



LEVANTAMIENTO DE AUTORES
Y PROCEDIMIENTOS PARA
LA FORMACIÓN EN ARTES
ESCÉNICAS EN ABYA YALA

DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO REALIZADO ENTRE 2017 Y 2018, busqué cursos de formación en Artes Escénicas en las diferentes ciudades visitadas, con el propósito de hacer un levantamiento de autores y procedimientos utilizados en la formación de actores y actrices en Abya Yala y una visión general de la formación universitaria en esa área. De las ciudades donde he estado, solo en La Paz, Bolivia, no hay cursos de pregrado en Artes Escénicas, pero me informaron que el gobierno local estaba en proceso de abrir estos cursos. Obtuve del Ministerio de Educación del país información sobre la formulación y los planes de estos cursos. En el resto de las ciudades logré entrevistar a profesores, coordinadores o directores de diferentes cursos de pregrado en Artes Escénicas. En todas ellas, realicé entrevistas guiadas por siete preguntas abiertas con el fin de obtener información general sobre las características principales de los procesos de formación, la estructura de los cursos y la relación que estos tienen con el conocimiento producido por las artistas y académicas en las Artes Escénicas o áreas similares que nutren los procesos teatrales en Abya Yala.

En el presente enlace, me propongo analizar las respuestas dadas por las personas entrevistadas, tratando de buscar tanto aspectos en común como réplicas contradictorias. Al final, ofrezco a la lectora una visión general de los procesos de formación universitaria en el continente y sus particularidades.

En el cuadro 1, presento las ciudades, las instituciones que visité, las personas que fueron entrevistadas y sus respectivos cargos dentro de las instituciones.

El cuestionario se aplicó a cada una de las personas mencionadas anteriormente. Solo en el caso de las entrevistas realizadas en Santiago de Chile, las preguntas se hicieron al mismo tiempo a las dos personas entrevistadas: el director y el subdirector del curso. A continuación, presento el guion que seguí en cada uno de los diez lugares. Le pedí a cada persona entrevistada que se presentara, diciendo su nombre y cargo que tenía en la institución. Luego hice las siguientes preguntas:

1. Por favor, ¿podría describir cómo es el proceso de formación en artes escénicas de esta institución?
2. ¿Cuáles son las principales referencias (teóricas) presentes en la formación en artes escénicas en este curso?

Cuadro 1 - Caracterización de los entrevistados por localidad, institución y cargos.

Ciudad y país	Fecha de la entrevista	Institución	Entrevistada(o)	Cargo
São Paulo, Brasil	9 de febrero de 2017	Universidad de São Paulo (USP). Escuela de Comunicaciones y Artes (ECA)	Eduardo Tessari Coutinho	Profesor Doctor del curso de pregrado y de posgrado de Artes Escénicas
Quito, Ecuador	20 de junio de 2017	Universidad Central del Ecuador. Facultad de Artes	Santiago Rodríguez Mera	Director y profesor del curso de Teatro
Lima, Perú	13 de abril de 2018	Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Artes Escénicas	Rodrigo Benza Guerra	Coordinador y profesor de la especialidad de Creación y Producción Escénica
Guadalajara, México	22 de abril de 2018	Universidad de Guadalajara. Departamento de Artes Escénicas	Carlos Manuel Vasquez Lomelí	Jefe y profesor doctor del departamento de Artes Escénicas
La Paz, Bolivia	16 de mayo de 2018	Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia	Verónica Armaza	Coordinadora de Formación Artística
Santiago, Chile	30 de mayo de 2018	Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Teatro	Alexei Vergara	Director
			Mario Costa	Subdirector académico
Tandil, Argentina	10 de junio de 2018	Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Artes	Martín Rosso	Profesor titular del Departamento de Teatro
Buenos Aires, Argentina	16 de junio de 2018	Universidad Nacional de las Artes de Argentina (UNA)	Veronica Corizzo	Docente del curso de Artes Dramáticas
Montevideo, Uruguay	26 de junio de 2018	Escuela de Teatro Margarita Xirgú	Fernando Rodríguez Compare	Coordinador del curso de Artes Escénicas
Bogotá, Colombia	14 de agosto de 2018	Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes (ASAB)	Luisa Fernanda Vargas	Profesora e coordinadora del área de interpretación teatral

Fuente: Elaborado por la autora

3. En su opinión, ¿por qué estos son los principales autores trabajados en la formación escénica?
4. ¿Considera que esta formación es adecuada? ¿Por qué?
5. ¿Qué tipo de participación tienen las referencias producidas en América Latina sobre teatro o áreas relacionadas sobre la formación teatral en su curso?
6. En su opinión, ¿por qué el curso tiene esa relación con las referencias latinoamericanas?
7. En su opinión, ¿qué implicaciones puede haber, en la formación en Artes Escénicas, de la selección y uso de estas referencias, como ocurre en este curso?

A continuación, presento el análisis del conjunto de respuestas.

Sobre los procesos de formación en Artes Escénicas

Como se mencionó anteriormente, comenzamos las entrevistas con la siguiente pregunta: *Por favor, ¿podría describir cómo es el proceso de formación en artes escénicas de esta institución?* Para una mejor exposición del contenido, presento en el cuadro 2 las informaciones generales que ofreció cada uno de los entrevistados. Es necesario recordar a la lectora que, en el caso de la entrevista realizada en La Paz, esta no puede analizarse dentro de este conjunto, ya que los planes de estudio aún no han alcanzado la especialidad de los cursos. En este caso, el análisis solo se podrá hacer cuando el Ministerio de Educación de Bolivia termine de formular las pautas nacionales y cada universidad las aplique en los cursos ofrecidos al público. Veamos los resultados preliminares.

Inicialmente, se puede ver en la tabla anterior que los cursos duran entre cuatro y cinco años. En cuatro de las nueve instituciones, los cursos duran cinco años. Esta duración corresponde al patrón temporal de los cursos de pregrado que predomina en prácticamente todas las áreas del conocimiento.

Es de destacar que todos los cursos se caracterizan por presentar una división en dos momentos durante el proceso de formación. El primero corresponde a una formación más técnica, en su mayoría enfocada en la interpretación y

Cuadro 2 - Síntesis de las respuestas de la pregunta 1.

Institución	Información general del curso	Titulación	Posibilidades optativas	Reformas curriculares	Duración de los cursos
USP-ECA	El primer semestre ofrece asignaturas con conocimientos básicos, designados por la institución. En los siete semestres restantes, se aplica la metodología por proyectos. Cada alumno elige el suyo.	Profesional en Dirección, Interpretación, Teoría del Teatro o Escenografía.	A partir del segundo semestre, el estudiante elige un proyecto formulado por dos profesores y asignaturas optativas.	Plan de estudios reformado en 2016.	4 años
Universidad de Guadalajara	En los primeros dos años, se estudia el método de Stanislavski. En el tercer año, se estudian vanguardias (Bertolt Brecht, de Tadeusz Kantor a Romeo Castellucci). En el cuarto año, comienzan los procesos de puesta en escena libres.	Profesional en Artes Escénicas para la Expresión Teatral.	A partir del segundo año, el estudiante elige asignaturas para enfatizar su formación en Interpretación, Puesta en Escena o Producción.	Plan de estudios reformado en 2006.	4 años
Universidad Central de Quito	En los primeros dos años, se estudia principalmente el método de construcción de personajes de acuerdo con Stanislavski, además de otras tendencias derivadas, como las propuestas de Lee Strasberg. En el tercer y cuarto año, se estudian otras tendencias de la interpretación.	Profesional en Interpretación.	Asignaturas optativas que no forman parte del cuerpo principal del curso.	Plan de estudios reformado a ser implementado a partir de 2018.1	4 años
Universidad Católica de Chile	En el primer y segundo año, se enfatizan los procedimientos técnicos, llamados cursos mínimos. En el tercer y cuarto año, el alumno elige asignaturas de una oferta dividida en cuatro módulos.	Profesional y Licenciatura en Actuación (con especialización en Dirección, Dramaturgia o Estudios Teatrales).	A partir del tercer año, todas las asignaturas son optativas.	Plan de estudios reformado e implementado en 2015.	4 años
Universidad de la Provincia de Buenos Aires (Tandil)	En la licenciatura, hasta el tercer año, la formación está dirigida a la interpretación teatral. En el cuarto y quinto año, se ofrecen otras informaciones relacionadas con la dirección y la escenografía, además de la profundización en las informaciones sobre interpretación.	Profesional y licenciatura (hasta el quinto año). Técnico en Interpretación (solo con los primeros tres años).	No aparece nada optativo.	Última reforma fue realizada en 1996.	5 años

Institución	Información general del curso	Titulación	Posibilidades optativas	Reformas curriculares	Duración de los cursos
Universidad Católica del Perú	Hasta el cuarto año, se ofrecen diversas disciplinas y vanguardias. En el quinto año, el énfasis es en teoría y puesta en escena.	Profesional o Licenciatura en Teatro. Licenciatura en Producción y Creación Escénica.	Asignaturas optativas que no forman parte del cuerpo principal del curso.	Plan de estudios reformado en 2016.1	5 años
Universidad de las Artes (Buenos Aires)	Los primeros dos años son de formación técnica y teórica. El tercero y cuarto son de formación técnica, teórica y de puesta en escena opcional. El quinto año está dedicado a la puesta en escena y a un trabajo escrito.	Profesional en Interpretación, Dirección o Iluminación.	A partir del tercer año, más de la mitad de las asignaturas son optativas.	Plan de estudios reformado en 2014.1	5 años
Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático Margarita Xirgú (Montevideo)	Los dos primeros años son de formación técnica y teórica y una oferta de asignaturas optativas. El tercer y cuarto año son iguales a los primeros, pero con una mayor oferta de asignaturas optativas y prácticas de puesta en escena.	Profesional en Interpretación o Diseño (iluminación, vestuario y escenografía). Técnico en dramaturgia.	Desde el primer año, los estudiantes deben elegir asignaturas optativas.	Versión corregida en 2018 del plan de estudios de 2013.	4 años 2 años (técnico)
Universidad Distrital (Bogotá)	Formación técnica y teórica hasta el cuarto año. Después de eso, mayor énfasis en los procesos de puesta en escena. En el quinto año, enfoque total en estos procesos.	Profesional en Interpretación o Dirección.	Asignaturas optativas que no forman parte del cuerpo principal del curso.	Plan de estudios modificado en 2014 y reformado en 2017.	5 años

Fuente: Elaborado por la autora.

el método de acciones físicas de Konstantin Stanislavski, y también en teoría e historia. Una segunda parte está dedicada a los procesos de puesta en escena y formación en dirección, producción, teoría del teatro, dramaturgia, iluminación, escenografía o vestuario. Estos procesos tienen diferentes duraciones en cada uno de los cursos.

La mayoría de los cursos ofrece un bachillerato y solo tres tienen una licenciatura. Entre los enfoques de formación, todos los cursos ofrecen interpretación; seis proporcionan formación, especialidad o diploma en dirección; cuatro tienen especialización en iluminación, escenografía y producción, de los cuales, de este conjunto, uno otorga diploma en diseño, que engloba escenografía, iluminación y vestuario, y otro en producción que, además de incluir los elementos anteriores, proporciona formación en producción y gestión para las artes escénicas. Dos cursos ofrecen diploma en teoría teatral; y dos, especialización en dramaturgia.

Con respecto a las materias opcionales, solo uno de los nueve cursos no ofrece opciones para que las estudiantes elijan; tres ofrecen asignaturas opcionales que no forman parte del tronco principal del curso; cinco ofrecen materias que las estudiantes deben elegir durante su formación y que son parte del núcleo común del curso.

Entre las reformas curriculares, hay una gran diversidad de fechas: de los nueve cursos, dos se sometieron a reformas antes de 2006; uno en 2014; uno en 2015; dos, en 2016; uno en 2017; y dos, en 2018.

Me interesa enfatizar, a partir de la información presentada anteriormente, tres aspectos con respecto a las asignaturas optativas, las prácticas en puesta en escena y la estructura disciplinaria.

Con respecto a las asignaturas optativas, observo que la mayoría de los cursos ofrecen a las estudiantes la posibilidad de decidir qué contenidos quieren estudiar. De los nueve cursos, cinco tienen una grilla de opciones para que las estudiantes hagan sus elecciones de acuerdo con sus intereses. Esto demuestra que existe un interés en darle al estudiante cierta autonomía, para que pueda personalizar su proceso de formación. Esta es una respuesta a una tensión que existe entre la pretensión universalista de los cursos, que se esfuerzan por ofrecer una amplia gama de conocimientos y un interés en poner en manos de la

estudiante la decisión de elegir a qué tipo de conocimiento quiere tener acceso. Esto requiere, por parte de cada curso, una gran cantidad de trabajo en la elaboración de planes y programas de estudios. Hubo que recorrer un camino para pasar de una estructura unívoca, en la que el grupo de estudiantes no tenía posibilidad de elegir lo que quería aprender, a una estructura polivalente, que tiene una mayor oferta, en términos de contenidos, en la que el estudiante tiene más posibilidades de decidir en qué área desea profundizar. En muchos casos, la complejidad de los planes de estudio es alta, como resultado de lo que se dijo anteriormente. Se puede ver que los cursos que no tienen una estructura que permite una mayor autonomía a los estudiantes son programas que no han experimentado una reforma curricular en los últimos diez años, o son cursos muy jóvenes, o son cursos que, como en el caso de Bogotá, eligen centrarse en un teatro dramático, que tiene poco diálogo con las manifestaciones nuevas o contemporáneas de las artes escénicas.

El segundo aspecto que me interesa para profundizar el análisis es sobre las prácticas de puesta en escena que tienen todos los cursos. No hay duda de que la puesta en escena es de gran importancia en los procesos de formación en Artes Escénicas. Sin embargo, en la mayoría de los cursos, estas prácticas solo ocurren después de la mitad del curso o hasta el final. La paradoja es que, siendo esta práctica tan relevante en la formación, no se ofrece desde el comienzo de los cursos. La separación entre práctica y teoría es evidente en este tipo de decisiones. Se observa que, al interior de los cursos, todavía se cree que la práctica, en su totalidad, no puede venir antes de la acumulación de ciertos conocimientos. La necesidad de acumular conocimiento para que solo entonces venga la parte práctica corresponde a las jerarquías que el modelo modernista y científicista imprime en nuestras universidades, según lo analizado por Boaventura de Sousa Santos (2013: 387) en el siguiente párrafo:

La marca ideológica del desinterés y de la autonomía de la búsqueda de la verdad hizo que el prestigio se centrara en la investigación pura, fundamental o básica e incluyera en esta a las humanidades y las ciencias sociales. De ahí la dicotomía entre teoría y práctica y la prioridad absoluta de la primera.

El Departamento de Artes Escénicas de la USP-ECA es una excepción a la regla anterior. Allí hay un interés de que las estudiantes experimenten el “hecho

teatral” y para eso es necesario que los procesos de puesta en escena lleguen al comienzo de la experiencia pedagógica. Según las palabras del profesor Eduardo Coutinho¹² (entrevista del 9 de febrero de 2017), esto se debe a que:

[...] queremos un actor que tenga una visión amplia del hecho teatral, así que independientemente de lo que va a hacer, de la habilidad que va a formar, hizo actividades del otro. [...] Independientemente de querer ser profesor, o ser director, o ser actor, o ser teórico. Todos experimentan las diversas facetas del teatro. Para que cuando elija, haya experimentado estas diversas facetas.

Este ejemplo nos muestra que es posible combatir el descrédito que existe en relación a la práctica. La falta de prioridad por el hacer es un comportamiento heredado de la formación científicista de nuestras universidades, que distancia los procesos de formación de la propia práctica de la profesión, aunque esta misma práctica sea esencial, como en nuestro caso del oficio teatral. Pedagógicamente, la experiencia está restringida cuando el conocimiento está fragmentado y no se experimenta en su integridad y complejidad. Por lo tanto, los procesos de puesta en escena son aquellos que brindan a los estudiantes una visión general de la práctica teatral y, por este motivo, tenerlos desde el comienzo del proceso de formación puede acrecentar la experiencia pedagógica.

Por último, y vinculado al análisis anterior, me parece importante subrayar la estructura disciplinaria de la mayoría de los cursos, en las que se observa una división entre el cuerpo y la voz, entre la teoría y la práctica, entre lo universal y lo local. En los programas de los cursos, el cuerpo y la voz se estudian por separado. Así, aparecen disciplinas llamadas *Entrenamiento corporal y vocal*, *Técnica vocal*, *Cuerpo expresivo*, *Voz hablada* o *Expresión verbal*. Esto nos hace reflexionar sobre una división del ser, que no se entiende como una persona en su totalidad, que tanto hace movimientos como produce sonidos, que son vistos como dos procesos diferentes, que se distancian del comportamiento orgánico, humano, natural, en el que no es posible el sonido sin movimiento y que el movimiento sin sonido se empobrece. A fin de cuentas, la estudiante es quien tiene la responsabilidad de integrar el ser, es decir, unir la voz y el cuerpo, la razón y el sentimiento, en caso de que logre advertir la inhumana división.

12 Todas las informaciones verbales se encuentran disponibles en el enlace Apéndice de esta tesis.

Esta forma de educación fragmentaria y dicotómica ignora los procesos que permiten una integración completa del cuerpo, del ser, apenas dando continuidad a una filosofía cartesiana que mira a la persona como una máquina, llena de partes que pueden estudiarse por separado, como si fueran piezas de un solo aparato que representa a toda la especie humana.

Investigaciones recientes proponen otras formas de revisitar el ser. Desde diferentes metodologías que no colocan divisiones al interior de la persona, sino que son capaces de entender la experiencia humana como una complejidad completa que se puede comprender desde esta perspectiva. Los estudios de la profesora Ciane Fernandes (2015: 10) presentan la *somática* como un campo epistemológico que pretende abandonar las divisiones y fracturas impuestas:

La somática viene precisamente a resolver la fragmentación entre diferentes formas y áreas del conocimiento, entre práctica y teoría, educación y contexto, estética y curación, técnica, creación y performance, experiencia y reflexión, etc., permitiendo un campo conectivo entre micro y macropolíticas a diferentes niveles.

Con divisiones que fracturan la formación, en los casos analizados existe un espacio exclusivo para el estudio teórico que no se mezcla con los procesos prácticos. En la mayoría de los cursos, estos estudios teóricos no tienen nada que ver o no están relacionados con las actividades prácticas, creativas o de puesta en escena que los estudiantes realizan muchas veces en el mismo semestre. La práctica no tiene que ver con la teoría y viceversa. Los contenidos teóricos se estudian desde una perspectiva racional y moderna que separa el cuerpo de la mente y el pensamiento de la acción, del contexto de la práctica.

Esta división entre teoría y práctica evidencia una geopolítica del conocimiento, en la que las teorías y “la Historia” estudiadas corresponden a una concepción de la universalidad eurocéntrica y hegemónica. En la mayoría de los cursos, se estudian dos tipos de historias: primero la universal u occidental (los griegos, el renacimiento, el clásico) y luego la local (teatro peruano, teatro argentino, seminario de artes escénicas colombianas). Esto refuerza un tipo de conocimiento colonial, que estudia las historias locales bajo los parámetros de la modernidad y la colonialidad. Por esta razón, se puede ver en los planes de estudio que las historias de cada país se estudian después de las historias oc-

cidentales, después de, como lo llama Arturo Escobar (2003: 61), el “mito de la modernidad”, que entiende “[...] imputación de superioridad de la civilización europea articulada con el supuesto de que el desarrollo europeo debe ser unilateralmente seguido por toda otra cultura”.

Una vez más, el curso de la USP-ECA parece apartarse de las conclusiones hechas en los párrafos anteriores. Debido al interés en hacer que el estudiante experimente el *hecho teatral* completo, este curso, además de comenzar temprano los procesos de puesta en escena, no presenta una división entre el estudio del cuerpo y la voz, o entre la teoría y la práctica. Dado que el aprendizaje se basa en la experiencia del montaje teatral, todos los demás conocimientos están relacionados con el tema, la técnica o la vanguardia que se presentará. Incluso se ha propuesto una relación pedagógica (de lo que se puede aprender/enseñar) y social (responsabilidad política hacia sus contextos) en esa misma experiencia creativa. El profesor Coutinho (entrevista del 9 de febrero de 2017) explica este tipo de organización:

Como nosotros, los profesores, somos contratados por ser los mejores en un concurso en particular (sic), usted tiene muchas ideas dentro del departamento, muchas formas diferentes de ver el teatro. Lo que algunos piensan que eso es la universidad (sic). La universidad tiene que ser así. No tenemos que llevar al estudiante a un solo proyecto, de principio a fin. Ese sería un curso técnico. Tú eliges si vas a hacer clown, Stanislavski... Esto es para explorar. Es para tener estudiantes con cierto bagaje. Cada semestre, las clases organizan un montaje diferente, unas veces más dramático, otras veces más épico, otras más cómico. En el siguiente semestre, todo comienza de nuevo. [...] Allí queremos desarrollar el ojo crítico de nuestros estudiantes. Qué es lo que eligen ellos.

[...] en el primer semestre, habría un núcleo de tres o cuatro profesores, dependiendo del proyecto, que darán clases. Pero no tenemos esta división por áreas, de voz, de cuerpo, de interpretación. [...] En el segundo semestre, hay más estructura por proyecto. [...] Hay disciplinas que son complementarias al proyecto. Por ejemplo, si el proyecto necesita una técnica de mímica, daré un taller grupal sobre mímica. Pero no voy a participar en el montaje, solo les doy este instrumento.

Todos experimentan las diversas facetas del teatro. [...] Incluyendo el área pedagógica. [...] Lo pedagógico entendido como la relación humana. Desde el contexto social, lo pedagógico no es solo cómo o qué enseñar. Definimos

que el actor que hace esta universidad debería ser consciente del proceso, que también es un aspecto pedagógico. Pero no solo eso, una conciencia que desarrolla como artista. Es un proceso de búsqueda de uno mismo. Definimos que era un actor pedagogo e investigador. Tendrían los principios de la pedagogía y los principios de la investigación. Se alienta a los estudiantes a reflexionar sobre el proceso que están experimentando en ese momento.

En el resto de los cursos, las personas entrevistadas refuerzan esta división entre disciplinas que separan la teoría de la práctica, el cuerpo de la mente y lo universal de lo local. Esto también fue evidente en los materiales adicionales que se me entregaron, como planes de estudio y documentos que estructuran los cursos. El discurso de la profesora Verónica Corizzo (entrevista del 16 de junio de 2018), de la UNA de Buenos Aires, representa lo general de las respuestas dadas y que van en esa misma dirección:

Está dividido en dos partes, la primera que se llama de materias troncales, que son las materias que son de la formación específica de interpretación, que son actuación, entrenamiento vocal del actor, entrenamiento corporal y rítmica, que las solemos llamar materias prácticas, y después están las teóricas, que son todas aquellas que acompañan y que le dan un marco teórico a la carrera y dentro de las que se encuentra todas las historias que ahora se ha llamado “panoramas”, “panorama universal, nacional”, filosofías, semióticas, semiótica del teatro, historia de la cultura.

De las entrevistas y materiales adicionales, puedo concluir que los cursos de Artes Escénicas visitados tienen, en su mayor parte, una estructura que corresponde a la concepción de la universidad moderna, eurocéntrica, cientificista, dicotómica y fragmentaria y que impone conocimientos del tipo universal y global, como explica Boaventura de Sousa Santos (2002: 248) cuando habla de la lógica de la “escala dominante”:

En la modernidad occidental, la escala dominante aparece en dos formas principales: lo universal y lo global. El universalismo es la escala de las entidades o realidades que están vigentes independientemente de contextos específicos. [...] [La globalización] Se trata de la escala que privilegia a entidades o realidades que extienden su alcance a todo el mundo y que, al hacerlo, adquieren la prerrogativa de designar entidades o realidades rivales como locales. [...] Las entidades o realidades definidas como particulares o locales están atrapadas

en escalas que les impiden ser alternativas creíbles a lo que existe de manera universal o global.

Incluso si en los programas de varios cursos existe la intención de que el proceso de formación sea más autónomo, dando a los estudiantes la posibilidad de elegir los contenidos, estos están en línea con un tipo de conocimiento y además están encuadrados en categorías que no permiten una formación holística, pero refuerzan una división del conocimiento y la práctica teatral.

En vista de lo anterior, puedo decir que los cursos de Artes Escénicas no son la excepción dentro de una universidad que “impone sus valores locales como única verdad para todo el orbe, de allí la lógica del poder imperial y colonial” (Palermo, 2014: 80). Por esa misma razón, los cursos de Artes Escénicas pierden las características de su propio hacer teatral por el esfuerzo de responder a las lógicas de la institucionalidad universitaria.

Sobre las referencias teóricas en la formación en Artes Escénicas

La segunda pregunta que se hizo a las personas entrevistadas pretendía conocer las referencias que orbitan los procesos de formación. La pregunta fue la siguiente: *¿Cuáles son las principales referencias (teóricas) presentes en la formación en Artes Escénicas en este curso?* A continuación, presento las conclusiones que saqué en base a las respuestas que obtuve.

Todas las personas entrevistadas coincidieron en que no hay referencias generales para los cursos y que estas dependen de los maestros, de las áreas e incluso del momento histórico experimentado. Pero, en ninguno de los casos, hay referencias obligatorias para los cursos.

Sin embargo, a medida que avanzaban las entrevistas, comenzaron a surgir nombres de autores que pueden considerarse cánones para la formación teórica de esta área de conocimiento. Por ejemplo, en todas las respuestas, se mencionó el nombre de Stanislavski. Bertold Brecht y Eugenio Barba fueron mencionados en cinco entrevistas, Anne Bogart en cuatro, Grotowski en tres y Raúl Serrano, María Knebel, Cicely Berry, Peter Brook, Moshé Feldenkrais y Vsévolod

Meierhold, en dos. Varios otros autores tuvieron sus nombres indicados una vez. La mayoría de estos eran europeos o estadounidenses y hombres. En cuatro respuestas, ninguna mujer fue nombrada. Y solo en tres respuestas se habló de autores *abyayaleros*. En estas, los entrevistados señalaron los nombres de dos autoras de Abya Yala, las argentinas Patricia Estocolmo y Marta Sánchez.

Aunque sea obvio, no puedo dejar de subrayar tres aspectos del párrafo anterior. No es difícil concluir que las referencias teóricas de los programas analizados tienen una fuerte marca colonial, siendo los principales autores de origen y experiencia europea y norteamericana. También surge la tendencia machista ya que son pocas las teóricas, actrices, directoras o dramaturgas, incluso europeas o norteamericanas, que aparecen en las respuestas. La presencia de autoras mujeres no alcanza ni a una cuarta parte del total de autores mencionados. En el peor de los casos, se encuentran los autores y las autoras del continente, es decir, hay muy pocas autoras en las referencias y casi ninguna del continente. Y, por supuesto, no existe entre las respuestas ningún conocimiento ancestral o de origen no académico como las prácticas populares, por ejemplo, ni del continente ni de otras culturas del mundo.

En el párrafo anterior, mencioné tres características que están incrustadas en nuestras universidades: la imposición del mito de la modernidad, el machismo y la negación de los saberes locales y ancestrales.

Con respecto al mito de la modernidad, es pertinente la investigación que el Grupo Modernidad/Colonialidad (G-M/C)¹³ realiza sobre el tema. Este patrón de organización mundial marca nuestras existencias y, en consecuencia, la estructura de nuestras universidades. El hecho de que solo se mencionen como referencias teóricas a autores norteamericanos y europeos se debe a la creencia de que ellos son los que saben lo que es importante y lo que no. Aníbal Quijano (2010: 86) define esta relación como “subordinación colonial”:

El eurocentrismo no es exclusivamente, por lo tanto, la perspectiva cognitiva de los europeos, o apenas de los dominantes del capitalismo mundial, sino también del conjunto de los educados bajo su hegemonía. [...] Desde el siglo XVIII, especialmente con la Ilustración, en el eurocentrismo se fue afirmando la idea mitológica de que Europa preexistía a este patrón de poder, que ya era

13 Este tema es tratado en el enlace llamado *Lo de(s)colonial como potencia*.

un centro mundial de capitalismo que colonizó el resto del mundo, elaborado por su cuenta, desde el corazón de la modernidad y la racionalidad. Y en esa capacidad, Europa y los europeos fueron el momento y el nivel más avanzados en el camino lineal, unidireccional y continuo de la especie.

Esta idea, impuesta en la colonización de nuestros territorios, sustenta nuestra existencia (colonialidad del ser), nuestra estructura social (colonialidad del poder) y nuestros procesos de formación y aprendizaje (colonialidad del saber). Con respecto a esto último, y teniendo como punto de referencia el mito de la modernidad, los conocimientos en los que se basan nuestros cursos solo pueden ser los respaldados por la hegemonía capitalista mundial (Europa y América del Norte).

En relación con el machismo imperante en nuestras universidades, las feministas han denunciado la invisibilidad de las producciones realizadas por mujeres. Específicamente en el caso de la historia del arte y el reconocimiento de las artistas en esta área, Julia Antivilo (2015: 15) reflexiona lo siguiente:

Linda Nochlin con su ensayo *¿Por qué no han existido artistas mujeres?* fundó un hito pionero de la crítica e historia del arte feminista. Con esta pregunta demostró el androcentrismo con que se escribía la historia del arte, afirmando que la ausencia de la producción artística de mujeres no se debía a que ellas carecieran por naturaleza de talento artístico. A lo largo de la historia, los factores sociales e institucionales han sido los responsables de que tal talento fuese frenado, además del franco silenciamiento.

La producción intelectual en las artes escénicas tiene una marcada veta machista. Como explica Julia en la cita anterior, la poca literatura teatral hecha por mujeres no se debe al hecho de que no hay actrices, directoras, dramaturgas y teóricas en el campo, sino a que no son consideradas por las editoras y, cuando logran publicar obras, estas no son apreciadas por la comunidad académica, lo que hace que sean olvidadas e incluso borradas.

Finalmente, las respuestas a la pregunta analizada muestran que no hay ninguna referencia a saberes populares, ancestrales o locales. Esto demuestra que se subestiman otros conocimientos que no son los eurocéntricos y que también se pretende enseñar una alta cultura que se aleje de los conocimientos de las culturas populares o locales. Sousa Santos (2013: 379) analiza este fenómeno de

la supremacía de una alta cultura, que es la adecuada para que haga parte de los cursos en las universidades, cuando compara la dicotomía alta cultura - cultura popular, definiéndola de la siguiente manera:

La alta cultura es una cultura-sujeto, mientras que la cultura popular es una cultura-objeto, objeto de las ciencias emergentes, la etnología, el folklore y la antropología cultural que se convirtieron rápidamente en ciencias universitarias.

La centralidad de la universidad proviene de ser el centro de la cultura-sujeto.

Los cursos de Artes Escénicas se consolidan y estructuran en base a los principios de una universidad nacida de las mismas entrañas que el colonialismo, el capitalismo y los machismos neoliberales. Cada entrevista demostró, a niveles sutiles, la fuerza del mito de la modernidad, el androcentrismo y la negación, la subestimación y la ignorancia de otro tipo de conocimientos que no son los del sistema-mundo colonial.

Sobre los principales autores presentes en la formación escénica

Para tener una visión más subjetiva de las principales referencias de los cursos, hice la tercera pregunta: *En su opinión, ¿por qué estos son los principales autores trabajados en la formación escénica?* Con esta pregunta, quería observar la relación que los planes de estudio tienen en la práctica, en el desarrollo de la formación y su relación con quienes ponen en funcionamiento estas estructuras.

Al analizar las preguntas, me encontré con un problema relacionado con las respuestas a la pregunta anterior, ya que todas las personas entrevistadas respondieron que los cursos no tenían referencias generales. Entonces, cuando se les preguntó qué pensaban al respecto, las respuestas fueron muy diferentes y se mantuvieron en la línea de la “diversidad referencial”.

Las respuestas dadas por la profesora Luisa Vargas, de Bogotá, y por el director del curso Santiago Rodríguez, de Quito, fueron similares. Ambos justificaron que es importante que los procesos de formación utilicen el método de acciones físicas propuesto por Stanislavski y desarrollado por otras autoras como María Osipovna Knebel.

Martín Rosso, de Tandil, y Mario Costa, de Santiago de Chile, coincidieron en que el hecho de que hubiera muchos casos de docentes que fueron a otros países con el objetivo de realizar estudios de posgrado alimentó las referencias trabajadas en los programas. En ambos casos, este grupo de docentes, en su mayor parte, tomó estos cursos en países europeos. Esto justificaría los autores utilizados por ellos y sus colegas.

Me llamó la atención el énfasis dado por Mario Costa y Alexei Vergara (entrevista del 30 de mayo de 2018) sobre la influencia de Eugenio Barba tanto en el curso como en el teatro en Chile. Afirmaron que este autor no influye en el teatro chileno, pero, al mismo tiempo, afirmaron que Barba sí influye en los procesos de formación:

Vergara: [...] Así, como te decía lo de Barba, estuvo muy vigente porque Barba vino mucho a Chile, también a Latinoamérica, pero vino mucho a Chile, en una época muy difícil en donde los chilenos no viajábamos mucho. [...] Y nuestra voluntad nunca ha sido la de seguir a uno o dos maestros, [...].

Costa: [...] Barba permeó la formación de actores, no el teatro chileno. Hubo muy pocas influencias en el teatro por causa de Barba.

Vergara: Hubo, pero pocas.

Costa: La mayor cantidad de su trabajo permeó gran parte de escuelas de teatro, en el entrenamiento. Yo no recuerdo tantas compañías, recuerdo como tres o cuatro que se dedicaron a investigar esa línea.

Las teorías de Eugenio Barba, su trabajo con el grupo Odim Theatret¹⁴, la creación del campo de la *Antropología Teatral* y las reuniones de la International School of Theatrical Anthropology (ISTA) tienen una influencia notable en la historia del teatro de Abya Yala en los años setenta y ochenta del siglo XX. Esta influencia aún genera muchas controversias. Una de ellas es el énfasis que los estudios del director italiano tuvieron en el trabajo de la actriz con respecto al entrenamiento, preparación y formación. Las teorías de Barba se encontraron con un teatro *abyayalero* que estaba enfocado completamente en la demanda social, la protesta y lo teatral como una herramienta de uso social, político y be-

14 El Odim Theatret es un grupo de teatro creado en Oslo, Noruega, en 1964, y se mudó a Holstebro (Dinamarca) en 1966, cambiando su nombre para Odin Teatret/Nordisk Teaterlaboratorium.

ligerante. Las propuestas del director europeo indujeron un cambio en las prioridades de los grupos, según lo narrado por el investigador André Carreira (s.d.):

Varios procedimientos que caracterizan el pensamiento de Barba [...] comenzaron a [...] influir en la formulación de formas de trabajo y organización colectiva. [...] Hoy en día, casi veinte años después de esta visita, podemos decir que la difusión de las ideas de Barba representó una ruptura, aunque no central, con la línea histórica del movimiento de los grupos brasileños. El contacto con los principios de la Antropología Teatral contribuyó a instalar en el ambiente de los grupos una serie de procedimientos técnicos que se caracterizan por el énfasis en el entrenamiento del actor y en las prácticas interculturales, así como en el uso de las demostraciones de trabajo y prácticas pedagógicas.

El enfoque en la preparación de actores, impulsado por Barba, incidió en los programas de formación porque coincide con las pretensiones de una universidad tecnicista que no tiene relación con la sociedad pero que pretende formar operarios de la máquina capitalista (Freitas, 1998). Esta ruptura entre la academia y la sociedad es una marca distinguible en la universidad moderna que se implanta en nuestro continente y que comprende la producción de conocimiento como “operación cerrada sobre sí misma, sin articulación con las problemáticas sociales” (Palermo, 2014: 82). En el mismo sentido, aparece la propuesta formativa de Eugenio Barba, en la que el foco del teatro es la preparación del actor. Esta preparación requiere un arduo trabajo sobre el propio comportamiento, lo que implica muchas horas de trabajo en una especie de aislamiento que mantiene al mundo fuera del proceso pedagógico. En este sentido, es interesante la investigación de Andrea Paula Justino dos Santos (2011), que analiza la influencia que algunos grupos de Abya Yala tuvieron a partir del Tercer Teatro¹⁵, impulsado por Barba. Con respecto a este alejamiento producido por el marcado enfoque en el entrenamiento, Andrea Paula concluyó que el resultado es “sacar al actor de la escena y, en consecuencia, llevarlo a una situación de aislamiento en relación con su entorno” (p. 155). El testimonio del actor Robert Mallet, colocado en la investigación de la autora brasileña, reafirma la conclusión anterior, cuando sentencia que “los muchachos permanecen ocho horas encerrados entrenando.

15 El concepto de Tercer Teatro fue desarrollado por Eugenio Barba en la década de 1970, pero podríamos decir que sus raíces se encuentran en dos eventos distintos: primero, en la propia experiencia del director con su grupo, Odin Teatret, y, segundo, en su posterior contacto con diferentes artistas de América Latina, desde 1976 (Santos, 2013, p. 42).

Creo que esto es pernicioso, el chico pierde contacto con el mundo, con el mundo real” (p. 154).

La reflexión realizada por Mario Costa y Alexei Vergara sobre la incidencia de las teorías del autor, director y dramaturgo Eugenio Barba revela cómo fueron determinantes en el teatro de Abya Yala, tanto en el funcionamiento, la organización y los objetivos de los grupos de teatro, como en los procesos de formación en Artes escénicas en el continente.

Otra respuesta a la tercera pregunta, que me parece interesante, fue dada por el profesor Rodrigo Benza. Él es el único que critica la selección de referencias utilizadas en su universidad. La reflexión hecha por Benza (entrevista del 13 de abril de 2018) es en relación al comportamiento colonial que tienen nuestros cursos:

No podemos escapar de la colonización de la educación. Nuestro teatro se forma a partir de las investigaciones de estos autores, en gran medida. [...] Nuestro teatro está formado por esas teorías, porque influyeron en nuestros maestros y, por lo tanto, en nosotros. Una cosa que estaba discutiendo en mi clase de puesta en escena, mis alumnos tienen que hacer presentaciones sobre algún director, ahí hubo una que no sabía si quería hacerla sobre Ariane Mushkine, y la animé, “vamos, hazlo, hazlo”. Luego le dije que no conocía mucho a Ariane Mushkine, aun así, veo que su práctica es muy importante, pero no me la enseñaron con el mismo nivel de importancia que otros directores de escena o teóricos, porque ella es mujer. [...] El hecho de que sean europeos no disminuye el hecho de que pueden dialogar y enriquecer el trabajo de las personas. Ahora, enseñé la asignatura de Teoría del Teatro, les digo a mis alumnos que deberíamos llamarla Teorías Occidentales del Teatro, por dos razones. Primero, porque estas son las teorías que realmente influyen en la práctica teatral en el Perú. Y la otra razón es porque son las que conozco. No puedo enseñarte lo que no conozco. [...] Así que expongo las limitaciones para que sepan que no es algo que es así y que tiene que ser así. Hay dos cosas que me propuse colocar en la asignatura de Teoría del Teatro, que fue la Creación Colectiva Latinoamericana, que normalmente no estaría en una disciplina de Teoría. Y también el Teatro del Oprimido y la Teatralidad Andina, que son aquellas experiencias que se tienen en las fiestas y bailes en los Andes peruanos.

Ciertamente, el análisis del profesor es muy pertinente para revisar quiénes son los autores utilizados en los procesos de formación del área. Debido a las pocas críticas que aparecen en las entrevistas, sobre la fuerte presencia de auto-

res europeos y norteamericanos, el discurso de Benza no solo se presenta como una alternativa posible para la transformación de las referencias utilizadas en los cursos, sino que también es un comportamiento valiente, aunque desafortunadamente aislado. Este cambio de enfoque propuesto por el profesor Benza es parte de una iniciativa particular que no rompe directamente un sistema académico viciado por la colonialidad y el modernismo. Sin embargo, es la acumulación de muchos gestos localizados como este lo que puede lograr una transformación, en este caso curricular y, por lo tanto, universitaria.

Consideraciones sobre la calidad de la formación académica en Artes Escénicas

Con la cuarta pregunta *¿Considera esta formación adecuada? ¿Por qué?*, las respuestas permiten ver el contexto en el que se encuentra cada una de las personas entrevistadas y la relación que cada una tiene con el programa. Entendiendo esto, no se puede hacer un análisis general porque esta pregunta en particular conlleva una fuerte subjetividad. Sin embargo, por medio de las respuestas dadas puedo observar ciertos aspectos de los cursos que amplían la visión sobre ellos.

Quiero comenzar con las respuestas que fueron positivas, es decir, aquellas que incluyeron un “sí” de inmediato. En ese sentido, fueron cuatro: Eduardo Coutinho, Mario Costa y Alexei Vergara, Martín Rosso y Fernando Rodríguez.

El profesor Eduardo Coutinho (entrevista del 9 de febrero de 2017) considera que el proceso de formación ofrecido en USP-ECA es apropiado, debido al campo de acción en el que ingresan las personas que terminaron el curso. Para él, es importante darse cuenta de que las personas que han pasado por este curso pueden actuar en las Artes Escénicas:

Vemos en los estudiantes egresados una parte que va a las universidades para hacer una maestría, otra que va (sic) a la licenciatura, que está como profesor, promotor cultural, otros que se ganan la vida como actores, en teatro, en televisión.

Pero parece que lo más importante en el testimonio de Coutinho es la mirada crítica que se desarrolla en el programa: “Creo que es apropiado por lo que veo

en los graduados, tienen una mirada crítica de la sociedad”. Y esto se puede ver en dos de las cinco disciplinas que ofrece este curso, llamadas *Acción Cultural en Teatro y Actividades -científico- aculturales*. En sus menús, existe el propósito de alentar un ojo crítico en las estudiantes:

- Este curso tiene como objetivo proporcionar al alumno un aprendizaje teórico de las diversas formas de actuación cultural en teatro, llevándolo al conocimiento de diferentes actividades de formación y sus métodos específicos de aproximación al arte teatral. Estimulando y permitiendo al alumno reflexionar sobre las posibilidades estético-pedagógicas del teatro en sus diferentes manifestaciones.

- Acompañar, orientar y compartir experiencias sobre el proceso de cada alumno en sus elecciones de participación en actividades de carácter formativo, que permitan la ampliación de su universo cultural. (USP, 2018).

Al leer los programas de estas asignaturas y las declaraciones del profesor Coutinho, es posible suponer que este curso tiene una perspectiva centrada en la posición del egresado en relación con la sociedad. En otras palabras, la distancia entre la academia y la comunidad, criticada hace unas páginas, parece ser menor en este curso. En ambas disciplinas se puede observar que existe la intención de sacar al estudiante de la universidad y estimular el contacto con su sociedad, con el objetivo de expandir la acción teatral más allá del ámbito puramente académico.

En el caso de Alexei Vergara y Mario Costa la respuesta es afirmativa, y justifican el gran trabajo que ellos, junto con otros maestros, hicieron para actualizar el curso. Durante trece años han revisado, actualizado y modificado el programa del curso actual. También se encuentran entre los autores del plan de estudios que actualmente está vigente para ese curso. En sus respuestas no critican el trabajo que han realizado; por el contrario, valoran explícitamente los resultados obtenidos.

La respuesta de Fernando Rodríguez es similar a la dada por los directores de Santiago de Chile. Esto se debe a que, tanto en Montevideo como en la capital chilena, las personas entrevistadas tienen puestos directivos y además lideraron los procesos de cambio curricular. En otras palabras, ellos fueron los que desarrollaron los planes de estudio que actualmente se siguen en esos cursos. Rodrí-

guez agrega a su respuesta que en la escuela uruguaya existe la posibilidad de observar el camino tomado por cada estudiante para satisfacer sus necesidades particulares. Este es un hecho que él considera importante para la formación en Artes Escénicas.

La respuesta de Martín Rosso también es afirmativa, explica que se debe al hecho de que tiene una amplia experiencia dentro del curso en Tandil. Rosso fue parte de la primera clase de pregrado del curso. Rápidamente se unió al equipo docente. Además, ha participado en la última reforma del curso. Considera importante el énfasis que el curso da en el área de investigación, lo que marca una diferencia en relación con los otros cursos ofrecidos por otras universidades en Argentina. Rosso también subraya la evaluación permanente a la que deben someterse tanto los docentes como los contenidos que se enseñan. Esto garantiza, en su opinión, una revisión continua de las repercusiones que está teniendo el curso, tanto en estudiantes como en egresados.

Del conjunto de respuestas a la cuarta pregunta, tres no fueron “sí” ni “no”: fueron las de Santiago Rodríguez, Verónica Corizzo y Luisa Vargas. Tanto Vargas como Rodríguez cuestionaron qué significa “adecuado”. Ambos dijeron que los procesos de formación no pueden cerrarse, ni pueden tener un final. Creen que no puede ser “adecuado” porque es necesario actualizar constantemente los procesos, apuntando a los contextos en los que se desarrollan estos procesos.

[...] hablar de una formación correcta me parece como muy aventado. Pero lo que sí te puedo decir es que estamos escuchando cada vez más el contexto. De ser un poco más generosos. [...]. Entonces, ¿correcto, adecuado?... Lo que creo es que tenemos una obligación de escuchar al estudiante que llega, y escuchar al entorno. [...]. Y el contexto actual del estudiante que sale y egresa no es el mismo del que tú o yo nos egresamos, es muy distinto. Si uno escucha eso, da mayor consciencia, por lo menos (entrevista a Luisa Vargas, 14 de agosto de 2018).

La relación con el contexto, que la profesora Vargas valora, debe ser una constante en los procesos de formación, sea cual sea, desde la escuela básica hasta los procesos de posgrado en las universidades. El contexto debe marcar, influir y esbozar contenidos, metodologías y prácticas, generando así una interacción que “modifica tanto a la sociedad como a la academia pues los grupos se benefician en la concreción de sus proyectos y la universidad modifica su forma

de investigar”, según lo que afirma Zulma Palermo (2014: 86) cuando describe la importancia de la relación entre la universidad y la comunidad que se puede hacer desde el “diálogo de saberes” o la inserción de otros tipos de conocimientos *pluriversales*.

Sin embargo, la respuesta dada por la profesora Vargas a la pregunta anterior parece contradecir este interés expresado por ella. En respuesta a la pregunta número tres, ella (en la entrevista del 14 de agosto de 2018) afirma que el curso al que pertenece se basa eminentemente en el teatro dramático:

La característica de nuestra escuela es el teatro dramático. [...] queremos trabajar sobre el teatro dramático, como si fuera *ballet*, no al nivel de conservatorio, pero sí con mucho juicio. [...] sin entender a María Osipovna, sin entender a una pedagoga de la voz, como Cicely Berry, sin entender al mismo Stanislavski, [...] Sin entender lo que ellos han logrado años antes, tiempo atrás, quizás en otros hemisferios, no tendría sentido.

Me pregunto si es tan importante para la sociedad de Bogotá, que está entrando en la tercera década del siglo XXI, tener profesionales en Artes Escénicas que solo tengan conocimientos en teatro dramático. ¿Qué utilidad tienen para una joven colombiana los estudios realizados por Stanislavski, en una Rusia de hace casi dos siglos, frente a una Colombia cada vez más globalizada y neoliberal? ¿Es cierto que no tiene sentido un proceso de formación en Artes Escénicas que no pase por el autor ruso? ¿Dónde está la relación con el contexto, el “diálogo de saberes” o la entrada de otros *pluriversos* cuando se mantiene la supremacía cognitiva en ciertos autores de sociedades europeas y modernistas? Dejo estas preguntas sin respuesta, esperando que en el curso del enlace podamos volver a ellas.

Volviendo a las otras respuestas, Verónica Corizzo estuvo entre el “sí” y el “no”. Ella habló desde su experiencia como maestra y también como estudiante del curso. Ella dijo que consideraba adecuada la formación ya que las estudiantes pueden seleccionar los contenidos que atienden sus necesidades. Pero también cree que el conocimiento puede estar muy disperso y que podrían perderse contenidos que sean necesarios más tarde en el proceso de formación.

El único caso de respuesta negativa es el de Carlos Vásquez. En el momento en que lo entrevisté, parecía tener muchas divergencias con su curso debido a

los últimos cambios que atravesó. El argumento del profesor (en entrevista del 22 de abril de 2018) es interesante cuando critica el curso por la falta de contenidos contextuales.

[...] Pero no hay una profunda reflexión ni un compromiso de los docentes para hacer una relación dialéctica o dialógica entre lo que vive una sociedad, lo que está viviendo, la desaparición forzada, los feminicidios, la pobreza, el desempleo, la falta de alimentación, el bombardeo de ideología norteamericana, las elecciones, cosas apremiantes para una sociedad, y presentarle, tal vez un programa artístico, cultural. [...] ¿Qué es lo que necesita una sociedad? Y una sociedad necesita establecer, desde el currículo, prácticas de profesionalización o prácticas fuertes en las cuales la sociedad esté pidiendo qué tipo de teatro es el que conlleva a un cambio mental, a un cambio de conciencia para una transformación, para que existan menos feminicidios, menos violencia intrafamiliar, menos niños en la calle. Yo creo que, si el arte tiene una función, primordialmente debe ser una función social y no una función individualista, de arte por el arte. Es una postura muy burguesa.

Es importante recordar que cada entrevistada respondió la cuarta pregunta de acuerdo con el espacio que ocupa en sus respectivos cursos. Esto hace que sus argumentos sean poco objetivos y respondan a las apuestas que cada profesor hace desde su lugar de trabajo. Sin embargo, es interesante escuchar cómo cada uno se relaciona de manera diferente con el espacio de trabajo y su actividad dentro del curso. Otro aspecto para destacar es que, debido a las modificaciones recientes en los planes de estudio de los cursos en las ciudades de São Paulo, Santiago de Chile y Bogotá, es más difícil que se hagan muchas críticas, ya que las reformas aún están en fase de prueba. Ante esto no debería sorprendernos que el nivel de crítica sea muy bajo. Pero, por otro lado, las respuestas de Luisa Vargas y Carlos Vázquez, aunque opuestas, permiten una reflexión crítica de los cursos, relacionándolos con sus propios contextos.

Sobre las influencias de Abya Yala en la formación teatral

Para enfatizar o demostrar el carácter colonialista y modernista de nuestros programas, les hice a los entrevistados la siguiente pregunta: *¿Qué tipo de partici-*

pación tienen las referencias producidas en América Latina sobre teatro o áreas relacionadas en la formación teatral en su curso?

En la mayoría de las respuestas, se evidenció que las producciones teóricas e incluso dramáticas no tienen ninguna participación en los cursos. Esto es bastante explícito en las declaraciones de algunos entrevistados, como por ejemplo en la del profesor Martín Rosso, quien comenzó su respuesta con la frase “la nada misma”. En la misma línea, el profesor Carlos Vásquez respondió que “casi no tienen participación”. Alexei Vergara afirmó, con preocupación “ahí tenemos debilidades”. Rodrigo Benza reconoció la debilidad y criticó: “existe muy poco conocimiento sobre la producción teórica teatral latinoamericana”.

Al confirmar esta sensación de ausencia de referencias de Abya Yala en los cursos de Artes Escénicas de la región, algunos entrevistados reafirmaron que las principales referencias son europeas y norteamericanas, como declararon los profesores Santiago Rodríguez, Alexei Vergara y Martín Rosso:

Santiago Rodríguez: Creo que, de alguna manera, hemos tenido más influencia del teatro stanislavskiano, strasberiano, creo que por ahí ha sido (entrevista del 20 de junio de 2017).

Alexei Vergara: Tenemos mucha influencia en todos los sentidos más bien por Europa y Estados Unidos (entrevista del 30 de mayo de 2018).

Martín Rosso: La verdad es que no hay una relación formativa con Latinoamérica; nuestros referentes, en su gran mayoría, son locales o europeos (entrevista del 10 de junio de 2018).

Otras respuestas mostraron que algunas producciones del continente aparecen a lo largo de los procesos de formación, pero no son parte de la estructura del curso, ya que se trabajan en el aula por iniciativa de algunos profesores, como lo afirma Eduardo Coutinho (entrevista del 9 de febrero de 2017) “[...] pero siento que se trae así, no está en la estructura”.

Alexei Vergara y Mario Costa (entrevista del 30 de mayo de 2018) tuvieron un interesante debate sobre el tema, en el que concluyeron que las producciones teatrales del continente solo ingresan a los cursos como un contenido circunstancial y no fundamental o estructurante. La discusión me parece importante porque deja en evidencia una postura que pretende ocultar lo subestimado que está el conocimiento producido en el continente. Mientras Vergara admitió el

vacío de producción realizada en Abya Yala en su programa, Costa trató de neutralizar esta preocupación con argumentos que solo confirmaron la brecha:

Vergara: Ahí tenemos debilidades.

Costa: Pero lo argentino, yo lo uso mucho.

Vergara: Pero tú, particularmente. Cómo viste tú, en la bibliografía no aparecen mucho. [...] Entonces, lo que dice Mario es cierto, él aplica porque en sus cursos le sirve, pero yo diría que eso no ha permeado la malla. Y no tenemos muchos referentes latinoamericanos.

Costa: Por ejemplo, en el área de realismo, sí. Lo que hay en Latinoamérica en Uruguay, en Argentina. Más que la presencia de teóricos latinoamericanos, la presencia de la dramaturgia si hay influencia, si nos llega. O sea, Uruguay, Colombia.

Vergara: Pero la dramaturgia, para trabajar con los estudiantes. Pero no la teoría, ni los maestros de actuación. Por ejemplo, Santiago García, no. Nada de eso nos ha llegado.

Costa: De la metodología colombiana, por ejemplo, Buenaventura...

Vergara: Pero tampoco nos ocupamos mucho.

Costa: No. Pero lo colaborativo es un eje.

Vergara: Es un eje, pero no nos ocupamos de sus textos.

En este diálogo, subyacen dos temas que fueron recurrentes en otras respuestas. El primero es un intercambio importante que hay entre los países del sur del continente. Entre Chile, Argentina y Uruguay, hay una circulación de dramaturgos, teóricos y teóricas (muy pocas, pero aparecen) que se utilizan en los procesos de formación. Las personas entrevistadas en estos países mencionan autores como Jorge Dubatti, Mauricio Kartun, Alejandro Catalán, Ricardo Bartís, Lola Arias o Ricardo Ponce de León.

Este mismo movimiento también ocurre en los países del norte del continente. Ecuador y Perú estuvieron muy influenciados por el movimiento del Nuevo Teatro Colombiano, principalmente por los dos grupos teatrales más significativos en este país y sus directores: el Teatro de la Candelaria, y su director Santiago García, y el Teatro Experimental de Cali, dirigido por Enrique Buenaventura.

Los textos de estos dos autores circularon en los tres países, marcando mucho algunos procesos de formación y, aún más, el movimiento teatral en esa región.

Algunos encuestados dejaron claro en sus respuestas que existe una conciencia del conocimiento producido en sus respectivos países, siempre apareciendo una referencia nacional con un mayor nivel de importancia. Por ejemplo, el curso de la Católica de Chile todavía está respaldado por los estudios del profesor Ramón Núñez, quien fue quien tomó la metodología de la John School de Londres y de Yat Malgrem. En Argentina, tanto en Tandil como en Buenos Aires, y en Uruguay, las personas entrevistadas hablaron de la importancia de las propuestas metodológicas de Raúl Serrano, actor y director argentino. En el caso del teatro uruguayo, que tiene una fuerte conexión con la producción argentina, Fernando Rodríguez (entrevista del 26 de junio de 2018) explicó que:

En el caso de nuestro país, aquí se trabaja un poco la historia del teatro nacional, hablamos del teatro Rioplatense porque hay muchas similitudes entre el teatro argentino y el nuestro. Seguramente estamos divididos por fronteras políticas, pero desde el punto de vista de los orígenes es casi lo mismo.

Las conclusiones anteriores pueden interpretarse como consecuencia de la “europeización” existente en estos tres países. El reconocimiento de las producciones locales se debe a un imaginario que se ocupa de la identificación de estos países con Europa y no con Abya Yala. Como resultado de la fuerte inmigración europea registrada en estos territorios entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, las poblaciones recibieron una marcada influencia de las culturas procedentes del “viejo continente”. Debido a esto, hay una apreciación en sus producciones de los conocimientos desarrollados en Europa que, aunque se han adaptado a los contextos locales, mantienen similitudes con el teatro europeo.

El segundo punto que extraigo de la conversación entre Vergara y Costa es el uso de las dramaturgias producidas en Abya Yala dentro de los cursos. Este tema aparece en los discursos de varias de las personas entrevistadas. Pero, nuevamente, estos usos son el resultado de propuestas aisladas de los docentes de los cursos. Además, los autores ingresan a los procesos de formación desde una relación subordinada o “dentro de la perspectiva de la mirada de la colonialidad que entiende a su ‘afuera’ solo como objeto de conocimiento, pero nunca como sujeto productor de este” (Palermo, 2014: 82). La mayoría de los autores que represen-

tan al teatro *abyayalero* son artistas que no fueron (ni son) parte de la academia y, por esta razón, se subestiman porque, como dice Zulma Palermo (p. 83), “lo que se construye por fuera del aparato académico no es convalidado por éste”.

No hay ninguna exigencia o requisito para que los autores escenificados sean de Abya Yala. Luisa Vargas (entrevista del 14 de agosto de 2018) es contundente al afirmar que el uso de las dramaturgias del continente no es algo necesario y solo aparece por alguna “intención”, a diferencia de los autores “clásicos” que, sí, son obligatorios.

Pues nosotros, en los espacios que se puede, como en algunos talleres, o algunos profesores, toman dramaturgias contemporáneas chilenas, ecuatorianas. Hay una intención. En una época no salíamos de los clásicos, un estudiante de actuación que no pase por Shakespeare..., no se puede, es como por cultura general, o por lo menos así lo concebimos todos en el programa. Hay que pasar por Shakespeare, hay que pasar.

La concepción de una cultura general, que no es otra cosa que la fijación en la cultura eurocéntrica y de corte moderno como única e importante, no solo se manifiesta por la respuesta de la profesora Luisa Vargas, sino que también aparece, entre líneas, en las respuestas de los otros entrevistados. En algunos programas, como el de Bogotá o Guadalajara, es más que necesario pasar por los conocimientos producidos en Europa, pero no se considera importante estudiar el conocimiento generado en el continente, y en muchos casos, ni siquiera el del país mismo. Esto enfatiza una *monocultura del saber* y un *rigor del saber* que, según Sousa Santos (2002: 247):

Consiste en transformar la ciencia moderna y la alta cultura en criterios únicos de verdad y calidad estética, respectivamente. La complicidad que une a las “dos culturas” radica en el hecho de que ambas son arrogan ser, cada una en su propio campo, los cánones exclusivos para la producción de conocimiento o creación artística. Todo lo que el canon no legitima o reconoce se declara inexistente. La no existencia aquí toma la forma de ignorancia o incultura.

El profesor Rodrigo Benza (entrevista del 13 de abril de 2018) cuestiona este comportamiento, que reduce nuestros conocimientos y le da demasiado valor a los saberes que vienen de los países hegemónicos.

[...] es difícil hablar con un alumno y que no sepa quién es Stanislavski, Grotowski o Brecht. Nuestros alumnos tienen que saber quiénes son, qué dijeron. Pero un estudiante en Londres no necesita saber quién era Augusto Boal, Enrique Buenaventura, porque no son importantes para él. Eso solo indica una posición, una jerarquía que no debería existir. Para nosotros debería ser tan importante conocer Brecht como para ellos conocer a Enrique Buenaventura.

En varias respuestas, se narraron experiencias que, aunque no están directamente relacionadas con los procesos de formación, intentan hacer un intercambio regional de metodologías y creaciones. Varios cursos participan en reuniones, encuentros, festivales, seminarios que reúnen a docentes y estudiantes de Artes Escénicas del continente, como el Festival de Teatro Universitario de Blumenau, la Red de Creación e Investigación Teatral Universitaria (CITU), el Encuentro Internacional de Escuelas de Teatro, llamado DELTA, o el IX Congreso de la Asociación Brasileña de Investigación y Estudios de Posgrado en Artes Escénicas (ABRACE), que promovió un espacio de encuentro para investigadores del continente. Han aparecido otros espacios con características similares, pero, debido al escaso apoyo estatal, no han podido continuar con sus actividades. Sin embargo, estos encuentros, reuniones, asociaciones pueden contribuir para que las críticas decoloniales tengan más espacio dentro de los cursos, en sus formulaciones y estructuras.

Consideraciones sobre la presencia de las referencias producidas en Abya Yala

Con la pregunta número seis, *en su opinión, ¿por qué el curso tiene esta relación con las referencias latinoamericanas?* tenía la intención de buscar una conciencia crítica sobre el vacío o la negación que existe en los programas sobre el conocimiento producido en Artes Escénicas en Abya Yala. En algunas respuestas, encontré más que una conciencia.

Comienzo a analizar las respuestas que, inicialmente, reafirmaron que no existe una relación con las referencias producidas en Abya Yala, y sí hay una identificación y preponderancia de las europeas, y fueron las siguientes:

Santiago Rodríguez: Porque ha respondido a un imaginario, a una pretensión de un teatro más clásico, más europeizado (entrevista del 20 de junio de 2017).

Mario Costa: Más bien, por qué no las tiene (entrevista del 30 de mayo de 2018).

Martín Rosso: Bueno pues no las tiene (entrevista del 10 de junio de 2018).

Fernando Rodríguez: No es que no las tenga [...] Siempre todo depende de lo que el cuerpo docente crea necesario desarrollar con cada uno de los grupos (entrevista del 26 de junio de 2018).

Nuevamente, podemos verificar que la aparición de las producciones de teatro *abyayalero* en los cursos se debe a la voluntad de algún profesor y no a las demandas de los planes de estudio.

En la conversación con Alexei Vergara y Mario Costa (entrevista del 30 de mayo de 2018), se hizo evidente la negación, la subestimación y el rechazo de los conocimientos, las prácticas y las estéticas creadas en el continente y una identificación con lo producido en Europa.

Vergara: [...] nunca hemos tenido empatía estética con el teatro de otros países latinoamericanos. [...] Si tú te fijas en la cultura argentina, por ejemplo, o en la nuestra, tendemos a mirar hartito a Europa ¿sí? [...] hay una mirada un poco más desde las relaciones humanas desde un lugar de la posmodernidad. Eso es lo que ha permeado más. A lo mejor que tiene que ver con el desarrollo económico chileno.

Costa: [...] Lo que pasa es que a mí esa experiencia de teatro popular... No tenemos mucho acercamiento. [...] son experiencias muy políticas, muy, muy políticas. [...] Entonces, me pasa que cuando yo logro ver trabajos latinoamericanos, que a mí me cuesta mucho, tiene que ver sobre todo con lo originario, lo ritual, la leyenda. [...] Hay una sensación de actuar como de otra época, como se actuaba en Chile en los 70. A mí me pasa que hablan de una vanguardia que se entiende en lo conceptual pero no se entiende sobre el escenario.

Vergara: Estamos sonando muy pedantes, todo lo que hemos dicho ha sido muy pedante. [...]

En sus discursos, no aparece la necesidad de valorar las teatralidades producidas en el continente, ni de comprenderlas con una perspectiva diferente a la del modernismo, que enseñó lo que es bello y lo que es feo, lo que es erudito y lo que es popular, lo que debe ser estimado y lo que debe ser rechazado. En

las declaraciones de Costa y Vergara, se puede ver que no aceptan el contexto en el que se encuentran y tratan de negarlo de cualquier manera. No pueden, ni quieren dejar el ojo colonizador que se cree blanco en piel negra. El complejo de inferioridad opera de una manera tan fuerte que impone una negación de quiénes somos. Frantz Fanon (2008: 94) describe este comportamiento como el proceso de blanqueamiento, en el cual

[...] el hombre blanco me impone una discriminación, hace de mí un colonizado, me quita cualquier valor, cualquier originalidad, quiere que sea un parásito en el mundo, que necesito acompañar al mundo blanco lo más rápidamente posible “que soy una bestia salvaje, que mi gente y yo somos un estiércol andante, repugnantemente un proveedor de caña blanda y algodón sedoso, que no tengo nada que hacer en el mundo”. Entonces simplemente trataré de hacerme blanco, es decir, obligaré al blanco a reconocer mi humanidad.

Siguiendo esta línea de pensamiento, hay una repulsión por nuestras estéticas, comportamientos, discursos, teatralidades. Y además de la negación de lo propio, de lo que también vive en nuestros contextos, hay una falsa superioridad, una que hace que Vergara diga “estamos sonando muy pedantes”, porque es siendo mayor que el otro que nos sentimos superiores. “Como el negro siempre ha sido inferior, trata de reaccionar a través de un complejo de superioridad” (Fanon, 2008: 177).

En nuestras academias, estos *blanqueamientos* y *complejos de superioridad* son constantes y profundos, difíciles de percibir y, por lo tanto, de transformar. Esta dificultad se destaca en el discurso de Rodrigo Benza (13 de abril de 2018), quien continúa con su reflexión y crítica de la universidad colonizada, colonizadora y colonizante:

Porque todavía percibimos que las cosas que suceden en Europa son mejores, básicamente. E incluso si somos conscientes de ello, no es fácil de eliminar porque está en nuestra célula. [...] Está, no sé si en el ADN, pero está... en el aire, en nuestra educación, en los medios. Es un estímulo tan fuerte que ni siquiera nos damos cuenta de que lo tenemos (sic). Y en la academia sucede esto. La gran mayoría de las personas que salen de la universidad tienen la expectativa de hacer una maestría en Europa. Tenemos una disciplina, Corrientes Escénicas Contemporáneas, y hablan de Europa. Entonces, lo que se hace allá es lo contemporáneo. Lo que tengo que decirle al profesor es “está bien, habla sobre lo que sucede en Europa, pero también trae lo que sucede en América Latina”.

No fue solo el profesor Benza quien criticó nuestro comportamiento colonizado; los otros, para mi alegría, también. En sus discursos, Santiago Rodríguez, Martín Rosso, Verónica Corizzo y Luisa Vargas, además de resaltar el problema, proponen estrategias y consideran importante cambiar estos comportamientos, con el fin de reconocer las otras sabidurías del continente y las similitudes que atraviesan a Abya Yala y eso puede generar lazos de unidad:

Rosso: [...] mi descendencia poco tiene que ver con raíces latinoamericanas. [...] Somos muy europeos en nuestra mirada, la forma de vestir, la forma de hablar, tenemos muchas referencias europeas. Y es un trabajo que debemos hacer, reconocernos como latinoamericanos. Obviamente hoy, es un proceso en el que se está yendo en retroceso. Estamos militando y luchando para eso, para conseguir una unión latinoamericana, ojalá que se pueda lograr la Patria Grande (entrevista del 10 de junio de 2018).

Corizzo: Yo creo que hemos entendido. Hasta hace 15 años atrás, de parte nuestra, de los argentinos, había una cuestión medio pedante de no sentirnos integrantes del resto de América, y me parece que el laburo cultural del gobierno pasado ha hecho que logremos una identidad latinoamericana y que necesitemos hermanarnos y relacionarnos con el resto de Latinoamérica. Y empezar a entender que hay problemáticas comunes, que hay desde todos los ámbitos, y el ámbito de la cultura siempre es un espacio muy interesante para el análisis. Para todo (entrevista del 16 de junio de 2018).

Rodríguez: [...] El nuevo currículo pretende romper con esa forma y permitir la entrada a otros conocimientos que no son solo latinoamericanos, sino mundiales y nuestros. [...] Yo puedo bailar el San Juanito y puedo bailar salsa y puedo bailar vals y hasta un rock and roll. Y eso es lo que hay que rescatar, hay que abrir el conocimiento a nuestro teatro, sin dejar de abrirnos a lo internacional, mundial, y lo regional, lo latinoamericano. [...] necesitamos nosotros producir conocimiento. Porque creo que hemos estado durante mucho tiempo solo recibiendo, y es hora de producir (entrevista del 26 de junio de 2018).

En algunos programas, como el de la UNA, en Buenos Aires, el de la UCE, en Quito, el de la ECA-USP, en São Paulo, se puede ver una mayor intención de los programas en el sentido de valorar los conocimientos producidos en Abya Yala. Esta intención no marca notoriamente los planes de los cursos, pero al menos tienen una presencia que puede ser una esperanza para que estos contenidos ganen cada vez más espacio.

Implicaciones en los procesos de formación del uso de las referencias seleccionadas

Para concluir las entrevistas y con la intención de saber cuáles fueron las repercusiones de los análisis realizados por las personas entrevistadas sobre los procesos de formación, ya no dentro de los cursos, sino desde una perspectiva del campo laboral de las estudiantes que se forman, hice la siguiente pregunta: *En su opinión, ¿qué implicaciones puede tener en la formación en Artes Escénicas la selección y el uso de referencias tales como ocurre en este curso?* Quería alentar una reflexión sobre el vacío que existe en los cursos de conocimientos producidos en el continente.

En las respuestas, encontré varios aspectos que me parecen reveladores sobre la formación en Artes Escénicas, a nivel universitario, en Abya Yala.

Uno de ellos es la conciencia de las muchas posibilidades que el campo de acción en las Artes Escénicas ofrece al estudiante que sale de estos cursos. Varias de las personas entrevistadas son conscientes de que los procesos de formación deben proporcionar herramientas para que la estudiante sepa cómo responder a las innumerables demandas de la sociedad, y piensan que sus cursos brindan estas herramientas que permiten al estudiante enfrentar su vida con autonomía ya en la esfera profesional.

Eduardo Coutinho: Y los graduados son los que toman las decisiones de sus vidas. Hay quienes usan lo que han aprendido para otros contextos. Decidimos que estamos formando actores para el teatro, nuestra formación es para el hacer teatral. Pero hay personas que van a hacer cine y saben cómo usar las herramientas aprendidas (entrevista del 9 de febrero de 2017).

Martín Rosso: [...] Aunque nosotros intentamos formar artistas con autonomía en su quehacer artístico, o sea, darle herramientas para que este alumno sea formado, elegir las técnicas que a él le sirvan en su hacer artístico. Aunque uno puede ver en los egresados que cada uno toma diferentes caminos, pero tiene que ver también con cómo ellos en su práctica también se van formando en otros ámbitos, en otras búsquedas (entrevista del 10 de junio de 2018).

Fernando Rodríguez: La escuela tiene como norma dar todas las herramientas que nosotros creemos que un artista debería tener, un diseñador, un actor.

Después qué hacen los chicos con la información que les dimos acá, a nosotros ya, definitivamente, no nos debería preocupar, porque si nosotros estamos convencidos que lo que hicimos es lo que deberíamos hacer, ellos sabrán el uso que le deben tener (entrevista del 26 de junio de 2018).

Pero también hubo voces que saben que la universidad no puede o no tiene la función de dar todo el conocimiento que existe sobre el campo, que hay una imposibilidad de un conocimiento universal. Sobre esto, Sousa Santos (2002: 264) habla de un universalismo negativo, que sería “una teoría residual general: una teoría general sobre la imposibilidad de una teoría general”. De acuerdo con él, algunos de los profesores argumentaron que la formación nunca termina y que el verdadero aprendizaje tiene lugar en la vida, fuera de las facultades.

Martín Rosso: [...] nunca termina la formación, pero terminan asentándose en una búsqueda propia (entrevista del 10 de junio de 2018).

Eduardo Coutinho: La universidad te da los primeros instrumentos, pero el oficio se aprende en la vida (entrevista del 9 de febrero de 2017).

Carlos Vásquez: [...] los licenciados o los profesionales de artes escénicas que salen de nuestras universidades comienzan a formarse en la realidad social, cuando salen y tienen que ver que todo lo que aprendieron en la universidad no les sirve tanto, solo ciertos referentes (entrevista del 22 de abril de 2018).

La inconformidad expresada por el profesor Vásquez (entrevista del 22 de abril de 2018) se profundizó en su discurso. Critica la pertinencia de los conocimientos ofrecido en los cursos en relación con los contextos que los estudiantes deben enfrentar al abandonar las universidades.

[...] no hay una conciencia del marco teórico o una epistemología que fortalezca la conciencia del actor con su realidad, [...] como un sujeto de cambio, [...] no hay una lógica en el comportamiento en el escenario con la realidad que está sucediendo en su entorno o el impacto que puede tener realmente su cuerpo, su palabra, su conciencia y toda la cuestión estética implícita en un cuerpo, en una historia, en una situación teatral.

Esta crítica parece haber sido (y es) un tema muy importante en el curso de la USP-ECA, que reconoce su responsabilidad social como institución pública. En el relato de Eduardo Coutinho (entrevista del 9 de febrero de 2017), es evidente la necesidad de formar un profesional que no solo tenga herramientas para tra-

bajar en el campo de acción que ofrece la sociedad, sino que también tenga un ojo crítico que sepa cuestionar su entorno. Por lo tanto, este curso busca que sus estudiantes se gradúen no solo con conocimientos técnicos, sino también éticos, políticos y con un posicionamiento consciente en el mundo. Esto para generar las transformaciones necesarias para cada contexto. Transformaciones que van desde el papel de las artes en nuestras sociedades y el espacio que este mundo les ha dado, hasta la necesidad de cambiar el pensamiento cultural, político y social.

El intento de implicar a los alumnos en una visión más amplia del hacer artístico, que este hacer artístico tiene una ética (sic), tiene un discurso político, político de izquierda o de derecha, político de ser o no ser, de cómo nos colocamos frente al mundo. [...] La universidad no tiene la función de enseñar el oficio, nosotros tenemos la función de dar elementos del oficio, generando una mirada crítica. La función de la universidad no es ofrecer al profesional que el mercado necesita, sino ofrecer a la sociedad un profesional que sepa cómo actuar ante una necesidad. Pero eso, además, tiene que ser un profesional que altere el mercado. Principalmente la escuela pública, quizás no la escuela privada. Esta llena la demanda. Hay demanda, hay personas que quieren hacerlo, ellas abren (sic). La escuela pública, en Brasil, tiene que entrenar a un tipo que va al mercado bien formado y que pueda mirar y decir “pero esto no funciona”. La innovación es más en ese sentido. Como que, estando dentro, entiendes cómo funciona, cómo puedes hacer que aquello sea lo mejor para la sociedad. La universidad tiene esta función. Y no solo formar un buen actor que tenga un buen empleo.

Algunas otras respuestas ven con entusiasmo las implicaciones que hasta ahora los cursos de Artes Escénicas han tenido en sus contextos. Estas respuestas hablan de cómo la entrada de las artes en la academia proporcionó un fortalecimiento del sector teatral y lo influye continuamente, como es el caso del relato hecho por Santiago Rodríguez y Alexei Vergara.

Santiago Rodríguez: [...] Entonces, ha cumplido un papel muy importante. De gestar, de multiplicar de alguna manera, el interés por el teatro, de darle un nivel al teatro, también, de darle herramientas. Y cumplió un cometido muy importante en mí y en las generaciones de actores que estudiamos acá y que ahora forman todo el ejército [...], pero lo digo con cariño, porque somos el ejército de actores que más hace teatro en este país [...] (entrevista del 20 de junio de 2017).

Alexei Vergara: Nosotros tenemos un teatro muy profesional. Los teatros universitarios en Chile son muy influyentes (entrevista del 30 de mayo de 2018).

En esa misma línea, de encontrar en los cursos implicaciones positivas en sus contextos, están las respuestas dadas por Luisa Vargas y Rodrigo Benza, aunque ambos piensan que sus programas aún son demasiado jóvenes para tener un mayor impacto en sus sociedades.

Benza: No hay una lucha formal contra una posición, del tipo colonial. Pero hay, sí, una relativización de los discursos dominantes. [...] La relación entre la academia y las Artes Escénicas en Perú es muy reciente. El primer curso de Artes Escénicas creado por una universidad peruana es nuestro y tiene seis años. No hay una revista académica en Perú, ninguna. Todavía tenemos mucho trabajo en la producción de conocimiento. Esto es algo que se está haciendo (entrevista del 13 de abril de 2018).

Vargas: No sé, porque es tan incipiente. El programa tiene hasta ahora 26 años, aproximadamente. Hasta ahora estamos viendo algo. [...] [los estudiantes] trabajan o van a otro lugar, y eso les da la posibilidad de tocar otros textos, otras formaciones, y la consecuencia de eso creo que todavía no la sabemos. Hay una generación de docentes que les tocó ser docentes sin un título. Yo logré una titulación, pero no logré cosas que mis estudiantes, que ya están titulados, pueden transitar, les dan apoyos, tiene intercambios. Entonces, yo creo que la cosa sí va avanzando, sí está cambiando, se está moviendo (entrevista del 14 de agosto de 2018).

Para concluir el análisis de la séptima pregunta, quiero citar las respuestas de Veronica Corizzo y de Mario Costa y Alexei Vergara. Enumero estas dos declaraciones porque me parece que mi interés en detectar el vacío existente en los cursos de conocimientos producidos en la región influyó en los testimonios en estas dos entrevistas. De esta forma, tanto Corizzo como Costa y Vergara se sintieron dirigidos a relacionar sus respuestas a la necesidad de observar más de cerca la producción *abyayalera*. En el caso de los dos directores chilenos, parece que la entrevista influyó en un cambio de posición con respecto a Abya Yala, porque percibí insistentemente en ellos una cierta necesidad de mostrar que estaban interesados en el continente.

Corizzo: Yo creo que son herramientas, lo de los referentes latinoamericanos, que han ampliado y han completado, han cerrado algunos agujeros que había

por ahí, que no teníamos de dónde agarrarnos, me parece que la incorporación de los referentes latinoamericanos [...] ha podido completar nuestra identidad cultural y que para los estudiantes es muy interesante poder tomar voces cercanas y completar así su identidad cultural. [...] hemos entendido que hace parte de un todo de un mismo sistema, de una misma evolución y de la misma necesidad cultural que tenemos acá en la Argentina. Acá también hay movimientos barriales, entonces, eso amplió el marco de referencia y nos incluyó (entrevista del 16 de junio de 2018).

Costa: Quiero dejar en claro que Latinoamérica nos interesa mucho.

Vergara: Ahh sí.

Costa: Mucho más de lo que tú crees. Latinoamérica nos interesa mucho por la experiencia [...] nos interesan los temas de Latinoamérica, nos interesa la cultura latinoamericana, de verdad nos interesa Latinoamérica. [...] Por ejemplo, yo no recomiendo [a los estudiantes] que vayan a Europa [...]. Si quieren ir a aprender inglés, para ir a ver teatro, para estudiar a Shakespeare en Londres, vayan. Pero yo prefiero que vayan a Latinoamérica.

Vergara: Por otro lado, la planificación curricular y estratégica de nuestra escuela es que queremos trabajar con Latinoamérica (sic), la internacionalización para nosotros es fundamental que sea a través de Latinoamérica, y queremos conocer mucho más, y queremos dialogar más y queremos hacer congresos a nivel latinoamericano (entrevista del 30 de mayo de 2018).

Espero que en este interés en Abya Yala expresado por Vergara y Costa no vean a «Latinoamérica» como un objeto de estudio –a diferencia de los «estudios latinoamericanos» de los Estados Unidos–, hacia un entendimiento de Latinoamérica como una locación geo-histórica con y en una distinta genealogía crítica del pensamiento” (Escobar, 2003: 68).

Sobre el caso boliviano

Decidí dejar para un análisis por separado la entrevista con la persona a cargo de la formación artística del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, Verónica Armaza. Esto tiene que ver con la contundente particularidad que los procesos de educación superior han estado teniendo en ese país

y que nos pueden dar alternativas para transformar los procesos de formación universitaria en las artes. Por esta razón, creo que es importante considerar esta entrevista dentro de este análisis porque representa una propuesta única en el continente y tiene como objetivo escapar de los problemas de nuestras universidades, además de proponer un reconocimiento, diálogo, valorización y priorización de los saberes y conocimientos producidos en el sector.

Como dije al comienzo de este enlace, en Bolivia todavía no hay cursos de formación artística en las universidades porque no habían sido reglamentados por el Estado. En otras palabras, en Bolivia, las artes no eran reconocidas como un área en la que podía haber formación profesional. Las artes se enseñaban en academias que no otorgaban un título profesional a quienes pasaban por el proceso de formación. El gobierno del presidente Evo Morales comenzó en 2010 un trabajo para formalizar y legalizar las artes dentro de las universidades, en el marco de la ley educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

Esta ley no solo formalizó la educación en las artes, sino que también determinó cambios en las políticas educativas. En la revisión que hice de la ley, me llamó la atención el esfuerzo por incluir tanto un pensamiento decolonial como las cosmogonías de las civilizaciones originarias de ese país.

Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales. (Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 2010: 3)

Es educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien. Desarrolla una formación integral que promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades; es vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos.

La educación asume y promueve como principios éticos y morales de la sociedad plural el *ama qhilla*, *ama llulla*, *ama suwa* (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), *suma qamaña* (vivir bien), *ñandereko* (vida armoniosa), *teko kavi* (vida buena), *ivi maraei* (tierra sin mal) y *qhapaj ñan* (camino o vida noble), y los principios de otros pueblos (p. 5).

La oficina de Formación Artística del ministerio ha promovido encuentros, reuniones, comités, asambleas con los diferentes sectores de las artes del país, con el fin de establecer las líneas generales de capacitación artística en cinco áreas: Música, Danza, Artes Plásticas y Visuales, Teatro y Cine.

Estas líneas generales tienen como bases filosóficas y epistémicas la sabiduría de los pueblos aymara y quechua, específicamente el pensamiento del *suma qamaña* o el *buen vivir*. En palabras de Verónica Armaza (entrevista del 16 de mayo de 2018), esto entra en los procesos de formación artística de la siguiente manera:

El *suma qamaña* entra en estos planes desde cuatro pilares que son el ser, hacer, saber y decidir. Ellos fundamentan el modelo. Nosotros hemos incluido en la parte de la formación artística un eje articulador de esos cuatro pilares que sería el sentir, eso sería la parte artística. ¿Cómo yo siento al saber, al decidir, al hacer? Casi como un quinto elemento que articula a los otros cuatro. Es un paradigma, que es una filosofía que viene de los pueblos originarios de este sector, pero que se pone como el eje fundamental dentro de la Constitución Política del Estado, y entra con la descolonización, con la interculturalidad, pluriculturalidad, con todos estos elementos. Es el vivir bien.

El desafío para las personas que están creando las líneas generales y los planes de estudio para la formación artística es partir de estos principios aymaras y quechuas. El ministerio espera que estos sean el eje principal.

El objetivo de planificar la educación a partir de las filosofías y cosmovisiones de las civilizaciones indígenas en ese sector responde a la necesidad de reconocerse, valorarse, sentirse y pensarse como pueblos diversos que tienen una acumulación de conocimientos ancestrales que superan a la sociedad establecida actual. Armaza dice que es necesario que el ministerio sistematice estas sabidurías: “Somos un país muy rico en la diversidad cultural, pero no la tenemos sistematizada. Entonces, en una primera etapa, todas las mallas curriculares responden a un proceso de investigación y sistematización de nuestra historia”.

Esta necesidad se coloca después de la reflexión de que, aunque sea un territorio muy rico y diverso en conocimientos, culturas, prácticas y saberes, no era parte de los procesos académicos y, a veces, ni de los artísticos. “Cuando comenzamos a desarrollar estos procesos de formación artística, nos hemos dado cuenta de que no teníamos algo propio. Había copias de otras metodologías, técnicas, diseños de otros países”. Armaza critica la sobrevaloración del conocimiento extranjero y, al mismo tiempo, valora el trabajo de los artistas teatrales en la escena boliviana. También fomenta que estas experiencias se incluyan en los procesos de formación.

Si bien, puedes ver que, en la historia del teatro boliviano, muchos te van a contar que los que tienen posibilidad de publicar son personas extranjeras, no es que tenga nada contra los extranjeros, pero necesitamos nosotros recuperar nuestra identidad. Te van a hablar de personas argentinas, o de otros países que ya han dejado de venir acá. Y para mí, lo más importante, es la gente que ha estado haciendo teatro acá. ¿Cómo ha podido luchar por todos los medios? Tal vez no es tan conocido como otros que si los han tenido. Lastimosamente en Bolivia el extranjero tiene muchas aperturas y la ha tenido durante muchos años (entrevista del 16 de mayo de 2018).

Sin embargo, Armaza también reconoce que somos una cultura con una visión universal que ha influido en nuestro ser y que no tendría que negarse. “Yo creo que hay que recuperar lo que es la identidad, no entrando al folclorismo, por ejemplo, yo soy boliviana y hago Hamlet, pero soy boliviana”. Esta recuperación de la identidad, sin perder de vista lo que vino y viene del exterior, está contemplada en la ley de educación basada en dos movimientos, *Intraculturalidad* e *Interculturalidad*, que, en mi opinión, para los procesos de formación, son importantes porque alimentan y proponen formas de relacionarse con otros conocimientos y experiencias:

Intraculturalidad: La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

Interculturalidad: El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia. (Bolivia, 2010: 9)

En la perspectiva de un trabajo *intracultural*, Armaza expresa interés en que las experiencias y formas de operar de los grupos de teatro bolivianos tengan

un impacto directo en los procesos de formación. Uno de los aspectos de esta perspectiva es una formación más holística, un poco como es narrada por el profesor Eduardo Coutinho (entrevista del 9 de febrero de 2017), que ocurre no por especialidades, sino con una visión del *hecho teatral*.

Las materias que componen la malla curricular están enfocadas al mercado laboral y hacia una mirada de cómo nosotros, como teatreros, nos hemos formado. Nosotros hacemos de todo, dirección, actuación, escenografía, vestuario, etc. [...]. Creo que los que estamos en teatro tenemos como esa formación, así “completa”. La malla curricular responde a eso. No está enfocada a cubrir especialidades, como decir, solo actuación, solo dirección, solo la parte técnica, sino tener un conocimiento de todo, para que después con todo eso, ya hagas lo que desees hacer. Si quieres seguir en dramaturgia o en actuación o dirección, producción.

El análisis del campo de acción de las personas que salen de estos procesos de formación, en la exposición de Armaza, tiene dos enfoques. Uno que tiene como objetivo estimular el consumo artístico en las sociedades bolivianas. Este esfuerzo se haría, nuevamente, desde el reconocimiento de quién y cuáles son los públicos. Lo que implica una búsqueda de estéticas que correspondan a los sentimientos, percepciones y símbolos de las realidades bolivianas. Para eso, es necesario mirar más hacia adentro que hacia afuera, como ella dice:

Sin embargo, nosotros hemos querido adoptar uno que responda a nuestras necesidades. Pues cuando hablas de una profesión, hablas también de un mercado laboral que tal vez no existe, que tal vez se va a generar a partir de que haya profesionales. Pero nuestra realidad es muy diferente a la que hay en otros países, nosotros podríamos tener una simple copia de lo que se hace en otros países que después no responda a nuestras realidades (entrevista del 16 de mayo de 2018).

Una segunda apuesta para los futuros profesionales es la transformación de la visión que el país tiene sobre las artes, que sufrió la subestimación propia de las sociedades modernas de principios de siglo y que hasta ahora todos tenemos que sufrir en cada uno de nuestros países. Por supuesto, esta negación de las artes en el ámbito académico y público es producto del desprecio y la ocultación del papel transformador de lo sensible y lo estético. Armaza habla del poder que tienen las artes y del peligro que pueden representar para los gobiernos, que,

por lo tanto, no prestan atención a esta área que es indispensable para la humanidad. “Hay gobiernos que les temen mucho a las artes, porque con las artes hay mucha evolución. Precisamente esas experiencias han servido para que nosotros podamos aprender de los errores de los otros”.

La intención de dignificar el oficio artístico es, entonces, un propósito para estos procesos de formación. “Yo creo que la mirada de las personas se va a abrir, va a cambiar. Eso es muy importante, porque ahora no somos parte de la sociedad. Si tú le dices a cualquier persona ‘soy actor’, te va a mirar extrañamente. Es como si no has estudiado”. Esta intención ampliará el campo de acción de las futuras artistas que se gradúen de estos programas, y los profesionales, además de crear espacios para las artes, tendrán que realizar un proceso de formación de audiencias, lo que ayudará tanto a la escena laboral y de circulación como al reconocimiento y valorización del trabajo artístico.

Dado lo expuesto anteriormente, puedo afirmar que la propuesta pedagógica boliviana tiene un carácter innovador dentro del contexto continental. Incluso si las personas que lideran estos procesos aún no saben cómo se traducirá en un plan de estudio con contenidos, tiempos y disciplinas, la decisión de partir de la sabiduría aymara y quechua, de sistematizar sus propios conocimientos y ampliar un campo de acción artística que se basa tanto en las estéticas, poéticas y símbolos, como en las necesidades específicas de estas sociedades, es un acto complejo, poderoso y revolucionario para las artes en el continente y, por qué no, en el mundo.

Sobre mi caso en la formación en Artes Escénicas

A partir de mi proceso de formación como actriz y de la experiencia con las entrevistas que realicé, quiero discutir dos componentes de la formación en Artes Escénicas de Abya Yala. Uno reflexiona sobre las referencias teóricas y los contenidos que se estudian en los cursos y el otro sobre la visión filosófica y ética de estos programas.

El abismo: entre la academia y la producción teatral

En mi formación como actriz en la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASA-B)¹⁶, de 2002 a 2007, se privilegiaban los estudios stanislavskianos dentro de las artes dramáticas. Así, en mis cinco años en la universidad conocí el arte de la interpretación a partir del estudio de obras dramáticas que correspondían a los siete géneros clasificados por Virgilio Ariel Rivera, en su libro *La Composición Dramática* (1989). Recuerdo la mayoría de los módulos-géneros: Tragedia y Comedia eran los primeros géneros estudiados, con sus representantes clásicos Esquilo, Sófocles, Eurípides y Aristófanes, sin dejar de lado a Molière y Racine y una buena porción de Shakespeare; en el módulo Drama, realizamos obras de Anton Tchekhov y August Strindberg; de obra didáctica, Bertold Brecht y Michael Ende; de tragicomedia, Henrik Ibsen y Federico García Lorca; de Farsa, Luigi Pirandello, Ramón del Valle-Inclán y Enrique Buenaventura; de Teatro del Absurdo, Samuel Beckett y Eugène Ionesco; de Melodrama, Tennessee Williams, Eugene O'Neill, Friedrich Schiller y Jorge Isaacs; y de Teatro de Oro español, Lope de Vega, Calderón de la Barca y Tirso de Molina.

Paralelamente al estudio de interpretación a partir de géneros dramáticos, tuvimos clases de expresión corporal que estudiaban técnicas como Tadashi Suzuki, la Biomecánica de Meyerhold, preparación guerrera de los antiguos griegos según el director de teatro Theodoros Terzopoulos, la plasticidad descrita por Jerzy Grotowski, los principios de Antropología teatral según Eugenio Barba, entre otros. También tuvimos clases de gimnasia olímpica, voz cantada y voz hablada. Cada una de ellas con sus respectivas referencias europeas y en algunos casos norteamericanas. Con respecto al contenido más teórico, recuerdo las clases de Historia del Teatro que comenzaron en la antigua Grecia, pasaron por toda la historia europea y terminaron con contemporáneos norteamericanos. Esta disciplina duró seis semestres. En el último semestre del curso, tuvimos que estudiar la historia del teatro colombiano. Recuerdo a Enrique Buenaventura (Teatro Experimental de Cali - TEC) y Santiago García (Teatro La Candelaria). También recuerdo la disciplina de Historia del Arte que se estudió según Ernest Gombrich. Y para terminar con los recuerdos, cómo olvidar nuestros dos mon-

16 Hoy Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

tajes de fin de curso, de Bertold Brecht y *Morir: un instante antes de morir*, del español Sergi Belbel.

No es difícil ver que hubo una gran ausencia de teóricos y autores de Abya Yala en mi proceso de formación académica inicial, a pesar de que el vacío se percibió a través de las entrevistas realizadas y analizadas en las páginas anteriores. Entre más de veinticinco dramaturgos estudiados y representados, solo dos eran del continente y, precisamente, colombianos. Durante todos los semestres y horas de formación en “Historias”, solo se dedicó un semestre a la historia del teatro colombiano, sin considerar, sin embargo, los grupos teatrales más relevantes de Abya Yala. Además, vale la pena señalar que no se ha estudiado ninguna dramaturga, teórica, directora o actriz. Esto refuerza una negación e invalidación del arte teatral y de la teoría escénica de y en el continente, de la misma manera que una marcada línea machista que no reconoce las producciones de mujeres en el área. Lo cual, por supuesto, descuida los procesos históricos, políticos y sociales que producen un tipo de memoria que solo guarda y reflexiona sobre una parte de la historia de la humanidad.

Durante los cinco años que duró mi curso, no tuve ningún contacto con el territorio donde vivo. Todo el tiempo, tanto las teorías como los universos estudiados y escenificados, me llevaron a realidades distintas a la mía. Entendí, a partir de la interpretación de los personajes, el mundo griego antiguo, los dilemas ingleses, el fracaso de los zares en Rusia, el fascismo alemán y español, el posmodernismo (desilusión europea) y la innovadora ética (¿o antiética?) estadounidense. También entendí que el papel que la mujer, de acuerdo con la mirada masculina, representó en todas estas etapas a la que opina, propone, habla e incluso discute, y siempre necesita esperar la aprobación masculina¹⁷. Además, aquellos contextos históricos, estudiados superficialmente, que intentaban explicar el porqué de estos autores, personajes, situaciones y acciones, no importaban tanto como la interpretación y la técnica con la que debían ser representados.

Mi interés en esta primera parte es destacar dos puntos. Primero, la ausencia del conocimiento producido en Abya Yala dentro de los procesos de formación en Artes Escénicas. Segundo, la marcada tendencia machista que negó la entrada del conocimiento producido por mujeres en el mundo teatral, que no le

17 Debo destacar solo dos excepciones: el estudio de la obra de Kleist *Zusammenfassung* y de Aristófanes.

permitió ocupar las mismas actividades masculinas, dejándole preferentemente el trabajo de la actriz. Fue triste para mí ser una estudiante graduada con muy pocos conocimientos sobre la producción teatral de mi continente y es aún más decepcionante tener muy pocas referencias de dramaturgas y directoras. Estos sentimientos se recrudecen sabiendo que la historia del teatro de Abya Yala es muy rica e inspiradora. Desde la década de 1960, el fenómeno de los teatros independientes, el teatro universitario y el movimiento de teatro de grupos han formado redes que han mejorado la creación de dramaturgias nacionales y la búsqueda de símbolos propios de nuestras culturas, así como el mantenimiento y la circulación de obras originales, configurando así estéticas, poéticas y dramaturgias que reflejan nuestras culturas de Abya Yala.

Grupos como La Candelaria, Teatro Experimental de Cali (TEC), Yuyachkani, Cuatro Tablas, Teatro de los Andes, Malayerva, El Galpón, entre otros, no se ven en la formación en Artes Escénicas de los estudiantes de programas universitarios en el continente, ni como referencia histórica, ni como propuestas dramáticas y metodologías de creación factibles de estudio a partir de la práctica. Sin embargo, cada uno de estos grupos desarrolló metodologías para la creación de los personajes y las obras de teatro. Aquí es importante tener en cuenta que estas mismas propuestas se inspiraron principalmente en las tendencias teatrales en Europa y los Estados Unidos. Sin embargo, todas ellas pasaron por un proceso de apropiación y antropofagia que se impregnó en la práctica de cada grupo, que le dio un sentido y una forma singular y arraigada en su espacio social. Un buen ejemplo es la metodología de creación colectiva que, aunque fue utilizada al principio por grupos teatrales estadounidenses, en Abya Yala recibió una dimensión tan poderosa que sus procedimientos y técnicas son mucho más decantados y sofisticados que los iniciales.

Esta falta de incorporación de los conocimientos creados en los contextos que rodean las universidades de Abya Yala no es un descuido de la academia, pero es parte del proyecto del colonialismo que persiste en nuestras sociedades, donde la universidad, tanto pública como privada, es un escenario poderoso para su práctica. En este sentido, el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010: 84) presenta dos conceptos: el colonialismo, que, al principio, se refiere a una estructura de dominación/explotación sobre la política, la tierra y la producción; y la colonialidad, que según él:

[...] es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial del poder capitalista. Se basa en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como la piedra angular de ese patrón de poder y opera en cada uno de los planos, medios y dimensiones, materiales y subjetivos, de la existencia social cotidiana y de la escala social. Se origina y se mundializa a partir de América.

Esta colonialidad, que opera en un complejo sistema de relaciones humanas, se basa en cuatro abordajes que permiten, después de nuestras independencias limitadas, que continuemos bajo el dominio del poder europeo y estadounidense. Estos abordajes¹⁸ fueron propuestos por el grupo Modernidad/Colonialidad (G-M/C), del cual forman parte intelectuales de Abya Yala, quienes, desde la década de 1980, vienen trabajando tanto en la crítica como en las propuestas para construir una comprensión de nuestra historia como colonias y las relaciones de opresión que formaron nuestras identidades.

Las feministas Yuderkys Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal e Karina Ochoa Muñoz explican los cuatro postulados propuestos por el grupo, que son la colonialidad del saber, del ser, del poder y del género.

Me interesa profundizar, en el campo de las Artes Escénicas, las críticas a los procesos de formación bajo los enfoques de la colonialidad del saber y la colonialidad del género. Sin embargo, las otras categorías no pueden excluirse porque, por el complejo sistema de relaciones, una se entrelaza con otra, lo que impide una separación total.

El conocimiento producido tanto por grupos de teatro como por mujeres del continente no aparece en los procesos de formación en interpretación, ya que existe un consenso en la academia que clasifica estos conocimientos como menores o, incluso más a menudo, como no susceptibles de entrar a la universidad. Según lo relatado por el coordinador del curso de Creación y Producción Escénica de la Universidad Católica del Perú, Rodrigo Benza, páginas atrás, que afirma: “Ariane Mushkine, [...] no me fue enseñada con el mismo nivel de importancia que otros directores de escena o teóricos, porque ella es mujer”.

Esta imposición, que clasifica nuestros conocimientos como menores, hace que los responsables de desarrollar los planes de estudio para los cursos de Ar-

18 Tema ampliado en el enlace [Lo De\(s\)colonial como potencia](#).

tes Escénicas crean que las investigaciones y los descubrimientos realizados por los movimientos artísticos del continente son irrelevantes. En este caso, me llaman la atención los discursos del director, Alexei Vergara, y el subdirector, Mario Costa, del curso de Teatro de la Universidad Católica de Chile, que afirmaron que nunca tuvieron empatía con la estética del teatro de los países de Abya Yala, al responder la pregunta número seis de la entrevista realizada y analizada en el ítem de este enlace titulado *Consideraciones sobre la presencia de referencias producidas en Abya Yala*.

Así, en el ámbito académico, operan los mecanismos que producen y refuerzan la invisibilidad de las construcciones artísticas de estos grupos que no se encuentran dentro de la academia y que no figuran en los procesos de formación de los estudiantes. El desprecio de los “doctores de las artes” por el saber elaborado en el continente y fuera de la universidad se institucionaliza, en este caso, a través de la negativa a reconocer cualquier posibilidad de contribución significativa a la construcción de un conocimiento escénico, incluso cuando la actividad de estos grupos pueda revelarse compleja, vasta y profunda debido a la proximidad que tienen con la práctica teatral.

Consideremos como un ejemplo hipotético un grupo de teatro con una trayectoria de más de veinte años. Ciertamente, sus procesos de creación dan lugar a prácticas que pueden llegar a ser experimentos de laboratorio para la formación escénica debido a la relación que el grupo tiene por estar inserto en el mismo contexto en el que se está formando la estudiante. Me parece que estos procesos pueden ser más pertinentes para la formación de la actriz que otros procesos creativos que son “transferidos” (Freire, 1987: 34) de otras sociedades, tiempos y contextos. En efecto, lo que tenemos es una experiencia formativa que favorece las teorías de tercer orden, como es el caso, por ejemplo, de las propuestas de Stanislavski, que conocemos y practicamos a través de literatura que es interpretada y reinterpretada, evidenciando así la reproducción de un conocimiento teatral. Evidentemente, no se trata de negar la importancia de conocer a los autores paradigmáticos, sino de afirmar la necesidad de abrir e incorporar procesos de formación que nuestros propios movimientos teatrales desarrollan en sus reflexiones y prácticas durante décadas de trabajo escénico.

Por lo tanto, estamos en el “escenario abismal” (Santos, 2010) que no quiere reconocer lo que es diferente a lo ya impuesto. Boaventura de Sousa Santos (2010: 32) propone que el tratamiento del pensamiento occidental frente a los pensamientos no occidentales es abismal al imposibilitar la co-presencia del “otro lado de la línea”:

La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como una realidad, se vuelve inexistente e incluso se produce como inexistente. Inexistente significa no existir bajo cualquier forma de ser relevante o comprensible. Todo lo que se produce como inexistente se excluye radicalmente porque sigue siendo lo Otro.

En ese sentido, las experiencias teatrales en Abya Yala siguen siendo inexistentes como conocimiento válido, desconocidas e incluso censuradas en el contexto de una universidad predominantemente blanca, machista y eurocéntrica, que niega a los estudiantes el otro lado de la línea que “comprende una amplia gama de experiencias desperdiciadas, invisibles, al igual que sus autores, y sin una ubicación territorial fija” (p. 34).

Esta inexistencia de los conocimientos producidos en el continente es parte de la colonialidad impuesta y naturalizada en nuestras sociedades. No quiero decir que los procedimientos de formación en el oficio de la interpretación teatral sean incorrectos, que no se pueda capacitar a una actriz solo con referencias europeas o que los principios del arte teatral sean incorrectos o completamente diferentes de los utilizados en Abya Yala. Además, quiero decir que el uso excesivo de referencias occidentales refuerza la monopolización del conocimiento hecho en Europa, formando un tipo de actriz que concibe el mundo de manera hegemónica y que forma parte de una dominación capitalista. Aunque los autores estudiados puedan tener pensamientos antihegemónicos, no contemplan las realidades de Abya Yala que como artistas tenemos en nuestro territorio. Por lo tanto, es común ver profesionales de las artes que solo ven, crean y sienten de acuerdo con la vanguardia europea o estadounidense del momento. Cultivan un sentimiento colonial de sumisión a estas hegemonías. Por lo tanto, desconocen los procesos, creaciones y nociones que se elaboran sin referencias occidentales, pero con influencias de nuestras culturas y tradiciones populares. Como resultado, tenemos enormes diferencias entre los festivales internacionales de teatro

(en cada una de nuestras ciudades) y los festivales *abyayaleros*, regionales o locales en el continente, por ejemplo. En los primeros, la inversión financiera, artística y publicitaria es mayor debido al número de grupos que provienen de los continentes del norte, mientras que en el segundo caso vemos menos inversión, una reducción en el número de grupos y ofertas presentadas al público. A menudo, nuestros compañeros artistas-docentes no se dan cuenta de su admiración excesiva por Europa. Según Aníbal Quijano, esto corresponde a la idea impuesta desde el siglo XVIII de que Europa es el modelo a seguir.

Por lo tanto, nuestra formación está distante de nuestras sociedades y subestima nuestros contextos e historias. Es evidente cómo esta colonialidad del saber opera entre mis colegas, haciendo que sus procesos artísticos respondan, en la mayoría de los casos, a los estándares eurocéntricos y norteamericanos. La negación constante de nuestras propias referencias se manifiesta en la necesidad de presentar autores no *abyayaleros*, privilegiando a los de los continentes del norte, o imitando/copiando formas escénicas que tienen éxito en estos países y que funcionan como filiales de globalización de mercancías desprovistas de posiciones políticas y/o socioculturales. Este es el caso de la comedia de *stand up*, el *match de improvisación* o el *teatro comercial* que privilegia al famoso actor de televisión sobre el contenido de la obra, por ejemplo.

La colonialidad del género es evidente tanto en los procesos de formación, que es mi interés, como en los procesos de producción y circulación artística. En las academias existe una preocupante falta de interés por la falta de referencias femeninas en la producción teórica, historiográfica y dramaturgica. Las mujeres en el ámbito teatral han sufrido varias opresiones que les impiden realizar otras actividades. En la mayoría de los grupos de teatro, el papel de director lo asumen los hombres, y las mujeres, casi siempre, desempeñan funciones de gestión y logística del grupo. Estas actividades no son asumidas por los hombres porque tienen poco o ningún reconocimiento artístico, además de ser actividades que tienen más que ver con un sentido de cuidado y protección del grupo, características que la sociedad le ha dado a las mujeres. Incluso con los impedimentos sociales que excluyen a las mujeres de ciertos tipos de roles, tenemos dramaturgas, directoras, historiadoras de teatro y teóricas que han reflexionado sobre estos roles en el oficio teatral.

Hay una paradoja en el hecho de que un movimiento teatral muy comprometido políticamente, que lucha por una sociedad más justa y menos desigual, mantenga dentro de los grupos teatrales las jerarquías de poder y opresión basadas en el género. La declaración de la feminista argentina María Lugones (2014: 57) llama la atención sobre el desinterés de los hombres ante las violencias que se infringen sistemáticamente contra las mujeres negras. Este comportamiento que muestran los hombres en relación con las diferentes violencias que sufren las mujeres, no solo en el caso de la raza o en el caso físico, es de la naturaleza de los representantes de los Estados machistas, los opresores e incluso de los colegas más cercanos, compañeros del mismo grupo. Por lo tanto, es común que no haya ningún incentivo para que las actrices sean directoras, dramaturgas o asuman otras funciones más representativas y públicamente visibles. La investigadora hondureña Breny Mendoza interpreta la denuncia de Lugones, ampliando la lectura, y coloca esta indiferencia de los hombres como una negociación entre la clase dominante y los oprimidos, pero sin mujeres. Mendoza, según los estudios de Lugones (2014: 94), afirma que los hombres colonizados solo pueden tener cierto control sobre sus sociedades al mantener la subordinación de las mujeres y, de esta forma, se presentaban a los colonizadores como iguales y con quienes podían negociar. Esta dinámica continúa hoy con nuestros colegas de izquierda, incluso con nuestros propios compañeros en grupos de teatro, con el silencio que ellos mismos guardan ante la violencia que las mujeres tenemos que soportar.

Este silencio del que habla Mendoza se vive en las actitudes cotidianas y en las actividades laborales y artísticas. Esta es la explicación para que hoy no se tenga una referencia amplia y bien conocida sobre el trabajo de las mujeres en la esfera teatral. Es evidente que en nuestro campo hay muchas mujeres, pero rara vez asumen un papel que no sea el de actriz, especialmente si son bonitas. Esta negación de lo femenino es el resultado de la sumatoria del silencio, la indiferencia y el machismo que aún vivimos incluso en ambientes de izquierda. Podemos ver que la mayoría de los reconocidos grupos de teatro de Abya Yala están dirigidos por hombres¹⁹. Ninguno de ellos quiere dejar la silla del director para dejar espacio a una mujer, aunque a menudo son las mujeres en los grupos

19 Como ejemplo, podemos mencionar los grupos emblemáticos de Yuyachkani, Teatro de los Andes, El Galpón, Teatro Escambray, Grupo Galpão, Teatro La Candelaria y Teatro Experimental de Cali (TEC). Los dos últimos, debido a la muerte del director, están bajo la dirección de mujeres.

de teatro quienes realmente coordinan las actividades del grupo, desde lo administrativo hasta lo creativo.

A pesar de esto, hay trabajos de mujeres que merecen ser reconocidos y puestos en circulación, como el trabajo que la actriz, dramaturga, directora y líder social Patricia Ariza hace en Colombia. Su trabajo para lograr un espacio más amplio para las mujeres en el teatro dio origen a diversas actividades, como el *Festival de Mujeres en Escena por la Paz*, que se realiza todos los años en Bogotá y que prioriza el trabajo de las mujeres en los procesos de creación, ya sea como actriz, dramaturga, directora o iluminadora, papeles que, en la mayoría de los casos, están en manos de hombres. También es digno de mención el trabajo de la investigadora Marina Lamus Obregón (2010) que ha estado estudiando los procesos de conformación del teatro en Colombia y en Abya Yala. Sin embargo, su trabajo no ingresa a las academias, ni como información para las estudiantes, a pesar de que son mujeres reconocidas por su trayectoria a nivel mundial. La academia no se preocupa por la circulación del conocimiento producido por mujeres o producido dentro del continente. Los dos casos citados anteriormente son solo ejemplos de Colombia, pero existen ocultamientos similares en el resto del continente.

Gran parte de los graduados en Artes Escénicas desconocen el potencial de las culturas de Abya Yala, la trayectoria del teatro en el continente y ni siquiera se preocupan por la acción de las mujeres en el teatro. Además de operar una alienación sistemática y una colonialidad intrínseca, producto no solo de la formación, sino también de nuestras sociedades modernas y capitalistas, los cursos de Artes Escénicas, en su mayor parte, carecen de una visión ética y filosófica emancipada y antihegemónica que promueva otra postura frente a la producción artística del Sur.

El reduccionismo en la técnica: la necesidad de mano de obra

Recuerdo bien que, en mi proceso de formación, la técnica interpretativa era importante por encima de cualquier otra cosa. Hubo un cierto abandono del contexto del autor o de la posible conexión entre la puesta en escena y la realidad vivida por los estudiantes. Un buen ejemplo de esta tendencia es mi trabajo en el cuarto año del curso con la puesta en escena de mi monólogo, un proceso obligatorio

dentro del programa. Organicé el monólogo *Santa Cecilia* del autor cubano Abilio Estevéz (2004), que presenta a una anciana muerta en el fondo del mar que narra su vida como hija de una familia noble y su posterior ingreso a la prostitución en la ciudad de La Habana. Lo que me atrajo del monólogo fue su riqueza de músicas populares cubanas y la gran exigencia para construir el personaje.

En la última parte del proceso (que dura dos semestres), unas semanas antes del estreno, llamé a otro profesor, diferente al que dirigió el monólogo, para que me orientara. Este profesor explicó el contexto histórico de la obra. Parecía claro: una mujer vieja cubana se lamenta, todo el tiempo, nostálgica de tiempos pasados, y se enfrenta a la imposibilidad de salir del fondo del mar. La referencia a la situación política en Cuba era obvia, pero yo, durante los siete meses del proceso, nunca vi el texto como una crítica política y reaccionaria de la revolución cubana. Me dejé llevar por la emotiva historia de *Santa Cecilia*, tratando de crear una personaje vieja, seductora, histriónica, melancólica y caribeña, actuando de manera verosímil ante el hecho de que tenía cinco veces mi edad, además de estar ahogada y hablando bajo el agua, porque esas fueron las exigencias del profesor-director y fueron mis mayores problemas a resolver. Lamentablemente, cuestioné estos requisitos solo al final del proceso cuando decidí pedirle consejo a otro profesor. Mi trasfondo político era muy pobre hasta ese momento. Todavía estaba comenzando a definir mis posiciones ideológicas y sociales, con la participación en el movimiento estudiantil en la universidad y adhesión a las ideas y partidos de izquierda de mi país. A medida que mis nuevos paradigmas políticos se consolidaron, fue frustrante para mí representar una obra con estas características. Traté de reinterpretar la obra, reivindicando la importancia de la revolución cubana con algunos símbolos e imágenes, pero era demasiado tarde y el texto era mucho más fuerte que mi voluntad de no despreciar a la Cuba socialista.

Este proceso muestra cómo nuestra universidad, además de tener una total referencia europea y norteamericana, se esfuerza por descontextualizar los procesos de formación, despojando las referencias históricas, sociales y políticas de los temas tratados en clase. El enfoque principal de nuestra graduación es la incorporación de una técnica que permita trabajar en cualquier espacio que demande profesionales, independientemente de sus preferencias o filosofías de vida. Por lo tanto, los estudiantes y los docentes se centran en mejorar la forma

o los procedimientos para el uso de herramientas para el oficio de la interpretación, sin ninguna perspectiva ética y política anclada en Abya Yala. Este tipo de formación promueve procesos educativos en los cuales profesores y estudiantes no se preocupan por el contenido a abordar, sino por las formas y técnicas que se utilizan. En otras palabras, los hechos que rodean a una obra de teatro no son tan importantes como el nivel de creación del personaje, el vestuario, la escenografía y la música en escena. Este tipo de procesos valoran a los estudiantes que pueden crear personajes y situaciones creíbles y desarrollar empatía con el espectador. Para generar esta empatía, parece que no es necesario que la estudiante-actriz entienda con amplitud geopolítica el universo al que se refiere. Es como una forma agradable y atractiva que llama la atención del público por la forma en que se relaciona y no por la comprensión de su lugar en la historia. Esta actriz se convertirá en el títere deseado por Craig (1963), que está llena de los deseos y las proyecciones de los demás y que lo único que tiene para aportar es una forma técnicamente correcta, bien utilizada y colocada. Esta profesional será valorada siempre que sea sumisa a las demandas del director y el dramaturgo, recreando sus deseos donde ya se colocaron posturas políticas. Ella no necesita pensar en las críticas o la dirección de los temas que se abordarán.

Varias veces, en mi proceso de formación, escuché frases como “el actor no piensa; lo hace, siente”. La tarea de reflexión estaba destinada a directores y dramaturgos. Pero el trabajo de la actriz incluye pensamiento, emoción, acción, combinados entre sí. Sin embargo, debido al cartesianismo de nuestras academias, no podemos combinar la emoción con la razón. Esto no es productivo para el oficio de actuar, porque podemos, sí, pensar y sentir, razonar e interactuar en la escena durante el trabajo de creación. Por esta razón, creo que frases como “la actriz no tiene que pensar, solo sentir” hacen un daño profundo a los procesos de formación. Quizás para los hombres es muy difícil mantener el trabajo creativo con más de una atención (sentir, pensar, actuar), pero para nosotras las mujeres, debido a las múltiples tareas que esta sociedad nos da –pero no reconoce– es más natural sentir al mismo tiempo en que analizamos, interactuar en el mismo momento en que reflexionamos.

Esta concepción utilitaria del trabajo de actrices y actores fomenta un profesional sumiso o recipiente de lo que otros piensan y proponen. En este sentido,

la descripción de la universidad brasileña realizada por Marilena Chauí (1980: 34) revela muy bien esta orientación:

Creo que la universidad hoy tiene un papel que algunos no quieren desempeñar, pero que es decisivo para la existencia de la propia universidad: crear incompetentes sociales y políticos, hacer con la cultura lo que la empresa hace con el trabajo, es decir, parcelar, fragmentar, limitar el conocimiento y evitar el pensamiento, para bloquear cualquier intento concreto de decisión, control y participación, tanto en términos de producción material como de producción intelectual. Si la universidad brasileña está en crisis, es simplemente porque la reforma educativa ha invertido su sentido y propósito; en lugar de crear élites dirigentes, está destinada a capacitar a mano de obra dócil para un mercado siempre incierto.

La formación en interpretación, en esta tradición utilitarista del actor, encaja perfectamente en esta perspectiva neoliberal. Los cursos de Artes Escénicas, en busca de alinearse con una educación *express*, carecen de puntos de vista éticos, políticos y filosóficos, y no son la excepción de este demérito pedagógico. Este fenómeno se refleja en los cursos de teatro en Brasil en la investigación del profesor Paulo Luís de Freitas (1998: 159), que demuestra cómo las visiones filosóficas de las escuelas y los cursos de teatro favorecen la preparación técnica sobre la preparación ética:

Es lamentable que la enseñanza del teatro no haya sido inmune a la *concepción tecnicista* implantada a finales de los años sesenta. La mayor prueba de sumisión a esta concepción es la formación del artista/ciudadano. Esto significa que la pedagogía que guía la formación del actor brasileño, en general, no tiene ningún compromiso con la idea de que el hombre y la mujer artista también deben ser sujetos de Historia, de relaciones sociales y políticas, por lo tanto, *artistas y ciudadanos*.

La despolitización de la educación en los cursos de Artes Escénicas ocurre de la misma manera que en los procesos de formación en otras áreas. En nuestro caso, se enfatizó un perfil de artista que no se compromete con su sociedad ni con procesos históricos, lo que se justifica por la falsa idea de que el acto de creación artística puede contaminarse. La academia se aleja cada vez más de los procesos populares, mientras que los grupos de teatro de Abya Yala buscan forjar símbolos que ayuden, a nivel estético, a consolidar los procesos emancipatorios.

Los cursos de Artes Escénicas, por otro lado, privilegian posturas que preparan a la actriz para realizar su oficio en el escenario, lejos de sus realidades sociales.

Según la lectura que nuestros profesores de artes escénicas hacen de la propuesta del *actor santo* de Grotowski (2006), es importante que el intérprete se dedique completamente a la investigación de sí mismo, hasta el punto de borrar todos esos comportamientos que, incluso si son estereotipados, hablan sobre de dónde viene el actor y qué fue lo que configuró o configura su personalidad. El actor santo tiene que alejarse de las realidades que lo rodean para encontrar un “yo propio” que revela su potencia creativa. Este “yo propio” se configura desde el vaciamiento, posible con el uso de la técnica *inductiva*, que es una técnica de eliminación (Grotowski, 2006: 29). Los profesores entienden que el autor advierte que la santidad no se refiere a un acto religioso, sino a un sacrificio, a una rendición total al oficio, que tiene propósitos exclusivamente funcionales dirigidos al perfeccionamiento de una técnica, por lo tanto, lejos están de ser políticos o sociales. La siguiente cita termina siendo utilizada para alejarnos de nuestras raíces:

Estamos convencidos de que las condiciones esenciales para el arte de la actuación son las siguientes y su estudio debe ser objeto de investigación metodológica:

- a) estimular el proceso de autorrevelación, llegando hasta el inconsciente, pero canalizando los estímulos a fin de obtener la reacción requerida;
- b) Ser capaz de articular el proceso, disciplinarlo y convertirlo en signos. En términos concretos esto significa construir una partitura cuyas notas sirvan como elementos tenues de contacto, como reacciones a los estímulos del mundo externo: a aquello que llamamos “dar y recibir”;
- c) eliminar del proceso creativo las resistencias y los obstáculos causados por el propio organismo, tanto físico como psíquico (ya que ambos constituyen la totalidad) (Grotowski, 2006: 89).

Si el arte de la interpretación solo pasa por la sacralización de una técnica, los procesos de formación se concentrarán completamente en el marco, en la forma. Por lo tanto, una visión crítica de nuestro mundo solo desviaría el foco de la “búsqueda indispensable de santidad”.

A su vez, en el caso de Eugenio Barba y su propuesta de una Antropología teatral (2007), es aún mayor la posibilidad de no concebir una formación que incluya el contexto de la actriz en su preparación. Una conclusión general sobre el enfoque de Barba para tratar el conocimiento es la descontextualización total que hace de los conocimientos y las tradiciones en el arte de la interpretación. En su libro *El Arte Secreto del Actor* (2007), tenemos una clasificación de muchos procesos de formación escénica, vemos innumerables culturas recorrer esas páginas llenas de fotos, colores, formas y gestos deslumbrantes, pero sin ninguna referencia social, histórica o política. Barba invita a extraer de esas culturas sus secretos más profundos y milenarios, sin comprender de dónde provienen ni la pertenencia inherente a cada una de sus sociedades. Su comportamiento es del tipo de colonizador extractivista, que solo utiliza a otros pueblos para explorar sus manifestaciones con la intención de tomar la forma y vaciar su contenido. Una vez más, estamos presenciando un tipo de formación despolitizada, ahora con el agravamiento ético de la explotación del conocimiento de las culturas como método para formar actores.

En nuestra academia, las técnicas se utilizan con un principio evidente basado en la transmisión y la despolitización del conocimiento. Freitas (1998: 60) señala este comportamiento en los procesos de formación en interpretación en Brasil:

La idea mecanicista de *profesionalizar la juventud favorece*, en el caso específico de la enseñanza de la interpretación, la “transmisión”, casi siempre apresurada, de algunas técnicas y conceptos sobre el arte de representar, sin establecer un compromiso real con la formación de futuros artistas del escenario brasileño, de los futuros hombres y mujeres de teatro, de los futuros artistas responsables de la difusión del arte y la cultura. De hecho, la formación del actor brasileño otorga, en general, más importancia a su función legal de profesionalizar al actor que a su papel como agente de una educación, tanto estética como ética, para formar el futuro *artista-ciudadano*.

En el proceso de investigación realizado por Freitas, se realizaron entrevistas con los coordinadores y directores de algunas escuelas de teatro en Brasil. Con respecto a la formación de las futuras actrices, se hizo la siguiente pregunta: *¿Cuáles son los principios rectores de la enseñanza en esta escuela?* (1998: 160). Llamaban la atención las respuestas muy frecuentes sobre la importancia del oficio de la interpretación como aquel que puede satisfacer cualquier demanda en el

campo de las artes escénicas (teatro, cine, televisión), sin necesariamente tener una postura ética o política por parte de la profesional. Aunque aparecen expresiones como “actor crítico” o “conciencia social”, éstas, en el curso de entrevistas e investigaciones, carecen de una base filosófica y de sugerencias concretas en los procesos pedagógicos.

Consideraciones

Del análisis de las entrevistas, quiero subrayar algunos aspectos generales como conclusión.

Desde la primera hasta la sexta pregunta, fue evidente que en todos los cursos universitarios de Artes Escénicas que formaron parte de la investigación existe una subestimación de los conocimientos que la academia hegemónica no valora ni acepta. Edgardo Lander (2014: 83) describe este comportamiento de la universidad de Abya Yala:

La formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento del personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada al mundo y al continente desde las perspectivas hegemónicas del Norte o de lo que Fernando Coronil ha llamado el *globocentrismo*. El intercambio intelectual con el resto del Sur, en especial con otros continentes, desde el cual, a partir de experiencias compartidas podría profundizarse la búsqueda de alternativas es, en nuestras universidades, escaso o nulo.

Los cursos que integraron el presente estudio se insertan en este *globocentrismo*, porque no existe ningún propósito estructural de buscar alternativas para el intercambio, reproducción y circulación de los conocimientos producidos en la región. Aunque hay espacios donde los cursos del continente comparten sus experiencias, no son elementos que influyan en los planes de los cursos en cada programa.

Algunos cursos han realizado cambios interesantes con el objetivo de combatir un tipo de conocimiento cartesiano, fragmentario y dicotómico. Por lo tan-

to, se abren las posibilidades para que las estudiantes exploren contenidos no fragmentados. Como es el caso de la ECA-USP, que, a partir del trabajo basado en la metodología por proyectos, evita la división entre teoría y práctica, cuerpo y mente, cuerpo y voz, entrenamiento y creación. Esto pone una alternativa interesante en la perspectiva de volver a juntar los conocimientos en la misma práctica teatral, el *hecho teatral* que permite conocer el oficio en su misma naturaleza y complejidad.

Este tipo de modificación es la más evidente entre los cursos, pero, reitero, no hay necesidad ni intención de cambiar los órdenes universales, modernos y globalizadores de este sistema-mundo desde el seno de la academia, como explica el profesor Arturo Escobar (2003: 57):

El triunfo de lo moderno subyace precisamente en haber devenido universal. Esto podría denominarse el «efecto Giddens»: *desde ahora mismo, es la modernidad todo el camino, en todas partes, hasta el final de los tiempos*. No sólo la alteridad radical es expulsada por siempre del ámbito de posibilidades, sino que todas las culturas y sociedades del mundo son reducidas a ser la manifestación de la historia y cultura europea.

Los comportamientos actuales que observé en nuestros cursos de formación en Artes Escénicas, según las entrevistas realizadas, no son muy diferentes de los descritos por Freitas (1998) hace veinte años. Con base en las entrevistas realizadas con los responsables de once cursos en nueve países del continente, en mi experiencia en la graduación y en mi experiencia con otros profesionales de las Artes Escénicas graduados en otros programas de Abya Yala, puedo afirmar que no solo en Brasil existe una filosofía pedagógica que forma artistas sumisos a un sistema, acrílicos frente a las políticas hegemónicas, pasivos frente a la opresión sufrida por sus sociedades, sirvientes de narrativas y estéticas alienantes que adormecen y distraen las desigualdades experimentadas en la vida cotidiana, cultivadores de un arte enfermo por la imitación de estereotipos europeos y estadounidenses, distantes de sus propias culturas, constituyéndose como objetos y no como sujetos de la historia.

Queda la esperanza, a partir de las reflexiones de la última pregunta y del caso boliviano, que en los programas el giro decolonial pueda abrir más críticas en torno a los procesos de formación en Artes Escénicas. Nuestro continente tie-

ne un rico bagaje de teatralidades que se nutren de las particularidades de cada parte del continente a partir de las culturas, las estéticas, las luchas, las reivindicaciones que potencian poéticas y procesos *poiéticos* auténticos de estos territorios, que, por ser así, podrían hablar más puntualmente con cada comunidad y desde allí conversar con muchas otras que puedan reutilizar esas palabras para sus particularidades. El conocimiento universitario se expandiría y podríamos transformarlo en *pluriversitario* (Palermo, 2014: 80).

