrimos una progresiva pérdida de ingenuidad tanto como de originalidad, una mayor banalidad en la comunicación, una intensificación del temor al ridículo, tendencia a asumir las modas y las pautas de consumo de la ciencia y arte característicos de sus futuros colegas, y un sometimiento a "sistemas de seguridad" en los cuales la orientación de su acción se ciñe a valores propios del "principio de rendimiento" (Marcuse), tales como la satisfacción retardada de las necesidades, una restricción del placer en el aprendizaje, una mayor fatiga (hasta el transcansancio es una técnica ahora), o el azote empático constante a tono de los maestros neuróticos de la escuela que no han resuelto sus problemas existenciales y los cargan a la cuenta del alumno y un énfasis en la productividad (notas, becas, estrellitas, preferencias, anteceden-

tes para incluir en currículum, premios, buena conducta, excelencia o papeles principales: como focas).

Los profesores somos responsables de muchas de estas situaciones y coincido plenamente en la denuncia del claro isomorfismo que existe entre las relaciones del sistema social de la sociedad global y las relaciones imperantes en el aula. Sólo percibiendo este paralelo, los profesores podremos zafarnos del rol que se nos induce a jugar. En caso contrario caeríamos en la situación descrita magníficamente por Brecht en *El Preceptor*: la castración física del protagonista es el símbolo de la castración mental hecho que asegura "al sistema", representado por un personaje que se ha convertido en un maestro ideal.

Todo lo que venimos viendo aleja la imagen romántica que habla de la educación como de un acto de amor.

Pero, ¿qué hay de malo —muchos podríamos preguntarnos— todavía, a estas alturas, en el acto de enseñanza? ¿Dónde está la agresión, si conscientemente tales efectos nos son ajenos?

La agresión asume formas directas e indirectas, claras y oscuras. Bajo la forma directa basta observar el modo en que se comporta un profesor en las situaciones de examen, en la comunicación dentro del aula, en la comunicación informal con sus alumnos para reconocer una mezcla difusa de deseos y dificultad de acercamiento a los alumnos. Acaso creen una muletilla el "¿usted sabe con quién está hablando?" Esta forma lo recoloca en la cátedra como baluarte, contesta desde ahí de un modo oracular. Desde luego, esta situación tiene su contrapartida en la forma habitual en que los alumnos se dirigen a sus profesores. Habrá que enlistar apodosos y conocer historias de pasillos. De resultas de esto el profesor es para los alumnos una autoridad que a veces, además, enseña, de la misma manera que para el profesor el alumno es un subordinado que, además, a veces aprende.

Enseñar a los alumnos a pensar y a ejercer la reflexión crítica es una meta que frecuentemente mencionamos como inherente a la función docente. Sin embargo, muchas veces esto no pasa de ser una enunciación de buenos propósitos. Repetidores, en lugares de seres pensantes, receptores, en lugar de evaluadores, es el producto lógico de las formas como enseñamos, que reflejan aquellas según las cuales hemos aprendido. Por lo tanto, cuando hablo de la necesidad de esclarecer y tomar conciencia del modo en que nos insertamos en esa trama represiva de relaciones, estoy aludiendo a algo más que estudiar pedagogía o aprender las mejores formas de transmitir conocimientos, estoy pensando en la posibilidad de recordar como único antídoto contra la repetición.

- 1) El reconocer que su inclusión inconsciente y perpetuante en el sistema de relación puede redefinirse, modificarse. Y,
- 2) que existe una necesidad imperiosa ante todo de no negar el vínculo de dependencia (consecuencia inevitable de haber comenza-

do a conocer su materia antes que sus alumnos), sino antes bien recordarlo y modificar su sentido. Tratar de volver a pensar y a sentir como única forma de convertir la situación de aprendizaje en una situación autoconsciente, a través de una sistemática crítica de los contenidos y autocrítica de los métodos con los que esos contenidos son transmitidos. No trato de negar la autoridad —hacerlo equivaldría a embarcarnos en la ficción de un no poder con sus variantes de ingenuidad, demagogia o populismo—. Trato de criticar la autoridad como principio de ciertas formas de autoritarismo por principio. Coincido con Cooper que "en el fondo, el problema consiste en diferenciar la autoridad auténtica de la inauténtica". "Diferenciar la autoridad", de las personas que la invisten, y a quienes habitualmente les es atribuida por definiciones sociales arbitrarias más que sobre la base de cualquier aptitud real que puedan poseer".

En cuanto a los profesores vale la siguiente cita: "La característica esencial de un liderazgo auténtico es la renuncia al impulso de dominar a los otros. *Dominación* significa control de la conducta de los otros".

Por último, valdría la pena reflexionar acerca del modo en que el control del otro expresa la forma en que el líder produce en sí mismo la ilusión de que su propia organización interna está cada vez más perfectamente ordenada. De esta forma, ante un mundo contradictorio, caótico, en el que no somos totalmente poseedores de nuestras decisiones, ni creadores de nuestra historia, podemos llegar a mantener la ilusión de que desde nuestro baluarte catedrático conocemos, controlamos y manejamos, cuando simplemente estamos delegando en el alumno nuestra propia incapacidad de intervenir de un modo más activo y creativo en la modificación de la cultura y de la sociedad de la que formamos parte. No quiero terminar sin reiterar que el oficio de actor es este maravilloso oficio que la suerte nos propuso y la férrea necesidad, la voluntad y la pasión nos han llevado a ejercerlo, y en el que algunos de nosotros además, hacemos de maestros. No se puede ejercer sin autoconciencia, sin conciencia expandida, sin conciencia social, sin el aquí ahora. La conciencia, la comprensión no da paso atrás y debemos, como docentes, ser ejemplos vivos de pasión, de contradicción, de movimiento de interés, de transpresión, de voluntad, de coherencia, de seguridad y de miedo. El ejemplo y la actitud son mejores maestros que el discurso. "Vivir arriesgando el destino, es el reto", dijo Huidobro.