

## **Dos relatos sobre un «nosotros»**

### **Malestar en las fronteras entre arte, educación e investigación**

Janna Graham

Hace muchos años, cuando era estudiante de geografía, entré en contacto con las teorías de la poscolonialidad. En aquellos días, Anne McClintock debatía contra el monolítico término genérico en que la expresión «poscolonial» se estaba convirtiendo. Abogaba por «términos y análisis más complejos [...] para hacer frente a complejidades que no pueden abarcarse bajo la simple rúbrica de poscolonialismo» (1995, 13) y, con Henry Louis Gates, por «multiplicar los márgenes» (1991, 747-752). Esta multiplicación haría posible, según la teórica y activista Gayatri Spivak, auscultar los fracasos de la descolonización y provocaría la pregunta por el *quién* de la colonización, visibilizando la re- y la neocolonización del presente (1995, 24-28).

Me encontré con estas ideas mientras estaba profundamente involucrada en una lucha solidaria con la Primera Nación Algonquina y sus Aliados de Ardoch (AAFNA, por sus siglas en inglés) en el centro de Canadá. Con un grupo de estudiantes universitarios estábamos apoyando a Howard Perry y a Bob Lovelace en la labor de reorganizar a los antiguos habitantes de Ardoch para reclamar una pequeñísima porción de tierra en el sur de Ontario. Los habitantes habían sido desplazados por incendios que, como era bien sabido, fueron provocados por el Ministerio de Recursos Naturales a principios de siglo, así como

por otras comunidades algonquinas cercanas que fueron obligadas por el gobierno a ceder la tierra en nombre de quienes se habían negado sistemáticamente a renunciar a ella o a aceptar los términos de las autoridades coloniales.

Howard era el último residente algonquino que quedaba en Ardoch. Había vivido con su familia en una comunidad de colonos durante casi toda su vida, practicando discretamente su idioma y actividades cotidianas, como la cosecha de arroz o la caza y pesca sostenibles. A los 65 años, Howard decidió buscar a todos los niños de la zona que habían sido dados en adopción por las autoridades gubernamentales como resultado de los incendios y el proceso de despojo. Por la misma época, comenzó a cazar, pescar y cosechar arroz del lago territorial sin permiso, para hacerse arrestar e impulsar así un caso de reclamación de tierras en los tribunales.

En este proceso los tribunales, abogados del Ministerio de Recursos Naturales, la prensa, e incluso otros activistas le preguntaron una y otra vez: «¿Quién es la AAFNA, a quién representa usted, y bajo qué autoridad actúa? ¿Estamos hablando con *representantes del pueblo*? ¿Dónde está “el pueblo”?». Más allá de lo descarado de la pregunta, dado que «el pueblo» había sido efectivamente eliminado por las mismas autoridades, esta exigía poner en escena un *nosotros* que pudiera ser leído, escuchado y examinado por y a través del paradigma colonial: un *nosotros* que fuera cómodo y predecible al representar la subjetivación colonial, un *nosotros* que no era asunto de las aves, el arroz o el remo que se

movía en las aguas del lago, y que no era un título para un grupo emergente cuyas historias y antecedentes indígenas habían permanecido en secreto durante la mayor parte de sus vidas, ni era una palabra que definiera el territorio como lo comprendían Harold y su familia, bajo el impredecible nombre de ríos cuyas aguas modificaban el territorio cada día que pasaba. Este *nosotros* no podía, en lo absoluto, cobijar a nuestro grupo de investigadores de pregrado en proceso de aprender el compromiso con la justicia social, ni al asistente legal que Harold había adoptado como nativo, ni a unos colonos blancos o a familias en proceso de reunirse que hasta hace poco ni siquiera se conocían.

Increíblemente, y gracias a un juez que estaba a punto de jubilarse, Harold ganó el caso, pero fue gracias, en gran medida, a una concesión. Aceptó una representación del *nosotros* que nuestro grupo de investigadores ayudó a elaborar, al convencer a las autoridades de que el pueblo, en términos coloniales (es decir, jerárquico, basado en consanguinidad y gobernable), había llegado a existir.

Aunque nos pareció políticamente necesario hacer esta puesta en escena, al mismo tiempo desarrollamos otros medios para organizar nuestra investigación, producir estrategias estéticas y comunitarias de archivo, enseñarnos unos a otros mediante experiencias nuevas, compartir cámaras, editar materiales de forma colectiva y comprender el proceso como parte integral de la constitución de un «nosotros» sobre bases diferentes.

Lo que descubrí en esta constelación de experiencias fue una infinidad de diferencias entre el «nosotros» constituido por lo que Suely Rolnik —siguiendo a Foucault y a Deleuze y Guattari— ha llamado las entidades macropolíticas del poder estatal, colonial y lingüístico, y los numerosos «nosotros» que existen en estas divisiones dentro de la micropolítica de la lucha popular.

Al movernos a través de estos registros, este nuevo «nosotros» se sentía incómodo, nos inquietaba, hacía que los conocimientos anteriores se volvieran extraños, nos obligaba a discutir lo indiscutido, sacaba a relucir la desconfianza, los estereotipos y las contradicciones que yacían al centro de todo lo que los años de colonialismo habían cultivado para asegurar que nuestro sujeto se constituyera a partir de la separación. Para estar juntos de otra manera tuvimos que familiarizarnos con este malestar, entender sus dimensiones y contornos, y permitir que se convirtiera en un aspecto fundamental de nuestra investigación.

### **El malestar constitutivo**

En el 2008, cuando empecé a trabajar en un barrio urbano de la zona de Edgware Road, en Londres, me acordé de este periodo. Allí estaba nuevamente enredada, esta vez con una galería de arte situada en un parque adyacente a una avenida principal, en un área donde vivían algunas de las personas más ricas del mundo, justo al lado de algunas de las más pobres. La Serpentine Gallery, que fue sede del proyecto de Edgware Road, tiene una

relación histórica con los residentes pobres y migrantes, y una filiación aún más fuerte con la clase rica de propietarios de tierra y constructores que buscan «regenerar» el barrio con la exclusión de todos los demás.

Esta zona, comúnmente referida como representativa del Medio Oriente en Londres (debido a las comunidades de migrantes que han desarrollado allí su cultura local), se sitúa en terrenos legados por Enrique VIII a dos de los grandes paradigmas de la cultura europea occidental: la Iglesia de Inglaterra y la familia Portman, promotora inmobiliaria aristocrática, que en conjunto son aún hoy los dueños de la mayor parte de las propiedades a ambos lados de la Edgware Road. Hay tres planes para la regeneración de la zona que buscan desplazar a los pobres, los tres orientados a modos en que los artistas contemporáneos y los curadores pueden apoyarlos en la ejecución de una «sólida visión curatorial» para la zona, donde los términos «sólida» y «curatorial» se equiparan con pulcros paradigmas de limpieza social desde las élites. De igual manera, la Edgware Road siempre ha sido el lugar donde se producen las historias menores de otros «nosotros»: las de los trabajadores sexuales, los pobres, los migrantes y los refugiados.

En este terreno complicado e implicado, lo que buscábamos yo y otros (artistas, residentes de la zona, estudiantes, archivistas y activistas) que trabajaron en el proyecto de Edgware Road no fue eliminar la incomodidad de esta posición, sino lo que Isabelle Stengers (2005a, 183-196) describe como una «ecología de prácticas»: nos enfocamos en prácticas que

podieran abordar esta incomodidad como un componente constitutivo de nuestro trabajo. Teníamos la esperanza de que una ecología de este tipo activara prácticas de solidaridad con aquellos cuyas tiendas, hogares y medios de sustento eran considerados prescindibles en el proceso de desarrollo urbanístico, y que, al mismo tiempo, operara bajo cuerda, por encima y lejos de la mirada de estas entidades organizadoras. Aspirábamos escuchar y situarnos en los encuentros silenciosos y casi imperceptibles de vidas vividas y cruzadas, de alianzas y coaliciones impredecibles entre cosas humanas y más que humanas, para luchar contra la violencia tácita del despojo urbano.

Entre los diversos «nosotros» que se han organizado en la Edgware Road y sus alrededores, las historias de pedagogía e investigación radicales se han convertido en coordenadas de navegación. Al igual que la experiencia transformadora de educación no formal con la AAFNA, la ecología de prácticas que estas indican —lo que en otro lugar denominé *pensar con condiciones* (2010, 124-139)— se extiende por todo el siglo XX, mas allá de divisiones territoriales geográficas y existenciales.

### **Malestar militante**

Las prácticas de investigación militante se encajan dentro de esta ecología y, a pesar de la aparente certeza del término «militante», de hecho se caracterizan por una relación con el poder que es incómoda, esquizofrénica y poco predecible. Como sugiere el colectivo argentino Situaciones, «el universo de los dominados existe escindido: como un servilismo

activo y una subordinación voluntaria, pero *también* como un silencioso lenguaje que hace circular un conjunto de chistes, rituales y saberes que conforman los códigos de la *resistencia*» (2003). Y es esta resistencia la que da base a la figura del «investigador-militante», cuya misión es «desarrollar una labor teórica y práctica orientada a co-producir los saberes y los modos de una sociabilidad alternativa, a partir de la potencia de estos *saberes subalternos*». Es de esta manera, dicen, el investigador-militante se distingue «del investigador académico, pero también del militante político, del humanitarista [sic] de las ONGs, del alternativo, o del simple bienintencionado».

Aunque muchos agentes críticos que operan bajo el amparo de las artes intentan encarnar ese papel, poco se discute cómo actúan estos grupos cuando sus objetivos de investigación curatorial crítica o radical y sus subjetividades están en conflicto directo con las condiciones que enmarcan su trabajo.

La pedagogía crítica tiene algo que decir sobre esta incomodidad. Para el educador Paulo Freire, abordar las contradicciones del salón de clase y otros sitios del poder organizado es un primer paso hacia constituir una educación compartida, un vocabulario y los catalizadores para la solidaridad y la formación de grupos que incluya tanto a profesores como a estudiantes. Para otros, como Jacques Rancière —cuyo trabajo ha sido predeciblemente más popular para el mundo del arte contemporáneo en su «giro educativo»—, esta incomodidad es menos importante. Para él la emancipación proviene de

que los estudiantes hagan al profesor redundante, y no de una confrontación directa con las organizaciones del poder que inevitablemente subyacen en la relación educacional. Aun cuando pueda parecer muy buena idea, como lo han sugerido rutinariamente las pedagogías feministas, evadir las relaciones de poder en el proceso político en nombre de la libertad a menudo permite que las dinámicas de poder se reinstalen.<sup>1</sup>

### **Pedagogos incómodos**

Anular las condiciones posibilitadoras del proyecto en la Edgware Road no era algo ni posible ni responsable. Nuestra elección fue más bien decodificar y analizar esta incomodidad de manera colectiva. Uno de esos focos de análisis, encontrado al inicio del proyecto y objeto de más de cinco años de trabajo, fue una escuela cuyo macro y micropanorama político vino a simbolizar lo que significa interactuar hoy con espacios inmersos en la contradicción neoliberal.

La historia de la escuela es bastante familiar en el paisaje urbano de Londres. Es lo que en el Reino Unido se conoce como una «academia», denotando que, aunque se adhiere a las normas curriculares estatales, la escuela ha sido tomada por un benefactor principal y reorganizada de acuerdo con su lógica; en este caso, un hombre de negocios que dispuso que la escuela se comprometiera con los «negocios internacionales». La academia existe

---

<sup>1</sup> Freire desarrolló estas ideas en diferentes textos. No obstante, en Rancière (1991) la emancipación se basa en la negación del papel de Jacotot, el maestro, lo que permite que los estudiantes aprendan por sí mismos, y está mucho más de acuerdo con las narrativas de la autonomía artística.



gracias a la clausura de una escuela anterior, que era conocida por sus compromisos con la pedagogía crítica, la política marxista y la programación de artes conceptuales experimentales. Dicha escuela fue tildada de «fallida» según las medidas que se han convertido en la justificación primordial del paradigma académico introducido por el Nuevo Laborismo y adoptado ahora como política central de educación para las escuelas bajo el gobierno conservador. Denominándolas escuelas «fallidas» se legitimó la reestructuración de la educación en torno a la lógica del desempeño empresarial, donde los rectores han sido nombrados directores ejecutivos, se han desmantelado los sindicatos de profesores y surgen nuevas construcciones arquitectónicas que, en este caso, parecen más sedes corporativas que lugares de aprendizaje.

La narrativa en torno a esta escuela en particular sugiere que ella ofrece una mejoría a los jóvenes refugiados pobres del área por contar con un edificio premiado y por conectarlos con entrenadores personales de corporaciones como Visa Europa, que también forman parte de la junta directiva de la escuela. Esta cínica reelaboración de la justicia social está integrada en la arquitectura misma de la escuela, donde citas de Martin Luther King coinciden con términos grandilocuentes tales como «empresa», «ciudadanía global» o «comunicación» incrustados en las paredes.

Cuando comenzamos a trabajar con esta escuela, nos dijeron repetidamente que formuláramos todas nuestras lecciones en términos de los negocios internacionales y que

nos refiriéramos a los artistas de cara a esta relación. Aunque pasamos mucho tiempo con los estudiantes decodificando el marco capitalista del mundo del arte internacional, nuestro enfoque al colaborar con ellos era que todos nos afianzáramos en los sitios que ocupábamos juntos; a saber, la escuela y el barrio donde se ubica.

Uno de nuestros primeros ejercicios fue trabajar sobre las huellas más evidentes de nuestra propia incomodidad, el paisaje textual de la escuela, para revisar su semiótica, y así tener un denominador común que permitiera saber si nuestro malestar con el entorno también lo experimentaban los estudiantes. Ellos se equiparon con audaces declaraciones de Martin Luther King y otros autores, contrastándolas con la jerga de negocios, los mensajes de motivación, las reglas de la escuela y los logotipos de bancos patrocinadores repartidos en carteles que anunciaban la próxima competencia deportiva escolar.

Un mapa de estas coordenadas semióticas provocó lo que Stengers describe como «cosas que obligan al pensamiento» (2005b, 94-103), en este caso, afirmaciones sobre el contradictorio paisaje del aprendizaje. El ejercicio nos llevó a hablar sobre lo que significaba vivir en la zona y sobre cómo las proclamas de la escuela estaban muy lejos de las realidades que vivían los estudiantes, como la intensa vigilancia, las amenazas que los urbanizadores locales implicaban para sus hogares, los turnos dobles que los jóvenes realizaban para cuidar niños después de la escuela mientras que sus padres trabajaban, su tarea de traductores para miembros de su familia que intentaban conseguir visas del Reino

Unido, entre otros. Los facilitadores señalaron lo raro de nuestro papel allí: trabajar en temas de justicia social en el contexto de una galería impulsada por el mercado. En el transcurso de este ejercicio, un estudiante citó con sarcasmo el lema de la escuela, «Aprender es nuestro negocio», expresando su elevado sentido de la contradicción. Otros estudiantes mantuvieron un compromiso con las aspiraciones de la escuela, sugiriendo que las citas de Martin Luther King y de otros seguían siendo poderosas a pesar del contexto dominante.

A partir de este encuentro inicial, comenzamos una investigación de varios años que contribuyó de manera esencial al proyecto de Edgware Road. Mediante un seminario semanal, los grupos de estudiantes de la escuela tomaban parte colectivamente en la crítica del contexto educativo y de las políticas de regeneración del barrio. Aprovechándonos del requisito vocacional de la escuela de adquirir experiencia de trabajo, nuestro proyecto latente era una protesta contra el mundo laboral tal como está constituido actualmente. En contraste, nosotros preguntábamos cómo hacer el tipo de trabajo que uno cree que es importante hacer. Las respuestas que surgieron reflejaban los problemas más urgentes en nuestras vidas. Con un grupo de estudiantes deconstruimos el proceso de consulta del Concejo sobre la regeneración de la zona, citando sus diversas exclusiones y su objetivo principal de coerción más que de consenso. Ofreciendo modos alternativos para discutir problemas locales, su investigación reveló un conjunto de reacciones al desarrollo urbano muy distintas de las respuestas abrumadoramente positivas promovidas desde arriba. Otro

grupo enfrentó la retórica de la «pandilla» puesta en circulación para justificar el aumento de vigilancia policial y la reducción de viviendas de interés social, destacando el *software* de identificación utilizado por la policía para difundir imágenes de los delincuentes. El grupo produjo retratos libres utilizando el *software*, llamando así la atención sobre las formas en que la criminalidad se construye y cómo justifica la toma de medidas para desplazar a los pobres de las áreas urbanas.

Antes y durante este trabajo sobre las condiciones de la zona, otro conjunto de condiciones orientó una investigación igualmente significativa dentro del proyecto: una que emergió de la experiencia de estar juntos fuera del salón de clase, fuera de la galería, trabajando colectivamente en un espacio social. En este aspecto del proyecto, cada uno de nosotros — artistas, curadores, estudiantes— tenía que responder a las incertidumbres del otro. En tanto organizadores fuimos confrontados por los estudiantes acerca de cómo el proyecto estaba enmarcado de manera que «nosotros» éramos los educadores y ellos los «alumnos», donde «nosotros» éramos parte de la propia maquinaria corporativa de la pedagogía que todos criticábamos y «ellos» dependían de la misma para sobrevivir y para su futuro empleo. Los estudiantes tuvieron que desarrollar una relación el uno con el otro, y con nosotros como adultos, que no estuviera basada en la dinámica de sumisión / rebelión que habían desarrollado para lidiar con las diversas represiones de la educación formal. Trabajar sobre los procesos de codificación y decodificación de la observación mutua y del entorno circundante representó una gran parte del trabajo del grupo.

Al igual que con el proyecto de la AAFNA muchos años antes, este «nosotros» que emergía debía considerar cómo podíamos constituirnos sobre bases diferentes. Tuvimos que discutir, y sentir en el estómago, las diferencias en cuanto al deseo, en particular nuestros deseos de crítica y las aspiraciones de los estudiantes: querer hacer cosas, hacer contribuciones, pasar más allá de la crítica hacia otros paradigmas. Tuvimos que confrontar nuestros diferentes usos del lenguaje y tratar de entender los términos que estábamos usando, cada uno de ellos conectado a las subjetividades que habíamos cultivado.

Con los años, el análisis continuo de nuestro malestar hacia las restricciones que posibilitan nuestro trabajo se ha convertido en un tema central de análisis en la Edgware Road. De ello han surgido una serie de reacciones, una ecología entera, se podría decir. Partiendo de allí hemos llegado a preguntar: en vez de ser algo que evitamos, o la lucha en que queremos vencer, ¿cómo puede nuestro malestar convertirse en el lugar de nuestra investigación y, de ahí, en el origen de nuestras intervenciones?

## **Referencias**

Colectivo Situaciones. 2003. «On the Researcher-Militant». In *transversal - EIPCP Multilingual Webjournal* (9). Available at: <<http://eipcp.net/transversal/0406/colectivosituaciones/en>>. Accessed March 31, 2016.

Freire, Paulo. 1974. *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.

- Gates Jr., Henry Louis. 1991. «Reply». In *American Literary History* 3 (4). New York: Oxford University Press.
- Graham, Janna. 2010. «Between a Pedagogical Turn and a Hard Place: Thinking with Conditions». In Paul O'Neill and Mick Wilson (eds.), *Curating and the Educational Turn*. Amsterdam: Open Editions/de Appel.
- McClintock, Anne. 1995. *Imperial Leather: Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*. New York: Routledge.
- Rancière, Jacques. 1991. *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. California: Stanford University Press.
- Rolnik, Suely. 2006. «The Geopolitics of Pimping». In *transversal - EIPCP Multilingual Webjournal* (10). Available at: <<http://eipcp.net/transversal/1106/rolnik/en>>. Accessed March 31, 2016.
- Spivak, Gayatri. 1995 [1983]. «Can the Subaltern Speak?». In *The Post-Colonial Studies Reader*, Bill Ashcroft, Gareth Griffiths and Helen Tiffin (eds.). New York: Routledge.
- Stengers, Isabelle. 2005a. «Introductory Notes on an Ecology of Practices». In *Cultural Studies Review* 11 (1). Carlton South: Melbourne Univ. Press.
- Stengers, Isabelle. 2005b. «The Cosmopolitical Proposal». In *Making Things Public: Atmospheres of Democracy*, Bruno Latour and Peter Weibel (eds.). Cambridge: MIT Press.

### **Sitios de Internet**

Colectivo Situaciones: [www.situaciones.org](http://www.situaciones.org)

Primera Nación Algonquina y Aliados de Ardoch - AAFNA: [www.aafna.ca](http://www.aafna.ca)

Serpentine Galleries: [www.serpentinegalleries.org](http://www.serpentinegalleries.org)