

ARTE, CULTURA Y EDUCACIÓN EN FORMACIÓN DE PROFESORES CON PERSPECTIVAS DE ESTUDIOS DE CULTURA

Marcos Antônio Bessa-Oliveira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Campo Grande, MS, Brasil

RESUMEN

Los Estudios de Culturas privilegian discutir el arte, la cultura y la producción de conocimientos utilizando epistemologías de distintas geohistorias para comprender las prácticas culturales y los conocimientos (la educación) de Mato Grosso do Sul como un lugar **bio-geo-gráfico**. El objetivo de este trabajo es (re)verificar las epistemologías que surgieron después de los Estudios Culturales (1950), migradas y abrigadas en territorios latinoamericanos, privilegiando un abordaje descolonial de aquellas que emergen del espacio en una situación de frontera-epistémica **biogeográfica**. A partir de esa (re)verificación, las Teorías Modernas y Contemporáneas, ancladas a la Crítica **Biogeográfica** Fronteriza, hacen de Mato Grosso do Sul un locus epistémico productor de arte, de cultura y de saberes específico: ni mejor ni peor, sino diferente, es decir, un sustantivo de **diversalidad**, de especificidad **bio-geo-gráficas**. Por lo tanto, el objetivo aquí es expandir las epistemes descoloniales para una mejor formación de maestros de Artes que, en la mayoría de los casos, está muy anclada en las teorías estructurales en los cursos de las Universidades. Teniendo en cuenta que la base histórica del pensamiento descolonial no es la misma que el ejercicio metodológico de las prácticas teóricas superpuestas que el conocimiento científico disciplinario moderno se construyó a partir del siglo XVI, la articulación teórico-epistemológica de este trabajo se evidencia como una condición (práctica) para (re)verificación de las nociones impuestas de arte, cultura y conocimiento, consolidadas en las culturas contemporáneas, e igualmente de raza, género y clase, ciencia y cuerpo construido por la modernidad.

Palabras clave: Arte. Cultura. Educación.

ART, CULTURE AND EDUCATION IN TEACHER EDUCATION WITH PERSPECTIVES OF CULTURAL STUDIES

ABSTRACT

The Studies of Cultures privilege to discuss the art, culture and production of knowledge using epistemologies of different geo-stories to understand cultural practices and knowledge (education) of Mato Grosso do Sul as a **bio-geo-graphic** place. The objective of this work is to (re)verify the epistemologies that emerged after the Cultural Studies (1950), migrated and sheltered in Latin American territories, privileging an decolonial approach of those that emerges from the

space in situation of border-epistemic **biogeographic**. From this (re)verification, Modern and Contemporary Theories, anchored to the Border **Biogeographic Critique**, make Mato Grosso do Sul an epistemic locus of art, culture and specific knowledge: neither better nor worse, but different, that is, Noun of **diversality**, of **bio-geo-graphies** specificity. Therefore, it aims to broaden the decolonial overcoming for a better formation of Arts teachers, which, in most cases, is very anchored in structural theories in the universities courses. Considering that the historical basis of decolonial thinking is not equal to the methodological exercise of theoretical practices in overlaps as the modern knowledge of disciplinary scientist was built from the 16TH century onwards, the theoretical-epistemological articulation Of this work is evidenced as a (practice) condition for (re)verification of the imposed notions of art, culture and knowledge, consolidated in contemporary cultures, and equally of race, gender and class, science and body built by modernity.

Key-words: Art. Culture. Education.

ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE COM PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS DE CULTURAS¹

RESUMO

Os Estudos de Culturas privilegiam discutir a arte, a cultura e a produção de conhecimentos usando de epistemologias de diferentes geo-histórias para compreender práticas culturais e conhecimentos (a educação) de Mato Grosso do Sul como lugar **bio-geo-gráfico**. O objetivo deste trabalho é (re)verificar as epistemologias que surgiram após os Estudos Culturais (1950), migradas e abrigadas em territórios latino-americanos, privilegiando uma abordagem descolonial daquelas que emerge do espaço em situação de fronteira-epistêmica **biogeográfica**. Dessa (re)verificação, as Teorias Modernas e Contemporâneas, ancoradas à Crítica **Biogeográfica** Fronteiriça, tornam Mato Grosso do Sul lócus epistêmico produtor de arte, de cultura e de saberes específicos: nem melhor nem pior, mas diferente, ou seja, substantivo de **diversalidade**, de especificidade **bio-geo-gráficas**. Portanto, objetiva-se aqui ampliar as epistemes descoloniais para uma melhor formação de professores de Artes que, na maioria das vezes, está muito ancorada em teorias estruturais nos cursos das Universidades. Considerando que a base histórica do pensamento descolonial não é igual ao exercício metodológico de práticas teóricas em sobreposições

¹ Este trabajo es parte de una investigación más amplia que el autor ha estado desarrollando desde 2006 la cual está vinculada a un nuevo Proyecto de Investigación titulado “**Arte e Cultura na Frontera**: “Paisagens” Artísticas em Cena nas “Práticas Culturais” Sul-Mato-Grossenses” registrado en PROPP/UMES. También es parte del proyecto posdoctoral “**Arte, Cultura e História da Arte Latinas na Frontera**: “paisagens”, silêncios e apagamentos em cena nas “práticas culturais” Sul-mato-grossenses” que se está desarrollando en el FAALC/UFMS en el Programa de Postgrado en Estudios del Lenguaje.

como se edificou o saber moderno cientificista disciplinar a partir do século XVI, a articulação teórico-epistemológica desse trabalho evidencia-se como uma condição (prática) para (re)verificação das noções impostas de arte, de cultura e de conhecimentos, consolidadas nas culturas contemporâneas, e igualmente de raça, gênero e classe, ciência e corpo construídos pela modernidade.

Palavras-Chave: Arte. Cultura. Educação.

Introducción – (re)verificar de ideas (ex)puestas y anteriores

La escuela y la educación son, en la mentalidad neoliberal, cada vez más 'ineficientes' pues los esfuerzos deben ponerse en el acrecentamiento del PIB y no del aprendizaje y formación de personas que contribuirán a la vida comunal y plena. La pedagogía descolonial no puede estar el servicio de la eficiencia, ni tampoco a la limitada tarea de formar ciudadanos para el estado-nación (educación liberal), ni tampoco solo en la formación de personas de fe (educación teológica), sino en la búsqueda, a través del amor descolonial, de aquella plena humanidad que ambicionaba Franz Fanon al terminar de escribir **Los condenados de la tierra**, en el lecho de muerte e inundado por la violencia de la colonialidad, en Argelia y en el Tercer Mundo." (MIGNOLO, 2014, p. 9).

Camaradas, tenemos demasiado trabajo para divertirnos con los juegos traseros. Dejemos de acusarla, pero dígale firmemente que no debe seguir haciendo tanto ruido. Ya no tenemos nada que temer de ella, así que dejemos de envidiarla.

El Tercer Mundo se enfrenta ahora a Europa como una masa colosal cuyo proyecto debe ser abordar los problemas que Europa no pudo resolver.

Pero entonces, no se debe hablar de rendimientos, intensificación, ritmo. No, no se trata de volver a la naturaleza. Específicamente, no es guiar a los hombres en direcciones que los mutilan, no imponer en el cerebro ritmos que los destruyan y perturben rápidamente. Con el pretexto de llegar a Europa, uno no debe forzar al hombre, arrancarlo de sí mismo, de su intimidad, ni cansarlo ni asesinarlo.

No queremos llegar a nadie. Pero queremos marchar constantemente, día y noche, en compañía del hombre, de todos los hombres. No se trata de extender la caravana, porque cada fila solo comprende la que la precede y los hombres que ya no se reconocen se encuentran y hablan cada vez menos.

Para el Tercer Mundo, se trata de comenzar una historia de hombre que tenga en cuenta al mismo tiempo las tesis a veces prodigiosas apoyadas por Europa, pero también los crímenes de Europa, el más odioso de los cuales fue, dentro del hombre, el desmembramiento patológico de sus funciones y la desintegración de su unidad; en el marco de un colectivo, la ruptura, la estratificación, las tensiones sangrientas alimentadas por las clases; En la inmensa escala de la humanidad, finalmente, el odio racial, la esclavitud, la explotación y, sobre todo, el genocidio tan sangriento que excluye a 1.500 millones de hombres. Por lo tanto, no rindamos homenaje a los camaradas de Europa creando estados, instituciones y sociedades inspiradas en ella. La humanidad espera algo de nosotros además de esta caricatura y, en general, una imitación indecorosa. Si queremos convertir África en una nueva Europa, América en una nueva Europa, entonces confiamos los destinos de nuestros países a los europeos. Lo harán mejor que los más

talentosos de nosotros. Pero si queremos que la humanidad avance con valentía, si queremos elevarla a un nivel diferente al impuesto por Europa, entonces debemos inventar y descubrir. Si queremos responder a la esperanza de nuestros pueblos, no solo debemos centrarnos en Europa (FANON, 1965, p. 171. Mi traducción libre).

La discusión sobre la propuesta en construcción de “Arte, Cultura y Educación en la Formación del Docente con Perspectivas de los Estudios de Culturas”, que no es lo mismo que hablar de Estudios Culturales ingleses en Educación, el que emigró a América Latina a fines de los años 1990, está directamente relacionado con la hipótesis de construir un pensamiento epistémico **otro** sobre el arte, la cultura y los conocimientos (se comprende, por lo tanto, la educación) en el que determina la idea de comprender el arte – en sus posibilidades prácticas, de investigaciones y pedagógicas – como promotores del conocimiento. Por lo tanto, se trata de pensar las culturas, indistintamente de lugares y tiempos, como agentes de prácticas artísticas y culturas transmisoras de conocimiento y, igualmente, reflejar la educación y/o conocimiento en las distintas culturas a través de las diferentes prácticas artísticas practicadas por diversos sujetos, lugares y tiempos históricos.

En este sentido, pensamientos solidificados sobre el arte, la cultura y la educación (conocimiento) en la contemporaneidad deben necesariamente ser (re)verificarse. Del mismo modo que deberíamos revisar nuestros entendimientos de estos tres conceptos, que hemos impuesto en las diferentes disciplinas y en los contextos socioculturales para pensar en proposiciones **otras** en la y para la Formación Docente a través del Arte, de la Cultura y de la Educación.

Por lo tanto, para estas articulaciones, adopto epistemologías descoloniales crítico-biográficas-fronterizas: **biogeografías** el **bio-sujeto**, el geo-espacio y las grafías-narrativas como **método** contramoderno para articular un pensamiento **a partir** de ese lugar, nunca **sobre**. Además, desde la perspectiva moderna que aún tenemos imperante casi siempre en la educación, en las formulaciones teóricas y/o de prácticas metodológicas y de formación de

profesores, no se privilegian las diferencias coloniales, las **interculturalidades** culturales (CANDAU, 2013), las **biogeografías** y las diferentes historias y geografías que el pensamiento moderno (cientificista), construido a partir del siglo XIV, logro en no considerar por una óptica que promueve más la (de)formación de estos individuos.

Así, el objetivo de este artículo es hacer una (re) verificación de las metodologías, de las prácticas, de las teorías y de los conceptos de arte, de cultura, de conocimiento y, por consiguiente, del entendimiento de Educación y de Formación Docente como están puestos en las Universidades en la actualidad. Por lo tanto, el objetivo es mostrar cómo estamos anclados, casi siempre, en los modelos establecidos por la modernidad (siglo XVI), cuando están subsidiados por los avances teóricos propuestos por la posmodernidad (siglo XX) sobre los conceptos de raza, de género, de clase, de ciencia e incluso de fe. Estos estructuran nuestro inconsciente en la formación docente en disciplinas, en metodologías y en prácticas modernas.

Con esto, continuamos repitiendo todo lo que se había aprendido de las epistemologías estructurales y posestructurales que surgieron de los Estudios Culturales ingleses y que migraron para las Américas, lo que refuerza un conocimiento disciplinario específico.

Entendido como un objeto mucho más grande, la propuesta de este artículo no es poder abordar la totalidad de la cuestión, y mucho menos terminar la discusión en esta introducción. Solo pretendo introducir una articulación epistémico-metodológica como un “método de razón” contramoderno, evidenciando lo que he denominado Estudio de las Culturas, a partir de la condición y de la situación geohistórica fronteriza crítico-**biogeográfica**, para llevar a cabo una formación docente en consonancia con la realidad geohistórica brasileña.²

² Al hablar de Estudio de las Culturas, la intención es un enfoque epistemológico de las diferencias coloniales de las diferentes culturas que se ilustran en el plan de estudios disciplinario, por ejemplo, en el Arte, que son tratados comparativamente por la Teoría y la Historia del Arte europeas y/o americanas; moderno y posmoderno respectivamente.

En un primer caso, estamos obligados a comprender el Arte, la Cultura y el Conocimiento desvinculados de lugares y de tiempos históricos – geohistórico privilegiado. Por lo tanto, diferentes de la forma de comprensión que hemos impuesto a la conciencia colonial brasileña, en latino-américa y, quizás igualmente, en la europea y en la estadounidense, según la cual solamente aquellos lugares y aquellos tiempos geohistóricos específicos – alrededor de los siglos XIV o XIX, respectivamente, en Europa y los Estados Unidos – pudieron consolidar el Arte, la Cultura y los Conocimientos que aún se usan en el mundo todo.

Así, en un segundo caso, debemos entender el arte en la educación – en sus múltiples posibilidades (como prácticas artísticas, en la investigación **en** arte o en la enseñanza **de** arte) – como un promotor de conocimientos, indistintamente de la cultura de la cual emerge y especialmente del/ en el su tiempo histórico.³ En este orden, las prácticas del cuerpo, en sus múltiples expresiones, las expresiones artísticas, en sus diversos lenguajes y/o mensajes, y, igualmente, las infinitas posibilidades biográficas (sujetos promotores de esos) deberán ser comprendidos como arte.⁴

Sin embargo, en esa perspectiva que se quiere emergente, los pensamientos sobre artes, culturas y conocimientos, conceptos de Arte o Artesanía como distintos, lugares específicos como únicos capaces de producción y determinados géneros, clases o razas de sujetos como únicos promotores, hacen impulsar equivocadas comprensiones como soberano en las culturas de exterioridades, Moderna y Posmoderna, de Arte, Cultura y Educación.

³ Estas declaraciones son para la idea conceptual de **Biogeografía** que se ha desarrollado (BESSA-OLIVEIRA, 2016). Por lo tanto, que todas las materias (**bio**), lugares (**geo**) y prácticas artísticas (**grafía**) son productores de conocimiento en función de sus especificidades (diferencias coloniales) ignoradas por los proyectos modernos y posmodernos.

⁴ En este artículo, la referencia al cuerpo está en un cuerpo epistemológico, nunca en la idea exclusivista de un cuerpo físico dotado de técnicas - experiencias artísticas, pedagógicas e históricas artísticas - lo que Walter Mignolo ha llamado el **cuerpo-política** en diversas situaciones.. Cf. BESSA-OLIVEIRA, 2018.

Como las discusiones en este artículo no quieren privilegiar saberes disciplinarios como la única forma de abordaje, aunque considerando mi actuación en la universidad en los cursos de Humanidades, elijo articular las cuestiones a partir de saberes epistémicos que privilegian el **locus enunciativo** y las **experivivências biográficas** que surgen de prácticas/narrativas en/con Arte para la construcción del conocimiento.

Nominados de Estudios de Culturas como episteme **biogeográfica** fronteriza (BESSA-OLIVEIRA, 2018b; 2018c), tal concepción de abordaje epistemológica en estas reflexiones nos sirve como “método” contramoderno de investigación. En cierto modo, al no optar por el saber disciplinario específico, mismo de las Artes que es mi área de actuación, termino por mejor comprender estos cuerpos **en** política que están surgiendo en lugares de exterioridad, porque privilegio, de alguna manera, una **ecología de saberes** (SANTOS, 2010), la cual quiere las cuestiones por un diálogo de saberes no disciplinarios. Hago esta opción por entender que los Estudios de Área, cómo se establecieron las disciplinas en las academias, por más que se ocupen de una lógica transdisciplinaria, como señaló Boaventura de Sousa Santos, todavía están articulando su conocimiento de las coherencias disciplinarias que también se constituyeron: primero, en la noción del cuerpo tomada separadamente de sus acciones de emoción y razón y, segundo, porque se situaban como estudios **sobre** cuerpos y nunca **a partir del** propio cuerpo.

Solo la mirada de un investigador lanzada a partir de ese locus puede mirar más allá de las disciplinas y de la geopolítica del conocimiento, ambas integradas en los estudios de área, como señala Mignolo. Esta es la razón por la cual cualquier investigación subalterna, periférica o fronteriza, como aquellas que coherentemente no son articuladas de los grandes centros o ejes, sino más bien de las fronteras en las que se encuentran los sujetos subordinados y sus respectivas producciones periféricas, puede y debe ser entendida por el investigador, sobre todo, como **una forma subalterna de pensar otra**, y no como apenas más una forma de pensar como se hace comúnmente dentro de la academia (NOLASCO, 2019, p. 2-3. Mi traducción libre).

De los saberes de áreas, o saberes disciplinarios, tal como autoritariamente lo construyeron y consagraron las academias modernas, no han

hecho nada más, en lugares al margen del conocimiento moderno, sino repetir la antigua doxa de que lo mejor está afuera o está en el otro. El primero tiene que circunscribirse en la categoría geohistórica – antigüedad (Europa de los siglos XIV, XV y XVI y estadounidenses del siglo XIX y XX) – que especifica lugares e historias particulares como “globales”. En la segunda cuestión, se postula como el Gran Otro, aquellos que son las mismas personas con historias antiguas – Griego-romanos – y geografías ubicadas al Norte sobre nosotros en el Mapa **mundial** global elaborado por el sistema de colonización.⁵ Haya vista que así, por la coherencia de que el mundo es visto solo por orden de historia antigua, geografía específica o en un cuerpo perfecto, los muchos sujetos, lugares y conocimientos se vuelven imposibilitados de verse a sí mismos como aquellos: siempre son el “otro”. Luego, la alternativa se convierte en pensar **a partir de la** frontera, nunca **sobre**, como siempre han hecho.

Así, está inscrito en esta perspectiva epistemológica de los Estudios de Culturas que la noción de lo Moderno fue y es el pensamiento hegemónico construido por Europa en los siglos XIV y XV de que solo podría ser tomado como Arte la noción constituida por el Renacimiento artístico, obviamente nacido en el territorio que hoy corresponde a Italia, consolidado por el cristianismo católico, practicado por el hombre blanco fálico y reforzado por la ciencia cartesiana del “Pienso, luego existo” que, prioritariamente, excluye el cuerpo de cualquier situación.

De esa manera, toda la idea de arte, de cultura y de conocimiento que no estuviera inscrita en la perspectiva hoy tomada como clásica – de la homogeneización del mundo por la idea de modernización (Renacimiento) del mundo reconocida como la lógica de la razón moderna – fue y sigue siendo vista

⁵ Como también argumenta Walter Mignolo (2017), el “otro” es también otra categoría de invención de concepto verdadero de la civilización europea. El “otro” en esta construcción ontológica moderna no existe. Es, como todavía señala, una invención discursiva que construyó una imagen, digamos, de algo (objeto) que está fuera de sí mismo, del sujeto propietario de esta construcción conceptual de la verdad discursiva. Así, el “otro” ocupa el lugar (cuerpo) de la externalidad a los discursos hegemónicos, que definen a quienes ocuparán este lugar de exclusión e, igualmente, es la posición de exposición del sujeto de la diferencia colonial.

como no arte, sin cultura y que no producía o produjo conocimiento. Luego, por el contrario, definiendo aquí un abordaje epistémico-metodológica como un “método de razón” contramoderno.

En primer lugar, debo justificar [...] “La razón de la investigación académica”, específicamente con respecto a la palabra “razón”. El significado va en contracorriente de la razón occidental que ha sostenido todo el pensamiento moderno, es decir, el sistema colonial moderno. Advierto que esto no es simplemente una desrazón o (des)razón, sino más bien y simplemente de una razón otra. Aquí estoy pensando sobre todo en la razón post-occidental, o la razón subordinada [...] (NOLASCO, 2019, p. 1. Mi traducción libre).

El pasaje del libro de Frantz Fanon, ubicado en el contumaz epígrafe de este texto, ya ha ilustrado la necesidad de reubicación (geográfica y temporal) de nuestra historia, arte, cultura y educación. Significa, por lo tanto, que el pensamiento moderno europeo se ha solidificado, en la conciencia de los sujetos periféricos inhumanos, que nosotros no producimos arte, sino solo artesanías, que no somos sujetos dotados de cultura, porque somos prestatarios de sus culturas y que no lo hacemos, solo reproducimos el conocimiento que de ellos migran de tiempos en tiempos para analizar todas las nuestras prácticas culturales.⁶ Del mismo modo, el pensamiento moderno europeo ha instituido la perspectiva geohistórica de que el único sitio que produce conocimiento es Europa, el hombre blanco y fálico, así como la única historia dotada del tiempo histórico es la de ellos.⁷

⁶ Esta pregunta surge de dos conceptos discutidos por Jacques Derrida: **hospitalidad** y **hostilidad**. Desde la perspectiva del filósofo, en Educación y en diversos conocimientos disciplinarios, en lugares periféricos, la tendencia de que las teorías de los migrantes lleguen y encuentren un lugar cómodo se acerca a su idea de que se quedan sin ser hostigados, es decir, sin ser cuestionados de sus relaciones con las culturas donde aterrizan gracias a eruditos (modernos y posmodernos) que solo los replican sin dudar de sus intenciones reales. Sobre esto vale la pena verificar SKLIAR, 2008.

⁷ Este argumento tiene en cuenta la lógica europea moderna que ha consolidado los estándares de género, raza y clase, basados en la fe católica, los idiomas occidentales y los certificados por la ciencia moderna. Es decir, el individuo, desde entonces, que no contempla la totalidad de esta lógica moderna - hombre, europeo, fálico, blanco, elitista, católico cristiano, hablante de lenguas occidentales modernas (español, inglés, francés, alemán, portugués o italiano) y certificados por la ciencia moderna - en todas las características de este estándar al mismo tiempo, no se consideran humano.

Sin embargo, la noción de globalización consolidada por el pensamiento posmoderno estadounidense contribuye también para el desmerecimiento de las prácticas artístico-culturales de sujetos, de lugares y de conocimientos tomados como marginales. Así como el pensamiento moderno europeo ha engendrado un mundo unificado por el género, por la raza y por la clase, los norteamericanos trabajan insistentemente para consolidar el pensamiento de que todos tienen acceso a todo. Igualmente, en la necesidad de tener que trabajar para consumir y sobrevivir en sociedad. Tal conspiración poco ocultada deja trasparecer, por ejemplo, la sensación **blasé** de que un brasileño - “latinoamericano, sin dinero en el bolsillo, sin pañuelo y sin documento” - es tan viabilizado por el capitalismo estadounidense como ellos mismo lo son.

Vale la pena mencionar como un ejemplo de eso la falsa noción de que un lanzamiento electrónico hecho en los EE. UU. es tan accesible aquí al día siguiente como lo es allí, siendo que las redes tecnológicas y los sistemas comerciales brasileños nunca darán el mismo soporte que en los Estados Unidos. Igualmente, es falsa la idea de que las tecnologías mediáticas acercan las mismas experiencias de mundos diferentes y divergentes a las nuestras. En esa condición posmoderna estadounidense o en aquella imposición moderna europea, el hecho es que siempre hemos sido tomados como sujetos periféricos y marginales sin arte, sin cultura y sin conocimientos.

Así, esas discusiones solo pueden colocarse como contradicciones de la “razón” **biogeográfica**-fronteriza descolonial a los saberes de áreas disciplinarias de razones modernas que optaron por continuar “castigando” a los **cuerpos dóciles** (FOUCAULT, 1987), o sea, aquellos considerados dominados por la opción del profesor, por ejemplo, que actúa como dominante de educación del cuerpo. Por lo tanto, estudiantes y maestros aún son tomados/domesticados como cuerpos que “sufren” con las políticas **de los** cuerpos atrapados en la enseñanza del Arte y, de la misma manera, estos mismos maestros aún se forman a partir de teorías estructurales que controlan sus acciones en el aula,

promoviendo, así, lo contrario a las posibilidades de los cuerpos **puedan-ser** cuerpos **en** política en las escuelas.

Sin embargo, esos cuerpos están enmarcados en los planes de estudio académicos disciplinarios (en las escuelas o en las universidades de bases modernas) establecidos por las normas, por las leyes y por los poderes, estatales y privados, y que establecen que las personas deben aprender a la luz de la atención al mercado laboral para el consumo como únicas formas de seguir viviendo en la sociedad.

En este sentido, el poder, aunque pensamos en la **biopolítica** foucaultiana, por ejemplo, no ha alcanzado los cuerpos que están al margen del pensamiento moderno europeo. Todavía están sobreviviendo en los tiempos contemporáneos a través de la colonialidad del poder, ocupando la exterioridad, teniendo en vista el pensamiento descolonial de emergencia del Tercer Mundo. Pues, ese, aún visto como “outro”, es acepto solo por el

[...] concepto de “biopolítica” cuyo punto de origen fue Europa. La “biopolítica” es un concepto del relato analítico de la posmodernidad. Al igual que su contraparte europea, la “colonialidad” estaba en el centro del debate internacional; en su caso, en el mundo no europeo y en la “antigua Europa del Este”. Mientras que la ‘biopolítica’ ocupó un papel central en la ‘antigua Europa occidental’ (es decir, la Unión Europea) y Estados Unidos, así como entre algunas minorías intelectuales conformadas por seguidores no europeos de ideas originarias de Europa – que, sin embargo, las adaptaron a las circunstancias locales - la “colonialidad” hizo acomodar principalmente las personas de color en países desarrollados, migrantes, y en general, una gran mayoría de aquellas personas cuyas experiencias de vida, recuerdos lejanos e inmediatos, idiomas y categorías de pensamiento fueran alienadas por fuerza de aquellas otras experiencias de vida, recuerdos lejanos e inmediatos, lenguajes y categorías de pensamiento que dieron lugar al concepto de “biopolítica” para dar cuenta de los mecanismos de control y las regulaciones estatales (MIGNOLO, 2017, p. 14. Mi traducción libre).

La colonialidad histórica permanece en los tiempos contemporáneos, case prioritariamente, porque las diferencias coloniales no son consideradas para el establecimiento de políticas que deberían anclar el derecho y la democracia a los individuos: ya sea en políticas que deberían privilegiar a los sujetos de las diferencias o las políticas que son diseñado para salvaguardar a los sujetos de sus semejantes.

La 'colonialidad' equivale a una 'matriz o patrón colonial de poder', el cual o la cual es un complejo de relaciones que se esconde detrás de la retórica de la modernidad (el relato de la salvación, el progreso y la felicidad) que justifica la violencia de la colonialidad (MIGNOLO, 2017, p, 13. Mi traducción libre).

Así, esas proposiciones de Estudios de Culturas tienen en cuenta que las diferencias culturales no son consideradas en la enseñanza, por ejemplo, bien como no son en la formación de profesores, los cuales parten ahora de propuesta más reciente de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que también homogeniza los accesos a los conocimientos (BNCC, 2017). La BNCC nos deja claro, una vez más, que la defensa de las diferencias coloniales ni siquiera será un argumento recordado.

Los Estudios de Culturas también abordan las diferencias culturales por la lógica de la interculturalidad, cuando mucho, a través de la multiculturalidad, pero siempre por medio de una relación indisciplinaria que actúa contrariamente próxima a la discusión de **transdisciplinarietà disciplinaria** universitaria de Boaventura de Sousa Santos.

Por lo tanto, al priorizar las diferencias coloniales como un lugar de establecimiento de la epistemología descolonial a través de los Estudios de Culturas que estoy defendiendo, una episteme **biogeográfica** fronteriza emerge desde adentro de las fronteras de las diferencias, evidenciando que aquellos abordajes (de los Estudios de Área - inter, multi o trans – disciplinarios o después de que los Estudios Culturales que se llamaron indisciplinas) aclararon la presencia de la colonialidad del poder que, sostenida por la desconsideración de las diferencias coloniales, todavía aún está presente en el contexto político educacional y corpóreo contemporáneos brasileños.⁸

⁸ La mayoría de las veces, los programas escolares y universitarios abordan las culturas de las diferencias - creencias religiosas indígenas, afrobrasileñas, femeninas, no cristianas, culturas orientales, lenguas no occidentales, entre muchas otras diferencias no hegemônicas –, por estudios de interrelaciones interdisciplinarias, multidisciplinarias o transdisciplinarias, a partir de fechas específicas o comparando las producciones (arte, cultura y conocimiento) de las culturas europeas y/o americanas. Asimismo, estos estudios curriculares de las culturas de las diferencias, desde las áreas disciplinarias, ocurren teniendo el conocimiento disciplinario de cada área específica de conocimiento. Es decir, aunque se supone que debemos interpretar, en la

Todo esto conspira para favorecer el mantenimiento de una educación anclada en las “políticas públicas” de “bienestar”. Como ejemplo, podemos citar la ciudad de Campo Grande-MS, donde las escuelas comienzan cada año escolar rodeadas de útiles escolares, uniformes y libros didácticos donados como objetos promocionales con logotipos de una empresa en plena circulación/promoción. Eso ocurre no solo en las ciudades de Mato Grosso do Sul, pues todos los estados brasileños están consolidados en la idea de que los ayuntamientos y los gobiernos estatales deben cumplir con las demandas escolares de los estudiantes de las escuelas públicas en los requisitos básicos para asistir a clases.

En el fondo, tal asistencialismo favorece la deturpación de la empleabilidad de las finanzas destinadas por el gobierno federal, por ejemplo, a la red de educación pública brasileña, ya que el trámite-tránsito-tráfico de mano a la mano del dinero público hace llegar casi nada a su objetivo final, a saber, a las escuelas.⁹

De ese modo, la idea equivocada de que la Educación “salva” a cualquier costo y a cualquier sujeto, como también se señaló en el epígrafe expuesto en el pasaje de Walter Mignolo o anclado en la noción de Frantz Fanon de que necesitamos sacar de las manos de los europeos – y también de las manos de los estadounidenses, como he estado argumentando – el dominio de qué es el arte, o qué es la cultura y cómo producir conocimiento corroboran la mejora necesaria en la Formación Docente brasileña, especialmente en el Arte, a través de epistemologías **otras** no modernas como Estudios de Culturas que priorizan la cultura brasileña como yo he defendido.

academia de hoy, mediante enfoques multidisciplinares, la práctica docente sigue siendo generalmente disciplinaria (en escuelas y universidades): Estudios de Área.

⁹ Este es un problema nacional: la apropiación indebida de fondos públicos destinados a la Educación, vestidos como los beneficios del estado-nación como si apoyaran a los necesitados. Por supuesto, está claro que aquí hay una comprensión de la necesidad de varias de estas personas asistidas por esta asistencia. Sin embargo, también existe la explotación, por un lado, de familias capaces de comprar estos “beneficios”, así como la distorsión por parte de algunos políticos para “ofrecer” tales beneficios.

Por lo tanto, se hace evidente y emergente en la cultura nacional que ya no trabajamos en cursos de pregrado y posgrado – ambos forman maestros para la actuación en la educación básica – basados exclusivamente en doctrinas estructurales teórico-críticas exclusivas y migradas de Europa o Estados Unidos y empleado a **cable y cola** en el arte, la cultura y el conocimiento producidos en este lado del planeta. Necesitamos, urgentemente, epistemologías que privilegien el hacer, el conocer y el ser de las especificidades y **diversidades** de las culturas latinoamericanas.

Una de las formas de no incurrir en la **reinscripción de las estrategias de subalternización** es usar otra práctica que vaya en la dirección de desobedecer epistemológica y conceptualmente aquellos conceptos modernos que ya se han cristalizado en el discurso aquilatado bajo la rúbrica del pensamiento moderno que circula sobre todo dentro de la academia y de las disciplinas institucionalizadas. Por lo tanto, no es coincidencia que el ejercicio de esta práctica se encuentre en el origen conceptual de lo que se entiende por razón subalterna, o fronteriza: “Sugiero que la razón subalterna sea entendida como un conjunto diverso de prácticas teóricas emergido **de los** y contestando **a los** legados coloniales en la intersección de la historia euroamericana moderna”. (Mignolo, 2003, p. 139) Emergiendo de los márgenes, de las fronteras, de los **loci** periféricos, a partir de los cuales se formula una lógica otra, un pensamiento otro, que culmina en lo que se entiende por “epistemología fronteriza” (Anzaldúa) (NOLASCO, 2019, p. 2).

Son en las instituciones detenedoras del saber (escuelas y universidades), pero cada una en sus diferentes situaciones (teórica, metodológica, curricular, documental, de poderes instituidos), donde se delimitan las acciones y las situaciones o las reacciones a esos valores extranjeros. Así, los conceptos de los lugares más lejanos se instalan **aquilatados** y tienen, con la misma fuerza de prohibición, valor de verdades absolutas sobre las supuestas falsedades de los lugares, de los sujetos y de los conocimientos de las exterioridades de donde ellos llegan.

Por lo tanto, las universidades y las escuelas son lugares de los saberes moderno cristalizado e institucionalmente legalizado, porque se reproducen, año tras año, bajo la autorización del Estado-nación o corporaciones, por los maestros deformadores, en los diferentes contextos, por diversos referenciales modernas y por modelos establecidos por la lógica de la colonialidad del poder

que insiste en el mantenimiento de nuestra (in)existencia, única y exclusivamente, desgraciados ante el descubrimiento realizado en 1500 por los europeos.¹⁰

Sin embargo, ahí se Inscribe, entonces, perspectivas otras con los Estudios de Culturas que toman el Arte, la Cultura, la Educación y la idea misma de la formación del docente por prismas anclados exactamente en los sujetos como sus productores. En esos lugares capaces de construir las tres cosas y en las prácticas artísticas y narrativas no imperantes de nociones y pensamientos binarios que, por ejemplo, preguntan si una producción dada es o no arte, si alguna sociedad tiene cultura o no, o si una actividad es o no es promotora de conocimientos.

Para constituir este pensamiento epistémico de arte, de cultura y de conocimientos, entendidos en sus diferencias coloniales, me baso en lo que ahora he llamado Estudios de Culturas. Ese tipo de abordaje permite consolidar una epistemología **biogeográfica** fronteriza, que emerge en espacio **de**-frontera y no como teoría migrante y que (re)verifica por esa lógica aquellas que ya se han instalado en las culturas de la exterioridad. En refuerzo, **bio** = sujetos biográficos, **geo** = espacios, **grafía** = narrativas – como un pensamiento epistémico que emerge de la frontera.¹¹

Por lo tanto, la **biogeografía** fronteriza, como epistemología, es la idea de que cada sujeto, espacio y narración es un productor de arte, de cultura y de

¹⁰ Esta conclusión es tan fundamental para exponer como se encuentra en los cursos de pregrado y posgrado de las universidades brasileñas (coherencia descolonial que prioriza por una Pluri-versidad) un repertorio metodológico artístico teórico de referencia que está anclado, cuando muy avanzado, en lo posmoderno, pero la predilección en la gran mayoría está en el pensamiento científico cartesiano moderno que ha priorizado el **positivismo** (Comte – mediados del siglo XIX), el **marxismo** (Marx y Engels – finales del siglo XIX) y la **fenomenología** (Merleau-Ponty – 1950) como las únicas formas de construir investigación y conocimiento, ambos tratamientos desde puntos de vista tradicionales. Es decir, aplicado y replicado a las culturas contemporáneas como cada pensamiento en su tiempo histórico. Esto ilustra muy bien la idea derridiana de **hospitalidad** sin **hostilidad** discutida anteriormente.

¹¹ La Frontera en esta discusión no está anclado única y exclusivamente en la territorialidad geográfica. Aunque también se encuentra epistemológicamente situada en "lugares" enunciativos externalizados por los proyectos modernos y posmodernos aún presentes en los tiempos contemporáneos.

conocimientos. Estos individuos se solidifican indistintamente de las categorías europeas o estadounidenses de género, de raza, de clase, de fe, de idiomas occidentales o de ciencia. Así, serían estas diferencias coloniales de **biogeografía** que los convertirían en productores de arte, de cultura y de conocimientos no hegemónico, pero específicos y diversos con un sentido de **diversalidad**.¹²

Por lo tanto, para comprender un poco mejor el tema, es importante comprender y acostumbrarse a los términos básicos de las discusiones: 1) **diferencia** como un valor de lo que es del orden de lo diferente y no con un significado empírico en nuestra noción y en nuestra conciencia de lo que pertenece al divergente; 2) **diversalidad** no es lo mismo que diversidad; 3) **inter** y **multiculturalidad** están ancladas en perspectivas **transculturales** y/o **transdisciplinarias** de saberes culturales, ya que ambas priorizan diferentes saberes disciplinarios, nunca comparativo entre las diferencias; 4) **sensibilidades** en lugar de estética, a pesar de que es plural, aunque esta en el plural como fue escrita por algunos estudiosos posmodernos con el fin de “pluralizarla” en los últimos años, como parámetros para pensar el arte; 5) arte más allá de la idea de obra de arte moderno puesto; 6) cultura como un término que ilustra una sociedad o grupo de individuos en particular o simplemente una persona que pertenece a un gueto; 7) conocimiento como algo que se transmite de generación en generación en lugar de algo ubicado en un tiempo y espacio y 8) sujetos, igualmente instituciones, específicos.

En este sentido, (re)verificar aquí es, además de un acto de revisión teórica de las ideologías europeas o americanas de universalización de las culturas mundiales, pensar **a partir de nosotros mismos** los conceptos aún consolidados en las culturas contemporáneas que no reconocen los márgenes

¹² La **diversalidad** es un concepto que amplía la comprensión de diverso y de diferencia, ya que estos se entienden por una visión horizontal y descolonial de ambos, que no está en la comprensión de la verticalidad que aún prevalece en la cultura contemporánea del concepto de diversidad.

del mundo como productores de conocimiento y, menos aún, capaces de promover conocimientos para Europa y los Estados Unidos.¹³

1. Estudios de Culturas – Diferentes – Estudios Culturales

La relación entre la Enseñanza de Artes **versus** los Estudios Culturales es objeto de investigación en mis prácticas artísticas, en las investigaciones teóricas que desarrollo, en la discusión en mis clases y en mis metodologías de enseñanza de las artes durante casi diez años. Distinto del posiblemente primero y maldoso entendimiento de oposición de una disciplina contra la otra (caso del “**versus**” en cuestión), la idea de los estudios ha sido establecer relaciones entre ellas para mejorar no solo mis actividades, sino también las prácticas de los académicos y de los profesores (lectores de aquellos) en los trabajos que implican las artes.

La primera propuesta de aquellos estudios llevados a cabo de manera más sistemática en el transcurso de cuatro años – de 2006 a 2009 – fue promover apuntamientos, a partir de una investigación de carácter monográfica, sobre las posibles relaciones entre la enseñanza de Artes en Brasil (desde los primordios hasta aquellos días) y los Estudios Culturales que venían migrando a tierras latinas desde Inglaterra de finales del siglo XX.¹⁴ Posteriormente

¹³ Los Estudios de Culturas quieren privilegiar un enfoque **biogeográfico** epistemológico fronterizo, es decir, una (re)verificación de epistemologías estructurales y posestructurales, que los Estudios Culturales no contemplaron. Primero, porque aquellos aún fueron tratados y hospedados como teorías migrantes en América Latina y, segundo, porque los Estudios de Culturas están emergiendo de los espacios entre-fronteras epistémicas. Así que hablar de Estudios de Culturas definitivamente no es pensar en los Estudios Culturales como una indisciplina, porque están anclados en un contraargumento epistémico moderno de discusión sobre el mundo.

¹⁴ En el estudio más amplio al que está vinculado este texto, un proyecto de investigación postdoctoral en desarrollo titulado “**Arte, Cultura e História da Arte Latinas na Fronteira: Paisagens, Silêncios e Apagamentos em Cena nas “Práticas Culturais” Sul-Mato-Grossenses**” – cuyo objetivo es investigar el Arte, la Cultura y la Historia del Arte Latinoamericanos (en producción, enseñanza y investigación en Arte), registrada en el PROPP/UEMS y PROPP/UFMS, desarrollada con el NAV(r)E, que priorizará los Proyectos de ENSEÑANZA/EXTENSIÓN/INVESTIGACIÓN para los estudiantes de 1 ° a 4 ° de la licenciatura en Artes Escénicas, en las disciplinas de “Historia del Arte”, “Artes Visuales”, “Arte Educación” y “Arte y Cultura Regional” impartidos por mí y los estudiantes de PROFEDUC de la UEMS/UUCG

publicado en el libro – **Ensino de Artes X Estudos Culturais**: para além dos muros da escola (2010) – la discusión y las posibles contribuciones entre las ideas puestas de Artes y Estudios Culturales como “disciplinas” y las más (im)puestas allí de ambos tomados como “indisciplinas” buscaban resaltar las posibilidades epistémicas para la enseñanza de Arte y también para la formación de profesores de Artes y, en consecuencia, para la labor docente en el Arte en Brasil.¹⁵

Mis discusiones publicadas allí toman la enseñanza de Arte en Brasil desde 1500 hasta la actualidad, discutiendo desde esta rúbrica de Arte en singular, a través de la historia de las “escuelas” que teníamos en la enseñanza del arte brasileño, hasta el enfoque triangular propuesto por Ana Mae Barbosa a mediados de la década de 1980.

Debemos señalar que siempre ha habido problemas pedagógicos en nuestro país. La enseñanza de las Artes siempre se ha basado en el aprendizaje desde el extranjero, ya sea por el método de aprendizaje de la técnica o por el modelo de estas escuelas extranjeras o, aún, por la necesidad de dar finalidades empresariales al arte mismo. Sobre esto, defendí las posibles y buenas contribuciones de los Estudios Culturales, que se basan en la reformulación de las ideas canónicas europeas y en lo que puede facilitar la enseñanza de las Artes en Brasil. A partir de aquí, ya elijo la grafía de la disciplina en el plural, pensando en las prácticas con las Artes.

En este sentido, he comprendido que hasta entonces no habíamos establecido las ideas para resolver los problemas de la enseñanza de Artes. Todavía, el profesor tenía que lidiar con los cuatro lenguajes en la misma aula. Además, existía el problema de no reconocer la importancia del contenido de las

– es un proyecto que explicará mejor este contexto histórico desde el cual los Estudios Culturales ingleses que migraron a Estados Unidos y luego se extendió por toda América Latina.

¹⁵ Esos primeros estudios que desarrollé, así como los que ahora se desarrollan a partir de los denominados Estudios de las Culturas, tienen como único y exclusivo permitir una mejor educación docente y una elección coherente de trabajo docente para los maestros que contemplan las diferencias coloniales y los culturales de las escuelas y universidades brasileñas en las que operamos.

Artes por parte de la escuela, por los compañeros maestros y por los propios estudiantes, junto con la dificultad del maestro para relacionar culturas específicas (diferentes) con un plan de estudios que refuerza la Historia del Arte europea y estadounidense. Incluso hoy, estos mismos problemas existen y se les agregan otros, por ejemplo, desde el BNCC. Todo parece tener el propósito de decretar el fin de la disciplina como contenido obligatorio en las escuelas de enseñanza formal brasileñas.

Ya en Estudios Culturales, productos del extranjero, sirvieron para pensar las escuelas de jóvenes y adultos – aquellas que se parecían a nuestra EJA anterior y AJA actual – y para investigar las prácticas culturales de las clases menos favorecidas – trabajadores rurales, mineros y la clase femenina, por ejemplo. Ellas han tenido sus epistemologías migrando/cambiando de un lugar a otro: de Europa a los Estados Unidos, de esto a los países de habla hispana en América, hasta que llegaron a Brasil casi simultáneamente.¹⁶

No necesariamente en ese orden, los Estudios Culturales han llevado a la constitución y al reconocimiento de otros conocimientos como conocimientos. Desde esta perspectiva, mis primeros estudios para establecer la relación entre la enseñanza de las Artes y los Estudios Culturales tuvieron lugar en esa investigación publicada en 2010. Al menos hasta allí no había tenido conocimiento de otras investigaciones en las Artes de la misma naturaleza. Una idea de tomar de la **retroalimentación** de los argumentos epistemológicos entre los saberes (de Artes y de Culturas) que ubicasen la disciplina de Arte en el lugar de la “indisciplina”, como ocupan los Estudios Culturales, pero como saberes epistémicos otros, desconocidos por el saber disciplinario moderno europeo prevaeciente en la cultura educativa brasileña.¹⁷

¹⁶ Los Estudios Culturales, como casi todo el conocimiento constituido fuera de Brasil, migraron a los países latinos y a todos los otros lugares a los que han llegado desde los intelectuales de estos muchos lugares a sus prácticas y epistemologías que se estudiaron en algunos países de Europa o los Estados Unidos.

¹⁷ La idea conceptual de **retroalimentación** entre disciplinas se puso (2017) en una discusión de los lenguajes artísticos Teatro y Danza celebrada en el TCC - Trabajo de conclusión del curso

Así, en un intento de sistematizar mejor las ideas, regreso a esa investigación para proponer una (re) verificación tanto del escenario actual de la Educación Artística,¹⁸ como de la idea de estudios que abarquen la cultura (postestructural). La propuesta es verificar hasta qué punto podemos establecer una relación entre esta misma enseñanza de las Artes en contrapartida a los Estudios de las Culturas. Por lo tanto, con la intención de ampliar aquellos apuntamientos a partir de una discusión bibliográfica que cubre los actuales Estudios Culturales. A continuación, propongo una reflexión sobre la deconstrucción, a través de Estudios Postcoloniales y Estudios Subalternos, Decoloniales, todos ya tomados de las perspectivas latinoamericana, nacional, fronteriza y del Mato Grosso do Sul. Después de todo, en ambos, podemos ver los enormes procesos de transformaciones epistémicas, culturales, sociales, políticas y económicas en Brasil.

Con esto, ahora considero que la propuesta no es solamente una revisión teórico-crítica de aquellos, sino una (re)verificación epistémica **a partir** de los cuerpos **biogeográficos** fronterizos. Sin embargo, **a posteriori**, la investigación se va a valer aún, en el ámbito del proyecto al que está afiliado este trabajo, de trabajos práctico-artísticos y de investigaciones teóricas (la mía y la de los académicos de los cursos a los que estoy vinculado) como escopos

- el curso de Artes Escénicas y Danza por la académica Rafaela Cardoso de Oliveira bajo mi orientación.

¹⁸ Desde esa investigación, como señalé anteriormente, he establecido una discusión basada en la defensa de la nomenclatura de la disciplina en el plural (Artes y no Arte), y cada vez lo creo más. Especialmente dado que las discusiones para separar los lenguajes artísticos se basaron en la idea de singularidad en el área hasta la “entrada” de un gobierno que desacreditó el área. Por lo tanto, el abandono de la disciplina ahora ha demostrado que sería mejor si nunca hubiéramos luchado por la separación de los lenguajes, ya que este intercambio mostró debilidad disciplinaria. Tal discusión tampoco implica defender o rechazar la idea de **Polivalencia** del maestro. Sin embargo, en este primer hecho, vale la pena leer el trabajo: “Sensibilidade **BIO**geográfica: expandindo o **SER**artista, **SER**professor, **SER**pesquisador para um processo de ensino e aprendizagem de Artes Visuais no curso de Artes Cênicas-Licenciatura da UEMS” presentado en **XII Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte** celebrado en Vitória en Espírito Santo (Brasil) en el primer semestre de 2017.

investigativos y prácticos como alternativas a las ideas presentadas de la enseñanza de Artes actual.¹⁹

La idea de esta (re)verificación parte del principio de promover caminos epistemológicos **otros** (que harán (re)verificaciones de las metodologías, prácticas, pedagogías y teorías de las artes, así como del ser-investigador, ser-maestro y ser-artista) a los haceres con las artes en Brasil que aún tienen mucho peso moderno. También considero tales (re)verificaciones como posibilidades para la promoción de alternativas **otras** para la formación de profesores y al trabajo docente en las escuelas, en el Curso de Artes Escénicas (pregrado) y los estudiantes del PPG-PROFEDUC de la UEMS/UUCG. En estos últimos lugares, donde enseño, me anclo en supuestos epistemológicos culturales (con una perspectiva descolonial) a partir de la Cátedra de Artes Visuales.

Por lo tanto, por consiguiente, las discusiones en este trabajo también comienzan a partir de mis propias prácticas en Artes (enseñanza, práctica e investigación) para las contribuciones y para las construcciones de esas (re)verificaciones del escenario artístico-académico actual en el que nos encontramos, además del agenciamiento y la difusión de los Estudios de Culturas como una propuesta epistémica en Artes para la promoción de conocimientos a través del arte, de las culturas y de los conocimientos empírico a los sujetos desconsiderados por los proyectos modernos y posmodernos.

Por lo tanto, la idea es que modifiquemos las prácticas de enseñanza en las escuelas y universidades para capacitar a los maestros para que desarrollan el trabajo docente de una manera decente. Por lo tanto, (re)verificar esas formulaciones expuestas en 2010 se hace necesario dado que ahora, anclado en los Estudios de Cultura – en las epistemologías que toman las diferencias coloniales para la construcción del conocimiento – no es lo mismo que tratar con

¹⁹ No solo de los problemas sobre la situación brasileña de la educación atrasada en relación con el contexto contemporáneo vive la enseñanza de las Artes. Actualmente, el área enfrenta uno de sus mayores contratiempos implementados por el BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017) – que propone eliminar el lugar difícilmente ganado por la disciplina del “Área de conocimiento” en el plan de estudios para el programa de estudios no obligatorio dentro de la gran área de Humanidades disfrazadas de Lenguaje.

teorías simplemente importadas para la confirmación o no de saberes y de prácticas. En este punto, se trata de analizar el problema de la enseñanza, la formación y el trabajo docente en las Artes que parece plagar a Brasil desde el día de su “descubrimiento”.

Creo que una de las características centrales del debate educativo – particularmente al interior de las instituciones educativas nacionales y globales – es la creencia compartida según la cual, el peso o factor societal de la educación es tan grande que puede modificar todas las estructuras sociales circundantes. Si bien la educación ha sido un de los factores de mayor movilidad social durante el siglo XX, también ha sido uno de los mejores instrumentos utilizados para mantener las desigualdades y asimetrías sociales, no sólo en América Latina sino también en sociedades “occidentales” y “primer mundistas”. [...]. Por eso también cuando se habla de interculturalidad se piensa casi inmediatamente en un tipo de relación que está mediada por la educación (y casi siempre con intención civilizadora). (QUINTERO, 2014, p. 42-43).

De ese modo, la cuestión más amplia de la propuesta construida aquí – la enseñanza de las Artes **versus** los Estudios de Culturas: más allá de los muros de la escuela – no se encuentra circunscrita única y exclusivamente en la noción simplista de revisión de aquellas primeras ideas de las disciplinas post Estudios Culturales. En términos generales, queremos priorizar la (re)verificación de los propios Estudios Culturales que migraron a Brasil y fueron malinterpretados por la mayoría de las disciplinas que los institucionalizaron (en la adopción de ideas reducidas de los conceptos de multi e interculturalidades).

Los Estudios Culturales han cambiado considerablemente cuando entran en contacto con lugares periféricos y emergentes como Brasil que aún cree ser la Sede de la Corte, cuando, de hecho, es más colonia que otros lugares latinos en la actualidad, porque insiste en reproducir las artes, las culturas y los conocimientos del exterior.²⁰ Por lo tanto, la idea misma de los Estudios de

²⁰ La práctica brasileña de reproducir el aprendizaje (conceptos y disciplinas migradas desde el exterior) es tan grande que, más recientemente, en el siglo XXI, todavía estamos desarrollando esta condición con gran intensidad. Los estudios poscoloniales o descoloniales, como muchos han reproducido, también se enfrentan a las mismas institucionalizaciones bárbaras que otros conocimientos no disciplinarios experimentaron en contacto con las academias brasileñas. Quiero decir, ¡**descolonial** suena más bonito que descolonial porque está escrito en español! Del mismo modo, hablar de poscolonial es practicar una teoría, una razón moderna rechazada con vehemencia por la condición descolonial de ver el mundo, que está en la cima de la ola dentro

Culturas es mucho más amplia que mi primera noción (2010) de Estudios Culturales.

Del mismo modo, por lo tanto, los Estudios de Culturas no son una práctica teórica de revisión de postulados importado y tampoco un modelo de razón moderna para la educación y la enseñanza de los maestros en la actualidad. ¡Estamos hablando en condición, en opción de vida! Porque, como les advierto a mis alumnos, las instalaciones de las diversas aperturas y recepciones epistémicas en Occidente también han permitido la difusión en Brasil de los Estudios de Deconstrucción (Derrida), el Postcolonial (Mignolo), ahora revisado para Decolonial, y de los Subalternos (Grupo de subalternistas indianos y latinoamericanos). Además, las construcciones filosóficas, sociológicas y antropológicas latinas ilustrarán mejor las discusiones en el futuro sobre estos lugares, estos sujetos y estas prácticas de Artes, de Culturas y de Conocimientos **otros** que siempre estuvieron y siempre han sido colocadas como arte, culturas y conocimiento no eruditos por las culturas del hacer, del pensar y de saber europeas y estadounidenses. Así, los intelectuales de Europa y Estados Unidos han colocado estas culturas incivilizadas al margen del conocimiento, las prácticas y el conocimiento (externo) diseñado por el modelo moderno.

2. Entre estudiar cultura o practicar Estudios de Culturas

La emergencia primera de partir de una noción de Estudios de Cultura, no solo de Estudios Culturales, se ajusta, por ejemplo, a la necesidad de resignificar las culturas que siempre han sido **negadas** (SANTOMÉ, 1995) o desconsideradas, y que todavía aún hoy lo son, especialmente en los currículos escolares. Por lo tanto, la idea de tomar culturas indígenas o afrobrasileñas, solo de manera ilustrativa, en fechas conmemorativas, un solo día o incluso durante una semana, con base en las nociones de prácticas didácticas de

de las Universidades colonizadas de Brasil. El brasileño es también el gran ejemplo del papagayo **Macunaíma** de Mário de Andrade.

interdisciplinariedad o multidisciplinariedad, como ha sido defendido por el currículo escolar durante muchos años, ya no sostiene más la idea de tratar, respetar y enfatizar en las clases de Artes las diferencias culturales y menos aún las diferencias coloniales. Por otro lado, también existe una cierta hibridación, que se deriva de un malentendido de los Estudios Culturales para resignificar las relaciones entre las culturas diferentes, pero que, en esta lógica, hacen con que la práctica en Arte y el plan de estudios sean aún más divergentes.

Del mismo modo, esta discusión es urgente porque el plan de estudios aún trae la idea de la distinción de las diferencias clasificadas por género, por clase o por raza. Tal división ha sido problemática desde hace mucho tiempo, amenazada de manera absurda ahora por la implementación de la “Ley de la Mordaza” o del “Derecho a enseñar dogmas religiosos” en las escuelas públicas y también en las instituciones privadas. Los resultados de estas normas nunca han sido prometedores, teniendo en cuenta que las divisiones en grupos restringidos ya no incluyen, por ejemplo, LGBTTT +++, los pobres, los no religiosos, hijos de familias no ancladas en relaciones heterosexuales.

Por lo tanto, son cuestiones de esa naturaleza que hacen de los Estudios de Culturas epistemes necesarios para pensar sobre la enseñanza de Artes, la formación de maestros y el trabajo de enseñanza para esta área, considerando que son estos sujetos que llevan a las aulas la mejor comprensión de las diferencias culturales y coloniales para trabajar en los planes de estudio de las clases de esta disciplina.

Desde la constitución de los Estudios Culturales en inglés – Richard Hoggart, Stuart Hall, E. P. Thompson y Raymond Williams (a fines de la década de 1960) – ¿se ha entendido que estudiar culturas no es lo mismo que practicar estudios culturales! Por lo tanto, tomar la Historia del Arte, de días festivos, de características aisladas, comparándolas entre diferentes culturas, marcadas y esparcidas en fechas, lugares y en idiomas diferentes, y casi siempre europeas,

no es una práctica culturalista desde una perspectiva epistémica de los Estudios Culturales como estos fueron pensados en Birmigham en Inglaterra.²¹

En la misma línea, comparar diferencias tampoco pueden entenderse como una práctica de los actuales Estudios Culturales Americanos – anclados en Cary Nelson, Paula A. Treichler y Lawrence Grossberg cuando se encuentran en “Estudios Culturales: Una Introducción” (1995) – mucho menos tomarse como prácticas políticas de los Estudios Culturales desde una perspectiva aún más marginal como aquellas ampliamente difundidas en América Latina con los diversos teóricos brasileños y latinoamericanos de habla hispana que fueron a estudiar a Europa o Estados Unidos.

los estudios culturales comenzaron como una empresa marginal, y comenzaron no porque este o aquel intelectual los inventaron, sino por la necesidad política de establecer una educación democrática para aquellos que habían sido privados de esta oportunidad. Además de escribir grandes libros, Hoggart, Thompson y Williams eran maestros en la Worker’s Educational Association (WEA), una organización educativa de trabajadores de izquierda. La enseñanza en este tipo de institución era más una intervención política que una profesión. (CEVASCO, **apud** BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 37).

La acción política de los Estudios Culturales en América Latina fue y sigue siendo necesaria, especialmente ahora desde la perspectiva de los Estudios de Culturas, que proponen pensar las culturas marginadas y borradas. Este proceso puede, incluso, ser analizado en sentido mínimamente doble: en el primer caso, que los discursos de los centros (europeos y norteamericanos) nos excluyen porque ni siquiera somos considerados personas; en el segundo, porque también estamos ubicados dentro de múltiples fronteras de exclusión (discursivos), insertados en los propios contextos diversos de América Latina.

Así, ser latinoamericano es estar constantemente ubicado en una situación cultural y geográfica (producción artística y de conocimiento) de fronteras discursivas establecidas por poderes hegemónicos instituidos histórica

²¹ Quiero enfatizar que incluso cuando hablamos de Estudios Culturales (teorización postestructural), hablamos de **prácticas teóricas culturalistas**. Sin embargo, estoy argumentando aquí de los Estudios de las Culturas que tienen como principios epistémicos la **condición de frontera** (de la externalidad), la **condición de la vida**, como argumentos para esta reflexión.

o contemporáneamente: exclusiones políticas, económicas, sociales, culturales de la producción de conocimiento. Todo esto lleva a la construcción de fronteras en el arte, en la producción de discursos y en los límites que bloquean la disolución y circulación de las prácticas culturales en los lugares periféricos como productores de conocimientos.

La constitución de fronteras en el arte, en las culturas y en la producción de conocimiento latinoamericanos, especialmente en la situación geográfica como Mato Grosso do Sul (literalmente de frontera o de margen), hace evidenciar y mantener la misma constitución hegemónica binaria de mundo moderna. Así, continuamos no produciendo arte, no siendo cultura y menos aun formulando conocimiento, porque no somos al menos tomados como sujetos que ocupan otros lugares además de la exclusión.

En la perspectiva moderna de comprensión de mundo, la frontera solo toma la idea de la separación para la creación de distancias entre las diferencias. Mientras que en lo cultural, anclando aún más en la **condición** poscolonial, la frontera ha sido leída como un lugar que separa y al mismo tiempo aproxima y que produce un conocimiento unido no interior (intervalo) del espacio que es “entre”.

En ese tipo de lectura, el pensamiento europeo hegemónico nunca alcanzará para comprender las prácticas artísticas producidas allí como arte, como cultura, y aún menos probable como productores de conocimientos a partir de saberes que emergen de este espacio del intervalo situado en el lugar hasta donde el pensamiento (frontera) moderno europeo binario no alcanza y que está más allá de la idea de lo que está separando alguna cosa, cuando en verdad, reúne las diferencias coloniales.

Del mismo modo, si en la constitución, en la expansión y en el ampliación de aquellos Estudios Culturales que fueron tomados erróneamente al ser “institucionalizados” como disciplina (límites) sin teoría, diferentemente ahora, la idea de Estudios de Culturas, e incluso Estudios Culturales, que nunca fueron ambos sin teoría, están anclados en epistemes de múltiples áreas de producción

de conocimientos (indisciplinadas) para tomar de manera más adecuada las prácticas culturales y para promover la producción y la transmisión de conocimientos más ampliamente, porque son emergentes en los/de los lugares marginales. Diferente, por lo tanto, de la idea tradicional de conocimiento que migra de otros lugares para pensar los sujetos de los márgenes. De la idea de conocimientos que tiene mucha fuerza y, por lo tanto, rompe las fronteras.

Ahora, por lo tanto, las reflexiones filosóficas de la Deconstrucción, de los Estudios Poscoloniales (decoloniales) y de los Subalternos Latinoamericanos son argumentadas como epistemologías para promover la producción y la transmisión del conocimiento en la enseñanza de Artes, y en el trabajo docente de Artes y enseñando trabajo en Artes y, aún más, a través de las propias producciones artísticas: prácticas, investigación y enseñanza con/en Artes que emergen de estas fronteras de la exterioridad.

Es de destacar que aquellas nuevas reflexiones filosóficas mencionadas arriba están ancladas en pensamientos epistémicos que resignifican a América Latina, especialmente a partir de los teóricos y las disciplinas que piensan en ella en su condición de lugar postcolonial tan presente en el proyecto moderno del mundo occidental constituido en Europa por alrededor de los siglos XV y XVI.

Sin embargo, a diferencia de la antropología tradicional, [...] [los Estudios culturales] se desarrollan a partir de análisis de sociedades industriales modernas. Son típicamente del humanismo tradicional, rechazan la ecuación única de cultura con alta cultura y argumentan que todas las formas de producción cultural deben estudiarse en relación con otras prácticas culturales y estructuras sociales e históricas. Los Estudios Culturales están comprometidos con el estudio de todas las artes, creencias, instituciones y prácticas comunicativas de una sociedad. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, **apud** BESSA-OLIVEIRA, 1995, p. 35).

En la idea de los estudios culturales, las prácticas no reconocidas – desarrolladas por comunidades excluidas del contexto elitista europeo, las prácticas femeninas, indígenas y afrobrasileñas, en el caso de Brasil, entre otras – ahora tiene reconocimiento. En las epistemologías de las culturas, como las deconstructivistas, la poscolonial, decolonial o subalternista, aquellas culturas de

las diferencias coloniales deben tomarse como productoras de arte y conocimientos.

A partir de estas epistemologías de la cultura, toda y cualquier cultura, toda práctica o todo sujeto ha reconocido sus derechos, anteriormente rodeados por el pensamiento moderno, para ser identificados como culturas que producen arte y conocimientos **a partir de** sus propios saberes.

Por lo tanto, para los estudios culturales, no solo tenemos que resignificar necesariamente la idea de cultura, sino también pensar que cada cultura produce conocimiento indistintamente de cualquier relación de dependencia, de fuente, de influencia, de copia, de deuda o noción de tradición canónica o modelo de ciencia a partir de sus propios saberes producidos en sus propios contextos históricos, lugares y/o idiomas, igualmente de sus creencias, etnias, geografías, historias y recuerdos.

3. Diferencia es diferente de la divergencia para los Estudios de Culturas

El mayor altercado entre las propuestas de enseñanza de Artes x Estudios Culturales para la Enseñanza de Artes x Estudios de Culturas está en la única comprensión permitida y vista como correcta y que enfatiza la importancia del término “diferencias” en relación con los sujetos, a las culturas, a los conocimientos y a los lugares. Como dije, ninguna de las opciones está en la imagen de oposición entre las disciplinas, a pesar de que se entienden como indisciplinas en las escuelas y en las universidades, es decir, desde la perspectiva de que los Estudios Culturales fueron aprehendidos cuando llegaron a Brasil, también el concepto de diferencia se toma de las articulaciones de metodologías y prácticas de enseñanza y educación multicultural y/o interdisciplinarias.

A fines de los años ochenta y mediados de los noventa, en la educación casi general, aún más en la Educación en Arte, tomaron la idea de la diferencia de las comparaciones. Por ejemplo, las culturas indígenas, afrobrasileñas e incluso asiáticas que migran a Brasil terminan en el currículo escolar y

universitario en comparación con las prácticas artísticas y culturales europeas. Por consiguiente, lo que se observa hoy es que el hecho de tratar las culturas a partir de los conceptos de multiculturalidad o interdisciplinariamente no cambió la condición de estos sujetos, ya que las sometieron todo el tiempo a comparaciones entre diferencias.

Recién en los últimos años – como efecto de las acciones de las políticas de estado en relación con las comunidades originarias – hay un ingreso visible de jóvenes procedentes de esos grupos; sin embargo, las estrategias de contención pasan por su transculturación; es decir, adoptar y modificar sus lógicas a las del patrón dominante; la universidad no cambia, deben cambiar los sujetos que aspiran a formar parte de ella (PALERMO, 2014, p. 46).

Los pueblos no europeos tienen sus prácticas (arte, cultura y conocimientos) basadas en enfoques multicultural e intercultural entendidos desde la perspectiva que compara las diferencias que ambos expresan en relación con la cultura letrada, del centro, blanca y heterosexual fálica europea. En la práctica, los maestros, a través de los programas escolares, tratan estas culturas ilustradas con imágenes y textos estereotipados en modelos establecidos por los mismos sujetos que los colonizaron, es decir, como producciones de hombres fálicos, de la raza blanca y clase social privilegiada que siempre deben tener servidores a su disposición.

El indígena solo existe desnudo, con piel color jambo, estereotipo ilustrado por **Iracema** de los “labios de miel”, y reproductor de prácticas rupestres porque no puede aprender. El negro, aunque visto como sano o limpio e incluso bien vestido, siempre es esclavo y sirviente de los amos blancos de los molinos. Como si todo esto fuera naturalmente común. Por lo tanto, los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad se tratan erróneamente como enseñanza, capacitación y trabajo docente en las Artes, teorizados en cursos universitarios de manera disciplinaria.

Sin duda es necesario cambiar los contenidos, los lenguajes, los términos de la conversación, pero también transformar la disposición del poder, esto es de la colonialidad. Por eso es imprescindible la puesta en práctica de un tipo de educación liberadora que sí puede contribuir a posibilitar estas transformaciones tal como la concibe el posicionamiento intercultural si éste está entramado en las culturas en juego (QUINTERO, 2014, p. 45).

Del mismo modo, con el cambio de los siglos XX al XXI, hicimos la mezcla de las diferencias reforzando el ADN en esta mezcla de culturas blancas, letradas y falo-céntricas. Para ese momento, anticipamos la tomada de conciencia de las diferencias como un factor preponderante no solo en la educación, sino también en las relaciones socioculturales, políticas y económicas, ya que finalmente vimos la institución del concepto de hibridismo para comprender los tránsitos entre culturas.

El currículum aún toma del concepto de hibridismo, hibridación, hibridismo cultural, términos diversos como se muestra en las muchas veces que lo vemos citado. Por lo tanto, las mezclas se observan a través de contactos entre diferentes culturas, teniendo en cuenta que muchas de estas culturas hibridadas solo producen arte, cultura y conocimientos diversos, simplemente porque siempre están en deuda con la cultura más amplia que prestan. De esa manera, sirve como modelo, porque tiene tradición, posee los cánones y produjo las obras más históricas. Por otro lado, aquellos que han surgido en ciertos lugares o aquellos que están “escritos” en idiomas occidentales específicos se dejan en un nivel inferior.

El hibridismo, en consecuencia, termina implantando una deuda eterna con estas culturas periféricas a favor de las culturas superiores que “prestaron” su arte, su cultura y sus conocimientos, es decir, su raza, su género, sus clases, su historia y sus recuerdos con mucho tiempo a los incultos que no producen estos tres elementos. Es por eso que todavía usamos la historia y la memoria de los demás como si fueran nuestros.

De esta manera, los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad e hibridismo refuerzan nuestra precariedad en la producción de arte, cultura y conocimientos, porque son equivocadamente empleados en las escuelas, en las instituciones de arte, en los discursos de los sujetos del sistema de arte (docente, investigador y artista), ya que han defendido este lugar más pequeño de nuestras prácticas artístico-culturales durante más de quinientos años.

Por lo tanto, seguimos pagando una cuenta que nos fuera impuesta, a saber, la colonización artística, cultural, política y económica, implantada en las culturas latinas desde la institución del proyecto europeo moderno de expansión mundial y reforzada por el proyecto de globalización de América del Norte. Nos cobran esta deuda que insiste en existir hoy. En los últimos meses, por ejemplo, las diferencias han sido cotidianamente utilizadas como armas de divergencia para la represión de las artes, a las culturas y a los conocimientos producidos de manera diferente a los que se toman como los mejores, los más grandes, los modelos, etc.

Así es, desde mi punto de vista esos son interrogantes centrales puesto que la educación ha demostrado históricamente que su actuación no es linealmente encauzada para equiparar (igualar) los estratos o los grupos sociales, sino que en la mayoría de los casos, sirve para exacerbar las diferencias. No me refiero a la educación como proceso cognitivo, sino más bien como institución moderna/colonial encargada de “educar”, y en este mismo sentido [...], también está encargada de subyugar y de recluir (QUINTERO, 2014, p. 44).

Por lo tanto, si los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad no nos han estado contemplando durante mucho tiempo debido a malentendidos, el de la hibridación se vuelve problemático, porque, siguiendo el mismo caminar que los bueyes, el maestro, el investigador y el artista latinoamericanos - más específicamente el brasileño – lo llevan al pantano por igual. De esta manera, los productores de arte, cultura y conocimientos continúan reforzando la **herencia** (que **nunca** fuera heredada (Derrida)) de nuestras prácticas con relación aquellas producidas en Europa o Estados Unidos. Esos profesionales, que siempre han estado al margen, utilizan su idea de hibridación, difundida por Néstor García Canclini, entre culturas divergentes, afectadas voluntaria o involuntariamente, como forma de transmutación entre culturas.

En un intento por reforzar nuestras producciones artísticas y culturales, nuestras culturas y nuestro conocimiento múltiple producido aquí, aquellos que más deberían priorizar nuestras prácticas como propias las refuerzan apenas como producciones que emergen en nuestro propio contexto (fronterizo), porque están en deuda con aquellas (culturas de los centros).

La cultura de producción artístico-cultural nacional estuvo y sigue estando muy vinculada a la producción desde el exterior, a saber, 1) en la teoría, como ocurrió con todas las reflexiones que trajeron aquí como moda; 2) en la producción artística, que emana de los movimientos y estilos que se seguirán desde el siglo XV (Renacimiento) o 3) en la producción docente, que emana estudios que reconocen nuestra producción de relación "híbrida", es decir, valora quién ha producido temporalmente primero y que se encuentra geográficamente en el viejo continente o en el mundo del capitalismo.

Consideraciones: diferencia es diversidad

A modo de conclusión, ahora paso a la idea en construcción (en construcción porque el espacio de este artículo no completa las formulaciones) de (re)verificación de los temas expuestos en 2010, "Enseñanza de Artes X Estudios Culturales", para pensar en ellos como "Enseñanza de Artes X Estudios de Culturas" después de todo esto **desorden epistémico** presentado, como algunos de los autores han pensado en las reflexiones aquí **ex**-puestas.

Ahora hay posibilidades de tratar las prácticas de los lugares con la condición de exclusión desde una perspectiva **otra** que no está inscrita como otra tendencia teórica que simplemente migró hacia el Sur. A diferencia de las ideas presentadas anteriormente, las postcoloniales, decoloniales y La subalternidad encarnan la condición. En este sentido, el primero piensa en los sujetos, los lugares y las narraciones, las **biogeografías**, de antiguas colonias en situación fronteriza. La teoría de la subalternidad, por otro lado, entiende que todos los sujetos no europeos o no estadounidenses son vistos por aquellos como individuos sujetos que no han tenido o no tienen derecho a voz y a su vez. La epistemología fronteriza se entiende como un **método** que es una opción de vida (NOLASCO). Todas ellas discuten la diferencia colonial de la **condición** y no solo de la **situación** de colonización y subordinación por la que hemos estado pasando desde el siglo XV y se imponen hasta los tiempos contemporáneos.

Desde la perspectiva de la condición colonial, por lo tanto, los latinos que somos, en su mayoría, ex colonias europeas, tenemos en nuestras **biogeografías** la demanda de abordajes de las nuestras múltiples relaciones multiculturales distantes de las ideas de herencia, de deuda, de modelo o con noción de tradición europea o norteamericana.

Los sujetos, los lugares y las narrativas de los latinoamericanos abordados desde la perspectiva de la **condición** de las ex colonias muestran la inexistencia de deuda, por ejemplo, que el pensamiento europeo moderno ha sembrado en todo el mundo. Por el contrario, se fija la conciencia de que tuvimos los recuerdos, las historias, las culturas, las producciones artísticas y de conocimientos producidos aquí en tiempos hasta más remotos que los de los europeos. Sin embargo, esa narrativa es borrada por los discursos de dominación política, económica y cultural que han prevalecido desde el siglo XV. Del mismo modo, las producciones artísticas, las culturas y los conocimientos toman voces para reflexionar, para producir y para pensar desde sus propias prácticas libres de la relación de continuidades, de cronologías y de idiomas específicos que reinan a partir de las hegemonías.

Por una cuestión práctica, sujetos, lugares y narrativas – que exigen argumentaciones epistémicas **otras** – de los lugares excluidos, ahora reverberan el conocimiento a partir de los propios saberes de esos sujetos, esos lugares y esas narrativas **biogeográficas**. Después de todo, desde la perspectiva de los Estudios de Culturas, que se quiso aquí implantada, las diferencias coloniales, en sus posibilidades más remotas de haber similitudes con cualquier otra cultura, ahora se entienden desde la idea de la diferencia como diversa y ya no más como divergencia por las características de diferencias (in)comparables: una diversidad que se origina en el concepto de **diversalidad** y que reconoce las diferencias coloniales.

Así, las experiencias alcanzadas por las comunidades indígenas han abierto distintos caminos pertinentes a sus formas específicas de vida, lo que no implica una elección única (hegemónica) de proceder. Otro tanto acontece con los grupos de afrodescendientes que, en distintas localizaciones de la cartografía

latinoamericana, van también reapropiándose de la memoria soterrada y obturada durante milenios. Sin embargo, hay un cierto común denominador en ellos: el ejercicio consciente y deliberado de una actitud de búsqueda comunitaria tendida a reinstalar y fortalecer la propia memoria para, a partir de ella, generar procesos que consoliden saberes devenidos de esa memoria; se trata de la activación de formas de interlocución comunitaria, a la vez que intercomunitaria dando curso a procesos de interculturalidad. Estos procesos, emergentes de comunidades claramente excluidas y así [de]reconocidas por el aparato de Estado, cobran particulares dimensiones y gestan una situación distinta en relación con lo que acontece en la sociedad “criolla”, educada para no advertir la diferencia colonial en la que se subsume. Es acá donde se agudiza la cuestión que nos interesa [la diferencia colonial] y a la que nos abordaremos más directamente (MIGNOLO, 2014, p. 15-16).

Finalmente, lo que realmente debe abordarse, observarse y practicarse, ya sean de los aparatos didáctico-metodológicos en la enseñanza de Artes, en la formación de maestros o incluso en el trabajo docente del maestro de Artes, son las diferencias coloniales que han surgido en los últimos años del siglo XX y que están creciendo cada vez más vigorosamente en estos primeros años del siglo XXI. Todo esto antes mismo de centrarse los problemas en la escuela como un marco educativo, de una perspectiva conceptual multicultural o intercultural (moderna), o incluso considerando las culturas como híbridas (posmodernas).

A partir de esta diferencia colonial, ya no podemos en la escuela (se lea educación científica, capacitación o trabajo de maestros en las artes a partir de teorías estructurales) solo hablar en culturas diferentes. Los pueblos indígenas, que estaban aquí, de afrobrasileños o incluso asiáticos, que fueron traídos por la fuerza aquí o que emigraron a favor o en contra de sus deseos, han necesitado el reconocimiento de sus diferencias por parte de grupos variados en su contra o a su favor.

Por lo tanto, debemos reconocer las diferencias coloniales de los sujetos (se observa que no hablo en grupos, mucho antes aquí ya he dicho que las discusiones por grupos tampoco apoyan el reconocimiento de diferencias) que necesariamente ocupan los lugares de múltiples exterioridades y estereotipos que fueron constituido en los últimos años. Estos lugares de exclusión se

generan a partir del mantenimiento y el refuerzo del pensamiento moderno en el siglo XXI.

Así, tenemos que producir una contradicción con el pensamiento sectario cristiano como el único dogma religioso; actuar contra la política de extrema derecha; reconocer los saberes humanos contra la ciencia exacta; deturpar la noción de familia heterosexual formada por un hombre y una mujer como estándar; anular la selección por raza o color de piel blanca; luchar por las sexualidades no cisgénero; reconocer patrones de idiomas no oficiales y deshacer los muchos otros factores que mantienen en exclusión los sujetos de las diferencias coloniales.

Desde este punto de vista, los Estudios de Cultura entienden y evidencian el reconocimiento de las diferencias coloniales y, a través del concepto de **diversalidad** que las diferencias son entendidas de una perspectiva horizontal. Por lo tanto, no se comparan variedades culturales en el arte, en las culturas o en los conocimientos producido por estas culturas. Después de todo, ellas están para los reconocimientos de las múltiples posibilidades que las diferencias coloniales hacen surgir en los contextos **bio+geo+gráficos** de las **biogeografías** múltiples.

Referencias

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (DE)CORPOSIÇÃO – CARVÃO E TINTA EM CORPONEG(R)ADO. BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Org.). **Anais da Jornada de Artes da UEMS 2018**: para que serve o ensino das artes na escola? Anais. Campo Grande(MS) UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UUCG - Unidade Universitária Campo Grande, 2018a. Disponível em: [https://www.even3.com.br/Anais/jart/108767-\(DE\)CORPOSICAO--CARVAO-E-TINTA-EM-CORPONEG\(R\)ADO](https://www.even3.com.br/Anais/jart/108767-(DE)CORPOSICAO--CARVAO-E-TINTA-EM-CORPONEG(R)ADO). Acesso em: 04/11/2018 11:20.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Fronteira, biografia – **biogeografias** – como episteme descolonial para (trans)bordar corpos em artes da cena. **Revista Conceição|Concept**. Campinas, SP, v. 7, n. 1, jan./jun. 2018b, pp. 142–157. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648471/18307>. Acesso em: 06/11/2018.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Formação docente em Arte com perspectivas dos Estudos de Culturas**. Texto do acervo do autor, pp. 1-21. 2018c,

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, César. **Biogeografia – Descolonizar O Ser, Sentir e Saber Para A Transmissão Do Conhecimento nas Artes Visuais**. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. **Anais do 26o Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pp.883-898. 2017.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Artista, professor, pesquisador: uma matéria em questão nas artes. **ACADÊMICOS DO 4º ANO**; SALVADOR, Gabriela; ANDRADE, Dora. (Orgs.). **IV JART – Jornadas de Artes Cênicas**, pp. 1-10. 2016^a.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **BIOgeografias Ocidentais/Orientais: (i)migrações do bios e das epistemologias artísticas no front**. **Cadernos de Estudos Culturais: Ocidente/Oriente: migrações**. v. 8. n. 15. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, jan.-jun., pp. 97-144. 2016.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Ensino de Artes X Estudos Culturais: para além dos muros da escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 13-38. 2013.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. [tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho]. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, (Estudos: 271 / dirigida por J. Guinsburg) 2009.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira,. Coleção Perspectivas do Homem, Volume 42. Série Política. Direção de Moacyr Felix. 1968.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 22 /11/ 2017.

MIGNOLO, Walter. D. Prefacio. *In*: PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, pp. 7-13. 2014. (El desprendimento / Walter Mignolo).

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NOLASCO, Edgar César. **Descolonizando a pesquisa acadêmica: uma teorização sem disciplinas**. Acervo do autor. 2019, texto no prelo, pp. 1-22.

PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014, pp. 7-13. (El desprendimento/Walter Mignolo).

QUINTERO, Pablo; PALERMO, Zulma. La matriz colonial de poder en diálogo. *In*: PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, pp. 22-57. 2014 (El desprendimento/Walter Mignolo).

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, pp.159-177. 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, pp.31-83. 2010,

SKLIAR, Carlos. A escrita na escrita: Derrida e Educação. *In*: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Derrida & a Educação**. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 9-33. 2008.

SOBRE EL AUTOR

MARCOS ANTÔNIO BESSA-OLIVEIRA Desenvolve Estágio de Pós-Doutorado na FAALC/UFMS, é Doutor em Artes Visuais. Professor da Graduação em Artes Cênicas e do PROFEDUC – UEMS/UUCG. Coordenador do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas (UEMS) e Membro dos Núcleos: NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados (UFMS), Núcleo de Estudos Visuais (UNICAMP) e do Grupo de Pesquisa O PROCESSO

IDENTITÁRIO DO INDÍGENA DE MATO GROSSO DO SUL: análise documental
e midiática da luta pela terra (UFMS).
E-mail: marcosbessa2001@gmail.com

Recibido em: 17.02.2019
Aceptado em: 23.09.2019