

Re-visiones

INICIO	ACERCA DE	ÁREA PERSONAL	BUSCAR	ACTUAL	Nº ANTERIORES	AVISOS	NORMAS PARA AUTORES
---------------	------------------	----------------------	---------------	---------------	----------------------	---------------	----------------------------

Inicio > Núm. 7 (2017) > **Íñigo Clavo**

Re-visiones # Siete

ISSN:2173-0040

INVESTIGADORES INVITADOS

Conversaciones sobre el concepto de epistemodiversidad y el papel del arte en el proceso de descolonización de la Universidad

Entrevista a Pablo Lafuente (Investigador, curador y escritor sin afiliación institucional) por María Íñigo Clavo¹ (Universitat Oberta de Catalunya, UOC)

Pablo Lafuente, tras formar parte del equipo curatorial de la 31a Bienal de São Paulo en 2014, trabajó en la Universidade Federal do Sul da Bahia como profesor visitante desde septiembre de 2015 hasta junio de 2016. Esta entrevista tiene como objetivo de profundizar el proyecto educativo de esta universidad, comprender su contribución a la creación de herramientas para una epistemodiversidad en una Academia ahora predominantemente eurocéntrica, explorar las dificultades del ese proceso, así como indagar en el papel del arte en esa transformación de la Universidad y de la región.

MI- ¿Cuáles indicaría, para comenzar, como los principales cambios que se dan en la UFSB en relación al concepto de Universidad occidental?

PL- Hay varios movimientos en el corazón del proyecto de la USFB que creo que van en contra de lo que entiendo que son algunos supuestos o prácticas clásicas de la Universidad. Tres de ellos, no sé si los más importantes, pero creo que con certeza fundamentales, son la universalidad, la especialización y, en base a ella, la jerarquía (de saberes, de personas). Frente a ellos, la UFSB propone localismo, interdisciplinariedad, apertura del contexto académico a saberes no académicos, y una pedagogía no fundamentada en la transmisión.

Pero antes de comenzar, creo que es importante hablar de inclinaciones o intereses programáticos, más que de rupturas que ya estaban en práctica desde el comienzo, ya que el proyecto es una propuesta diseñada en un plano orientador por un grupo de personas – una propuesta que después los funcionarios (académicos y no académicos), los estudiantes y la comunidad del entorno precisan poner en marcha (o no), y adaptar dependiendo de sus intereses y urgencias. De hecho, después de cuatro años, un tiempo de vida todavía breve, la Universidad está pasando por una serie de conflictos internos entre los responsables del diseño del proyecto y algunos profesores que no parecen estar de acuerdo con los procesos y prioridades establecidas desde el comienzo. Recientemente Naomar Almeida Filho, el rector fundador, en cargo de confianza, renunció a su posición en respuesta a las actitudes de algunos profesores que él denunció como contrarias al espíritu del proyecto, y anunció que no se presentaría a la elección de rector que va a acontecer en breve.² La disputa, a mi modo de ver, es en parte sobre quién y cómo se decide lo que la Universidad es o quiere ser, sobre jerarquías y personalismos, y sobre el papel de las comunidades locales que no son ni estudiantes ni profesores ni funcionarios. Creo que puede decirse que son disputas “convencionales” de procesos democráticos, que están afectando al resto del país, en el que la situación política y económica está cambiando o, mejor, empeorando, de manera vertiginosa en los últimos 12 meses.

Considerando estas cuestiones previas, hablaría de la UFSB como una intervención pedagógica (y política) eminentemente local, enfocada activa y explícitamente a potenciales estudiantes de la región, y con voluntad de responder a urgencias, dinámicas y demandas eminentemente locales. La región, el Sur de Bahía, forma parte del imaginario de creación del estado brasileño, pues es la costa a la que llegaron los portugueses en 1500, y desde hace más de 500 años está azotada por dinámicas de explotación extremas. La universidad se localiza en tres ciudades, Itabuna, Porto Seguro y Teixeira de Freitas, situadas en una línea de norte a sur, paralela al litoral, de 370 km (Itabuna en el norte, Porto Seguro aproximadamente a medio camino, y Teixeira al sur). Es una región de renta muy baja, dominada por latifundios de ganado y eucalpto, y, en la zona de Porto Seguro, por una industria de turismo desenfrenada.

Esta vocación local se garantiza en parte por medio de un Consejo Estratégico Social formado por miembros de comunidades de la región (comunidades de trabajadores rurales, comunidades indígenas, empresarios y representantes de otras instituciones locales) cuyas deliberaciones y conclusiones orientan, aunque sin ser vinculantes, los procesos dentro de la universidad. Esa perspectiva compensa el hecho de que los profesores y gran parte de cuerpo funcional sea recién llegados, contratados para mudarse a la región desde otras áreas, principalmente urbanas. La presencia del Consejo, así como esa vocación local, implican necesariamente una relativización de los procesos de producción y transmisión de conocimientos académicos, que a veces no son apropiados para la situación o que se enfrentan a otros con los que pueden ser compatibles o no, deshaciendo aquí y allí la separación entre áreas de conocimiento y sus exigencias protocolarias específicas.

MI- Desde el programa pedagógico del área de artes se propone un especial foco en “artes e práticas culturais ameríndias e africanas, recompostas em variados contextos do território americano, inclusive no âmbito das áreas metropolitanas”. ¿Como se construye la epistemodiversidad en la UFSB?

PL- En primer lugar, y de una manera simple, inmediata, en la construcción de un catálogo de referencias nuevo: ya no son las prácticas y presupuestos modernos (Europeos o de las Américas) donde se pone el foco, sino en las prácticas de los pueblos precolombinos, indígenas contemporáneos, o de descendientes de pueblos negros. Esas referencias proporcionan una base desde la que se pueda dar forma a la práctica artística. Y hasta de cuestionarla, considerando que muchas de estas tradiciones tienen una concepción y una práctica que no delimita el arte como disciplina “separada”. El intercambio con artesanos tradicionales, con indígenas dedicados a prácticas que podrían caracterizarse como artísticas (siendo conscientes de que es una categorización impuesta), con comunidades en las que la agencia cultural y política escapan a padrones individualistas o “experimentales”... Este contacto directo, en situaciones ‘de aula’ o de encuentro fuera de ella, es también fundamental en la formación de una práctica de trabajo que responde a otros paradigmas.

MI- El primer año los profesores dan clases en la Red de Colegios Universitarios (CUNI), en un programa pedagógico que tiene lugar en Institutos de Secundaria. Es decir, la Universidad va a buscar a los alumnos en lugar de esperar que estos vayan a la Universidad. ¿Que porcentaje de estudiantes indígenas hay?

PL- Más que una búsqueda o procura de alumnos, es una actividad que resulta de la vocación de la vocación de relacionarse con el contexto local de la que hablé al comienzo. En una región en la que la educación pública está muy descuidada por parte de la administración, la Universidad insiste en la capacitación de futuros profesores y en la colaboración con instituciones educativas de secundaria. Y así, en localidades cercanas a las tres ciudades en las que están los campus, en centros de educación secundaria, organiza cursos de un año que otorgan una titulación independiente y que al mismo tiempo sirven como introducción a la universidad. Así, la institución Universidad sale de sí misma para operar en otros contextos, se hace más familiar para diferentes grupos, y al mismo tiempo enfrenta sus pedagogías y sus profesores a otras realidades. Y ahí se abren puertas para relaciones con la Universidad tanto para aquellos que quieren un contacto limitado con ella como para aquellos que deseen participar en cursos de graduación.

Esta estrategia de implantación no es específica para la población indígena local, sino que tiene como objetivo contactar con el mayor número posible de personas de la región. Es cierto que hay un número considerable de Pataxó en la región de Porto Seguro y Prado, así como Tupinambá en Olivença en el norte y Pataxó Há há há en Pau Brasil, con especificidades culturales y políticas, pero al mismo tiempo con condiciones comunes al resto de la población local, especialmente en lo que se refiere a recursos económicos limitados y pobre acceso a servicios básicos. Además, en la zona hay también población de origen indígena que no se reconoce como indígena o es reconocida como indígena. Así, hay indígenas que son estudiantes en los CUNI y en la universidad, en diferentes áreas, y reciben, al igual que los quilombolas, una bolsa específica como parte del Programa de Permanencia Estudiantil del Ministerio de Educación.

MI- ¿Cómo trivoca esto el elitismo de las universidades brasileñas, donde solo los alumnos que se pueden permitir económicamente estudiar secundaria en institutos privados alcanzan el nivel para poder entrar en la universidad pública y gratuita?

PL- El acceso a las universidades públicas ha sido difícil, históricamente, especialmente dependiendo de los cursos, como Medicina, y, como dices, los procesos de selección privilegian estudiantes que no pasaron por el sistema público de secundaria. Durante los gobiernos de Lula y Dilma la dinámica cambió, especialmente en las Brasíles, y hoy hasta las universidades públicas más reticentes, como la USP, están introduciendo cuotas raciales y sociales. Pero el acceso a la formación universitaria en Brasil está todavía, en general, definido por líneas de clase y de raza. La actitud de la UFSB encara esa situación con lo que podría llamarse una estrategia de choque, adoptando cuotas de 75 por ciento para estudiantes de contextos sociales específicos que literalmente reflejan la demografía del territorio en el que se encuentra.

MI- El primer año el currículum académico escapa de la separación entre disciplinas académicas, y todos los alumnos, independientemente de la carrera, cursan las mismas asignaturas, aunque no se habla de asignaturas sino de Componentes Curriculares. ¿Cuáles son los resultados?

PL- Los estudiantes comienzan el contacto con el programa interdisciplinar de la universidad con una serie de, como dices, Componentes Curriculares comunes a todos, que introducen cuestiones generales, metodológicas y contextuales, y que intentan ser lugares para pensar en la Universidad como proyecto, sus métodos, sus funciones, sus posibilidades... El objetivo es que los estudiantes no entren en la Universidad para pasar por un proceso de entrenamiento, sino que lo hagan a través de espacios que piensan la universidad en general y la UFSB en concreto, en el contexto general de Brasil y más concreto del sur de Bahía; en el papel socio-político y cultural de la educación y los modos de inserción social de las posibles profesiones que resulten de la capacitación universitaria; en modos de conectar prácticas de las diferentes áreas académicas y de contextos no académicos; en resumen, en aprender a desmontar el aparato académico y desde su ingreso en la universidad ser partícipes en la construcción del proyecto. Tal vez se podría resumir diciendo que el énfasis está en lo que podrían ser los usos sociales y políticos de la formación pedagógica y del conocimiento académico, y no sólo en la formación en sí.

La opción por ‘componentes’ como alternativa para ‘disciplinas’ o ‘materias’ pretende escapar a las separaciones ‘disciplinarias’, y nombra también la posibilidad de construir un recorrido pedagógico en el que diferentes componentes resulten en una experiencia específica, personal, sin distinción entre área principal o ‘mayor’ y área secundaria o ‘menor’, en las que los componentes se acoplen y permeen.

MI- ¿Como contribuye el arte en esa reconfiguración? Hay un componente curricular que se llama “regímenes de lo sensible”, por ejemplo, ofrecido desde el área de artes. ¿En que consiste?

PL- “Regímenes de lo sensible” pretende ser un ‘entrenamiento’ en el uso de los sentidos y en las implicaciones estéticas (entendido en su significado más amplio, como un sentir el mundo), más también poéticas, éticas, históricas, poéticas, emocionales... de hacer parte del mundo que nos rodea. El foco del componente es en situaciones colectivas de intercambio de experiencias que los diferentes estudiantes puedan contribuir y compartir, o por el hecho de que uno pueda generar como pro. El objetivo es poner en juego el mundo que rodea a cada uno de ellos y al grupo desde esos sentidos, sin apelar inmediatamente a clasificaciones, narrativas y utilidades, deteniéndose en las diferentes materiales compartidas que dan lugar a experiencias también compartidas, experiencias que pueden hablar de la historia y también de lo que se puede hacer con ella.

MI- En el plano pedagógico del área de artes se señala “El empobrecimiento de la tecnociencia racial y lógica de la modernidad occidental, que sobrevaloró modos de conocer que suprimen el sujeto, sus formas de afectar y ser afectado, de oír y ser oído, de ser visto, de apreciar y someterse a la apreciación, de estar presente en espacios comunes con otros sujetos. La consecuencia más grave de ese empobrecimiento es la separación del mundo entre sujetos y objetos, con la finalidad de producir un conocimiento instrumental”. ¿Cómo modifica esto el resultado de aprendizaje de los alumnos?

PL- Creo que, de nuevo, es importante diferenciar entre intenciones pedagógicas del programa general y las intenciones e intereses de profesores específicos y los efectos en cada uno de los estudiantes. Por eso no hay como determinar una visión resultante única, en este aspecto y en todos los otros. En cuanto a la relación entre objeto y sujeto, la lógica promovida en el área de artes es la de una relación en la que, por un lado, el objeto (de arte, o cualquier objeto) no tiene primacía en principio, ni está separado de una serie de continuidades materiales y operacionales que le conectan al sujeto. Y por otro, la subjetividad, y por tanto la agencia, no se limita a los sujetos humanos. Esos dos movimientos, que pueden ser encontrados por ejemplo en el candombé y en prácticas de vida de pueblos indígenas, crean un campo de acción que puede generar un fundamento rico para las artes, y desde ahí, para otras áreas.

MI- ¿El candombé esta incluido dentro de los contenidos curriculares como un referente epistemológico o temático?

PL- Diversas culturas sincréticas presentes del territorio brasileño forman parte de varios componentes, tanto en el campo de las artes como de la salud. Cuestiones de cuerpo y movimiento, de cultura material, de alimentación y prácticas medicinales... son conocimientos que pueden tener una contribución enorme en un proceso pedagógico en varias de las áreas que se trabajan en la universidad.

MI- Además del Componente Curricular “Regímenes de lo sensible” ¿que otras herramientas ha ofrecido el campo del arte a este proceso de cambio de los marcos epistemológicos? ¿Qué conceptos, que herramientas metodológicas?

PL- Las artes visuales tienen hoy una facilidad interdisciplinar, como resultado de unos hábitos de trabajo que fueron intensificados en las últimas 5 o 6 décadas desde diferentes formatos y en conexión con teoría social y política, con ciencia, con investigación... Si bien esas conexiones no son universales, ni se extienden a todas las áreas de las artes. De cualquier manera, esa facilidad de conexión puede servir de ejemplo, pero sabiendo que ese hábito de conexión a veces entra en conflicto con la necesidad de pensar la técnica – algo que el arte contemporáneo no considera fundamental, pero que si lo es para muchas artes tradicionales. Tal vez no estoy respondiendo a tu pregunta, sino proponiendo aquí un problema, o un desacuerdo: entre, por un lado, la ‘facilidad’ del arte contemporáneo europeo u occidental de ser ‘cualquier cosa’, y hacer ‘cualquier cosa’ de ‘cualquier manera’ (siempre que esté hecho por un individuo autorizado a ser artista) y el énfasis técnico, de transmisión de conocimientos específicos sobre materiales, herramientas, tratamientos y procesos que muchas de las artes tradicionales presentan. Esa problemática se hace presente en el proyecto pedagógico de la UFSB como un desafío.

MI- Bueno, la contestas y no, pero me parece muy interesante tu respuesta porque esta separación en arte erudito/arte popular estaría en el corazón del proyecto colonial. Si no cuestionamos esta separación convertiríamos la descolonialidad en temática, en tanto contenido y no como un desafío para nuestras estructuras.

Otra cuestión, el modelo de artista que el currículo parece buscar es el de artista pedagogo para escapar de una fuerte tradición formalista en Brasil. ¿Cómo escapar de la tradición pedagógica/autoritaria o paternalista brasileña –por ejemplo en los Centros Populares de Cultura? ¿Cómo evitar limitar el potencial del arte?

PL- Brasil tiene bastantes tradiciones pedagógicas fuertes, no sólo la de los Centros Populares de Cultura. En contraste con un sistema público de educación que funciona a menudo en condiciones precarias, con dificultades institucionales históricas y una administración política que parece querer sabotearlo, hay una historia presente de pedagogías libertarias, críticas, igualitarias, de minorías... bien rica. Creo que se puede decir que, frente a la loba señalada de la educación pública, la función educadora se convirtió en Brasil en una función política urgente, que no tiene por qué estar relacionada con un impulso doctrinario o adocrtrinante. Desde el área de artes de la UFSB, yendo recordando que hay diversidad en las aproximaciones de los diferentes profesores, se combina la pedagogía en colectivo (no hay libertad de cátedra, cada componente se define por parte de un grupo de profesores que precisan trabajar juntos, aunque a distancia, en los diferentes campos) con una pedagogía abierta que escapa del modelo de educación como transmisión de información, y que se enfoca en la proposición de situaciones de grupo. Esa misma pedagogía colectiva propositiva y situacional podría ser adoptada por artistas-pedagogos.

Por otro lado, creo que es importante cuestionar definiciones de arte con las que estamos acostumbrados, que están frecuentemente definidas desde una perspectiva modernista. Como por ejemplo, el potencial carácter visionario del artista o la obra, si eso quiere decir que tiene una práctica o naturaleza experimental, rompedora o vanguardista. Asocio el arte a esas cualidades es algo que las prácticas indígenas en general no hacen, por ejemplo. O la idea de que la utilidad implica de algún modo una limitación para la práctica artística, y no su intensificación.

MI- Ya que menciona el carácter conservador del trabajo de los profesores y la Universidad anuncia como una de sus valores la colectividad de las culturas ameríndias o los mestres tradicionales ¿cómo es este dialogo con esas formas de organización indígenas?

PL- No quería discutir la colaboración en relación con colectividades indígenas. La diversidad de articulaciones colectivas dentro de los aproximadamente 300 pueblos indígenas existentes en Brasil es gigante, y no me atrevo a identificarlos denominadores comunes. Si hablamos de colaboración en términos de prácticas artísticas y pedagógicas diría que es difícil, en primer lugar, por que las personas (estudiantes o profesores) llegan con intereses en cuestiones, lenguajes y prácticas diferentes, y casar unos con otros no es siempre posible, ni deseado por parte de las personas que están involucradas. En segundo lugar, por cuestiones administrativo-pedagógicas: el sistema académico demanda del estudiante una serie de créditos por temporada lectiva, una serie de trabajos en formatos diferentes solicitados por profesores diferentes, y eso crea una presión intensa en su tiempo y en su capacidad de asociación con otros. El sistema académico no consigue escapar a la necesidad de evaluación, y esa evaluación es insistentemente individual. En ese asunto en particular, hay un problema de ritmos: el ritmo académico puede no ser el mejor para la práctica artística, y definitivamente puede entrar en conflicto con los ritmos de las prácticas de otras culturas. Creo que esa es otra cuestión a resolver, con tiempo y cariño: cómo dinámicas de producción o transmisión practicadas en otros contextos son posibles dentro de los ritmos y estructuras académicas – si esos ritmos y estructuras son flexibles o no, si están dispuestos a amoldarse, incluso a cambiar radicalmente... En última instancia, si esa adaptación no fuera suficiente, deberíamos, creo, desistir de esa incorporación. La Universidad en sí raramente se cuestiona. Hay una tendencia a pensar en ella como el lugar en el que todo cabe, cuando tal vez hay cosas que no caben y que estarían mejor fuera. Creo que se podría decir lo mismo si sustituimos la palabra ‘Universidad’ por la palabra ‘Museo’.

Dicho esto, hay también un énfasis constante en las experiencias compartidas, en las problemáticas compartidas, y en la horizontalidad en muchas de esas experiencias, y eso puede crear un hábito de intercambio y, tal vez, de responsabilidad.

MI- ¿Pero entonces el individualismo prima? ¿Sería esta una de las limitaciones de la escuela? Y sino es esta cual sería su principal punto ciego? ¿Quizás es uno de esos momentos en los que la intención de descolonizar los choques con el marco colonial que organiza nuestro pensamiento y diversos prácticas sin poder superarlo?

PL- El número de colaboraciones es mayor del que he encontrado en otras universidades y escuelas de arte. Pero aún veo una predominancia de autoría individual. No creo que sea un punto ciego, en tanto que ya es percibido como una cuestión importante que merece ser considerada. Pero como mencioné, las estructuras universitarias insisten en hacer de los procesos de matrícula y evaluación procesos individualizados.

MI- Me interesa el diálogo con lo popular y lo que pone en crisis, ¿popularizar el arte erudito y “eruditar” el arte popular? ¿Cómo hacer que los saberes populares sea compatibles con el tipo de pensamiento que los niega? Hay un Componente Curricular llamado “Estéticas Negrodscendentes”, pero el concepto de estética de la filosofía occidental es precisamente excluyente respecto a lo popular.

PL- No me siento atraído por ninguno de esos dos movimientos, de convertir una cosa en otra, pero creo que sería más interesante entender el proceso desde una perspectiva de igualdad, en el sentido que tanto las artes occidentales como las artes indígenas, por ejemplo (insistiendo en lo inapropiado de esta expresión), son procesos culturales complejos con una serie de presupuestos e implicaciones particulares. La utilización de la palabra ‘estética’ en el título de éste y otros componentes es, para mí, un equívoco, pero un equívoco que puede ser productivo en el proceso pedagógico, como puede serlo el uso de la palabra ‘arte’. Calificar, por ejemplo, el trabajo de cestería indígena o la tradición del Maracatú de la región nordeste como arte es inapropiado porque lo separa de otros ámbitos (religioso, utilitario, político...) en los que opera, y no como áreas secundarias. Aunque esas prácticas estén ya aconteciendo en diversos contextos como prácticas ‘separadas’ (reducidas a música o danza, por ejemplo), por comercio, por divertimento o por espectáculo. Esas dinámicas de resistencia, de confusión, de contaminación, de apropiación... y sus éticas y políticas respectivas pasan al primer plano y es importante aproximarse sin una actitud legislativa o de juicio rápido.

Por otro lado, en paralelo, si la palabra ‘universidad’ puede utilizarse para denominar una institución diferente de lo que su concepción clásica identifica, la palabra ‘estética’ puede también traicionar sus definiciones modernas canónicas y funcionar de otras maneras. De hecho así funciona en los ‘salones de estética’, o ‘de belleza’, en los que se crea cultura material concreta en el cuerpo de aquellos que lo frecuentan.

MI- Me parece que la antropología es una de las grandes articuladoras en lo que se refiere a trabajar desde estas “estéticas” y me preocupa cierta omisión de las experiencias prácticas y teóricas desde el arte contemporáneo y la curaduría (Jimmie Durham, Jean Fisher, Olu Oguibe, Susan Vogel, Clémentine Deliss, Fred Wilson, David Hammons). ¿Como se contextualizan estos debates transnacionales como unaherramienta más para pensar el contexto brasileño?

PL- No diría que Durham, Deliss, Fisher o Hammons no pueden ser útiles en Brasil hoy, o en el resto de América Latina, pero sí me siento confortable diciendo que no son esenciales para entender lo que está pasando aquí, o lo que podría pasar. La reciente polémica de Durham con los líderes Cherokee muestra una fragilidad en su posición como artista que creo que es constitutiva de los modelos de práctica artística insertados en el mundo del arte contemporáneo globalizado, y que, al mismo tiempo, reclaman una relación con visiones de mundo no occidentales. ¿Hasta que punto es una práctica como la de Fisher, desarrollada en los años 90 como respuesta a cuestiones racial-culturales en un contexto anglosajón, fundamental para crear una relación con prácticas artísticas y culturales en Brasil en 2017? Claro que cualquier tipo de incorporación debería traer consigo también parte del contexto temporal y político, pero más importante, creo, es tener presente que el objetivo de desarrollar una práctica artística en un territorio específico no debería implicar que la práctica precise ser exportable a museos del primer mundo – una lógica de transposición global en la que opera gran parte del trabajo de los autores que mencionas, precisamente porque su trabajo se desarrolla en el centro mismo del contexto globalizado del arte contemporáneo. En contraste con esta dinámica, yo diría bien alto que la importancia de una práctica no puede venir de su reconocimiento en esos contextos ni de su adaptabilidad a ellos. Por ejemplo, porque para adaptarse hay una demanda de que sean prácticas autorales, individualizadas, como los nombres que mencionas creo que muestran. El imaginario ‘las Américas’, más que como un prisma geográfico-cultural, lo entiendo como entidad político-geográfica, al estilo de la Ameréida a la que la Escuela de Valparaíso cantó. En ese sentido es una historia política, emocional y geográfica alternativa, en la que el criterio para que algo haga parte de ella no es puramente geográfico, sino también, y principalmente, el tipo de lógica al que responde. Y ahí lo importante es hacer conexiones entre esas lógicas. Es cierto que podrían acontecer conexiones con lógicas divergentes de geografías no americanas, pero ahí el campo es tan grande que parece razonable comenzar con un territorio menor.

MI- Estoy de acuerdo contigo en parte, porque también estoy de acuerdo con Mieke Bal en que los conceptos viajeros pueden traer mas beneficios que peligros; en todas las direcciones, claro, no sólomente del norte para los sures. Pero me vuelve a preocupar que se desvalorice la inmensa producción practica/teórica del campo artístico, por ejemplo hay valiosas interrelaciones a la antropología. Mientras que un marco exclusivamente “Americanista” puede no contar con esas herramientas, y limita más las posibilidades de cuestionar metodologías.

PL- Sí, sí, el trabajo de esas personas que mencionas puede contribuir a operaciones críticas. No es porque sean tradiciones importantes en un contexto europeo o de los Estados Unidos por lo que deben ser dejadas de lado. Es cuestión de urgencias, de prioridades: no da para hacer todo al mismo tiempo. Tampoco, por volver a algo ya mencionado, la Escuela de Valparaíso tiene presencia en el imaginario político, cultural o académico de la UFSB o de Brasil en general, y son ‘vecinos’, algo más fácil de traducir, tanto por la lengua que utilizan como por el territorio al que responden. Pero si yo tuviese que escoger prioridades, insistiría en los diálogos entre las experiencias precoloniales, coloniales y postcoloniales de las Américas, ya que estos diálogos hasta hoy han sido muy fragmentarios y frágiles. El contexto del ‘primer mundo’ ya tiene mecanismos propios y bien engranados para exportar, tanto sus problemas como sus soluciones!

MI- El Museo Reina Sofía o el Bronx Museum de Nueva York están haciendo evidente como Mario Pedrosa trabajó con enfermos mentales, o eso fue una influencia para el arte concreto. Se sabe que Lygia Clark trabajo con prostitutas, Oiticia desde sus experiencias en la favelas... ¿La UFSB realiza una relectura de la historia del arte desde todas estas experiencias? Tanto que se han inspirado sus intelectuales en lo popular...

PL- Ese trabajo de reescritura de la historia del arte no es algo que se esté haciendo en la universidad, tal vez por que la historia del arte como tal casi no tiene presencia. Ni Lygia Clark ni Hélio Oiticica son referentes obligatorias, y tampoco Mario Pedrosa o Andrade, por ejemplo, claro, pero ese comportamiento no es un foco del proyecto ahora mismo. Las urgencias se enfocan más hacia cuestiones prácticas que historiográficas.

MI- Esa es mi crítica fundamental. No es que no se considere a Wilson o a Fisher, es que tampoco se considera a Oitíctica, como sí el arte contemporáneo no pudiesen aportar nada a una conversación descolonizadora.

PL- Lo que el sistema oficial, modernista, del arte identifica como arte (de Tarsila a Oitíctica) puede entrar, no está ‘prohibido’, pero no es una referencia obligatoria. Pero creo que es fundamental tener en mente que la producción más ‘interesante’ del arte modernista en Brasil es aquella que resulta de un acto de apropiación, por parte de autores de clase alta o media alta, de la cultura popular; y eso incluye, de nuevo, tanto a Tarsila como a Oitíctica. Entonces, si vamos a hablar de Oitíctica, tenemos que considerar lo que hace posible ese acto de apropiación.

Independientemente de eso, creo que una de las estrategias posibles en la construcción de nuevas maneras de hacer y pensar es cambiar el foco, no mirar a lo que la ‘Universidad’ y el sistema de arte ya mira, y dar tiempo y atención a otras cosas (porque tanto el tiempo como la atención son limitados, en la Universidad y fuera). Podemos mantener que es importante acompañar Documenta o leer Artforum, porque son dominantes en una escala global. O podemos decir que el preferido acompañar las actividades de un museo comunitario en la periferia de Belém. Esos dos énfasis no siempre son compatibles. Especialmente porque el segundo precisa de más constancia, de más esfuerzo, de más traducciones, de materiales que no están fácilmente disponibles. El sistema de difusión de la cultura ‘confirmada’ o ‘establecida’ ya se encarga de producir y difundir materiales y narrativas sobre la importancia de Oitíctica. Creo que un proyecto de Oitíctica que quiera crear nuevos modelos no precisa de atención a ese énfasis. Lo que sería interesante, creo, sería trabajar con un entendimiento de cómo funcionan esos mecanismos de producción de relevancia .

MI- No sé si Oitíctica es modernista o es modernista la lectura que se ha realizado de él... por eso es importante una relectura de la historiografía del arte, pensar en como sus prácticas innovaron y crearon herramientas nuevas.

Pensando que vivimos un momento político identitario, ¿habéis trabajado estas cuestiones de esencialismo estratégico con los alumnos? ¿La Universidad piensa sobre su lugar de enunciación predominantemente blanco?

PL- La mayoría de los estudiantes en la universidad tienen ascendencia negra y/o indígena. Entre ellos hay, como he mencionado, indígenas crecidos en aldeas y practicantes de culturas y rituales indígenas, personas negrodscendentes y blancos que practican umbanda, un gran número de evangélicos (indígenas, blancos y negros), o otros que no tienen relación a religión alguna. La autoidentificación cultural, política, de género y de orientación sexual es igualmente diversa. En comparación, el cuerpo docente es más blanco y más de clase media, aunque la mayoría, al menos en el área de artes, tiene un trabajo de investigación o práctica con culturas de origen Europeo. En contraste con posiciones fuertemente identitarias que mencionas, y que concuerdo que están apareciendo también en Brasil, los posicionamientos de los estudiantes son increíblemente fuertes pero al mismo tiempo fluidos, y eso es algo que también experimenté en otros lugares del país.

MI- Janeiro interesante es que tu paso por la UFSB surge entre tu participación en el Bienal de Sao Paulo de 2014 y la muestra de “Dja Guata Porá: Rio de Janeiro Indígena” en el Museo de Arte do Rioen 2017, y me parece interesante entender ese tránsito en un modelo de trabajo con perspectivas indígenas. Sé que es una pregunta compleja, pero tan importante ahora mismo!

PL- Me resulta difícil tener una narrativa clara sobre mi propia vida... Pero bueno, lo intenté! Los dos proyectos curatoriales fueron construídos por procesos de colaboración, con curadorías colectivas horizontales, y los dos pretendieron reposar y modificar procesos institucionales. Entre los dos, siento que esos meses en la UFSB fueron importantes. Por un lado, porque pasó bastante tiempo sin prepósitos concretos de trabajo o de investigación con comunidades Pataxó, y eso me dio una familiaridad con algunas de las cuestiones y maneras de ver y hacer que son importantes para ellos. También porque la practica cediada dentro de la universidad, con estudiantes y funcionarios, sirvió como entrenamiento en práctica colegiada fuera de ella. Y finalmente porque, como he mencionado ya en la conversación, me puso en contacto con dinámicas en las que estructuras de instituciones modernas se enfrentan a lógicas diferentes y a veces incompatibles, que, tomadas en serio, pueden afectar a los fundamentos de esas instituciones. El trabajo de ‘Dja Guata Porá’, en ese sentido fue una extensión: cómo trabajar colectivamente con grupos de indígenas del Estado de Rio de Janeiro en la construcción conjunta de un proyecto expositivo dentro de un museo de arte, con las implicaciones metodológicas e institucionales que eso puede tener. Y debido a las experiencias anteriores, a la escala, a los participantes... resultó más satisfactorio que en la bienal, ‘funcionó’ mejor.

MI- ¿Cual es el mejor aprendizaje desde las cosmivisiones ameríndias para un proceso de transformación de las epistemología occidental tanto en el contexto universitario como en su extensión en su aparato de representación, el museo?

PL- Es difícil responder, no quiero embalsamar esas cosmovisiones ni ofrecer un mínimo común denominador para ellas. Tampoco quiero responder en ellas utilitariamente, en términos de su potencial para cambiar a nosotros, los blancos y nuestras instituciones. Creo que puedo decir algo más modesto: desde el momento en que miembros de pueblos indígenas entran en esas instituciones (y creo que tenemos que defender y facilitar ese derecho de entrar, no sólo como visitantes, sino como trabajadores, gerentes, directores...) es fácil percibir cómo cuestiones legales, administrativas, conceptuales, de urgencias y preocupaciones, de tiempos y espacios, de formas de expresión emergen y problematizan los procesos convencionales. Acontece algo parecido cuando poblaciones periféricas o de renta baja entran en contacto. Creo que esas instituciones sólo merecen ser defendidas y de hecho continuar existiendo si se comprometen a encarar esas problematizaciones abiertamente y con toda la disposición de transformación.

MI- Bueno, sobre “pensar utilitariamente” las cosmovisiones ameríndias... yo creo que para que las cosas cambien es primordial cambiar uno mismo. ¿Cómo hacerlo si no? Claro, siempre y cuando eso ayude a superar numerosas limitaciones y construir epistemodiversidad. Hay algún plan de crear un departamento de Estudios Indígenas en la Universidad?

PL- No tengo conocimiento de lo que el departamento de la UFSB, no es un departamento, ya que la universidad está, como he mencionado más bien por áreas (artes, ciencias, ciencias...) que por departamentos “cívicos”. Crear un ‘área de estudios indígenas’ quizás sería difícil, ya que ello se sobrepone con todas las áreas existentes y abriría la cuestión de por qué no seguir con un ‘área afrodescendiente’. Hay otro problema: las regulaciones del Ministerio de Educación determinan que los profesores en el ‘Número de graduandos’ deben tener masters, o preferiblemente doctorado. Hay un creciente número de indígenas accediendo a la Universidad, pero el número de graduados es extremadamente bajo. Hay también programas para conceder títulos para portadores en conocimientos tradicionales, pero ese proceso es muy lento... Pero, independientemente de aquellas cuestiones administrativas, una área indígena implicaría que los profesores indígenas, sus conocimientos y perspectivas no deben ser parte de las áreas generales? ¿Como reconciliar el intento de considerar las perspectivas indígenas y gentes iguales a otras perspectivas y gentes, y al mismo tiempo circunscribir sus trabajos a áreas específicas?

MI- ¿Podría algo de esto ayudarnos a pensar crítica y constructivamente en como el MASP ha retomado la cultura material popular a través de las investigaciones de Lina Bo Bardi reproduciendo sus curadorías?

PL- No sé si quiero acabar con una nota negativa, pero no tengo otra manera de responder la pregunta. No soy experto en el trabajo de Lina Bo Bardi, pero me parece que hay elementos muy interesantes en su concepción de museo popular, principalmente el trabajo que hizo en Salvador de Bahía. ‘Recuperar’ su trabajo para mí quiere decir recuperar su espíritu y orientación, no su soluciones formales- precisamente porque esas soluciones formales responden a una situación, a unos hábitos, a unos procesos, diferentes de los actuales. El MASP viene haciendo eso mismo: reproducir casi literalmente las soluciones formales de Lina Bo Bardi, como referencia y contenido, y al mismo tiempo introduciendo otros contenidos que encuentro interesantes. Pero creo que, con excepción de algunos proyectos y programas de pequeña escala, no ha cuestionado los mecanismos de funcionamiento de un museo moderno, ni su relación con aquellos que viven a su lado y lo frecuentan. Es un museo eminentemente moderno, en el que un número pequeño de personas más bien lo que el resto del equipo implementa como contenido para audiencias abstractas, y con precios de ingreso bien caros. El MAM en Bahía creo que fue mucho más fiel al espíritu de Lina Bo Bardi durante los tres años que fue dirigido por Marcelo Rezende. Pero siempre hay posibilidad de que las cosas cambien, especialmente en tiempos turbulentos como los que vivimos...

PS: Leyendo de nuevo mi última respuesta, percibí que, al mismo tiempo que intenté presentar una imagen compleja de la UFSB, en la que hubiera lugar para diversos intereses y agencias dentro y fuera de la institución, así como diversas posibilidades de intervención y construcción, cuando respondí a la pregunta sobre el MASP hice lo opuesto. Ofrecí una visión monolítica de la institución, tomando en cuenta sólo, y aún así de un modo simplista, las líneas programáticas de la dirección, sin considerar que la actividad de un museo no se reduce a las grandes exposiciones, y que diferentes equipos establecen relaciones con diferentes grupos de modos diferentes, a veces con visiones divergentes o complementarias a aquellas que son más visibles o presentadas como oficiales. De hecho, durante os últimos 2 o 3 años, o MASP ha encaminado proyectos y discusiones bien interesantes, que no deberíamos dejar pasar de lado.

Notas:

[1] Agradezco a María José Guzmán y Gustavo por ayudarme a conocer el proyecto y hospedarme en su casa de Ilheus durante esta estancia.

[2] La entrevista fue completada en Octubre de 2017, simultáneamente al proceso de elecciones para nuevo rector.

Enlaces refback

- No hay ningún enlace refback.

Este está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivada 4.0 Internacional.

Re-visiones - ISSN 2143-0040

I+D Visualidades críticas, reescritura de las narrativas a través de las imágenes HAR2013-43016-P