

Universidad de Granada

Escuela de Doctorado de Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas

Programa de Doctorado en Artes y Educación (B27.56.1)



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Tesis de Doctorado presentada por

Tiffany López Ganet

Título de la tesis

**RAÍCES QUE ASOMAN. Estrategias artísticas en
contextos educativos desde una autobiografía
afrodescendiente para la reflexión social.**

**ARISING ROOTS. Artistic strategies in educational
settings using an afro-descendant autobiography for
the purpose of social reflection.**

Director de la Tesis

José María Mesías Lema (Universidad A Coruña)

Granada, 2021.

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Tiffany López Ganet
ISBN: 978-84-1117-375-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/75605>

A mis padres, Paquita y Antonio, por el apoyo, confianza y libertad que ha supuesto siempre su acompañamiento. Gracias por haberme transmitido la seguridad necesaria para embarcarme en este viaje.

A Rubén, por hacer real la palabra hermano.

A Afrogalegas, por mostrarme que no estaba sola y convertirse en familia.

A las organizaciones y personas que me permitieron llevar la puesta en práctica de la tesis a otros rincones del mundo (Communiars, FAO, OCBS y uOttawa), en especial a Constantine, Michael, Shari, Nicholas y Carlos.

Al alumnado y profesorado de los centros educativos donde tuve la suerte de poner en práctica las acciones artísticas.

A quienes me leísteis y asesorasteis, especialmente a Andrés, Andrea, Sara, las Claras, Lúcia, Sonya y Remei.

A María, Martín, Rebecca y Bolekia por su ayuda imprescindible para cerrar esta tesis doctoral.

A Löbëri, por enseñarme bubi y guiarme en la interpretación de nuestra cultura.

A Eteo Soriso, por presentarme la sipëpë y revolucionar mis dos mundos.

A mi familia, de un lado y del otro. También a la que ya no está en el mundo visible.

A Böseka, por aparecer en ese origen y quedarte desde entonces.

Gracias a todas las personas que, de una forma u otra, me habéis acompañado en el viaje que ha supuesto esta tesis doctoral.

Y el agradecimiento más especial a Chema: apoyo, guía, referente, amigo y el mejor director que podía haber tenido.

Ë 2014 n hère ètulá á Bioko ë keto kötya. Né le pèlò tyóboń, m papèrò utya a batyöm, ë rihuèń, m papèrò utyëa rnetè. Ö ruë'ò rué rimmo lö hère tële ö bölebóri, ö löabara lëhöëhöë ö löeto lö rokáteri ré rina'í. Ë ribötyöm ri tyuaná nekée nè bulé bála, o báa bitolaeri, o abö ruë'òm ö tökuelá wëla, o siaelö böata buá batyö bammaa. Ë 2019 n hère ètulá á Bioko atyí.

Ëlò elakò ká labba lammaa la hëttyí lá bié bëettyi ëpalé, lö rina'í ró ruë'ò ruá rimmo (ná ló la hëttá böetyi welá ö wë béata bia ribötyö lö rimákeri ré rimmo) o purá bötapáèrò tuè tyírë ribötyöm nè waíssö wiló, nè waíssö öbóbë, nè waíssö bögayëga ré ribotyö wëla ra batyö bahótótó. Ë paperi á ré rina'í é la íhëra ná ë ribötyöm rí pá'o helá böetyi ö tökuelá wëla, rí pító purá bötó'ia la bötapáèrò. O rítyára láló, n torò utya tële m báè rihako la banapana, ë taa ná ö ruë'ò ló sè ruèruè lö tële é rimmo rérikiriki lëlëpolëpo lá sè olé è kulalè la rinokòpuèri.

Lë rekèrim n hëttyé tële é IBA ë é bëtapáèrò lö töatta töńtú. La lá lokò m pao tapánna bilabba bióte bië ribötyöm ná bitòlaerëlëwèrim lëtöwèri a bötyö bulé lö a batyö bammaa, ë e é la herá ö bötyö wiló ö bötèlo. Na ló löetto n lö takiàèri á labba lelá –na n lö ubaeri la abúkku lö bilakò biá basèri bë rimmo bá lèlò- tö pa'o ítyára bëetyi tö bóköbi ë eteri ó rue'ò ruá banapana, ö bötó'ia lö riwéi ré rikolèri. Ëlò elakò ë lá ettè tële ó rué'í lö lötetya, ë lá saatè tële á apottò, elakò ná ë la kolèlë rikolèri. Ké elakò á baíssö biló, elakò ná é supí ö ruë'ò lué rimmo, ná é la hëttá birua bikébi ké öbötyö: ë A Coruña (Ripaasí), ë Ottawa (Canadá), ë Anantapur (India) lö Malabo (ë Guinea Ecuatorial).

Lö böattarń ö bötèlo buá ruélò elakò é rina'í n ka papèlé birikiriki lö bilëpolëpo bié rihuèń. M bó'i, n Kuri, n ntyánné bilaba bié rihuèń m pító hëletöwèri ná é la sö bóatta buë tyé m purí é, ká be ríne, ö lokkárń, ë raan, ö weeí, ëripúri lö wíno. Ètowèri ë lá sö bóattarń, lö wá be lé; lö na'iam ná lö lá öwelèlakò emmaa é rihuè rá batyö biló bé tyë a Ripaasí.

A lé ettè, ëlakò é rina'í ë lá pötëa lö ribötyöm lö löetom. Na é paperi n ka abí n tyí'a höréi, na n sèi lósisí, ëbèlò á ketopa ké ë éria lö ritákueri. Ë tepo tyá, ëá ná ö weeí bóböbé (ö wéria é ètulá á Bioko) ë hëri ëtyityi lëbèlò é rerí ré ilá ré sipëpë lalo ri bëyeranlá, ké tële subá tó sátyélo elakò é rina'í. N subané tepo á tyommaa ná é la sö böata buá batyö biló bé tyë á Ripaasí, ëpo'o, ná tö lëso'o, tö tyëso'o lá tyé ettè.

A bammo, ö ruë'ò, ö löeto lö bölebóri la tyuaná m báí elakò á rina'í ná n la tapána ná a lelè ká tö bó se ö böata tö tá bó péro sèlo. Ö tö'ú tó böata tö sèi bó la baláa báó tö la báí lö rina'í ró ruë'ò lué rimmo. N la béyë paperi, ë ripuèri lö bötyö nè bó; ëe é la supá o é tó kòëe, ëe tö la hátyibia é tó búrée. Na sebala haba há patyí á 4712 km ö pëlètulá á Bioko n lákaelësapám ná nöpémé Galísiia, ë tyé m belenoé; ná n lö Galísiialè, há la sá ebèlò ná ha hán haba há bakèrë, há nè serörëka. Nabalë rina'ím kóri ké tëlem, ë patyí é rihóteri.

En 2014 pisé la isla de Bioko por primera vez. En cuanto volví a casa empecé una búsqueda en la que he estado sumergida desde entonces para acercarme a la comunidad negra, al pueblo bubí, a mi familia y a mí. La Educación Artística se convirtió en mi herramienta de autoconocimiento, exploración y altavoz de los avances de la investigación. Mi autobiografía me servía para pensarme de forma individual, generar lazos, compartir mi experiencia en las aulas y conectar con la historia colectiva. En 2019 volví a Bioko.

La tesis es todo lo que ha pasado entre esos dos viajes, una Investigación Educativa Basada en las Artes (que usa otras metodologías como las historias de vida o la *a/r/tografía*) en la que pretendo generar una reflexión a partir de mi realidad como mujer negra, bubí y gallega en un entorno mayoritariamente blanco. La hipótesis inicial de esta investigación plantea si mi autobiografía podría servir de herramienta en contextos educativos para despertar una conciencia de respeto, empatía y reflexión. Para lograrlo, me marco como objetivo generar un vínculo con el alumnado, mejorando el ambiente del aula para el aprendizaje, recurriendo a las artes (y en especial a la foto y al vídeo) como instrumentos de recogida y creación visual.

A través de una introspección personal, creo una metodología de IBA protagonizada por recuerdos visuales y microrrelatos, mediante los cuales reflexiono acerca de hechos importantes de mi vida que conectan mi autopercepción con un discurso común y colectivo, que pone lo afro en el centro. Extrapolando esta experiencia –y completándola con bibliografía y la obra de artistas referentes contemporáneos–, se obtienen estrategias artísticas educativas para trabajar con el alumnado el autoconocimiento, el respeto y la no discriminación. Un trabajo pedagógico y artístico con perspectiva decolonial, antirracista, afrofeminista y disidente en Educación Artística que transcurre en diferentes partes del mundo: A Coruña (España), Ottawa (Canadá), Anantapur (India) y Malabo (Guinea Ecuatorial).

Con mi propia historia de vida como centro de la investigación, me pienso a partir de fotos y vídeos del archivo doméstico de mi familia. Recopilo, grabo y fotografío en clave autodescubrimiento lo privado y lo doméstico para reconstruir un discurso que habla de origen, identidad, otredad, raza, género, cultura, pertenencia y poder. Habla de mí y, posiblemente, del resto; una búsqueda personal que se suma a todo el trabajo colectivo de la comunidad afro.

De forma orgánica, la investigación evoluciona a la par con mi vida y búsqueda personal. De una primera etapa centrada en la culpa y la falta de autoestima desde una sensación de soledad, se pasa a una segunda protagonizada por lo colectivo y la reivindicación. La tercera etapa, en la que la cultura bubí (pueblo autóctono de la isla de Bioko) pasa a estar en el centro y momento en el que descubro el término *sipëpë* y su significado, es el paso definitivo para el cierre de la investigación. Acabo en una etapa eterna, que habla de diáspora, limbo, de no pertenecer o pertenecer a medias y de incerteza.

Las artes, la educación, los viajes y la memoria me han permitido armar un proyecto investigador que recuerda, una vez más, lo importante que es contarnos para que no nos cuenten. El poder de nuestra historia contada desde nuestras propias voces recuperada en forma de investigación en educación artística. Hablo de origen, de pertenencia y de identidad; de la que se usa para rechazarnos y de la que abrazamos para protegernos. Idealizo un lugar a 4712km llamado Bioko para intentar resolver mi conflicto personal mientras habito Galicia, la tierra que me vio nacer y que, aun teniéndome aquí, se muestra tantas veces ajena, distante y extraña. Compartir esta búsqueda es un paso más para mí y un paso más para el cambio.

Palabras clave: Investigación Basada en las Artes, Investigación Educativa Basada en las Artes, Educación Artística, A/r/tography, Archivo fotográfico doméstico, Pedagogías decoloniales, Antirracismo, Afrofeminismo, Investigación Autoetnográfica, Autobiografía, Historias de vida, Identidad, Cultura bubí, Diáspora africana.

In 2014, I stepped on Bioko island for the first time. As soon as I got home I started a quest, in which I have been immersed since then, to get closer to the black community, to the Bubi people, to my family and to myself. Artistic education became my tool of self-knowledge, exploration and the speaker of the progress of the research. My autobiography helped me think about myself as an individual, create bonds, share my experience in the classrooms and connect with the collective history. In 2019, I returned to Bioko.

The dissertation is everything that happened between these two trips, an Arts-Based Educational Research (using other methods such as life stories or *a/r/tography*) in which I intend to create a reflection using my reality as a black, Bubi, Galician woman in a mostly white environment. The initial hypothesis of this research considers if my autobiography could work as a tool in educational settings to awake a conscience of respect, empathy and reflection. In order to achieve this, I set myself the goal to create a bond with the students, improving the learning environment, turning to the arts (especially photographs and videos) as instruments of collection and visual creation.

Through a personal introspection, I create an ABR methodology focused on visual memories and microstories. Through these elements I reflect on important events of my life that connect my self-perception to a common and collective speech, placing what is African in the center. Extrapolating this experience –and completing it with the bibliography and the work of contemporary artists–, I developed artistic educational strategies to work on self-knowledge, respect and non discrimination. An artistic and pedagogical project with a decolonial, antiracist, afrofeminist and dissident perspective in Artistic Education that takes place in different parts of the world: A Coruña (Spain), Ottawa (Canada), Anantapur (India) and Malabo (Equatorial Guinea).

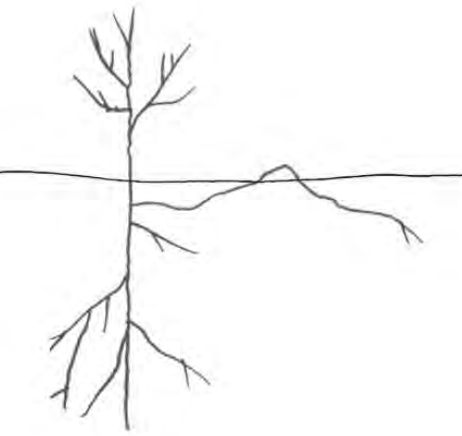
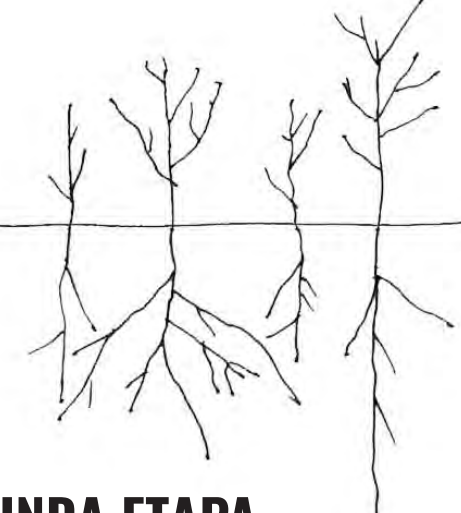
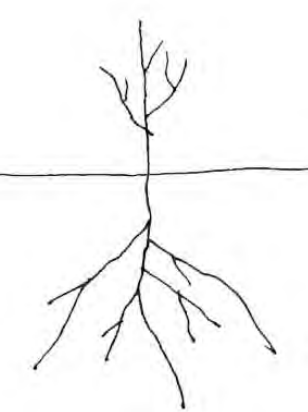
Using my own life story as the center of the research, I think of myself through photos and videos of my family's domestic records. I gather memories, I film and photograph private and domestic to

rebuild a speech that addresses origin, identity, otherness, race, gender, culture, sense of belonging and power. Gathering, filming and photographing it all under a self-discovery tone. It talks about myself and, possibly, about the rest; a personal quest that is added to all the collective work of the African community.

The research evolves organically along with my life and my personal quest. Starting with a first stage focused on guilt and lack of self-esteem from a feeling of loneliness. Going through a second stage highlighted by what is collective and the vindication. The third stage, when Bubi culture (native people of Bioko island) becomes the spotlight and I discover the term *sipëpë* and its meaning. It is the final step to conclude my research. I end in an eternal stage, concerning diaspora, limbo, not belonging or belonging half-way and uncertainty.

The arts, the education, the journeys and the memory have allowed me to put together a research that reminds, once again, of the importance of narrating ourselves in order to not be narrated. The power of our story told by our own voices recovered as an artistic education research. I talk about origin, belonging and identity; the one that is used to reject us and that we embrace to protect ourselves. I idealize a place, that is 4712km far, called Bioko to try to solve my personal conflict while I inhabit in Galicia, the land of my birth, and that despite having me here, seems so often out of touch, distant, unfamiliar. Sharing this quest is a step further for me and a step further for change.

Key words: Art-based Research, Art-based Educational Research, Art Education, A/r/tography, Domestic Photographic Archive, De-colonial Pedagogies, Antiracism, Afrofeminism, Auto-ethnographic Research, Autobiography, Life Stories, Identity, Bubi Culture, African Diaspora.



1 PRÓLOGO

18

Viaje a Bioko, 2014

2 INTRODUCCIÓN

62

- 2.1. Reflexión inicial: vuelta a los orígenes66
- 2.2. El punto de partida soy yo70
- 2.3. Hipótesis72
- 2.4. Antecedentes74
- 2.5. Objetivos88
- 2.6. Metodología90
 - 2.6.1. Metodología referente92
 - 2.6.2. Metodología diseñada136
 - 2.6.2.1. Metodología de la primera etapa
 - 2.6.2.2. Metodología de la segunda etapa
 - 2.6.2.3. Metodología de la tercera etapa
 - 2.6.2.4. Metodología de la etapa eterna

3 PRIMERA ETAPA

156

La autoestima y la culpa

- 3.1. ¡Soy la única marrón!162
 - 3.1.1. Discurso teórico: en torno a las ideas de diferencia e identidad
 - 3.1.2. Sistema educativo y diversidad
 - 3.1.3. Estrategia extrapolada: reflexión inicial
- 3.2. Mi madre es la hija de Baltasar182
 - 3.2.1. Discurso teórico: en torno a la idea de migración
 - 3.2.2. Sistema educativo e historia
 - 3.2.3. Estrategia extrapolada: dibujo del origen
- 3.3. Entonces yo soy la nieta de Baltasar208
 - 3.3.1. Discurso teórico: en torno a la idea de autopercepción
 - 3.3.2. Sistema educativo y racismo
 - 3.3.3. Estrategia extrapolada: autorretrato en papel
- 3.4. Mi pelo es mi objeto de apego218
 - 3.4.1. Discurso teórico: en torno a la idea de espacio seguro
 - 3.4.2. Sistema educativo y protección
 - 3.4.3. Estrategia extrapolada: exploración con el espejo de apego
- 3.5. Mamá, soy fea226
 - 3.5.1. Discurso teórico: en torno a la idea de belleza
 - 3.5.2. Sistema educativo y referentes
 - 3.5.3. Estrategia extrapolada: autorretrato sobre espejo
- 3.6. *Cadela de palleiro*246
 - 3.6.1. Discurso teórico: en torno a la idea de pureza
 - 3.6.2. Sistema educativo y exploración
 - 3.6.3. Estrategia extrapolada: intercambio
- 3.7. Ebebe (I)254
 - 3.7.1. Discurso teórico: en torno a la idea de pertenencia
 - 3.7.2. Sistema educativo y búsqueda
 - 3.7.3. Estrategia extrapolada: nombrar(nos)
- 3.8. ¡Una negrita bailando *ghallegho!*262
 - 3.8.1. Discurso teórico: en torno a la idea de integración
 - 3.8.2. Sistema educativo y asimilación
 - 3.8.3. Estrategia extrapolada: dónde encajamos
- 3.9. Mi tribu y mi parroquia272
 - 3.9.1. Discurso teórico: en torno a la idea de territorialidad
 - 3.9.2. Sistema educativo y espacio
 - 3.9.3. Estrategia extrapolada: instalación artística
- 3.10. Puesta en práctica de la primera etapa288
 - 3.10.1. Raíces que asoman en la Picasso, A Coruña

4 SEGUNDA ETAPA

302

Desmontando estereotipos y prejuicios desde el antirracismo

- “*E logo ti, poste máis morena no verán?*”306
- “*Ti non es negra, es mulata! Moito máis guapa!*”308
- Cuidadora de la abuela310
- De los creadores del hombre del saco, llega la negra del afro312
- “Ahora hay muchas como tú”314
- De cuando nos echaron de Natura316
- ¿Qué fue de esas tropecientas fotos?318
- Rica y adoptada320
- Aceptada por el presidente322
- La negra muere primero324
- Cuerpo de negra326
- Bombón de chocolate328
- Soy su mujer de compañía, si... ¡su hija!330
- 4.1. Discurso de la segunda etapa332
 - Comunidad
 - Privilegios
 - Estereotipos y prejuicios
 - Paternalismo
 - Feminismo negro, afrofeminismo
 - Unidad, pero muy diversa (o diversidad, pero muy unida)
 - La crisis

- 4.2. Puesta en práctica de la segunda etapa354
 - 4.2.1. Raíces que asoman en Gloucester HS, Ottawa
 - 4.2.2. Raíces que asoman en Glashan PS, Ottawa
 - 4.2.3. Raíces que asoman en la uOttawa
 - 4.2.4. Raíces que asoman en Anantapur
 - 4.2.5. Raíces que asoman con Afrogalegas

5 TERCERA ETAPA

422

Lo Bubi

- 5.1. Ebebe (II)438
- 5.2. Comen ratas444
- 5.3. *Ojorecaca*458
- 5.4. Raíces que asoman466
- 5.5. Tengo muchas primas, tías y abuelas según el matriclán472
- 5.6. Hijos, comida y paz482
- 5.7. Tragué cerebro de antilope488
- 5.8. Ornamento y delito494
- 5.9. Cuando seas mayorcita irás *en* nuestra tierra502
- 5.10. *Etha lèllè*512
- 5.11. Puesta en práctica de la tercera etapa522
 - 5.11.1. Raíces que asoman en Oleiros
 - 5.11.2. Raíces que asoman en Malabo

6 *SIPÈPÈ*, LA ETAPA ETERNA

542

- 6.1. Descubrimiento de la sipèpè546
- 6.2. Progreso como continuidad y legado552
- 6.3. La incerteza en la tensión de lo binario554
- 6.4. Desahogo pero, ¿qué hago, entonces?556
- 6.5. Echando la vista a atrás: Respuesta a la hipótesis563
- 6.6. Sipèpè, la etapa eterna569
- 6.7. Posible continuación578

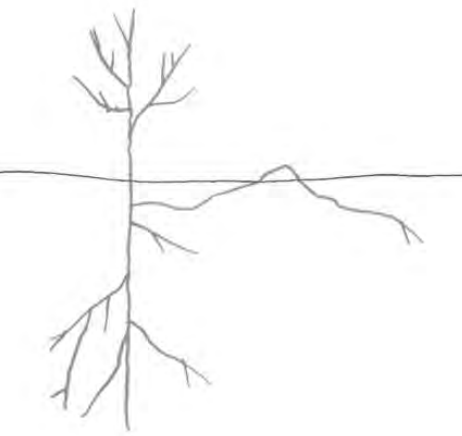
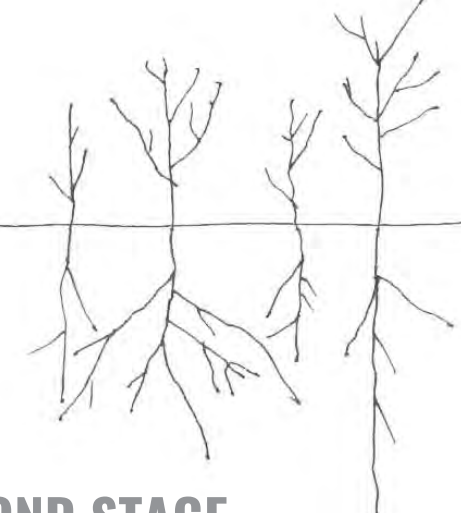
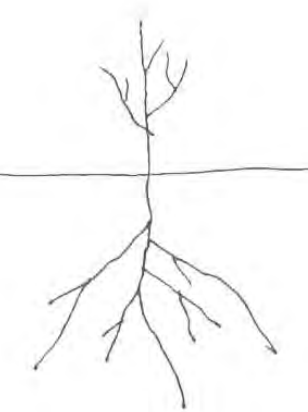
7 EPÍLOGO

598

Viaje a Bioko, 2019

8 BIBLIOGRAFÍA

650



1 PROLOGUE

18

Trip to Bioko, 2014

2 INTRODUCTION

62

- 2.1. Initial reflection: back to the origins66
- 2.2. I am the starting point70
- 2.3. Hypothesis72
- 2.4. Premise74
- 2.5. Objectives88
- 2.6. Methodology90
 - 2.6.1. Reference methodology92
 - 2.6.2. Designed methodology136
 - 2.6.2.1. First stage methodology
 - 2.6.2.2. Second stage methodology
 - 2.6.2.3. Third stage methodology
 - 2.6.2.4. Eternal stage methodology

3 FIRST STAGE

156

Self esteem and guilt

- 3.1. I'm the only brown girl!162
 - 3.1.1. Theoretical speech: on the ideas of difference and identity
 - 3.1.2. Educational system and diversity
 - 3.1.3. Extrapolated strategy: initial reflection
- 3.2. My mom is Balthazar's daughter182
 - 3.2.1. Theoretical speech: on the idea of migration
 - 3.2.2. Educational system and history
 - 3.2.3. Extrapolated strategy: drawing of the origin
- 3.3. So I am Balthazar's granddaughter208
 - 3.3.1. Theoretical speech: on the idea of self perception
 - 3.3.2. Educational system and racism
 - 3.3.3. Extrapolated strategy: self portrait on paper
- 3.4. My hair is my security object218
 - 3.4.1. Theoretical speech: on the idea of a safe space mi
 - 3.4.2. Educational system and protection
 - 3.4.3. Extrapolated strategy: exploration with the security mirror
- 3.5. Mom, I'm ugly226
 - 3.5.1. Theoretical speech: on the idea of beauty
 - 3.5.2. Educational system and role models
 - 3.5.3. Extrapolated strategy: self portrait on mirror
- 3.6. Cadela de palleiro246
 - 3.6.1. Theoretical speech: on the idea of purity
 - 3.6.2. Educational system and exploration
 - 3.6.3. Extrapolated strategy: exchange
- 3.7. Ebebe (I)254
 - 3.7.1. Theoretical speech: on the idea of belonging
 - 3.7.2. Educational system and quest
 - 3.7.3. Extrapolated strategy: naming (us)
- 3.8. A black girl dancing Ghallegho!262
 - 3.8.1. Theoretical speech: on the idea of integration
 - 3.8.2. Educational system and assimilation
 - 3.8.3. Extrapolated strategy: where we fit in
- 3.9. My tribe and my parish272
 - 3.9.1. Theoretical speech: on the idea of territoriality
 - 3.9.2. Educational system and space
 - 3.9.3. Extrapolated strategy: art installation
- 3.10. The practical approach of the first stage288
 - 3.10.1. Roots that arise/Arising roots at the Picasso, A Coruña

4 SECOND STAGE

302

Dismantling stereotypes and prejudices by anti- racism

- "So, do you get darker in the summer?"306
- "You're not black, you're mulatta! Much prettier!"308
- Grandma's carer310
- From the creators of the bogeyman, comes the black woman with the afro312
- "Now there are a lot like you"314
- When we were kicked out from Natura316
- What happened to those zillions of photos?318
- Rich and adopted320
- Accepted by the president322
- Black women are the first to die324
- Black woman's body326
- A piece of chocolate328
- Yes, I am his call girl, indeed... his daughter!330
- 4.1. Second stage speech332
 - Community
 - Privileges
 - Stereotypes and prejudices
 - Paternalism
 - Black feminism, afro feminism
 - Unity, but very diverse (or diversity but very united)
 - The crisis
- 4.2. Practical approach of the second stage354
 - 4.2.1. Arising roots at Gloucester HS, Ottawa
 - 4.2.2. Arising roots at Glashan PS, Ottawa
 - 4.2.3. Arising roots at uOttawa
 - 4.2.4. Arising roots in Anantapur
 - 4.2.5. Arising roots at Afrogalegas

5 THIRD STAGE

424

What is Bubi

- 5.1. Ebebe (II)438
- 5.2. They eat rats444
- 5.3. *Ojorecaca*458
- 5.4. Arising roots466
- 5.5. I have many cousins, aunts and grandmothers according to the matriclan.....472
- 5.6. Children, food and peace482
- 5.7. I swallowed antelope brain488
- 5.8. Ornament and crime494
- 5.9. When you are older you will go in our homeland.....502
- 5.10. *Etha lèllè*512
- 5.11. Practical approach of the third stage524
 - 5.11.1. Arising roots in Oleiros
 - 5.11.2. Arising roots in Malabo

6 *SIPÈPÈ*, THE ETERNAL STAGE

542

- 6.1. The discovery of the sipèpè546
- 6.2. Progress as a continuity and a legacy552
- 6.3. The uncertainty in the tension of the binary.....554
- 6.4. Relief but, now, what do I do?556
- 6.5. Looking back: the answer to the hypothesis.....563
- 6.6. Sipèpè, the eternal stage569
- 6.7. Possible continuation578

7 EPILOGUE

598

Trip to Bioko, 2019

8 BIBLIOGRAPHY

650

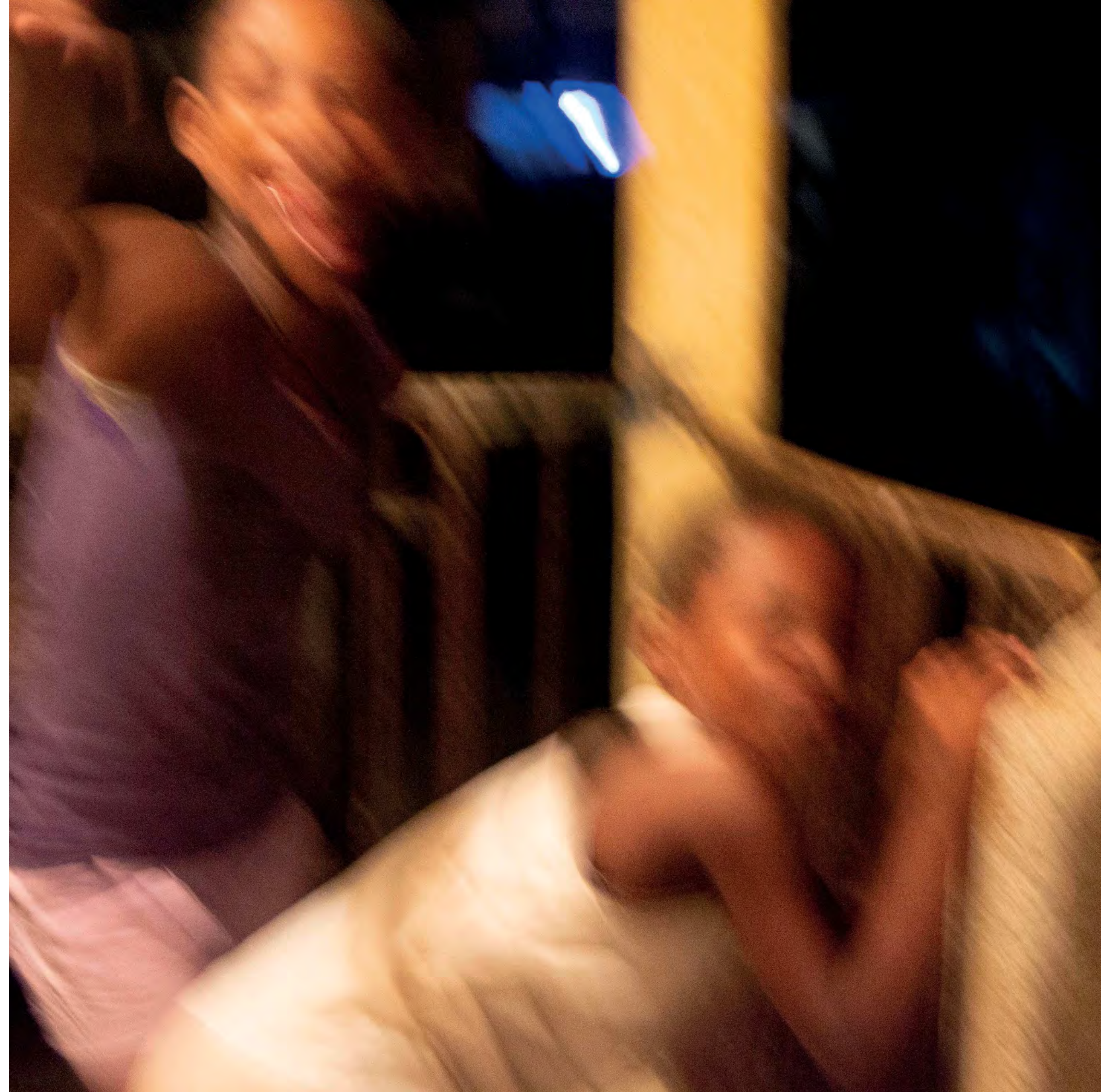
1. PRÓLOGO:

VIAJE A BOKO, 2014

En febrero del 2014 cumplí un sueño. Inicié lo que por aquel entonces llamaba “el viaje de los orígenes”. Pisé por primera vez la isla de Bioko. Tenía 23 años e iba acompañada de mamá y Andrés.

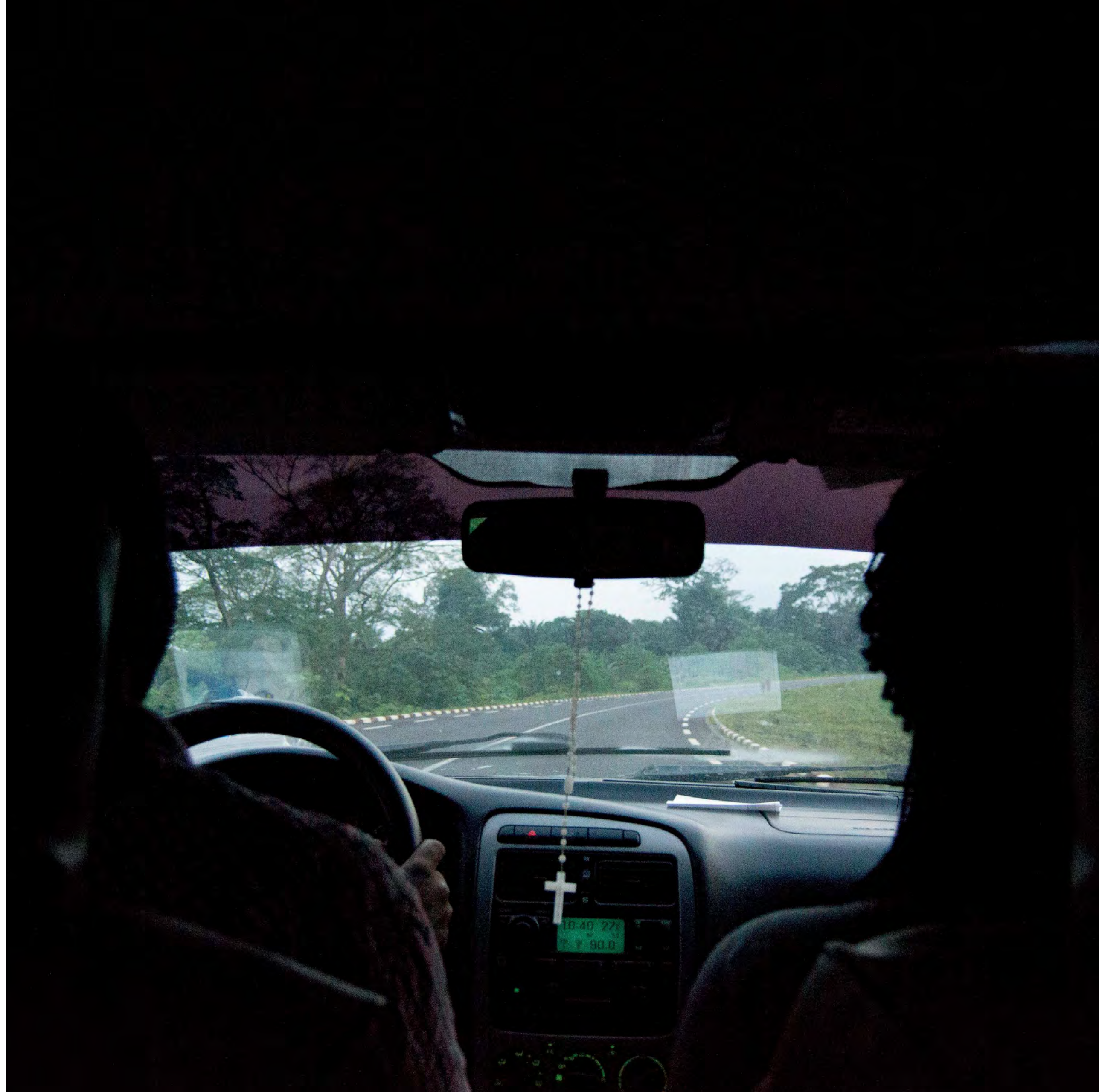
In February 2014, a dream came true. I started what I then called “the journey of the origins”. I stepped on Bioko island for the first time. I was 23 years old and I was with mom and Andrés.











































2. INTRODUCCIÓN

2.1.

REFLEXIÓN INICIAL: VUELTA A LOS ORÍGENES



Cartel de la discoteca Chaston de A Coruña, FindGlocal

Llegué a este mundo gracias al encuentro en la discoteca Chaston de Antonio de Visantoña y Paquita de Ela Nguema. Él, nacido en casa cerca del mediodía, después de haber pasado mi abuela María su dilatación en la *lareira* a solas con su suegra porque era época de plantar los nabos por aquellas tierras gallegas. Y ella, nacida el día después de Navidad en el hospital de Malabo; el mismo hospital en el que trabajaba mi abuela Adriana. Siempre me dicen que soy una mezcla perfectamente equilibrada de sus dos formas opuestas de vivir la vida.

Mi nombre es Tiffany y nací el miércoles 27 de junio del 1990 en el Hospital Materno Infantil de A Coruña a las 8 y 5 de la tarde. Por aquel entonces, la luna estaba en fase creciente. Unos días más tarde, me llevaron a Santa Cruz, donde viví hasta el día de hoy; a excepción del ingreso por ictericia unas semanas después, un año viviendo en Portugal y otro en Canadá. Pasé una infancia feliz entre las acampadas, la vida del pueblo y la de la finca, un escondite que teníamos a 10 minutos de casa en el que plantábamos, criábamos animales, bebíamos agua de un pozo y dormíamos en una caseta de obra verde fosforito.

Nací en tierras gallegas, siempre tuve cerca el mar y pude sentir su lluvia. Hablo gallego, mi familia paterna está cerca y he tenido siempre al lado a mi abuela María para que me diera acceso a nuestra historia. Formo parte de este rincón del planeta Tierra, pertenezco a este sitio. Al fin y al cabo, compartimos toda una vida mi pueblo y yo. La otra parte siempre me la tuve que imaginar - con la ayuda de mi madre, eso sí.

Mi madre es mi conexión principal con la isla de Bioko. Esa parte de mis raíces me pesa cada vez más. Puede que la sociedad haya ayudado a que adquiriera ese protagonismo. El hecho de que surja esa necesidad de búsqueda, ese interés por mi origen, tiene que ver con la idea de no sentirte parte de tu entorno. Se cuestiona una y otra vez tu procedencia, te recuerdan que no eres “de aquí”, y al final te lo crees (o, por lo menos, dudas).



Fotograma del video *Postbaño camping*, archivo doméstico familiar, 1992.
<https://www.youtube.com/watch?v=A7jQPrk3qY>

Y entonces buscas otro “aquí”, a ver si encajas mejor en él. Emprendes el viaje a los orígenes e intentas hacer real todo lo que te habías imaginado.

Cuando quieres encontrarte es que ya te buscas, y la búsqueda nace del desconcierto, del rechazo, de la falta de reconocimiento, de no encajar, y por eso descubrirte en tu amplitud, o iniciarte en el viaje para llegar a ti, es paz. (Mbomío, citado en Bela-Lobedde, 2018, p. 11)

Esas incertezas que acompañan al “¿quién soy?” y “¿de dónde vengo?” son algo privado y personal, pero tan privado y tan personal, que acaban por convertirse muchas veces en una carga. Esa necesidad de búsqueda, de investigar, conectar, comprender y compartir, nos invade a todos los que conocemos la otredad y tenemos las raíces tan al fondo que nos cuesta un poquito más de lo normal llegar a ellas.

Esta tesis doctoral es el resultado de todo lo que pasó entre mis dos viajes a la isla de Bioko: el primero en 2014 y el segundo en 2019. Un proceso de búsqueda personal, de descubrimiento, conexión y reflexión que se ha ido gestando hasta hoy. Como investigación autobiográfica que es, ha ido evolucionando de forma orgánica, respetando mis tiempos y adaptándose a cada vivencia que ha ido surgiendo:



Tiffany en la finca, archivo doméstico familiar, 1993

- En febrero del 2014 pisé Bioko por primera vez, después de 23 años imaginándome esa isla. Pensaba que conocer la tierra que vio nacer a mi madre supondría el fin de la incertidumbre y cierre de una etapa, pero no hizo más que avivar las dudas y provocarme cada vez más preguntas.

- El curso 2015-2016 cursé el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la especialidad de Artes Plásticas y Visuales. En él me encontré con un mundo de posibilidades en la educación, en especial la Educación Artística. Descubrí el poder de incorporar la autobiografía y la historia de vida en el aula y empecé a interesarme por la mía para acercársela al alumnado a través de las artes. Este fue el arranque de la investigación, en forma de Trabajo Fin de Máster (TFM). “Raíces que asoman: origen e identidad en Educación Artística” fue el título del TFM presentado en 2016 con José María Mesías Lema como director y calificado con la máxima nota. Durante el período de prácticas de este máster en la EASD Pablo Picasso de A Coruña desarrollé mi primera intervención en el aula.

- El año del máster y los primeros meses del doctorado formaron una primera etapa de la investigación en la que me centraba en la soledad de mi historia y el sentimiento de culpa que me

provocaba. Extrapolaba mis vivencias, creando estrategias artísticas que supusieran una herramienta de empoderamiento para el alumnado; acciones que fui poniendo en práctica en distintos momentos de la investigación y distintas partes del mundo.

- Tuve la oportunidad de pasar el curso académico 2017-2018 en Ottawa, Canadá. Un año de inmersión total en la ciudad, en la historia de esa tierra, en su gente y en su forma de vivir. En la Universidad de Ottawa, la formación ofrecida por el Ottawa-Carleton District School Board y los centros educativos en los que intervine, me encontré con una nueva forma de plantear la educación y una reflexión y cuestionamiento constante de todo. A pesar de ser el año en el que me encontré más lejos, fueron los meses que más me han conectado con lo que me rodea, con lo que tenía al otro lado del charco y conmigo misma. Fue un momento de viaje y de acercamiento a la historia de distintas comunidades y pueblos que me llevaron a interesarme tanto por otras historias afro como por mi identidad bubí: distintas zonas de Canadá, México, Puerto Rico, Chile e incluso una estancia en India meses después.

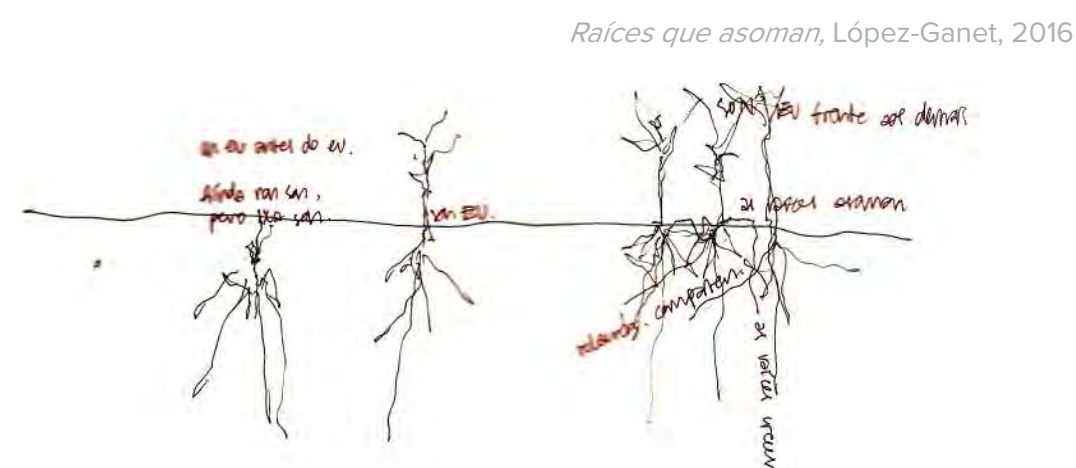
- Mi vuelta a casa supuso el inicio de una segunda etapa en la investigación. Haberme sentido tan activa en ese continente lejano me hizo despertar y buscar comunidad cerca. Así conocí a colectivos y personas que me acompañan hasta ahora y que me recordaron que ni era la única ni estaba sola. Según iba descubriendo sus vidas, aparecían más recuerdos y vivencias más que sumar a las que ya tenía. Es un momento de pasar de lo individual a lo colectivo a nivel comunidad negra, de ponerle nombre a muchas sensaciones y de entender de dónde parte el dolor.

- Ser consciente de mi negritud y de lo que supone a nivel histórico e identitario me llevó a dar un paso más y concretizar y acercarme a mi identidad bubí (pueblo autóctono de la isla

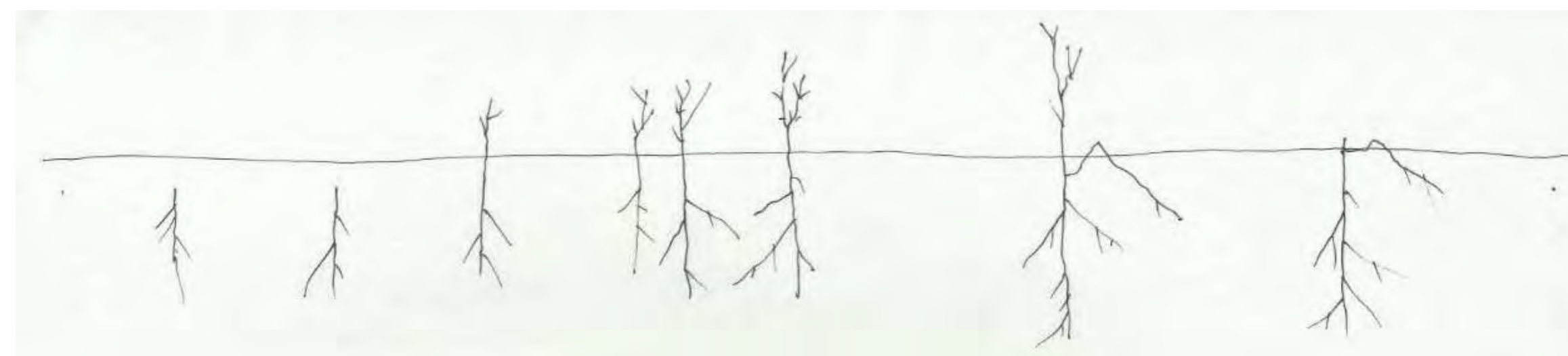
de Bioko, una de las etnias de la actual Guinea Ecuatorial); en esto consistiría la tercera etapa de este proyecto. Gracias al trabajo de otras personas y de sus investigaciones, me pude reencontrar con tradiciones que siempre había mirado con cierto rechazo (“esas cosas raras de tribu que hace mi familia”, solía decir). Todo eso que me avergonzaba pasó a tener un sentido, a hacerme sentir que puedo pertenecer y a enorgullecerme.

- En una de esas investigaciones acerca del pueblo bubí apareció el término *sipépé*. Una mujer de Bioko recurrió a ella para describir de forma metafórica la membrana que divide al mundo visible del invisible para nuestro pueblo. Conocer esta idea supuso el mayor salto a nivel búsqueda y así entré en una especie de etapa eterna que clausura esta investigación. Mi identidad bubí ya ocupa el lugar que le faltaba en mi vida. Hablo de diáspora, de limbo, del no pertenecer o pertenecer a medias. Intenté pasar al otro lado de la membrana yendo a Guinea, pero ahí tampoco sentí esa pertenencia total que anhelaba: ya no puedo volver, así que me he quedado en el limbo o con los poderes de poder ser y estar en un lado y en el otro. Convivo con el conflicto personal e identitario y aceptando el no ser capaz de llegar a certezas siempre, pero con la certeza de saber quién soy y de dónde vengo.

- En marzo del 2019 volví a la isla de Bioko y aquel viaje me ayudó a cerrar un marco para la tesis, que de otra manera hubiera podido llegar a ser tan larga como mi vida.



Raíces que asoman, López-Ganet, 2016



Raíces que asoman, López-Ganet, 2021

Las raíces del título asoman en forma de recuerdos pasados, de lazos con otras personas; de identificación de experiencias personales y familiares con la cultura bubí y conexiones con una historia colectiva. La búsqueda va hacia dentro, hacia la raíz, hacia el origen, hacia la semilla, aumentando el autoconocimiento y mejorando la autopercepción.

De todas las posibles herramientas de trabajo, esta tesis se apoya en las artes. De todos los espacios para generar un cambio, esta tesis se centra en el contexto educativo. Y de todos los motores de la investigación, esta tesis toma la historia de vida de una arteducadora negra como punto de partida.

A lo largo del proceso investigador, repito el dibujo que muestra la evolución de ese origen, de esa semilla, y pasa de lineal a circular, de individual a colectivo; de ordenado a caótico, de claro y estable a difuso e incierto, y de estrictamente deliberado a tan orgánico como la vida.

Parto de una formación como arquitecta, profesora y técnica de obras públicas—un puesto de trabajo completamente alejado al de la investigación. Sin embargo, me encuentro en otros contextos y medios que me van llevando a lo que realmente me interesa como es el máster de educación o la experiencia canadiense.

Recurso a las fotos, a pesar de no ser fotógrafa; y sucede lo

mismo con los vídeos. Hablo de educación sin haber pasado un curso académico completo acompañando a alumnado de educación formal. Y me apoyo en la ritualidad y concepción del mundo bubí, aun habiendo estado solo tres meses de mi vida en la isla de Bioko. La tesis me acerca a donde quiero estar; a disciplinas, herramientas y lugares que me ayudan a continuar.

Quiero acercar mi historia, compartirla con el alumnado, generar conciencia a partir de ella y sentir sus impresiones y reflexiones. Lo orgánico y versátil de mis vivencias hace de esta investigación una posible referencia: lo íntimo del archivo fotográfico doméstico, mi exploración a través de la cámara, los viajes de regreso al origen, cada intervención en el aula (A Coruña, Ottawa, Anantapur y Malabo) y la construcción de un discurso a partir de todo lo que me envolvía.

He pretendido ser una arquitecta y artista que se expresa a través de las artes, una investigadora que parte de su propia historia y una docente que se basa en la empatía con el alumnado y profesorado y en el poder de revolución que tiene la educación.

Si tuviera que empezar de nuevo, haría muchas cosas de manera diferente; pero la tesis también sería otra. Cada una de las decisiones que he tomado, cada uno de los errores y aciertos han dado forma al trabajo que comparto, esperando que mis reflexiones y acciones artísticas puedan servir de referencia en otros contextos educativos.

EL PUNTO DE PARTIDA SOY YO

Fotograma del vídeo *Así peinaba, así, así*, López-Ganet, 2016.
<https://www.youtube.com/watch?v=leVdWV1AduQ>



Art must be beautiful, artist must be beautiful, Marina Abramović, 1975

El punto de partida de esta investigación es mi propia historia. Y dentro de ella, lo que más me ha marcado posiblemente en relación con los demás y con el mundo: ser negra en un entorno mayoritariamente blanco. Llegué a esto en el máster de profesorado, mientras conectaba la educación con mi historia de vida a través de estrategias artísticas. Fue un tiempo de mirarme al espejo, dedicarme momentos y pensarme.

Una performance de lo cotidiano en forma de vídeo en la que se produce una introspección personal a través de un acto tan común y reivindicativo como es preparar mi afro. Me enfrentaba sola a esa melena que me acompañaba desde siempre y, sin embargo, desconocía tanto. Una rutina que me permite reflexionar una y otra vez acerca de quién soy yo.

En la Feria Internacional de Arte Contemporáneo de Madrid, ARCO 2016, me encontré con una imagen de una mujer peinándose con rabia y un texto al lado que acababa diciendo que el arte debía ser bello y las artistas debíamos ser bellas. Era parte de *Art must be beautiful, artist must be beautiful* de Marina Abramović, una video-performance de 1975 en la que la artista se peina de forma enérgica y violenta repitiendo sin cesar la frase que da título a la obra. Es impactante su forma de criticar la representación de la mujer en la cultura occidental. Pasaban los segundos y minutos y yo solo podía pensar en la de peines que rompería si hiciera eso, en la de pocas mujeres negras artistas que conocía fuera del ámbito musical y en lo difícil que es adaptarse a ese canon de belleza sin poner en riesgo la salud.

El trabajo nace de la mano, del pelo y de la piel: lo visible; pero acaba llevándome a descubrir lo invisible de la negritud: esa identidad, historia colectiva, hermanamiento, pertenencia, espiritualidad y ancestralidad, que nos conecta a toda África y a la diáspora. Mi memoria individual se suma a la memoria colectiva; cada una de nuestras historias individuales refuerza

una historia colectiva silenciada.

Cheryl Dunye, la protagonista, escritora, directora y editora de *The watermelon woman* (1997) explica en la película sus intenciones como creadora desde la duda. Yo intenté hacer lo mismo y me valdría para pensarme en relación a lo que pudiera ser la tesis. Lo llamé *The watermelon woman II*.

Me sirvió para identificarme como artista visual aunque no lo tuviera del todo claro. También para ver el proyecto dando un paso atrás con la identidad, la negritud y las artes ocupando el centro, y tener claro que en algún momento vería todo con más claridad. En la reflexión del vídeo me doy cuenta de cómo muchas experiencias pasadas habían pasado desapercibidas y cómo despierto y empiezo a enriquecerme con todo cuanto llega a mí. No domino la fotografía, pero descubrí mi diferencia a partir de ella y se ha convertido en mi herramienta de trabajo para pensar y pensarme. Con todo este material, me adentro en las aulas.

Pensé que repetiría el ejercicio a lo largo de la investigación con *The watermelon woman III*, la cuarta o la quinta entrega, pero no hizo falta. La forma de conectar con mi propia historia fue evolucionando al igual que lo hacía yo.



Fotograma de *The watermelon woman*, Cheryl Dunye, 1997.
<https://www.youtube.com/watch?v=aK94AAeSQEk&t=7s>

Fotograma de *The watermelon woman II*, López-Ganet, 2019.
<https://www.youtube.com/watch?v=bbGJiyouNXQ>



HIPÓTESIS

¿Puede una introspección personal servir en contextos educativos para despertar una conciencia de respeto, empatía y reflexión que ayude a generar el cambio necesario para el bienestar común?

¿Es posible generar reflexión y conciencia social en el alumnado tras la puesta en práctica de estrategias y acciones artísticas que partan de la autobiografía?

¿Puede la búsqueda a nivel personal e identitario que motiva el trabajo de investigación ir a la par con los avances a nivel educativo y colectivo?

¿Puede ser la autobiografía una herramienta del profesorado para la investigación y creación de su material docente?

¿Es posible generar un vínculo empático con el alumnado y entre el alumnado a partir de la puesta en práctica de estrategias artísticas que partan de la historia de vida del profesorado y así mejorar el ambiente del aula para el aprendizaje?

¿Son las artes y la educación artística herramientas adecuadas para visibilizar, compartir experiencias, denunciar discriminaciones y deconstruir prejuicios y estereotipos en el contexto educativo formal de un sistema educativo no descolonizado?

Entiendo esta tesis como el fin de un ciclo y el inicio de otros. Un recorrido de casi tres décadas en el sistema educativo español que empieza con la identificación como la “única niña marrón” y acaban con un repaso a todo lo que hay detrás de esa autopercepción. La tesis pretende generar un cambio en la forma de abordar el autoconocimiento, la convivencia y el respeto en el aula.

A pesar de los avances y cambios a nivel social, sigue existiendo un vacío en el sistema educativo español respecto de la diversidad en el aula y en la sociedad; del respeto a otras realidades e identidades; y del autocuidado, entendido como un espacio personal para pensarse y quererse. El término diversidad se reserva la mayoría de veces para las situaciones en las que están presentes los Otros, lo que no es “lo normal”. En esta tesis, hablo de una realidad social: diversidades a nivel cultural, racial, nacional, religioso, sexual, funcional, de género, de clase, etc.

Planteo aquí si incorporar en el aula la propia historia de vida del profesorado ayuda a generar una empatía y un vínculo con el alumnado capaces de crear un ambiente que favorezca el aprendizaje. En este caso, al ser género, raza y cultura las tres realidades que siento con más peso de mi identidad, serán el centro del trabajo.

Pretendo rescatar situaciones de mi vida en las que ser mujer negra y bubi hija de la diáspora tenga especial relevancia. A través de una investigación autobiográfica, entiendo que comprender mi propia realidad es una forma de llegar a comprender otras. Son situaciones s que, aun siendo yo la protagonista, afectan a muchas más personas. Se trata de acercar esa historia de vida del arteducador al alumnado por medio de estrategias artísticas en contextos educativos. Estas están inspiradas en la realidad que ocultan cada una de esas situaciones personales, el discurso generado por mí como

forma de empoderamiento y autocuidado y las referencias bibliográficas y artísticas que fueron apareciendo en el transcurso de la investigación.

En este trabajo propongo implementar el proyecto en aulas de educación pública formal por ser la escuela una muestra de nuestra sociedad a pequeña escala y suponer una comunidad; en muchas ocasiones, el primer grupo de iguales y ser el ámbito donde pueden cubrirse (o no) las necesidades psicoemocionales.

Es poco probable que el profesorado llegue a empatizar con realidades distintas a la suya y vaya a generar un aprendizaje para todos desde el respeto si su formación no fue lo suficientemente sensible en ese sentido y no se le recordó el poder que tenían sus acciones y lo cauteloso que debe ser al usarlo.

Este trabajo de investigación no busca generar recursos para trabajar el racismo en el aula, sino analizar cada situación y ver por qué no se está siendo flexible con las distintas realidades que llegan a la escuela; así como comprobar si la capacidad crítica con la que se prepara al alumnado sirve a todos; y cómo responde el profesorado y si cuenta con una formación que pueda garantizar dicha flexibilidad.

Esto se comprueba en escenarios muy distintos de diferentes puntos del planeta. En todo momento, estamos ante personas que se relacionan, comparten espacio y, con suerte, historias. Cada centro educativo cuenta con una realidad distinta que exige ser tenida en cuenta, prestando especial atención al profesorado y adaptando las estrategias artísticas al alumnado.

Es necesario analizar el papel de las artes y la Educación Artística tanto a nivel individual—usándolas para la autoexploración, autorreflexión y autorrepresentación—, como a nivel colectivo, como forma de intercambio, de relación y conexión.

En un ejercicio tan íntimo como es el decidir abrirse y desnudarse para compartir temas tan delicados como los que trata esta tesis, entendí que las artes eran el medio más adecuado. Evito las certezas como respuesta al conflicto; no puedo hablar por otras personas, ni imponer mi posición a la sociedad ni al resto de la comunidad.

ANTECEDENTES

No es la primera vez que se habla de identidad, ni de la vuelta a los orígenes, ni de racismo, ni de pertenencia o ausencia; tampoco será esta tesis la primera en partir de una autobiografía, centrarse en las historias de vida como metodología y conectarlas con la educación y las artes. Formo parte del grupo de personas que hemos tratado estos temas desde una perspectiva artística e introspectiva.

Este trabajo es un intento de mostrar lo que ha habido antes de esta investigación en el contexto académico y artístico; lo que he sentido próximo al emprender mi búsqueda. Así, agrupo los trabajos precedentes en los siguientes puntos: autobiografías negras en comunidad, identidad bubi, descolonización de la educación, historias de vida del profesorado y del alumnado y educación artística para la transformación social.

No soy historiadora, pero tengo que recurrir a la historia para situarme en el contexto español y en el de Guinea Ecuatorial. No soy antropóloga, pero me acerco a lo que ya hay publicado del pueblo bubi en muchos casos con la visión antropológica del entorno colonial. No soy filóloga, pero encuentro en la lengua bubi un poder importante a nivel identitario al que necesito acercarme. No soy fotógrafa y tampoco profesora con experiencia continuada en un centro y con el mismo alumnado, pero recurro a la educación artística para compartir mi historia porque los contextos educativos pueden ser el campo idóneo para producir un cambio real.

AUTOBIOGRAFÍAS NEGRAS EN COMUNIDAD

Esta tesis bebe del trabajo de personas que ponen raza, género, cultura y poder en el centro, y recurren a sus herramientas para contar su historia y conectarnos a nivel colectivo. En forma de novela, de baile, de foto, de poesía, de cine, de ensayo, de teatro o de canción.

Me interesa la identidad de la mujer negra, su historia contada por ella misma. Tomo prestado de autobiografías y trabajos colectivos desde feminismos negros, entendidos como espacios realmente diversos que ponen en valor cada una de nuestras historias.

Kimberlé Williams Crenshaw trajo al mundo el concepto de interseccionalidad en 1989. La jurista afroamericana recurrió al término para definir el complejo sistema de estructuras de opresión en el que raza y género interactúan generando también complejas formas de discriminación (Cubillos, 2015). Género y raza se unen para sacudir y condicionar la vida de las mujeres negras, y son muchas las que han alzado la voz y generado un cambio.

La lucha de las mujeres afroamericanas es una gran referencia para toda la comunidad. En un contexto concreto, pero tan extrapolable a las distintas realidades de toda la diáspora aún hoy, existen grandes referentes como Angela Davis, bell hooks, Maya Angelou o Audre Lorde. También las voces de las mujeres africanas desde África como Chimamanda Ngozi Adichie o Ken Bugul, que nos recuerdan a través de sus obras literarias lo mucho que difieren a veces nuestros propósitos, valores, principios y objetivos aun dentro de la comunidad.

La obra de Remei Sipi Mayo titulada *Mujeres africanas: más allá del tópico de la jovialidad* (2018), me acercó a muchas más voces femeninas de distintas sociedades africanas, ampliando enormemente así el abanico de realidades, opiniones y perspectivas.

Trabajos como el de Grada Kilomba—en especial su tesis doctoral y posterior publicación *Memórias da plantação. Episódios de racismo quotidiano* (2019), que muestra realidades individuales de mujeres negras alemanas—forman un sentimiento de comunidad y respaldan una historia colectiva de una forma brillante.

Sin embargo, no hace falta irse tan lejos para encontrar referentes que hayan investigado en una línea similar a la de esta tesis. Lucía Asué Mbomío Rubio desde el periodismo, Desirée Bela-Lobedee a través del activismo estético o Deborah Ekokoka quien recopila voces y fomenta un espacio de aprendizaje de calidad en United Minds junto a Ken Province, son nombres importantes con los que contamos en el panorama negro español.

Pero, obviamente, esto comienza mucho tiempo atrás. El discurso *“Ain’t I a woman?”* de Sojourner Truth, abolicionista y activista por los derechos de la mujer en los Estados Unidos del s. XIX, conecta el trabajo de todas, de África y su diáspora. Sus palabras dejan claro por qué la raza nos pesa tanto o más que el género. Aimé Césaire, Franz Fanon o Marcus Garvey construyeron conceptos e ideas desde las Antillas que nos acompañan aún a día de hoy. Ta-Nehisi Coates se dirige a su hijo en *Entre el mundo y yo* (2016) dejando claro cómo, aun con toda la lucha y todo el trabajo, la historia de discriminación e incertidumbre del pueblo negro se repite.

Todas esas historias individuales que vagan solas se encuentran, se reconocen, conectan y crean comunidad. Al colectivo afrodescendiente le faltan referentes, se dice. Seguramente los haya, pero no se nos muestran. En el caso de España, las personas negras no se ven identificadas en el currículum del sistema educativo, ni en su entorno, ni en los medios de comunicación; además de sufrir actos discriminatorios en un momento u otro de sus vidas. A lo largo de los años de investigación, he podido

comprobar que pasa en España y en prácticamente cualquier otro punto habitado del planeta Tierra.

Cada vez son más las iniciativas que buscan cambiar esta situación desde colectivos, plataformas, revistas, festivales u ONG. Puede que demasiadas veces desde el dolor y la rabia, el antirracismo entra en los espacios para intentar generar esa transformación. Colectivos como Afrogalegas han supuesto un refugio y punto de encuentro para muchas personas. Afrofeminas ha sido un altavoz importantísimo para la comunidad tanto a nivel España como internacional. Festivales como el Conciencia Afro, Black Barcelona, Quilombo Nimba Fest o Afropunk nos reúnen para poner la pasión, la fuerza, ilusión, amor, entusiasmo y poder en el centro y transformar desde la unión. Hasta en el Afronation se podía sentir esa emoción y hermanamiento desde la música, la estética y el movimiento.

En una charla del Festival Conciencia Afro de 2019, Antumi Toasije compartió con la comunidad una serie de acciones que podríamos llevar a cabo de cara a una mejor organización y un verdadero cambio: la creación de una confederación de asociaciones afro, proyectos culturales, un centro de estudios africanos y una revista académica de estudios afro para llevar a la academia nuestras reflexiones.

Algo nos remueve, sabemos que hay cosas que no están bien y deseamos con fuerza una transformación que nos permita que lo que nos mueva no sean el dolor y la rabia. Se entra, se sale, se construye, se destruye, se reconstruye... una y otra vez. Siempre con las mismas luchas pasadas en el centro. El sueño se mantiene, a veces casi utópico, y este proceso repetitivo nos va sanando lentamente, uno a uno.

Uno de los mayores retos de esta tesis doctoral es el añadir una historia individual más a la colectiva, a través de la fotografía y el vídeo, y de todos los recuerdos que estos evocan. Un ejercicio



Nyango, Agnes Essonti, 2020
ASSIA!, Agnes Essonti, 2017

que puede que no aspire a la revolución total, pero sí al despertar individual para poder formar parte del cambio colectivo.

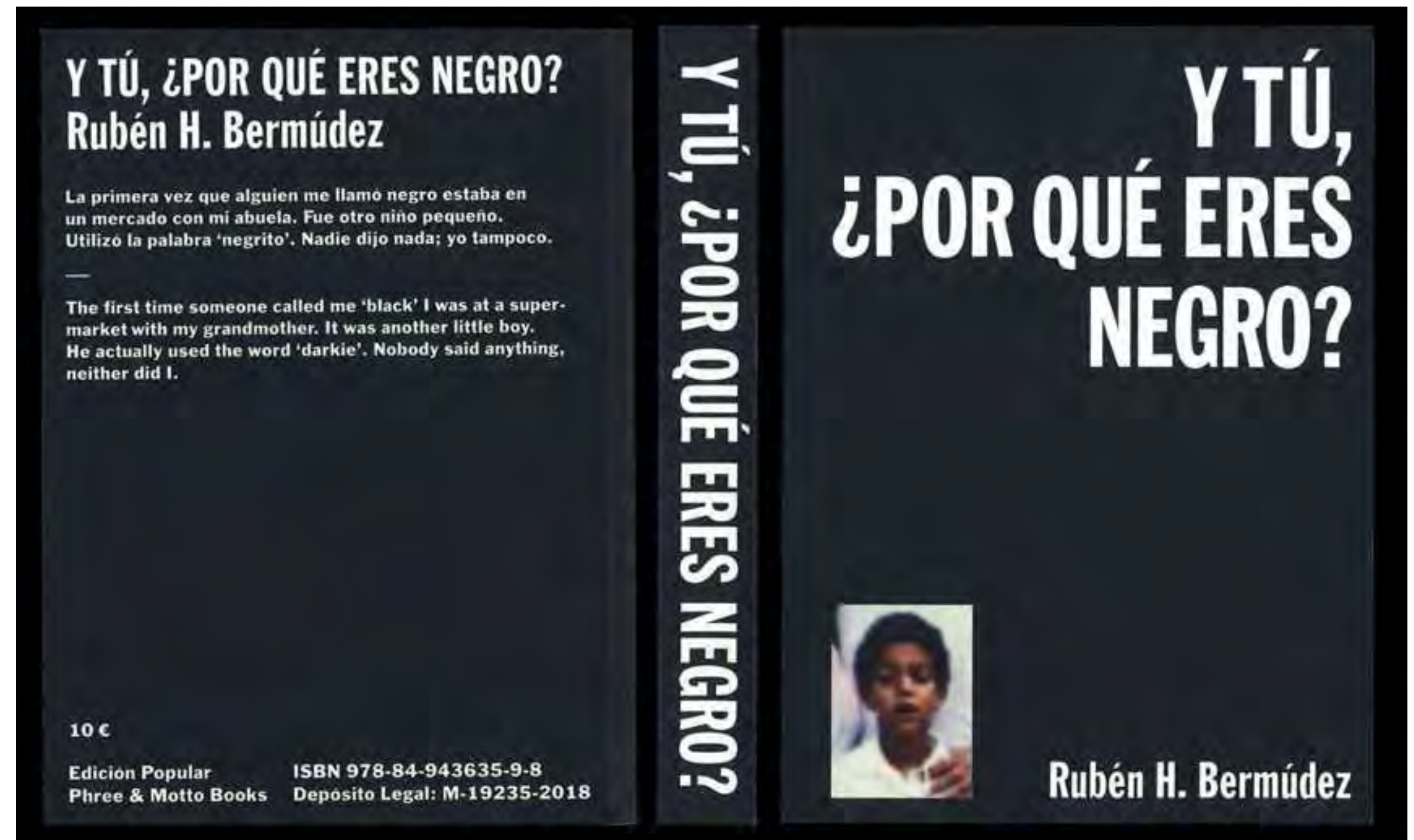
SUNU Journal es una plataforma panafricanista que conecta, cultiva y archiva ideas en torno a la negritud de forma colectiva a través de múltiples formatos y temáticas. Un proyecto en el que ensayos, proyectos artísticos, entrevistas, críticas y relatos cuestionan y celebran el pasado y presente de África y su diáspora y se unen para su futuro.

En la recta final de la investigación, conocí la obra de Agnes Essonti, posiblemente la artista visual que más próxima he sentido en el panorama femenino más cercano en tiempo y espacio. Ha supuesto una conexión importante y una referencia en la que mirarme. He sentido un gran paralelismo entre las cosas que hago y me gustan y las cosas que ella hace y le gustan; especialmente la forma en la que fotografía su origen y lo que selecciona, o cómo recoge lo cotidiano que la rodea.

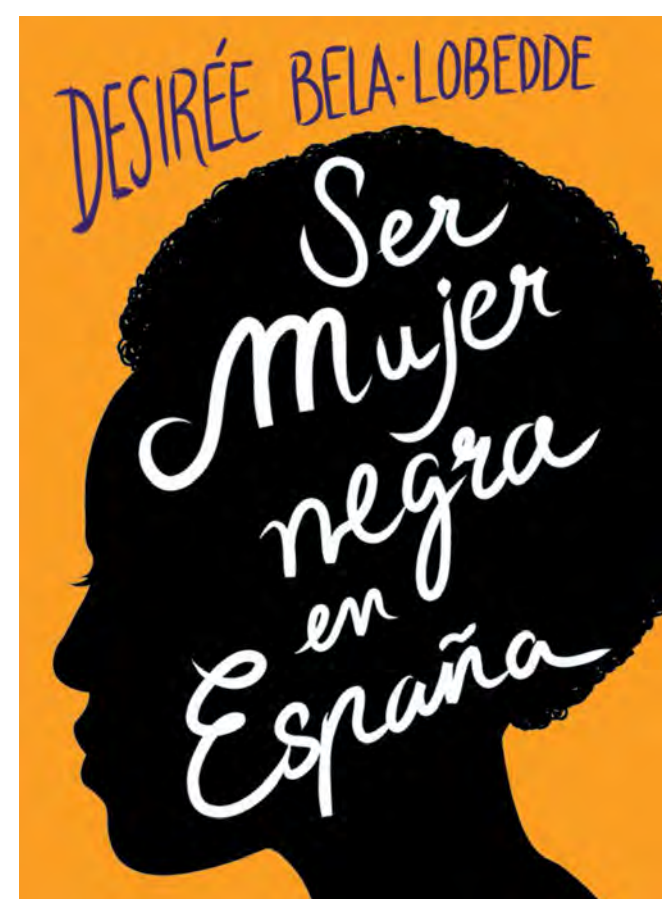
Conocí a Essonti a través del artista Rubén H. Bermúdez, apoyo y referente absoluto, cuyo trabajo es en el que más reflejada me he visto, que más me ha impactado, que me ha acompañado todo este tiempo de búsqueda y que me ha ayudado a cuestionarme qué quería contar y cómo una y otra vez. *Y tú, ¿por qué eres negro?* (2018) es el título de su fotolibro, un relato autobiográfico que cuenta la historia de muchos. Denuncia situaciones discriminatorias comunes a tantos sin olvidarse de ponernos en el centro, generar lazos y celebrarnos.



Escuchando el mar de Arena Blanca a través del regalo de Laura, López-Ganet, 2019



¿Y tú, por qué eres negro?, Rubén H. Bermúdez, 2018



Cartel de Hair Stories, Sol Bela, 2018

Ser mujer negra en España, Desirée Bela-Lobedde, 2018

No es país para negras, Silvia Albert, 2015

Llevaba ya unos años trabajando en el proyecto de tesis de forma completamente solitaria, en una burbuja, sin referentes que habitaran mi mismo limbo. Entonces descubrí *No es país para negras*, de Silvia Albert (2015). Y el libro *Ser mujer negra en España* de Desirée Bela (2018). Leí *Las que se atrevieron* de Lucía Mbomío. Vi la exposición *Hair Stories* de Sol Bela. También seguí a muchas mujeres negras que usan las redes sociales para concienciar y reivindicar un activismo estético. Y asistí a charlas y talleres sobre antirracismo y feminismo negro. Todas nuestras historias se parecían. Compartir la mía me ayuda a mí y aporta un granito de arena para la construcción de un marco de referencia para toda la comunidad.

IDENTIDAD BUBI

Vivía en Ottawa cuando cayó en mis manos *Ishmael* (1992) de Daniel Quinn. En realidad, sus primeras páginas las leí en un viaje por México que buscaba dar a mis compañeros de viaje y a mí cierto calor en medio del invierno canadiense. Me despertó una toma de conciencia con el planeta, su gente y la relación entre ambos. Me llevó a querer entender mejor cuál era la concepción del mundo para los bubis, ese lejano origen al que me refería cuando me preguntaban mi procedencia.

Esta investigación autobiográfica requiere un conocimiento y un análisis de la cultura bubi y su ritualidad por ser ésta parte fundamental de mi identidad. Las conversaciones con mi familia, los viajes a la isla de Bioko, la lectura de trabajos ligados a este tema y la conexión con otros bubis ayudarán a dar coherencia y significado a la investigación.

Bebo de Quinn, de Justo Bolekia Boleká, José Francisco Eteo Soriso, Remei Sipi o Edmundo (Kopesese) Sepa Bonaba. También de organizaciones como Riwata, Asocuba, Asociación bubi o iniciativas tan importantes como Ölöita lué Ěsèsèmbè o Pulóo que nos han unido en la diáspora y nos han ayudado a recuperar y mantener nuestra cultura y lengua.

Esta tesis doctoral, sin ser propiamente una investigación antropológica que se centre en analizar la cultura, identidad e historia bubi, sí aporta una historia de vida de la diáspora que viaja a Bioko y consigue conectar con su origen a partir de todo lo que lee, descubre y la familia que ya la acompañaba.

DESCOLONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Siempre hablo de la educación pública como lo neutro, lo común, lo colectivo, el encuentro entre iguales; así me la imagino, aunque en realidad sepa que no lo es. Mi campo de trabajo y de aplicación de la investigación es el aula porque creo en el poder de la educación; sin embargo, sé que requiere de cambios radicales para poder ser el espacio abierto y flexible que nos acoja a todos.

Poco hay de neutral en el sistema educativo o la escuela; tampoco en el profesorado, el alumnado o las familias. Kilomba (2019) entiende el centro académico como un espacio blanco que le ha negado el privilegio de hablar a las personas negras desde los orígenes; es más, fue en ese espacio en el que se construyeron los discursos de la otredad y subordinación que nos acorralan: “aquí nos han descrito, clasificado, deshumanizado, primitivizado, brutalizado y matado. Este no es un espacio neutro” (p. 50).

Resulta imprescindible hablar de las estructuras de poder en la educación. De cómo se mantienen sistemas que perpetúan la discriminación y opresión y cómo nos afectan a las personas. Descolonizar el eurocentrismo del conocimiento es una tarea tan grande como urgente, advierte Kilomba. La autora propone la reparación de los daños causados por el racismo a base de abdicar privilegios: cambio estructural, agendas, espacios, posiciones, dinámicas y relaciones.

Además de un espacio de conocimiento y sabiduría, Kilomba entiende que la academia también es un espacio de violencia. Se han ido añadiendo anexos a la biblia llamada sistema educativo con la intención de parchear todo fallo que pudiera aparecer y así convertirse en una lancha que nos llevara a todos: educación multicultural, diversidad, integración, inclusión, igualdad, equidad, etc. Vamos tapando huecos a base de añadir conceptos que disfracen un modelo educativo creado por y para eso de lo que nos queremos librar.

No hablo en esta tesis de crear un espacio nuevo en el sistema educativo para poder debatir lo multicultural que es el país. Ya hay un sistema educativo, solo tiene que ser justo y garantizar ser fuente de apoyo y aprendizaje para todos. Es un sistema opresor, pero la solución posiblemente no esté en incorporar un apartado que ampare a los Otros, ya que esta actuación solo reforzaría esa realidad desigualitaria.

El cambio a nivel educativo seguramente no esté en clasificar y dividir, ofreciendo una educación específica para una parte del alumnado, sino en crear un espacio lo suficientemente abierto y flexible para que entremos todos. Por eso la etnoeducación, que surge en Colombia, en un contexto concreto diferente al de España, pretendiendo ser un proyecto cultural y político que reconozca la diversidad del país no ha sido una solución para mí. Lejos de ser una reivindicación indígena, Vasco (2004) explica que la etnoeducación es una política educativa creada por el gobierno colombiano frente a la población indígena:

En Colombia durante la época de la organización y la lucha de las sociedades indígenas, estas plantearon la búsqueda de una educación propia, basada en sus formas de vida, en su visión del mundo y en sus necesidades y orientada a fortalecer las luchas, dentro de su visión de “recuperarlo todo” y no solamente la tierra. Ante esto, el Ministerio de Educación retomó de México el concepto de Etnoeducación, lo planteó ante los indígenas y consiguió su aceptación en una reunión que tuvo lugar en Girardot, hace ya unos 20 años. Así, los indígenas aceptaron cambiar su reivindicación de educación propia por Etnoeducación, que es otra cosa. (p. 67)

Tal y como afirma el autor, todo el sistema, espacios, currículum y estructuras se mantienen, incluyendo simplemente particularidades culturales y lingüísticas de las sociedades

indígenas aisladas de sus necesidades reales y subordinadas a la sociedad nacional colombiana.

La educación puede ser vista como algo negativo según en qué contexto se vea (adoctrinamiento, rotura de vínculo con raíces, etc.); pero quien cuente la historia define la cultura, por lo que si estamos en las aulas, estaremos formando parte de la educación de una forma en la que creemos. El hecho de abordar estos temas desde mi propia experiencia, enriquece el discurso y completa las investigaciones hechas hasta ahora (en la mayoría de casos, desde fuera).

“Lo que dicen es científico, lo que decimos nosotras no lo es” (Kilomba, 2019, p. 51)¹. Decía Paulo Bruscky en su charla en Artistas achados e encontrados (Fundación Luís Seoane, A Coruña, 2018), que necesitamos deseducadores para tener personas deseducadas listas para una nueva educación. *Pedagogía del oprimido* (1970) de Paulo Freire es, posiblemente, uno de los trabajos que mejor representa ese poder de la educación. Como afirma hooks (2017), Freire supone un antes y un después, un primer contacto con la pedagogía crítica que entiende el poder liberador de lo aprendido.

Planteamientos como los de Franz Fanon o Albert Memmi muestran una tensión entre contrarios que pensé que nunca me representaría. Esa posición límbica entre lo blanco y lo negro, o lo opresor y lo oprimido me impedía disolver esa tensión. El trabajo de ambos autores se vuelve imprescindible para profundizar en el tema y desgranar cada sentimiento y reflexión que tantas personas hemos vivido. Stuart Hall (2019) resuelve en mí el conflicto, de alguna manera, al destruir pensamientos fosilizados en torno a raza, etnia, nación y en torno a mí.

El imaginario anterior a la época colonial y esclavista era completamente diferente al heredado desde entonces. Las



My complement, My Enemy, My Oppressor, My love, Kara Walker, 2007

personas africanas fuimos altamente consideradas desde la antigüedad clásica hasta el Renacimiento (Knight, 2009). Las imágenes cuentan la historia. Y es que, según Farrington (2005), desde la opresión blanca se crearon y utilizaron imágenes distorsionadas para contar historias sobre las personas negras y la experiencia negra en la diáspora. Mediante esa imagen negativa, exótica, hipersexualizada, salvaje e inhumana, se justificó la esclavitud y explotación. A partir de esta construcción de representación racial y visual de las personas negras se consiguió expandir las ideas de inferioridad que llegan hasta nuestros días.

La artista afroamericana Kara Walker narra en su obra historias de romance, opresión y liberación en el sur de los Estados Unidos de antes de la Guerra Civil. En ellas, retrata la vida en las plantaciones de forma estereotipada y muchas veces grotesca, a través del dibujo, pintura, escritura, proyecciones o animación. Su trabajo guía al público a través de una experiencia estética que evoca un aprendizaje crítico del pasado y propone una examinación de los estereotipos contemporáneos raciales y de género. Con un sentido del humor algo ácido, Walker examina la dialéctica entre placer y peligro, culpa y satisfacción, deseo y miedo, raza y clase. Para la artista, la persona negra del presente es un contenedor

de patologías específicas del pasado que crece y se sigue alimentando de esos males (Walker, 2007).

A pesar de que Au, Brown y Calderón (2016) se centran en el caso de EEUU, me parece que puede aplicarse a cualquier contexto de la diáspora africana cuando sugieren que las narrativas visuales dominantes y los discursos desde la blanquitud han servido para avanzar en una ideología persistente que glorifica lo blanco y denigra lo negro y que ha influido en cómo se presentan y representan las vidas negras en el currículo.

El profesorado blanco y los equipos redactores del currículo educativo han ignorado el discurso de la blanquitud y no han examinado críticamente su posición en relación a cómo perciben a “los/as otros/as” (Knight y Deng, 2016). El silencio racial ayuda a perpetuar la blanquitud como normalidad; lo negro se vuelve visible desde una posición racial y se vuelve invisible en el currículo, obras de arte, libros de texto, etc. (Knight, 2019).

De acuerdo con Knight, presentando y representando solo una parte de la historia y haciendo una única interpretación de las experiencias de la población negra, el currículo mantiene y perpetúa esta situación de absoluta desigualdad. El currículo de

¹ En portugués en el original, todos los textos de Grada Kilomba fueron traducidos por mí.

Estados Unidos ha ayudado a perpetuar una narrativa racista contra las personas negras. Y no solo en EEUU, sino en el resto del mundo.

En oposición a las narrativas racistas del currículo, Knight presenta el trabajo de investigadores e investigadoras negras que, tras verse definidos de forma falsa una y otra vez por retratos estereotipados, recurrieron al currículo para plantear tres formas de argumentar su desacuerdo e iniciar un cambio: discutiendo de forma crítica lo visual y el contenido presentado y representado en el currículo; creando un espacio para que las personas negras cuenten su historia; y construyendo nuevas formas de dejar atrás las representaciones estereotipadas e imágenes del pasado (no tan pasado) utilizando nuevas metodologías que permitan incluir las vidas reales de las personas negras.

Al igual que pasa en el resto de sectores como los medios de comunicación o la política, lo interesante ya no era lo que la educación compartía, sino lo que escondía. La tesis supone una aportación en cuanto al desarrollo de estrategias que entren al aula para explorar la realidad y motivar el cambio.

HISTORIA DE VIDA DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

El proyecto parte de la necesidad de hallar un vínculo entre el arteducador y su propia realidad y de la importancia de hacer partícipe de esta metodología al alumnado. Analizados trabajos previos sobre la incorporación de las historias de vida tanto del profesorado como del alumnado en el aula, comprobé lo difícil que es relatar esas autobiografías y compartir la búsqueda. Idealmente, una de las aportaciones de la tesis es utilizar esa historia de vida como elemento vertebrador de las acciones posteriores en el aula, creando una conexión entre las personas involucradas en ellas.

El trabajo del investigador y profesor Ivor Goodson (2012) invita al estudio de las trayectorias personales y profesionales del profesorado; entendiendo que el relato de las reflexiones que puedan hacer sobre su propia vida personal y profesional previa se relaciona directamente con sus pensamientos y acciones profesionales presentes. Esos relatos, afirma el autor, son construcciones sociales situadas en un tiempo y un lugar con un trasfondo histórico y cultural.

Sin embargo, soy consciente de que no se puede universalizar y banalizar nuestra realidad. Nuestras historias de vida no son solo historias de vida, sino historias de vida de personas negras. Que no me imagine que la solución esté en esa diferenciación no quita que sea consciente de nuestras diferencias a lo largo de la historia. Tener realidades distintas hace que cuestionemos, interpretemos y evaluemos lo que nos rodea también de manera distinta.

Hablamos de una realidad colectiva desde lo personal, porque lo vivimos y nuestra experiencia es lo primero que podemos compartir. Lo sacamos para liberarnos, para sanarnos y hasta concienciarnos. Como sugiere Kilomba (2019), “no son historias personales o lamentos íntimos, sino historias de racismo” (p. 57). La autora apela por “una epistemología que integre lo personal

y lo subjetivo en el discurso académico, pues todas/os hablamos de un tiempo y de un lugar específicos, de una historia y de una realidad específicas—no hay discursos neutros” (p. 58). La descolonización del saber se producirá a base de discursos tan políticos como personales y poéticos, capaces de producir un conocimiento alternativo emancipador.

Un reto de esta tesis será la creación de una metodología que funcione para dar cohesión y coherencia a la investigación a partir de mi historia de vida y me permita entrar en la academia y en las aulas desde lo personal.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

He sido consciente de la realidad de la población negra a través de mi historia y de sentirme identificada con otras historias. Me pienso a través de mis experiencias. Es gracias a todo este ejercicio de autopercepción y reflexión que percibo la necesidad del cambio. Sin embargo, para lograrlo debemos apoyarnos en herramientas que lleguen a toda la población. Creo que la educación es capaz de conseguirlo, pero una educación que de verdad incluya y represente a todas las personas.

Por cómo surge la investigación—en ese contexto protagonizado por escuela, fotografía e identidad—y por mi formación, la Educación Artística es mi campo de trabajo. Recorro a las artes como herramienta de búsqueda y exploración por sus posibilidades para enriquecer y guiar el proyecto. Puede que sea más acertado, entonces, hablar de “arte y educación”, más que de Educación Artística, por la singularidad de cada una de las partes y su diálogo.

Burnard et al. (2018) entienden la Educación Artística como “un proceso basado en el activismo, las creatividades diversas y la encarnación” (p. 272). En mi caso, con el trabajo de esta tesis doctoral, busco una reflexión, un despertar e incluso un cambio en las personas que intervienen, pero también en mí; o sobre todo en mí.

Hay quien centra la importancia de la producción en el objeto, quien ve el proceso como lo más importante y quien entiende ambas partes como esenciales. En esta tesis, cada enfrentamiento a la imagen y al recuerdo provocó una nueva reflexión que acabó reordenando y reorientando la búsqueda. Importa la imagen y todo lo que ella provoca. Tanto el objeto en sí y su proceso de creación, como el uso posterior y la relación con él, aportan un feedback a quien produce, creando nuevas ideas y sensaciones a partir de estas interacciones (Garber, Hochtritt y Sharma, 2019).

Cada vez que he compartido mi historia a través de experiencias artísticas, he comprendido situaciones personales, he empatizado con otros y se ha producido un cambio en algún punto del planteamiento del trabajo. Ese cambio y evolución ha ocurrido en mí, pero también de alguna forma en las personas participantes. Además de escuchar, toman el relevo del proceso artístico produciendo a través de sus propias emociones y vivencias. ¿Cuál es el objetivo de proponerle al alumnado la producción de un objeto?, ¿cuál es el aprendizaje?, ¿y cuál la motivación? Nos relacionamos de forma especial con lo que producimos y, como afirman Garber et al. (2019), el alumnado “lo admira, interactúa con él y hasta revive experiencias personales a la hora de crearlo” (pp. 4-5).

Enseñar y aprender por medio de las artes, sus materiales y metáforas, significa . . . aprender a ver el mundo con ojos diversos, más críticos, creativos y curiosos por hacer nuevos descubrimientos, abrirse a varios aspectos de la vida y a las identidades múltiples y multidimensionales. (Bajardi, 2015, p. 44)

Sin embargo, por muchas buenas intenciones que tengamos, la realidad de las artes en nuestro sistema educativo impide que se materialicen muchas de las ideas y propuestas. El currículo de

Educación Artística forma parte de la red de decisiones políticas entre las que se encuentra la infancia, la ciudadanía, la cultura, el aprendizaje significativo, las competencias, la evaluación, el tiempo y el espacio.

De acuerdo con Hernández-Hernández (2019), la reforma de 2014 pasó la Educación Artística a opcional en el sistema educativo español. Tanto en primaria como en secundaria, las artes fueron consideradas por el gobierno como asignaturas que podían distraer al alumnado del aprendizaje de “lo realmente importante”, al igual que el resto de las humanidades. Desde la reforma del currículo de 1990, el trascurso de la educación artística ha consistido en el aprendizaje y aplicación de aproximaciones formales para leer y producir imágenes y obras de arte, partiendo de un lenguaje visual universal.

Las nuevas metodologías de Educación Artística ya no toman como referencia el currículum, según Mesías-Lema (2019). De esta manera, el autor plantea poder subvertirlo para hacer una metodología que realmente llegue al alumnado, centrada en sus vidas y procesos personales a través del arte.

Nuestro reto como docentes e investigadores en Educación Artística está en llevar lo escrito en el papel a la práctica. Es necesaria una transformación real de la didáctica de las artes con nuestro alumnado. “El futuro de la Educación Artística

reside en empoderar los espacios con metodologías artísticas contemporáneas, exigiendo de nosotros mismos el compromiso de romper, de una vez por todas, con este inmovilismo que viene caracterizando la materia durante décadas” (p. 14).

Mesías-Lema tiene claro que “la enseñanza actual de las artes es un auténtico fraude,” y que “el factor clave para cambiar esta situación . . . es la formación y el desarrollo docente” (p. 26). Tal y como afirma el autor con una reflexión con la que me siento tremendamente identificada, “no se trata solo de cuestionar las metodologías artísticas, sino de definir las de nuevo, ponerlas en práctica y comprobar —o no— su utilidad en el aula” (p. 27).

Comprender la diversidad identitaria del alumnado es la base para el éxito de su aprendizaje, y la Educación Artística permite crear espacios de encuentro, relación, interacción y acercamiento a otras realidades. Se entiende esa “diversidad” como un grupo heterogéneo en el que cada historia e identidad son únicas y alejándonos del planteamiento en el que lo diverso somos los otros.

Hatton (2019) nos recuerda que el hecho de que cada persona en el aula, tanto del alumnado como del profesorado, tenga una historia única, provoca que las respuestas culturales y sociales al arte también sean diversas. La autora denuncia que el alumnado puede aportar un pensamiento creativo de su entorno social y, sin embargo, encontrarse con un profesorado no preparado para evaluarlo. ¿Está nuestro sistema educativo preparado para todos?

Debemos ser capaces de dar respuesta a las diferentes realidades sociales a través de recursos, referencias, de repensarnos, de actualizarnos, de cuestionarnos y de empatizar. Esta condición híbrida del currículo de educación artística, lejos de alejarse de los contenidos artísticos tradicionales, supone un beneficio importantísimo para alumnado y profesorado, según Hatton (2019).

Una manera de materializar estas ideas e incorporar esas realidades ha sido el incluir las historias de vida en el aula a través de proyectos artísticos. Las historias del alumnado, del profesorado o el trabajo conjunto de ambas partes. En esta tesis he tocado las tres vertientes: he trabajado con mi historia, con la del alumnado y ha habido momentos, como es el caso de la puesta en práctica en Ela Nguema, en los que hemos compartido nuestras historias en el mismo proyecto.

En general, los contenidos de nuestro sistema educativo estudian y representan a una parte de la población y su historia. Eso se refleja también en nuestro campo de trabajo, la Educación Artística, que se centra en la obra artística de hombres blancos a partir también de las necesidades del hombre blanco (Keifer-Boyd, 2019). Y, como apuntaría Mesías-Lema (2019), la mayoría muertos. La autora Karen Keifer-Boyd (2019) añade que, por tanto, con ese planteamiento están quedando de lado las necesidades y prioridades del resto de la población, que están ausentes, omitidas o incluidas tangencialmente.



Instagram se ha convertido en una plataforma más para mi formación. Ahí está la obra de @dr.mackandal, las publicaciones de @sunujournal, el artivismo de @acoisaficoupreta, las fotografías de @solbela_, los *stories* de @luciambomio o la realidad que comparte @ruben__h_bermudez desde su sutil incerteza.

Keifer-Boyd (2019) presenta y conceptualiza su ideal de diversidad educativa a partir de cinco puntos que para la autora serían claves para garantizar una buena conexión entre diferentes identidades, en lo que respecta a raza, etnicidad, edad, género, orientación sexual, capacidad, religión, clase social, cultura, etc.:

1. Contribuir a que el alumnado sea capaz de interpretar la historia, objetos, experiencias, a sí mismas/os y al resto desde múltiples perspectivas
2. Encaminar la atención del profesorado hacia experiencias personales, familiares, de comunidad y culturales del alumnado.
3. Fomentar la responsabilidad de descubrir las fortalezas y necesidades del alumnado de grupos infrarrepresentados.
4. Concienciar al profesorado respecto al poder, los diferentes privilegios sociales y las ideologías dominantes.
5. Mostrar el impacto que los marcos de referencia del profesorado tienen en el currículo, en la pedagogía, en el alumnado y en la cultura.

@sunujournal, <https://www.instagram.com/p/CLkCG1drur/>

@sunujournal, <https://www.instagram.com/p/CLXecdLr8LD/>

@ruben__h_bermudez, <https://www.instagram.com/p/CLWRdseDN-f/>

@ruben__h_bermudez, https://www.instagram.com/p/CCdrHm_qrF-/

@essonti, <https://www.instagram.com/p/CLh1RwCjYR-/>

@essonti, https://www.instagram.com/p/CC_xvVaqQyS/

@mi_cocina_africana, <https://www.instagram.com/p/CG0zg8qhAAm/>

@edin.kyra, <https://www.instagram.com/p/CKEWaK0jf2c/>

@dr.mackandal, https://www.instagram.com/p/CMW1AxwqV_c/

Keifer-Boyd señala que el currículo nacional deja de lado el conocimiento de tiempos pasados y define lo que importa como aprendizaje; y es que, históricamente, las escuelas son lugares en los estados-nación para que la población más joven socialice en torno a una cultura dominante.

Las artes se manifiestan como un medio de expresión visible para lo invisible; una herramienta para la reflexión, concienciación y transformación social. Una herramienta que en caso de esta tesis aparece a nivel individual, con mi autoexploración, y a nivel colectivo en los talleres.

Muchas de las investigaciones anteriores se centran en auxiliar a un grupo minoritario o en formar a uno mayoritario para la aceptación del minoritario; enfoques que refuerzan una diferencia que no tiene cabida en este trabajo. Se estudiarán investigaciones sobre la mediación artística o la arteterapia en su vertiente educativa, más que la clínica, utilizadas en la mayoría de los casos como propuestas para la ayuda de grupos en riesgo de exclusión.

Sin embargo, este proyecto busca trabajar desde lo individual, sean cuales sean las características de la persona, cara a lo grupal, para así fortalecer el bienestar de cada uno y, a su vez, de todos, independientemente de su procedencia o condición. Generar conexiones entre lo particular y lo universal, lo personal y lo colectivo, por medio del arte, es la base para engendrar un proyecto cultural, real, accesible y comunitario. Se estudian trabajos que muestren la Educación Artística como herramienta para la cohesión del grupo, para la mejora de las relaciones, para el respeto, para la autopercepción y la conciencia grupal.

OBJETIVOS

A pesar de ser consciente de muchas injusticias y de haber hecho un trabajo que me acercaba a un posible cambio, en el momento de alzar la voz, algo me frenaba. Entendía que mi calma, inocencia, positivismo extremo e introspección nunca me permitirían luchar y cambiar las cosas. Pero mi revolución era otra.

Seguramente mi padre tenga razón cuando dice que soy demasiado joven y por eso aún me creo que puedo cambiar el mundo. Eso quiere decir que tengo que ser rápida, porque puede que en algún momento se me vayan las ganas.

Puede que no vaya a suponer una transformación social total que reparta poderes, elimine la discriminación, asegure la paz mundial y devuelva la conciencia social de las personas con los demás y con el planeta. Pero esta tesis espera recordar el poder de los relatos históricos, la importancia del respeto, la fuerza de los lazos sociales, la conexión con el origen, la referencia de la familia o las posibilidades de las artes como herramienta para pensarse a nivel individual y colectivo y para acercar esa reflexión al resto.

Me sirve para escucharme y conocerme, para acercarme al resto y para hacer que el alumnado salga de clase con alguna percepción e idea distintas a las que tenía al entrar al aula

ese día: con respecto a ellos mismos, con respecto a mí y con respecto a todo lo que les rodea. Por ello, mis objetivos en este proceso investigador giran en torno a los siguientes ejes:

- Generar un cambio en las aulas y en la sociedad basado en el autoconocimiento y conciencia de respeto y empatía con uno mismo y con el resto, a partir de una introspección personal como proceso artístico que explora mi realidad como negra en la diáspora.

- Invitar a la reflexión y conciencia social al alumnado en relación al respeto y la no discriminación tras la puesta en práctica de estrategias artísticas que parten de mi historia de vida.

- Pensar(me) en relación a mi realidad como mujer negra en Galicia a partir de mis recuerdos para generar el trabajo individual y la introspección personal motor de la investigación.

- Recurrir a la memoria individual para conectar con la memoria colectiva negra, bubi y de sus diásporas a través de las artes.

- Provocar que el alumnado se interese por su propia realidad, recurriendo a las artes como vía de autoexploración.

- Investigar sobre los antecedentes y situación actual de la incorporación de las historias de vida de profesorado y alumnado en el aula.

- Recrear recuerdos personales que narran escenas importantes en relación a mi autopercepción y al racismo.

- Trabajar con fotografía y vídeo del archivo familiar como metodología de investigación.

- Recrear de forma visual mis recuerdos mediante el fotomontaje a partir de la recopilación de fotografías y vídeos de mi infancia y búsquedas en internet.

- Mejorar mi autopercepción y desmontar mi diálogo interno de rechazo a partir de conocer la concepción bubi del mundo y de la vida.

- Crear un discurso teórico más amplio y colectivo a partir de cada recuerdo personal, que reflexione acerca de temas comunes de la diáspora afro.

- Analizar el trabajo de referentes artísticos contemporáneos que centran su obra en su procedencia, cultura e identidad.

- Conocer trabajos que cuenten nuestra historia, nos empoderen y/o denuncien situaciones de racismo y cómo eso influye al colectivo afro y al resto de la sociedad.

- Utilizar las artes como medio de expresión visible para lo invisible, conectando la cultura bubi con las estrategias artísticas de la puesta en práctica.

- Acercar el Arte Contemporáneo al ámbito educativo.

- Crear estrategias artísticas que trabajen de lo más individual a lo más colectivo.

- Representar las historias de vida a través de una reflexión personal, individual y privada con el formato que se sienta cada uno más cómodo o cómoda.

- Identificar el objeto espejo como la membrana que divide los mundos visible e invisible (ritualidad bubi) para así crear un diálogo coherente entre apariencia física y sentimientos por medio del autorretrato sobre la superficie del espejo.

- Emplear el autorretrato como herramienta de autoexploración.

- Utilizar el espejo como una forma de intercambio y empatía al ponerse en la piel de la otra persona.

- Recibir al alumnado con cambios visibles y significativos en el aula en forma de instalación artística para hacerles conscientes del espacio y la capacidad de denuncia del arte contemporáneo.

- Utilizar la instalación artística como herramienta activista para hacerles conscientes del espacio y la capacidad de denuncia del arte contemporáneo.

- Poner en práctica la investigación en distintos lugares y reflexionar acerca de las similitudes y diferencias encontradas.

- Reflexionar acerca de la posible continuación de la investigación.

METODOLOGÍA

La tesis nace en un contexto artístico de experimentación personal que bebe de trabajos en los que las artes, la educación y la historia de vida son los ejes principales de la investigación y las herramientas para generar reflexión y cambio. En palabras de Marín,

las metodologías artísticas de investigación confían en que el mestizaje, la simbiosis y la fusión entre dos territorios del conocimiento humano, la investigación científica y la creación artística (tradicionalmente alejada entre sí e incluso opuestos y enfrentados en cuanto a su objetividad, validez y veracidad), produzca resultados fructíferos. (2012, p. 16)

El planteamiento autobiográfico de la investigación ha hecho que haya ido evolucionando de forma orgánica desde sus inicios hasta lo que es hoy en día. Lo que iba descubriendo a base de lecturas, conversaciones o reflexiones iba modificando lo que había creído hasta entonces. Según ha ido avanzando la búsqueda han ido surgiendo referentes artísticos, teóricos y educativos, ideas y puntos de vista que no habían sido contemplados y que han enriquecido la tesis.

Presento a continuación los métodos de investigación de los que parto y cómo llego a la metodología que ordena mi búsqueda. La flexibilidad que ofrecen las referencias en las que me he apoyado me han llevado a generar mi propia metodología y a adaptarla a la propuesta investigadora.

Making Out While an Empire Burns, Chioma Ebinama, 2019



METODOLOGÍA REFERENTE

INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES (ARTS-BASED RESEARCH)

La *Arts-Based Research* o Investigación Basada en las Artes (IBA) es tan amplia que ha sido descrita por Marín (2012) como “cualquier forma de entender la investigación a partir del ejemplo de las artes en un sentido muy abierto, haciendo énfasis en el aprovechamiento de las posibilidades estéticas del lenguaje verbal, de las imágenes visuales o de la música” (p. 32).

A diferencia de muchos campos de investigación que cuentan con una metodología y lenguaje vehicular que pueden resultar algo rígidos, la IBA permite expresar significados a los que no sería posible llegar si no fuese a través de los procesos creativos. Es por ello que Barone y Eisner (2012) definen esta metodología como un medio de aproximación mediante el cual “profundizamos y hacemos más complejo nuestro conocimiento sobre algunos aspectos del mundo” (p. 3).

De ahí las posibilidades de mayor implicación social que permite esta metodología de investigación. Tal y como afirma Finley (2008),

la indagación basada en artes tiene una posición única como metodología de investigación radical, ética y revolucionaria que es futurista, socialmente responsable

y útil frente a las desigualdades sociales. Gracias a la integración de múltiples metodologías utilizadas en las artes con la ética postmoderna de la participación, la orientación a la acción y una perspectiva políticamente definida sobre la investigación social (...) la indagación basada en las artes puede explorar múltiples, nuevos y diversos modos de comprender y de vivir el mundo. (p. 71)

Distinto a como sucede en otros campos de la educación como pueden ser las matemáticas, la biología o la física, en las que su investigación constituye una actividad científica, en el caso de las artes surge “cierta contradicción entre el intenso carácter emocional, creativo y subjetivo de los procesos artísticos y la necesaria objetividad, contrastabilidad y demostrabilidad de una investigación educativa” (Marín, 2011, p. 213).

Las prácticas basadas en las artes constituyeron un nuevo género metodológico en los 90, después de que se produjera un gran cambio en la investigación a principios de los años 70 (Leavy, 2015). A pesar de emerger dentro del amplio espectro de la investigación cualitativa, por ser el arte su campo de referencia la IBA es una investigación artística que cuenta con un carácter propio que la diferencia de la cualitativa (Mesías-Lema, 2012).

Mientras que el enfoque cuantitativo en la metodología de investigación se utiliza principalmente en las ciencias experimentales y el cualitativo es más común en las ciencias sociales y humanas, para la investigación en educación es común recurrir a ambos, asegura Mesías-Lema (2012). Sin embargo, de acuerdo con el autor, en el caso particular de la educación en artes (visuales, musicales, performativas, etc.) contamos con la emergencia y desarrollo de un nuevo enfoque, también cualitativo pero diferenciado de éste: el artístico.

Mesías-Lema presenta la IBA como una forma de investigar acorde con los tiempos posmodernos en la que se toman estrategias y métodos propios de las artes en su sentido más amplio y diverso; de ahí su versatilidad y flexibilidad. La IBA utiliza los procedimientos artísticos para desvelar aspectos que no se harían visibles de otra forma ni en otro tipo de investigación (Hernández, 2007). Las artes me permiten visibilizar de alguna forma reflexiones en torno a mi identidad, mi negritud y mi pasado.

La incorporación de la producción artística en la búsqueda permite experimentar con otros lenguajes como el collage, la performance, la danza, el cine, el vídeo o la fotografía, para así obtener modos alternativos de búsqueda, representación de la investigación y producción de conocimiento. En el caso de esta tesis, la fotografía, el vídeo y la edición de ambos en el campo autobiográfico y narrativo son las herramientas más utilizadas; pero también aparecen el autorretrato (a través del dibujo, la foto o el vídeo), la performance, el collage o la instalación artística.

Barone y Eisner (2006) caracterizan la IBA con una serie de ideas muy claras: utiliza elementos artísticos y estéticos, busca otras maneras de mirar, recurre a otras formas de representar la experiencia y trata de desvelar aquello de lo que no se habla. Sin haberlo planeado previamente, mi investigación se aproximaba a la IBA y bebía de ella; llegué a los resultados a través de las artes, utilizando la fotografía, repensando qué había en ellas y qué situaciones me hacían recordar. Gracias a esta metodología y a las artes, he sido capaz de retomar sentimientos escondidos e invisibilizados y a introducir estos temas en la academia.

Los datos que manejo en la investigación son fotos y vídeos domésticos que me cuentan, parto de ellos y me acompañan a lo largo de todo el trabajo. Interpreto esas imágenes familiares

desde el hoy y mi historia de vida se convierte en un relato orgánico que evoluciona y da forma a esta tesis doctoral. En ese sentido, no he descubierto herramientas nuevas, sino que he adaptado a mis necesidades aquellas con las que ya contaba, acompañándome durante todas las fases de la investigación.

La IBA asume que las prácticas basadas en las artes pueden crear y expresar significado (Barone y Eisner, 2012). Como sugiere Leavy (2015), tanto la experiencia de búsqueda como la exposición de las representaciones de la investigación final tienen el potencial de llevar a la gente a ver y/o pensar diferente, sentir de forma más profunda, aprender algo nuevo o construir conocimientos empáticos. Esto me ha acompañado a lo largo de estos años; esa reflexión se ha producido en mí, pero también en cada una de las personas que han vivido el proyecto (alumnado, profesorado, investigadoras/es y hermanas/os de la comunidad afro).

La ABR (Arts-based Research) ofrece maneras de llegar a lo que de otra forma sería inaccesible, hacer conexiones e interconexiones que de otro modo quedarían fuera de alcance, hacerse nuevas preguntas de investigación y respuestas, explorar antiguas cuestiones de investigación por nuevos caminos y representar la investigación de forma diferente, a menudo más efectivamente con respecto al público en general y no académico. (Leavy, 2015, p. 21)

La IBA tiene la posibilidad de exponer a las personas a nuevas ideas, historias o imágenes, y puede hacerlo con el objetivo de fomentar conciencia social. Presentar otras realidades a través de las artes puede ser una forma de promover reflexión y empatía, y así se plantea en esta tesis. Tal y como afirma Leavy (2015), la IBA se ha utilizado en proyectos sobre un amplio abanico de temas entre los que destacaría raza, racismo,

² En inglés en el original, todas las citas de Patricia Leavy fueron traducidas por mí.

discriminación o perjuicio, por ser de mi interés e ir de la mano con la investigación que planteo.

En mi caso, no es que supiera que quería hablar de racismo y eligiera las artes como método. No. Las artes ya estaban ahí, yo ya estaba en las fotos y fue al hacer el ejercicio de ir un poco más allá de lo visible que descubrí lo invisible. Fui capaz de ponerle nombre a las cosas y descubrí el racismo, todo lo que engloba y lo que lo provoca. Y no solo eso, sino que me di cuenta de que lo importante es todo lo que me estaba perdiendo por culpa de cómo se me había contado la historia y cómo la había vivido. En eso consiste la tesis, en conseguir encontrarme a través de fotografías familiares, vídeos domésticos y demás creaciones artísticas, a pesar de la sociedad racista, el modelo educativo discriminatorio y la historia mal contada a través de una cultura visual dominante.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES

No hay duda de que las artes suponen una importante plataforma para el cambio en aulas y comunidades. La investigación y diversas acciones producidas en el encuentro entre la educación artística contemporánea y la IBA son una acción necesaria para revisar la práctica en educación (De Bruin et al., 2018).

Las prácticas creativas no son procesos cognitivos abstractos desconectados de la vida, la acción y el activismo; sino que, según Stolz (2015), suponen aproximaciones que sintetizan experiencia sensorial, acción, reflexión, sensación e interacción con los otros. Trabajar y aprender a través de las artes es una experiencia física en la que usamos la acción e interacción de nuestros cuerpos en un tiempo y un espacio reales (De Bruin et al., 2018).

La Investigación Educativa Basada en las Artes (*Arts-based Educational Research*, [ABER]) es una forma de investigar en educación en la que el investigador/a recurre a procedimientos, técnicas, metodologías y estrategias artísticas para compartir su experiencia e interpretarla en un contexto (Mesías-Lema, 2012). Eisner y Barone (2006) afirman que quienes investigan en base a la ABER experimentan con formas no lingüísticas de las artes para obtener modos alternativos de representación de datos como (pintura, foto, collage, música, escultura, cine, danza, etc.).

De todas las ventajas que presentan Agra y Marín basándose en Eisner (Mesías-Lema, 2012) sobre las formas de representación en la ABER, destaco por cómo es mi trabajo, dos de ellas: la iluminación y empatía y la atención a la complejidad. Este tipo de investigaciones iluminan la experiencia por su forma de representación y generan empatía porque nos conectan con otros contextos y personas inmersas en ellos. También implican un proceso de aprendizaje complejo que en el caso de esta tesis es el conflicto identitario, el sentido de pertenencia, el racismo,

etc., que muestra a partir del material artístico producido la complejidad del contexto a investigar mejor que otras formas de discurso académico.

Pero, sin duda, la mayor ventaja de la ABER en relación a este trabajo y a mi realidad es la reflexividad. Según Weber y Mitchell (2004), la ABER revela aspectos personales del yo a través de una reflexión profunda con nosotros mismos. Las fotos, el diario, el espejo y el vídeo me han valido para recuperar recuerdos y sensaciones y para pensarme de una manera específica que hasta ahora no había hecho.

Mesías-Lema (2012) sostiene que esta metodología también puede presentar una serie de dificultades tales como el distanciamiento de su lenguaje con el tradicionalmente académico o la crítica de su objetividad; sin embargo, en el caso de esta investigación, no los veo como algo negativo. Entiendo estas ideas como conflictos y destaco en mi caso los que surgen en lo académico y en lo personal. El lenguaje de las artes difiere del resto en el ámbito académico, pudiendo hacer que trabajos como este no encajen en el sistema tradicional. Pero esta tesis se sitúa en un contexto, y dialogará con otras que hablen un lenguaje parecido y compartan sus ideas, métodos u objetivos.

Objetividad e investigación son palabras que siempre han ido de la mano, sin embargo, en la ABER la experiencia personal está en el centro, observando y participando de un contexto concreto. La persona investigadora se mueve por las fisuras del proceso investigador y esto pude hacer cuestionar la validez científica de esta metodología (Mesías-Lema, 2012).

En función del perfil profesional de cada investigador y de sus intereses personales, aparecen diferentes “líneas contemporáneas de acción” dentro de la Investigación Educativa Basada en las Artes: *Photo-based Research*, *Photo-Educational*

based Research, *Image-based Research*, *A/r/tography*, *Performance*, *Investigación Artístico-Narrativa*, *Investigación Educativa basada en las Artes Visuales*, etc. (Mesías-Lema, 2012, p. 59). Presento a continuación aquellas metodologías dentro de la ABER que más me han interesado por el perfil de esta investigación.

A/R/TOGRAPHY

La investigación a/r/tográfica es una metodología de la ABER que expone las tres identidades que forman parte de toda persona comprometida con esta línea de investigación en Educación Artística: artista, investigador y docente (Springgay et. al, 2005). Con esto se pretende sacar al profesorado del lugar despersonalizado en el que nos tiene la investigación educativa, configurando así un desenvolvimiento para el desarrollo profesional y personal; las voces del profesorado deben ser contextualizadas debidamente para convertirlas en “historias de vida” (Bolívar, 2014).

Esta tesis doctoral vincula cada relato de vida con una investigación posterior que descubre qué hay detrás de cada recuerdo, extrapola la experiencia personal para presentársela al alumnado y la pone en práctica en distintos centros educativos. La estructura del trabajo intenta mostrar de forma clara y coherente ese paso por la triple identidad que propone la a/r/tography (Springgay et. al, 2005), a la que añado la de mujer negra como punto de partida y como centro.

Sin embargo, esas identidades múltiples que presenta la metodología a/r/tográfica no tienen por qué suceder al mismo tiempo ni nos definen profesionalmente, sino que demuestran una serie de intereses y formas de orientar nuestro trabajo e investigación a lo largo de nuestras vidas. Tanto una carrera artística, como docente o investigadora requieren una dedicación y un esfuerzo total que dificultan que se compaginen con otras vertientes profesionales. En esta tesis las artes, la educación y la investigación interseccionan continuamente y, con ellas, mi capacidad artística, docente e investigadora.

La a/r/tography reconoce la conexión entre la producción, el aprendizaje y el conocimiento en las prácticas artísticas y pedagógicas. Y para hacerlo, recoge las prácticas de artistas,

investigadoras/es y quienes enseñan y/o aprenden para seguir una práctica que les lleve a indagar en su propia vida (Irwin et al., 2018).

Comprometerse con una Investigación Educativa basada en las Artes con frecuencia significa que los investigadores están inmersos en un viaje de descubrimiento, de aprendizaje sobre sí mismos, así como el aprendizaje de sí mismos con otros. En gran parte de la Investigación Educativa basada en las Artes no hay una distinción siempre entre el investigador y la investigación. En efecto, hay una relación orgánica y viva donde el investigador y la investigación son parte de una intrincada danza que está siempre cambiando. (Sinner et al., 2006, p. 1242)

Muchas vivencias que quedan aisladas en su contexto recobran sentido al encontrarse con otros escenarios de nuestras vidas e identidades; la a/r/tography nos permite experimentar lo que nos es aún desconocido (Irwin et al., 2018).

Efectivamente, cuando hablamos de a/r/tography hablamos de nuestra triple identidad que nos interconecta como artistas, investigadoras y docentes; sin embargo, es igual de importante o más nuestra propia historia de vida, cada vivencia, sentimiento y emoción. Esta tesis me ha llevado a empatizar y reencontrarme con mi familia, a repensar y valorar nuestra historia y a enorgullecerme de quiénes somos. Estar conectado con la práctica a/r/tográfica significa indagar sobre el mundo a partir de procesos de aprendizaje, docencia, investigación y producción artística (Irwin et al., 2018; Leggo et al., 2011; Sinner et al., 2006).

Irwin (2003, citado en Irwin, LeBlanc, Ryu y Belliveau, 2018) afirman que desde la a/r/tography como *living inquiry* descubrimos espacios difíciles que nos motivan a conectarnos a lo que realmente importa. Sumergidos en esta living inquiry, en esa conexión con nuestras vivencias, artistas, investigadores

y docentes estamos abiertos y receptivos durante nuestra práctica, “en sintonía con nuestras ideas, sentimientos y significados según surgen en el proceso” (Irwin, LeBlanc, Ryu y Belliveau, 2018, p. 46).

PHOTO BASED RESEARCH

Tengo en la memoria imágenes. Son situaciones de mi vida que me he guardado porque no he podido reaccionar en ese momento. Supongo que no he sabido cómo. Todas las que me surgen en estas páginas están ligadas a mi identidad como mujer *galega*, bubi y negra.

Como explica Mesías-Lema (2012), la Image-based Research (Investigación basada en imágenes) entiende las imágenes en general como objeto de estudio, sin especificar en qué tipo. Sin embargo, la Photo-based Research (Investigación basada en fotografías) se centra en la imagen fotográfica, como es el caso de este trabajo.

Según Mesías-Lema, una de las características más importantes de la Photo-based Research como metodología en relación a mi búsqueda y a esta tesis doctoral es que concibe la fotografía tanto como práctica artística en sus contextos educativo, formativo e investigador, como reflexión del proceso de aprendizaje artístico. De acuerdo con Mesías-Lema, esto hace que se piense en la fotografía de forma introspectiva tanto a nivel individual (cómo observamos, producimos e interpretamos fotografías), como en nuestra relación con el otro (cómo somos mirados, cómo miramos a los demás o el reconocimiento de la mirada del otro).

Volviendo a mi reflexión personal a través de la imagen, la Image-based Research me permite entender esos recuerdos visuales como el centro del proyecto, partir de ellos y conectarlos con

fotografías, vídeos, dibujos o hasta con mi propio reflejo. Y es apoyada en la Photo-Based Research que recorro a la fotografía para darles vida a esos recuerdos y compartirlos.

Dando un paso más a lo avanzado por parte de Roldán y Marín (2012) con la Photo-Educational Research, el caso concreto de esta investigación bebería de una metodología de autoexploración a través de la fotografía, un sistema que diseño y explico más adelante para poder pormenorizar en cada detalle y fase.

Al igual que Lowe (1986, citado en Zarza, 2015), yo también siento que me refugio en la imagen como un “mecanismo de defensa para gestionar lo identitario” (p. 23). Hay quien lo escribe, quien lo canta, quien lo interpreta a través del teatro, quien lo baila, quien lo dibuja y tantas opciones más. Sin embargo, mi caso no es tanto recurrir a la fotografía y al vídeo para expresar algo que ya incubaba, como descubrir un mundo a partir de cada imagen.

Las fotos muestran situaciones, pero esconden otras tantas. Aun tomadas en un instante, las fotografías requieren de cierta deliberación antes de ser compartidas, en caso de serlo (Bradshaw, 2019). Hago el proyecto para mí y, sin embargo, siento constantemente la necesidad de mostrárselo al resto; especialmente a aquellas personas que se pueden sentir identificadas y se pueden beneficiar.

POSTFOTOGRAFÍA

Leer *La furia de las imágenes* (2016) de Joan Fontcuberta me ha hecho ser mucho más consciente del papel que ha tomado la fotografía en mi trabajo. ¿Cómo me encontré con cada foto que aparece en el trabajo y por qué decidí incluirla?, ¿llegó antes la sensación o la imagen?, ¿la imagen es mi recuerdo?, ¿de todas las herramientas que podía haber utilizado por qué me he ido dejando llevar por las fotos y vídeos y su edición?, ¿por qué la necesidad de compartir?

La era digital en la que estamos inmersos ha traído consigo la “superabundancia visual” de la que habla Fontcuberta (2016, p. 7), y de la fotografía que fluye en este entorno hablamos cuando hablamos de postfotografía. Estamos ante la “desinvención de una cultura” (p. 28), pasamos de la forma de ver que la fotografía ha marcado durante siglo y medio a otra cosa. Continuando con la perspectiva del autor, la postfotografía es un nuevo lenguaje en el que la imagen ha entrado en nuestra forma de relación con los demás, pero también con nosotros mismos, como es mi caso.

Para mí, fotografía es memoria; leo mis álbumes familiares como pasado. El encuentro con cada foto se convierte en un ritual que me trae imágenes, frases, sensaciones y emociones. La fotografía es mi herramienta para recordar. Tiene algo incluso de verdad fiel para mí, de comprobante, a pesar de ser plenamente consciente de su capacidad para mentir.

Sin embargo, una vez me hago con ellas rompo con su tradición al generar nuevas imágenes que no responden a una realidad visual pasada, sino a la verdad y a la memoria que yo quiero recrear. El uso de la fotografía entonces cambia y pasa a ser una herramienta de pensar.

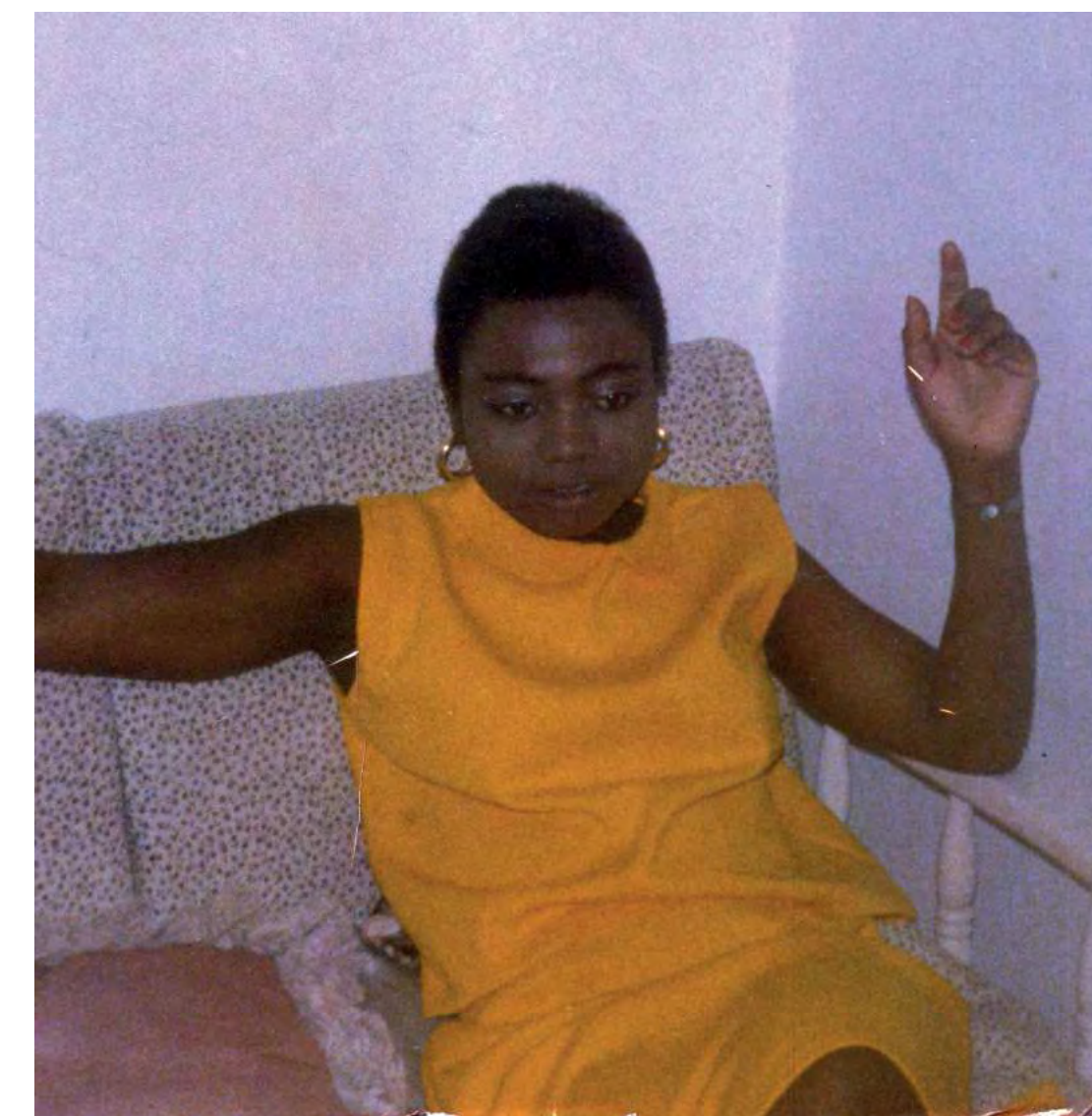
Cuento con un archivo familiar de fotos y vídeos en los que salgo. Entiendo que eso es suficiente para poder tomar decisiones sobre él; que el hecho de que sean imágenes que me cuentan, me capacitan para utilizarlas. Sin embargo, ese contenido fue generado por mi padre, mi madre, mi tía, mis amigas y amigos y demás personas de mi entorno, no por mí. Fontcuberta (2016) añade un punto importante a la descripción de la postfotografía afirmando que se desmaterializa la autoría, se disuelven las nociones de originalidad y propiedad. Crear en esta era, por tanto, puede conllevar la reencarnación de las imágenes, a su reutilización y reinención.

Más que reencarnar, lo mío es una puesta en valor. Seleccione las fotos que me hacen revivir los momentos que siento como más significativos y las hago dialogar con lo que no me había atrevido. Meto a la Tiffany de entonces, la de cada una de las experiencias que me interesa trabajar, en situaciones que en su momento había evitado, puede que conscientemente. Hay cierta obligación, es un diálogo constante con mi yo del pasado, me fuerza a tratar cosas para las que siento que ya estoy preparada.

Cabe destacar que no solo se trata de mis fotos; el archivo del que parto y con el que llego a los collages fotográficos y demás ejercicios, requiere de más documentación. Para recrear esas situaciones que me vienen a la mente vinculadas con la imagen, pero que no salen en las fotos, necesito recurrir a otros medios: otros recortes del álbum familiar y hasta Google para recolectar imágenes que juntas recompongan lo que recuerdo. ¿Es esto legal?, ¿hasta ahí puede llegar la disolución de la autoría de la que hablaba Joan Fontcuberta?

Recuerdo imágenes congeladas de mi infancia, de la caja de fotos de casa, de mi vida; son imágenes supuestamente aisladas, pero todas ellas recrean una realidad y funcionan como un todo, tanto a nivel individual como colectivo. Existe una gran diferencia entre lo que transmite cada foto en los álbumes y en los sobres de revelado, cómo lo hace suelta cuando la admiro y la re veo una y otra vez, qué pasa cuando la acompaña el texto a lo largo de la tesis o cómo dialoga y funciona en conjunto con el resto de fotografías.

Al ver y rever los álbumes siento que mis padres se me presentan por primera vez: “Encantada, Tiffany, soy tu madre; me gusta quedar con mis amigas, callejear Malabo, reír, sentirme independiente en mi piso de A Coruña y tumbarme en la playa” y “Un placer, Tiffany, soy tu padre; fumo, me encanta disfrazarme, salir con amigos e invitar a mucha gente a casa”. Me los encuentro en situaciones que ya no suceden, con gente con la que ya no quedan, haciendo cosas que ya no hacen: viviendo una vida sin mí.



Mamá, archivo doméstico familiar, 1985

Papá, archivo doméstico familiar, 1985



Como afirma Fontcuberta (2016), las fotografías “no son más que pantallas en las que proyectamos nuestra identidad y nuestra memoria, es decir, aquello de lo que estamos hechos” (p. 80). Y en el caso de esta tesis, esas imágenes materializan los recuerdos que evocan a través de su edición gráfica.

Dice Gabriel García Márquez en el epígrafe de sus memorias—Vivir para contarla (2002)—que “la vida no es lo que uno vivió, sino lo que uno recuerda y cómo lo recuerda para contarla.” Las fotos fueron tomadas por mis padres y demás miembros de mi familia y amistades pensando en guardar recuerdos, pero los recuerdos los recuerda cada persona como los vivió. Así que al verlas recreo la historia desde mi perspectiva, y no desde la de la persona que sacó la foto. Recrean mi mundo y no el del resto. A través de la apropiación, les damos una nueva vida a imágenes prácticamente olvidadas, que pasan a tener de esta forma un nuevo significado.

Sin embargo, aunque entiendo mis imágenes como un reflejo en el que me vuelvo a ver, no siempre me reconozco en las fotos. Muchas de las situaciones que comparto en este trabajo se habían escapado de mi memoria, pero gracias a este ejercicio de indagación en forma de tesis he podido volver a ellas. La mayoría de artistas que he consultado en el campo de la investigación a partir de foto de archivo o foto doméstica buscan a otras personas y trabajan con historias ajenas, pero yo me busco a mí.

Las fotos que me sitúan en un contexto las he sentido importantes desde que tengo uso de razón. Recuerdo dedicarle tiempo a la caja de fotos y a los tres álbumes desde siempre. Entre eso y que nunca me faltó imaginación, han ido surgiendo historias en mi vida como la de mi hermano. En la materia de inglés de 4º de primaria estábamos trabajando el vocabulario del tema de la familia y nos pidió la profe que hiciéramos un árbol familiar. Lo de dibujar, recortar, pegar cosas y las tipografías ya era



This is Michael. He's my brother, López-Ganet, 1998

entonces una de mis actividades favoritas, así que recuerdo la tarea con especial ilusión. Lo empezamos en clase pero lo terminamos en casa. Cuando llegué al día siguiente con ese tríptico naranja titulado “My family tree” la profesora llamó a mi madre. ¿De dónde había salido ese tal Michael?

He recurrido a mi archivo de fotografía y vídeo siempre que contara con alguna imagen que transmitiera lo que buscaba; por tanto, no he hecho muchas fotos nuevas. Supongo que esto tiene que ver con una lógica involuntaria de aprovechar y reciclar, derivada de la superabundancia de imágenes que mencionaba antes. También puede deberse a mi actitud un tanto romántica y nostálgica con las fotos: las veo, las re veo, las organizo y vuelvo a clasificarlas una y otra vez.

No me consideraría coleccionista, pero cada vez que pasa algo que considero importante me hago con algún objeto que lo pueda recordar. Mi casa está llena de cosas un tanto raras para los ojos del resto. Guardo conchas bonitas de momentos significativos, el envoltorio de los Ferrero Rocher comidos con personas importantes en momentos importantes, cartas que envió y recibo... Definitivamente, no sabría muy bien cómo definirme si hiciera caso al lema de Hans-Peter Feldmann (citado en Fontcuberta, 2016), “somos lo que acumulamos en la vida” (p. 186).

Recuerdo tener una conexión especial con las fotos de casa desde pequeña. Teníamos 3 álbumes grandes y una caja de cartón que ponía “hojaldres” junto a una marca de la que ya me he olvidado. Siempre estaban lo suficientemente desordenadas como para volver a revisarlas una a una y reorganizarlas en sobres y álbumes. Así fueron evolucionando hasta cómo están hoy: tres álbumes grandes, tres pequeños, más de diez sobres y la caja de cartón en la basura desde hace años.

Para mí, estas fotografías en papel tenían (y tienen) un valor mayor a los archivos digitales. No sé si es porque me han acompañado siempre, por su condición de objeto palpable o qué. A partir de mi adolescencia empecé a crear mi propio archivo digital, pero creo que no tengo la conexión que tenía con las de la caja y los álbumes. Y es que, tal y como se pregunta Fontcuberta, “¿qué pasará con la memoria que se acumula en DVD y discos duros? Un negativo analógico tiene una presencia física que posibilita su visualización directa, pero un archivo de formato gráfico requiere ser decodificado para aportar la información que contiene” (p. 175). Necesito ver las fotos y tocarlas. No sé si es miedo a un incendio, robo, inundación y olvido, o qué, pero algo me hace escanearlas. Sin embargo, las importantes sacadas con la digital las imprimo. Supongo que necesito tenerlas en todos los formatos para garantizar que los recuerdos no se van a perder.



Pero, trasladando a la tesis este ejercicio de revisión de archivo, recuperación de fotografías y vídeos, visualización y recreación de recuerdos, ¿cómo y cuándo parar? Podría contar con material para varias tesis doctorales o diferentes proyectos que dieran continuidad a esta investigación; al final esto es un proyecto de vida. Mi yo pasado está en esas tantísimas fotos y vídeos, y en más que siguen apareciendo a raíz de la búsqueda intencionada que hago con esta tesis. Además, las posibilidades de cada imagen se multiplican una y otra vez según la lectura que se haga de ellas, cómo se agrupen y qué discurso generen. Propongo generar unas reglas que me den cierto control sobre ellas para evitar la pérdida de la soberanía de las imágenes a la que teme Fontcuberta.

INVESTIGACIÓN A PARTIR DEL ARCHIVO DOMÉSTICO DE FOTOGRAFÍA Y VÍDEO

El trabajo postfotográfico de esta tesis consiste en un estudio autobiográfico a través de fotografía y vídeo domésticos. La organización y diálogo de estas fotos y vídeos son la clave para poder contar algo a partir de este archivo. A pesar de que las imágenes se presentan como hechos reales, son creadas a partir de un proceso selectivo que las ordena, clasifica, elige y nombra (Desai, 2019). En mi caso, las agrupé siempre en torno a familia y negritud, como si solo pudiera ver eso en mis fotos.

Las fotografías con las que trabajo, en las que estoy, forman parte de un archivo mayor que cuenta la historia de mi casa: la caja y los álbumes. Ese carácter doméstico de las fotos y vídeos se traslada a toda una forma de trabajar que aparece en la tesis: la intimidad de mi historia, la manera en la que comparto cada experiencia vivida, la selección de las imágenes o las conversaciones intramuros con mi madre, mi padre, mis tías, mis primas y mis abuelas.

La fotografía entra en lo cotidiano y doméstico por medio de los álbumes familiares articulando relatos e historias contadas de frente ya que buscaban ser mostradas más que ser vistas; el álbum familiar sería una forma de solemnizar y reforzar la unidad de la familia (Bordieu, 2003). Lo malo, como señala Juan José Millás (2005), aparece en el álbum en forma de ausencia.

Los primeros álbumes de fotos aparecieron en la década de 1860 entre la burguesía y “rememoraban las antiguas galerías de antepasados con las que la aristocracia se vanagloriaba de su genealogía” (Fontcuberta, 2016, p. 205). Con los avances tecnológicos que fueron surgiendo—la posibilidad de sacar del estudio el equipo, por ejemplo—, el álbum también fue evolucionando. Recogían los hitos solemnes religiosos de cada familia. Como afirma Fontcuberta, el álbum se acabó convirtiendo

en “un repositorio de sonrisas en el que no había cabida para el conflicto ni la tragedia” (p. 205).

En nuestra familia de tres no ha habido boda, bautizo, ni comunión. Nuestros álbumes no han podido convertirse en muestras de cohesión y continuidad familiar. Es más, mis padres se han separado, ya no vienen sus amigos a casa, no tenemos la finca en la que crecí y apenas conservo juguetes. Esa idea idílica de archivar en anillas la historia familiar no se llegó a materializar en nuestra casa; las pocas fotos que tenemos juntos estaban sueltas en la caja de hojaldres. Nosotros tenemos tres álbumes, cada persona el suyo: mi padre antes de conocer a mi madre, mi madre antes de conocer a mi padre y mis primeros años de vida; todo por separado.

Ya me empezaba a asustar pensando que mi familia era la menos familia de las familias, pero Fontcuberta me tranquilizó al afirmar que “en los años cuarenta y cincuenta los álbumes dejan de ser transgeneracionales para pasar a ser solo generacionales, y dos décadas después serán simplemente personales, o sea, centrados en y administrados por un único miembro de la familia” (p. 206). Cada álbum es una historia individual.

Y ya no es que solo sean tres álbumes, es que hoy en día muchas de sus fotos ya no están en sus páginas. Los soportes se han ido expandiendo y han pasado a vivir en marcos apoyados en repisas del salón, colgados de paredes y hasta a pegarse en las carpetas del colegio.

La gente se complace en rodearse de sus recuerdos más placenteros, como si el álbum se rebelase de sus restricciones para ocupar las parcelas de nuestro entorno cada vez más inesperadas (...) El álbum se despliega así poco a poco sobre las arquitecturas que habitamos, como una forma de marcar el territorio e impregnarlo de nuestra subjetividad. (Fontcuberta, 2016, pp. 206-207)



Recorte en forma de corazón para mi corcho de Inés y yo en el camino de la finca, archivo doméstico familiar, 2002

Inés, mi mejor amiga (frente y reverso), 1998-1999

Yo quitaba las fotografías de mi álbum para regalar en mi etapa adolescente, para pegarlas en mi carpeta junto a famosos atractivos y clavarlas en el corcho; siempre con una forma horriblemente complicada: corazones y estrellas irregulares, forma aproximada de la silueta de las personas que salieran, etc.



Re-play (after Christian Marclay), Isabelle Le Minh, 2009

Archivo J. R. Plaza, Iñaki Bonillas, 2005

Conocer la obra de artistas como Isabelle Le Minh o Iñaki Bonillas y los dorsos de sus fotos, me animaron a darle la vuelta también a las mías y reflexionar acerca de algo que casi siempre las acompaña, sin embargo, suelen pasar desapercibidas por verlas como algo común: mis notas desde pequeña, las aclaraciones de mi madre o los mensajes de mi abuela Adriana, entre otros. Otra referencia son los retratos del colombiano Manuel García Fernández, en los que el artista escribe en sus reversos largos comentarios a veces enigmáticos incluso con poemas de amor e instrucciones de radioafición. Esa información trasera sería el equivalente al pie de foto de Instagram.

Cada foto tiene infinitas posibilidades. Formo distintas series con ellas. Recorto según me interese—aunque siempre duele quitar a personas. Entre nuestras fotos no me he encontrado rabia o despecho en forma de incisiones, pero hay un ejercicio que hace mi abuela Adriana que sí me sorprendió en su momento: marca la frente de su marido fallecido con una elegante cruz; una acción muy ligada a la de la obra *Los tachados* (2012) de Roberto Duarte, en la que el artista se propone resolver un tabú familiar: por qué su abuela Esperanza manchó y tachó las caras de dos de sus hijos de todas las fotos.

Archivo J. R. Plaza, Iñaki Bonillas, 2005

Reverso de una foto de la abuela trabajando en el hospital de Malabo, archivo doméstico familiar, 1993



Retratos sin título, Manuel García Fernández, 1950. Fotografía de López-Ganet en la exposición "Estructuras de Identidad" de FotoColectania, 2019.

Mamá y sus papás, archivo doméstico familiar, 1963

Los tachados, Roberto Duarte, 2012

Me sabía los álbumes de memoria, contaban una historia concreta a partir de su orden concreto. Dialogaban las fotos que compartían página y nada tenían que ver con otras. De alguna manera estaba condicionada, pero he sabido desprenderme hasta cierto punto de esa trama y entenderlas como pantallas que me transportan e interrogan. Me mostraban lo visible, pero ahora también lo invisible.



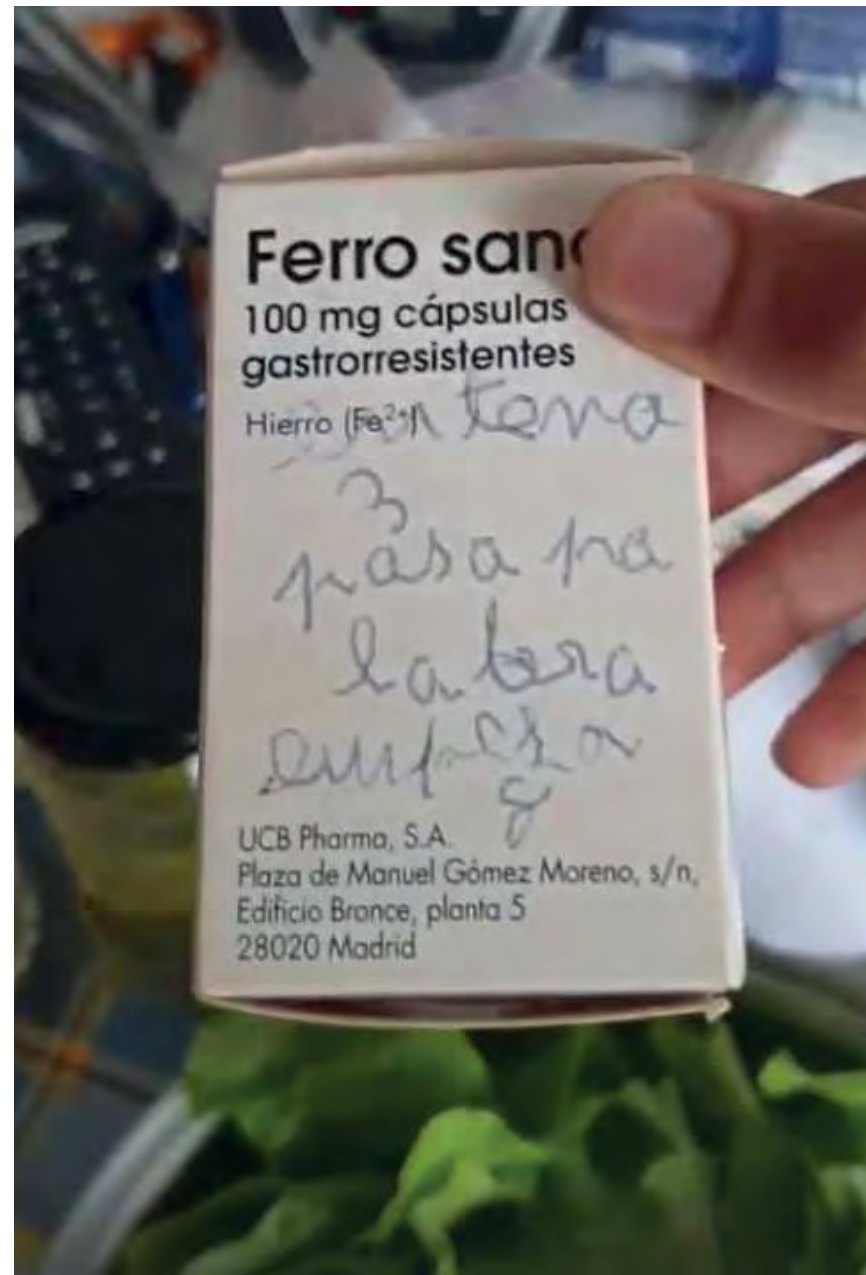
Pared da memória, Rosana Paulino, 1994-2015

AUTOBIOGRAFÍAS VISUALES: EL CASO DEL DIARIO

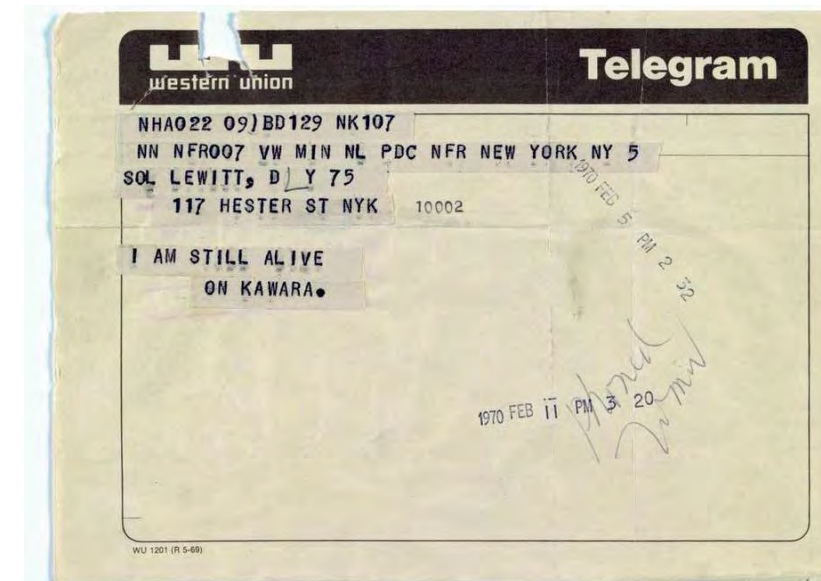
Siempre he tenido diario, aunque el ritmo de escritura ha ido variando. También he acumulado fotos de personas que eran especiales para mí, me han interesado los álbumes familiares y he generado vínculos fuertes con juguetes, ropa o dibujos que hacía. Ha evolucionado la forma en la que me relaciono con todo lo que me rodea, mi conexión y reflexión personal, pero las acciones recolectoras de recuerdos ya existían desde el origen. Es más, mi abuela María también anota absolutamente todo, nunca tira sus velas de cumpleaños y tiene rarezas parecidas a las mías.

De todo lo doméstico, me centro en lo que siento que está conectado conmigo. Me interesan los objetos que me acompañan y recoger anécdotas, por muy rutinarias y comunes que sean. Es a través de la fotografía, los vídeos y los recuerdos que recreo, que comparto una parte de mi diario. Aunque sea personal, son muchas las personas que se podrían identificar con él de alguna manera ya que lo autobiográfico no siempre es individual.

Leyendo la columna de Juan Santos (2018) en la revista *Clavoardiendo* conocí la obra de On Kawara y Sol Lewitt, dos artistas que, como señala el autor, construyen la autobiografía



antena 3 pasapalabra empieza 8, María Miranda (abuela), 2020

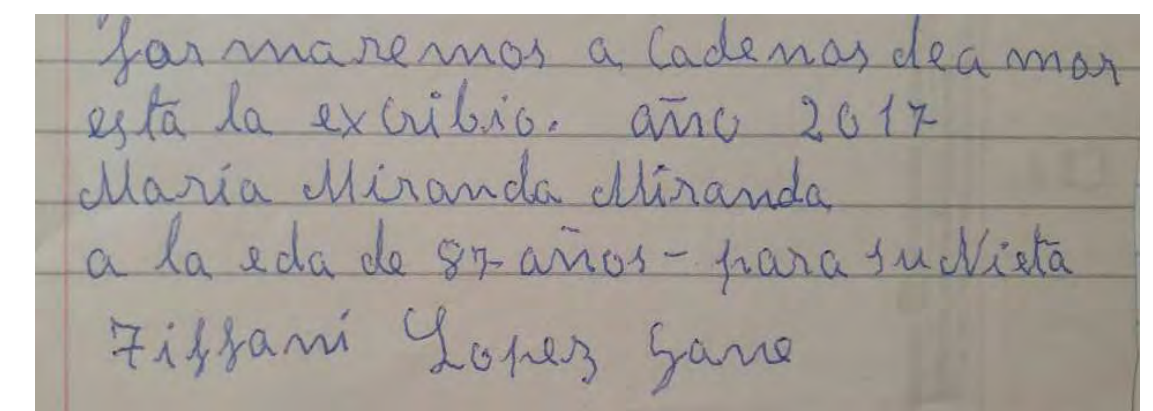
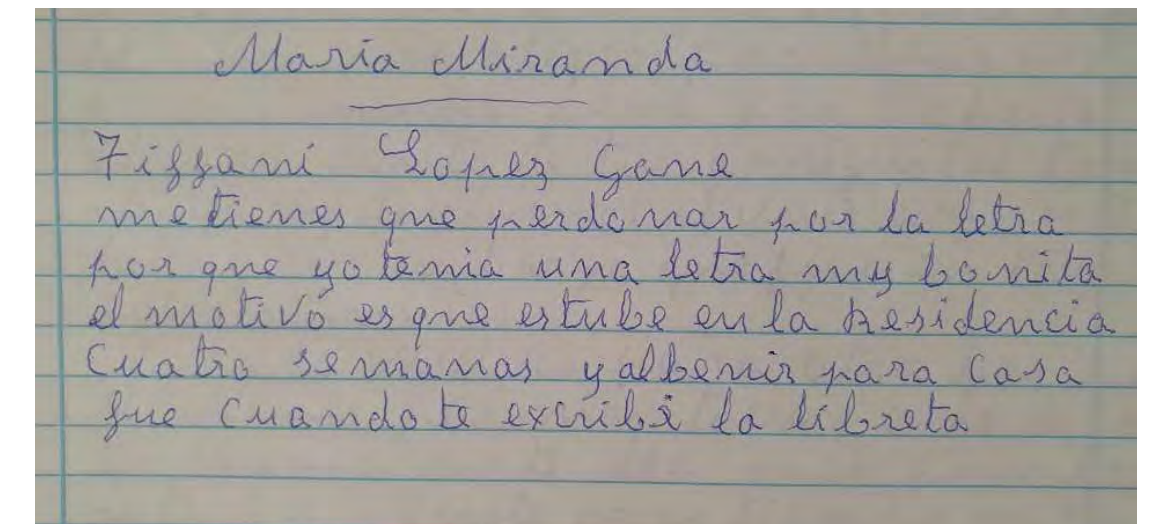


Telegram to Sol LeWitt (*I Am Still Alive*), On Kawara, 1970

con una aparente ausencia del “auto”. Kawara habla de tiempo y espacio en su obra, catalogando sus actividades diarias con frases claras y concisas que se convierten en telegramas y postales: “I Got Up”, “I Went”, “I Met”, “I Read”... Uno de ellos, de febrero de 1970, decía “I Am Still Alive” e iba dirigido a Lewitt, vinculando de esta manera el trabajo de estos dos artistas y amigos. Para Sol Lewitt, los objetos que le rodean en su apartamento de Nueva York son los mejores reflejos de su memoria, por lo que los fotografía creando su proyecto *Autobiografía* (1980).

Existen tantas maneras de hablar de una misma como personas hay. E s más, según en qué momento de su vida esté, esa misma persona se relacionará con su memoria y su narrativa de forma diferente. Esas frases y rutinas de Kawara y el vínculo con lo doméstico de Lewitt me hicieron pensar en mi diario y en lo mucho que evoluciona.

Me daría pena dar a entender que mi vida solo se limita a lo que recojo en esta tesis. Hay más: mi relación con mi abuela María, mi padre, están mis amistades, la playa, mis listas de música, cómo me afectan las fases de la luna, el resto de listas—especialmente las de sueños y propósitos—, mi casa, la arquitectura, los partos, la compra de los sábados, hablar portugués, el zumo de naranja, ser Cáncer ascendente Sagitario, los envoltorios de Ferrero



Libreta para Tiffany, María Miranda (abuela), 2017



Flower Sniffer, Emma Amos, 1966

Ebebe y sus plantas, López-Ganet, 2020

Rocher o mi obsesión por el futuro. Pero en este momento de mi vida todo está condicionado por lo que recojo en esta tesis. Mi negritud y mi identidad bubi en la diáspora gallega lo envuelven prácticamente todo.

Mi diario se convierte en un objeto artístico; la tesis es ese objeto artístico: collages, selección de fotos de los álbumes familiares, películas familiares de la cámara de 8mm, fotogramas de aquellos momentos, autorretratos actuales en forma de vídeo y selfi con el móvil o mi selección musical. El diario se convierte en una recolección no solo de recuerdos, emociones e ideas descritas en papel, sino todo esto de forma palpable.

Algo que considero interesante e importante del trabajo es el carácter íntimo de las fotografías y vídeos originales de los que parto. Se hicieron para no salir de casa, como mucho se les enseñaba a familia y amistades cuando venían de visita. Me he apropiado de todo ese material fotográfico y audiovisual para recrear mi historia y después compartir parte de ella.

También en la columna de Juan Santos (2019) de la revista *Clavoardiendo* conocí a Ana Casas Broda. La artista granadina en su obra *Cuadernos de Dieta* (1991) recogió durante ocho años anotaciones de todo lo que comía y fotografías regulares de la evolución de su cuerpo. Esas fotos forman parte de un proceso

íntimo, no fueron hechas para ser mostradas.

A diferencia del trabajo de Ana Casas, los fotomontajes que comparto en la primera etapa de mi búsqueda sí estaban pensados para ser mostrados. Son imágenes impregnadas de intención. Al realizarlas buscaba representar mi recuerdo de la forma más inmediata posible, y que al leer el pie de foto que las acompaña quedara una idea clara de lo que estaba en mi memoria. Es importante destacar que el hecho de estar pensados para que los vean otras personas también me hizo ocultar partes, hacer visible solo aquello con lo que me siento cómoda.

American Girl, Emma Amos, 1974



Tras un mes en Bioko, López-Ganet, 2019



Cuaderno de dieta, Ana Casas Broda, 1991



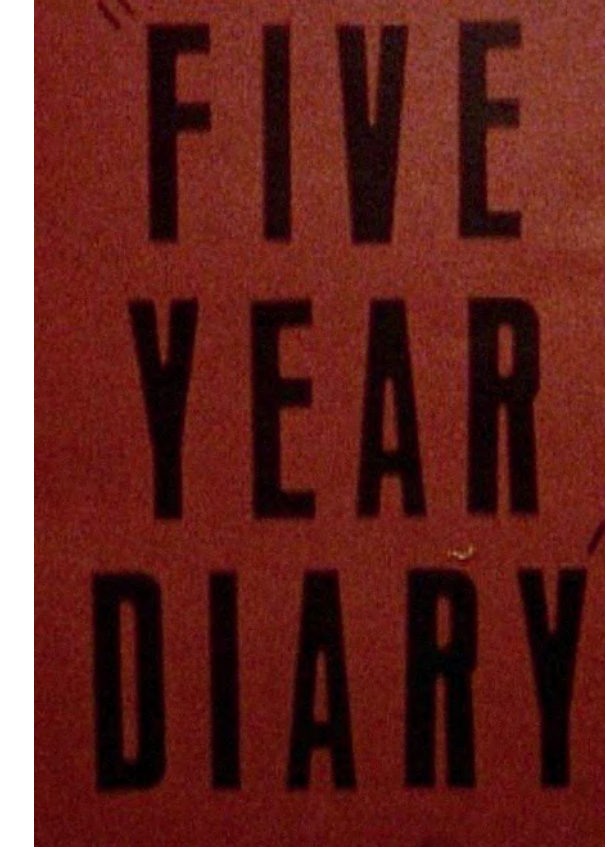
Santos nos recuerda que la distancia que tomamos con el relato autobiográfico es otro elemento a tener en cuenta; y es que, aunque pueda parecer contradictorio, podemos convertirnos en espectadores de nuestro propio diario. Dedico casi tanto tiempo a recoger mis reflexiones como a reverlas: vuelvo a pasar las páginas de los álbumes de fotos una y otra vez, me pongo los vídeos en bucle, releo las páginas de mis diarios y reorganizo los objetos especiales para mí que voy acumulando.

Recurso al diario escrito para contar cómo me siento en días especialmente raros, para expresar rabia o aclarar lo que no se acaba de entender en las fotos o vídeos que voy sacando. Tener el móvil a mano me vale para capturar lo cotidiano de forma inmediata: cómo crecen mis plantas, el árbol pegado a mi ventana floreciendo, las ocurrencias de mi abuela y mi madre, luz bonita con mis canciones favoritas sonando en el hilo musical, la playa, mi relación con mi pelo o mi cara y mi bata.

Pero esto es ahora. Mi dinámica con el diario ha cambiado porque mi rutina también lo ha hecho. De mis textos de pequeña que empezaban por “Querido diario” a todo lo que presento en esta tesis ha habido una gran evolución de mi autopercepción a través de reflexión personal. Eso no quiere decir que antes no prestara atención a cada detalle de mi vida, sino que no hacía muchas de las conexiones que hago ahora, ni tenía la necesidad de guardar imágenes de la mayoría de mis vivencias.

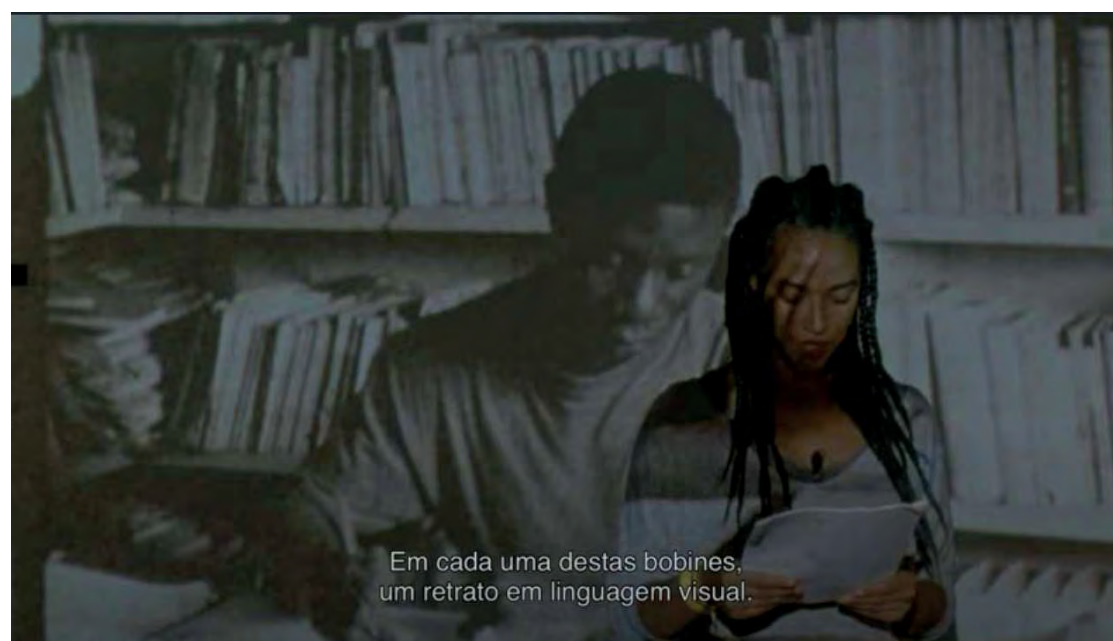
De los diálogos con el diario personificado y mejor guardador de secretos a anotaciones en las que hablo conmigo misma en cualquier libreta o post-it, pasando por vídeos de lo que me emociona, anécdotas de mi abuela o mi madre sobre mi infancia, objetos que cuentan lo mismo que haría yo por escrito o fotos tomadas para mí. De todos mis años de vida, considero que los cinco que han pasado entre mis dos viajes a la isla de Bioko han supuesto mi mayor cambio y evolución a nivel consciencia y reflexión personal. Este es el período de tiempo que intento compartir en esta tesis.

Aunque en su caso no son cinco sino unos 16 años, *Five Year Diary* (1981-1997) es el título del diario-película de Anne Charlotte Robertson (1949-2012). Horas y horas grabadas la mayoría con su cámara súper-8, que muestran sus vivencias, sentimientos y crisis nerviosas de un modo íntimo y emotivo.



Five Year Diary, Anne Charlotte Robertson, 1981-1997

Cuando empecé el diario, compré cinco rollos de película. Pensé que filmaría una escena cada día, moviéndome por mi apartamento. Y seguiría una dieta estricta: conocía a una fotógrafa en Nueva York [Eleanor Antin] que simplemente se había fotografiado a sí misma desnuda todos los días mientras estaba a dieta. Quería hacer esto, pero al principio, quería aparecer vestida, así que me puse un leotardo. Cada día filmaría una nueva escena. (Robertson, 1990)



Fotograma de *CONAKRY* (min. 3:24), Filipa César, Grada Kilomba y Diana McCarty, 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=7YklKs93jE>

Autobiografía y diario también van de la mano en mi caso. No se trata de un cuaderno con candado en el que escribo todas las noches antes de dormir, sino de una forma de recoger todo lo que necesito recordar o que me gusta especialmente, sin más. El formato no es solo escrito, sino que en mi idea de diario hay fotos, conchas, envoltorios de caramelos, poemas en trocitos pequeños de papel o vídeos. Diario también son los libros que tengo, la decisión de qué subrayo en ellos y qué no y las anotaciones que hago al lado de los párrafos con los que me siento identificada. Mis plantas también son testigos de mi día a día, mis únicas compañeras de piso y crecen conmigo, por lo que también las podría considerar diario.

Lo que expongo de él está pensado para ser compartido y para que se entienda porque esa es mi manera de compartir mi historia. El original no lo acabo de comprender ni yo: no están definidos ni su orden, ni su mensaje, ni su formato, y abarca tanto que no consigo verlo en su totalidad como objeto. Cuando capturo alguna página, foto o anotación ya estoy cargando a la imagen de una intención y alejándola de mi autobiografía original, si es que esto tiene sentido. Lo que comparto se llena de decisiones que intentan aclarar el mensaje para la otra persona.

Con mi abuela María comparto algunos momentos, como cuando le enseño vídeos o fotos para que recuerde y se emocione conmigo. Otros los publico en mi Instagram para que los vean las pocas personas que de verdad quiero que las vean y así empezar a interactuar. Pero la mayoría se quedan en libretas, notas del Google Keep o en la memoria del móvil y del ordenador.

Rubén es la única persona que se ha sumergido un poco más en lo que sea que es mi mundo esta temporada. Le he enseñado mis diarios, fotos y vídeos personales, he compartido mis dudas con él y muchas de mis reflexiones ante la cámara interior del móvil también buscaban su respuesta. Rubén es Rubén H. Bermúdez,

un artista: fotógrafo, escritor y ahora también director de cine.

Yo estaba empezando a atar cabos después de mi año en Canadá, había conocido muchas historias diferentes y comenzaba a sospechar que la mía no era única. Llegué no sé muy bien cómo a su cuenta de Twitter, hice clic en el enlace a la versión en PDF del libro y me quedé enganchada hasta que acabé. Lloré, claro. Estaba ante una obra de arte, las conexiones mejor logradas entre una historia de vida individual y una historia colectiva como la nuestra.

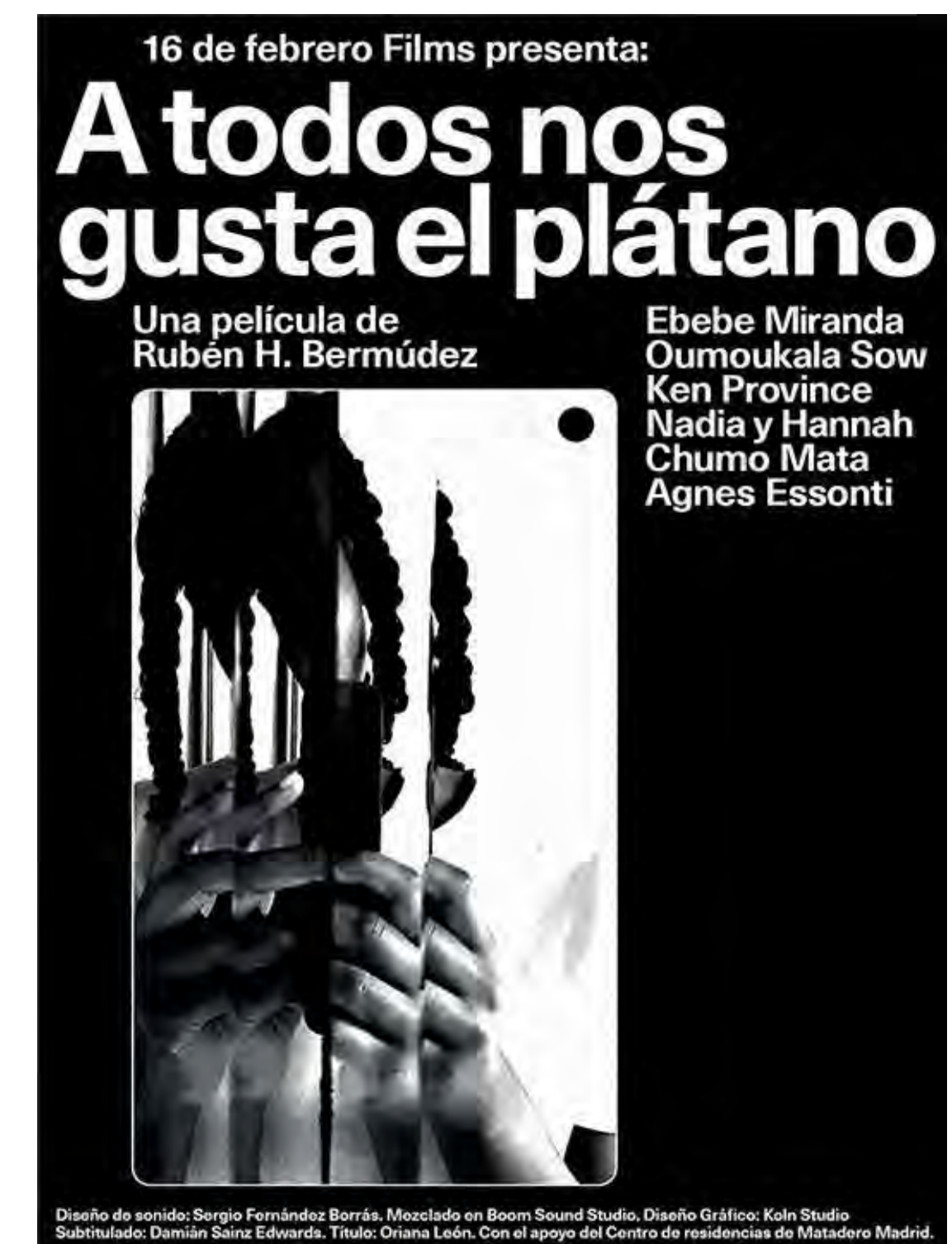
Mi fanatismo acabó en un hermanamiento con Rubén, manteniendo un diálogo frecuente en el que compartíamos nuestros proyectos personales y buscábamos opinión y recomendaciones en el otro. Hablábamos de esta tesis, de puntos en común, de artistas referentes, de Malabo, de cine y de lo doméstico. Así acabé envuelta en “la peli”: una historia colectiva a partir de cada una de las nuestras.

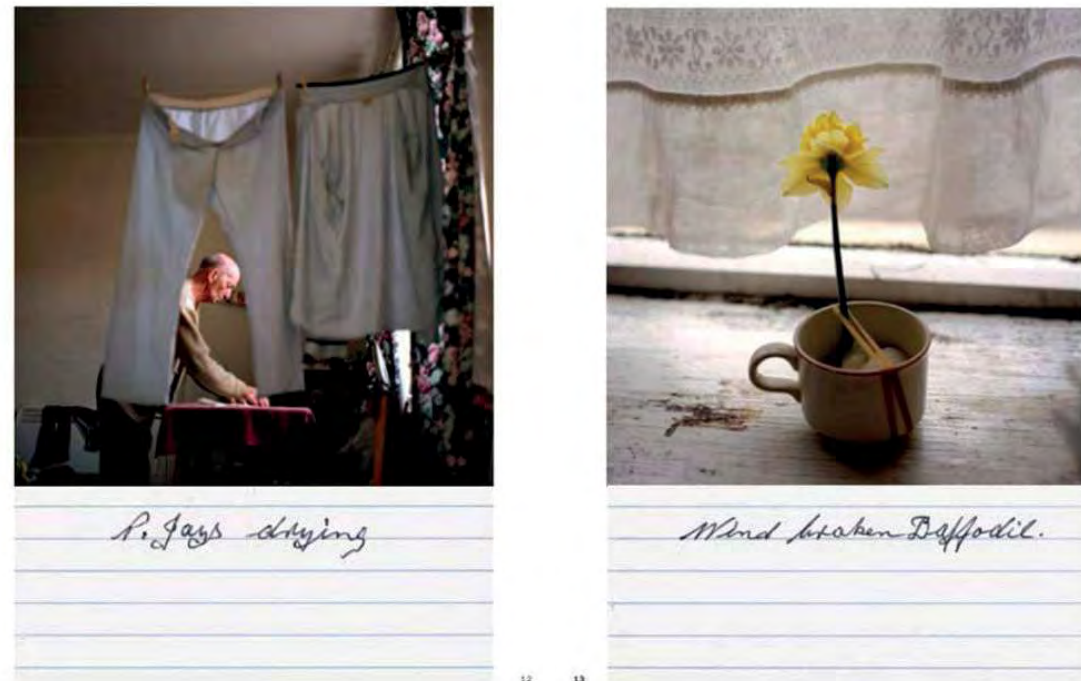
De todas nuestras conversaciones por correo electrónico, el mayor hilo de todos se llama “Èbebe vuelve de su vuelta a sus orígenes” y se compone de 33 mensajes tras mi viaje a Bioko en marzo y abril del 2019. En ellos hablamos de quedar para pasarle el material que podría usar para la película, compartí mis diarios con él, todo lo que supuso volver a Guinea y todo lo que sentía que estaban significando estos años de investigación. Recibía feedback, hablábamos de qué podría ser esa película y también comentábamos mi trabajo.

No me pidió más que algún vídeo estando en Malabo y acabé invadiéndole con decenas de correos eternos, whatsapps, mensajes por Instagram, envíos por correo postal y más de 200GB de fotos y vídeos. Quería compartir mi historia con alguien y por fin tenía con quién. No sé si por insistencia o porque realmente encontró algo interesante entre todos los archivos que le pasé, pero acabé metida en su película.

A todos nos gusta el plátano (2021) es un documental en el que “siete personas negras protagonizan el intento de hacer una película. Un retrato coral, íntimo y cálido.”

Cartel de *A todos nos gusta el plátano*, Rubén H. Bermúdez, 2021





The day to day life of Albert Hastings (pp. 12-13), Kaylynn Deveny y Albert Hastings, 2007

Kaylynn Deveney y Albert Hastings crearon un diario a cuatro manos titulado *The day to day life of Albert Hastings* (2017), un proyecto fotográfico en el que la artista le propone a este ingeniero industrial jubilado, que vive solo en su mismo barrio, recoger los momentos banales de su día, su vida y rutinas. Ella fotografiaba su día a día y este hace anotaciones sobre ellas, incluye dibujos, poemas y otras fotos.

La construcción de un diario que en apariencia solo habla de Albert, que podría considerarse una biografía más que autobiografía, se convierte en una relación entre los dos autores, que confluyen en una mirada sobre los hechos cotidianos y banales que definen la existencia. (Santos, 2019)

Creo que con mi historia y la película de Rubén ha pasado algo parecido. Me he abierto y he compartido parte de mi diario con él, haciéndole partícipe y permitiendo que hiciera uso de mi material. Con mis archivos, y los del resto de caras del proyecto cinematográfico, ha contado su historia, que a la vez es un poco la de todo un colectivo.

Volviendo a la forma del diario y a cómo lo entendemos, es interesante la reflexión que hace Santos (2019) al final de su artículo,

... puede que habitualmente asociemos el diario a una narración de hechos reseñables para el autor, o a esos cuadernos adolescentes en forma de confesión, pero la construcción de un diario puede realizarse desde perspectivas muy diferentes y no solo la de la primera persona.

Me pienso a través de la imagen; de la foto y del vídeo. Congelo el momento y busco las imágenes que me faltan. Vídeo y foto van de la mano en mi búsqueda. De acuerdo con James Herbert (De Lucas, 2018), “una película es un flujo que se impone a través del tiempo. La foto fija, al igual que una pintura, permite al espectador realizar una reflexión privada, explorar la imagen a su ritmo, vivirla como una experiencia íntima” (p. 11). Estoy totalmente autocondicionada ya que, como afirma el Herbert, “una imagen es una relación con otras imágenes: entre una o más imágenes presentes y visibles, o con otras mentales (de alguna manera, vividas o atesoradas en su memoria por el espectador)” (p. 14).

Mi diario son mis reflexiones, pero también las fotos que muestran cómo me ven otras personas, mis listas de Spotify o los vídeos en los que me grabo con el móvil yo sola hablando del tema que necesite. Hablar de un formato a lo largo de mi vida puede ser más complicado, pero si me centro en esta tesis y en toda la búsqueda personal que han supuesto estos cinco años soy capaz de definir cómo ha ido evolucionando esa idea de diario, de espacio de reflexión:

- Empecé con los clásicos cuadernos DIN a5 con candado. Les contaba lo típico: cómo me había ido el día, quién me gustaba y algún cotilleo del que me hubiera enterado en el cole. Con 15

o 16 hice la primera diferenciación y separé el que hablaba del amor de mi vida del resto; y lo mismo con los álbumes de fotos. Durante unos cuantos años solo recurrí al diario para escribir en mis momentos más tristes: momentos de incompreensión, la sensación de soledad o la separación de mis padres eran algunos de los temas más recurrentes. Acabé escribiendo muy de tarde en tarde y teniendo que resumir en unas cuantas páginas todas las novedades del año.

- El máster de profesorado (2015/2016) fue un salto grande en la forma de relacionarme conmigo ya que la imagen pasó a tomar protagonismo y mi cara, mi piel y mi pelo se convirtieron en el centro de muchos de mis trabajos. A través de fotomontajes, dibujos, autorretratos y fotos personales me contaba y rescataba recuerdos.

- Me di cuenta de que muchos de esos recuerdos los había olvidado prácticamente y que fue gracias a la imagen que pude volver a ellos, así que inicié un ejercicio de recuperación de situaciones concretas protagonizadas por mi identidad como mujer y negra a partir de collages y pequeños textos que los acompañaban. Así nació la tesis.

- Me interesaba la negritud, lo bubi, las distintas realidades de las mujeres negras y todas las situaciones pasadas de mi vida que habían pasado casi desapercibidas para mí. Todo lo capturaba, tomaba nota de lo que veía y escuchaba y empecé a grabar a mi abuela, a mi madre y a otras personas de la familia mientras contaban cosas que me interesaban en relación a estos temas y a nuestra historia en general.

- Pasé a una etapa de revisión de álbumes familiares y conversaciones con mi familia, especialmente con la materna. Mis diarios pasaron a ser libretas pequeñas que llevaba en mochilas y riñoneras, siempre conmigo. En ellas anotaba palabras nuevas en *pichi* y *bubi*, curiosidades que me contaban

mis tías o cualquier descubrimiento que considerara importante.

- Según iban llegando a mis manos libros de historia, tradiciones, cultura y ritualidad bubi iba conectando lo que leía con mis propias vivencias. Así, mis reflexiones pasaron a estar en los propios márgenes de las páginas que subrayaba. Fue un momento realmente importante de reconocimiento y representatividad que cambió la forma en la que veía y me relacionaba con esa parte de mí.

- Veía que me funcionaba dedicar parte de mi tiempo a revisar el pasado, lo familiar y mi posición en todo ello, así que decidí digitalizar las películas domésticas en 8mm y VHS para verme y rescatar anécdotas, comentarios e imágenes que me ayudaran a construir y reconstruir mi historia.

- De todas las horas viendo, reviendo y revisando álbumes de fotos fui congelando momentos para destacarlos y reflexionar. Capturo lo que me emociona. Se producen diálogos entre el antes y el ahora continuamente cuando me siento identificada con momentos pasados, cuando grabo a mi abuela mientras se ve a su vez 25 años atrás o cuando me doy respuesta con intervenciones de mi niñez a cuestiones que tengo ahora.

Lo realmente importante es el proceso. Este diario, y tesis, es un proceso. Habla de ello de forma muy interesante Phil Hoffman en su película *Lecciones en proceso* (2012), compartiendo sus ideas sobre proceso, aprendizaje, legado, compromiso de cada generación y la importancia del encuentro con el material y audiovisual y su organización y clasificación en el proceso.

Proceso habla también de tiempo. Las imágenes y las reflexiones que provocan y que componen esta investigación no son más que un viaje y una conexión presente-pasado-futuro. En ese sentido, siguiendo a Arias (2011), es interesante mencionar la arqueología visual, ya que las fotografías se entienden

como objetos visuales con valor arqueológico vinculados a la memoria individual y colectiva a partir de la exploración de la historia familiar. Tal y como señala el autor, la fotografía vista “desde el punto de vista arqueológico, es un dato, un vestigio, una huella de acontecimientos particulares (micro-fenómenos) que se relacionan con fenómenos más amplios en un contexto sociocultural e histórico determinado que toma nuevas dimensiones con su observación posterior” (p. 178). Más aún,

a través de la foto-elicitación se introduce la participación del informante como parte del análisis de las imágenes en sí mismas, tanto como su relación con las fotografías y finalmente la relación de éstas con prácticas y acontecimientos más amplios. (p. 178)

De esta forma surgen muchas de las reflexiones e historias de esta tesis, especialmente las descripciones de las tradiciones bubis que comparto.

ARTIVISMO

Aunque el proyecto parte de un trabajo individual y personal a través de la imagen, acaba convirtiéndose en una herramienta colectiva. Busco una reflexión, una conciencia social, un toque de atención. Además de mis imágenes, están las historias que esconden, las producciones artísticas del alumnado a nivel individual a partir del espejo y las instalaciones artísticas grupales.

El activismo es una sensibilización social hacia problemas compartidos colectivamente que atañen a la vida de las personas. Está en la raíz de estrategias, obras y acciones artísticas que inciden sobre lo político y promueven la defensa de los derechos humanos en un determinado contexto. Muchos de los privilegios que ahora disfrutamos han sido resultado de luchas anteriores. (Mesías-Lema, 2018, p. 22)

Hickey-Moody y Page (2016, citado en Burnard et al., 2018) caracterizan la participación en el activismo como una práctica que busca lo afectivo y recurre a distintos puntos de vista de la búsqueda para aumentar la sensibilidad y la conciencia con respecto al tema a tratar. Estamos ante una acción política capaz de generar reflexión y crítica. Y es que las artes y los artistas tienen la capacidad de tantear las conexiones y relaciones complejas entre arte y activismo, que sitúan a las artes como sociales, inclusivas, humanizadoras y, de este modo, significativas para el desarrollo humano en sociedad (Burnard et al., 2018).

Levine (2014, citado en Garber et al., 2019) afirma que a través de la producción artística manual en un sentido artístico las personas podemos reconocer el poder que tenemos de transformar nuestras vidas en lo que queremos a través de sencillas decisiones personales, ya que hacer cosas con nuestras

manos es un arma política silenciosa en un mundo dominado por la producción en masa.

La perspectiva social de la Educación Artística se basa en la convicción de que las artes visuales influyen a todas las sociedades y culturas y, por tanto, las artes en educación ayudan a las personas a comprender la complejidad sociocultural y sus conexiones de acuerdo con Perez-Martin y Freedman (2019). Podemos explorar el mundo por medio de las artes y una de nuestras misiones como arteducadores es darle esas armas al alumnado a través de la educación artística. Según los autores, “producimos para expresar ideas, actitudes y creencias alrededor de problemas sociales de gran escala” (p. 1180), pero también para nosotras mismas, por placer, para descubrirnos o hasta para transformar el mundo.

¿Cuál es el propósito de toda esta investigación? Podría ser terapéutico —que en parte también lo es—, pero no es solo cuestión de emociones y necesidades individuales, sino de la personalización y expresión de un problema social a través de una acción artística. La cura individual no evitaría que existieran más casos. No es un problema solo mío, soy una de las tantas representaciones del problema y uso el poder de las artes visuales para combatirlo.

Según Perez-Martin y Freedman, potenciar el papel social de las artes en el aula “ayuda al alumnado a entender la relación entre objetos e identidades culturales, acciones políticas y otros eventos y discursos fuera de la escuela” (p. 1180). Los autores continúan recalcando la responsabilidad que tenemos los arteducadores de colarnos a través del currículo y sus posibles trabas, solucionar problemas del alumnado, mostrarles sus libertades y responsabilidades, y mejorar la realidad social; las artes son nuestra herramienta para ello. El éxito no reside en la perfección técnica de la producción artística, lo importante es conseguir transmitir al alumnado el poder que tienen las artes visuales para “expresarnos, comunicar ideas justas, dialogar y tomar acción social” (p. 1189).

AUTOCUIDADO MÁS QUE ARTETERAPIA

Este trabajo pretende convertirse en una herramienta colectiva, pero ha nacido como centro de mi autocuidado: mi medio para preguntarme quién soy, qué necesito y hacia dónde quiero ir. A pesar de la relación con todo lo que nos rodea y su influencia en nosotros, somos responsables de nuestro propio bienestar tanto a nivel individual como en comunidad. Al igual que varían nuestros estados de ánimo y momentos vitales, también lo hacen nuestras necesidades y nuestras realidades de una persona a otra, de ahí que no exista la receta mágica que garantice el éxito siempre y para todo el mundo por igual.

El conflicto es algo constante en mi investigación y tal y como afirma López Fernández-Cao (2011), debe entenderse como un “elemento común del desarrollo humano que une cognición y emoción” (p. 14). La autora afirma que el arte a veces nos ayuda no tanto a conocer la realidad sino la nuestra propia, nuestro paisaje interior: “aquel que nadie conoce más que nosotros y nosotras, aquel que no le interesa más que a nosotros mismos y solo nosotros contemplamos” (p. 19).

La terapia a través de las artes es una disciplina híbrida fundada en los campos de las artes y la psicología. Fueron mujeres las pioneras que impulsaron este campo a principios de los años 70 en Estados Unidos, que hoy en día está orientado a la terapia, rehabilitación y atención sanitaria (Leavy, 2015).

Existe una fuerte relación entre la arteterapia y la Investigación Basada en las Artes. Leavy (2015) citando una comunicación personal con Chilton recuerda cómo ambas disciplinas han aprovechado el potencial de las artes como “creadoras de significado, empoderamiento, exploración identitaria, expresión de las emociones, comunicación multisensorial, aumento de la conciencia, curación, autorreflexión y crecimiento personal, relaciones, intersubjetividad y poder expresivo” (p. 16).

Debemos tener cuidado con cómo se plantee esa idea de terapia individual porque podemos estar reforzando el problema que esté viviendo la persona. Mi primera sensación cuando empecé la investigación y comencé la reflexión en torno a mi historia de vida fue de falta de autoestima, sensación de culpa, diferenciación negativa y hasta aislamiento. Sentía que esos sentimientos solo los tenía yo, que nadie me comprendería porque nadie vivía mi vida, que se me acusaría de víctima porque al fin y al cabo nada grave me había pasado y era una persona totalmente libre e independiente. No fue hasta que me encontré con la comunidad y comprobé que mi historia se parecía a la de muchas más, que comprendí que la terapia era para mí, pero para trabajar algo que nos sucedía a muchas.

Vincent Lanier (1970) fue quien alzó la voz para criticar la suposición paternalista de la clase media blanca que entiende las artes (las bellas artes) como un bálsamo mágico capaz de convertir a los niños y niñas de distintos contextos culturales en más aceptables, capaz de hacerlos encajar.

He de reconocer que al inicio de la tesis sacar todo lo que tenía escondido era más doloroso que beneficioso. Apenas sospechaba de dónde venía esa sensación incómoda que me acompañaba cada vez que me pensaba. Me miraba, me dibujaba, me fotografiaba, revisaba fotos y vídeos y me veía de forma aislada, sin un contexto. Sola ante un tema que desconocía y al que me enfrentaba desde la construcción identitaria que tenía. Por un lado, sabía que se trataba de algo importante porque me provocaba malestar en muchos momentos de mi vida; pero, por otro lado, conseguía restarle importancia al justificarlo con la visión que me había dado mi entorno, mi educación, mis libros de texto y mis referentes.

Esta investigación me ha supuesto un aprendizaje y empoderamiento que me permite ser capaz de repetir ese

ejercicio de pensarme de forma sana y entendiendo que no estamos ante una situación aislada. Nuestras experiencias como víctimas del racismo son consecuencia de una de las mayores aberraciones de la historia de la humanidad: la colonización del continente africano y la esclavitud de sus pueblos. Por tanto, más que arteterapia, esta tesis es autocuidado: conocerse y conocer la historia para quererse. Es tratar el pasado, pero también trabajar el presente y prepararse para el futuro tanto a nivel individual y colectivo.

HISTORIAS DE VIDA

La memoria nos labra y nosotros, por nuestra parte, la modelamos a ella. Eso resume perfectamente la dialéctica de la memoria y la identidad, que se abrazan una a otra, se fecundan mutuamente, se funden y se refunden para producir una trayectoria de vida, una historia, un mito, un relato. Al final, por supuesto, solo queda el olvido. (Candau, 1998, p. 13)

Soy quien soy hoy por todo lo que he sido antes, por todas las personas y luchas que ha habido antes. Hablo del pasado en los relatos personales a través de los recuerdos que rescato de mi memoria. Y es que, de acuerdo con Bruner (1991),

hay algo curioso en la autobiografía, es un relato efectuado por un narrador en el aquí y ahora sobre un protagonista que lleva su nombre y que existía en el allí y entonces, y la historia continúa en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador. (p. 119)

Reflejo mi historia a partir de mis recuerdos, en los que no solo registro los hechos en sí, sino la imagen que tengo de mí en relación a lo que me rodea y las personas implicadas en los

hechos. De todas mis situaciones personales, me quedo con las específicas, aquellas que hablan de mi identidad como negra, bubi y gallega. Son autobiografías espontáneas, porque surgen sin una guía previa y no se ajustan a una estructura cronológica concreta.

Mi memoria individual habla de mí, pero también de muchas otras personas que comparten una historia similar. Utilizo la autobiografía para explorar mi realidad, pero también para compartirla y hacerla colectiva. Describían Maesor y Silkes (2004) la historia de vida como una “lectura sociológica de la biografía” (p. 269). Para comprender algo humano, personal o colectivo, decía Ortega y Gasset (1999), es preciso contar una historia.

Me marcaron las palabras de Lucía Mbomío (2018), periodista e importante referente en materia de la realidad afrodescendiente de nuestro país, en un vídeo de Freeda: “Es importante que contemos nuestras propias historias. Que las cantemos, que las bailemos, que las riamos, pero que la saquemos fuera. Porque, si no, nos cuentan, y cuando nos cuentan nos deforman .”

Leer a personas negras lo cambió todo. Verlas luchar en teatros, conciertos o recitales, también. Mientras intentaba contar mi historia, me he ido enganchando a las del resto, cuya reivindicación cada vez me parecía más esencial. Siento que nos vamos pasando la bola, contagiando las ganas de hablar cada una con los medios que considere oportunos. Ya sea en forma de carta a su hijo como hace Ta-Nehisi Coates (2016), con un fotolibro como lo ha hecho Rubén H. Bermúdez, a través de las redes sociales como fue el caso de Desirée Bela-Lobedee en sus inicios—antes de la publicación de *Ser mujer negra en España*—o como pieza teatral como hizo Silvia Albert con *No es país para negras*.

Recurro a mi historia de vida para buscar el sentido y justificar, de alguna forma, quién soy. Sin embargo, no es lo mismo una vida vivida que el hecho de hacer de una vida una historia. Esto último exige un esfuerzo reflexivo para encontrar un sentido que permita establecer una conexión coherente entre los distintos acontecimientos y experiencias que se consideren relevantes.

Las historias de vida explicitan y hacen visibles (para sí mismo y para otros) aquel conjunto de percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que han influido y configurado, de modo significativo, quien se es y por qué se actúa como se hace. (Bolívar, 2016, p. 252)

Hernández (2011) remarca que la finalidad de la investigación sobre historias de vida es conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional. Asegura que esta conexión es la que hace posible que lo individual se convierta en colectivo. Entiendo que el alumnado también podría generar esa conexión.

La tesis podría durar lo que durara mi vida. Esos relatos personales seguirán apareciendo y con ellos la posibilidad de indagar y trabajar en torno a lo que encierran. Pero si no se hace el ejercicio de revisarlos, conectarlos y compartirlos, no se conseguirá generar una respuesta para que no se vuelvan a producir. Como aprendí de Esther Mayoko (2019) en un taller que impartió en Fuenlabrada sobre afrofeminismo llamado Vidas Negras, nos falta un marco de referencia que ampare nuestra lucha y evite todo lo que sigue ocurriendo a día de hoy.



Cartel de *Ngoan Ntangan: Dos mundos que se tocan*, Na Djingó, 2018

No puedo garantizar que mi trabajo vaya a llegar a mucha gente, ni que vaya a cambiar su forma de ver las cosas; pero me vale a mí. Aprendí de Marcelo Ndong (alias Manoliño Nguema) en *Ngoan Ntangan: Dos mundos que se tocan* (2018), obra de teatro dirigida por Gorsy Edu, que el hecho de compartir mi realidad no solo es para los que la escuchan; decía este en la obra: “antes contaba historias para cambiar el mundo, ahora las cuento para que el mundo no me cambie a mí.”

AUTOBIOGRAFÍAS ESPONTÁNEAS (O EPISODIOS DE RACISMO COTIDIANO)

El trabajo que comparto en esta tesis no es una autobiografía, o no una completa. Son partes de mi historia con un enorme poder emocional y visual, vivencias supuestamente aisladas que surgen cada vez que me pienso en relación al resto. Podríamos llamarlas autobiografías espontáneas por ser elaboradas sin una guía previa y aparecer sin seguir un orden claro y justificado.

Sin embargo, estos recuerdos cuando se juntan muestran algo bastante más potente. Hablan de esa necesidad de contar de forma casi involuntaria.. Es una necesidad de liberarme, de vaciar unos sentimientos que emanan ante una realidad que no puedo controlar.

Parto de la historia de vida y la autobiografía como metodologías, pero leer a Grada Kilomba me ha ayudado a dar un paso más, identificando las situaciones que comparto—esos recuerdos, microrrelatos, vivencias o autobiografías espontáneas—como episodios de racismo cotidiano. Aunque ya conocía parte de su trabajo, me hice con su libro *Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano* en el congreso de AfroEuropeans, y desde entonces he recurrido a sus páginas una y otra vez. Me he sentido identificada en prácticamente cada una de sus palabras y testimonios, me ha ayudado a revivir muchos momentos que había intentado borrar para restarle importancia a esa parte de mi vida y me ha servido de empujón para compartirlos.

Me culpaba por sentirme mal ante situaciones violentas y fuera de lugar en las que mi realidad como mujer negra siempre era el centro. ¿Realmente era yo la responsable y quien debía aceptar y callar? Según ha ido avanzando mi investigación, me he ido casando todo y viendo las cosas desde otras perspectivas. Y es que, tal y como afirma Kilomba (2019), “el racismo no es un problema personal, sino un problema estructural e institucional blanco que las personas negras viven” (p. 226).

La autora describe el racismo cotidiano como “todo el vocabulario, discursos, imágenes, gestos, acciones y miradas que posicionan al *sujeto negro* y a las POC³ como ‘Otras/os’—la diferencia contra la que se mide el *sujeto blanco*”

(p. 80). Señala que es “cotidiano” porque las vivencias racistas de las personas negras no son puntuales, únicas, ni aisladas. Se trata de un patrón continuo de abuso que se repite a lo largo de nuestra vida: en el supermercado, en comidas familiares, en el bus, en fiestas, sola en la calle o entre amigas y amigos.

Por mucho que trate de “empoderarme”, “aumentar mi autoestima” y “no creerme lo que me dicen”, cada vez que se produce una experiencia de este tipo, me recuerdan que soy la “otra”. Si soy la otra, no soy yo, negándonos de esta forma el derecho a existir como igual.

Yo no era consciente de nada de esto que presento, me había creído la historia como me la habían contado. Pensaba simplemente que mis experiencias eran “cosas que me pasaban a mí por ser la única y diferente”. La otredad de las personas negras se manifiesta siguiendo un patrón prácticamente igual sea quien sea la persona y el lugar del mundo en el que esté; lo vivimos todas y sin embargo siguen viéndose como casos aislados. ¿Qué malvada estrategia hay detrás, entonces, capaz de hacernos creer lo contrario?

“Fantasías coloniales”: así denomina Kilomba a todas esas ocurrencias del resto sobre nosotros. Y es que esta realidad racista a la que nos enfrentamos es una “experiencia que envuelve una memoria histórica de opresión racial, esclavitud y colonización” (p. 87). No son aisladas ni creadas fuera de un contexto, sino que se repiten una y otra vez adaptándose a cada realidad, pero siguiendo una línea común que viene de muy atrás. La autora organiza en cinco vertientes la caracterización que se hace de las personas negras:

- Infantilización: el sujeto negro como persona dependiente (niña/o criada/o sexualizada/o) que no puede sobrevivir sin la señora o señor;
- Primitivización: el sujeto negro como incivilizado (bárbaro, atrasado, básico o natural), está más próximo a la naturaleza;
- Descivilización: el sujeto negro como el “otro” violento y amenazador (criminal, sospechoso, peligroso), fuera de la ley;
- Animalización: el sujeto negro como el animal (salvaje, simio, mono, King Kong), otra forma de humanidad;
- Erotización: el sujeto negro como el hipersexualizado, con un apetito sexual violento: la prostituta, el proxeneta, el violador, lo erótico y lo exótico. (p.81)

Sin título (*Serie Bastidores*), Rosana Paulino, 1997



³“POC,” “people of color” o “person of color” es un término utilizado para describir a las personas no-blancas en Estados Unidos. Esto incluye a la población afroamericana, latina, asiática, nativa americana o multirracial. El término enfatiza el racismo vivido por esas comunidades.

Me atrevería a decir que todas las personas negras hemos vivido alguna situación, si no todas, en la que se nos humillaba de este modo. Pero, ¿cómo trabajar un tema invisibilizado como este?, ¿en qué nos apoyamos? Siguiendo a Essed (1991), no hay ningún modelo normativo que describa las etapas ideales en el análisis de datos sobre racismo cotidiano. La autora llamó a su metodología “análisis episódico”, ya que en su investigación transcribe las entrevistas que hace a otras mujeres negras y selecciona después los episodios en función de temas con el racismo cotidiano como eje central.

Yo llegué a mi metodología a partir de todas las referencias que estoy presentando aquí, combinándolas con mis ideas previas a la tesis, mi archivo fotográfico y mi realidad. Podía haber generalizado, haberme abstraído y hablar de “mujeres negras” sin nombrarme a mí, pero creo que en mi caso hubiera sido un error ya que mis experiencias individuales son mi vía para comprender la memoria colectiva e histórica.

Abrirte y compartir tu historia no siempre es suficiente, ya que puedes no encontrar amparo o que la respuesta sea peor que el silencio. Contar cómo te has sentido en determinadas situaciones y qué te produce recordarlas puede verse respondido de forma que te dejen como una víctima, restándole importancia y animándote a que en futuras ocasiones te las guardes. Y es que ya conocemos la típica imagen del iceberg, ¿no? Parece que no existe racismo hasta que la violencia no llega al extremo. Siempre nos tenemos que justificar.

El racismo cotidiano no es un episodio violento en la biografía de un individuo, como generalmente se piensa —algo que “puede haber sucedido una o dos veces”—, sino una acumulación de episodios violentos que demuestran, al mismo tiempo, un patrón histórico de abusos raciales donde se cuentan los horrores de la violencia racista, y también las memorias colectivas del trauma colonial. (Kilomba, 2019, p. 239)

INVESTIGACIÓN DE “LO OTRO”

Quizás, una persona que se acercara más a los cánones que marca la norma habría usado su vida como metodología y hubiera dicho que eso era una autobiografía, que hablaba de sí misma, de su gente y de su entorno. No creo que dijera que está hablando de su blanquitud y que su investigación es autoetnográfica o antropológica.

Asegura Delacampagne (1983) que el odio ha sido una constante en el ser humano, que nos hemos detestado unos a otros desde siempre, pero que no se trataba de un desprecio racial ni racista porque la antropología no había nacido y, por lo tanto, la ciencia no había reflexionado sobre la noción de especie humana y su relación con especies animales hasta ese siglo de la Ilustración. Sin embargo, recuerda, eso no nos da derecho para tratar el racismo como un resultado tardío del desarrollo social y científico del Occidente moderno.

Hemos sido colocadas en la otredad y fuera de la normalidad, por lo que es comprensible que se nos haya estudiado también desde ese abismo de curiosidad completamente alejado de nuestra realidad. He querido acercarme a estas metodologías de investigación para conocerlas y entender por qué me han generado cierto rechazo aun cuando, posiblemente, mi trabajo esté vinculado a ellas. No podía aceptar que fueran mi referencia, mi posicionamiento era otro.

¿Todas las autobiografías son autoetnografías? ¿Cualquier historia de vida es antropológica? ¿También el cine de Philip Hoffman o Jonas Mekas, las performances de Marina Abramovic o la fotografía de Vivian Maier? ¿Siempre que hablamos de vidas y personas estamos entrando en ese campo de investigación o solo cuando el objeto de estudio somos los Otros?

Reflexiono acerca de la identidad y el sentido de pertenencia a

partir de mi historia de vida en forma de imágenes. Disciplinas como la antropología visual, la etnografía visual o la sociología visual también entienden la imagen como principal objeto de estudio y medio para comunicar datos, contenidos y resultados. Sin embargo, como señala Mesías-Lema (2012), a diferencia de las investigaciones artísticas, estas no entienden la imagen como un modo de producir nuevo conocimiento.

Estas formas de investigación surgen en unas condiciones protagonizadas por la colonización, dominación y explotación, por lo que arrastran con ellas una forma de mirar a la otra persona, a pesar de las revisiones. Aun con las perspectivas contemporáneas que se puedan incorporar queda algo que chirría, y es que la mirada neutra no existe porque estamos condicionadas por la historia que nos han contado y hemos visto y vivido.

La idea de estudiar al otro implica un posicionamiento en el que posiblemente solo uno tenga voz y poder de decisión, dando respuesta a su propio interés; o la simple curiosidad. Por mucha buena voluntad que se tenga, sin el otro en el poder es casi imposible que la neutralidad, objetividad e incluso respeto se alcancen. Puede que sea una impresión personal y es cuestión de que pase el proceso de sanación que espera ser esta tesis, para que pueda ser capaz de ver horizontalidad y buenas prácticas en este tipo de métodos de investigación.

ANTROPOLOGÍA VISUAL

Al comienzo de la investigación hablaba de la individualidad en un grupo y contexto y todo ello lo analizaba de forma visual. Por los trabajos académicos que pude consultar en ese momento, entendí que la antropología visual debía estar presente como metodología en esta tesis doctoral. Leí textos en los que las personas a estudiar eran como yo o con una realidad parecida

a la mía; todos ellos bebían de la antropología y etnografía del contexto colonial.

Etnólogos y antropólogos son los que me dieron a conocer una realidad del pueblo bubi que buena parte de mi familia y yo no hemos podido vivir. En sus publicaciones me he reconocido, pero también me he ofendido al ver cómo se referían a mis antepasados y entristecido al conocer las violencias que han

Pintura de castas, Anónimo, s. XVIII



vivido a lo largo de su historia. Al igual que con estos trabajos, me he encontrado también en la antropología visual una orientación del discurso muy alejada de mis ideas, del respeto, la justicia y la libertad de las personas objeto de estudio. Control y dominación son palabras que arrastra la antropología por un pasado vinculado a la colonización. Pero, ¿que se haya usado mal invalida su poder como herramienta y metodología?

Deconstruyendo la antropología es el título de la charla que dirigió Elena García en el espacio online de formación de Desirée Bela el pasado 19 de enero de 2021. Filósofa, antropóloga especializada en género, máster en cooperación y desarrollo, activista antirracista y afrofeminista. Elena reflexionó en torno al surgimiento de la antropología, su papel en la colonización y la posibilidad de una correcta práctica antropológica.

Como explica García, aunque su nacimiento se podría remontar incluso hasta Grecia, es a partir del siglo XIX que se formula la pregunta por el otro desde la confrontación y oposición características de la invasión iniciada por Europa y en el siglo XV. La antropología pasa a servir, entonces, como herramienta para extender el conocimiento de otras sociedades, pero también para afianzar la idea de que esas civilizaciones son inferiores a las europeas, dejando el dominio europeo fortificado.

En el espacio destinado a hacer preguntas al final de la charla, lancé algunas de las que más me removían: ¿puede la antropología, etnografía y otras ciencias sociales con un origen como el que tienen desprenderse realmente de él? ¿Tiene sentido ese rechazo que me generan estas disciplinas sociales cuando se plantean desde una otredad discriminatoria que refuerza una desigualdad? ¿El hecho de que muchas de las investigaciones se hayan hecho desde la distancia, el desconocimiento y la curiosidad pone en valor la importancia de que los estudios se hagan desde dentro, desde una realidad que nos atraviesa?

Además de haber servido para sentar las bases de la colonización, García explicó que una práctica antropológica correcta puede ayudar a parar el que denominó el nuevo proyecto de dominación: la cooperación al desarrollo como una trampa para seguir manteniendo el control. Efectivamente, es posible que estas disciplinas se desprendan de ese pasado con el que cargan y sirvan de herramienta imprescindible siempre y cuando se tenga en cuenta la jerarquía del poder. Asegura que siempre es más completa la investigación que se hace desde dentro, pero ambas pueden ser complementarias ya que en muchas ocasiones el estar distanciado puede ser bueno.

En palabras de Augé, la antropología es posible en la medida en que su tradición de reflexión autocrítica le permite adaptarse a los cambios de la historia y a los cambios de escala correspondientes. Profundizar en la materia me permitió comprender mi rechazo inicial y diferenciar entre esa forma de investigación y la que yo genero en esta tesis que, efectivamente, también tiene mucho de antropológica. (1998, p. 165)

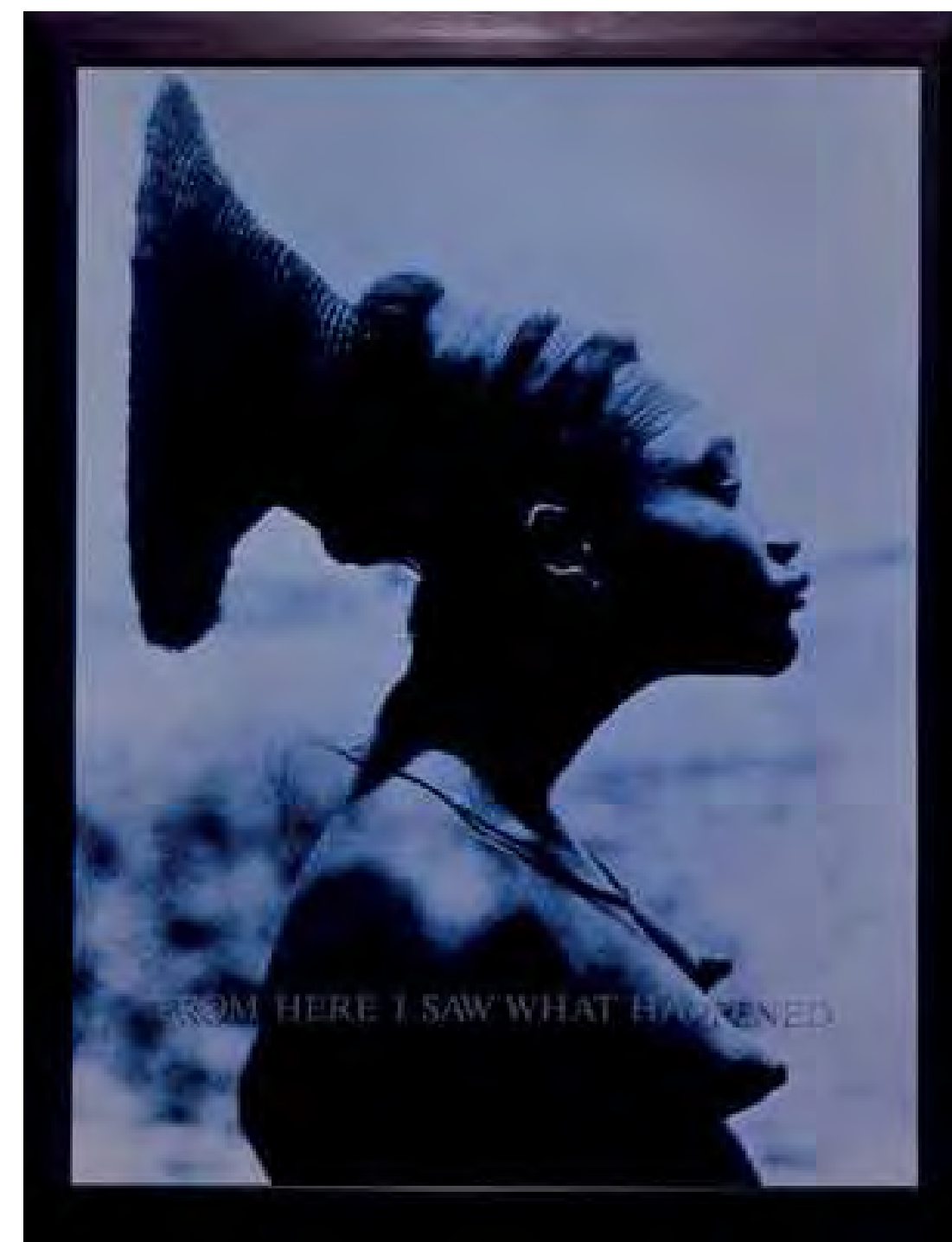
La antropología de la comunicación visual, según Ruby

es una investigación de todo lo que los humanos hacen para que sea visto—sus expresiones faciales, trajes, los usos simbólicos del espacio, sus residencias y el diseño de los espacios que habitan, así como la completa gama artefactos pictóricos que producen, desde los grabados de roca hasta los hológrafos. (2007, p. 22)

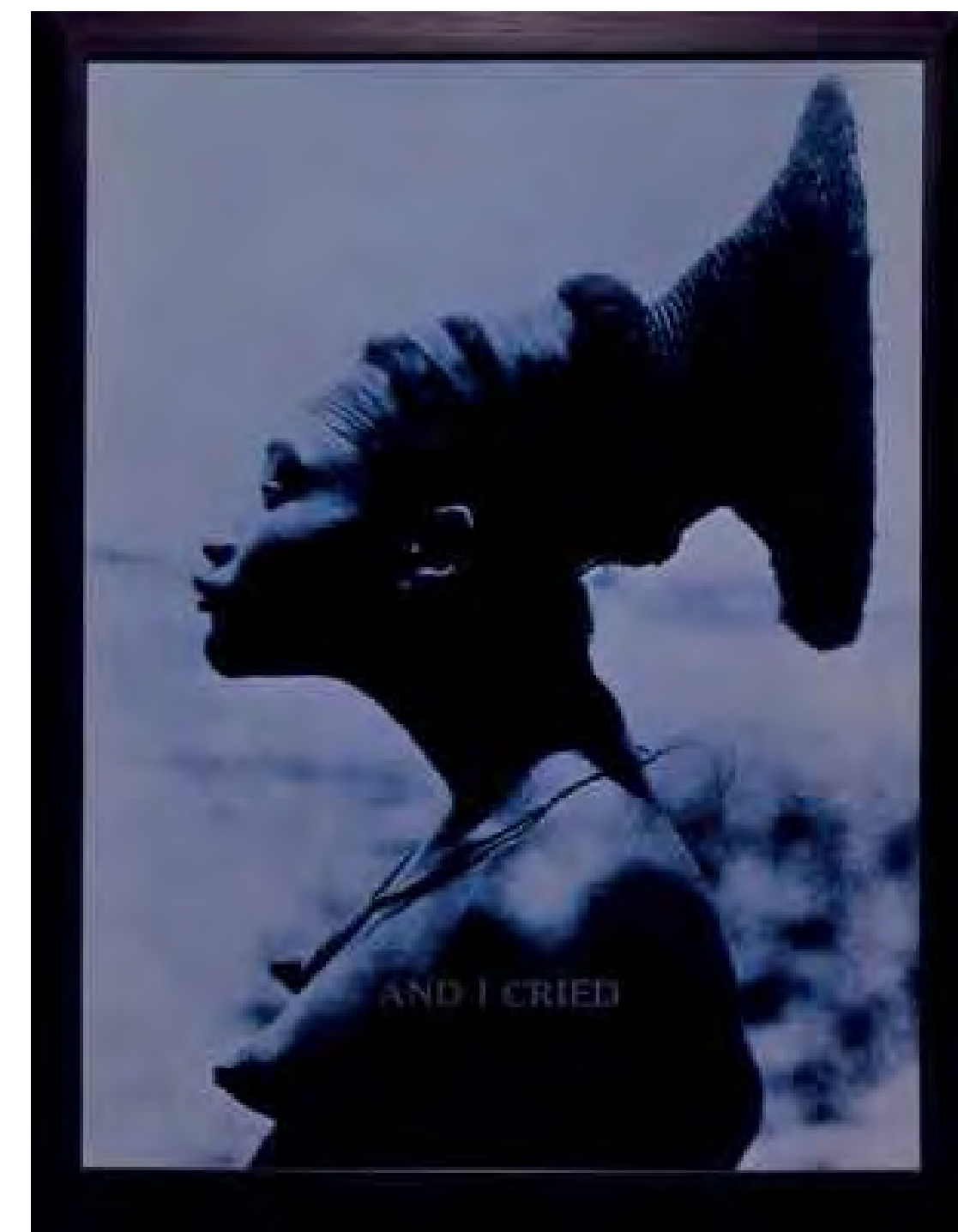
Sería interesante que se hubiera atrevido a especificar el tipo de humanos al que se refiere: los otros humanos.

From Here I Saw What Happened and I Cried, Carrie Mae Weems, 1995-1996

Aun teniendo una opinión muy distinta a la de Ruby, me parece importante presentar ciertas partes de su trabajo por su paternalismo y tendencia a romantizar las situaciones de los pueblos investigados. Sin embargo, estas investigaciones y las producciones de las que hablan refuerzan actitudes racistas ya que, como explica el autor, apenas hay investigadores que estudien después el impacto en la población. Y aun siendo criticadas estas y otras prácticas similares por ser colaboradoras del colonialismo y del racismo, Ruby se reitera alegando que “*estos films ayudaban en el esfuerzo de humanizar a los demás*” (p. 16).



Las fotografías hablan de lo fotografiado, pero también de quien está tras la cámara; igual que sucede con los vídeos. Para muchos etnógrafos son herramientas para mantener la conexión con el tema a estudiar por ser ajeno a ellos. Pero en este caso, las imágenes de la tesis doctoral no son un anexo, son la investigación en sí; las fotografías, los vídeos, los fotomontajes y collages son el punto de partida, la herramienta de búsqueda y el objeto final.



Por un momento, pensé en sacarle más partido a lo que había detrás de cada imagen que veía en mis álbumes familiares, pero entonces llegó una de las fotos más desconcertantes de mi casa y decidí parar. Estaba pasando las páginas del álbum de mi madre y vi una foto en la que se le cortaba la cabeza, ella quedaba descentrada y el protagonismo se lo llevaba una pintada grande roja con las palabras “Nuevo Hitler”.

Yo no estaba ahí, no sé por qué tomó esa decisión quien sostenía la cámara, pero me impactó mucho. En realidad no habrá sido más que un error en el encuadre o un simple despiste de la persona cercana a mi madre con la que estuviera pasando la tarde. En las fotos con las que trabajo estoy yo, pero también están mis seres queridos y un pasado. No me vi capaz de hablar de algo que no viví, ni de otras personas, y tampoco lo creí necesario.

Le doy la vuelta a lo que me estoy encontrando en la mayoría de trabajos sobre antropología visual. Yo estoy en las imágenes, ayudo a mi memoria (y no a la de un agente externo) y me expongo solo si quiero y me siento cómoda. La persona estudiada soy yo, tomo mis decisiones y paso a tener poder. Me sorprende ver que en la mayoría de artículos sobre estos temas las personas objeto de estudio no son ni nombradas. La antropología asumió precisamente el papel de reforzar esas diferencias, remarcar las distintas posiciones de cada grupo y estudiar a “los otros” en un momento determinado. Mi posición rechazaba esa forma de antropología y me convertía en investigadora e investigada.

El surrealismo etnográfico de principios del siglo XX dio lugar a una compleja iconografía que pretendía poner en duda y minar, aunque también la reforzó, la tradición del racionalismo científico occidental y sus suposiciones y prejuicios, poco fiables, con los que formuló la relación de Occidente con la *otredad*. (Barson, 2010, p. 14)



Nuevo Hitler, archivo doméstico familiar, 1985

MacDougall (1999, citado en González, 2011) sugiere que “la antropología visual no se centra en lo visual por sí mismo, sino en las relaciones culturales codificadas a través del lenguaje visual” (p. 124). Se analiza una situación a partir de unas fotografías que ya cuentan con un sesgo dado, el de la persona que fotografía. Si el discurso se elabora a partir de la observación de la realidad desde una única perspectiva, el resultado va a estar condicionado siempre por el mismo punto de vista.

Leer cómo describe Paula González (2011) la precaución que se debe tener al introducir la cámara en el escenario de estudio me reafirma esa idea de invasión de la antropología pasada y de la que parecía que se habían alejado los trabajos actuales. Se mantiene, aunque de forma evolucionada, la estructura dominante y de superioridad por parte de quienes investigan. Es por eso que el autor rechaza esta forma de trabajar, proponiendo la antropología compartida. Por muy respetuoso y colaborativo que sea el planteamiento, es muy difícil conseguir el equilibrio que se busca entre las dos partes; la interpretación de una persona sobre otra casi seguro se mantenga. No es el ejercicio que planteo con esta tesis doctoral, ni a nivel personal con mi propio diario, ni con mi papel en el aula con el alumnado.

Entiendo el contexto y comprendo la razón de ser de este tipo de trabajos, pero creo que esta tesis plantea ideas lejanas a esto. Bebe de muchas investigaciones antropológicas y agradezco contar con ellas, especialmente las aportaciones que me han acercado al pueblo bubi (Martín del Molino o Günter Tessmann, entre otros). No quiero ser el objeto de estudio si no es de mí misma como investigadora, ni sentir una presencia revisándome al rever las fotos y vídeos y releer mis reflexiones.

Ya dudo de todo y puede que cuestione de más. Veo a los “tomadores” y “dejadores” de los que habla Daniel Quinn en su libro *Ishmael* para dividir la población mundial en dos grupos—tomadores y dejadores, equivalentes a opresores y oprimidos—y así contar la historia de la humanidad por medio de un gorila. Se habla de poder, dominación y formas de entender la vida y el mundo.

Me surgen infinitas preguntas con lo que leo según voy avanzando la investigación: ¿cuándo grabo a mi familia estoy haciendo cine etnográfico?, ¿la puesta en práctica de la tesis en las aulas y su interpretación son experiencias antropológicas y/o etnográficas? Entonces cualquier ejercicio en el aula podría ser leído de esta forma, pero me da la sensación de que solo son etnias, tribus y objetos a investigar “los otros”.

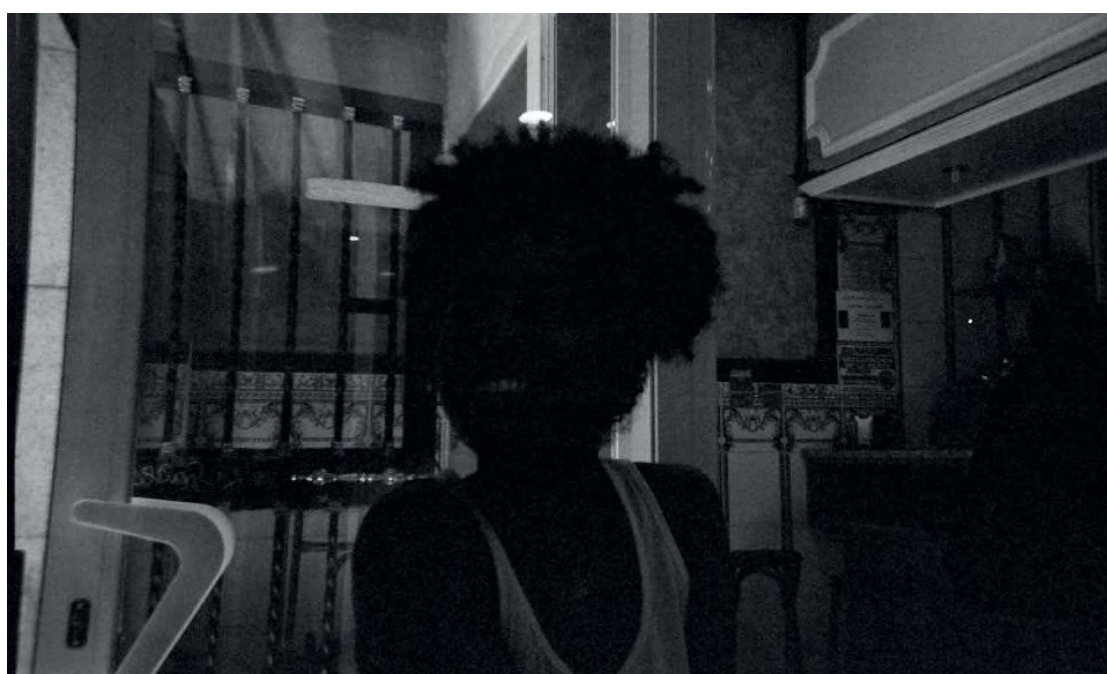
La misma estructura se repite una y otra vez aun con el paso del tiempo y en contextos totalmente diferentes. Es cosa del imaginario colonial. Para Homi Bhabha (1994), la repetición de estas imágenes coloniales con un mismo tipo y mirada son un refuerzo imprescindible para mantener determinadas ideologías; la fijación es un hecho importante en el discurso colonial para construir la otredad. Bhabha señala que con esa idea de fijación se marca de manera rígida la diferenciación cultural, histórica y racial.

Antropología y fotografía van de la mano en este contexto histórico de mediados del siglo XIX a la mitad del siglo XX, aproximadamente. La fotografía antropométrica nació para poder registrar las diferentes “razas”; de esta manera los antropólogos clasificaban a los distintos grupos humanos en etapas evolutivas de desarrollo a partir de su apariencia y medición. Se entendía que todas las razas humanas estaban destinadas a evolucionar hasta el mayor estadio de desarrollo, alcanzado por las poblaciones occidentales e industrializadas en las que vivían estos antropólogos (González, 2011).

Esta es una época de fascinación para la sociedad occidental por el “salvaje”, “aquel personaje primitivo pero feliz, en contacto con la naturaleza, desprovisto de bienes materiales, que no estaba viciado por la modernidad, por el dinero, por el trabajo,” o por el “salvaje hostil, que rechaza cualquier contacto con el ‘hombre blanco’ y que se muestra violento cuando este se produce” (González, 2011, p. 81).

La fotografía era fuente de conocimiento en los inicios de la antropología. Sin embargo, después pasó a un segundo plano dejándole el protagonismo a la teoría del investigador y quedando como ilustración en un intento de distanciarse de esa forma inicial colonizadora de entender la antropología.

De esa misión de mero acompañamiento, la fotografía pasa a ser un elemento de análisis y registro con el trabajo de Margaret Mead y Gregory Bateson en Bali y Nueva Guinea como precursor. En él, los investigadores pretendían documentar el carácter de los balineses, sus maneras de socialización y su lenguaje no verbal (González, 2011). Cuarenta años después, se publicaría *Visual Anthropology: Photography as a research method* (1986), de Malcom y John Jr. Collier, “el libro que supuso la consolidación de la fotografía como herramienta de análisis en antropología” (González, 2011, p. 98).



Tiffany fotografiada por Rubén H. Bermúdez en un restaurante de Lavapiés, 2019

How (not) to Shoot a Black Dog (In almost every picture #9), Erik Kessels, 2010

El problema, que se arrastra hasta el día de hoy, tal como expresa Banks (2001), es que ha sido la sociedad occidental quien ha construido la fotografía y el vídeo como un medio transparente que muestra la verdad. Lo que se ha creado es una construcción social.

A raíz de esta foto y la que le saqué yo a Rubén, hablamos y me pasó un artículo sobre la serie *In almost every picture* (2010)

de Erik Kessels en la que se muestra cómo no fotografiar a un perro negro. Nunca me había percatado de lo que supone el balance de blancos en la fotografía.

De estas reflexiones en torno a los medios audiovisuales como constructores de significado se pasa a reconocer el papel y la postura del investigador, que cuenta con un bagaje cultural, una mirada, una perspectiva y un interés concretos. Afirma González (2011) que a partir de aquí estos sesgos serán tenidos en cuenta y se explicitarán en los trabajos antropológicos.

La tesis de Paula González (2011) muestra un claro distanciamiento de lo que fueron los estudios antropológicos de antaño. Me vale como referencia y para profundizar en el tema y ver que no solo existe dentro de este campo de estudio aquello que me hace sentir mal. En cierto modo me tranquiliza, pero puede que me quede cierto resquemor que no me permita identificarme del todo con esta línea metodológica.

Puede, incluso, que en realidad estas formas de investigación se hayan liberado completamente de lo que fueron sus inicios y a día de hoy funcionen. El cuestionamiento ha llegado a jugarme malas pasadas y tengo claro que no tengo verdades absolutas. Quizás estas metodologías no tienen nada de malo y el único problema sea el dualismo y su tensión perpetua.

NARRATIVAS IDENTITARIAS

La antropología visual también se puede entender como una metodología que emplea la fotografía para acceder a narrativas identitarias. En sus orígenes, se centraba en cómo la percepción de lo real se rige por prejuicios y estereotipos que sesgan la percepción fotográfica. Sin embargo, a mediados de los años 80 se pasa a hablar de “construcción narrativa de la identidad” en lugar de prejuicios y estereotipos (Vila, 1997, p. 125).

Descubrir esta vertiente de la antropología visual cambió mi percepción sobre la disciplina, ya que vi reflejado mi trabajo en varios de los puntos descritos. Estoy en mis fotos, pero solo veo lo que me permite la construcción narrativa de mi identidad; me veo en esas imágenes con todas mis historias vividas, recuerdos positivos y heridas. Ser yo misma la que trabaja con las imágenes me permite ver más allá, conectar momentos y aunar la experiencia.

Para entendernos como personas, nuestras vidas tienen que ser algo más que una serie aislada de eventos, y es aquí precisamente donde intervienen las narrativas al transformar eventos aislados en episodios unidos por una trama (Sommers, 1992). Esa trama argumental que ordena mi realidad es la que recoge esta tesis, extrayendo aquellos eventos que contribuyen de forma significativa a dar sentido a la construcción de mi historia.

La objetividad de la fotografía en sí también está sesgada por nuestra forma hegemónica de ver la realidad desde el s. XV; y por la particularidad de cómo cada persona lee esa realidad que aparece en la fotografía debido a su narrativa identitaria, a sus argumentos y al personaje construido de su “yo” y de los “otros” (Vila, 1997).

Y es que, ¿cómo lee el resto mis fotos? A pesar de que la producción artística de esta tesis es un trabajo personal que hago para mí, he tomado la decisión de compartirlo. De alguna manera, fijo cada uno de mis recuerdos al vincularlos con una imagen concreta que me funciona a mí. Muchas de las fotografías no son fieles en tiempo y lugar a lo que cuentan, sin embargo me transmiten algo afín a lo que tengo en la memoria. Recorro a ellas porque las veo conectadas con situaciones que, a pesar de no ser las de su contexto, me trasladan a donde quiero. Puede que lo que producen en mí no tenga nada que ver con lo que producen en el resto.

Incluyo mi narrativa identitaria para que las fotos tengan sentido en relación a mi vida, al presente y al futuro, ya que la foto ya no es solo pasado. Tal y como afirma Vila (1997), “el proceso de construcción identitaria está caracterizado por un continuo movimiento de ida y vuelta entre contar y vivir, entre narrar y ser” (p. 128).

¿ES UNA INVESTIGACIÓN AUTOETNOGRÁFICA?

El grueso de esta investigación está formado por las experiencias que recuerdo, que arman mi narrativa identitaria; pero lo más interesante del trabajo es que una vida individual está sirviendo de hilo conductor para analizar su contexto y realidad histórica. Esta reflexión me acercó a la autoetnografía, metodología que incluye los relatos personales y autobiográficos y las experiencias de la persona investigadora situándolos en un contexto social y cultural (Blanco, 2012).

No estaba adaptando mi trabajo a un método existente, sino que pude comprobar que existían similitudes entre el enfoque del principio de mi planteamiento y esta metodología. Ellis (2003) entiende la autoetnografía como un género de escritura e investigación autobiográfico que conecta lo personal con lo cultural. En líneas generales, yo hacía eso.

Sin embargo, conforme fui profundizando en la búsqueda, me fui acercando al origen de esta y otras metodologías y comprendí que mi postura era otra por mi posición y por mi punto de partida. Los estudios de las ciencias sociales, y en especial de la etnografía, se han centrado en el “Otro”, entendido como un ser extraño, primitivo y extranjero. Una visión y enfoque colonialista que refuerza lo tan diferente y exótico que es lo investigado en comparación con los académicos.

Se me ha dicho desde siempre que soy diferente, migrante, exótica y extranjera. Por tanto, me he pensado siempre así, como la “otra”. No era de extrañar, entonces, que mi planteamiento inicial a la hora de iniciar la investigación mantuviera esa autopercepción vivida, impuesta por los otros.

Según ha ido evolucionando la antropología social, han ido apareciendo distintas vertientes que intentan alejarse de los discursos coloniales, de control y dominación; sin embargo, siguen bebiendo de su fuente de origen. Guerrero (2014) las organiza en tres grandes categorías:

la “antropología nativa”, producida por los antropólogos nativos del grupo de personas que tradicionalmente habían sido estudiados por extraños, la “autobiografía étnica”, escrita por miembros de grupos étnicos minoritarios, y la “etnografía autobiográfica” en la que los antropólogos interponen su experiencia personal en la escritura etnográfica convirtiéndola en una narración en primera persona, con una presencia actualizada del autor en el texto etnográfico. (p. 239)

El trabajo de la cineasta Maya Deren (Kiev, 1917-Nueva York, 1961) es una referencia importante a tener en cuenta de cara a hablar de lo antropológico, lo documental y lo artístico. Interesada en la danza vudú por motivos, de primeras, simplemente formales para su próxima película, la artista viajó a Haití gracias a una beca Guggenheim. Esa meta y motor de la iniciativa cambió según se fueron produciendo más viajes al país, quedando en un plano secundario el proyecto transcultural inicial que pretendía combinar escenas rituales de Bali y Haití con juegos infantiles de occidente que identificaran correspondencias formales (Camargo, 2016).

Según Barson (2010), el objetivo de la artista era presentar la danza haitiana de manera pura, como danza y nada más, a través



Divine Horsemen: The Living Gods of Haiti, Teiji y ChereI Ito (editado del trabajo original de Maya Deren), 1977

de una película-poema: un ejercicio de cinematografía creativa que iría más allá de lo comercial y documental. Sin embargo, el proyecto de Deren se fue desviando de su planteamiento inicial a medida que avanzaba. Asegura la autora que las visitas repetidas de la artista al país la hicieron irse interesando progresivamente más por las ceremonias, “que atraían su interés surrealista en campos alternativos de la realidad” (p. 7), que por la propia danza.

Ese interés por las tradiciones haitianas tiene que ver, posiblemente, con la fascinación cultural de la época, según Renda (2001). Sin embargo, aun pudiendo ser heredera de esa fascinación de Estados Unidos con Haití, sugiere De León (2016) que Deren emprendió, precisamente, una batalla de concienciación de su público sobre las tradiciones haitianas, que se alejarían completamente de los estereotipos que se repetían una y otra vez en torno al país, sus ceremonias o su religión.

“Terminé filmando humildemente y lo más preciso que pude, las lógicas de una realidad me forzaron a reconocer su integridad, y abandonar mis manipulaciones,” declara la artista Maya Deren, recogida por Montes (2020). Explica la autora que el viaje inicial

de la artista empezó como un proyecto artístico personal en el que trabajar con las danzas del vudú, sin embargo, se convirtió en una experiencia espiritual única que hizo dialogar danza, espiritualidad y cine.

La película *Divine Horsemen: Living Gods of Haiti* (1985) recoge veinte años después las imágenes filmadas por la artista durante sus períodos en Haití, organizados y editados por Teiji Ito, tercer marido de la artista, y ChereI Ito, su mujer tras la muerte de la cineasta.

En definitiva, siento una gran contradicción con respecto a lo antropológico, las distintas perspectivas o puntos de vista y el dar o tener voz. Volviendo a la película *A todos nos gusta el plátano*, creo que Rubén ha logrado dirigir desde el respeto, me he sentido cómoda y creo que ha conseguido que lo comunitario sea realmente colectivo y nos incluya a todas las partes. También estuve a gusto durante la entrevista que me hizo Charo Lopes (2019) para la revista *Caleidoscópica* en su número “Conflictos”, en el que el mío propio no fue un inconveniente y pudimos compartir mi historia desde la calma, la paciencia, el respeto y mi colaboración y participación total.

Con vistas a completar la descripción de la metodología autoetnográfica, recorro a las ventajas e inconvenientes que recoge Chang en su obra *Autoethnography as method* (2008) La principal fuente de datos es el propio investigador ya que tiene acceso a datos familiares e íntimos, permite una comprensión de uno mismo y de los demás, es un trabajo que nos transforma y transforma al resto y permite abandonar ciertos convencionalismos metodológicos.

Seguendo con lo citado anteriormente, las críticas que se le hacen a la autoetnografía son precisamente sus puntos fuertes desde mi punto de vista, por conseguir alejarse mínimamente del resto de ciencias sociales que nos estudian: la especial

atención del “auto” con respecto al resto, el peso de la narración personal frente a la interpretación cultural, el recurrir constantemente a la memoria sin necesidad de estrategias de contraste y validación de la información o la libertad a la hora de lo ético y lo confidencial. No por ser personal, no por ser escrita en primera persona y no por ser subjetiva existe una pérdida de valor académico.

Todas estas lecturas me han servido para reflexionar acerca de cómo me pienso y cómo trabajo con mi propia historia de vida. Pero también debo prestar atención a mi papel como arteducadora y a cómo analizo y uso lo producido y compartido con el alumnado. Siguiendo con la metodología estudiada en este punto, he leído acerca de la etnografía educativa, una vertiente que, como explica Álvarez (2011), descubre lo sucedido cotidianamente en la escuela “a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas” (p. 278).

De nuevo veo reafirmado el papel pasivo de la otra parte, representando al alumnado casi como “ratas de laboratorio”, algo muy alejado del planteamiento de esta tesis. Son más tanto la narrativa identitaria como la curiosidad y necesidad de seguir profundizando sobre mi historia de vida y mi entorno. Por tanto, no entiendo la etnografía educativa como referente de mi investigación. El diálogo con el alumnado y las reflexiones posteriores son algo orgánico, fluido y heterogéneo adaptado a las necesidades y a la realidad de cada persona; con unos objetivos, por tanto, muy alejados de los que plantea esta metodología.

Otro tipo de “yo” hubiera visto su historia de vida como una historia de vida, entendería que es una autobiografía y con esa reflexión sería suficiente. En mi caso, y en el de otras personas

con un “yo” similar al mío, sentí que tenía que justificar cada una de mis vivencias, esconder que hablaba de lo negro para no herir sensibilidades, satirizar muchas situaciones, suavizar mis reacciones y ponerme incluso del lado de la antropología y etnografía aceptando que pertenecía a la otredad y que mi historia solo sería válida si se vinculaba al estudio de algo realmente exótico. ¿Es el “yo” negro otro “yo”?

EXPERIENCIA NEGRA

Esta tesis es una herramienta para reflexionar acerca de mi historia, la de mi familia y la de otras personas que he ido descubriendo que tienen un “yo” parecido al mío. Por muy diferentes que sean nuestras vidas, por muy distantes en espacio y tiempo que sean nuestras realidades, están conectadas por un hecho: ser personas negras.

Debo apoyarme en el trabajo de quien vino antes, de quien luchó antes. La comunidad negra ya me ha aportado mucho de lo que lleva trabajado y gracias a ella he podido escuchar la historia contada desde el otro lado. Ver lo que ha supuesto para mí este proceso me anima a compartir mi historia y crear mi propia metodología y estrategia para seguir el ciclo y aportar yo también mi granito de arena.

Una de las cosas más interesantes de esta tesis, posiblemente, sea la posibilidad que nos ofrece de entrar en la rígida Academia para, precisamente, desestabilizarla y generar la necesidad de reflexión y cambio a través de tantas voces y realidades como existan. Y es que, aunque a veces parezca lo contrario, la universidad debería ser un espacio para la transformación, mejora y avance de la sociedad. A través de las referencias metodológicas revisadas, busco acercarme a un discurso que justifique mis dudas, que nos coloque en el centro y me guíe a una investigación más fiel, justa y afín a mí.

LO DESCOLONIZADOR, LO POSCOLONIAL

Las vivencias, formas de relación y autopercepción de millones de personas aun a día de hoy demuestran lo que Kilomba (2019) afirma de forma rotunda que “el trauma colonial ha sido memorizado” (p. 237). Arrastramos un pasado que no se puede borrar. No haber formado parte de lo vivido siglos atrás no nos permite hacer borrón y cuenta nueva porque somos parte de la historia, convivimos con nuestro pasado. Y tenemos pasado aún más pasado que ese, lleno de logros, historias de amor, paz y libertad, pero tan ocultado que ya ni lo recordamos.

Por mucho que intentemos adaptarnos, tragar e intentar que no nos afecte, lo más probable es que no lo consigamos porque nunca se está lo suficientemente preparada para asimilar el racismo—ni ninguna experiencia traumática—, “por ser demasiado arrebatadora para que sea ‘integrada en las estructuras mentales ya existentes’” como sugieren Van der Kolk y Van der Hart (1991, 447). Toda experiencia racista está envuelta por una sensación de atemporalidad, se nos aborda en el presente como si estuviéramos en el pasado. El racismo cotidiano, tal y como afirma la autora, nos devuelve de alguna forma al pasado colonial, vuelve a colonizarnos.

Por tanto, ya no es que lo hayamos memorizado y el trauma viva con nosotros, es que posiblemente el colonialismo no haya desaparecido. Comack (2012, citado en Tauri, 2019) señala que “solo se ha transformado adaptándose a los tiempos contemporáneos.” (p. 348). Reparto del poder, decisiones políticas, sistema educativo, organización del espacio a nivel urbanístico, cultura visual, migración, acceso a puestos de trabajo, explotación de recursos... Todas las épocas han producido proyectos para mantener la continuidad de la hegemonía colonial (Tauri, 2019).

Para protegernos del exterior generamos nuestra propia coraza, que Kilomba define como cinco mecanismos y etapas: “negación, frustración, ambivalencia, identificación y descolonización” (259). Personalmente, pasé por todas—bueno, puede que me haya quedado en la fase de identificación y no haya conseguido dejar de ser “la otra”. No siempre he tenido claro quién soy.

Negué la realidad al ocultar lo que me provocaban ciertas situaciones de mi vida porque me sentía avergonzada, pero sobre todo porque se me había dicho que me estaba equivocando al quejarme o sentirme así; es más, ese sigue siendo el feedback muchas veces aun ahora. Era más fácil decir que nunca había experimentado racismo, que no era negra sino *mulata* o que siempre me había sentido respetada y querida.

Cogí un bolígrafo y empecé—dice Angelou—: puedo oír, puedo hablar, tengo un hijo, tengo una madre, tengo un hermano, puedo bailar, puedo cantar, puedo cocinar, puedo leer, puedo escribir. Cuando llegué al final de la página comencé a sentirme tonta. Estaba viva y sana. ¿De qué diablos me tenía que quejar? (2013, p. 136)

Entonces me frustraba. Y me frustró. Y las contradicciones llenan mi cabeza. Y siento rabia, pero también culpa. La situación me genera esperanza y ganas de cambiar cosas, pero por otro lado rechazo y pereza. Quiero compartir mi historia y lo que siento, sin embargo no consigo abrirme del todo sin generar incomodidad en las personas que más quiero. A veces quiero hablar, pero no tengo con quién. Otras, se construye un espacio de diálogo y opto por callar.

La necesidad de ese punto de apoyo es la razón de ser de esta tesis, que desencadena en una búsqueda de referentes, de comunidad de iguales, de familia y una búsqueda a nivel personal. Tiene que ver con la fase que denomina Kilomba identificación, en la que nos vemos reflejadas y conectamos

con otras personas negras y su historia, experiencias y conocimientos, descubriendo todo un mundo de referencias.

Hasta ese momento, mi identificación había sido con lo blanco: mis referentes, mis aspiraciones, mis amistades, mis sueños o mis vínculos familiares; Kilomba denomina este tipo de identificación como alienante. Me rodeaba de un mundo en el que no estaba representada. Por mucho que me esforzara, esa no era yo, y estaba dejando de lado una parte realmente importante de vida y de mi pasado. Al verme en historias de personas negras, desarrollé una identificación positiva con mi propia negritud generándome, como afirma la autora, una sensación de seguridad interna y reconocimiento del “yo”.

Una vez que nos reconocemos, dejamos de existir en la otredad. Esto nos lleva a un proceso de reparación importante con nosotras mismas y con nuestro entorno. Sin embargo, comentaba anteriormente mis dudas con este punto porque siento que bebe de cierta utopía, ya que la deconstrucción individual (y reconstrucción) no asegura que no se vayan a volver a producir situaciones racistas que vuelvan a remover todo. Lo que si es cierto, es que contaremos con el bagaje suficiente como para responder de otra manera y mantener mejor nuestro equilibrio.

Entendiendo la preparación como una de las vías esenciales para lograr esa reparación que buscamos, recurro a una de las entrevistas que hace Grada Kilomba en su investigación, ya que narra una situación con la que me sentí especialmente identificada por haberla vivido también: “el tío, al saber que Alicia lee libros de esos, advierte que ‘anda muy ocupada’ con el racismo” (p. 226). Todo el aprendizaje que necesitamos para deconstruir estereotipos, conocer nuestra historia y reconocernos en ella lo tenemos que adquirir de forma independiente y muchas veces solas. No se tratan estos temas en libros de texto, ni en los medios de comunicación y muchas veces ni en conversaciones en casa.

Esa última fase, que Kilomba denomina la descolonización, busca la conquista de nuestra autonomía política e implica independencia y autodeterminación. Esta idea me atraviesa en el sentido de cómo me pienso, cómo me veo e imagino en el futuro o cómo tomo decisiones. Lo que entendíamos como la norma no puede condicionar cómo nos queremos ni decidir si somos o no válidas y, por supuesto, no puede convertir esta tesis doctoral en una serie de directrices para el resto de cómo tratarme a mí ni en una lista de represalias. Haber reflexionado acerca de mi autopercepción y de lo que la genera tiene que derivar en eso: mi historia para quien quiera conocerla y una posible referencia para quien le sirva.

INVESTIGACIÓN CENTRADA EN EL SUJETO

Escuchamos continuamente hablar de la descolonización del saber, de la necesidad de que tomemos el poder, que entremos en la academia y cambiemos las cosas desde dentro. Pero, ¿cómo vamos a entrar en un sitio al que no nos han invitado y es, además, el creador del discurso el que nos desprecia? Quizá haciendo un poquito de fuerza la puerta se abra, pero las metodologías que nos pueden mantener ahí no cuentan con nosotras.

“Lo que me perturbaba de ese escrito que había salido de mis entrañas era precisamente su difícil encaje en la respetabilidad académica” (Ortega, 2019, p. 107).

Hablar de la experiencia negra es algo carnal, algo que nos atraviesa; es rabia, dolor y lucha. Uno de los mayores inconvenientes que nos podemos encontrar a la hora de llevar a cabo investigaciones sobre nosotras es el distanciamiento emocional, social y político que se espera de un trabajo académico. Esa desconsideración que existe en la calle también está en los discursos académicos, evidentemente.

Mecheril (1997, citado en Kilomba, 2019, p. 83) explica la investigación orientada al sujeto “examina las experiencias, las autopercepciones y las negociaciones de identidad descritas por el sujeto y en la perspectiva de ese mismo sujeto.”

Partiendo de todo lo presentado, he intentado generar una metodología que me sirviese como herramienta para conocer la historia desde la mía. La llamo ahora metodología, pero no fue más que ir avanzando poco a poco a partir de lo que surgía, descubría, me interesaba y necesitaba.

METODOLOGÍA DISEÑADA

Hasta aquí he explorado metodologías de investigación del campo de las artes, educación y ciencias sociales y he explicado su incorporación en esta tesis doctoral. Ahora, bajo una perspectiva ABER, hablaré de la metodología que he creado para dar respuesta a mi planteamiento inicial y acompañarme a lo largo del trabajo.

Lo que planteo para esta tesis es una metodología que me permite pensarme, conectarme al resto y generar reflexión, y que me da las herramientas para pasar de la autoexploración a través de la foto y el vídeo a las acciones e intervenciones en Educación Artística. A través de ella comprendo qué hay detrás de esas vivencias que habían pasado desapercibidas o que había intentado olvidar; recreo esos recuerdos personales como punto de partida para un discurso que llegue al aula y me permita una reflexión a nivel colectivo.

En total sintonía con mi historia y las referencias que van apareciendo, voy definiendo una forma de trabajar individualmente y en diferentes contextos educativos con la que me identifique. Me siento cómoda con las metodologías artísticas y me ofrecen un diálogo interesante por medio del cual este proyecto artístico y personal entra en la academia en forma de tesis doctoral.

Comparto con el alumnado mi búsqueda, mi proceso, ponemos en práctica acciones artísticas y creamos entre todas y todos una instalación artística para hacer partícipes de alguna manera al resto. ¿Cuál sería mi posicionamiento al hablar de mí? ¿Cómo leería las demás historias cuando llevo la mía tatuada y de algún modo ha servido de precedente para que el alumnado compartiera la suya? “Hacer de lo familiar algo extraño”, así titula Dawn Mannay uno de los capítulos de su obra *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa* (2017) y presenta los términos *insider* y *outsider*.

Los mitos que rodean al *outsider* garantizan que solo los investigadores que poseen la necesaria objetividad y distancia emocional respecto al campo sean capaces de realizar una investigación válida con un determinado grupo. Y a la inversa, de acuerdo con los mitos del *insider*, los atributos de objetividad y de distancia emocional hacen que los outsiders sean incapaces de apreciar el verdadero carácter de la vida de un grupo. (pp. 37-38)

Como todo, supongo que será cuestión de balanza. Este trabajo bebe de lo íntimo, privado, vital, interno y emocional; en una búsqueda personal como es esta tesis doctoral, no me puedo permitir perderme ninguna sensación y conexión por miedo a perder objetividad o veracidad. De alguna manera, desde esa posición con clara tendencia *insider*, emprendo un viaje individual apoyado completamente en una comunidad y comparto el proceso de sanación y aprendizaje.

De acuerdo con Leavy (2015), existe un principio moral y ético entre los investigadores de la IBA para utilizar recursos disponibles, además de compartir nuevos acercamientos transdisciplinarios a la investigación para servir a la comunidad. Después de revisar las metodologías de investigación existentes y analizarlas, soy yo ahora quien aporta su método a la comunidad. Esta es una

tesis orgánica, no lineal, que va en paralelo a mi vida. Una especie de caos organizado. También es un diario en el que recojo todo lo que he ido descubriendo durante estos años; un proyecto personal para mí y para el resto.

Una metodología de investigación . . . es una estructura conceptual que establece y justifica cómo se van a formular las preguntas e hipótesis de trabajo; qué tipo de datos y observaciones van a realizarse y con qué tipo de instrumentos de investigación; qué relaciones e implicaciones se mantendrá con las personas involucradas en ese problema; cómo se organizarán, se analizarán y se contrastarán los datos obtenidos y con qué instrumentos se harán tales análisis y contrastes; y cómo y con qué validez van a derivarse las conclusiones u obtenerse las respuestas a las preguntas inicialmente planteadas. Por consiguiente, una metodología de investigación es un procedimiento sistemático, coherente y adecuadamente fundado, que dota de unidad y sentido al conjunto del trabajo investigacional, facilitando el debate crítico sobre su validez, sus conclusiones y sus cualidades demostrativas. (Marín, 2012, p. 18)

PERUERO VISUAL PERUANO

MICROPELATO

DISCURSO TEMÁTICO (EN TORNO A LA IDEA DE...)

SISTEMA EDUCATIVO y...

ESTRATEGIA EXTRAPOLADA



¡SOY LA ÚNICA MAFIÓNI!

Diferencia e identidad

Diversidad

REFLEXIÓN INICIAL



MI MADRE ES LA HIJA DEL REY BALTA SAK

Migración

Historia

DIBUJO DEL ORIGEN



mi pelo es mi OBJETO DE ASEO

Espacio seguro

Protección

EXPLORACIÓN CON EL ESPEJO DE A PEGAR



MAMÁ, SOY FEÁ.

Belleza

Referentes

AUTORRETRATO SOBRE ESPEJO



CADELA DE PALLEIKO

pureza

Exploración

INTERCAMBIO



elbebe (1)

pertenencia

Búsquedas

NOMBRA (NOS)



¡UNA NEGRITA BAILANDO GHALLEHTO!

Integración

Asimilación

DÓNDE ENCAJAMOS



MI TRIBU Y MI PARROQUIA

territorialidad

Espacio

INSTALACIÓN ARTÍSTICA

BLOKO 2014

detrubo mi nombre Elbebe

TFM

pero el otro mundo se mi abuelo marto

CANAÑA

desubrimiento de lo pipé

1er encuentro con Afroperlas

INDIA

Rubén y su libro

BLOKO 2019

TRIPLE A

Wendy, cartónmante(s) Empaño o aprender bulo

Profe un Canal aprendiendo prim net mi man

UESTA EN PRÁCTICA EN LA PLASSO

UESTA EN PRÁCTICA EN ALWESTER Y GASTAN

UESTA EN PRÁCTICA EN ANANDRE Y EN AFICAMERAS

UESTA EN PRÁCTICA EN NÓS Y EN LA NUEVA

Necesidad de ir o fuerla más y más. Eppo wakanda.

A TODOS NOS GUSTA EL PLÁTANO

PRIMERA ETAPA

SEGUNDA ETAPA

TERCERA ETAPA

ETAPA ETERNA

METODOLOGÍA DE LA PRIMERA ETAPA

He ido gestando una metodología que me sirviera para dar forma al contenido que genero. Me ayuda a organizarme, pero también facilita las cosas a quien lea esto. Las fases que presento a continuación surgen al inicio de la investigación, cuando apenas quería ser un Trabajo Fin de Máster. Durante ese curso aparecieron los primeros recuerdos en forma de texto e imagen, las prácticas fueron un condicionante para crear estrategias con las que acercar la investigación al alumnado y toda la búsqueda de bibliografía, artistas y demás referentes enriquecieron las acciones. Así nació la tesis.

1. RECUERDO VISUAL RECREADO: imagen, memoria, recuerdo
2. MICRORRELATO: autobiografía espontánea
3. DISCURSO TEÓRICO: análisis de temas ligados al microrrelato
4. REFERENTES: artistas contemporáneos, bibliografía, etc.
5. PUESTA EN PRÁCTICA: creación de estrategia extrapolada para el aula
6. REFLEXIÓN: personal y por parte del alumnado

En el contexto del máster y de sus prácticas contaba con unas condiciones específicas (número de alumnas y alumnos, duración, contexto de la materia, etc.) que marcaron mi toma de decisiones. Les estaba presentando un proyecto para trabajar la idea de referentes y su identidad mientras yo hacía lo mismo conmigo en paralelo. Es decir, que cuando nació el proyecto, yo solo sabía que estaba interesada en usar mi historia de vida como herramienta de la investigación, pero nada más.

Sabía que quería partir de lo individual para llegar a lo colectivo,

y lo individual que tenía a mano antes de conocer al alumnado era yo misma, así que decidí rescatar situaciones importantes en mi vida en torno a la identidad. Eran momentos en los que me había sentido distinta; me había sentido mal. Vinieron a mí estos recuerdos sin querer hablar de racismo. Solo quería hablar de mi historia como diferente.

Este proyecto bebe de la Image-Based Research, de la Photo-Based Research y de la Photo-Educational Research, pero da un paso más: incorpora la historia de vida de la investigadora. De esta forma, la fotografía se convierte en una herramienta para la autoexploración y autodescubrimiento y para compartir después esa búsqueda, experiencia y resultados. Cuando fui consciente del poder de la imagen, de que todo giraba en torno a cómo me veía, cómo me veían y cómo eso se había quedado en mi memoria, todo cambió.

Una vez generado el esquema de trabajo y después de haber cerrado el TFM, me di cuenta de que había muchos más sucesos en mi memoria alrededor del mismo tema. Fui consciente del peso que tenían en mi vida y, lo peor, vi que cada día podría crear una nueva línea en la tabla (una nueva acción a partir de alguna experiencia vivida debido a mi realidad como mujer negra). Sin embargo, los obvié—aunque los guardaba en el diario. Los recuerdos seguían aumentando junto con la investigación, que surgía a partir de lo que escondían. Me di cuenta de que esos mensajes personales que no compartía eran esenciales, así surge “lo invisible”.

1. RECUERDO VISUAL RECREADO: imagen, memoria, recuerdo
2. MICRORRELATO: autobiografía espontánea
- 3. LO INVISIBLE: lo oculto en la historia; realidades, emociones y sentimientos que esconde**
4. DISCURSO TEÓRICO: análisis de temas ligados al microrrelato
5. REFERENTES: artistas contemporáneos, bibliografía, etc.
6. PUESTA EN PRÁCTICA: creación de estrategia extrapolada para el aula
7. REFLEXIÓN: personal y por parte del alumnado

Siendo que la tesis había nacido con el objetivo de poner en práctica acciones en el aula para acercar mi historia al alumnado de la EASD Pablo Picasso (A Coruña) como parte del máster de profesorado, seguí haciéndolo en los centros educativos en los que tuve la oportunidad de trabajar. Utilizaba los mismos recursos (fotomontajes, microrrelatos, estrategias artísticas y referentes) aunque adaptados a las condiciones de cada contexto. Todos los nuevos recuerdos que iba recreando y acumulando quedaban fuera de los talleres por no encajar en esa estructura cerrada que había creado en el TFM. En ese momento, me di cuenta de que estaba siendo esclava de mi propia metodología; yo misma me estaba imponiendo ese sistema rígido.

Lo más importante de la investigación es todo lo que surge a partir de la imagen de mi recuerdo. Sin embargo, al alumnado y demás participantes de los talleres solo les estaba llegando ese intento de extrapolación de mi realidad. Adaptaba mis recuerdos en un intento de universalizarlos para que todos los pudieran vincular con su historia; creía que la empatía se conseguiría así. Esto tenía sentido al principio, porque el hecho de partir de mí era simplemente porque yo era lo más individual que tenía a mi alcance antes de conocer al resto, pero según fue avanzando la investigación, fue perdiendo el sentido.



penumbra 01, Chioma Ebinama, 2018

Una vez que fui consciente de la conexión entre todos esos recuerdos y de lo que ocultaban, supe que la metodología necesitaba un cambio. Al crear las estrategias, había quitado peso a mi historia, estaba intentando hacerla colectiva; colectiva para personas no-negras. Supongo que a veces no hay empatía que valga y este puede ser uno de esos casos. Las fotos, los collages y los microrrelatos cuentan mi realidad, que es común a muchas personas negras, especialmente mujeres negras, y no debo transformarla para acercarla al resto. Aunque el discurso

bebe del trabajo de otros y otras, nace de mí, de mis imágenes, debo pararme a verlas, verme reflejada de nuevo y pensarme. Así es como decido modificar el cómo llego al discurso teórico que acompaña los microrrelatos y cómo comparto el proyecto en los talleres.

1. RECUERDO VISUAL RECREADO: imagen, memoria, recuerdo
2. MICRORRELATO: autobiografía espontánea
3. LO INVISIBLE: lo oculto en la historia; realidades, emociones y sentimientos que esconde
4. DISCURSO: análisis de temas ligados al microrrelato a partir del recuerdo visual recreado
5. REFERENTES: artistas contemporáneos, bibliografía, etc.
6. PUESTA EN PRÁCTICA: comparto mi historia y proceso con el alumnado a partir de estrategias artísticas
7. REFLEXIÓN: personal y por parte del alumnado

“Aunque me gustan los recuerdos bonitos y pienso mucho en visualizar positivismo, tiendo a construir o crear a partir de las cosas que me molestan” (Essonti, 2019, p. 56).

Somos muchas las niñas que hemos vivido situaciones similares y nos las hemos callado dando por hecho que era lo que había que hacer. También son muchos los microrrelatos que no comparto porque son tan fuertes que no sabría ni cómo empezar.

Paso a explicar cada uno de los puntos de la metodología de esta primera etapa en un intento de desmenuzarla para comprenderla mejor, aunque debe quedar claro que van muy unidas y no siempre siguen este orden:

Recuerdo visual recreado

Sin la imagen, el recuerdo se perdía. Recorro a mi memoria para rescatar la imagen que recuerdo. Es una imagen vinculada a un contexto, a una conversación, a una historia. No siempre es fija, a veces está en movimiento. Tampoco tiene por qué ser una. En la mayoría de casos, me imagino en esa escena como observadora externa que se ve a sí misma, planteamiento que mantengo en las imágenes del trabajo. En las situaciones de las que tengo foto, solo veo esa foto; en las que no, me imagino a mí en la escena, en movimiento, o incluso una composición irreal que recreo a través del fotomontaje para poder ilustrar cada uno de esos recuerdos.

Esos collages, por tanto, no siempre son necesarios, ya que muchas veces cuento con una fotografía que define el momento y me transporta directamente al recuerdo que quiero compartir. Tanto en la imagen como en el texto que la acompaña, busco inmediatez y facilidad en su lectura.

En el caso de recurrir a la composición de imágenes, siempre es de forma sencilla y rápida. Recopilo fotografías y vídeos para ayudarme a pensarme. Lo que escojo y por qué lo escojo llena de intención al resultado final del recuerdo recreado pasado, que cobra vida con mi perspectiva actual. Hay casos en los que incorporo elementos que no están en mis fotos al fotomontaje para hablar de algún tema que creo importante porque me doy cuenta de que el recuerdo lo esconde.

Algunos momentos de las películas familiares que he ido recopilando también podrían haber tenido un papel parecido al de la recomposición de imágenes de cara a recuperar recuerdos. Algunas de las escenas dejan entrever sensaciones dignas de compartir y reflexionar sobre ellas, sin embargo me parece que funcionan bien así, sin editar, sin ningún texto que las acompañe, ni rebuscando y suponiendo más de lo que ya cuentan. Puede que el motivo sea que las descubrí ya

muy avanzada la investigación y fueron un apoyo. Los vídeos complementan el trabajo, pero no son el desencadenante del discurso teórico o las acciones artísticas.

Gracias a las imágenes, me pienso; me pienso a partir de ellas. De acuerdo con Jean-Claude Rousseau (De Lucas, 2018), “a mi entender, la imaginación jamás se produce antes de la imagen; por el contrario, es como si las imágenes imaginaran.”(p. 13).

- Me gusta verme en fotos y vídeos viejos. Desde siempre. Recopilo todo lo que puedo. Esa tendencia a acumular y organizar fotografías y vídeos me ha permitido contar con un archivo muy completo con el que arrancar la investigación y que ha ido aumentando y enriqueciéndose según ha ido avanzando esta.

- Me veo y recuerdo cosas. Selecciono momentos importantes para mí de las películas de casa y de los álbumes familiares en relación a mi realidad como niña y mujer negra en Galicia.

- Esto me lleva a recordar otras cosas. Me vienen recuerdos al ver fotos y vídeos y también al conocer las experiencias de otras personas. Se crea una especie de circuito que hace avanzar la investigación al conectar vivencias pasadas con las presentes e incluso con tradiciones culturales a nivel comunidad.

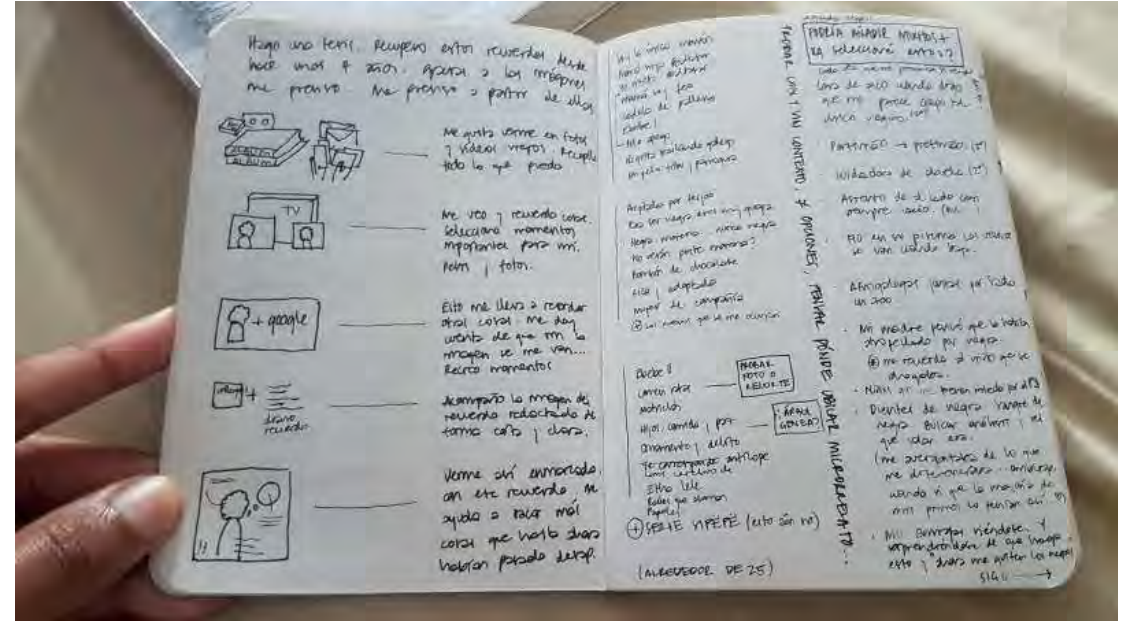
- Me doy cuenta de que sin la imagen se me van, así que recopilo imágenes para reconstruir la situación. Si tengo una foto de ese momento o que para mí sea suficientemente clara y me conecte con ese episodio, no hace falta más; sino, recorro al fotomontaje. Además de suponer una herramienta para mí, esa recomposición del recuerdo también facilita al resto la lectura y comprensión de mi historia.

- Redacto el recuerdo de la forma más clara y concisa posible para acompañar la imagen. Muchas veces acaba teniendo un toque sarcástico aun con lo serio que es el tema, algo a lo que tiendo también hablando en la vida real.

- Enmarcar de esa manera el recuerdo me ayuda a sacar más cosas que hasta ahora habían pasado desapercibidas.

En esta primera etapa, la imagen aparece aislada en un fondo blanco, sin un contorno que la acompañe, intentando contar el relato por sí misma. Transmite cierta vergüenza e inseguridad y se adapta desde la distancia para llegar al resto. Se percibe tímidamente la invisibilidad de muchas de las sensaciones que me provocaban las situaciones de los recuerdos de esta etapa.

Esquema del proceso, López-Ganet, 2019



Microrrelato

La imagen se acompaña de un texto breve, conciso. Parecen haber sido sacados de las páginas de mi diario, pero ha hecho falta mucho tiempo y reflexión para llegar a ellos. Son situaciones que parecen ficticias e incluso cómicas, pero son reales hasta el punto de repetirse una y otra vez a lo largo de la vida de tantas mujeres negras. He necesitado reflexión, conciencia, aceptación y voluntad para generarlos y compartirlos. Los microrrelatos son piezas cortas para leer y releer con calma, y así percatarse de todo lo que esconden los recuerdos visuales recreados.

El tono de la mayoría cuenta con cierto toque sarcástico e irónico. Puede que ese gesto venga de la forma en la que vi siempre a mi madre responder a los comentarios racistas que fueron apareciendo en su camino. Que el sarcasmo no reste fiabilidad y validez a mi discurso; muestra más bien cansancio o vencimiento ante la repetición eterna de las mismas dinámicas.

El recuerdo es uno; su imagen, el suceso y lo que me provoca van de la mano. Microrrelatos, autobiografías espontáneas, episodios de racismo cotidiano... Al final son eso, recuerdos, y aunque forman parte de algo personal, íntimo, privado y doméstico, me apetece compartirlos. La revisión del archivo fotográfico, conexión con otras historias, bibliografía y obra artística que va apareciendo hace que se convierta en un proceso metodológico con cierta continuidad: el mismo sistema me vale para recuperar muchas experiencias vividas y acercárselas al resto.

El prefijo micro- hace a su acompañante pequeño. En el caso del racismo, lo suaviza; y restarle importancia a la discriminación no ayuda para solucionar el problema. Hablo de microrrelatos—que no microagresiones o microrracismos—porque son relatos y son cortos, pero en ningún momento su estructura breve, sutil y a veces hasta satírica debe hacernos pensar que lo que sentí fue pequeño.

Una de las cosas más interesantes de esta recopilación de recuerdos que plasmó en esta tesis es el trasfondo repetitivo que comparten aun teniendo lugar con tanta distancia en el espacio, tiempo, personas y contexto. La selección de momentos que guardaba en la memoria tiene un filtro involuntario que hace que las sensaciones y emociones sean comunes.

Lo visual me ha ayudado a construir mi discurso. A través de las imágenes he llegado a lo teórico que aquí comparto y a las ideas que se han ido forjando en mi cabeza. Las artes me han permitido arrancar para encontrarme y situarme, y han supuesto la herramienta clave para acercar mi historia a las aulas.

Diario del proceso, López-Ganet, 2019-2020



Lo invisible

Aún hoy, no tengo claro si compartir lo que me supone cada uno de estos recuerdos tiene sentido. Si los sentimientos han sido invisibles, es porque al compartirlos perdían peso. Varias veces he intentado contar algún suceso importante para mí a familiares o amigas y se ha convertido en una “exageración” o “victimización”. Otras veces me explican que no lo he entendido bien, que el mensaje no era ese. O comparan mi caso con el de cualquier otra opresión, quitando peso a la mía. Con este trabajo vuelvo a tener en cuenta esas emociones, que para mí siguen siendo válidas, y me apropio de la idea de Manoliño Nguema que presentaba páginas atrás: comparto mis recuerdos ya no para cambiar el mundo, sino para que el mundo no me cambie a mí.

Lo invisible es lo personal y privado, pero también el resultado de la acusación de victimismo o egocentrismo. Estaba aceptando que había una parte no lo suficientemente seria para estar en una tesis doctoral, una parte que no debía compartir. Lo invisible es la parte más personal y privada: lo que sentía y lo que me hace sentir recordarlo de nuevo.

No pensaba incorporar esto a la tesis porque me parecía que alejaría el discurso de lo académico y que le restaría seriedad y fiabilidad a mi investigación. Sin embargo, me atrevería a decir que lo invisible es lo más importante de todo esto y por lo que le he dedicado los últimos cinco años de mi vida a esto. Es una realidad, es importante y es la mía. Pensaba en hacer un guiño a ello en forma de página vacía o espacio blanco, pero las sensaciones que me provoca el avance de la investigación merecen formar parte de ella. Es por ello que el lenguaje personal e íntimo lleno de dolor, rabia o incerteza dialogará con el discurso teórico de cada parte, compartiendo espacio y protagonismo mis reflexiones autobiográficas y los hallazgos bibliográficos o artísticos.

Discurso teórico

En el proceso de búsqueda que supone la recomposición de esos recuerdos, aprendo. Me doy cuenta de qué esconden y me ayudo del trabajo de otras personas (artistas, investigadores, escritores, activistas, etc.) para ponerle nombre a cada cosa. Primero sobre el papel, con la ayuda de la imagen, y después de forma escrita intentando sintetizar un discurso teórico que acompañe la investigación y la acerque al resto, partiendo de mí.

Así como en la primera y en la tercera etapa existe una linealidad muy clara entre recuerdo y discurso teórico, en la segunda es un momento de movimiento constante con afloración de muchas vivencias, conocimiento de muchas historias y el discurso teórico intenta agrupar ese caos de sentimientos y dudas.

En ese proceso de ir más allá del recuerdo y componer un discurso que acompañe la vivencia y la conecte con otras historias, aparecen zonas intermedias de conflicto: inquietudes y reflexiones que me paran, me hacen reflexionar y reencauzar el discurso. Al final, no se trata más que de desgranar lo subyacente a cada recuerdo, y eso incluye las crisis y demás puntos de inflexión que he sentido durante la investigación.

El discurso habla de mi posición a nivel reflexivo sobre el tema que planteo en la hipótesis. Es todas las sensaciones que me vienen a raíz de cada una de las vivencias apoyadas en las de otras personas, acompañadas del trabajo de artistas referentes y justificadas con un marco teórico de una academia mayoritariamente negra.

El discurso que planteo no es una certeza, lo único claro es que dedicarme tiempo a través de las fotos, los vídeos y los diarios me funciona. Me ayuda a conocerme, a encontrarme mejor conmigo misma y supone un medio de investigación que me permite compartir el trabajo.

Referentes

Me han faltado referentes que se parecieran a mí. Nos han faltado personas negras como referencia a mí y al resto. Puede que mienta y en realidad estuviéramos rodeados pero no siempre éramos capaz de ver a esas personas como referentes: a nuestra madre, nuestra familia o amistades. Y la construcción de éxito y ejemplo que nos habíamos formado no contemplaba a ninguna de esas personas ni nos permitía acceder a las historias de nuestra comunidad.

Eso no solo ha influido en mí (y en las que son “como yo”), sino en todo el resto de personas que, por no ver otras realidades, cuenta con una única historia. *El peligro de la historia única* de Chimamanda Ngozi Adichie nos afecta a toda la sociedad, pero a una parte nos afecta doblemente: al no sentirnos representadas y creer que nos tenemos que parecer a lo único que vemos, y al sufrir las consecuencias de las actitudes del resto que se ha creído esa única historia.

La historia única se crea mostrando a un pueblo como una única cosa, una y otra vez, hasta convertirlo solo en eso. Es el poder el que permite convertir esa historia en la definitiva, un relato que priva a las personas de su dignidad, nos dice Ngozi.

He ido recopilando los nombres de artistas, activistas y autores de libros que me han emocionado. Son referentes para mí, pero también para el resto. Aparecen a lo largo del trabajo como lo han hecho al aparecer en mi vida, valiéndome para reflexionar, conectarme con sus historias e incluirlas en ocasiones en las acciones con el alumnado.

Puesta en práctica

Esta tesis nace con el objetivo de convertirse en estrategias artísticas para poner en práctica en contextos educativos formales. Es una condición que la acompaña desde que era un Trabajo de Fin de Máster. Con ese propósito, quiere servir de herramienta para el alumnado y demás participantes del taller. En un intento de universalizar y hacer mi experiencia común a todos, extrapolo mis recuerdos para transformarlos en dinámicas artístico-educativas. Así se llevó a cabo el primer taller en la EASD Pablo Picasso en A Coruña.

Con las distintas fases de la puesta en práctica quería hacer reflexionar conscientemente al alumnado acerca de su identidad y procedencia a partir de compartir la mía. Pretendía que vieran que mi proceso era aplicable a cualquier realidad y que todas sus autobiografías tenían valor. Todas las personas son igualmente distintas. Puede que un tanto utópico, ¿estaba siendo demasiado ingenua al pensar que como sociedad éramos capaces de eso?

La intervención en contextos educativos buscaba generar un cambio a partir de asumir el riesgo de compartir mi historia. Arranco yo pero se suma el resto, compartiendo nuestras distintas realidades y dejando claro que hay tantas realidades como personas. Esto se consigue gracias a la empatía que provoca el acercar una parte personal mía al aula, el trabajo individual de reflexión del alumnado por medio de estrategias artísticas y la toma de conciencia colectiva y unión que genera la instalación artística final. La realidad de cada puesta en práctica es distinta y la aplicación de las estrategias artísticas se adapta al contexto que las envuelva.

Reflexión

Me desnudo compartiendo mi historia. ¿Y ahora, qué?

¿Cómo compruebo lo que ha supuesto en el alumnado y demás participantes y cuánto me afecta a mí?, ¿cómo identifico qué tipo de vínculos se han generado en el taller?, ¿cómo sé si se ha conseguido la reflexión y conciencia que se procuraba y qué se ha aprendido?

Yo he tardado más de 30 años en llegar a esto, ¿qué derecho tengo de pedir un producto que muestre un proceso tan largo y personal? Tengo fotos, vídeos y anotaciones de los talleres con los que puedo construir un análisis, pero nunca sería completo. Hay talleres en los que he invitado a que me entregaran una reflexión en formato libre, otros en los que una simple conversación final en la instalación artística del grupo me ha valido y también hay personas que no sé qué han sentido.

Lo importante para mí es esto, la reflexión. No llegué a ella solo por medio de esta estructura tan clara de acciones desde el recuerdo hasta la acción en el aula, no. Fotos, vídeos, diarios, lecturas, dos viajes a Bioko y muchos al pasado. Estas han sido las herramientas para volver y darme respuesta a lo que tanto tiempo me llevaba preguntando.



METODOLOGÍA DE LA SEGUNDA ETAPA

Según iban surgiendo nuevos recuerdos e iba viajando, conociendo y poniendo en práctica las acciones en otros contextos, mi perspectiva también iba cambiando. Con esa creación de estrategias extrapoladas para el aula estaba restando importancia a la parte que considero el centro de toda la investigación, que es mi autoexploración y autodescubrimiento por medio de las artes. Fui reflexionando e incluyendo modificaciones en la estructura de las actividades; pero siempre sintiendo que faltaba algo, que algo estaba haciendo mal.

Entonces conocí a la comunidad negra en España y a las Afrogalegas en Galicia y cambié, sin quererlo, la metodología de mi investigación. Me doy cuenta de que no soy la única, que no estoy sola, y aparecen muchos más recuerdos según voy descubriendo las vidas de mis hermanas y hermanos. Es un momento de identificación constante con cada libro que leo, película que veo o persona que conozco.

Los recuerdos ahora surgen con menos control y las imágenes, por tanto, también son más caóticas y vivas. La imagen y el recuerdo van a la par en este caso, no se pueden disociar tan fácilmente del texto porque funcionan como un todo. Me pienso a partir de ellas y sobre ellas. Collages con texto, más inmediatez y caos, no hay imagen icónica y simbólica única de referencia. Lo invisible lo plasmo en la imagen la mayoría de veces.

A diferencia de la primera etapa, en la que los recuerdos surgían a partir de la imagen, en esta fase siento que las palabras salen ya solas, que tengo mucho que decir y mi misión pasa a ser la ilustración de los episodios a partir de fotografías de mi archivo. Para ello, busco metáforas que me valgan para congelar los recuerdos y para compartirllos sin violentar al resto ni violentarme a mí.

No fue hasta una conversación con Rubén H. Bermúdez que me di cuenta de que estaba dejando de lado mi reflexión en el acercamiento al alumnado. Estaba creando unas estrategias para transmitir lo que ya contaban mis microrrelatos. Quitaba valor a mi búsqueda y restaba importancia a mi historia para que el resto la comprendiera. Creía que cualquiera podría empatizar conmigo, pero no cualquiera tiene la capacidad de compartir mis sentimientos e identificarse con mi historia y la de tantas otras personas sin haberla vivido.

Pero el carácter de la intervención tenía sentido, en ella tratábamos temas realmente importantes; en el trabajo con el alumnado es necesaria la mediación y las estrategias artísticas me permitían acercar mi historia. Mi trabajo individual y reflexiones personales no perdían peso, simplemente se mostraban de forma distinta según a quién me estuviera dirigiendo.

Al encontrar personas con las que comparto una parte tan importante de mí, el tono del discurso cambia, la conversación fluye y puedo compartir situaciones que con otras no me atrevería. Esa nueva posición me permite dejar de lado la presión que me había impuesto de cara al alumnado y al resto de personas con las que compartía conversaciones y experiencias. Me libero en cierta parte de la misión de empoderar y empatizar al resto y centro las energías en convivir con el proceso de la investigación y, sobre todo, continuar mi aprendizaje dentro de la comunidad.

Había creado una serie de estrategias con las que pretendía generar un gran cambio en el aula. Universalizaba mi historia e intentaba acercarla a las vidas del resto. Sin embargo, la mayoría no se lo llevaba a su terreno, sino que disfrutaba de escuchar mi historia y se interesaba por cada uno de mis microrrelatos y por esa isla llamada Bioko de la que no habían oído hablar en su vida.

El recetario mágico queda de lado, entonces, y paso de su estructura rígida a algo más orgánico. Igualmente recreo recuerdos, pero ya no sé si viene antes la imagen, la idea o el sentimiento que me produce, ni si están desligados siquiera. Trabajo mi memoria, saco a la luz situaciones de mi historia de vida, pero esta vez voy un poco más allá y me centro en las que no son tan bonitas ni tan graciosas; aquellas que no me había sentido lo suficientemente cómoda como para compartir.

Todo esto es para mí. No me fuerzo a generar un discurso teórico que justifique lo que viví, sino que me pienso sobre la imagen y le devuelvo la importancia que tiene a mi fotodiario. No extrapolo las vivencias para convertirlas en estrategias artísticas para el alumnado, sino que las cuento cuando creo conveniente. A partir de ahí, conversamos, reflexionamos y nos empoderamos.

Comparto ciertos momentos de mi vida utilizando la producción que he ido generando en el proceso. Con esos momentos también estoy contando todo lo que hay detrás. La puesta en práctica se convierte en un espacio para acercar esa historia de vida en forma de charla, taller, exposición y debate. Ya no solo es importante el hecho concreto de la acción, sino todo el proceso que conlleva.

METODOLOGÍA DE LA TERCERA ETAPA

Lo que comparto en esta tercera fase no es una verdad absoluta sobre la historia y cultura del pueblo bubi, sino vivencias y sentimientos personales que definen parte de la realidad actual de los bubis en la diáspora. A través de estos recuerdos, trabajo los temas que encierran con la ayuda de lecturas, conversaciones con mi familia y otras personas bubis que he ido teniendo la suerte de encontrar.

Cada vez pesan más la reflexión e intimidad que encierran y paso a preferir no compartirla. Ya apenas le veo sentido a los talleres, pero llegué a todo esto gracias al intercambio con el alumnado en las aulas de las distintas partes del mundo que recorrí. Así le puse nombre a eso que llamaba culpa y falta de autoestima y hablé de racismo, y así también me acabé centrando en mi historia, en la diáspora y en mi identidad bubi, ayudándome a conocer qué había detrás de mi negritud.

Buceo un poco más al fondo de mi memoria y rescato recuerdos de esa parte de mi identidad. Cuanto más leo y conozco sobre la tradición y ritualidad bubi, más me sorprende y me engancho a la búsqueda. Gracias al trabajo de otras personas investigadoras, me reencuentro con situaciones que había vivido en casa, pero que siempre había infravalorado. Al ver en los libros todo lo que me había avergonzado me enorgullezco y me siento parte. Contar con referencias bubis no solo me hizo valorar mi etnia y nuestras tradiciones, sino que hizo que cambiara la forma en la que veo a mi familia y, en especial, a mi madre.

En esta fase recupero fotografías del álbum familiar y vídeos y archivos que tenía guardados de encuentros familiares con mi abuela y mis tías. Todo lo que leía me sonaba, todo lo había vivido yo también. Recojo esas imágenes, en este caso apenas necesito recurrir al fotomontaje y collage. Utilizo lo aprendido para desaprender y deconstruir el que había sido mi imaginario bubi hasta entonces.

En la tercera etapa los recuerdos son imágenes fieles a mi percepción de lo bubí. Trabajo mi *bubinidad* a partir de esos recuerdos. Las fotos son enteras, ocupan todo el soporte. No hago el ejercicio de descubrir teoría a partir de la imagen; no me atrevo porque no hablo de mí, o no solo de mí. Es una etapa para poner en valor cada gesto que hicieron mi madre, mis tías o mi abuela en mi crianza como bubí y recordar así que posiblemente no haya estado tan alejada de mi origen como pensaba.

METODOLOGÍA DE LA ETAPA ETERNA

Encontré mi respuesta en lo bubí. Más que respuesta, la paz que me permitió entender lo bubí no solo como origen sino también como fin; había encontrado lo que buscaba, la búsqueda se terminaría de vuelta en Bioko. La sipëpë, la idea de membrana, de intermedio y limbo me valieron para posicionarme e identificarme. Entonces entro en esta última etapa, que seguramente no tenga fin pero tampoco lo busco, e intento representar mi condición diaspórica.

Es un proceso cíclico. Pruebo a recuperar ideas que creía descartadas y pasan a funcionar cosas que no funcionaban en momentos anteriores de la investigación. Veo en bucle vídeos de mi infancia y cada vez me llama la atención un fotograma distinto. Reimprimo collages, me pienso sobre las mismas imágenes y salen ideas diferentes de las mismas escenas porque yo estoy en otro punto de mi vida y del proceso.

Al empezar con la tesis creía que partía de lo individual para llegar a lo colectivo; empezaba con mi historia personal para llegar al alumnado, a la comunidad y al resto de la sociedad. Sin embargo, empiezo a pensar que era al revés. La sociedad depositó en mí una inquietud y me la voy llevando a terrenos cada vez más íntimos.

Me pienso desde esa intimidad e incertidumbre y también hablo desde ahí, desde mi experiencia. Lo que nos molesta de alguna manera nos mueve y agita y es desde esa inestabilidad desde donde artistas como Agnes Essonti crean. Así también lo expresa Gabriella (Nuru) Bitá (2019) en su texto sobre la soledad de las mujeres negras cuando dice que “busco retarme a mí misma y definir a mi manera las adversidades y lo negativo para transformar las experiencias demoledoras llenas de rabia y pena en aliadas” (p. 121).

“Lo que soy, lo que nuestro y lo que otros ven de mí”

(Manoliño Nguema en Ngoan Ntangan: Dos mundos que se tocan, 2018).

Tal y como afirma Hall (2019), ideología y práctica se enfrentan en un binarismo incómodo y poco realista, ya que “todas las prácticas humanas, sociales y culturales están siempre en ambos niveles (ideas puras y práctica bruta), es decir, son siempre prácticas discursivas” (p. 56). El planteamiento metodológico entonces pasa a tener en cuenta esas tensiones intermedias y a poner en valor idea y práctica, acción y reflexión, proceso y resultado.

En esta última etapa o fase, que es en la que me encuentro ahora, grabo y fotografío todo lo que me interesa y emociona, llevándose el protagonismo la idea de limbo y membrana: la sipëpë. El discurso que se crea en esta tesis es reflexión en torno a ideas que parten de la experiencia. La sipëpë me permite crear y percibir desde otro punto, supone el gran salto a nivel investigación y un antes y un después también a nivel personal, ya que me coloca en un lugar intermedio desde el que poder comprender mi identidad y pertenencias.

EVOLUCIÓN DE LAS ACCIONES EN EL AULA

La tesis doctoral nace en el contexto educativo, como investigación inicial a llevar a cabo en el máster que me formaba como futura docente. Pensaba en mí en las aulas, en mí como alumna y en mí como docente. También en el resto del alumnado con el que había compartido tantos años y en el profesorado que habíamos tenido. Pensaba en la historia; en el pasado, presente e, inevitablemente, en el futuro. La necesidad de investigar y compartir me surge en un momento en el que la educación y las artes son las herramientas que tengo, y las aulas y la tesis mis altavoces.

Las experiencias en los centros educativos aparecen, como el resto de la investigación, de manera orgánica. Podían haber sido planeadas y programadas desde el inicio, en relación a la hipótesis y objetivos planteados, pero fueron surgiendo con cierta espontaneidad en paralelo a los acontecimientos de mi vida. También podían haberse planteado comparaciones entre los distintos escenarios en los que se puso en práctica el trabajo, pero cada una funciona de manera individual, ligada a su contexto.

La primera experiencia se trató de un evento aislado y no pretendía repetirse ni compararse con ninguna otra. Había sido suficiente y me ayudaba a vincular lo que escribía con lo que producía a partir de las imágenes y a compartirlo. Fue un punto de partida para mi tesis, pero pronto apareció un año lleno de movimientos que dieron un giro a la investigación.

Permanecí en Canadá durante el curso 2017/2018 y tuve la oportunidad de llevar a cabo las acciones de la tesis en tres aulas distintas de dos centros educativos públicos de Ottawa y con un grupo de profesores en formación en universidades locales. Meses más tarde, en octubre del 2018, la propuesta viajó a India para ser compartida en Anantapur y, a la vuelta, llegó la hora de desarrollar la acción con las compañeras de Afrogalegas en nuestra ciudad.

Las acciones son totalmente dispares, nacidas en entornos y momentos distintos, y por motivos distintos. Sin embargo, están todas íntimamente conectadas a su vez por apoyarse en el transcurso de un mismo viaje y una misma búsqueda: el caos y revolución del 2018 que miraba tanto hacia afuera y buscaba conectar cualquier historia se cruzara en el camino acabó por relajarse y mirar cada vez más para adentro. El mensaje evolucionó y la forma de compartirlo también. En la primavera de 2019 conté mi historia en mis dos orígenes: Galicia y Bioko; un colegio de Oleiros, el ayuntamiento en el que nací, y uno de Ela Nguema, el barrio en el que se crió mi madre.

Es posible que no haya habido cuatro etapas, sino cuarenta, miles o millones. Sin embargo, de todas las emociones y sensaciones que me iban invadiendo durante el desarrollo de la investigación, hubo cuatro lo suficientemente fuertes como para mantenerse de una forma constante en períodos más largos y con el peso suficiente como para protagonizar cuatro formas clave de enfrentarme a mi propia búsqueda:

- PRIMERA ETAPA: parto de mi soledad y de mis recuerdos y, ajena completamente a nuestra historia y referentes, me centro en las sensaciones negativas que me invadían cada vez que tenían lugar situaciones en las que el racismo se hacía eco. Es un momento en el que, al no contar con otra perspectiva, me culpo por haber tenido una autoestima baja y centro mis esfuerzos en el empoderamiento de quien venga después a través de la educación.

- SEGUNDA ETAPA: verme de repente identificada en libros, canciones, entrevistas, películas, series, colectivos y hasta en las aulas canadienses me alejan de la idea solitaria, privada y oculta que había planteado la tesis. Esto me lleva a un período de creación de lazos, acercamiento a la comunidad y compartir mi historia no tanto desde lo especial y única que era —que también—, sino como una más a sumar a todo lo que ya se llevaba hecho.

- TERCERA ETAPA: aunque la comunidad que se formaba desde lo afro daba una respuesta a nivel colectivo que me incluía, no resolvía el origen individual y mi necesidad de autoconocimiento. Tuve que centrarme en la parte de mi historia que no había tenido la suerte de conocer desde mi infancia y sumergirme en lo bubi para, de alguna manera, sentirme completa y capaz de seguir.

- ETAPA ETERNA: el viaje entre el dentro y el fuera, lo íntimo y lo colectivo, la paz y el conflicto, y todos los binarismos que ofrecen las ideas raza, etnia y nación desde sus ideas de diferencia supusieron una tensión que no conseguía calmar. Pararme y recoger lo aprendido de cada una de las etapas anteriores me permitió convivir con la incerteza desde el conocimiento y cerrar la tesis doctoral.

Por cómo viví cada experiencia en el aula me doy cuenta de cómo su desarrollo ha ido mostrando la evolución que ahora organizo en etapas. La Picasso en esa primera fase de la investigación; Canadá, los viajes de por medio, India y el taller con Afrogalegas

como puesta en práctica de esa segunda etapa; y Oleiros y Ela Nguema como esa tercera etapa centrada en compartir lo que realmente me estaba llenando.

El título “Raíces que asoman” nació en el máster, antes de que me plantease siquiera el pasar a una tesis doctoral y, sin embargo, me ha funcionado desde entonces. Empezó refiriéndose al pelo afro, de lo inevitable que era que nuestra historia saliera a la luz en esa comparativa con lo físico. Más adelante, en la segunda etapa, habla de cultura y comunidad, y habla de unión y lucha a nivel colectivo. En la tercera el término raíz se vuelve térreo y me conecta con la concepción del mundo bubi y nuestra comparativa con un fruto. Ahora, en este momento final de la tesis “raíces que asoman” habla de todo lo vivido anteriormente y mantiene su fuerza porque habla de una historia de búsqueda.

La puesta en práctica de la tesis surge en un contexto en concreto y para llevarse a cabo en un centro educativo concreto. Conocía la materia en la que se desarrollaría, lo que duraría y el alumnado que participaría. Sabía cuáles eran los temas recurrentes, cómo estaba enfocando la clase la profesora y de qué manera mi propuesta podría conectar con todo aquello.

Lo mismo pasó con las tres clases con las que pude compartir un tiempo en Canadá. Sin embargo, yo ya partía de un contenido creado para otro alumnado de otro contexto, con otra edad y otras inquietudes. La oportunidad de poner en práctica las acciones que había elaborado anteriormente me parecía especialmente interesante por tratarse de otro país, con otro sistema educativo y realidad distinta a la nuestra.

Me adapté a la realidad de cada materia en la que incluía la puesta en práctica. Dependiendo del currículum, de los objetivos y contenido a tratar, pasé de trabajar la idea de referentes a la de culturas del mundo, la identidad cultural o el sentido de pertenencia.

Pude haber planteado exactamente igual la actividad y así estudiar la posibilidad de hacer una comparación, pero preferí que la continuidad significara entender como única cada realidad y partir de los medios que tenía, de la investigación hasta donde había llegado en ese momento, de cómo me sentía y adaptarla a la realidad del aula. De esa manera, empecé la acción como un conjunto de estrategias artísticas que no necesariamente debía ser fijo y rígidamente ordenado. No tenía por qué compartir todas, ni tenía por qué seguir siempre el mismo orden, tampoco el peso de unas y otras tenía por qué ser siempre homogéneo. La propuesta en su conjunto como acción bebía de un planteamiento común, sin embargo, cada estrategia artística también funcionaba de manera aislada.

¿Qué podía tener que ver lo que pasara en un ciclo de Ilustración en A Coruña con una clase de Culturas del Mundo en Ottawa o una de Estudios Nativos? ¿Y cuál podría ser la relación entre una clase del equivalente a 1ºESO en Ottawa con un instituto de Anantapur, una tarde en una biblioteca en A Coruña, varios grupos de primaria de Oleiros o un colegio de Malabo? Las estrategias se iban adaptando y surgían temas específicos a incorporar en cada lugar. La idea de una posible comparación no tenía sentido alguno. Lo interesante era verlo todo en su conjunto, ver la fuerza que podía adquirir el proyecto y percibir las constantes que aparecían aun con la especificidad de cada realidad.

Además de variar el alumnado, el contexto, incluso el país y la realidad de cada escuela, también variaban mis períodos de tiempo en el aula, adaptados a las posibilidades que tenía como agente externa. En las primeras acciones (EASD Pablo Picasso y los dos institutos de Canadá) fui profesora en período de prácticas, lo que me permitió una mayor continuidad del proceso y una visión más amplia. Gracias al acuerdo entre Communiars y la Fundación Vicente Ferrer, se pudo contar con un mes de duración para el proyecto en el instituto de Anantapur, lo que

garantizó una buena organización y desarrollo. En el caso de Afrogalegas, fue un taller breve de una tarde. Y la última etapa consistió en una mañana en el cole de Nós y un par de días compartiendo con el alumnado de Ela Nguema.

Durase el tiempo que durase la acción, mi deseo de llegar al alumnado se convertía en prioridad y mi historia de vida a través de las imágenes siempre asumía el papel principal para lograrlo. Para crear lazos se requiere tiempo y para compartir lo que remueven las acciones de esta tesis es imprescindible la tranquilidad, paz y libertad que ofrece el famoso espacio seguro; tanto para el alumnado como para el profesorado.

Llegaba a las aulas siempre como agente externa, ¿era arteducadora, docente, artista residente, una visita o qué rol asumía? Mi investigación iba aumentando y en cada encuentro con el alumnado había llegado a un punto de la búsqueda, contaba con todo un trabajo anterior y las estrategias artísticas se convertían en nuestras herramientas para comunicarnos y conectar. Aunque los planteamientos eran claros, los objetivos nunca fueron condicionantes, así que los encuentros han podido fluir y variar en función de la realidad de cada grupo y cada entorno. Al camino previo que ya llevaba pensado como provocadora de la acción, se sumaba la implicación del alumnado en los procesos artísticos.

Vivíamos experiencias muy enriquecedoras con emociones que no se podían medir—o yo no sabía cómo medir, ni si era necesario medirlas. Estamos acostumbrados a entender la academia y lo científico como algo justificable a base de datos, pero las personas podemos ser bastante más complejas que eso. Viví una “crisis de recogida de datos”, por llamarla de alguna forma: fotografiaba las experiencias en las aulas, me acompañaba siempre un diario, el alumnado compartía conmigo sus trabajos y sus reflexiones cuando se sentía a gusto, alguna vez recurrí al vídeo y también a entrevistas visuales y por medio de audios.

Al conocer el trabajo de arte postal de Paulo Bruscky me planteé enviar cartas al alumnado que había participado en las puestas en práctica de la tesis. Por un momento, quise saber si se acordaban de mí y recordaban la actividad; si había supuesto algo en sus vidas o en su día a día. El arte correo supuso en los años 60 y 70 una nueva forma de circulación del arte, que daba peso a lo colectivo, como explica Pianowski (2008). Afirma la autora que su utilización suponía una apropiación de los medios de comunicación, rompiendo de esta forma los flujos unidireccionales emisor-receptor “a través de la participación activa del espectador en la obra, socializando la autoría y diluyendo las fronteras que separan artista y público. De esta forma el arte correo democratiza el arte” (p. 57).

¿Qué había supuesto para el alumnado?, ¿qué para mí?



Parte del arte postal de Paulo Bruscky en la exposición Etceterarte, López-Ganet, 2018

3. PRIMERA ETAPA: LA AUTOESTIMA Y LA CULPA

REFLEXIÓN INICIAL: VUELTA A LOS ORÍGENES

Empecé la investigación recogiendo situaciones de mi vida que sentía que me diferenciaban especialmente de otras personas. Eran situaciones en las que me había sentido distinta, siempre con la piel y el pelo como protagonistas. Entonces me culpaba: entendía que tenía una enorme falta de autoestima, que me había faltado fuerza, que no me había querido lo suficiente y por eso me había sentido mal en las situaciones que presento a continuación. Y también me avergonzaba; no había compartido estas vivencias con nadie. De todo el iceberg, mi sufrimiento estaba demasiado abajo, como para que alguien me hubiera escuchado, o eso creía yo.

Haciendo el Máster de Profesorado, fui consciente del poder de la educación y de las posibilidades que me aportaba la metodología autobiográfica como herramienta en el aula y en la investigación. Me propuse, entonces, apoyarme en la Educación Artística para aportar mi granito de arena para el cambio. Siempre orientada al contexto de la educación pública formal, comencé a diseñar mi investigación y mi acción, proponiéndome compartir esas situaciones e intentar que no se volvieran a repetir. Buscaba hacerlas públicas pero sin mostrar mi parte más vulnerable para evitar la victimización, el paternalismo y la pena. Estaba más pendiente del resto que de mí misma.

Entonces llegué a la metodología presentada anteriormente: de mis recuerdos creé estrategias artísticas capaces de adaptarse a la historia de vida de cada alumno o alumna. Adapté mi historia en busca de empatía y universalizaba mis vivencias. Nueve recuerdos convertidos en nueve acciones que pretendían transformar la realidad del aula a la que entrasen.

Aunque partía de mí, en esta primera etapa de la investigación mi objetivo principal eran los demás. Quería que mi historia llegara al resto de personas de mi entorno. Para ello, seleccioné las escenas menos comprometidas, suavicé los puntos que hiciera falta y añadí todo el sarcasmo posible para intentar mostrar que ya estaba más que superado. Evité culpar al resto culpándome a mí.

¡SOY LA ÚNICA MARRÓN!

Esperaba ansiosa la llegada del primer día de cole. Entré entusiasmada. Volví al día siguiente, y al siguiente. Fui contenta... hasta que vi la foto. Fue la primera vez que me veía en una misma imagen con todo mi grupo de "iguales". Y yo era diferente, la única marrón.

I'M THE ONLY BROWN GIRL!

I waited excitedly for my first day of school. I was thrilled. I went back the next day, and the following. I went happily until I saw the picture. It was the first time I saw myself in a same image with my entire group of "equals". And I was different, the only brown one.

Soy la única marrón [I'm the only brown girl], López-Ganet, 2017



3.1.1.

DISCURSO TEÓRICO: EN TORNO A LAS IDEAS DE DIFERENCIA E IDENTIDAD

INTRODUCCIÓN

Estaba con mi madre en una sobremesa a mediados del 2017 cuando decidí contarle de qué iba eso que llamábamos “la tesis.” Ya hacía año y medio que el proyecto había nacido, pero me daba la impresión de que no le interesaría mucho a nadie, así que me lo había guardado para mí. Hablamos del pelo, de lo que me gustaba y no me gustaba de mí y de cómo se había sentido ella como madre ante las situaciones que aparecen en esta tesis.

Yo sentía que si me había desrizado el pelo, era por ella. Y que si no hablaba *bubi ni pichi*, también era porque ella no me había enseñado. Entonces me contó lo contenta que había empezado a ir al cole, lo emocionada que estaba los primeros días, y cómo cambió mi actitud al no reconocerse en la foto y aparecer los insultos. Lloraba y no quería volver porque me veía rara (o el resto me hacía sentir rara). Esa foto fue la primera toma de conciencia con respecto a quién debía ser yo y qué lugar ocupaba en el mundo. Debe ser duro para una madre ver sufrir a una hija, y más si tú ya has sufrido lo mismo.

Creo que crecí sin ser del todo consciente de mi negritud y de lo que significaba eso. Me habían enseñado que era mulata —término del que me distancié bastante después de ahondar

un poco en su procedencia—porque mi padre era blanco y mi madre negra; pero desconocía toda la carga histórica que acompañaba a mi identidad. Nací y me crié en Santa Cruz, un pueblo a 10 minutos de A Coruña, y en esa esquina del mundo pasó la mayoría de mi vida. Iba al colegio y al instituto andando, me cruzaba a las mismas personas una y otra vez y podía contar con las manos las personas negras con las que había coincidido.

Al empezar la investigación y escuchar otras historias empecé a idealizar cualquier sitio que no fuera el mío. Pensaba que lo que me pasaba solo lo sentía yo y por estar aquí. Escuchaba hablar de Burela, ese punto de Galicia donde se concentraba tanta



Fotogramas de *Cabo Verde en Burela* (min. 4:14 y 4:19), TVG, 1989.
<https://www.youtube.com/watch?v=uZ1yoOpXmSY>

población caboverdiana, y me lo imaginaba un paraíso y ejemplo de buena convivencia. Un día, Sonia Mendes (desde SOS Racismo) nos mostró un vídeo de la Burela de finales de los años 80 y otro mito fue destruido al ver que la convivencia e integración idílica con la que imaginamos siempre esa zona del norte de la provincia de Lugo tampoco lo es tanto.

Después le eché la culpa al hecho de no estar en una ciudad grande, cosmopolita y cambiante, pero leí a Lucía-Asué Mbomio Rubio desde Alcorcón, tan próxima a Madrid, o a Desirée Bela Lobedee con su realidad en Vilanova i la Geltrú, tan cercana a Barcelona, y nuestras historias se parecían mucho.

Ya no era cosa solo de Santa Cruz, ni de A Coruña, ni de Galicia, ni de España. Grada Kilomba compartía lo mismo con respecto a mujeres negras en Alemania. Algunas amistades me hablaban de la realidad brasileira; Victoria Santa Cruz cantaba desde Perú; gente cercana me contaba cómo se había sentido durante sus años estudiando en China; Cecile Emeke con su serie *Strolling* (2014-2016) filmaba los testimonios de la



Strolling, Cecile Emeke, 2014-2016

diáspora negra en Reino Unido, Estados Unidos, Jamaica, Holanda, Italia, Francia o Bélgica; y cada persona y sus vivencias nos hacían conectar. Nuestras historias inundaban el mundo entero y yo no era capaz de entender ni el mío propio.

No sé cómo describir la sensación que acompaña a cada situación que te remueve otra vez esa diferencia. Es una especie de incomodidad por sentir algo que te apena pero no sabes cómo compartir porque te faltan argumentos para darle validez a tu dolor. Sabes que tienes que justificarlo porque seguramente lo has intentado antes y no ha funcionado. Te adelantas al desprecio dando por hecho que va a suceder al pasear incómoda por el supermercado porque crees que el de seguridad no te quita el ojo, al prestar atención a cada pasajero que entra en el autobús y saber que dejarán el asiento que tienes al lado como última opción.

Sipi (2018) explica como en la construcción de nuestra identidad en la diáspora, nuestras características culturales específicas parecen difuminarse y desaparecer para la sociedad receptora. Poco importan las condiciones etnoculturales particulares de origen; pasa a ser el color de piel lo que nos define, prevaleciendo nuestra condición africana y migrante sea cual sea nuestra realidad.

En su obra performativa de los 70 *Catalysis*—en una comparativa con el acelerador de una reacción química—, la artista Adrian Piper desafía las normas sociales ocupando el espacio público con acciones que centran la atención en el aquí



y ahora, lo que ella misma llama *indexical present* (Cassol, 2015). Se muestra como un objeto ante la confusión, el desagrado y el miedo del público en una escena llena de ambigüedad con un importante peso racial (Steinmetz, 2009).

Ese dibujo me sorprendió mucho, no lo conocía. Tenía 5 años cuando lo hice. Supongo que eso quiere decir que fue más tarde cuando aprendí que las personas se pintaban con rosa clarito o con naranja muy suave. Para pintarme a mí recuerdo añadirle un poco del primer marrón de la caja de lápices, una especie de ocre. A mi madre ya le habían preguntado si manchaba.

Humanae, es un proyecto abierto y sin fecha de cierre de Angelica Dass en el que la artista muestra la gama cromática del color de la piel humana en un mosaico global sin clasificación de nacionalidad, género, edad, raza, clase social o religión, derribando estereotipos y prejuicios. De la mano de este trabajo fotográfico podrían ir las siguientes palabras de Audre Lorde (2003):

no son esas diferencias las que nos separan. Lo que nos separa es, por el contrario, nuestra negativa a reconocer las diferencias y a analizar las distorsiones que derivan de darles nombres falsos tanto a ellas como a sus efectos en la conducta y las expectativas humanas. (p. 123)



Derecha: *Marrón o color carne*, López-Ganet, 1993

Centro: *Catalysis III*, Adrian Piper, 1970

Izquierda: *Humanae*, Angelica Dass

Cada una por su carácter y sus vivencias se da cuenta antes o después de su negritud, y no hablo de ser negra, hablo de saber y sentir de dónde vienes y qué simboliza tu persona para la cultura dominante en el lugar donde habites. (Ekoka, 2019, p. 17)

De todas las diferencias posibles, esta era visible. Y de todas las diferencias visibles, esta cargaba con una historia tan significativa, traumática y dolorosa que ya me afectaba sin conocerla—también de un origen, de una fuerza, unión y poder tremendamente importantes, pero eso lo entendí más tarde. Hablo de la *negritud*, concepto que nace de la mano de Aimé Césaire (1913-2008), poeta, dramaturgo, ensayista y político de Martinica, y que expresa un proyecto de lucha contra el racismo hacia las personas negras (Oliva, Stecher y Zapata, 2010).

Surge en París en los años 30, época que supone para Césaire un encuentro con la literatura francesa que ya admiraba, un acercamiento a África de la mano del senegalés Léopold Sédar Senghor (1906-2001) y el descubrimiento del Movimiento del Renacimiento Negro en EE.UU. Las reflexiones desencadenantes del concepto de negritud nacen en un contexto de creación colectiva, habiendo entrado a formar parte de la revista *L'Étudiant noir* (El estudiante negro)—publicada entre 1934 y 1940—junto a Senghor y Leon Gontran Damas (1912-1978). Común a todo este grupo de jóvenes estudiantes es el desplazamiento geográfico y la realidad de la metrópoli, que les expone a transformaciones intelectuales debido a las experiencias de discriminación, según Elena Oliva (2010).

De acuerdo con la autora, ni los orígenes del concepto están del todo claros—hay quien dice que aparece por primera vez en el poemario de *Cahier d'un retour au pays natal* (Cuaderno de un retorno al país natal) de 1939, y quien se va a unos años antes a una publicación de *L'Étudiant noir*—; ni su definición, que se entiende como movimiento político, ideología, un estilo

literario o simplemente una propuesta esencialista.

Lo que sí es evidente, señala, es que la negritud supuso un “arma conceptual de lucha contra ideas instaladas como la inferioridad, bestialidad y falta de civilización y cultura del negro y los africanos, y un rechazo a las prácticas imitativas de la cultura francesa por parte de los pueblos colonizados” (p. 12). El concepto de negritud no es solo una puesta en valor de lo africano, sino que implica un salto con la esclavitud y diáspora forzada, asegura la autora. No es cuestión de recuperar solamente la cultura de origen, sino de “apropiarse de una memoria traumática, de valorizar la cultura creada a partir de la diáspora y de reconocerse como parte del proceso histórico caribeño” (p. 18).

Para Césaire, negritud habla de unión, de una experiencia colectiva de todas aquellas civilizaciones con origen en África, de una identidad cultural que determina un posicionamiento: un proceso de autodeterminación que da voz a la experiencia común y nos conduce a nosotros mismos a través del arte y cada una de nuestras formas de expresión, según Yaksic (2010). Asegura el autor que “reescribir la historia de los pueblos colonizados abre, a su vez, la posibilidad de crear nuevos horizontes de emancipación” (p. 57).

Si la negritud no ha sido un callejón sin salida, ello significa que conducía a otro lugar. ¿Adónde nos conducía? Nos conducía a nosotros mismos. Y de hecho, se trataba, tras una larga frustración, del aferramiento por nosotros mismos de nuestro pasado y, a través de la poesía, a través de lo imaginario, a través de la novela, a través de las obras de arte, de la fulguración intermitente de nuestro posible devenir (88).¹ (Yaksic, 2010, p. 56)

De negritud también hablan Marcus Garvey, Price-Mars o Roumain, y seguimos pensándola toda la diáspora estemos donde estemos. Un concepto que pretende hablar de una historia tan compleja, también tiene una definición e interpretación complejas. El planteamiento de Césaire recibió críticas y posiblemente algunas de las más interesantes hayan sido las lanzadas por su propio alumno, Frantz Fanon. Cada realidad, cada contexto y cada vivencia nos forman y nos diferencian. En palabras de Ricardo López (2010), “Césaire es quien la enuncia, y en el instante después de enunciarla, adquiere alas propias, y se va con quien quiera apropiarse de ella” (p. 82). La autonomía que adquiere y cómo nos atraviesa a cada persona es lo realmente interesante.

Me veo reflejada al leer a Fanon y ver su evolución y entender cómo se sitúa e interpreta esa negritud como componente de la liberación que le hace volver a sí mismo, a su condición humana, y hacerse tal pregunta: “¿acaso no me ha sido dada mi libertad para edificar el mundo del Tú?” (2009, p. 192).

López (2011), refiriéndose a la perspectiva de Fanon, señala que

la negritud convierte a la comunidad africana en el referente cultural del mundo negro, y la lleva a incluir en ella a la diáspora negra. Ello degrada la historicidad de las comunidades negras, que tienen diferencias que no son circunstanciales, sino que forman parte de su evolución histórica, no obstante que se encuentren enlazadas y hagan causa común ante el colonialismo y la cultura blanca. (p. 84)

¹ Discurso sobre la negritud. *Negritud, etnicidad y culturas afroamericanas es el título del discurso pronunciado por Césaire en 1987 en la Primera Conferencia Hemisférica de los Pueblos Negros de la Diáspora, realizada en homenaje a él en la Universidad Internacional de Florida.*

Me sentí reflejada al leer cada palabra de ese párrafo. Hubo un momento al final de lo que llamo la segunda etapa de la investigación en el que me sentía ahogada entre los conceptos de raza y negritud, no conseguía avanzar. De alguna manera, quería que lo colectivo y la comunidad negra me salvaran, entendieran y acogieran; que la lucha del antirracismo y afrofeminismo me resolviera un problema personal, mío. Entonces pensaba que compartir tantas experiencias nos hermanaba, pero también que mi realidad era solo mía. Acercarme al otro origen, a la particularidad de mi comunidad, la bubi, me permitió seguir. Supongo que no solo somos una comunidad negra, sino comunidades negras.

“Cómo plantear la unidad en (¿a pesar de?) la diferencia y . . . cómo preservar la diferencia en (¿a pesar de?) la unidad” (Bauman, 2005, p. 94).

López (2011) refiriéndose al trabajo y perspectiva de Fanon, señala que

la negritud, que una vez fuera un referente esencial para las comunidades negras en su búsqueda de identidad, es susceptible . . . de transformarse en un callejón sin salida una identidad que no llega a cuajarse en un espacio geográfico y comunitario, en la medida que no da cuenta de las diferencias que existen entre cada comunidad, aun desde la perspectiva de su alienación colonial, y que puede incluso posponer el desarrollo de una cultura nacional al interior de cada una de esas comunidades, especialmente si están en lucha con el colonialismo. (pp. 93-94)

La crítica hacia su concepto de negritud lo es a su vez a su configuración identitaria, pues para él, como afirma Maxwell (2010), “la negritud consistía su identidad” (p. 93). En este sentido, continúa el autor, “la negritud no señala una esencia



ID, Lorna Simpson, 1990

innata sino una construcción activa de un posicionamiento identitario a partir de la memoria colectiva” (p. 94). Para Glissant (Diawara, 2010), la unidad que promulga la negritud “es una idea general que se puede concebir en el sufrimiento, pero cuando uno pormenoriza al afirmar la multiplicidad de su ser, deja de necesitar esa teoría general” (p. 54).

La primera persona negra a la que conocí fue a mi madre. Después a mis tías-abuelas (abuelas a secas para nosotras como bubis), que vinieron a acompañar a mi madre tras el parto. Pocos años después, a mi abuela. Luego, mi tía y mi prima. Otros familiares aparecieron por el camino. Y, por último, a mí.

IDENTIDAD

Böna'í, la hermana de mi abuela *Mantó*, me estaba preparando para la vida mientras me tenía en brazos, mostrándome de dónde venía desde el momento de mi nacimiento. Pero no vi ese vídeo hasta 28 años después, gracias a la exploración y búsqueda específica de contenido visual para esta investigación.

Si me preguntan cómo me identifico, creo que las dos primeras palabras que me vienen a la cabeza son “mujer negra.” Son las características de mi persona a las que me agarro para definirme junto con mi nombre y mi procedencia. “Soy Tiffany, una mujer negra nacida en Galicia con raíces en la isla de Bioko,” algo así diría en la mayoría de situaciones que me encuentro en A Coruña. “Mujer de Basakato, Bariobé y Basuala que nació en España,” puede que dijera en Malabo.

Para otras personas su identidad estará protagonizada por su orientación sexual, su religión, su nacionalidad, su estado civil o su profesión. Ya hablaba Freud (citado en Giambelluca, 2016) de las conexiones entre distintas formas de identificación y de cómo edificamos nuestro ideal del “yo” según distintos modelos; sostenía que “cada individuo participa, así, del alma de muchas masas: su raza, su estamento, su comunidad, su credo, su comunidad estatal, etc.” (p. 16).

Me cruzan muchas más realidades que género, raza, lugar de nacimiento o etnia. Quiero pensar que soy algo más que eso, pero según el contexto, cobra más protagonismo una que otra. Escuché a Brigitte Vasallo (La Térmica, 2018) en una charla decir que esa con la que nos identificamos suele ser la que sentimos más desprotegida.

No acabo de ver el beneficio de categorizar la diferencia. Siento que se nos quedan fuera las que puedan aparecer, los puntos intermedios y las intersecciones de varias, en el plano individual a la hora de entendernos, identificarnos y posicionarnos; y en

el colectivo con las pequeñas diferencias que puedan surgir dentro de un grupo supuestamente homogéneo de diferentes. Eso no quiere decir que no crea en la importancia de nombrar género, raza, etnia o religión. Que aparezcan, por supuesto, pero no como una especie de catálogo en el que te tengas que ver reflejada y escoger una opción u otra, sino más bien como una realidad más de todas las que puedan existir.

En esta misma línea, dice Glissant (Diwara, 2010):

Considero que la relación es el momento en el que nos damos cuenta de que existe una cantidad determinada de diferencias en el mundo. Igual que los científicos afirman que el universo consiste en una cantidad finita de átomos, una cantidad que no cambia, pues, bien, yo digo que la relación se compone de todas las diferencias del mundo y que no nos deberíamos olvidar de ninguna de ellas, ni de la más diminuta. Si nos dejamos la diferencia más minúscula del mundo, pues la relación deja de ser la relación. . . .

La universalidad es una sublimación, una abstracción que nos permite olvidar pequeñas diferencias; nos dejamos llevar por lo universal y nos olvidamos de esas pequeñas diferencias, y la relación es maravillosa, porque no nos permite hacer eso. Una relación compuesta de grandes diferencias no existe. La relación es algo total; sino, deja de serlo. Por eso prefiero el concepto de relación al de universalidad. (p. 56)

La RAE define identidad como el “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás” (s.f. definición 2) o la “conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás” (s.f. definición 3). Identidad como aquello que te diferencia y te hace única, pero

también puede pasar de protección y punto de encuentro a ser excluyente. Bauman (2005) vinculaba la identidad con conflicto, asegurando que su hogar es un campo de batalla. Esa batalla puede ser conmigo misma, acabando por ser una necesidad y casi autoimposición de terminar un puzzle eterno.

Te identificas con algo a nivel colectivo, en este caso la negritud y la comunidad negra. Te identificas con esa construcción colectiva, aunque esté formada por infinidad de identidades individuales que bailan como tú. Esto tiene algo que ver con Césaire, Fanon y la negritud que comentaba antes.

En esto nos diferenciamos nosotros, los moradores del moderno mundo líquido. Buscamos, construimos y mantenemos unidas las referencias comunitarias de nuestras identidades mientras, yendo de acá para allá, nos debatimos por ajustarnos a colectivos igualmente móviles que evolucionan rápidamente y que buscamos, construimos e intentamos mantener con vida, aunque sea por un instante pero no por mucho más. (Bauman, 2005, p. 62)

Las identidades flotan, explica Bauman (2005), “algunas elegidas por uno pero otras infladas y lanzadas por quienes nos rodean. Es preciso estar en constante alerta para defender a las primeras de las segundas” (p. 35). Así es como puede pasar la identidad como protección y pertenencia a identidad como acusación y amenaza: cómo me identifico como negra es un refugio, cómo me identifican como negra es una cárcel.

La identidad nacional tiene un punto extra que la diferencia del resto de identidades. Sugiere Bauman que esta exige cierta lealtad y fidelidad a la hora de trazar el límite entre “nosotros” y “ellos.” Para quien entre y sea aceptado, será el mayor de los escudos; para quien se quede fuera, la mayor barrera que se pueda encontrar y contra la que se chocará las veces que

quiera, pero nunca podrá pasar.

La narrativa en investigación educativa se centra en las historias de vida, en cómo se forma nuestra personalidad en un pensamiento autónomo y cómo eso revierte en la influencia social que los demás hacen sobre nosotros, interpretando nuestras propias acciones desde la mirada del Otro (Bruner, 1991). Se puede entender la narrativa como un relato en el que los hechos, las teorías y los sueños aparecen dentro de la perspectiva de vida de alguien, en su contexto emocional (McEwan y Egan, 1998).

Más que el aprendizaje en sí de la narrativa, lo realmente importante es “el aprendizaje que tiene lugar en el acto de narración y la consiguiente construcción de una historia de vida” (Goodson et al., 2010, p.127). Reconstruyendo cada uno de los recuerdos que recoge esta tesis me sumerjo en un proceso reflexivo que le otorga un nuevo significado a la vivencia provocando un nuevo aprendizaje. Para Bolívar (2014), la identidad narrativa está constituida por la reflexión que hacemos sobre lo recorrido, lo que nos lleva a una autodefinición en la unidad del relato.

Dice el pensador lituano Emmanuel Levinas (1999) que ser “yo” es “tener la identidad como contenido” (p. 60). Continúa el autor explicando que no es algo estanco y fijo, sino cambiante; el existir de ese “yo” consiste en “recuperar su identidad a través de todo lo que le acontece” (p. 60). Me siento identificada con la afirmación: llega un punto en el que me rodeo, leo, veo, escribo y pienso en lo que considero mi identidad. Me interesa todo aquello en lo que me veo reflejada. ¿Pero qué es todo aquello?

Aquello que denominamos “identidad,” y que aparentemente se asocia a la solidez y cohesión que nos hace “ser el que se es,” no es más que el resultado de una sucesión de heterogeneidades con las que el individuo se ve obligado a enfrentarse y rehacerse constantemente. (Fernández Guerrero, 2015, pp. 429-430)

IDENTIDAD, ALTERIDAD, OTREDAD

Asumí mi papel como la Otra desde el momento que analicé esa fotografía con 3 años. Esa comparativa con el resto de compañeros y compañeras, junto con algún que otro comentario y desprecio y las pocas personas parecidas a mí en mi entorno, me posicionó ya en mis primeros años de vida.

La existencia del resto me estaba haciendo reflexionar sobre la mía. Era yo porque no era como ellos. Afirma Elías (1990) que “el Yo y el Otro son instancias recíprocas de autoconocimiento y construcción mutuas” (p. 175): necesitamos a los Otros para pertenecer y arraigarnos a una identidad personal y colectiva.

Hasta ser consciente de la existencia de esa imagen y de lo que encerraba, había imaginado mi autopercepción y mi forma de mostrarme al Otro como un trabajo personal y solitario lleno de culpa y falta de autoestima. Fue leyendo a Fernández Guerrero (2015) en su artículo sobre el trabajo de Levinas que cambié en cierto modo mi percepción. Allí, Fernández declara que “es el Otro que viene hacia mí e interactúa conmigo lo que hace emerger mi identidad individual, y no al revés. . . . La exterioridad es previa a la constitución de la identidad” (p. 430). La ética de Levinas, explica, “no surge del individuo aislado sino que es fruto de la relación de un yo con lo que le rodea, y que además solamente llega a definirse como ‘yo’, como sujeto, en función de esa dimensión relacional” (p. 436).

La identidad individual, continúa Fernández Guerrero, se articula para Levinas a partir de la relación con la alteridad, y destaca tres momentos: “cuando el individuo constitutivamente abierto al mundo interactúa con él,” “cuando el individuo reflexiona sobre su propia relación con el mundo y entresaca a partir de ahí un relato sintético acerca de su identidad,” “y cuando el individuo profiere ese relato ante otro distinto a sí” (431-432).

ALTERIDAD

Alteridad es “la condición de ser Otro” (RAE, s.f. definición 1). Conocer la filosofía de la alteridad permite abordar la diferencia desde otra perspectiva, teniendo más factores en cuenta. En mi caso, me permitió acercarme a mi autopercepción a partir de reconocer el efecto que tenían esos pensamientos en mí y de quién era yo en relación a lo que me rodeaba.

La filósofa Hannah Arendt (1978) considera que siempre somos lo otro, que la diferencia y la alteridad está en nosotras mismas como personas y las considera precisamente “las condiciones para la existencia del yo mental del hombre, pues este yo, de hecho, existe solo en la dualidad” (p. 187).

Según Fernández Guerrero, Levinas señaló el peso que se le había dado a las lógicas de la identidad en la filosofía occidental desde Sócrates y cómo esa tendencia llevó a tener una visión incompleta del ser, que no percibe su multiplicidad.

Ya llevaba mucho recorrido de la investigación cuando llegó a mí aquel episodio de 1993. Intentaba dar respuestas a quién era a partir del pasado, de la historia y de mis orígenes. ¿Y qué hay del resto? Me identifiqué como marrón, como diferente, porque no era blanca, como el resto. Era alguien en relación a otras personas, y era yo porque no era nadie más.

La filosofía de la alteridad busca . . . repensar los límites entre el yo que piensa y el contenido de lo que es pensado, mostrando que esos límites no son tan claros como pudiese parecer a priori, y que más bien hay una cierta continuidad entre el sujeto y el mundo, entre el yo y el contexto vital en que está situado. (Fernández Guerrero, 2015, p. 424)

Alter y ego se contraponen, pero ambas se definen de forma relacional, remitiendo la una a la otra; y es que no se concibe la

identidad individual sin incluir la alteridad, otredad o diferencia con las que se relaciona cada individualidad, como señala Fernández Guerrero. Es a través de esa toma de conciencia del Otro—tanto de su alteridad como de la mía—, que tiene lugar una relación interpersonal basada en “el diálogo, el respeto, la tolerancia y la aceptación de la diferencia” (p. 425).

El encuentro con el Otro puede generar conflicto, explica Sartre (1984), ya que su presencia puede incomodar y generar rechazo al colocarse desde su otredad radical, que impone, habla e interroga. Levinas entiende que la única respuesta aceptable al encuentro con el Otro es acogerle de forma hospitalaria, entendiendo que el Otro es otro y comprometiéndose para que lo siga siendo. Fernández Guerrero (2015) señala que

para Levinas la única relación posible y adecuada con el otro es de carácter ético, está mediada por el lenguaje, y se basa en tres ejes centrales: el absoluto respeto por la alteridad del otro, la compasión ante su sufrimiento, y la acérrima defensa de su libertad. (p. 441)

“Ser libre es construir un mundo en el que se pueda ser libre” (Levinas, 1999, p. 183).

DISTINTAS OTREDADES

Cuando decimos “otro” podemos estar refiriéndonos a cualquiera que no sea “yo” o podemos estar hablando de aquellos que no son como nosotros. Esta última es la otredad en la que me sitúo y de la que habla esta tesis. No es la misma relación la del “yo” frente al “otro” que la del “nosotros” frente a los “otros.”

Cuando Grada Kilomba (2019) declara ser posicionada siempre como Otra y no como Yo—nunca como ella misma—, se está refiriendo a esta otredad específica que nos persigue a las personas no blancas. Ahí reside el trauma del *sujeto negro* para la autora, en encontrarse ante ese estado de alteridad absoluta ante el *sujeto blanco*.

La idea de humanizar al Otro que se plantea con frecuencia en el contexto educativo y social habla de reconocimiento del Otro, pero siento que también de poder sobre el Otro. ¿De verdad hace falta pedir que se reconozca la humanidad a otro ser humano? Podemos intentar deconstruir la otredad guiándonos por el trabajo de Jaques Derrida, pero estaríamos negando la existencia de alteridad. Según Hélène Cixous, puedo ser yo y lo contrario. En realidad, lo único que queremos es respeto y libertad.

Antumi Toasijé, en su entrevista en *Nadie nos ha dado vela en este entierro*, proyecto audiovisual creado por Lucía Mbomío (2018), afirma que más que guerra de identidades, deberíamos estar hablando de diálogo de identidades. Le aburre el racismo e identidad como eje central de discurso.

“Léete a Bauman, es el que sabe de identidad.” ¿Y si hay más formas de entendernos y desde un origen que me entienda como Yo y no como Otra? Entonces, paso a interesarme por la filosofía africana, las reflexiones de autores negros y me centro en la concepción del mundo y de la vida bubi. Es difícil contarte con palabras de otro, desde su forma de entender el mundo y

en su idioma; pero resulta que, aun considerándoseme Otra, pertenezco a esa parte dominante.

Leyendo a Eugenio Nkogo Ondó en *Síntesis sistemática de la filosofía africana* (2006) aprendí que esos pensamientos, logros y lenguajes de la cultura occidental que entendemos como ajenos igual no lo son tanto, ya que el mundo africano ha sido siempre una aportación al saber universal. Según el autor, “el hecho de que fueran los griegos los que inventaran el término *filosofía* los llevó a todos a confundir este nombre con este saber inaugurado en el Egipto de la Negritud” (p. 68). Añade que

Si no tuviéramos el valor de borrar de nuestras mentes el canon occidental por el que la “filosofía supone la emergencia del logos y la escritura,” si no fuéramos capaces de descifrar, interpretar y sistematizar las grandes reflexiones que nos han sido transmitidas oralmente, ciertamente habríamos perdido una gran parte de este tesoro filosófico que de hecho nos corresponde. (p. 43)

Tal y como declara Hall (2019), “cuando proponemos preguntarnos qué significa repensar la diferencia cultural en términos discursivos, discurso ha de entenderse como aquello que otorga significado a la práctica humana y a las instituciones” (p. 45). En el caso de esta investigación, el discurso es el resultado del recuerdo, la teoría precedente, la experiencia personal pasada y presente, las artes y la educación.

No estamos hablando de compartimentos estancos; “la identidad no puede ser en absoluto una esencia fija, como si permaneciese invariable al margen de la historia y la cultura,” sentencia Hall (p. 112). Al fin y al cabo, asegura el autor, se trata en realidad de un proceso de identificación más que de una identidad fija, ya que ocupamos posiciones de identidad en un proceso nunca completo. La teoría del autor busca mostrar el campo de posibilidades que suponen las políticas contemporáneas de

la identidad e identificación y alejarnos de la estructura binaria con las que se suelen presentar y manifestar.

Entiende Glissant que

lo específico de la definición del Otro es que ese Otro no se considera solo diferente. Se considera contrario. Ahora bien, en el mundo no existen contrarios. Estoy de acuerdo con la dialéctica de las diferencias, pero no con la de los contrarios, porque en esta se da por sentado que aquí hay verdad y allí, contrario. Y yo no creo que exista una verdad. . . . Nada es cierto y todo está vivo. (Diawara, 2010, p. 57)

“Si somos capaces de vernos a nosotros mismos en los otros, nuestra existencia será plena, más amable y más consciente. Si miramos a los demás y nos vemos reflejados en ellos, inevitablemente los trataremos mejor” (Ngomane, 2020, p. 19).

El *ubuntu* nos enseña que si somos lo que somos es precisamente gracias a los otros. El mérito no solo es de nuestros padres por habernos traído al mundo, sino de los cientos, miles de relaciones, más o menos importantes, que nos han ido enseñando lecciones sobre la vida y sobre cómo vivirla de la mejor manera posible. (Ngomane, 2020, p. 21)

Fotografías de la exposición *Todos los tonos de la rabia* (MUSAC), López-Ganet, 2019



3.1.2.

SISTEMA EDUCATIVO Y DIVERSIDAD

Al ver que dejaba de ir contenta a la escuela, mis padres pensaron en cambiarme de centro. Mi padre preguntó, buscó, se informó y ya tenía sustituto: sería una escuela concertada religiosa con mucho prestigio en la ciudad. Él no era creyente, pero se adaptaría. Por suerte, apareció una mujer que le hizo recordar por qué creían en la educación pública. Me sentó en sus piernas y me preguntó:

¿Te gusta tu cole?

Sí, le dije.

¿Y tienes amigos?

Sí.

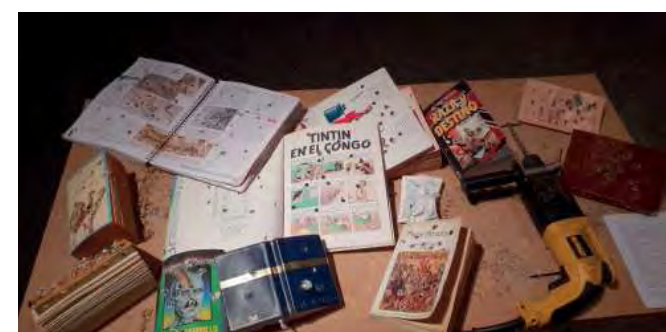
¿Te tratan bien tus amigos y tu profesora?

Sí.

Seguí yendo al colegio público de al lado de mi casa toda mi infancia. Dice mi madre que acabé siendo buena amiga de la niña que esos primeros cursos me insultaba. Muchos de mis amigos de la clase de 3 años lo siguen siendo hoy, pero eso no impidió que surgieran otros conflictos con otras personas.

Es curioso que empezara a ser consciente de todo esto en mi primera etapa en el sistema educativo y mi paso por él lo esté cerrando con el mismo tema. El currículo y todo lo que sucede en el aula es un proceso, una especie de viaje que te acompaña a lo largo de muchos años—en mi caso 27, desde los 3 hasta los 30—, y puede ser un apoyo y un punto de referencia a lo largo de tu vida, una tortura que te separa del resto y de ti o todos los puntos intermedios entre las dos situaciones.

Recuerdo cómo me hizo sentir como alumna cada profesora: a



Fotografías de la exposición *Todos los tonos de la rabia* (MUSAC), López-Ganet, 2019

pesar de haberme faltado una parte importante de la historia y una reflexión esencial con respecto a quién soy yo y de dónde vengo, siempre sentí un cariño especial. Me gusta percibir que hubo cierta pedagogía del afecto y aprendizaje socioemocional con el alumnado en cada puesta en práctica (en A Coruña, Ottawa, Anantapur y Malabo). ¿Cómo hacemos sentir al alumnado como docentes? Creo que la adquisición de la cultura y de nuestra identidad cultural depende en gran medida de la acción educativa de la sociedad y de la posibilidad que tengamos de conducir nuestro propio desarrollo (López-Ganet, 2016).

Los esfuerzos del sistema educativo por favorecer el respeto y las buenas relaciones en el aula y fuera de ella se ponen en práctica a través de cada una de las personas que componen los equipos docentes y de lo que el alumnado recibe de ellas, de sus familias y lo que les rodea. La formación del profesorado no profundiza lo suficiente en reflexionar acerca de esa supuesta diversidad cultural, educación multicultural, interculturalidad en el aula y el opuesto “todos somos iguales” que muchas veces acaba queriendo ser la solución.

“La concepción que orienta a la educación como tarea de Estado, asume una visión de la realidad con objetivos determinados, que no siempre ofrecen respuestas a las necesidades y expectativas de sujetos y grupos sociales en contextos multiculturales” (Aguilar, 2013, p. 51).

La diversidad tiene que estar a todos los niveles: en los contenidos del currículo, en el profesorado, en las historias compartidas del alumnado y en los referentes. Desai (2019) recuerda que debemos incluir a artistas afro para que dejen de ser invisibles en el currículo. Igual que sucede a lo largo de esta tesis, “al revisar la obra de artistas negras/os el alumnado podrá conocer sus sentimientos, sus actitudes inconscientes y puede que hasta incomodarse con la diferencia que puedan sentir en sus cuerpos tras ese nuevo aprendizaje” (p. 1038).

Me di cuenta de que el profesorado y yo estábamos percibiendo todo de forma diferente cuando me decían que en sus clases no había racismo, que se respetaban, que nunca había habido ningún problema, que no era necesario. Llevaba escasas semanas y ya habían salido traumas pasados, conflictos presentes y conversaciones realmente interesantes en torno a identidad, sus orígenes, la migración de sus familias, quiénes eran o cómo se imaginaban en un futuro. Fueran negros o no-negros. Conocerse y conocer al resto es importante para todos y todas, siempre.

Ese mismo profesorado educaba desde su normalidad y percibía lo que pasaba en el aula a través de los filtros que ellos y ellas mismas habían adquirido en su formación. Todos y todas partimos de una realidad individual propia y de una historia de vida concreta, y contamos con una serie de filtros que nos hacen ver lo que nos rodea con una perspectiva definida. Sin embargo, debemos intentar que esos filtros no se ensucien tanto que nos impidan ver más allá o se queden atrancados y delimiten una única normalidad.

Con las experiencias en las aulas estos años de investigación comprendí que se entendía la diversidad cultural como diversidad racial y étnica; puede que nacional también. La diversidad eran los Otros; lo multicultural era no-blanco—y se representaba a través del folclore y la cocina. Quien entraba dentro de la supuesta normalidad no tenía ni una identidad individual, ni ninguna tradición, ni una historia particular que aportar. Aceptar la normalidad e imponérsela a la mayoría no ayuda a ninguna de las dos partes.

Es esencial contemplar la diversidad en un sentido más amplio, reconstruyendo el discurso para así no limitarla a una visión etnicista y descontextualizada; de otra forma, se corre el riesgo de despojar a lo indígena de su dimensión contemporánea y diversa (Aguirre y Jiménez, 2009). Añado que no solo a lo indígena, sino que todas las personas nos beneficiamos de ser consideradas diversas, cambiantes, flexibles y llenas de historias y posibilidades. La percepción estanca y rígida que se plantea en muchos casos desde los currículos de los distintos sistemas educativos y, especialmente, desde las acciones en el aula, nos encasillan y nos despojan a todos de quiénes somos o podemos ser.

Celebrar la diversidad real supone celebrar distintas formas de pensar, de vivir, de creer y de existir. Con las categorías siempre habrá quien se pueda quedar fuera. No podemos verlo todo ni etiquetarlo todo. Al final, no somos más que distintas experiencias de lo mismo: la vida.

Hablamos de diversidad, diferencias e individualidades pero, por otro lado, nos referimos a las personas del aula como “nuestras iguales,” las entendemos como un grupo con una cohesión especial y unos lazos que crean de alguna forma comunidad. ¿Acaso no puede haber un sentido colectivo cuando lo personal pesa?, ¿no es eso respeto y empatía?

Sin embargo, aun funcionando relativamente bien en la teoría, en la práctica nos encontramos con que muchas de esas individualidades diversas con sus diferencias no sienten ese respeto y empatía hacia sus personas y tienen que adaptarse y dejar de ser ellas y quienes podrían ser para poder ser parte de ese colectivo.

Aguilar (2013) concibe la “educación como un proceso comunicativo, que implica relaciones sociales entre sujetos en contextos diversos; bajo situaciones de intercambio y de modificaciones recíprocas, estas relaciones están permeadas por la tensión y el conflicto” (p. 51). Conflictos y tensiones de un encuentro que en muchas ocasiones suponen un punto positivo y beneficioso para el avance.

Cuando nosotros, como educadores, dejamos que nuestra pedagogía sea radicalmente transformada por el reconocimiento de la multiculturalidad del mundo, podemos dar a los alumnos la educación que desean y merecen. Podemos enseñar de un modo que transforma la conciencia, creando un clima de libre expresión que es la esencia de una educación en artes liberales verdaderamente liberadora. (hooks, 2017, p. 63)

El paso por el sistema educativo debería ser una exploración del mundo: del externo y del interno. El problema está en solo mostrar una forma de ver el mundo que nos rodea y muy pocas opciones de acercarnos a lo largo de los años en la escuela al que tenemos dentro cada una. Las personas necesitamos expresarnos y acercarnos al resto de historias también a través de las emociones. Las artes son un espacio de trabajo idóneo para ello, siempre y cuando se entiendan de forma abierta, flexible, heterogénea y realmente diversa.

Este posicionamiento no busca anular todas las iniciativas centradas en acercar al aula el antirracismo, las disidencias sexuales, la perspectiva de género, orientación sexual, etc. Al contrario, sería interesante que esas propuestas llegasen a un aula que ya cuenta con una actitud abierta durante todo el curso, que se cuestiona y no para de descubrir desde la libertad. Un espacio de diálogo continuo que no espera a que aparezca o haya avanzado alguna situación de discriminación para actuar.

Oscilo constantemente entre la situación utópica de una educación para todos y la situación real de tantas personas que encuentran en el aula más zonas pantanosas que preciosos jardines.

Descubrí que era negra en el cole, con refuerzos negativos en forma de insultos y comentarios discriminatorios que me terminaron de posicionar. Seguí viviendo situaciones parecidas a esta a lo largo del sistema educativo, aunque desde el ya supuesto humor que caracteriza a las ofensas de la gente cercana. Pero la educación también me dio poder, dándome cierto privilegio por mi rendimiento académico primero y ganas de querer cambiar las cosas más tarde como docente. Por un momento me creí que con mi receta mágica podría transformar el mundo, pero, evidentemente, el mundo ni se inmutó. O sí, porque el cambio en mí puede que suponga algo más importante de lo que yo me creía.

3.1.3.

ESTRATEGIA EXTRAPOLADA

“Soy la única marrón” supuso un punto de partida a pesar de haberlo recreado con la investigación ya bastante avanzada. No recordaba ese momento, ni lo que había sentido. Me descubrió el poder de la imagen; a través de ella me puso en relación al resto. “Soy la única,” “estoy sola.” Eso es lo que supone este recuerdo: diferencia y soledad.

Esto me lleva a trabajar la idea de alteridad, el binarismo del Yo y el Otro.

A través de este recuerdo, recreo una estrategia artística para acercar mi historia al aula a través de la imagen, del microrrelato, de las referencias artísticas, de la bibliografía, del contexto concreto del centro educativo y de la clase y de las relaciones que se produzcan en ella. Así se crean tanto la acción como parte de mi discurso.

“Soy la única marrón” llega al aula como una reflexión inicial con cierta rotundidad; tanto como una forma de presentarme yo como para que el alumnado se reconozca y se lo lleve a su terreno acercándose a su propia historia desde la memoria.

Desai (2019), en la conclusión de su investigación, recuerda la importancia de mostrarle al alumnado cómo reconocer, aceptar y reflexionar acerca de nuestra propia relación personal con nuestra raza; por ejemplo, nombrando nuestras propias experiencias como personas racializadas a la hora de crear autorretratos, convirtiéndolos en representaciones de una identidad formada por la historia.

Así se crea la acción. Sin embargo, en cada una de las puestas en práctica, el contexto hizo que la estrategia artística variara adaptándose la realidad concreta.

Distintas puestas en práctica, López-Ganet, 2016/2019



MI MADRE ES LA HIJA DE BALTASAR

Paquita, mi madre, trabajó desde que tenía catorce años cuidando a los niños de una de las tantas familias españolas que vivían en Malabo (entonces llamada Santa Isabel). Interna. Cada vez que venían a España de vacaciones, ella también con ellos. Y los llevaba al parque, aunque ella fuese una niña más. Mientras columpiaba a la pequeña, se le acercó un niño nervioso:

- Hola, perdona.
- Si...hola. ¿Puedo ayudarte?
- Solo quería que le dijeras que fui muy bueno. Quiero que le digas a tu padre que me he portado muy bien este año y que he hecho todo lo que me han pedido.
- Oh, ¿de qué conoces a mi padre? – mi madre es exageradamente ilusa.
- ¿Tú no eres la hija del Rey Mago Baltasar?

MY MOM IS BALTHAZAR'S DAUGHTER

Paquita, my mother, worked since she was fourteen, taking care of the children of those many Spanish families that lived in Malabo (called Santa Isabel back then). A live-in nanny. Every time they went to Spain on vacation she would go too. And she took them to the park, despite being a child herself. Once as she was pushing the small girl on the swing, a boy approached her nervously:

- Hello, excuse me.
- Hello, how can I help you?
- I just wanted you to tell him I've been a very good boy. I wanted you to tell your dad that I have behaved very well this year and I have done everything I was told.
- Oh, How do you know my father? –my mother is extremely naïve.
- Aren't you Balthazar's daughter? One of the three Wise Men?

Mi madre es la hija del Rey Baltasar [My mom is Baltathar's daughter], López-Ganet, 2016



3.2.1.

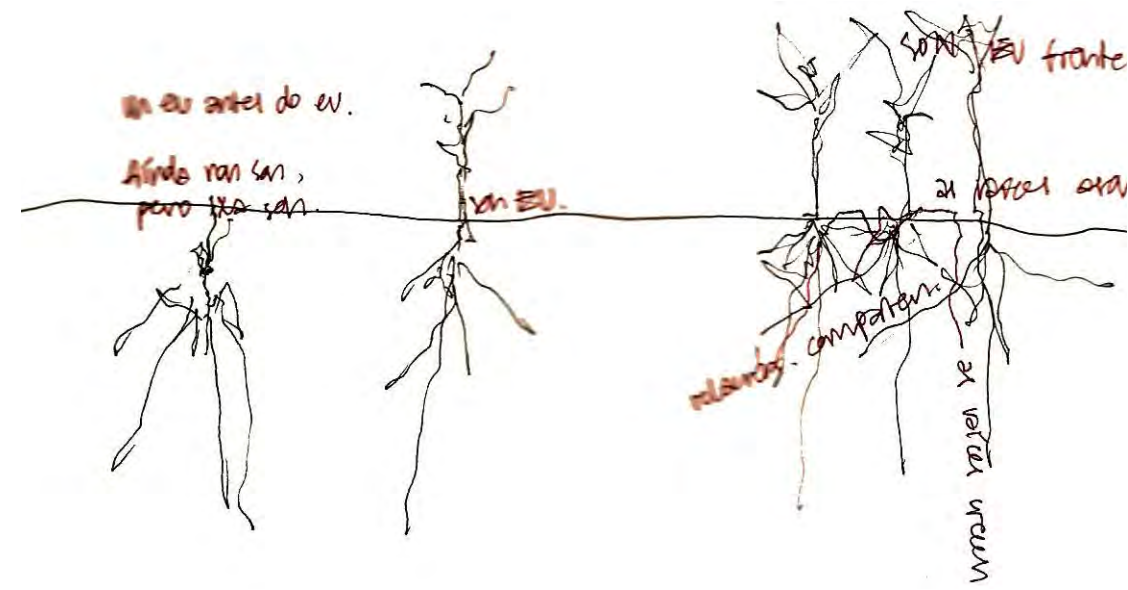
DISCURSO TEÓRICO: EN TORNO A LA IDEA DE MIGRACIÓN

ORIGEN

“Mi madre viene de otro sitio, por eso yo soy distinta.” Así lo entendía de pequeña, sabía que nuestro origen era otro aunque no supiera nada de él. Y ahí nace seguramente esa casi obsesión por Bioko y por lo que me separaba de esa isla. El otro origen, el gallego, lo sentía próximo: estaba en él, había crecido en él y me había nutrido siempre de él.

La semilla es ese punto de partida donde empieza todo, previa a nuestra existencia pero generadora de lo que somos y de nuestra historia. Nuestras raíces provienen de ese origen y nos mantienen. Ese Yo que protagoniza esta investigación cobra sentido al conectar con su pasado, su familia, su historia, cada una de sus vivencias y todo lo que le rodea. Siguiendo el símil de lo vegetal, ese Yo crece como una planta, de forma individual. Pero sus raíces le sostienen mientras siguen creciendo según descubre su historia. Esas raíces enterradas que conforman lo más privado y personal pueden asomar, y en ese contexto surge esta tesis doctoral (López-Ganet, 2016).

El cómo asomen y qué papel asuman a lo largo de nuestra vida es tarea de nuestra educación. Como se explicaba en el anterior punto, la Educación Artística puede proporcionar un espacio para el descubrimiento, cuestionamiento y exploración desde la



Raíces que asoman, López-Ganet, 2016

libertad. Las artes nos permiten narrar nuestra historia, situarla en un contexto y compartirla. (López-Ganet, 2016).

Y eso hago yo, emprendo mi búsqueda desde las artes. Las fotos, vídeos, reflexiones personales en diario y el trabajo de otros artistas referentes me acercan al origen. Por un lado, entendemos el origen como lo más individual y privado, lo que más nos diferencia y nos hace únicos. Pero, por otro, el origen puede suponer lo más común, natural y colectivo. Volviendo al origen me encuentro a mí, pero también me veo en una comunidad.

La tesis era un viaje de lo más individual a lo más colectivo; tanto a nivel personal con mi historia y mi acercamiento a lo familiar y a lo comunitario, como en el aula a través de las estrategias artísticas. Sin embargo, llega un momento en el que estando dentro de lo que ansiaba, de ese colectivo, tuve que seguir adelante y acabé de vuelta en lo más individual: en el origen.

REFERENTES EN CASA

Nuestros mayores son el primer paso de acercamiento al origen. Nos acercan lo que han recibido ellos para que continúe el legado. Nos equipan lo mejor que pueden y con lo mejor que tienen. En mi caso, siento que mi padre me pidió perfección y mi madre precaución. Una ya lo había vivido e intentaba protegerme, y el otro se imaginaba lo que me podía encontrar y me preparaba para ellos.

No me lo dijeron de forma tan clara y directa como lo hizo Tanehisi Coates en *Entre el mundo y yo* (2016), un mensaje fuerte y clave a su hijo, pero sí he podido interpretar y sentir su forma de hacerme llegar sus ideas:

lo que te dije fue lo mismo que habían intentado decirme a mí tus abuelos: que este era tu país, que este era tu mundo, que este era tu cuerpo y que tenías que encontrar una forma de vivir con todo ello. (p. 25).



Izquierda arriba:
Fotograma del vídeo *Mira cómo aplaude mi mamá*, archivo doméstico familiar, 1994.
<https://www.youtube.com/watch?v=hAJVPi1kvus>

Derecha arriba:
Fotograma del vídeo *Sonando el Príncipe de Bel Air*, archivo doméstico familiar, 1994.
<https://www.youtube.com/watch?v=xUzd4gBnrzE>

Izquierda abajo:
Fotograma del vídeo *Falemos do amor*, A Repanocha (TVG), 1996.
<https://www.youtube.com/watch?v=WRRT5V3Uxr4>

Derecha abajo:
Fotograma del vídeo *Corriendo como mamá en la orilla*, archivo doméstico familiar, 1992.
<https://www.youtube.com/watch?v=9CO9gOF9XSs>



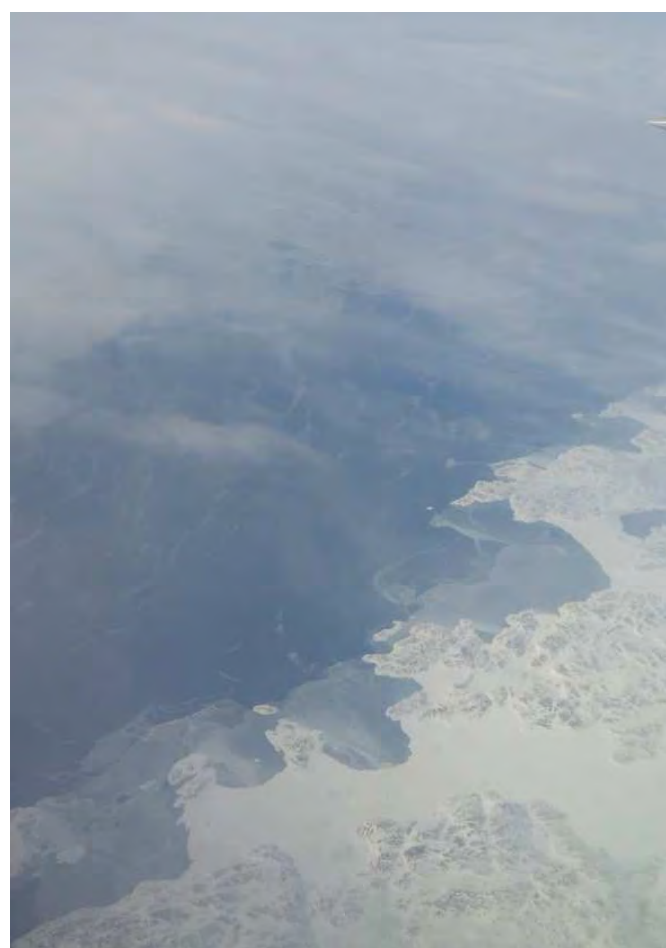
Sobrevolando la luna (en realidad Nunavut), López-Ganet, 2018

VIAJE

Los viajes que he ido haciendo en paralelo a esta investigación me han ayudado a recuperar recuerdos y conectar ideas. Además de las dos vueltas a Bioko, que de alguna manera enmarcan la búsqueda, cada una de las experiencias en tierras distintas a la que me vio nacer me ha servido de especial aprendizaje.

Estamos en continuo movimiento, incluso cuando no nos movemos. Pero a pesar de que todas nuestras vivencias nos hacen ser quienes somos, siento que hay algunas que nos despiertan especialmente: por exponernos a otro contexto, por conectarnos a otras personas, por descubrirnos una parte de nosotras mismas o por generar conciencia sobre algo que había pasado desapercibido.

Pisar Bioko supuso acercarme al origen; vivir en Oporto, alejarme por primera vez de la zona de confort; y el año en Canadá, una separación. Ottawa se convirtió en la base del campamento por un tiempo, en un momento de grandes cambios y descubrimientos a nivel personal y de investigación. Cada lugar y comunidad que descubría, me abrían a un nuevo mundo y una nueva forma de entender lo que me rodeaba, pero también me acercaban a lo mío.



Sobrevolando la luna (en realidad Nunavut), López-Ganet, 2018





Huyendo del frío: Oventic, La Perla y Sierra Lacandona, López-Ganet, 2018

Conocer la sierra lacandona y a sus *hach winik* (“verdaderos hombres,” como se autodenominan); visitar el caracol Oventic y acercarme al mensaje zapatista; llegar hasta Iqaluit habiendo dudado de si estaba sobrevolando la Tierra o la Luna y disfrutar de la llegada de la primavera a la tierra del pueblo Inuit; o bañarme en La Perla escuchando Residente y Calle 13.

Siempre regresaba al mismo punto del territorio Algonquin, donde también vivía sumergida en esa reflexión. Por muy separadas que estuvieran estas tierras y sus gentes, se repetía una historia común y una sensación en mí: el acercarme a otras realidades me hacía ser consciente de lo alejada que estaba de la mía. Desconocía lo bubi y me desconocía a mí.

Creo que no fue hasta emprender yo mi viaje que empecé a ser consciente de los que había habido antes. Y el que más me urgía conocer fue el que emprendió mi madre hace 40 años.

¿Qué habrá sentido al llegar a un sitio que tenía hasta en la sopa en su tierra—y que supuestamente también era su tierra—y ver que para ellos ella era una total desconocida? No sabía bubi, pero sabía los ríos y provincias de España; no sabía cocinar *okro soup*, pero llevaba interna desde niña en una familia blanca cocinando comida española.

(Obierika) Bebió su vino de palma y Okonkwo volvió a llenarle el cuerno. Prosiguió:

Durante la última estación de la siembra había aparecido en su clan un hombre blanco.

Un albino, terció Okonkwo.

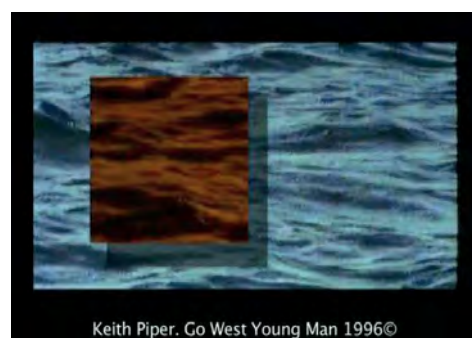
“No era un albino. Era completamente distinto,” tomó un sorbo de vino. “Y montaba un caballo de hierro. Los primeros que lo vieron escaparon, pero él empezó a hacerles señas. Al final, los más valientes se acercaron a él y hasta le tocaron. Los ancianos consultaron a su oráculo, que les dijo que el extraño desharía el clan y sembraría entre ellos la destrucción” (Achebe, 2010, p. 141)

La negritud formaba parte de mi identidad; sin embargo, el origen bubi y vínculo a Guinea Ecuatorial se lo atribuía a mi madre, pero no a mí. Ni había vivido ese viaje ni conocía esa tierra y sus costumbres, por lo que no formaba parte de mi vida. Tampoco se me había mostrado ni me había interesado de pequeña en un viaje mucho mayor, el que desencadenó en el llamado Atlántico Negro, que torcería la historia hasta ser la que conocemos hoy. De ahí la importancia de conocer nuestro pasado para entendernos y respetarnos.

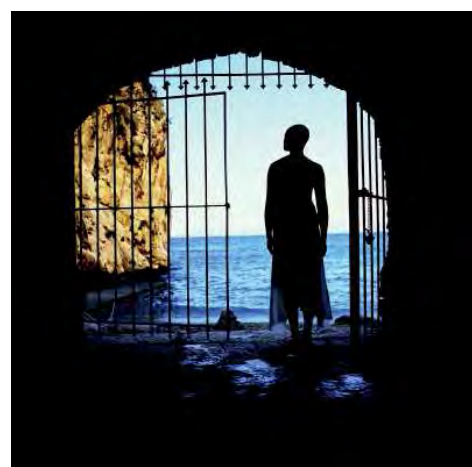
Cuando me preguntan de dónde soy, ¿a qué se refieren?, ¿al lugar que me vio nacer, a la tierra de mi padre, la de mi madre, a la que siento que pertenezco o en la que me gustaría morir? Además de un origen y una historia, heredamos la condición migrante.



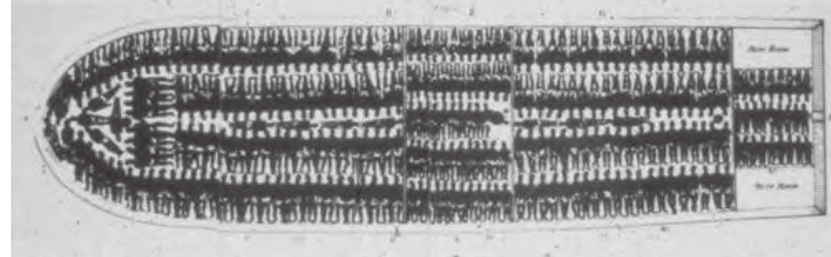
Fotograma del vídeo *Fernando Poo en el año 1968 - Guinea Española, Guinea Ecuatorial, Bioko, Malabo, caza tortugas, Hualde, 1968.* <https://www.youtube.com/watch?v=4tb6sKZVDeM>



Keith Piper. Go West Young Man 1996©



Go West



YOUNG
MAN

Go West Young Man, Keith Piper, 1987

Columna izquierda, de arriba a abajo:

Fotograma del video *Go West Young Man* (min. 0:25), Keith Piper, 1996.
<https://vimeo.com/85041307>

Cast No Shadow (Western Union Series No. 1), Isaac Julien, 2007

Bird in Hand, Ellen Gallagher, 2007

Fotograma de *Unburied (Sally Fenaux Barleycorn)*, Alice Brazziti, 2019

Imágenes del artículo *Dexcyanos en el Mediterráneo*, Tania Adam, 2019



Paul Gilroy (1993), con su concepto Atlántico negro, niega las versiones esencialistas de la identidad racial y los nacionalismos raciales, entendiendo que se trata de una cultura heterogénea que une comunidades americanas, europeas y africanas. El autor entiende el Atlántico como “una unidad de análisis compleja y singular” que podría “dar lugar a una perspectiva explícitamente transnacional e intercultural” (p. 15). Lejos de verlo como una homogeneidad global y totalizadora, el autor tiene en cuenta la diferencia y complejidad de los distintos contextos que emergen dentro de esa uniformidad. Entiende el barco no solo como el medio móvil conector de los distintos puntos de ese Atlántico, sino como una unidad cultural y política en sí mismo.

Si aceptamos que las diásporas son fruto de migraciones obligadas que apartan a las poblaciones de sus orígenes natales, resulta que la flecha del tiempo no se mueve en línea recta, sino que las rupturas y fracturas traumáticas que caracterizan al Atlántico negro como cronotopía de múltiples paradas y arranques quedan compensadas por pautas inesperadas de repetición, rodeo y retorno. (Mercer, 2010, p. 35)

El ciclo se repite, las reflexiones también. El hecho de que apenas se aborde el tema hace que lo descubramos muchas veces desde la soledad y a través de un trabajo individual nos despojemos del peso que soportamos en forma de dudas, inseguridades, historia y racismo. En mi caso, esta tesis es el ejercicio que me permite comprender el viaje y emprender el mío.

Atlântico Vermelho, Rosana Paulino, 2017



De las dos aguas, María Magdalena Campos-Pons, 2007





Una mujer con una radio que sus parientes trajeron de la emigración,
Virxilio Viéitez, 1960

MIGRACIÓN

A pesar de que muchas casas gallegas cuentan con una historia de migración y se canta que “hai un galego na lúa,” mi familia cercana no pasó más que de Visantofña a Oleiros. Contamos con algunas excepciones: mi tía-abuela Manuela pasó unos años en Londres, un primo de mi padre vivió en Suiza y mi tío también estuvo una pequeña temporada por esa zona de los Alpes.

Los seres humanos somos migrantes. Exploramos nuestro entorno, nos relacionamos con la tierra, con el mundo y entre nosotros, aprovechamos los recursos con los que contamos y buscamos otros para no agotarlos. Cambiamos de hogar temporalmente y de forma definitiva. Hemos mantenido nuestra condición nómada siempre y cuando se nos ha permitido y

mientras nuestros avances y descubrimientos no nos han hecho parar. Ishmael, el gorila protagonista del libro de Daniel Quinn, nos recuerda entre tantas otras cosas cómo la agricultura nos hizo asentarnos y desarrollar un sentido de pertenencia con la tierra.

Cambian las circunstancias, los motivos y lo que nos rodea, pero nuestra condición de movimiento se mantiene. A pesar de que se nos muestre continuamente cierta migración como fenómeno, invasión, crisis, problema y un acto ilegal, desplazarse por el territorio es natural y, por supuesto, es un derecho. Como compartió Sani Ladan en su charla en A Coruña (2018), hubo invasiones bastante más peligrosas, como la de la conferencia de Berlín en 1884 dividiéndose el continente africano. Remei Sipi (2018) asegura que “el espectro de las migraciones africanas abarca desplazamientos desde casi todos los puntos de un continente africano colonizado económica y culturalmente, además de políticamente controlado por las antiguas metrópolis” (p. 63).

Dejando a un lado el apogeo de la trata de esclavos en el siglo XIX, en ningún momento de la historia han sido tan intensos los movimientos de población generalizados como en la segunda mitad del siglo XX y el inicio del XXI. . . . Buena parte de ese éxodo puede describirse como el viaje de los colonizados hasta la sede de los colonizadores. (Morrison, 2018, p. 99)

Las mujeres y los niños, explica Sipi (2004), son las personas más vulnerables en el contexto de la sociedad civil de los países del Sur: opresión, explotación, marginación. Sin embargo, asegura, el motor de arranque de cada persona a la hora de iniciar su proyecto migratorio es diferente; ni perteneciendo al mismo país de origen se pueden poner dos realidades como la misma; no existe “la” mujer inmigrante. A la llegada todo se homogeneiza; las trabas legales y las dificultades de la convivencia se vuelven una constante en casi todos los casos. La autora recoge cuatro grupos de violencia que experimenta el colectivo inmigrante: la violencia de la mirada, la de la ley, la de la reagrupación familiar y el grupo de pertenencia y, por último, la violencia en relación con la práctica de costumbres ancestrales.

No podemos romantizar el viaje y nuestra condición nómada porque la realidad es que la mayoría de las personas que han tenido que migrar hubieran preferido quedarse en sus casas. Han sufrido una realidad que les ha obligado a emprender un viaje y han encontrado un lugar en el que quedarse por más o menos tiempo. Las siguientes generaciones, además de sus logros, heredamos la condición migrante y, muchas veces, hasta los traumas.

Cada generación enfrenta sus desafíos, y generalmente esos desafíos son reediciones de viejos problemas. Ahora emerge y se visibiliza cada vez más por fortuna una generación de afrodescendientes, afroespañolas y afroespañoles hijos de las últimas migraciones de la presente centuria y finales de la anterior. Estos hijos e hijas de África y España o de África, América, Europa y Asia, tienen generalmente conciencias diversas, porque tienen historias de vida y familia múltiples y más complejas que las de las y los descendientes de esclavizados en América. Esta lógica diversidad, parece confundir a muchos. Un sector del nuevo inclusismo construido desde arriba, busca africanas y africanos que considera auténticos, y con ello descarta a las y los afrodescendientes de la experiencia africana y a las personas negras de piel más clara, de la experiencia negra. (Toasijé, 2017)

El 25 de agosto del 2018 visité el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Santiago de Chile. Me paré sin prisa y con toda mi atención ante la obra de artistas, testimonios reales e importantes declaraciones del pasado del país. Un escenario que transmite una responsabilidad y una necesidad de conocimiento de la historia que ya quisiéramos aquí. Y tanto imaginé algo así en España, que Pedro Sánchez visitó el museo chileno tres días después.

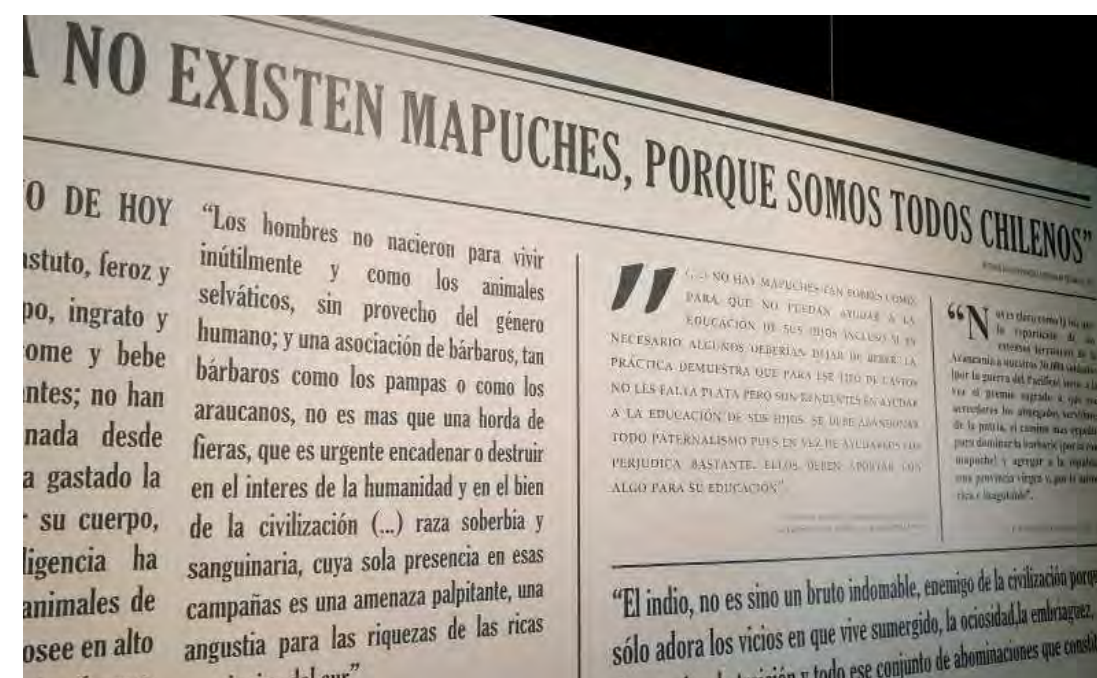
Al igual que con todos los viajes que había emprendido ese año, el tiempo en Chile siguió alimentando mi conexión con lo indígena, la conexión con la tierra y la historia que no se nos muestra; en este caso, a través de los mapuches y demás pueblos de esa parte del sur de Abya Yala. Leí la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y, una vez más, volví a lo bubi. Párrafos y párrafos encabezados con la frase “los pueblos indígenas tienen derecho.” Me dio la sensación de que en realidad se estaban incumpliendo todos.

La Carta de Manden o Manden Kalikan es considerada la primera Carta de los Derechos Humanos conocida. Promulgada por el fundador del imperio de Malí, el monarca Sundjata Keita, en el

siglo XIII, recoge los derechos y deberes de las distintas tribus mandinga que convivían bajo su mandato. Buscaba garantizar la paz, prestando especial atención al respeto, libertad y solidaridad.

El artículo 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A(III), del 10 de diciembre de 1948, dice que “toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado” y que “toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso el propio, y a regresar a su país.”

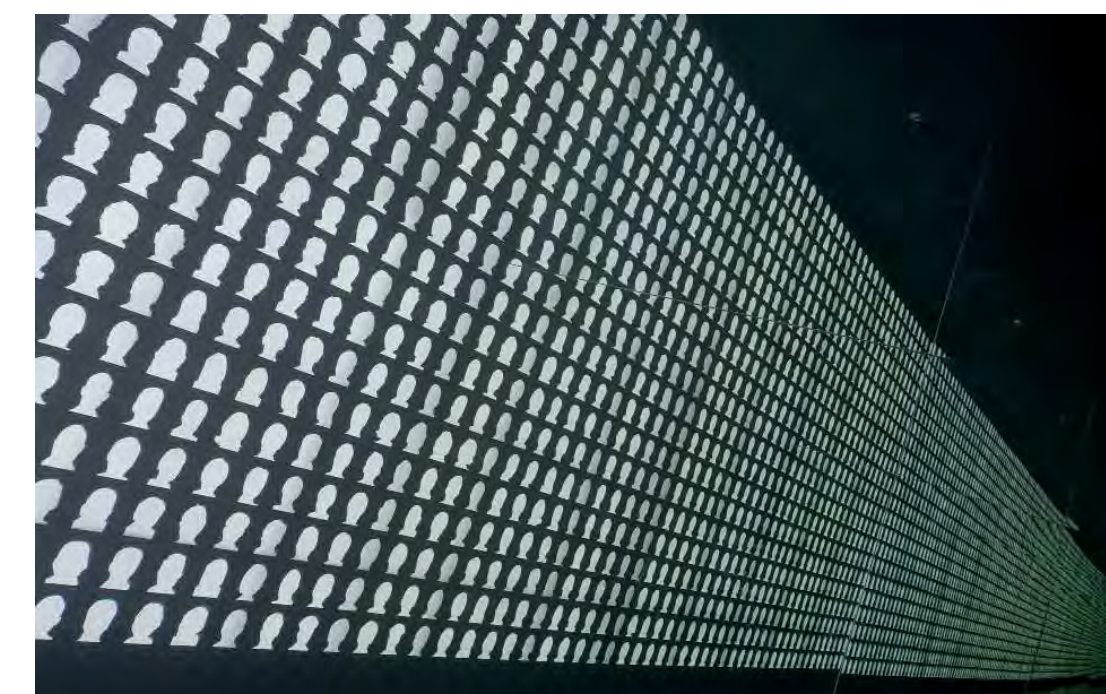
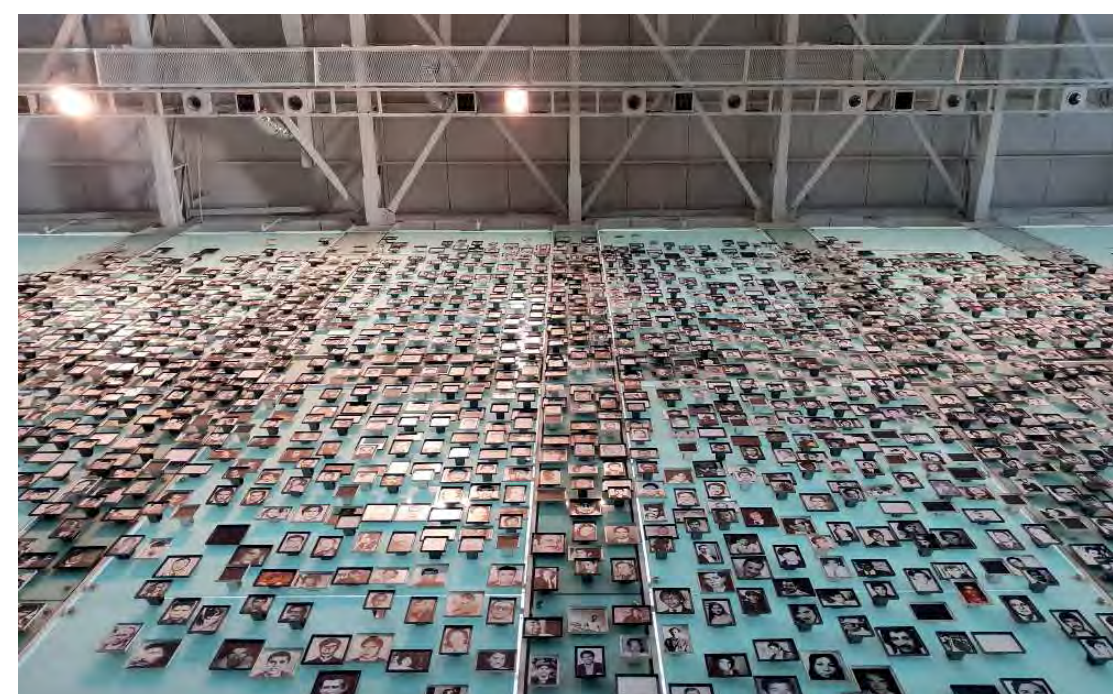
Para Castles y Millar (2004), migrar es una acción colectiva que surge del cambio social y nos involucra a todos y todas tanto si estamos en el área de salida como en el de llegada. Entienden los autores que siempre hay un motivo, un motor de arranque para el desplazamiento, y que esa razón es esencial para lo que venga después. Hay tantas formas de migración como personas o motivos, distintas llegadas e infinidad de acogidas (no siempre tan calurosas como se desearía).



Fotografías del museo de la memoria de Chile, López-Ganet, 2018

Se trata de recordar a nuestras abuelas y madres, la forma en la que fuimos criadas, la razón por la que vinimos o decidimos migrar, aquello que buscamos, nuestros sueños, anhelos, deseos; para darle valor a las ausencias, las pérdidas, la soledad, las privaciones. (Nzambi, 2019, p. 51-52)

Pensar en la historia de mi madre me enorgullece, me hace quien soy, pero también me provoca dolor. Yo no paro de preguntarle cosas, necesito que me cuente todo, pero ella no siempre puede recordarlo. No sé si es porque realmente queda tan atrás que ya no habita su memoria o porque ella decidió dejarlo atrás e intentar borrarlo para ser la persona sonriente y alegre que es y solo transmitirnos la energía positiva que la caracteriza. “Es la infancia que he tenido, nena,” me dice en tono serio cuando me sorprendo con alguna de sus vivencias.



Memoria histórica en Chile: el modelo que Pedro Sánchez quiere imitar en España

Desde el final de la dictadura, el país suramericano ha puesto en marcha tres comisiones de la verdad. El Museo de la Memoria se abrió en 2010.

Titular de un artículo de periódico tras la visita de Sánchez a Chile, Freixas, 2018

Tal como afirman Castles y Miller (2004), existe una contradicción entre las fuerzas poderosas de la globalización y las barreras migratorias. Interesan la información, los recursos, la mercancía y el capital, pero no las personas—o no todas las personas. Es la llamada inmigración no deseada. De esos lugares tachados de no deseados se explotan sus recursos, se aprovecha toda su materia prima, se saquea y exprime hasta que quedan sin nada y generan dependencia y se deshumaniza a su gente.

Barreras migratorias que no se materializan solo físicamente en forma de vallas, sino que el dispositivo fronterizo se expande en forma de abuso policial, externalización de fronteras, los CIEs, documentación, adoctrinamiento, la desinformación o manipulación por parte de los medios de comunicación o, simplemente, a través del miedo. Hacía Sani Ladan (2018) una suposición seguramente menos utópica de lo que de primeras pudiera parecer: “un día Europa construirá un puente a África.”

Para Hall (2019), la migración masiva es “el elemento que realmente desestabiliza determinadas concepciones de la identidad cultural nacional homogénea y pone bajo el borrado la noción de ‘un pueblo, un *ethnos*, bajo un techo político’” (p. 128). Agrega que

a lo que realmente asistimos es a un movimiento en el que las personas del Sur global, desplazadas por la destrucción de las economías indígenas, por la fijación de precios elevados a los cultivos en los acuerdos internacionales y regionales, y por el peso paralizante de la deuda y la pobreza, la sequía y la guerra perpetuada por el comercio internacional de armas, compran un billete de ida y se dirigen a través de las fronteras hacia el paraíso y el modo de vida estadounidense. (pp. 128-129)

POLÍTICA MIGRATORIA

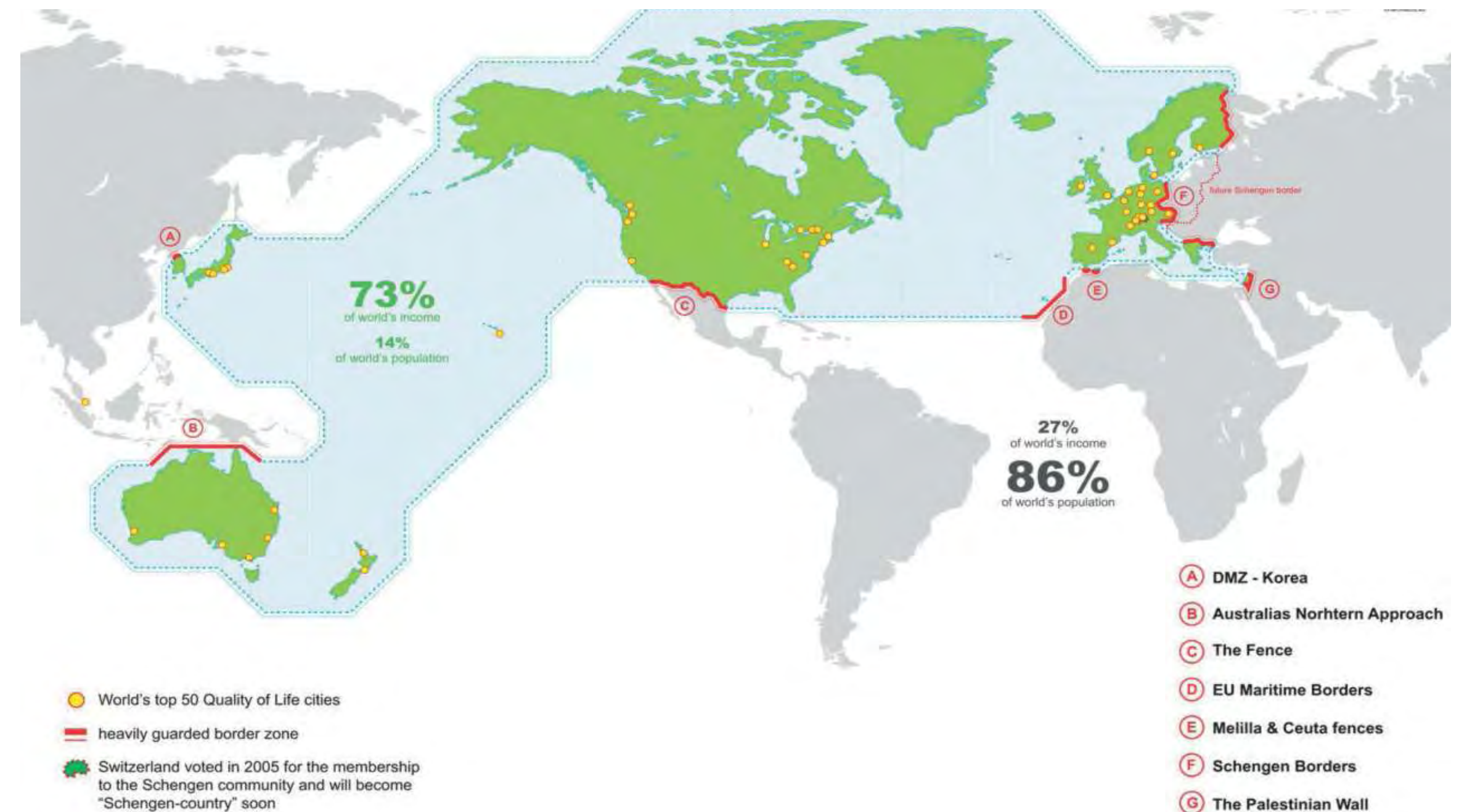
Trump no quiere inmigrantes de “países de mierda”

Titular de un artículo de periódico tras una declaración de Trump, EFE Washington, 2018

La globalización, asegura Morrison (2018), tiene los mismos deseos y anhelos que sus predecesores: “Imperio,” “internacionalismo,” “un solo mundo” o “universal”; anhelos de darle a la Tierra una apariencia de unidad, un determinado grado de control y entenderla como una única constelación de naciones. Dice la autora que a pesar de equivaler en el sentido más limitado del término a

la libre circulación de capitales y a la rápida distribución de datos y productos dentro de un entorno neutral en lo político, determinado por las exigencias de las multinacionales, ... sus connotaciones más amplias son menos inocentes, dado que abarcan no solo la demonización de estados sometidos a embargos o la banalización de los señores de la guerra y los políticos corruptos para luego negociar con ellos, sino también el hundimiento de estados nación bajo el peso de la economía, el capital y la mano de obra transnacionales: la supremacía de la cultura y la economía occidentales. (pp. 101-102)

Walled World, Theo Deutinger, 2009



IMAGINARIO NEGRO ESPAÑOL

Reconozcamos que aquel niño que se acercó a mi madre en ese parque sevillano hizo una conexión bastante ingeniosa. No creo que fuera fácil identificar a una mujer negra como hija de la persona con betún en la cara a la que estaría acostumbrado a ver en cada cabalgata de Reyes.

Se dice de mi madre y otras personas negras que llegaron a España en los 70 y 80 que eran “las primeras,” pero me temo que decir eso es dejar en el olvido episodios importantes de nuestra historia. Nos amparamos en disculpar actitudes racistas con el desconocimiento y curiosidad por ser una supuesta novedad, pero esa actitud obvia una realidad histórica: unos 6500 años de componente africano en la península ibérica, aproximadamente (Toasije, 2015).

Ver el documental *La herencia perdida afroespañola* de Pedro Edu Hondo (2015) supuso un gran aprendizaje y me hizo conectar hechos de nuestra historia que desconocía en torno al papel de España en la esclavitud y a la presencia de personas negras en la Península Ibérica a lo largo de la historia. En él, Antumi Toasijé, Justo Bolekia y Luis Beltrán son entrevistados en un relato a tres voces sobre una parte olvidada de la identidad hispánica.

Toasijé recuerda en *Gurumbé. Canciones de tu memoria negra* (2016) que en España la esclavitud nunca fue abolida. Nuestro sistema financiero bebe de la trata y contamos con un capital creado a partir de personas esclavizadas (Beltrán, 2015).

Nombrar lo negro genera incomodidad, ya que implica reconocer una realidad que no interesa y que despierta rechazo. De ahí la poca notoriedad que se le dio a personajes tan importantes como Juan de Pareja, un hombre de origen morisco nacido alrededor del 1610 en Antequera (Málaga). Además de un afroespañol del siglo XVII, Juan de Pareja fue un ayudante de Velázquez, propiedad del pintor. Este no fue el único caso; otros pintores

tenían a personas esclavizadas para trabajar en sus talleres (Vila, 2015).

El borrado se ha hecho a partir de mantener oculta parte de la historia, pero también a través de estrategias de eliminación reales, como es el caso de la higiene racial. Estas ideas vinculadas a los fascismos italiano y alemán también estuvieron presentes en las políticas franquistas pero, según Campos (2016), “el fuerte catolicismo del régimen impidió defender las políticas eugenésicas que se practicaron en la Alemania nazi” (p. 132). El autor afirma que el discurso eugenésico generado en el franquismo se basaba en “un discurso radical sobre la otredad que equiparaba al enemigo político como un agente patógeno al que había que destruir sin piedad, pues ponía en peligro las esencias de la ‘raza hispana’” (pp. 132-133), una raza concebida más como comunidad espiritual que realidad biológica.

Misael Bañuelos, catedrático de patología médica, publicó entre 1936 y 1938 un “confuso y complejo proyecto sociobiológico abiertamente racista” (Campos, 2016, p. 136). Bañuelos consideraba abiertamente el racismo como “la concepción biológica más fructífera y revolucionaria de todos los tiempos” y “el mayor avance que ha hecho la ciencia política en estos últimos tiempos” (p. 69). Entendía, según Campos, que el desencadenante de la desaparición del Imperio estaba en el mestizaje de los españoles con los pueblos indígenas:

Si los españoles, por donde fueron en la época de las conquistas hubieran mantenido limpia su sangre y no se hubieran cruzado con los indígenas, es casi seguro que hoy todavía tendría España todo su imperio colonial acrecido considerablemente, porque los españoles puros, dondequiera que estén son españoles, pero el bastardo, mestizo o mulato, ya no es español, aunque viva en España. (Bañuelos, 1938, p. 51)



Retrato de Juan de Pareja, Diego Velázquez, 1650

Pintura de Castas, Anónimo, s. XVIII



Sin embargo, los estatutos de limpieza de sangre demuestran que el problema venía de antes: que ya a finales del siglo XV se creó un mecanismo para legalizar la discriminación contra minorías españolas conversas (judíos, moriscos y gitanos) que, por lo tanto, ya estaban presentes en la Península Ibérica antes de la época colonial.

Las supuestas impurezas del imperio español no venían solo de sus tierras arrasadas en África y América, sino que el pueblo gitano también era visto como amenaza. La primera prueba de presencia gitana en la Península Ibérica data de 1425 y es un documento que describe la llegada de peregrinos gitanos a Zaragoza procedentes de Francia. La convivencia se rompe en 1499, cuando se comienzan a dictar leyes para hacer desaparecer su cultura (Martínez Dhier, 2001; Aparicio, 2006).

La primera, ese año, con la Pragmática de los Reyes Católicos (1499) en la que castigan y desproveen de derechos a los entonces llamados egipcianos; después La Gran Redada de 1749, con la que se ordena el encarcelamiento de todos los gitanos; la esclavitud del pueblo; su asesinato en los campos de concentración, el Holocausto del Pueblo Gitano; y la discriminación hasta el día de hoy (Aparicio, 2006).

Ese imperio se debilitaba, se abría la herida colonial. En 1898 España perdía Cuba, Puerto Rico y Filipinas, que casi siempre se muestran como las últimas colonias. Pero hasta 1968 Guinea Ecuatorial era territorio español, y no fue hasta 1975 que lo fue también el Sáhara Occidental, como muestra el proyecto documental *Provincia 53*. Otro territorio que también fue provincia española fue Fernando Poo, que vio nacer a mi madre y de cuyas aceras mi abuela recordaba haberse tenido que bajar cuando pasaban personas blancas.

“África empieza en los Pirineos” es un dicho con origen en la Francia de finales del siglo XVIII y principios del XIX atribuida a Alejandro Dumas. La percepción de España estaba clara y esta no pudo más que negarse a aceptarla y luchar para la europeización y blanqueamiento. Explica Toasijé (2015) que hacía falta blanquear la España fenotípicamente negra en la fase final cercana al franquismo—una vez más, porque debemos recordar que ya era algo que se llevaba haciendo siglos—y los años 80 y 90 fueron años de ultraeuropeización.

Pocos días después de haberse firmado el Tratado de Adhesión de España a la Comunidad Económica Europea (CEE), fue promulgada la primera Ley de Extranjería del país: la Ley Orgánica 7/1985 de 1 de Julio sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. Pero antes ya existían normas que regulaban de alguna manera la situación, como el Real decreto de Extranjería de 1852, el decreto de 4 de octubre de 1935, el decreto 522/1974 de 14 de febrero, la Ley 118/69 de 30 de diciembre de igualdad de derechos sociales de los trabajadores de la Comunidad Iberoamericana y Filipinas y la Ley 58/1980 de 15 de noviembre de régimen Laboral y de Seguridad Social de trabajadores residentes guineanos en España (Mazkieran, 2004). En la actualidad, contamos con la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, cuya última modificación fue en el 2015.

Se preguntaba Sani Ladan en su charla de A Coruña si otra frontera era posible, ese límite que representa el mantenimiento de la sociedad de bienestar y que se externaliza de cara a evitar ser culpables. Ladan aportó entonces cinco posibles vías para el cambio:

- Descolonización auténtica; adiós al intervencionismo salvaje de occidente
- Repensar la cooperación al desarrollo; fin del “tú tienes que ayudar” y “a ti te tienen que ayudar”
- Vías legales de inmigración
- Respeto de los DDHH
- Leyes de extranjería que busquen la integración y no persecución

El viernes 13 de noviembre de 1992 mataron a Lucrecia Pérez Matos. Su muerte fue considerada como el primer asesinato negrofóbico en España; el primer crimen racista reconocido. La mató quien se suponía que la protegía: un guardia civil.

No se trata de un ajuste de cuentas, como bien explica Rita Bosaho Gori, la primera diputada negra de la historia de la democracia española, en su capítulo de *Metamba Miago* (Ekoka, 2019), sino de problematizar la opresión y el racismo: “es necesario nombrar que existe el racismo institucional y la opresión, igualmente es necesario que quien defina estos problemas sean las comunidades racializadas afrodescendientes” (p. 141).

“A pesar de los aportes que estamos haciendo en la sociedad española—continúa Bosaho—, se sigue negando nuestra presencia porque la socialización parte de una generalización que es engañosa” (p. 146). Se habla de un posible censo, de revisar esas minorías pero, “a día de hoy, no existe y no se ha realizado en España todavía ningún trabajo estadístico sobre la población afrodescendiente” (p. 143).

Escuché hablar de las *reparations* (indemnizaciones) en Canadá por primera vez. También de la *reconciliation* (reconciliación) a través de la Comisión para la Verdad y Reconciliación de Canadá, en un intento de reparar el daño causado a la población indígena con las Residential Schools. Vi en la plataforma Locally Grown

[www.locallygrown.tv] una conversación sobre la idea en EEUU por parte de la *Commision to Study and Develop Reparation Proposal for African-Americans Act* (Comisión para el estudio y desarrollo de una ley de reparaciones para afroamericanos) en la que estaba, entre otros, el ya citado anteriormente Ta-Nehisi Coates.

El término de “reparaciones” se emplea en dos tipos de situaciones en este contexto “para referirse a todas aquellas medidas que se pueden adoptar para resarcir los diversos tipos de daño que puedan haber sufrido las víctimas como consecuencia de ciertos crímenes” (Greiff, 2006, p. 409), adoptando la forma de restitución, compensación, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición; o para referirse a los “esfuerzos para ofrecer beneficios directamente a las víctimas de cierto tipo de crímenes” (p. 410)—pudiendo ser reparaciones materiales o simbólicas y de distribución individual o colectiva.

¿Se plantean reparaciones en España? Posiblemente no las veamos en forma de devolución de todo el dinero robado directa e indirectamente (materias primas, mano de obra, cultura, ideas, ciencia, obras de arte, tiempo y hasta vidas); pero sí sería posible a través de una revisión de la historia y políticas justas que señalen aportaciones y reconocimiento.

Yo misma, al inicio de la investigación, hablaba de identidad a partir del trabajo de filósofos europeos y desconocía cómo se concebía la individualidad y lo colectivo más allá de las teorías occidentales; me apoyaba en las artes, pero no en referentes artísticos contemporáneos africanos; y pretendía cuestionar lo que me rodeaba sin profundizar en otras formas de concebir el mundo y la vida. Toasije afirma en el documental *La herencia perdida afroespañola* (Hondo, 2015) que falta hablar de lo contemporáneo: de la historia, de la filosofía, de la aportación de África más allá de su estatuaría. La invasión de América lo cambia todo, declara; hasta entonces las personas negras

habían sido vistas como personas ricas, ya que proveían de oro y recursos a Europa.

Beltrán dice “La evolución de la sociedad internacional a partir del siglo XVI y hasta nuestros días está condicionada en gran parte por el esfuerzo, la asistencia laboral gratuita que tuvo Europa y de la que se benefició también América” (Hondo, 2015).

“La esclavización lleva aparejada una justificación de sí misma. Había que explicar por qué personas negras tenían que ser esclavizadas y no personas blancas” (Antumi, 2015). La esclavitud como sistema económico hace necesario el paso de esclavismo a racismo como clasificación social. Se vuelve necesario borrar todo el legado negro.

De acuerdo con Nzambi (2019), el peligro de la historia única que narra Chimamanda “no está tanto en lo que los demás cuentan, sino en la asunción que hagamos de ‘eso’ que cuentan” (p. 44). La negritud siempre ha estado presente, pero ha sido negada. Si no tenemos historia, seremos siempre recién llegadas.

3.2.2.

SISTEMA EDUCATIVO E HISTORIA

Mi nota más baja en 2º de bachillerato fue en Historia. Durante el curso y en selectividad. Yo le echaba la culpa a que no era buena memorizando algo que no acababa de comprender y que era más de números y artes que de letras. Pero esos argumentos se caían por su propio peso: era curiosa y me solía interesar por todo, independientemente de la materia que fuera, bastante organizada y siempre había llevado bien todos mis estudios fueran del campo que fueran.

Puede que ese desánimo haya tenido más que ver con un cansancio de escuchar siempre lo mismo: siempre los mismos escritores, los mismos referentes artísticos y la misma historia. No recuerdo haber utilizado estos términos pero sí sentir pereza. La primera vez que me sentí representada en un aula fue en Canadá, con 27 años. Tuve el primer profesor negro. Hablaba desde su perspectiva—y la de otros referentes totalmente desconocidos para mí—de una historia muy distinta a la que me habían contado y se interesaba por mi investigación desde un hermanamiento que no había vivido antes.

En España también se trabaja por cambiar las cosas en el sistema educativo: iniciativas como la guía de Estrategias para incorporar la perspectiva étnica en la universidad. Las historias cuentan, cuéntenos la tuya: la voz del alumnado universitario afrodescendiente (Rocu, 2019) de la Universidad Complutense de Madrid, organizaciones de estudiantes como Kwanzaa o el acercamiento a las aulas por parte de organizaciones externas como Afrogailegas en la zona noroeste de la península.

Además de ese importantísimo primer profesor negro, Awad Ibrahim, el año en Canadá me acercó a multitud de voces de distintas realidades. Con Timothy J. Stanley, de la Universidad de Ottawa, hablamos de la educación en Canadá, las

representaciones contemporáneas del pasado y antirracismo. El sistema educativo canadiense está basado en narrativas nacionalistas en una sociedad multicultural y multinacional; busca y se imagina una identidad nacional unitaria cuando en realidad es una comunidad muy reciente hecha a base de migración y de ocupación.

Uno de los objetivos de la educación debería ser el iluminar la vida de las personas a través de enseñarles su pasado (Stanley, 2010). Sin embargo, ¿cuál es la narrativa que acompaña al sistema educativo tanto en Canadá como en el resto de Occidente e incluso del mundo? La escuela está hecha por y para personas blancas.

Stanley comparte tres retos de la educación que considera esenciales:

1. Darle la posibilidad al alumnado de explorar su propio pasado, construir una narrativa que le muestre cómo ha llegado a formar parte del aula que comparte y fomentar que los compañeros y compañeras conozcan su historia.
2. Comprobar cómo se entrelazan las historias del alumnado con el resto que viven fuera del aula (vecindario, comunidad étnica, comunidad religiosa, equipos deportivos o comunidades en otros puntos del planeta a las que están ligados de alguna manera).
3. Fomentar un sentido de la conexión con lo que ha habido antes y quien ha venido antes, de cara a comprender la historia de los espacios que habitan.

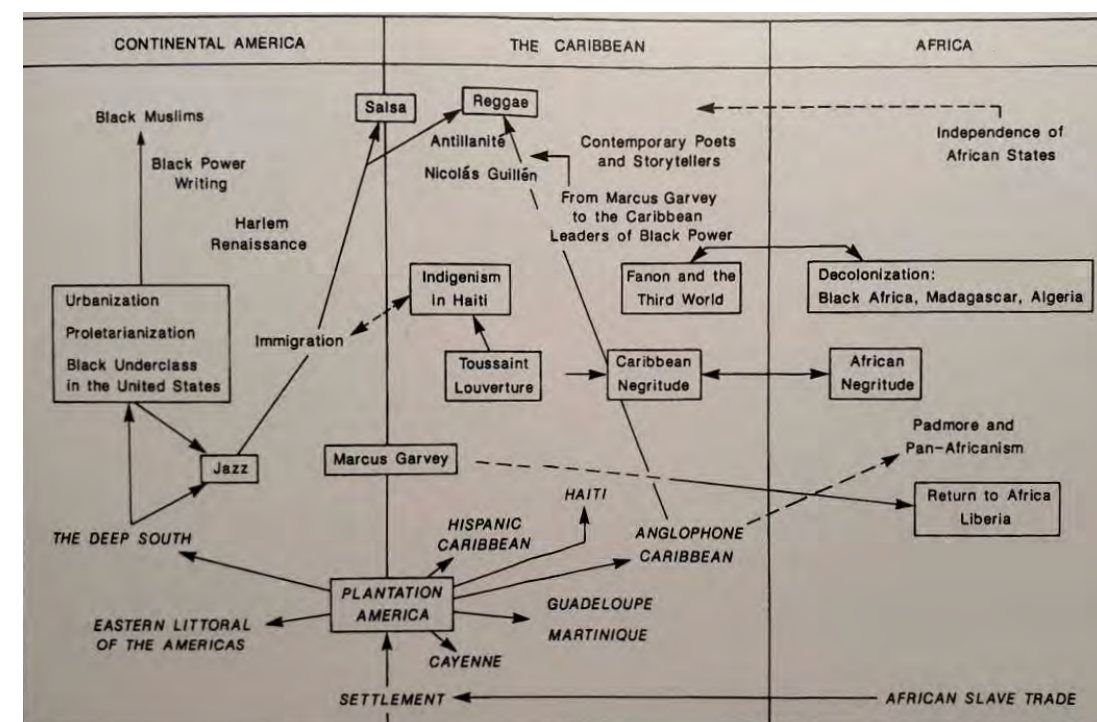


Tabla de la diáspora del libro *Caribbean Discourse*, Glissant, 1989

No existe la historia unitaria y colectiva que se pretende mostrar en Canadá sobre el país. Al igual que sus gentes, las aulas deben contar con múltiples narrativas que muestren su realidad. Mi experiencia al otro lado del Atlántico me hace recurrir a ella pero ni que decir tiene que esto es aplicable a cualquier lugar incluido, evidentemente, España.

Como adelantaba anteriormente, hubo un viaje mayor, el desencadenante del llamado Atlántico negro. Entre el 29 de enero y el 25 de abril del 2010 tuvo lugar una expo en la Tate Liverpool *Afro Modern: Journeys through the Black Atlantic*, que se trasladó al Centro Galego de Arte Contemporánea (CGAC) de Santiago de Compostela meses después. Inspirada en la obra de Paul Gilroy *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness* (1993), la exposición mostraba a cantidad de artistas afro a través de los cuales se puede leer la historia que tan poco se nos muestra. Al prestarle atención al libro que publicaron después como resumen de la exposición, me di cuenta de que no conocía a prácticamente ninguno, nunca se me habían mostrado ni nunca los había visto expuestos antes.

Según Barson (2010), “cualquier debate sobre el Atlántico negro y la modernidad debe abordar necesariamente la apropiación hecha por la vanguardia europea de las formas de arte africana” (p. 4). Y es que

los primeros encuentros de la vanguardia con África e con la cultura negra se produjeron a través de su admiración hacia las esculturas africanas que, como resultado del comercio y apropiación coloniales, habían pasado a manos de coleccionistas y museos al principio del nuevo siglo. (Archer, 2010, p. 24)

La obra sigue viajando por la diáspora, igual que nosotros y nosotras, esperando poder volver a su origen alguna vez. Si no físicamente, sí en un traslado a partir del arte y la palabra de su

gente. Así, tal y como sugiere López-Rodríguez en el prólogo de *Todo se desmorona* (2010), la obra de Chinua Achebe “ha sido crucial a la hora de transformar la mirada de los africanos sobre sí mismos, y la mirada del resto del mundo con respecto a África” (p. 8). La autora asegura que Achebe

estaría completamente satisfecho si [sus] novelas, especialmente las que situ[ó] en el pasado, hubieran servido al menos para enseñar a [sus] lectores que su historia, a pesar de todas sus imperfecciones, no fue la larga noche de salvajismo de la que los europeos, actuando en nombre de Dios, vinieron a liberarnos. (p. 8)



Pâle imitation, Ilustración de la portada de *La Vie parisienne*, 1919



8 Possible Beginnings or: The Creation of African-America, a Moving Picture by Kara E. Walker, Kara Walker, 2005

3.2.3.

ESTRATEGIA EXTRAPOLADA: DIBUJO DEL ORIGEN

“Mi madre es la hija de Baltasar” me lleva a pensar en las pocas posibilidades que se tienen de llegar a herir a una persona tan fuerte como mi madre. Este recuerdo es clave para entender el toque satírico de los microrrelatos. Frente a insultos e intentos de desprestigiarla, ella se las ingenia para responder con la mayor gracia, inocencia y surrealismo que puede. Siempre me cuenta que cuando le gritaban Kunta Kinte por la calle ella respondía que no era ella, que era su abuelo.

Una tarde, ojeando los puestos de librerías de segunda mano próximas a la entrada sur del Retiro, me encontré con *Raíces* de Alex Haley (1979). Mi madre me había hablado muchas veces de Kunta Kinte, su protagonista, ya que su historia la había acompañado desde su llegada a España. Pero que ella hubiera sido capaz de dejarlo pasar no significaba que yo pudiera hacer como si nada: ¡Llamaban a mi madre persona esclavizada!, ¡y les resultaba gracioso! Creo que era vergüenza lo que sentía; vergüenza y rabia. De todo lo que podía ser el protagonista de *Raíces* solo me estaba quedando con el período más oscuro y doloroso. Yo sabía que una persona no era solo eso; sabía, sobre todo, que mi madre no era eso.

No había leído la novela, ni había visto la serie que tanto había inspirado a esas personas a ingeniar otra forma de desprecio. Lo sorprendente es que en cuanto empecé a pasar las páginas y me sumergí en la historia, conecté con el origen—el de Kunta, el mío y el de tantas otras personas—y no vi más que belleza en el día a día de su Juffure. Todo lo que pasó después, que destrozó por completo esa aldea de la actual Gambia, no puede destrozarnos también nuestra percepción sobre lo que fuimos. Leer

sobre sus ritos de paso, su organización familiar, su ritualidad, estructuras de poder o forma de relacionarse con la naturaleza me llevaron, una vez más, a Bioko.

Toda esta reflexión alrededor del microrrelato “Mi madre es la hija de Baltasar” me animó a trabajar la idea de procedencia y la referencia que supone para nuestra historia quienes han venido antes. A través de este recuerdo, recreo una estrategia artística para acercar mi historia al aula a través de la imagen, del microrrelato, de las referencias artísticas, de la bibliografía, del contexto concreto del centro educativo y de la clase y de las relaciones que se produzcan en ella. Así se crean tanto la acción como parte de mi discurso.

“Mi madre es la hija de Baltasar” llega al aula en forma de reflexión en torno a la idea de origen. A través del dibujo, el alumnado recrea cualidades de la persona o personas que le acompañaron desde la infancia: madres y padres, tíos y tías, abuelos y abuelas, padrinos y madrinas. Recogen lo que les identifica de manera más o menos abstracta, características físicas, gestos, canciones, aficiones, formas de ser o de estar en el mundo.

A continuación, se reflexiona de forma individual y privada acerca de las características heredadas de estas personas próximas, comprobando la importancia de su influencia y haciendo hincapié en lo cultural, la procedencia y las raíces.

ENTONCES YO SOY LA NIETA DE BALTASAR

Cada víspera de Reyes la misma odisea, ¿a qué Rey Mago subirme tras la cabalgata? Muchas amigas decían que Baltasar era su favorito. Se parecía a mí. Podría ser mi abuelo. Pero, si en el resto de entornos y situaciones ser negro era malo, aquí no iba a ser menos. Yo, por si acaso, lo evitaba...no me fueran a vincular con él.

SO I AM BALTHAZAR'S GRAND- DAUGHTER

Every Twelfth Night the same drama, whose lap will I sit on after the parade? Many friends said Balthazar was their favorite. He looked like me. He could be my grandfather. But, if being black was bad in every other context and situation, it was not going to be less bad now. Just in case, I avoided him...in case they associated me with him, by any chance.

Entonces yo soy la nieta de Baltasar[So I'm Balthazar's Grand-daughter], López-Ganet, 2016



3.3.1.

DISCURSO TEÓRICO: EN TORNO A LA IDEA DE AUTOPERCEPCIÓN

La interacción con el resto y conmigo se ha visto muchas veces condicionada por el conflicto que me provocaba el autodesprecio aprendido. No conocía los debates en torno a la idea de raza, racismo y racialización, ni la identidad me obsesionaba como llegó a hacerlo años después. Percibía cosas a mi alrededor que me mostraban qué posición debía tomar si me quería proteger. Así lo interpreto a día de hoy.

El endorracismo es uno de los fenómenos más representativos de la influencia colectiva en el ser social, el desprecio externo por estar vinculado a una raza considerada inferior que ejercerá una presión tal, capaz de introducir en el propio individuo el desprecio al que está expuesto, es decir, un autodesprecio instigado donde el sujeto racializado por “otro” autoconcebido como “superior,” acepta mirarse a sí mismo con los ojos del amo como consecuencia de la coacción racista. El sujeto racializado internaliza como propia la discriminación que se le ha impuesto y la reproduce sobre sí, como también sobre aquellos pertenecientes a su grupo étnico y racial. (Pineda, 2013, p. 55)

Nunca se le puso nombre en casa, no hubo conversación sobre racismo y qué significaba ser negra. Mi única referente en esto era mi madre y mi aprendizaje mis propias vivencias. Puede que de forma parecida a cómo ve Coates a su hijo, nuestra propia vulnerabilidad sea la que nos haya ido acercando al significado de la vida.

Mi padre, desde su distancia, calma y seriedad, siempre me ha invitado elegantemente y de forma sutil a ser cumplidora y a mantener un grado de superación constante en todo lo que hiciese. De alguna manera, me ha trasladado y pedido un sentido de independencia, autoexigencia y perfección.

Fotograma del vídeo *Cantando Tantán con timidez*, archivo doméstico familiar, 1994.
<https://www.youtube.com/watch?v=ji7JNixUSWM>



Apenas hablábamos, pero en los momentos difíciles o de toma de decisiones soltaba alguna frase clara y rotunda que me transmitía esto. Lo hizo con 3 años por los comentarios racistas en el cole, pero también me lo recuerda ya de adulta cuando me encuentro con personas o situaciones que no me hacen sentir bien. Yo no prejuzgaría y, desde el respeto, me daría a conocer para demostrarle a la otra persona quién soy y así me pudiera leer también sin prejuicios.

¿Todo esto era fruto del deseo de progreso que tienen los padres y madres sobre sus hijos e hijas con respecto a ellos y ellas mismas o me estaban ayudando a construir lo que sería mi escudo contra lo que se me pudiera presentar?

Mi padre me marcaba ciertos objetivos y formas de operar desde un orgullo en silencio, mi madre me recordaba varias veces al día desde mi primer segundo en el mundo lo mucho que valía y se mostraba fiel a quien era siempre. Ambos me transmitieron a su manera lo que Coates le pidió a su hijo, su deseo de que no se limitase a sí mismo para garantizar la comodidad del Otro. Sin embargo, lo hice muchas veces.

Lo que nos rodea nos recuerda la superioridad de unos y la inferioridad de otros e invita a estos últimos a ocultar su pasado, sus tradiciones y raíces en un empeño constante de asimilación (Memmi, 1971).

RACISMO Y RAZA

Era consciente de que algo no cuadraba cuando vivía situaciones como las de cada cabalgata con el rey mago Baltasar. Es posible que haya descubierto el racismo a partir de mi propio endorracismo, del propio rechazo a mí misma en base a lo que se me mostraba sobre lo negro. Para Coates (2016), el racismo consiste en “la necesidad de asignar a la gente unos rasgos inmutables y luego humillarla, reducirla y destruirla” y es la inevitable consecuencia de entender “la ‘raza’ como un rasgo definido e incuestionable del mundo natural” (p. 19).

El racismo es representado como el hijo inocente de la madre naturaleza, y solamente se lamenta la deportación de esclavos al Nuevo Mundo o la expulsión de los Cherokee igual que uno lamenta un terremoto, un tornado o cualquier otro fenómeno que se pueda considerar ajeno a la acción de los hombres. Pero la raza no es la madre del racismo, sino su hija. (Coates, 2016, p. 19)

Raza, ese complejo y escurridizo concepto que nos acompaña día sí y día también y en el que invertimos tanto tiempo, esfuerzo y hasta dolor aun a sabiendas de su volatilidad y del poco poder que tenemos sobre él. De acuerdo con Gates (2019), “a pesar de que sepamos que la raza como concepto científico es mentira, los ojos no nos mienten” (pp. 11-12).

Si a la construcción de la diferencia y su asociación a una jerarquía le sumamos el poder (histórico, político, social y económico), se forma el racismo (Kilomba, 2019). Vivimos en nuestras carnes algo que se niega frecuentemente en el sistema educativo y en la academia. Es más, algo que nace de esa academia. Y, aun así, buscamos la solución y el cambio a través del mismo medio.

Según Stuart Hall (2019), el hecho de que no podamos contar con referentes científicos que amparen la diferencia racial no significa que no exista como dato sociohistórico en nuestras investigaciones. El debate de si la raza existe o no, señala el autor, se debería acabar al comprobar lo predecible que es el comportamiento de unos grupos humanos respecto a otros en base a las diferencias raciales (piel, pelo, esqueleto). A pesar de ser un “simple” discurso, la raza cuenta con una realidad y unos efectos que desencadenan en toda una red de equivalencias, asegura el sociólogo jamaicano: distribución del poder y recursos materiales, clasificación de los grupos, formación del espacio interior de nuestra existencia atrapada en el juego de los significantes de la raza.

Todo apunta a que el racismo nació en Europa. Y suele aparecer de la mano del colonialismo y el fascismo. Pero Christian Delacampagne en su obra *Racismo y occidente* (1983) se plantea demostrar que, aun habiendo surgido en Europa, lo hizo mucho antes del capitalismo. Cuenta el autor que la palabra “racismo” apareció en Francia en 1932 en el Diccionario Larousse, pero es evidente que su nacimiento como fenómeno es anterior a su nacimiento léxico. Afirma que el peligro de la palabra raza—al igual que racismo, antisemitismo, xenofobia, etnia o etnocentrismo—reside en su condición de palabra vaga: “el término de raza se emplea por el racista para dar unidad biológica—necesariamente imaginaria—a un grupo que no tiene unidad alguna o cuya unidad solo puede ser de orden sociocultural. La raza la inventa el racista” (p. 35).

Distingue el autor seis tiempos fuertes principales—momentos históricos determinantes—que más que rupturas, son repeticiones: las medidas discriminatorias tomadas contra los judíos en España en tiempos de la Reconquista como los estatutos de limpieza de sangre, las primeras teorías relativas a los Indios, las primeras sobre los negros, los relatos de viajes de

los europeos, las teorías de finales del siglo XIX que justificaban la supremacía de la raza blanca y la apoteosis del mito ario.

A lo largo de su obra, el autor es capaz de demostrar que ninguno de esos tiempos fuertes es una novedad y, sobre todo, que no surgen de la nada. Asegura que las medidas discriminatorias contra los judíos en España se remontan al siglo IV, si no antes, con el concilio de Elvira, que prohibía a los cristianos comer con judíos bajo pena de privación de la comunión y casarse con ellos o hacer bendecir por ellos las cosechas bajo pena de excomunión.

En el caso de la población indígena americana, en seguida fue esclavizada, y el motivo, plantea el autor, se remonta a la inhumanidad que les daba el no saber por parte de Occidente su procedencia real: “los habitantes del Nuevo Mundo, al haber vivido siempre separados de Europa y de Asia, no podían descender del mismo antepasado que los demás hombres y pertenecían, en consecuencia, a una ‘raza’ distinta” (p. 49). Se les vincula con monstruos y criaturas mitológicas que vagan por el mundo y que, posiblemente, descienden del antiguo Adán:

El buen salvaje, por mucho que se diga, ha sido solo un mito para uso de los letrados; el indio bárbaro, cruel e irascible, se convirtió, por el contrario, en el estereotipo dominante, sobre todo en América, hasta nuestros días. No es, pues, el indio el que ha servido de prototipo al monstruo, sino el monstruo el que ha proporcionado el modelo para el indio, y si se quiere encontrar las verdaderas raíces del racismo contra el indio que se desarrolla en Occidente a partir del siglo XVI, conviene buscarlas en la representación antigua y medieval del monstruo. (p. 51)

Nos recuerda Delacampagne que los portugueses cincuenta años antes de la expedición de Colón ya se habían lanzado a

la exploración de las costas occidentales de África; y pronto se dieron cuenta de que la población negra era mejor esclava que la judía o la india. Así como los indios emergen de un mundo nuevo y una tierra virgen en la que nunca se ha pronunciado el Evangelio, los negros pertenecen a un mundo viejo conocido desde la antigüedad y siempre se han mostrado reacios a cualquier evangelización.

Declara que “nunca ha sido tenido en gran estima” (p. 52) ese mundo viejo africano. ¿Y qué hay de todo lo aprendido en ese continente a lo largo de la historia? Leyendo esa página sentí mi ansia repetida por encontrar alguna carantoña en forma de párrafo pero, ¿de verdad espero encontrarlo en un libro escrito por el famoso Otro? ¡Sería autosabotaje! De alguna manera hay que justificarse.

La naturaleza híbrida—mitad hombre, mitad bestia—también forma parte del origen de la animalidad de la población negra, expone el autor. Asegura que términos peyorativos como “mulato” y “mestizo” datan de 1604 y 1615, respectivamente, pero tanto los bestiarios fantásticos de la Edad Media como las creencias relativas al hombre-lobo o el rechazo de Aristóteles a la posibilidad de hibridaciones entre especies distanciadas en la escala de los seres en su obra *De la generación de los animales*, son bien anteriores al momento que vinculamos con el surgimiento del racismo.

Según Delacampagne,

Aristóteles no es responsable de todos los usos, buenos o malos, que hayan podido hacerse de sus ideas biológicas. Pero, ¿por qué la biología ocupa tanto lugar en la historia de la sociedad occidental? ¿Y cuál es el nudo de problemas que oculta esa referencia, tan constante que ya se hace monótona, del pensamiento occidental al saber biológico? (pp. 191-192)

El autor recuerda que el desprecio por la mujer es considerado la primera variedad teratológica, la primera parte de la población considerada fuera de la normalidad. En ese caso, es evidente que no habría sido necesario recurrir a la biología.

No fueron, pues, los elementos de conocimiento biológico los que hicieron posible el racismo; fue él, por su propia eficacia, quien llevó a los autores griegos preocupados por la biología a formular sobre la mujer las teorías que se conocen, en una época tardía y para un público forzosamente limitado. (Delacampagne, p. 213)

Y lo llama racismo. Lo entiende como desprecio al diferente definido como diferente, entiendo. Y recuerda que se trataba de un modelo dominante aceptado incluso por las víctimas; se pregunta entonces, ¿puede ser calificado aun así como racismo?

¿Tiene el investigador derecho a condenar las costumbres de la sociedad que estudia? ¿En nombre de qué moral rechazaremos la moral griega, y por qué hay que empezar rechazando una moral que se intenta simplemente comprender? . . . Es un debate individual, estrictamente interior a la subjetividad del investigador y que solo puede desarrollarse en ese marco. (p. 214)

En ese debate individual en el que estoy, ninguna reflexión que resta peso a lo que siento—y sienten tantos como yo—, me calma. Parece que todo es aire que se justifica con aire, ¿cómo salgo, pues, de algo no palpable? “Relatar la invención del racismo, igual que la de Occidente, depende necesariamente de la poesía: no hay otro relato de los orígenes que el mito, el mito no habla más que del origen de los seres,” sentencia Delacampagne (p. 227).

Agrega posteriormente que “exactamente por las mismas razones Occidente siente la necesidad de destruirse y de destruir al Otro. Por la misma razón, no se soporta y no soporta al Otro. Y esa razón es que Occidente no sabe quién es. O, con mayor exactitud, sabe que no es nada” (p. 229). En su afán de universalidad ha perdido toda particularidad y esa ausencia de identidad le lleva a la intolerancia hacia el resto y hacia sí mismo. Concluye el autor afirmando que mientras dure esa actitud no desaparecerá el racismo. ¿Y entonces, qué?

Stuart Hall

nosolonosenseñóqueesasviejas categorías de diferencias no lograban capturar los matices de la existencia humana, el sinfín de intersecciones entre identidades, pasados y orígenes; también demostró que, aunque pretendían representar algo cercano a las fronteras puras entre grupos, esas viejas categorías cargaban consigo historias de opresión que perpetuaban un peligroso pensamiento grupal a la vez que reforzaban las nociones jerárquicas de la diferencia cultural. (Gates, 2019, p. 14)

Es muy posible que la definición de ciertas ideas se haya fijado, lo que impide que se repiensen y cuestionen. Las verdades heredadas son bienvenidas siempre y cuando no nos limiten y alejen de una imprescindible constante revisión.

Para Hall (2019), la raza es “el eje central de un sistema jerárquico que genera diferencias” y “un sistema de significado, un modo de organizar y clasificar significativamente el mundo” (p. 46). Es por ello que el autor nos anima a pasar definitivamente de esa concepción biogenética a la discursiva-histórica, capaz de mostrarnos la complejidad de sus estructuras y mecanismos. Tan resbaladiza es la raza como signifiante como rígido es el racismo, asegura. Ahí está la clave para el autor, que analiza cómo el funcionamiento discursivo de la raza “genera un cierto sentido del mundo, construye un orden de inteligibilidad, organiza las prácticas humanas dentro de sus categorías y por lo tanto acaba de tener un efecto real” (p. 80).

Cuando la opresión se realiza de forma global a todo un grupo humano, todos sus miembros se ven afectados de manera anónima; por mucho poder que adquieran, no podrán pasar al clan de los privilegiados, sugiere Memmi (1971). El autor continúa diciendo que “el racismo es . . . el arma más segura: el salto se hace imposible y toda rebeldía resultaría absurda” (p. 132), la única capaz de plantear una relación histórica como eterna.

El discurso racial no es una forma de verdad, sino un “régimen de verdad” que evoluciona adaptándose específicamente a las coyunturas históricas de cada momento, según Hall (2019). El autor agrega que

cualquier intento de oponerse al racismo o de reducir sus efectos sociales y humanos exige comprender con precisión cómo funciona este sistema de significado, y por qué el orden de clasificación que representa ha calado tan profundamente en el imaginario humano. (p. 47)

He intentado comprenderlo a partir de mi propia historia y la búsqueda la comparto en forma de tesis doctoral. Al verme reflejada en tantos otros trabajos anteriores llegué a pensar que mi aportación no generaba ningún avance, que la historia se repetía y no conseguiríamos salir del laberinto mental en el que estábamos atrapados. Sin embargo, he pasado a ver cada una de las obras como el despertar de esa persona, como su forma de recoger su proceso de autoconocimiento y toma de conciencia. Quería entender por qué se repetían una y otra vez una serie de situaciones y sentimientos. Era un trabajo personal. Una vez que vi que no era la única y que los mismos patrones aparecían en cualquier lugar del mundo para el mismo grupo de personas, la investigación cambió su rumbo y pasó a conectar con todo un sentimiento colectivo.

Tal y como afirma Hall, el racismo tiene una lógica simplista contra la que puedes luchar una vez desentrañada, pero, ¿también pasar toda la vida estudiándola? Cada uno de nuestros trabajos de búsqueda, autoconocimiento, aprendizaje de nuestra historia e investigación recogen nuestra duda, sed de información y reivindicación de nuestros pueblos. Aparecen una y otra vez como una y otra vez aparecen los efectos de la raza.

PERCEPCIÓN

El cómo sentimos que nos ven afecta a cómo nos vemos. Se nos recuerda que no pertenecemos a esto, pero tampoco a aquello; que ya no formamos parte del “origen.” El autoconocimiento de los oprimidos, según Freire (1970), está perjudicado por su inmersión en la realidad opresora, siendo el opresor su testimonio de hombre.

“¡Yo no soy negra, soy *mulata!*,” respondía de pequeña. Residía en mí cierto miedo a la identificación con el grupo oprimido, ese que se nos muestra asociado a todo lo negativo que a lo que esa niña no quería aspirar. “Tú no eres negra, eres *mulata*,” me enseñaban los mayores.

¿Debe sentir vergüenza toda su vida de lo más real que hay en él? ¿De lo único que no ha tomado prestado? ¿Tiene que encarnizarse en la negativa de sí mismo? Además, ¿podrá soportarla? ¿Su liberación tiene necesariamente que implicar una agresión sistemática hacia sí mismo? (Memmi, 1971, p. 190)

¿La tesis—toda esta búsqueda e investigación—es para ser aceptada por la mirada occidental? ¿El hecho de compartir mi historia se debe a un deseo de liberación y autoconocimiento o a la necesidad de que me escuchen?

3.3.2.

SISTEMA EDUCATIVO Y RACISMO

Se viven situaciones que no se tendrían que estar viviendo, se sienten cosas que no se tendrían que estar sintiendo y se callan cosas que no se tendrían que estar callando. El racismo existe en las aulas, y fuera de ellas.

Debido a la naturaleza dinámica del racismo, este se manifiesta en las vidas del alumnado—y de las nuestras—y en las aulas de múltiples y complejas formas. No hay estrategia antirracista que pueda funcionar siempre y en cualquier lugar, es por ello que el profesorado debe contar con recursos y conocimientos (Stanley, 2014). Eso demuestra que, posiblemente, la solución no esté tanto en estrategias antirracistas dentro del mismo funcionamiento del aula y del mismo sistema educativo, sino en un cambio más profundo.

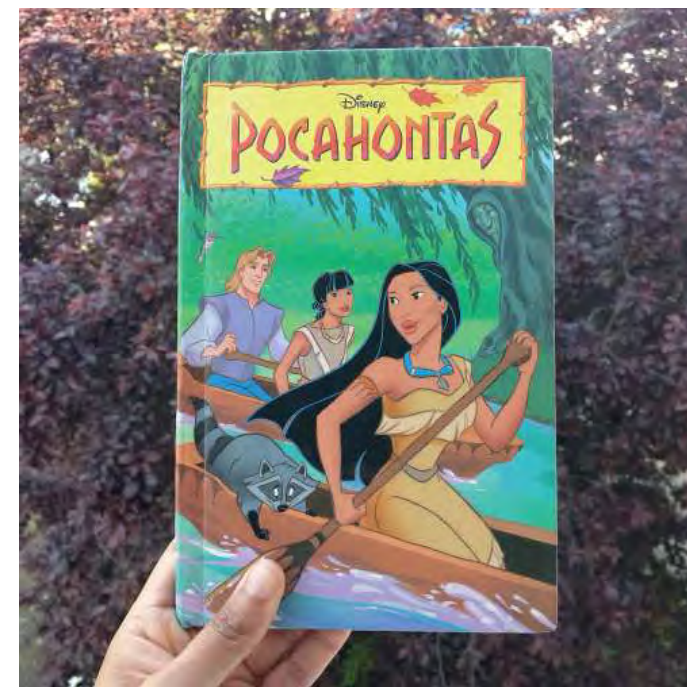
Cada docente se posiciona de forma diferente en relación al racismo en función de su realidad, contexto y percepción. Habrá profesorado objeto de opresiones racistas y profesorado que pertenezca a grupos dominantes, cada uno verá la situación de una manera distinta, afirma Stanley (2014).

Es probable que el profesorado que no se sienta preparado a responder frente al racismo simplemente ignore su presencia en las aulas y en la vida de su alumnado, lo que puede provocar consecuencias desastrosas en la juventud (Stanley, 2014; Kannen y Acker, 2008; Montgomery, 2013). Esto demuestra la importancia de esta investigación—y las que siguen líneas similares—no solo a nivel alumnado, sino también a nivel docente.

Nos recuerda Goldberg (citado en Stanley, 2014) que, además de prejuicios y categorizaciones problemáticas, el racismo es exclusión. Situaciones vividas en la etapa escolar del alumnado

vistas como asuntos aislados sin importancia pueden suponer una enorme barrera en su experiencia educativa, reproduciendo en el aula la marginalización y exclusión que existe fuera de ella en muchos casos.

El pasado octubre del 2019 se condenaba a la Comunidad de Madrid por el acoso racista al que fue sometida una niña negra en el CEIP Cardenal Herrera Oria. A partir de ese momento, se puso en marcha la campaña #SuspensoAlRacismo, para denunciar situaciones similares en las aulas. El reconocimiento a la discriminación existente que otorga la sentencia de Madrid contra el racismo en la escuela es una herramienta esencial para el cambio.



3.3.3.

ESTRATEGIA EXTRAPOLADA: AUTORRETRATO EN PAPEL

La anécdota de mi madre en aquel parque de Sevilla en los años 70 me resultaba hasta graciosa. La inocencia del niño, la audacia de mi madre para no descomponer su imaginario. Pero el imaginario se mantenía según crecían. A mí, sin embargo, la inocencia esa se me acabó con 3 años, que fue cuando me dijeron que todos esos seres que traen regalos no existían. Aun así me gustaba ir con el resto de niños y niñas, esperar la cola, subirme, que me dieran caramelos y demás. Sabía que mi madre conocía al chico que hacía de Baltasar. Fui, me senté, me trató genial, me sentía una enchufada con la de caramelos que me estaba dando para mí y para toda mi familia. Me decía: “estos para ti, estos para tu madre, estos para tu padre, estos para tu abuela, estos para tus primos.” Nadie sabía que yo lo conocía, pero yo sabía que éramos negros, estábamos conectados, no gustábamos y eso estaba mal.

Esto me lleva a trabajar la idea del reconocimiento en nuestra historia. A través de este recuerdo, recreo una estrategia artística para acercar mi historia al aula a través de la imagen, del microrrelato, de las referencias artísticas, de la bibliografía, del contexto concreto del centro educativo y de la clase y de las relaciones que se produzcan en ella. Así se crean tanto la acción como parte de mi discurso.

“Entonces soy la nieta de Baltasar” llega al aula como una reflexión personal en forma de autorretrato en papel.

Así se crea la acción, sin embargo, en cada una de las puestas en práctica el contexto hizo que la estrategia artística variara adaptándose la realidad concreta.

Una amiga me recordó que no hace tanto volví a vivir una situación algo similar con los Reyes Magos. Esta vez ya era adolescente y había ido a un centro comercial con mis amigas el día de la cabalgata. Nos acercamos a sus majestades y nos dieron a cada una un puñado de caramelos. Decidimos volver a probar suerte, pero yo no pasaba desapercibida: ellas repitieron la jugada varias veces, pero conmigo no coló.

Tiffany ayuda a Pocahontas (regalo de Papá Noel de 1994), López-Ganet, 2020



MI PELO ES MI OBJETO DE APEGO

Por la foto, puede parecer que un lado del pelo me crecía con más fuerza que el otro, pero la verdad es que era yo misma quien tiraba de él. Mi objeto de apego durante mis primeros años de vida no fue ni una mantita ni un peluche, sino una conducta: chuparme el dedo combinado con anudar los rizos y acabar arrancándolos.

MY HAIR IS MY SECURITY OBJECT

Looking at the picture, it might seem that one side of my hair grew stronger than the other. But the truth is it was me who pulled from it. My security object during the first years of my life was neither a blanket nor a stuffed toy, but a conduct: sucking my finger combined with making knots in my hair and, ending up, pulling them out.

Foto de carné [passport size photo], 1993



3.4.1.

DISCURSO TEÓRICO: EN TORNO A LA IDEA DE ESPACIO SEGURO

Dibujos de la clase de 3 años, López-Ganet, 1993



El objeto de apego es sinónimo de hogar. Para mí, hogar era que mi madre me peinara y me acariciara el pelo antes de dormir. Era normal que en momentos de inseguridad recurriera a él. Pilar (mi profesora durante los tres cursos de Educación Infantil) me llamaba su “gatita” por lo mimosa que era y lo mucho que me arrimaba a sus piernas, pero me acabo de dar cuenta de que también podría ser por las bolas de pelo que generaba.

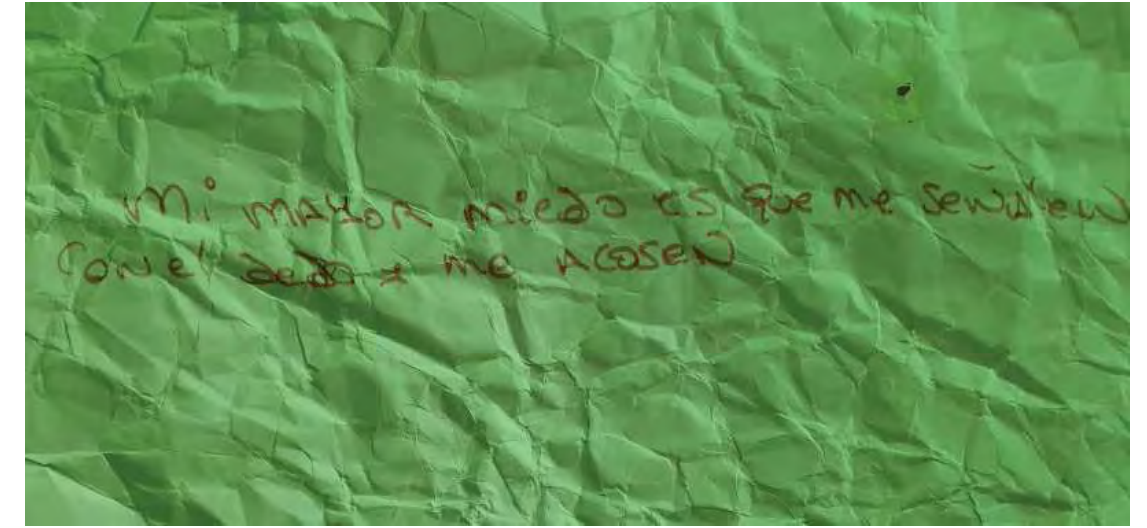
“Si eres negro, has nacido en la cárcel, decía Malcolm” (Coates, 2016, p. 54). Entonces buscas tus espacios seguros, de libertad, de poder, que a veces solo se encuentran a través del escándalo y la mala educación, asegura el autor. No tengo claro que el espacio seguro lo sea del todo ni para todos. Tampoco que una vez que lo encuentres se mantenga en el tiempo su función.

Siempre lo tuve delante. El miedo estaba allí, en los cuerpos extravagantes de mi vecindario, en sus enormes anillos y medallones, en los chaquetones voluminosos y los abrigos largos de cuero con cuello de pelo que eran su armadura contra el mundo. . . . El miedo perduraba en sus bailoteos ensayados, en su ropa caída de pana, en sus camisetas enormes, en el ángulo calculado de sus gorras de béisbol, un catálogo de conductas y prendas elegidas para transmitir la idea de que aquellos muchachos eran firmes poseedores de todo lo que deseaban. (Coates, 2016, pp. 26-27)

Hubo una acción en el Quilombo Nimba Fest de 2019, un encuentro íntimo de personas afro que celebramos en Madrid, que nos marcó en este sentido. Cada persona asistente escribió en un papel cuál era su mayor miedo. Era algo anónimo hecho en un espacio seguro en el que nos sentíamos cómodas. Los lanzamos hechos una bola al suelo y recogimos otro aleatorio, sin saber a quién le pertenecía. Las que se animaron los leyeron en alto, todas nos sentíamos identificadas en las palabras del resto. El folio arrugado que llegó a mí, y que tengo guardado desde entonces, dice: “mi mayor miedo es que me señalen con el dedo y me acosen.”

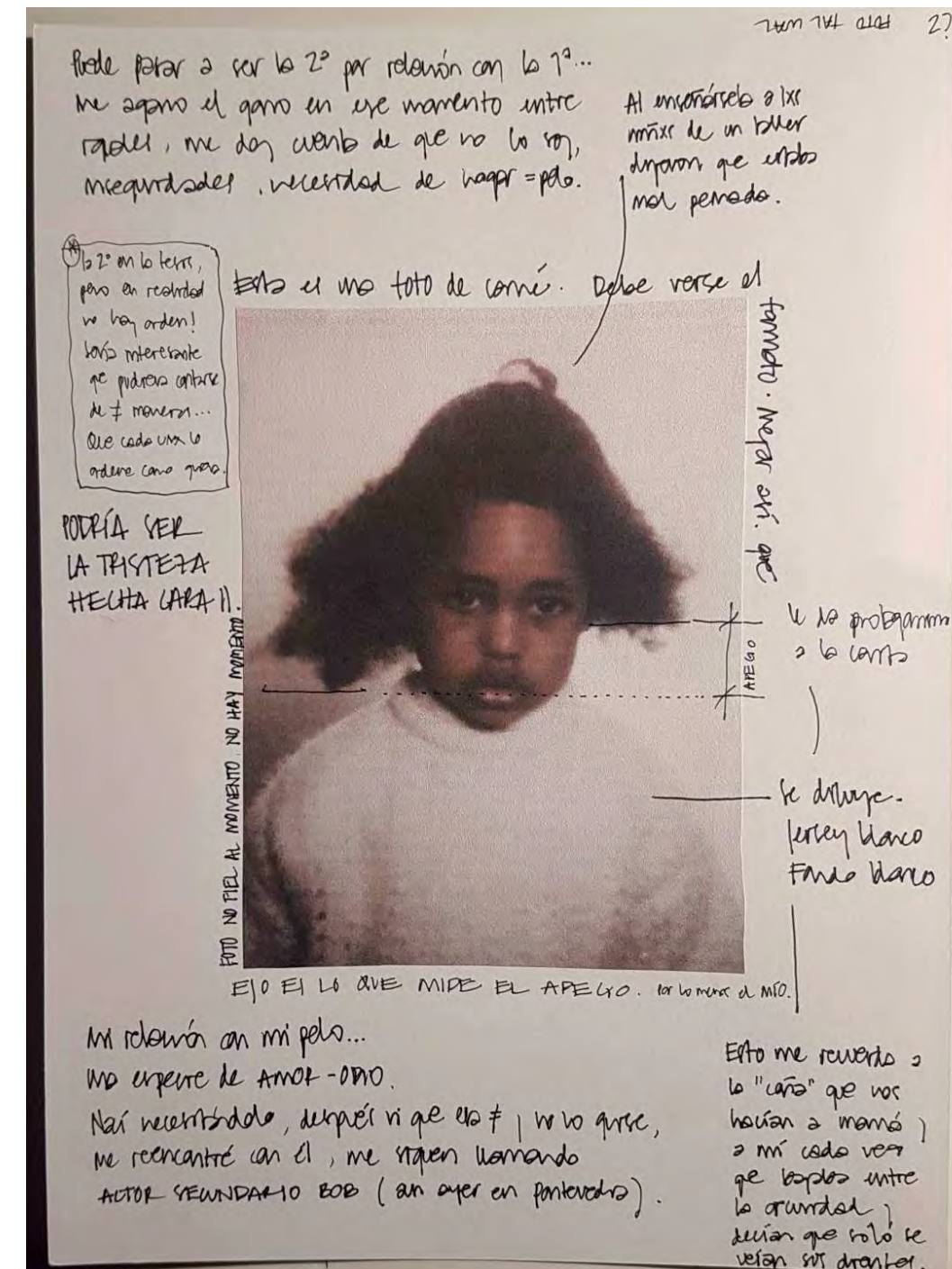
Primero la teta de mamá, después el dedo gordo de la mano derecha, el pelo, las piernas de mi madre, la profesora, mi madre peinándome, amigas que compartían mis intereses, mis padres, patinaje, mi pareja y su familia, mi prima peinándome, mis estudios, Afrogalegas, mi casa, mis padres, la persona con la que conecto. Mis espacios seguros.

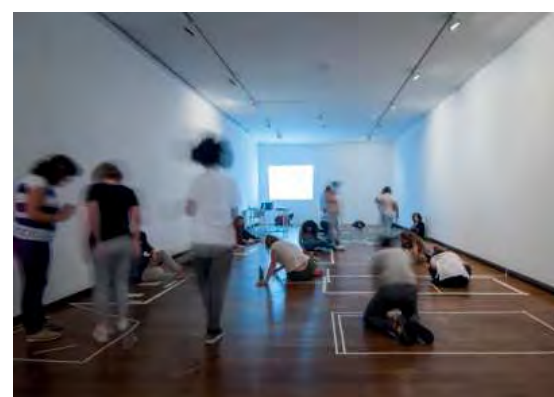
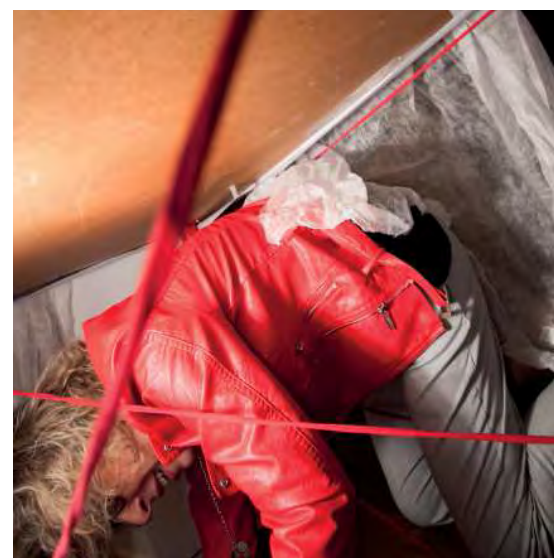
Nunca estoy del todo preparada para enfrentarme a películas que traten la esclavitud, leer noticias sobre violencia de cualquier tipo contra las personas negras o escuchar a mi madre recordar momentos duros de su infancia o de nuestra familia. Por un lado, necesito conocer cada historia, pero, por otro, me agobia y me duele.



El miedo de una hermana, López-Ganet, 2019

Fotodiario, López-Ganet, 2019





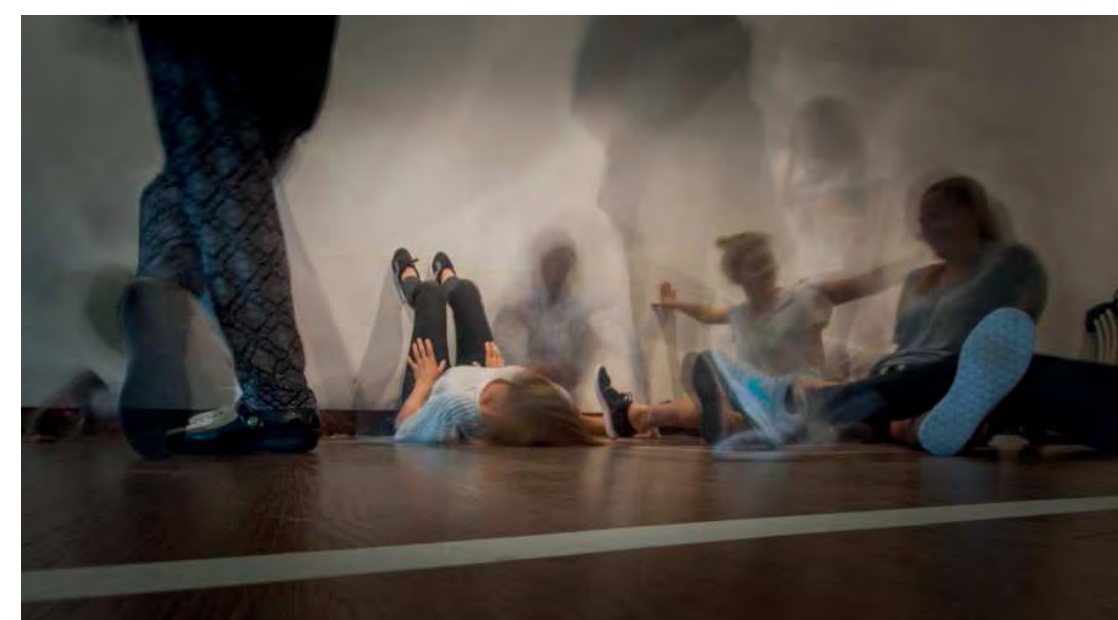
Fotografías de *In/Separables*, Calviño-Santos, 2017

Conversando con una amiga maestra, me contaba cómo veía la relación de su alumnado en el período de adaptación de la clase de 3 años. Aunque sus objetos de apego sean juguetes, no juegan con ellos; se agarran muy fuertemente a ellos, lo llevan tan cogido y tan guardado que los demás no lo vinculan con el juego y saben que forma parte de su compañero o compañera. Se suelen separar solos; de repente, ya no lo necesitan.

¿Cómo dejé yo de chupar el dedo?

¿Qué es eso de espacio seguro?, ¿algún espacio lo es del todo?, ¿seguro para todos y todas? Somos conscientes de que necesitamos esa sensación de tranquilidad y paz a nivel individual, pero el objetivo sería lograr un entorno seguro para el máximo número de personas posible.

Sin más nexos que el beso de despedida de quién los lleva al cole, deciden agarrarse a algo que no les va a fallar. En mi caso, se ve que fue el afro. “Qué exagerada, solo es pelo.” No, el afro lleva implícita una revolución, una reivindicación, forma parte de nuestra identidad, es un rasgo identitario por el que se nos oprime y discrimina.



Abuelita, archivo doméstico familiar, 1988

Mi bisabuela se moría por mi pelo. Me decía que me lo quería cambiar, que me daba el suyo y ella se quedaba con el mío. Yo la conocí muy, muy mayor, claro, ahora veo sus fotos años antes, la veo lucir su afro y lo entiendo todo. De alguna manera yo le recordaba a sus viejos tiempos y mi juventud le sentaba bien. Después fui yo la que lució la bola. Estamos conectadas. Cada vez adquiría más significado para mí el pelo, las raíces que asoman.

En mi primera visita a la National Gallery de Canadá en Ottawa, durante mis primeras semanas en la ciudad, me encontré con el traje gigante y llamativo del artista Nick Cave. *Soundsuit* (2015) se llamaba. Me quedé cautivada. No conocía al artista, pero esa pieza me representaba y me hizo pensar y reflexionar durante un buen rato. Muchas veces queremos pasar desapercibidas pero nos ocultamos tras la capa de invisibilidad más visible que cuenta con un altavoz que nos hace ser el foco de atención.

Primero me imaginé todo lo habido y por haber, conecté con mi propia historia, cómo creía que me veían y mi propia autopercepción; después leí sobre la obra y el autor. *Soundsuits* son disfraces escultóricos creados por Nick Cave a partir de su formación en danza, coreografía y arte textil. Una vez más, veía

la sipëpë. Sentía que ese traje hablaba de pieles secundarias, de protección, de la capa visible que te hace invisible, de disfrazarse para ser otro o para no ser nadie.

Hablo en pasado, pero la necesidad de seguridad nos acompaña siempre. Recuerdo la sensación de incomodidad ante acciones cotidianas tan normales como ir a la compra a un supermercado en el que no te conocen o elegir dónde sentarte en un autobús que no sueles frecuentar. La inseguridad que sientes cuando sientes que el Otro siente inseguridad por ti.

Soundsuit de Nick Cave en la National Gallery of Canada, López-Ganet, 2017



3.4.2.

SISTEMA EDUCATIVO Y PROTECCIÓN

Tal y como afirma Coates (2016), si el mundo no tiene tiempo para la infancia de las niñas y niños negros, ¿cómo lo iba a tener la escuela?, ¿cómo esta iba a dar valor a personas de cuyos valores la sociedad se burlaba abiertamente? El autor veía algo de falsa moralidad en las acciones del sistema educativo, que nos drogaba para que no preguntáramos demasiado.

No importaba que las “intenciones” de los educadores individuales fueran nobles. *Olvídate de las intenciones. La “intención” que pueda tener cualquier institución o sus agentes con relación a ti es secundaria. Nuestro mundo es físico. . . . Las “buenas intenciones” son un pase para ir libremente por los pasillos de la historia.* (Coates, 2016, pp. 49-50)

El paso por el sistema educativo quiere ser garantía de éxito y una posibilidad más de acercarse al anhelado supuesto progreso. Sin embargo, no nos asegura que sepa acompañar a cualquier persona independientemente de su realidad ni que cualquier éxito y progreso sean bienvenidos. Ahí hay un pequeño dilema—otro más. ¿Desde dónde se educa, para quién y para qué?

En un instituto de Ottawa en el que pude pasar dos meses poniendo en práctica esta investigación, me encontré con una realidad que, desde mi punto de vista, define a la perfección la relación que veo entre sistema educativo y espacio seguro. Un grupo de alumnos pasaban las mañanas en los aseos; no faltaban a clase por divertirse en otro lugar, sino que hacían pellas quedándose en el propio centro.

Me sorprendía y me parecía entretenida aunque poco práctica

y la acción. Había un profesor negro con el que tuve muy buena relación durante mi estancia en el centro que me ayudó a comprender mejor muchas de las cosas que pasaban desapercibidas para la mayoría del profesorado.

Eran alumnos racializados, chicos con situaciones difíciles en casa que buscaban pasar todo el tiempo posible en el instituto porque les daba paz, un espacio seguro en el que reunirse con sus amigos y, posiblemente, alejarse de los problemas que les perseguían. Llegaban al espacio que les proporcionaba hogar y protección, pero no todos los lugares les hacían bien: una historia que no les representaba y una dinámica de la educación que obviaba sus realidades o ignoraba sus problemas provocaba su salida del aula.

Lo palpable—la escuela, parte del profesorado y las compañeras y compañeros—suponía un alivio y un punto de referencia al que volver. Sin embargo, la rigidez del sistema—los contenidos, las estructuras herméticas y su posición en él—les alejaba y torturaba hasta el punto de dejarles fuera, literalmente. No es algo que pase solo en ese centro educativo canadiense; esta situación se manifiesta en cualquier en casi cualquier sitio, incluido, por supuesto, España.

La educación artística es un espacio dentro del sistema educativo que permite cierta libertad y flexibilidad de cara a la creación de contenidos y metodologías en el aula. Es por eso que posibilita el trabajo identitario a nivel individual y colectivo, la expresión, comunicación, fortalecimiento de relaciones y lazos y un punto clave para la reflexión.

Bajardi y Álvarez (2013) indican que la continua transformación de la sociedad en la que vivimos hace decisiva la capacidad de ser flexible, innovar y regular la propia práctica reflexiva, que favorece la construcción de nuevos saberes. Las prácticas artísticas “contribuyen a desarrollar y conectar entre sí capacidades emocionales, intelectuales, imaginativas, estéticas,

perceptivas y sociales” (p. 620), conectando lo sensorial con lo intelectual e integrándolo en el proceso creador.

Arnal Moreno (2001) sugiere que estas funciones de las artes en el aula se conectan a objetivos de la educación como la solidaridad, el espíritu de cooperación o la tolerancia; sin embargo, la realidad es que pasamos por el sistema educativo y no parece que se acaben de cumplir en su totalidad esas premisas. Nos toca ser críticos con la educación que creamos para todos, desde dónde, para qué y por quién.



Mirror, mirror, Alison Saar, 2014

3.4.3.

ESTRATEGIA EXTRAPOLADA: EXPLORACIÓN CON EL ESPEJO DE APEGO

“Mi pelo es mi objeto de apego” habla tanto de mi debilidad (lo que no me gustaba de mí, lo que quería ocultar) como de mi fortaleza (lo que me daba fuerza, a donde recurría ante cualquier inseguridad). Mi padre también se anudaba al pelo mientras se lo acariciaba para relajarse.

Esto me lleva a trabajar la relación con el objeto y cómo ese objeto nos ayuda a relacionarnos con nosotros mismos. A través de este recuerdo, recreo una estrategia artística para acercar mi historia al aula a través de la imagen, del microrrelato, de las referencias artísticas, de la bibliografía, del contexto concreto del centro educativo y de la clase y de las relaciones que se produzcan en ella. Así se crean tanto la acción como parte de mi discurso.

“Mi pelo es mi objeto de apego” llega al aula en forma de exploración con el espejo como objeto de apego. Es un objeto que llega desde lo que cada uno identifique como hogar, trayéndolo al aula cada alumno y alumna consigo. Es por ello que nos conecta con el cariño, la tranquilidad y paz, ayudándonos la relación con ese objeto a relacionarnos también con nosotros mismos.

“MAMÁ, SOY FEA”

Desde que fui consciente de los otros comenzaron las tan normales comparaciones y, con ellas, mi disgusto. “Mamá, soy fea”, le decía llorando a mi madre mientras veía mi reflejo en el espejo. Las lágrimas también discurrían por su cara cada vez que se repetía esta situación por la impotencia que sentía. Lo de ser *mulata*, vale, pero tener el pelo rizo no me podía horrorizar más. Moría de envidia cada vez que me cruzaba con una melena lisa y larga. Pasó mi infancia alisándomelo, echándome productos agresivos y luchando contra nuestra realidad.

‘MOM, I’M UGLY’

Since I was aware of the Others, the so common comparisons started and, with them, my affliction. “Mom, I’m ugly”, I would say crying to my mom while I looked at my reflection in the mirror. Tears would also roll down her face every time this situation was repeated because of the helplessness she felt. Being mulatta, fine, but, personally, having curly hair could not be more horrifying. I used to die of envy every time I crossed by someone’s long and straight hair. My childhood went by straightening it, putting on aggressive products and fighting against our reality.

Espejito, espejito mágico [Mirror, mirror], López-Ganet, 2016



3.5.1.

DISCURSO TEÓRICO: EN TORNO A LA IDEA DE BELLEZA

El 5 de febrero de 2018 compré en la biblioteca del Gloucester High School (Ottawa) *The Beauty Myth*, de Naomi Wolf (1990) por 25 centavos. Después supe de las críticas hacia la autora y su trabajo. Y, aunque se ha demostrado que parte de su información no es correcta ni fiel a la realidad, muchas de sus reflexiones me han hecho conectar su discurso con vivencias mías. Recuerda Wolf que cada generación ha tenido que luchar contra el mito de la belleza de su época.

Afirma la autora que este mito cuenta una historia en la que la belleza es algo objetivo, algo que existe: las mujeres buscan adquirirla y los hombres quieren mujeres que la hayan adquirido, que sean bellas. Esa historia, por supuesto, no es real; la belleza es un sistema económico que mantiene la dominación masculina intacta (Wolf, 1990).

Parece mentira que esa sensación de sentirme fea la sintiera ya con cinco o seis años. Dice mi madre que le explicaba que no gustaba a los chicos; que ya sabía que los mayores me decían que era guapa, pero que lo que me disgustaba era sentirme fea y desplazada con los de mi edad. Enrollar el pelo con una toalla era una sensación que me transportaba al paraíso, notar que la melena era eterna y cubría toda la espalda me hacía bella de alguna manera. Pero no era solo cosa del pelo, recuerdo haberme avergonzado de tantas partes de mi cuerpo...



Partes de mi cuerpo que se me han resistido, López-Ganet, 2020

La belleza no es algo estático y universal. Un día mi madre me contó que para los bubis el vello corporal era sinónimo de belleza, me dijo que le parecía que mi piel tal cual estaba le parecía preciosa y que si me viera mi familia desde Malabo todos dirían lo mismo. Recuerdo haberme sentido muy especial.

El mito del que habla Wolf desalienta a las mujeres a la hora de verse atractivas, hagan lo que hagan. Da igual que se maquillen o no, que engorden o adelgacen, que se operen o no, o que se arreglen más o menos; el verdadero problema está en la falta de elección, en el conflicto entre el dolor y el placer, la libertad y la obligación. Asegura la autora que de algún modo, en

Mi ombligo, Elena Pérez Ardá-López (estilismo de Inés Castro López y colaboración de Isabel Gómez González), 2018



algún sitio, a alguien debe habersele ocurrido que las mujeres comprarían más si se las mantenía encerradas en el odio a sí mismas, fracaso, hambre e inseguridad sexual. Se nos hace vulnerables y dependientes de la aprobación externa, mientras “cargamos con el órgano sensorial de la autoestima expuesto al aire” (p. 14).

Hay que mantenerse en el nivel correcto, si no te tacharán de demasiado fea o demasiado guapa. Lo mismo con el nivel de inteligencia, carácter, poder o cualquier habilidad que se salga de lo que se prevé aceptable para mujeres. Cuando Wolf dice que “una economía que depende de la esclavitud necesita promover imágenes de personas esclavas para justificar su institución de esclavitud” (p. 18), ella se está refiriendo a las mujeres, pero yo leo mujeres negras. En palabras de Bela-Lobedde (2018), “ese primer alisado marcó el inicio de mi esclavitud estética” (p. 76).

Según Wolf, una niña aprende que las historias les pasan a las mujeres bellas, ya sean historias interesantes o no. Por tanto, se les incita a que aspiren a esa belleza. Pero es que en mi caso, y en el de tantas, para aspirar a ese grado idílico de belleza tenemos que renunciar a nuestra salud. La autora da un repaso a todo lo que gira en torno a las imposiciones a la mujer: TV, revistas, productos de belleza, etc. Pero es que las personas negras ni siquiera están, así que para parecerse se tienen que transformar, se tienen que destruir.

Memmi (1971) sugiere que el primer intento del colonizado para transformar su condición oprimida es cambiar su piel, cambiar quien es para parecerse precisamente al colonizador; asemejarse hasta confundirse con él. Pero esa supuesta admiración, idealización y amor, asegura el autor, nace de su vergüenza y odio hacia sí mismo, admitiendo su propia destrucción para su supuesta liberación. Mimetización es el término que se suele utilizar para referirse a esta realidad, pero destrucción suena más parecido a lo que sucede en realidad.

CUERPO NEGRO

Yo era fea, así se lo hice saber a mi madre—que parecía que tenía la vista nublada de amor y no podía ver lo horrible que yo veía. Dedicó horas y horas de nuestro tiempo juntas para peinarme con mil estilos distintos para que viera la versatilidad de mi pelo y lo preciosa que era. No me valía. Entonces me lo desrizó por primera vez. Tenía ocho años.

Ella también tenía mucho miedo, así que consultó a su prima y a su tía, compró el producto—una prima se lo mandó de Londres—y pidió cita en la peluquería para que la ayudaran. Ni que decir tiene que no había ninguna peluquería especializadas en cabello afro ni con personas negras trabajando que pudieran ser más conocedoras del proceso de alisado. Esa primera vez pasamos un día entero en la peluquería de al lado de casa. A partir de entonces, repetimos el proceso cada pocos meses durante más de diez años, solas las dos.

A los 20 me cansé y decidí no volver a pasar por eso. No tenía referentes que lo llevaran natural, no sabía cómo me quedaría ni qué comentarios recibiría. Y, lo más importante, no sabía si me gustaría y me aceptaría o tendría que volver a caer. Me dejé crecer el pelo un tiempo sin echar el producto, quedando un nacimiento voluminoso y abultado y unas puntas apagadas, débiles y sin vida. Fui a la peluquería—esta vez también al lado de casa, pero al otro lado—y pedí que me cortaran todo lo desrizado; ese fue mi “gran corte,” el famoso *big chop*. Así transcurrió mi transición al pelo natural.

Recuerdo entrar nerviosa ese día en la seta—así se le llama a la ETSAC, Escuela Técnica Superior de Arquitectura de A Coruña, por su semejanza en apariencia a un champiñón. Era la primera vez que me mostraba así y la primera vez que me verían. La emoción por haberlo hecho estaba a la par con el miedo a las miradas, comentarios y ser el centro de atención. “¿Tu pelo es así?,” repetían una y otra vez con caras de asombro.



Fotos de carné sacadas a lo largo de mi vida, López-Ganet

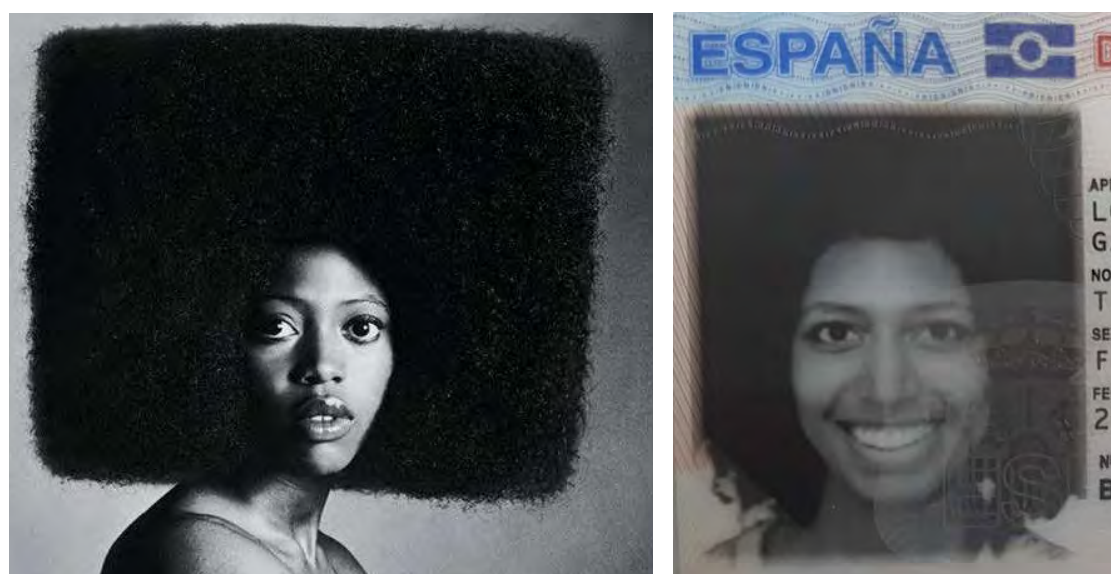
El cabello natural de las personas negras pasó de ser estigmatizado históricamente por ser su señal de negritud más visible—junto con su color de piel—y usado para justificar su subordinación, a convertirse en el instrumento más importante de su conciencia política (Kilomba, 2019). De acuerdo con Lucía Mbomío en el prólogo del libro *Ser mujer negra en España* de Desirée Bela-Lobedde, “el cabello es hilo conductor en una historia de raza, racismo y empoderamiento. El cabello es política encarnada” (p. 13).

Hablar de pelo afro también es hablar de identidad. Y eso era lo que pasaba: que muchas mujeres empezaban a trabajar su propia identidad a partir del cuidado del pelo afro. Eso va mucho más allá de la belleza. Eso es revolucionario. Eso es activismo. (Bela-Lobedde, 2018, p. 147)

“¡Cuánto te ha crecido el pelo!” “Anda, no te había reconocido, cambias tanto de peinado...” “Hoy vas a lo leona, a lo salvaje” “¿Y esos pelos?” “¿No te piensas peinar?” Siempre generamos comentarios. Y siempre se nos piden explicaciones.



Ancestors Examining Good Hair, Chioma Ebinama, 2019



Hair styled by Philip Mason, Richard Blinkoff, 1965
DNI actual. López-Ganet, 2020

Agatha Powa, 2019



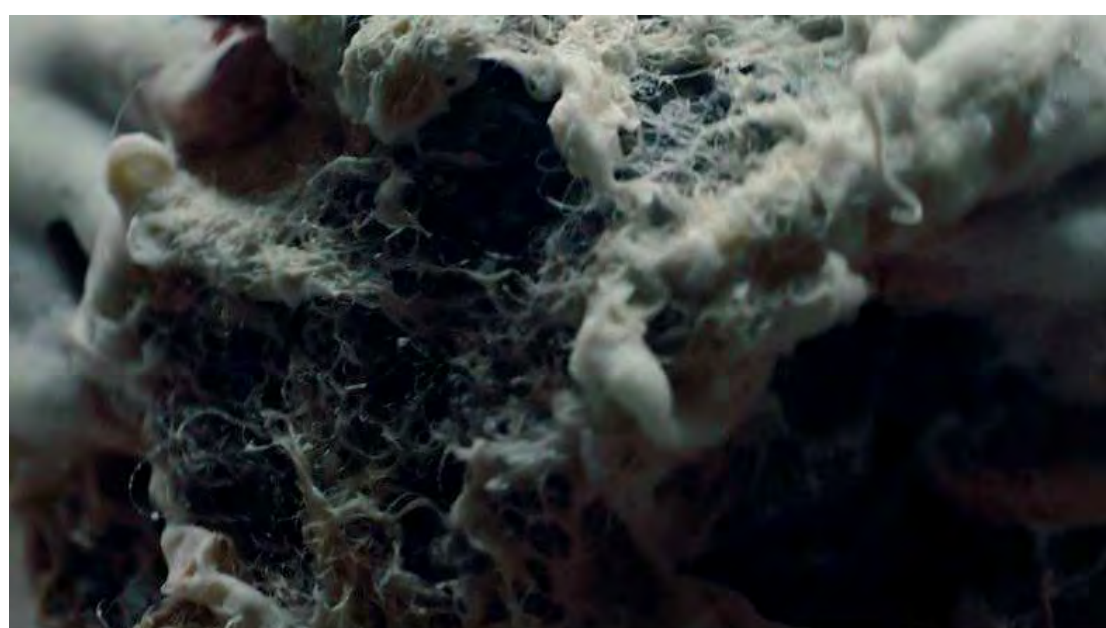
El amor de Bombo, Böseka, 2021



El cuerpo negro es representado como algo malo—sucio, salvaje, ordinario—, pero a la vez se invade y toca sin permiso. Se agrede. Marriott (1998) recuerda que hay un miedo de contagio racial. Se ve lo negro como algo malo, una maldición, una enfermedad temida.

Antes no le daba tanta importancia. Es más, cuando veía que me miraban con tanta ansia, yo misma les animaba a que lo tocaran y les decía que no mordía. Se ve que no me gustaba la situación y quería que acabara lo antes posible. Esa supuesta curiosidad ante algo desconocido no se puede anteponer a la importancia de respetar el espacio personal de una persona. No me gustaba, pero tenía que tener cuidado con mi actitud y respuesta, no fuera a herir a quien me estaba hiriendo.

Las personas afrodescendientes en la diáspora compartimos historias. El pelo nos conecta: las trenzas hablan de escape de las plantaciones esclavistas, el afro de libertad. Es por ello que la transición es un momento importante para muchas de nosotras, ese momento en el que recurrimos a nuestro cabello natural para reencontrarnos con nosotras mismas, aceptarnos y mostrarnos al mundo como somos aun con el riesgo de que el mundo no nos acepte.



Fotogramas de *Define Beauty: Process*, Rhea Dillon, 2018.
<https://vimeo.com/296679784>



Wigs II, Lorna Simpson, 1994-2006



Trabajo para *Michael: Clara, Anto, Ale y yo*, 2018.



Fotograma del vídeo *Con la peluca de abuela*, archivo doméstico familiar, 1994. <https://www.youtube.com/watch?v=2gq5481zvKg>

Fanon (2009) describía la misión de ciertos laboratorios que, con toda la seriedad del mundo, tenían el proyecto de descubrir un “suero de desnegricación . . . que permitiera a los desgraciados negros blanquearse y de esta forma no soportar más el peso de esta maldición corporal” (p. 112). Ese descubrimiento se logró y, desde entonces, el uso de estas cremas tan perjudiciales es tremendamente común. Además de blanquear la piel, la irrita, inflama, escuece, quema y escama. Eso si se tiene suerte y no disminuye el grosor de la piel, deja cicatrices, provoca daños en el riñón o hígado o al bebé en el caso de mujeres embarazadas, ya que existe el mito de que usándolas durante el embarazo el bebé o la bebé saldrán con una piel más clara (Morgade, 2018).

Señala Du Bois (2014) que las características físicas de color, pelo y esqueleto son significantes de diferencia. Intento hablar de otra cosa, ir más allá, pero no puedo negar que todo haya arrancado de mi aspecto físico. “Resulta cada vez más difícil identificar cómo sería este cuerpo presocial, prediscursivo, puramente natural y material, y no racializado” (p. 59).

La cuestión de la diferencia racial en el discurso occidental moderno se planteó con la pregunta que generó el debate entre Juan Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas ante el Santo

Emperador Romano en Valladolid en 1550 y que recoge Hall: “¿Son realmente hombres? ¿Pertencen a la misma especie que nosotros? ¿O han surgido de otra creación?”

“‘Soy negra pero hermosa, hija de Jerusalén . . . ; no miréis si estoy ennegrecida, es el sol quien me ha quemado’, declara la amada del Cantar de los Cantares—uno de los libros del Antiguo Testamento—,” según recoge Delacampagne (1983, p. 216). Asegura el autor que eso nos revela que la negrura ya estaba vinculada con la fealdad en el pensamiento hebreo.

Desde el Renacimiento al menos, y especialmente desde la Ilustración, es la Ciencia, con mayúscula, la que se ocupa de los imperativos de la voluntad de verdad sobre la especie humana, su organización y clasificaciones, sus variantes y distinciones y sus relaciones de superioridad y subordinación. (Hall, 2019, p. 60)

Me pregunto, entonces, si con este tipo de investigaciones y con la obsesión de que lo negro entre en la Academia estamos intentando entrar en un espacio que no es el nuestro. Pero entonces, ¿qué es lo nuestro?

Jóvenes pamúes protegiendo el pabellón colonial de Guinea y Fernando Poo, extraída del artículo de Hasan G. López Sanz (2020), 1942



Sostiene Hall que ni la ciencia ni la religión encierran la verdad sobre la diferencia, pero ambas hacen que esa diferencia sienta las bases de un discurso que asegura lo que no se puede asegurar. El autor señala el trabajo realizado en el siglo XVIII por la ciencia para establecer la llamada por Ernesto Laclau “cadena de equivalencias” entre naturaleza y cultura y que logra que la raza funcione como sistema de representación desde su discurso.

De acuerdo con Hall, la ciencia se basa en la relación poder-conocimiento-diferencia, sentando las bases de esas diferencias que se convierten en la prueba de algo significativo, algo que cualquiera puede apreciar, pertenezca al campo de la ciencia o no. Eso hace que no haya debate en torno a ellas porque existen en el campo visual; la raza se convierte en algo comprobable, cuestión de sentido común.

Un ejemplo clave que demuestra la necesidad de control del Otro a través de la ciencia y de la política es el *Informe sobre las enfermedades y las peculiaridades físicas de la raza negra* del Samuel Cartwright (1851). “Uno de los propósitos del racismo científico es identificar a un intruso para definirse a uno mismo,” asegura Toni Morrison en su obra *El origen de los otros* (2018), en la que cita el informe en el que con planteamiento eugenésico el médico y esclavista sureño afirma que:

De acuerdo con leyes fisiológicas inalterables, las facultades intelectuales de los negros, por regla general y con escasas excepciones, solo pueden despertarse en un grado suficiente para recibir cultura moral, y aprovechar la instrucción religiosa o de otro tipo, cuando se someten a la autoridad forzosa de un blanco. . . . Por indolencia natural, a no ser que exista el estímulo de la coacción, pasan la vida adormilados, con la capacidad de los pulmones para recibir aire atmosférico apenas a la mitad, debido a la falta de ejercicio. . . . La sangre negra distribuida al cerebro encadena la mente a la ignorancia, a la superstición y a la barbarie, y cierra la puerta a cal y canto a la civilización, a la cultura moral y a la verdad religiosa. (pp. 21-22)

Fue ese mismo médico el encargado de identificar dos enfermedades específicas de la población negra esclavizada: la drapetomanía—supuesto mal que empujaba a las personas esclavizadas a fugarse—y disestesia etiópica—también llamada bribonería, un letargo mental que provocaba que el negro fuera una persona medio dormida (Morrison, 2018).

La Venus de Hotentote en el Salón de la Duquesa de Berry (recortadas), Sebastien Coeure, 1830

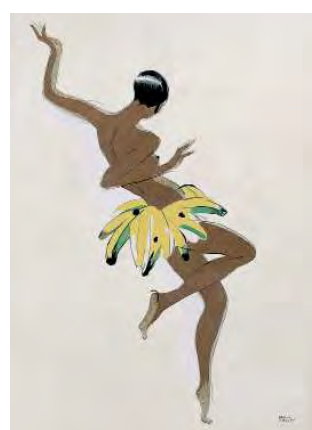


La mirada racializada del Otro, del blanco, es capaz de destrozarse la autopercepción corporal, como explica Fanon (2009); esa parte fundamental para nuestra construcción de la identidad que nos estructura a nosotros mismos y al mundo y nos pone en relación: “¡Mamá, mira ese negro, tengo miedo!” (p. 113). Hall (2019) conecta muy hábilmente a Fanon y a Du Bois a través del proceso denominado por Fanon “*epidermización*: la inscripción de la diferencia racial en la piel” (p. 67), un esquema racial-epidérmico totalmente ligado al color, pelo y esqueleto de Du Bois.

“El cuerpo negro es hermoso. Hay que proteger el pelo negro de la tortura de los tratamientos y la lejía, hay que proteger la piel negra del blanqueamiento y hay que proteger nuestras narices y bocas de la cirugía moderna” (Coates, 2016, p. 53).

“Las personas racializadas tenemos que descolonizarnos la mente, por supuesto, pero creo firmemente en que también tenemos que descolonizarnos los cuerpos” (Bela-Lobedde, 2019, p. 130).

Declara O’Grady (1994) que “es la mujer africana quien, en virtud del color, los trazos y las metáforas extremas de la esclavitud, se encuentra en las localizaciones más remotas de la otredad” (p. 2); y agrega que “el cuerpo femenino negro necesita no tanto un rescate de la mirada masculina sino que lo saquen de un guión histórico que lo rodea de significado y al mismo tiempo, y sin que resulte paradójico, lo borra por completo” (p. 9).



Venus Baartman, Tracey Rose, 2001
Josephine Baker, Walery, 1939
Josephine Baker (Le Tumulte Noir), Paul Colin, 1927
Food for the Spirit, Adrian Piper, 1971



3.5.2.

SISTEMA EDUCATIVO Y REFERENTES

Hablamos continuamente de la importancia de tener referentes. Los que acabamos teniendo también representan ciertas esferas a nivel poder social y económico. Como le escuché a Lucía Mbomío en una conversación en las Jornadas Afrofeminas de 2018, la idea de referente funciona si incluimos todo: cada una de nosotras, la historia de nuestras madres, etc.

Mucha gente dice que hay escasos referentes dentro del mundo africano y afrodescendiente. Yo, en cambio, lo que creo es que falta que los que sí existen sean más visibles o que, si los medios generalistas los excluyen de su agenda, hagamos el esfuerzo, lxs que también pasamos frío fuera, de buscarlos. (Mbomío, 2019, pp. 72-73)

Se trata de entendernos y entender nuestro mundo para comprender el del resto. De volver al origen para poder seguir. De los lazos que creamos cada vez que nos vemos reflejados en el Otro. De cuán impactante ha sido la historia para que seamos de donde seamos nos veamos como hermanos.

El príncipe de Bel Air, Cosas de casa, Tia y Tamera o Beyoncé son algunas de las referencias que tuve; pero Colacao, Conguitos o Ferrero Rocher también formaban parte de la cultura visual y de los ingeniosos motes.

La vanguardia parisina recurrió a la modelo negra como musa, promocionando así sus ideas de lo primitivo, y esa fascinación por la escultura africana se transfirió al cuerpo negro: “imágenes fetichizadas y codificadas que eran peyorativas pero modernas” (Archer, 2010, p. 24). Ese deseo por ser considerados modernos, afirma la autora, llegó a los mismísimos artistas afroamericanos, que reforzaban en sus trabajos características erróneas para favorecer el humor. Significantes raciales que se arrastran aún



Tia & Tamera, López-Ganet, 2017



Todos los tonos de la rabia (Rubén H. Bermúdez), López-Ganet, 2019

hoy y que artistas negros contemporáneos dispuestos a explotar sus propios cuerpos denuncian.

La artista Sonia Boyce cuestiona en su obra la relación entre la imagen que tiene de sí misma y la ofrecida por una sociedad predominantemente blanca a través de Hollywood y los medios de comunicación. En ella, hace referencia al *blackface* o a la representación perversa que se hace prácticas religiosas como el vudú haitiano, entre otras, como crítica a la difusión generalizada de prejuicios y estereotipos del imaginario negro (Barson, 2010). Personajes como Tarzán y Rambo representan, desde el punto de vista de la artista, “una crisis de la identidad blanca que exige la construcción del Otro” (p. 15).

De acuerdo con Ruby (1996), las producciones localizadas en lugares exóticos y con personas nativas como protagonistas fueron un filo para Hollywood, que vio su potencial comercial mientras el mundo académico las ignoraba. Explica el autor que durante cuarenta años, el público aprendió acerca del “otro exótico” a través de Tarzán, con afroamericanos como nativos y mexicanos haciendo de nativos norteamericanos en películas

de indios y vaqueros. Eran tan populares, que “los antropólogos realizadores continuaban forzados a desilusionar a la audiencia sobre sus expectativas de ver caníbales, cazadores de cabezas y otros clichés salvajes cuando veían films sobre culturas distintas a las de su experiencia” (p. 160). Asegura el autor que se produjo poco cine etnográfico con y por antropólogos en los años 20 y 30.

Dice Levine (1982, citado en Fontcuberta, 2016), que “solo podemos imitar gestos que son siempre anteriores, jamás originales...” (p. 58). Bebemos del trabajo de quienes vinieron antes, de sus ideas y su producción. Me leí los apuntes de la web de Rubén H. Bermúdez y me creí todo lo que vi: “copiar no es robar.”

Me hubiera encantado tener como referentes a fotógrafos como Rubén H. Bermúdez o Agnes Essonti; escritoras y escritores como Chimamanda Ngozi Adichie, Ta-Nehisi Coates o Toni Morrison; pensadoras y activistas como Angela Davis, bell hooks o Maya

From Tarzan to Rambo: English Born 'Native' Considers her Relationship to the Constructed/Self Image and her Roots in Reconstruction, Sonia Boyce, 1987



De izquierda a derecha:

Sin título, Seydou Keita, 1952-55

Ben and Herb Boyd (of the Amsterdam News), Occupying Wall Street, Accra Shepp, 2011

Self-Portrait (Seydou Keita), Samuel Fosso, 2008

Angelou; presentadoras de televisión como Lucía Mbomío; profesoras negras, médicas negras, personas atendiendo en el supermercado o conduciendo el autobús negras, y también más amistades negras.

Un día, me encontré en las redes el cartel de una exposición que me llamó la atención especialmente. Se titulaba *Estructuras de identidad* y reunía una selección de obras fotográficas de The Walther Collection: una muestra en la que se expone el trabajo de fotógrafos de distintas culturas y momentos históricos que han recurrido al retrato para explorar en torno a la idea de identidad.

La imagen del cartel de la exposición y el propio título hicieron que, sin pensármelo dos veces, me comprara un vuelo para Barcelona. Era la primera vez que veía expuesta y recogida en libros la obra fotográfica de artistas africanos contemporáneos y de otros artistas que trataran temas identitarios desde posiciones que sintiera cercanas: Seydou Keita (Mali, 1921-2001), Accra Shepp (EEUU, 1962), Zanele Muholi (Sudáfrica, 1972), Samuel Fosso (Camerún, 1962) o J.D. 'Okhai Ojeikere (Nigeria, 1930-2014), entre otros.

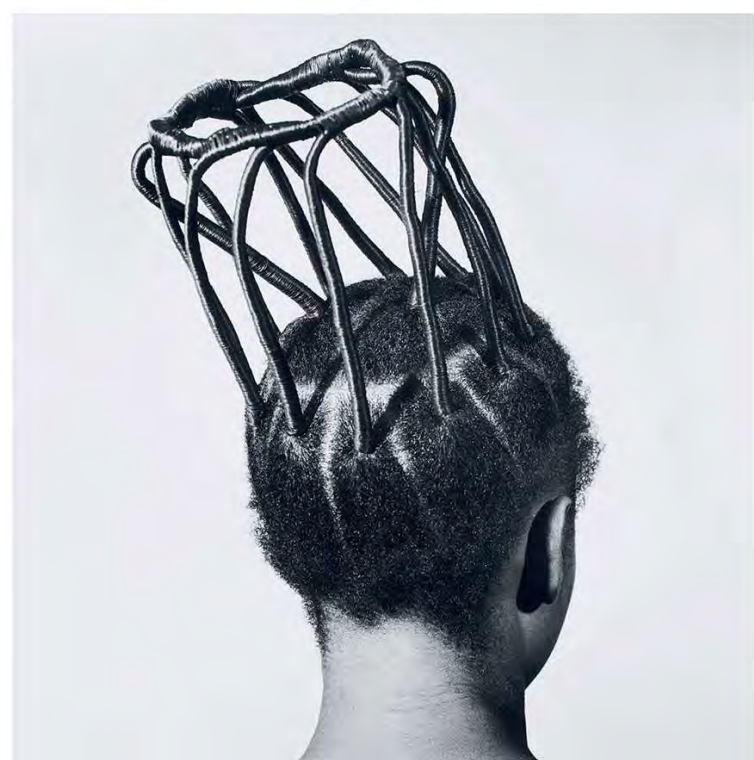
¿Cuál es el papel de la Educación Artística en la concepción de lo bello? ¿Las artes enseñan a mirar?, ¿pueden enseñarnos a reconocernos?

Los 3 el día de mi primer cumpleaños, archivo doméstico familiar, 1991

Fotograma del vídeo *O conto do espello*, archivo doméstico familiar, 1990.

<https://www.youtube.com/watch?v=h3ImV4ywwbl>





Faces and Phases, Zanele Muholi, 2007–2013

Sin título [Peinados], J.D. 'Okhai Ojeikere, 1970-79

3.5.3.

ESTRATEGIA EXTRAPOLADA: AUTORRETRATO SOBRE ESPEJO

En el recuerdo de “Mamá, soy fea” intento ponerme en su piel como madre que, aun viendo preciosa a su hija, decide comenzar a alisarle el pelo por no verla sufrir más. Ella ya lo había vivido antes y sin embargo lo repite conmigo; o, más bien, ella ya lo había vivido y por eso decide evitarme el sufrimiento. Me transmite cierta debilidad, como si nos hubiéramos rendido demasiado pronto. Como si no nos hubiésemos quedado el tiempo suficiente delante del espejo observándonos para querernos.

Esto me lleva a trabajar la autocontemplación consciente, que el reflejo cuente cosas más allá de la validación (o no) de nuestro aspecto físico. A través de este recuerdo, recreo una estrategia artística para acercar mi historia al aula a través de la imagen, del microrrelato, de las referencias artísticas, de la bibliografía, del contexto concreto del centro educativo y de la clase y de las relaciones que se produzcan en ella. Así se crean tanto la acción como parte de mi discurso.

“Mamá, soy fea” llega al aula como continuación del autorretrato sobre papel de la acción anterior, “Mi madre es la hija de Baltasar.” Ya habíamos hecho el autorretrato en papel trasladando lo que teníamos en la cabeza e incorporando ideas de los ejercicios anteriores. Ahora pasamos a trabajar sobre el espejo traído de casa; nos vemos reflejadas y reflejados mientras nos retratamos; en silencio, aislados.

Cada uno será libre de recurrir a la técnica que considere más adecuada y con la que mejor se sienta, siendo los rotuladores Posca la más utilizada por su versatilidad sobre distintas superficies, pero pudiendo usar pintauñas, ceras, pegar

elementos sobre el espejo o lo que prefiramos. Y el espejo de cada uno dependerá de lo que tenga en casa, pudiendo ser desde uno pequeño de maquillaje para llevar en el bolso hasta uno grande de baño de mayor tamaño, pasando por los de aumento o hasta un trozo de papel de aluminio en el que se pueda reflejar.

Se podría decir que el escenario del espejo, que para Jacques Lacan es el sitio mismo de la identificación imaginaria, es precisamente un teatro de relaciones que hablan del espacio sobre dicha ubicación entre las diferentes partes del yo, y entre el yo y su reflejo en la mirada del otro. (Hall, 2019)

Los autorretratos pueden suponer una herramienta de acompañamiento clave en un momento tan señalado para la construcción del yo y maduración personal como es la adolescencia. El ejercicio es un selfi en un espejo en el que se observa, pensándose y creándose. Cada uno jugará con su espejo, retratándose con mayor o menor detalle y mayor o menor abstracción.

El espejo es un estímulo que provoca la atmósfera y experiencia que se busca crear con la actividad. El objeto se convierte en una especie de membrana que nos da acceso a otra parte de nosotros; una puerta a lo invisible. ¿Cómo te ves?, ¿de qué manera crees que te ven?, ¿cómo te gustaría que te viesen? (Huerta, 2013).

El espejo y lo que salga de analizar nuestros reflejos puede ser positivo. Pero, ¿y si estamos encasillando o remarcando su mayor miedo? No podemos provocar algo que después no podemos acompañar, es por ello que la actividad es individual, personal, íntima y privada y se prolonga en el tiempo para poder trabajar a la par con cada alumno y alumna.

Tal y como afirma Moreno (2010), la actividad artística nos conecta con nuestra propia identidad individual y cultural, permitiéndonos revisar nuestro imaginario, acceder a lo simbólico, posicionarnos críticamente ante nuestra realidad y proyectarnos en el futuro de una forma más integrada.

Towards a Promised Land, Wendy Ewald, 2002-2006



CADELA DE PALLEIRO

Llegué al mundo gracias a la unión de uno de Visantofña y una de Malabo. ¿Soy una cosa, soy la otra, la mitad de cada o las dos enteras?, ¿pertenezco a un sitio, al otro, a los dos o a ninguno Mi pareja entonces acabó por denominar mi no-raza “can de palleiro”: un perro sin pedigrí.

CADELA DE PALLEIRO

I came to this world thanks to the union of a man from Visantofña and a woman from Malabo. Am I one thing, am I the other, am I half of each or am I entirely both? Do I belong to one place, to the other one, to both or none? My partner at the time ended up naming my non-race ‘can de palleiro’: a mongrel dog.

Cadela de palleiro, López-Ganet, 2016



3.6.1.

DISCURSO TEÓRICO: EN TORNO A LA IDEA DE PUREZA

Aquí negra. Allí blanca. A veces *mulata*, dicen. Me enseñaron eso de pequeña.

Mi supuesta falta de pureza al no ser del todo negra ni del todo blanca se comparaba a la de los perros fruto del cruce de dos razas. En Galicia utilizamos el término *palleirán* o *can de palleiro*, que se traduciría como perro del pajar, para referirnos a lo que en otros sitios denominan chucho, mestizo o perro callejero; un perro sin pedigrí. Investigando sobre el tema y con la llegada del “perro del anuncio del Gadis,” descubrí que *can de palleiro* ya no es sinónimo de mestizo ni *palleirán*, sino que se trata de una raza autóctona gallega.

Si antes hablábamos del mito de la belleza, ahora le toca al de la pureza. La pureza racial. Pero, como dice Fanon (2009), lo que persigue el mito no es preservar la originalidad de la porción del mundo en la que se haya crecido, sino asegurar la blancura de la raza.



O can de palleiro presumindo como galego, Gadis, 2015

Está la negra y está la mulata. La primera no tiene sino una posibilidad y una inquietud: blanquear. La segunda no solamente quiere blanquear, sino evitar la regresión. ¿Qué hay más ilógico, en efecto, que una mulata que se casa con un negro? Pues, hay que entenderlo de una vez por todas, se trata de salvar la raza. (p. 73)

La familia blanca ya es pura, supuestamente, y preferiría no tener que dejar de serlo, por lo que nos recomiendan que lo evitemos. El miedo al qué dirán y a que vivamos todo lo atroz que se relaciona con las personas negras. Sin embargo, también recibimos esos “consejos” por parte de la familia negra, que asume que la información que le llega es cierta y forma parte de un pueblo inferior; el blanqueamiento y purificación de la raza supondría, entonces, el “progreso.” No son todas las personas, ni siempre, pero siguen llegando estos comentarios a mí a día de hoy; con más intensidad viendo que ya estoy en los 30 y no cumplo con las expectativas marcadas para una mujer de esta edad.

Fanon (2009) parafrasea una afirmación de Louis T. Achille en su ponencia de 1949 en los “Rencontres inter-raciales,” que podría ser pronunciada hoy en día perfectamente, 71 años después:

por lo que respecta al matrimonio propiamente interracial, podemos preguntarnos en qué medida no es en ocasiones, para el cónyuge de color, una especie de consagración subjetiva de la exterminación en sí mismo y a sus propios ojos, del prejuicio de color que ha sufrido tanto tiempo. (84)

Empiezas a dudar de si lo que haces es lo que verdaderamente quieres hacer o eres víctima del sistema en el que has crecido. Si compartir tu vida con una persona blanca es el resultado de tu propio auto-odio y decidir hacerlo con una persona negra se debe a una reivindicación antirracista y revolucionaria. Tu conflicto interno no deja neutro ni al amor.

Es una sensación de incerteza constante, de estar perdido y dudar de cada una de tus acciones. Fanon (2009) transmite las palabras de Maran:

Bastó que me hiciera mayor y que fuera a servir a mi patria adoptiva en el país de mis ancestros, para que llegara a preguntarme si yo no estaba siendo traicionado por todo lo que me rodeaba, si el pueblo blanco no me reconocía como de los suyos y el negro casi renegaba de mí. Esa es mi situación exacta. (p. 86)

Nos invade una sensación de desarraigo a la diáspora. Los hijos de las personas migrantes—segundas generaciones—, ya nacidos, criados y educados en el país de destino del viaje de sus padres—en este caso España—, son parte de la metamorfosis bidireccional de la realidad del lugar (Sipi, 2018).

Como tantos mestizos, somos agua, vivimos entre dos orillas, tenemos constancia de que en ningún lugar nos ven propios . . . , pero sabemos que para nuestras familias no somos ajenos, así que escogemos lo que somos, el cuándo y el cómo, sin obligarnos a definirnos y encajando y respondiendo cuestionarios improvisados e impertinentes o chanzas que parecen no tener final, con el oficio y la fuerza que da el ser minoría étnica desde el principio. Sí, somos mestizos desde que nacimos. Negros aquí, blancos allá. (Mbomío, 2017, p. 86)

La unión de personas de diferentes razas generaba incertidumbre e incluso miedo al posible riesgo que podía suponer. Fanon (2009) cita a Burns, quien recoge las palabras de J. A. Moein en el *II Congrès International d'Eugénisme*:

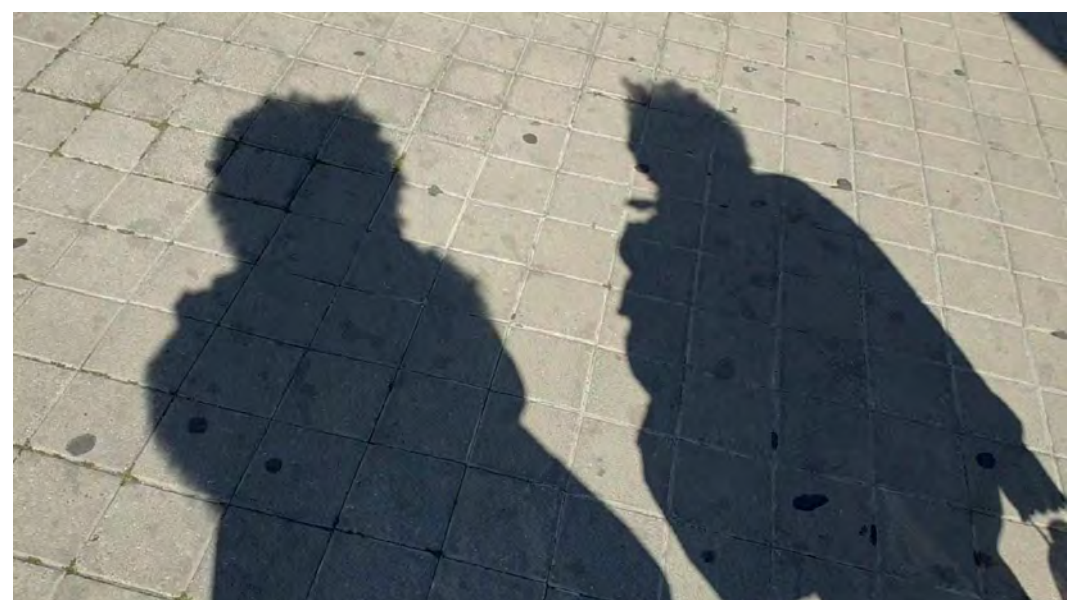
a ningún precio aceptaban la intimidad entre las razas porque, ya se sabe, “los cruces entre razas diferentes rebajan el nivel físico y mental... Hasta que tengamos un conocimiento más fundado de los efectos del cruce de razas, haríamos mejor en evitar los cruces entre razas muy alejadas.” (p. 118)

Que era mulata, me enseñaron de pequeña. Conocer la historia e identificarme con una parte de ella por mis vivencias me hace reconocerme como negra. Que no diga eso, que es negativo, lo relacionan con persona esclavizada. Negra no, que hay diferencias dentro del grupo, afrodescendiente mejor. Ese término es preferible reservarlo para la población con descendencia africana pero una importante ruptura por su viaje forzado al otro lado del Atlántico. Mulata viene de mula, así que mejor mestiza. Pero el cuadro de castas dice que eso es fruto de la unión de español con india, no con negra. Ser mezcla es ser bastarda. Pues racializada, que al final eso es lo importante, ¿no?, que se nos categoriza por nuestra raza. Con todo esto puede que estemos evitando nuestra identificación con África. No sé si puedo decir que soy africana sin haberla apenas pisado y pesando tanto la identidad gallega. Afro, entonces, se lo ponemos delante a lo que sea. Yo qué sé ya. La dificultad de nombrarnos.

Asegura Toasijé (2017) que “el mulatismo era y es todavía, un insidioso mecanismo que tiene por objetivo establecer escalas de color que se corresponden con niveles distintos de privación de derechos”; el llamado colorismo, esa la tendencia a ensalzar los matices de color.

La salvación y solución definitiva a las injusticias del mundo no está en “la mezcla perfecta,” como piensan muchos, en esa idealización del amor entre blancos y negros resultando en mestizaje y homogeneización:

la “raza” en sí no es más que una reiteración y un atrincheramiento del problema. Esto se ve de vez en cuando, cuando algún lerdo . . . propone que el camino del progreso es una enorme orgía de blancos y negros que solamente terminará cuando todos seamos beis y, por tanto, de la misma “raza.” Pero hay mucha gente “negra” que ya es beis. (Coates, 2016, p. 150)



Fotograma del vídeo *Conversación con mi madre bajo el túnel de Fuenla*, López-Ganet, 2019. https://youtu.be/J_tGHukrD3U



Fotograma de *Me gritaron negra*, Victoria Santa Cruz, 1978. <https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg>

Somos el resultado del amor, pero también del abuso y la tortura.

Se nos denomina—e incluso nos autodenominamos—personas no-blancas, remarcando así la norma y definiendo qué es lo normal y quiénes somos los Otros. En la conferencia inaugural del congreso AfroEuropeans de 2019, Stephan Small lanzó un discurso en el que se preguntaba por qué no hablábamos de personas no-negras.

La otredad es sinónimo de inestabilidad. Vives en un lugar, echas raíces en él, y se te dice que no perteneces. Te dicen negra, te identificas como negra. Entonces evitan negra, te explican que no lo eres. Los mismos que hacen los comentarios ofensivos hacia las personas inmigrantes y no-blancas, me explican que no va por mí.

¿Qué edad tenías tú cuando abandonaste tu país y te instalaste en Francia? Tres o cuatro años, creo. No has vuelto a ver tu isla natal ni pretendes volver a verla. Desde entonces has vivido siempre en Burdeos. En Burdeos, tras hacerte funcionario colonial, pasas la mayor parte de tus vacaciones administrativas. En resumen, eres

verdaderamente de los nuestros. Quizá, no te das bien cuenta de ello. Tienes que saber, en ese caso, que eres un francés de Burdeos. Métete eso en tu cabezón. No sabes nada de los antillanos, tus compatriotas. Me sorprendería incluso que consiguieras entenderte con ellos. En cualquier caso, los que yo conozco no se te parecen en nada. (Fanon, 2009, p. 82)

Los terceros espacios son espacios que “despliegan y desplazan la lógica binaria mediante la cual suelen cons-truirse las identidades de la diferencia; es decir, negro/blanco, yo/otro,” permitiendo establecer conexiones entre esas divisiones binarias (Bhabha, 2002, p. 20). Según Arcila (2014), estos espacios intermedios son fronteras que permiten colaborar y cuestionar, “lugares donde se negocian las diferencias y se producen hibridaciones” (p. 6).

“Yo era una especie de mestizo de la colonización, que comprendía a todo el mundo porque no era completamente de nadie” (Memmi, 1971, p. 48).

Estar en el limbo no me aleja del problema. No hay equilibrio que valga ante la injusticia. Creo que ese es el motivo de que anhele con tanta fuerza conocer la historia afro, entender mi realidad, acercarme a lo bubi y también a mi madre. No va de querer más una parte que otra ni de renegar de la que más cerca he tenido siempre, sino de sentir próximas las dos.

Para mí, identidad y pertenencia son sinónimos de lengua y territorio. Nací en Galicia, estoy en Galicia, me siento gallega. Me recuerdan que no pertenezco, pero cuento con el sentimiento de pertenencia. Me he criado en la cultura gallega, hablo el idioma y recorro el sitio en el que nací; toda mi familia está cerca, me siento en el grupo, pertenezco a mi entorno gallego. Sin embargo, aunque también africana, ecuatoguineana y bubi, esa lengua y ese territorio han brillado por su ausencia a lo largo de mi infancia.

Si se me pregunta qué me siento digo que africano y español. No hay contradicción en lo anterior, como no la hubo para las y los amazigües andalusíes, negros y blancos (mal llamados bereberes) o las y los africanos españoles del Siglo de Oro, sí; africanas y africanos españoles. (Toasijé, 2017)

Mi posición flotante como *cadela de palleiro* genera tal tensión entre los binarismos negro-blanco, oprimido-opresor, colonizado-colonizador, no privilegiado-privilegiado, que me aleja. La complicada pertenencia e identificación me permite distanciarme, o directamente me expulsa. Gissant (Diawara, 2010) declara que “el arte creado por los negros de la diáspora, al contrario de lo que se cree, no les es autóctona; se trata de arte de mezcla, de la adaptación a las situaciones” (p. 55). Las artes permiten explorar lo intermedio y generar un discurso desde la libertad (sin la necesidad de la, a veces, verdad absoluta académica).

3.6.2.

SISTEMA EDUCATIVO Y EXPLORACIÓN

Estábamos en la clase de matemáticas en primero de carrera sentadas en segunda fila cuando después de explicar la lección la profe soltó un “¡venga, a trabajar como negros!” para hacernos espabilar y pasar a la parte práctica. Yo era la única negra de la clase (y de la facultad). Nunca había respondido en este tipo de situaciones, pero esta vez levanté la mano y le di las gracias con cierto sarcasmo. Intercambiamos miradas incómodas el resto del alumnado, la profesora y yo. Nadie dijo nada y todo quedó en “un hecho aislado e inocente más.”

El profesorado también debe contar con ciertas habilidades y estrategias a la hora de llevar una clase: evitar esencialismos, enseñar acerca de los sistemas que nos llevan al momento que vivimos, comprender la complejidad de nuestras sociedades y el afecto pueden guiarnos hacia un entendimiento antirracista. El racismo no solo aparece en las aulas a través de quien entra en ellas, sino a través del currículum, las posiciones de poder, etc. El profesorado no puede ser neutral en situaciones de opresión y violencia.

¿El currículum debe orientarse a la realidad de un grupo concreto? ¿Debe ser abierto intentando representar a todos y todas? ¿Es eso posible? ¿Si se abre tanto, se pierde la identidad cultural? ¿Debe ser orientado pero con final abierto y flexible? La cultura está vinculada con el lugar, así que tiene todo el sentido que la educación parta de esa conciencia de lo que nos rodea. Dependiendo de cómo se haga y quién lo haga, ir a la escuela puede suponer progreso y/o adoctrinamiento.

¿Cómo aprendemos la historia si todas las historias fueron silenciadas menos una? Aprendemos nuestras historias a partir de nuestras comunidades, del intercambio.

3.6.3.

ESTRATEGIA EXTRAPOLADA: INTERCAMBIO

El recuerdo de “Cadela de palleiro” me traslada a la sensación de no pertenencia, al limbo o al tercer espacio de Homi Bhabha (2002) que definía anteriormente. Esto me lleva a trabajar la idea mestizaje, las múltiples identidades, la superposición de historias o la interseccionalidad.

A través de este recuerdo, recreo una estrategia artística para acercar mi historia al aula a través de la imagen, del microrrelato, de las referencias artísticas, de la bibliografía, del contexto concreto del centro educativo y de la clase y de las relaciones que se produzcan en ella. Así se crean tanto la acción como parte de mi discurso.

La estrategia artística tiene cierta relación con la hibridación en las artes visuales que, como afirman Villalobos y Ortega (2012), consiste en los “cruces, mezclas e intersecciones que producen resultados con logros verificables en las disposiciones formales, contextuales y conceptuales de las obras,” enfatizando “el carácter procesual y de continua transformación en la que se produce el arte, como una forma de conocimiento” (pp. 33-34). Arte y cultura se fusionan a partir del flujo, migración y tránsito de pensamientos y personas de un lugar a otro, poniendo en práctica la capacidad de estas de borrar fronteras geográficas, arrastrando consigo costumbres, modos de pensar, expresarse y sentir, relacionarse, mezclarse o rechazarse.

Parecía que me funcionaba ese encuentro idílico y respetado entre las dos partes de lo binario, hasta que Villalobos y Ortega (2012) nombraron el término de Edouard Glissant para referirse a las personas negras que “llegaron” a América: “migrantes desnudos.” ¿Llegaron?, ¿migrantes?, ¿desnudos? Más bien

arrastrados forzosamente y despojados absolutamente de todo. Los autores, al encontrar belleza y poesía en el hecho de que el individuo no cargue con nada material que lo vincule a un lugar específico y vean que de este modo afianza sus creencias y sentimientos, están romantizando la barbarie. Que sí, que nuestros antepasados fueron capaces de apoyarse en su memoria y espiritualidad y continuar el legado fuera de África, pero que quede claro en qué contexto.

La transculturación y las hibridaciones corresponden a procesos interculturales con particularidades visibles en continuo cambio y transformación, son el lugar desde donde pueden comenzar nuevas búsquedas interiores y exteriores para reinventar las identidades y al mismo tiempo para expandirlas hacia otros lugares. (Villalobos y Ortega, 2012, p. 45)

“Cadela de palleiro” llega al aula como un paso más al autorretrato que se había hecho sobre los espejos en la fase anterior. Se propone el intercambio para repetir la acción, superponiendo nuestra auto-representación a la de otra compañera o compañero. Se solapan realidades, se crea una nueva identidad, nace un tercer personaje. El hecho de que deje de ser personal y privado ha supuesto cierta reflexión en las distintas puestas en práctica, como veremos más adelante.

EBEBE (I)

Ebebe es el nombre bubi que me dio mi abuela, una serpiente que habita los bosques de la isla de Bioko. Saber que tenía un sitio ahí y que tenía la posibilidad de ser una más fue el punto de partida para todo el viaje que vino después.

EBEBE (I)

Ebebe is the Bubi name I was given by my grandmother, a snake that inhabits the forests of Bioko island. Knowing I had a place there and that I had the possibility to be one of them was the starting point of the journey that came later on.

Piel de ebebe sobre piel de Ebebe, López-Ganet, 2016



3.7.1.

DISCURSO TEÓRICO: EN TORNO A LA IDEA DE PERTENENCIA



Fotograma del vídeo *Como se chama?*, archivo doméstico familiar, 1990.
<https://www.youtube.com/watch?v=tA7q3pYQlnA>

Tanto Tiffany como Ganet son poco comunes en mi entorno. El nombre ha derivado en Estefanía, Estifani, Fany, Stefy, Tifani, Tífana, Tífanis y todas las combinaciones y complicaciones que se puedan imaginar. Y, por su parte, el apellido siempre aparece deformado por sorpresa en correspondencia y carnés.

Muchas personas recurren a una abreviatura para facilitarles el trabajo a las personas que no consiguen pronunciar su nombre. Hay quien directamente decide ponerse un nombre más común en la zona, buscando evitar la escena que se repite una y otra vez y el derivado conflicto. Al presentarse a alguien nuevo, al ser nombrado por el profesor o profesora en clase o al ver su nombre mal escrito en cada documento. Dejan de lado la palabra que le ha acompañado toda su vida y le define. ¿Realmente se está acabando con el problema? Con esto se deja de lado una historia de vida, un pasado y una identidad.

En la acción de nombrar se refleja el grado de respeto que se muestra por la otra persona y el tipo de relación entre ambas partes. En situaciones como las descritas anteriormente estaríamos hablando de una falta de respeto y una relación de superioridad y opresión por parte de la persona que nombra.

No tenía claro lo que significaba ser bubi y a penas conocía la historia, cultura y tradiciones, pero sentía que ahí estaba la respuesta al desarraigo, que el origen que buscaba era ese. Me

faltaba una historia que añoraba y parecía estar en esa pulsera. Como argumenta Memmi (1971), contamos con la carencia de vernos situados fuera de la historia y de la sociedad, una mutilación social e histórica resultado de la colonización.

“Enorgullece a la raza’, solían decir los mayores. Pero para entonces yo ya sabía que no estaba vinculado a una ‘raza’ biológica, sino a un grupo de gente, y que aquella gente no era negra porque fueran todos del mismo color ni porque tuvieran unos mismos rasgos físicos” (Coates, 2016, pp. 153-154). Como asegura el autor, “llamar ‘racial’ a ese sentimiento es entregar a los saqueadores todos esos diamantes tallados por nuestros antepasados” (p. 155).

En una entrevista que le hice al doctor José Francisco Eteo Soriso en abril del 2019 aproveché para preguntarle qué era para él ser bubi. Me respondió que para él es una manera de ser persona, es su forma de pensar y de ver el mundo, su existencia; para él ser bubi significa reconocerse como persona del mundo, de un entorno, de una cultura, de una realidad. Al compartir cómo me sentía yo, me recordó que él contó con una ventaja muy grande: crecer al lado de su abuela y en una sociedad como la que nos rodeaba esa tarde en Rebola; una sociedad dinámica, llena de vida, activa y que mantiene la cultura ritual.

Carnés, López-Ganet, 1993-2017



Entre el 2 y el 13 de julio del 2018 tuvo lugar en Madrid el seminario *Revisitando las descolonizaciones africanas: 50 años de la independencia de Guinea Ecuatorial*, organizado por el Centro de Estudios Afro-hispánicos (CEAH). Entre los ponentes estaba Pocho Guimarães, un artista ecuatoguineano que compartió con el público y el resto de ponentes su posición ante la vida y el arte. Nos recordó que para dar respuesta a las preguntas “¿quién soy?” y “¿de dónde vengo?,” la mayoría de veces la respuesta no está fuera sino en nuestro interior. Para Pocho Guimarães, nos descubrimos desde dentro hacia fuera y no al revés. El arte nos abre puertas, pero no tienen por qué ser hacia afuera.

Días después volvió a haber un encuentro con el artista, esta vez en Matadero Madrid. Un grupo más reducido, reunido por el Espacio Afro, con el que compartió su forma de trabajar—de dentro para fuera—, su simbolismo y conexiones. Por un lado, entiende el arte como un diálogo entre todo lo que le rodea, actitud que le permite crear más allá porque se nutre de todo eso. Sin embargo, su trabajo es personal y muy simbólico y saber de sí mismo es su vía para mostrarse como es.

Katcha de Pocho Guimarães, López-Ganet, 2018



Dice Pocho Guimarães que “cuando bailas con una máscara te despersonalizas, la máscara te lleva a su mundo. . . . Al enmascarado no le puedes llamar por su nombre.” Situación que me trasladó a mi historia, al descubrimiento de mi nombre Ebebe y a entender que la máscara que me impedía nombrarme eran la asimilación, mimetización y lejanía del origen. Él también sintió la necesidad de volver a casa para que le explicaran qué tenía que hacer para no odiarse. También descubrió su nombre y qué significaba. Cada reflexión que compartía me hacía sentirme más identificada.

Como diáspora compartimos esa sensación de limbo y desarraigo, y la frecuente necesidad de volver al origen para seguir avanzando. Sin embargo, el artista nos recuerda que el viajar y descubrir no hace que se desvincule de Guinea, sino que estando fuera sigue conectado con sus orígenes. Algo así sentí en Canadá, un momento de distanciamiento físico que me acercó más que nunca a mis raíces.

En una entrevista que le hice al artista una de las tardes de esa semana de jornadas, aproveché para preguntarle por cosas que me preguntaba a mí misma una y otra vez: cómo se identificaba, cuáles eran sus referencias, cómo esas referencias se habían manifestado en su obra, si alguna vez había sentido inseguridad debido a su aspecto físico, acento o cultura o si la idea de progreso en contraposición con lo tradicional también le chirriaba. Me respondió que era bubi, pero ciudadano del mundo; que era del sitio en el que estaba y no le gustaban las fronteras; que el progreso tiene que ser colectivo y me recordó que la pobreza intelectual mata al pueblo.

Esas mismas preguntas se las formulé a otros referentes ecuatoguineanos como Marcelo Ndong, alias Manoliño Nguema, o Marian Davies. El actor se identificó como gallego y africano, su historia siempre la he sentido muy próxima; sus referencias van desde su abuelo hasta Castelao pasando por los hermanos

Marx o la oralidad africana y tiene claro que el progreso está en la formación. En el caso de la artista plástica, se definió como mujer y concretó que de ningún sitio, así que podía ser de donde quisiese. Preguntara a la persona que preguntara, se repetía la expresión “ciudadana del mundo.”

“Nunca estuve muy perdido, pero tampoco me encontré nunca” (Pocho Guimarães, 2018).

La sensación de culpabilidad que me acompañaba con respecto a mi realidad como negra también recayó en mi madre con respecto a lo bubi, ya que sentía que era ella la que no me había enseñado el idioma, tampoco el *pichi* (Pidgin English [inglés pidgin]), ni me había llevado a la isla o mostrado los platos típicos de nuestra cultura. Pero qué culpa tenía ella, si a ella apenas había llegado tampoco esa tradición. El nombre bubi me hizo sentirme parte, que naciera mi curiosidad y me viera más parecida a mi madre, mi abuela y resto de familia. Entonces fui yo quien se interesó y se acercó a Bioko.

Hall (2019) afirma que las culturas de origen ejercen una influencia formativa en la evolución de los pueblos de la diáspora y nos recuerda la incerteza que tenemos con respecto a cómo eran las culturas en ese origen ansiado que desconocemos. El autor ya nos agitó el concepto de raza en puntos anteriores; esta vez le toca a la etnia, término que hace referencia a la diferencia cultural en una formación discursiva más amplia. Cuando hablamos de etnia, nos referimos a “una comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc.” (RAE, s.f. definición 1), no solo aplicable a un pueblo como es el bubi en Bioko, sino también a la identificación que hacemos como grupo dentro de una nación de la diáspora: personas afroamericanas, afro europeas, afro españolas o afro gallegas.

El regreso que se hace a la etnia otorga privilegio a la diferencia cultural sobre las políticas antirracistas, asegura el autor, siendo la etnia una construcción discursiva tan resbaladiza

como significante tanto o igual que la raza y jugando entre sí al escondite como identidades e identificaciones. La narrativa de la homogeneización cultural a menudo olvida las nuevas formas de identificación local, de apego al lugar y cultura específicos y de las nuevas formaciones discursivas de lo tradicional. Así, dice Hall, es que la producción de nuevos puntos de identificación y el regreso y resurgimiento de antiguos constituyen una reconfiguración de la etnia condicionada por la posmodernidad global.

Siempre puedo especificar un poco más: soy negra, pero también afro española, afro gallega, ecuatoguineana, bubi, bubigalega o bubioleirensis. Esta es una forma de marcar la diferencia cultural para los pueblos históricamente marginados y oprimidos, que explotan la proliferación global de la diferencia para “producirse como nuevos sujetos” (p. 110), reetnizando la política cultural de la diferencia.

En la clasificación, asegura el teórico jamaicano, todas las personas entramos: la etnia, la sexualidad o la nacionalidad son integrales a la identidad y todas contamos con ellas. Sin embargo, parece que solo hablamos de raza, género, sexualidad o etnia si nos salimos de la norma.

3.7.2.

SISTEMA EDUCATIVO Y BÚSQUEDA

¿Y si mis años en el colegio e instituto me hubieran servido para profundizar en mis raíces y construir mi historia?

Emprendemos un viaje con 3 años (incluso antes) que dura hasta la vida laboral. Un viaje desde una edad muy temprana, tremendamente largo y laborioso y del que apenas tenemos control. Si realmente fuera una formación para la vida, entonces se nos incluiría en ella.

Sin embargo, a pesar de ser un sistema montado a lo grande y no siempre alcanzable en su forma completa, está lleno de personas que buscan el cambio desde una individualidad consciente. Qué pena que haya tenido que acabar mi formación para dedicarme el tiempo que necesitaba y aprender lo que me interesaba y no formaba parte de las aulas.

África era nuestra a la vez que suya, tenía un vínculo íntimo con nosotros y era profundamente extranjera. Era una madre patria enorme y necesitada a la que, según nos decían, pertenecíamos, pero que ninguno de nosotros había visto ni tenía ganas de ver, habitada por gente con la que manteníamos una relación difícil de desconocimiento y desdén mutuos, y con la que compartíamos una mitología de otredad pasiva y traumatizada, cultivada por los libros de texto, el cine, los dibujos animados y los insultos hostiles que los niños aprenden a adorar (Morrison, 2018, p. 105)

Dentro de ese laberinto en el que está quien se busca, yo tenía una vía de escape; podía nombrarme y podía nombrar mi origen. Me encontraba porque tenía a dónde volver.



Fotograma del video *Está sen bautizar*, archivo doméstico familiar, 1990.
<https://www.youtube.com/watch?v=WNua8cT88lo>

Compañera del año canadiense intentando escribir mi nombre después de unos cuantos meses compartiendo, López-Ganet, 2018

3.7.3.

ESTRATEGIA EXTRAPOLADA: NOMBRAR(NOS)

El recuerdo de “Ebebe” habla de curiosidad, descubrimiento y supone un acercamiento a lo bubi. Esto me lleva a trabajar la importancia del nombre, el ser reconocida por el resto a través de la palabra, la importancia de que se dirijan a ti y el cómo.

A través de este recuerdo, recreo una estrategia artística para acercar mi historia al aula a través de la imagen, del microrrelato, de las referencias artísticas, de la bibliografía, del contexto concreto del centro educativo y de la clase y de las relaciones que se produzcan en ella. Así se crean tanto la acción como parte de mi discurso.

“Ebebe” llega al aula a través del nombramiento, de la acción de darle nombre al autorretrato compartido. Se propone bautizar—entendido como poner nombre a algo—los nuevos personajes surgidos de la composición de autorretratos como un punto de partida del ser. Reunido el alumnado, se colocan todos los espejos para decidir qué nombre le va bien a cada uno, definiendo estos en cierta medida lo que sus creadores y creadoras quisieron transmitir.

¡UNA NEGRITA BAILANDO *GHALLEGHO!*

Con tres años me uní al grupo de baile y gaitas de mi pueblo. “¡Ay, qué graciosa!, ¡una niña negrita bailando gallego!” Así una y otra vez. Y mientras yo, venga dengue, venga pololos, venga pandereta y trenzas postizas. Decían que bailaba muy bien. Nunca lo vi como nada raro; no tenía otra referencia cerca. Es posible que pegara más bailando *katyá*, un baile tradicional bubi, pero no tuve la oportunidad. Aún no conocía mi nombre Ebebe.

A LITTLE BLACK GIRL DANCING *GHALLEGHO!*

When I was 3, I joined the dance and bagpipe folk group of my town. ‘Oh, how cute! A black girl dancing Galician folk!’ The same thing over and over again. And meanwhile I, once again the dengue, once again the pololos, once again the tambourine and the fake braids. People said I danced very well. I never saw it as something strange; I had no other close reference. It may have made more sense for me to dance *katyá*, a traditional Bubi dance, but I never had the chance. I didn’t know my name Ebebe yet.

Una negrita bailando ghallegho, López-Ganet, 2016



3.8.1.

DISCURSO TEÓRICO: EN TORNO A LA IDEA DE INTEGRACIÓN

Mi privilegio no es solo la nacionalidad; es el hablar el idioma, el haber nacido aquí, el tener familia cerca y el poder decir que pertenezco a esta tierra. El sentimiento de agradecimiento a la tierra que les “acogió” es común entre las personas de generaciones anteriores, como es el caso de mi madre. Sin embargo, Remei Sipi en una charla en el Quilombo Nimba Fest de 2019 celebrado en Madrid se refirió al lugar de destino como sociedad receptora, ya que tiene dudas de que nos haya acogido. El hecho de que yo siga teniendo que dedicar mi tiempo a esto demuestra que el mito de la integración perfecta no existe.

Me interesa el discurso desde la práctica, desde la experiencia y la acción, centrándome especialmente en referencias negras ya que nos aportan el punto de vista que ha faltado siempre. En la teoría todo se aguanta: multiculturalidad, interculturalidad, transculturación o integración hablan de una idea presente que olvida la percepción deshumanizadora pasada de la que bebe y la asimilación futura que busca. Estaba claro que algo iba a fallar al pasar de exhibiciones zooantropológicas con nuestros cuerpos a una supuesta integración perfecta.

Mi amiga Sara y yo nos fuimos a un pueblo al sur de la provincia de Pontevedra a recopilar información para su investigación. Ella tenía que fotografiar, entender el lugar, entrevistar a vecinos y vecinas y comprender su forma de habitar y pertenecer para su

futuro proyecto fin de carrera de arquitectura. Yo acompañaba y ayudaba en lo que podía. Entrevistamos a la señora Sofía mientras frotaba su ropa en el lavadero y surgió la pregunta que de dónde era yo. Al decirle que “de aquí” no quedó lo suficientemente convencida; entonces le aclaré que “de aquí, pero mi madre de Guinea Ecuatorial.” “¡Ah, vale, por eso eres más morena! Bueno, por aquí no hay mucha gente... así, morena, ¿sabes lo que te quiero decir? Cuando empezó a venir gente así había a quién no le gustaba... Pero, ¿por qué?, ¡si todos somos cristianos!”



¡Si todos somos cristianos!, Escudero y López-Ganet, 2012

Multiculturalidad

El término multiculturalidad habla de la convivencia de distintas culturas. Los movimientos masivos de población crean una diversidad étnica en las sociedades, albergando diferentes tradiciones, religiones, idiomas o prácticas culturales (Castles y Miller, 2004). El multiculturalismo, tal y como explican Castles y Miller (2004, p. 260) citando a la OMA, significa el reconocimiento de la necesidad de leyes, instituciones y políticas sociales especiales para superar las barreras de cara a la participación plena de diversos grupos étnicos en la sociedad. Parece que ya se intuye quién tiene poder y le daría permiso al otro para participar.

Existe la opción de apertura, como explican Castles y Miller: que se conceda la ciudadanía y la diversidad cultural sea aceptada permitiendo la formación de comunidades étnicas parte de una sociedad multicultural, o se puede negar esta realidad y llevar a la formación de minorías étnicas que acaben por considerarse una amenaza para el bienestar y orden público o hasta la identidad nacional. Esta diferenciación entre comunidad étnica y minoría étnica que hacen los autores, depende de las características de las dos partes (emisores y receptores), destacando la diferencia fenotípica como una de las marcas principales de las minorías étnicas.

La imposición de reglas y normas culturales a la población inmigrante suele ser la actitud que preside los intentos de interacción entre culturas, junto con los prejuicios y la discriminación (Rodríguez et al., 2011).

El multiculturalismo busca suavizar el deterioro y persecución de las personas oprimidas. Países como Estados Unidos o Canadá incluyen el término en sus leyes para enmascarar de alguna forma una cultura dominante; sin embargo, la realidad no dista tanto de la del resto del mundo. Por su parte, la multiculturalidad habla de diversidad cultural, de su aceptación

y de un compromiso por dinamizar las relaciones culturales. De esta manera supuestamente se enriquecerían las relaciones y la democracia confiando en una mutua influencia (Martínez-Salanova, 2006).

Tras el final del sueño asimilacionista y la revaloración positiva del discurso de la diferencia de los años sesenta y setenta, el multiculturalismo se había convertido en una palabrota que valía para designar las escenas paternalistas de pluralidad cultural que buscan que mostremos nuestra comida étnica, ropa étnica, bailes étnicos e idiomas étnicos (Hall, 2019). Asegura el autor que se llegó a ver, incluso, como una distracción voluntaria que dejaba de lado la desventaja racial institucionalizada existente en cuanto a vivienda, educación, empleo o bienestar. “El antirracismo surgió, de este modo, en los años setenta como el opuesto binario al multiculturalismo” (p. 88).

Interculturalidad

Interculturalidad habla de relación entre culturas e interculturalismo de “la tendencia o movimiento a favor de la interculturalidad” (RAE, s.f. definición 1). Para Martínez-Salanova (2006), la interculturalidad promueve la comunicación e interacción entre culturas, el pluralismo cultural, la no discriminación y el reconocimiento. Sigo sin ver nada de esto en la realidad—o por lo menos en la mía. Ni la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001 me acabó de convencer de las posibilidades de hacer práctica esa teoría sin más cambio que la voluntad.

Transculturación

Para la RAE, transculturación es la “recepción por un pueblo o grupo social de formas de cultura procedentes de otro, que sustituyen de un modo más o menos completo a las propias” (s.f. definición 1). Fue Fernando Ortiz Fernández (1881-1969), en sus trabajos sobre las raíces histórico-culturales afrocubanas, quien acuñó el concepto de transculturación, categoría ampliamente divulgada posteriormente por Bronislaw Malinowski (Chiappe, 2015).

El vocablo transculturación se utiliza por primera vez, aun a sabiendas de que es un neologismo, para sustituir a aculturación, término que se estaba extendiendo. Como apunta Chiappe (2015), la aculturación para Ortiz consiste en el proceso de tránsito entre dos culturas y sus repercusiones sociales, mientras que transculturación especifica la situación recordando que, además de adquirir una cultura distinta, el proceso también implica la pérdida o desarraigo de la cultura precedente.

Para Malinowski (1940), transculturación es un término que

no contiene la implicación de una cierta cultura hacia la cual tiene que tender la otra, sino una transición entre dos culturas, ambas activas, ambas contribuyentes con sendos aportes, y ambas cooperantes al advenimiento de una nueva realidad de civilización (p. 17).

Me temo que no conozco, entonces, ningún caso de transculturación.

Aculturar significa tender a mejorar para crear otra cultura; recibir y asimilar la ayuda o los bienes aportados sin cuestionamientos. Mientras que transculturar, no solo es adueñarse de estos beneficios, sino desterrar algunos rasgos, lo que implica desculturar y ganar para legitimar otros valores. (Villalobos y Ortega, 2012, p. 42)

Los trabajos que leo hacen referencia a las aportaciones de la población africana a las culturas de las colonias tras su invasión; sin embargo, no encuentro el equilibrio por ninguna parte. Según Hall (2019), el cambio nunca se puede producir en igualdad de condiciones bajo el estado de transculturación ya que “las relaciones de diferencia cultural son a la vez relaciones de poder” (p. 139).

Ideas y conceptos como multiculturalismo, interculturalidad, hibridación, aculturación, integración o inclusión están muy bien como teorías pero son incompatibles con la estructura de poder del sistema en el que se quieren implementar. Tanto “estructuras de poder” como “sistema” son ideas un tanto abstractas, pero lo que debe quedar claro es que ni en el mejor ejemplo de convivencia de culturas estas teorías—con cierta tendencia utópica—se pueden hacer del todo reales.

Podríamos decir, incluso, que se está relativizando la violencia en esa utopía de convivencia que se nos muestra a través de estos discursos.

Asimilación

Se buscan palabras que muestren horizontalidad y colaboración entre ambas partes pero tal cosa no existe o no la he visto por ahora. Entonces, hablemos claro, lo que en realidad se busca es la asimilación, concepto que describe Bela-Lobedde (2018) como “un proceso en el que un grupo étnico o cultural minoritario se integra en la sociedad de otro grupo étnico mayoritario” (p. 137).

De forma un tanto enrevesada y de nuevo poco probable, desde mi punto de vista, Memmi (1971) nos expone la asimilación como lo contrario a la colonización “ya que tiende a confundir colonizadores y colonizados y, por tanto, a suprimir los privilegios y la misma relación colonial” (p. 216).

“Todos podemos pertenecer a una ‘familia de hombres’, siempre que tú te parezcas cada vez más a nosotros,” sentencia Hall (2019, p. 85) dejando clara esa intención asimiladora que acompaña al mensaje integrador e inclusivo en tantas ocasiones. Por su parte, Morrison (2018) asegura—refiriéndose al caso concreto de la población estadounidense, pero siendo aplicable al caso español y a tantos otros—, que para pertenecer y ser ciudadano estadounidense (o español, o francés, o inglés, o alemán) “de verdad,” la población inmigrante acaba por cortar o por lo menos minimizar los lazos con sus países de origen, apropiándose de su condición de blancos.

Rebelión

Según Memmi (1971), la asimilación ha resultado imposible en el marco colonial, ya que el aspirante a asimilado se cansa antes de pagar el precio exorbitante de su ansiada liberación.

El “no” es, posiblemente, la primera reacción de la persona negra a quien intenta definirla; su primera acción es una reacción en el idioma de su asimilación (Fanon, 2009). Sabemos que algo no cuadra, queremos identificarlo y cambiarlo, sin embargo, no contamos con nuestras propias herramientas, sino que tenemos que recurrir a las que nos fueron impuestas. En ese contexto un tanto pantanoso surge buena parte de la lucha, requiriendo no solo un despertar consciente sino una búsqueda en el pasado, una adquisición de lo que se ocultó o no se mostró, un reencuentro, una reorganización y una planificación futura.

El despertar de la revolución de la conciencia negra del movimiento estadounidense por los derechos civiles que tuvo lugar en la década de 1960 fue un punto de inflexión, no solo importante para las luchas contra la opresión racial, sino un momento fundamental de ruptura y transformación (Hall, 2019).

La rebelión puede ser de tantas formas como personas hay en el mundo. En mi caso, ha sido de forma individual, desde mi aprendizaje, conocimiento del pasado para comprender mejor el presente y poder imaginar desde ahí un futuro. El hecho de que se repitiera—y se repita—una y otra vez ese cuestionamiento de que no eres “de aquí,” hace que al final te lo creas; o por lo menos que dudes. Entonces buscas cuál es tu sitio, que entiendes que debe ser otro, en mi caso la isla de Bioko.

Bailando katyá en A Coruña, López-Ganet, 2010



LA NACIÓN SE DESMONTA

“*Nunca* ha habido negros,” solemos escuchar. “Tenéis que adaptaros porque desde *siempre* se ha hecho así.” Tanto las naciones como sus narraciones pierden sus orígenes en los mitos del tiempo, ejecutando mentalmente sus horizontes (Bhabha, 1990). Esas ideas que se representan como originarias, esenciales y comunes dentro de la identidad nacional siempre se han construido a partir de la diferencia, asegura el autor. Así, por tanto, se creó la idea de lo que es España y ser español, dejando claro que alguien como yo no puede serlo.

Los estados nación de nuestros días son, en su mayoría, híbridos culturales mestizos que cuentan con un significante nacional que representa la diferencia como unidad y, alrededor de este,

las culturas nacionales construyen su identidad colectiva, dice Hall (2019). Afirma el autor que “las identidades nacionales no son atributos con los que nacemos, sino que se forman y transforman dentro de los discursos y de otros sistemas de representación” (p. 120).

Esa idea de “nación” que nos excluye acaba siendo también nuestro medio para pertenecer y formar parte de algo. El teórico jamaicano nos recuerda que la nación en el pensamiento de la diáspora negra supone posibilidad de lucha y garantía de ciudadanía y es por ello que sostiene que no es sorprendente que a las personas negras de la diáspora nos atraiga “la idea de tener nuestra nación dentro de una nación, o la de fundar nuestra nueva nación en el lugar de donde venimos originalmente” (p. 136).



When I am Not Here/Estoy Allá: Identity Could be a Tragedy, María Magdalena Campos-Pons, 1996

3.8.2.

SISTEMA EDUCATIVO Y ASIMILACIÓN

El primer punto de esta primera etapa de la tesis vinculaba sistema educativo y diversidad cultural. En este penúltimo punto, se llega a la conclusión de que todos los esfuerzos que se puedan hacer por parte de proyectos como el de esta investigación, van a tener que lidiar con ideas arraigadas en nuestro sistema educativo y en nuestra sociedad que no buscan más que mantener las cosas tal cual están: ni inclusión, ni integración; más bien, asimilación.

Mi interés por la historia de la comunidad negra y la mía particular es algo reciente. El hecho de haber tardado tanto en pasar por este proceso y que tantas otras personas hayan vivido lo mismo, hace que me pregunte de dónde sale ese patrón que nos hace que se repita la misma historia una y otra vez. No ser capaces de romper ese ciclo que cada generación esté donde esté se sabe de memoria posiblemente sea el mayor ejemplo de la ruptura que supone la diáspora.

Por muchas personas que hayan pasado por esto antes, las siguientes volvemos a repetir este proceso: pensarnos desde una soledad individual, hacer una investigación que destripe qué hay detrás de esa sensación por nosotras mismas porque la escuela y nuestro entorno no nos lo cuenta, preguntarnos el porqué de cuestionarnos esto tan tarde, anhelar la información que nos podía haber dado quien vino antes y pasar a generar lazos desde esa nueva posición. Vagamos desconectadas y con una sensación de soledad aun estando rodeadas. Pasamos de esa situación inicial a una liberación y conexión colectiva por medio de la auto-formación.

Por muchos mecanismos que existan, incluso (y sobre todo) en

la escuela, para despojarnos de una conexión con el origen y mimetizarnos para eliminar cualquier anhelo con él, llega un momento en el que surge el interés de descubrir qué hay más allá de la historia que conocemos. Sin embargo, no surge ese deseo de conocer más allá hasta que nos encontramos con situaciones que nos muestran que no formamos parte de lo que tenemos más acá. Con unos treinta años de retraso, pero ya he estado en Bioko, me he rodeado de referentes pasados y presentes y estoy aprendiendo bubi. Intentemos que la siguiente generación no tarde tanto.

En el marco de los protocolos para la atención de la diversidad, se entiende que es la interculturalidad el principio que propicia el contacto entre culturas en igualdad de condiciones (Aguilar, 2013). Sin embargo, esta se sitúa en un hipotético caso de horizontalidad que no es común encontrarse.

El paradigma intercultural parte del respeto, disposición al diálogo, participación, negociación y cooperación, en la relación de sistemas culturales diferentes implica comprender la interdependencia de culturas, pueblos y grupos sociales a partir de marcos de referencia interdisciplinarios para una convivencia no solo pacífica, sino creativa hacia la construcción del nosotros. (p. 56)

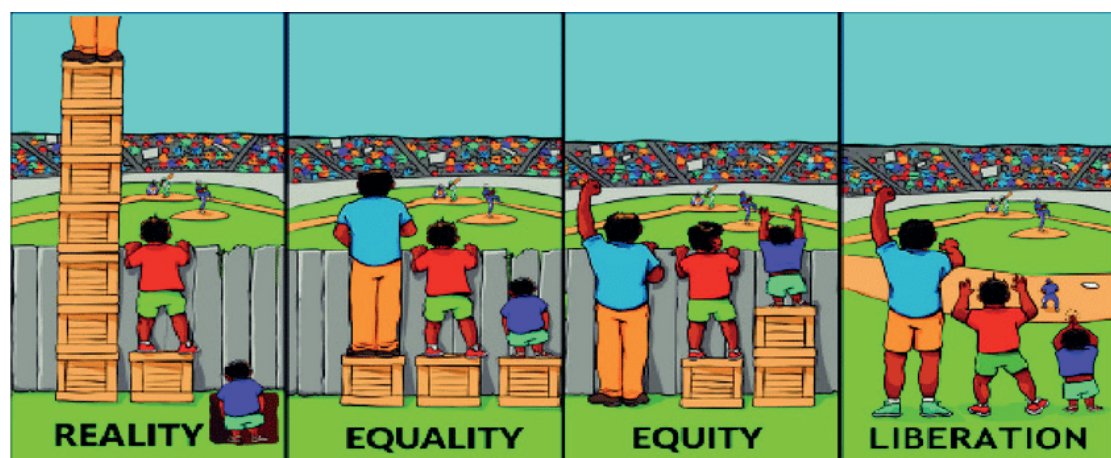
Santos (2005, citado en Aguilar, 2013) afirma que el papel del Estado en esta huída de la diferencia antepone la identidad nacional sobre el resto ya que dispone de recursos que la vuelven más atractiva. Contar con una legislación que reconozca, proteja y valore la diversidad—como es el caso de todos los instrumentos aprobados en las últimas dos décadas por la ONU no es suficiente, sino que la gran tarea pendiente es poder “llevar a la práctica esos postulados en sociedades regidas bajo un principio organizador universal, basadas en relaciones asimétricas, discriminatorias y excluyentes” (p. 53).

El autor comparte un balance de la UNESCO en el que se señalan tres puntos clave derivados de la política de atención a la diversidad: la inclusión de contenido culturalmente pertinente, el cómo educar sin reproducir estereotipos y cómo llegar a una educación inclusiva que disminuya la desigualdad respecto a la condición cultural y social. Las entidades que han desarrollado estas políticas categorizan al alumnado “diferente,” midiendo los logros de los distintos grupos (mujeres, migrantes, personas con necesidades especiales, discapacitados) para definir el éxito o fracaso de los distintos proyectos. ¿Es mi impresión o estamos hablando del éxito de quienes definen como diferentes a partir de su aproximación a lo que marcan como normal?

Deberíamos aprovechar el escenario escolar para analizar con el alumnado la realidad que nos rodea y aprender a gestionar la diversidad cultural a través de sus propias narrativas y formas de comunicación (Rodríguez et al., 2011). La atención a la diversidad en la política educativa se manifiesta como una situación excepcional y transitoria (Aguilar, 2013). No se entiende como una base de la educación continua en el tiempo e imprescindible, porque se da por hecho que esta situación no es “lo normal.”

En palabras de hooks (2017), cuando la diferencia es el tema central en círculos progresistas, hablar de hibridación y de cruzar fronteras se pone de moda. Sin embargo,

rara vez encontramos ejemplos concretos de personas que realmente ocupen posiciones diferentes dentro de las estructuras y compartan ideas entre sí, mapeando sus terrenos, sus vínculos y sus preocupaciones comunes en lo que se refiere a las prácticas educativas. (p. 173)



La foto que más nos pusieron en las presentaciones de las clases canadienses (aunque solo las dos imágenes del medio): *The difference between the terms equality, equity, and liberation*, Angus Maguire, 2020

“No a la integración” decía claramente Antumi Toasije en el conversatorio del conciencia afro del 2019: no existe la sociedad homogénea, España ha estado fragmentada desde siempre, lo que debemos procurar es contar con una sociedad de personas respetadas y que respetan.

Algo similar pasa en educación, donde la integración educativa busca la adaptación de un grupo al resto de la comunidad. Sin embargo, la inclusión implica una comunidad educativa flexible que pueda adaptarse a la singularidad del alumnado y demás partes de la misma comunidad. La inclusión no consiste en incorporar a las personas a lo que ya existe, sino crear un nuevo espacio mejor para todas (Der et Al, 2000), o eso debería ser. Sin embargo, tanto en el caso de la integración como el de la inclusión se está alienando al grupo que se busca que forme parte de “lo normal,” una vez más. Asegura Freire (1970) que “la solución, pues, no está en el hecho de ‘integrarse’, de ‘incorporarse’ a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en ‘seres para sí’” (p. 50).

3.8.3.

ESTRATEGIA EXTRAPOLADA: DÓNDE ENCAJAMOS

“Una negrita bailando *ghallegho*” supone una sacudida e inestabilidad. Lo dominaba, era mi sitio, conocía las tradiciones, me reconocía en esa tierra. Cada revés como el presentado en el recuerdo inicial me llevan a la tensión del binarismo, al ser de un sitio, del otro, a medias o directamente de ninguno. La idea que trabajo a partir de este microrrelato es la relación entre pertenencia, sentido de pertenencia e imposibilidad de pertenencia.

A través de este recuerdo, recreo una estrategia artística para acercar mi historia al aula por medio de la imagen, del microrrelato, de las referencias artísticas, de la bibliografía, del contexto concreto del centro educativo y de la clase y de las relaciones que se produzcan en ella. Así se crean tanto la acción como parte de mi discurso.

“Una negrita bailando *ghallegho*” llega al aula para explorar el espacio y buscar el lugar en el que encajamos, montando en él la instalación artística. Cada uno piensa y propone un lugar del edificio con el que conecte y lo sienta especial, para después recorrer todas las propuestas y decidir nuestra zona de actuación entre todos. De esta manera, el sitio de trabajo, creación artística y reflexión será un lugar común al colectivo, una especie de plaza para el grupo, su lugar de reunión.

Así se crea la acción, sin embargo, en cada una de las puestas en práctica el contexto hizo que la estrategia artística variara adaptándose la realidad concreta.



Bailando ghallegho en 1996, López-Ganet, 2019

MI TRIBU Y MI PARROQUIA

- ¿De dónde eres?
- De aquí
- Pero... ¿antes?

MI TRIBE AND MY PARISH

- Where are you from?
- Here.
- But...before?

Muñe me trenza, López-Ganet, 2019



3.9.1.

DISCURSO TEÓRICO: EN TORNO A LA IDEA DE INTEGRACIÓN

Las preguntas constantes sobre nuestros orígenes no son cosa de mera curiosidad o interés, sino que confirman lo que Kilomba (2019) denomina “fantasías dominantes de ‘raza’ y territorialidad” (p. 100). Buscan una historia exótica, el llamado primitivismo moderno (hooks, 1992).

El vocabulario del racismo evolucionó pasando de *biología* a *cultura*, de ahí a *jerarquía* y de esta a *diferencia* (Kilomba, 2019). Cada vez que nos preguntan de dónde venimos nos remarcen que no somos compatibles. Se busca que justifiquemos nuestra presencia en un territorio que no nos pertenece y en el que no quieren que pertenezcamos.

Arrastramos todos los episodios racistas vividos—anécdotas, comentarios, experiencias, insultos—y nos recuerdan dónde o no nos podemos sentar, a qué lugares podemos ir o con quién podemos o no conversar; ese acto de situarnos fuera de la nación nos dice que debemos *saber cuál es nuestro lugar* en lugar de *ocupar nuestro lugar* (Kilomba, 2019).

“¡Kunta Kinte!,” le gritaban a mi madre. 11-8-11, pelocho o actor secundario Bob, a mí. Hall (2019) asegura que esa “definición y redefinición de las relaciones espacio-tiempo dentro de los diferentes sistemas discursivos de representación tiene efectos profundos en cómo se narran y se entienden las identidades” (p. 96).

“Como mujeres negras que somos, somos territorios políticos. Hago activismo cada vez que salgo a la calle, porque lo llevo en la piel y en el pelo” (Bela-Lobedde, 2018, p. 146).

Lo afro está en el centro, Conciencia Afro, 2019



MARGEN Y PERIFERIA

En el mundo conceptual blanco, al *sujeto negro* se le identifica como *objeto malo*, aquel que personifica las represiones de la sociedad blanca: la agresividad y la sexualidad (Kilomba, 2019). Desde esa percepción blanca, las personas negras habitamos las esquinas y las calles siendo prostitutas; los comercios siendo ladronas; los bares y discotecas siendo problemáticas y conflictivas; los paseos y plazas como animales de zoo; las viviendas como pobres, sucias y destructivas, y los autobuses siendo la última opción como compañeras.

La diferencia racial también es diferencia espacial y empuja a habitar los márgenes, espacios no solo periféricos y represores sino de resistencia y posibilidad (Kilomba, 2019). Sin embargo, debemos ser conscientes de que hablar de lo periférico como lugar de creatividad puede terminar romantizando la opresión. La importancia de sentir el espacio como nuestro, que formamos parte de él y ser conscientes de qué lugar ocupamos en ese espacio.

Según Secchi (2015), las zonas con mala reputación como las áreas inundables, inestables, próximas a cementerios, cárceles, ferrocarriles o autopistas mal comunicadas, sombrías, venteadas o simplemente lejos de la ciudad y de las zonas de ricos, son los espacios que se les dejaron a los pobres. Así es, afirma el autor, que mientras que la ciudad de los ricos se encierra homogénea, la ciudad de los pobres cuenta con la diversidad que le otorgan los diferentes orígenes, culturas, prácticas religiosas o niveles de educación de sus poblaciones.

Las personas, como comunidad, buscamos una conciencia de lugar que nos conecte; necesitamos un arraigo. Desde los nacionalismos a una escala mayor a la identidad del barrio más pequeño y apartado, la importancia del sentido de pertenencia se mantiene. De ahí la conexión de la diáspora con el origen y

los frecuentes intentos de crear su propia nación dentro de otra que no le acoge.

En un intento de solucionar esta realidad convertida en problema sin ahondar en ella hasta el fondo y conocer su raíz, la arquitectura y las políticas urbanísticas crean acciones puntuales que organizan un espacio concreto para lograr la supuesta integración de un grupo de personas también concreto. Proyectos atractivos que acaban por ser burbujas que olvidan que la arquitectura que habitamos va más allá de nuestras casas. Pero, de acuerdo con Koolhaas (2014),

el producto construido . . . de la modernización no es la arquitectura moderna, sino el “espacio basura”, . . . lo que queda después de que la modernización haya seguido su curso o, más concretamente, lo que se coagula mientras la modernización está en marcha: su secuela. (p. 71)

La ciudad siempre ha sido una máquina reguladora de idiorritmos: por medio de dispositivos físicos y espaciales, jurídicos e institucionales ha convertido sistemáticamente los diferentes idiorritmos en articuladas, a menudo muy complejas, relaciones espaciales, económicas y sociales. Lo que a lo largo de la historia de la ciudad cambia es el sentido y el papel regulador de cada dispositivo, y es también a través de esta acción reguladora como la ciudad ha sido alternativamente máquina de integración o de exclusión social. (Secchi, 2015, pp. 71-72)

Hace falta que nos justifiquemos y ser “aceptados”—aun después de haber pasado por el proceso de asimilación—para poder empezar a hacer uso del espacio tal cual fue pensado. Siempre se expone la situación de manera que es la población blanca asentada—con su obvia y justificada pertenencia al lugar—la que se siente insegura por la llegada y presencia de

personas no-blancas y/o con distinta procedencia, costumbres y tradiciones. Habitar un espacio supone una asimilación disfrazada de integración y un peligro que acompaña en forma de inseguridad, soledad, pérdida y desconexión.

Acompañé a mi amiga a ver la habitación. La veía muy nerviosa, aunque entusiasmada. Sabía que no se iba a quedar con esta habitación, pero tenía muchas ganas de ver la cara del dueño del piso, al ver que se trataba de una mujer y encima, negra. Era un juego (como dice ella) que habíamos empezado hace un tiempo. Cuando por la calle, en los autobuses, en las tiendas y en cualquier otra instalación pública, veíamos que a ella se le reservaba siempre un trato distinto. A veces malo; otras veces tan bueno que nos reíamos. Nos hacía pensar en la incomodidad de la gente racista que no quiere aparentar serlo. . . .

Cuando el señor T. llegó a la cita se quedó mirándonos un largo rato. En todo momento se dirigió a mí, como si mi amiga no existiera. Dejó de hacerle gracia mi acento italiano. Quizá pensó que le habíamos tendido una trampa. Nos (me) enseñó el piso y la habitación en alquiler en 3 minutos y, finalmente, me preguntó que si la habitación era para mí. “No, señor T. Es para mí” dijo mi amiga. “Lo siento, no alquilo habitaciones a mujeres negras.” Mi amiga se rió en su cara. Sin embargo, sabíamos las dos que este juego que hacíamos a veces dolía mucho. “Por muy española que seas—me dijo un día—si tu color de piel es más oscuro o si tienes el pelo como el mío, para la gente serás siempre una negra.”

Mira, niña (mirándome a mí) yo no soy racista, pero es que sabemos muy bien las fiestas que se montan las negras en los pisos. Que si son putas, que si los hombres, que si el alcohol. Y yo no quiero problemas, niña (otra vez). Y dime, ¿cómo se gana dinero la amiga tuya ésta? ¿T.R.A.B.A.J.A.S? Así lo dijo,

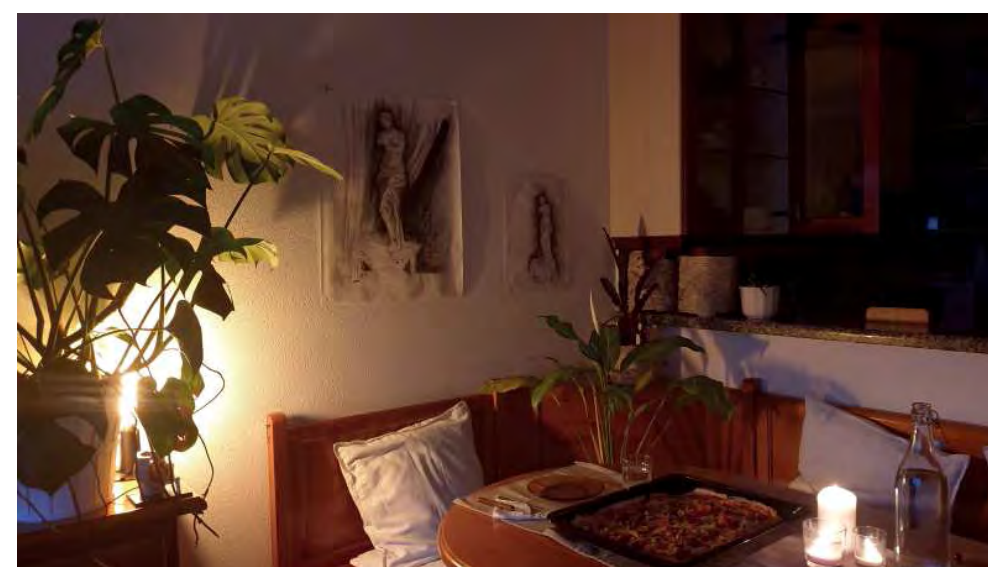
muy despacio por si ella no se enteraba. “Mira, niña (otra vez) yo de verdad que tengo un amigo negro, sabes, que mi problema no son los negros. Pero estas mujeres no, lo siento. Yo no quiero que mi casa sea un piso de prostitutas. Y que se chille, y que se monten fiestas y que duerman diez en una habitación” (Formoso, 2019).

Se nos piensa como personas pobres, desgraciadas y conflictivas, pero muchas veces podemos estar inseguras, solas y desconectadas. ¿Qué estamos aportando con las propuestas arquitectónicas de diseño de espacios urbanos y viviendas para desmontar esto y deconstruir la estructura? ¿Y cuáles son las bases a nivel educativo cambiar la realidad de raíz?

Si volvemos a las dichas estructuras de poder, seguramente concluyamos que si para cambiar las cosas en el plano educativo tenemos que entrar en la universidad, para cambiarlas en el plano espacial, nos toca formar parte también. De esto, y de todo.

En una de las charlas de las jornadas Arquitecturas Ambulatorias (2019) organizadas en la Universidad de A Coruña, hablamos de la necesidad de liberación del territorio, de que hoy en día existía un modelo colonial prácticamente igual en todo el mundo debido a la globalización. También hablábamos del colapso. ¿Es necesario llegar al colapso para el cambio?, ¿no hay evolución hasta que agotamos la situación anterior? Se comentó en las jornadas que en este tipo de barrios—marginales—se pueden hacer proyectos “interesantes.” ¿Interesantes para quién y por qué? Se experimenta con la persona excluida, la pobre, con quien está en riesgo.

De poco sirve el estrujarse los sesos para llegar a modelos de vivienda para la Otredad y desde el experimento e intentos de ciudades inclusivas si no se entiende el contexto en el que se crean, la realidad de sus habitantes y la historia que hay detrás. Los lavados de cara ocultan lo que la mayoría de la población



Serie cuarentena, López-Ganet, 2020

no quiere, pero no resuelve los problemas ya que las dinámicas se mantienen igual.

Ladesigualdadsocialexistentesemanifiestaarquitectónicamente en forma de injusticia espacial (Secchi, 2015). Afirma Foucault (1975, citado en Secchi, 2015) que “como la lepra, la peste o la viruela, el miedo al pobre, al extranjero, al nómada, al distinto, a menudo ha originado la demanda de políticas específicas de exclusión, de control, de alejamiento o internamiento” (p. 35).

La reclamada política activa de mejora al acceso a la vivienda necesita de una política de migración y extranjería que no ilegalice a las personas que pretenden salvar en distribuciones de ensueño y parques de colaboración vecinal inundados de paz y amor.

Con las metodologías participativas que buscan “incluir” en el trabajo de organización, planificación y diseño a los grupos marginados que se pretende salvar, se le “da voz” a alguien que en realidad ya la tenía, aunque que no siempre interesa escuchar.

Los empadronamientos ficticios no son un problema aislado. Tampoco las camas calientes, ni los pisos patera. Hacer partícipes a las personas de la construcción de sus casas no es una garantía para que vivan como quienes las diseñan quieren que vivan.

Rara vez se quiere aceptar que la política urbana y del territorio son siempre parte ineludible de visiones y acciones de “biopolítica” más amplias; que la ciudad, imaginada desde siempre como el espacio de la integración social y cultural por excelencia, se ha convertido, en las últimas décadas del siglo XX, en una potente máquina de suspensión de derechos de los individuos y de la colectividad. (Secchi, 2015, p. 86)

TERRITORIO

Territorio es recurso natural y abrigo, espacio relacional, y hasta espacio controlado. Vinculado siempre al poder, Rogério Haesbaert (2013) sugiere que controlar el espacio es controlar procesos sociales y que concebir el espacio simplemente como un palco, es apartarlo de su función integrante en las relaciones sociales. El geógrafo brasileiro recuerda que tanto en un sentido positivo como negativo, “la desterritorialización significa que todo proceso y toda relación social implican siempre simultáneamente una destrucción y una reconstrucción territorial” (p. 13).

El territorio debe ser concebido como producto del movimiento combinado de *desterritorialización* y de *reterritorialización*, es decir, de las relaciones de poder construidas en y con el espacio, considerando el espacio como un constituyente, y no como algo que se pueda separar de las relaciones sociales. (Haesbaert, 2013, p. 26)

La desterritorialización define la liberación del territorio, convertido en una expansión urbana que no tiene en cuenta los límites naturales, sociales o culturales. Según Haesbaert, “el territorio es un macroterritorio básicamente vinculado a las grandes estructuras político-económicas dominantes” (p. 25) si partimos de poder como poder del Estado o de la clase hegemónica,

pero si se piensa que el poder también se manifiesta como movimiento de resistencia que está involucrado en todo tipo de relación social, tendremos microterritorios y habrá muchas otras formas de reconstruir el poder y el territorio a partir de esta concepción. (p. 25)

En la charla de Alberto Matarán en las jornadas de Arquitecturas Ambulatorias de la UDC, debatíamos sobre el posible fin del modelo territorial contemporáneo por su escasez de recursos y su impacto en las vidas de sus habitantes, proponiendo una descolonización del territorio: una postura tan necesaria como utópica. Si el poder ya está repartido, ¿quién aceptaría ceder su puesto o pasar a una estructura que no le garantizase ese privilegio?

Además de la extensión más allá de las actividades sociales, políticas y económicas, la globalización supone que las decisiones de una parte del mundo repercutan en el resto del planeta con sus consecuencias y riesgos para personas y comunidades, afirma Bolívar (2001).

Desde este marco desterritorializado, donde no hay pertenencia única a una comunidad delimitada, no se debiera entender solo que la globalización ha derrumbado las comunidades locales o qué habría que hacer para recuperarlas o vitalizarlas. La proximidad geográfica ya no es la condición de la comunidad social, pues las personas con las que tratamos no se sitúan exclusivamente en dicha comunidad local. (Bolívar, 2011, p. 268)

Giddens (2000) dice que “la globalización es la razón del resurgimiento de identidades culturales locales en diferentes partes del mundo” (p. 60). El sociólogo inglés señala que el surgimiento de los nacionalismos locales aparece como respuesta a las tendencias globalizadoras que restan peso a los Estados-nación más antiguos. El hecho de que la tradición se ponga en riesgo y con ella el yo, asegura el autor, provoca que la identidad personal tenga que ser creada y recreada más activamente que antes.

COMUNIDAD

A pesar de lo negativo que arrastra lo descrito anteriormente, la idea de margen puede albergar una identidad propia, fuerte y reivindicativa desde su posición periférica. Este es el caso de favelas, barrios marginales, guetos, comunas, etc., que generan un perfil identitario totalmente arraigado al lugar y a la comunidad.

El paso de Jean-Michel Basquiat de los márgenes a la corriente dominante suscitó una vez más el tema de hasta qué punto los artistas negros podían controlar eficazmente su propia actividad y participación en las modernidades culturales, en lugar de seguir siendo considerados otros y permanecer como objeto de formulismos. También en ese caso parece que regresamos a la cuestión de quién se alimenta de quién. (Barson, 2010, p. 12)

Buscamos un lugar seguro. Entre iguales. Mi abuela María le da la vuelta al típico refrán y cada vez que busco la isla de Bioko, tira de mí para Galicia diciéndome: *onde naces, paces* (“donde naces, pastas”), expresión gallega para mostrar el vínculo con el lugar en el que naces).

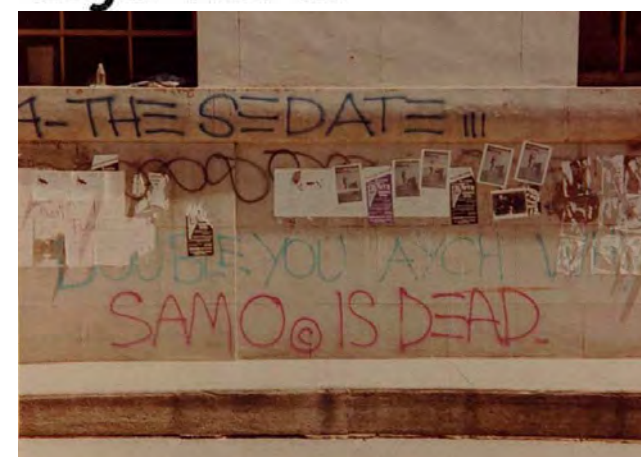


Seja marginal, seja herói (recortada), Hélio Oiticica, 1967

The Door (Admissions Office), David Hammons, 1969

SAMO is dead, SAMO (Basquiat y Al Diaz)

seja marginal seja herói



PARROQUIA

Galicia puede entenderse como una espléndida sinfonía de ritual y simbolismo. Pero ritual y simbolismo no son entes etéreos; provienen de una simbiosis con el medio, con las formas de agrupación, derivan de las formas de convivencia, de los pequeños quehaceres cotidianos.

La parroquia sería un sistema espontáneo de ordenación y aprovechamiento del territorio, cuyo objetivo era conseguir la autosuficiencia y articular coherentemente las relaciones económicas y sociales en un contexto de fuerte dispersión, actuando además como un referente mental y un aglutinante sociológico. (Pazo Labrador, 2005, pp. 378-379)

La parroquia en Galicia es una unidad social. Representa una agrupación vecinal asentada en un determinado territorio. Es considerada una creación espontánea, popular, nacida de las relaciones seculares entre los cultivadores de un mismo predio o de predios vecinos. Trabajan conjuntamente, el elemento singular es quien tira de todo el grupo y crea cohesión en él. Esto me llevó a leer mucho sobre otras organizaciones similares como el falansterio de Fourier o el familisterio de Godin.

“Aquí veciños somos os da parroquia; todos os da parroquia chamámonos veciños. Os que estamos máis cerca somos veciños da veira (ou de lugar) e os de “lexos” somos veciños de lonxe (ou da parroquia). Aos do concello non os chamamos veciños. [...] Veciños somos todos os da parroquia pero os máis cercanos somos máis veciños” (Vecina de una parroquia de Galicia declarando para Carmelo Lisón Tolosana en “Antropología cultural de Galicia”).

DIÁSPORA

El traslado forzoso de las personas africanas de la diáspora y su posterior resituación fue una experiencia transformadora que la artista, historiadora y comisaria Petrine Archer (2010) califica también como moderna:

trasladados a la fuerza de África para renacer en el Atlántico a bordo de las naves más modernas, los negros de la diáspora eran vitales para la empresa capitalista y las economías coloniales, que dependían de su mano de obra para la producción de azúcar, algodón, tabaco, etc. (p. 22)

La autora asegura que

la contingencia de sus vidas en el Nuevo Mundo condicionó la creación de sus comunidades e identidades imaginadas, basadas en formas culturales traspuestas y en una conciencia forzosa de la raza y sus restricciones. A su vez, estas identidades se configuraban en contacto y en contraste con otras formaciones transnacionales negras, según sus contextos coloniales y la movilización y emigración constantes de esta gente. (p. 22)

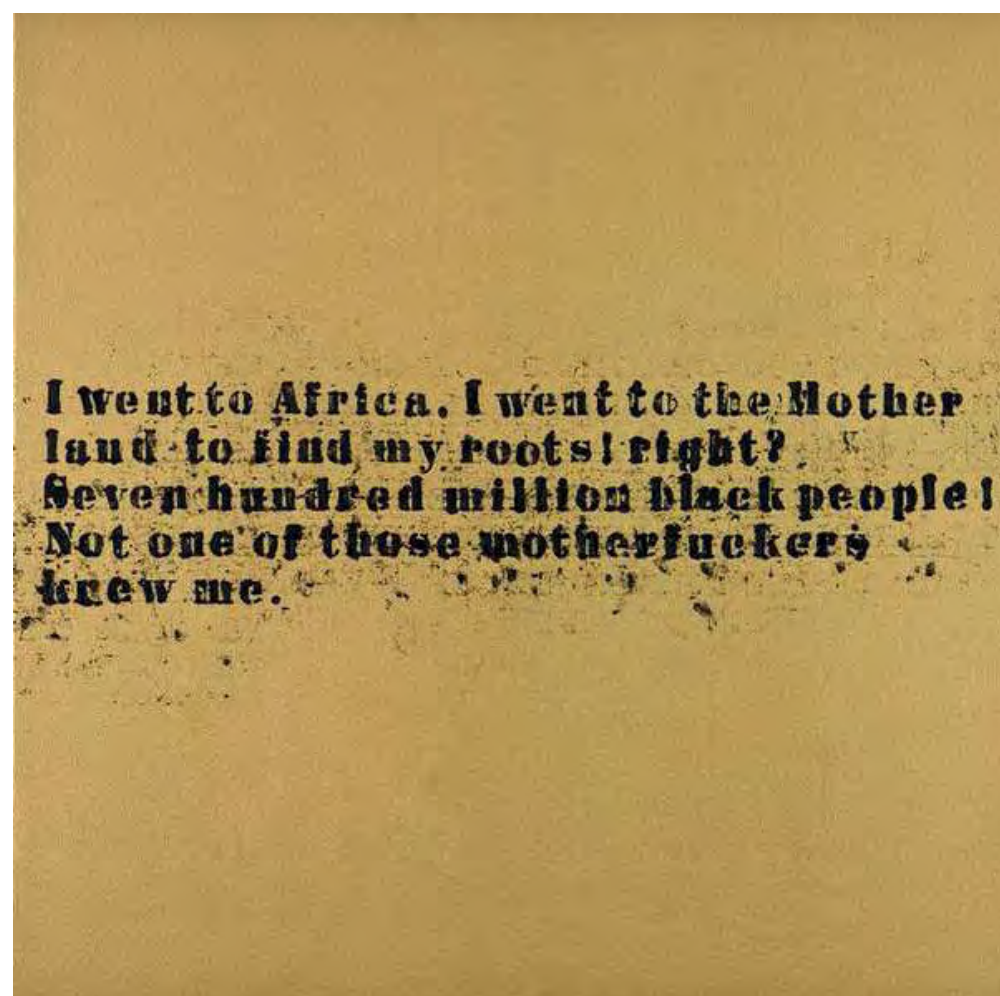
Tal y como afirma Gilroy (1993), “la historia del Atlántico negro nos enseña unas cuantas lecciones respecto a la inestabilidad y mutabilidad de identidades que siempre son incompletas, que siempre se están reconstruyendo” (p. 2). Parece que la idea de viaje, movimiento y vaivén queda tatuada y se materializa también a nivel interno. La ruptura que supone el traslado convierte el regreso en imposible; el regreso a un origen que no se conoce es imposible.

Los discursos a través de los que se construye la identidad se han recompuesto como una estructura de diferencia, que rompe

con la narración de la diáspora lamentada por la autenticidad perdida. La nueva concepción de la diáspora permite entender que el concepto de tradición se reconstruye y transforma. Romper con la narrativa de la autenticidad interrumpe también la consideración de los pueblos de la diáspora como suspendidos entre un tradicionalismo del pasado inaccesible y una modernidad del futuro inalcanzable (Hall, 2019). De acuerdo con el autor, ser sujetos de la diáspora supone contar con más de una identidad, cultura e idiomas, formándose a partir de más de una narrativa de pertenencia.

Ser sujeto de dicha diáspora es no tener un hogar en particular al que uno pertenezca exclusivamente. Es por eso que sugiero que los sujetos de la diáspora hablan, cantan y escriben con tanta elocuencia en los lenguajes metafóricos del amor y la pérdida, la memoria y el deseo, la travesía, el viaje y el regreso. (p. 144)

Gold Nobody Knew Me #1, Glenn Ligon, 2007



Archer (2010) recuerda que en intento por formar parte de la sociedad blanca y satisfacer las necesidades de su público, las personas afroamericanas se veían obligadas a explotar sus talentos y mercantilizar estereotipos primitivistas. “Su negritud les habilitaba para la modernidad, pero para participar en ella debían negociar, eludir, distorsionar y negar sus identidades y adoptar un gusto europeo por la vitalidad, la potencia sexual y África” (pp. 26-27).

El analista cultural Brent Hayes Edwards recurre a la *crise nègre*, expresión que ya el etnógrafo Michel Leiris para señalar negativamente el encaprichamiento de París con la cultura africana (Archer, 2010). Sin embargo, el autor redefine el término

para demostrar que la verdadera crisis era aquella que sufrían los negros como resultado de su desplazamiento cultural y su incapacidad para comunicar su propia percepción del hecho de ser modernos a sus colegas de vanguardia blancos. . . . La verdadera crisis para los afroamericanos era la dificultad que tenían para articular su propia existencia como parte de una experiencia moderna (p. 27).

En palabras del propio Hayes Edwards (1999), “es una crisis de representación: la modernidad de los espectáculos negros es una expresión que choca con el espejismo de un primitivo étnico silencioso y distante” (p. 85).

Artistas contemporáneos de la diáspora “abrazaron los estereotipos de lo negro en su propio trabajo para poder desmontarlos desde dentro,” asegura Archer (p. 31). Asegura la autora que “efectúan el precario viaje de regreso al vientre de la bestia flotante de muchas maneras distintas, agazapándose para destripar sus fétidas ficciones y arrancar nuevos significados para su trabajo” (p. 32). El motivo de que estos artistas recurran al cuerpo negro es por el emotivo significante que supone

Hall (1995) que en él pueden explorar los paisajes interiores de la subjetividad negra y entiende el cuerpo negro como “un punto de convergencia para la materialización de planos de diferencia en intersección: el cuerpo marcado por el género, el cuerpo marcado por el sexo, el cuerpo como sujeto, más que simplemente el objeto de miradas y de deseo” (p. 4).

Volver a cruzar el Atlántico supone otro punto de modernidad para aquellas personas negras que llegan a Europa, suponiendo París un punto clave para su superación personal. Después de la guerra, dice Archer (2010) que la capital francesa se convirtió en el

centro europeo para los negros de toda la diáspora, incluyendo África, las Antillas y América, donde descubrieron lo que tenían mutuamente en común de una manera que no hubiera sido posible en Estados Unidos. Orientados por pensadores como W. E. B. Du Bois y Marcus Garvey, estos intelectuales utilizaron la ciudad como base para la promoción de una unidad panafricana y la creación de movimientos políticos: la Conferencia Panafricana se reunió por primera vez en París en 1919. (p. 27)

Édouard Glissant describe en una conversación que tiene con Manthia Diawara en agosto del 2009 lo que quiere decir para él la partida, lo que supone ese viaje en barco no hace tanto tiempo atrás. Según el novelista, poeta y ensayista nacido en Martinica que la partida “es el momento en el que uno acepta no ser un ser único y trata de ser muchos al mismo tiempo” (p. 53). Agrega Glissant que

Toda diáspora es el paso de la unidad a la multiplicidad. . . . No olvidemos que África fue punto de origen de todo tipo de diásporas, no únicamente de la impuesta por Occidente con el tráfico de esclavos, sino también de millones de diásporas de todo tipo que sirvieron para

poblar el mundo. Una de las vocaciones de África es ser una especie de unidad fundacional que se desarrolla y se transforma en una diversidad. Y me da la impresión de que, si no pensamos en eso detenidamente, no llegaremos a comprender qué podemos hacer nosotros, como participantes en esa diáspora africana, para ayudar al mundo a aceptar su verdadero yo, en otras palabras, su multiplicidad, y a respetarlo como lo que es. (Diawara, 2010, p. 53)

En esa misma conversación, el escritor, cineasta, teórico cultural e historiador del arte maliense le pregunta a Glissant cuál es el punto de llegada, entonces. Este le responde que para él,

la llegada es el momento en que todos los componentes de la humanidad (no solo los africanos) aceptan la idea de que es posible ser singular y múltiple a la vez, de que puedes ser tú mismo y el Otro, de que puedes ser lo mismo y lo diferente. Cuando se gane la batalla, porque es una batalla, no militar pero sí espiritual, llegarán a su fin muchísimos accidentes de la historia humana quedarán abolidos. (p. 53)

En el reconocimiento del acto de amar se halla una respuesta a la desesperanza”—asegura Audre Lorde en la primera página de *Zami* (2009)— y prosigue con su agradecimiento: “ojalá viva consciente de mi deuda con toda la gente que hace posible la vida” (p. 5). “¿A quién le debo la mujer en la que me he convertido?” (p. 8)

Los domingos peinándonos—o cualquier otro día realizando la misma acción—son nuestro territorio y comunidad. El pelo es el estímulo para compartir. Me acerca a mi prima, y me acercaba a mi madre cuando era pequeña. Siempre me gustó que mi madre me peinara. Quien la conozca, seguramente su bondad y alegría sea lo primero que le venga a la cabeza; eso lo habrán comprobado al cruzársela por la calle, al ser invitadas a comer a su casa, al compartir alguna conversación, al tenerla en su casa limpiando o cuidando de sus hijos o preparándoles el desayuno en la panadería de mi pueblo. Pues bien, para mí el momento que mejor puede mostrar la ternura, paciencia y cariño de mi madre es desenredándome el pelo.

“El amor cura,” asegura Maya Angelou en su obra *Mom & Me & Mom* (2013, p. 10), “cura y libera.” E igual que ella escribió ese libro para explorar cómo ese amor ayuda a escalar alturas imposibles y asomar de las mayores profundidades, yo también he intentado que esta búsqueda fuese fiel a esa forma especial de hacer las cosas desde el amor, que me ha transmitido siempre mi madre.



Kitchen table series, Carrie Mae Weems, 1990

3.9.2.

SISTEMA EDUCATIVO Y ESPACIO

La cultura individual fue subordinada a lo colectivo, reproduciendo la cultura dominante y quedando relegado lo individual al ámbito privado. Partiendo de esta realidad, como indica Bolívar (2001), el papel de la escuela como articuladora e integradora de la ciudadanía es difícil de cumplirse, debiendo recurrir a la reformulación de la escuela pública desde su creación. Recuerda el autor que la educación moral, que “enseña los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática, y su reconocimiento a todos los humanos de cualquier comunidad” (p. 286), comienza por las relaciones afectivas en el entorno más próximo para después irse ampliando.

Esto podría funcionar si no clasificáramos a las personas de forma que algunas pudieran pertenecer y otras no a ese primer círculo de relaciones, y el vínculo también se creara con el territorio que en ese momento presente acoge a un grupo de personas. En cuanto tiempo e historia entran en la ecuación, muchos somos automáticamente expulsados. Es por ello que retomo la idea de Justo Bolekia (2015) de repensar la educación en África y de las personas africanas, partiendo de nuestros pueblos, conociendo a los vecinos, teniendo una visión amplia del continente y después estudiando la historia y relaciones del resto del mundo.

Esa permeabilidad entre capas de lo más individual a nivel comunidad a un abanico mayor de relaciones a nivel mundial no la permite la arquitectura educativa, que bebe del mismo control que la cárcel, el manicomio o el hospital.



a wall, Louis Hock, 2016

Escuela Zapatista de Oventic, López-Ganet, 2018



Un muro es un muro, pero su sentido, uso y papel son distintos cuando sirve para protegerse de la intemperie o del ruido, para delimitar un jardín o un terreno cultivado, para separar a los apestados del resto de la ciudad, para vallar un gueto o una *gated community*, para separar dos regímenes políticos o dos áreas dentro de las cuales se han establecido principios jurídicos diferentes. (Secchi, 2015, p. 39)

De ese control tampoco se libran los espacios educativos, con una tradición arquitectónica que establece conductas y disciplina a través de la “utopía del encierro perfecto” que describe Foucault (2003). Con origen en el concepto de panóptico ideado por el filósofo Jeremy Bentham a finales del siglo XVIII para el control de los presos en las cárceles, la teoría del panóptico de Michel Foucault (2003) conecta este sistema con nuestra sociedad actual, sumergida en la disciplina, vigilancia, control y corrección.

Bentham coge la idea de una propuesta de su hermano, que era ingeniero militar, para utilizar como taller o factoría y crea una propuesta sucesora de los instrumentos penales del Antiguo Régimen más refinada y eficaz que logra dar la posibilidad de que todo se vea (Escamilla, 1998). El sistema arquitectónico panóptico garantiza una sensación de visibilidad y vigilancia constante y un funcionamiento del poder de forma automática, que se aplica no solo en prisiones, sino en hospitales o escuelas (Foucault, 2003).

La escuela quiere ser entendida como un espacio de cohabitación y convivencia para generar una participación que favorezca las relaciones y busque los cambios necesarios a nivel individual y conectivo a través de la acción para la alianza, diálogo y respeto (Aguilar, 2013). Sin embargo, en el aula todo está hecho para escuchar, algo que ya señalaba Dewey en 1900. Pasa el tiempo pero los elementos y su distribución a penas varían, generando pasividad y anulando la participación.

Escuela Zapatista de Oventic, López-Ganet, 2018

3.9.3.

ESTRATEGIA EXTRAPOLADA: INSTALACIÓN ARTÍSTICA

“Mi tribu y mi parroquia” habla de la importancia de la comunidad y el encuentro. La idea que trabajo a partir de este microrrelato es la construcción colectiva. A través de este recuerdo, recreo una estrategia artística para acercar mi historia al aula a través de la imagen, del microrrelato, de las referencias artísticas, de la bibliografía, del contexto concreto del centro educativo y de la clase y de las relaciones que se produzcan en ella. Así se crean tanto la acción como parte de mi discurso.

El microrrelato de “Mi tribu y mi parroquia” se materializa en el aula con el montaje de una instalación artística con la participación de todo el alumnado para conectar nuestras historias y construir de manera colectiva. Una experiencia colectiva en una localización escogida por todas las personas integrantes que representa la identidad del grupo.

En la instalación artística que se desarrolle, los múltiples espejos autorretratados simbolizan el yo individual colgando del espacio, apropiándose de él y generando comunidad. A mayores, se intercalarán con elementos que supongan conexión (como pueden ser lazos, cuerdas o telas) y la idea principal que se haya trabajado en el aula en función de su contexto y de qué parte de mi historia de vida haya enganchado más: la idea de protección, de membrana, de limbo, de mestizaje, etc. La interacción entre elementos, entre personas y entre ambos pasa a ser esencial, creando un diálogo.

Entender el arte como una experiencia es una de las bases más estables para la orientación disciplinar de la Educación Artística. El aprendizaje es activo y basado en la experiencia, por lo que el proceso y el producto son sinónimos y poseen el mismo valor (Díaz-Obregón, 2003).

De la confluencia de ideas, acciones, contenidos, proyectos y manifestaciones plásticas de los años 60 y 70, surge la instalación: una nueva forma de expresión que reconsidera las condiciones espaciales de presentación de las propuestas artísticas y, por ello, requiere de un espectador creativo, implicado y activo (Mesías, 2012).

De cara a trabajar con el alumnado, la instalación artística cuenta con características que permiten el arte sensorial, conceptual, lúdico y social. Tal y como afirma Díaz-Obregón (2003), la instalación cuenta con un potencial considerable “por su implicación social, unión interdisciplinar, capacidad para integrar el arte y la vida, dimensión internacional y su carácter democrático” (p. 331).

‘Sin título (Retrato de Ross en L.A.), Félix González-Torres, 1991
Untitled (Perfect Lovers), Félix González-Torres, 1987-1990



La propuesta de instalación artística surge en cada puesta en práctica en un contexto con una realidad concreta. Desde esa posición arranca cada reivindicación, a través de símbolos propios en espacio y tiempo concretos que justifican la acción. Se utilizan los medios para crear una experiencia de interacción con el espectador para despertar sentimientos y reflexiones. Nuestros papeles se suman, creando un espacio común y seguro, generador de una atmósfera propicia para el aprendizaje.

Es necesario que los proyectos propongan encuentros que permitan abrirse a las fricciones de lenguajes y representaciones, generando momentos potencialmente críticos y, por consiguiente, de aprendizaje. No olvidemos que aprender es, esencialmente, cambiar, y que no hay aprendizaje genuino sin transformación de (todos) los sujetos involucrados en la relación de aprendizaje (de su posición, de sus creencias, de sus preguntas, etcétera). (Sánchez de Serdio, 2010, p. 57)

Quiero que los temas centrales de las instalaciones nos unan al alumnado y a mí. Que supongan un espacio seguro, que ponga

A mile of string, Marcel Duchamp, 1942



en valor el lugar en el que se instalen, que la creemos entre todas las personas participantes y representen una realidad por la que estén pasando ellas o el centro. Siguiendo a Sánchez de Serdio (2010), “los procesos entre el arte y la educación construyen un territorio intermedio” (p. 58), descentrando los papeles tradicionales de los agentes como el lugar de aprendizaje, la participación de cada parte y su posición en la acción y en la generación de aprendizaje.

La instalación es un elemento que marca un principio de extrañeza; algo que puede contradecir la naturaleza del lugar. Se apropia de él y este se integra en la obra. El soporte de la obra es el espacio mismo.

La exposición *First Papers of Surrealism* (Nueva York, 1942) representa la culminación de la teoría espacial de Duchamp, el *continuum*, en la que su montaje expositivo como construcción del vacío se materializa a través de la interacción entre el público, la obra y la sala en un planteamiento efímero (Paz-Agras, 2015).

Enredada en los temas que la atraviesan—que siento muy próximos a los míos—, la obra de la artista visual educadora y curadora Rosana Paulino (São Paulo, 1967), reflexiona acerca de la condición de los cuerpos negros en la sociedad brasileña, preocupándose por cómo la imagen opera en la formación de prejuicios sobre la población negra (Sardelich, 2020).

Argumenta Sardelich que los hilos siempre están presentes en los trabajos de Rosana Paulino. Explica la autora que la artista brasileña recurre a elementos marcados como femeninos a lo largo de la historia como telas, hilos, cosidos y descosidos, acentuando en sus trabajos sus significados. De esta forma, recuerda Sardelich, la artista rinde homenaje a sus orígenes y el trabajo materno de costurera, materializando en su obra sus inquietudes sobre cuestiones como género, discriminación, violencia o raza.



Rede de elásticos, Lygia Clark, 1974



Divisor, Lygia Pape, 1968



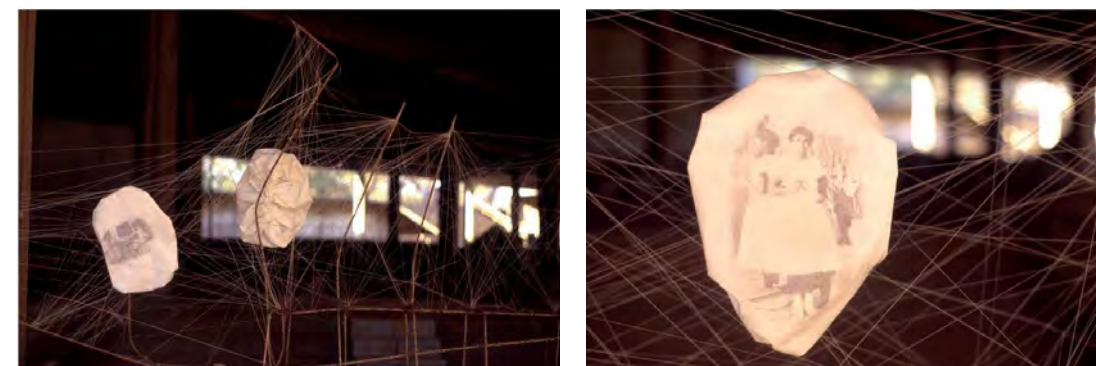
O ovo, Lygia Pape, 1967

De toda la obra de Rosana Paulino, me interesó especialmente el papel del hilo: cómo conecta elementos y vidas y recrea historias en el espacio. Así me imaginé las instalaciones artísticas de la puesta en práctica, como un momento de encuentro e intercambio del trabajo individual narrado en los espejos; reflexiones personales y privadas materializadas en forma de autorretratos que ganaban presencia en un espacio que no siempre se sentía como propio o seguro.

As Amas, Rosana Paulino, 2009



Aracnes, Rosana Paulino, 1996



Running Fence, Christo y Jeanne-Claude, 1972-1976



PUESTA EN PRÁCTICA DE LA PRIMERA ETAPA

“Entonces, ¿por qué estudiaste arquitectura?,” me soltaban cada vez que contaba que estaba haciendo el Máster de Profesorado. “¿Profesora?, ¿en un instituto?, ¿y ya? ¡Si aún acabaste hace unos meses arquitectura y sacaste buenísimas notas! No te rindas, que tú puedes aspirar a más, solo tienes 25 años.”

Durante la carrera ya me imaginaba compartiendo experiencias a nivel educativo, ampliando mi formación como docente y reflexionando acerca de mi historia a través de caminos paralelos; mientras hacía el proyecto fin de carrera probé, incluso, a estudiar psicología a distancia. No veía un cambio tan abismal con el hecho de hacer el máster en educación: estaba dedicando mi tiempo a investigar acerca de lo que me atravesaba y creando proyectos en lo que creía, como había aprendido en mis años en la ETSAC (Escuela Técnica Superior de Arquitectura de A Coruña). Ahora me tocaba hablar de territorio, pertenencia e identidad. ¿Acaso eso no era arquitectura?

La evolución de la investigación se explica a partir de cuatro etapas diferenciadas: una primera etapa condicionada por la soledad, sentimiento de culpa e incluso vergüenza a la hora de compartir mi realidad como mujer negra en Galicia. Una segunda etapa protagonizada por la comunidad y la lucha colectiva antirracista. Una tercera centrada en la cultura bubi. Y una cuarta

y última de reflexión, estar en el presente y convivencia con la realidad que nos rodea.

Mi forma de percibir lo que me rodeaba, la historia y a mí durante esa primera etapa condicionó también a las estrategias artísticas. Me había percatado de que muchas de las vivencias y sentimientos que había experimentado no deberían haber sucedido, y me planteaba con la investigación y su puesta en práctica llevar al aula acciones para el empoderamiento individual y colectivo en relación a las etapas investigadoras y personales que iba atravesando. De alguna manera, ya que no me veía capaz de cambiar al lado opresor, buscaba hacer al oprimido el único responsable de sus sentimientos y su percepción, capaz también de sobrepasar las situaciones que se le presentaran gracias a su fuerza interior y reflexión individual acerca de quién es y su respeto al otro.

Cada uno de mis recuerdos visuales y correspondientes microrrelatos fueron el motor de un discurso que, junto con referencias bibliográficas y artísticas, me llevaban a crear la estrategia artística extrapolada para poner en práctica en el aula. Un esquema claro, lineal y eficaz que según fue avanzando la investigación tuvo que ir evolucionando por ser un tanto rígido en su versión inicial.

3.10.1.

RAÍCES QUE ASOMAN EN LA PICASSO

Qué: “Raíces que asoman: El origen como semilla de la identidad.” Período de prácticas del Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas en la materia de Proyectos del ciclo de Ilustración de la EASD Pablo Picasso.

Dónde: Escola de Arte e Superior de Deseño Pablo Picasso, A Coruña

Cuándo: 10/11/2015-20/11/2015 + 01/03/2016-08/04/2016

Quién: Alumnado de 1º de Ilustración (1ºA y 1ºB)



Raíces que asoman en la Picasso, López-Ganet, 2016

PLANTEAMIENTO DE LA ACCIÓN

Las prácticas del Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, F.P. y Enseñanza de Idiomas serían mis primeros dos meses como docente. Podía haber elegido cualquier centro (el instituto en el que estudié yo, uno con bachillerato artístico o cualquier otro de la ciudad), pero me quedé con la Escuela de Arte Superior de Diseño Pablo Picasso. Las prácticas del máster en la “la Picasso,” como se la conoce, fueron mi primer contacto directo con un aula; sin embargo, he de reconocer que no las sentí tan alejadas de la realidad que llevaba viviendo tantos años en la pista de patinaje como entrenadora o da práctica de exponer proyectos tantos años en la facultad.

Que me tocara la materia de Proyectos de Ilustración me tranquilizaba. Proyectos de arquitectura había sido mi asignatura favorita de toda la carrera. Hablar de proyectos—fueran proyectos de lo que fueran—significaba hablar de referentes, de emociones, de vinculación con otras artes y de relación. Sabía que estaría a gusto.

Había tomado nota durante mi período de observación de posibles intervenciones en función de comentarios hechos en el aula: trabajar el dibujo a partir de El elogio de la sombra de Junichirō Tanizaki (2008); compartir mi formación como

arquitecta en cuanto a composición y concepción del espacio en el dibujo, maquetación, dibujo colectivo o el trabajo de referentes, entre otras opciones. Sin embargo, finalmente me dejé llevar por mis propias impresiones y mis propias inquietudes en torno al papel de la historia de vida en el aula.

En paralelo a la investigación del Trabajo Fin de Máster, Raíces que asoman. A orixe como semente da identidade (Raíces que asoman. El origen como semilla de la identidad), la puesta en práctica se propuso como una reflexión acerca de lo que supone la procedencia para cada uno, sus orígenes, en la creación de su identidad como persona, como artista y en sus producciones. Una propuesta muy medida y lineal, pero que en contexto de la Picasso evolucionó y funcionó. Mis intereses en torno a la exploración de mi identidad y mis orígenes dieron forma a mi paso por el máster, tanto a las investigaciones más personales como a la creación de estrategias artísticas para el alumnado.

Tras analizar mi propia infancia y adolescencia, se extrapola la experiencia para así obtener dinámicas capaces de generar ese autoconocimiento en el alumnado de materias de Educación Artística. Con este primer tanteo, se plantea mostrar la posibilidad de aplicación de esa realidad propia de cada persona a la creación artística, una demostración práctica de los contenidos teóricos presentados en el TFM.

Se buscaba una reflexión personal, poder ver nuestras experiencias de forma positiva y comprender que nos hacen únicos. También conocer el trabajo de artistas que trabajen en una línea similar, basándose en sus propias historias de vida para producir su obra. El autoconocimiento que supone esta puesta en práctica permite el poder vernos a nosotros mismos como referentes. Ese trabajo tan individual se iría haciendo más colectivo según avanzaran las acciones, acabando por compartir impresiones, conocer el trabajo del resto y colaborar en una creación colectiva final.

El hecho de estar con alumnado adulto y con formación artística me permitió apartarme lo suficiente como para dejarles libertad y poder observar desde fuera en muchas ocasiones; una realidad que no se repitió en el resto de contextos.

CONTEXTO

CENTRO

Las prácticas estaban divididas en dos períodos: el primero, de observación, y el segundo, de actuación. Pero resultó ser todo más orgánico de lo planeado y creo que observé y actué de la misma forma a lo largo de toda mi estancia en el centro. Fueron mis dos primeros meses como docente en prácticas.

Elegí la EASD Pablo Picasso porque me parecía interesante la Educación de Régimen Especial de las Enseñanzas Artísticas; algo que había estudiado esos meses en el máster y que no conocía en profundidad. Por ese motivo, durante mi estancia en el centro aproveché cada segundo para investigar su funcionamiento y organización.

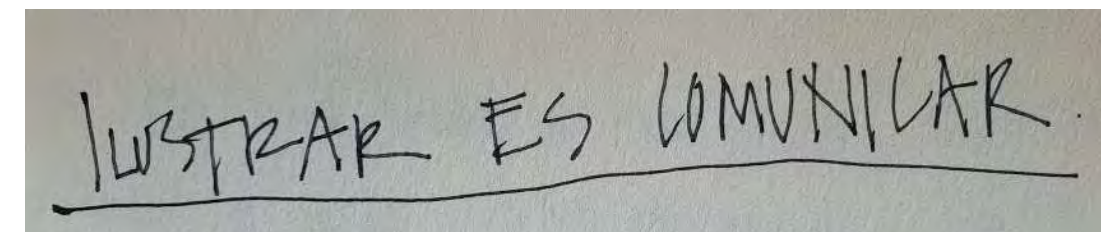
Es un centro de enseñanza pública dependiente de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia. Imparte las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño y las enseñanzas artísticas superiores de diseño. De toda su oferta, mi sitio fue la materia de Proyectos de Ilustración (I y II) en los dos cursos del ciclo formativo de grado superior de Ilustración.

La escuela cuenta con algo más de 400 alumnos, distribuidos de tal forma que nunca ves a más de 10 o 15 juntos. El horario y el espacio de las aulas los desliga bastante, o eso percibí. Tienen tres paradas fijas: la puerta para los fumadores, los bancos de la entrada con vistas al mar para los no fumadores, los que tienen frío o los que ya fumaron, y la cafetería. Hay 42 docentes, y su recorrido es similar al del alumnado pero eliminando los

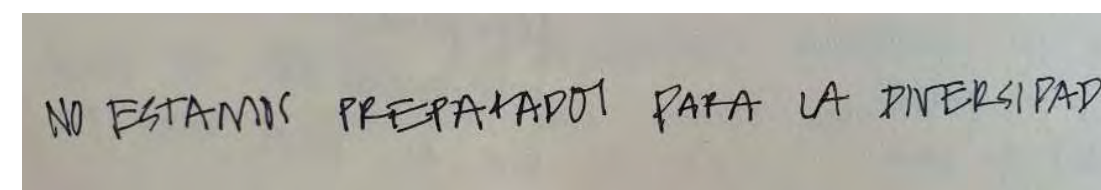
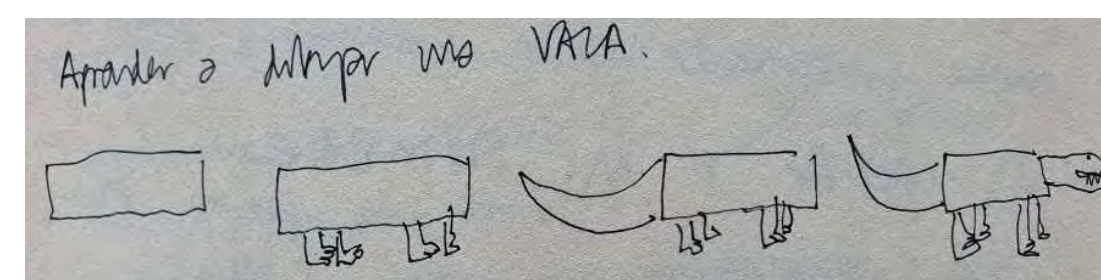
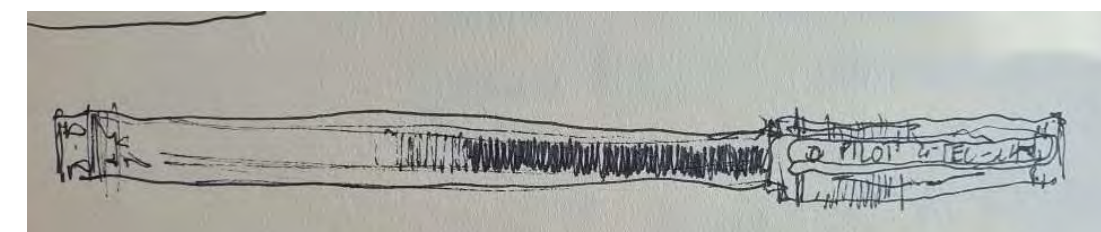
bancos de la entrada—que ellos sustituyen por el mostrador de la conserjería, donde firman al entrar y salir.

En mi diario de a bordo tomé nota de todo: de cómo se entiende la orientación profesional en el centro, de cómo trabajan los tutores y tutoras, analicé los documentos (Proyecto Educativo, Programación General Anual, etc.), entrevisté a parte del profesorado y alumnado, entre otras cosas. Pero, sin duda, lo más importante que recogen esas páginas son mi relación con Clara—mi tutora de prácticas y profesora de Proyectos de Ilustración—y las impresiones del alumnado.

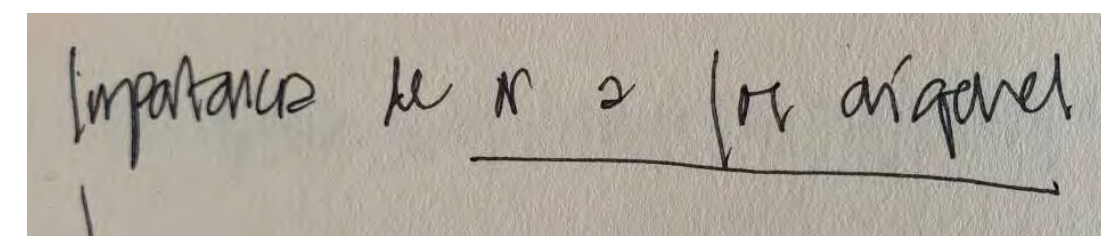
Diario de a bordo, López-Ganet, 2015-2016



ILUSTRAR ES COMUNICAR.



NO ESTAMOS PREPARADOS PARA LA DIVERSIDAD.



Importancia de n = los orígenes.

AULA

Clara entiende a los componentes del grupo como proyectistas activos y no como alumnos pasivos. Comparten sus experiencias profesionales en clase; cuando ganan un concurso, cuando empiezan a escribir e ilustrar y les surgen dudas. Los concursos pasan a ser contenido de la materia: carteles, portadas o álbumes ilustrados. La toma de decisiones, la información académica y profesional, la inserción laboral y hasta los problemas personales se trabajan en el aula.

Dos actividades de la asignatura me recordaron que mi búsqueda podía ser interesante para el resto: “creación de tu identidad digital”—en la que se les invitaba a definir su nombre artístico y logo para incorporar a tarjetas de visita o página web—, y una “carta de los deseos”—un relato en el que contaban sus sueños como ilustradores e ilustradoras. Me contaron que sentían que el espacio del centro no era suyo, que su obra y sus propuestas no invadían los recovecos de la escuela. Que faltaba relación entre las personas que transitan la Picasso.

Proyectos de Ilustración se imparte los dos cursos del ciclo formativo, y en cada uno de ellos tiene dos grupos (A y B). Había muchas diferencias entre unas clases y otras en el número de asistentes y en el ambiente. Por otro lado, la disposición del aula era muy flexible y permitía la participación, la crítica y el debate. A Clara, la profesora, no le interesa controlar, sino que valora el control autónomo del alumnado por encima de todo. Comenta que muchos se quejaron al principio por la falta de pautas y el grado de libertad con el que contaban, pero dice que acabó convirtiéndose en curiosidad, motivación e interés.

PERSONAL

Yo también fui alumna durante este período. Aprendí técnicas, infinidad de referentes, editoriales, recursos a nivel dibujo y una forma de ser docente. Mi formación como arquitecta me permitió sentirme a gusto en el aula; sin embargo, desconocía bastante el campo de la ilustración. Pensando en posibles intervenciones, pensaba en los planos en la composición, en la maquetación, en el dibujo rápido, en el dictado gráfico, en el dibujo colectivo, en una batalla de ilustración o en el trabajo de referentes. Finalmente, decidí dejarme llevar por mis impresiones en el aula y mis propias inquietudes.

En una de las primeras clases habíamos trabajado la idea de los referentes. Cada uno recogió lo que consideraba que marcaba su identidad como ilustrador o ilustradora: cine clásico, cómics, grupos de música, dibujantes de manga, tribus urbanas... ¿Y nosotros?, ¿y ellos mismos?

La investigación que ocupaba mi tiempo desde el comienzo del máster proponía una reflexión acerca de lo que supone la procedencia para cada uno, sus orígenes, en la creación de su identidad como persona, como artista y en su producción. Decidí, entonces, extrapolar mi historia para así obtener dinámicas capaces de generar autoconocimiento en el alumnado de materias de Educación Artística en el ciclo de Ilustración de la Picasso.

METODOLOGÍA

La intervención se llevó a cabo con el alumnado del primer curso (Proyectos de Ilustración I). Dos sesiones por grupo, de dos horas cada una, un total de 8 horas.

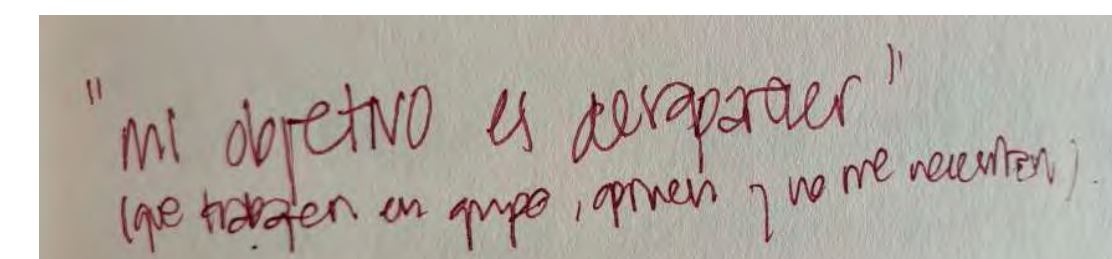
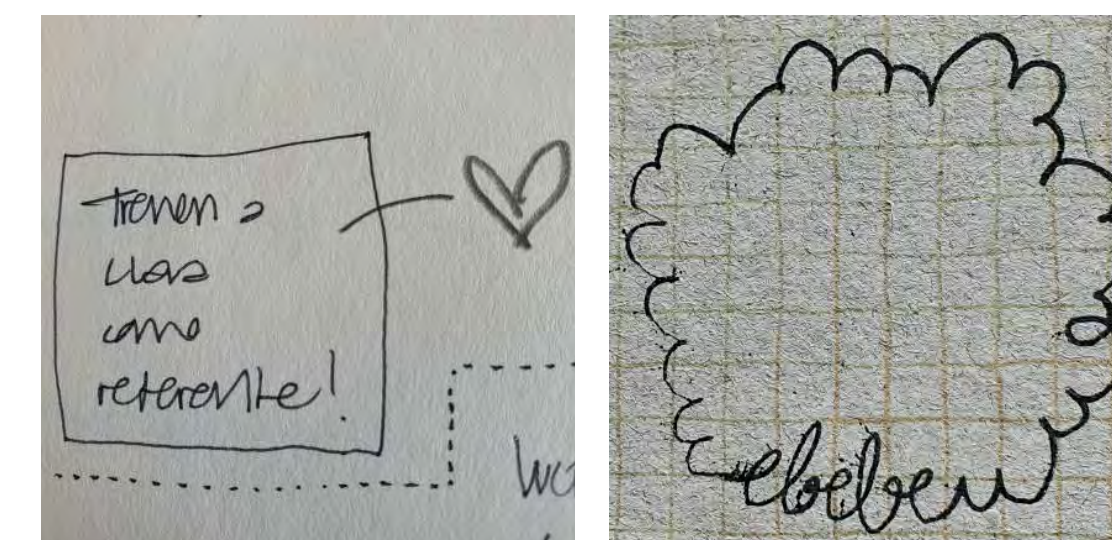
El proyecto propuesto consta de cinco estrategias en las que el alumnado aplicó sus vivencias personales a su propia creación artística, dando como resultado un proceso evolutivo desde lo más íntimo e individual hasta lo más común y colectivo. Trabajamos ideas tan complejas como el origen, las raíces o la identidad, enriqueciendo al alumnado como personas y ampliando su perspectiva de sí mismos como artistas, creadores e ilustradores. Una parte esencial del proyecto era el hecho de que crearan; que generaran un producto que tuviera fecha de nacimiento, pero que pudiera ser infinito si ellos quisieran.

A través de contenidos muy claros pensados desde la investigación del máster, se organizan las sesiones: el autorretrato, la creación de un personaje a partir de dos identidades, la memoria explicativa como recogida del proceso, el espejo como encuentro con nosotros mismos.

DINÁMICA Y TEMPORALIZACIÓN

La puesta en práctica está formada por acciones artísticas que materializan las estrategias extrapoladas de cada uno de los recuerdos y reflexiones posteriores. Sin embargo, para adaptar la propuesta a cada una de las intervenciones en los distintos espacios educativos, las acciones se agrupan en sesiones en función del tiempo disponible en cada caso. Me interesa dejar claro cómo se distribuyen las diferentes acciones de acuerdo con el número de sesiones disponibles porque es algo que variará y supondrá un importante indicador de los resultados. En el proceso, se irá viendo a qué altura de la intervención funciona mejor cada acción o qué orden genera mejores resultados. En el caso de la Picasso, contamos con dos grandes sesiones; dos mañanas con una semana de por medio que permitieron hacer dos grandes grupos: una sesión que agrupó las acciones en torno a lo más individual e íntimo y una segunda sesión protagonizada por lo colectivo.

Diario de a bordo, López-Ganet, 2015-2016



Sesión 1: más individual

-Rumor. Hago correr la voz entre el alumnado de que tienen que llevar a clase un espejo y rotuladores Posca en la fecha marcada.

-Presentación. Me presento a través de la vídeo-performance desenredándome el pelo.

-Dibujo rápido de los padres, abuelos, padrinos o personas que ejercieran como referentes adultos en la infancia, anotando sus características.

-Reflexión individual y privada acerca de las características recibidas de estas personas (familia y amigos de la primera infancia), comprobando su importancia.

-Autorretrato sobre un espejo con los Poscas incluyendo las ideas recogidas del ejercicio anterior y utilizando las técnicas que se consideren más adecuadas.

-Intercambio de los espejos para repetir la acción superponiendo su autorretrato sobre el del compañero o compañera ya plasmado, para así crear una nueva identidad.

-Bautizo de los nuevos personajes como punto de partida del ser.



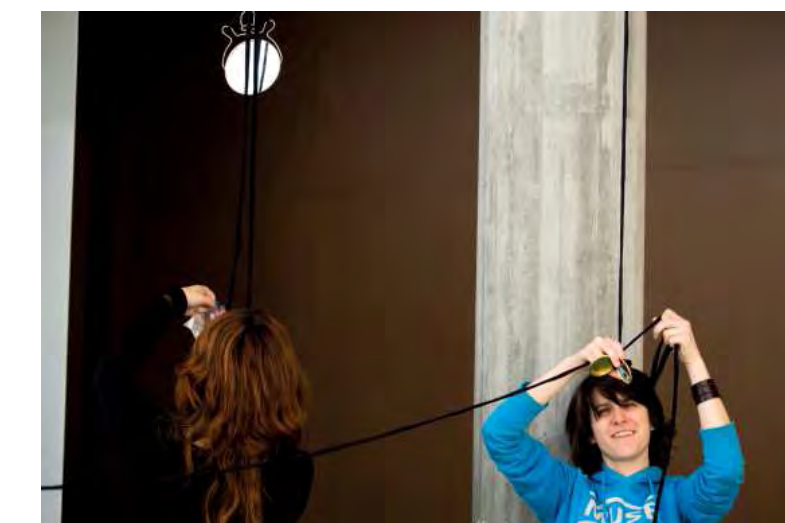
Raíces que asoman en la Picasso (sesión 1), López-Ganet, 2016

Sesión 2: más colectiva

-Recoveco de la escuela. Cada uno piensa y elige un lugar especial para él o ella y los recorremos juntos para elegir uno común.

-Instalación artística hecha entre todos como elemento singular motor de cualquier grupo social. Una experiencia conceptual en un ambiente determinado—escogido por ellos mismos en el espacio de la escuela—, que representa la identidad colectiva del grupo. Una construcción en la que múltiples espejos autorretratados simbolizando el yo individual cuelgan de un espacio, apropiándose de él y generando comunidad.

-Reflexión alumnado. Se recoge la experiencia en un formato libre (diario ilustrado, cómic, selección de fotografías, texto, etc.), que permite continuar el proceso personal y constituye una autoevaluación.



Raíces que asoman en la Picasso (sesión 2), López-Ganet, 2016

EVALUACIÓN

Del alumnado

Se llevó a cabo una autoevaluación, ya que fue una experiencia vivida por y para ellos. En sus reflexiones recogieron el proceso, dieron su opinión, comentaron mi presencia en el aula y valoraron todo el trabajo en general. Sin haber marcado yo unas pautas a seguir—evitando totalmente condicionarles—, se repitieron características que me sorprendieron muy gratamente:

-Una maquetación y formatos muy originales (texto, fotos, cómic, etc.).

-Aparezco en todos, mi presencia en el aula se manifiesta en forma de dibujos.

-Se quedaron con datos míos muy personales en relación a mis raíces y a palabras en bubi que fueron apareciendo.

-Todos los trabajos transmiten agradecimiento, viendo la intervención como algo nuevo y diferente que les hizo reflexionar.

De mi intervención

Durante todas las sesiones tomé nota en un cuaderno de todas las anécdotas, logros y fallos. Aunque los errores no impidieron la puesta en práctica de mis ideas, sí que me ayudaron a mejorar:

-Al primer grupo le propuse arrancar la actividad en silencio, con la idea de crear un ambiente de reflexión e individualidad. Sin embargo, fueron unos minutos que me resultaron algo incómodos, por lo que decidí música para el siguiente grupo y, efectivamente, la actividad mejoró.

-Tuve la sensación en varios momentos de que no conseguía transmitir lo que tenía en la cabeza; que, quizás, no estaba siendo lo suficientemente clara.

-La idea de arrancar el trabajo con el rumor para que se informaran los unos a los otros sobre el material que tenían que llevar (espejo y rotuladores Posca) no fue del todo efectiva, ya que algunas personas tuvieron que utilizar papel de aluminio.

Llegué a las aulas con un sentimiento de estar rompiendo su ritmo, con miedo de interrumpir. Presenté la propuesta sin pedir demasiado, cada persona intervendría en la medida que quisiera y pudiera. No sabía cómo reaccionarían, y fue increíble su respuesta al proyecto propuesto. Hubo sorpresas en la instalación ya que muchas de las personas que pasaban desapercibidas en clase (tal y como contaba la tutora), sacaron su vena más colaborativa y participativa, demostrando la importancia de estas acciones relacionales en el grupo.



Feedback de Xulia Pisón,
López-Ganet, 2016

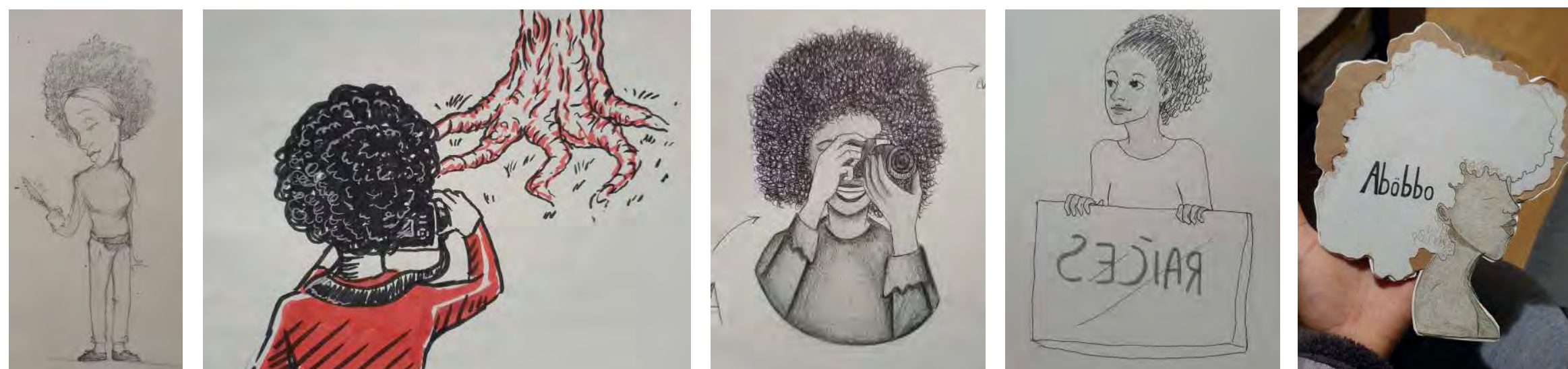
REFLEXIÓN TRAS LA ACCIÓN

Ya hacía mucho tiempo que me imaginaba en un aula, así que esperaba sentirme cómoda, disfrutar de la experiencia y ser capaz de poner en práctica todo lo que había planeado, pero no me esperaba esos dos primeros meses como algo tan especial. Haber vivido una experiencia tan buena fue un trampolín para seguir dedicando tiempo y esfuerzo a mi formación como docente.

Al rever y releer sus reflexiones me di cuenta de que se habían quedado con lo que sintieron que me emocionaba: lo bubi, lo que suponía ese origen para mí, mi implicación en el aula y el hecho de que saliéramos de ella para montar nuestro espacio, nuestra instalación.

La razón de ser de mi intervención en la Picasso eran mis prácticas del máster, por lo que di por cerrada la etapa: la metodología, los objetivos y contenidos iban de la mano de un TFM y programación que había terminado. No me imaginaba que después ese inicio de investigación me llevaría a un doctorado y que repetiría mi intervención en aulas de Canadá, India o Guinea Ecuatorial.

Yo en el feedback del alumnado de la Picasso, López-Ganet, 2016



4. SEGUNDA ETAPA: DESMONTANDO ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS DESDE EL ANTIRRACISMO

Cómo me veo en función de cómo me ven; creo que eso es lo que muestran los microrrelatos de la primera etapa.

Los gallegos son conocidos por sus respuestas esquivas, pero hay veces en las que no se puede dar otra respuesta que “depende.” ¿Que cómo me identifico? Me dijeron que era mulata, y así me definí hasta no hace tantos años. Después descubrí lo que escondía y abandoné el término. Entonces pasé a ser negra. Conocí a mucha gente parecida a mí, éramos afrodescendientes. Para muchos, los que estamos en el limbo no somos negros auténticos, tampoco africanos. ¿Afroespañola?, ¿afrogalega? Entre mi gente puedo ser solo Tiffany. O Ebebe.

En esta segunda etapa me centro en cómo se dirige el otro a mí. Profundizo en lo delicado. Ya tenía fichados los recuerdos que comparto a continuación, pero no los saqué a la luz y trabajé sobre ellos hasta que conocí a otras hermanas y hermanos de la comunidad negra en España y en Galicia. Empecé a seguirles por redes sociales, a asistir a eventos en los que lo afro estaba en el centro, a construir amistades negras, a leer sus trabajos y a hacer un ejercicio grande de deconstrucción.

Todo lo que yo había vivido, les había pasado a ellos también. Me identificaba con sus historias. Me sentía cómoda. Ese es el espacio seguro del que tanto se hablaba. La sensación que me provocaban las situaciones contadas en los microrrelatos no era mi culpa, era del racismo.

Esta segunda etapa bebo de la comunidad, del antirracismo y del afrofeminismo. Recupero los recuerdos y reflexiono. Paso de centrar mis esfuerzos en adaptar mi historia en forma de anécdotas para que el resto la entienda, a ir más allá, conectarlas y verlas de forma colectiva.

***“E LOGO TI, POSTE MÁIS MORENA
NO VERÁN?”***

**“SO, DO YOU GET DARKER IN THE
SUMMER?”**

Boca de incendios [Fire hydrant] de la Casa das Histórias Paula Rego de Souto de Moura, López-Ganet, 2016

S I

***“ TI NON ES NEGRA, TI ES MULATA!
MOITO MÁIS GUAPA!”***

Negrita, morenita, de color, mulata...nunca negra. Hasta mi abuela me compara con mi madre y me recuerda que no soy negra, que soy mulata, “mucho más guapa”.

“YOU’RE NOT BLACK, YOU’RE MULATTA! MUCH PRETTIER!”

“Negrita”, “morenita”, person of color, mulatta; never black. Even my grandmother compares me with my mother and reminds me that I am not black, I’m mulatta, “much prettier.”

Pieles bajo el sol chileno [Skin under Chilean skin], López-Ganet, 2018



CUIDADORA DE LA ABUELA

Tanto en el centro médico, como en el supermercado o paseando por la calle...siempre suponen antes de tiempo.

GRANDMA'S CAREGIVER

At the medical center and at the supermarket or even walking down the street... they always assume without knowing.

Abuela cuidándome a mí [Grandma looking after me], archivo doméstico familiar, 1990



**DE LOS CREADORES DEL HOMBRE
DEL SACO, LLEGA LA NEGRA DEL
AFRO**

Dando clases de patinaje, una madre me pidió que me recogiera el pelo porque le daba miedo a su niña.

**FROM THE CREATORS OF THE
BOGEYMAN, COMES THE BLACK
WOMAN WITH THE AFRO**

While teaching skating lessons, a mom asked me to put my hair up because I scared her little girl.

Campeonato de patinaje artístico [Figure skating championship], 2005



“AHORA HAY MUCHAS COMO TÚ”

“NOW THERE ARE A LOT LIKE YOU”

“Ayer te vi por Coruña”. “Creo que te conozco, eres la dependienta de Zara”. “¿Eres tú la modelo de multiópticas?”. Ni iba por Coruña, ni trabajo en Zara, ni soy yo la del anuncio de gafas. “Ah, es que ahora hay muchas como tú”.

“I saw you in Coruña yesterday.” “I think I know you, you’re the store clerk at Zara.” “Are you the model from Multiópticas?” I wasn’t in Coruña, nor I work in Zara, neither am I in the sunglasses ad. “Oh, it’s just that now there are a lot like you.”

Muchas como yo [A lot like me], López-Ganet, 2019



DE CUANDO NOS ECHARON DE NATURA

Prometía ser un día genial, tarde de compras con mamá en el centro comercial Cuatro Caminos, planazo adolescente. Entramos a Natura —esa tienda que dice mirar al mundo y a todos los elementos que lo forman, y que te recibía con un enorme oso para demostrar su sintonía con la naturaleza—, pero no pudo ser. Tan pronto como mi madre se acercó a consultar el precio un bolso la dependienta gritó alto, claro y con voz de asustada: “¡Ay, no, no, no! ¡Aquí no queremos nada! ¡No os vamos a dar nada! ¡Marchaos de aquí!”. Y nos fuimos, claro.

WHEN WE WERE KICKED OUT FROM NATURA

It promised to be a great day, an afternoon out shopping with mom at Cuatro Caminos mall, a heck of a teenage plan. We went inside Natura—that store that says to look at the world and all the elements that form it, and welcomes you with a huge bear to show its harmony with nature—, but it could not be. As soon as my mom approached the store clerk to check the price of a purse, she shouted loud and clear, with a frightened voice: “Ow, no, no, no! We do not want anything here! We are not going to give you anything! Go away!” And so we left, of course.

El oso de Natura [The bear from Natura], López-Ganet, 2020



¿QUÉ FUE DE ESOS CIENTOS DE FOTOS?

Después de señalarme de la forma más descarada posible, me pedían que me sacara una foto con ellos. Personas desconocidas me invadían, me tocaban el pelo, se partían de risa y avisaban a sus pandillas para que se acercaran al espécimen que acababan de encontrar. Una a mí sola, a mí con uno, a mí con otro y en grupo conmigo en el centro. Acompañadas de algún cumplido con respecto a mi físico, otras alguna guarrada y también estaban las simples carcajadas que transmitían asco hacia mi persona. Y así todos sábados de mi época de salir los sábados.

En algún momento paré, pero no sé cuándo ni exactamente por qué. Lo que sé es que fue demasiado tarde porque ya habrán pasado las tarjetas de sus cámaras digitales a sus ordenadores y ya me tienen. Y ni me las pasaron.

WHAT HAPPENED TO THOSE ZILLIONS OF PHOTOS?

After being pointed at in the most shameless way, they would ask me to take a photo with them. Strangers would invade me, they would touch my hair, they would crack up and shout to their buddies to come and see the specimen they had come across. One alone, one with me and one guy, one with me and another one and with the group with me in the center. They came with some compliments regarding my appearance, others with some filthy comments and there were also those simple guffaws that transmitted disgust towards me. And so on every Saturday of when I used to go out on Saturdays.

At some point I stopped, but I don't know when nor why. What I do know is that it was too late because they would already have uploaded their memory cards from their digital cameras to their computers and they have me now. And they didn't even bother to pass them.

En un pub antes de ir a Bataplán [In a club before going to Bataplán] (San Sebastián), Montenegro, 2010



RICA Y ADOPTADA

- Porque tú... ¿en dónde naciste?
- Aquí, ¡pensé que lo sabías!
- Ah, buah, perdona. Es que vi una foto ayer tuya en el Tuenti en una casa guapísima con piscina y di por hecho que eras adoptada.

RICH AND ADOPTED

- But you... where were you born?
- Here. I thought you knew!
- Oh, sorry. It's that I saw one of your photos on Tuenti yesterday in an amazing house with a pool and I assumed you were adopted.

Tomando el sol en la piedra de la casa de mi segunda familia [Sunbathing on the stone of my second family's house], Novo Castro, 2010



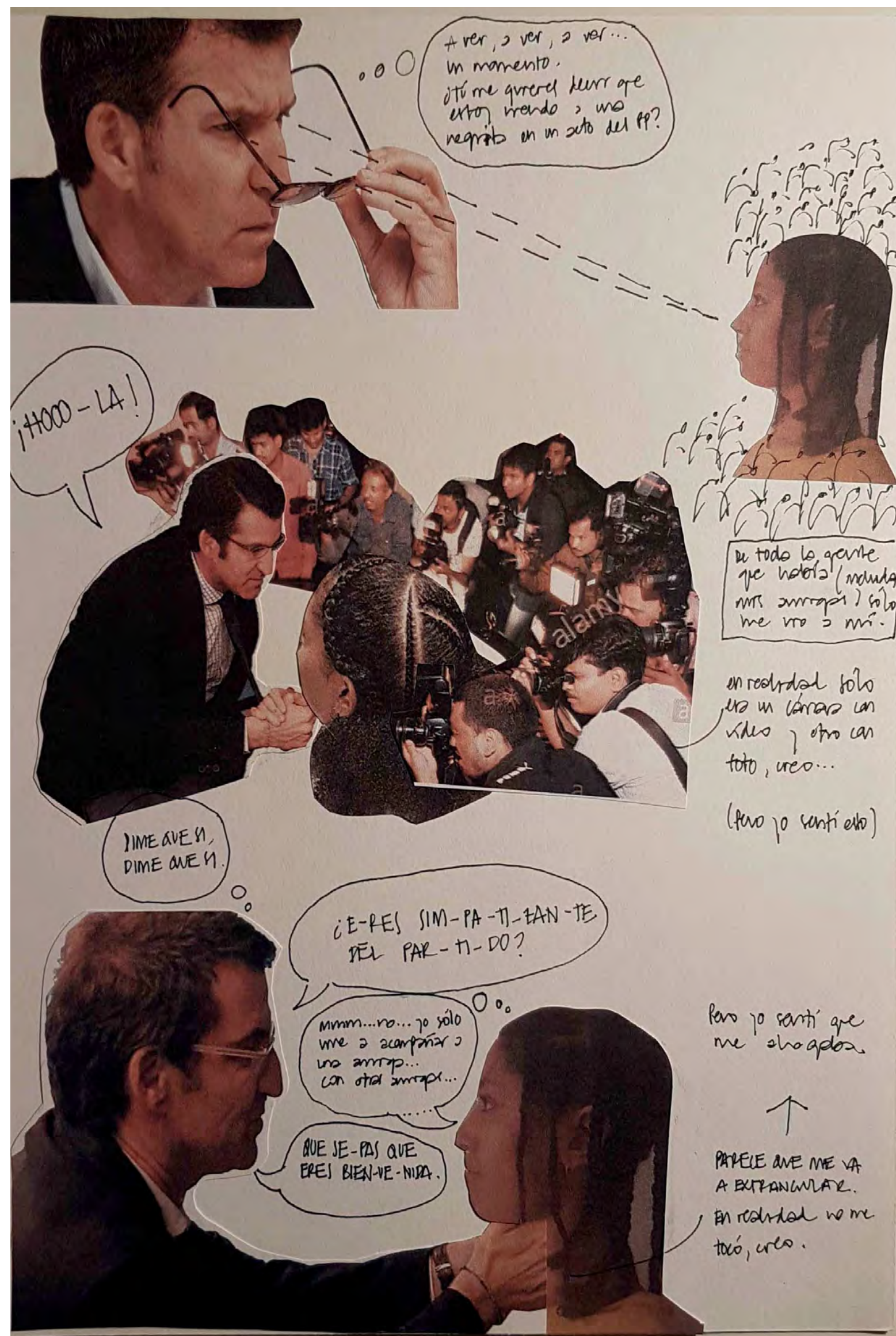
ACEPTADA POR EL PRESIDENTE

ACCEPTED BY THE PRESIDENT

No se nos ocurrió otra cosa mejor que acompañar a nuestra amiga a un acto del Partido Popular en nuestro pueblo. Los medios de comunicación estaban grabando el discurso del presidente y, en cuanto acabó y se acercó al público, lo siguieron para no perder ningún detalle. Aunque la sala estaba llena de gente y el grupo de amigas ocupas/entrometidas/intrusas estaba formado por varias, vino a mí: “¿Eres simpatizante del partido? Que sepas que eres bienvenida”. Tanto él como otras personas del pueblo se dirigieron a mí para recordarme que era aceptada allí como una más. Me fui.

We didn't come up with a better thing to do but to go with our friend to a political rally of the "Partido Popular" in our town. The media was filming the president's speech and, when it ended and he approached the crowd, they followed him so they wouldn't miss a single detail. Although the room was full and in my group of friends we were several, he came to me: "Are you a party supporter? So you know, you are welcomed." Both him and other people from the town addressed me to remind me I was accepted there, as one more. I left.

Fotodiario: Aceptada por el presidente [Accepted by the president (Photo journal)], López-Ganet, 2019



LA NEGRA MUERE PRIMERO

Mis mejores amigas me regalaron una vez por mi cumple una camiseta con una niña negra con carita de buena que escondía un hacha. Era una época en la que me veían una parte de negra matona. También fueron amigos los que bromearon al estar de acampada y escuchar algún ruido con que la primera en morir debía ser yo porque en las pelis los negros siempre morimos primero.

La camiseta de negra matona regalada en la juventud fotografiada por mi padre durante la cuarentena porque la tenía en su casa [The black bully t-shirt given during my youth photographed by my father during the quarantine because he had it in his house], López-Ganet, 2020

THE BLACK WOMAN IS THE FIRST TO DIE

My best friends gave me for my birthday once, a t-shirt with a black girl with a good girl face hiding an ax. It was during a time when they saw a black bully side in me. They were also friends, those who when we were camping and heard a noise, joked around saying I should be the first one to die because black people always die first in movies.



CUERPO DE NEGRA

Ombbligo de negra, de pequeña me avergonzaba de que estuviera para fuera porque pensaba que solo las personas negras lo podíamos tener así.

Musculatura de negra, también me tapaba el brazo porque me parecía que sacaba bola con demasiada facilidad.

Pelo de negra, que destrozaba.

Dientes de negra, o eso me dijo la dentista cuando tuvo que lidiar con una boca grande llena de piezas grandes y una sonrisa que mostraba hasta el juicio.

¿Son nuestros pies algo más planos?

Labios de negra, culo de negra, ritmo de negra, sabor a negra...

Escuché lo del olor de mi gente alguna vez, pero yo me quedo con la sensación de tierra mojada.

BLACK WOMAN'S BODY

Black woman's navel, when I was a child I was ashamed it was out because I thought only us black people could have it this way.

Black woman's muscles, I also covered my arm because I thought my biceps showed too easily.

Black woman's hair, which I destroyed.

Black woman's teeth, or so the dentist said when she had to deal with my big mouth full of large pieces and a smile that showed even the wisdom.

Are our feet a bit flatter?

Black woman's lips, black woman's butt, black woman's rhythm, black woman's flavor...

I heard about my people's smell sometime, but I get the feeling of wet soil.

Creation of the quarantine

Creación de la cuarentena [Creation of the quarantine], López-Ganet, 2020



BOMBÓN DE CHOCOLATE

Las mujeres negras no solo tenemos el poder de convertirnos en trozos de carne. Somos plato principal y postre. Exóticos y sabrosos bomboncitos de chocolate para endulzar, todo un privilegio...

A PIECE OF CHOCOLATE

Black women do not only have the power of becoming a piece of meat. We are the main course and dessert. Exotic and tasty chocolates to sweeten up. Quite the privilege...

Bombones [Chocolates], López-Ganet, 2021



**SOY SU MUJER DE COMPAÑÍA, SI...
¡SU HIJA!**

Mis padres y yo nunca nos fuimos de viaje cuando yo era niña. Nuestros planes familiares eran ir de camping o ir a una parcela en la que teníamos huerta y animales de granja. Solo salíamos de esa rutina para ir a la feria mi padre y yo a comprar todo lo necesario para la finca. Allí todos me miraban, siempre. Al pasar por la zona de caballos por fin un hombre habló alto y claro y me sacó de dudas. Creían que yo era “su puta”.

**YES, I AM HIS CALL GIRL, INDEED...
HIS DAUGHTER!**

My parents and I never traveled when I was a child. Our family plans were either go camping or go to a plot of land where we had a vegetable garden and farm animals. We would only break from that routine to go to the farmer's market to buy, my dad and I, everything we needed for our lot. There everyone looked at me, always. When we went by the horses, a man, at last, spoke his mind and cleared up my doubts. They thought I was “his whore.”

Papá y yo en la finca [Dad and I in our plot], archivo doméstico familiar , 1993



DISCURSO TEÓRICO DE LA SEGUNDA ETAPA

En la primera etapa, recurría al pasado como si ese tipo de situaciones llenas de racismo solo ocurrieran en mi infancia. Me percibía de pequeña como indefensa, entendía que me faltaba fuerza, autoestima y confianza, y me culpaba. Una vez pasada esa etapa, percibo que mi posicionamiento al recuperar esos recuerdos da a entender que mientras los comparto ya lo tengo todo claro, cuento con las herramientas necesarias para enfrentarme a esos episodios racistas y nunca los viviría como lo hice años atrás.

Poco a poco han ido saliendo muchos más recuerdos. Cada trocito de memoria plasmado es un acercamiento a mi historia y una forma de entender mejor la del resto, un aprendizaje. Formar parte de una comunidad y escuchar otras voces que contaban vivencias parecidas a las mías fue el salto a esta segunda parte de la investigación. Conocer otras historias me hizo sacar algunos de los recuerdos que guardaba más al fondo.

No todo lo he podido compartir. Mucho me lo guardo, como es normal (y necesario). De esa primera etapa estructurada, medida y comedida a la hora de transmitir, paso a esta segunda: una correlación intensa, continua y un tanto abrumadora de experiencias racistas. Un agotamiento para quien me lee y un “basta ya” para mí. Paré cuando sentí que no hacía falta regocijarse más. Suficiente, se había entendido. Ya estaba en

otra cosa, en la siguiente etapa de la investigación.

He decidido no hacer estanca cada etapa y momento de reflexión que la acompaña. No tendría sentido hacer hermética cada fase, ya que cada aprendizaje se relaciona con más de una vivencia y le da sentido y coherencia a la historia. Muchas de las reflexiones que han surgido en la segunda, tercera o última etapa han sido incluidas en el discurso teórico de la primera; y algunos sentimientos que ya sentía antes de empezar la investigación forman parte de las conclusiones.

Paso de la primera persona de singular a la de plural. Me veo reconocida en tantas historias que dejo de sentirme sola. Me atrevo a compartir la mía porque me siento acompañada. Y es que, como afirma Freire (1970), “¿quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?” (p. 26).

Me pregunto, entonces, si habré sido poco coherente al plantear mi investigación desde un punto de vista tan personal e individual, pero entiendo que parto de un autoconocimiento que más que aislarme, me acerca al resto y genera en mí una conciencia colectiva. Lejos de suponer un riesgo de ruptura de lucha y comunidad, que esta tesis hable en primera persona es una forma de sumar una historia individual más a la colectiva.

Lo íntimo de esta tesis viene de ahí, de una necesidad de ir asomando poco a poco algo que llevaba dentro. No tenía claro el cómo, cuándo y a quién contárselo; nunca lo había hecho antes. Como dice Coates (2016), “la mayoría de nosotros estábamos obligados a tragarnos nuestras injusticias y luego sonreír” (p. 112). La soledad y falta de espacios de reflexión nos hacen creer que esa sensación de culpabilidad y responsabilidad que nos imponemos se debe a una autoestima débil. El silenciamiento es una constante en nuestra historia, que anula la voz de la experiencia y le quita peso a nuestros testimonios.

Ejercicios como el de esta tesis y el trabajo de tantas otras personas que están en la misma línea, de compartir su visión y su historia a través de los formatos que consideren, no garantizan el final del racismo. Sin embargo, tal y como dijo Timothy J. Stanley en una clase a la que asistí en la Universidad de Ottawa, iniciativas como esta seguramente ayuden a crear espacios antirracistas en las vidas de las siguientes generaciones.

Esa misma mañana, antes de la charla de Stanley, nos habían puesto un vídeo de Billie Holiday cantando *Strange Fruit* en 1959. También un documental con, posiblemente, las imágenes más duras que pudieron seleccionar y la misma melodía con la misma letra esta vez cantada por Nina Simone. Recuerdo no poder levantar la cabeza; miraba para abajo, dibujaba un árbol con frutas y escribía lo que sentía. Era la única persona negra en la clase.

Algo parecido me pasaba al ver en el cine todas las películas sobre esclavitud y cualquier tipo de violencia hacia personas negras. Sabía que iba a sufrir, pero era lo suficientemente masoquista como para repetir. Creo que me gustaba que al salir la gente empatizara y me preguntara qué sentía y cuál era mi historia. ¿De verdad hacía falta mostrar el horror para recibir un mínimo consuelo? Es más, ¿me valía de algo el consuelo?

¿Cómo puede ser que antes de ver los cuerpos linchados en los árboles del sur de Estados Unidos mis compañeros de aquella clase entraran al debate justificando el racismo cuando es en clave de humor? La discriminación no se basa en la intención del acosador, sino en el impacto que tiene en la víctima. Esto lo escuché el 11 de abril de 2018 en una charla en la misma universidad en referencia a un punto de currículo educativo de Ontario.

El 2017-2018 fue un curso de cambios a todos los niveles, pero en el plano de la investigación fue una inmersión completa en un mundo nuevo a nivel educativo. Los temas que me interesaban ya no eran solo cosa mía, se estaban hablando en el aula de una universidad y quienes compartían su conocimiento eran personas negras. Ahí nació mi interés por contar mi historia desde otro punto y pasar de forma orgánica y no intencionada de la primera etapa a la segunda.

Una vez sumergida en lecturas y con la curiosidad y necesidad de aprendizaje constante, empecé a conectar con personas y asistir a eventos, jornadas y conversatorios a mi vuelta a España. Ya se llevaba tejiendo una red mucho tiempo—seguramente desde siempre a pesar de haber ido evolucionando—, pero yo no entré en ella hasta el verano de 2018.

Pirámide de Ferrero Rocher



Se habla de lucha y de conciencia, de una estructura y sistema opresor, de una necesidad de educar y compartir historias. Lo afro en el centro. Se van las energías en un intento de cambiar al Otro y romper la situación a nivel estructural. Pero el Otro no va a cambiar, ¿qué sentido tendría para él perder el poder? Los racismos son dinámicos, cuando se agota una de sus formas se reinventa y adapta volviendo a aparecer de una forma más sutil que podamos tolerar y a la que nos podamos adaptar.

¿Quiero formar parte del sistema, cambiarlo, destruirlo o huir de él?

Paso de ver las vivencias que recojo en la tesis como anécdotas aisladas y centrar la atención en mí a entenderlas como situaciones de humillación comunes a toda una parte de la población y ver el papel que asume también lo que me rodea.



No me llames negrita, llámame negra, Afrogalegas, 2018

COMUNIDAD

Veo el cartel de Afrogalegas de “No me llames negrita, llámame negra” en 2018, me siento identificada y me uno. Leo *¿Y tú, por qué eres negro?*, me emociona cada página, busco a Rubén H. Bermúdez en redes sociales y me declaro su admiradora. Se organizan encuentros en los que lo afro está en el centro de la conversación y asisto ya sean en A Coruña, Santiago, León, Madrid, Lisboa u Ottawa. Me sumerjo en un mundo en el que me veo reflejada a través de libros, películas, performances, teatro, canciones, charlas y un sinfín de formatos. También surgen nuevas amistades y un mayor acercamiento a mi familia materna.

Mi madre y su amiga Cecilia se hicieron amigas sin conocerse: “¡Amiga, amiga!”, le gritó una desconocida por la calle. Las dos

eran negras en la A Coruña de los ochenta, motivo suficiente para forjar una amistad. En este momento de la investigación, entiendo mejor lo que sintieron porque paso a vivir ese saludo entre desconocidos que somos familia. Nos tratamos como hermanos y hermanas, somos comunidad. “Descubrí que tenía algo especial compartir fatigas con gente negra que conocía bien la naturaleza de nuestro viaje porque también lo había emprendido” (Coates, 2016, p. 68).

Unidos para compartir, reír, llorar, crear y luchar. También para bailar. El Afronation es un festival que junta a la diáspora africana a través de la música y tuvo su primera edición en Praia da Rocha (Algarve, Portugal) en agosto del 2019. Se sentía la conexión en la forma de bailar, de relacionarnos, de emocionarnos con el mensaje de cada artista que subía al escenario y en cada saludo al cruzarnos por las calles de Portimão. No éramos del todo bienvenidos y pronto saltaron los comentarios de los veraneantes llamando al sitio “Pretimão.” Habíamos ensuciado su paraíso, explicaban en Twitter. Una noche, el presentador compartió un mensaje que nos llegó a muchos: “La policía nos espera fuera todos los días atenta a intervenir ante las acciones que se esperan de nosotros. No saben que lo que estamos viviendo aquí va mucho más allá de eso: es conexión, hermandad, origen y amor.”

Conocí a través de *Gurumbé. Canciones de tu memoria negra* (2016) el control por parte de la Iglesia de los encuentros de personas negras para así evitar su rebelión. Andalucía contaba con el mayor porcentaje de población afro del país. Como se preguntaba Sartre (citado en Fanon, 2009), “¿qué esperabais, pues, cuando retirasteis la mordaza que cerraba estas bocas negras? ¿Que iban a entonaros alabanzas? En esas cabezas que nuestros padres doblegaron hasta el suelo por la fuerza, ¿pensabais leer la adoración en sus ojos cuando se levantaran?” (p. 57).



Existe un miedo aprensivo en el colonizador de cara a escuchar al sujeto colonial; si el colonizado habla, saldrán las otras verdades, esas negadas, reprimidas y guardadas como secretos: secretos como la esclavitud, el colonialismo y el racismo (Kilomba, 2019). Al compartir su historia, las personas forzadas a esa posición de otredad se están liberando de una carga que llevaban dentro, están dando un grito de ‘¡estoy aquí!’ y están llamando al resto a que se reconozcan y se unan. Por muchas páginas escritas en esta tesis, muchas puestas en práctica en centros educativos que haga y mucho que haga público mi diario, no habré cambiado nada por mí sola. Hasta el cambio en mí ha sido fruto de la comunidad y de lo que hemos creado juntos.



Me emociona tanto como me asusta el poder de los seres humanos. El 11 de abril de 2002, medio millar de personas traspasaron con palas una duna de quinientos metros de diámetro a solo diez centímetros de su sitio original.

Juntarse es sinónimo de aunar fuerzas, reconocerse y buscar un cambio a nivel colectivo. Ya sea a desde el asociacionismo o cualquier otra forma de reunión, existe una continuidad como comunidad que muestra su poder desde el origen hasta la actualidad. En la organización de la diáspora africana y su conexión con África reside el logro del cambio, todas las partes trabajando a la par.



De arriba a abajo:
Cuando la fe mueve montañas, Francis Alÿs en colaboración con Cuauhtémoc Medina y Rafael Ortega, 2002

Fotograma del vídeo *When Faith Moves Mountains* (min. 00:06), Francis Alÿs en colaboración con Cuauhtémoc Medina y Rafael Ortega, 2002. <https://vimeo.com/130921402>

Mi historia es tu historia, Roberto Diago, 2000



Recordaba Toasije (2019) en un conversatorio del Conciencia Afro del pasado septiembre de 2019 que como colectivo se están cometiendo una serie de errores que hacen que se pierda el objetivo: la absurda división por denominaciones, la cultura de la escasez, el tabú con el dinero y las prácticas de apropiación cultural dentro del propio colectivo. Sumaría a sus palabras el repetir formas de organización y división propias de las estructuras que denunciamos, el caer muchas veces en un discurso de la verdad que vuelve a dejar fuera a muchas voces y el construir desde el presente ignorando el pasado.

Existen distintas fragilidades y privilegios dentro de una misma comunidad, la lucha nace desde esas diferencias dentro de la diferencia. Afirmaba Mayoko (2019) en ese mismo conversatorio junto a Antumi Toasije, Remei Sipi, Yast Solo y Simón Nong, que se deberían articular los distintos discursos desde lo afro, para así no contar con ausencias dentro de la comunidad.

Y desde lo afro se organiza la conferencia internacional AfroEuropeans, que conecta a la diáspora negra cada dos veranos para compartir ideas y experiencias y construir comunidad en alguna universidad europea. Entre el 4 y el 6 de julio de 2019 tuvo lugar en Lisboa su séptima edición, titulada Black In/Visibilities Contested (Las In/Visibilidades negras cuestionadas). Fue mi primer congreso en un entorno negro y en el que lo afro era, efectivamente, el centro; la idea de “lo negro entrando en la academia” de Grada Kilomba (2019) se hacía realidad para mí.

Éramos mayoría. Mayoría a la hora de celebrar, mayoría para apoyar cada aportación de compañeras y compañeros y abrazar los momentos más emotivos, pero también—y esto me resultó muy impresionante—mayoría para señalar aquello que discrimina o a aquellas personas que ocupaban un lugar que no les correspondía y estaban emitiendo un juicio que dolía—otra vez—a la mayoría. Había pocas personas no-negras—expresión

utilizada por el profesor de la Universidad de California en Berkeley Stephen Small en la conferencia inaugural—en las salas, todo lo que en otros contextos se hacía difícil compartir de repente fluía, a pesar de tratarse de un entorno académico; parece que si nosotras éramos la academia, podía llegar a funcionar.

Una de las personas del público levantó la mano, se puso de pie y leyó un poema. Era en criollo caboverdiano pero parecía que nos daba igual, ya que todos le seguíamos con la emoción en los ojos y los pelos de punta. “Áfrika Áfrika” gritábamos a coro todo el público cada dos frases. “Áfrika África” es un poema de Carlos Graça publicado en 2017 en el libro *Djidiu. A Herança do Ouvido. Doze formas mais uma de se falar da experiência negra em Portugal* (Djidiu. La Herencia del Oído. Doce formas más una de hablar de la experiencia negra en Portugal), una recopilación de poemas de Apolo de Carvalho, Carla Fernandes, Carla Lima, Cristina Carlos, Danilson Pires, Dário Sambo, luzGomes, Té Abipiquet Té y él mismo. *Djidiu* es una palabra de origen mandinga para denominar a los contadores de historias, contenedores y difusores de la memoria colectiva, también llamados *Djelis* o *Griots*. Parece que esos días de verano en esa universidad portuguesa todos éramos *Djidiu*.

PRIVILEGIOS

Estando en clase en Ottawa como alumna, nos propusieron hacer un ejercicio en el que se nos presentarían situaciones y en función de si nos representaban o no, iríamos sumando más o menos puntos: separaciones en casa, problemas de dinero, racismo, apoyo familiar, oportunidades laborales, discriminación por orientación sexual o de género, etc. Siempre consideré que mi vida había sido muy fácil y que había contado con toda clase de lujos: la atención de mis padres, un hogar y mucho amor. Sin embargo, esa actividad me dejó ver cómo mi realidad como

mujer negra me distanciaba un poco del resto del grupo; yo sumaba muchos menos puntos.

Ya a la vuelta de la experiencia canadiense, en febrero del 2019, Esther Mayoko dinamizó un taller en Fuenlabrada al que asistí y en el que se repitió la misma actividad, pero esta vez en forma de carrera. Era más vistoso, menos privado y los resultados quedaban más claros de forma visual. “Da un paso al frente si...”, de nuevo el mismo tipo de situaciones que nos removían nuestra historia y pasado. Esta vez no era la única negra, pero sí una persona con todas las suertes del mundo que había podido estudiar, crecer en un ambiente sano, sentirse arropada por familia y amistades y que nunca había sufrido ninguna discriminación por su orientación sexual o su identificación de género.

Había descubierto los privilegios en una conversación por Facebook con un primo de Guinea en nuestra adolescencia. Nos estábamos poniendo al día y yo le conté cómo me había ido en un viaje que había hecho por Italia, entonces me respondió: “claro, es que tú tienes papeles.” Sentirme vulnerable en muchas situaciones de mi entorno no quita que cuente con muchos privilegios.

Como sugiere Memmi (1971), colocada la sociedad en una pirámide, todos están oprimidos por alguien más poderoso pero también cuentan siempre con alguno con menos poder de quien aprovecharse. Tal y como explica el autor, el privilegio es algo relativo que puede presentarse en mayor o menor medida; sin embargo, afirma que “todo colonizador es un privilegiado porque lo es comparativamente y en detrimento del colonizado” (p. 64). Y lo que se define como normal en esa pirámide no es el promedio, sino la cima.

Necesitamos revisarnos constantemente. Leyendo los distintos capítulos de *Metamba Miago* reflexiono sobre cómo siempre somos capaces de dejar de lado. Al igual que afirmaba Esther

Mayoko, existe la necesidad de construir de otra manera; que no haga falta ir incorporando porque desde el principio se conciben los espacios, las historias y los encuentros de una manera abierta. Todas las realidades desde el respeto.

¿Demandamos a la sociedad cambios que nosotros mismos no estamos preparados para asumir? ¿Tiene algún sentido el subir un escalón de esa pirámide para contar con los derechos del de arriba? ¿El cambio de verdad se reduce a asumir poder dentro del mismo sistema? ¿No se estarán yendo nuestros esfuerzos en una lucha orientada en la dirección equivocada? ¿Cuán utópica es la idea de deconstrucción y reparto del poder? ¿Y cuánto de posible tiene la unidad y la concentración de esfuerzos por y para África? ¿Volver y tener tierra nos garantiza cierta independencia? ¿De verdad hay solución a todo esto? ¿Tiene que haberla? ¿Qué

Afroespañolización, V.R.U.S., 2000



vamos a hacer? ¿Yo qué voy a hacer? ¿Alguien más ha sentido una responsabilidad que le quedaba grande?

Delegamos el cambio en los otros, en que suceda algo externo a nosotros. Afirmaba Remei Sipi en el conversatorio del Quilombo Fest de 2019 que seguramente abusemos de la palabra descolonización. Pecamos de comparar y de luchas de poder, pero la lucha de África es otra, como recordaba Sani Ladan en su charla en A Coruña en 2018: “deshacerse de los parásitos y ser completamente independiente.”

Sin duda, la comunidad está activa y avanza continuamente. Gracias a la red existente—que sigue creciendo—, el mensaje puede llegar antes y tenemos a nuestro alcance cada vez más referentes, historias y espacios para compartir. Decía Yast Solo en su charla de A Coruña del pasado enero de 2019 mientras presentaba su libro *El arte de la interpretación interactiva* (2018), que “una sociedad consciente genera cultura de calidad.”

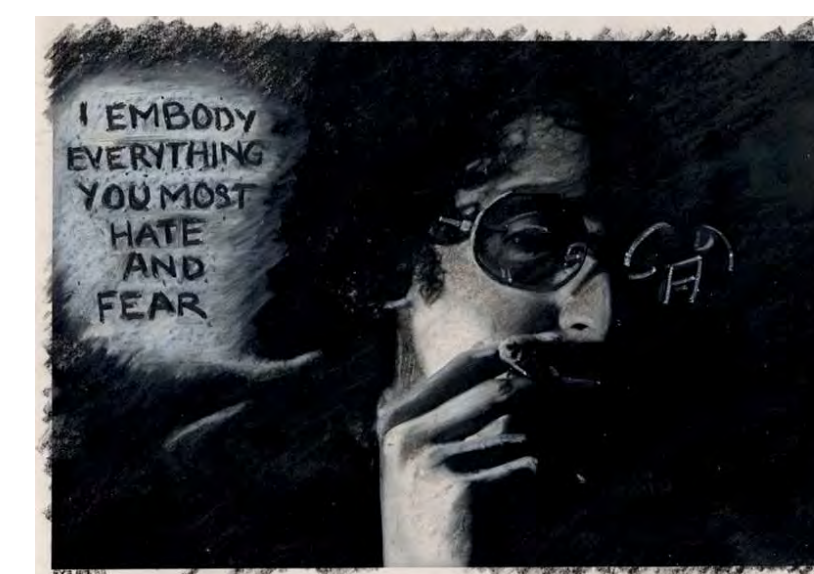
Y en esa línea de generación de cultura y conciencia se podrán desmontar los discursos de odio. Hay tantas realidades como personas, cada una con su historia y sus privilegios. Esos privilegios dentro de la comunidad también dictan nuestra identificación, posicionamiento o forma de lucha.

ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS

Yo empiezo a sufrir por no ser un blanco en la medida en la que el hombre blanco me impone una discriminación, hace de mí un colonizado, me arrebató todo valor, toda originalidad, me dice que yo parasito el mundo, que tengo que ponerme, lo más rápidamente posible, a la altura del mundo blanco, “que soy una bestia; que mi pueblo y yo somos un repugnante estercolero ambulante que prometía tiernas cañas y algodón sedoso, y que no tengo nada que hacer en el mundo” (Césaire, 1939).



Fotograma de *The Mythic Being* (min. 0:24), Adrian Piper, 1973.
<https://www.youtube.com/watch?v=4bly5tUZ1I>



The Mythic Being: I Embody Everything You Most Hate and Fear, Adrian Piper, 1975

Entonces intentaré simplemente hacerme blanco, es decir, obligaré al blanco a reconocer mi humanidad. (Fanon, 2009, p. 102)

La individualidad de las personas no-blancas se pierde en la percepción que tiene el Otro de ellas. Se despersonaliza al colonizado a través del anonimato colectivo. Como afirma Memmi (1971), el rasgo del plural consiste en verlos como a un todo: todos son iguales. Los rasgos que se le atribuyen se excluyen entre ellos pero poco parece importar, asegura el autor, ya que lo importante para el colonizador es construir su lógica para cumplir con sus exigencias económicas y afectivas. El sujeto negro se convierte en la representación mental de lo que el sujeto blanco no quiere ser, lo que la sociedad blanca entiende como malo y convierte en tabú: la agresividad y la sexualidad (Kilomba, 2019).

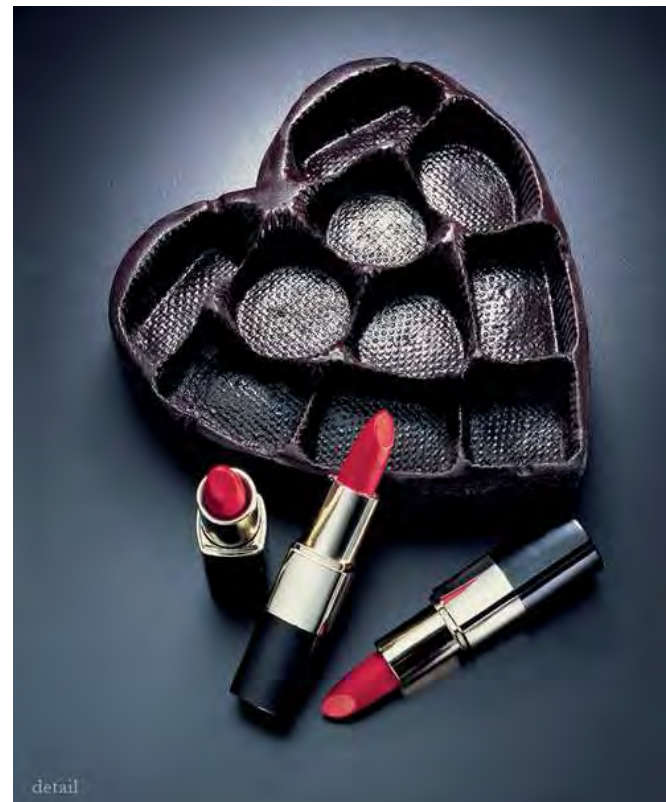


Gnaw, una instalación presentada en la Bienal de Whitney de Nueva York, 1992, que consiste en el tallado de dos bloques de 600 libras c/u, uno de chocolate y el otro de manteca de cerdo que la artista ha mordido y masticado con sus propios dientes, escupiendo a continuación los mordiscos como base para modelar con ellos diferentes objetos, que expone en una vitrina de cristal. En esta obra, Antoni entreteteja dos hebras de la historia del arte diferentes, el arte feminista y el arte minimalista. El encuentro de dos materiales maleables—chocolate y manteca—y el propio esfuerzo físico de la artista, cuestionan las definiciones sociales de la mujer y la belleza. (Ern, 2014)



Con 12 años se produjo el salto de niñita negrita adorable a prostituta; lo descubrí estando con mi padre en la feria. Pero solo me preguntaron cuánto cobraba un par de veces (que yo recuerde). La primera lo gritó alto y claro mientras nos cruzábamos los dos solos en una calle vacía de madrugada cuando iba a por mi coche para cerrar una noche de fiesta cuando tenía entre 19 años. La segunda, ya con 30, mientras me dirigía a hacer mi deporte mañanero bien temprano en los comienzos de la desescalada post-confinamiento: iban dos en un coche, se pararon a mi lado y me ofrecieron 50€ por entrar.

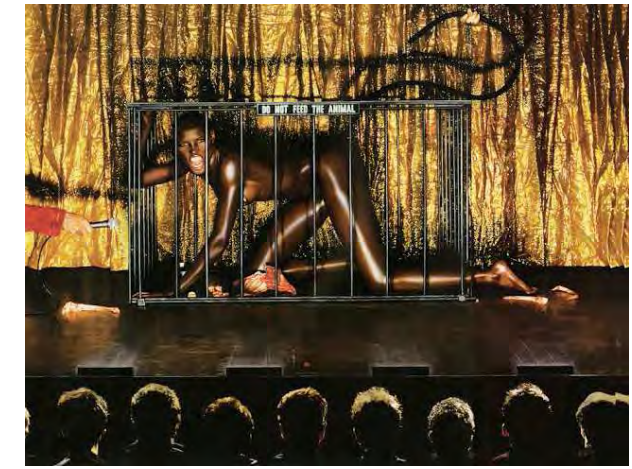
Mi padre se dio cuenta muchos años después, sintiéndose observado cada sábado haciendo la compra mientras nos confunden con una pareja y suponen cosas con respecto a mí y con respecto a él. Esa hipersexualización nos resta humanidad, nos concibe con una supuesta parte animal exageradamente desarrollada que implica una parte racional menos evolucionada.



Gnaw, Janine Antoni, 1992

Todos somos iguales, dice el anonimato colectivo. Como no sabemos quiénes somos, se nos dice quiénes somos. Como no somos de aquí, no pertenecemos. Como somos exóticas, somos fogosas. Como somos pobres, robamos. Como no tenemos los medios para acceder a una educación superior, no somos inteligentes. Como somos vagos, no hacemos nada. Como somos diferentes, se nos necesita como toque de color. Como somos especialmente diferentes, se nos toca y fotografía. Como nos defendemos, somos agresivos. Como somos agresivos, somos peligrosos. Ante el peligro, controles policiales. Su percepción nos mata.

El trabajo es lo que mejor legitima el privilegio del colonizador y la ociosidad y pereza la justificación de la desprotección del colonizado (Memmi, 1971). De ahí la sorpresa y desconfianza cada vez que descubren lo que estudié o a qué me dedico, supongo. En realidad, con lo que estamos lidiando no es con cómo es el sujeto negro, sino con las fantasías blancas que determinan lo que la negritud debe ser; no nos representan a nosotros y nosotras, sino al imaginario blanco (Kilomba, 2019).



Jezebel, la negra fogosa.
The mammy, la chacha o mamá.
Sapphire o Angry black woman, la mujer negra enfadada, Olisa (Afrófeminas), 2017



Fotograma del vídeo *El peligro de la historia única* (min. 0:22), Chimamanda Ngozi Adichie, 2009. <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg&t=22s>

Repito: “¡Mamá, mira ese negro, tengo miedo!. ¡Miedo! ¡Miedo! Resulta que me temen” (Fanon, 2009, p. 113).

Como afirma Bela-Lobedde (2018), por mucho que normalicemos que somos sujetos de desconfianza, no dejamos de sentir inseguridad. Nos intimidan, sentimos que intimidamos y nos recogemos. “Tú existes. Tú importas. Tienes todo el derecho a llevar tu capucha y a poner la música tan fuerte como quieras. Tienes derecho a ser tú. Has de ser tú. Y no puedes nunca tener miedo a ser tú” (Coates, 2016, p. 148).

Una consecuencia del hecho de estereotipar, posiblemente la más grave, es la interiorización que hacemos las personas negras de las imágenes negativas: tras ver una y otra vez las narrativas y visuales anti-negros, acabamos imitando algunas de las conductas y actitudes en las que se nos encierra (Knight, 2019). Como afirma Chimamanda Ngozi Adichie (2018) “la consecuencia de un relato único es . . . privar a las personas de su dignidad” (p. 23).



Fotograma del vídeo *Doll test 1940 revisited 2012* (min. 4:31). <https://www.youtube.com/watch?v=YHIQu2IQGc>

Fotograma del vídeo *Clark Doll experiments* (min. 0:48). <https://www.youtube.com/watch?v=PZryE2bqwdk>

Esa historia no contada (o contada a medias) le hace a la persona negra no contar con referentes de los que enorgullecerse y en los que verse reflejada, le hace incluso sentirse inferior a la persona blanca. Lo explica Kilomba (2019) al afirmar que el inconsciente colectivo de las personas negras parece estar pre-programado para la alienación en el mundo conceptual blanco: preparado para el trauma debido a las imágenes de la negritud poco realistas y nada gratificantes.

Desde un supuesto humor, la libertad de expresión se convierte en muchas ocasiones en libertad de opresión. Se deja claro que no hay intención ni voluntad de ofender por lo que debemos aceptarlo, recuerda Fanon (2009). “Pero es justamente esa ausencia de voluntad, esa desenvoltura, esa alegría, esa facilidad con la que se le fija, con la que se le encarcela, se le primitiviza, se le anticiviliza, eso es lo ofensivo” (p. 58).



Fotograma de *Scrub me Mamma with a Boogie Beat* (min. 03:25), Lantz, 1941. <https://www.youtube.com/watch?v=FUYarKCTvIk>

Con la sandía en la desescalada, López-Ganet, 2020

Mamá cortando sandía, archivo domestico familiar, 1991

PATERNALISMO

La compañera de habitación de Chimamanda en EEUU sintió lástima por ella antes de conocerla. Conocía una única historia sobre África, llena de catástrofes, e hizo que se apiadara de ella desde el paternalismo (Adichie, 2018). Suponen que soy adoptada, fantasean con cómo habrá llegado mi familia a España e imaginan la mayor de las penurias y sufrimiento con la que está en Bioko.

Según explica Memmi (1971), la condición eterna de la colonización le permite afrontar su porvenir haciendo toda evolución posible y tomando un sentido nuevo de cada vez. Continúa el autor afirmando que “el colonialista podría permitirse vivir tranquilamente, bienhumorado e incluso benéfico”, mientras que “el colonizado debería estar agradecido de recoger lo que le llega” (p. 134). Así presenta el paternalismo el escritor franco-tunecino, como un racismo caritativo igualmente hábil y rentable.

Según Freire (1970), para que los opresores puedan existir y sentirse generosos, necesitan a los oprimidos. Esa falsa cooperación que nos rodea bebe de esto. De acuerdo con Simone de Beauvoir (citado en Paulo Freire, 1970), “lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime” (p. 50); el humanitarismo no es lo mismo que el humanismo. El diálogo implica dos partes y

requiere de un amor profundo al mundo y a las personas. Como sugiere Freire, el acto de amor donde existe opresión radica en el compromiso con su causa; pero sin esa fe, el diálogo es una farsa que se convierte en manipulación paternalista.

Cuando se me exponían situaciones ligadas a la cooperación, al desarrollo, entendía la teoría: la idea de cooperación y ayuda humanitaria para la transformación y el bienestar. Sabía que podía suponer una mejora a nivel presente y en casos concretos y que la intención era buena, pero también me daba cuenta de que bebía del saqueo anterior y que mantenía una relación de superioridad. Se les ayuda porque están mal, y están mal porque antes se les machacó. Inevitablemente pensaba en Guinea Ecuatorial y el pueblo bubí. En la dependencia de las antiguas colonias de sus colonizadores y otros que ejercen poder sobre ellas.

En la cooperación no existe en la mayoría de casos la relación equitativa, por lo tanto, no es cooperación, explican Bolekia y Toasije en el documental *La herencia perdida afroespañola* (2015). Se le denomina así, pero acaba por no ser más que una explotación y prolongación del proceso neocolonial, que intenta mantener una necesidad de ayuda que deje a cada uno en su sitio por más tiempo. De acuerdo con Bolekia en el documental, “con el desarrollo, África se convertiría en una potencia económica que supondría el hundimiento del mundo occidental”—aplicable a cualquier territorio colonizado o bajo dominación.

Si la cooperación pusiera a la par dos realidades que colaboran mutuamente, entonces no existiría el racismo migratorio. Tampoco ese paternalismo por parte de quien ofrece su ayuda. Ni despertaría siempre en los mismos esa ansia por salvar. Y a nivel cultural se hablaría de compartir y conocer ambos mundos, cooperación cultural y no la imposición cultural unidireccional que existe.

FEMINISMO NEGRO, AFROFEMINISMO

No es fácil tener una conversación sobre género. Ponen incómoda a la gente y a veces la irritan. Tanto hombres como mujeres se resisten a hablar de género, o bien tienen tendencia a restar importancia rápidamente a los problemas de género. Porque siempre incomoda pensar en cambiar el estado de las cosas. (Adichie, 2015, p. 8)

Ahora repitamos lo mismo sustituyendo la palabra género por raza.

Nunca había escuchado nada de lo que estaban hablando, “el feminismo ‘mainstream’ es distinto al afrofeminismo” decían. Recuerdo estar muy atenta durante aquella presentación de Mariana Olisa en las jornadas de Afroféminas en 2018 donde tomé muchas notas.

Silenciamiento, invisibilidad, falta de referentes de calidad, soledad de la mujer negra, sistema de privilegios, mimetización, empoderamiento, mirada paternalista, sociedad hegemónica, sororidad, colorismo, estereotipos, racismo y machismo estructural. De repente mi vocabulario se había enriquecido con una serie de palabras que después escucharía una y otra vez. Las opresiones se cruzaban, ese era el centro de la conversación; lo que Kimberlé Crenshaw acuñó como interseccionalidad. Machismo y racismo golpeando a la vez.

Se apela desde el feminismo contemporáneo (blanco) a la hermandad femenina, a esa ansia de que las mujeres racializadas entren en ese movimiento feminista blanco que quiere ser colectivo, explica bell hooks (2017). Afirmo la autora, entonces, que las mujeres racializadas entienden esa invitación como una expresión más de negación por parte de las mujeres blancas, una dominación racial. Y concluye expresando que a pesar de ser motivada esa apelación por un deseo sincero de transformar el presente, no existe tras ella una intención real

de asimilar la historia y las barreras que hacen la vinculación difícil y prácticamente imposible. Advierte hooks que “cuando creemos ese espacio femenino en el que podamos poner en valor la diferencia y la complejidad, la hermandad femenina basada en la solidaridad política pasará a existir” (p. 149).

Para entender las necesidades de las mujeres y ganar conciencia sobre lo que nos rodea, el feminismo negro entiende su construcción desde nuestras historias vitales, afirma Antoniette Torres, creadora de la plataforma Afroféminas. Es el activismo de piel, como lo denomina nuestra compañera de Afrogegalegas Yosi Ledesma. Pero resulta que nuestras historias vitales nos llevan a muchas formas distintas de entender el feminismo, la vida y el mundo. Por lo tanto, habría tantos feminismos como historias de vida.

Y así lo he ido descubierto con los años. *Motherism* (maternalismo), de Catherine Acholonu. *Womanism* (mujerismo), de Alice Walker. *Stiwanismo*, de Molar Ogundipe-Leslie. Negofeminismo de Obioma Nnaemeka. Hembrismo, de Chioma Opara. Feminismo de Caracol, de Akachi Adimora-Ezaigbo. Que todos buscan la reivindicación del cambio, sí, pero que parece que ninguno acaba de acogernos a todas y acabamos entrando en laberintos sin fin, también. En mi búsqueda de lo bubí, llegué a quedarme anclada en una idealización del pasado que me faltaba, centrando todas mis energías en recuperar esa la tradición que anhelaba, dándola por válida fuese como fuese. En caso de duda, la respuesta siempre estaría mirando a atrás.

Catherine Obianuju Acholonu (1951-2014) fue una pensadora nigeriana que dedicó buena parte de su vida a recordarnos que no debemos dejar que la reivindicación del cambio para las mujeres se aleje de nuestros valores africanos. Afirmaba la escritora, profesora e investigadora que la maternidad ha sido siempre el foco central para la población africana, para nuestro arte, literatura, cultura, psicología, tradiciones orales y filosofía;

de ahí que impulsara el motherism como alternativa al feminismo occidental, una corriente del feminismo africano cuyos valores se basan en la maternidad, la naturaleza y el cuidado (Acholonu, 1995).

Para Alice Walker, quien que acuñó el término womanism en los años 70, la dignidad es el secreto de la alegría y entiende que, por tanto, la estampa que se muestra tan a menudo de la “mujer africana presentada como víctima que acepta las adversidades, humillaciones, castigos, explotaciones con la mayor de las resignaciones y alegría” es una estampa alejada completamente de la realidad (Sipi, 2018, p. 17). Tal y como afirma la autora, el mujerismo prioriza la comunidad, familia y maternidad, no excluyendo a los hombres de la lucha. Más adelante, en 1985, Chikwenye Okonjo Ogunyemi se desmarcaría de esta idea por verla demasiado centrada en lo negro y reclamando la independencia de las mujeres a través del “mujerismo africano.”

Molara Ogundipe Leslie propone el stiwanismo, una transformación social a partir de la independencia económica de las mujeres. Obianuju pone en el centro la maternidad con el motherism, entendiéndola como matriz de la existencia; Obioma Nnaemeka acuñó el término nego-feminism entendido como un feminismo de la negociación para llegar a una independencia de las mujeres, entendiendo que el feminismo se lleva a cabo por las mujeres africanas en su vida cotidiana (Sipi, 2018). En definitiva, según la autora, “el feminismo en África tiene en cuenta cuestiones propias del modo de vida africano y cuestiona el estereotipo que se tiene en occidente de la mujer africana oprimida, a la espera del feminismo occidental para liberarla” (pp. 61-62).

Cuenta Sipi que en muchas ocasiones, cuando las mujeres africanas hablan de feminismo en entornos en los que se debate la situación de la mujer africana, es muy común escuchar comentarios señalándolas de alienadas alborotadoras—es decir,

desalienadas—, ya que es frecuente en algunos ambientes vincular el feminismo con actitudes radicales, de rechazo de las tradiciones africanas, negación de la maternidad o del odio hacia los hombres. Asumimos como bueno lo que hemos visto siempre, llegando a aceptar convivir con realidades a revisar. Como señala la autora, refiriéndose a la mutilación genital femenina, “cuando la tradición atropella los derechos humanos, se ha de ir en contra de la tradición” (p. 42). Explica que “existe la creencia de que para ser querida, casarse y disfrutar de estima, es necesario ser genitualmente mutilada para huir de las burlas y la persecución y evitar caer en el ostracismo de la comunidad” (p. 44).

Esther (Mayoko) Ortega compartía una reflexión brillante, desde mi punto de vista, en un taller celebrado en Fuenlabrada el pasado 23 de febrero del 2019. Recordaba que cuando no hay nombre para un problema, no puede verse; y si no se puede ver, no hay forma de solucionarlo. Los marcos de referencia permiten pensar, y en España no existe un marco de referencia en torno a la raza; por tanto, no se habla de raza. La razón de que todas experimentemos situaciones similares desde la soledad es la falta de ese marco de referencia.

¿Faltaba un marco o había que romper el que nos limitaba? Como afirma Judith Butler (2009), al romperlo “se pone en cuestión una realidad que se da por sentada, exponiendo los diseños orquestados de la autoridad que trató de controlar el marco” (p. 12). Explica Mannay (2017), “al romper el marco, la audiencia tiene una oportunidad de explorar tanto la organización interna de la propia imagen como la relevancia de los múltiples contextos en los que la imagen es contemplada, sentida e interpretada” (pp. 92-93).

No podemos depender de la mirada occidental; gastar nuestras energías en ser aceptadas por la mirada de quien no nos reconoce. Cada una tenemos nuestra historia y nuestras

necesidades, y mi revolución estaba dentro de mí más que en lo que pudiera transmitir a los demás. Decidí reencaminar mis energías cada vez más hacia el origen. Para las mujeres negras es realmente importante que el feminismo esté próximo a la comunidad negra y su idiosincrasia; es por ello que una de nuestras referencias principales son nuestras abuelas y madres (Sipi, 2018).

UNIDAD, PERO MUY DIVERSA (O DIVERSIDAD, PERO MUY UNIDA)

El duro y largo rechazo por parte del colonizador hace al colonizado generar finalmente un rechazo hacia él. Reacciona entonces el colonizado en bloque a todos los colonizadores y quienes se asemejan a ellos, a todo aquel que no es oprimido. Acaba presuponiendo intenciones hostiles en el otro, siempre desconfiado. La reivindicación y lucha del colonizado se nutre de los mismos valores, técnicas de pensamiento y métodos de combate del colonizador (Memmi, 1971).

Pero la rebeldía y revolución la llevamos cada persona a su modo; buscamos el cambio desde ese respeto a la individualidad dentro de la comunidad. Aporta Nzambi (2019) algunas de sus propuestas para el cambio: la búsqueda y el aprendizaje constante, la conexión con nuestros referentes y nuestro origen, la participación social—a nivel individual o colectivo—, la creación de espacios para el diálogo, el reconocimiento, el enriquecimiento mutuo y la perspectiva de futuro.

Nos une algo más grande que nuestras diferencias, compartimos una historia. Nos convirtieron en una raza y nosotros hicimos de ello un pueblo (Coates, 2016).

Las diásporas, como sugiere Hall (2019),

son una metáfora para la producción discursiva de nuevos espacios intersticiales, que surgen de largos

procesos de globalización. . . . Las diásporas racializadas características de las fases tempranas de la globalización, en las que la esclavitud es el episodio clave, se han visto agravadas desde entonces por muchas otras dispersiones, planificadas o no. (p. 139)

El autor afirma que “la intervención de los pueblos negros en la historia moderna y la transformación de los sistemas de opresión racial constituyen una contribución única a la civilización mundial, con efectos que no podrían haberse logrado de ningún otro modo” (p. 70).

De acuerdo con Glissant (Diwara, 2010),

Lo que caracteriza la situación de los africanos en esta aventura [refiriéndose a la travesía transatlántica] es el abismo, el abismo de lo desconocido, el abismo del fondo del mar, por descontado, pero también las dos veras inexistentes, lo desconocido que quedaba ante ellos, el país desconocido al que llegarían; nadie sabía qué les esperaba a aquellas personas que ya eran esclavas. . . .

Los africanos del Nuevo Mundo (los afroamericanos, pero también los antillanos, los brasileiros, etc.) escaparon al abismo y llevan consigo la dimensión abismal. Y me parece que esa dimensión abismal no es, al contrario de lo que se podría creer, la de la unidad, sino la de la multiplicidad. Y tenemos que reconciliar todo eso, explorarlo para ver hacia dónde nos dirigimos. (p. 53)

¿Acaso el dolor de esa única historia contada es lo único capaz de unirnos? ¿Somos capaces de descentrar la experiencia afroamericana? ¿Esa historia nos conecta o nos separa del presente y de nosotros mismos?

Huey Copeland (2010), en la entrevista que les hace a Thelma

Golden y Glenn Ligon en el Studio Museum en Harlem en septiembre del 2009, lanza una pregunta que dialoga con mi duda del final de la segunda etapa en la que ya no sabía por qué, con quién y para qué luchaba, y no era capaz de diferenciar qué creía y quería: “¿En qué medida la recuperación histórica genera una especie de fuerza política y formal que influye en nuestras nociones del presente?” (p. 72).

Nos une una procedencia y la historia de nuestros pueblos, pero en cuanto nos despistamos nos puede dividir hasta la diferencia de nuestros distintos tonos de piel (surgida de la historia impuesta).

Para vencer esa falaz división colorista, el panafricanismo sigue siendo la única ideología radicalmente anti-imperialista y anticolonial que permite unir a oprimidas y oprimidos africanos y afrodescendientes al margen de colorismos, contra todas las formas de opresión leuco-euro-céntricas que buscan subdividir para vencer y dominar a las hijas e hijos de África esparcidos por el mundo. Es el hermanamiento de africanas y africanos de todas las tonalidades. Porque el tener conciencia de africanidad es suficiente para tener una experiencia africana; que nadie se engañe con el colorismo mulatista. (Toasijé, 2017)

¿Estamos etnificando la nación, buscando la unión a través de la raza, apoyándonos entonces en la colonización e intentando mantener nuestra diferenciación o, simplemente, compartimos una de las muchas historias, un momento y un lugar y trabajamos juntos aun con nuestras diferencias? Completamos el término “afro” con todo tipo de acciones, gentilicios y denominaciones que distingan mínimamente y especifiquen pero, al final, seguramente estemos diciendo lo mismo o muy parecido: estamos lejos, sabemos por qué y decidimos unirnos.

Lo que me diferenciaba dentro de la comunidad y especificaba un poco más mi identidad y negritud era mi identificación como bubí. Entre otras cosas era negra, africana, afroespañola, gallega, española y bubí. De acuerdo con Hall (2019), “la especificidad de las diferentes tradiciones culturales también se ha convertido en algo fundamental para la construcción de identidades, cada una concebida de forma muy particularista, homogénea, autosuficiente y culturalmente encerrada en sí misma” (p. 90).

Hubo un momento en el que dedicaba tanta energía al problema, que me era imposible encontrar una solución. Puede que el problema no fuera mi problema o que lo fuera pero no existiera la solución que buscaba con tanta ansia. O que la solución existiera, pero no con la forma en la que la imaginaba. Con cada fotografía, vídeo, fotomontaje, dibujo y reflexión sobre la imagen, estaba resolviendo mi conflicto.

Thelma Golden, en la entrevista que le hace Huey Copeland, me presenta el concepto “posnegro.” Explica que el término para ella y Glenn Ligon venía de arte posnegro y se refería a su forma de hablar sobre “un tipo concreto de práctica artística en un determinado momento, comprometida con una serie de cuestiones concretas y una determinada ideología.” Y continúa diciendo que “cuando Glenn decía que una práctica era arte posnegro, me estaba diciendo: ‘Este artista fue bastante más allá para resolver su relación con un determinado conjunto de cuestiones’” (Copeland, 2010, p. 72).



Easy for Who to Say, Lorna Simpson, 1989

LA CRISIS

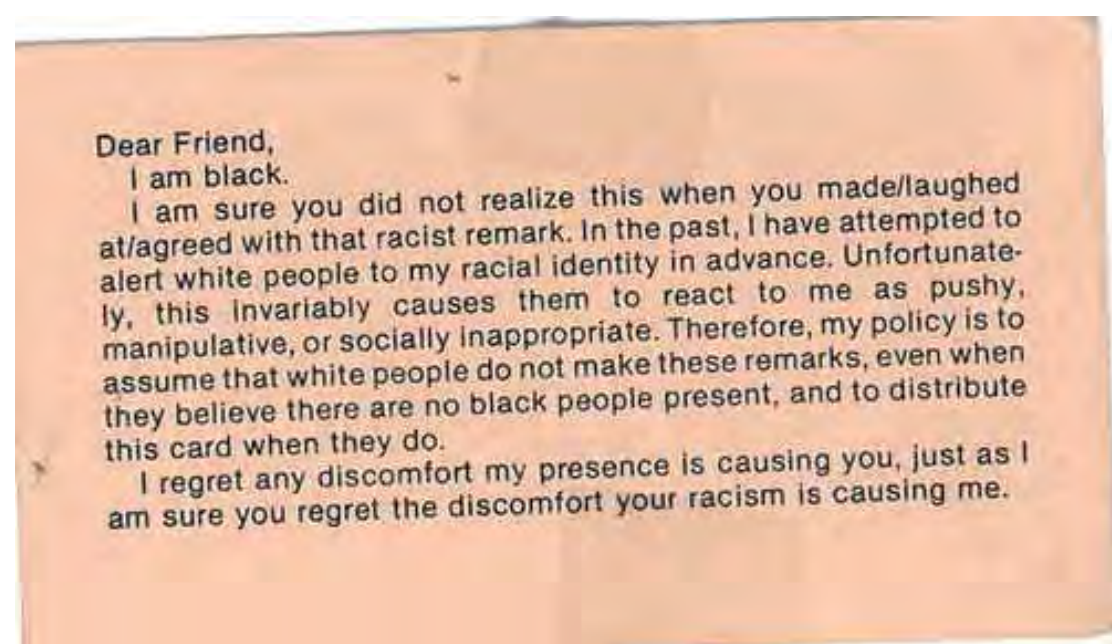
Lo que me acercaba a mí me estaba alejando del resto, especialmente de los dos hombres que más había querido. Compartía lo que iba aprendiendo junto con algunas de mis reflexiones y generaban rechazo. Ya dudaba hasta de lo que sentía.

Esto lo justifica Kilomba (2019) con la represión, afirma que el ego controla y censura lo que se entiende como verdad incómoda; se percibe nuestro discurso como una interpretación dudosa de la realidad, y callamos. Coates (2016) lo define como miedo; miedo a que el resto tuviera razón y su verdad fuera absoluta, un miedo tan profundo que nos hace aceptar sus estándares de civilización y humanidad.

Para obtener su inocencia anulan tu rabia y tu miedo, hasta que pierdes el norte y te encuentras vituperándote a ti mismo—“los negros son los únicos que...”—, vituperando realmente contra tu propia humanidad y enfurecido por la criminalidad de tu gueto, porque eres impotente ante ese otro gran crimen de la historia que creó los guetos. (Coates, 2016, pp. 138-139)

“¿A quién debo dirigirme al escribir?, ¿cómo lo hago?, ¿debo escribir en contra o a favor de algo? A veces escribir se convierte en miedo” (Kilomba, 2019, p. 65). Otra vez el miedo.

En su obra performativa *Calling Card* (1986-1990), la artista Adrian Piper recurre a una nota que entrega a las personas de su día a día que han hecho comentarios racistas (Steinmetz, 2009). Como afirma Bela-Lobedde (2008), es muy común que al señalarle una conducta racista a una persona blanca, esta desarrolle conductas que le permitan volver a recuperar una posición cómoda en la conversación sobre racismo. Una actitud analizada por Robin DiAngelo y que acuñó con el término *fragilidad blanca*.



My calling (Card) #1, Adrian Piper, 1989

Creo importante dejar claro que se plantea la blanquitud como algo construido. Me gusta cómo lo cuenta Coates (2016): “el poder para dominar y excluir es inherente a la creencia de ser blanco; sin él, la ‘gente blanca’ dejaría de tener razones para existir” (p. 60). Existe un constructo blanco al que muchos se adhieren y se quedan en él por su comodidad, sin cuestionar nada de lo que les rodea y manteniéndose en el privilegio que esa posición otorga.

Kilomba (2019) recoge la explicación que dio Paul Gilroy en un discurso público para describir los cinco mecanismos de defensa del ego que atraviesa el *sujeto blanco* para ser capaz de escuchar: negación, culpa, vergüenza, reconocimiento y reparación. Un recorrido que la autora entiende como una toma de responsabilidad.

Con la negación, no se permite la creación de nuevos lenguajes e incluso se glorifica la historia colonial. La respuesta ante la sensación de culpabilidad suele ser la búsqueda de una justificación lógica para el racismo. La vergüenza consiste en el miedo al ridículo. A esa postura le sigue el reconocimiento de la blanquitud y/o racismos por parte del *sujeto blanco*. Para acabar finalmente en la reparación, el acto de reparar los daños causados por el racismo abdicando de privilegios (Kilomba, 2019).

“Que no nos creáis también duele. ¿Qué gano yo contándoos esto? ¿Merece la pena hacerlo?, ¿discutir con gente a la que quieres?” (Mbomio, 2019, p. 67).

El objetivo no es tanto el cambiar la mirada del otro, como el hacer que su mirada no nos cambie a nosotras. Le recomendaba Coates (2016) muy hábilmente a su hijo: “Reza por ellos, si te apetece. Pero no apliques tu lucha a su conversión” (p. 193). Algo así sentía en muchas ocasiones al ver la rabia que surgía desde el dolor; me recordaba a la frase de Sartre (citado en Fanon, 2018, p. 8): “hay que dejarlos gritar, eso los calma: perro

que ladra no muerde.” ¿Acaso nuestra reacción es esperada y parte del juego?, ¿estamos en una rueda viendo las mismas escenas repetirse una y otra vez? La conciencia colectiva que estamos construyendo entre todos y todas a partir de compartir nuestras historias seguramente sea la forma de generar el cambio y, sino, será la manera de unirnos para al menos impedir que se nos cambie.

Me torturaba que un discurso que aparentemente le estaba valiendo a tanta gente, a mí me hiciera sentir tan indecisa y tan mal. No conseguía llegar a una verdad que me funcionara. El problema podía estar en el binarismo que señala Stuart Hall. Una vez más, esos polos opuestos que nos dividen y se hacen esenciales para justificar nuestra identidad. No encontraba las certezas y no salía del conflicto por mucho que avanzara mi investigación y aprendizaje. Una sensación de carga semejante a la de Coates (2016):

lo único que experimentaba era la sensación, la carga. Todavía no tenía el conocimiento, y sigo sin tenerlo del todo. Pero sé que existe la carga de vivir entre los Soñadores, y existe la carga añadida de que tu país te diga que el Sueño es justo, noble y real, y que tú estás loco por ver la corrupción y oler el azufre. (p. 138)

Las artes son el espacio que me funciona, que admite la incerteza, la duda, la ausencia de verdad absoluta y la convivencia con el conflicto. No tengo que definir lo indefinible ni posicionarme en base al resto. Puedo ser yo, y ser otra yo sin problema alguno. Eso no quita que siga buscando el cambio. “Quería que fueras consciente, que entendieras que distanciarse del miedo, aunque fuera un momento, no te daba un pasaporte para salir de la lucha. Que tú y yo siempre seremos negros, aunque eso signifique cosas distintas en sitios distintos” (Coates, 2016, p. 163).

Son precisamente las artes las que me permiten unirme a la lucha. Explica Fanon (2009, p. 115) cómo, “yo decidí, como me era imposible partir de un complejo innato, afirmarme en tanto que NEGRO. Como el otro dudaba en reconocerme, no me quedaba más que una solución. Darme a conocer.” Darme a conocer como tal pero antes conocerme a mí misma ya que, como afirma el autor, “el blanco se equivocaba, yo no era un primitivo, ni tampoco un semihombre, yo pertenecía a una raza que, hacía dos mil años, trabajaba ya el oro y la plata” (p. 124).

Esta segunda etapa mantenía la necesidad de reconocimiento como igual con el que inicié la investigación, pero en otro estado: del buscar ser aceptada a partir de adaptarnos paso a la necesidad de reconocimiento como igual aun con mis diferencias (que ahora comparto con orgullo). Todos los esfuerzos parecían centrarse en intentar cambiar a la otra persona: que me acepte, que me valore, que se disculpe, que aprenda, que reconozca su privilegio, que utilice su privilegio en mi beneficio. Esa era una forma de revolución para el cambio, aunque no la mía posiblemente.

Es en la siguiente etapa, en la que profundizo en qué diferencias son esas que quiero reconocer y me sumerjo tanto en el origen que me quedo ahí atrapada (en la sipëpë). Además de poner lo afro en el centro, me encuentro en esa África. Como negra y bubi me reconozco y puedo seguir.

Stuart Hall, en su obra *El triángulo funesto. Raza, etnia y nación* (2019), cuestiona y desestabiliza conceptos que, en mi caso, se habían trabado, ayudándome de esta manera su trabajo a reflexionar y retomar la investigación. El autor afirma que las divisiones binarias del discurso racial se pueden entender como un sistema de defensa cuando los propios grupos oprimidos invierten las categorías que les oprimen como acto autoliberador que defiende un orgullo racial y/o étnico, algo que le intriga.

El reconocimiento político y la celebración cultural de la diferencia de los años sesenta y setenta supone una ruptura radical en el discurso, reconfigurando la diferencia cultural como un punto positivo de la identidad e identificación, que se instala en el discurso antirracista y anticolonial. Los discursos de los sistemas de clasificación racistas y los de los que se oponen a estos funcionan a menudo de la misma forma: esencializando la raza, asegura Hall. “Las simplificaciones del racismo, que se esfuerzan por polarizar y separar, enmascaran la profundidad en la que nuestras historias y culturas siempre se han entrelazado e interpenetrado, lo absolutamente necesario que es el otro para nuestro propio sentido de identidad” (p. 74).

De alguna manera, así me sentía por momentos con la lucha antirracista a la que me acercaba, vagaba en un discurso que me presentaba en relación al otro y en base a esa historia concreta, pero ¿quién era yo y cuál era mi historia?

Lo que tenemos aquí es un campo emergente de diferencia y disputa racial, cultural y étnica que, a finales del siglo XX, se articula de distintas formas en distintos lugares. Definiría todo esto como un campo de antagonismo y disputa cultural en proliferación y fragmentación, que se niega a convertirse en un espacio unificado y suturado de representación política, y en su lugar sigue siendo un terreno de diferencia articulado en su forma relativamente desintegrada y desagregada como lugar de antagonismo generalizado. (Hall, 2019, p. 91)

Es posible que sigamos con el mismo problema de falta de unión porque bebemos del discurso de la diferencia y la lucha colectiva no representa con exactitud nuestra especificidad individual. Las categorías que se nos ponen o las construcciones identitarias que nos vamos sumando nos alejan en muchas ocasiones de la posibilidad de solución de nuestro problema central—si es que tenemos realmente claro cuál es. Compartimos una historia y una realidad desde entonces, sin embargo, se nos ocurren tantas soluciones como personas somos: la lucha antirracista no representa a toda la comunidad, tampoco la lucha panafricanista, ni la ancestralidad y recuperación de tradiciones de nuestros pueblos o el centrar los esfuerzos en el cambio localizado en el espacio de la diáspora en el que vivimos.

Lo que tienen en común todos estos fenómenos tan diferentes e históricamente específicos es que su respuesta a la globalización—y a la hibridación de la diferencia que contradictoriamente fomenta—consiste en reconstruir las formas de identidad cultural en términos discursivos cerrados, unitarios, homogéneos, esencialistas y originarios. (Hall, 2019, p. 134)

4.2.

PUESTA EN PRÁCTICA DE LA SEGUNDA ETAPA

CANADÁ COMO TRAMPOLÍN

Hasta mi llegada a Ottawa todo iba sobre ruedas. Ser la única negra en mi entorno me diferenciaba y, de alguna manera, ayudaba a que mi discurso tuviera toda la coherencia del mundo; me agarraba a esa diferencia. Comprobar que en Canadá todas las personas tenían una historia de migración e identidad cultural “diferente” me hizo cuestionarme hasta dónde tenía sentido que dedicara mi tiempo y esfuerzo a hablar de algo tan supuestamente obvio. “A ver si no voy a ser tan especial,” me dije. El año en Canadá fue el momento de pasar de esa sensación continua de ser la única negra en un pueblo de Galicia a ser una negra más en uno de los países más multiculturales del mundo.

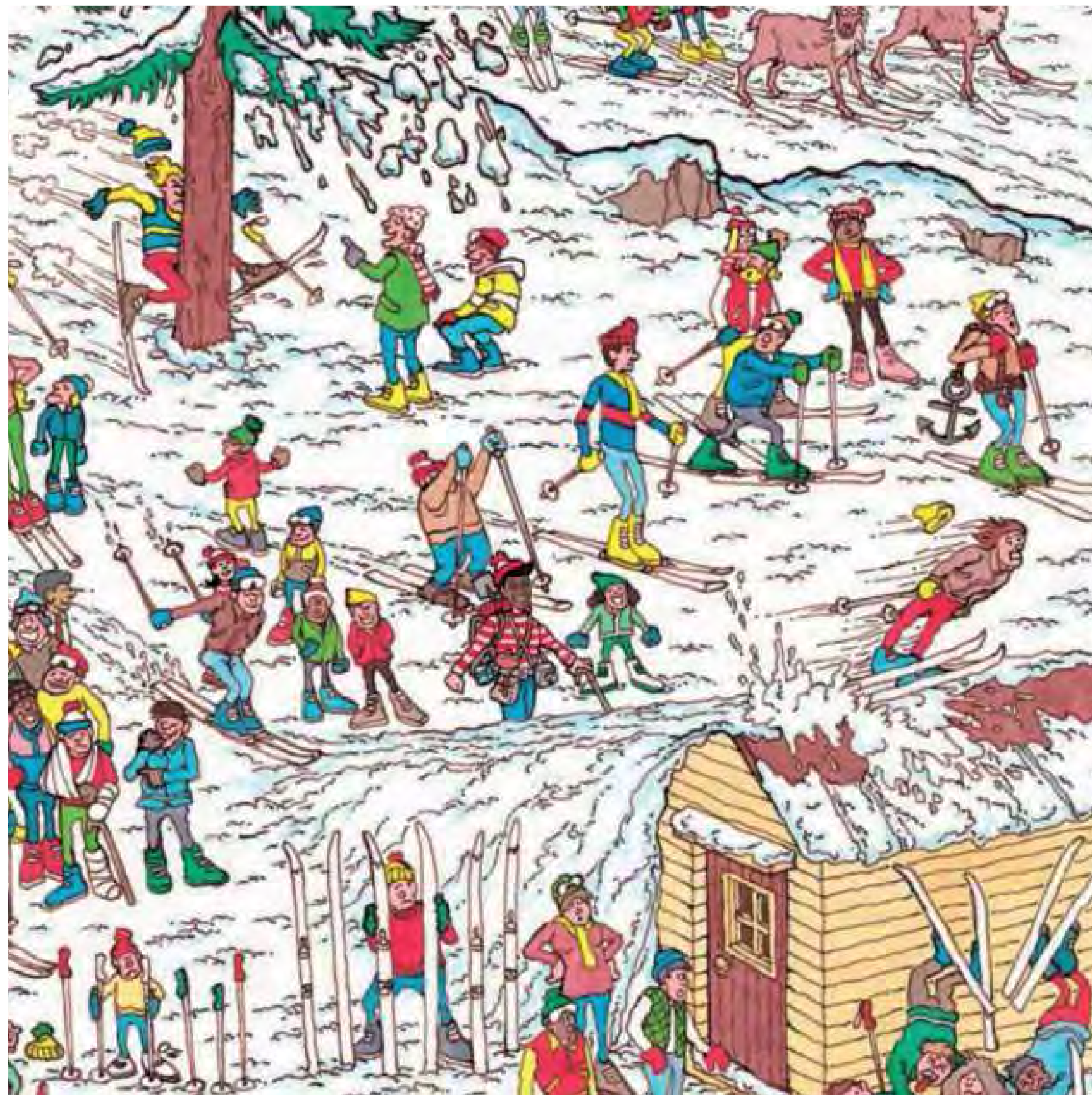
Según iba conociendo a personas nuevas y a sus historias, me iba dando cuenta de que mi discurso cojeaba: esa idea de investigación doctoral basada en mi historia de vida, en la identidad, en los orígenes y en el racismo. ¿Soy realmente especial?, me preguntaba. Como individuo, sí, como todas las personas; pero por el hecho de tener una historia algo más “exótica” que la del resto de mi entorno—como se me hacía creer—puede que no, pensaba. Esa historia migrante en casi todas las vidas canadienses que me encontraba me hacía sentir que yo era una más, por primera vez en mi vida. Pensé en si había

fracasado en mi hipótesis de investigación y no tenía sentido hablar de esa diferencia; sin embargo, después recordé por qué en mi entorno sí tenía sentido y en mi búsqueda personal y empecé a darme cuenta del provecho que podía sacarle a la oportunidad de estar casi un año en un entorno como el de Ottawa.

El año en Canadá supuso un salto en la investigación, que pasó de esa individualidad por la sensación de soledad a la colectividad que otorgaba la comunidad y suma de individualidades próximas a la tuya. Esa creación de lazos y construcción grupal que me dio Ottawa supuso en la puesta en práctica una continuación del viaje, una exploración de otras realidades en la que, además de compartir mi historia, conocía muchas más.

A mi vuelta, aún eclipsada por la experiencia canadiense, se me presentó la posibilidad de llevar las acciones artísticas a la India. La idea de intercambio e inmersión en otras realidades seguía latente en la investigación y compartir mi trabajo en Anantapur era una oportunidad para seguir conectando historias.

Había sido una temporada de exploración, de mirar más para fuera que para dentro—o de mirar hacia fuera para acabar



Buscando a Wally, López-Ganet, 2021

viéndome siempre reflejada—, de hacer dialogar mi realidad con la de quienes estaban a más de 5000 km en una dirección y a unos 8500 km en la otra. Emprendí el viaje y creé lazos, dejando de estar sola y de ser la única; sin embargo, a la vuelta me di cuenta de que esa idea de comunidad que buscaba existía, nos teníamos aquí. Poner en práctica las estrategias artísticas con las Afrogalegas fue la mejor manera de comprender lo frágil que puede resultar nuestra unión si no la cuidamos.

LA EXPERIENCIA CANADIENSE

Nos llega información positiva sobre el famoso sistema educativo de Canadá, el de Finlandia, el de Corea del Sur, el de Hong Kong o el de Singapur día sí y día también. Nos bombardean con noticias sobre sus avances y su perfección y se intenta que el sistema educativo español siga sus pasos para poder estar en esos altos puestos del informe PISA.

Gracias a la beca del Programa de Formación para Profesores de la Fundación Amancio Ortega, 49 docentes españoles de distintas disciplinas tuvimos la suerte de conocer de cerca y durante todo un curso académico uno de esos sistemas educativos soñados, el canadiense, además de todo lo que gira alrededor de él: su gente, su territorio y su historia.

Canadá tiene una sociedad diferente a la española. Su organización a nivel gubernamental es “ligeramente” distinta y la presencia y opinión del pueblo es tomada en cuenta de un modo para mí nuevo. El espacio físico de las aulas también varía, el profesorado es seleccionado de otra forma y, en general, se teme menos al cambio.

La sociedad canadiense es una sociedad de cambio, que no puede temer a la condición migrante con la que ha nacido como nación y que ha vivido la gran mayoría de personas que camina

por sus calles. Pienso en el proceso migratorio que ha vivido todo su pueblo si no en sus propias carnes, en generaciones pasadas. Todos son algo más que “canadienses”: procedentes de cualquier otro país del mundo o pertenecientes a la realidad que existía en el territorio antes de que se constituyera Canadá en el año 1867. Además de las, podríamos decir, recientes llegadas al país, debemos tener en cuenta, sobre todo, a su población autóctona: Inuit (habitantes de las regiones árticas de la hoy llamada América del Norte), First Nations (quienes habitaban las tierras por debajo del Círculo Ártico como es el caso de Ottawa) y Métis (población surgida tras el contacto entre First Nations y europeos).

El hecho de contar con tal flujo de personas en movimiento hace que todo tenga que estar preparado para saber resolver cada cuestión que se presente: cada idioma, cada cultura, cada condición, cada realidad familiar y cada sueño. Para eso se necesita la participación de todos: tanto a nivel educativo—alumnado, familias, profesorado, todo el personal de los centros educativos o trustees (personas ajenas al centro escolar que son seleccionadas para tomar decisiones e incluir la voz del pueblo)—como laboral o social en el día a día de sus calles.

El servicio de bienvenida y apoyo a las nuevas familias que llegan al país es una forma brillante (por lo menos para mí, alguien que nunca ha visto nada similar en su entorno) de acompañar el encuentro entre la realidad propia de cada persona y la que va a descubrir desde el minuto uno. El caso de las familias de personas refugiadas fue el más sorprendente, por ser un gran número y sentir que de verdad contaban con un espacio en la sociedad canadiense, cosa que no consigo ver en el territorio español. Refugio era una palabra que estaba en boca de todos continuamente y el apoyo a la llegada en forma de abrigo, formación y herramientas, también.

Pero, evidentemente, no es algo perfecto. Aunque el ambiente fuera más abierto y más diverso, conocimos la discriminación que se ejerce contra la población indígena en el país: personas que hasta hace menos de treinta años seguían metiendo en internados alejados de sus familias para borrar su identidad. Pero, por suerte, también vimos actitudes interesantes por parte del gobierno para cambiar esa situación e intentar llegar a buen puerto. Hemos visto espacios reservados para la celebración de rituales y lugares de reunión en los centros educativos públicos, asignaturas dedicadas al aprendizaje de esa historia que hasta hace poco no se contaba, también festivales, exposiciones, conversaciones, congresos y todo tipo de actuaciones importantes para, de nuevo, generar un cambio, además de haber visto pedir perdón.

Todo lo diferente que pueda ser el sistema educativo canadiense al resto se debe a lo diferente que también es su realidad. Entender Canadá como tierra de inmigrantes es olvidar y dejar de lado su realidad como tierra habitada por una gente que ya estaba y a la que se invadió para quedarse con su territorio.

“We would like to acknowledge that we are on unceded Algonquin Territory, and thank the Algonquin Nation for hosting us on their land” [Nos gustaría recordar que estamos en un territorio algonquin no cedido y agradecer al pueblo algonquin por tenernos en su tierra]. Esa es la frase que abría cada acto, cada sesión en el cine, cada discurso político, declaración de casi cualquier organismo, concierto o clases en la escuela, con las variaciones según qué punto del país se tratase y qué comunidad indígena hubiera sido invadida.

El colonialismo puede consistir en explotar recursos para después irse, o hacerlo quedándose después y ocupando el territorio por su población, como ocurre con el settler colonialism (también llamado colonialismo de colonos o colonialismo de establecimiento).

Según Lorenzo Veracini (2011), esta forma de colonialismo no busca tanto la explotación de los indígenas, como la desaparición de la población indígena. El motivo es la tierra; los colonizadores desean poseer la tierra, no la entienden como un medio a explotar por medio de la esclavización de la población indígena, sino que la desean para quedarse, habitarla, entenderla como suya y explotarla (Wolfe, 2006; Verdesio, 2012).

Los grupos se asientan en el territorio, después reorganizan el paisaje—lo cambian para que se parezca a su mundo—, desarrollan un complejo de superioridad que demuestra que lo que hacen mejora lo que había antes, establecen nuevos patrones culturales y se convierten en la norma indígena.

La visita a museos los jueves por la tarde también se convirtió en una norma, pero esta vez voluntariamente autoimpuesta por absoluto placer. En mi rutina, veía la de otras personas, como la de la artista Annie Pootoogook, que en su obra intentaba retratar cómo vivía la población Inuit (población indígena de las tierras ahora llamadas Canadá) en la actualidad y mostrárselo al público.

Fotografía de López-Ganet (2018) de *Composition (Family Watching TV)*, Annie Pootoogook, 2004



Family of Eight, Tim Pitsiulak, 2008



En una de las clases en la Universidad de Ottawa (uOttawa) aprendimos que se plantea la posibilidad de que la población Inuit cuente con su propio sistema educativo. Las personas encargadas de desarrollar el currículo, profesorado y representantes mayores de Nunavut llevan trabajando desde 1985 para que el currículo refleje las fortalezas y necesidades de la población Inuit y refleje, preserve y revitalice su visión del mundo, su lengua y su cultura (McGregor, 2012). Son muchas las familias Inuit que no apoyan el hecho de que sus hijos e hijas vayan a la escuela porque en esos espacios sufrieron las peores experiencias de su vida. El desarraigo, los abusos y las discriminaciones de las Residencial Schools han derivado en problemas de alcoholismo, drogadicción y violencia que siguen en la comunidad aun habiendo cerrado esas escuelas—sorprendentemente tarde, ya que la última estuvo operativa hasta 1996—e intentando cerrar esta etapa de su historia a partir de pedir perdón y hablar de la reconciliation (reconciliación).

La palabra genocidio aparecía frecuentemente para describir lo sucedido: en las lecturas que se nos presentaban en la universidad de Ottawa, en la comunidad educativa o en las charlas y mensajes informativos que nos llegaba a toda la sociedad. Se torturó a un lugar, a sus gentes y a su cultura. Esas lenguas aborígenes—que no son ni oficiales aun a día de hoy—crecían de la tierra y a través de ellas existían. La reconciliación debe abarcarlo todo, denuncia la población indígena: la cultura, la historia, la tierra, su creación y toda la población—con especial atención a la importancia de empoderar a la juventud y escuchar a los mayores. De los 20 millones aproximadamente de personas que habitaban las tierras que hoy conocemos como Canadá, alrededor de 18 millones murieron a lo largo de los 150 años que se celebraban el año que estuvimos allí. Quedan 2 millones.

INMERSIÓN EN SU REALIDAD EDUCATIVA

Fue un curso académico inmersos en la realidad canadiense gracias a nuestra estancia con familias locales, formación por parte del OCDB (Ottawa-Carleton District Board) y la Universidad de Ottawa, prácticas en colegios e institutos, infinidad de experiencias por la ciudad y alrededores y viajes por Canadá y países vecinos (y no tan vecinos).

Albert—como llamábamos al centro de formación del OCDB situado en Albert Street—fue el punto de apoyo a lo largo de todo el curso. En él, un grupo de profesores—que acabaron siendo casi nuestros padres—nos enseñaron desde inglés hasta cuánto dejar de propina para no quedar mal, pasando por recursos educativos, dinámicas innovadoras, metodologías y curiosidades de la ciudad y del país. Dedicamos buena parte del curso a la preparación de unidades didácticas, recopilación de recursos específicos para cada materia—profesorado del distrito especializado en cada una de las materias venía a compartir con nosotros su experiencia—e innovación a la hora de evaluar (assessment, evaluation, rúbricas, etc.).

Representantes de distintos niveles del OCDB, profesorado de la ciudad con experiencia y conferenciantes de variedad de temas (género, orientación sexual, identidad en las artes, realidad indígena, inteligencia emocional, critical thinking, aprendizaje glocal—piensa de forma global, actúa de forma local—, inglés como segunda lengua para personas nuevas en el país, etc.) fueron apareciendo a lo largo del año, completando nuestra formación. Además del profesorado de la zona, también tuvimos la suerte de contar con docentes de la Universidad de Queens en Kingston, a la que pudimos asistir después y recibir formación con parte de su alumnado.

Fue la primera vez que nos propusieron elegir los pronombres que mejor nos representaban para que la otra persona supiera

cómo dirigirse a nosotros y nosotras (he/she/they en inglés). También la primera vez que el baño sin género o el género neutro se hacía realidad tanto en centros públicos como bares y restaurantes. La población inmigrante contaba con apoyo para búsqueda de empleo, estudio, ropa de abrigo adaptada a los inviernos canadienses o el aprendizaje del inglés y francés; a mayores, los fines de semana los niños y niñas tienen la oportunidad de seguir estudiando su/s lengua/s maternas con una oferta enorme: desde persa hasta español, pasando por japonés, swahili, árabe, alemán y creo que hasta recuerdo ver escrito en la lista catalán.

Ya en las primeras clases, en nuestra bienvenida, se habló de colonización, discriminación hacia la población Inuit, Méti y First Nation y de Reconciliation. A través de películas, visitas a centros como Wabano Center o la reserva Kitigan Zibi, conferenciantes indígenas que nos contaban de primera mano su realidad, los avances y la necesidad de continuar la lucha, fuimos capaces de quitarnos el filtro de la perfección con el que veíamos Canadá y descubrir su historia y algunas de las realidades que afectan a su sociedad.

El principio de la equidad en el sistema educativo canadiense se manifiesta a través del principio fundamental que declara que todo alumno o alumna debe tener la oportunidad de tener éxito, independientemente de su procedencia, cultura, etnia, género, idioma, habilidades físicas y mentales, raza, religión, sexo, orientación sexual, clase social u otros factores. A lo largo del curso destripamos el currículo educativo canadiense, lo comparamos con nuestra realidad al otro lado del charco, dimos el salto a la enseñanza universitaria que forma al profesorado y a quienes componen ese currículo y pudimos comprobar en los propios colegios e institutos si se ponía en práctica toda la teoría que tanto nos sorprendía.

En paralelo a la formación que obteníamos por parte del OCDB en Albert Street, que nos aportaba una visión general completa de la realidad canadiense y, en especial, de su sistema educativo, también fuimos alumnado de la Universidad de Ottawa. Conocimos de primera mano cómo es la formación del profesorado de ese sistema educativo con tanto éxito con la ayuda de un equipo de docentes de la Facultad de Educación que organizaron un curso muy variado: desde educación holística, hasta formación específica en necesidades especiales del alumnado, pasando por salidas a museos, teatro o centros educativos, numerosas conferencias y apoyo a nuestra propia investigación.

Michael Wilson fue nuestro profesor de la materia de Educación Holística. Cada clase era más sorprendente que la anterior. Su peculiar forma de transmitirnos la importancia de incluir todos los sentidos en el proceso de aprendizaje, se manifestaba en forma de teatro, de silencios eternos, de lágrimas mientras escuchábamos su canción favorita y de paseos por el aula que se convertía en todo lo que quisiéramos.

Dedicamos buena parte del curso en la uOttawa a modelos de investigación y metodologías que pondríamos en práctica en nuestro propio trabajo. Conferencias sobre una gran variedad de temas completaban ese apoyo a nuestro trabajo: racismo en Canadá, género, aprendizaje indígena, historia canadiense, el hiphop como medio para la no discriminación, educación de la población indígena por parte de la población indígena, pedagogía de la experiencia o aprendizaje a través de la salsa, entre otras.

El trabajo en la Universidad de Ottawa me venía como anillo al dedo al estar haciendo esta tesis. Todo giraba en torno a la educación, leíamos artículos de autores y temas que me interesaban, venían después esos autores y autoras a presentar su trabajo y podíamos hacerles todas las preguntas del mundo, aprendíamos a organizar nuestra propuesta de investigación y a compartirla de forma clara no solo entre nosotros con ejercicios como el de “presentación en 3 minutos,” sino en forma de póster y talleres en congresos.

Otro de los grandes beneficios—si no el que más—de mi estancia en Canadá para esta tesis doctoral, fue el período de prácticas en institutos de Ottawa. Todo el aprendizaje obtenido pudo ponerse en práctica en el Gloucester High School y el Glashan Public School; pero antes de arrancar con nuestros meses como docentes activos en Canadá, tuvimos la oportunidad de visitar otros centros de distintas etapas educativas y diferentes contextos. Por grupos y parejas, fuimos conociendo distintas escuelas de la ciudad, pudiendo después compartir nuestras impresiones con el resto y así llevarnos una visión general muy completa de la realidad educativa.

En el Richard Pfaff Secondary School, pudimos conocer de cerca su programa de educación alternativa, con un proceso de aprendizaje individualizado, y programas de educación especial que demostraba que un sistema más horizontal en el que el alumnado se sienta parte y tenga voz es posible. Fue un único día en el que recorrimos el espacio, entramos en las aulas y conversamos con profesorado y alumnado.

Las semanas en Manor Park Public School como observadoras nos permitieron adentrarnos mucho más en el sistema educativo canadiense y en la realidad de sus aulas. Nuestro período de prácticas sería en educación secundaria, así que fue muy enriquecedor pasar un tiempo en infantil y primaria para conocer su funcionamiento y poder entender cómo habían sido los años

anteriores de nuestro alumnado adolescente. La biblioteca del centro la llevaba una mujer del vecindario jubilada; las familias y personas de la zona interesadas en colaborar podían entrar al aula de vez en cuando a echar una mano haciendo un cuenta-cuentos o sirviendo de apoyo; las aulas nunca cerraban sus puertas por lo que no suponían un límite y parte del alumnado podía estar trabajando en el pasillo tumbado o habiéndose llevado para fuera su pupitre.

La organización de los cursos y de cada materia hacía que el alumnado tuviera que estar siempre al día. Tenían pocas materias por semestre, por lo que el aprendizaje de cada asignatura estaba mucho más condensado en la semana que en el sistema educativo español. Se priorizaba el bienestar por encima de todo y el ambiente de las aulas era cómodo, agradable, un lugar seguro y con un alumnado sin miedo a equivocarse o a opinar.

Nos encontramos (hablo en plural porque es algo que comentábamos y compartíamos mucho los 49) con aulas en las que se concentraban un profesor o una profesora principal, una persona como refuerzo, profesorado en prácticas y nosotros. Es una gozada sentir que todo el alumnado puede ser atendido; esta, sin duda, es una de las características que más destacaría del sistema educativo canadiense: sus medios.

El profesorado es entrevistado y seleccionado por parte del propio centro en el que vaya a trabajar, no contando con esa idea de “plaza fija” que tenemos en España y viviendo con una posibilidad de movimiento y cambio. Viví con una de las profesoras con las que estuve, su proceso de cambio de puesto de trabajo; vi sus miedos, sus dudas, su búsqueda de otros centros, su ilusión por poder ejercer en uno con el que soñaba, su proceso de selección y su sueño cumplido.

En Canadá escuché discursos distintos, conocí los nombres de importantísimos referentes de la lucha antirracista que nunca habían llegado a mí antes. Descubrí qué el 21 de marzo es el Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial; oí hablar de la interseccionalidad por primera vez; supe que febrero era el Black History Month y me encontré con profesorado que ampliaba su discurso y su contenido para que entrara realmente todo el alumnado. El hecho de que haya podido estar en sus aulas, que haya podido poner en práctica mis estrategias artísticas y mis ideas en un entorno tan diverso, fue realmente emocionante.

Todo me sorprendía: cómo cambia la distribución del espacio, cómo el alumnado utiliza el pasillo como una continuación de su pupitre y las aulas, el poco miedo que tienen todos a hacer preguntas, la importancia del deporte, lo flexible que es todo, la ausencia en la mayoría de casos de deberes. Pero no todo era de color de rosa; también vi escuelas viejas, mal comportamiento, docentes con metodologías obsoletas y momentos en que los contenidos quedaban exageradamente apartados. Pero, sinceramente, el conjunto funcionaba.

Todo lo que he aprendido está en mí, seguramente haya influido mucho en la forma en la que trabaje y, de esta forma, acabe afectando también al sistema educativo español; pero nunca en forma de fórmula mágica que se trae todas las características del canadiense para aquí, porque nunca funcionaría. El sistema educativo canadiense funciona en Canadá; y aquí, uno al que llegaremos—o deberíamos llegar—entre todos.

4.2.1.

RAÍCES QUE ASOMAN EN GLOUCESTER HS, OTTAWA

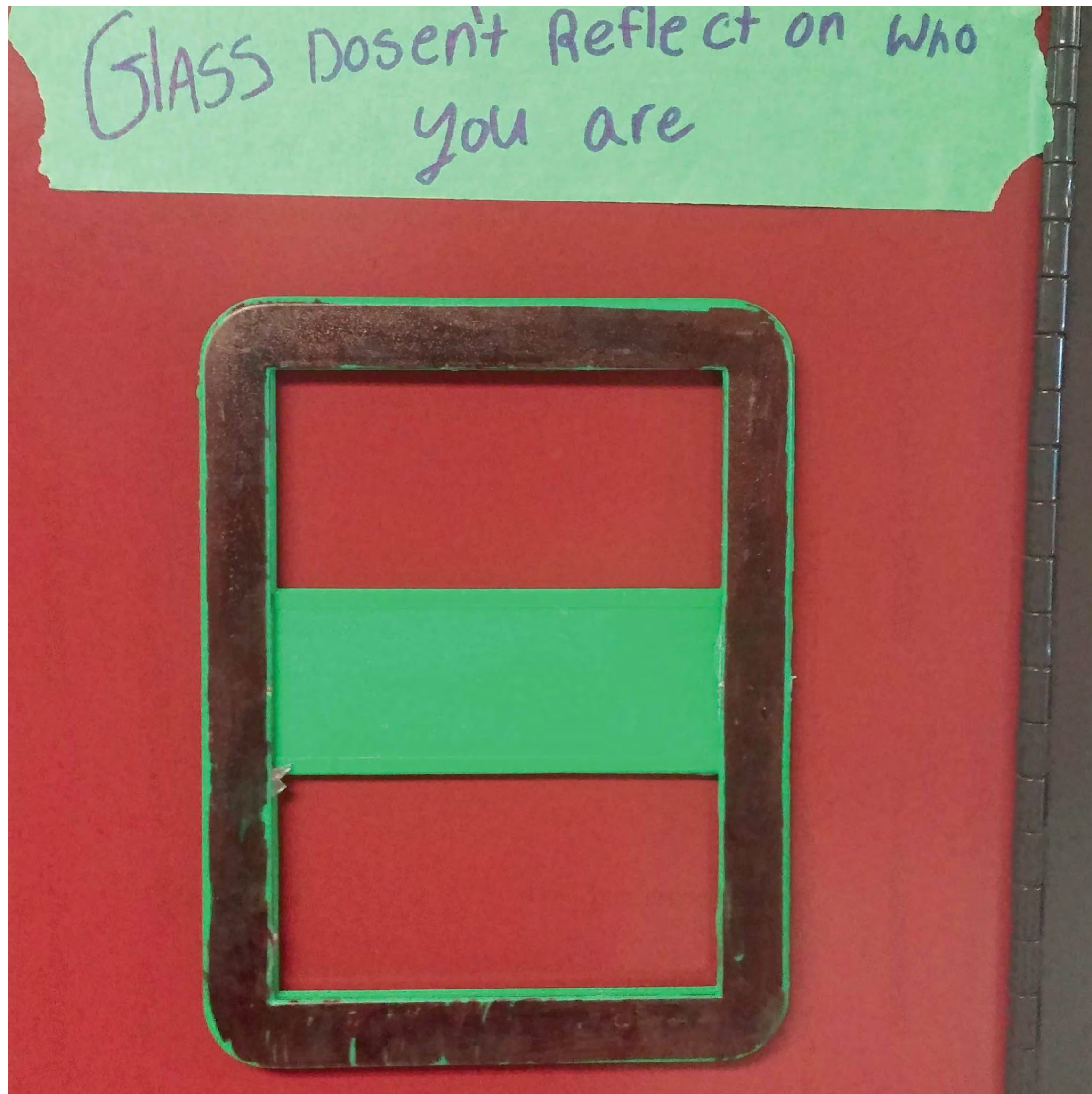
Qué: "Roots leaning out. Origin and Identity in Art Education." Período de prácticas del Programa de Formación para Profesores de la Fundación Amancio Ortega.

Dónde: Gloucester High School, Ottawa

Cuándo: 02/2018- 04/2018

Quién: Alumnado de la materia de World Cultures, optativa, 16-17 años + Alumnado de la materia Native Studies, optativa, 13-14 años.

Raíces que asoman en Gloucester HS: World Cultures, López-Ganet, 2018



CONTEXTO

Tuve la suerte de pasar el primer período de prácticas en el Gloucester High School, un instituto muy próximo a mi casa al que podía ir caminando cada mañana. A pesar de estar situado en una zona residencial algo alejada del centro, contaba con alrededor de 1000 alumnos y alumnas, ya que otro instituto cercano—Rideau High School—había cerrado sus puertas el curso anterior. Un edificio enorme lleno de gente y cubierto de nieve me recibió.

Después de pasar los primeros días prestando atención a todo lo que me rodeaba, entrando en muchas clases de materias distintas y preguntando mucho, me decanté por dos materias para poner en práctica mi investigación doctoral: World Cultures (Culturas del Mundo) y Native Studies (Estudios sobre lo indígena, cultura de First Nations, Inuits y Métis). Las acciones se llevaron a cabo en paralelo, los mismos días, pero por separado, cada alumnado con su grupo, en su materia y a su hora.

Antes de arrancar con la dinámica, pasé un tiempo algo desapercibida en las aulas, centrándome en observar y recopilar toda la información que podía. Todo lo que pasaba en ese edificio era nuevo para mí y me ayudaba a conocer la realidad del alumnado con el que compartiría después mi historia. Cada

vez que recorría el espacio—en forma de H y con una torre dedicada a las artes—me llevaba alguna sorpresa más y un enorme aprendizaje.

El deporte es fundamental para el Gloucester High School, pero no solo por su equipo de rugby, los Gators—trofeos, medallas, fotografías, diplomas y demás reconocimientos inundan una de las alas de esa H—y demás actividades extraescolares, sino también como parte de la educación formal. La actividad física no se reduce a una única materia, sino que cuentan con tonificación, acondicionamiento físico, movimiento rítmico, yoga, pilates, danza, educación en el exterior, liderazgo deportivo y ciencias del deporte.

Lo mismo sucede con todo lo relacionado con la tecnología, que se divide en asignaturas como diseño, informática, media, tecnología integrada, automoción y trabajo en madera. Uno de los pasillos del edificio cuenta con clases enormes, aulas con ordenadores y talleres con gran altura con todo el material necesario para experimentar.

En el caso de la Educación Artística—que fue la oferta educativa a la que más atención presté, junto con lo relacionado con lo indígena o nativo—, esa torre circular que rompe la rigidez de la



Practicando el 'I see, I feel, I wonder', López-Ganet, 2018

planta en H del edificio se llena de color en sus paredes, de clases llenas de instrumentos, coros, salas de ensayo, ordenadores y aulas con todo el material necesario para experimentar con técnicas de pintura y escultura. El alumnado puede contar en su educación formal secundaria con asignaturas como teatro, danza, artes visuales, dibujo y diseño digital o artes indígenas.

La presencia de la cultura indígena en la educación formal era real; no solo a través de las artes, sino con materias como Native Studies, clases de cocina tradicional de los pueblos indígenas del país o ciencias explicadas desde el punto de vista tradicional de estos mismos pueblos. Pero, sin duda, lo que más destacaría es la Indigeneous lodge, un punto de encuentro al que el alumnado First Nation, Inuit o Métis podía acudir en horas libres, para comer o en los recreos y descansos y en el que el profesorado podía dar clase si le interesaba tratar algún tema relacionado con la realidad aborígen del país. En esta cabaña que nos alejaba completamente de la rigidez de la H pude ver rituales y ceremonias, escuchar reflexiones del alumnado o ver cómo cruzar esa puerta les ayudaba a sentir tranquilidad, recordar quiénes eran y pertenecer.

Otro espacio clave del instituto que me sorprendió especialmente fue la zona para rezar y meditar; un aula grande y diáfana con el suelo cubierto de alfombras al que el alumnado podía acceder de manera individual o en grupo cuando lo necesitara. Había quien llegaba al Gloucester HS después de haber cursado su educación primaria en colegios de la zona, quien había aterrizado en el instituto recientemente después de un largo y duro viaje—como era el caso de la población siria—, y quien llegaba para volver a marchar—estudiantes de intercambio procedentes de distintos puntos del planeta como España o Brasil. Las realidades individuales variaban enormemente de unas personas a las otras, de ahí que el respeto a la diversidad fuera indispensable y se pusiera en práctica también a la hora de organizar espacios, tiempos y contenidos.



Indigeneous lodge del Gloucester HS, López-Ganet, 2018

A pesar de que recuerdo ver carteles invitando a la celebración del día de la diversidad cultural en el que animaban al alumnado a compartir su identidad cultural en forma de comida, música y ropa tradicionales—y sabemos que con eso no llega si solo nos quedamos en lo superficial y no nos adentramos más en el tema—, sí percibí un interés mayor en lograr una atmósfera de respeto al que mi contexto gallego y español me tenía acostumbrada.

Profesorado de apoyo para que todo el alumnado pudiera estar en la misma clase, aula de educación especial para los momentos en los que parte del alumnado necesitara su tiempo y espacio o clases de refuerzo extraescolares por parte del mismo profesorado en la biblioteca. Refuerzo gratuito y para quien lo necesitara.

Los mediodías y tardes los clubs (actividades extraescolares) ocupaban los pasillos, aulas, gimnasios, pabellones y alrededores. Muchos se centraban en la cohesión grupal y la creación de lazos: Best Buddies (Mejores Amigos), club de conversación, Big Brothers/Sisters para que los mayores pudieran ayudar a los pequeños, trabajo comunitario, grupos de rezo y meditación en el que distintas religiones y creencias compartían tiempo y espacio o el de mediadores de conflictos. Como continuación a la oferta de materias artísticas de la mañana, el alumnado contaba con actividades extraescolares como el club de las artes, club de lectura, teatro, guitarra, escritura o canto. También talleres para hablar en público, ajedrez o cocina.

Además de la actividad física que promovía el sistema educativo en la educación formal, por las tardes el centro ofertaba patinaje, remo, tenis, yoga, natación, esquí, senderismo, triatlón, campo a través, esquí de fondo, pesas, tonificación, bádminton, voleibol, atletismo, beisbol, baloncesto, rugby, fútbol, curlin o hockey (hierba y hielo).

El hecho de que gran parte del alumnado llegase de distintos países hace que los idiomas tengan mucho peso, tanto el aprendizaje del nuevo como el mantenimiento del de origen. La oferta del centro incluía francés, español, árabe y japonés por las mañanas como educación formal, pero uno de los clubs de la tarde era el de preparación de los exámenes de inglés IELTS o TOEFL.

Una actividad extraescolar que me sorprendió mucho fue InSTEM (Indigenous Science, Technology, Engineering and Math), un proyecto de tecnología e ingeniería desde una perspectiva indígena nacido en 2016 y creado entre Actua—la mayor organización canadiense en STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas)—, un grupo de ingeniería de la Universidad de Ottawa y parte de la administración y profesorado del OCDB (Ottawa-Carleton District School Board). Con la ayuda de apoyo técnico y el conocimiento de mayores indígenas y TKKs (Traditional Knowledge Keepers, sabios indígenas que mantienen el conocimiento tradicional) el alumnado era capaz de identificar necesidades reales próximas a ellos de la población indígena y trabajar para ofrecer soluciones.

Me contaba un profesor que muchos alumnos pasaban horas en los baños por ser su lugar de reunión, no les interesaba lo que les contaban en clase, lo que sucedía en el aula, pero seguían yendo (y no haciendo pellas, como pasa la mayoría de veces en España) porque es un lugar seguro; un espacio de encuentro con sus amigos y amigas y personal de apoyo. Clubs de lectura, de calceta, de gran variedad de deportes, de baile, de cocina, de yoga, de ayuda con los deberes, zonas para rezar y/o relajarse; clubs dirigidos por parte del propio profesorado (haciendo que conozcan facetas distintas a las del alumno o alumna en el pupitre como sus dotes deportivas, artísticas, su relación con el resto, etc.). Actividades extraescolares que completan las horas lectivas al mediodía y por la tarde, haciendo del centro educativo un lugar apetecible durante todas las horas del día.

He sido testigo de cómo se viven las escuelas, de cómo los alumnos adolescentes en riesgo de exclusión no dudan en acudir a clase, aunque solo sea por sentir una sensación de hogar y cómo hay vida por los pasillos hasta bien entrada la noche. Hay un problema importante con la idea de no identificación con la historia que se cuenta en las aulas por no pertenecer a esa Canadá que venden los libros de texto, pero el edificio sigue siendo un hogar para buena parte del alumnado. No se sienten representados en las aulas, pero esas cuatro paredes sí son un refugio.

A pesar de contar con intención e iniciativa para el bienestar del alumnado y el fomento del respeto, tampoco con todos esos medios y esa realidad de diversidad de su población parecía suficiente para la casi utopía que soñamos tantos. Por supuesto, allí también había que hablar de racismo—racismo escondido lo llaman—y el pasar allí un tiempo fue una experiencia de la que me pude llevar muchas herramientas para combatirlo.

La realidad del instituto me hizo pensar en ser yo esta vez quien dictara la instalación artística final. Pensé en la Plegaria muda de Doris Salcedo, pero acabé manteniendo la idea de que surgiera del alumnado para no condicionar sus ideas y deseos.

Plegaria Muda, Doris Salcedo, 2014



WORLD CULTURES

PLANTEAMIENTO DE LA ACCIÓN

¿Una asignatura en un instituto público llamada Culturas del Mundo? Desde el absoluto desconocimiento y solo habiendo leído el título, me imaginaba la materia como la solución a todos los males del planeta o, si no a todos, sí la resolución de la hipótesis de mi investigación.

Después de unas cuantas sesiones como oyente, vi que estudiaban muchas corrientes sociales y que definían los conceptos de identidad y cultura para entender las transformaciones sociales. Sin embargo, desde mi punto de vista, se abarcaban las culturas del mundo de forma general, comparándolas y centrándose demasiado en sus diferencias. La profesora, que era italiana, compartía con la clase tradiciones culinarias, diferencias de horarios o formas de relación de su país de origen.

Opté por explicarle en qué consistía mi trabajo para que pudiera después entender de dónde venían las acciones que pondría en práctica con su alumnado. Cuando le conté de qué iba mi investigación, y le hablé de lo que había supuesto para mí conocer más sobre la etnia bubi, la colonización y Guinea Ecuatorial, la profesora me presentó como una “nativa de España”—algo que interpreté como perteneciente a una supuesta población aborigen de la Península Ibérica. Quiero pensar que fue un intento de compararlo con la realidad canadiense, pero no fue muy acertado el dar a entender que ambos territorios habían pasado por algo similar. Entendí, entonces, que tenía más sentido que nunca compartir mi historia para esclarecer el malentendido.

El objetivo de la materia era acercar al alumnado a las distintas culturas del mundo, pero después de unas cuantas sesiones viendo su desconexión con el tema por lo teórico y lejano a ellos

que se planteaba, me di cuenta de que su propia realidad como grupo diverso podía ser el vehículo para hacer más próxima la asignatura. El curso, por lo que me explicó la profesora, había partido de una presentación individual por parte del alumnado para dar a conocer su propia cultura y el posible conflicto cultural que se les podía haber presentado al vivir en Canadá. Era cuestión de mantener el diálogo y la conversación que les había enganchado al principio del curso.

Planteé la acción, entonces, como una vía para abrir la clase y lo que sucedía en ella al resto de la comunidad educativa, reforzar lazos y sacarle partido al hecho de compartir la identidad cultural de cada alumno y alumna. Desde lo individual pasarían al fortalecimiento grupal a partir del intercambio; hablaríamos de culturas del mundo partiendo de las que podíamos compartir en primera persona, con el objetivo de comprobar si esa dinámica fomentaba la unión grupal, la mejora de su espacio para el aprendizaje y la posibilidad de que se produjese ese aprendizaje desde la empatía.

DINÁMICA Y TEMPORALIZACIÓN

Así como en la primera puesta en práctica se organizó en dos sesiones, en esta ocasión conté con un total de cuatro. En la Picasso agrupé las acciones en dos grandes grupos: lo más individual primero y lo más colectivo al final. Reflexionando acerca de cómo se había desarrollado esa primera intervención, y pensando en que esta vez se trataba de alumnado de un instituto que todavía no se había adentrado en contextos artísticos como los alumnos y alumnas del ciclo de Ilustración, decidí reorganizar las acciones y agruparlas en cuatro sesiones que nos permitieran tocar conceptos nuevos que fueran surgiendo y reflexionar y tener conversaciones en torno a lo que fuera ocurriendo:

Sesión 1

-Abriendo el ciclo en círculo. Me presento y comparto con el resto mi historia mientras se proyecta la vídeo-performance desenredándome el pelo. [15’]

-Dibujo de su pasado. Dibujo rápido de los padres, abuelos, padrinos o personas que consideren referentes adultos en la infancia, expresando sus características y reflejando qué les hace especiales. En caso de preferir otro soporte, podrían proponer compartirlo de forma escrita, cantando, etc. [20’]

-Reflexión individual y privada acerca de las características recibidas de estas personas (familia y amigos de la primera infancia), comprobando su importancia y centrándonos en lo cultural, los orígenes y raíces. [10’]

-Instalación artística. Explicación de qué es una instalación artística, presentación de ejemplos y conversación en torno al tema. [10’]

-Diseño de una instalación artística I. Pensamos qué nos gustaría crear y porqué y en qué necesitaríamos para conseguirlo. [20’]



Sesión 2

-Extraña bienvenida. Cambios en el espacio del aula para recibir al alumnado de forma desconcertante y reflexionar acerca de qué pensaron y sintieron.

-Autorretrato sobre un espejo incluyendo las ideas recogidas del ejercicio anterior y utilizando las técnicas que se consideren más adecuadas. [20']

-Intercambio de los espejos para repetir la acción superponiendo su autorretrato sobre el del compañero o compañera ya plasmado, para así crear una nueva identidad, un tercer personaje. [20']

-Bautizo de los nuevos personajes como punto de partida del ser. [10']

-Diseño de una instalación artística II. Pensamos qué nos gustaría crear y porqué y en qué necesitaríamos para conseguirlo. [20']



Raíces que asoman en Gloucester HS: World Cultures (sesión 2), López-Ganet, 2018

Sesión 3

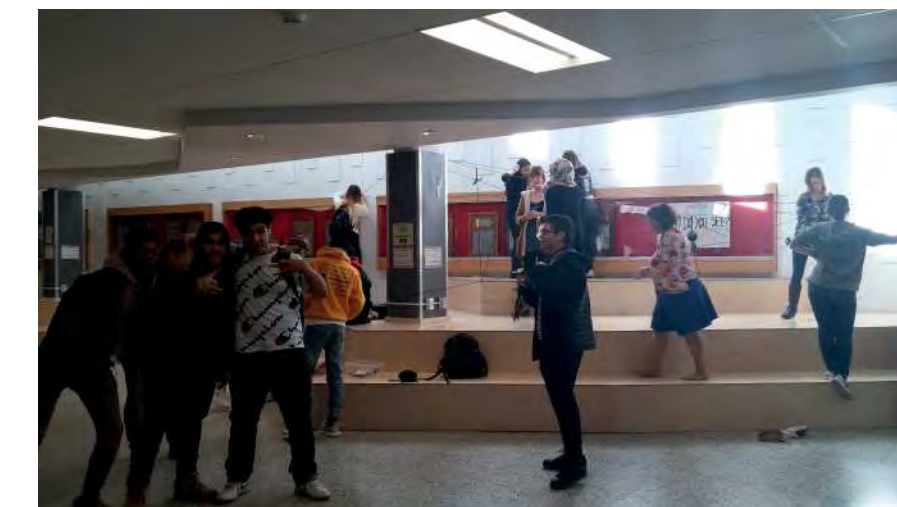
-Reflexión personal e individual. Una sesión para pensar y reflexionar acerca de lo que llevamos trabajado. Recogen la experiencia en un formato libre, pudiendo recurrir a un texto, una selección de fotografías del proceso, etc. Esto permitirá continuar con el proceso personal y constituirá una autoevaluación.

Sesión 4

-Recorremos la escuela para elegir un lugar para nuestra instalación artística. [10']

-Instalación artística hecha entre todos como elemento singular motor de cualquier grupo social. Una experiencia conceptual en un ambiente determinado - escogido por ellos mismos en el espacio de la escuela -, que representa la identidad colectiva del grupo. Una construcción en la que múltiples espejos autorretratados simbolizando el yo individual cuelgan de un espacio, apropiándose de él y generando comunidad. [40']

-Cerrando el ciclo en círculo. Al igual que al comienzo, cuando compartía mi historia, esta vez nos sentamos de nuevo para escuchar las historias del resto. Todos los que quieran, podrán compartir qué han querido representar y por qué, qué han sentido, etc. [20']



Raíces que asoman en Gloucester HS: World Cultures (sesión 3 y 4), López-Ganet, 2018



EVALUACIÓN

Fue emocionante ver el proceso: cómo pasaban de la timidez, actitud reservada y tendencia a preferir trabajar con auriculares al diálogo, a las ganas de contar su historia a la persona que tuvieran cerca y con la que se sintieran cómodos e incluso al grupo. Destacaría la explicación que me dio una de las participantes sobre el porqué de su intervención en el espejo de su compañera: cuando les propuse que intercambiaran su espejo e incorporaran algo al del otro, ella decidió dibujarle un hiyab. Mi realidad era extrapolable a otras realidades. Al contarles mi experiencia como mujer negra en Galicia y compartir cómo me había sentido y con qué herramientas contaba ahora, ella se vio reflejada. El autorretrato sobre el que dibujó el hiyab era el de su mejor amiga de clase, quería mostrarle cómo se veía, imaginarse a su compañera cubierta con su velo y compartir uno de sus rasgos identitarios más significativos. Su amiga dibujó sobre su autorretrato unos rayos de luz, dijo que veía con un aura sobre ella.

Era la segunda vez que ponía en práctica la acción, pero con un grupo totalmente distinto. Otra edad, otro perfil e intereses—en la Picasso eran estudiantes de Ilustración y esta vez no tenían relación directa con la Educación Artística—, otro país y otro idioma para mí. Haberlo hecho antes me valió para intentar no cometer los mismos errores y probar las mejoras que se me habían ido ocurriendo.

Creamos un espacio seguro antes de pedirles que compartieran sus historias y reflexiones personales. En la Picasso no sabían que intercambiarían los espejos, algo que después interpreté como violento por mi parte, ya que les animo a hacer un trabajo individual, una reflexión personal sobre un tema íntimo sin saber que después lo tendrían que hacer público en clase. Esta vez sería cosa de ellos si lo compartían o no.

A la hora de montar la instalación artística colectiva que cerraría



la intervención, decidieron apropiarse de la bancada común de la entrada, donde todo el alumnado se junta en los recreos y horas de comer, haciendo de esta forma muy visible su propuesta. Durante el período de tiempo que se quedó, pudimos ver cómo el resto del alumnado del instituto interactuaba con los espejos en sus ratos libres, mediodías comiendo, etc.

De nuevo me centré en la observación directa, mi diario y en capturar momentos que me atraían de la puesta en práctica como recogida de datos y evaluación. El alumnado podía compartir conmigo su reflexión personal si se animaba, eligiendo el formato y el contenido por su cuenta, y sin una fecha de entrega ni ninguna obligación. La profesora me hizo llegar por correo electrónico las palabras de su alumnado meses después, también alguna composición fotográfica. Comparto fragmentos de algunas:

Me he sentido diferente siendo más pequeña; mi actitud dependiente y molesta me hizo sufrir acoso. . . . Me he sentido reflejada y cómoda durante la acción artística. Fue interesante ver otras identidades reflejadas en la mía; fue otra manera de ver que no somos tan diferentes como creemos, pero a la vez somos todos únicos. . . . No veo una gran conexión entre tu historia y la mía, pero sí creo que todos y todas hemos sentido alguna vez la sensación de no pertenencia en nuestras vidas. . . . Fue muy interesante formar parte de esta experiencia tan creativa. Fue muy divertido trabajar montando la instalación artística y mucha gente pudo interactuar y verse reflejada en ella mientras estuvo montada.

Gracias a esta experiencia, me he estado pensando más. Estoy pensando más acerca de lo que es importante para mí y de lo que me hace ser quien soy. Lo mismo con los demás, esta experiencia ha sido realmente poderosa

en el sentido de que hemos tenido la oportunidad de acercarnos al resto y a lo que es importante para ellos y ellas. Nunca pensé que una actividad tan pequeña pudiera suponer tanto.

Dibujé un océano con notas musicales y escribí “HOME AWAY FROM HOME AWAY FROM” [HOGAR LEJOS DEL HOGAR LEJOS DEL] en un círculo, así que al leerlo, la frase nunca paraba. . . . Eso representaba la cantidad de veces que me he mudado y he tenido que empezar de cero. No importa a donde vaya, siempre me las arreglaré para encontrar un lugar en el que sentirme arropada y gente a la que sienta importante, pero mi antiguo hogar siempre será mi hogar.

Creo que la identidad es algo que te hace ser quien eres. Para mí identidad es mi raza: soy mitad canadiense mitad china. Mi cultura puede hacerme hacer cosas que la gente piense que son extrañas pero eso es lo que me hace ser yo. . . . Sea cual sea tu identidad, abrázala porque eso es lo que te hace ser quien eres.

REFLEXIÓN TRAS LA ACCIÓN

Mi realidad pasó a ir a la par con otras realidades. Tanto la historia migrante como el peso de la raza eran comunes para buena parte del alumnado. Me di cuenta, entonces, del cambio de significado de mi presencia en el aula: en la primera puesta en práctica había sido su primera profesora negra en un contexto blanco y en la segunda, sin embargo, pasé a ser un espejo en el que verse reflejados por haber vivido situaciones similares y sentirse identificados. Tanto en un caso como el otro, sentí importante mi aportación.

A pesar de que las acciones partían en ambos casos del mismo punto (mi historia de vida), las conversaciones que produjeron y la fluidez de la intervención varió de un sitio a otro. El discurso teórico de mi investigación aparece en el aula en forma de estrategias artísticas extrapoladas del mismo que fomentan el diálogo, el intercambio y la empatía. Las artes facilitan que conceptos como identidad, negritud, cultura, antirracismo, comunidad, autoconocimiento o respeto puedan formar parte de la conversación.

Estaba al otro lado del charco, en el entorno multicultural con el que soñábamos muchas personas como yo por pensar que al haber más diversidad nuestros problemas se habrían acabado, y, sin embargo, la puesta en práctica seguía teniendo sentido. Que el alumnado canadiense se viera reflejado en las acciones confirmaba la idea de diáspora, la historia común que tenemos y cómo se repiten los episodios de otredad. El racismo nos atraviesa estemos donde estemos y el deseo de erradicarlo reforzó el sentimiento de comunidad del aula.

La intervención lucha contra la asimilación al aparecer nuestras propias culturas en el diálogo. Anima al alumnado a encaminar su búsqueda, a iniciar su investigación personal. Así como la primera puesta en práctica se vinculaba con los referentes artísticos o con ellos mismos, en esta ocasión se iniciaba una

puesta en valor de una identidad cultural minorizada: partía de lo bubi, pero cada persona, además de conocer mi origen, se metían de lleno en el suyo.

Las primeras dos etapas de investigación (la sensación de culpa inicial y la deconstrucción de estereotipos y prejuicios desde la comunidad) iniciaban una conversación capaz de producirse casi en cualquier punto del planeta. La tercera, sin embargo, se convierte en algo específico que podría no atravesar a cualquiera al centrarse en la cultura bubi. El hecho de que los recuerdos en forma de microrrelatos reflejaran una línea cronológica desde ese sentimiento de soledad y culpabilidad al empoderamiento encontrado en la comunidad del propio pueblo de una, permitió enganchar en el discurso a todo el alumnado, que conseguiría verse reflejado, empatizar con mi historia y adentrarse en la suya.



Raíces que asoman en Gloucester HS: World Cultures (imágenes de la reflexión de una alumna), López-Ganet, 2018

NATIVE STUDIES

PLANTEAMIENTO DE LA ACCIÓN

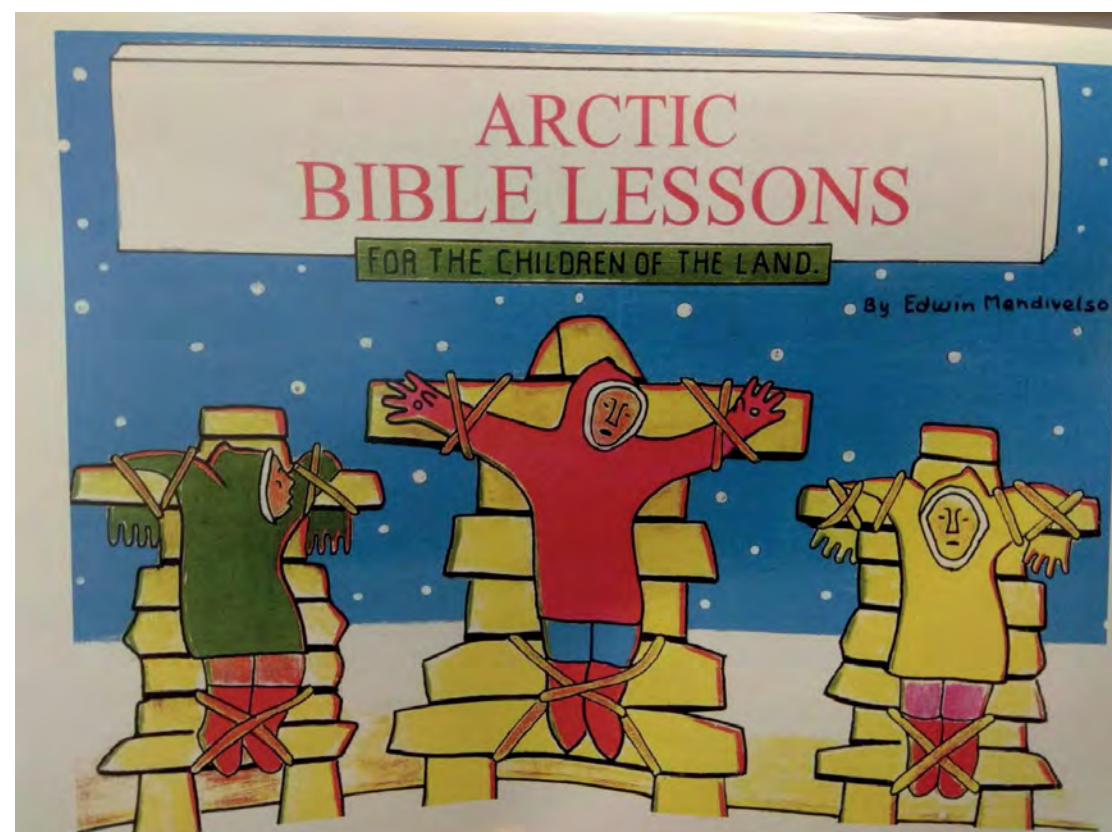
La puesta en práctica en la asignatura de Native Studies fue a la par con la de World Cultures. Las clases estaban una al lado de la otra y había días que incluso se seguían en el horario. Sin embargo, el contenido de la materia variaba y el grupo y profesora también, así que las acciones se adaptaron a la realidad de cada caso. Me encontré con un alumnado muy tímido y reservado, con el que me costó mucho conectar al principio a pesar de ser pocos. En mi etapa como observadora, estaban haciendo trabajos manuales sobre la medicine wheel (rueda medicinal) y aprendiendo sobre otros elementos, conceptos y rituales importantes para los pueblos First Nation, Inuit y Métis.

Sorprendentemente, la profesora no era indígena ni dominaba especialmente el tema. Llevaba medio año viviendo en Ottawa, asistiendo a clase a la universidad, también al programa educativo del OCDBS (Ottawa-Carleton District Board), visitando escuelas y participando en eventos organizados por la comunidad indígena compartiendo su historia y proclamando su lucha. Medio año también escuchando el reconocimiento de estar en una tierra ocupada que no nos pertenece y la palabra reconciliation día sí y día también. ¿Cómo podía ser que en lo no formal se le diera el peso que merecía a la educación tradicional del pueblo invadido—Indigenous Lodge, actividades extraescolares con expertos, perspectiva tradicional indígena aplicada desde a la cocina hasta a la ingeniería—y sin embargo no ocurriera lo mismo en la educación formal?

Una vez más, la realidad africana me venía a la mente, siempre podía ver el paralelismo. La colonización del continente africano trajo consigo importantes iniciativas misioneras de educación artística que influenciaron en las prácticas artísticas indígenas (Mamvuto y Mannathoko, 2019). Los primeros misioneros estaban en contra de enseñar artes basadas en las tradiciones indígenas porque “entendían que eran creencias primitivas y fetichistas asociadas a la raza africana” (p. 578).

Esa imposición continúa [aunque adaptada a nuestra realidad actual] manteniendo una jerarquía de poder que delimita qué es y qué no es normal, qué está bien y qué no. Esto incluye también qué se enseña y qué no y qué es o deja de ser arte. ¿Tendrá que ver esto con la realidad canadiense con respecto a qué se comparte sobre las tradiciones First Nation, Inuit y Métis, cuándo, dónde, cómo y desde qué voces? Digamos que hay una intención, un intento de acercar esa realidad al alumnado y a la sociedad en general, pero puede que aún no se esté preparado para delegar en quien debe contar esa historia.

Iqaluit, López-Ganet, 2018

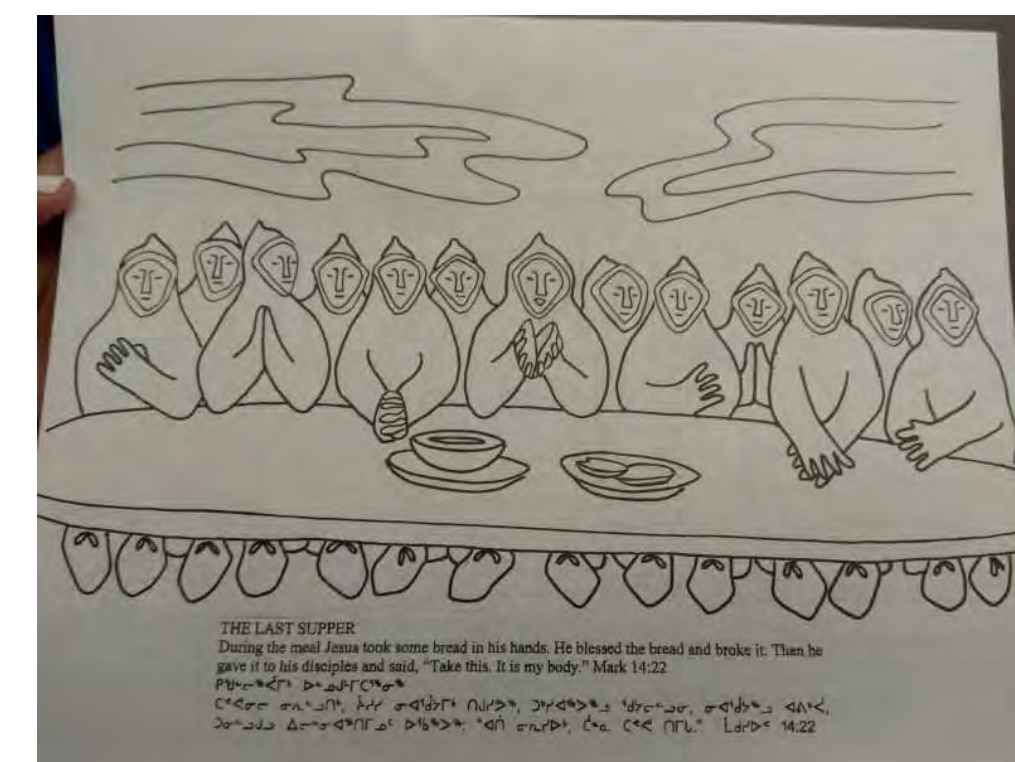


Al igual que en World Cultures, la puesta en práctica sirvió para cambiar a la persona emisora del mensaje y poder escucharlo desde la realidad cultural del propio alumnado y profesorado: su vida en Brasil, la soledad como First Nation o Inuit estudiando en Ottawa sin familia cerca, la conservación de la cultura china e idioma aun tras varias generaciones viviendo en Canadá, mi acercamiento a la isla de Bioko y la historia del pueblo bubí, recuerdos de Italia, el aprendizaje de su lengua materna y conexión con Eritrea, el conocimiento de orígenes en Irlanda y Escocia.

Entendiendo la Educación Artística como un espacio abierto en el que pueden tener cabida distintos discursos, teorías, historias, culturas e identidades, las acciones buscaron adaptarse a la realidad del aula y ser lo suficientemente flexibles como para evolucionar en función de sus intereses y necesidades. El objetivo, una vez más, fue crear un espacio cómodo para compartir, conocernos, dedicarnos tiempo a nosotros mismos y a los demás.

DINÁMICA Y TEMPORALIZACIÓN

De nuevo, las acciones fueron agrupadas en cuatro sesiones, que fueron a la par con las cuatro de World Cultures. En horario la clase de Native Studies iba después, por lo que según veía cómo funcionaba mi planteamiento en la clase de World Cultures, iba haciendo modificaciones.



Iqaluit, López-Ganet, 2018

Sesión 1

-Abriendo el ciclo en círculo. Me presento y comparto con el resto mi historia mientras se proyecta la vídeo-performance desenredándose el pelo. [15']

-Dibujo de su pasado. Dibujo rápido de los padres, abuelos, padrinos o personas que consideren referentes adultos en la infancia, expresando sus características y reflejando qué les hace especiales. En caso de preferir otro soporte, podrían proponer compartirlo de forma escrita, cantando, etc. [10']

-Reflexión individual y privada acerca de las características recibidas de estas personas (familia y amigos de la primera infancia), comprobando su importancia y centrándonos en lo cultural, los orígenes y raíces. [10']

-Autorretrato sobre un espejo incluyendo las ideas recogidas del ejercicio anterior y utilizando las técnicas que se consideren más adecuadas. [20']

-Intercambio de los espejos para repetir la acción superponiendo su autorretrato sobre el del compañero o compañera ya plasmado, para así crear una nueva identidad, un tercer personaje. [20']

-Bautizo de los nuevos personajes como punto de partida del ser. [10']



Raíces que asoman en Gloucester HS: Native Studies (sesión 1), López-Ganet, 2018

Sesión 2

-Extraña bienvenida. Cambios en el espacio del aula para recibir al alumnado de forma desconcertante y reflexionar acerca de qué pensaron y sintieron.

-Una serie de afirmaciones entorno al arte contemporáneo. ¿De acuerdo o en desacuerdo? [20']

-Instalación artística. Explicación de qué es una instalación artística, presentación de ejemplos y conversación en torno al tema. [20']

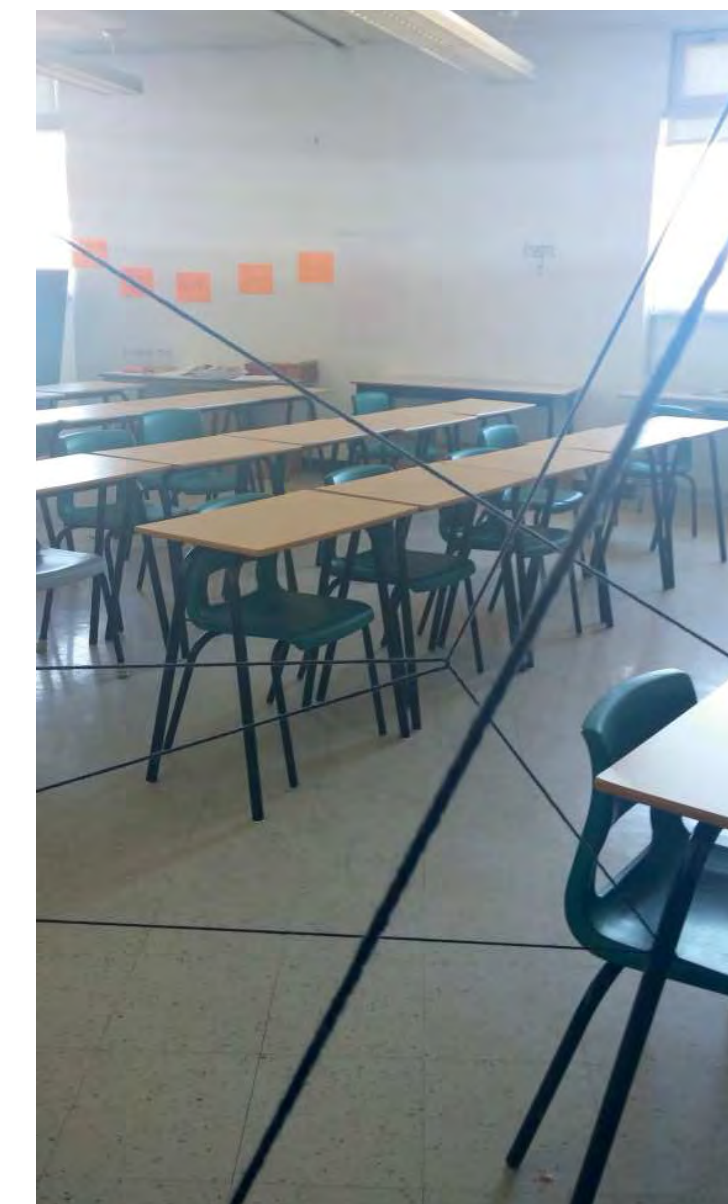
-Diseño de una instalación artística I. Pensamos qué nos gustaría crear y por qué y en qué necesitaríamos para conseguirlo. [30']

-Recorremos la escuela para tener una idea del espacio y empezar a imaginar un lugar para nuestra instalación artística. [10']

Sesión 3

-Reflexión personal e individual. Una sesión para pensar y reflexionar acerca de lo que llevamos trabajado. Recogen la experiencia en un formato libre, pudiendo recurrir a un texto, una selección de fotografías del proceso, etc. Esto permitirá continuar con el proceso personal y constituirá una autoevaluación.

-Propuesta individual para la instalación artística. Reflexión y diseño individual acerca del tema, la ubicación, el mensaje, los materiales y demás características de la pieza artística colectiva. Se comparten después las propuestas y debatimos acerca de qué hacer, por qué, dónde y cómo hacerlo.



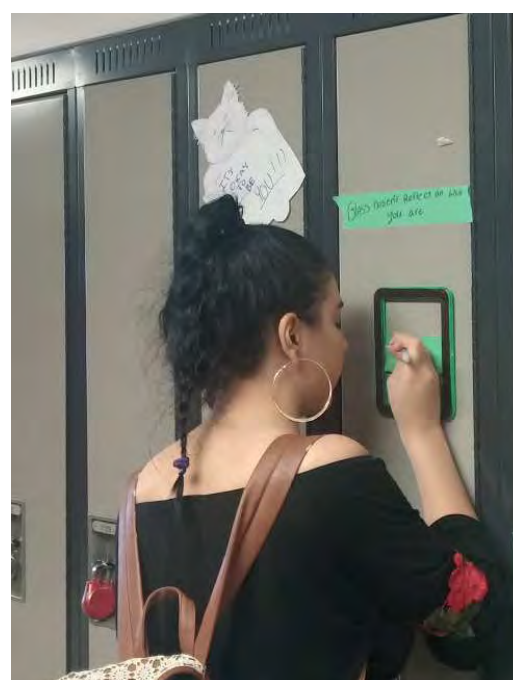
Raíces que asoman en Gloucester HS: Native Studies (sesión 2 y 3), López-Ganet, 2018

Sesión 4

-Recorremos la escuela para elegir un lugar para nuestra instalación artística. [10']

-Instalación artística hecha entre todos como elemento singular motor de cualquier grupo social. Una experiencia conceptual en un ambiente determinado-escogido por ellos mismos en el espacio de la escuela-, que representa la identidad colectiva del grupo. Una construcción en la que múltiples espejos autorretratados simbolizando el yo individual se colocan sobre las taquillas, apropiándose del espacio y generando comunidad. [40']

-Cerrando el ciclo en círculo. Al igual que al comienzo, cuando compartía mi historia, esta vez nos sentamos de nuevo para escuchar las historias del resto. Todos los que quieran, podrán compartir qué han querido representar y por qué, qué han sentido, etc. [20']



Raíces que asoman en Gloucester HS: Native Studies (sesión 4), López-Ganet, 2018

EVALUACIÓN

La actitud como grupo era muy reservada. Sin embargo, esa introspección se manifestó en los trabajos en forma de una gran carga emotiva a nivel individual. A diferencia del resto de clases y grupos con los que puse en práctica estas acciones, en este caso lo individual se mantuvo hasta el final, incluso a la hora de montar la instalación final.

Fui más flexible, hice cambios con respecto a lo que veía que había funcionado peor en World Cultures y dediqué más tiempo a reflexionar acerca de qué es el arte, qué es el arte contemporáneo o qué es una instalación artística. Decidí hacer los autorretratos ya el primer día, me pareció que como grupo necesitábamos romper el hielo y cambiar así la dinámica de la clase. Cuando llegó el momento, se intercambiaron el espejo con más personas, interviniendo en los espejos que quisieran de sus compañeros y compañeras.

Recurrieron a algo tan potente como son las taquillas para colgar su espejo y mensaje. Querían compartir su mensaje con el resto del alumnado del instituto y les pareció que sus propias taquillas serían el elemento perfecto para identificar su mensaje consigo mismos y ser un altavoz para todas las personas que cruzaran el pasillo. Cada taquilla la tenían en una zona del centro, así que todo aquel que circulase por Gloucester High School tendría un espejo en el que reflejarse en algún momento y el mensaje de su autor o autora.

En este caso, la reflexión por parte del alumnado no la recogí de forma escrita, simplemente conversando al cerrar la última sesión. Sus trabajos ya hablaban de cómo se sentían, de qué les había parecido y de su grado de conexión con la intervención.



Raíces que asoman en Gloucester HS: Native Studies (intervención en taquillas), López-Ganet, 2018

REFLEXIÓN TRAS LA ACCIÓN

El trabajo en las aulas fue en paralelo al trabajo interno que he ido compartiendo a lo largo de la tesis. Mientras conocía historias en el instituto y fuera de ellas estaba adentrándome en la mía. Las lecturas sobre el pueblo bubi me conectaban con el mensaje de materias como Native Studies o World Cultures, por lo que pasar por estas aulas me recordó la importancia de la puesta en valor de las comunidades indígenas y me generó cierta duda—e incluso rechazo—con respecto a la idea de progreso y civilización que tanto nos imponemos por haber sido impuestas a nuestra gente en el pasado.

4.2.2.

RAÍCES QUE ASOMAN EN GLASHAN PS, OTTAWA

Qué: “Roots leaning out. Origin and Identity in Art Education.” Período de prácticas del Programa de Formación para Profesores de la Fundación Amancio Ortega.

Dónde: Glashan Public School, Ottawa

Cuándo: 04/2018- 06/2018

Quién: Alumnado de Visual Arts (Artes Visuales) y English (Inglés)



Raíces que asoman en Glashan PS, López-Ganet, 2018

CONTEXTO

CENTRO

Cambio de centro del instituto Gloucester High School, con muchísimo alumnado, a las afueras, una realidad migrante aún más intensa que la que ya caracteriza al país de por sí, al Glashan Public School, mucho más pequeño al tener solo los niveles intermedios (7º y 8º grado, el equivalente a nuestros 1º y 2º de ESO), en el centro de la ciudad y con un promedio algo más alto de perfil socioeconómico. Localizado en plena Bank Street, una de las calles con más actividad de la ciudad, cada mañana llegaba en un bus hasta arriba de gente y me volvía a casa con algo más de calma porque aprovechaba para hacer un poquito del recorrido caminando y ojear el barrio antes de montarme en el autobús.

La idea era que fuéramos dos profesoras españolas a cada instituto, y así fue en Gloucester, pero en este estuve sin compañeros de la beca. Me sirvió para tener que apoyarme más en el profesorado y personal no docente, y me acercó especialmente a otra profesora de prácticas procedente de Corea en un programa similar al mío.

El buen ambiente del centro educativo hizo que enseguida me sintiera cómoda y me animara a preguntar su funcionamiento al equipo directivo, profesorado y alumnado, y a echar un ojo a las clases que más me interesaban. Eso me ayudó a ir conociendo proyectos en los que estaban metidos como centro: desde viajes a China hasta artistas residentes en el centro pintando murales y paredes interiores o creando con el alumnado en alguna ocasión. Recorrí el centro, ojeando cómo trabajaba cada docente, cómo se relacionaba el alumnado y prestando especial atención a las materias artísticas.

Todo el centro era soporte expositivo: desde las intervenciones artísticas en fachadas hasta trabajos de clase compartidos por los pasillos para que el aprendizaje llegara a más gente. No solo trabajos de artes visuales, sino esquemas de biología, reglas gramaticales o recomendaciones para la buena relación entre alumnado. Las taquillas—que ya habían sido un elemento importante para la clase de Native Studies del Gloucester High School—cobraban protagonismo el día del cumpleaños de su dueña o dueño, ya que sus compañeros la adornaban con felicitaciones, dibujos y mensajes antes de que llegara la cumpleañera o cumpleañero y así sorprenderle.

La experiencia en el centro anterior me había dado ya algo de soltura y llevaba cierta idea de cómo funcionaba el sistema educativo canadiense y cuál era el día a día de las escuelas. Sabía qué cosas habían funcionado bien y cuáles preferiría no repetir de mi puesta en práctica, así que llegué con las ideas algo más claras a Glashan que a Gloucester. Decidí quedarme con un único grupo durante todo el período de prácticas ya que me ayudaría a conectar mejor. Elegí la clase de Sharon, que contaba con alumnado de dos grupos, a los que ella les daba Artes Visuales e Inglés.



AULA

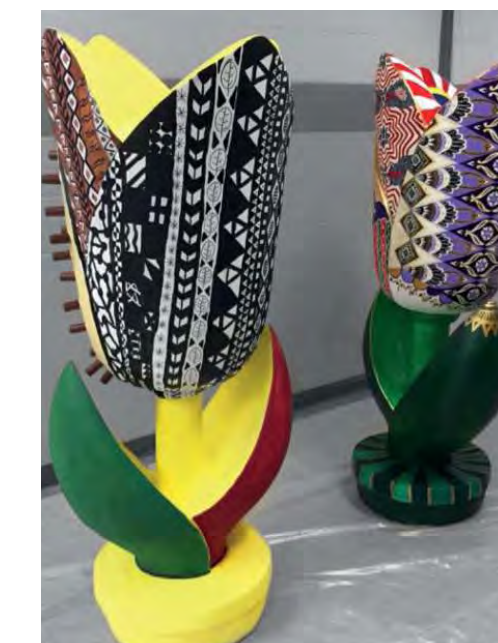
En el aula no había mesas individuales sino dos mesas que al unirse formaban un hexágono en el que podían sentarse hasta seis alumnos. La disposición de la clase ayudaba para la convivencia, el dinamismo y el trabajo en equipo. Contaban con todo tipo de medios—desde ordenadores hasta grifo y fregadero—y el material de escritura, dibujo y pintura se compartía. La decoración del espacio variaba desde sus propios trabajos expuestos hasta la colección de cámaras fotográficas de la profesora, que tenía ordenadas en una estantería.

Los sitios no tenían dueño, cada día podían sentarse en un lado de ese hexágono y cambiarse según la actividad o las personas con las que les tocara trabajar. El alumnado estaba acostumbrado

a trabajar por grupos y sabían gestionar la tarea entre ellos con responsabilidad. Además, contaban con profesorado de apoyo en algunas materias que, junto con las docentes de prácticas de la ciudad o como mi caso, hacían el funcionamiento de la clase mucho más fácil.

El alumnado era muy dispuesto, igual que el currículum, los medios, recursos, la sociedad y el sistema educativo eran distintos, también la actitud. Tuve la suerte de pasar con ellos las sesiones en las que prepararon su aportación para el Tulip Festival de Ottawa y pude comprobar una vez más lo bien que funcionaban como grupo. Cada clase representaría un país y durante el festival se expondrían en los parques de la ciudad. Les tocó Burkina Faso y después de investigar sobre el país, su situación e historia, decidieron—dirigidos por su profe, Sharon—representar en su tulipán ese pedacito de África a partir de su arquitectura.

El tulipán de la clase de Sharon, López-Ganet, 2018



PLANTEAMIENTO DE LA ACCIÓN

A lo vivido en Ottawa durante el otoño que descubrí como estación y ese largo invierno, le sumé los viajes y mi primer acercamiento a una lectura sobre lo bubi (Los ritos de paso de José Francisco Eteo Soriso). En ese reencuentro con mis raíces maternas aparece el concepto de sipèpè por primera vez; todo cambia a partir de ahí tanto a nivel investigación como puesta en práctica. Decidí, entonces, trabajar la idea de espacio seguro a través de la membrana, ese limbo entre lo que se ve y lo que no, muy en sintonía con la ritualidad de la isla de Bioko.

Trabajaría a la par con dos grupos que pasaban por la misma clase: unos de 7° y otros de 8°. Repetiría la misma acción a la par en cada sesión, creando entre los dos grupos una misma instalación artística final conjunta.

DINÁMICA Y TEMPORALIZACIÓN

Ya llevaba un tiempo de prácticas con este alumnado, nos conocíamos más que en el resto de grupos y, además, la profesora estaba muy interesada en mi investigación y en que la pusiéramos en práctica en sus clases. De las cuatro sesiones que tuvimos en el Gloucester High School para agrupar las acciones artísticas, en esta ocasión pasamos a un total de seis:

Sesión 1 (lunes, 30/04/18)

-Abriendo el ciclo en círculo. Nos presentamos y comparto con el resto mi historia mientras se proyecta la vídeo-performance desenredándome el pelo. Qué hago, para qué y por qué quiero hacer esto con ellos y ellas. [20']

-Gran mapa. ¿De dónde venimos? Dibujamos un mapamundi con nuestros lugares. Siguiendo la serie de vídeos que llevaban un tiempo viendo en clase, descubrimos que hay uno sobre Guinea Ecuatorial y lo vemos. GEOGRAPHY NOW! Equatorial Guinea [10']

-Dibujo de su pasado. Dibujo rápido de los padres, abuelos, padrinos o personas que consideren referentes adultos en la infancia, expresando sus características y reflejando qué les hace especiales. En caso de preferir otro soporte, podrían proponer compartirlo de forma escrita, cantando, etc. [10']

-Representando su historia de vida. Dibujo de ancestros, música que recuerda al pasado, canción especial que solía cantar la abuela, mindmap, diario escrito, etc. [10']

-Reflexión individual y privada acerca de las características recibidas de estas personas (familia y amigos de la primera infancia), comprobando su importancia y centrándonos en lo cultural, los orígenes y raíces. [10']

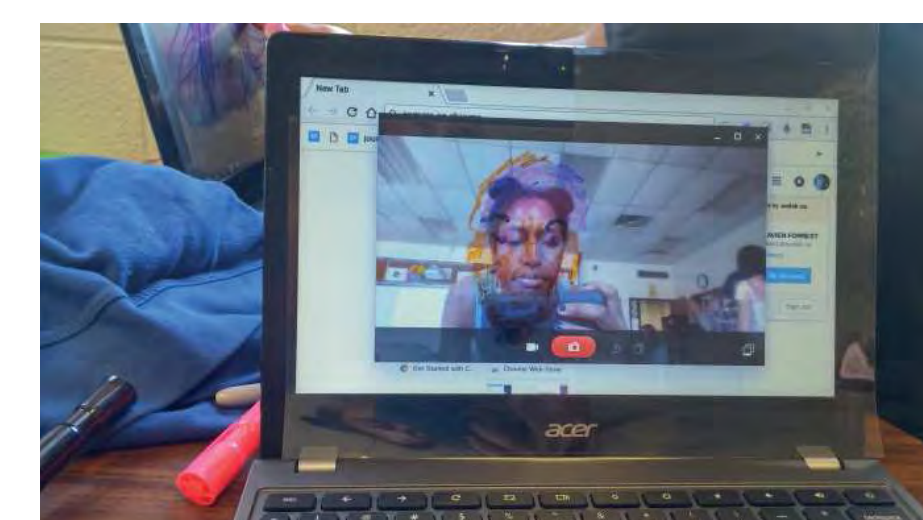
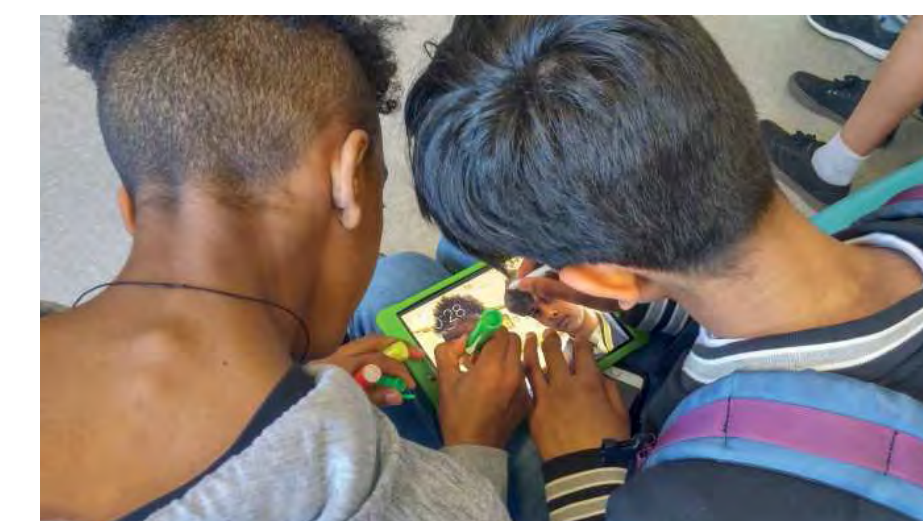
Sesión 2 (martes, 01/05/18)

-Explicación del día. Por qué el espejo (metáfora sipèpè), “¿cómo te ves?” “¿te has sentido alguna vez diferente?” [10']

-Autorretrato sobre un espejo incluyendo las ideas recogidas del ejercicio anterior y utilizando las técnicas que se consideren más adecuadas. [20']

-Intercambio de los espejos para repetir la acción superponiendo su autorretrato sobre el del compañero o compañera ya plasmado, para así crear una nueva identidad, un tercer personaje. [20']

-Bautizo de los nuevos personajes como punto de partida del ser. [10']



Raíces que asoman en Glashan PS (sesión 1), López-Ganet, 2018



Raíces que asoman en Glashan PS (sesión 2), López-Ganet, 2018

Sesión 3 (lunes, 07/05/18)

-Extraña bienvenida. Cambios en el espacio del aula para recibir al alumnado de forma desconcertante y reflexionar acerca de qué pensaron y sintieron. “¿Qué creéis que está pasando?, ¿qué representa esto? ¿qué es arte contemporáneo?” [20’]

-Instalación artística. Explicación de qué es una instalación artística, presentación de ejemplos y conversación en torno al tema. [15’]

Sesión 4 (martes, 08/05/18)

-Recorremos la escuela para tener una idea del espacio y empezar a imaginar un lugar para nuestra instalación artística. Decidimos hacerla en clase. [10’]

-Diseño de una instalación artística I. Pensamos qué nos gustaría crear y por qué y en qué necesitaríamos para conseguirlo. [50’]



Raíces que asoman en Glashan PS (sesión 3 y 4), López-Ganet, 2018

Sesión 5 (lunes, 14/05/18)

-Instalación artística hecha entre todos y todas como elemento singular motor de cualquier grupo social. Una experiencia conceptual en un ambiente determinado que representa la identidad colectiva del grupo. Una construcción en la que múltiples espejos autorretratados simbolizando el yo individual se colocan cuelgan de la membrana, apropiándose del espacio y generando un espacio seguro para la comunidad. [60’]

Sesión 6 (martes, 15/05/18)

-Reflexión personal e individual. Una sesión para pensar y reflexionar acerca de lo que llevamos trabajado. Recogen la experiencia en un formato libre, pudiendo recurrir a un texto, una selección de fotografías del proceso, etc. Esto permitirá continuar con el proceso personal y constituirá una autoevaluación. [40’]

-Cerrando el ciclo en círculo. Al igual que al comienzo, cuando compartía mi historia, esta vez nos sentamos de nuevo para escuchar las historias del resto. Todos los que quieran, podrán compartir qué han querido representar y por qué, qué han sentido, etc. [20’]



Raíces que asoman en Glashan PS (sesión 5 y 6), López-Ganet, 2018

EVALUACIÓN

Destacaría cómo se relacionaron con la instalación como una especie de retiro, una cápsula en la que meterse, interactuar con el trabajo del resto y desconectar. La profesora me contó, semanas después de haber acabado mi experiencia en el instituto, que el alumnado le pedía irse a relajarse de vez en cuando a la burbuja que creamos, entrar para aislarse en el medio de alguna actividad larga o examen.

Al ser siempre los mismos grupos, la misma profesora y la misma aula, fue más fácil acertar con las ideas y propuestas y garantizar así el buen ambiente, respeto y cohesión grupal. Generé lazos más fuertes con el alumnado al compartir más tiempo, más proyectos y materias. Al compartir mis vivencias, surgía la empatía y algunos de ellos también se sentían cómodos para compartir las suyas. Una mañana, después de ya varias sesiones y habiendo generado cierto grado de confianza, un niño me comentó que lo habían acusado de ladrón en una panadería antes de llegar a clase. Había entrado a comprar algo para desayunar y se le criminalizó sin motivo ninguno. El niño era negro, tenía 12 años.

Es importante contar con referentes, y ese episodio en el aula no hizo más que confirmarlo. El alumno se sintió lo suficientemente cómodo como para compartir algo que en otros entornos podría haberse callado. Al llegar a clase después de esa situación horrible se encontró con una profesora negra; tener delante a otra persona como él ocupando el puesto de docente ayudó a que pudiera compartir el episodio racista que había sufrido. Sabía que yo lo entendería, que podría empatizar con el suceso.

“La primera vez que otro negro me saludó por la calle fue emocionante. Un gesto de comunicación íntima. ‘Eh’. Eh. Te reconozco. Importas” (Bermúdez, 2018, p. 170).

Hasta ahora, siempre habíamos montado la instalación fuera del aula, en una zona común para llegar al resto de personas del centro. Esta vez, sin embargo, nos quedamos dentro, la instalación ocuparía un espacio dentro del aula en el que compartimos toda la experiencia. Enseguida niñas y niños de otras clases se interesaron por nuestra creación y se unieron en sus ratos libres para ayudar a montarla. Ver cómo sus creadores les explicaban por libre a sus amigos cómo lo habían hecho, orgullosas y orgullosos de su trabajo, fue la mejor evaluación de la intervención que pude tener.

REFLEXIÓN TRAS LA ACCIÓN

Los cambios propuestos con respecto al anterior instituto funcionaron. Hasta entonces, temía dirigir de más y condicionar a la hora de marcar un objetivo con la instalación. Sin embargo, basta que fuera tan a la par con mi historia y el resto de la acción, que el alumnado conectó mucho mejor y por primera vez pudimos hablar de una creación conjunta y no una visualización del trabajo con los espejos en sí. La sipèpè era una realidad en el aula por primera vez y cumplía con la misión de membrana protectora y espacio seguro con la que yo la imaginaba.

Fotograma del vídeo *Interactuando con la membrana de Glashan*, López-Ganet, 2018.
<https://youtu.be/8h3C5n2uqXY>



Proceso de creación de la membrana en Glashan PS, López-Ganet, 2018

4.2.3.

RAÍCES QUE ASOMAN EN LA UOTTAWA

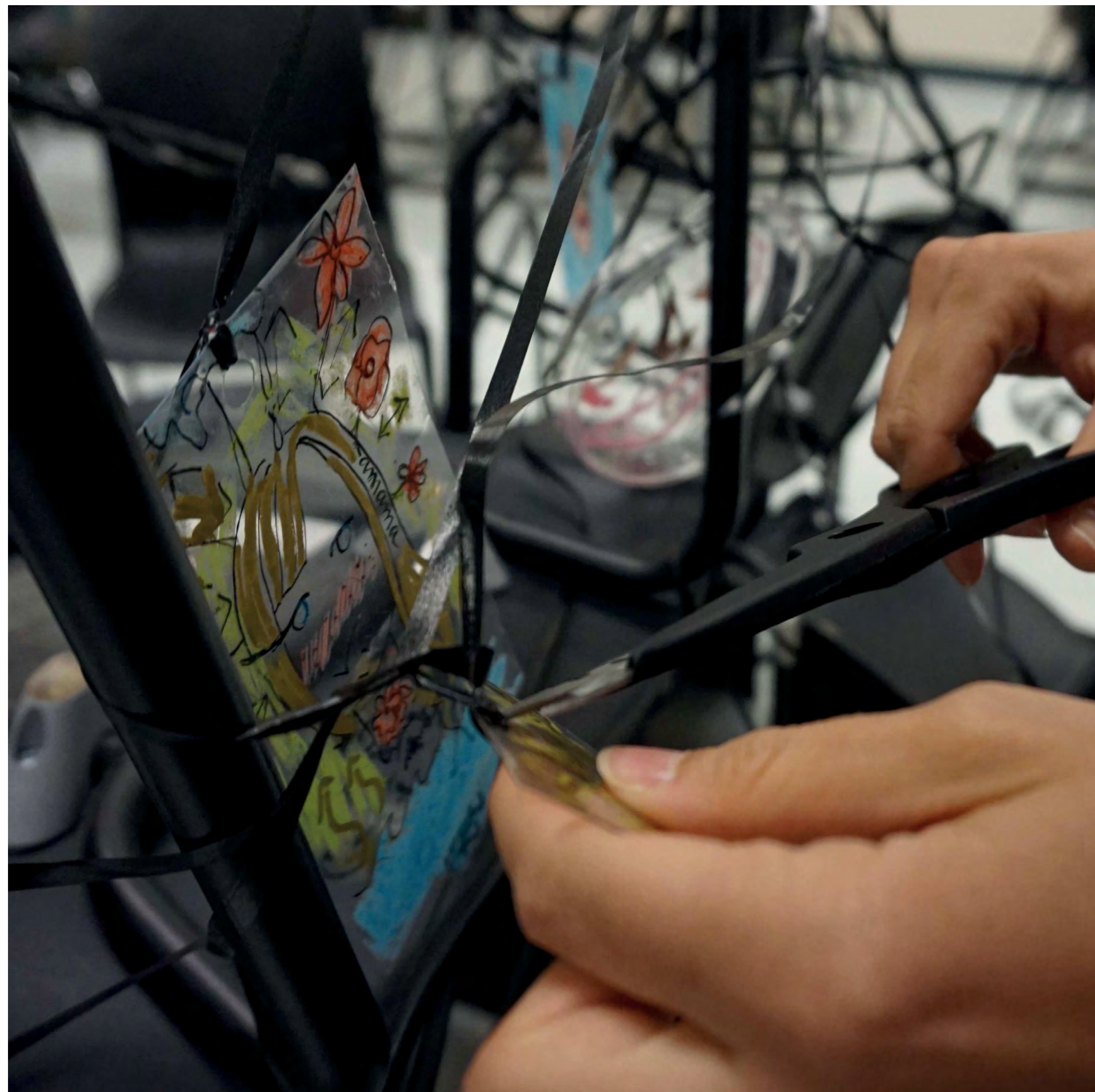
Qué: “Roots leaning out. Origin and Identity in Art Education,” workshop para el congreso “Teaching Without Borders: Sharing Ideas About Education”

Dónde: University of Ottawa, Ottawa, Canadá

Cuándo: 16/05/2018

Quién: Profesorado asistente al congreso

Raíces que asoman en la uOttawa, López-Ganet, 2018



CONTEXTO

Por primera vez ponía en práctica la acción con adultos. Tuve la suerte de compartir un buen rato con profesorado de diferentes materias asistente al congreso Teaching Without Borders: Sharing Ideas About Education, en la Universidad de Ottawa. Habíamos organizado el congreso entre todos los profesores españoles becados por la Fundación Amancio Ortega desde el curso de formación de la uOttawa. Además de exponer nuestros trabajos individuales en forma de pósters varios decidimos dirigir un taller en el que hacer más cercana y comprensible nuestra investigación.

PLANTEAMIENTO DE LA ACCIÓN

A pesar de contar por aquel entonces con la experiencia de haber puesto en práctica Raíces que asoman en la Picasso (A Coruña) y Gloucester y Glashan (Ottawa), nunca había sido con profesorado, ni nunca en una única sesión. Además de reducir tiempo, tuve que optimizar recursos, ya que llegarían al taller sin ninguna idea previa de en qué consistiría ni, por supuesto, el aviso de llevar espejo. Arrancaríamos sin condicionantes, pero también sin hacer un acercamiento previo a conceptos como arte, arte contemporáneo, autorretrato o instalación artística.

Una compañera del programa de formación a profesorado de la FAO, Rosa Rincón Barrado, conocía algo de mi trabajo y le apeteció colaborar durante el taller. Además de sacar fotos y vídeos del taller, ella es música, y a través de su saxo acompañaría momentos determinados de la acción.

DINÁMICA Y TEMPORALIZACIÓN

-Presentación. Comparto con el resto mi historia mientras se proyecta la vídeo-performance desenredándose el pelo. [5']

-Microrrelatos. Cuento cada uno de los recuerdos recreados hasta el momento. [10']

-Reflexión individual y privada acerca de quién somos mirando fijamente nuestro reflejo en la cámara delantera del móvil. Rosa interpretó una parte de “Tre piezzi,” de Giacinto Scielsi con su saxo soprano. [5']

-Autorretrato sobre el móvil. Sustituimos la idea del espejo por un elemento sobre la pantalla del móvil para hacer un autorretrato que incluya las ideas recogidas del ejercicio anterior. Hubo quien se dibujó sobre la imagen en movimiento que proporciona la cámara y quien prefirió hacerse un selfi para dibujar a partir de su foto. [20']

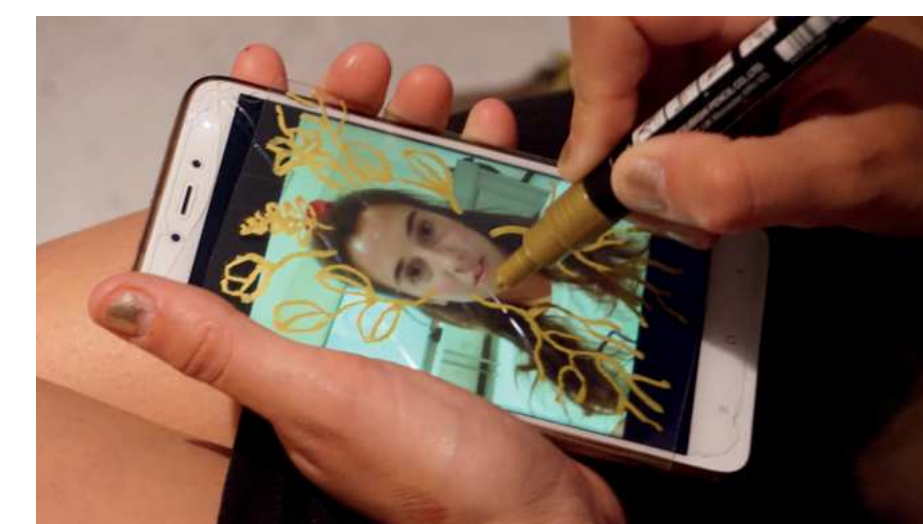
-Intercambio de autorretratos para verse reflejado sobre otra persona y añadir alguna idea que le transmite el otro o superponer su reflejo. [20']

-Cordón umbilical. Atamos nuestro autorretrato. [10']

-Instalación artística hecha entre todos y todas como elemento singular motor de cualquier grupo social. Una construcción en la que múltiples autorretratos simbolizando el yo individual se conectan unos con otros, apropiándose del espacio y generando comunidad. [15']

-Reflexión grupal final. Al igual que al comienzo, cuando compartía mi historia, esta vez nos sentamos de nuevo para escuchar las historias del resto. Todos los que quieran, podrán compartir qué han querido representar y por qué, qué han sentido, etc. [20']

-Cierre. Rosa cerró la sesión con una interpretación de otra parte de “Tre piezzi,” de Giacinto Scielsi estando todos calmados, centrados en ella, en un momento reflexivo después de la acción [10']



Raíces que asoman en la uOttawa, López-Ganet, 2018

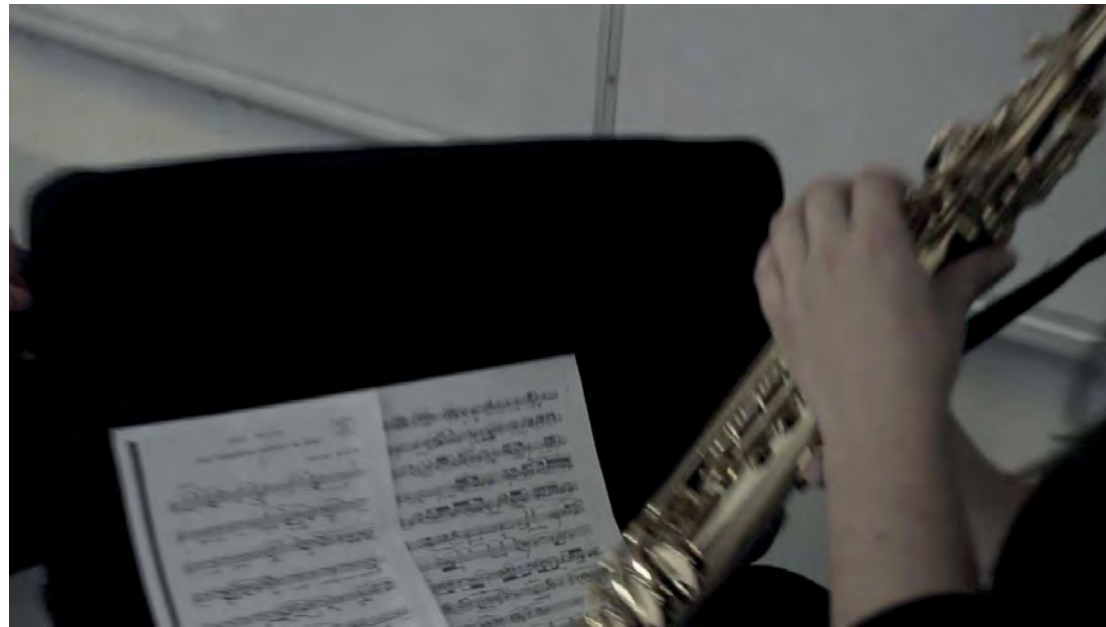
EVALUACIÓN

Seguí dirigiendo la sesión, pero desde una posición algo más apartada que condicionaba menos el trascurso de las acciones. Mi papel pasó a ser algo más pasivo porque necesitaban menos dirección por mi parte. Compartí mi historia, conectaron con ella y pasaron a trabajar de manera libre, a explorar de manera espontánea sobre la suya propia y a interactuar hasta el punto de que las conversaciones pasaban a ser tan personales y emotivas que caían lágrimas y aparecían abrazos. Ya nos conocíamos como grupo y eso fue importante.

A pesar de llevar meses conviviendo, la acción sacó partes tanto nuestras como del resto que desconocíamos y nos puso en una posición clave para el entendimiento y el intercambio. Algo importante que saqué de sus reflexiones, fue el hecho de que comentaran que veían esta experiencia no solo como una acción propia de Educación Artística, sino como una dinámica a poner en práctica tanto en los centros educativos para el profesorado como espacios como la tutoría y la orientación para fortalecer la cohesión grupal.

REFLEXIÓN TRAS LA ACCIÓN

Me imponía la responsabilidad de cambiar las cosas, de llegar a las aulas y conectar con el alumnado directamente para que a partir de mi historia pudieran llegar a la suya. Sin embargo, sentir la emoción del profesorado me hizo darme cuenta de las posibilidades que ofrece el compartir mi historia a personas que a su vez llegarán a más alumnos y alumnas. Conectar con personas que a su vez lo harán con más, no solo ayuda a transmitir el mensaje sino que garantiza que la sensibilización pasa por ellos, ya que no son meros emisores sino personas que han pasado por el mismo sistema educativo y contexto social español que repiten muchas de las conductas que pretendemos evitar con este trabajo.



Fotograma del vídeo *Raíces que asoman en la uOttawa* (min. 4:11), López-Ganet y Rosa Rincón Barrado, 2018. <https://vimeo.com/281254331>

4.2.4.

RAÍCES QUE ASOMAN EN ANANTAPUR

Qué: “Explorando lo invisible,” Communiars

Dónde: Anantapur, India

Cuándo: octubre 2018

Quién: Alumnado del High School for Inclusive Education, Anantapur



Raíces que asoman en Anantapur, Communiars, 2018

CONTEXTO

Gracias a Communiars, mi proyecto de investigación llegó a un grupo de adolescentes de Anantapur. Tal y como describe el colectivo en su página, Communiars es un grupo interesado en la política desde la dimensión vital, educativa y estética, que dedica parte de su trabajo a proyectos de cooperación al desarrollo como pudo ser este en colaboración con la Fundación Vicente Ferrer (FVF).

Después de unos días viajando por el país como primer contacto, pasamos las primeras semanas en la sede de la FVF de Anantapur conociendo a la gente y su funcionamiento. La organización, después de que les contáramos nuestro planteamiento de la acción, decidió que el centro en el que trabajaríamos sería el High School for Inclusive Education (Instituto para Educación Inclusiva) del 5th Campus, situado a pocos kilómetros de las instalaciones principales de la Fundación.

El centro educativo contaba con más de 200 alumnos que, con sus historias de vida y diferentes realidades, constituían la diversidad que caracterizaba a esta escuela y residencia. Un espacio mixto—era muy normal ver en clases y otros espacios divididos niños de niñas o mujeres de hombres—en el que compartían aulas, juegos y aprendizajes. Algo característico del centro era que un gran porcentaje del alumnado contaba con deficiencia visual, debido en algunos casos al albinismo.

PLANTEAMIENTO DE LA ACCIÓN

Antes de llegar a Anantapur, conocimos Varanasi; la ciudad del Ganges fue nuestro primer contacto con la India. Tanto como me impresionó a mí todo lo que ocurría en torno a ese río, les impresionó a sus habitantes mi pelo. He de reconocer que yo me sentía cómoda, sentía parecido, su color de piel era mi color de piel y hasta su ritualidad la podía conectar con la de mi familia. Pero para la sociedad india, yo—o, al menos, mi pelo—debía de ser de las cosas más sorprendentes que habían visto en su vida. Ojos como platos al verme, giros descarados al pasar y fotos, muchas fotos. Uno de esos primeros días, paseando por la Main Road de Varanasi, me bautizaron como “Magic Mushroom” (seta mágica). Las miradas fijas, los dedos señalando y las risas se debían a ese champiñón mágico que se posaba sobre mi cabeza cada vez que me hacía una coleta con mi pelo afro.

A lo largo de los dos meses que pasé en el país se repitió ese tipo de escenas día sí y día también. Me sentía incómoda, así que acabé por trenzarme y hacerme moños para evitarlo muchas veces. Una señora mayor que vivía en el campus de Anantapur estaba alucinada con mi pelo; le parecía que era como ellas, la piel e incluso las facciones se le hacían similares, pero no entendía cómo era posible que mi cabello no cayera liso sobre mi espalda. La sensación posterior a la vivencia del “Magic Mushroom”—y similares—me condicionó de cara a cómo llevar a cabo la acción. Me apetecía compartir mi historia a nivel personal, sentí importante contarles de dónde venía.

El título del proyecto fue Explorando lo invisible: proyecto de Educación Artística en el High School for Inclusive Education y nuestro espacio de trabajo el auditorio del cole, donde pasaríamos cada tarde de esas semanas con 40 niños y niñas de entre 12 y 16 años, procedentes de distintas clases y cursos. Alrededor de la mitad del alumnado del centro contaba con disfunción visual a distintos niveles, varios de ellos debido al

albinismo, una alteración genética que supone muchas veces un motivo de discriminación en la India. Además de la formación, la escuela busca destruir este tipo de prejuicios tanto en sus propias familias como en la sociedad en general.

Una vez más, pasamos de lo individual a lo colectivo, de lo personal y privado a lo común y público a partir de las artes. Esta vez el espacio cobraría un protagonismo especial, no quedaría relegado al momento final de la instalación, sino que supondría una constante: traspasamos el espacio, lo habitamos y compartimos. Todo bebía del trabajo anterior, de la propuesta de la investigación y los pequeños cambios que fueron surgiendo en cada las distintas acciones (la Picasso en A Coruña y los institutos canadienses); pero, una vez más, se adaptaba a una nueva realidad.

La idea de membrana que invadió a las acciones del proyecto en la intervención en el Glashan PS (Ottawa), se mantuvo en la puesta en práctica en Anantapur. La sipëpë ocupaba un papel central en la investigación y acompañaría tanto mi discurso como las acciones artísticas.

El trabajo previo a cada sesión era tanto o más interesante que la propia sesión: comprar material con la ayuda del personal local de la FVF, hablar con organizadores y profesorado; recorrer la ciudad en busca de los aros, sin ir más lejos, fue de lo más surrealista y divertido.

El polvo de rangoly era algo que yo desconocía y nunca me había planteado hasta llegar a la India como técnica para la dinámica; aportaba rapidez y diversión para la preparación del material de la instalación artística. Nunca me había planteado tampoco la incorporación de las cámaras fotográficas como forma de recogida de datos y exploración para el alumnado hasta que vi *Born Into Brothels: Calcutta’s Red Light Kids* (2004).

Organizamos las sesiones en tres grandes grupos, siguiendo la estructura planteada en las anteriores puestas en práctica: “Ver (lo invisible)” sería la primera fase, en la que llevamos a cabo acciones artísticas de representación de la identidad individual (autorreconocimiento, autorretrato); “Traspasar (lo invisible)” como segunda fase, en la que nos centramos en el intercambio colectivo a través de la exploración de nuestro espacio y lo que nos rodea; y una tercera y última fase llamada “Habitar (lo invisible)” que tenía como objetivo la construcción colectiva de la instalación artística final.

Acostumbrados a unas rutinas y metodologías estructuradas de una manera muy diferente a lo que planteábamos—con cierta seriedad y rigidez—, la puesta en práctica en Anantapur prometía diversión, empatía y resultados curiosos y sorprendentes al salirse esta experiencia de lo cotidiano.

DINÁMICA Y TEMPORALIZACIÓN

Sesión 1: MAGIC MUSHROOM

-Peregrinación al auditorio. El alumnado se traslada en grupo de sus clases al auditorio, el que será nuestro punto de encuentro durante las próximas sesiones.

-Presentación. Comparto con el resto mi historia y mi proyecto mientras me peino; y de fondo, la vídeo-performance desenredándome el pelo. Todos sobre el escenario para cambiar la posición y convertirnos en protagonistas de la experiencia. [10’]

-Nuestro nombre. Sentados en círculo, decimos nuestro nombre e intentamos quedarnos con el del resto mientras nos pasamos un ovillo de trapillo. El recorrido del trapillo resultará en una tela de araña que representa nuestros lazos y relaciones. [10’]

-Autorretrato en papel. Repartimos el papel (especial para la impresora braille) e invitamos a que hagan un autorretrato. Salimos del auditorio para esta actividad para tener más luz y respirar “aire fresco.” [20’]

-Fotografamos a cada alumno y alumna con su obra.

-Despedida. Recogemos el material, comentamos la tarde y cerramos la sesión.



Raíces que asoman en Anantapur (sesión 1), Communiars, 2018

Sesión 2: ESPEJITO, ESPEJITO MÁGICO

-Presentación. Abrimos la sesión con el episodio de mi historia “Mamá, soy fea.” [5’]

-Video Gucci. Vemos un vídeo en el que se experimenta con el reflejo que ofrece un espejo. [5’]

-Entrega de espejos. Repartimos un espejo a cada alumno y alumna. Miden 20x20 y fueron donados por la cristalería El Reflejo (A Coruña).

-Experimentación con el espejo. De forma individual empiezan a jugar con su reflejo, la perspectiva o la distancia. Prueban a verse enteros o a centrarse en alguna parte específica de su cuerpo y a incluir a compañeros y compañeras.

-Autorretrato sobre espejo. Siguiendo lo trabajado en la sesión anterior al dibujar su autorretrato sobre papel, esta vez intentarán repetir la acción sobre la superficie del espejo. Utilizarán los rotuladores Poscas y los pintauñas para que el dibujo se fije.

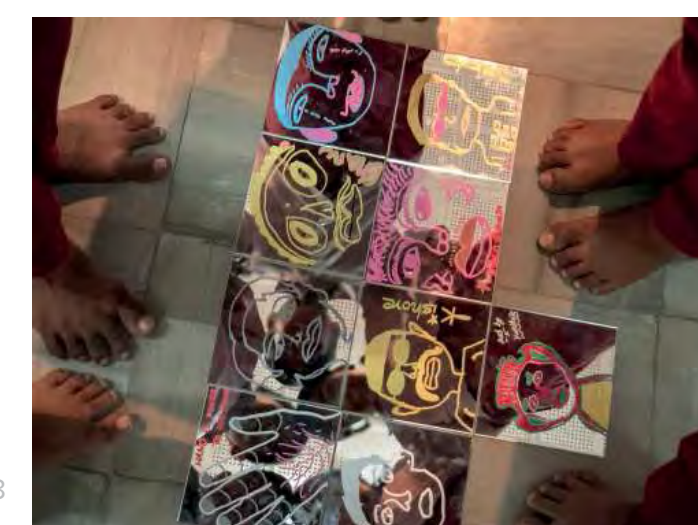
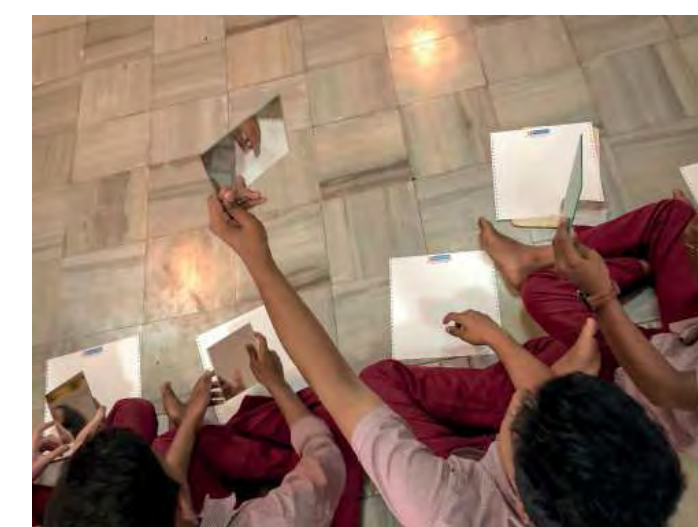
-Juegan con el reflejo y sus autorretratos. Se ven reflejados con su autorretrato de por medio, los intercambian para verse en el de compañeros y compañeras, prueban a verse varios en el mismo.

-Mosaico de espejos. Al terminar con el autorretrato sobre el espejo, salimos al patio para ponerlos todos juntos y reflexionar de forma conjunta.

-Sus profes se unen. Según iban acabando, volvían al papel, repitiendo su autorretrato, dibujando a compañeros y compañeras, pintándose las uñas o cotilleando lo que hacía el resto. Al final de la sesión llegaron los profesores para ver cómo iba la tarde y acabaron uniéndose y haciendo sus propios autorretratos.

-Despedida. Recogemos el material, comentamos la tarde y cerramos la sesión.

Raíces que asoman en Anantapur (sesión 2), Communiars, 2018



Sesión 3: MI PELO ES MI OBJETO DE APEGO

-Presentación. Comenzamos la sesión presentando el recuerdo “Mi pelo es mi objeto de apego” para comenzar a hablar de espacio seguro.

-Experimentación con el aro en el espacio al ritmo de la música. Para trabajar la idea de espacio seguro, el círculo que simula “casa,” estar a salvo. Jugamos con la música eliminando aros como el juego de las sillas.

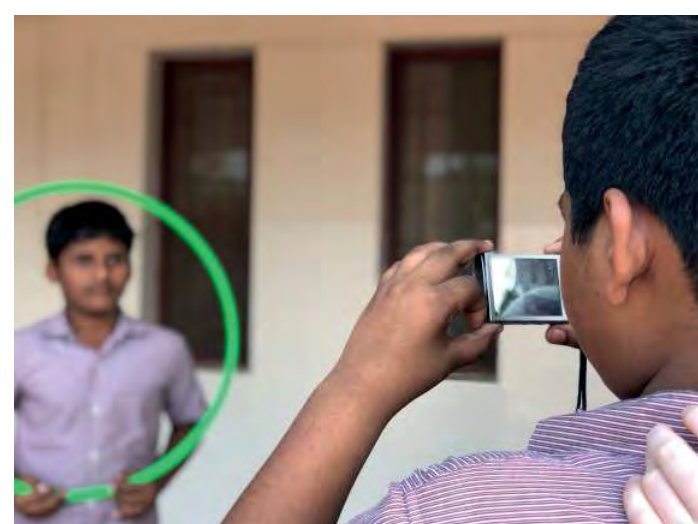
-Formamos parejas. Nos parece importante que mantengamos su forma de trabajar ayudándose mutuamente.

-Entrega de aros. Se entrega un aro por pareja.

-Experimentación con el aro en movimiento en el exterior. Cada pareja explora de forma libre con su aro: prueban a pasar las dos, a lanzarlo, a pasárselo, a bailarlo, etc.

-Capturan su espacio seguro. Entregamos cámaras e invitamos a que salgan a explorar los sitios que sientan que más les representan, sus momentos favoritos, personas que quieren, buenos amigos y amigas, etc. El aro representará el marco y encuadre de las fotografías que saquen, ayudará a centrar la atención en lo que más les interese de la imagen.

-Despedida. Recogemos el material, comentamos la tarde y cerramos la sesión.



Raíces que asoman en Anantapur (sesión 3), Communiars, 2018

Sesión 4: CADELA DE PALLEIRO

-Bienvenida alterada. Cambiamos la organización del espacio del auditorio para sorprender al alumnado con telas de araña, pasadizos, cuevas y demás barreras.

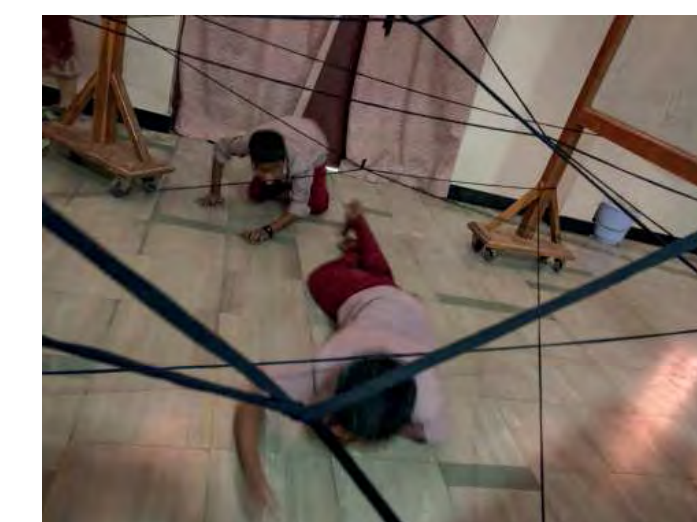
-Exploran el nuevo espacio. Con nuestra ayuda, el alumnado experimenta y juega en su nuevo auditorio.

-Proyección de autorretratos sobre el alumnado. Al final del recorrido a explorar, encima del escenario, se encuentra una “silla mágica”; al sentarse en ella, el alumnado se pone en la piel del resto. Se proyectan los autorretratos dibujados sobre el espejo en la segunda sesión sobre la persona sentada en la silla. Hablamos de empatía, de ponernos en la piel de la otra persona y se enorgullecen al ver en grande sus creaciones.

-Explicación de la instalación artística. Reflexionamos acerca de qué supuso encontrarnos con el espacio así de cambiado, qué creemos que significó, qué nos pareció. Explicamos, entonces, nuestra propuesta de instalación: un grupo de membranas que representan el espacio seguro del que hablamos a lo largo del proyecto y muestran una metáfora con la sipèpè bubi.

-Recortamos papel de periódico. Comenzamos con la preparación de la instalación artística final cortando tiras de papel de periódico con un ancho más o menos constante.

-Despedida. Recogemos el material, comentamos la tarde y cerramos la sesión.



Raíces que asoman en Anantapur (sesión 4), Communiars, 2018

Sesión 5: TRIBU Y PARROQUIA (I)

-Recordamos la idea de la instalación artística. Para tener claro nuestro objetivo, volvemos a explicar qué queremos representar con nuestra instalación, en qué consiste y cómo nos organizaremos para conseguirlo. Recuperamos el material preparado hasta ahora (las tiras de periódico cortadas) y nos ponemos a trabajar.

-Preparamos la mezcla con polvo de rangoly. Preparamos la mezcla para teñir las tiras a partir de agua, cola y pigmento de color. Repetimos el proceso para cada color y repartimos las mezclas en distintos recipientes para facilitar el trabajo.

-Teñimos las tiras. Cada pareja decide de qué color será su membrana. Una vez cortadas las tiras de papel de periódico las sumergimos en las cubetas para que absorban el color.

-Ponemos a secar. Con cuidado de que no se peguen, colocamos las tiras impregnadas en la mezcla de rangoly, separadas a lo largo de barras y cuerdas, y esperamos a que se sequen.

-Despedida. Recogemos el material, comentamos la tarde y cerramos la sesión.



Raíces que asoman en Anantapur (sesión 5), Communiars, 2018

Sesión 6: TRIBU Y PARROQUIA (II)

-Recordamos la idea de la instalación artística. Para tener claro nuestro objetivo, volvemos a explicar qué queremos representar con nuestra instalación, en qué consiste y cómo nos organizaremos para conseguirlo. Recuperamos el material preparado hasta ahora (las tiras de periódico cortadas) y nos ponemos a trabajar.

-Repartimos los aros de nuevo. Cada pareja recupera su aro, recuerda el color que eligió para su membrana y coge las tiras correspondientes ya teñidas y secas.

-Pegar tiras. Cada pareja pega sus tiras con cola para que tengan la altura deseada para la membrana.

-Colocar tiras en el aro. Una vez listas las tiras, las coloca cada pareja en su aro para formar su espacio seguro.

-Volvemos al rangoly. Repetimos el proceso de cortar papel de periódico, teñirlo, dejarlo secar y montar las tiras porque no nos llegaron las que habíamos hecho.

-Despedida. Recogemos el material, comentamos la tarde y cerramos la sesión.



Raíces que asoman en Anantapur (sesión 6), Communiars, 2018

Sesión 7: TRIBU Y PARROQUIA (III)

-Presentación. Bienvenida y explicación de la sesión.

-Últimos retoques. Acabamos de colocar las tiras que faltaban para completar los aros.

-Recorremos el espacio de la escuela. En grupo, pensamos una posible ubicación para la instalación mientras recorremos el cole: patios, pasillos, auditorio, aulas, entrada, escuela primaria, etc.

-Elegimos ubicación para la instalación artística. De todo el espacio recorrido, elegimos la construcción cubierta que hay en el patio principal de la escuela secundaria.

-Traslado de membranas. Repetimos la peregrinación del primer día, pero esta vez al revés: cada pareja sale del auditorio con su membrana llena de tiras de colores para llevarla junto con la del resto de compañeros y compañeras a la ubicación elegida para la instalación.

-Montaje I. Visionamos por primera vez la instalación, sujetando las membranas en el espacio. Pensamos entre todos dónde ubicarlas y cómo colgarlas para lograr la idea buscada.

-Despedida. Dejamos las membranas en el almacén, comentamos la tarde y cerramos la sesión.



Raíces que asoman en Anantapur (sesión 7), Communiars, 2018

Sesión 8: EBEBE

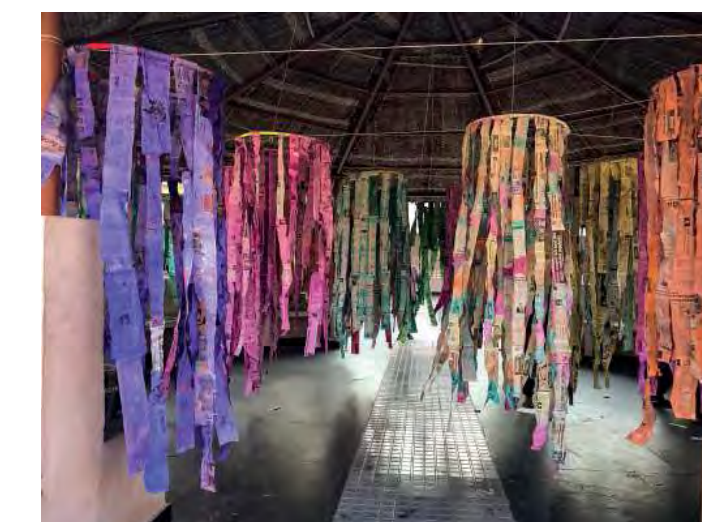
-Montaje II. Recuperamos las membranas que habíamos dejado guardadas y volvemos al lugar de la instalación. Entre todos y todas, anclamos los aros con sus tiras colgando de la red de cuerda que hace de estructura.

-Reflexión individual y personal. Una vez montada la instalación, tomamos asiento, entregamos al alumnado su autorretrato en papel y en espejo e invitamos a que compartan con nosotros su reflexión sobre la experiencia y el proyecto. Pueden utilizar rotuladores de colores, lápices, bolígrafos, dibujar, escribir en braille o sugerir cualquier otra vía con la que se sientan cómodos y cómodas.

-Compartimos impresiones. Se unen profesores. Nos contamos qué nos ha parecido y nos leen lo que han escrito en braille para que lo entendamos quienes no lo sabemos leer. Todos y todas quieren mostrarnos qué han hecho y qué han sentido.

-Kabaddi. Se decide de forma unánime acabar la tarde jugando al kabaddi. Nos enseñan las reglas del juego a quienes no sabemos, se organizan por equipos y nos muestran cómo se practica este deporte.

-Despedida. Recogemos el material, deseamos unas felices vacaciones, cerramos la sesión y nos despedimos sin tener claro si nos volveríamos a ver.



Raíces que asoman en Anantapur (sesión 8), Communiars, 2018

Sesión 9: EXPOSICIÓN

-Bienvenida. Recibimos en el auditorio del Main Campus de RDT al alumnado con el que trabajamos durante las anteriores sesiones. Llegaron en un bus escolar amarillo llenos de ilusión saludando por las ventanas.

-Explicación y reparto de tareas. Una vez asentados en el auditorio, compartimos qué tal nos había ido la semana de vacaciones y explicamos la organización del día: montaje en grupo de la exposición, inauguración, muestra del espacio expositivo al resto de compañeros y compañeras y juego para cerrar la tarde. Formamos grupos según sus intereses para ir resolviendo las tareas de montaje.

-Montaje exposición. Cada grupo se organizó de la forma que creyó conveniente, estando parte del alumnado colgando las membranas en el hall, otra organizando las fotografías y colgándolas, otra emparejando espejos y autorretratos en papel para facilitar la comprensión del proyecto, etc. Durante la parada para merendar y tomar el té, eligieron qué juegos querían organizar para cerrar el día. Una vez todo decidido y listo, cerramos la mañana y despedimos al alumnado, que volvería por la tarde.

-Buses y buses. El autobús escolar amarillo llega a RDT. Y otro. Otro más. Y otro. No podíamos creer la cantidad de niños y niñas que bajaban de los buses y corrían al auditorio. Además del grupo con el que trabajamos a lo largo de todo el mes, se unió el resto del alumnado y profesorado.

-Inauguración. Una vez todos y todas dentro, el alumnado que participó en el proyecto y en el montaje presentó el trabajo de estas semanas, en qué había consistido, qué habían sentido y qué les había parecido. Mostraron las distintas zonas de la exposición e invitaron a que toda la comunidad educativa asistente disfrutara de ella.

-Exploración. Recorrieron el espacio de forma libre, sin orden ni condición previa. Se ayudaron para facilitar el movimiento de quienes tenían más dificultad, los artistas mostraban con orgullo su obra y explicaban lo que creían conveniente, jugaban entre las membranas, disfrutaban del ruido de las tiras al pasar, etc.

-Baile. Pidieron música y el auditorio se convirtió en una discoteca mientras bailábamos sus canciones favoritas

-Kabaddi. El alumnado había decidido cerrar la tarde de exposición con un partido de kabaddi. Nos imaginábamos dos únicos equipos y un partido entre todos. Sin embargo, se dividieron chicos de chicas y jugaron dos partidos a la vez, cada uno por su lado. Se divirtieron, rieron, nos enseñaron trucos y lo pasamos muy bien.

-Despedida. Una vez terminado el juego recogimos entre todos. Entonces, los autobuses escolares volvieron al campus y dio comienzo el momento que menos nos apetecía: la despedida.



EVALUACIÓN

El alumnado se mostró ilusionado en todo momento, sin duda las sesiones con nosotros eran un momento de esparcimiento, relajación y diversión que esperaban con ganas. A pesar de ser sus clases mixtas, se separaban niños de niñas en todo momento: a la hora de sentarse en círculo para las explicaciones iniciales de cada día, al pedirles que formaran grupos o trabajaran por parejas, por ejemplo.

Los autorretratos sobre papel fueron creados a partir de la memoria. Hubo quiénes representaron cómo les gustaría ser vistos por otros, otros recurrieron a partes de su cuerpo a la que les daban protagonismo por ser piezas clave de quiénes eran (ojos llorando, manos). Fue interesante ver cómo el tacto asumió un papel importante por ser la forma de muchos para recordar facciones de sus rostros y así traspasarlas al papel.

El espejo era una superficie nueva, dibujarse sobre él forzaba a dejar la memoria algo de lado para plasmar el presente, a tiempo real, en movimiento y con otros materiales. Los autorretratos fueron también, diferentes, claro. Les imponía respeto.

Hubo quien recurrió a calcar la realidad que veían al ser reflejados, quien “dialogó” con el espejo y representó imágenes del pasado y quien probó nuevas autorrepresentaciones como la geometría de la palma de la mano, su corazón o la incorporación de lágrimas.

¡Hasta parte del profesorado se unió y probó a dibujarse!

Fui adaptando partes que ya tenía muy asimiladas en la estructura de la puesta en práctica según iban apareciendo realidades que me hacían repensarla. Un caso fue el del “bautizo” que va de la mano del microrrelato “Ebebe.” Conocer mi nombre bubi me dio un sentido de pertenencia que no había experimentado antes y al que me aferré, y vinculaba el acto de dar un nombre con la idea de bautizo, a pesar de no haber pasado en mi caso

por uno. Conocí en India el namkaranam, la acción de poner nombre. No superpusimos en este caso varias identidades, cada espejo mantuvo su esencia individual—aunque se proyectó sobre otras—, así que también se mantuvo el nombre propio de cada participante.

El trabajo del alumnado con las cámaras fotografiando su realidad, fue un momento de experimentación, de autonomía. Sus fotografías no son solo su forma de ver el mundo entendidas como productos finales, sino como el resultado de un proceso que incluye a todas las personas que les rodean—incluidos nosotros como dinamizadores de la acción—y que aun no siendo quienes sacamos la foto estamos presentes en ella de alguna manera (González, 2011).

REFLEXIÓN TRAS LA ACCIÓN

Esta oportunidad se me presentó a la vuelta de Canadá. Tenía la posibilidad de ir a Anantapur y colaborar con un proyecto de Educación Artística en la Fundación Vicente Ferrer organizado por Communiars. Llegaba después de un año lleno de cambios y cosas nuevas, había puesto en práctica parte de mi investigación en contextos diferentes y el hecho de dar un paso más y llevar mi historia y el diálogo que provoca a otra parte del mundo me atraía. Después de la experiencia del proyecto en India, asentada de nuevo en Galicia, empecé a cuestionarme muchas cosas que me ayudaron en el corpus teórico de la tesis.

La que vino después fue una época de hacerme muchas preguntas, y la mayoría desde la posición de tensión y binarismo que caracterizó a la segunda etapa de la investigación. Pensaba en las estructuras de poder, en su rigidez y en qué posición ocupaba yo. El discurso de la oposición entre el Yo y el Otro, el blanco y el negro, el opresor y el oprimido o el colonizador y el colonizado hacía que por momentos me leyera a mí misma como impostora. Durante toda la investigación había sido la Otra, había intentado proteger mi autoestima de la invasión y discriminación del opresor. Sin embargo, en cuanto salía de mi situación de vulnerabilidad pasaba a asumir un poder que por momentos me superaba.

Entendía que la idea de cooperación para la transformación y el bienestar suponía una mejora, pero no podía evitar pensar que este tipo de iniciativas bebían del asistencialismo tras un saqueo anterior y que mantenían una relación de superioridad. No me refiero al proyecto en sí, sino que mi estancia allí me permitió recordar esa etapa colonial por parte de los británicos. Inevitablemente pensaba en Guinea Ecuatorial y el pueblo bubi y en la dependencia de las antiguas colonias de sus colonizadores (y otros que ejercen poder sobre ellas).

En la cooperación no existe la relación equitativa, por lo tanto, no es cooperación, explican Bolekia y Toasije en el documental La herencia perdida afroespañola. Aclaran que le denomina así, pero acaba por no ser más que una explotación y prolongación del proceso neocolonial, que intenta mantener una necesidad de ayuda que deje a cada uno en su sitio por más tiempo. Más que cooperación, se trata de asistencialismo. Tal y como explica Bolekia en el documental, “con el desarrollo, África se convertiría en una potencia económica que supondría el hundimiento del mundo occidental”—aplicable a cualquier territorio colonizado o dominado.

Si la cooperación pusiera a la par dos realidades que colaboran mutuamente, entonces no existiría el racismo migratorio. Tampoco ese paternalismo por parte de quien ofrece su ayuda. Ni despertaría esa ansia por salvar siempre en los mismos. Y a nivel cultural se hablaría de compartir y conocer ambos mundos, cooperación cultural y no la imposición cultural unidireccional que existe.

Saliendo de mi círculo más inmediato y al que sentía que pertenecía, entendía mi presencia como invasión. Si la posición privilegiada del opresor en la colonización aparecía para quitar, ocupar y desestabilizar una sociedad, mi posición en esa escena neocolonial que había descubierto en esa época podía repetir un mismo patrón que reforzara su situación.

A pesar de haber planteado la investigación a partir de mi propia realidad, que las estrategias artísticas partieran del respeto y la empatía, que las acciones se llevaran a cabo en distintos contextos educativos de diferentes países y que el proyecto planteara aportar herramientas para el diálogo y enriquecer contextos educativos a partir de las artes, me seguía cuestionando mi derecho a ocupar según qué espacios. No buscaba quitar ni prohibir nada, solo buscaba aportar y compartir.

Entonces me acordé de mi desencuentro con algunas de las ciencias sociales. Todo el ejercicio de desaprender que había hecho con respecto a mí misma y todos los prejuicios que había asimilado debía repetirlo con respecto a mi papel en entornos distintos al mío. Igual que en su momento generé un rechazo hacia la antropología o la etnología por su papel en el trascurso de la historia de las personas negras asumiendo que eran campos de investigación que nunca se librarían de su carga colonial, ahora me pasaba con la idea de ayuda.

A nivel de la investigación, llegó un momento en el que solo veía válido el hablar en primera persona y de realidades que atravesasen al investigador. Si las mejores personas para enseñar a la comunidad son los miembros de la propia comunidad, ¿cuál era mi papel en un entorno que no era el mío? Aun creyendo en mi trabajo, me cuestionaba cuál era la necesidad de que yo ocupara un espacio en el instituto de Anantapur, el colegio de Malabo (que vendría más adelante) y cualquier escenario que yo leyera como oprimido y al que no perteneciera.

Así como no me debo torturar por haber justificado episodios racistas que haya vivido con falta de autoestima y sentimiento de culpa, tampoco debo criticarme por haberme cuestionado cada experiencia vivida, especialmente en esos momentos de agitación, duda y ansia por descubrir. Ni el recurrir a la antropología en mi investigación hacía a la tesis colonizadora, ni participar en proyectos de cooperación tenía por qué suponer un abuso de poder.

4.2.5.

RAÍCES QUE ASOMAN CON AFROGALEGAS

Qué: “Ahora hay muchas como tú. Un taller artístico-educativo antirracista y autoidentitario para mujeres afrolegas.”

Dónde: Biblioteca de la Sagrada Familia, A Coruña

Cuándo: 26/11/2018

Quién: Afrolegas

Raíces que asoman con Afrolegas, López-Ganet, 2018



PUNTO DE INFLEXIÓN: DESCUBRIMIENTO DE LAS HERMANAS

En junio del 2018 vi un evento en Facebook con un cartel que invitaba a intercambiar pensamientos en torno a la idea de identidad cultural en un espacio no mixto. Lo organizaban unas tal “Afrogalegas.” Eran las mismas que habían empapelado la ciudad con el mensaje de “No me llames negrita, llámame negra.” Yo era negra y gallega, así que di por hecho que debía estar ahí.

No nos conocíamos de nada, pero no hizo falta. Nos abrazamos, reímos, compartimos situaciones íntimas, aprendimos y nos fuimos a tomar algo para celebrar el éxito del primer encuentro de esta familia. Al entrar en el bar, todos los ojos se posaron sobre nosotras. Reconozco que me sentí un poco incómoda. Nunca había estado por la ciudad con más negras que mi madre. No tenía amigas negras.

“Afrogalegas” ha sido mi espacio seguro para hablar de racismo, aprender y crear lazos dentro y fuera de la comunidad.

AFROGALEGAS

CLUB DE INTERCAMBIO DE PENSAMIENTOS



AFROGALEGAS f @ JUNIO 2018, A CORUÑA NO. 1

Cartel del primer encuentro, Afrogalegas, 2018

CONTEXTO

“Qué bien hablas español, ¿de dónde eres?” “Qué raro es tu pelo, ¿te peinas?” “Once, ocho, once” “Eres negra, pero eres muy guapa” “¡Pelochol!” “Ahora hay muchas como tú.” Tabúes. Estereotipación. Cosificación. Extrañeza. Exotificación. Mi historia, hasta entonces, siempre había sido diferente, curiosa y exótica. Nunca habían participado en mis acciones más personas de las que dicen que son como yo.

Cada quedada afrogalega era un aprendizaje. Lejos de quitarle valor a las actividades internas de cuidado y creación del azos entre nosotras, cada vez las veía como más especiales y necesarias. Al compartir historias, perspectivas y hasta bailes y comidas, nos veíamos reflejadas las unas en las otras, conocíamos otros pueblos africanos, creábamos lazos y comunidad y mejoraba positivamente nuestra propia autopercepción: formábamos parte de algo grande.

Puse en práctica un taller artístico-educativo antirracista y autoidentitario para mujeres afrogalegas en un espacio en el que no solemos ser mayoría. ¿Qué hay detrás de cada identidad de este grupo de semejantes supuestamente homogéneo?

PLANTEAMIENTO DE LA ACCIÓN

El planteamiento era generar reflexión, autoaceptación y empoderamiento en las participantes tras la puesta en práctica de estrategias artísticas contemporáneas con base en nuestras historias de vida como mujeres negras; recuperar nuestra historia usando las artes como herramienta.

Nos conocíamos desde no hacía mucho, pero había una conexión importante y un deseo conjunto de dedicarnos tiempo, escucharnos y valorarnos a partir de la sororidad y solidaridad. Relacionaríamos nuestras vivencias personales con nuestra

propia identidad y reflexionaríamos acerca de quiénes somos hoy a partir de un análisis de quiénes fuimos ayer.

La acción buscaba poder analizar a partir de nuestra obra sentimientos ocultos vinculados a ideas que trabajábamos a nivel interno del grupo y nos ayudaba a poner nombres e identificar situaciones personales que no acabábamos de comprender (colorismo, silenciamiento, mimetización, privilegios). Muchos de esos conceptos no estaban en nuestro vocabulario, sin embargo, sabíamos perfectamente la sensación que sentían nuestros cuerpos cuando experiencias como esas tenían lugar.

Cada una de las realidades de mis microrrelatos eran próximas a ellas, todas habían experimentado algo similar, sabían de lo que hablaba. En el plano de las raíces también: trabajaríamos y analizaríamos su influencia en la formación de nuestra identidad mediante estrategias artísticas.

Otra idea importante era la de crear situaciones de intercambio y movimiento en el grupo que mejoraran nuestra unión y permitieran que luchásemos juntas; trabajar con la autoestima de cada una a nivel individual para mejorar el ambiente grupal. Solo entonces podríamos visibilizar, compartir, denunciar y criticar actitudes racistas. Compartiríamos nuestra realidad afrodescendiente con nuestras “iguales” y con los demás para hacerla visible.

El hecho de llevar a cabo la acción en un espacio público como la biblioteca de la Sagrada Familia de A Coruña, por la que pasaban gran cantidad de personas a lo largo del día, fue una manera de provocar una reflexión consciente en la sociedad a partir de nuestra intervención; estaríamos empoderando al público, fomentando su autoconocimiento y animando a una mayor aceptación y respeto por ellos mismos y por los otros. ¿Serían capaces nuestras historias de transmitir la necesidad de aceptación y respeto?

DINÁMICA Y TEMPORALIZACIÓN

-**Bienvenida.** Nos confunden.

-**Presento el proyecto.**

-**Canon de belleza imposible.** Vídeo-performance de Marina Abramovic *Art must be beautiful. Artist must be beautiful.*

-**Cuento los microrrelatos.** De forma rápida, paso las distintas imágenes e historias que llevo acumuladas en la tesis hasta entonces.

-**Espejito, espejito mágico.** Nos paramos en este recuerdo para trabajar nuestra autopercepción y cómo nos ven, a través del autorretrato.

-**Autorretrato sobre papel.** ¿Cómo representar quién eres?

-**Sipèpè.** Explicación del uso del espejo y la idea de membrana.

-**Contemplando nuestro reflejo.**

-**Autorretrato sobre el espejo.**

-**Intercambio de espejos.** Intercambio rotándolos en círculo y poniéndonos en la piel de la otra persona.

-**Nombre y voz.** Importancia del nombre, de ser nombrada, de pertenecer al grupo. Tal y como estamos en círculo, cada una ya con su espejo, puede decir su nombre y decir qué ha supuesto esto para ella o qué emociones han surgido.

-**Instalación artística.**

-**Exposición.** Los espejos se quedaron durante un tiempo entre los libros de la biblioteca.



Raíces que asoman con Afrogaegas, López-Ganet, 2018

EVALUACIÓN

Como colectivo con unos objetivos claros, nuestros esfuerzos muchas veces tendían al trabajo hacia fuera, a la colaboración con otros grupos y a la difusión de un mensaje claro y contundente de lucha antirracista y de visibilización de la realidad de las mujeres negras y afrodescendientes. Esta sesión valió para hacer una pausa, mirar para dentro y cuidarnos como grupo de amigas, compañeras y hermanas que éramos.

REFLEXIÓN TRAS LA ACCIÓN

El equipo de Repor, el programa de reportajes de la RTVE, contactó con nosotras para poder conocernos y entrevistarnos de cara al episodio “Negro, color carne,” en el que recogerían los testimonios de personas españolas negras para hablar de racismo, pasado colonial y nuestro día a día en un país como España. Decidimos que el día en la biblioteca de la Sagrada Familia poniendo en práctica “Raíces que asoman” sería un buen momento para mostrarnos.

Al volver a ver el reportaje tuve sentimientos contradictorios: me hacía ilusión vernos en la pantalla y recordar comentarios y situaciones que habíamos vivido, pero no tenía claro las reflexiones que se mostraban fueran del todo claras ni que contaran la totalidad de lo que pensaba. Esto me trasladó a la tesis. Estoy escribiendo esto ahora, pero si ya en los años de redacción que llevo de la tesis sentí que mi opinión cambiaba o que ni yo misma tenía claras muchas de las cosas que compartía, ¿cómo no había pensado antes de aceptar la propuesta de la tele que posiblemente no estaba preparada para compartir mi opinión?

Fotograma del reportaje *Negro, color carne* (min. 1:17), Repor (RTVE), 2019.
<https://www.rtve.es/alacarta/videos/repor/repor-negro-color-carne/4966582/>



5. TERCERA ETAPA: LO BUBI

casar. Pero mi desconexión me hacía dudar de mi pertenencia; me generaba cierta inseguridad en relación a mí con Guinea, Bioko y lo bubi.

¿Soy bubi?, ¿puedo pensar como bubi?, ¿puedo entender el mundo como bubi?, ¿acaso puedo hacerlo sin hablar bubi? Empiezo a aprenderlo, conecto recuerdos e historias y paso a comprender mejor la forma de expresarse y de percibir lo que les rodea de mi madre y de mi familia. Me reconozco—y reconozco mis vivencias familiares e historias pasadas—en cuentos, canciones, conversatorios, leyendas, dichos y creencias.

El 10 de agosto del 2019 se celebró en Fuenlabrada la segunda edición del Ölöita lué ësèsèmbè, un encuentro de jóvenes bubis de la diáspora. Lo había visto anunciado meses antes y lo esperaba con mucha ilusión. Me encontré con familia que ya conocía, me presentaron nueva y descubrí que no era la única interesada en estos temas, ni la única un tanto perdida e incluso sola. Compartíamos sensaciones comunes con respecto al desconocimiento del idioma, el no haber pisado la isla o haber ido poco, el poner en práctica muchas de las tradiciones sin apenas entender por qué y para qué; compartíamos soledad y duda.

Las nuevas generaciones tenemos un papel importante. Por un lado, somos el legado y la posibilidad que tenemos como sociedad de mantener nuestra cultura. Sin embargo, por otro lado, no llegamos después de haber absorbido en las primeras etapas de la vida todo el aprendizaje de nuestra isla y nuestros mayores, sino que ya hemos crecido aquí, muchas veces desconectados.

Debemos ayudar a la sociedad bubi a reencontrarse en un mundo globalizado como el que habitamos si queremos perpetuar su identidad y riqueza cultural; aun con la historia que ha vivido nuestro pueblo—y tantos otros—, su reivindicación identitaria se sigue manifestando (Sepa, 2011).

Todos tenemos—o deberíamos tener—el derecho a conocer el pasado de nuestros pueblos: a través de la oralidad tradicional de nuestras culturas, de la convivencia con nuestras familias y todo lo que nos rodea y, aunque suene algo utópico, a través del sistema educativo. La historia que se nos ha contado nos oculta, por lo que se hace imprescindible recuperarla a partir del trabajo de autores y autoras que resitúan los hechos en el contexto que les corresponde.

BREVE ACERCAMIENTO A LA HISTORIA DE GUINEA

La aventura imperial culminó con la pelea por África, que quedó despedazada en el congreso de Berlín de 1884-1885 (Hall, 2019). Tras la penetración en territorio africano llegó la hora de la ejecución del programa colonial que, en palabras de Roberto Mesa en el prólogo de *Retrato del colonizado de Memmi* (1971) consistió en “la opresión social, la explotación económica y la aniquilación cultural” (p. 19).

Antes de la colonización, las tierras de la actual Guinea Ecuatorial eran habitadas por pueblos independientes con distintas culturas, idiomas y tradiciones: el pueblo ndowé, el bisió, el annobonés, el fang y el bubi, localizado cada uno en una zona. Sus tierras pasaron por las manos de muchos (Inglaterra, Portugal, España) desde su invasión hasta su supuesta independencia y la complicada situación que generó. El movimiento de personas provocado por las necesidades del sistema colonial hizo que un nuevo grupo se sumara a la población del país: los fernandinos. Además de su historia y cultura como pueblos previas a la colonización, el control, la explotación y la dominación también forman parte del país e, inevitablemente, de quien es hoy la población ecuatoguineana.

A pesar de las atrocidades que haya vivido, todo colonizado mantiene un resquicio de idealización, por muy incomprensible que pueda parecer: “¿Cómo podía simultáneamente detestar

al colonizador y admirarlo apasionadamente?” (Memmi, 1971, p. 41). El lazo entre ambos es destructor y creador, asegura el autor, desfigurando al colonizador como “opresor, ser parcial, asocial, únicamente preocupado por sus privilegios y su defensa a cualquier precio” y al colonizado como “oprimido, coartado en su desarrollo, pactando con aquello que le aplasta” (p. 149).

La propia praxis colonialista sostiene el racismo definiendo dos clases de individuos en sus relaciones de producción, el privilegiado, libre y humano, y al que la ausencia de derechos le acerca a la infrahumanidad. Como recuerda Jean-Paul Sartre (citado en Memmi, 1971, “el sistema quiere a la vez la muerte y la multiplicación de sus víctimas; toda transformación le sería fatal: ya se asimile o se masacre a los indígenas, el costo de la mano de obra subiría en ambos casos” (p. 33).

Fotografía del cartel de la exposición Ojos que no ven, corazón que no siente. Un proyecto visual sobre la relación entre España y Guinea Ecuatorial de Juan Valbuena, López-Ganet, 2018





Un blanco en las colonias nunca se ha sentido inferior por lo que es. . . . El colonizador, aunque “en minoría,” no se siente inferiorizado. En Martinica hay 200 blancos que se consideran superiores a 300.000 elementos de color. En África meridional hay 2.000.000 de blancos contra cerca de 13.000.000 de indígenas, y a ningún indígena se le ha pasado por la cabeza sentirse superior a un blanco en minoría. (Fanon, 2009, p. 99)



Fotografías de la exposición *Ojos que no ven, corazón que no siente. Un proyecto visual sobre la relación entre España y Guinea Ecuatorial* de Juan Valbuena, López-Ganet, 2018

“INDEPENDENCIA,” PUEDE QUE LA DESCOLONIZACIÓN NO EXISTA

Para Stuart Hall (2019), la globalización—refiriéndose a la “integración completa de la producción económica, los mercados, los sistemas financieros, los flujos de información y la tecnología por todo el mundo, junto con el movimiento universal de capital, bienes, mensajes e imágenes mediáticas y personas” (p. 94)—es la mayor causa de distorsión de las identidades culturales de finales del siglo pasado, que afectan de forma similar a todos los Estados nación occidentales.

El autor recuerda que poscolonial, además de posterior a cuando el poder imperial se ejercía mediante la colonización directa, también se refiere a la era en la que vivimos, en la que el colonialismo y sus efectos siguen latentes. Y asegura que ideas como la deconstrucción—a la que podríamos sumar el posestructuralismo o posmodernismo—no son capaces de “trascender los puntos de acumulación discursivos contra los que se dirige su propio antifundacionalismo” (p. 94). Lo mismo podríamos decir de descolonización, entonces, una idea que mantiene la atención en el mismo punto en el que reside el cambio.

Más que existencia, parece que lo que nos caracteriza como sociedad en la actualidad es la sensación de supervivencia (Bhabha, 2002). Y para esa vida protagonizada por situarse en los límites del presente el autor recurre al prefijo pos-, maniobra que entiende como contemporánea y controvertida: posmodernidad, poscolonialismo, posfeminismo. Podríamos sumar a la lista el término posnegro, propuesto por primera vez por Robert Farris Thompson (1991) en su artículo “Afro-Modernism” (Afromodernidad).

Uno de los motivos principales de que la descolonización no se acabe de efectuar es que los excolonizadores no renuncian a su poder y privilegios, y el caso del franco CFA es un ejemplo claro y visible de ello. 75 años después desde su imposición,

el Franco de la Comunidad Financiera Africana—o Franco de la Comunidad Francesa en África o de las Colonias Francesas en África—sigue siendo la moneda oficial en 14 países africanos los cuales siguen, por tanto, colonizados de alguna manera por Francia: Benín, Burkina Faso, Camerún, Chad, Costa de Marfil, Gabón, Guinea Bisáu, Guinea Ecuatorial, Malí, Níger, República Centroafricana, República del Congo, Senegal y Togo. Los países africanos nacieron endeudados, el franco CFA es una continuación de la colonización. Recuerda Ladan (2018) que no existe país que se pueda desarrollar teniendo su economía en manos de otros.

Tal y como afirma Memmi (1971), ambas partes tienen trabajo, ya que el europeo debe sacar de sí al colonizador y el colonizado superar esa posición: “la liquidación de la colonización es solo un prelude a su completa liberación: a la recuperación de sí mismo” (p. 218). Sin embargo, la realidad histórica guineana es realmente compleja ya que a la imposición del colonialismo, hay que sumarle el racismo, el machismo y el poder interno dentro del país (Bolekia, 2014). Continúa el autor asegurando que,

ya como excolonia, posee además un itinerario único por otras características: descolonización de un país hispanoaficano en un contexto francófono y anglófono, dictadura y conflicto civil y étnico, procesos de exilio y emigración, recolonización por las empresas estadounidenses y francesas en medio del advenimiento de la Sociedad de la Información, etc. (p. 9)

Y, sin esa independencia real, ¿cómo va a responder una sociedad colonizada a sus necesidades?

¿CUÁL ES, ENTONCES, LA SOLUCIÓN?

Con esa idea de progreso que aún nos persigue hoy, el liberalismo y el marxismo intentaron convencernos de que nuestra concepción del mundo podría quedar de lado para dejar avanzar la homogeneización de la mano de la modernidad capitalista que, por otro lado, avanza gracias a la explotación de la diferencia (Hall, 2019). Continúa el autor diciendo que las diferencias han evolucionado como condición para hacer funcionar el mercado mundial, ligadas ahora al género, sexo, clase, etnia o raza. Esa idea de progreso que invade a la comunidad—y a tantas otras—de manera ya obsesiva en muchas ocasiones es otro binarismo: la tensión entre el atraso y el avance.

La idea de que las periferias coloniales son espacios cerrados, étnicamente puros, siempre intactos, culturalmente tradicionales, . . . no es más que una fantasía sobre la otredad, una fantasía colonial sobre la periferia mantenida por Occidente, que prefiere que sus nativos sean puros, sus playas estén vacías y sus lugares exóticos estén lejos y permanezcan intactos de la mano del hombre (Hall, 2019, pp. 107-108)

África necesita recuperar su propio control—político, económico, idiomático y cultural—y la base de la solución está en conseguir una ruptura real con el imperialismo y sus aliados que, por mucho que prometan, nunca estarán realmente interesados en desarrollar el continente (Wa Thiong’o, 2015). Para un cambio real y efectivo, África tiene que estar en el centro de la conversación y ser sus gentes quienes tengan la palabra.

Pero, además de la espada y la bala que hicieron efectivo el plan del Berlín de 1884-1885, la tiza y la pizarra continuaron la misión para asegurar ya del todo la estrategia, aniquilando la creencia de los pueblos en su cultura, tradiciones y en sí mismos (Wa

Thiong’o, 2015). Sus costumbres y todo a lo que estas remitían fueron abolidas por contradecirse con una civilización impuesta que ignoraban (Fanon, 2009).

España no está libre de una responsabilidad histórica que asumió voluntariamente y que afecta, además de a tantos otros territorios, a Guinea Ecuatorial (Sepa, 2011). Una crisis de identidad—como la que motivó esa tesis—atenaza al conjunto de guineoecuatorianos, señala el autor. El aprendizaje de mi historia y de la del pueblo bubi me ha acercado a un conocimiento mejor de la historia de la colonización, y es que “un elemento tan frágil como es la memoria histórica . . . es capaz de convertirse en una pasarela firme entre el recuento de la intimidad y la estructuración de un destino colectivo” (Bolekia, 2014, p. 8).

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN E INTERPRETACIÓN

Para mí, hasta no hace mucho, ser bubi significaba venir de Guinea Ecuatorial y tener tradiciones tribales que no comprendía—entendiendo tribu como “grupo social primitivo de un mismo origen, real o supuesto, cuyos miembros suelen tener en común usos y costumbres” (Real Academia Española, s.f., definición 2). La curiosidad y ganas de saber más nacen al conocer mi nombre bubi, Ebebe, y visitar la isla de Bioko en 2014 por primera vez; hechos que me hacen sentir que pertenecía a ese grupo con el que siempre había guardado ciertas distancias.

Con todo este proceso de investigación y descubrimiento, me he dado cuenta de que mi identidad bubi da respuesta a mucho de lo que me cuestionaba anteriormente. Es decir, conocer la forma de entender el mundo bubi me ha ayudado a canalizar esos sentimientos reflejados en los microrrelatos en los que la autoestima bailaba.

Al igual que el resto de la investigación, la que gira en torno a lo bubi se trata de una búsqueda que parte de mí. Sin embargo, aunque yo sea la primera beneficiaria de los resultados, se pretende que lleguen a más bubis en la diáspora que hayan experimentado situaciones similares, también a quienes viven inmersos en nuestra cultura pero no siempre son conscientes de su valor o a cualquier persona con ganas de conocer la historia de este pueblo que habita el mundo desde su pequeña

isla llamada Bioko.

En esta parte de la tesis, describo situaciones que he vivido personalmente con mucha extrañeza y desde la distancia, y las contrasto con el trabajo existente (bibliografía, documentales, blogs, etc.) y entrevistas a personas bubis para cambiar así mi percepción. Cuento con una posición privilegiada como investigadora: poder ser un nexo entre las experiencias vividas y el análisis posterior.

-RECUERDOS: Recopilación de vivencias en las que mi identidad bubi cobra protagonismo como la participación en rituales, conversaciones en reuniones familiares o tradiciones que escuchamos de nuestros mayores. A diferencia de las etapas anteriores, esta vez no se busca recomponer visualmente la escena de manera tan directa, por lo que se recurre a la imagen y fotogramas de vídeos existentes para acompañar los microrrelatos autoetnográficos.

-REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS Y ARTÍSTICOS: Recopilación y análisis de obra de artistas bubis mediante la lectura de bibliografía, visionado de películas y documentales o asistencia a coloquios y exposiciones.

-ENTREVISTA A FAMILIARES Y OTRAS PERSONAS BUBIS: Grabación y toma de notas del conocimiento y punto de vista

de gente bubi. En muchos casos, son personas desconocedoras de la obra escrita hasta el momento sobre el tema, por lo que será interesante contrastar información y opiniones.

Esta parte de la tesis no pretende ser histórica o antropológica, sin embargo, es inevitable que beba de esas dos fuentes. Cuento lo bubi desde mi posición particular. Profundizo en el tema sin olvidar las artes y la Educación Artística, que son las herramientas utilizadas tanto para la reflexión personal como para trasladar todo este proceso al alumnado.

Justo Bolekia reflexiona en el prólogo de Tessmann (2008), acerca de nuestra autopercepción, preguntándose cuál es la conexión entre nuestras historias y las que cuentan los autores que han investigado sobre nuestro pueblo:

¿Qué decimos los bubis de nosotros mismos? ¿Coincide con nuestras realidades todo cuanto han descrito W. Allen y el Dr. T. R. H. Thomson, John Clarke, Sir Richard Francis Burton, Oscar Baumann, Günter Tessmann, Antonio Aymemí, Amador Martín del Molino, etc.? Para saberlo, urge la necesidad de promover la constitución de grupos de trabajo interdisciplinarios con objeto de buscar la manera de recuperar lo que creíamos perdido. (p. 14)

Creo importante añadir nuestro punto de vista y nuestra realidad a las investigaciones con las que contamos; hablar de lo bubi desde lo bubi. Por eso quiero resaltar la aportación de la tesis doctoral de José Francisco Eteo Soriso, *Los ritos de paso entre los bubi* (2013), que recoge la ritualidad bubi de una forma magnífica, revisando el trabajo de los investigadores anteriores y aportando su punto de vista como bubi. Justo Bolekia Boleká supone un importante imprescindible por su aportación a la cultura bubi tanto a través de publicaciones como *Recuerdos del abuelo Bayebé (y otros relatos bubis)* (2014) como todo el trabajo en torno a nuestra lengua clave para su supervivencia:

el diccionario de español-bubi o manuales para aprender el idioma. También el trabajo de Edmundo Sepa en escritos y libros como *España en la isla de Francisco Poo (1843-1968)* (2011).

Además de estos autores—y aunque me genere cierto conflicto—, creo importante incluir la obra del misionero claretiano Amador Martín del Molino y la del etnólogo alemán Günter Tessmann, por ofrecer una mirada desde el otro lado en dos momentos tan diferentes. Ambos autores reflejan en algún punto a lo largo de sus textos sentimiento de distancia con lo que les contaban los maestros bubis; incluso dudas por si no les están contando toda la verdad por tratarse de blancos extranjeros. De acuerdo con Sepa, la labor de los claretianos en la recopilación de la historia bubi es crucial para que podamos contar con ella a día de hoy, a pesar de haber sido también una amenaza para nuestra lengua, tradiciones y forma de entender el mundo.

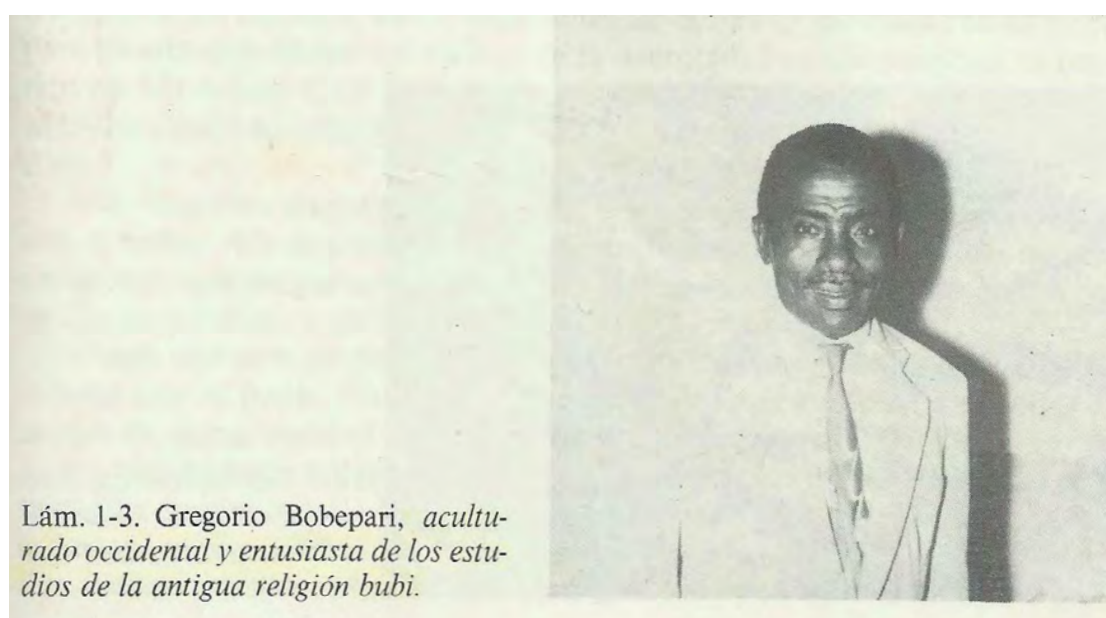
Sin embargo, aun siendo mi familia de Basakato del Oeste, Basuala Misión y Bariobé, soy consciente de que desconozco (o desconocía) la mayoría de tradiciones del pueblo originario de Bioko. He vivido en un limbo entre dos realidades y culturas que no me ha permitido vivir de cerca la cultura bubi. Es por ello que no me puedo quedar solamente con mis interpretaciones, sino que será necesario incorporar la opinión de personas expertas en la materia. Además de lo recopilado a través de lecturas y entrevistas a mayores, plataformas en las redes sociales como las cuentas de Instagram de @culturabubi, @patrimonioguinea2020, @puloobubi, @oloita_esesembe, @eria_tv, @asociacionsocioculturalevbe, @riwatamadrid o @bioko_sur_people, entre otros, o los perfiles de personas bubis que trabajan en la misma línea que yo me han valido para confirmar muchas de mis reflexiones y me han conectado con otras investigaciones.

Martín del Molino asistió a los ritos de los que habla en su obra y se encontró, también, con la necesidad de entrevistar a “ancianos sacerdotes” y “jefes de linajes” para poder incluir una interpretación adecuada a lo que había vivido. Afirma el autor que la mayor dificultad del trabajo fue la transcripción de la terminología en una línea que respetase el contexto bubi y se alejara de lo occidental:

Pretendemos presentar la religión bubi, no desde una visión occidental, ni siquiera desde la terminología de otras religiones africanas, y menos con los términos forzosamente especulativos de historia de las religiones, de fenomenología religiosa o de ciencias de la religión, sino traduciendo en términos castellanos las “explicaciones bubis” de sus propios símbolos, manifestados en sus gestos, palabras y objetos, mediante la “tradición” propia recibida de sus mayores. (1989, p. 28)

Los efectos del colonialismo y evangelización—deconstructores de su cultura y explotadores de su hábitat—siguen siendo devastadores para el pueblo bubi a día de hoy, sugiere Eteo (2013). Dice el autor que los misioneros prepararon el terreno a los explotadores colonos haciéndoles creer a los bubis que sus tradiciones eran sinónimo de salvajismo, idea no superada todavía por algunos y algunas.

Que yo no hable bubi—ni muchas personas de mi generación e incluso la de la anterior—responde a lo explicado anteriormente. Sucede igual con nuestra ruptura con la mayoría de ritos y creencias. Y es que se nos hizo creer que todo lo que gira en torno a la tradición bubi era un atraso.



Lám. 1-3. Gregorio Bobepari, *aculturado occidental y entusiasta de los estudios de la antigua religión bubi*.

Gregorio Bobepari, aculturado occidental y entusiasta de los estudios de la antigua religión bubi, Martín del Molino, 1989, p. 49

¿ACULTURADO OCCIDENTAL?

Progresar, esa es la idea que guía tu vida cuando te han dejado claro que estás atrás y por debajo. Y ese progreso lo marcan los referentes que creas válidos. Parte de mis dudas y autocrítica que me hago es el hecho de tener que cumplir con ciertos estándares para poder entrar en esta lucha, y hacerlo desde el privilegio. Es decir, he necesitado toda esta búsqueda en forma de tesis para poder creer en algo que hasta ahora pensaba que no me pertenecía. Aquí entra en juego todo lo visto hasta ahora: la migración, adaptación, mimetización y asimilación de una generación que busca educar a su gente de forma que no sufran lo que ellas han sufrido.

Sin embargo, surge en la mayoría de casos una curiosidad y una necesidad de búsqueda identitaria. Una situación que Justo Bolekia plantea (citado en Tessmann, 2008) como un “redescubrimiento autóctono,” una “reenculturación” y una “búsqueda de las identidades violentadas por los avatares de la historia” (p. 15). Prosigue el autor animándonos a

retomar nuestra interrumpida enculturación, reducir el abismo generacional y que las futuras generaciones bubis vuelvan a ser, más o menos, la réplica de los bubis tal como son descritos, sin que ello suponga anclarnos en el pasado, aceptar todo cuanto se recoge en este libro y en otros, o rechazar las ventajas del presente, de la modernidad o de la convivencia interétnica e intercultural. (p. 15)

Aun con todo lo que han vivido nuestras familias y antepasados, su forma de ver el mundo sigue presente. Ni la colonización ni la evangelización han sido capaces de borrar por completo su cultura; nuestra cultura. Asegura Eteo (2013) que lo que ha pretendido con su investigación es a “mostrar ‘maneras de pensar la realidad’ que todavía están presentes en la actualidad y expresadas a través de la ritualidad y otros ámbitos de la cultura” (p. 43). Reafirmarnos en las tradiciones y recordarlas no quiere decir que sean estancas, ni muestra una postura de idealización del pasado y del origen, sino que es una realidad que nos acompaña desde su relatividad y evolución.

Afirma Du Bois (citado en Hall) que “mis ancestros y el resto de su descendencia han conocido una historia común; han sufrido un desastre común y tienen buena memoria. . . . La verdadera esencia de esta afinidad es la herencia social de la esclavitud” (p. 50). Por suerte, no solo hemos heredado ese episodio, sino que la concepción del mundo, de la vida, de todo lo que nos rodea y de nosotros mismos también convive con nosotros si prestamos la suficiente atención y conectamos con nuestra historia.

Las escritoras que escribimos desde el exilio sabemos de nuestra responsabilidad. En ocasiones somos el puente que interacción entre la sociedad receptora y nuestra comunidad de origen: pasamos información sobre nuestra sociedad de origen y viceversa, llevando una maleta llena de vivencias, culturas, formas de vivir y cosmogonía para compartir. (Remei, 2018, p. 95)

La toma de conciencia y el empoderamiento de las comunidades de la diáspora despierta en ellas una responsabilidad de cambio. En Harlem se sintió la libertad por primera vez en mucho tiempo; se creó, inspiró, encontró; ni que decir tiene la importancia de la revolución haitiana llevada a cabo muchos años antes. La diáspora se unió para contagiar al resto del mundo la herencia africana. En mi caso, necesitaba concretizar e ir al origen antes de conseguir ver todo de forma general, centrarme en mi conexión con África y hablar de ella teniendo como referencia Bioko.

En mi segundo viaje a la isla en 2019, durante la entrevista que le hice a Eteo Soriso, tuvimos una conversación en torno a todos estos temas:

LG: Y en relación a esto, ¿qué opina de lo bubi en la diáspora?, ¿qué pasa con toda esta población que migra y pierde su lengua y sus tradiciones? Yo, por ejemplo, he llegado a cuestionarme si soy una buena bubi; como no estoy aquí y no hablo la lengua, no he formado parte de muchas de las tradiciones... Más que bubi, me he identificado como hija de bubi.

ES: Es una lástima que la población que vive en la diáspora tienda a perder la lengua. Perder la lengua implica perder la visión del mundo, porque hay conceptos que no se pueden explicar de otra forma. Pero, de igual manera, no debemos pensar que hablarla sea una condición para sentirse bubi. Uno puede sentirse bubi o de cualquier otra cultura sin necesidad del idioma, aunque es verdad que quedará un eslabón pendiente, hay algo.

¿Alguien que no sea bubi puede sentirse bubi? Claro que sí. ¿Y alguien que no viva en un poblado bubi, puede sentirse bubi? Yo creo que sí. Por ejemplo, eso ha ocurrido en la época de las guerras. En España mismo, hay muchos españoles que se trasladaron a México, a Argentina, a Uruguay, Paraguay, EEUU... a muchos lugares del mundo; y siguen sintiéndose españoles o descendientes de españoles. En el caso de los judíos - los sefardíes -, saben que son judíos, pero se sienten vinculados a España. Lo mismo con el caso de Sudáfrica y la vinculación que pueden mantener con la cultura inglesa.

Es verdad que siempre uno echa de menos. El caso de los gallegos, por ejemplo, que tienen sus asociaciones y puntos de encuentro en sus nuevos destinos; hay movimiento en la diáspora. Puedes preguntarle a un gallego en Guatemala, por ejemplo, que de dónde es y te dirá que es gallego.

LG: Hay un tema que me interesa mucho y es la idea de progreso. Muchas veces -por cómo evoluciona la sociedad, por la globalización o por lo que sea-, se entiende que el avanzar está reñido con conservar nuestras tradiciones. ¿Cómo vive usted la ritualidad bubi hoy en día, como una tradición, como una costumbre, como una historia o como una creencia? ¿Es capaz de ver el mundo como lo vemos reflejado en los libros de Tessmann, Amador del Molino o su tesis?

ES: Para poder escribir con tanta profundidad sobre la ritualidad y la cultura bubi hay que vivirla. No es posible de otra forma. Lo dice también Justo Bolekia. Hay que vivirlo desde dentro, y si no lo vives desde dentro no lo puedes sacar. Yo, personalmente, yo creo y vivo las tradiciones; es otra manera de ver el mundo, de vivir, de entender y encontrarle significado. De no ser así, no podría llegar a las conclusiones que he llegado, no podría haber encontrado estos vínculos y lazos. [Lee, entonces, las conclusiones de su tesis].

Yo creo que no se puede entender la ritualidad si no es en el contexto en el que uno lo vive; quedaría una investigación superficial, sino, la interpretación sería rápida—como dice Bolekia—, hecha desde la base de la cultura propia (distinta de la Bubi). Si, por ejemplo, yo ahora quisiera hacer una investigación sobre la cultura fang, la haría desde la base de mi concepción del mundo como bubi; yo no podría hacerla, sería un estudio de una cultura que yo no conozco, me faltarían elementos. Por mucho que conociera la lengua, no viviría la cultura fang, me faltaría un ingrediente.

LG: Yo me siento un poco en este punto. En mi caso estoy hablando del punto de partida de una bubi en la diáspora que se acerca a esta forma de ver el mundo. Todo eso que yo vivía con mucho distanciamiento empiezo a entenderlo gracias a las investigaciones existentes como su tesis. ¿Cuáles serían las claves para mantener nuestro pueblo, nuestra tradición y nuestras costumbres?

ES: No se puede forzar. Tiene que ser poco a poco. Esta pregunta está vinculada con la primera, ¿cómo uno se siente? Son muchos elementos. Tienes que vivir, estar vinculado a todo lo que tiene que ver con esta sociedad y esta cultura; la manera de ser, la lengua, las vivencias...

Estar en la diáspora significa estar desvinculada. Entonces, hay aspectos que sería muy difícil conseguir. Hay gente que ha podido mantener su lengua y sus tradiciones, pero también quien lo ha perdido. No se puede generalizar.

Tratar de atrapar una cultura ancestral en esta extraordinaria dinámica, es casi casi contradictorio. Pensándolo así, en que todo avanza, es realmente complicado. Pero la tecnología también podría ofrecer una vía para mantener lo que no se debe mover. Pensar que una cultura puede permanecer al margen de los cambios es una utopía. No hay culturas estáticas.

Quienes viven en la diáspora, viven dispersos. La cohesión social es algo importante para conservar una cultura. Cuanto más se mueve la sociedad y cambia y cuanto más dinámica es, más difícil. Los cambios deben ir en función de la movilidad de la sociedad. La visión del mundo va a ir en función del entorno, las circunstancias, la forma de vida... Es muy complicado, pero no hay que pensar que no es posible mantener algo, atraparlo en medio de esta dinámica. Algo se mantiene.

EBEBE (II)

Cuando fui al hospital a despedirme de mi abuela, vi una pulsera de piel de ebebe sobre su muñeca. Me preguntó dónde estaba la mía. Yo no la llevaba puesta, no le había dado la importancia que tenía. Me dijo el matriclán que le dijera “*etha lèllè*.” No sabía lo que significaba. Nunca llegó a ver la piel de ebebe sobre mi piel de Ebebe.

EBEBE (II)

When I went to the hospital to say goodbye to my grandmother, I saw a bracelet made of ebebe's skin on her wrist. She asked me where mine was. I wasn't wearing it, I hadn't given it the importance it had. The matriclan told me to tell her “*etha lèllè*.” I did not know what it meant. She never got to see the ebebe's skin on my Ebebe's skin.



5.1.

Necesitamos de los otros para pertenecer y arraigarnos en una identidad personal y colectiva (Elías, 1990). Nos definimos en la diferencia a través de la mirada de los otros (Bourdieu, 2012). La acción de nombrar supone el inicio de una relación entre las dos partes involucradas. Así lo afirman Abad et al. (2017) cuando dicen que “a nivel individual, la primera palabra, la creadora, es el nombre. Nuestra historia empieza ahí: te dicen, y ya eres para el otro” (pp. 5-6).

Por tanto, es normal dudar a la hora de elegir el nombre de una nueva criatura; todas las partes implicadas proponen uno, opinan e intentan salirse con la suya. Los bubis democratizaron esta situación con una tradición que no he tenido la suerte de presenciar pero que creo importante compartir:

El niño recibe un nombre provisional, *ri'la diotsa*, poco después del nacimiento, tras caerse el cordón umbilical; se le impone un nombre del padre, *ri'la ro'moj'e* y otro de la madre, *ri'la ro medi*. El padre planta una hilera de ñames ese mismo día, y cuando estos están maduros, aproximadamente un año después, se pasa a darle al niño el nombre definitivo, *ri'la rete*. Para ello reúne el padre a todos los parientes, conocidos y amigos y, si tiene suficiente comida, también a otros habitantes del poblado. Se desentierra el ñame, y la madre prepara un

gran banquete. El padre, durante una larga conversación en la que explica el nacimiento del niño, dice que ha escogido este o aquel nombre y que la madre ha elegido aquellos otros; entonces se recomienda el nombre deseado, es decir, uno de ellos se considera maravilloso y muy apropiado y se acepta. (Tessmann, 2008, p. 181)

En mi caso, fue mi abuela quien me puso el nombre de “Ebebe.” Vino a casa a pasar las navidades del 2011 para poder celebrar el *bösi'o* de final de año para tener un buen comienzo del siguiente. Empezamos a hablar de tradiciones y ritos bubis, de la lengua bubi y de los nombres, y me surgió la pregunta:

¿Y yo por qué no tengo nombre bubi?

Claro que tienes. Tú te llamas Ebebe.

No conocí mi nombre Ebebe hasta los 21 años. ¿Cuándo lo habría pensado mi abuela? Me preguntaba si mi madre ya lo sabría antes, si en las cartas que se escribían ella y su madre lo comentarían y se lo explicaría, y si habrían hecho una especie de *pulnadó* a distancia. Entonces me hice con el diccionario bubi-español de Justo Bolekia (2009) y busqué mi nombre, también mis apellidos. Allí descubrí sus significados:

Ebebe: s. sing. culebra inofensiva. C l . 7 (pl. Cl. 8: “ibebe”) (p. 151).

Ganet: antrop. adoptado de otra cultura africana. El antropónimo originario de los que se apellidan Ganet es Kallò (rodete que se pone sobre la cabeza para amortiguar una carga) (p. 175). Está localizado en Bariobé.

Bonaba: antrop. obtenido a partir de nabba (animal). Se refiere a alguien con rudos modales (p. 127). Se localiza en Basakato de la Sagrada Familia.

Nchaso, antrop. construido a partir de la expresión n tyá sööa (no miento) (p. 240). Debería escribirse Ntyassö. Se localiza en Basakato de la Sagrada Familia.

Bokúo: antrop. que debería escribirse Bökoo (del verbo o kooa: odiar) (p. 151). Está localizado en Bariobé.

Buatuppo: s. sing. (a) clan de los repartidores. (b) persona quejosa y camorrista. Cl. 1 (pl. Cl. 2: “baatuppo”) (p. 123).

El último apellido que conozco de mi rama materna es el segundo apellido de mi bisabuelo Ambrosio, apunté “Kielo” al escuchar a mi tía pronunciarlo, pero seguramente sea:

Keheló [keeló]: antrop. que debería escribirse Këelò (del verbo o kë'a: probar). Puede traducirse por “prueba,” “probador” (p. 208). Se localiza en Batoicopo y en Bahó.

Hasta ahora hablaba de negritud y cuando hablaba de identidad, me refería a la identidad como mujer negra, pero además, soy bubi. Eso me da una identidad étnica y cultural que supone una diferenciación e identificación más, que en mi caso me ha valido para confirmar un sentido de pertenencia que añoraba. “Nadie puede pretender aspirar a ser nada en la vida si antes no sabe quién es” (Sepa, 2011, p. 38).

En abril del 2019, tuve la oportunidad de entrevistar doctor y profesor José Francisco Eteo Soriso, autor de la tesis doctoral y libro *Los ritos de paso entre los bubis* (2013), en el Vicedecanato de la UNGE (Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial). Aproveché para preguntarle por mi nombre, por conocer un poco mejor qué había detrás de la palabra que eligió mi abuela Adriana para mí. Me explicó que la *ëbebe* es una serpiente mansa, que permanece tranquila y no se mueve; se muestra. Su simbología es la belleza, que es extraordinaria, y su piel, un tesoro preciado. Bella, tranquila, útil y elegante. Se puede hablar con ella, se deja llevar y permite que su piel se pueda usar. No es abundante, así que encontrarse con una es augurio de buena suerte, explica el profesor.

Ëbebe, *s. sing.* Cl. 7 (pl. Cl. 8 “ibebe”). Serpiente inofensiva y policromada. Sinónimo de belleza. La piel del *ëbebe* se prescribe como cordón ritual (*bösörí*) para colgar elementos rituales al cuello, antebrazo o cintura. Las vértebras y la cabeza también son elementos rituales. (Eteo, 2013, p. 307)

En cada sitio lo veía escrito de una manera distinta: *ebebe*, *ëbebe*, *ememe*, etc. Empezar a aprender bubi y poder identificar las distintas formas de pronunciación me ayudaron a entender que todas las formas eran correctas en su contexto. Tenía que ver con la diferencia entre las variaciones del bubi del norte frente al sur y con quién hablaba, si se estaban dirigiendo a mí o estaba en otro contexto.

Los bubis entienden a las personas como seres espirituales. Cada uno tiene su espíritu interior, su *mmo* personal, que se conoce gracias a la consulta a los oráculos el día de la proclamación del nombre—ritual que se celebra al dejar la niñez y se compara con el bautismo cristiano. Explica Martín del Molino (1989) que la *lla ripure* (“dar a luz el nombre”) se celebra entre los 3 y 5 años y también recibe el nombre de *ichonotopé* porque ese

es el primer día en el que el niño toma vino de palma en un acto ritual. El espíritu protector nos lo envía un antepasado, en muchos casos un abuelo o abuela—como fue en mi caso. .

El nombre del espíritu define, en parte, el carácter y forma de ser de la persona. Es un nombre sagrado, que no se utiliza en la vida cotidiana y con el que se es conocido en el otro mundo. Debe conocerse públicamente para que la persona pueda participar en los rituales y forma parte de la “gran comunidad espiritual.” (p. 410)

Tessmann (2008) recoge nombres bubis y los agrupa según se refieran a algo sucedido durante el parto, a particularidades físicas, a la buena suerte, nombres para ahuyentar enemigos o los que tienen que ver con las propiedades espirituales que se le desean al niño. Ahí aparece *eme, me*, “serpiente, que es considerada un animal espiritual; por lo tanto, la niña es un espíritu bueno” (p. 184).

Aunque ya me lo había explicado mi abuela cuando me dio ese nombre, ya lo había corroborado su hermana, su primo al encontrarlo en Guinea también me narró la misma anécdota y el profesor Eteo Soriso lo recogía también así en su tesis y libro y así me lo transmitió en la entrevista que le hice. Reconozco que encontrar toda esta información en los libros de Martín del Molino o Tessmann me ayudó a reafirmarlo.

La vida y el comportamiento de la serpiente *ememe* es recogido por el espíritu como símbolo de paz, de hermosura y de buena suerte. De paz, porque no se lanza a picar como las demás serpientes, sino que se enrolla en el mismo brazo cuando se la trata con suavidad. De hermosura y salud, por la tersura de su piel, brillante y fina, lo cual para los bubis constituye el ideal de belleza y de un cuerpo joven. De buena suerte, porque aparece repentinamente, sin saber de dónde ha venido, como enviada por los espíritus (Martín del Molino, 1989, p. 348)

El simbolismo que se le atribuye la serpiente ebebe, también recae sobre los objetos que puedan ser sacados de ella como una tira de su piel o sus vértebras en forma de pulsera. Se entiende que estos elementos sirven para que el espíritu se exprese:

“Que así crezcas lleno de salud, rodeado de paz y con tan buena suerte que te toque todo lo bueno que se reparta.” Enviada por los espíritus, la *ememe* se toma además como algo sagrado. El que la encuentra ha de ofrecerla al mayor de la familia clánica, quien corresponderá con una bendición ungiendo con *siomo* tanto a él como a la serpiente, diciendo: “Que tus ojos nunca se cierren y que halles fortuna toda tu vida.” El mayor de la familia conservará la piel y las vértebras para cuando el espíritu quiera disponer de ellas. Antes de morir, como rito de bendición, el jefe-sacerdote del clan reunía a sus descendientes y les imponía en el cuello una vértebra de *ememe*, con el significado de que “siga unido a ellos desde el otro mundo como se unen las vértebras en el esqueleto de la bondadosa serpiente.” (p. 348)

Había elegido como nombre para mí Ebebe, esa que necesita sentirse a gusto para mostrarse como es y acercarse; esa que no se sabe si va para adelante o para atrás, que simboliza la belleza y se muestra independiente. Esa era yo para mi abuela Mantó.

COMEN RATAS

De todo lo que me contaba mi madre sobre el lugar del que venía, lo que más me impactaba era que comieran ratas. Por muchas más cosas que me dijera y por muchas canciones que me enseñara, no me podía quitar a las ratas del bosque de la cabeza. En 2014 las vi.

THEY EAT RATS

Of everything my mom told me about the place she came from, what impacted me the most was that they ate rats. No matter how many other things she told me and no matter how many songs she taught me, I could not take those rats out of my mind. In 2014 I saw them.

Grombif, López-Ganet, 2014



¿QUIÉNES SON LOS BUBIS?

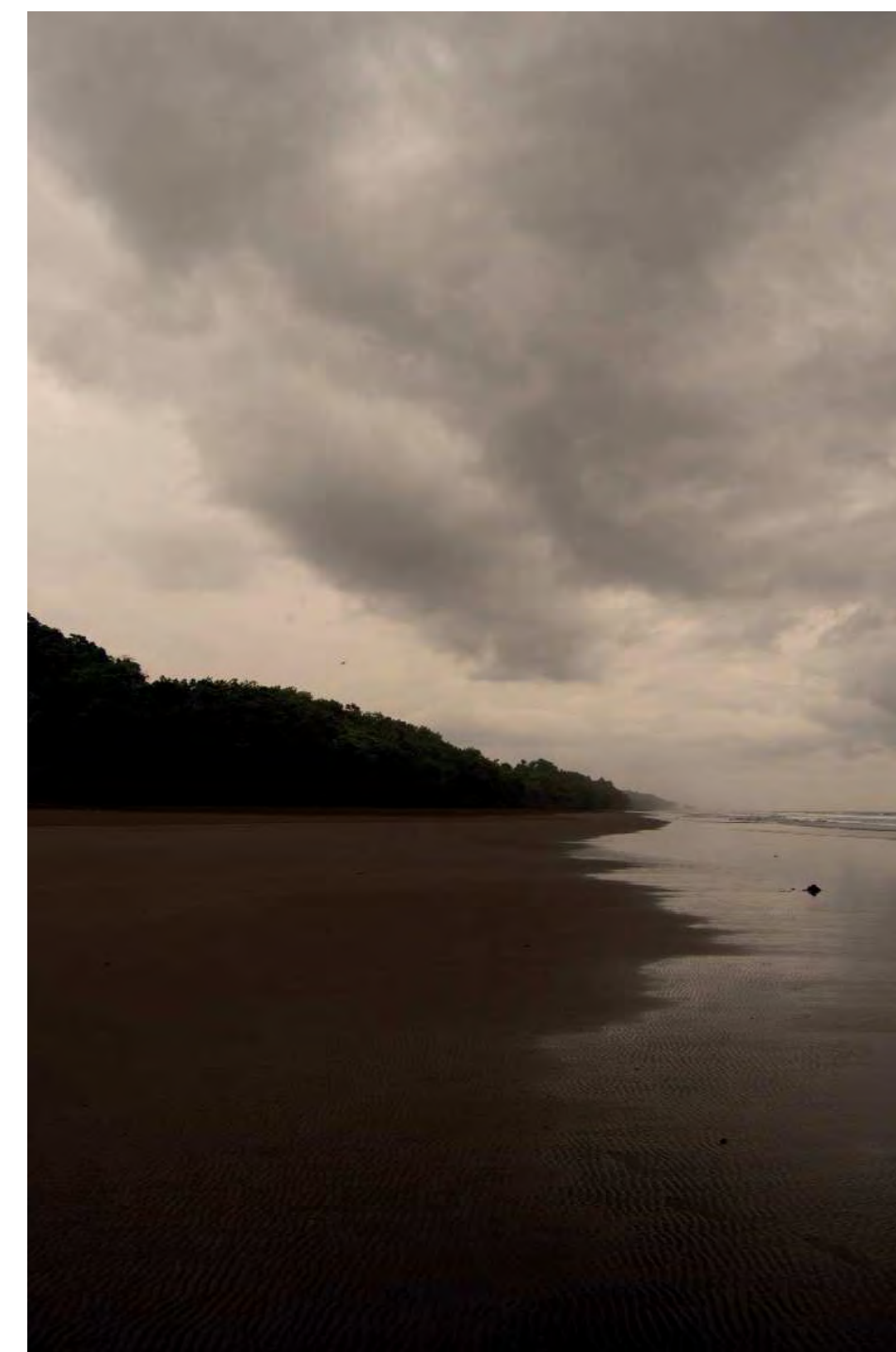


Hasta que fui por primera vez a Bioko en 2014 y empecé esta investigación, he de reconocer que no había reparado en qué era ser bubí. Supongo que si me lo hubieran preguntado entonces, habría dicho que son una tribu—no hubiera usado el término etnia—de Guinea Ecuatorial, que comen ratas de bosque y malanga, que cocinan con aceite de palma, separan las espinas del pescado en la boca, cantan “*oboyeo ojorecaca*” (parte de la canción “Montserrat” de Luis Sorizo que yo escuchaba de pequeña cantar a mi madre) y gritan *¡yeiyeibá!* (¡viva!) cada vez que celebran. Efectivamente, hubiera dicho “los bubis son” y no “somos.” Yo solo era bubí en las fiestas, una vez al año como mucho.

Kóllo es una especie de liebre autóctona de la isla de Bioko a la que los españoles llamaron rata de bosque (Bolekia, 2014). Rata era el término que llegaba a mí y lo conectaba con visiones de África primitivas, con un punto de vista despectivo y comentarios que la encasillaban en algo completamente ajeno a mí o a como yo me percibía. Sostiene Adichie (2018) que la historia única de un pueblo se crea mostrándolo como una única cosa una y otra vez hasta que lo conviertes en eso, y ahí reside el poder, en la capacidad de contar la historia del otro y en convertirla en su historia definitiva.

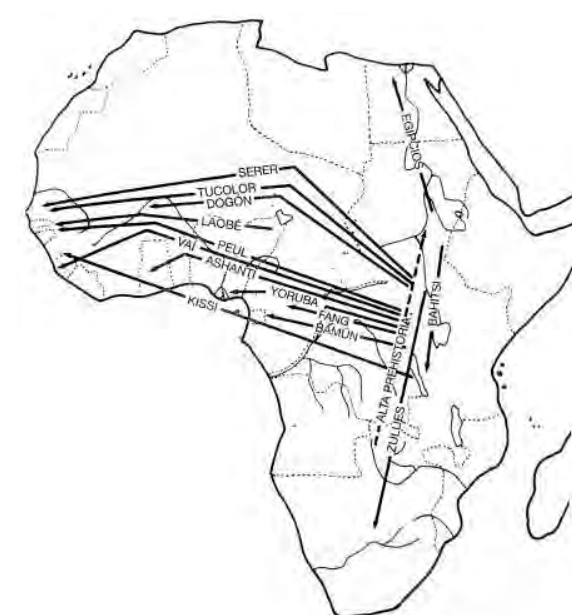
El pueblo bubí es la población autóctona de Bioko, una maravilla de brócoli denso rodeado de bruma y mar. En pleno golfo de Biafra, esta isla de origen volcánico se separa del continente africano 32 km y cuenta con 2017 km² de superficie, 70 km de largo por 30 de ancho.

Según Martín del Molino (1993), nuestro pueblo lleva en la isla más de dos mil quinientos años. La mayoría de autores identifican a la sociedad bubí como una de las más antiguas de las que componen los pueblos bantúes, señalando algunos el siglo IV a.C. como momento de plenitud y habiendo constancia de su presencia en la isla ya en el siglo V a.C. (Sepa, 2011).



Ureka, López-Ganet, 2014 y 2019

El origen de los pueblos bantúes se sitúa en la región del lago Chad, desde donde se habrían desplazado a través del continente en los inicios de la era cristiana, explica Sepa. El autor indica que el término bantú se refiere a un grupo de lenguas negroafricanas que van desde Douala (Camerún) hasta Mombasa (Kenia); sin embargo, aun pudiendo compartir un origen común, los pueblos bantúes cuentan con diferencias que no nos permiten hablar de una homogeneidad étnica. Continúa la reflexión explicando que el origen de los bubis como grupo humano se ha situado, además de bantú, como descendientes de los negros sudaneses o identificados con el pueblo hebreo.



Mapa migratorio del pueblo bantú, Cheikh Anta Diop, p. 355

Siendo que se señala el paleolítico como fecha desde la cual los bubis han habitado la isla de Bioko, Nkogo (2006) propone dos hipótesis: la procedencia de los bubis de los grandes Lagos¹, o que se entendiera a los bubis como uno de los primeros grupos en iniciar el viaje de regreso de Egipto al origen, llegando a Bioko desde ahí. Lo que sí puede concluir el autor, es que los bubis son la población autóctona más antigua de la Guinea Ecuatorial actual.

A pesar de no haber quedado constancia escrita de la llegada de los bubis a Bioko, la población es consciente de haber llegado un día ya muy lejano a la isla—que llamaron *echu.la*, *etul.la* o *sichul.la* y *situl.la*—tras un largo viaje. No se sabe el momento exacto ni cuál fue el itinerario seguido hasta llegar a la costa de Camerún, pero existe una leyenda que recoge la historia a partir de ahí, que se asemeja a la del pueblo israelita en su huida del antiguo Egipto (Sepa, 2011).

Kopesese, nombre bubi de Edmundo Sepa Bonaba, recompone en su obra la llegada de los bubis a la isla de Bioko a través

de testimonios de la gente mayor bubi con la que ha podido conversar:

Hace mucho tiempo (*mmale-mmale*) el bubi emprendió una larga migración, huyendo de las vejaciones y continuas violaciones de su dignidad por otros pueblos negros . . . que le conduciría desde un punto de África . . . hasta llegar a su actual asentamiento; guiado por los espíritus bubis, los cuales les habían asegurado previamente que debían dirigirse a un lugar muy remoto y tras mucho sufrimiento, pero no habitado todavía por nadie; muy fértil y donde podrían vivir libres, tranquilos y en paz. (p. 31)

Continúa el autor compartiendo que, después de superar todo tipo de obstáculos (desiertos, selvas, pueblos en conflicto, etc.), llegaron a la costa del actual Camerún, donde permanecieron mucho tiempo aun sabiendo que no sería su destino definitivo. Una columna de humo marcaría la partida y el destino final; así que, mientras esperaban el momento, preparaban todo para su

última etapa del viaje: canoas, remos y apeos de labranza, caza y pesca.

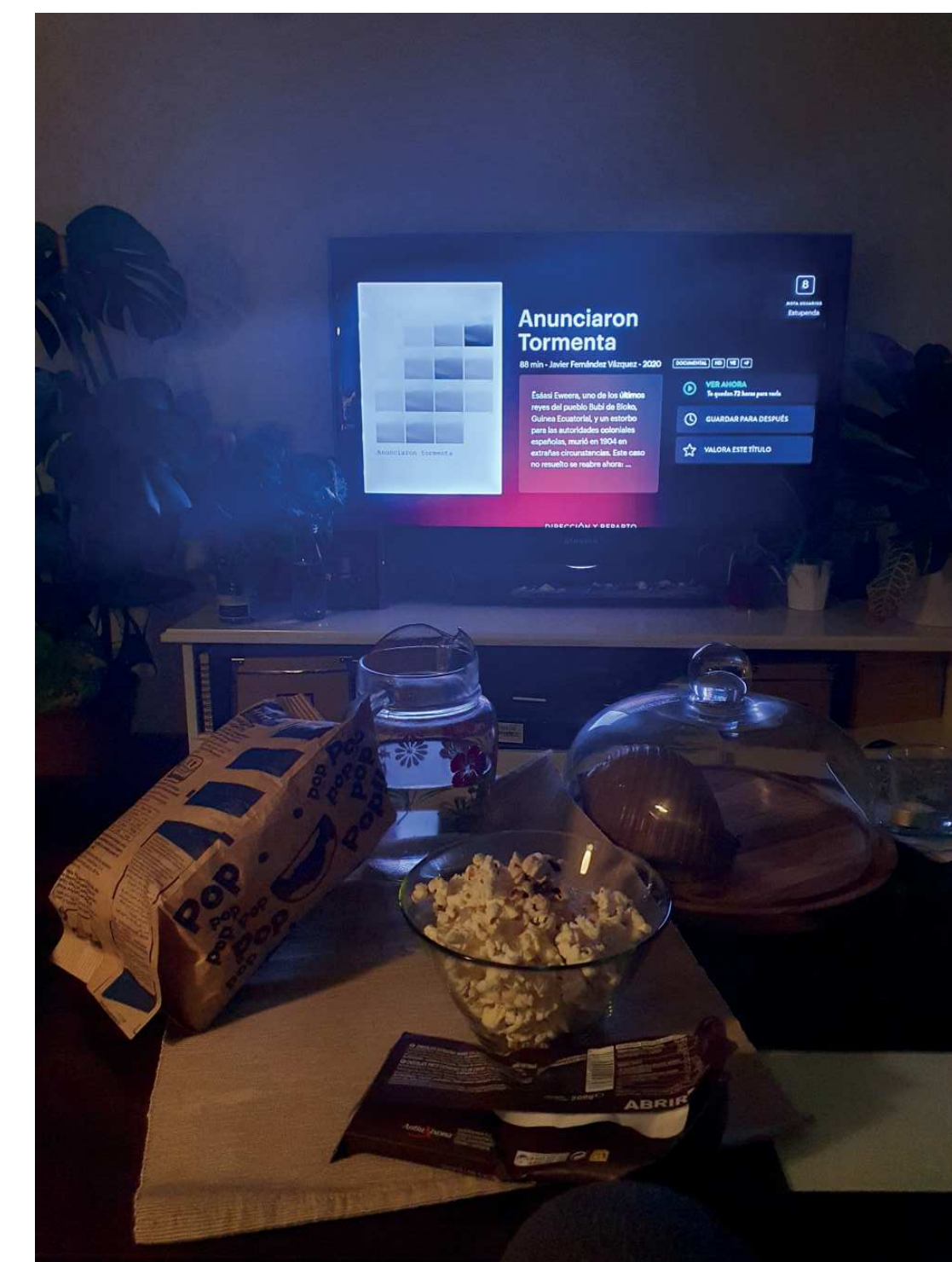
Cuenta Sepa que estaban guiados por dos hermanos, Riobatta y Muametó, pero que una vez en la isla, solo uno de ellos, el que pisara primero la tierra, podría ser el Rey, jefe de los jefes. Llegaron en la misma canoa y, tal y como se le había revelado en un sueño la noche antes al hermano menor, Muametó, él sería el primero en llegar, quedando el hermano sobre el mar mientras tanto. Así, “Djiba o Chibba se convertiría en el señor y guardián de la isla y Riobatta el del mar que la bordeaba” (p. 33).

Cuentan Sepa que la distribución de la población una vez llegados al territorio insular fue hecha por clanes o miembros de un mismo *lóoka* (linaje), siendo nombrado un jefe para cada grupo. También tendría cada uno su *abba* o *edoji* (sacerdote) y su *Bojula-jula*. Así fue creada la primera estructura de poder: los nobles (a baita), los sacerdotes, los *bajulá-julá* como “personas dotadas con poderes especiales otorgados directamente por Dios” (p. 34) y una gran masa con el resto de roles (guerreros, cazadores, trepadores de palmeras, curanderos, pescadores, trovadores, oradores, criados, etc.).

Y así vivieron los bubis durante mucho tiempo, hasta que empezaron a aparecer seres de otras culturas en la isla, empezando por los portugueses allá por el año 1442. A pesar de contar con la presencia de tropas coloniales que, desde entonces, intentaban poner en marcha su plan invasivo por varios medios, Sepa define la muerte del rey Moka y las situaciones que se producen después como el verdadero inicio de la conquista y colonización de la isla de Bioko. A partir de ese momento, la fuerte estructura de poder de nuestro pueblo se debilita por causa de las acciones externas y empieza el declive de la sociedad bubi según el autor.

Como recoge José Fernando Siale Djangany (2016) en su artículo “Ésáasi Eweera: en el laberinto del Estado Dual,” el Informe nº 268 del 26 de julio de 1904 del Gobernador General subraya el gran valor que tiene la isla para España y señala “la importancia del servicio prestado por la policía de estos territorios acabando con la ‘ridícula leyenda’ de los reyes bubis y abriendo paso para el progreso y la civilización” (p. 186).

Viendo ‘Anunciaron Tormenta’, López-Ganet, 2020



² Los grandes Lagos se refiere a la zona del continente africano formada por los lagos Natrón (Tanzania) —donde está el valle de Olduway, lugar de nacimiento de la primera persona (Homo habilis) que habitó la Tierra—, Barinco (Kenia), Rodolfo (Etiopía y Kenia), Victoria (Kenia y Uganda) y Eduardo (República Democrática del Congo) (Nkogo, 2006). La primera gran oleada migratoria de la negritud procede de la zona de los Grandes Lagos y se dirige hacia la Nubia y Egipto. La segunda oleada desciende de Egipto hacia el sur, al este y al oeste (Nkogo, 2006)

Asegura el autor que para él, el pilar de la masacre que se llevó a cabo con la población de la isla

ha sido siempre la oposición colonialista al derecho a la autodeterminación y a la protección de la tierra de los ancestros bubis; aprovechando la Corona española como *casus belli* la denegación de la cristianización en las Misiones claretianas y la muerte en esclavitud en la prestación personal obligatoria. (p. 187)

Y recuerda que jefes bubis como Ęsásasi Eweera, Bioko y Lubbà ya habían previsto este final.

Nuestro apelativo se debe a un malentendido recogido por varios autores. De acuerdo con Eteo (2013), los bubis se autodenominan “*bötyö*,” que significa persona. Sin embargo, *boobe* o *moome* es la expresión que utilizaban los habitantes de Bioko para iniciar sus diálogos y dirigirse al otro como “compañero” o “amigo.” Para los bubis, todos debían tratarse respetuosamente por compartir un origen común. Su uso tan extendido llevó al capitán de la marina real inglesa Kelly a acuñarlo como gentilicio del pueblo que se había encontrado. Los ingleses, insistentes en contactar con ellos para hacerse con el control de la isla, identificaron la palabra como denominación del grupo y lo transcribieron utilizando la fonética inglesa, llegando al término “bubi” (Sepa, 2011).

A la pregunta de los primeros conquistadores, hecha a los naturales de Fernando Poo, sobre cómo se llamaba su tribu, mientras señalaban a la gente que estaba alrededor (una pregunta que, aunque sólo se entendiese el sentido, sí entendieron), recibieron la respuesta:–*bola b’obe*, esto significa literalmente, ‘persona joven de masculinidad’; traducido más libremente: ‘hombre joven’, o lo que es lo mismo, en plural, que en este caso, es igual al singular, es decir, ‘gente joven’. Los extranjeros, que no intentaban saber más que el nombre de la tribu, entendieron esto como: ‘son (o nosotros somos) bobe’. Al pronunciarla los blancos, la palabra se convirtió en “bubi” (Tessmann, 2008, p. 57)

Y es que, ¿qué necesidad tenían de nombrarse, de diferenciarse? Esto me lleva de nuevo a la idea de los Otros, a tantos otros grupos indígenas nombrados por los colonizadores, la necesidad de “descubrimiento” y hasta a las personas negras que se descubren como negras cuando salen de su hogar.

Owen (1827) describe el aspecto de los bubis:

Acostumbran a embadurnarse el cuerpo con vermellón y ocre, mezclado con aceite de palma. La espesa madeja del cabello, partida en dos por encima de la frente, y untada también con aceite y barro vermellón, les cae ensortijada por la espalda. Se afeitan generalmente el cabello hasta dos dedos más arriba de la frente; los jóvenes se rapan la cabeza menos el copete y algunos lo ciñen con un collar de abalorios, simétricamente ajustados, que les cuelgan por detrás de las orejas. El rey se pinta el cuerpo de amarillo, que es su color favorito.

Usan sombreros hechos de tiras de junco de forma baja y estrechos de alas y comúnmente adornados de huesos de monos y de otros animales y de plumas blancas y coloradas, teñidas al parecer con sangre. Llevan collares y brazaletes en las muñecas, en el brazo y un cinto ceñido sobre las caderas, que al mismo tiempo se sirve de adorno, sujeta un mandil de piel con una gran mazorca de hierba en mitad del cinto. El rey viste el mismo traje y, para distinguirse de los demás, lleva cubiertas las espaldas con otro delantal hecho de la misma materia. Los cintos y brazaletes son de vértebras de serpiente engarzados o de huesos de fruta muy duros. (p. 4)

Es importante conocer África como un conjunto de pueblos y no estados, tal y como afirma Bolekia en el documental *La herencia perdida afroespañola*. Pueblos formados por grupos de personas que se organizan de determinada forma en determinado territorio. Comprender ese modelo de convivencia y desplazamiento nos permite entender que puedan existir los bakuere de Limbé, en Camerún, bubis que se quedaron al otro lado del mar (Bolekia, 2014).

Los bubis, como todo grupo social, son personas que comparten una forma de estar en el mundo, un idioma y un territorio. Yo no estaba en esa isla, ni hablaba esa lengua; por lo que entendí que no pertenecía.

CÓMO NOS VEN: PERCEPCIÓN BLANCA COLONIAL

“El bubi piensa con tanta lógica como nosotros, cuando piensa con calma” (Tessmann, 2008, p. 243).

Decidí regalarme estos cinco años para pensar y pensarme con toda la calma y lógica que he podido en relación a mi historia,

autopercepción, familia, comunidad y lugar. He reflexionado acerca de mi historia, la historia de mi familia, la historia del pueblo bubi e incluso la de otros pueblos que he ido conociendo a lo largo de este tiempo. En todas ellas había algo en común: que eran contadas desde el lado opresor, dominante y considerado superior. Mi historia se veía teniendo en cuenta únicamente mi nacionalidad española y mi vida en Galicia; la de mi familia se comparaba con un supuesto modelo de familia española; y la realidad de cualquier pueblo indígena (incluido el bubi) era descrita por los colonizadores y evangelizadores.

En esa tarea de repensarme tanto a mí como a todo lo que me rodeaba, me di cuenta de que mi identidad bubi tenía la respuesta a muchas de las dudas que me habían ido surgiendo. Necesitaba ser consciente de cuál era mi historia, la de mi familia, la del pueblo bubi y la de cualquier otro si se contaban desde dentro.

Una vez metida de lleno en la búsqueda de información sobre la cultura bubi, cabe destacar que la mayoría de la bibliografía consultada procede de un contexto colonial. Son muchos los investigadores que escriben sobre la cultura bubi con desprecio y desde la superioridad en un intento de demostrar poder. Hay quien justifica este hecho entendiéndolos como malentendidos o falta de convivencia con la cultura estudiada, pero tiene más sentido hablar de una falta de respeto por comparación con una supuesta superioridad europea y occidental.

Los trabajos de investigación sobre la sociedad bubi precolonial—contados mayormente por los claretianos—cuentan con un punto común: el salto de admiración al desprecio (Sepa, 2011). Y en relación a los opresores de su *Pedagogía del oprimido*, Freire asegura que “para ellos, la incultura del pueblo es tal que les parece un absurdo hablar de la necesidad de respetar la visión del mundo que esté teniendo” (p. 124).

Se encomendó en 1962 por parte de la Diputación Provincial de la entonces colonia de Fernando Poo (Bioko) recopilar y publicar lo que quedase de la antigua cultura bubí, esa que tenían los habitantes de la isla antes de la colonización y la esclavitud (Martín del Molino, 1989). Da la sensación de que no eran conscientes de que eran herederos de esa relación de poder y opresión y que, además, la seguían poniendo en práctica. Gran parte de los autores se refieren al pueblo bubí como “salvajes,” “bárbaros,” “primitivos” o “con un grado especial de civilización”; sin embargo, todos se sorprenden de que sus costumbres, mentalidad y paz para lo “atrasados” que son:

Nuestro trato con salvajes de varias tribus y naciones en los cuatro últimos años ha sido más frecuente de lo que suele acontecer con otros navegantes y viajeros; pues bien, no hemos hallado pueblo tan salvaje en su aspecto exterior y tan singular en sus costumbres como el pueblo de Fernando Poo. (Boteler, 1830, s. p.)

“Si este oficial hubiera tenido tiempo y oportunidad, le hubiera llamado la atención la anómala combinación de su barbarie con su especial grado de civilización” (Martín del Molino, 1989, p. 20).

Un famoso viajero e investigador llamó a África el país de los contrastes. Pero hay quizá pocas tribus para las que esa palabra sería tan adecuada como para los bubis, pueblo por un lado tan atrasado y por otro con una mentalidad tan alta y una paz en el país y una justicia popular que le colocan sobre otros pueblos cuya cultura material es más elevada. (Baumann, 1898, citado en Martín del Molino, 1989, pp. 20-21)

No ha sido fácil para los investigadores interpretar la espiritualidad bubí. Como recoge Domingo Manfredi Cano (1950), hay quien entendía al pueblo bubí como monoteísta, como animistas-fetichistas, como idólatras, y quien sostenía que no tenía religión alguna. Todos realizan la búsqueda desde lo que entienden como religión y desde las que conocen; por tanto, el resultado también se ve influenciado y contaminado por una única forma de ver el mundo.

Toda crítica e intento de descripción de la ritualidad bubí (o de cualquier otro pueblo indígena) van a ser peyorativos y desde una visión occidental; términos como superstición, hechicería, brujería o amuleto restan importancia a la cultura que pretenden presentar. Para Muñoz y Gaviría (1863), no es que los habitantes de la isla de Fernando Poo no tuvieran un equivalente con la religión cristiana, sino que no la necesitaban porque no tenían idea alguna ni un sistema de creencias.

Sin embargo, parece ser que los bubis eran (y son) personas pacíficas y que incluso lo demostraron ante los europeos que acabaron transformaron sus vidas. Martín del Molino (1989) señala que

los españoles pertenecientes al ejército de la Marina, anclados en el puerto de Santa Isabel en la década de 1870, sin poder moverse para recorrer las costas de África y firmar tratados con sus jefes, protestaban una y otra vez de su obligada inmovilidad ante el gobierno de Madrid, pues “no conocemos—decían— un pueblo tan pacífico como el de los naturales de esta isla.” (p. 490)

Es más, una vez asentados los portugueses, el contacto entre estos y los bubis fue mínimo ya que vinculaban a los blancos con espíritus malignos y se marcharon a la montaña (Tessmann, 2008).

Y esa vinculación con los espíritus malignos fue creada por algo; muchos bubis fueron atrapados y enviados como esclavos a América por parte de los europeos. Según Tessmann (2008),

la mayor parte de las veces se produjo algún apresamiento, más o menos violento, de algunas personas que iban a las casas de los europeos a efectuar canjes de mercancías, en donde se las emborrachaba y cuando estaban “llenas de dulce vino” se dejaban convencer para hacer una visita al “gran cayuco” de los blancos. Demasiado tarde se daban cuenta de que se hallaban en alta mar, y que, a lo lejos, solo se veía ya el perfil de las islas gemelas desapareciendo entre la bruma del harmatán. . . . Tras la abolición de la esclavitud en América, algunos bubis volvieron a su antigua patria (p. 51).

Según Tessmann (2008), hay dos tipos de negros en la isla de Bioko; uno más negro, feo y peor que el otro:

Al primero, que sería el inferior, y que es poco frecuente, se le podría describir como de tipo bosquimano. El cuerpo es pequeño, rechoncho, más bien grueso que delgado; las piernas son relativamente cortas, los pies están ligeramente torcidos hacia dentro, las pantorrillas son siempre muy fuertes; todo el cuerpo da una leve sensación de torpeza. La cabeza no suele estar proporcionada con respecto al cuerpo, generalmente es demasiado grande. El rostro, al contrario que el del tipo negro auténtico del continente, resulta sorprendentemente feo; los ojos están profundamente hundidos en sus órbitas, la nariz es tremendamente ancha y, muy a menudo, está muy arremangada, los pómulos son muy prominentes. Sin embargo, aunque los rasgos, en principio, parecen tener un aspecto salvajemente animal, esta impresión se suaviza si se observa más detenidamente especialmente cuando el nativo está confiado, y se aprecia que, escondido tras esos rasgos, hay un carácter bonachón y amable. (p. 53)

Una vez más se impone qué es lo bello y bueno y qué lo feo y malo. Podría ligar esto con el microrrelato de “Mamá, soy fea.” Y es que esas conclusiones de mediados del siglo XIX siguieron hasta hoy en forma de cuentos infantiles, anuncios de televisión, productos de belleza, etc. Pienso en mi familia, en la apariencia de cada miembro y en el endorracismo que me hacía evitar el regazo del Rey Mago Baltasar.

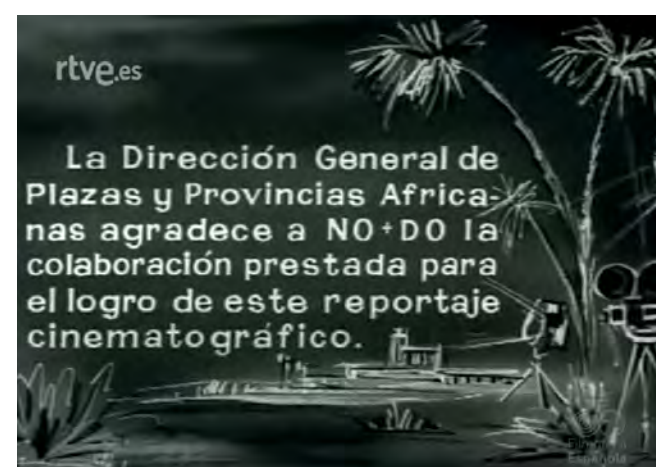
El segundo tipo, mucho más frecuente, se diferencia bastante más del auténtico tipo negro que el anterior. El cuerpo es de tipo mediano, bien constituido, más bien delgado que rechoncho; los músculos están claramente bien desarrollados. . . . El tipo del sexo femenino es un poco más redondo, sin ser feo, como sucede entre los pamues. El color de la piel es más claro que el del primer tipo. Las facciones en este tipo son extraordinariamente regulares. La nariz es muy recta y relativamente delgada; de ahí proviene el dato de que este tipo se parezca al europeo. Los labios tampoco son excesivamente gruesos y tienen una curvatura muy hermosa. Los ojos, lo principal del rostro humano ya que son los que, en principio le proporcionan a éste su expresión, hacen que la cara tenga un aspecto distinto al de las restantes etnias negras: son grandes y bellos, y están sombreados por unas maravillosas pestañas, espesas y bonitamente curvadas” (p.53)

Dice Tessmann que “afortunadamente, ya han pasado los tiempos en los que nosotros, los científicos, . . . presentábamos a los pueblos primitivos originales como un grupo de personas degeneradas, sin cualidades físicas ni espirituales” (p. 241). Aun diciendo esto, el autor prosigue:

En las grandes selvas del sur del Camerún, un pigmeo les explicaba a mis hombres que él y yo éramos hermanos. Por supuesto, ante esta afirmación, mis acompañantes se partían de risa, ya que les resultaba inimaginable que un “salvaje” semejante se pudiese comparar y, además, intentar establecer un parentesco, con un blanco, que es la cima de toda civilización. (p. 253)

Palabras como las del autor me provocaban dolor. Cada vez que leía una reflexión como estas, deseaba cerrar el libro, e incluso no volverlo a abrir; pero pasaba unas páginas y me encontraba con parte de nuestra historia que desconocía, me identificaba con las tradiciones y ritos recogidos y tenía que volver a sentir sus palabras como especiales. Sin embargo, poco duraba esta sensación, pues pronto decía algo como que

Se representa a los negros como una raza angelical, en comparación con los demoníacos y bárbaros indoeuropeos. No soy capaz de recalcar de manera suficiente lo falsas y dañinas que son semejantes afirmaciones. Los negros incluso los mejores, no son, en absoluto, una raza noble y valiosa; en general, es una de las peores que existen. (p. 254)



Fotogramas del documental *Las provincias españolas en África vistas a través del viaje del Ministro Subsecretario de la Presidencia* (min. 16:10), *NO-DO, 1962*. “España ha tenido siempre una postura perfectamente clara: el anticolonialismo no va con ella porque nunca ha ejercido el colonialismo en sus territorios africanos”
<https://www.rtve.es/alacarta/videos/documentales-b-n/provincias-espanolas-africa/2848661/>

Es de admirar el éxito externo de la Misión, al menos de la católica, y sería incomprensible que tenga tantos seguidores si no se tuviera en cuenta la falta de resistencia que poseen las culturas primitivas. En la etnia bubi, tras haber sido casi totalmente debilitada y degenerada a causa del aguardiente y de las enfermedades venéreas, el progreso hacia la civilización y la cristianización ha sido extraordinariamente rápido.

La descripción detallada de las peculiaridades del carácter de los bubis civilizados y cristianizados no es de mi incumbencia. Este libro trata de la etnia bubi, y a ésta ya no pertenece –tampoco desde el punto de vista del propio bubi original– un bubi que haya tratado con los blancos o que haya tomado algo de ellos este es un negro poto, pertenece a la clase de los malditos y numerosos “negros con pantalones”³ y no se distingue en absoluto de éstos en lo que respecta al carácter.

El bubi cristiano es, como cualquier negro cristiano, uno de los seres más desagradables que pueda uno imaginar. De hecho, no es exagerado el asegurar que se trata de un verdadero demonio: exteriormente suave, hablando uno o más idiomas europeos (inglés o español), más o menos elegantemente vestido, siempre jugando a ser un caballero, un astuto y auténtico hombre de negocios que ha hecho suyas las bases de nuestra civilización, la pura y práctica ausencia de Dios, y cuya guía e ideal es el dinero, e, interiormente, es mentiroso, ladrón, inmoral, malvado e irrespetuoso con los subordinados, rastrero e hipócrita ante los señores de este mundo, siempre con una frase “adecuada” de la Biblia en su falsa boca y, sobre todo, altivo y arrogante al más alto grado. (p. 256)

Y así llegaron las impresiones sobre África y las personas negras a Europa en esos tiempos. Con estas lecturas a los medios españoles, a través de estos a la población española y, por lo tanto, también a mí. Aun pudiendo dejar de lado el enfoque primitivista de varios de los autores revisados, he preferido recogerlos y repensarlos. Y es que no hace tanto tiempo que documentales como el de la imagen salían en la televisión pública española, esa televisión que vieron mis padres (tanto en Visantofía como en Malabo). ¿Cómo no me iba a quedar solo con que comían ratas?

La colonización provocó que la religión bubi se encerrara en chozas (Martín del Molino, 1989). Entonces, sus tradiciones quedaron reclusas de puertas para adentro. Hoy en día sumamos la migración. Siento las casas de mi familia bubi como burbujas en las que pasan cosas que fuera no se entenderían y se criticarían; son espacios que transportan a la isla, a su espiritualidad y a sus ritos. Hogares en los que, además de poner en práctica nuestras tradiciones, nos peinamos, comemos, cantamos y lloramos. Compartimos una historia.

³ Hosennigger: hosen (pantalones en alemán) + nigger (negro de forma despectiva en inglés).

Para mí, el problema radica en el hecho de que el europeo nunca ha aceptado de buen grado descubrir que comparte valores comunes con las sociedades negroafricanas, una forma poco inteligente de aceptar la condición del continente africano como cuna de la humanidad. (Sepa, 2011, p. 135)

“Se le arrancó al africano todo lo que le identificaba como africano, como ser humano que es. No le queda otra, entonces, que abrazar los nuevos modelos de conducta que le imponen: hablar, pensar y vivir como no africano” (Bolekia, 2015).

“Vinieron. Ellos tenían la Biblia y nosotros teníamos la tierra. Y nos dijeron: ‘Cierren los ojos y recen’. Y cuando abrimos los ojos, ellos tenían la tierra y nosotros teníamos la Biblia” (Arzobispo Desmond Tutu, citado en Galeano, 1992, p, 24).



Native Carrying Some Guns, Bibles, Amorites on Safari, Basquiat, 1982

FILOSOFÍA BUBI

La filosofía surge, como nos recuerda Nkago (2006), al comenzar a preguntarnos por el porqué de lo que nos rodea, por nuestro origen y destino, lo finito e infinito, descubriendo que nacemos y morimos y que existe algo más allá fuera de nuestro alcance. El autor asegura que desde esa posición, el bantú percibe que el mundo que habita debe haber sido creado por un ser superior y crea, entonces, las categorías de su pensamiento, lo visible e invisible.

A través de su lenguaje metafísico, los pueblos bantúes se centran en la esencia de las cosas nombrando al ser, expresando sus valores supremos y aspiraciones, su forma de ser y estar en el mundo y sus relaciones con lo que les rodea y con Dios, explica Nkago.

Al interrogarse, los bantúes se entienden como racionales, ejerciendo una función biológica y realizándose proyectándose a través del espacio y tiempo. Además de racionales, los babis son seres espirituales que conviven en armonía con los espíritus, con el resto de la población y con la naturaleza, y su pensamiento cuenta con un carácter insular que lo diferencia de otras filosofías africanas.

OJORECACA

Mi madre solía cantar mientras cocinaba cuando vivíamos juntas. Mi favorita era la canción de “Montserrat”, de Luis Sorizo. Me partía de risa cada vez que llegaba la parte: “ojo de caca”.

OJORECACA

My mom used to sing while she was cooking when we lived together. My favorite song was “Montserrat”, by Luis Sorizo. I would laugh my head off every time it got to the part: “ojo de caca.”

* Ojo de caca means “a poop’s eye”

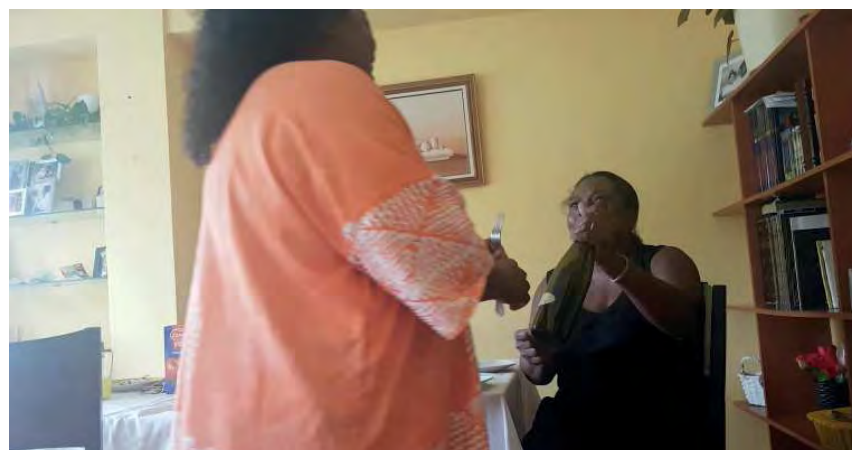
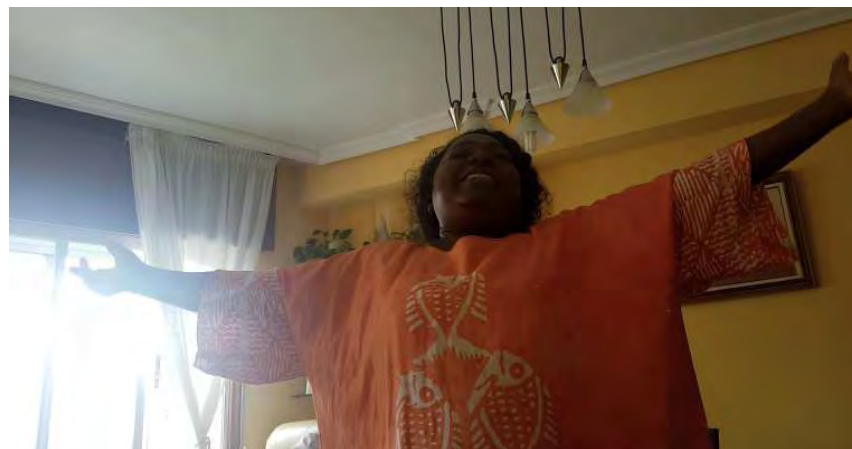
Mamá en la cocina [Mom in the kitchen], López-Ganet, 2014



5.3.

La mayores rupturas a nivel cultural que siento como bubí en la diáspora son a nivel espacial—lo lejos que estoy de la isla de Bioko—e idiomático—el distanciamiento que provoca la pérdida del idioma. Pude haber visitado nuestra tierra repetidas veces desde mi nacimiento, pero solo he estado dos veces. También pude haber aprendido el idioma a través de mi madre pero no lo hablaba, así que lo he empezado a estudiar en el 2020 durante el confinamiento de la primera ola del COVID-19.

En casa de mi madre los niños no hablaban bubí, era cosa de mayores. Tampoco *píchi*—uno de los idiomas predominantes de la isla, especialmente en Malabo. Sus padres les prohibían hablar cualquier cosa que no fuera el español. Sus hermanos aprendieron en la calle con amigos el resto de lenguas comunes en el país. Pero mi madre llegó de primera a España, con un par de canciones de su infancia y expresiones de su madre que aún resonaban en su cabeza después de perder su niñez y adolescencia trabajando para aquella familia española. Así llegó a mí “ojo de caca.”



Fotogramas del video *Mamá y Muñe cantando Montserrat*, López-Ganet, 2017. <https://youtu.be/zeN4f1WBEj4>



Fotograma del video *Abuela cantándonos Montserrat* (min. 00:17), López-Ganet, 2011. <https://www.youtube.com/watch?v=wi8pdeZoCEc>

En la infancia de la generación de mi madre y las próximas a ella tuvieron demasiado protagonismo los cambios políticos del país. Así como yo recuerdo “ojorecaca” mientras nos sentábamos las dos en el suelo o cocinábamos, ella recuerda los desfiles venerando a la máxima representación del poder del país. El poder de la palabra de todo pueblo africano ha estado en manos en muchos casos por un *griot* autodesignado que forzó su mensaje.

Argumenta Nerín (2016) que, en esa época, la escuela se convirtió en el punto de encuadramiento para que los niños y niñas aprendieran a venerar al partido y al líder. Recuerdan salir del colegio en horario lectivo a una calle horizontal para desfilarse y ensayar de cara a las fechas más señaladas, que lo harían delante del presidente. Recuerda mi madre empezar a aprender fang y acercarse un mínimo al bubí. También pasar horas y horas desgranando cacao. Ella tuvo ese mínimo contacto con la lengua de nuestra isla a través de pequeños momentos en la escuela y yo a través de un par de canciones que ella recordaba.

“El comienzo del aprendizaje de la lengua española por los Bubis en 1863 supuso el inicio del control de la forma de su pensar por parte de sus maestros los españoles” (Bolekia, citado en Mulé, 2020, p. 11). El español, como el inglés, francés o portugués en otras regiones africanas, se asumió en Guinea Ecuatorial como

lengua unificadora de un estado geográfico con multiplicidad de lenguas africanas (Wa Thiong’o, 2015). El español prometía evitar las diferencias que pudiera ocasionar la convivencia del fang, fa d’ambò, ndowé, combe, bisio, píchi y bubí. Sin embargo, fue la herramienta principal para destruirnos, ya que “fue el vehículo más importante mediante el cual el poder fascinó y atrapó el alma. La bala era el medio de la subyugación física. La lengua era el medio de la subyugación espiritual” (p. 38).

La lengua vehicular de la educación ya no era la misma que la de la cultura, por lo que esta alejó a la población cada vez más de sí misma, transportándola a un mundo ajeno al suyo (Wa Thiong’o, 2015). A través del lenguaje formamos imágenes en nuestra infancia y creamos nuestra concepción de nosotras mismas como personas; tal y como asegura el autor, la lengua también hace posible el crecimiento y transmisión de una cultura, es la memoria colectiva de un pueblo. Al no recibir mi madre esa parte de su historia, tampoco el legado llegó a mí.

Fue durante mi año en Canadá cuando mi interés por conocer todo lo relacionado con la cultura bubí creció hasta el punto de conectar cada situación que conocía de la población aborigen con nuestra realidad en Bioko. Conocíamos testimonios de primera mano de personas que contaban cómo se estaba perdiendo su lengua día tras día, cómo el no hablarla las alejaba y las hacía sentirse solas y cómo desapareciendo su idioma desaparecían también ellas. Se hablaba con cierta esperanza de la importancia de estar conectados con las personas mayores para poder preservar la cultura a través de su experiencia y sabiduría. En el Wabano Center escuchamos una vez más su realidad. Explicaba el profesorado que su trabajo era descolonizar el pensamiento a partir de su lengua, esa que les mantiene conectados a la tierra y a lo que les rodea.

Yo también quería intentar recuperar una parte de mi historia. Y fue en esos meses cuando, a pesar de estar más lejos que nunca de la isla de Bioko, más próxima la sentí. No tenía a mi familia cerca ni libros en los que apoyarme, así que la tesis doctoral de José Francisco Eteo Soriso, *Los ritos de paso entre los bubis* en PDF metida en mi libro electrónico fue mi acompañante y primer sumergida de lleno en nuestra cultura y nuestra lengua. Cuanto más reflejada me veía en las situaciones que describía en su trabajo y más me sonaban las palabras y expresiones en bubí, mejor me sentía.

Controlar la cultura de un pueblo es dominar sus herramientas de autodefinición en relación con otros. Para el colonialismo, esto implicaba dos aspectos del mismo proceso: la destrucción o la infravaloración deliberada de la cultura de un pueblo (de su arte, sus danzas, sus religiones, su historia, su geografía, su educación, su oralidad y literatura), y la elevación consciente de la lengua del colonizador. Señala Wa Thiong'o (2015) que el dominio de la lengua de un pueblo por parte de los poderes colonizadores fue crucial para la dominación del universo mental de los colonizados, culminando su triunfo cuando los dominados pasan a cantar las glorias de los dominadores. .

Las lenguas de los colonos, sigue el autor, abarcaron todo cuanto pudieron y nuestros pueblos acabaron por abrazarlas desde la obligación y necesidad. Sin embargo, consiguieron mantener con vida sus lenguas gracias al campesinado y proletariado urbano y africanizaron las lenguas de sus amos sin respeto por su pedigrí. Así llega el bubí a nuestra generación, a través del esfuerzo y cuidado de nuestros ancestros en los pueblos, y así también el *pichinglis*, esa lengua criolla que habla de plantaciones y dominación, pero también de hermanamiento y libertad.

Explica De Aranzadi (2016) que Bioko, además de la tierra del pueblo bubí, es un territorio en el que se asentaron

descendientes de personas esclavizadas. También personas esclavizadas liberadas del continente americano, recapturadas, africanos de la costa, criollos afro-americanos procedentes de colonias inglesas como los cimarrones y de colonias españolas como es el caso de los criollos cubanos en un proceso iniciado hace unos doscientos años.

Muchas familias *krió* de Malabo recuerdan sus orígenes y la identidad de sus antepasados, afirma De Aranzadi, como es el caso de los Davies de Freetown o los Castillo de Cuba. Como presentaba anteriormente, el diccionario de español-bubí de Justo Bolekia (2009) dice de mi apellido Ganet que es un antropónimo adoptado de otra cultura africana, que originalmente sería Kallò—“rodete que se pone sobre la cabeza para amortiguar una carga” (p. 175)—y que está localizado en Bariobé, pueblo al noreste de la isla. Una vez me dijo una tía que veníamos de Sierra Leona; otra habló de Camerún.

El pichinglis, Pidgin English, Pidgin, brokenenglish, krio o pichi, la forma más común de llamarlo en la isla, es el segundo idioma africano más hablado en Bioko (después del fang y seguido por el bubí) (Yakpo, 2009). Según Fyfe (1962), el idioma llegó en 1827, a través del krio hablado por los pobladores africanos procedentes de Freetown (Sierra Leona). Perteneciente a la rama africana de la familia de idiomas criollos con base inglesa del Atlántico, nuestro pichi comparte origen en África con el krio de Sierra Leona, el aku de Gambia y el pidgin de Nigeria, Camerún y Ghana (Huber, 1999; Wyse, 1989) y está conectado a los criollos del Caribe—Jamaica, Trinidad, costa Miskito en Nicaragua y Honduras—, al sranan y saramaccan de Surinam, al afroseminole de México y Estados Unidos, al gullah de EE.UU e incluso a variedades afroamericanas del inglés, como indica Yakpo (2009).

Señala el autor que a pesar de la proximidad y parecido de las lenguas criollas atlánticas con sustrato inglés, la presencia

española en la isla hizo que el pichi de Bioko se diferenciara del resto impidiendo la comunicación fluida entre sus hablantes y los del resto de lenguas de la familia.

La dominación colonial española fomentó una actitud negativa hacia los lenguajes africanos en general. Las similitudes superficiales entre el vocabulario del pichi y del inglés, y la supuesta simplificación de las estructuras del inglés que los observadores europeos creyeron encontrar en una lengua que no dominaban, combinadas con la idea racista sobre la superioridad de los idiomas europeos, ocasionaron que los administradores y los misioneros españoles consideraran al pichi como una modalidad empobrecida y desgajada del inglés (Zarco, 1938). Esta actitud fue asimilada por muchos hablantes del pichi y persiste hasta la fecha; de ahí que, como otros idiomas criollos de la cuenca del Atlántico, el pichi haya tenido que luchar contra este difícil legado, un legado que ha impedido ver lo que el idioma realmente es. (Yakpo, 2009, p. 11)

Su parecido con el inglés y el poco prestigio que parecía acompañarle hizo a mis padres—y a tantos otros—no enseñármelo. Pero no solo perdí crecer conectada a una parte importante de mi madre, sino también a la historia negra de África y su diáspora. Continúa Yakpo (2009) explicando que

El pichi forma parte de la capa más antigua de los idiomas criollos africanos con un léxico derivado del inglés, cuyo origen se remonta al siglo XVIII, cuando los africanos y afroamericanos que habían escapado a los horrores de la esclavitud empezaron a conformar una cultura afro-europea a lo largo de la costa oeste del continente africano (Fyle, 1962; Wyse, 1989). El lenguaje de esa cultura—la familia de criollos de base lexical inglesa a la

que el pichipertenece— conforma, pues, un monumento a los logros de la diáspora africana, la cual, contra todos los pronósticos, logró conformar en la cuenca del Atlántico una de las zonas culturales y lingüísticas más importantes del hemisferio occidental. El pichi es un eslabón en la cadena de variedades criollas relacionadas, una lengua internacional que permite la comunicación de decenas de millones de hablantes en el occidente de África y que posibilita también un cierto grado de inteligibilidad con hablantes de idiomas similares del otro lado del Atlántico.

Es por eso que el pichi, de una manera bastante silenciosa, encarna la sofisticación idiomática y el dinamismo transcultural y transnacional de las culturas africanas. Para los hablantes del pichi, acostumbrados a ver en su idioma algo pequeño, insignificante y deficiente, esta visión puede resultar de enorme importancia para afrontar uno de los mayores retos de las futuras generaciones de africanas, africanos y afro-descendientes en el mundo: la lucha por la unidad del continente africano y por el renacimiento de sus culturas y sus idiomas después de la devastación causada por el colonialismo y la esclavitud. (pp. 11-12)

El hecho de que las lenguas africanas hablaran directamente a las vidas de la gente hizo que se convirtieran en el enemigo del estado neocolonial, explica Wa Thiong’o (2015). La pérdida de la lengua para muchos de nosotros supone una ruptura a nivel cultural e identitario que nos desconecta de nuestra historia y de nosotros mismos. En ese limbo vagamos parte de la diáspora, creando nuestra percepción de África desde las particularidades de nuestro contexto, activándonos desde el anhelo y necesitando un eco extra para recibir el conocimiento y tradiciones que nos recuerdan de dónde venimos. La armonía entre nuestro yo, nuestra lengua y nuestro entorno es el punto de partida para poder aprender y disfrutar del resto de culturas y pueblos sin complejos de ser quienes somos.

La herencia de un pueblo se transmite por la educación de sus hijos e hijas y por la lengua, depósito enriquecido continuamente a través de tradiciones, adquisiciones, costumbres, conquistas, hechos y gestos generación tras generación (Memmi, 1971). Sin embargo, asegura el autor, la memoria de los pueblos oprimidos está forjada por una escuela que habla de una tierra y un universo ajeno al suyo y establece en los adolescentes una dualidad definitiva. En la escuela aprendimos a ser lo que la sociedad esperaba de nosotros, pero también dejamos de lado otras cosas que podíamos haber sido y todo un pasado que no se nos ofreció siquiera.

Todo el sistema se rige por la lengua del colonizador, por lo que el colonizado, aun hablando su propia lengua, se convierte en un extranjero en su propio país. El bilingüismo colonial no es comparable a cualquier otro dualismo lingüístico, ya que no supone la posesión de dos lenguas como instrumentos, sino la participación en dos universos psíquicos y culturales en conflicto: el del colonizador y el del colonizado, dice Memmi. Y de esos dos universos, el menos valorado es precisamente el del colonizado, aun siendo el que canaliza su carga afectiva a través de la lengua materna, “que se alimenta de sus sensaciones,

sueños y pasiones, en la que se expresa su ternura y se produce su asombro” (p. 171).

La oralidad es un rasgo común de las sociedades africanas (Sepa, 2011). La palabra ocupa el centro del conocimiento a través de literatura oral, de la comunicación con ancestros, de griots o del respeto a las palabras de los mayores.

Para una sociedad con un imaginario tan fuertemente marcado e influenciado por el misticismo y el providencialismo, incluso a las cosas, situaciones o acontecimientos más sencillos se les otorga una enorme carga espiritual o religiosa, de manera que la explicación racional de los hechos apenas existe (Sepa, 2011)

Esta afirmación del autor me parece especialmente importante, ya que es muy común el ver rechazo y distanciamiento de la juventud de la tradición por falta de una supuesta racionalidad; explicaciones que no existen porque no eran necesarias para la cultura bubi. Una vez más, si el conocimiento, lo bueno, lo correcto y lo positivo para el supuesto progreso solo proviene de un lado, es imposible la puesta en valor de nuestra historia. Esa necesidad de respuesta por parte de nuestros mayores es herencia de la colonización y el proceso de evangelización, una continua crítica a algo tan fuerte, común y arraigado que peligra el sistema a imponer.

Lo que deberíamos aprender no es la explicación concreta y aislada de cada hecho que vivimos como personas bubis—y como personas en general, ya que esto es aplicable a cualquier situación y realidad—, sino aprender esa forma de ver y entender el mundo que nos permita aceptar y convivir con cada uno de esos hechos.

Toda sociedad necesita de su literatura oral, explica Sipi (2018) Es uno de los pilares principales que permite la conservación de su organización social. Afirma que el rico patrimonio africano se nutre de su literatura—de las más antiguas del planeta—contando

con la creación oral y la escrita. Nuestros mayores son nuestras bibliotecas, asegura; han sido los grandes protagonistas por haber recopilado mitos, historias, leyendas y nuestra particular cosmovisión para depositar oralmente en la memoria colectiva de nuestra sociedad.

La colonización truncó el desarrollo de la escritura de pueblos como el nuestro, que habría evolucionado a partir de códigos básicos como en toda civilización (Sepa, 2011). El autor sostiene que mensajes como los que transmiten la alineación de las cosechas de ñame o los tatuajes, son muestras de ello.

Estoy aprendiendo bubi. A través de videoconferencias y medios que me conectan a una profesora a casi 2000 km de distancia. Además del idioma en sí, compartimos la historia que hay detrás, curiosidades en la evolución de la lengua de nuestro pueblo, intereses y el deseo de conocer nuestro pasado para situarnos en el presente. De repente el WhatsApp de mi familia se llena de audios míos chapurreando bubi con la variedad dialectal de Basakato que entienden y me responden.

RAÍCES QUE ASOMAN

Mi bisabuela y yo nos vimos muy pocas veces, pero cada vez que nos encontrábamos repetía lo mismo: “qué bonito es tu pelo, ¿me lo cambias?”. Me asustaba mucho verme con su afro gris, siempre salía pitando en busca de mi madre.

Tardé en creerme su elogio y valorar mis rizos.

Una vez que empiezas con el alisado, te conviertes en su esclava. Cada dos o tres meses, debes repetir el proceso porque las raíces afro asoman.

ARISING ROOTS

My great grandmother and I saw each other very few times, but every time we met she would repeat the same thing: “your hair is so beautiful, can we swap?” Seeing myself with a gray afro frightened me and I would always dash off looking for my mother.

It took me time to believe her compliment and to value my curls.

Once you start straightening, you become a slave. Every two or three months, you must repeat the process because the afro roots lean out.

Abuelita en Guinea [Granny in Guinea], archivo doméstico familiar, 1986



5.4.

Según voy viajando en la memoria y haciendo el ejercicio de recopilar recuerdos, me voy dando cuenta de que las raíces no estaban tan lejanas e inalcanzables como pensaba. Las mejores referentes y fuentes de sabiduría de lo bubi y de esta parte de mi historia eran mujeres de mi familia que me acompañaban, y sin embargo rara vez compartí con ellas mis dudas, interés y admiración: mi madre, su madre y su abuela.

De acuerdo con Senghor (1976), “el hombre se realiza encontrando y conservando su sitio entre la pirámide de las fuerzas vitales que conforman el Universo en su conjunto” (p. 64). La religión impregna todo el universo africano: a Dios, las mujeres y hombres, sus ancestros y todo lo que les rodea, argumenta Sepa (2011). Y, al igual que el universo africano, las estructuras políticas también están jerarquizadas constituyendo la familia un microcosmos en el que el anciano de mayor edad del clan representa el nexo de unión entre los vivos y muertos y con la pirámide de fuerzas vitales. Esa posición la ocupaba mi bisabuela, al morir pasó a mi abuela y ahora su hermana.

La investigación autobiográfica nació compartiendo situaciones en las que me sentía diferente por mi apariencia física. Aun teniendo infinitas cualidades más, el pelo y la piel es lo que me identificaban (y me identifican) de cara a las demás personas. No me gustaba, así que me desrizaba el pelo. Pero tampoco

quería eso, no me apetecía luchar más contra algo que formaba parte de mí y de lo que me debía enorgullecer. A los 21 años empecé la transición.

Reencontrarme con mi pelo natural me trajo momentos de autocuidado, descubrimiento de información, de la historia negra y de días con mi madre y mi prima recordando cómo trataban su pelo en Guinea. Pasé de hablar del pelo a hablar de lo bubi.

Por un momento, la metáfora del título se desmoronó. Resulta que, para los bubis, la raíz de un árbol que asoma sobre el sendero y molesta al andar, se pisa por todos, se arranca y se echa fuera. Esta acción protagonizada por la raíz llamada *sipola*, representa la violencia con la que será pisoteado y expulsado el enemigo que pretenda interponerse en el camino (Martín del Molino, 1989).

A diferencia de las pisoteadas y eliminadas, las raíces de las que habla esta tesis asoman para quererlas y cuidarlas. De eso también habla la ritualidad bubi. Según Eteo (2013), la tierra es un punto de conexión con lo invisible, representa la oscuridad y lo que los ojos no pueden ver.

Para los bubis, ya se existía previamente al nacimiento, solo que con otras cualidades. El nacimiento consistiría entonces en

volver a nacer o en el traspaso del mundo de los espíritus al mundo de los vivos. Se trata del viaje del “aliento vital” (*böé*) de la otra dimensión al vientre de una mujer.

Martín del Molino (1989) recoge la filosofía bubi que entiende que Dios creó solamente los *rihua* (rudimentos humanos), semilla o tubérculos envueltos para preservar su privacidad que ya cuentan con la personalidad, espíritu y el alma humana. Para conseguir que estos rudimentos se desarrollen se requiere de la intervención de otros espíritus. Dios es entonces el dueño del almacén de esas semillas humanas, pero no sería cosa suya el traer a las personas a la tierra. Es un espíritu que decide tener un ahijado en este mundo, asegura el misionero claretiano, el que pide el *rihua* y lo lleva a un clan familiar para plantarlo y hacerse responsable de sus cuidados mientras esté en el mundo de los vivos, hasta volver al clan en el otro mundo:

Para proceder a enviar la “semilla” a la tierra, el espíritu escogerá una parcela del clan, es decir, una mujer, en la cual desea que nazca su ahijado. Una vez elegida la mujer, todas las personas con derecho a intervenir (clan de la mujer y clan del hombre) tendrán que ponerse de acuerdo, pudiendo no depositarse la semilla en caso de que algún miembro no estuviera conforme. De aquí la felicidad de la mujer al concebir: se siente elegida y amada de un espíritu, y al mismo tiempo ve el acuerdo que sobre ella ha recaído de todo su clan y el de su esposo. (p. 155)

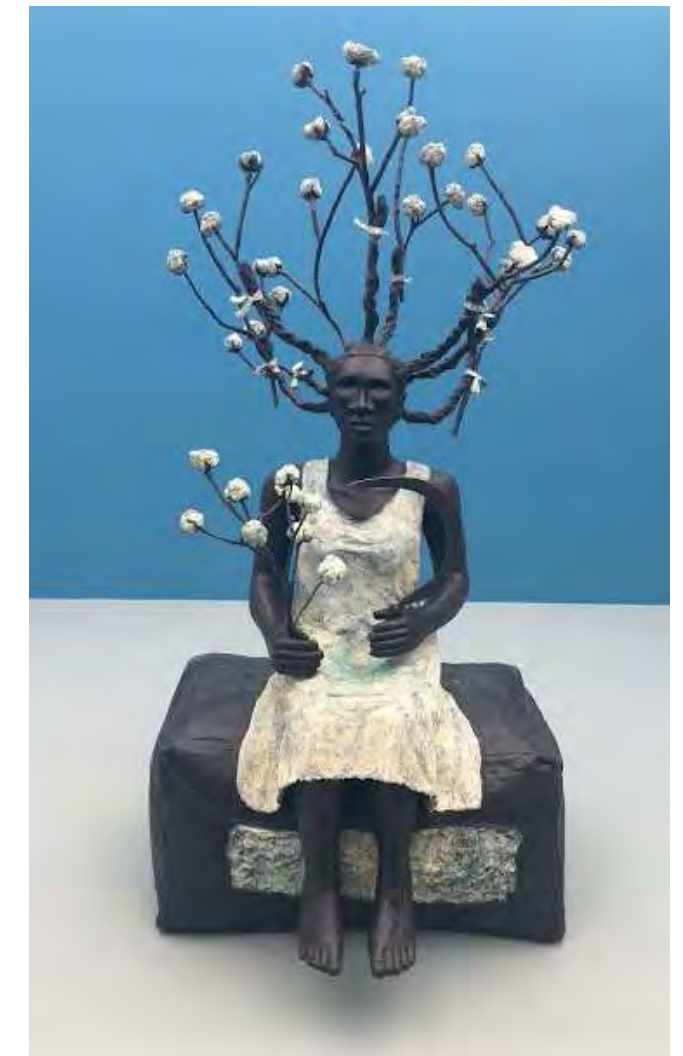
Izquierda: *The Woods Within*, Alison Saar, 1995

Derecha: *Grow'd*, Alison Saar, 2019

Abajo: *Conked*, Alison Saar, 1997

Vista la importancia que tiene el espíritu en el proceso del nacimiento, se puede entender el vínculo que se establece con él. Se le llama “mi espíritu” o *mmo-oró*—“espíritu que me compró.” Todo lo peculiar de una persona se debe a la influencia de aquel. Sin embargo, en el encuentro de jóvenes en la diáspora, Sepa nos recordó que el espíritu no compra, sino que es un avalador, un interventor que gestiona.

De acuerdo con Eteo (2013), “simbólicamente la tierra es . . . un vínculo entre los dos mundos, el ‘mundo de las personas’ (*ribötyö*) y el mundo de los espíritus, de los muertos (*ò mmò*)” (p. 64). Raíces que asoman hace mención a ese limbo, a esa línea intermedia, a ese encuentro. Mis raíces estaban en estado latente, haciendo falta el viaje de vuelta a Bioko para despertarlas y recordarnos la importancia de la tierra.

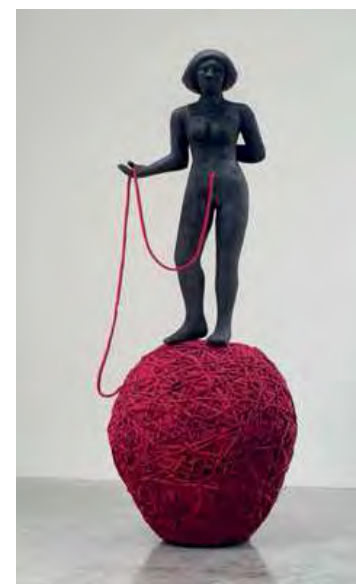
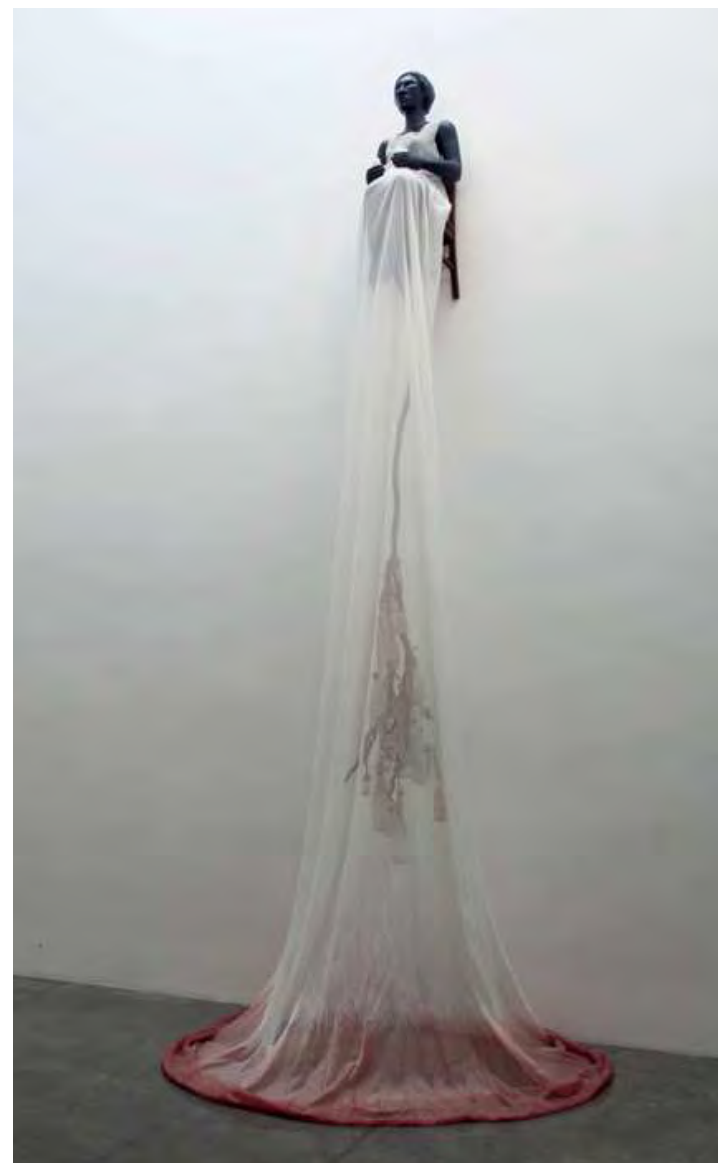


Sea of Nectar, Alison Saar, 2008

Undone, Alison Saar, 2012

Foison, Alison Saar, 2011

Discord, Alison Saar, 2013



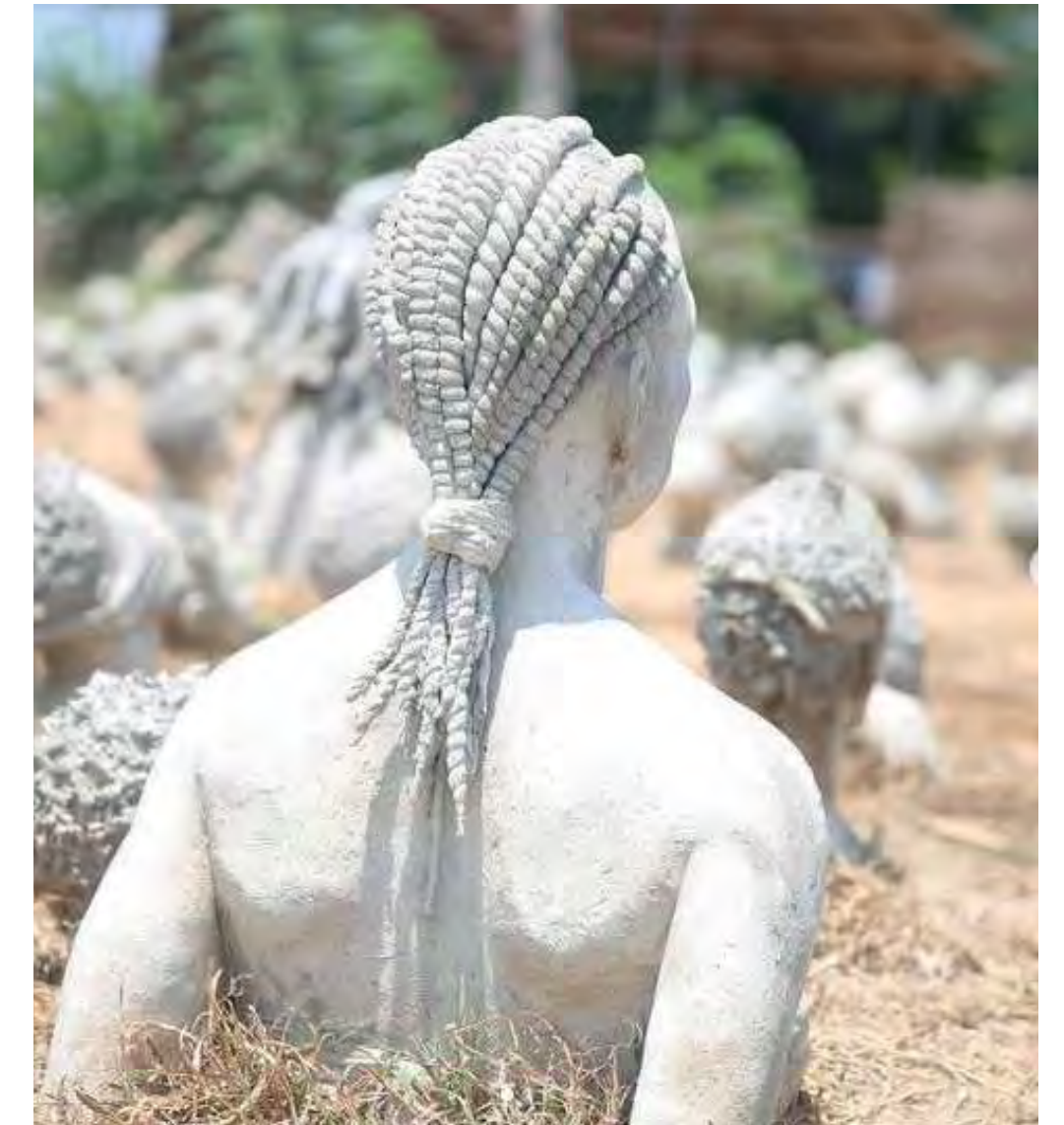
Cada microrrelato nuevo va ampliando la información, dejando claro lo que supuso para mí todo esto en la conclusión. No busco una verdad clara y absoluta, sino que conocer la filosofía bubi, su forma (o nuestra forma) de entender la existencia, me ayuda a entenderme y entender mejor a mi familia y nuestra historia. Me veo reflejada, me siento identificada con cada pedacito de la tradición que me voy encontrando. Las raíces pueden asomar de tantas maneras como personas somos en el mundo, pero parece que siempre acaban asomando.

No solo asoma mi historia más íntima e individual, sino la colectiva que nos une, que no empieza con la esclavitud; la tierra no solo entierra y cubre el dolor, sino que nos permite nacer y asomar.

“Mujer por siempre. Mi cuerpo, representación viviente de otra vida más antigua, longeva y sabia. Las montañas y los valles, los árboles, las rocas. La arena y las flores y el agua y la piedra. Hecha en la tierra” (Angelou, 2009, p. 14).



Nkynkyim, Kwame Akoto-Bamfo, 2010-actualidad



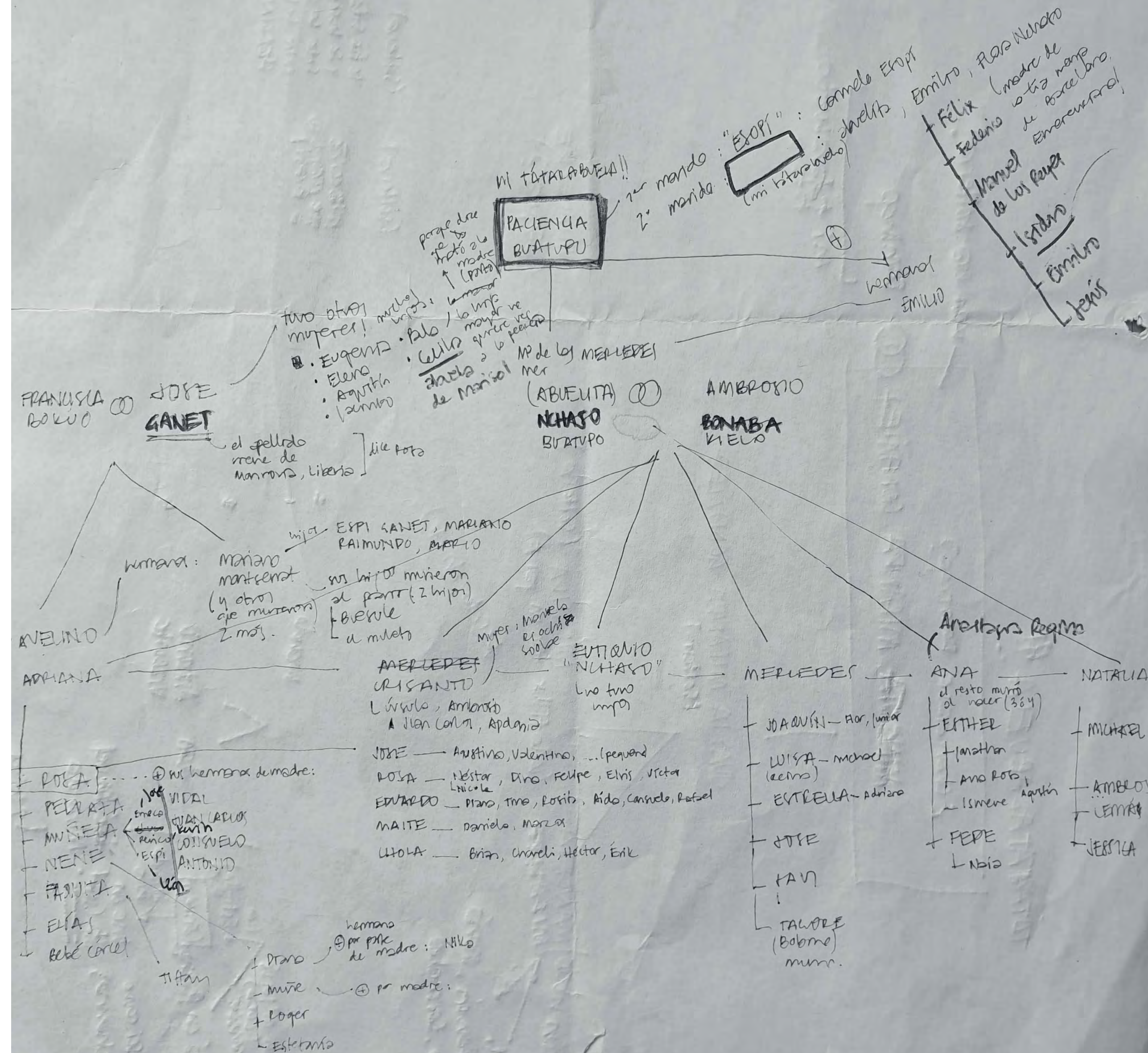
TENGO MUCHAS PRIMAS, TÍAS Y ABUELAS SEGÚN EL *MATRICLÁN*

I HAVE MANY COUSINS, AUNTS AND GRANDMOTHERS ACCORDING TO THE *MATRICLAN*

En un encuentro familiar en Navidades, mi prima llamó a nuestra tía-abuela por su nombre. Tremenda la que se lió. Yo digo aquí lo de "tía-abuela" para que se entienda, pero no se me ocurriría llamarla nada que no fuera "abuela." Ya hemos aprendido.

At a family reunion at Christmas, my cousin called our great-aunt by her name. What a tremendous mess! Here I use "great-aunt" for you to understand, but I would never dare to call her nothing but "grandmother". We've learned our lesson.

Árbol genealógico creado con la ayuda de Fuenla [Family tree created with Fuenla's help], López-Ganet, 2019



5.5.

“*Bòllá e bèlelò karityöbbo wëla*. El niño nace en el matriclán” (Eteo, 2013, p. 128).

La familia clánica agrupa a los vivos, los difuntos y a los espíritus protectores de ambos. Ya se explicaba anteriormente la importancia de la tierra a la hora de entender cómo entienden el mundo los bubis. Y es que, tal y como afirma Martín del Molino (1989)

el hombre nace en un clan, dentro de él se efectuará su desarrollo, y a él pertenecerá por toda su existencia. Como plantado en el clan, el hombre recibe de él la fuerza para el incremento de todo su ser y para su mantenimiento vital. (p. 157)

A pesar del impacto colonial, la ideología clánica se ha mantenido en el parentesco bubí. Una única antepasada conecta a todos sus descendientes entre sí, vinculando la ritualidad a la matrilinealidad (Eteo, 2013). El clan se denomina con los términos *rijoe* o *karichobo* (“casa materna”) y comprende a



Manjares de Ibocuata, López-Ganet, 2019

todas las personas descendientes de una “madre común” por línea materna, ya sean personas vivas o muertas, señala Martín del Molino (1989). La familia no se reduce a los apellidos, sino que el *kárityóbo* es la verdadera familia bubí.

No entendía por qué debía llamar “abuela” a más personas que a mis dos abuelas (madre de mi madre y madre de mi padre). Lo mismo con las tías, primas o hermanas. Y es que para los bubis, todas las personas son hermanas dentro del clan matrilineal; los lazos familiares de sangre solo son obtenidos por la línea materna. Según Eteo (2013), “para los bubí, quien nace de una mujer pertenece a una unidad clánica, por el hecho de poseer la misma sangre. En este sentido, la sangre es un elemento de identidad de la persona” (p. 282).

Además del vínculo a la hora de nombrarnos, muchas personas de mi familia bubí se han criado en casa de sus tías o han pasado largas temporadas por motivos de estudios, dificultades en casa o cualquier otra razón. Gracias a la lectura y búsqueda de información, he podido comprender qué hay detrás de esta situación y así desmontar mitos sobre irresponsabilidad que había escuchado a lo largo de mi vida: “la responsabilidad del niño/a recae tanto en sus progenitores como en los hermanos de la madre (*böiöppé*) y las hermanas (*öbèrî*) de la madre” (Eteo, 2013, p. 128).

Como cabezas de familia están la gran abuela y el varón y sacerdote. En el caso de nuestra familia, no tenemos hombres mayores cerca, por lo que siempre he visto a mujeres tomando decisiones. Como dice una frase popular de la tradición bubí: *E waiso ipola* (mujer levántate). Así llamó Remei Sipi a la asociación de mujeres guineanas bubis en Barcelona. En Canadá también oía hablar del clan, también era importante la mujer en la sucesión.

En el 90 llegamos tres niñas a la familia, recuerdo haber escuchado que la abuela lo pidió: una en Bioko, otra en California



Fotograma del vídeo *Inechola y yo comiendo*, archivo doméstico familiar, 1992. <https://www.youtube.com/watch?v=A947ZBzy-uk>

y la tercera en Galicia. A esta triple conexión se le suma mi vínculo con mi amiga Inés que, con nuestro mes de diferencia y el fuerte vínculo de nuestras madres, hemos sido criadas como hermanas y así lo seguimos siendo. Quizá esto tenga que ver con *bi ô'bechi*, esa misma generación que pasa junta los ritos de paso e iniciación y mantiene sus vínculos de por vida (Sepa, 2011).

No se me hizo ningún rito de paso como marca la tradición. Ni el *pulnadó* de bienvenida al mundo, ni el *mokondo* para la mayoría de edad de las mujeres, ni he participado nunca en el *bötói* o rito de la fertilidad bubi. Lo único que me ha acompañado siempre es el *bösi'o*.

“A *baíssó bè elëa báë ë karityöbbo*. El clan se perpetúa a través de las mujeres” (Eteo, 2013, p. 130).

La mujer es una parte fundamental en la sociedad bubi, por ser quien aporta hijos e hijas al *karityöbbo* y hace perpetuar el clan (Eteo, 2013). He visto a lo largo de mi vida cómo se enfrentan a las dificultades que se les presentan y cómo su fuerza les permite seguir adelante solas en muchos casos. Todo el poder y responsabilidad que reside en ellas desde la sociedad bubi precolonial se mantiene, pero desestabilizada por la realidad que vivimos desde entonces: rupturas, soledad, desconexión, separación y distanciamiento de la comunidad.

La idea de matrilinealidad y el peso que recae sobre la figura femenina siempre me hizo pensar que, a diferencia de otros pueblos africanos, el bubi no era polígamo. Sin embargo, los textos que he ido consultando me dejan claro que, efectivamente, los hombres se casaban con cuantas mujeres pudieran mantener (Pujadas, 1968).

Esta afirmación me chocó de primeras, pero también me permitió entender la idea de familia desde una perspectiva que me acerca a parte de la mía, aun con todas las salvedades que seguro hay. La idea de familia elemental como un matrimonio y sus hijos como elemento fijo y cerrado es totalmente ajena a la mentalidad bubi. Martínez García (1968) explica que la verdadera familia era la formada por aquellos que compartían una misma sangre distribuida por la línea materna, admitiendo la filiación con el padre y su familia.

Por tanto, la idea de familia nuclear sería, de acuerdo con Sepa (2011), una familia nuclear extensa de primer grado formada por un solo hombre, sus esposas, su descendencia y los familiares ancianos directos de estos, que compartían espacio teniendo cada mujer su propia casa. Explica Sipi (2018) que el concepto de familia en las sociedades africanas ha pasado del modelo tradicional de familia extensa y en general polígama—que incluía abuelos, tíos, primos y hasta vecinos—, a una familia nuclear y monógama más próxima a la occidental y formada por padres e hijos.

La mujer era protagonista en la sociedad bubi precolonial, la “reina suprema de los bubis,” que contaba con poder sobre los hombres, posesiones, autoridad, poder económico y un importante reconocimiento público (Sepa, 2011). Es por ello, continúa el autor, que se tendía a favorecer a las hijas, asegurando de esa forma su capacidad económica, libertad e independencia, no teniendo así que depender de un hombre y correr el riesgo de poner en peligro su posición social.



Fotograma del vídeo *Correspondencia con Guinea: la familia se presenta* (min. 00:01), archivo doméstico familiar, 1990

Bösi'o un 25 de diciembre, López-Ganet, 2011

Bösi'o precanadiense y postaccidente, archivo doméstico familiar, 2017 <https://www.youtube.com/watch?v=2WU1ct3Okml>

“Para los antiguos bubis, el empoderamiento de la mujer era parte fundamental de lo que podríamos definir como su política social y económica, en materia de igualdad de oportunidades” (p. 96).

La maternidad se entiende como una parte fundamental de la vida de las mujeres africanas, llegando a plantear que no estén completas hasta ser madres (Sipi, 2018). Recuerda la autora que para la sociedad africana, los hijos no son solo una ayuda en la familia, sino la forma de continuar el linaje, y en el caso de la familia matrilineal bubí, las mujeres son las que traen hijas e hijos al *karityobbo*.

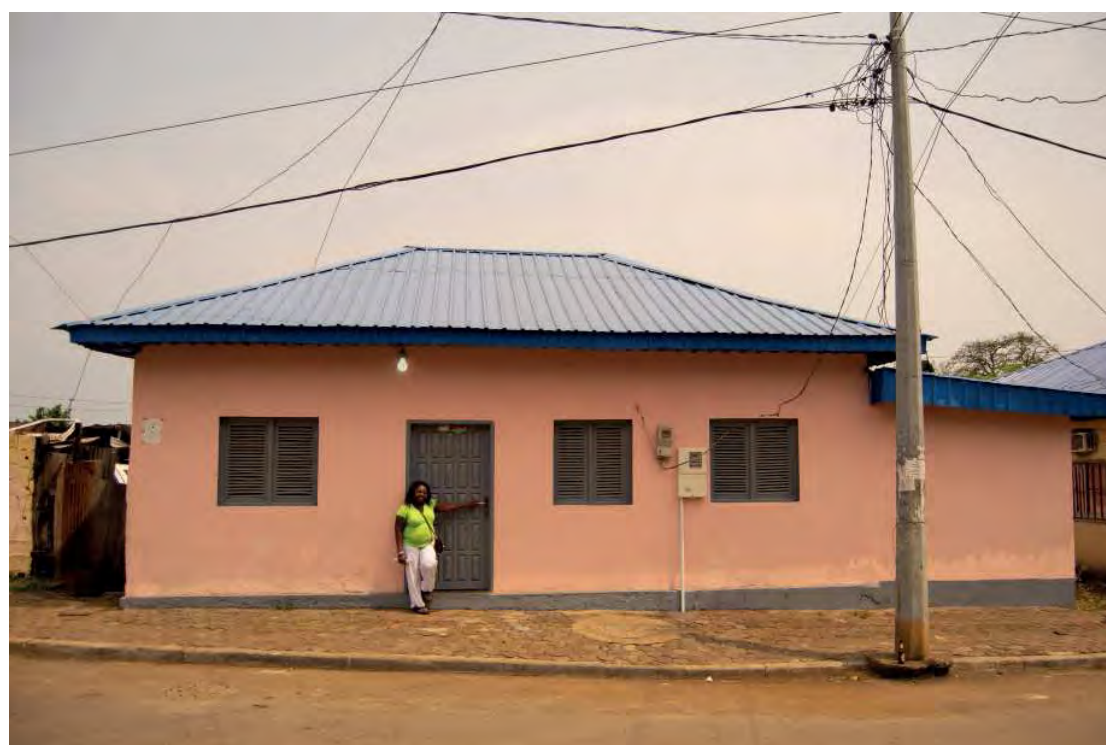
Desde niñas, las mujeres bubis eran educadas para ser fieles esposas, buenas compañeras, madres ejemplares, grandes trabajadoras, buenas educadoras y sobre todo, excelentes guardianas y depositarias de una tradición y un sistema de valores que la obligaba a compatibilizar la dedicación a la nueva familia en la que se habían incorporado con la atención a la procedencia. (Sepa, 2011, p. 97)

Hablamos de empoderamiento y sin embargo de una misión fijada clave en el funcionamiento de la sociedad bubí. No podemos hacer una lectura occidental de su realidad ni leer el pasado como presente, sino entender su posición como un engranaje más de la máquina de la que depende la comunidad y en la que todos y todas son interdependientes y hacen que su unidad como pueblo ruede.

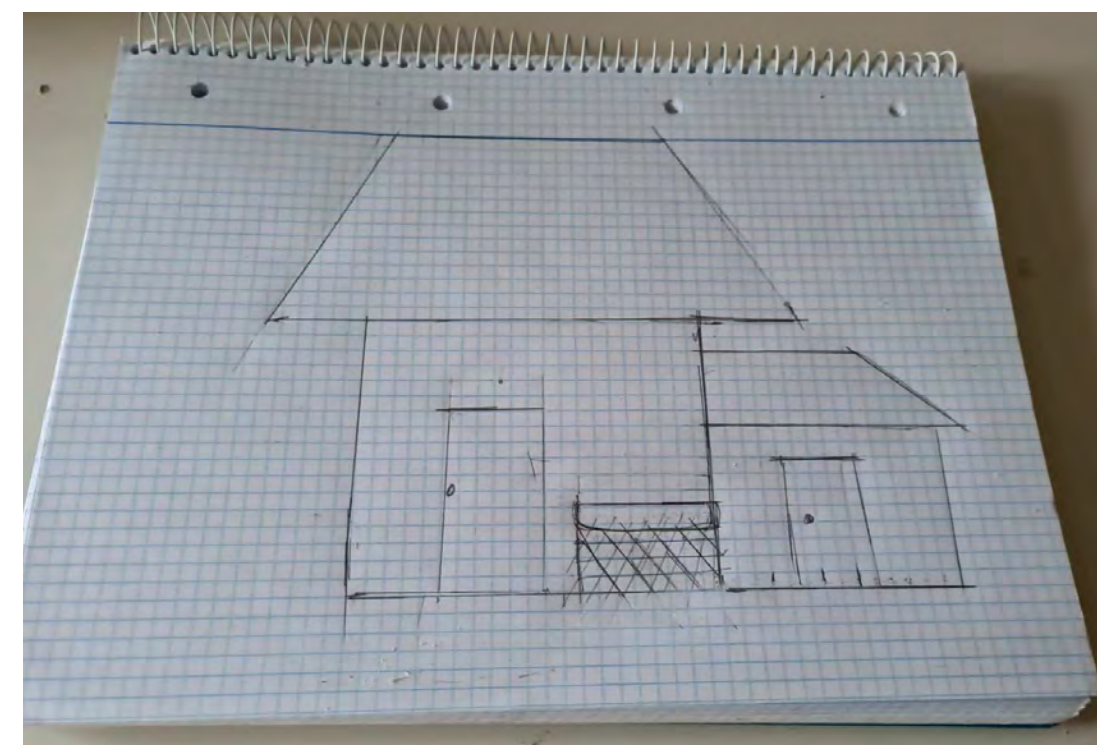
Se habla de poder e influencia en su entorno familiar y de situaciones de matriarcado por el peso que recae sobre ellas llevando las riendas de su familia, pero no tengo claro que ese mismo papel—que siguen llevando a cabo a día de hoy en la mayoría de casos—pueda definirse de la misma forma por todas las opresiones que aparecen sobre su figura, tal y como se lleva presentado en el resto de capítulos de la tesis.

Su libertad existía en ese contexto en el que el pueblo bubí en su conjunto compartía una conciencia y una forma de operar. En el momento en el que quiebra la unidad y funcionamiento de la sociedad bubí como fue concebida, aparecen tensiones a todos los niveles, incluido el familiar y el del papel de sus componentes.

Mamá de vuelta en Colwatá 40 años después, López-Ganet, 2014



Dibujo de mamá recordando la casa de su abuela, 2021



Mi madre nació en Colwatá, parte del barrio de Ela Nguema (Malabo) donde se localiza un manantial de agua dulce que abastece a la ciudad y cuyas aguas describe el escritor Juan Tomás Ávila Laurel en “Sucias aguas guineanas” y “A horizontes cerrados, sálvese quien pueda”—de su sección *Malabo* en la revista digital *FronteraD*—como fuente de vida y basurero a partes iguales (Ismail, 2015). Ese entorno limpio y verde de casa de su abuela que recordaba de su niñez no la recibió cuando volvió más de 30 años después.

Salimos de la unión de Basakato, Basuala y Bariobé. Una tía me dijo que somos *batosimba*, que pertenecemos a la zona norte, de Rebola en adelante, pero no he podido descubrir más sobre ese término. No he tenido la suerte de poder ver épocas pasadas de unión del clan en el pueblo. Alcohol, malos tratos, dificultades económicas, persecución, huida. Han sufrido infiernos que las han hecho acabar en la familia de mujeres que tenemos hoy, con su forma de entender la vida y el mundo, de salir adelante y de mantener la unión.

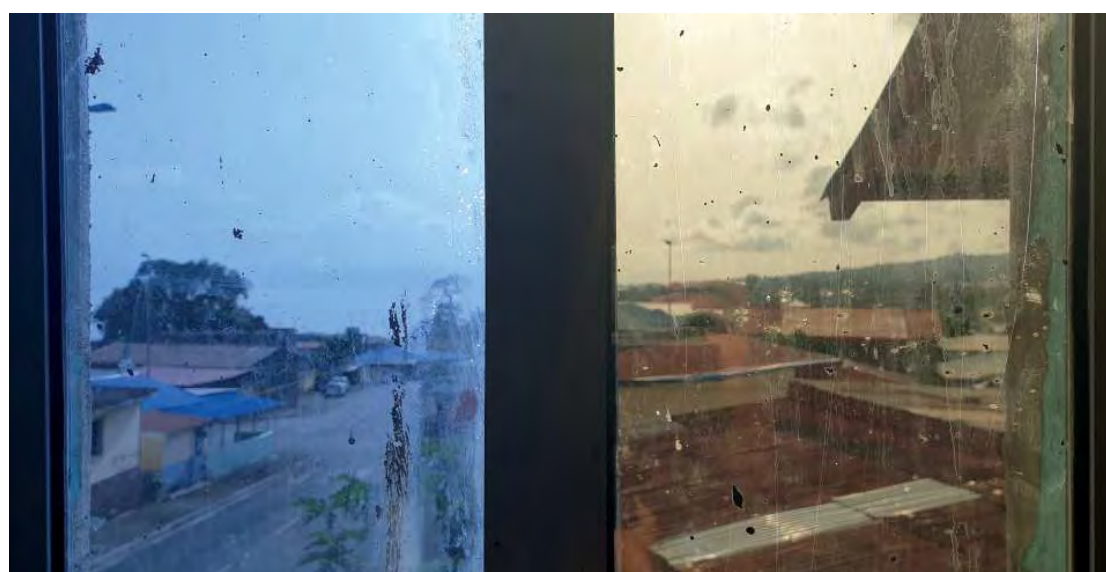
Mi madre trajo al mundo a otra mujer más, en un contexto totalmente distinto y alejada de su gente, pero conservando la misma forma de freír el pescado que su madre (como siempre me recuerda). No se trataba solo de un salto generacional más, sino de un salto al vacío sin el paracaídas que nos proporcionan las tradiciones, historia y lazos familiares sólidos y cercanos. Cuando estaba a punto de tocar fondo me di cuenta de que me había acompañado todo este tiempo y que todo lo que desconocía estaba a mi alcance: nuestro árbol genealógico, nuestro idioma, nuestra isla, nuestra espiritualidad y nuestro mundo.

Cuenta Lorde (2009) que

Cuando visité la isla de Granada, comprendí de dónde emanaban los poderes de mi madre caminando por las calles. Pensé: esta es la tierra de mis antepasadas, de mis madres precursoras, aquellas mujeres isleñas Negras que se definían a sí mismas por lo que hacían. (p. 15).

Lo mismo sentí yo al pisar Bioko.

Además de encontrarme con todo lo que anhelaba, al llegar a nuestra tierra me encontré en Moka—“el centro geográfico y político de la sociedad bubi, por ser este lugar donde moraban habitualmente los grandes mandatarios” (Sepa, 2011, p. 28)— con una madre más y en Triple A con el descendiente del rey bubi de ese valle (*ö böbbèm*).



El paraíso en Ela Nguema, López-Ganet, 2019

Aterrizando sola en Malabo, López-Ganet, 2019

Cartel luminoso de Triple A enviado por mi prima Conchita por WhatsApp, 2020

HIJOS, COMIDA Y PAZ

CHILDREN, FOOD AND PEACE

“¿Qué edad tienes ya? Procura embarazarte este año”.
“Debes tener 6 hijos: dos para ti, dos para tu madre y dos para tu suegra”. “¿Otro viaje, hija? Te haremos el *bösi'o*”.

“How old are you already? Make sure you get pregnant this year.” “You must have 6 children: two for you, two for you mother and two for you mother-in-law.” “Another trip, child? We will do the *bösi'o* for you.”

Fotograma del vídeo *El bösi'o de la víspera de volar a Bioko* [The *bösi'o* from the day before I flew to Bioko], López-Ganet, 2019.
<https://youtu.be/iMQjQtbpSXQ>



5.6.



Ombligos y Oro, López-Ganet, 2020. <https://youtu.be/9a6mojwd-8I>

Bötyö es persona en bubi, y alberga tanto la dimensión visible como la invisible. Mientras vive se le llama *ribötyö*, una representación del mundo, y está compuesta por un cuerpo material (*lótó*) y un aliento vital (*böé*). Una vez que la persona muere y pasa a la dimensión invisible, se separa su böé de su cuerpo y se convierte en *mmó* al otro lado, o sea, en ancestro, explica Eteo (2013). Continúa el autor recordando que el böé (aliento vital o fuerza de vida de la persona) se traslada al vientre de la mujer como un acercamiento del ancestro al mundo de los vivos, y al morir, este böé emprende su viaje de regreso al mundo de los espíritus, desprendiéndose del cuerpo.

El antepasado es la conexión principal entre el mundo de los vivos y el de los espíritus. Es por eso que la religión bubi, según Martín del Molino (1989), brota del amor familiar, entendiendo religión como “amar y venerar al padre, a la madre, al abuelo o a los parientes en general del clan, invisibles desde su muerte, pero que siguen viviendo en nexo íntimo con nosotros” (p. 152).

Asegura Bolekia (2014) que los niños y niñas tenían que respetar ciegamente a sus padres y madres, pero también honrar a sus mayores y “a todos los jefes de la jerarquía social del entorno, fuesen ancianos, batúkku (jefes de poblado), comandantes, maestros, jueces de paz, colonos, etc.” (p. 38).

“Por que vivamos todos. Pedimos vida, hijos, una buena cosecha y felicidad. Vosotros tendréis lo que es bueno para vosotros y yo

lo que es bueno para mí”—pronunció Nwakibie, un hombre rico de la aldea de Okonkwo, el protagonista de *Todo se desmorona* (Achebe, 2010, pp. 35-36).

Las plegarias bubis giran en torno a tres objetivos de manera constante: hijos, comida y paz (Martín del Molino, 1989). De ahí que el *bötoí* sea considerado el ritual más importante de la sociedad bubi; un ritual de agradecimiento a la vida. Wilahelò Mulé, en su libro *Vönoá. El rito de la fertilidad en la cultura bubi* (2020), describe el *vönoá* o rito de la fertilidad (también denominado *bötói, bötói-tói, voòpé, vöriva* y *vöriva-riva* según la zona de la isla), como el rito “de la vida, por la vida y para la vida, de agradecimiento de los humanos a la divinidad, a los ancestros y la madre tierra por la reproducción, por la protección de la vida y la perpetuación de las especies” (p. 19).

Esta ceremonia supone también la renovación de un pacto con la divinidad, los ancestros y la madre tierra por la conservación del entorno. El incumplimiento en la cultura bubi de pactos como este con la naturaleza se puede manifestar en forma de

lluvias torrenciales, vientos huracanados, plagas de insectos, epidemias de personas, animales en el bosque y peces en los ríos y lagos, sequías, escasez de comida, incendios provocados por los rayos, abortos involuntarios, nacimientos prematuros o con malformaciones, incremento de la mortalidad infantil, accidentes por caídas desde lo

algo de las palmeras, desapariciones de pescadores en el mar y de cazadores en el bosque, etc. (p. 57)

En la antigüedad no había tantas enfermedades raras, muertes extrañas y prematuras, niños con malformaciones; desapariciones en el bosque, ríos, mares y lagos: las personas eran longevas, las tierras daban abundantes frutos, se cobraban muchas piezas de caza en el bosque y las sardinas eran traídas por las olas del mar hasta la arena en determinadas épocas del año, porque todavía se hacían las ceremonias tradicionales de Vönoá, roomo rá èpépé y èkósikóösi” (Véèlo ibala Bulabiele, citado en Mulé, 2020, p. 7)

Para los bubis, el trabajo era aquel orientado a la producción para el consumo directo, de ahí que el resto de actividades se entendieran como complementarias y ociosas (Sepa, 2011). Supongo que por eso se sorprenden cuando ven que “pierdo” el tiempo con mi investigación, viajando o interesándome por cosas que me alejan de los que entienden como mis objetivos principales a estas alturas: asentamiento, tranquilidad e hijos.

Como señala Sepa (2011), viendo la importancia de la tierra y su conservación, se puede comprender por qué “el trabajo no puede ser entendido como una prestación personal o un servicio mercantilista, sino que es concebido como acto de fecundación de la tierra, fuente de energía que permite la suprema realización del ser” (p. 65). De ahí la oposición de la

Momentum, Lorna Simpson, 2011



sociedad negra, en lo genuino de su concepción y estructura, con el modelo de sociedad capitalista, explica el autor. Y asegura que “la sociedad negra es una verdadera democracia natural. El poder es colectivo. . . . Una sociedad cuyo verdadero fundamento radica en el equilibrio entre la sabiduría y la autoridad” (p. 65).

En su particular concepción e interpretación del cosmos—naturaleza, persona, mundo invisible e instancia superior que controla todo cuanto podemos ver e imaginar—, “el bubí se considera como la especie superior del mundo visible (que no abarcaba más que la isla que habitaba), aunque eso sí, muy vulnerable frente a los hechos y situaciones que escapan de su intelecto” (Sepa, 2011, p. 66).

Habla Sepa de la doble identidad de los bubis, estando la autoidentificación como *botcho*, *bosso* o *mondjo*—una concepción etnocéntrica que nos sitúa como centro y motor de mundo visible desde la etapa precolonial—y la identificación como bubí, cada vez más asimilada por las nuevas generaciones: un gentilicio que permite al bubí presentarse ante quien no comparta su cultura y concepción del mundo, ante la persona extranjera.

El ciclo de vida bubí comparte valores con el resto de pueblos africanos, un ritmo natural que recoge desde el nacimiento hasta la compañía de los difuntos pasando por la infancia, pubertad, iniciación, matrimonio, procreación, vejez y comunidad de difuntos (Mbiti, 1991). Se entiende, por tanto, que la persona es enviada para realizar una determinada labor y una vez terminada será llamada de nuevo para su reencuentro con los antepasados (Sepa, 2011).

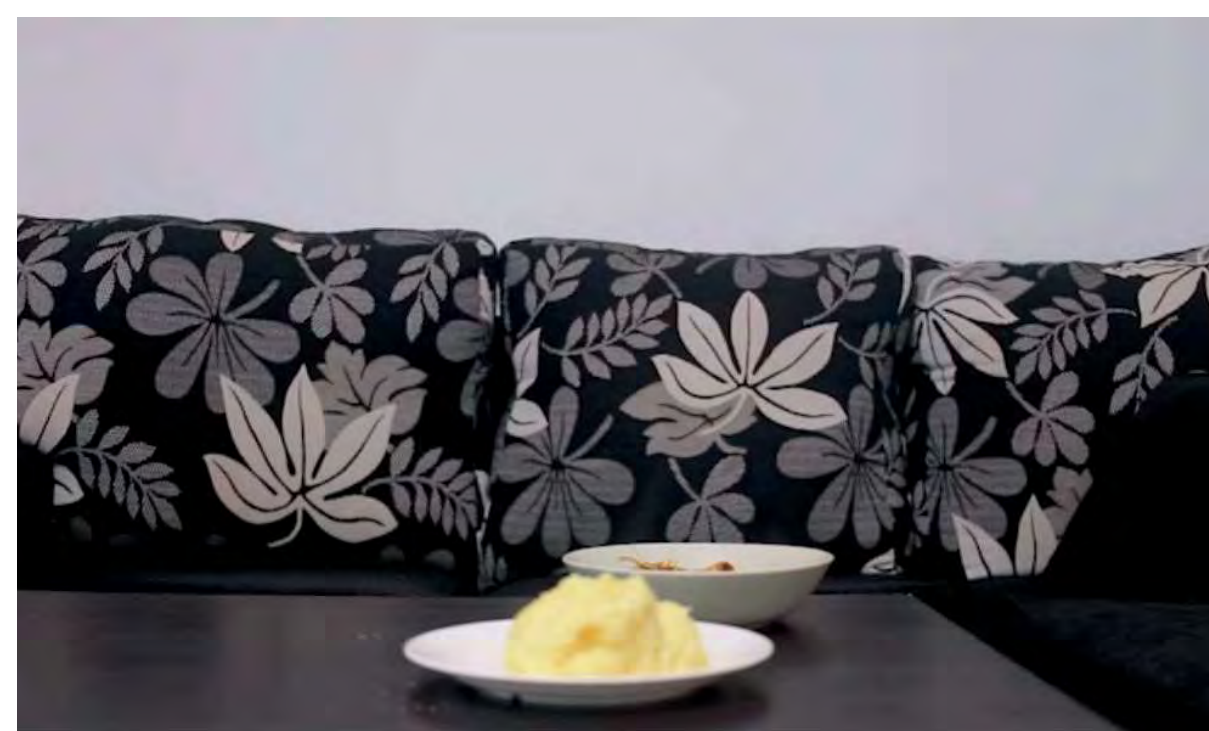
La idea de la existencia de un ser superior orienta la acción para los bubis, que evitan mencionarlo apoyándose en los espíritus, que median entre este y los seres humanos. Nada sucede al azar para los bubis, cualquier cosa que pueda alterar el orden establecido o causar daño se interpreta como una manifestación

del mal (Sepa, 2011). Ese mal—que puede presentarse en forma de espíritu maligno, posesión de una persona, fenómeno natural, animal dañino o cualquier elemento que cause daño—es interpretado como algo enviado y provocado por fuerzas incontrolables para las personas en respuesta a alguna mala acción humana.

La libertad es un valor supremo para la existencia humana de los bubis; sin embargo, igual que no cuenta con poder de decisión sobre cuándo y cómo nace y muere, tampoco puede apropiarse de su existencia, debiendo respetar a todo cuanto le rodea (Sepa, 2011).

De vez en cuando aparezco por Fuenlabrada, una conexión con lo bubí que me queda algo más cerca que la isla de Bioko. “¿Has cenado, hija?,” me suele preguntar mi tía, y en cuanto me llena un plato de comida nos ponemos al día sentadas en el sofá. Es costumbre para los bubis preparar comida de más por si apareciese alguien inesperado, algo que relaciono con el hecho de que se entienda como un buen augurio la aparición de personas con las que no se contaba (Sepa, 2011).

El 13 de abril del 2020 preparé mi primer plato de *pepesup* para comer. De *pepper soup*, esta sopa picante de pescado es un manjar de Guinea Ecuatorial muy sencillo y con fama de curar resacas. Yo nunca bebí alcohol, pero me siento igual de bien. Había añadido esa tarea a mi lista de propósitos del año los primeros días de enero en la playa. Había grabado vídeos y tomado nota en Guinea de cómo se hacían mis platos favoritos. Mi buen amigo y mejor cocinero Amugu me explicaba con lujo de detalles cómo se preparaba cada plato tanto en el tiempo que compartimos en Malabo como ese lunes 13 de abril por WhatsApp mientras me orientaba con mi *pepesup*.



El confinamiento dio para mucho. A los pocos días vi un vídeo de Agnes Essonti (2020) disfrutando de un plato de okro cocinado por ella. De nuevo conectaba con alguien por medio de la cocina que yo no practicaba. Mi intento de okro soup apoyada en la hermana Agnes tendrá que esperar a que deposite la tesis, pero ya que el pepesup ya lo dominaba, lo repetí antes de terminar el confinamiento.



Mi primer pepesup, López-Ganet, 2020

Mi segundo pepesup, López-Ganet, 2020

Fotograma de *Okro Soup* (min. 00:04), Agnes Essonti, 2020.
<https://vimeo.com/416846149>

TRAGUÉ CEREBRO DE ANTÍLOPE

De vez en cuando nos reunimos para lo que yo llamaba “limpiar los espíritus”. No acababa de entenderlo, pero sabía que era importante. Las navidades del 2011 se desplazó parte de la familia de Fuenlabrada a nuestro pueblo gallego para preparar nuestra comida del 25 de diciembre en el suelo de la cocina desde las manos de nuestras mayores. Parece ser que mi espíritu pidió gallina y el de mi madre, antílope. Había que comerlo todo, incluso el cerebro, para entrar el año bien.

I SWALLOWED ANTELOPE BRAIN

Every now and then we get together to what I called a “spirit cleanse.” I did not entirely get it, but I know it was important. For the 2011 Christmas holiday, part of my family from Fuenlabrada traveled to our Galician town to prepare the food for December 25th on the kitchen floor from the hands of our elderly. Apparently, my spirit asked for hen and my mom’s, for antelope. We had to eat it all, even the brain, to have a good start into the new year.

El antílope de mamá que yo también tuve que probar [Mom's antelope that I had to try too], López-Ganet, 2011



Los bubis pueden hablar con las personas del otro mundo, tanto con los espíritus de ese mundo invisible como con quienes están relacionados de forma más íntima con ellos, como parientes difuntos o espíritu personal protector (Martín del Molino, 1989). Debemos diferenciar a los ancestros, *mmò*, de los espíritus del mundo. Por haber vivido en el mundo de las personas y haber pasado al de los espíritus, los ancestros están más próximos a nosotros y son la vía más adecuada para relacionarse con el mundo espiritual (Eteo, 2013).

La *wairibbo* es la encargada de poner en relación a los vivos con los muertos. La verdadera *wairibbo* es un espíritu femenino que se encuentra en el otro mundo, guardiana del individuo. Sin embargo, existe una persona del matriclán en el mundo de los vivos que representa a este espíritu en los rituales (Eteo, 2013).

Los espíritus pueden hablar con nosotros por sí mismos o a través de personas a las que poseen. Afirma Martín del Molino (1989) que

la señal más clara de reconocer a un determinado difunto es oír su misma voz, la que tuvo en la tierra, y las expresiones de su lengua propia. Es inadmisibles, por tanto, que un difunto antiguo se exprese ahora en la jerga moderna

del *pichinglis*. Según esto, los difuntos más primitivos nos hablarán en dialectos quizás ya extinguidos en la tierra o en la región donde ahora se manifiesta. (p. 168)

El espíritu entra en el cuerpo de la persona viva, la posee, y quien habla y actúa pasa a ser él. Estas personas son especiales para la sociedad bubi, tal y como argumenta el autor, pues les permite consultar y relacionarse con los espíritus a través de ellas.

El misionero claretiano Joaquín Juanola Rovira (1896) expone desde la extrañeza la posesión que pudo presenciar de una joven

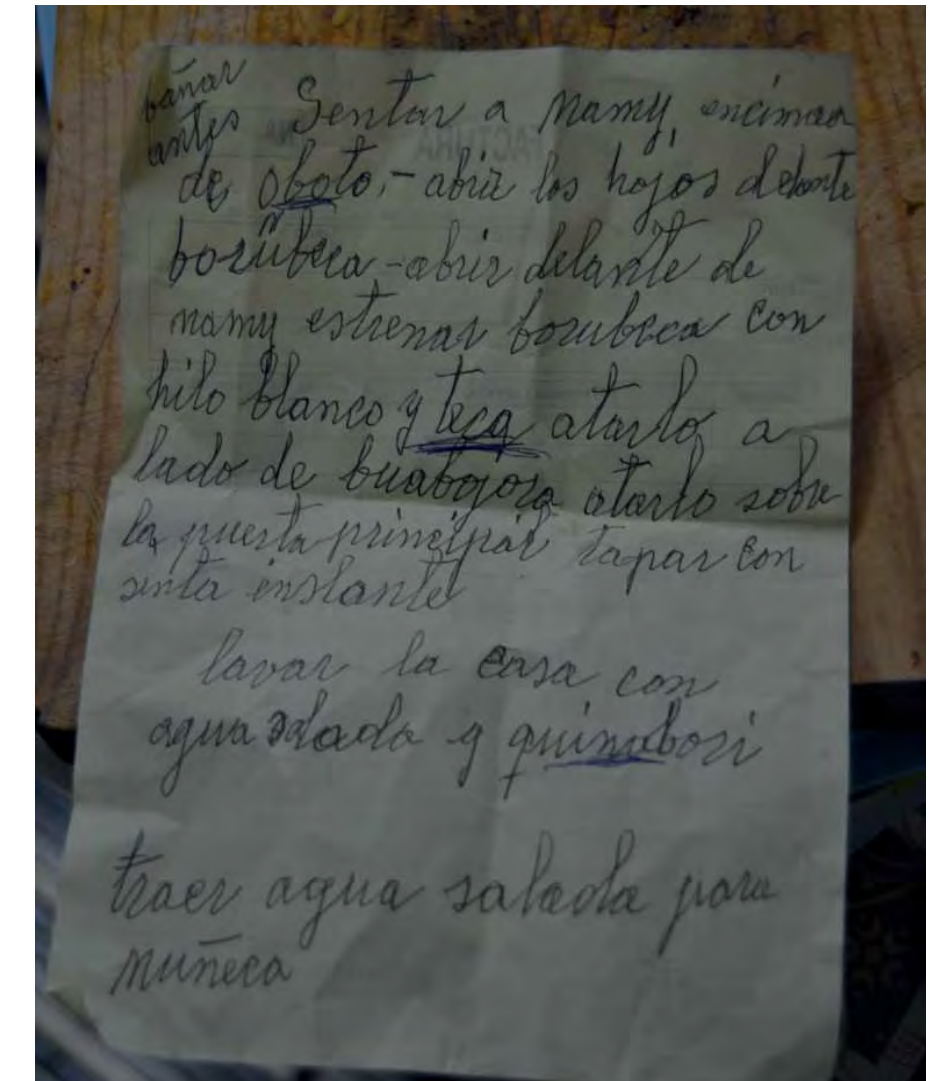
al sentirse posesada —escribe—, se vuelve loca como una energúmena, ya grita, ya llora; ora se arroja al suelo, ora quisiera el cielo escalar con sus ojos y brazos; muchas veces se entrega a movimientos repugnantes, ora cae en un profundo letargo; aquí alborota al vecindario, allí hasta en los bosques mismos hace resonar sus furibundos ayes. (p. 13)

Recuerdo que en ese encuentro que describía al inicio, una abuela de la familia comió picante y empezó a hablar en un

idioma que nadie entendía. Ni mi madre, ni su madre. Era una lengua que hablaba mi abuelo. Entró en trance, estaba desorientada, sin control. Mirada perdida por momentos, se cubría la cara con las manos, murmuraba y agitaba una campana. Explica Martín del Molino (1989) que una vez sucede esto, es el espíritu quien toma el mando, estando al principio despistado, respondiendo torpemente a las preguntas que le hacen las personas vivas, y comportándose con modales bruscos. “Conviene aconsejarle, por ejemplo, que no grite, pues ‘el blanco puede oírle y meterle en la cárcel’” (p. 297). Y en la cárcel acabaron muchas personas de nuestro entorno familiar por ser bubis.

El acto que protagoniza este capítulo es el *bösi'o*, una comida ofrecida al espíritu guardián (Bolekia, 2009). A pesar de haberlo vivido, siempre lo había hecho desde la extrañeza y desconocimiento. No fue hasta el encuentro de jóvenes bubis en la diáspora del pasado agosto de 2019 en el que gracias a la charla de Kopesese (Edmundo Sepa Bonaba) pude profundizar en su verdadero significado. El *bösi'o* es un acto que nos permite estar en sintonía entre nosotros, nuestras familias y nuestros ancestros, y nos ayuda a dar sentido a nuestra espiritualidad, a nuestra forma de entender el mundo, nuestra estructura familiar y filosofía.

El *bösi'o* no garantiza que vaya a ir todo perfecto, pero sí ofrece calma y ayuda a sobrepasar lo que llegue. Supone un encuentro familiar, una conexión con lo que nos rodea—con lo que vemos y con lo que no—y una forma de canalizar nuestros deseos. Tal es su importancia, que lo debemos celebrar aun cuando estemos solos y no contemos con familia que nos siente y levante como marca la tradición.



Bösi'o un 25 de diciembre, López-Ganet, 2011

En un acto previo, explicaba Kopesese, se le envía el mensaje al espíritu protector, que dirá cómo proceder. En esa consulta previa se sabrá qué comida preparar—lo que para mí era “el plato que pedía mi espíritu.” El aceite de palma siempre presente. Se hace uno al comienzo del año, otro antes de que termine, también en acontecimientos especiales como antes de un viaje, por ejemplo. La familia materna es quien ofrenda, pero no la madre; suele ser una tía. La *waíribbo* es quien contabiliza y comparte las ofrendas. Recuerdo a mi abuela (hermana de mi abuela) diciéndome que con ese dinero no podía comprar nada que provocara fuego.

Para el pueblo bubi, es esencial para vivir una buena comunicación con los antepasados (Vogt, 1979), y atenderlos, recordarlos, escucharlos y cumplir con su palabra (Zahan, 1980). Martínez nos recuerda que el propósito del espíritu es “hacer que vengan las estaciones a su tiempo, hacer que la tierra produzca alimentos y dé agua al poblado, hacer que nazcan niños, que haya buena suerte para todos y que sea vencida la enfermedad y la desgracia” (Martínez, 1968, citado en Sepa, 2011, p. 70).

El *bösi'o* protagoniza este relato por ser el que he podido vivir en primera persona, pero podríamos haber hablado de ritos de nacimiento, de iniciación, de madurez, de matrimonio, de reconciliación, agrarios o conmemorativos, entre otros. Y es que, en palabras de Sepa (2011):

Toda la existencia del bubi está condicionada e impregnada por un conjunto y complejo repertorio de rituales y cultos religiosos que son los que, por decirlo de alguna manera, determinan o definen su forma de vida y permiten mantener siempre vivo ese contrato y complicidad con la dimensión espiritual o mística de la vida y su carácter sagrado. (p. 74)

Conscientes de que toda acción humana provoca su correspondiente reacción, el pueblo bubi intenta mantener

intacto lo que le rodea para garantizar un futuro para las siguientes generaciones, según Sepa. De ahí su recelo al cambio y la actitud de sospecha ante lo que se le presenta.

ORNAMENTO Y DELITO

Leer a Adolf Loos en la carrera me afectó lo suficiente como para saber que decoración la justa. Pero ser bubi no casa con esa idea. Me esforcé durante mucho tiempo por guardar las pulseras en carteras y colgar los collares en pomos. Ahora que sé todo lo que hay detrás de cada objeto, su significado, mando mi ley minimalista a freír espárragos como diría mi madre.

ORNAMENT AND CRIME

Reading Adolf Loos during the degree affected me enough to know that decorations, the bare minimum. But being Bubi does not line up with that idea. I made an effort, during a long time, to keep the bracelets in wallets or to hang the necklaces on the doorknobs. Now that I know everything behind each object, its meaning, I send my minimalist rule packing as my mom would say.

Lo que hay dentro de mi joyero [What's inside my jewelry box], Böseka, 2021



5.8.

La primera vez que vi a mi abuela fue en 1996. Tenía 6 años. Después de unos días juntas en A Coruña, se despidió agarrándome las manos; en el medio había una pulsera formada por una concha de *chechele* (*tyëtyëllë*)—similar a las minchas de la costa gallega—en un hilo blanco. Ella rodeó mis manos, que a su vez guardaban la pulsera, sopló en mi cabeza, y dijo algo en bubí que no entendí. Ese fue mi primer objeto bubí. A partir de ahí recibiría elementos similares y fotos de ella por correo postal, por medio de familiares o al ir a ver a Madrid.

“Pocos pueblos africanos llevaban tantos objetos sobre su cuerpo y con un tatuaje de adornos tan profuso como el bubí” (Martín del Molino, 1989, p. 21). Leer a Martín del Molino, al igual que a Tessmann, me lleva de nuevo a esa idea de la historia bubí contada por los colonizadores. Sin embargo, he encontrado información interesante en torno al objeto en la ritualidad que quiero incluir.

Consideramos de gran riqueza los simbolismos que el bubí encuentra en los objetos naturales y artificiales para expresar contenidos de oración y respuestas de los espíritus del otro mundo. A través de estos objetos nos damos cuenta de los valores de la religiosidad bubí y de su mentalidad sobre todos los temas. (Martín del Molino, 1989, p. 345).

Frases como esta muestran a lo que me refiero: “consideramos,” nosotros, los investigadores blancos. Aun así, leerlos me ha supuesto un gran aprendizaje, y son una importante referencia siempre y cuando se lean con cuidado.

Creo que nunca he visto una muñeca desnuda en mi familia. Las rodean con pulseras con conchas, huesos, semillas, piel de ebebe, etc. También cuelgan objetos del dintel de las puertas de las casas, algo que pude conectar con los arcos de entrada a los pueblos que vi al ir Guinea.

Abad (1912) asegura que los bubis

usan en abundancia amuletos así en sus personas como en las casas, en las entradas de sus poblados y rancharías, etc. Los principales son: cabeza y huesos de antílope y de cabra, plumas de ave, conchitas de mar incrustadas en una piedra con una especie de cemento muy duro. Calabazas, frutas y hierbas. Se los ponen colgando al cuello, en los brazos, cintura o piernas. Piensan y creen que llevando amuletos se verán libres de males y curarán de sus enfermedades. (p. 135)

Los bubis le atribuyen una fuerza a lo que expresan esos objetos, una expresión que le dan los espíritus; no son amuletos con magia y eficacia en sí mismos (Martín del Molino).

Estos objetos, a los que Tessmann (citado en Martín del Molino, 1989, p. 346) llama “mediadores,” conectan al antepasado con los vivos, y aclara que consisten en una forma de idolatría, sino que conmemoran a antepasados que dicen a su sucesor: “Toma esto y aquello y ponlo en tu casa o en tu cuerpo para que nos recordemos mutuamente yo de ti y tú de mí.” Explica Martín del Molino que la vida bubí depende de la palabra y voluntad del espíritu materializada en los objetos, por lo que necesita que le acompañen:

Si vemos a una niña que lleva en su muñeca una tirita de la piel de la serpiente *ememe*, guarnecida de una taba del pequeño antílope, nos parecerá ridículo que se atribuya algún valor a tal objeto; pero ese objeto lleva en sí la «palabra del espíritu» expresada por él al imponérselo, diciendo probablemente que «así como la serpiente *ememe* crece hermosa, así también crezca esta niña, y así como el pequeño antílope sabe huir ante el peligro, así sepa huir la niña de las acometidas del maligno». Para el bubí, nada se verifica que no sea por medio de estos «objetos expresivos» o romo: para que la tierra produzca, para que los enfermos curen, se necesita la fuerza de la palabra del espíritu contenida en estos objetos. Ellos hacen caminar al mundo (p. 175)

Mi familia me da la información cuando pregunto. Ellas me preparan pulseras, me hacen el *bösi’o*, me dan semillas y monedas para que gaste en momentos concretos de mis viajes. Sin embargo, nunca me dejan claro cuál es el significado y el objetivo de sus acciones. “Para que me vaya bien,” me suelen decir:

No todos los bubis pueden explicarnos al momento el significado del objeto religioso que rodea su muñeca o su cuello. Un niño nos respondería probablemente que “su madre se lo ha impuesto.” La razón es porque revelar el significado de uno de estos objetos es revelar un oráculo. . . . Solo un maestro o un poseído del espíritu, por conocer su manera de expresarse, puede descubrirnos su sentido misterioso. (Martín del Molino, 1989, p. 347).

Entendemos el mundo invisible (*ö mmò*) como motor del mundo visible (*ribötyö*). Me gusta pensar que mi parte bubí es la que me hace darle tanto valor a los objetos que nadie quiere: conchas, cajas, papeles, cartas, notas, entradas, ropa de cuando era pequeña, el envoltorio de un caramelo que comí en algún momento especial, el bolígrafo con el que escribí tal cosa, etc.

Al centro de culto bubí que nos conecta con la parte invisible se le llama *ròhiáa*. La foto que me trajo mi madre de su primera vuelta a Guinea fue lo más próximo que estuve a uno. Quienes estamos lejos de Bioko hemos vivido todo en casa, de puertas

Rohiá de Basakato fotografiada por mamá en su vuelta a Bioko, archivo doméstico, 2010

Fotograma de *Pila de plata* (min. 00:05), López-Ganet, 2019
<https://youtu.be/PRw7YRYHpbM>





Lo que hay en mi joyero, Böseka, 2021

para dentro. La arquitectura del hogar diaspórico asume un sinfín de funciones. Mi casa también se ha convertido en lugar de culto y reflexión, en ella guardo mis recuerdos en forma de pieles de ebebe, de conchas, piedras, palos y semillas traídas de la isla, de fotografías y vídeos y de libros y libros.

No estaba allí, así que me montaba algo parecido aquí. Cada objeto que me daban llegado de la isla se convertía—y se convierte—en algo que me conecta con aquello. Aprendí que el *esökka* es el collar que nos une con nuestro espíritu y que no lo podemos perder, pero no recuerdo que nunca me hayan entregado uno con ese fin. Para mí es la pulsera de ebebe que me dio la abuela.

Los objetos que se utilizan en los rituales bubis tienen una lógica funcional e instrumental, siendo concebidos “con la finalidad de disuadir, prevenir, curar, amedrentar o purificar un mal determinado a una persona o grupo de personas” (Sepa, 2011, pp. 78-79).

Recuerda Sepa (2011) que “a pesar de su compleja y admirable organización, la sociedad bubí no tenía apenas desarrolladas las actividades estrictamente creativas y de fomento de las artes más allá de los cantos y danzas rituales” (p. 61). Pero si esa estructura social, concepción del mundo, puesta en valor de lo que le rodea y empoderamiento del objeto no es arte, entonces no sé qué lo es.

Llevando este discurso a las artes como resistencia, podríamos reflexionar como lo hace Bolekia (2015) en *La herencia perdida afroespañola* acerca de lo que queda de origen en su producción cultural, en ese legado cultural. Lo que me llegaba bubí eran las canciones, que de alguna manera trasladaban a mi madre a esa isla. También pieles, conchas, semillas y huesos. Lo bubí me llegaba a través de los elementos rituales desprovistos de poder para el resto y resumidos con frecuencia en simple ornamento. Si hubieran sabido la fuerza que transmitían quizás los hubieran vetado aún más.



Ritual para evitar pillar el COVID-19, López-Ganet, 2020



'Peineta de madera de uso femenino bubí' en Museo Nacional de Antropología (Madrid), López-Ganet, 2019

'Molino de mano bubí' en Museo Nacional de Antropología (Madrid), López-Ganet, 2019

'Sonajero bubí' en Museo Nacional de Antropología (Madrid), López-Ganet, 2019

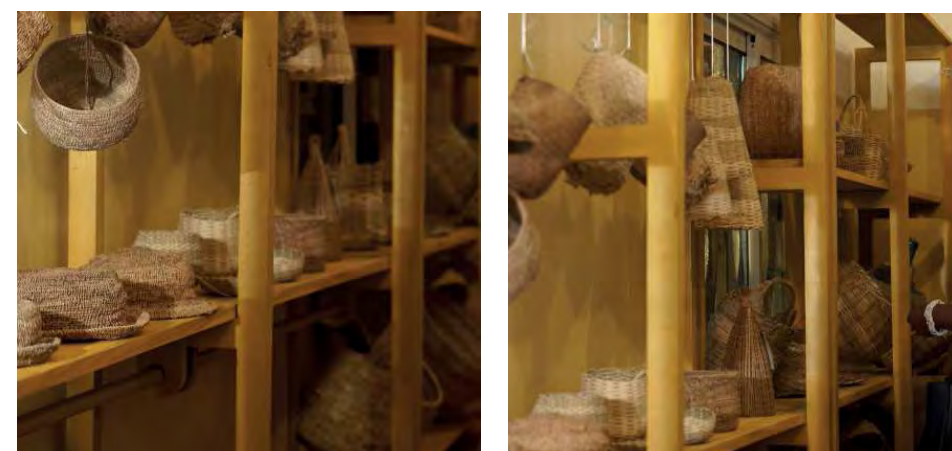
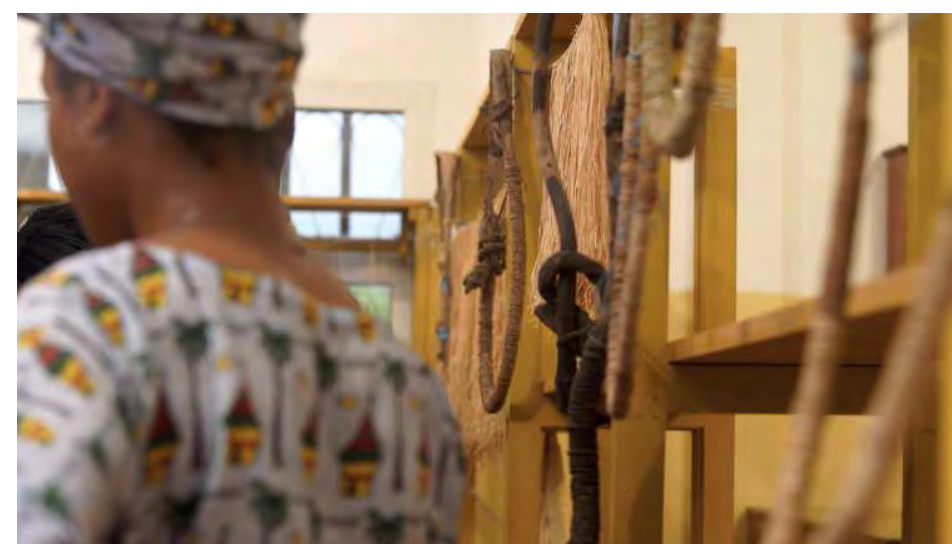
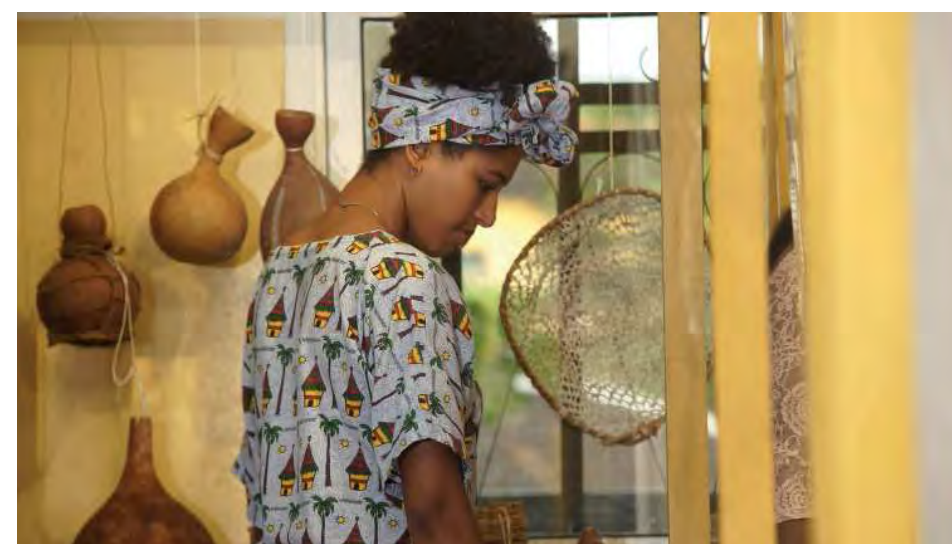
'Campana de madera bubí' en Museo Nacional de Antropología (Madrid), López-Ganet, 2019

Si mi primera vez en Bioko en 2014 había supuesto un encuentro en fase de observación constante, mi segundo mes en Guinea en 2019 fue un adentramiento total en la cultura y la idiosincrasia de su capital. Recuerdo sentirme activa y llena de ganas de conocer qué se estaba haciendo a nivel artístico y sociocultural en la ciudad. Gozaba de la libertad que me daba conducir por sus calles, subirme a sus taxis y participar de todo.

Conocer compañías de teatro como Bocamandja, asistir a encuentros de Locos por Cultura, escuchar la charla de José Francisco Eteo Soriso en el Centro Cultural Español sobre reyes bubis, asistir a unas jornadas de cine en el ICEF (Instituto Cultural de Expresión Francesa en Malabo), ver exposiciones tanto en el Centro Cultural Español como en el Centro Cultural Ecuatoguineano con sus mesas de trabajo llenas. Una vez más, la importancia de contar nuestras propias historias; en este caso, las historias de la juventud ecuatoguineana.

En la mesa redonda del Festival de Cine Africano (FCATarifa) titulada "No obstante, crean: ser artista en Guinea Ecuatorial" (2020), Marcelo Ndong, Juan Tomás Ávila y Rocío Cadahia mantuvieron una conversación con Lucía Mbomio como moderadora en la que recordaban la importancia de toda expresión y producción cultural y cómo la población sea de donde sea siente la necesidad de contar su historia aun con todas las dificultades que encuentre en su contexto. Recordaron en sus intervenciones películas como *El limpiabotas* (2009), donde se muestra una realidad con la que el público ecuatoguineano se identifica, y *Palmeras en la nieve* (2015), que a pesar de crearse desde un importante distanciamiento de la tierra y cultura que muestran, nos dio visibilidad y acercó Guinea Ecuatorial y parte de su pasado como colonia española.

Estando en Barajas, antes de embarcar en el avión que me llevaría por primera vez a Malabo, me encontré con el libro *Palmeras en la nieve*, de Luz Gabás (2012). Creo que el hecho de no haber



estado nunca antes allí y partir de mi imaginación, me permitió entrar de lleno en su historia, a pesar de sus fallos y críticas. El conocimiento que aportan novelas como esta, "supone un ejercicio de banalización de la memoria y en algunos casos una apología de la impunidad y una reivindicación del olvido de los hechos traumáticos del pasado, relatados desde una inquietante superioridad histórica" (Martínez Rubio, 2018, p. 16).

Recuerdo con emoción la tarde de cine del 26 de diciembre del 2015 celebrando el cumpleaños de mi madre viendo su adaptación a la gran pantalla. Mis tías, primas y mi abuela también habían ido a verla en Fuenlabrada. A pesar de que sus paisajes no fueran los que recordábamos, ni el acento del reparto se pareciera al de nuestra familia, nos trasladaba a la isla. No era fiel a nuestra realidad, pero hablaba de nosotras; estábamos ahí, y por un momento fue suficiente.

También documentales como *Orígenes y Descendientes* (2016) o *Iwedi (una muerta)* (2014-2018), que pude ver en las jornadas *Revisitando las descolonizaciones africanas: 50 años de la independencia de Guinea Ecuatorial* (2018), comparten nuestras culturas con el resto del mundo. Anunciaron tormenta (2020) muestra en pantalla algo que se escondió por mucho tiempo en papel: el papel de España en el intento de destrucción del pueblo bubí. De manera menos clara que el director Javier Fernández Vázquez, pero con algo menos de maquillaje que en ocasiones anteriores, ese pasado colonial también se muestra después de comer en la primera con la serie de televisión española *Dos vidas* (2021).

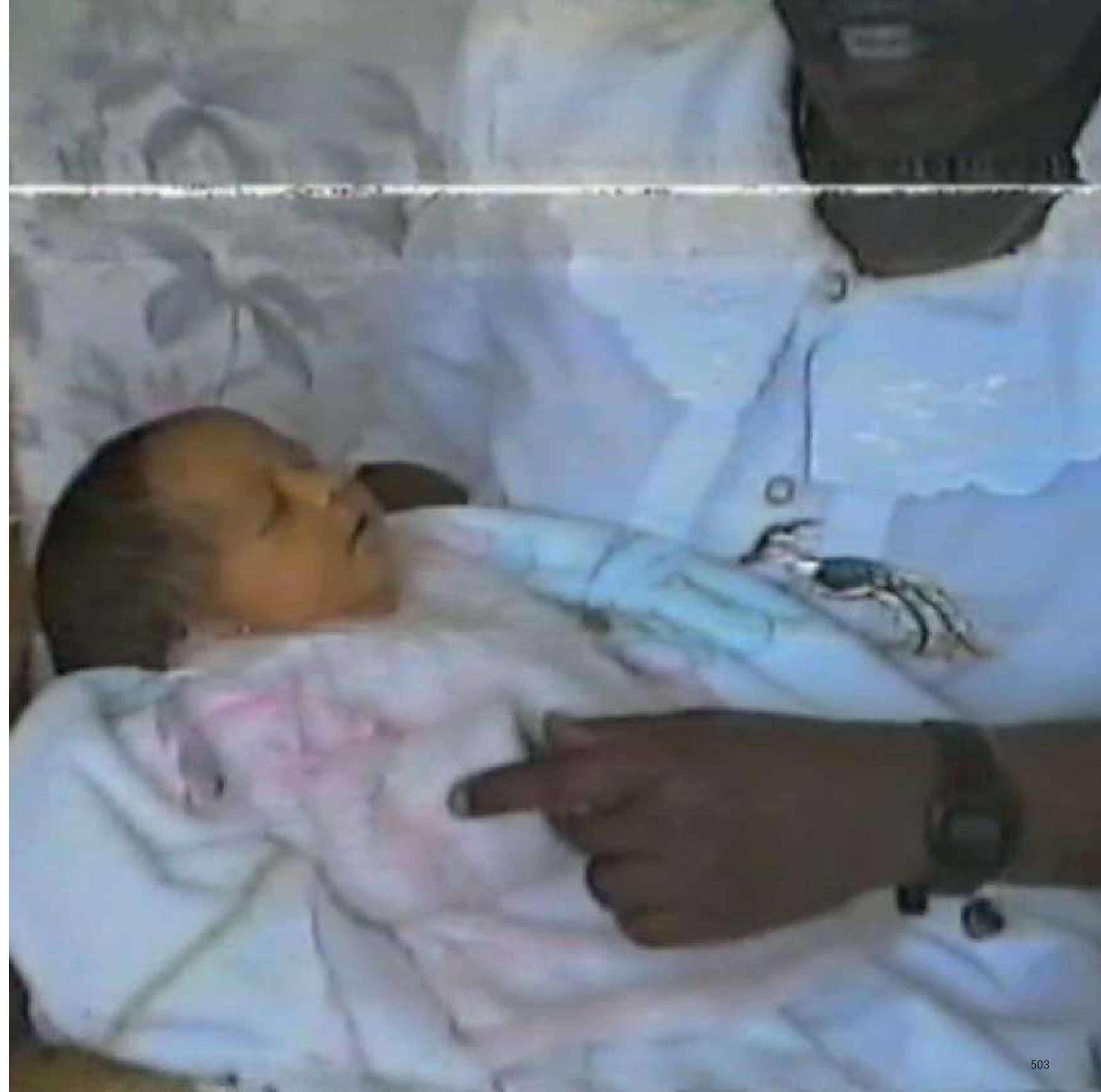
**CUANDO SEAS MAYORCITA IRÁS *EN*
NUESTRA TIERRA**

**WHEN YOU ARE OLDER YOU WILL GO
//OUR HOMELAND**

“Tenemos nuestra riqueza en Guinea. Cuando seas mayorcita irás *en* nuestra tierra a ver cómo vivimos. Vivimos bien. Tenemos muchos plátanos, tenemos mucha fruta, mangos, piñas...de todo lo tenemos en Guinea”.

“We have our wealth in Guinea. When you are older you will go in our homeland to see how we live. We live well. We have many plantains, we have a lot of fruit, mangoes, pineapples...we have everything in Guinea.”

Fotograma del video *Cuando seas mayorcita irás en nuestra tierra* [Frame from the video “When you are older you will go in our homeland”], archivo doméstico familiar, 1990.
<https://www.youtube.com/watch?v=x6cpEoVPgcg>

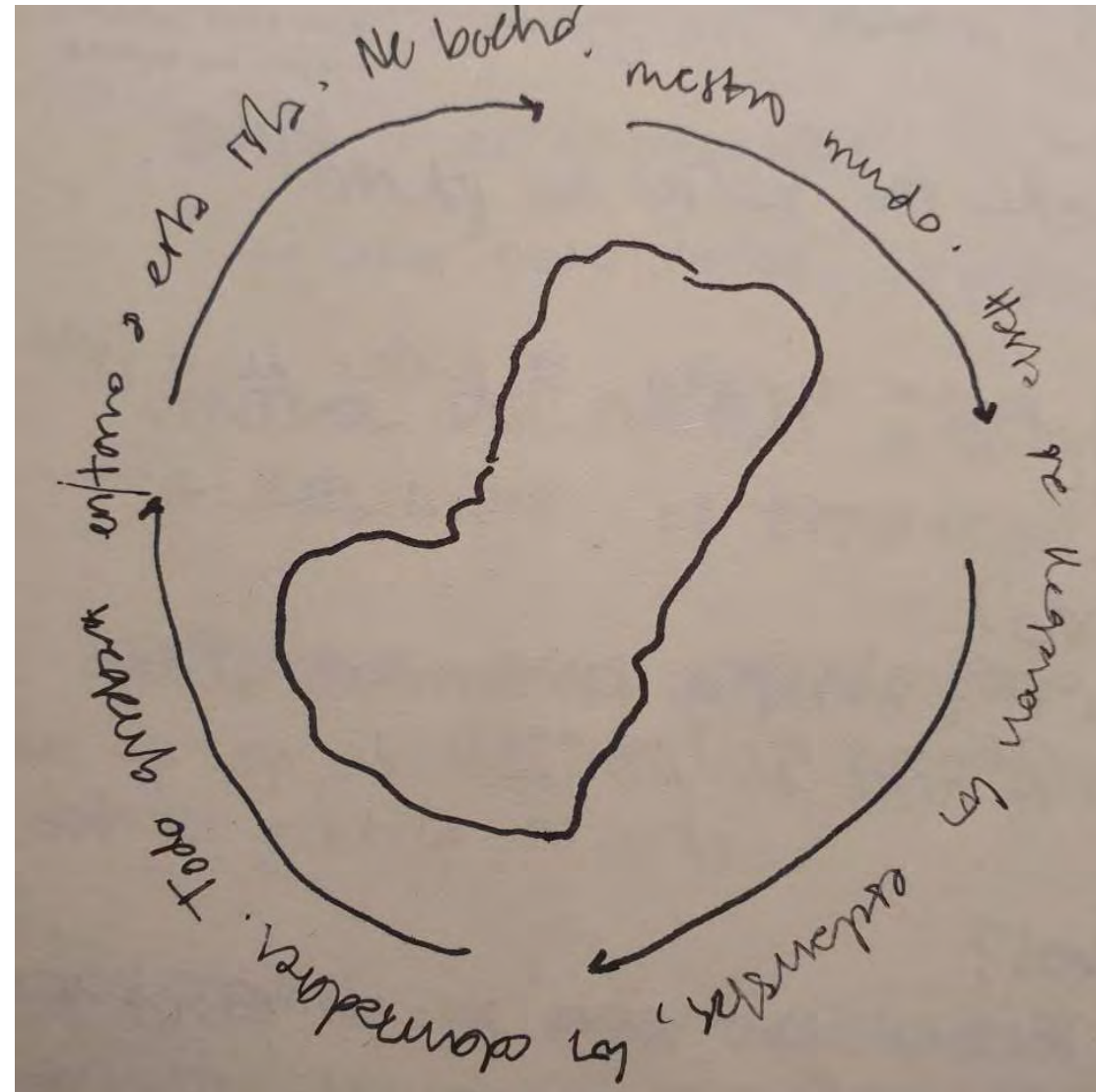


Seguramente no se imaginaría que fuera a tardar tanto en llegar ese momento de reencuentro con la isla, pero llegó y supuso toda una revolución en mí. Me emocionó tanto el escuchar las palabras de mi abuela Quinimamá. La ilusión con la que describía su tierra, los árboles y los mangos que llegaría a probar cuando creciera. Me explicaba que yo también pertenecía a esa isla, que iría y entendería todo.

Para los bubis todo giraba en torno a la isla de Bioko. Su mundo era esa tierra. Por suerte, a los pocos días de nacer ya me lo dejó claro la hermana de mi abuela en un vídeo para que me conocieran que, creo, nunca llegó a la familia que estaba en Malabo. Supongo que, aun pasando tantos años desconectada, sus palabras reposaron en mi subconsciente hasta despertar y animarme a emprender el viaje de vuelta.

De sonarme vagamente pasé a idealizar esa isla. Se suponía que nuestro sitio estaba en la tierra que habitaba, pero la realidad me llevaba a aceptar que mi lugar estaba en otra tierra lejos de aquí. La pertenencia, la referencia. Por suerte he contado siempre con gente que me podía describir eso que imaginaba como paraíso.

Su supuesto descubrimiento por parte de Fernão do Pó en el siglo XV le dio nombre en su memoria años después. Primero isla Formosa, después Fernando Póo, Fernando del Pó por los



Todo giraba en torno a esta isla, López-Ganet, 2019



Piedras de Bioko con forma de Bioko, López-Ganet, 2021

españoles y otra vez Fernando Poo. Francisco Macías Nguema le puso su nombre también por unos años (1972-1979) y fue rebautizada por Teodoro Obiang Nguema con el nombre de Bioko.

Echula para el pueblo bubí, que había llegado a ella a través del mar guiado por los espíritus, que conocía sus límites y que estos componían su mundo. Estábamos pegados al mar; éramos de costa, un pueblo pescador. El *katyá*, danza que practicaba mi madre en su infancia, es el baile de la pesca (Bolekia, 2014). Hasta la orientación de las casas y pueblos dependía de su relación con el océano.

El poblado bubí se dividía en dos partes separadas por una calle central que representaba su doble dimensión del mundo (Eteo, 2013). Los puntos de referencia para la orientación de los bubis son el mar y la montaña, el arriba y el abajo. Hasta las tumbas se colocaban pensando en esta dualidad para evitar la desorientación del difunto “haciendo corresponder la cabecera de la tumba con la parte alta, hacia la montaña, como se ha indicado en el apartado sobre la concepción del espacio” (Eteo, p. 230).

Plano esquemático de un poblado bubí. Al este del camino central se hallan los caseríos; al oeste, los cementerios, Martín del Molino, 1989, p. 129

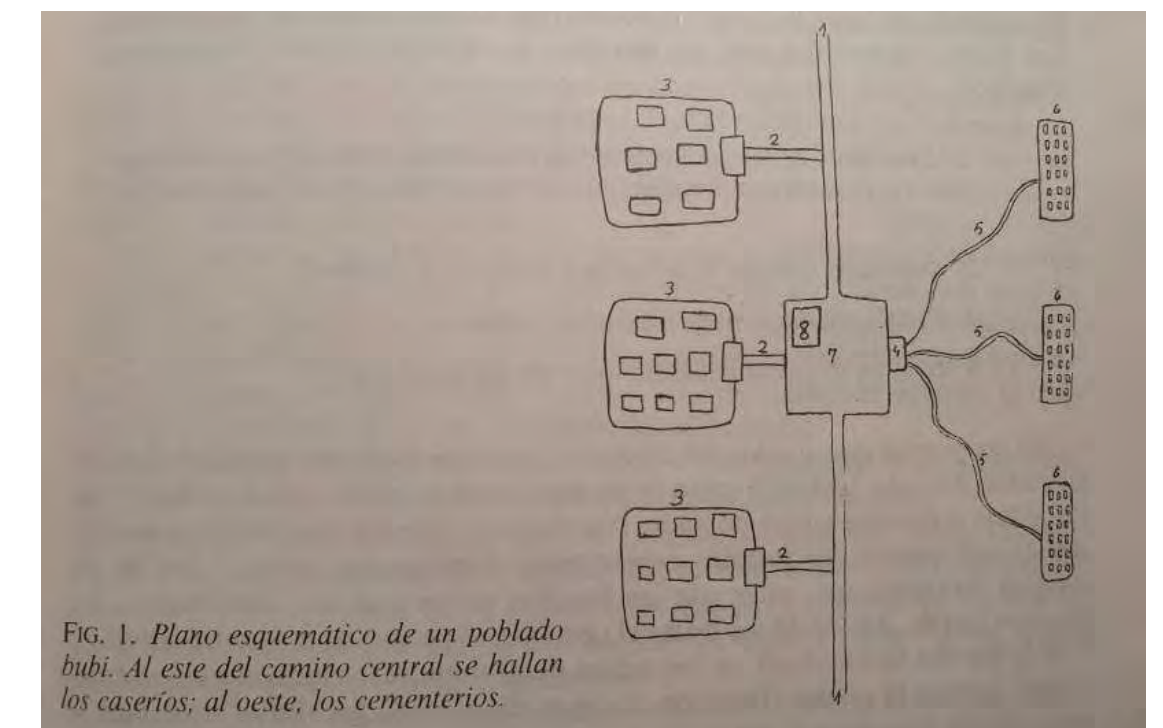


FIG. 1. Plano esquemático de un poblado bubí. Al este del camino central se hallan los caseríos; al oeste, los cementerios.



La isla de Bioko era un punto estratégico que miraba al Atlántico, a América, al Caribe. Nuestra historia no es ajena a la del resto, a las luchas y reivindicaciones del otro lado del charco. Compartimos buena parte de la historia. Esa fuerte relación con el mar se debilita cuando nuestros pueblos tienen que escapar al interior para evitar ser llevados. Esclavizados. Es entonces cuando los bubis introducen el tatuaje en sus códigos de comunicación; para así poder reunirse, identificarse y juntarse durante la travesía en caso de ser capturados por los blancos esclavistas (Sepa, 2011).

Pienso ahora en el sufrimiento de los africanos desalojados y “sin hogar,” obligados a habitar en un mundo donde veían personas iguales a ellos, con el mismo color de piel y la misma condición, pero sin una lengua común para hablar los unos con los otros, necesitando la “lengua del opresor” (hooks, 2017, p. 225).

Defect of Liberty, Ashley Scott, 2020



Fotograma del vídeo *Mammiwatá* (min. 00:17), archivo doméstico familiar, 1992. <https://www.youtube.com/watch?v=3jh7CPw5EVQ>



Fotograma del vídeo *Skelewu* (min. 00:19), López-Ganet, 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=RsDyppgaARy0>

Para Memmi (1971), así como todos los opresores se parecen, todos los oprimidos comparten similitudes. Esa fue mi sensación en Canadá cuando me sentía identificada con la realidad de cada pueblo indígena y lo vinculaba con lo bubi. Esa misma sensación se produce cuando realidades y reivindicaciones de distintos pueblos y colectivos se unen para buscar soluciones.

Al escuchar una explicación de la concepción del mundo a partir de una máscara expuesta en la National Gallery of Canada; al visitar Kitigan Zibi, la reserva del pueblo Algonquin First Nation, conocer su historia y adentrarnos en sus políticas y proyectos; al escuchar las reivindicaciones del pueblo puertorriqueño o aprender del Mapuche; al penetrar en la Sierra Lacandona hablando con nuestra guía de las primeras relaciones de su familia con el idioma español pocos años atrás; pero, sobre todo, al silbar al compás que nos marcaba el pueblo Inuit para conseguir ver las auroras boreales en Iqaluit. Siempre me transportaba a lo bubi.

¿Cómo que la ceiba también es símbolo maya? Mientras visitábamos Bonampak (Chipas, México) el guía nos señaló una ceiba; resulta que tiene una importancia especial para los Mayas. No me lo podía creer, ese árbol y símbolo nacional de Guinea Ecuatorial no era algo exclusivo de la tierra de mi madre. Los rituales, la especial conexión con la naturaleza, la

Auroras boreales asomando en Iqaluit tras un mágico silbido, López-Ganet, 2018





forma de entender el mundo y a Dios y hasta las estructuras sociales. Empecé a ver todo lo que tienen en común los pueblos indígenas fueran de la parte del planeta Tierra que fueran y me sentí conectada a todo lo que descubrí con los Inuits, First Nations, Lacandonese, Mapuches, Fangs, Ndowes, Bubis y todos los demás.

Leyendo a Martín del Molino (1989) aprendí que las espinas de la ceiba eran usadas por los bubis con el objetivo de que el mal no les entrara durante las epidemias.



Al igual que nadie se acerca a la *bubbá*—ceiba en bubi—por sus espinas, los espíritus ordenaban que se las colocaran en el cuello para protegerles. Las grandes ceibas que crecen corpulentas en torno a los poblados son temidas por todos. Refugiarse bajo una ceiba es peligroso porque se expone uno a que se desprenda una rama y caiga sobre él, lo cual sería obra del ogro que habita en la ceiba. . . . Propiamente, los ogros tenían su residencia en los pozos de agua, tanto en los ríos como en el mar junto a las playas. De estos pozos subían para habitar las ceibas (Martín del Molino, 1989, p. 207-208).

Se dice que las personas extranjeras que mueren en Bioko no se reúnen en el otro mundo con los bubis, sino que vuelven a la tierra de donde vinieron; sin embargo, sí pueden volver a la isla en forma de espíritus. Martín del Molino (1989) recoge uno de estos casos, poco común, que sucedió en Moka:



Ceiba maya en la frontera entre México y Guatemala, López-Ganet, 2018

Un bubi de *Ariha* encontró en la playa los huesos de un hombre. “Sin duda un extranjero —se dijo—, que no ha tenido quien le pueda enterrar. Yo le daré sepultura.” Así lo hizo, y después fue a consultar a los espíritus. Estos dijeron que, ciertamente, era un extranjero y que pronto le llamarían. Se presentó el espíritu del extranjero y habló conmovido de este modo: “Es muy buena la obra que ese hombre ha hecho conmigo: estaba sin enterrar y él me ha enterrado.” Más tarde, el extranjero se posesionó de su bienhechor y al hablar por su boca solía decir: “De donde yo vengo, el país es inmenso; a lo mejor vosotros tendréis que ir allí, si ya no cabéis en la isla” (p. 172).

A veces me imagino que algo así le pasó a mi madre y por eso se animó a conocer la tierra que hoy habita. Al sobrevolar Galicia antes de aterrizar por primera vez se puso a llorar al ver su isla en el verde que quedaba bajo sus pies. Supo que sería su sitio. Juntas llegamos a Ureka más de 30 años después y comprobamos cómo ese verde, que ella recordaba de su infancia y que después había encontrado en tierras gallegas, tocaba el mar. El encuentro con el sur de la isla es mágico; en palabras de Sepa (2011), “se ven acantilados formados por paredones de basaltos que, al igual que en otros lugares, dan idea de la terrible lucha sostenida en tiempos remotos entre la lava hirviente y el mar, en épocas de erupciones” (p. 28).

La primera vez, en 2014, descubrimos el mar entre los huecos que dejaban las ramas de los árboles después de una buena caminata por el bosque. Sin embargo, al volver en 2019, me encontré con una carretera que en forma de lengua serpenteada acababa en el arenal. A pesar de la evolución y todos los cambios que puedan aparecer en nuestra sociedad, se mantienen las tradiciones pues sigue siendo el jefe del poblado quien te tiene que autorizar para bajar tras una conversación con él y un enjuague con agua salada. Para los bubis, la religión lo impregna

todo, lo que justifica el respeto con el que debe ser tratado todo lo que le rodea y forma parte del conjunto de su entorno.

La tierra se entiende como propiedad del espíritu de la isla—*Chiva* o *Djiba*—, que les cede el uso como colectividad para así poblarla, cuidarla y conservar su ecosistema. Esto se manifiesta mediante las normas, prohibiciones y restricciones de acceso a determinadas zonas, protección de determinadas especies o obligatoriedad de realizar determinados ritos en señal de agradecimiento y búsqueda de armonía de ese universo de fuerzas vitales, explica Sepa (2011).

La dedicación que exige la actividad agrícola obligó a fijar la residencia de los bubis, como explica Quinn en su obra *Ishmael* cuando presenta la diferencia entre los tomadores y dejadores y cómo la dominación y abuso de nuestras tierras podría haber nacido del control que supone la agricultura: el poder permanecer y decir adiós al nomadismo por poder disponer del alimento que nos da la tierra.

La estructura de sus casas se montaba a base de troncos de árboles, con nipas del cañaveral se cubrían los tejados y de las ramas de palmeras salían las cuerdas que ataban todo; y tras cada estación lluviosa, su sistema constructivo requería de mantenimiento (Sepa, 2011).

Los asentamientos dispersos que caracterizaban al pueblo bubi se irían unificando y reduciendo para facilitar la labor del misionero, como afirma Pujadas (1968), además de crear nuevos pueblos con la población ya asimilada para facilitar su control. A base de destruir la concepción bubi del mundo—su respeto a lo que le rodea, su forma de comunicarse, de construir y de vivir—, los actuales pueblos de la isla junto con las plantaciones de cacao se han convertido en el mayor legado que han dejado los colonizadores españoles a través de los claretianos; la Misión de Batete fue su primer ensayo (Sepa, 2011). Asegura el autor que “hasta la construcción de estos nuevos poblados,

los bubis vivían por clanes o grupos de familias, en pequeñas concentraciones” (p. 61).

La estructura social del pueblo bubí distribuía a su población según su linaje en grandes grupos, siendo a Basakattó, a Basuaala y a Bariobé a los que, entiendo, pertenecería mi familia, pero habiendo muchos más: a Balóketto, a Baneba, A Baho-bahó, a Baakaké, a Babiaomá, A Balachá, A Bateê-teê, a Barekka, a Balombe y a Bakóokó. Cada uno de estos grandes grupos identifica a personas de un linaje común, pero conforme iban creciendo en número, fueron subdividiéndose en clanes—*lôoka*—que se iban esparciendo y extendiendo por toda la isla (Sepa, 2011).

Los holandeses durante su toma de la isla, entre 1671 y 1740, fueron los primeros en protagonizar relaciones violentas con los bubis al introducir su captura para convertirlos en esclavos (Sepa, 2011). Esto provocaría su ruptura y separación del mar, teniendo que recluirse en la selva y montaña para protegerse, tal y como afirma el autor. Fue entonces cuando los jefes bubis—mostrando recelo por primera vez hacia las personas foráneas—prohibieron a su pueblo acercarse en solitario al mar y totalmente prohibido para los jefes, ya que al hacerlo, desaparecían.

Los españoles dijeron llegar de parte de Dios cuando se dirigieron al rey Moka para pedir instalar un establecimiento religioso—y así dar por tomada completamente la isla, pero eso supongo que lo omitirían. Este les concedió el lugar que ellos mismos eligieron y lo llamó Ripotto, el lugar ocupado por los de Dios (Sepa, 2011). Ripotto es la que hoy conocemos como Malabo y es la palabra que se utiliza en bubí para denominar ciudad.

Continúa Sepa explicando que diez años después, en 1897, se le presentaron al rey los ingleses para solicitar autorización para levantar una Misión en el valle de Moka—centro geográfico y

político de la sociedad bubí, la tierra en la que habitaban sus grandes mandatarios—y este le respondió: “me bastan con los españoles.” Se daba cuenta de que el interés no buscaba una alianza entre pueblos, pero ya era demasiado tarde, ya que esa presentación y petición de los religiosos no fue más que “el principio del fin de su poder y la consiguiente pérdida de la soberanía de todo el pueblo bubí” (p. 111).

No fue el amor a ningún Dios lo que llevó a España a colonizar la isla de Bioko, sino “simples intereses económicos, en el contexto de la expansión de la Europa imperialista en el África Occidental, cuyo apogeo sitúan los historiadores, justamente durante el período 1880-1900” como dice Sepa (2011, p. 134) citando a Bayeguere y Adu Bohem (1987).

La administración colonial española asignó a cada grupo social un rol, lo que acabó por determinar el discurso de la alteridad en la sociedad y romper casi por completo su organización, identificación y formas de relación previas.

A pesar de estar construida histórica y culturalmente, la etnia es una forma de identidad cultural ligada al sentido de lugar y origen de grupo, lo que sumado a la lengua y costumbres compartidas define una conexión y pertenencia (Hall, 2019). Hall asegura que la etnia

nos ayuda a imaginar la cultura como aquello que nos hace sentir “en casa” y como la propia “casa” es al mismo tiempo, el lugar del que venimos originalmente, el que primero marcó nuestra identidad original, del que no podemos escapar, y al que estamos atados por lazos heredados y obligatorios, del que si nos separamos, el dolor se repetirá a cada nueva pérdida que experimentemos. (pp. 98-99)

El lugar asume un papel importante en la identidad cultural. Esa es mi justificación con Galicia, ya que el hecho de haber nacido, crecido y vivido siempre en tierras gallegas lo siento

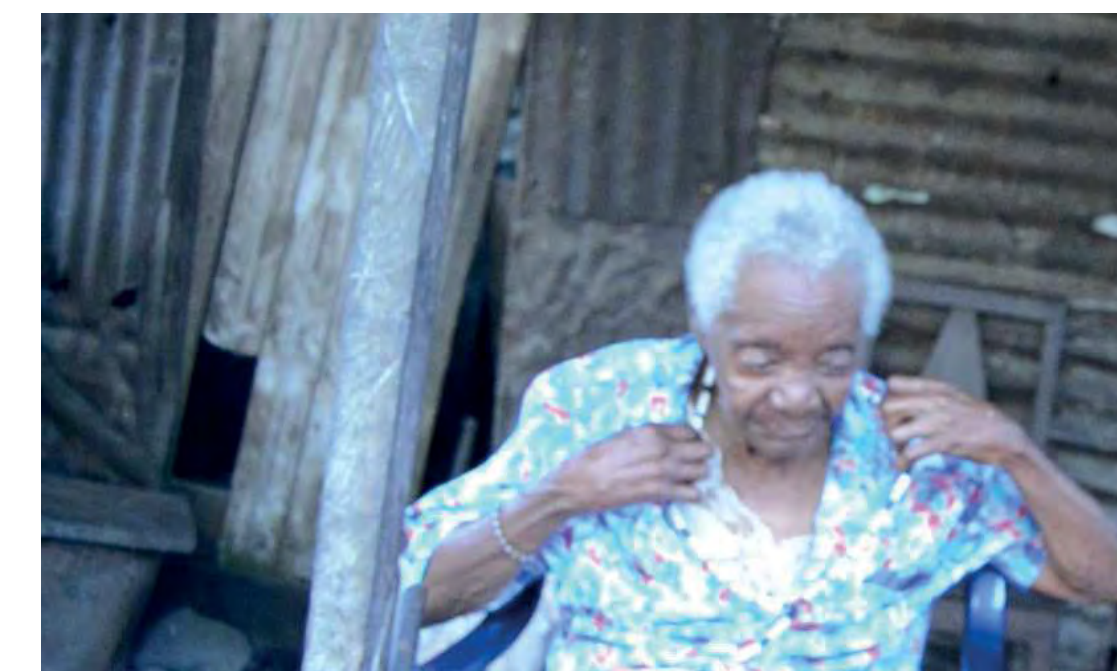
como garantía de pertenencia. Y también ese papel del lugar es el motivo de mi casi obsesión con Bioko, ya que la desconexión de la diáspora con su lugar de origen supone una barrera que siento que busco siempre saltar.

Explica Giddens (1999) que en las sociedades premodernas espacio y lugar coincidían, estaban dominadas por la presencia; sin embargo, la globalización ha generado ausencias y desconexiones que pasan a diferenciar al lugar conocido y familiar del espacio que ocupamos.

Siento que con respecto a lo gallego, espacio y lugar son lo mismo. Sin embargo, con respecto a lo bubí, el lugar—ese origen identitario—está en Bioko y mi espacio—el territorio que habito—, es Galicia. Esa ruptura espacio-lugar, junto con la ruptura idiomática, es la que hace que centre mi atención en esta parte de mi historia para intentar conectarla.

Si me preguntan de dónde soy en la isla de Bioko, diré Basakato. Del este. Podría decir de Malabo, donde nació y se crió mi madre; Bariobe, pueblo de mi abuelo materno; o Basuala, donde nació mi abuela, ya que era el pueblo de su padre. Sin embargo, siempre vinculé mis raíces con las de mi bisabuela, de Basakato. Puede que tenga que ver con el *karityoba*, con que haya sido la mujer más arriba en el árbol genealógico que he conocido y mi primera *ancestra* por parte de madre.

Fotograma del vídeo *Charla en Basakato* (min. 00:06), López-Ganet, 2014. <https://youtu.be/GvZbB4WZpoU>



ETHA LÈLLÈ, BUEN VIAJE

Mi abuela se puso enferma, así que cogí un *blablacar* de Lisboa a Madrid —el viaje en coche compartido más surrealista de los que llevo— y nos juntamos todas en el hospital. Reímos, cantamos, nos abrazamos, nos pusimos al día y hasta conocí a parte de la familia que nunca había visto. Cuando me tocó regresar, me dijo mi tía que le dijera a la abuela “Etha Lèllè”. Sabían que no la volvería a ver.

ETHA LÈLLÈ, HAVE A NICE TRIP

My grandmother got sick, so I took a *blablacar* from Lisbon to Madrid and we, the women, all got together in the hospital. We laughed, sang, hugged, we caught up and I even met part of the family I had never seen before. When I had to go back home, my aunt told me to tell my grandmother “etha léllé.” They knew I would never see her again.

Etha Lèllè, López-Ganet, 2016



5.10.

“*Riwéi élabba á rihwè*. Los acontecimientos de la muerte de un individuo conciernen a su familia” (Eteo, 2013, p. 222).

Aunque esta tesis habla de mí, involucra a mi familia. Esto es algo íntimo, personal, doméstico, privado y, sin embargo, hay partes que quiero compartir. Me parece importante compartirlo. Trato la imagen de forma que da la información justa a quien la vea y desconozca lo que esconde, pero a mí me conecta directamente con lo que quiero. Lo mismo sucede con los microrrelatos, que con sus frases cortas son capaces de llevarme de nuevo a los momentos que describen.

Todo lo que gira en torno a la muerte de mi abuela Mantó me ha servido para reencontrarme con lo bubi. Cada situación desde la descrita en los microrrelatos de “Ebebe (I)” y “Ebebe (II)” hasta sus recuerdos a día de hoy son secuencias de la ritualidad bubi que me ayudan a comprender que formo parte de ella. El objetivo del rito de defunción, que pude vivir con mi abuela, es cuidar la transición del *böé* (aliento vital) desde que sale del cuerpo hasta su llegada al mundo de los *mmò* (espíritus) (Eteo, 2013).

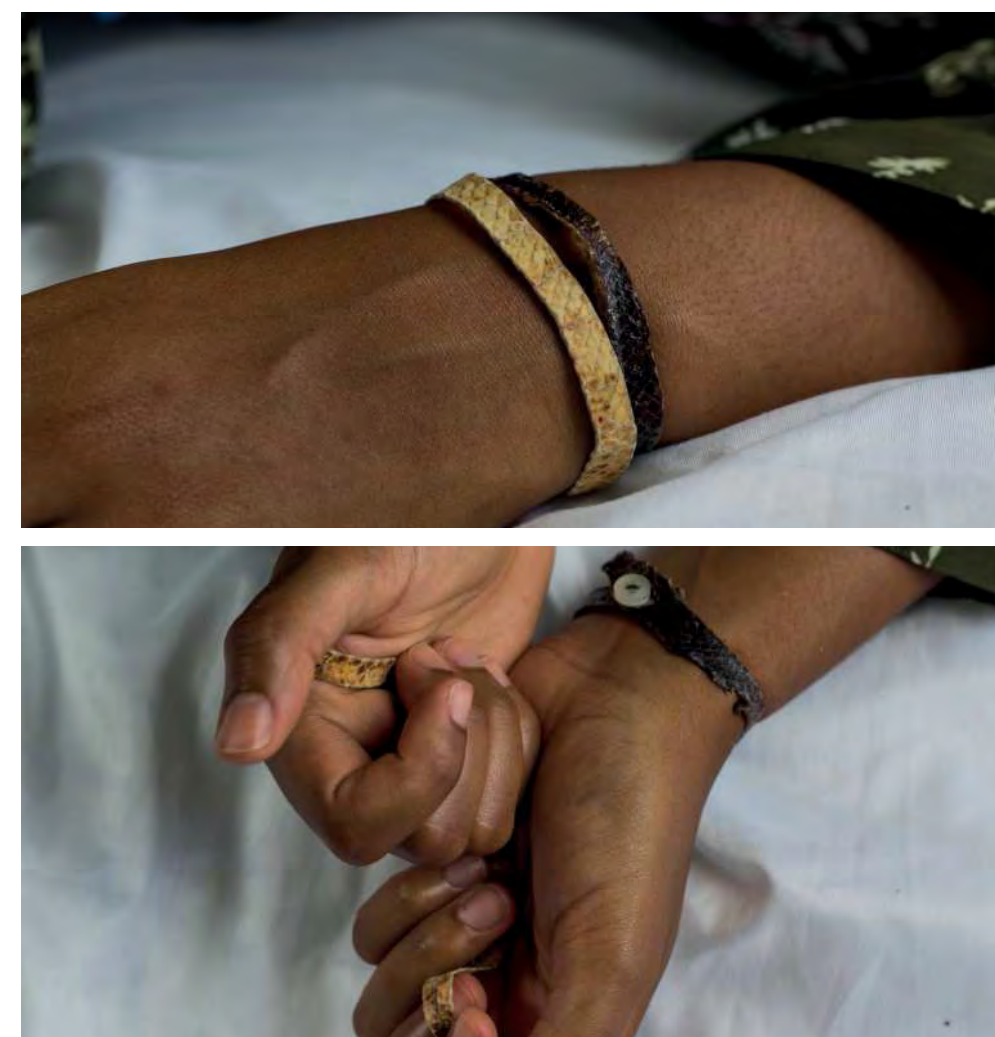
Debo aclarar un poco mejor lo de los dos mundos. Para los bubis, el universo se divide en dos regiones—cielo y tierra—, separadas por el *lobako*: “una frontera infranqueable constituida por una gran piedra de color azul de forma abovedada” (Martín del Molino, 1989, p. 39). Bajo este *lobako*, explica el autor, se divide la tierra en

otras dos partes: la visible, de las personas, material y tangible, y la invisible, de los espíritus y etérea. *Ribötyö* alude al mundo visible, que se desarrolla con la energía generada en el otro mundo, el invisible (*mmò*) (Eteo, 2013). Los antepasados son el lazo de unión entre los dos mundos, pudiendo ver lo que sucede en la tierra, cosa que obliga a los bubis a recurrir a ellos para la toma de decisiones y les lleva a evitar malas acciones (Martín del Molino, 1989).

Por lo tanto, en nuestra cultura no existe una gran barrera entre el más allá y el más acá, sino que vivos y muertos se hallan todos presentes en el mundo, con la posibilidad de comunicarse (Martín del Molino, 1989). Cuenta Eteo (2013) que “la nueva existencia es más agradable, lo que hace que las personas ancianas deseen la muerte para abandonar los sufrimientos de este mundo” y que “el individuo, ya convertido en ancestro, continúa a través de su *böé*, transformado ya en *mmò* o espíritu” (p. 64). En palabras de Martín del Molino (1989) “la muerte es solo despojarse el hombre de su vestido corporal” (p. 163).

Al desprenderse del cuerpo, en el tránsito entre el mundo de los vivos y el mundo de los espíritus,

el aliento vital permanece en el entorno próximo al cadáver. Es solo, después del entierro, que se traslada ante el



Pulseras de ebebe sobre Ebebe, Charo Lopes, 2019

oratorio de su clan familiar *ròhia*, donde permanecerá hasta la celebración de sus “funerales” (*löätöra*), tras el cual, se reunirá con sus antepasados en el otro mundo. (Eteo, 2013, p. 109)

No es solo cosa de los bubis, sino que en la mayoría de las religiones africanas la muerte supone simplemente el paso a otro estadio (Sepa, 2011).

Hay un dicho bubi con respecto al ritual de la muerte que dice así: *Ĕ biëkká bié riwéi bitokki ehè'a*. Según Eteo (2013), se traduce por “los errores relativos a los rituales de la muerte son irremediables” (p. 250). Tuve la oportunidad de vivir la despedida de mi abuela previa a su viaje al otro mundo y compartir con mi familia el cuidado que pusieron a cada fase. Lo viví con curiosidad, sorpresa y cierto distanciamiento. Por ese motivo, toda esta investigación en forma de tesis me ha valido para descubrir qué significaban muchas

acciones que vi y viví pero no comprendía. He decidido hacer una correspondencia entre mi experiencia y mis percepciones y las explicaciones que encontré a posteriori en las investigaciones ya publicadas.

La abuela estaba enferma, así que fui a Madrid para despedirme. Como conté en el microrrelato de “Ebebe (II),” yo no llevaba mi pulsera y me sentí fatal por estarle fallando y no haber cumplido con lo que me había indicado. Pasamos un tiempo juntas. Cuando me iba a marchar, me dijeron que me despidiera, que le deseara un buen viaje. Le tocaba partir pronto.

Nos juntamos las hijas, nietas y hermanas, montamos nuestra zona de reunión como de costumbre entre la habitación y el pasillo del hospital con comida para compartir entre todas. Recuerdo esos días como realmente especiales, estábamos más unidas que nunca. Compartíamos recuerdos, nos poníamos al día y veíamos a la abuela por última vez en este mundo.

Le deseé un buen viaje, sin entender muy bien qué significaba en ese momento, e inicié yo también el mío. En cuanto llegué a casa me puse la pulsera y ya no me la quité hasta que años después se debilitó tanto como para correr el riesgo de romperse. La tengo guardada como el tesoro más preciado.

La abuela seguía ingresada, pero parecía algo más estable. Mi madre también volvió a Galicia. Sin embargo, organizó las cosas en su trabajo para poder volver; sabían que se acercaba el final. Una de sus hijas ya estaba a su lado, pero no fue hasta que llegó madre que cerró los ojos para siempre. Y es que, tal y como nos recuerda Eteo (2013),

la máxima bubi es que el enfermo debe sentirse apoyado por su familia, puesto que este cuidado le da valor para afrontar el drama de la muerte. En este estado, su “ánimo” o “fuerza vital” (*böé*) abandonará el cuerpo e iniciará su vida en el otro mundo. (p. 221)

Cómo viví yo todo lo que sucedió después—perdida entre el desconocimiento, choque cultural y pena—es más cercano a un relato satírico, que a la narración digna y seria que se espera de una tesis doctoral. Cuando leí el capítulo “Mi sobrino consorte Anfiloquio,” de la obra *Recuerdos del abuelo Bayebé y otros relatos bubis* de Justo Bolekia Boleká (2014), me sentí inmensamente identificada. El autor narraba la muerte, el viaje y la celebración de una forma totalmente afín a lo que sentí que fueron esos días en Fuenlabrada.

Puede que se haya debido a la energía alegre de mi madre hasta en los peores momentos, a su fondo positivo e ingenuo o a la novedad para mí de vivir todo el proceso de una despedida bubí desde el inicio hasta el final. Me dispongo a compartir parte de una vivencia íntima de nuestra familia, siempre desde el respeto y desde mi punto de vista; dejando claro el desconocimiento con el que llegué y lo mucho que pude conectar lo sucedido con las lecturas de autores bubis que fui encontrando años después.

Al fallecer, se anuncia inmediatamente con el “grito de llanto” (*bösepe*) de una mujer del clan, seguido de los llantos del resto de mujeres. Antiguamente impresionaba oír llorar a las plañideras acompañando los gritos de dolor de la “madre” (*öbèrî*), “hermana” (*weta*) o “hermana de la madre” (*öbèrî*) del difunto, narrando su vida, resaltando sus cualidades y lamentando su muerte. (Eteo, 2013, p. 222)

Unos días antes de su muerte, ya habían empezado a hacerle el traje blanco con el que la despedirían. Cuando llegó el momento, tenían todo listo. Sus hijas y hermanas la prepararon como indica la tradición bubí, adaptándose, eso sí, a las condiciones del tanatorio y no de una casa:

La primera tarea del *wáribbo* y del *róbehwe* es la preparación del cadáver. Ayudados por otros miembros de la familia y por los hermanos(as) del difunto(a), lo limpian (*öë elepé*) y untan con aceite de palma que, según la concepción bubí, mantiene el cuerpo flexible y lo conserva hasta el momento del entierro. Finalmente lo visten y exponen en una cama preparada para el velatorio, intentando siempre que entre el momento del fallecimiento y el entierro medie una noche, a fin de realizar el velatorio. (Eteo, 2013, p. 224)

Había fallecido a primera hora de la mañana y para cerca del mediodía ya pude ver una foto enviada por mi madre de mi abuela con los ojos cerrados y el vestido blanco con el que emprendería el viaje. Así me enteré de su muerte, con una foto de WhatsApp mientras tomaba algo en una terraza la plaza de Vigo de A Coruña. Empecé el viaje con Sobesobó (Andrés) para allá, que ya me había acompañado al viaje del origen y este se presentaba como una continuación al aprendizaje que nos llevamos de Bioko.

Al llegar al tanatorio, nos encontramos con algo de gente fuera, por los pasillos y en la sala. Nos reencontramos con la familia, que estaba próxima al ataúd abierto con mi abuela, su famoso vestido y un cristal dividiendo. Nos habían dado la última sala, puede que por el miedo al barullo y al movimiento que tendríamos durante las siguientes 24 horas. Saludamos a las personas conocidas, presenté a Sobesobó a los familiares que aún no conocía y nos presentaron a su vez a muchos que yo tampoco había visto nunca.

Un grupo de señoras se mantenían todo el tiempo pegadas a la zona en la que estaba mi abuela. Hablaban con ella, recordaban anécdotas y hasta cantaban y bailaban en su honor mientras reían recreando memorias. “Que sea tu chica, tu chica ye ye, que sea tu chica ye ye,” esa es la que cantaba a viva voz una

de las abuelas bailando algo tipo twist cuando nos acercamos nosotros. A mí me sorprendía todo un poco, pero a Sobesobó bastante más.

Los trabajadores iban metiendo más y más coronas de flores a la sala en el que estaba el ataúd. *Etha lèlle*, decía una. Es sorprendente cómo se ha mantenido la fuerza de la creencia bubí precolonial pese a la total invasión de la religión católica y el esfuerzo por su evangelización. Se saltaba de una tradición a otra pasando por situaciones híbridas que hacen de estos ritos algo nuevo, la despedida para los bubis en la diáspora tras su aculturación.

Una vez charlamos con todos y nos asentamos, fue el momento de que yo asumiera mi tarea. Teníamos visitas y vendrían muchos más familiares y amigos a lo largo del día y de la madrugada, debíamos ofrecerles comida y bebida para que se sintieran a gusto y como agradecimiento a su compañía. La cantidad de cajas, bolsas y cubos enormes que cargamos alimentaría no solo a nuestra sala, sino también al velatorio que se estaba celebrando unos metros antes, pero creo que no hubo mucha relación entre unos y otros. Colocamos todo en platos y bandejas, quedando una zona repleta de comida y bebida en la sala para quien quisiera, y las nietas nos dispusimos al reparto.

En una mano llevaba cervezas entre hielos en la tapa de uno de los cubos grandes, de unos 60 centímetros de diámetro, y en la otra un plato de alitas de pollo. Me iba acercando a los distintos grupos que se iban formando y que conversaban después de mucho tiempo sin verse. La familia estaba algo dispersa, de Bioko nos habíamos movido a Fuenlabrada—donde estábamos—, Galicia, Bilbao, Valencia, Barcelona, Reino Unido, Francia o Estados Unidos. Había muchos amigos, de todas las edades. Y hasta amigos de amigos.

También nos tocó repartir refrescos, buñuelos *pof-pof*—“bolitas fritas hechas con harina, levadura, azúcar, un poco de cebolla y

nuez moscada”—y *makara*—“bolitas fritas hechas con harina, banana, cebolla, sal y un poco de picante”—y café (Bolekia, 2014, p. 81).

La población se sienta en el interior y el exterior de la casa, cantando, rezando, entreteniéndose hablando y contando cuentos o hazañas del difunto. Las mujeres habilitan una cocina donde fríen una variedad de buñuelos de harina llamados *pof-pof*, y preparan el café, que durante la noche se ofrecerá a los asistentes; también se ofrece bebida y tabaco (Eteo, 2013, p. 225).

Mi primer pofpof macará la tarde de fin de año con Bombo en Barcelona, López-Ganet, 2020

Mi segundo pofpof macará con Böseka en Carril, López-Ganet, 2021



Ya era noche cerrada, ya estaba algo cansada de pasearme cargada de cosas y eso no había hecho más que empezar. La gente estaba animada, reían, cantaban, comían y bebían. Me fui a dormir a casa de la tía unas horas por petición de mi madre. Para ella, mi sueño es sagrado y solo de pensar que si me quedaba podía pasar la madrugada en pie, sufría. Nos fuimos Sobesobó—que no sé cómo se entretuvo durante mi tarea de reparto—y yo, y acordé con mi madre que cuando volviera me contaría todo con pelos y señales.

Me explicó que del ambiente casi festivo y pequeños cabeceos por donde podían, hubo una hora al final de la madrugada en la que se pasó al llanto de las mujeres de la familia (hermanas, primas, hijas y sobrinas de la abuela) en un ambiente mucho más íntimo.

Las mujeres de la familia del difunto (hermanas-*beta*, tías-*aberi*; primas-*beta*, sobrinas-*něpó*; *bòllábàrí*), se distinguen porque llevan atado a su cintura un pedazo de paño denominado lapá. Les corresponde llorar, lamentando la muerte de su pariente, resaltando sus valores, lo mucho que le querían y lo que esta muerte significa, la pérdida de un miembro de su *karityöbbo*. (Eteo, 2013, p. 226)

Cuando llegamos, sobre las 8 de la mañana, nos encontramos un panorama muy distinto al que dejamos de madrugada. Ya apenas quedaba gente, no nos recibió la multitud que estaba fuera, y al entrar en la sala escuchamos hasta ronquidos. El cansancio les había llevado, como dicen en mi familia, y cada una dormía donde y como podía.

Poco a poco fueron volviendo las personas que, como nosotros, habían decidido descansar un poco en casa. Algunas hasta habían acabado de aterrizar—familia y amistades de otros sitios—y se acercaban a abrazarnos y a ver a la abuela. Volvimos a juntarnos un gran número y a dispersarnos por distintos

puntos de la sala, zonas comunes del tanatorio y exterior. Esta vez el ambiente era mucho más calmado, faltaba poco para la despedida.

Apareció el personal del tanatorio por la puerta de atrás, se llevarían el ataúd a la capilla donde tendría lugar la misa poco después. Pero no se lo pondríamos tan fácil. Ya llevaban un día viendo nuestro ritmo y todas las fases por las que habíamos ido pasando. No les sorprendería lo que fuera a venir después. Nos invitaron a que las personas más allegadas nos acercáramos a despedirnos. Educadamente, se fueron y nos dejaron a la abuela con el ataúd aún sin cerrar en el pasillo que comunica con todas las salas para los trabajadores y que, por supuesto, no era un sitio para nosotros.

Supongo que se imaginarían a sus dos hijas, dos hermanas, cuatro nietas y un nieto—habría más pero, no pudieron estar presentes. Sin embargo, ahí nos apretamos las personas más cercanas a la abuela, para nosotros: el *karityobbo*. Se imaginaban nueve abrazos y besos muy breves, pero fuimos un centenar uno a uno cantando, llorando, bordeando a la abuela para que pudieran pasar más y pasando ciertos objetos importantes por su cara y cuerpo para preparar su viaje.

De esta manera se pone sobre un banco en la fachada principal de la casa, expuesto al público, donde permanece durante unos minutos. En este lapso de tiempo, la población se acerca al féretro para ver el cuerpo del difunto y para darle el último adiós. (Eteo, 2013, p. 231)

“Al exponer el cadáver fuera, la gente se acerca a verlo, llora y se lamenta, resaltando los valores del difunto. Al final, sollozando, dicen: ‘adiós, que tengas buen viaje’ (*öwewè, eta lèllè*)” (p. 232).

Se cuida la sepultura del cuerpo en la tierra, porque es en esta donde el cuerpo debe permanecer; y se conecta, por primera vez, el *böé* con el mundo de los ancestros con un pequeño hueso de antílope llamado *böösò*, para que así de forma paulatina vaya alejándose del cadáver. (Eteo, 2013, p. 227)

“El *böösò* simboliza el nexo que une a los vivos (*ribötyö*) y a los muertos del clan materno (*ö mmò*), y por eso se llama *ö böösò wá baíribbo*, es decir, el nexo de unión con el matriclán” (p. 232).

“*Bóllò kó böösò wá baíribbo bé työboaó, ettá lèllè ètyé ölla hèlaé*. Este es el *böösò* de los *baíribbo* de nuestra familia, que tengas buen viaje” (p. 233).

A pesar de que la religión cristiana haya interferido en todos los estratos de la concepción bubi y forma de vida, el proceso ritual de la muerte mantiene un núcleo estructural que le da el sentido del sistema y cosmovisión del mundo bubi (Eteo, 2013).

Fuimos a la capilla del tanatorio en la que, aun siendo un espacio grande con capacidad para muchas personas, no entraron todos y estuvieron de pie al fondo, a los lados y también tras la puerta. Me emocionó ver la de gente que estaba ahí para despedir a mi abuela. Sus canciones favoritas eran las bubis de la iglesia, ella cantaba en el coro de Bisila. Le hubiera gustado ese final.

Salimos en procesión todos tras el ataúd. No se veía el final de la cola y nos desplazábamos a paso lento al ritmo de las canciones tradicionales bubis. Los sentimientos se encontraban, ya que ya habíamos pasado por ahí meses antes para despedir a otra persona importante de nuestra familia. El ritmo de la música que se entonaba y las voces nasales hacía que creciera la emoción, el entierro fue un momento de gritos y lloros.

Tòò tyíleri, etá lèllè, wè pále mmò öbbé. Bötyö ná aa tyílero a tyí wellò èriia wèlla. Ölla pálla ètáta á baiolla báó, wá bèkelè ruhue, óllo ntu i nõkkò iáó allo iéa palle bellá. Has sido enterrado, que tengas buen viaje. No vuelvas al poblado ni te conviertas en mal espíritu. A nuestros antepasados díles que protejan y bendigan a la familia. (Eteo, 2013, p. 233)

Fuimos saliendo del cementerio y la abuela Balopá—otra de las hermanas de mi abuela—nos fue salpicando con agua de mar a todos según íbamos pasando. Estábamos en el medio y medio de la península Ibérica, pero nos las apañamos bien para sentir Bioko cerca. Muchas veces el agua salada llegaba a Fuenlabrada desde Galicia, pero esta vez creo que fue desde Bilbao.

“Mediante una aspersión de agua de mar realizada por una mujer que se sitúa delante de la casa. Con la mano, esta mujer tira sobre los hombres el agua de mar contenida en una botella” (Eteo, 2013, p. 231).

Del cementerio nos fuimos todos a casa de la abuela, ya sin ella. Antes de entrar, nos esperaba de nuevo la abuela que nos había rociado agua de mar, esta vez con un cuenco con la sangre derramada del cuello de una gallina. Nos purificaba antes de entrar en la casa pasando la cabeza del animal por los pies.

En las celebraciones de ritos bubis que implican algún sacrificio, deben usarse animales por los que se haya suplicado para que sus espíritus contribuyan a lograr el buen fin del ritual que celebran. (Sepa, 2011).

Hablamos ya de la purificación primera que han de realizar todos al volver del cementerio. A la entrada de la aldea encontrarán un gran plato de barro con hojas de plantas purificativas untadas en aceite de palma; podrá haber también una gallina descabezada arrojando sangre por su cuello. Cada uno se lavará las manos con agua y después untará sus brazos, antebrazos y el empeine de sus pies con el aceite de las hojas y la sangre de la gallina. Con este rito quedarán tranquilos de librarse de los efectos de la muerte. (Martín del Molino, 1989, p. 146)

Según la tradición, después del entierro, la gente vuelve a la casa mortuoria para purificarse, para conocer el día



La gallina y los Nike Air, López-Ganet, 2019

de la celebración del *lōātōra* y para dar el pésame a la familia. . . . La purificación se hace de dos formas: mojarse las manos en un cubo de agua de mar con *kinabórí*, o por la aspersión directa de agua de mar sobre el público hecha por mujeres mayores del entorno familiar del difunto ante la puerta de la casa mortuoria. En algunos poblados, sobre todo del este de la isla, este acto se complementa con una unción de aceite de palma en los pies. Simbólicamente esta purificación tiene como finalidad eliminar la contaminación de la muerte. Para los bubis, el estado de pureza es vital (Eteo, 2013, p. 234)

Una vez dentro, compartimos una comida familiar con todos. Si no cabíamos en la capilla, imaginense en el piso; ocupábamos salón, cocina, entrada, pasillo y zonas comunes del edificio. Con ese día bonito en familia, terminaba el rito para mí—o eso me creía. Nos volvíamos Sobesobó y yo para casa. Días después también mamá.

Entonces mi madre empezó a vestir de negro. A mí me chocaba, me gusta ver a mi madre alegre y vestida de colores vivos. Creo que hasta algún día le pedí que parara, no lo acababa de ver necesario ya que las misas de difuntos y el vestirse de negro durante un año son costumbres cristianas relativamente recientes (Eteo, 2013). Una parte de mí no entendía la complejidad del asunto y se esperaba una tradición únicamente bubis, algo casi imposible.

El luto bubis solo afecta a la pareja de la persona fallecida, de existir; en caso contrario, nadie realiza ni mimetiza su muerte. La tradición consistía en permanecer un mes en la casa del difunto ya que “mientras el suelo esté húmedo, el difunto visita el entorno en el que vivió,” por lo que los familiares permanecen en la casa mientras la tumba no seque (Eteo, 2013, p. 247).

Pocos años antes había fallecido mi tío, un hermano de mi madre. Fue en Guinea y no pude estar presente. Mi madre y su hermana cogieron un avión y cumplieron con su parte como representación de toda la familia que no pudo viajar. Era la primera vez que mi madre volvía a Malabo, después de más de 30 años, y lo hacía para decir adiós a un hermano que no veía desde entonces.

Fotos de la vuelta de mamá a Bioko 30 y pico años después, archivo doméstico, 2010



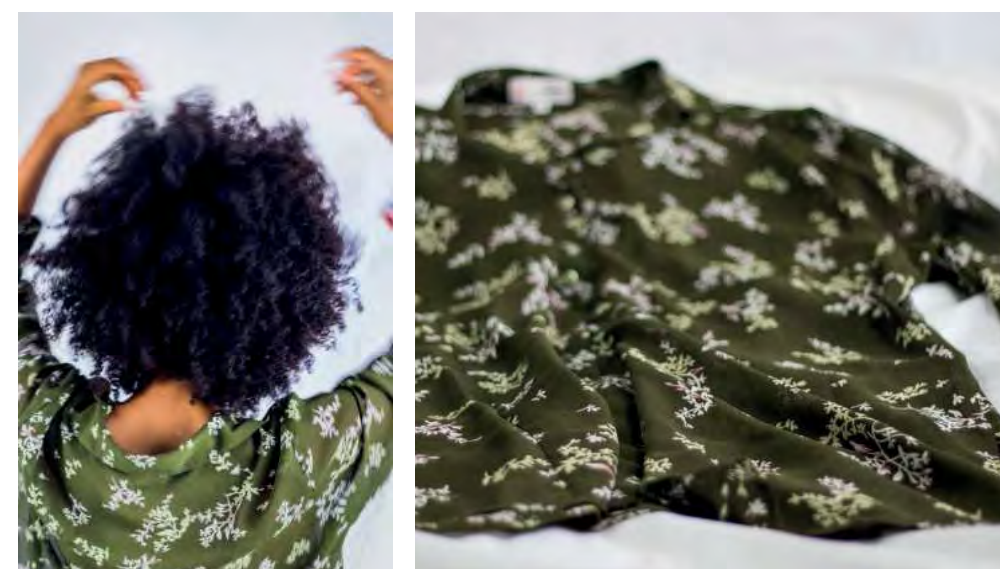
A pesar de que era el año 2012, llevé la cámara analógica de mi infancia—en la que puedes poner “I love you,” “happy birthday,” “zorioneko festak,” “et trobo en falta,” “tk echo de menos” o “feliz cabodano” entre otras cosas—y un par de cámaras de usar y tirar por si la vieja le fallaba. Quedó en contarme todo con pelos y señales a la vuelta.

Las fotos y sus palabras contaban las aventuras que vivieron y lo que supuso para ella esa vuelta a su infancia, familia y origen 30 años después. Recuerdo su esfuerzo por captar las formas de construir y edificios que le llamaban la atención, ya que yo estaba en segundo de carrera y suponía que me gustaría verlo. También todo lo relacionado con los ritos y espiritualidad con fotos de la *rohiá* y de momentos de la despedida de su hermano. Pero una de las cosas que más me sorprendió fue saber que una de sus tareas principales al ir hasta allí era lavar la ropa de su hermano en el mar.

En la madrugada del vigésimo día de aislamiento, el *bökoto* sale de la habitación donde estaba aislado y, acompañado(a) de sus familiares, va al mar, donde es objeto de otro acto de purificación, que consiste en echarse al mar, despojarse de la ropa que lleva puesta desde el día de su encierro, bañarse, salir limpio del agua y vestirse con otra ropa. Según la tradición, en el viaje de regreso al poblado no debe mirar hacia atrás. Estas tres acciones son otra manifestación del deseo de despojo y desvinculación con la muerte. (Eteo, 2013, p. 250)

Tiempo y tiempo después, mi madre fue a Madrid y a la vuelta me dio una camisa de la abuela. Yo no acababa de entender el porqué, pero me explicó que “me había tocado” y la guardé con especial ilusión desde entonces.

Finalmente, al fallecer, entre otras tareas, los familiares del muerto se encargan de recoger y apartar su ropa.



La camisa de la abuela, Charo Lopes, 2019

En un acto familiar posterior, se recuentan y anotan en una libreta todas las pertenencias del difunto. Si este dejó un testamento, también se pone en la maleta. Se cierra, guarda y fija la fecha de su apertura y reparto. Normalmente el tiempo suele ser de un año. Este acto se conoce con la expresión “cerrar el baúl o maleta” (*o ribëö löbaka*). Generalmente se invita a los ancianos al acto para asegurar que todo se haga correctamente. Llegado el momento fijado, se convoca otro encuentro de idéntica naturaleza que el anterior y en la misma casa, para abrir y “repartir la ropa (*o abi kuuá*) del difunto”. . . . En la distribución de las propiedades, todos los hijos, hombres y mujeres, tienen los mismos derechos. (Eteo, 2013, pp. 251-252)

“Ná bötyö eá ribötyö atý tilo (quien ha venido a este mundo, no debe irse).” (Eteo, 2013, p.183)

La muerte para los bubis no se completa simplemente con la muerte física, sino que se entiende como un proceso que no concluye hasta que se realizan todos los rituales que busca reencontrar a la persona con sus antepasados (Mbiti, 1991). Su desaparición física no supone la extinción de su figura, sino más bien su revalorización (Sepa, 2011). Mi abuela emprendía su viaje

y, con ella y nuestra historia, yo emprendía el mío.

Recoge Bolekia (2014) un refrán bubi que dice que “un extranjero puede estar veinte años fuera, pero siempre vuelve a su pueblo” (p. 75). Mi búsqueda todos estos años ha estado apoyada en ella, en lo que me había hecho llegar y en mi frustración por no haber podido hacerle las preguntas que me surgían. Basta que se fuera para que despertara mi conciencia y, de alguna manera, continuara yo con parte de su legado y de su historia.

“El presente es un vaivén entre la añoranza y el sueño,” afirma Bolekia (2014, p. 11). Idealizaba lo desconocido, un origen común y un pasado; pero también una familia, un hogar en Bioko, un sentido de pertenencia y un futuro. La investigación, acercamiento a mi gente, lecturas y viajes me permitieron seguir.

Paraíso en Ela Nguema, López-Ganet, 2019



“Cuando rechazamos el relato único, cuando comprendemos que nunca existe una única historia sobre ningún lugar, recuperamos una especie de paraíso” (Adichie, 2018, p. 29).

5.11.

PUESTA EN PRÁCTICA DE LA TERCERA ETAPA

Mis intereses habían cambiado y en esta tercera etapa se centraban en la búsqueda de ese origen al que recurría cada vez que parecía no pertenecer a la tierra que me vio nacer y crecer. Eso significó en la puesta en práctica un acercamiento a Oleiros y a Ela Nguema, compartiendo mi historia en un colegio de mi ayuntamiento y en otro del barrio que vio crecer a mi madre. El final de la investigación a nivel educativo consistió en el diálogo de los inicios.

No me había parado a pensar hasta mi paso por un centro educativo de Bioko en cómo habría sido mi vida si hubiese sido mi padre el que hubiera ido a Guinea Ecuatorial. ¿Haría bubi y pichi?, ¿me sentiría parte?, ¿estaría haciendo una tesis doctoral sobre mis orígenes gallegos?

5.11.1.

RAÍCES QUE ASOMAN EN OLEIROS

Qué: “Raíces que asoman no Juana de Vega”

Dónde: CEIP Juana de Vega, Nós, Oleiros, A Coruña

Cuándo: 20/03/2019

Quién: Alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º de primaria



Raíces que asoman en Nós, López-Ganet, 2019

CONTEXTO

El 20 de marzo del 2019 pasé la mañana en el CEIP Juana de Vega, el colegio de Nós (Oleiros), escuela localizada en el ayuntamiento en el que nací y crecí. El orientador del centro y personal del ayuntamiento me invitaron a compartir mi realidad como mujer negra en Galicia y sirviera de referente para el alumnado. Al día siguiente era el 21M (Día Internacional contra la Discriminación Racial), así que trabajaríamos el tema a partir de mi trabajo de investigación y mi historia de vida.

Todas las puestas en práctica se habían llevado a cabo alejadas de los dos lugares que sentía como hogar y que entendía como orígenes: Oleiros y Malabo. Me había dicho a mí misma que no repetiría la acción en forma de sesión aislada en la que no pueda conectar con el alumnado en un período largo de tiempo, me había centrado en el trabajo de investigación individual, de lo ubi y familiar.

Sin embargo, al ser la propuesta planteada en la tierra que me vio nacer y una semana exactamente antes de que me subiera al avión que me llevaría a Bioko, decidí que intervenir en mis dos orígenes sería la mejor manera de poner fin a la investigación a nivel educativo.

PLANTEAMIENTO DE LA ACCIÓN

Se montó la acción en colaboración con el colegio y el ayuntamiento. Se desarrolló en una única mañana y aprovechamos para que los cuatro niveles más altos de primaria pudieran pasar por ella, usando cada sesión de la mañana para cada uno de los cursos:

- 9:00 - 9:50 - 5º EP (23 alumnos)
- 9:50 - 10:40 - 6º EP (17 alumnos)
- 10:40 - 11:30 - 4º EP (34 alumnos)
- Recreo: 11:30 - 12:00
- 12:00 - 13:10 - 3º EP (34 alumnos)

El planteamiento fue igual para todos los grupos: nos poníamos cómodos y nos presentábamos, compartía algunos de mis microrrelatos apoyados en las imágenes (“Soy la única marrón,” “Mamá, soy fea,” “Cadela de palleiro,” “Una negrita bailando ghallegho”) para acercar el tema a partir de mi propia historia. Nos pusimos en contexto hablando del día 21 de marzo y conversando sobre su conmemoración, vinculamos su trabajo sobre “tribus del mundo”—había visto tanto un mural a la entrada con ese título como otro con mujeres referentes en el que las mujeres negras brillaban por su ausencia—y les hablaba del pueblo ubi y trabajábamos en grupo alrededor de conceptos como identidad, pertenencia o racismo.

Como el último grupo era el de los más pequeños y teníamos 20 minutos más que con el resto, y como contaba con la presencia de Emma y Yosi—trabajadoras de ACCEM, una organización sin ánimo de lucro, apartidista y aconfesional que trabaja para mejorar las condiciones de vida de las personas en situación de vulnerabilidad — propuse hacer responsable al último grupo de dar forma a lo propuesto por el resto y crear un mural final que recogiera las ideas tratadas toda la mañana.

DINAMIZACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN

Sesión 1 [5º]

-Entrada. Entramos al aula, exploramos su vacío ya que no tiene sillas ni mesas y cogemos sitio. [5’]

-Presentación. Decimos nuestros nombres y les cuento quién soy, a qué me dedico y qué plan propongo para la mañana en el colegio. [5’]

-Recuerdos. Comparto mi historia con el alumnado a partir de las imágenes y los microrrelatos. Antes de contarlo, pido que interpreten qué ven en la fotografía/fotomontaje/collage (¿Qué veis en la imagen?, ¿qué creéis que pasa?, ¿qué os sugiere?). Nos centraremos en un microrrelato con cada clase. [10’]

–“Soy la única marrón.”

-21M. Ponemos en contexto la fecha, el 21 de marzo (Día Internacional Contra la Discriminación Racial) y trabajamos por grupos distintas ideas para poder llegar a posibles cambios y soluciones.[20’]

-Formamos grupos de 4 ó 5 personas para trabajar de forma más fácil.

-Describimos el concepto de IDENTIDAD.

-Cada grupo expresa cómo entiende la idea de IDENTIDAD en forma de texto o dibujo.

-Vinculamos las reflexiones a las que llegó cada grupo con el racismo que existe en nuestra sociedad y conversamos en torno a maneras de erradicarlo.

-¿Sabíais que yo soy africana? Al llevar todo el curso trabajando con el tema de “culturas del mundo” en clase y tener información sobre África y “sus tribus” colgada por los pasillos, planteo hablar del tema. Presento la mía, la etnia ubi, la isla de Bioko y la situamos en el mapa. [5’]

-Despedida. Nos hacemos las últimas preguntas, recogemos y nos despedimos. [5’]



Raíces que asoman en Nós, López-Ganet, 2019

Sesión 2 [6°]

-Entrada. Entramos al aula, exploramos su vacío ya que no tiene sillas ni mesas y cogemos sitio. [5’]

-Presentación. Decimos nuestros nombres y les cuento quién soy, a qué me dedico y qué plan propongo para la mañana en el colegio. [5’]

Recuerdos. Comparto mi historia con el alumnado a partir de las imágenes y los microrrelatos. Antes de contarlo, pido que interpreten qué ven en la fotografía/fotomontaje/collage (¿Qué veis en la imagen?, ¿qué creéis que pasa?, ¿qué os sugiere?). Nos centraremos en un microrrelato con cada clase. [10’]

–“Mamá, soy fea.”

-21M. Ponemos en contexto la fecha, el 21 de marzo (Día Internacional Contra la Discriminación Racial) y trabajamos por grupos distintas ideas para poder llegar a posibles cambios y soluciones.[20’]

-Formamos grupos de 4 ó 5 personas para trabajar de forma más fácil.

-Describimos BUENO y BONITO y trabajamos la idea de REFERENTES.

-Cada grupo expresa cómo se imagina a UNA PERSONA BUENA Y BONITA PARA TENER COMO REFERENTE en forma de texto o dibujo.

-Vinculamos las reflexiones a las que llegó cada grupo con el racismo que existe en nuestra sociedad y conversamos en torno a maneras de erradicarlo.

-¿Sabíais que yo soy africana? Siendo que llevan todo el curso trabajando con el tema de “culturas del mundo” en clase y hay información sobre África y “sus tribus” colgada por los pasillos, me gustaría hablar del tema. Presento la mía, la etnia bubi, la isla de Bioko y la situamos en el mapa. [5’]

-Despedida. Nos hacemos las últimas preguntas, recogemos y nos despedimos. [5’]

Sesión 3 [4°]

-Entrada. Entramos al aula, exploramos su vacío ya que no tiene sillas ni mesas y cogemos sitio. [5’]

-Presentación. Decimos nuestros nombres y les cuento quién soy, a qué me dedico y qué plan propongo para la mañana en el colegio. [5’]

-Recuerdos. Comparto mi historia con el alumnado a partir de las imágenes y los microrrelatos. Antes de contarlo, pido que interpreten qué ven en la fotografía/fotomontaje/collage (¿Qué veis en la imagen?, ¿qué creéis que pasa?, ¿qué os sugiere?). Nos centraremos en un microrrelato con cada clase. [10’]

–“Cadela de palleiro.”

-21M. Ponemos en contexto la fecha, el 21 de marzo (Día Internacional Contra la Discriminación Racial) y trabajamos por grupos distintas ideas para poder llegar a posibles cambios y soluciones.[20’]

-Formamos grupos de 4 ó 5 personas para trabajar de forma más fácil.

-Describimos el concepto de DISCRIMINACIÓN.

-Cada grupo expresa cómo entiende la acción de DISCRIMINAR en forma de texto o dibujo.

-Vinculamos las reflexiones a las que llegó cada grupo con el racismo que existe en nuestra sociedad y conversamos en torno a maneras de erradicarlo.

-¿Sabíais que yo soy africana? Siendo que llevan todo el curso trabajando con el tema de “culturas del mundo” en clase y hay información sobre África y “sus tribus” colgada por los pasillos, me gustaría hablar del tema. Presento la mía, la etnia bubi, la isla de Bioko y la situamos en el mapa. [5’]

-Despedida. Nos hacemos las últimas preguntas, recogemos y nos despedimos. [5’]



Raíces que asoman en Nós, López-Ganet, 2019

Sesión 4 [3°]

-Entrada. Entramos al aula, exploramos su vacío ya que no tiene sillas ni mesas y cogemos sitio. [5’]

-Presentación. Decimos nuestros nombres y les cuento quién soy, a qué me dedico y qué plan propongo para la mañana en el colegio. [5’]

-Recuerdos. Comparto mi historia con el alumnado a partir de las imágenes y los microrrelatos. Antes de contarlo, pido que interpreten qué ven en la fotografía/fotomontaje/collage (¿Qué veis en la imagen?, ¿qué creéis que pasa?, ¿qué os sugiere?). Nos centraremos en un microrrelato con cada clase. [10’]

-“Soy de tribu y de parroquia.”

-21M. Ponemos en contexto la fecha, el 21 de marzo (Día Internacional Contra la Discriminación Racial) y trabajamos por grupos distintas ideas para poder llegar a posibles cambios y soluciones.[20’]

-Formamos grupos de 4 ó 5 personas para trabajar de forma más fácil.

-Describimos el concepto de RACISMO.

-Cada grupo expresa qué entiende por RACISMO en forma de texto o dibujo.

-Vinculamos las reflexiones a las que llegó cada grupo con el racismo que existe en nuestra sociedad y conversamos en torno a maneras de erradicarlo.

-¿Sabíais que yo soy africana? Siendo que llevan todo el curso trabajando con el tema de “culturas del mundo” en clase y hay información sobre África y “sus tribus” colgada por los pasillos, me gustaría hablar del tema. Presento la mía, la etnia bubi, la isla de Bioko y la situamos en el mapa. [5’]

-Montamos el mural. Recopilamos y ordenamos el trabajo de toda la mañana y generamos una denuncia contra la discriminación racial que colocaremos en la entrada de la escuela para llegar al resto del alumnado, profesorado, personal del centro y familias. [15’]

-Despedida. Nos hacemos las últimas preguntas, recogemos y nos despedimos. [5’]

EVALUACIÓN

Había decidido no repetir la acción, pues ya no me apetecía aparecer en el colegio o instituto y pasar como un rayo, ya que no me llegaba para conectar con el alumnado. Estaba en una fase de trabajo personal, de investigación individual en relación a mi historia familiar y en un acercamiento a la cultura y lengua bubi. Me apetecía compartir el proceso, contar mi búsqueda y acercar mi realidad e investigación a quien me quisiera escuchar. Sin embargo, aun sin espejos autorretratados, intercambio e instalación artística, me pareció que debía quedar algo en el centro: un mural, pensamos.

El mural fue el resultado visual de lo trabajado a lo largo de toda la mañana. Utilizamos las descripciones que hicieron por grupos y dimos forma a las soluciones que fueron saliendo en las lluvias de ideas. Sentimos como grupo la responsabilidad de cumplir con el mensaje del mural e invitar al resto de la comunidad educativa a ser conscientes de lo aprendido. Lo colgamos en el pasillo para hacerlo público.

Hasta la conversación final con el último grupo y la ayuda de Emma y Yosi (ACCEM) no nos soltamos a compartir, interactuar y preguntar. Salieron situaciones personales, comentarios y dudas que enriquecieron el trabajo y demostraron que el mural era lo de menos.

REFLEXIÓN TRAS LA ACCIÓN

Al llegar al centro me recibió parte del equipo docente y les conté por arriba de qué iba mi trabajo. Después de vaciarme, de compartir lo más personal e íntimo e intentar acercar la realidad de tanta gente a partir de la mía, el comentario de una profesora fue: “gracias, pero en mi clase no hay racismo, la verdad.” Entonces supe que había fracasado y que seguramente no fuera bien por ahí. La acción no podía consistir en una única

sesión descontextualizada con un alumnado con el que no había compartido nada anteriormente y un profesorado desconectado también de la intervención.

Volvía, de nuevo, a codearme con la idea de receta mágica antirracista de la que me había alejado en la primera etapa. Pero esta vez con el hándicap de no contar con ningún tipo de vínculo previo con el alumnado. Las estrategias artísticas habían desaparecido para poder centrarme en la transmisión del mensaje y en la conversación entorno a mi historia y al antirracismo, pero tanto mi autobiografía como el poder de empatía residían en esas estrategias artísticas que se habían obviado por falta de tiempo y por mi deseo de no repetir el mismo proceso.

Raíces que asoman en Nós (muro de ideas), López-Ganet, 2019



5.11.2.

RAÍCES QUE ASOMAN EN MALABO

Qué: “Raíces que asoman en Ela Nguema”

Dónde: Colegio Español, Ela Nguema, Malabo

Cuándo: 23+26/04/2019

Quién: Alumnado de 2ºESO.

Raíces que asoman en Ela Nguema, López-Ganet, 2019



CONTEXTO

Solo había estado en Guinea Ecuatorial una vez, en 2014. Lo poco que sabía de esa tierra que sentía mía aun sin haber crecido en ella era lo que mi madre me había contado y lo que había leído en los libros devorados desde mi año en Canadá. De repente tenía que asistir a todo cuanto evento hubiera en relación a la cultura bubi, Guinea o África en general. Tenía sed de todo lo que me había faltado.

El 13 de julio del 2018, en el seminario de la UNED Revisitando las descolonizaciones africanas: 50 años de la independencia de Guinea Ecuatorial, organizado por el Centro de Estudios Afro-hispánicos (CEAH), hubo una palestra centrada en los proyectos educativos en Guinea Ecuatorial. Me había ido hasta Canadá o India a conocer su sistema educativo, y desconocía el de la tierra con la que soñaba.

Estaría un mes en la isla entre marzo y abril del 2019, sería mi segunda vez y llegaría con las ideas algo más claras. Una parte de mí quería quedarse, pasar una temporada de mi vida allí, así que ese mes sería una oportunidad para conocer de cerca el funcionamiento de alguna escuela.

PLANTEAMIENTO DE LA ACCIÓN

Algo parecido a lo que supuso hacer la acción con Afrogalegas, esperaba que pasara en Malabo: mi historia y yo dejamos de ser el único foco de diferencia para hablar de diversidad y pasamos a compartir realidades todos desde una situación similar. Me preguntaba muchas veces, ¿qué hubiera pasado si hubiera sido al revés? Si mis padres se hubieran conocido en una discoteca de Malabo y hubiera crecido allí, ¿cuál sería mi relación con mis raíces gallegas?, ¿hablaría bubi y pichi?, ¿me abrazaría a mi negritud de esta forma?

No me quedé contenta después del taller en Nós (Oleiros), así que intentaría volver a la idea de estirar las sesiones en varios días para poder reposar la información, dejar tiempo para el diálogo del alumnado con sus familias y centrar la atención en el intercambio de historias, impresiones y sensaciones.

DINAMIZACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN

Sesión 1

-Presentación. Nos presentamos y les cuento a qué me dedico, de dónde vengo y qué vamos a hacer durante las dos sesiones que estaremos juntos.

-Recuerdos. Comparto con el alumnado mi historia a partir de los microrrelatos y las imágenes (fotografías, fotomontajes y collages).

-¿Qué significa para ti ser...? Reflexionamos acerca de qué significa ser parte de cada una de las etnias de Guinea Ecuatorial: bubi, fang, ndowé, annobonés, corisqueño, bissió o criollo.

-Búsqueda personal. Invito al alumnado a entrevistar a mayores, nombre tribal, fotografías antiguas, canciones en nuestra lengua materna, algún objeto ritual, historias familiares

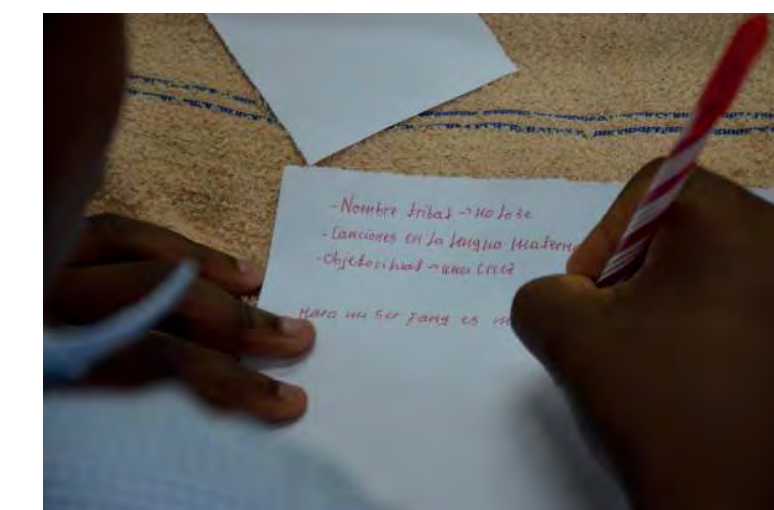
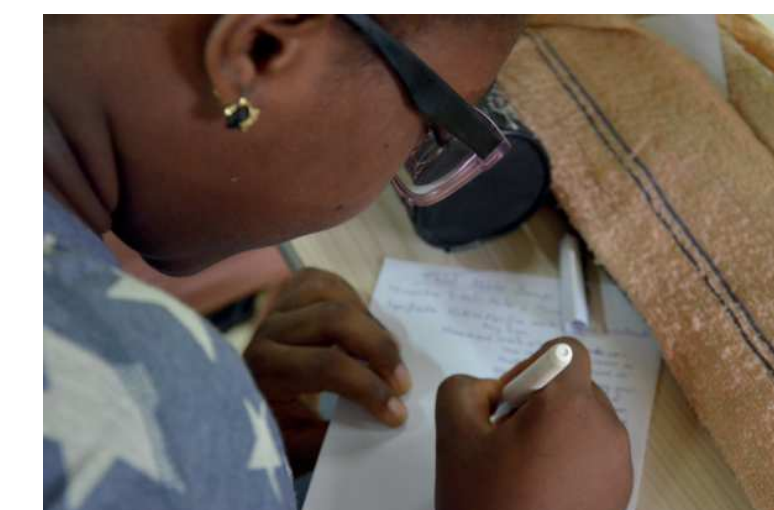
Sesión 2

-Compartimos nuestras búsquedas.

-Preparación vídeo. Cada uno ordena la información recopilada y piensa en cómo le gustaría contarme su historia.

-Grabación.

-Conversación final.



EVALUACIÓN

Las reflexiones del alumnado fueron muy enriquecedoras: investigaron sobre su familia, preguntaron sus nombres en lengua materna, reflexionaron sobre sus orígenes—que en muchos casos tenían de distintas etnias y países—, llevaron a clase objetos que nos podían interesar en relación al tema como un libro sobre las tradiciones del país, compartieron conmigo ritos tradicionales que habían vivido, sus sensaciones en relación al resto y con respecto a ellos mismos.

“Una vez de pequeño llegué a clase (era mi primer día) y me di cuenta de que era más oscuro. Yo le insistía a mi madre que me pintara porque quería ser como los demás y ella me dijo que eso me hacía especial,” relató uno de los niños de la clase. La escena de “Soy la única marrón” se repetía en otro contexto, en un aula en Bioko, en esa tierra que yo soñaba dejar de ser “la única.” El colorismo había hecho parte, la pirámide de la opresión continuaba su curso.

“Mi padre es fang y mi madre es ndowé. Ser ndowé me gusta porque la mayoría de la gente de Guinea es fang,” aseguraba otra alumna. De nuevo se juntaban dos culturas y se reivindicaba la minoritaria como forma de diferencia. “Para mí ser fang significa ser única, me hace sentir especial en contextos en los que soy diferente. En España, por ejemplo, hay negros como yo, pero no todos son fang.”

Al igual que para mí ser bubí, para el alumnado su identidad étnica también era una forma de comunidad, un sentido de pertenencia: “Para mí ser fang es tener una tribu común.” A nivel territorio no, pero la desconexión que yo siento idiomática sí se mantenía en la mayoría de casos: “Ser fang es tener algo en común con toda mi familia. No hablo fang, pero lo entiendo. Me gustaría hablar mi lengua para así comunicarme con algunos de mis familiares que están acostumbrados solo a hablar el fang.”

El padre de mi madre era senegalés y su lengua materna es el wolof. . . . Que mi madre se apellide Ndjoku por parte de madre quiere decir que es descendiente del rey Ndjoku, y si ahora vas a Corisco y dices que eres de la familia Ndjoku verás que te tratarán con respeto.

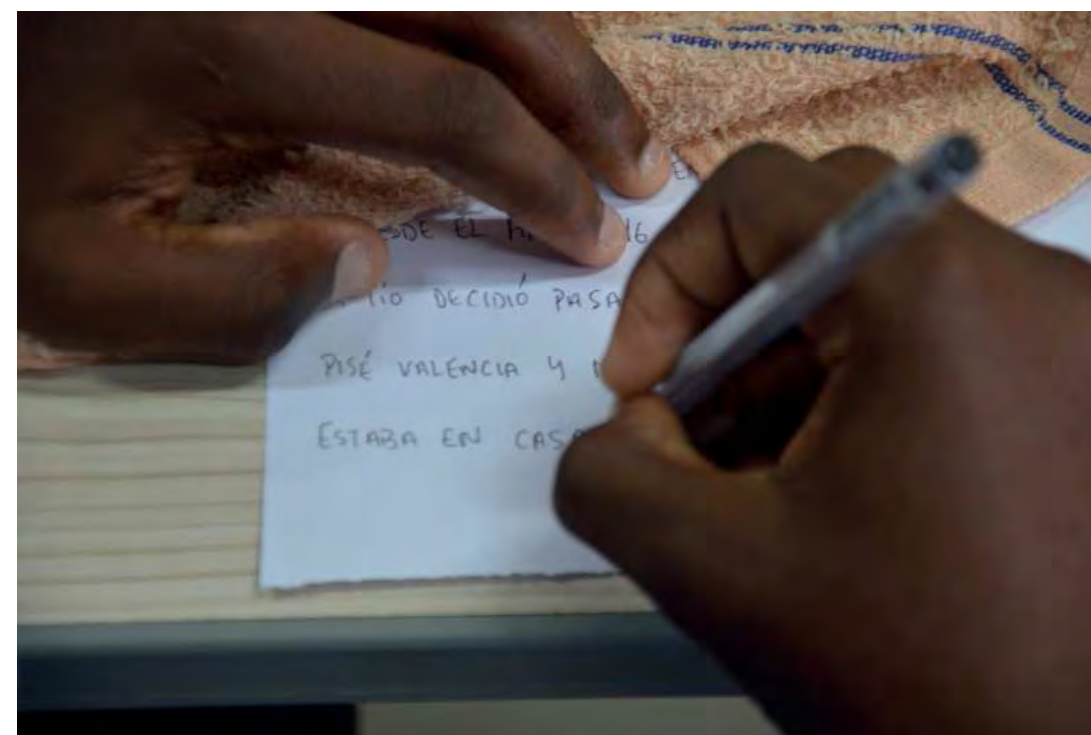
Pertenecieran a la etnia que pertenecieran, las tradiciones culturales ocupaban gran parte de su discurso y reflexión:

“Los fang tenemos una tradición de poner un collar de color rojo a las mujeres que acaban de parir.”

“Cuando hay un muerto y terminan de cantarle, ponen su foto en una mesa con comida como si se la fuese a comer.”

Dos fang no se pueden casar, eso escuché, si son de la misma tribu. ¡Eso podría molestar a cualquiera! Cuando sea mayor y me encuentre con una mujer y al final me enamore de ella... cuando me quiera casar con ella... ¿qué?

Cuando tenía 12 años, me llevaron al pueblo y me hicieron líneas con una hoja y luego me pusieron sobre un altar hecho de madera y estaba ardiente pero no me quemaba. Me gustaría que al morir me enterraran en la luna.



Fotograma del vídeo *Reflexionando en Ela Nguema*, López-Ganet, 2019. https://youtu.be/_l3n2vW1kE

Raíces que asoman en Ela Nguema, López-Ganet, 2019

REFLEXIÓN TRAS LA ACCIÓN

Hubo un momento de la conversación con el alumnado en el que compartí, además de las historias detrás de cada una de las imágenes de los microrrelatos, la pregunta que me hacía sobre qué hubiera pasado si hubiera sido al revés y hubiera crecido en Malabo. Un niño me dijo que hubiera pasado lo mismo, que me habría preguntado cómo era España y habría querido conocer Galicia con todas mis fuerzas.

De alguna manera, me valió para relativizar y relajarme. Mi historia es la que es, mis vivencias son las que son, y tengo la suerte de poder estar dedicándoles todo el tiempo del mundo a todas las dudas que me surgen. Cada viaje, conversación y lectura llevada a cabo durante estos años de investigación me han ayudado a ver mi historia desde distintas perspectivas, empatizar con la del resto e incluso verme reflejada en cada una de ellas.

Leyendo *Pequeño País* de Gaël Faye (2018) conecté con mi infancia soñada en Bioko. Gracias a Gaby—su protagonista, hijo de una ruandesa tutsi y un francés, criado en Burundi—y sus aventuras con sus amigos por las calles de Buyumbura, me di cuenta de que el alumnado quizás tuviera razón y no habrían sido tan diferentes mis reflexiones personales y mis preguntas internas de haber crecido en la isla en vez de en mi finca oleirense. La escena del coche abandonado ya me la sabía: ese coche abandonado, esa pandilla y exploración de lo que nos rodea también lo había vivido yo estando tan lejos de ese origen...

Los cinco nos pasábamos el tiempo discutiendo, no se puede negar, pero nos queríamos como hermanos. Por las tardes, después de almorzar, los cinco nos largábamos a nuestro cuartel general, los restos de una Volkswagen Combi que estaba abandonada en medio de un terreno baldío. En la furgoneta charlábamos, bromeábamos, fumábamos Supermatch a escondidas, escuchábamos las increíbles historias de Gino, los chistes de los gemelos y Armand nos enseñaba las cosas inverosímiles que era capaz de hacer, como mostrar el interior de sus párpados dándoles la vuelta, tocarse la nariz con la lengua, torcerse hacia atrás el pulgar hasta rozar el brazo, abrir botellas con los dientes o masticar guindilla y tragársela sin parpadear. En la Volkswagen Combi decidíamos nuestros proyectos, nuestras escapadas, nuestras grandes correrías. Soñábamos a todas horas, imaginábamos, con el corazón impaciente, las alegrías y las aventuras que nos reservaba la vida. En resumen, en nuestro escondite del terreno baldío del callejón estábamos tranquilos y éramos felices. (pp. 71-72)



El coche de la finca: nosotras recurríamos a los plastidecor seleccionados con la longitud perfecta para sustituir a los supermatch de Gaby y compañía, archivo doméstico familiar, 1999



6. *SIPĚPĚ*, LA ETAPA ETERNA

6.1. DESCUBRIMIENTO DE LA SIPĒPĒ

Leí en la tesis de Eteo Soriso (2013) las palabras de Consolación Bokubó, una vecina de Bahó Basuala que dijo lo siguiente: “*Ribötyö lö mmò e haba helé. Aho bötelo hè sipĕpĕ ná sitya tyona ë atë nné é elam*” (p. 53), que se traduce por “el mundo de las personas y el mundo de los espíritus se encuentran en el mismo espacio. Solo hay una ‘membranita’, *sipĕpĕ*, que impide ver el otro lado.”

Esta afirmación me valió de mucho a la hora de generar esta tesis. Me recordó que no siempre hay por qué tener respuestas concretas, palpables y medibles para todo, y que la duda y lo invisible son parte del proceso. Pasé de comparar y cuestionarme qué había a cada lado de las relaciones—del Yo y del Otro—a centrarme en lo que ocurría en el medio, a lo que no pertenecía a ninguno pero nos unía; idea que pasé a aplicar tanto en mi investigación personal como en el aula y en los diferentes contextos educativos.

Cuando recurrí a mi familia para contrarrestar información, mi abuela—tía-abuela en la concepción de la familia occidental—me dijo que no, que *sipepe* era el humo del tabaco. No lo había pronunciado bien—aún no estudiaba bubi y no sabía cómo sonaban las distintas vocales con según qué acentos—, pero

THE DISCOVERY OF THE SIPĒPĒ

I read in Eteo Soriso’s dissertation (2013) the words of Consolacion Bokubó, a Bahó Basuala local resident that said the following: “*Ribötyö lö mmò e haba helé. Aho bötelo hè sipĕpĕ ná sitya tyona ë atë nné é elam*” (p. 53), that translates to “the world of the living and the world of the spirits are in the same space. There is only a ‘little membrane’, *sipĕpĕ*, that prevents us from seeing the other side.”

This idea proved very useful when generating my thesis. It reminded me that we cannot always obtain a concrete, tangible and measurable answer for everything and that doubt and what is invisible is part of the process. I moved from comparing and wondering what was there on each end of relationships—the I and the Other—to focusing on what lies in between, on what does not belong to neither but connects us. I started to put this idea into practice on my personal quest as well as in the classroom and other learning settings.

When I reached out to my family to confirm some information, my grandmother—my great aunt in a Western family concept—told me I was mistaken. *Sipĕpĕ* meant “tobacco smoke”. I had mispronounced it—I hadn’t studied Bubi yet and did not know how different vowel sounds were depending on the accent—, but that smoke and mist she was talking about also reminded me of the membrane I was after, so I was able to go on.

ese humo y neblina de la que me hablaba también me recordaba a la membrana que buscaba, así que pude seguir.

Además de un encuentro con la lengua, las clases de bubi de Löbëri con la iniciativa Pulóo son un viaje a la isla de Bioko y a su cultura. Compartimos curiosidades, lecturas, música, nuevos aprendizajes y cuestiones y, entre ellas, apareció mi ya casi obsesiva búsqueda de la sipĕpĕ.

Löbëri compartió mi inquietud y búsqueda con su madre quien, aun a miles de kilómetros de su Bososo natal, estaba muy conectada a sus tradiciones y formas de concebir la vida y el mundo. La sipĕpĕ es algo que se ve por un lado, pero por el otro no, me explicaban. La muerte es lo único que te permite pasar al otro mundo; si alguien muere, ya no la ves, aunque sí la sientes.

Efectivamente, la sipĕpĕ se refería a la membranita tal y como había leído en el trabajo de Eteo Soriso; membranita porque sipĕpĕ es el diminutivo de *ripĕpĕ*. El concepto se refiere a un filtro, membrana, colador, algo que permite pasar ciertas cosas pero otras no; pero es invisible, hay quien habla de muro de separación entre los dos mundos, incluso, o de un efecto similar al de las cataratas en los ojos. Un velo que nubla, un pequeño



Intentando descifrar bubi, López-Ganet, 2020

Beyond a connection with the language, Löbëri’s Bubi lessons and Pulóo’s initiative are a journey to Bioko island and its culture. We exchanged curiosities, readings, music, new learnings and issues. Among these, my nearly obsessive search of sipĕpĕ appeared.

Löbëri shared my personal curiosities and quest with her mother who, despite being thousands of kilometers away from her native Bososo, was very connected to her traditions and ways of conceiving life and the world. They explained to me that sipĕpĕ is something you can see from one side but not from the other. Only death allows you to go to the other world; if someone dies, you no longer see them, although you do feel them.

Indeed, sipĕpĕ refers to the little membrane just as I had read in Eteo Soriso’s work; little membrane because sipĕpĕ is the diminutive of *ripĕpĕ*. This concept refers to a filter, a membrane, a strainer, something that allows just some things to pass; but it is invisible. Some people talk about a separation wall between two worlds, or even about a similar effect as eye cataracts. A veil that hides, a small obstacle, a tulle, something slight on the horizontal axis, invisible and present in space and time. There is no literal translation, no possible image, nor the chance to justify the idea as we usually do so we can

obstáculo, un tul, algo leve en el eje horizontal, invisible y presente en espacio y tiempo. No hay traducción literal, ni imagen posible, tampoco la posibilidad de justificar la idea como estamos acostumbrados para poderla creer. Es la realidad que recibimos, el legado, la forma bubí de concebir el mundo; la sentimos y la aceptamos.

Explicaba la madre de Löbërí que cuando la persona muere, se cocina su *riakka* (comida especial) y se deja en un sitio llamado el *loatori*. “ya estás delante de la *ripëpë*.” Entonces, se habla con el difunto y se le dice que ha pasado la barrera y ya no comerá la comida con ellos, con su familia. Como afirma Mbiti (1991), “para la mayor parte de los pueblos africanos, el más allá está geográficamente ‘aquí’, y su separación con respecto a los humanos está en su invisibilidad” (p. 209).

Sipëpë a nivel de la diáspora

Conocer el concepto de sipëpë me ayudó a entender la vida, la muerte, el presente, el mundo, mi papel en él y lo que me rodea. Siento que, al igual que la espiritualidad bubí lo impregna todo y hace que el resto de estructuras beban de ella (como las estructuras de poder a nivel social o la estructura familiar), también la relación entre lo visible e invisible puede reflejar una forma de entendernos a nivel individual y colectivo.

Los binarismos existen y tiene todo el sentido que nos atraviesen. Lo que no tiene tanto sentido es olvidarnos de lo que representa esta sipëpë y luchar una y otra vez por pasar al otro lado u obligar al otro a que entre en nuestro mundo. Esto es aplicable a cualquier relación de contrarios eterna que hemos ido planteando a lo largo de la historia que no termina por mucho que repitamos la palabra horizontal para destruir sus poderosas jerarquías verticales. Compartimos espacios, experiencias, ilusiones, recuerdos, luchas y emociones, pero

believe in it. It is the reality we inherit, the legacy, the Bubi way of conceiving the world; we feel it and accept it.

Löbërí’s mother explained that when a person dies, their riakka (a special food) is cooked and left in a place called laotori: “you are now in front of ripëpë.” Then, you speak with the deceased and you inform them that they have passed their barrier and that they will no longer eat with them, with their family. As stated by Mbiti (1991), “for the vast majority of African people, the afterlife is geographically ‘here’, and its separation regarding humans remains in its invisibility.”(p.209).

Sipëpë at the level of diaspora

Acknowledging the concept sipëpë helped me understand life, death, the present, the world, my role in it and what surrounds me. I feel that the relationship between visible and invisible reflects a way of understanding (individually and collectively), just like what happens with Bubi spirituality. It covers it all and makes all the other structures (power structures at a social level or family structures) breathe from it.

Binarisms exist and it is common sense that they pierce us. What does not make sense is to forget what sipëpë represents and to fight again and again to cross to the other side or force someone to enter into our world. This is relevant to any eternal relationship between opposites considered throughout history. This binary relationship does not end with the never ending repetition of the word horizontal to destroy its powerful vertical hierarchies. We share spaces, experiences, hopes, memories, fights and emotions. Everyone from their own position and from their own world beholding respect and freedom.

cada uno desde su posición y su mundo, desde el respeto y la libertad.

Parece que el concepto de diáspora solo puede implicar sufrimiento. “Vamos vagando como hojas sueltas, pero nos acompañan nuestros espíritus,” nos explicaban los mayores en el encuentro de jóvenes bubis Ölöita lué ësèsèmbè (2019). Puede que por eso haya encontrado la respuesta a todas las incógnitas de mi investigación en mis raíces: adentrarme en lo bubí y comprender su forma de entender el mundo, la vida y la muerte me ayudó a entenderme a mí.

El concepto bubí de sipëpë me sirvió para ver—aunque de forma invisible—la conexión que había entre todas las sensaciones que me atravesaban. Aunque podría ser entendido como una barrera, límite o división, sipëpë para mí habla de diáspora, limbo, intermedio, encuentro, intimidad, calma y protección. La sipëpë es eso que me envuelve en el encuentro de los dos mundos y me permite quedarme ahí resguardada, en un tercer mundo: el mío.

Sipëpë a nivel personal

“He invertido gran parte de mi estudio en buscar la pregunta adecuada que me permita entender plenamente la separación entre el mundo y yo” (Coates, 2016, p. 150).

Intenté cruzar la sipëpë, pero al otro lado tampoco acabé de encajar. Desde entonces no he podido volver del todo, me he quedado en ese encuentro que te conecta y, sin embargo, provoca una soledad tan concreta. Desde esa posición se crea esta tesis, como una aportación personal desde lo íntimo para la comunidad. Según afirma Memmi (197), “un drama colectivo no podrá ser resuelto nunca a base de soluciones individuales” (p. 192).

It seems that the concept diaspora can only imply suffering. “We wandered like loose leaves, but we are accompanied by our spirits,” explained our elderly in the young Bubi encounter Ölöita lué ësèsèmbè (2019). That may be the reason why I found the answers to all the questions of my research in my roots: getting into what is Bubi and comprehending its way of conceiving the world, life and death helped me understand myself.

The Bubi concept of sipëpë helped me see—although in an invisible way—the connection among all the feelings I was experiencing. Despite being understood as a barrier, limit or division, for me sipëpë talks about diaspora, limbo, interval, encounter, intimacy, calmness and protection. Sipëpë is what surrounds the encounter between the two worlds, it allows me to remain protected, in a third world: mine.

Sipëpë at a personal level

“I have invested a great deal of my research to look for the appropriate question that allows me to understand completely the separation between the world and I” (Coates, 2016, p.150).

I tried to go across sipëpë, but on the other side I did not fit in either. Since then I have not been able to come back completely, I have stayed in that encounter that connects you and yet, causes such a specific loneliness. From that point, this dissertation is created, as a personal contribution from what is intimate to the community. According to Memmi (197), “a collective drama will never be settled through individual solutions.” (p.192)

No es que la autoestima de la que hablaba en la primera etapa ya no fuera un tema importante a tener en cuenta, ni que me hubiera alejado de la lucha antirracista, ni que en Bioko hubiera encontrado mi lugar de pertenencia idílico. La última etapa consiste en haber pasado por todas las fases que sentí que necesitaba, conocerme, conocer mi historia y percibir lo que me rodea de una manera más consciente. Una vez ahí, desde la libertad, seguridad y hasta tranquilidad que me daba esa posición, poder repensar qué puedo aportar y desde dónde.

A partir de la relación entre filosofías animistas, mitológicas y precoloniales, la artista Chioma Ebinama articula una visión de libertad fuera de los paradigmas occidentales sociales y políticos. Sentí muy próxima la obra de esta artista nigeriana y estadounidense, especialmente la serie Mammywater en la que parecen dialogar elementos importantes para mí como son madre, origen, hogar, protección o raíces.

Nne es madre para la artista Chioma Ebinama. También para Ezinma, una de las hijas del protagonista de *Todo se desmorona* (2010) de Chinua Achebe—aunque a su madre ella no la llamaba “Nne,” sino por su nombre, Ekwefi. Pero “Nne” para mí—y para el resto de bubis—es “Yo.”

Imaginaba las conclusiones de esta tesis divididas en las distintas categorías artográficas que me han acompañado a lo largo del trabajo: conclusiones a nivel de la investigación, a nivel educativo, artístico y personal, por el peso autobiográfico que siempre ha acompañado a la búsqueda. Intenté hacer cada apartado de ellos hermético, pero fue imposible; la sipèpè los abarca todos: el plano artístico con la necesidad de representarla y capturarla, el educativo con la incorporación de la idea de membrana en la acción y la pausa en la reflexión y la tranquilidad y calma a nivel personal que me llevó a admitir dentro de la propia investigación la incerteza.

It is not that the self-esteem issue mentioned in the first stage was no longer considered important. Neither did I separate from the antiracist fight, nor did I find Bioko the place I perfectly belonged to. The last stage consisted in overcoming all the phases I felt I needed. Getting to know myself, my history and becoming aware of what surrounds me. Once I reached that point, from that freedom, safety and peace that position gave me, I could rethink how I could contribute and where I could do it from.

From the relationship between animist, mythologist and precolonialist philosophies, the artist Chioma Ebinama constructs a vision of freedom outside the Western social and political paradigms. I felt quite close to the work of this artist, who is Nigerian and American. Especially the Mammywater series, where there seems to be a dialogue between important elements for me such as mother, origin, home, protection or roots.

Nne means “mother” for the artist Chioma Ebinama. As well as for Ezinma, one of the daughters of the protagonist of Chinua Achebe’s *All things fall apart* (2010)—although she called her mom by her name, Ekwefi, and not by “Nne”. But “Nne” for me—and for the rest of the Bubi community—means “I”.

I imagined the conclusion of this dissertation divided in the different artographic categories that accompanied me throughout my work: conclusions at different levels in terms of research, education, art and at personal level. Considering the autobiographical aspect that has always been part of this quest. I tried to separate each section hermetically, but it was impossible. Sipèpè covers them all. Artistically, with the need to represent and capture. Educationally, with the inclusion of the idea of membrane in the action and pause in the reflection. And personally, with the calmness and serenity that lead me to admit the uncertainty of the research itself.



Muchas de las reflexiones personales me han surgido a raíz de las experiencias en las aulas, los avances en la investigación se han visto condicionados por lo que he ido descubriendo a nivel personal, familiar y comunitario, y todo ello ha influido en la evolución de cómo me veo y cómo me represento. Lo que pasaba en cada uno de los niveles del trabajo (investigador, educativo, artístico y personal) generaba un cambio en el resto: así, una lectura me podía suponer un antes y un después en mi autopercepción, que podía hacerme cambiar el planteamiento de la puesta en práctica. Lo personal también es artístico y la investigación no existe, en este caso, sin mis vivencias, mis fotografías, mis reflexiones o lo sucedido en las aulas.

Many of the personal reflections arose as a result of the experiences in the classrooms, the progress in the research has been conditioned by what I have been discovering at a personal, family and community level and everything that influenced the evolution of how I see and represent myself. What happened in each and every work level unleashed changes in the rest: a reading could be a turning point in my self-perception, that could change the whole practical approach. The personal is also artistic and the research does not exist, in this case, without my experiences, my photographs, my reflections or without what happened in the classrooms.

Nne (mother) de la serie mammywater, Chioma Ebinama, 2019

6.2.

PROGRESO COMO CONTINUIDAD Y LEGADO

En la colonia convivían tipos que se aferraban a su pasado, pese a que estuviera deformado por la varita del colono, con otros integrados en el nuevo orden que implementaban y salvaguardaban los valores que ellos asociaban al progreso, aunque ese progreso significara la pérdida de su “yo” más elemental. Estaban también los que bebieron de un lado y otro y pretendían condensar los saberes de ambos mundos, eso sí, en países independientes (Mbomío, 2017, p. 41)



Democratic Institution, Comrades II: Addendum, Meleko Mokgosi, 2016

PROGRESS AS A CONTINUITY AND A LEGACY

In the colony, people who held onto their past, despite being distorted by the colonizer’s wand, coexisted with other people who assimilated in the new order and that implemented and protected the values that they associated with progress. Although this progress meant losing their most inner “Self”. There were also those who drank from one side and the other and pretended to condense the knowledge of both worlds, but most definitely, in independent countries (Mbomío, 2017, p.41)

Progreso y memoria deberían ir de la mano, sin embargo, para progresar con lo que les hicieron creer que era progreso, tuvieron que olvidar y dejar la memoria de lado. Afirma Memmi (1971) que la persona colonizada va perdiendo su pasado porque el colonizador nunca se lo ha reconocido; “el colonizado parece condenado a perder progresivamente la memoria” (p. 166). Asegura que si se le pregunta por sus héroes populares, los caudillos o sabios de sus pueblos, pocos serán los nombres que pueda dar, disminuyendo la cantidad y aumentando el desorden con el paso de las generaciones.

El mundo africano precolonial, como indica Wa Thiong’o (2015), a pesar de contar con distintos niveles de desarrollo social estaba caracterizado por un nivel de progreso bajo en sus fuerzas productivas, “por eso estaba dominado por una naturaleza incomprensible e impredecible, o más bien por una que solo era cognoscible en cierta medida a través del ritual, la magia y la adivinación” (p. 115). La única forma de hacerle frente, explica, era a través de una respuesta colectiva de una sociedad cohesionada, que hubiera podido alcanzar su desarrollo natural si no les hubieran arrebatado sus tierras y sus gentes.

¿Cómo vamos a depender, entonces, de que se nos recuerde quiénes somos, se nos eduque como necesitamos o se nos mire como merecemos?

“Tal vez deberíamos regresar a nosotros mismos, a nuestras calles primitivas, a nuestra fortaleza, a nuestro pelo rebelde” (Coates, 2016, p. 56).

Progress and memory should go hand in hand, however, to progress with what they were made to think was progress, they had to forget and leave their memory aside. Memmi (1971) states that a colonized person starts losing his past because the colonizer has never recognized it; “the colonized seems condemned to lose his memory.” (p.166). He assures that when asked about their popular heroes, leaders or sages of their villages, few names will be remembered, diminishing the quantity and increasing the chaos/confusion as generations go by.

The precolonial African world, as indicated by Wa Thiong’o (2015), despite having different levels of social development it was characterized by a low level of progress of its forces of production. “Hence it was dominated by an incomprehensible and unpredictable nature, or rather by a nature to an extent only knowable through ritual, magic and divination.” (p. 115). He explains that the only way to face this is through a collective response of a united society. A society that could have achieved its natural development if its land and people had not been taken.

How are we going to depend on being remembered of who we are, being educated as we need or being seen as we deserve?

“Perhaps we should return to ourselves, to our primordial streets, to our ruggedness, to our own rude hair.” (Coates, 2016, p.56)

6.3.

LA INCERTEZA EN LA TENSIÓN DE LO BINARIO

El efecto de las diferentes formas de otredad fue construir los muchos tipos de diferencia que se distribuyen de manera compleja entre los pueblos del mundo dentro de un orden binario de representación para reducir, condensar y polarizar esas diferencias discursivamente. (Hall, 2019, p. 116)

La idea de sipëpë permite darnos un descanso con esa obsesión de lo dual: visible o invisible, vivo o muerto, blanco o negro. Sentí esa idea de membrana y encuentro como una guarida. Un punto de tensión en el que mi conflicto interno tiene cabida y es bienvenido. La sipëpë no es una barrera lineal, sino algo que te envuelve; una especie de refugio que recoge y protege.

Identidad como una construcción flexible que te permite o no pertenecer; pertenencia como una construcción que te protege o desprotege. Ambos pueden actuar de forma positiva o negativa: eres o no eres y perteneces o no perteneces. Las fotos me dicen que estoy ahí, que habito ese sitio al que creía que pertenecía aunque me digan que no. Sin embargo, no hay nada palpable y real que me confirme y me vincule de forma física a la isla de Bioko. Conforme me acerco, me queda cada vez más claro que ahí está la respuesta al conflicto.

La identidad, tan beneficiosa como peligrosa, aporta sentido de pertenencia y una mayor conexión entre quienes se identifican como iguales. Sin embargo, puede encasillar, limitar e impedir nuestro reconocimiento como sujetos libres. Depende de si decides tú quién eres o lo deciden por ti. Liberarnos de ello nos da conciencia y poder, anula el miedo y el control, y permite seguir.

THE UNCERTAINTY IN THE TENSION OF THE BINARY

The effect of the different forms of othering was to construct the many kinds of difference that are complexly distributed among the peoples of the globe within a binary order of representation so as to reduce, condense, and polarize such differences discursively. (Hall, 2017, p. 131)

The idea of sipëpë allows us to leave aside the obsession with duality: visible or invisible, living or dead, black or white. I felt this idea of membrane and considered it my shelter. A stress point in which my inner conflict has its place and is welcomed. Sipëpë is not a linear barrier, but something that wraps you; a kind of shelter that embraces and protects.

Identity as a flexible construction that allows you to belong or not; belonging as a construction that protects or leaves you unprotected. Both concepts can act positively or negatively: you are or are not and you belong or do not. The photographs tell me that I am there, that I inhabit that place I thought I belonged although I am told I do not. Nevertheless, there is nothing tangible or real that can validate it nor can link me physically to Bioko island. As I come closer, it becomes clearer the answer to the conflict is there.

Identity, as beneficial as dangerous, contributes to the sense of belonging and to a greater connection between those who identify as equals. However, it can categorize, limit or stop our own recognition as free individuals. It depends on whether you decide who you are or someone decides for you. Freeing ourselves from our identity gives us consciousness and power, it cancels the fear and the control, and allows us to continue.

Para vivir en equilibrio es importante conocerse a una misma, y para esto necesitamos sentir que somos aceptadas por el resto del mundo y sentirnos parte de algo, y para esto, una buena construcción de la identidad es primordial sentirse identificada. (Ekoka, 2019, p. 16)

Anhele situaciones que nunca he vivido, echo de menos el futuro y me encuentro en pasados tan pasados que me son ajenos. Eso es lo que pasa en la sipëpë. Mi presente tiene más de pasado y de futuro que de presente la mayoría de veces. Leyendo sobre la cultura de nuestro pueblo, descubrí que “los tiempos pasado y futuro no tienen un término propio en la lengua bubi, se expresan con una locución que hace alusión al fenómeno situándolo antes o después del presente” (Eteo, 2013, p. 108) . Incorporar esta parte de mi historia a la investigación me ayudó a quedarme en el presente.

Inicié esta tesis como un proyecto personal de vuelta al origen en el que mi historia de vida se apoyaba en una línea cronológica incompleta. Pues bien, una vez conocidos, analizados y repasados todos los elementos que han estado a mi alcance, no soy capaz de verle el fin de forma definida a esa línea que buscaba. ¿No era una línea, sino un círculo? ¿El origen es el final? ¿Mi futuro es una vuelta al pasado? Me propongo a mí misma como problema, algo que plantea Freire (1970) como común, y hago y deshago un drama a partir del autodescubrimiento y una indagación inconformista.

El equilibrio del producto de la colonización no se recupera, manteniéndose siempre la duda sobre sí mismo (Memmi, 1971). “Para que sea posible la curación completa del colonizado hace falta que cese completamente su alienación: hay que esperar la desaparición completa de la colonización, incluido el tiempo de la rebelión” (p. 207). Puede que no tengamos control sobre el resto de factores a nivel mundial, pero sí poder sobre nosotros mismos para liberarnos de esa opresión y no permitir sus efectos en nuestras vidas.

In order to live in balance it is important to know oneself, and to do this, we need to feel accepted by the rest of the world and feel part of something, and to do this, a good identity construction is essential to feel identified. (Ekoka, 2019, p.16)

I long for situations I have never lived, I miss the future and I find myself in pasts that are so past behind that are oblivious to me. This is what happens in sipëpë. Most of the time, my present has more features from the past and future than from the present. Reading about our people’s culture, I learned Bubi people name the past “before the present” and name the future “the after”. Including this part of my history to the research helped me stay in the present.

I started this dissertation as a personal project of returning to the origin in which my life story was based on an incomplete chronological line. After knowing, analyzing and reviewing all the elements within my scope, I am not able to see a definite end to this line I was looking for. Was it not a line but a circle? Is the origin the end? Is my future a return to the past? I set myself as the problem, something that Freire (1970) considers as common, and I make and unmake a drama from my self-discovery and non-conforming inquiry.

The right balance of the product of colonization is not found, maintaining always the self-doubt (Memmi, 1971). “In order to witness the colonized’s complete cure, his alienation must completely cease. We must await the complete disappearance of colonization—including the period of revolt.” (p.207). We may not have control over the rest of global factors, but we do have the power over ourselves to become free from that oppression and to no longer allow it have an effect on our lives.

Sé muy bien que el lector espera ahora soluciones; después del diagnóstico reclama la medicación. En realidad, ese no era mi primer propósito, y el libro tenía que acabar aquí. Ni siquiera lo había imaginado como una obra de combate; tampoco como una investigación de soluciones: ha nacido como una reflexión sobre un fracaso aceptado. (Memmi, 1971, p. 199)

Después de cinco años de investigación—o treinta, según cómo se mire—, comparto los resultados. No es solo que no tenga una receta mágica para la solución, sino que no podría definir concretamente el problema. Me entristecía ver que ya estaba dicho lo que sentía que me hacía especial y la que creía que iba a ser mi aportación en otros trabajos. Nos hemos ido descubriendo individualmente en un colectivo. ¿Acaso estaba todo este ciclo puesto en repetición preparado desde un principio?

Siempre dibujaba lo mismo. La planta creciendo por arriba o por abajo y marcaba claramente la línea de tierra. Un día en uno de los dibujos rápidos de la libreta del año en Canadá marqué el centro y escribí: “¿qué pasa aquí?, ¿qué es esta línea?, ¿qué tiene de especial que la hace tan poderosa?” Una vez más, la sipëpë.

6.4. DESAHOGO PERO, ¿QUÉ HAGO, ENTONCES?

He sido mulata, después negra. Ha habido momentos en los que no me he sentido lo suficientemente negra, también he pensado demasiado en algún momento en cómo serían mis hijos si es que alguna vez los tengo y he tenido que escuchar y dejar pasar la idea de blanquear la familia que tanto se nos repite. Me he torturado con la idea de desarraigo, no pertenencia e identidad, me he removido y me he cuestionado lo habido y por haber. El sentir que me podía permitir quedarme pegadita a la membrana esa llamada sipëpë me ha tranquilizado y me ha dado paz.

I know very well that after this diagnosis the reader now expects remedies. I did not conceive of this book as a work of protest or even as a search for solutions. It was born out of reflection on an accepted failure. (Memmi, 1971, p. 199)

After five years of research—or thirty, depending how you look at it—, I share the results. Not only do I not have a magic recipe for the solution, but I can not define the problem itself. It was sad to see that what I felt made me special and what I thought would be my contribution had already been said. We have been discovering ourselves individually in a group. Was this cycle, by any chance, already set to be repeated from the start/very beginning?

I always used to draw the same thing. A plant growing from the top or from the bottom and I used to mark quite clearly the line representing the ground. One day, in one of those quick notebook drawings from the year I spent in Canada I marked the center and wrote: “What happens here? What is this line? What makes it so powerful?” Once again, sipëpë.

RELIEF BUT, NOW, WHAT DO I DO?

I have been mulatta, then black. At moments I felt I was not black enough. At a certain point, I also thought, too much I would say, about my children and how they would be. If I have them someday. I had to listen to that ever present idea of whitening the family to finally let it go. I have tortured myself with the idea of uprootedness, not belonging and identity. I have searched everywhere and questioned everything that has been and is still to come. The feeling that I could stay close to the membrane called sipëpë has soothed me and has given me peace.

Lo mismo con la responsabilidad: me he culpado por haber tardado tanto tiempo en conocer cosas tan importantes de mi historia como las que comparto en estas páginas; he culpado a mi madre por no haberme transmitido otras; he asumido que me tocaba a mí ser el cambio; he intentado llegar a gente con un discurso que ni yo tenía claro; me he unido a la lucha de cuanta persona afín he encontrado; pero también he sentido que fracasaba y me he sentido sola; aun rodeada de gente, pero sola.

Es como “casa” cuando juegas a la pilla, la sipëpë es una tregua para mí. Las fotos hablan del tiempo, me permiten hablar de emociones que han reposado. Conecto situaciones que estaban aisladas y al engancharlas forman una estructura con coherencia que consigo ver ahora por primera vez después de 30 años. Dejan de ser reivindicaciones victimistas—como muchas veces son consideradas nuestras experiencias—para convertirse en una vida, en una realidad.

No quiero transmitir que el conflicto sea siempre algo positivo y que no resolverlo es la solución. Este es un camino personal y lo que a una le sirve puede no ser aplicable a cualquiera. El centrarme en mí consistió en aprender de mi pasado y conocer todo lo que no había podido: lo bubi, mi cuerpo, mi espacio, el territorio que me rodea, mi familia y al Otro que por momentos soy yo. La sipëpë como protección no deja de ser una construcción más—como la identidad, la pertenencia, la raza o la etnia—que me permite pausarme para comprender las demás.

Como se pregunta la filósofa Andrea Köhler (2018), “¿espero a que ocurra algo, o que algo deje de ocurrir?” (p. 17). ¿Qué es lo correcto? A mí me calma el apoyarme en el origen, en la tradición, el posicionarme en la utopía y sentir que aún puedo volver a lo de antes: a hablar bubi y que la forma de ver el mundo de mis ancestras vuelva a mí y me funcione. Hay quien no ve que sirva de nada ese vínculo con el pasado y prefiere crear el cambio

The same happened with the responsibility: I blamed myself for taking so long to know such important aspects of my history such as the ones I share on these pages. I blamed my mother for not transmitting more. I have come to terms with the idea that I had to be the change. I have tried to reach people with a speech that even I was not sure about. I joined the fight of every single person I could relate to. But I felt I failed at this too. I was lonely; surrounded by people, yet alone.

Sipëpë is like the safe zone when you play tag, it is my truce. The photographs talk about time, they allow me to discuss settled emotions. I connect isolated situations and, once I do, they form a cohesive structure I am able to see now for the first time after thirty years. They stop being victimized vindications—as our experiences are considered countless times—to become a life, a reality.

I do not want to transmit that conflict is always positive and not solving it is the solution. This is a personal path and what is useful for me may not be appropriate for someone else. Focusing on myself consisted in learning about my past and about everything I had not been able before: Bubi, my body, my space, the territory surrounding me, my family, the Other that, occasionally, is myself. Sipëpë is just another construction—as identity, belonging, race or ethnicity—that allows me to pause and understand the rest.

As philosopher Andrea Köhler (2018) wonders, “Do I wait for something to begin or for something to end?” (p.17). What is what is right? Relying on origin, tradition, asserting my position in the utopia and feeling that I can still go back: back to speaking Bubi and back to seeing the world of my ancestors is what soothes me. Some people may think that that bond with the past is

desde la asimilación con lo occidental, quien se encuentra en la lucha con el Otro, quien confía en una unidad panafricana y quien sobrevive y no deja que ese desconcierto le frene que, por otro lado, ya es más que suficiente.

Progreso, desarrollo y modernidad son tres palabras independientes que no tenemos por qué juntar para guiar nuestro futuro. Tampoco el pasado es nuestra única vía. Pasada esa fase de idealización del origen desde el anhelo y de ansia por un futuro con progreso, llegó la hora de poner la atención en el presente.

“La situación colonial, por su propia fatalidad interior, provoca la rebelión. . . . Abandonada la asimilación, la liberación del colonizado tendrá que efectuarse mediante la reconquista de sí mismo y de una dignidad autónoma” (Memmi, 1971, pp. 194-195).

Me pregunto si para estar en la lucha tengo que dejar de ser bubi— algo que empecé a ser de forma consciente no hace mucho y que combino con otras cosas que también soy—y entrar en el juego adaptándome a lo que se entiende como académico por medio de las herramientas que permiten el diálogo con el supuesto enemigo. Mimetización una vez más. ¿Será que el camino a tomar es el contrario: vuelta a los orígenes y fortalecimiento de la cimentación africana que quedó temblando a mi alrededor después de todo lo vivido a lo largo de la historia?

Yo no voy a empoderar a nadie. No es posible empatizar con todo. Repetimos prácticas que denunciamos porque hemos entrado en el juego. No tiene mucho sentido que desde nuestra posición idealicemos el aislamiento de las prácticas tradicionales y las culturas indígenas. Una vez aquí, ¿se puede volver a atrás? De nuevo me lleva esto a lo que decía muy hábilmente Bolekia en el prólogo de Tessmann (2008) sobre el papel de la diáspora y de la juventud con respecto a lo bubi.

Ahí estaba mi historia, ahí estaba la historia y ahí estaba yo.

useless and they prefer to create change from Western assimilation. Some may find themselves in the fight against the Other. Some may find faith in a Panafrican union. And some who survive and do not allow this uncertainty to stop, what on the other hand, is more than enough.

Progress, development and modernity are three independent words that we do not have to put together to guide our future. The past is not our only way either. After the phase I idealized the origin from the desire and the eagerness for an improved future, it is time to focus on the present.

“The colonial situation, by its own internal inevitability, brings on revolt ... Assimilation being abandoned, the colonized’s liberation must be carried out through a recovery of self and of autonomous dignity.” (Memmi, 1971, pp. 194-195).

I wonder if I have to stop being Bubi to be involved in the fight—something I started to be consciously not much time ago and that I combine with the other things I also am—and enter the game adjusting to what is understood as academic with the tools that allow a dialogue with the so-called enemy. Mimicry once again. May the opposite path be the one to follow: return to the origins and the strengthening of African foundations that were left trembling around me after everything lived throughout history?

I can not empower anyone. It is not possible to empathize with it all. We repeat patterns we condemn because we entered the game. From our position, it does not make much sense to idealize the isolation of traditional customs and indigenous cultures. Once here, can we go back? Again this takes me to what Bolekia skillfully said in Tessmann’s prologue (2008) about the role of the diaspora and the youth regarding what is Bubi.

No la yo perdida, fuera de contexto y en continua situación de víctima, sino la yo heredera de un legado, que reconstruye la memoria, situada en un momento y lugar, conectada al mundo que le rodea y a las personas que aparecen. Lejos de ser víctimas pasivas, deberíamos entendernos como sujetos activos. El mejor activismo es nuestra reafirmación como personas libres, conscientes y con el poder de vivir nuestra propia realidad.

There was my history, there was my story and there I was. Not my lost self, out of context and continuously victimized, but the self that was the heir to a legacy. The self that reconstructs the memory, set in a moment and a place, connected to the world and to the people that surround me. Far from being passive victims, we should acknowledge ourselves as active subjects. The best activism is reasserting ourselves as free, conscious people who have the power to live our own reality.



Sikán, Belkis Ayón, 1991

Lo que está en juego no es romper enteramente con el sistema y de algún modo salir del mismo para encontrar su opuesto absoluto, sino un cambio provocado por la transcodificación, la inversión y la rearticulación de los términos del propio sistema discursivo, lo que transforma así el binarismo de “Occidente contra el resto” en un tejido de diferencias multiacentuales. (Hall, 2019, pp. 116-117)

Nos une algo más que la identidad que nos obsesiona. Todo está dentro, florecemos. Escribimos “desde” en lugar de “sobre.” La historia y sus conexiones con la nuestra propia nos permiten ver los episodios de dolor, incomodidad y duda desde otra perspectiva que nos posiciona y nos ayuda a avanzar.

En su libro *Ubuntu. Lecciones de sabiduría africana para vivir mejor* (2020), Mungi Ngomane recoge esa filosofía de vida de origen sudafricano y que muestra el poder de un colectivo para hacer el bien común. La autora recurre al ubuntu para recordarnos que a través de la fuerza de la unión, podemos ser capaces de superar los problemas y diferencias que nos puedan separar, ayudándonos esta forma de vida a coexistir en paz y armonía.

Asegura que no estamos tan solas y solos como a veces pensamos y que si sentimos que algo tiene que cambiar porque lo sentimos injusto, es muy posible que haya más personas que quieran lo mismo, ya que “estamos más unidos y son más las cosas que tenemos en común que las que nos dividen” (p. 41).

Ha quedado claro a lo largo del trabajo la revolución que ha supuesto la tesis para mi autopercepción y mi forma de ver el mundo y nuestra historia. Sin embargo, el viaje personal recogido en estas páginas no solo muestra mi toma de consciencia, sino

What is at risk is not breaking entirely with the system and, somehow, exiting it to find its absolute opposite, but a change caused by transcoding, inverting and rearticulating the terms of the system of discourse itself that transforms the binary opposition of the “West against the rest” into a multi-accentual difference fabric. (Hall, 2019, pp. 116-117)

We are united by more than the identity we are obsessed over. Everything is inside, blossoming. We write “from” instead of “about”. The history and its connections with our own story let us see episodes of pain, discomfort and doubt from a perspective that positions us and helps us move forward.

In her book *Everyday Ubuntu. Living better together, The African Way* (2020), Mungi Ngomane presents that philosophy of life of Southafrican origin and shows the power of a community to achieve the common good. The author turns to ubuntu to remind us that through the power of unity we can overcome the problems and differences that separate us, helping us to coexist in peace and harmony.

She claims that we are not as alone as we sometimes think. Whenever we feel a change is needed because we find it is unjust, it is likely more people want the same change because “we are far more united and have far more in common with each other than things that divide us” (p.41)

It has been stated quite obviously throughout this paper, the revolutionary effect this dissertation has had on my self-perception and on the way I see the world and our history. The personal journey displayed on these pages

que supone una herramienta a nivel educativo, una aportación y avance dentro de la academia, una historia más en la que verse reflejada la comunidad negra, un punto de reconexión con África para la diáspora y un acercamiento para el resto a temas tan necesarios como ausentes.

La tesis se convierte en una herramienta para la deconstrucción de estereotipos y prejuicios a través de mi historia de vida y mi investigación tanto para mí como para quien forma parte de las acciones en contextos educativos o quien la lee ahora. Adquiere esa postura de espejo, que permite la empatía, el acercamiento y el respeto, permitiendo ahondar en un trabajo individual que mejore la realidad colectiva.

Cada recuerdo ha provocado una investigación exhaustiva que trae conceptos, ideas, herramientas y aportaciones para la deconstrucción de realidades a cambiar en el aula y en el sistema educativo. Esta tesis supone una aportación más para los intentos de investigadores e investigadoras anteriores de descolonizar las artes y la educación. En el caso de la Educación Artística, se ha podido comprobar las posibilidades que tiene una historia de vida para sumarse a la lucha y cambiar las cosas.

A través de instrumentos de investigación como la autobiografía, el collage y trabajo con fotografía y vídeo, esta investigación educativa basada en las artes ha podido desarrollarse y compartirse, siendo primero herramientas de reconocimiento y reflexión personal y pasando después a ser el medio para salir del entorno íntimo y doméstico y ser la conexión con el resto.

Esta investigación también es una demostración del valor académico que puede suponer una búsqueda personal que se genera en el entorno artístico y se comparte en el educativo. Cuenta con un planteamiento que la acompaña y evoluciona con ella de manera orgánica llegando a cumplir con los objetivos marcados y sorprender con las posibilidades que se han ido generando.

not only shows my awakening but constitutes a tool at an educational level and a contribution. It also shows progress within the academy, another story in which the black community can see itself, a point of reconnection with Africa for the diaspora and for the rest an approach to issues that are as needed as absent.

The dissertation turns into a tool to deconstruct stereotypes and prejudices through my life story and my research. A tool for myself, for whoever participates in the activities in the educational settings or for whoever is reading it now. A tool that transforms into a mirror, favoring empathy, rapprochement and respect, allowing a profound individual work that improves collective reality.

Every memory triggers a thorough research that adds more concepts, ideas, tools and contributions to my work; all used to deconstruct those pending to change realities found in the classroom and in the educational system. This dissertation contributes, once more, to the work done by previous researchers to decolonize the arts and the education. In the case of artistic education, the possibilities offered by life stores have proven worthy to join the fight and change.

Through research tools such as autobiographies, collages and artworks using photographs and videos, I could develop and share this academic research based on the arts. First, as a tool for personal acknowledgment and reflection; to then become the means to exit the intimate and domestic space and connect with the rest.

This research is also the proof of the academic value of a personal quest generated in an artistic environment and shared in an educational setting. It also has its own proposal that accompanies the process and evolves with it organically, reaching the established objectives and even surprising with all the possibilities generated.

Afirmó Livian De Cauter (2009) en una de sus ponencias en el Berlage Institute que “la arquitectura es y siempre será la cara del poder” (p. 43), y que debido a su condición estática, permanente y fuerte, es la cara del Estado, siendo el muro su principal arma defensiva. La deconstrucción que se plantea en esta tesis no busca destruir para volver a crear desde la misma rigidez y con la misma pretensión poderosa de lo que denuncia, sino una recreación efímera que permite sanar pase lo que pase y sea cuando sea.

Livian De Cauter (2009), in one of the her lectures in the Berlage Institute, stated that “architecture is and always will be the face of power”(p.43), and due to its static, permanent, powerful condition, it is the face of the state, using the wall as its main defensive weapon. The deconstruction considered in this dissertation is not looking to destroy to rebuild from the same rigid position nor from the same powerful claim, but to rebuild an ephemeral recreation that allows to heal whatever or whenever.

6.5.

ECHANDO LA VISTA A ATRÁS: RESPUESTA A LA HIPÓTESIS

Planteaba en la hipótesis y me preguntaba al inicio de la investigación si sería posible generar reflexión y conciencia social en el alumnado tras la puesta en práctica de estrategias artísticas que partieran de mi autobiografía afro como arteducadora. También si surgiría un vínculo empático con el alumnado y entre el alumnado a partir de la puesta en práctica de estrategias artísticas que partieran de mi historia de vida como profesora para así mejorar el ambiente del aula para el aprendizaje.

Efectivamente, que mi historia articulase las acciones generó una conexión alumnado-arteducadora que permitió el intercambio de reflexiones y que mis inquietudes ayudaran a que ellos compartieran las suyas. Sin la necesidad de que me adelantara a lanzar preguntas o invitarlos a participar, surgían comentarios en torno a sus historias, vivencias y sentimientos.

Otro de los planteamientos de la hipótesis era si la búsqueda a nivel personal e identitario que motiva el trabajo de investigación podría ir a la par con los avances a nivel educativo y colectivo. Cosa que así fue hasta que llegó un momento en el que mi búsqueda personal se dio por resuelta y sin embargo las estrategias en el aula o la redacción de la tesis aún estaban muy verdes. Que mis intereses e inquietudes evolucionaran pasando a un interés mayor por el trabajo personal e íntimo vinculado a lo familiar y lo bubi hizo que pararan las intervenciones en el aula o la creación de acciones artísticas propiamente dichas. Sin embargo, el diario, el archivo fotográfico y de vídeo y la acumulación de libros sí siguieron aumentando y pasaron a tomar protagonismo en las aulas.

Me preguntaba al arrancar con el trabajo si la autobiografía podría ser un método del profesorado para la investigación y creación de su material docente. También si las artes y la educación artística serían medios adecuados para visibilizar,

LOOKING BACK: THE ANSWER TO THE HYPOTHESIS

When I considered the hypothesis, I wondered, at the beginning of this research, about the possibility of generating reflection and social consciousness among the students after the implementation of the artistic strategies based on my Afro autobiography as an art-educator. As a teacher, I also wondered if after this practical approach based on my life story would there be an empathic connection with the students and among them as well.

Indeed, having my story being the one that assembled these activities developed a connection student-art educator that allowed an exchange of reflections. Sharing my concerns also helped them share theirs. Without having to ask any questions or invite them to participate, they would comment upon their own stories, experiences and feelings.

Another of the points of my hypothesis was if the quest at a personal and identity level that motivated this research could go hand in hand with the progress at an educational and collective level. These two aspects went along until my personal quest was solved. When this happened, the classroom strategies and this dissertation were still in progress. My interests and concerns evolved, moving towards a greater interest in the personal and intimate work linked to what was family and Bubi. This growing interest made my interventions in the classroom and creation of artistic actions stop. Nevertheless, the journal, the photographic and video records and the stockpile of books continued to grow and started to have an important role in the classroom.

When I started this work, I wondered if the autobiography could be a teachers’ tool in order to research and create their own instructional materials. I also asked myself if the arts and artistic education were the appropriate tools to raise awareness, share experiences, condemn discriminations and deconstruct prejudice and stereotypes in a formal academic setting.

compartir experiencias, denunciar discriminaciones y deconstruir prejuicios y estereotipos en el contexto educativo formal.

Mi respuesta sería sí, entendiendo que me funcionó a mí en este período de tiempo y contextos concretos, pero que en otras realidades con otras personas podría no haber sido la mejor opción. Las herramientas utilizadas—principalmente artísticas—son diario y privacidad o altavoz y denuncia, pero no pueden ser entendidas como una recogida de datos medible, perfectamente racional y controlable. Corremos el riesgo de hablar de terapia desde una postura como la mía, completamente ajena al acompañamiento terapéutico. Un siguiente nivel podría haber sido el vincular la actividad de alguna manera con orientadores del centro, psicólogos, psicoterapeutas o arteterapeutas directamente que pudieran completar de alguna manera la intervención.

No me pareció necesario el apoyo terapéutico porque no era ese el objetivo del trabajo. Se buscaba la exploración, el diálogo, el autodescubrimiento y la creación colectiva.

Pude haberle sacado más partido a las acciones en el aula. Habría necesitado que mi estancia fuera más larga para poder crear mayor conexión con el alumnado, conectar ideas y experiencias y sentir la evolución del proyecto. En mí sí sentí esa evolución, cada puesta en práctica en cada rincón del mundo suponía un avance en mi investigación; pero habría sido realmente interesante haber podido observar ese cambio con la continuidad de un contexto y con la posibilidad de compartir y hacer la evolución colectiva y no solo la mía individual y privada. El alumnado conoció de forma aislada la experiencia en la que participaron. Sin embargo, lo que en su momento sentí como fallos no creo que hayan sido realmente errores, pues se creó una experiencia y todo ha formado parte de lo que ha acabado siendo esta investigación.

Mi intervención planteaba interrogantes en el espacio educativo,

My answer would be yes, considering it worked for me in this period of time and in this particular context, but may not be the best option in other realities and with other people. The tools used—mainly artistic—are journal and privacy or speaker and condemn. They can not be understood as a measurable data compilation, perfectly rational and controllable. We risk talking about therapy from the position I am holding, separated from therapeutic accompaniment. A step forward would have been linking the activity in some way to the school's counselors, psychologists, psychotherapists or art therapists to somehow complete the intervention.

From my point of view, this therapeutic support was not necessary because that was not the goal of this work. I was looking for an exploration, a dialogue, a self-discovery and a collective creation.

I could have taken more advantage of the actions in the classroom. I would have needed a longer stay to build a greater rapport with the students, to connect ideas and experiences and to feel the progress of the project. I did notice that progress in myself. Every time I put these actions into practice in each part of the world I visited meant an advance in my research; but it would have been interesting to be able to observe that change in a continuous context and with the possibility of sharing and making a collective progress and not just mine (individual and private). The students lived this experience as an isolated event. However, what I felt were mistakes at the time, I do not believe them so now, because an experience has been created and everything has become part of this research.

algo que Mesías-Lema (2019) entiende como esencial para poder dejar huella a partir de experiencias estéticas vivenciadas. El autor plantea la idea de “habitar el aula como un laboratorio experimental de vida” (p. 77), habitar, que no residir. Da un paso más al comparar la realidad de un taller con el hecho de asumir un papel de artista habitante en el espacio educativo. Ahí estaba mi respuesta a las diferentes sensaciones que había tenido en cada puesta en práctica según el nivel de implicación que había alcanzado o cuánto había podido profundizar en función del número de sesiones o período de tiempo con el alumnado fortaleciendo una relación. Asegura el autor que “nombrar a los `artistas como habitantes`, implica re-pensar cuál es y cómo debería de ser la relación que se ha de establecer entre las instituciones educativas y otros espacios educadores y los profesionales del arte contemporáneo” (p. 88).

Mi historia y la forma de compartirla fueron sorprendentes en todos los contextos educativos en los que se desarrolló esta tesis. Al igual que las distintas etapas educativas no contemplan historias y realidades que se salgan de “lo normal,” la formación del profesorado tampoco. ¿Es utópico pensar que el profesorado pueda empatizar con una realidad ajena a ellos? De poco vale que el sistema educativo y los centros cuenten con recursos y reglamentos para la no discriminación si esta es invisible para quien los tiene que aplicar. ¿Dónde está la solución?, ¿a base de ocupar espacios docentes?, ¿desde la formación del profesorado?, ¿creando nuestras propias escuelas?

Tendremos que dejar de gastar esfuerzos en cambiar a la otra persona y reafirmarla como enemiga y centrarnos en conocernos a nosotros, aprender de quien vino antes, aprender nuestra historia, apoyarnos, recordar nuestros referentes y trabajar con aquellos que tengan nuestro objetivo también como su objetivo (independientemente de su origen, raza, género, nacionalidad, orientación sexual, profesión y demás categorías).

My intervention raised doubts over the educational setting, something Mesías-Lema (2019) thought was essential to leave a mark with lived aesthetic experiences. The author presents the idea of “inhabiting the classroom as a life experimental lab” (p.77), inhabiting, not residing. He takes a step forward when comparing the reality of the workshop to the assumption of a role of inhabitant artist in the educational space. There was my answer to the different feelings I had had in the different implementations. Depending on the level of implication I had reached or how deep I had got depending on the number of sessions or amount of time spent with the students to strengthen our relationship. The author claims that “naming ‘the artist as inhabitants’, implies rethinking which and how the relationship among educational institutions, other educational settings and contemporary art professionals should be.” (p.88).

My story and the way I shared it was surprising in all the educational settings this dissertation took place. Just like the different learning stages do not contemplate stories and realities that are out of the ordinary, teacher training does not either. Is it utopian thinking that teachers can empathize with other people's reality? It is no good that the educational system and centers have resources and regulations for non discrimination if these are invisible for those who have to apply them. Where is the solution? Occupying spaces in educational institutions? Starting with teacher training? Creating our own schools?

We will have to stop making efforts to change the other person and stop reaffirming them as enemies and focus on getting to know ourselves, learning where we come from, our history, remembering our role models and working with those who hold our objectives as close as theirs (independently of their origin, race, gender, nationality, sexual orientation, career and other categories).

Todos aprendemos de las historias del resto; todos nos vemos en el reflejo del resto. “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión,” afirma Freire (1970, p. 37). La opresión y sus causas deben ser objeto de reflexión, es por ello que el autor plantea que la pedagogía de los oprimidos sea elaborada con ellos y no para ellos, pero me atrevería a decir que no estaría de más que fuese desde ellos también. Pero, “si la práctica de esta educación implica el poder político y los oprimidos no lo tienen, ¿cómo realizar, entonces, la pedagogía del oprimido antes de la revolución?” (p. 34).

Esa práctica, revolución, cambio y acción autoliberadora que define el pedagogo y filósofo brasileño son diferentes para cada uno. Cada persona llega a ese punto de forma diferente y en momentos distintos. Creo que todos nos sentimos liberados después de todo este proceso. Mi revolución se ha producido al volver al origen, al haber puesto en valor mis raíces, compartido mi historia y escuchado las del resto. Solo después del autorreconocimiento como personas destruidas se puede pasar a la lucha por la reconstrucción, pero se necesita el compromiso del educador, que tendrá el papel de “disciplinar la entrada del mundo en la conciencia” (Freire, 1970, p. 52).

No somos más que representaciones distintas de lo mismo: individualidades con su experiencia y su historia que creen en lo que pueden y quieren. Debemos ser capaces de celebrar la diversidad real, las distintas formas de pensar, de vivir, de creer, de existir; sin necesidad incluso de encasillar la diferencia en categorías (raza, género, orientación sexual, religión, clase). No seríamos capaces de etiquetarlo y clasificarlo todo. Esto tiene mucho de ilusión utópica y poco de realidad presente, pero supongo que el cambio antes de suceder es eso: idea en la que se cree.

We all learn from the stories of others; we all see ourselves on the reflections of others. “No one liberates himself by his own efforts alone, neither is he liberated by others. People in communion liberate each other.” says Freire (1970, p.37). Oppression and its causes should be reflected upon, that is why the author suggests that the pedagogy of the oppressed should be made with them and not for them, and I would dare to say that it should be from them as well. “But if the implementation of a liberating education requires political power and the oppressed have none, how then is it possible to carry out the pedagogy of the oppressed prior to the revolution.” (p. 34)

That self-liberating action, revolution, change and approach that the Brazilian pedagogist and philosopher defines is different for each person. Each person reaches that point in a different way and at different moments. I believe we all feel liberated after all this process. My revolution was produced when I went back to the origin, highlighting the importance of my roots, sharing my story and listening to the rest of them. Only after the self-recognition as a destroyed person can one start fighting for the reconstruction. To pursue this, the commitment of the educator is much needed. The educator’s role will be “to regulate the way the world enters consciousness”(Freire, 1970, p.52).

We are just different representations of the same thing: individualities with their own experience and history that believe in what they can or want. We must be able to celebrate real diversity, different ways of thinking, of living, of believing, of existing; without the need of categorizing the differences (race, gender, sexual orientation, religion, class). We would not be able to label and classify it all. This has more of an utopian illusion and less of the present reality but I reckon change before happening is this: an idea which is believed in.

Nuestra contribución está en aquello en lo que creemos. Yo me hubiera imaginado como escenario un alumnado con quien hubiera tenido el tiempo suficiente para conectar y compartir nuestras historias, ser capaces de ser críticos como grupo, de cuestionar al bagaje que llevábamos y construir cada uno y cada una a partir de ahí su propia continuación.

Me preocupa que la cultura visual y las redes sociales sean las transmisoras del despertar y de la toma de conciencia con respecto a las discriminaciones. O, más bien, lo que me preocupa es que la educación no formal sea la única fuente y la formal esté tantas veces alejada de lo que realmente pasa y ha pasado en el mundo.

A pesar de la crisis que vive la educación, para bell hooks (2017) el aula sigue siendo el espacio con las posibilidades más radicales dentro de la academia. Sin embargo, acabamos por utilizarla como plataforma para nuestros intereses oportunistas en vez de hacer de ella un lugar de aprendizaje. “La academia no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar en el que el paraíso puede ser creado” (p. 273). La autora afirma que el cambio está en la enseñanza que permita la transgresión: ese movimiento contra las fronteras y más allá de ellas será el que transforme la educación en una práctica de libertad.

Las etapas de la investigación me llevan a darme cuenta de cómo habría sido interesante que hubiera tenido lugar nuestra educación y toma de conciencia: de dentro a fuera. Explica Justo Bolekia en *La herencia perdida afroespañola* que debería comenzarse por la educación de cada pueblo, después la interétnica africana y por último el conocimiento del resto. Enculturación endógena en vez de exógena. Comenzar por asignaturas de culturas locales, después regionales, pasar a interafricanas y por último panafricanas. Antes habría que determinar esto por parte de antropólogos, sociólogos e historiadores africanos, entonces sí estaríamos hablando de

Our contribution shows in whatever we believe. I would have imagined a scenario in which I would have had enough time with the students. Time to connect and share our stories, to be able to be critical as a group and to question the baggage we carry and build, from that point, their own continuation.

I am concerned that the visual culture and social networks are the transmitters of the awakening and of the taking of consciousness regarding discrimination. Or rather concerned that non formal education is the only source and that formal education is so often so far from what really is happening and happened in the world.

In spite of the crisis lived in education, for bell hooks (2017) the classroom remains the most radical space of possibility in the academy. However, we end up using this space as a platform for our own opportunistic concerns rather than as a place to learn. “The academy is not a paradise. But learning is a place where paradise can be created.”(p.273). The author states that change is in the education that allows transgression: that movement against and beyond boundaries will be the one that will transform education into a practice of freedom.

The stages of this research lead me to realize how interesting it would have been if our education and awareness would have taken place: inside out. Justo Bolekia explains in *The Lost Afrospanish heritage* that this should start with the education of their own people, then interethnic Africa and lastly the knowledge of the rest. Endogenous enculturation instead of exogenous. Starting with subjects about local cultures, then regional, followed by inter-African and lastly Pan-African. Beforehand, this would have to be determined by anthropologists, sociologists and African historians. Only then we would be discussing an African cultural legacy. If we do not know who we are, we can not carry on, we remain trapped in a dilemma that consumes us.

un legado cultural africano. Si no sabemos quiénes somos, no podemos seguir, nos quedamos encerrados en un dilema que nos consume.

Ya hablaba de la sipëpë sin saberlo, el espejo era ese encuentro. La superficie del reflejo, esa barrera que te permite ver pero no pasar. El espejo fue la metáfora que guiaba todo el inicio de la investigación tanto a nivel individual con el primero desprecio y después autoconocimiento y autoexploración, como con el alumnado a partir de actividades en las que este objeto era el protagonista.

I was already talking about sipëpë without knowing, the mirror was that encounter. The surface of the reflection, that barrier that allows you to see but not to trespass. The mirror was the metaphor that guided the beginning of the research at an individual level with the first disdain followed by self knowledge and self exploration, and at the classroom with the activities with the students using this object as the protagonist.

6.6. SIPËPË, LA ETAPA ETERNA

He tenido una infancia feliz y tengo una vida feliz, pero ha habido peros. Sin querer victimizar, sí creo importante compartir mi historia. Si he necesitado hacer esta búsqueda y he deseado encontrar mi sitio, es porque en algún momento no me he sentido parte. La sociedad hizo que no me sintiera parte. Y al igual que yo, muchas otras personas. No encajas por ser diferente, entonces buscas dónde puedes pertenecer volviendo al supuesto origen. Y tampoco.

Cuando migras, piensas que vas de un sitio a otro; pero en ese “otro,” dejas de ser. Te quedas, entonces—tú y los que vengan—, en una especie de limbo llamado diáspora. Mi madre migró y pasó a ser diáspora; yo, sin embargo, nací en la diáspora. Pueden superponerse: a la diáspora negra, le sumo la bubi, en mi caso.

Ser bubi es una forma de estar en el mundo, como tantas otras. Una concreta que ocurre en la isla de Bioko. Ser bubi en la diáspora significa estar desvinculada del origen, pero también del resto de la diáspora, que tiende a estar dispersa. Tanto la cohesión social como la conexión con el entorno son elementos esenciales para la comunidad.

Nací en un sitio, soy de ese sitio; pero la gente no se lo cree, así que voy a probar suerte al otro sitio, a ver si ahí encuentro respuestas. Investigar lo bubi en la diáspora se trata de un viaje, una vuelta al origen (al otro origen).

La tesis me ha servido para ordenar lo que sucede a mi alrededor y en mí. He vivido tres fases, y así organizo la investigación: una primera en la que la culpa era mía y de mi falta de autoestima por no quererme lo suficiente; una segunda en la que le pongo nombre a las cosas y encuentro una comunidad; y una tercera en la que concretizo en mi historia, me intereso por mi identidad bubi y esta me da muchas de las respuestas que necesitaba.

SIPËPË, THE ETERNAL STAGE

I had a happy childhood and have a happy life, but it has had some downs too. Not wanting to victimize, I do believe that sharing my story is important. If I needed to pursue this quest and I wished to find my place is because at some point I felt I did not belong. Society made me feel I did not belong. Many other people, like myself, feel this way too. As myself, many other people too. You do not fit in because you are different, so you turn to your apparent origin. And you do not belong either.

When you migrate, you think you go from one place to another; but in that “other”, you stop being. You stay, then—you and those who come after you—, in a kind of limbo called diaspora. My mother migrated and she became diaspora; I, on the contrary, was born in the diaspora. They can overlap: in my case, I add Bubi to the black diaspora.

Being Bubi is a way of being in the world, as many others. A specific one that takes place in Bioko island. Being Bubi in the diaspora means being dissociating you from the origin, but also from the rest of the diaspora that tends to scatter. Social cohesion is as an essential element as the connection to the environment for the community.

I was born in a place, I am from that place; but people do not believe it, so I am going to take my chances elsewhere. Let’s see if I can find answers there. Investigating what is Bubi in the diaspora is a journey, a journey to the origin (to the other origin).

The dissertation has helped me to organize what happens around me and in me. I have lived three phases, and that is how I organize the research: a first phase in which I blame myself and my lack of self esteem for not loving me enough; a second phase in which I name things and find a community; and a third phase in which I concretize my story, I show interest for my Bubi identity and the latter gives me many answers that I so much needed.



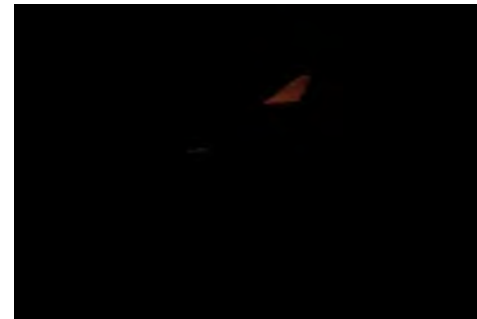
Bösi'o en el aeropuerto de A Coruña, López-Ganet, 2014



Bösi'o en Fuenla, López-Ganet, 2019



Sobrevolando el desierto los 3, López-Ganet, 2014



Llegando a Malabo sola, López-Ganet, 2019



El mar de Ela Nguema, López-Ganet, 2014



El mar de Ela Nguema, López-Ganet, 2019



Mercado Central, López-Ganet, 2014



Mercado de Semu, López-Ganet, 2019



Sipopo, López-Ganet, 2014



Sipopo, López-Ganet, 2019

Podríamos llamar cuarta etapa a mi momento actual, en el que la idea de sipèpè se convierte en la clave para convivir con cierto conflicto a nivel identitario.

Aunque la tradición no nos fija a una identidad, yo encontré ciertas garantías en mi acercamiento a lo bubi y vuelta al origen. Puede que tuviera que ver con la alteridad esencialmente necesaria de nuestra identificación ya que, tal y como afirma Hall (2019), “todas las identidades deben marcar significativamente su similitud y diferencia del resto” (p. 113).

Si de todas las posibles identidades la que resolvía mi búsqueda era la bubi, puede tener que ver con una relación imaginaria con el pasado y con ese otro mundo desconocido. Lo bubi idealizado, Bioko idealizada, mi árbol genealógico idealizado... pero que sea algo construido no le resta importancia a lo que siento.

Nuestra relación con el origen siempre es algo que tiene que ser contado; es el motivo por el que “el pasado” está disponible para nosotros solo en la medida en la que es algo narrado, y es también el motivo por el que dicha narración se construye siempre parcialmente a partir de la memoria, el deseo, la fantasía y el mito. (Hall, 2019, pp. 114-115)

No es que haya pisado la isla, entonces haya conectado con el supuesto origen y se haya resuelto el conflicto identitario por arte de magia; sino que el viaje ha supuesto un despertar que me hace ser más consciente de mi pasado, de las vivencias que ya tuve y me conectaban con aquello y me recuerda que mi historia va de la mano de la del pueblo bubi y la comunidad negra.

“La identidad no es una cuestión de esencia sino de posicionamiento” (Hall, 2019, p. 115).

We could call my current phase, the fourth stage, in which the idea of sipèpè becomes key to coexist with a certain conflict regarding identity.

Although tradition does not determine an identity, I found certain guarantees in my rapprochement to the Bubi and my return to the origin. It might have to do with the basic need of the otherness of our identification just as Hall (2019) confirms “all identities must significantly mark their similarities and differences from the rest” (p.113).

If Bubi identity was the one that solved my quest among all the other possibilities, it may be related to an imaginary relationship with the past and with that other unknown world. The idealized Bubi, the idealized Bioko, my family tree also idealized...Despite being something constructed does not make what I feel less important.

Our relation to the origin is always something that has to be told; it is why “the past” becomes available to us only insofar as it is something narrated, and it is also why such narration is itself always constructed partly through memory, desire, fantasy, and myth. (Hall, 2017, p. 130)

It is not that I stepped on the island, then connected to the supposed origin and as if by magic all the identity conflict was solved; but the trip itself has entailed an awakening that makes me aware of my past, of the experiences I already had and that connected me to that and reminded me that my story goes hand in hand with the Bubi people’s history and the black community’s as well.

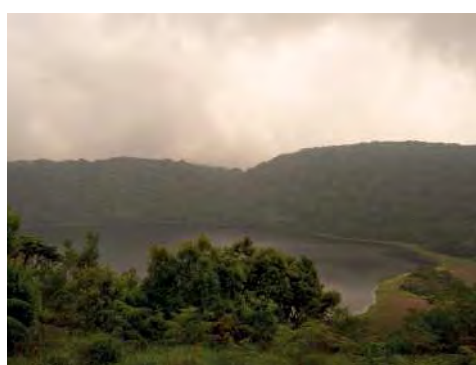
“Identity is not a matter of essence but of positioning” (Hall, 2017, p. 130)



El pescado de Laura en Arena Blanca, López-Ganet, 2014



El pescado de Laura en Arena Blanca, López-Ganet, 2019



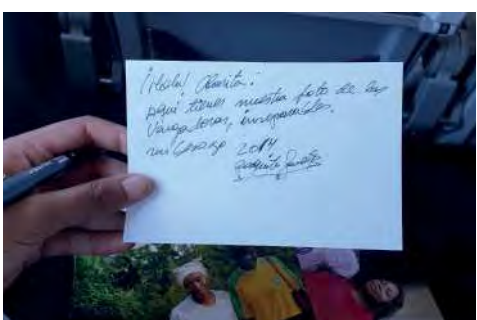
Lago de Moka, López-Ganet, 2014



Clara nadando en el lago de Moka (después de mucho dudar), López-Ganet, 2019



Las vengadoras, López-Ganet, 2014



Reverso de 'Las vengadoras' con nota de mamá para que se la dé a Clarita, López-Ganet, 2019



Llegada a Ureka, López-Ganet, 2014



Llegada a Ureka, López-Ganet, 2019

Me tenía que identificar porque era diferente, lo había visto en la foto de la clase de 3 años y se me había ido recordando a lo largo de mi vida. Seguramente haya sido ese mi razonamiento inicial. Hay una necesidad de pertenecer y sentirse parte. Hasta que se te señala como diferente, entiendes que las personas que te rodean y te han acompañado siempre son tus iguales; pero su realidad es otra, se identifican de otra manera y te identifican de forma que no eres una de ellas. Tú te sientes parte, sabes que estás ahí, que perteneces, pero el resto no opina lo mismo. Abrazas el rechazo, lo haces tuyo, reconstruyes la historia, te unes a quienes experimentan lo mismo, refuerzas esa identificación y construyes un nuevo sentido de pertenencia: con un grupo de iguales que comparten esa identificación y con un lugar que justifica todo el proceso.

Es muy posible que si volviera a empezar la investigación de nuevo no tomara las mismas decisiones, pero entonces tampoco llegaría a los mismos resultados. A pesar de que después de haber pasado por todo el proceso muchas de las reflexiones iniciales no representan el momento en el que estoy ahora, son parte del proceso y la razón de lo que somos tanto la tesis como yo. Todo lo que comparto me convierte en quien soy hoy, pero insistir solo en las historias negativas supondría simplificar mi experiencia (Adichie, 2018).

La pertenencia es otra construcción tan frágil y resbaladiza como la raza, la etnia o la nación para Stuart Hall (2019). Al igual que la identidad, la pertenencia puede estar de tu lado o volverse en tu contra; puede ser una protección para ti o una garantía inaccesible.

Siento la construcción de la identidad tan beneficiosa como peligrosa. Aporta ese sentido de pertenencia y esa mayor conexión entre quienes van a la par, pero la identificación puede encasillar y limitar, impidiendo que nos reconozcamos como sujetos libres. Ser capaz de vernos más allá de lo que conllevan

I had to identify myself because I was different. I had seen it in my three year old class picture and I had been reminded of it throughout my life. That was surely my first reasoning. There is a need to belong and to feel you are a part of it. Until you are pointed out as different, you understand that the people who surround you and that have always been by your side are your equals; but your reality is different, they identify in a different way and they do not identify you as one of them. You feel part of it, you know you are there, that you belong, but the rest believe otherwise. You embrace the rejection, you make it yours, you reconstruct your history, you join those who experience the same, you reinforce that identification and build a new sense of belonging: with a group of equals who share that identification and with a place that justifies all the process.

It is likely that if I started the research again I would not make the same decisions ,but then, I would not reach the same results. After living all this process, many of the initial reflections do not represent the moment I am now but they are part of the process and are the reason of what this dissertation and I are. Everything I share makes me what I am today, but focusing on the negative stories only would simplify my experience. (Adichie, 2018)

Belonging is another construction as fragile and slippery as race, ethnicity or nation for Stuart Hall (2019). Just as identity, belonging can be on your side or turn against you; can be a protection for you or an inaccessible guarantee.

I feel the construction of identity as beneficial as dangerous. It provides that sense of belonging and that greater connection of those who go hand in hand. However, the identification can categorize and limit, preventing us from recognizing ourselves as free subjects. Being able to see beyond the categories that classify us allows us to free ourselves of any imposition and to achieve consciousness, power and freedom.

las categorías que nos clasifican permite que nos libremos de cualquier imposición para ganar conciencia, poder y libertad.

Nos identificamos con nuestras historias, cada una de nuestras experiencias y de alguna manera nos protegen. Esa identificación se convierte en una especie de escudo ante el miedo: las posibles amenazas, los Otros, el cambio y cualquiera de sus consecuencias, o la muerte. Ese miedo es nuestro medio de control.

Las sensaciones las entendemos como puras, genuinas y fieles; sin embargo, también son aprendidas. No puedo decir que lo que siento sea una demostración de la realidad, pero sí que la realidad y la historia han hecho que me sintiera así, me han enseñado a sentir así.

Intento mantener a lo largo de todo el discurso la individualidad de mi mensaje y contar fielmente el proceso de construcción de aprendizaje que pasé. Percepción de lo que me rodea y de mi historia, posicionamiento a nivel de lucha y reivindicación y construcción del cambio hacia dentro (a nivel individual y a nivel comunidad ya sea familia, amigos, colectivos, comunidad negra o población mundial). Siempre desde la mejora y fortalecimiento interno y no desde el reproche o conflicto externo.

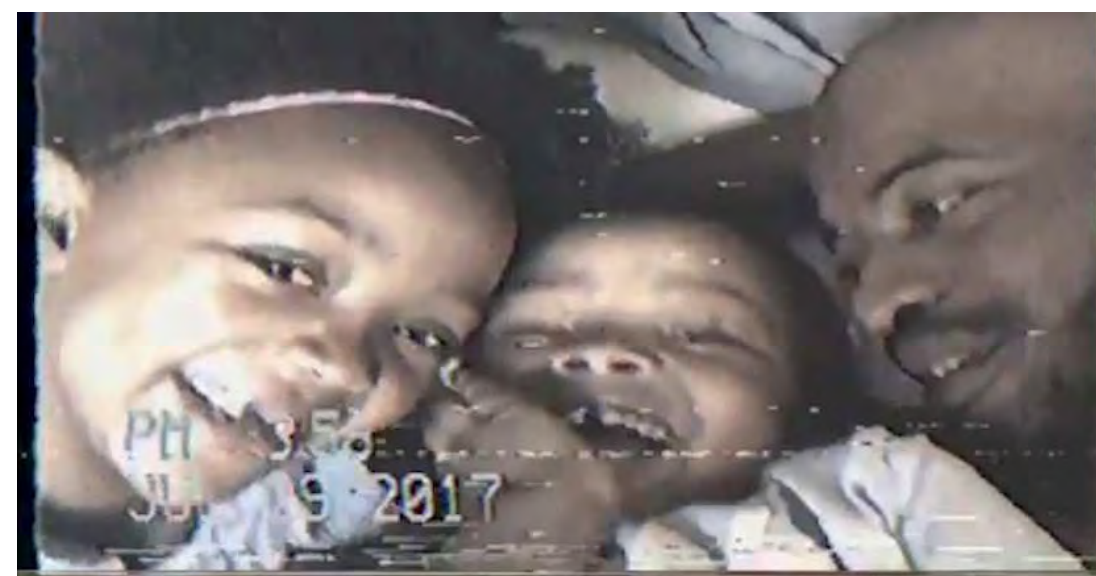
El protagonismo no se lo puede llevar la culpa del Otro y la exigencia de que cambie o me pida perdón. El peso de la tesis está en qué hago con esos sentimientos que surgieron, cómo los hago cambiar y cómo los entiendo, ¿en base al resto o dentro de mí y de lo que vino antes? De alguna manera esta tesis es el ejercicio que necesitaba para poder arrancar, una liberación. Ese salto que me deja ver más allá de la discriminación y me permite entender que somos por esta historia que hemos vivido, pero eso... somos.

We identify with our stories, with each of our experiences and, in a way, they protect us. That identification becomes a kind of shield against fear: the possible threats, the Others, the change and any of its consequences, or death. That fear is our means of control.

We conceive feelings as something pure, genuine and loyal; nevertheless, they are also learnt. I can not say that what I feel is a demonstration of my reality, but I can say reality and history have made me feel this way, they have taught me how to feel.

Throughout my discourse, I try to stick to the individuality of my message and describe the process of construction of the learning I went through faithfully. Perception of what surrounds me and my history, position at a level of fight and vindication and construction of the change inside out (at an individual and communal level regarding family, friends, collectives, black community or world population). Always from the improvement and inner strengthening and not from reproach or external conflict.

The blame towards the Other can not be the protagonist nor the demand for change or apology. The weight of this dissertation relies on what I do with those feelings that emerged, how I make them change and how I understand them. Starting from the rest or what is inside me or from what came before? In a certain way, this dissertation is the exercise I needed to be able to start up, a liberation. That jump that lets me see beyond discrimination and lets me understand what we are because of this history we have lived, but this...we are.



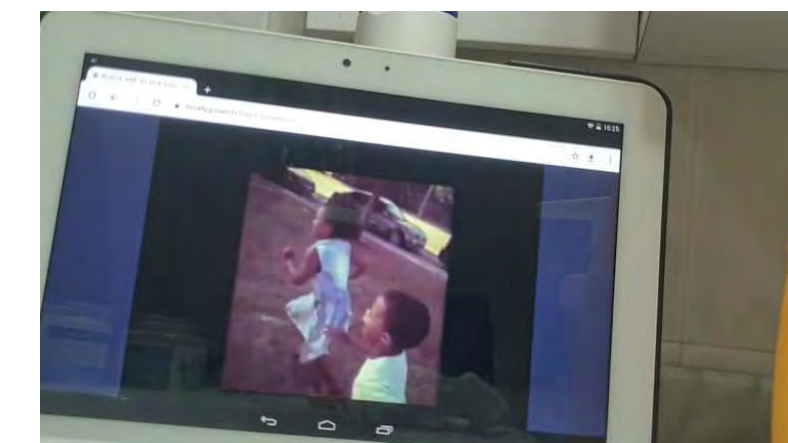
I ran from it and was still in it, Darol Olu Kae, 2019

Me interesa dedicar tiempo a lo que me emociona, ser consciente de lo que siento y de lo que quiero expresar. Ya no solo esa idea de usar las artes como herramienta, sino ser arte o ver arte en el hecho de existir, como sentí al ver la película *I ran from it and was still in it* del artista Darol Olu Kae en Locally Grown (www.locallygrown.tv): a través de sus películas domésticas y clips intercalados sacados de YouTube, videoclips, entrevistas o películas clásicas, el artista mostraba el amor, la felicidad y el dolor de la pérdida o la separación.

“¿Qué seríamos, qué haríamos o en qué nos convertiríamos como sociedad si no existieran clasificaciones o teorías de la negritud?” se pregunta Toni Morrison (2018, p. 69). Las teorías e historias pasadas que he ido recogiendo han creado un precedente, han hecho que me preguntase dónde entraba yo dentro de esa clasificación.

Me decía a mí misma viendo el vídeo mientras me desenredaba el pelo: “¡es eso!, quiero acabar la tesis porque sé que es importante y puede aportar cosas, porque mi posición como negra en Galicia me genera cierta responsabilidad. Pero no puedo ser solo eso, ¿no?, o sea, ¿qué hay de lo que quiero ser yo o de lo que quiero expresar más allá de lo que los otros me hacen sentir? ¿Qué es lo que yo quiero hacer?, ¿qué es lo que yo ya hago?”

I am interested in devoting time to what moves me, being aware of what I feel and what I would like to express. Not only the idea of using the arts as tools, but being art or seeing art in the fact of our existence, as I felt when watching the movie *I ran from it and was still in it* of the artist Darol Olu Kae in Locally Grown (www.locallygrown.tv): through domestic movies and inserted clips from Youtube, video clips, interviews or classic movies, the artist showed love, happiness and the pain of loss or separation.



Viendo 'I ran from it and was still in it' mientras me desenredaba el pelo una tarde de cuarentena, López-Ganet, 2020

“What would we be, do or become as society if there were no classifications or no Black theory?”, asks Toni Morrison (2018, p. 69). The theories and past stories that I have been collecting have set a precedent, they have made me ask myself where I fitted in this classification.

I would talk/tell myself watching the video while I was unbraiding my hair: “That’s it! I want to end my dissertation because I know it is important and can make contributions because my position as a black female in Galicia makes me responsible/creates a certain responsibility. But it can not be just that, can it?/right? I mean, what about what I want to be or what I want to express beyond what the others make me feel? What do I want to do? What do I already do?”

“La pregunta no es *quiénes somos*, sino *quiénes podemos llegar a ser*. La tarea de la teoría en relación con la nueva política cultural de la diferencia no es pensar. . . sino aprender a *pensar de otra forma*” (Hall, 2019, p. 145).

Contamos con las artes como herramienta de exploración, de conexión, de resistencia, de reflexión y de sanación para una nueva narración que reorganiza todo para contar una historia que, de acuerdo con Mercer (1992, citado en Hall, 2019, p. 137), no es la de “vuelta a nuestras raíces,” sino “vuelta a nuestras rutas.” Las raíces asoman para guiarme, para marcarme una ruta, pero que no necesariamente tiene que acabar en lo que sea que es el origen. Ese camino no acabaría nunca.

“The question is not who we are but who we can become. The task of the theory in relation to the new cultural politics of difference is not to think as we always did . . . but to learn to think differently” (Hall, 2017, p. 174).

According to Mercer (1992, quoted in Hall, 2019, p. 137), we rely on the arts as a tool for exploration, connection, resistance, reflection and healing for a new narrative that reorganizes everything to tell a story. It is not the story of “returning to our roots” but “returning to our routes.” Arising roots to guide me, to mark my path, but it does not need to end in what may be the origin. That path would never end.

Viendo 'i ran from it and was still in it' mientras me desenredaba el pelo una tarde de cuarentena,
López-Ganet, 2020

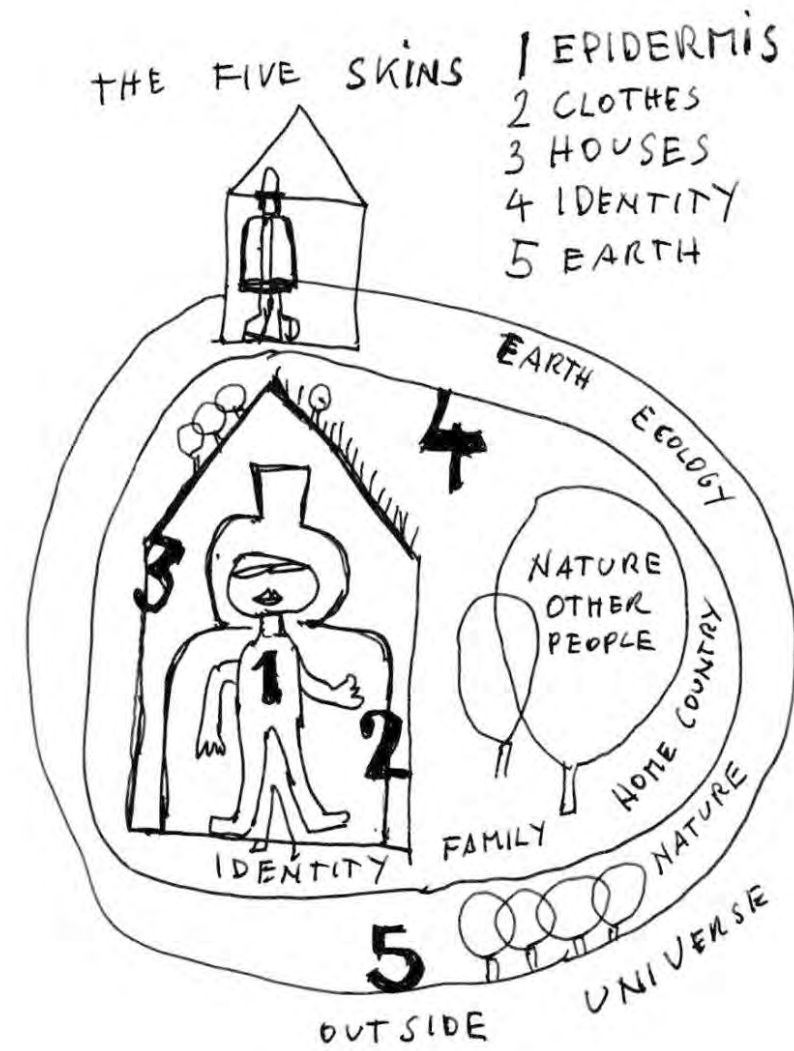


Mantener la calma y aceptar la convivencia con el conflicto identitario; ya no necesito verdades absolutas y buscar certezas a cada situación que vivo. Mantenerme conectada a esa idea de duda y conflicto me permite aceptar y seguir. Recupero vídeos, releo diarios, vuelvo a ver fotos y me identifico con la idea de sipëpë, de limbo, de penumbra, de niebla, de membrana; observo aunque no siempre resuelva.

Dejo de ser la Otra para ser Yo. A pesar de sus objetivos en el plano artístico y educativo, este trabajo ha mantenido en todo momento una condición de espacio personal íntimo para entenderme y quererme. No era egoísmo ni egocentrismo, era una preparación para el cambio; para estar lista para actuar desde mi posición y no las del resto. En la concepción del mundo bubi, la persona es una representación del mundo; he querido compartir aquí el mío, por si valiera para algún otro.

Keeping calm and accepting coexistence with the conflict of identity; I no longer need absolute truths nor look for certainties to each situation I live. Remaining connected to that idea of doubt and conflict allows me to accept and move on. I recover videos, I reread diaries, I see photos again and I identify with the idea of sipëpë, limbo, darkness, mist, membrane; I observe it, even though I do not always solve it.

I stop being the Other to be my Self. Despite its goals at an artistic and educational level, this paper has always held a condition of intimate personal space to understand and love myself. It was not selfish neither egocentric, it was a preparation for the change; to be ready to act from my position and not from anyone else's. In the conception of Bubi world, the person is a representation of the world; I wanted to share mine, in case it helps someone else.



Las cinco pieles, Hundertwasser, 1997

6.7. POSIBLE CONTINUACIÓN

Somos la semilla de lo siguiente. La idea de la sipèpè era algo que me funcionaba a mí, pero no sabía hasta dónde tenía sentido que apareciera en la tesis porque, una vez más, sentía que era una reflexión demasiado alejada de lo que se puede esperar de la academia y no podría encajar en un discurso teórico como el de una tesis doctoral. Pero es que llevaba todo este tiempo trabajando en la misma línea y por fin encontraba una forma de visibilizarlo o ponerle nombre al conflicto, a la idea de limbo y no-lugar, de confusión, de compartir pero esconder parte de mis sentimientos, de visibilizar pero ocultar tantas cosas, de pertenecer pero no pertenecer.

Si la teoría de las cinco pieles de Hundertwasser se podía entender, la membranita que divide lo visible de lo invisible también. En un momento me imaginé que cada etapa era una membrana, que cada fase de la investigación era una envolvente más del origen al que no conseguía llegar, pero sipèpè como idea solo hay una.

POSSIBLE CONTINUATION

We are the seed of what comes. The idea of sipèpè was something that worked for me, but I did not know if including it in the dissertation made sense because, once again, I felt the reflection too far away for what is expected academically and that it might not fit in a theoretical discourse such as a dissertation. However, I had been working all this time in this same approach and I finally found a way to visibilize or name the conflict, the idea of limbo and no-place, of confusion, to share but hide part of my feelings, to visibilize but hide so many things, to belong but not belong.

If Hundertwasser's five skins theory could be understood, the thin membrane that divides the visible and the invisible could be too. At a certain point, I imagined each stage as a membrane. Each phase of the research was a layer more of the origin that no one could reach, but there is only one idea of sipèpè.

Esa evolución lineal que narra esta tesis desde esa sensación de soledad y falta de autoestima hasta el acercamiento al origen y tradición bubi, pasando por la comunidad y hermanamiento afro, posiblemente podía haber sido al revés: si somos conscientes de nuestro origen porque conocemos nuestra historia, formaremos parte de un grupo que nos hará pertenecer a una comunidad y estaremos fortaleciendo nuestra autoestima. Esa línea recta se convierte en un círculo que enmarca el ciclo que vivimos y que comparto en estas páginas.

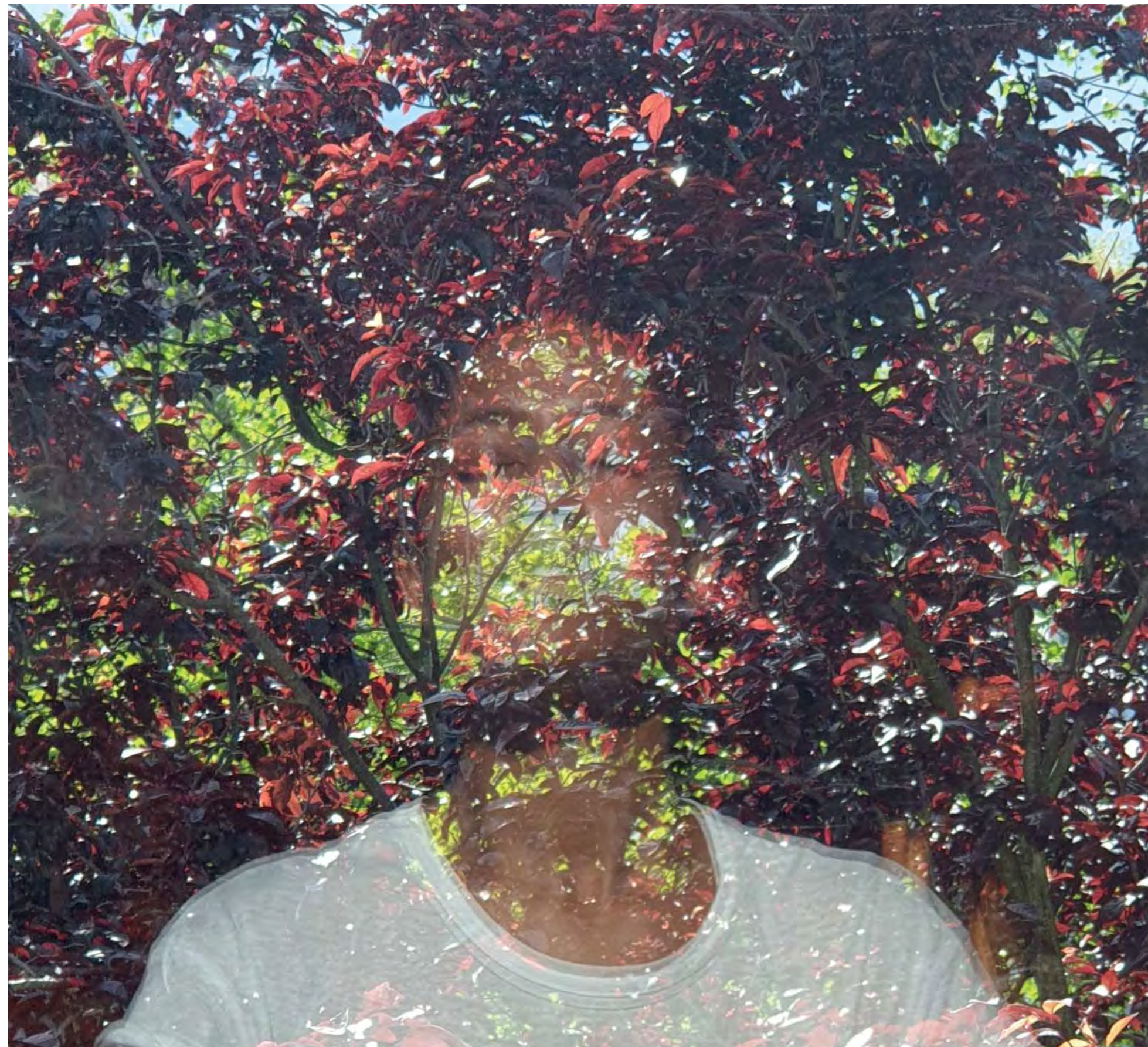
El proceso ha sido orgánico, ninguna etapa la dejé del todo para pasar a la siguiente. Según iba avanzando la investigación han ido surgiendo proyectos e ideas que me hacían replantearme todo y no saber cuándo parar. De la tesis pueden salir muchos proyectos que le den continuidad a mi búsqueda. La tesis ha sido el punto de partida, el desencadenante. No es el fin, sino el comienzo.

That linear evolution that tells this dissertation from a sense of loneliness and lack of self esteem to the rapprochement to the origin and to Bubi traditions, passing by Afro community and sisterhood, could have been the other way around: if we are aware of our origin because we know our history, we will be part of a group that will make us belong to a community and we will be strengthening our self esteem. That straight line turns into a circle that frames the cycle we live and share on these pages.

It has been an organic process. I never left a stage to go on to the next. As I was advancing in the research, the different projects and ideas that arose made me rethink everything and not know when to stop. Many projects can come from the dissertation that would grant continuity to my quest. The dissertation has been the starting point, the trigger. Not the end, but the beginning.

Representación de la sipëpë: Veo la sipëpë por todos lados, así que agrupar todo esa reflexión hecha a partir de fotografías y vídeos podría suponer una continuación al proyecto de esta tesis.

Representation of sipëpë: I see sipëpë everywhere. Classifying that reflection with the photos and videos could mean a continuation of the project of this dissertation.



Sipëpë en un reflejo de la cuarentena, López-Ganet, 2020



Sipëpë en Oleiros, López-Ganet, 2020



Sipëpë en Algonquin Park, López-Ganet, 2019



Sipëpë de camino a Rebola, López-Ganet, 2019



Sipëpë sobrevolando el desierto, López-Ganet, 2019



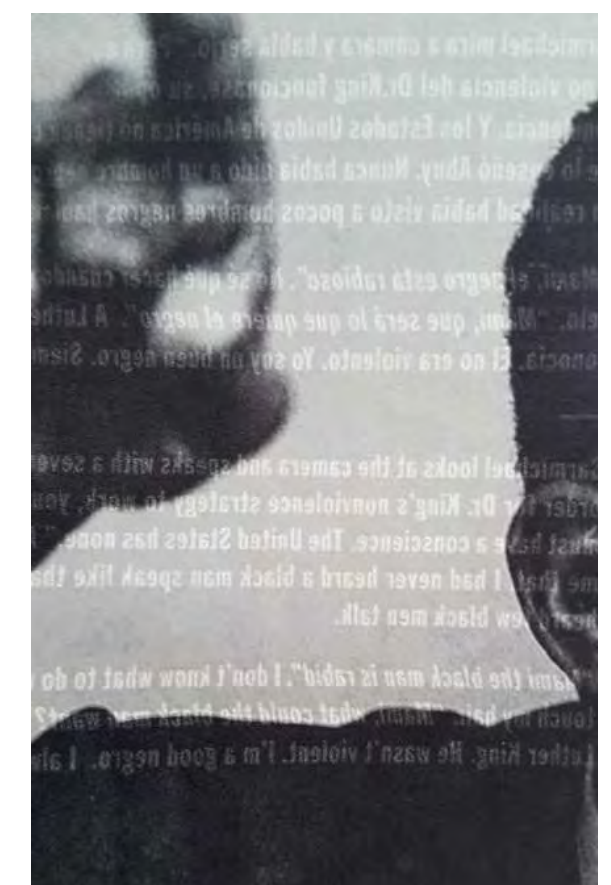
Sipëpë en Matilda, Danny DeVito, 1996



The Morning Bride, Aida Muluneh, 2016



Never Change (min. 1:37), Obongjayar, 2018



Sipëpë en el libro de Rubén, López-Ganet, 2020



Fotograma del vídeo *Casa*, archivo doméstico familiar, 1992. <https://www.youtube.com/watch?v=Yy99YxrVD1s>

Archivo familiar: Continuar el trabajo de foto de archivo familiar, recuperar más vídeos, fotografías de mi familia en Guinea, trabajar con todo lo que recopilo de mi abuela María y reconstruir parte de nuestra historia de Visantoña. Tengo mucho que profundizar en el pasado de mi familia en Bioko, pero también en el lado de Mesía. Me interesa el pasado, pero también el presente y el papel de Fuenlabrada en mi conexión con lo bubi.

Family records: Continuing the work of the photographs of the family records, recuperating more videos, photos of my Guinean family, working with everything I gather of my grandmother Maria and rebuild part of our history of Visantoña. I have a lot to dive in about the past of my family from Bioko but also from the side of Mesia. I am interested in the past but also in the present and in the role of Fuenlabrada in my connection to what is Bubi.

Para Francisca Ganet

Reverso de una foto de la abuela trabajando en el hospital de Malabo, archivo doméstico familiar, 1993



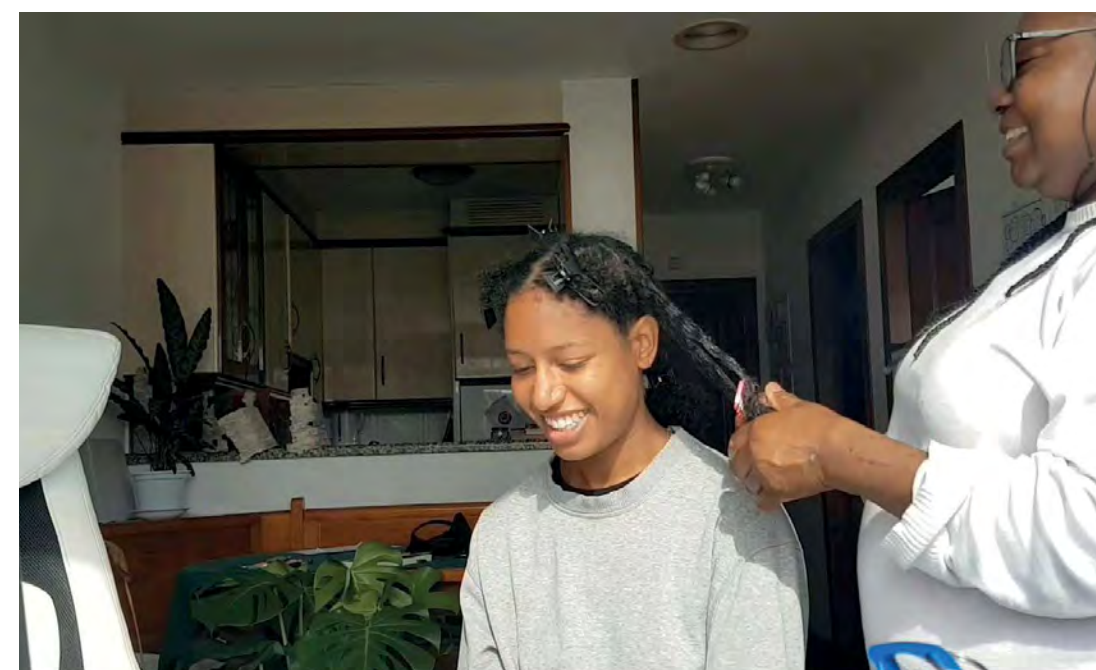
Visantoña, archivo doméstico familiar, años 70



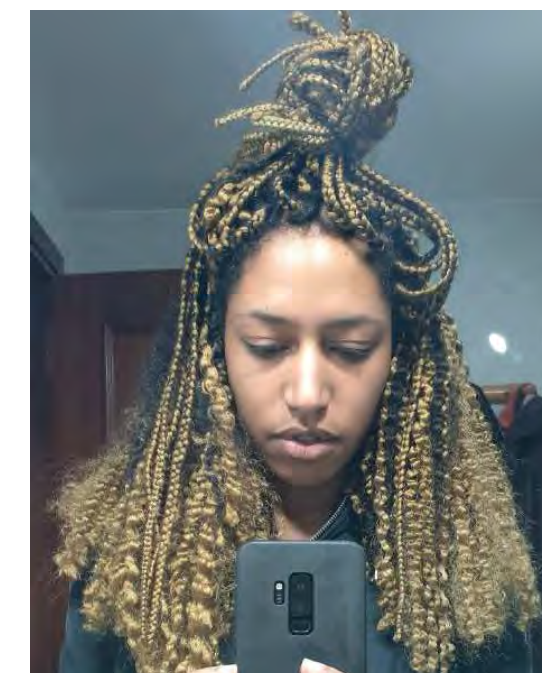
A casa onde naceu a abuela, López-Ganet, 2012

Los domingos y nuestro pelo: dedicarle tiempo a Muñe y mamá de nuevo los domingos y compartir parte de esos momentos con el resto del mundo en forma de foto y vídeo.

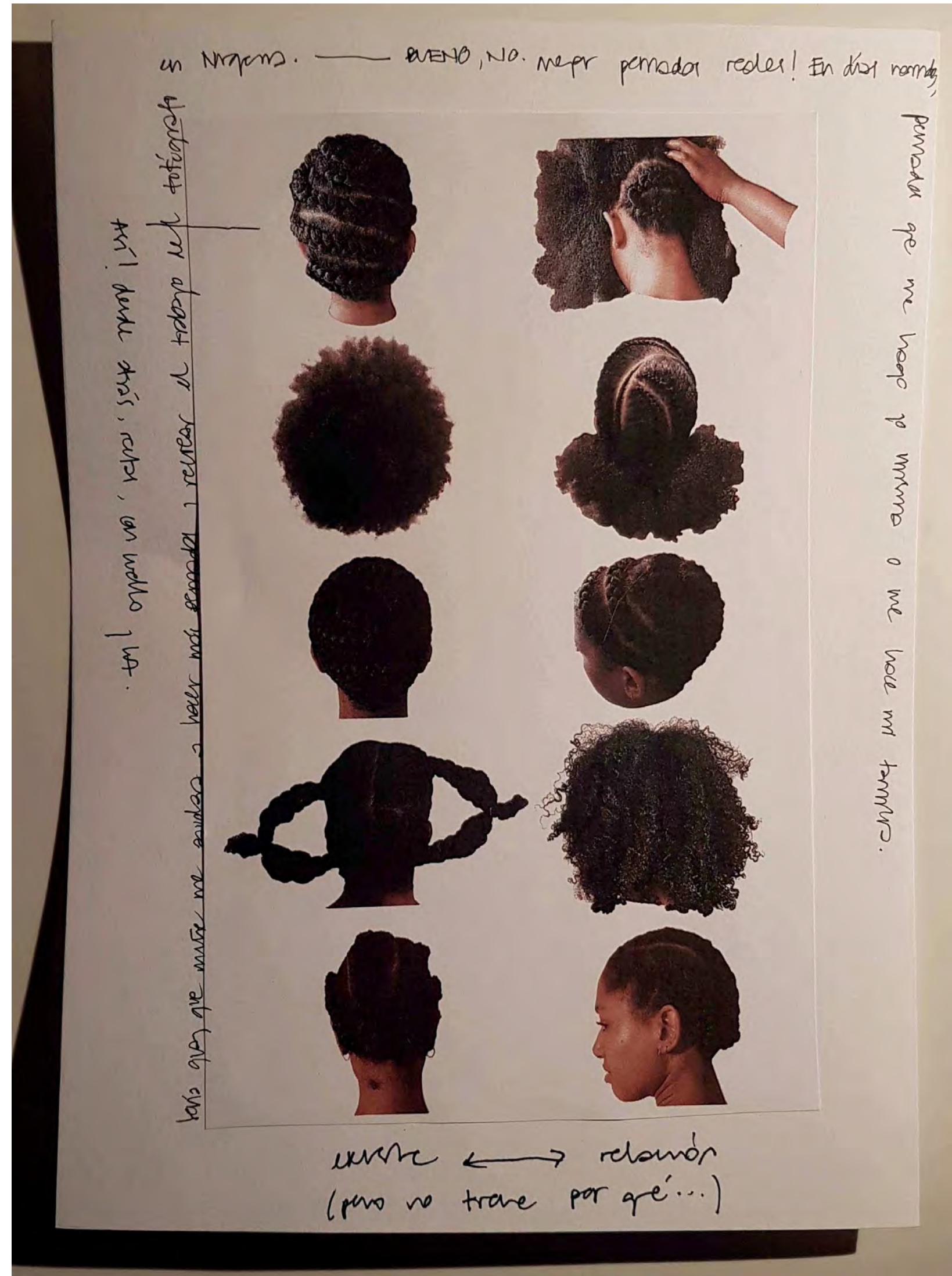
Sundays and our hair: dedicate more time to Muñe and mom again on Sundays and share part of those moments with the rest of the world through photos and videos.



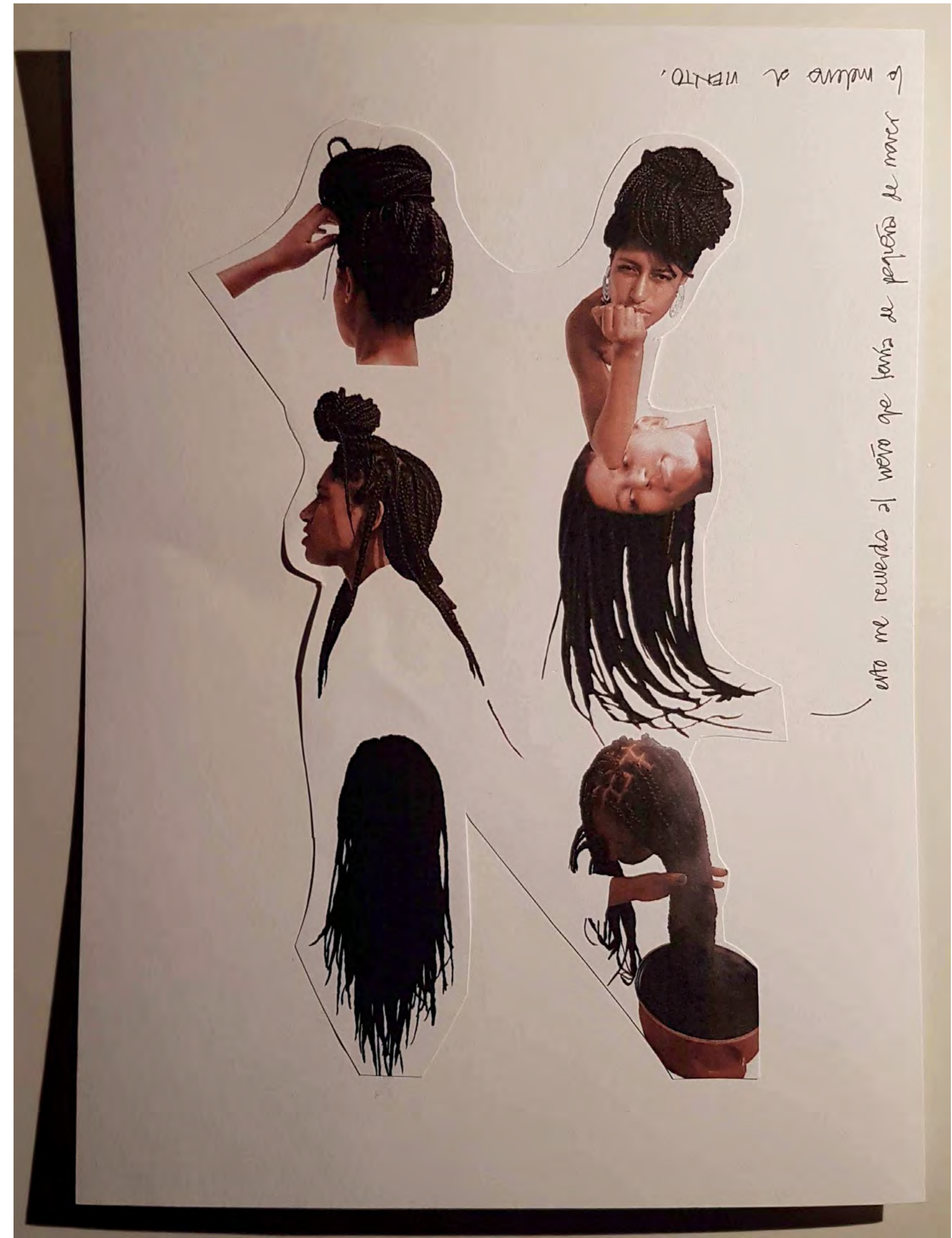
*Mamá peinándome, López-Ganet, 2019
Muñe peinándome, Ganet, 2019*



Fotodiario, López-Ganet, 2019



Fotodiario, López-Ganet, 2019

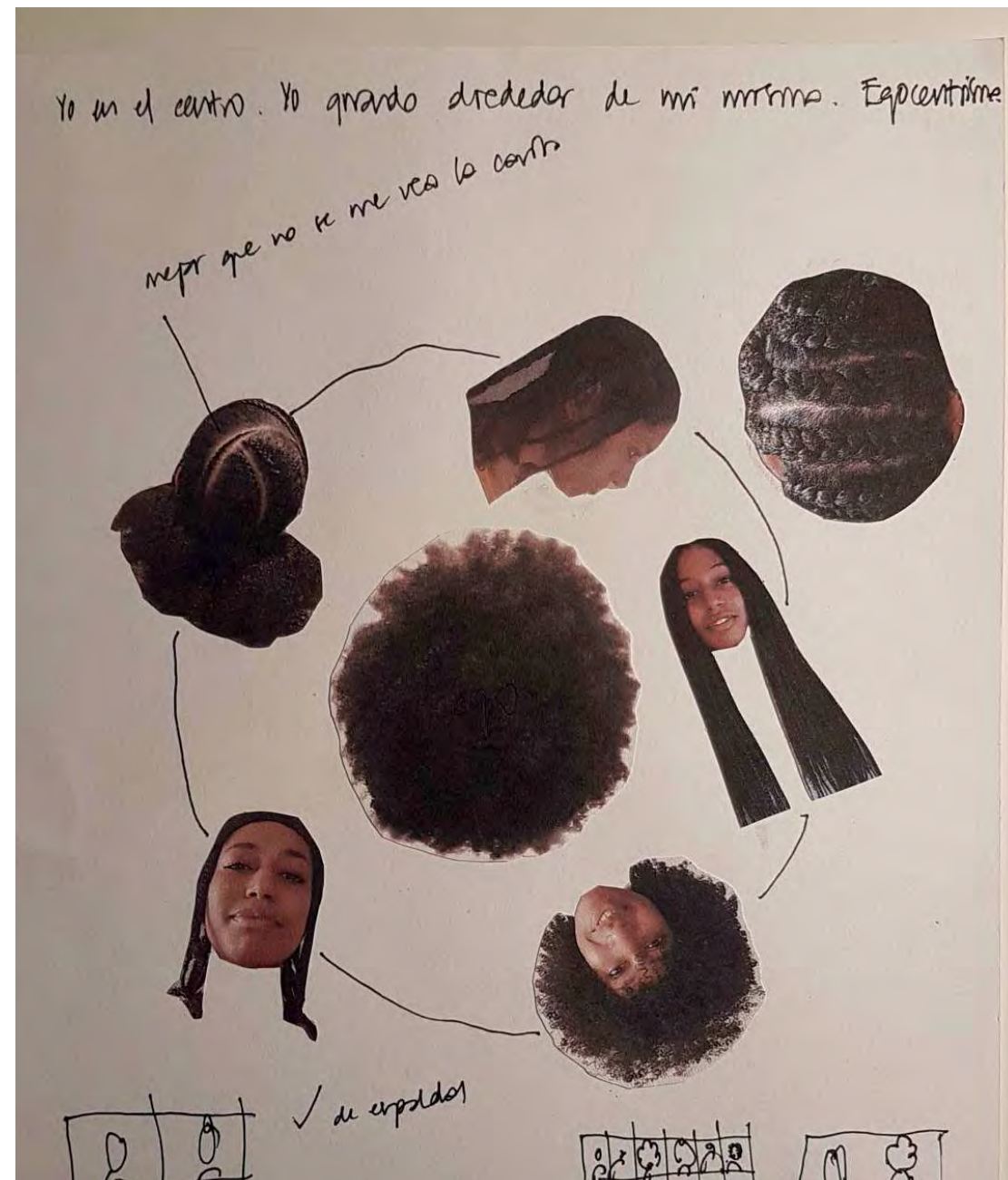


Fotodiario, López-Ganet, 2019

Diáspora, espacio y pertenencia: el sentido de pertenencia a partir de la exploración, el diario, la fotografía y el vídeo.

Diaspora, space and belonging: the feeling of belonging from the exploration, the journal, the photograph and the video.

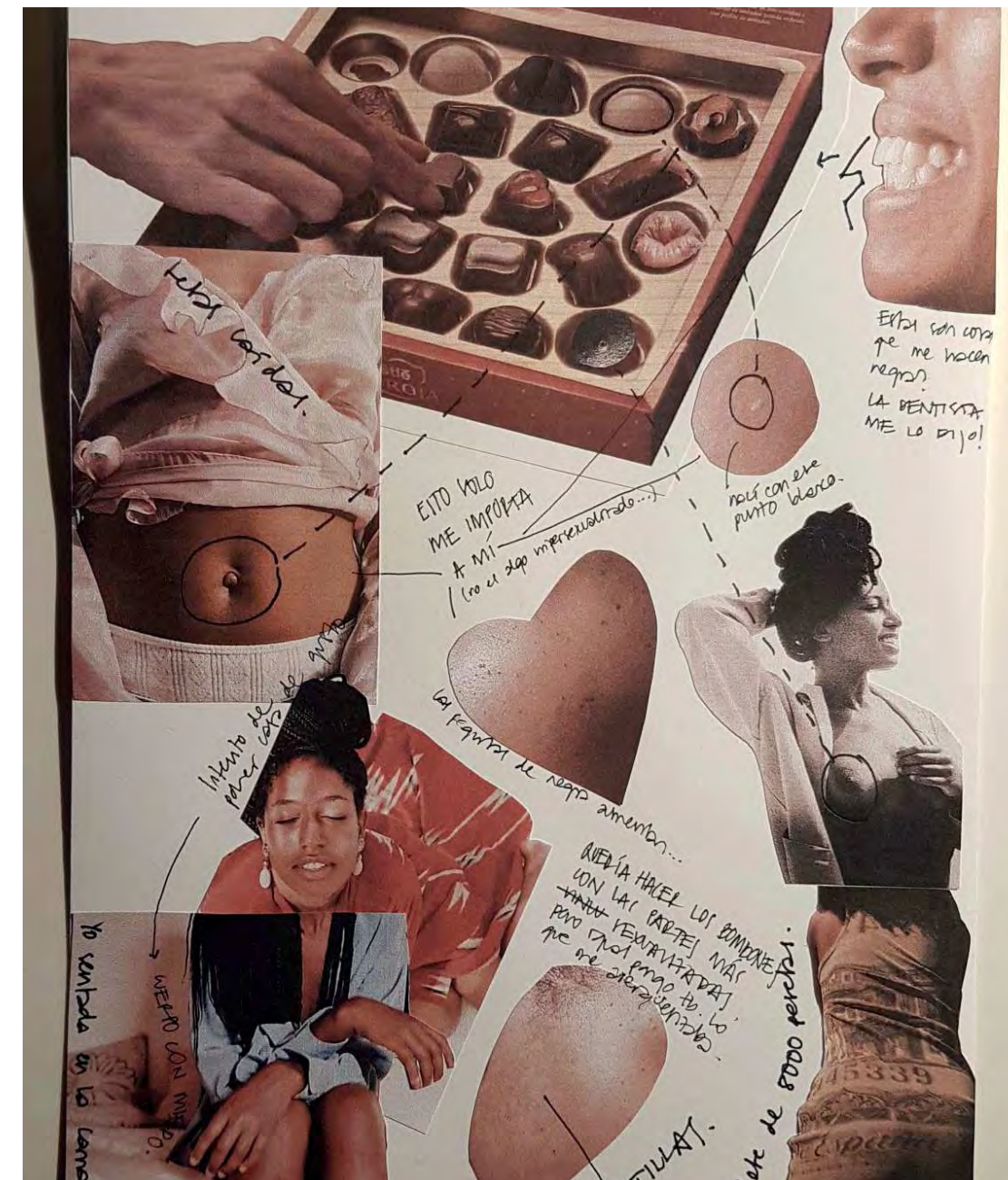
Fotodiario, López-Ganet, 2019



Fotodiario: Sería interesante continuar con el trabajo de recopilar fotografías que cuenten mi historia recomponiendo collages que recreen más recuerdos, creando diálogos entre unas y otras o reordenándolas para mostrar el álbum desde mi punto de vista. Los microrrelatos y el trabajo de los fotomontajes iniciales fueron el inicio, pero han ido apareciendo fotos y vídeos del archivo que forman un archivo con potencia de publicación.

Photo Journal: It would be interesting to continue the work of gathering photographs that tell my story, composing collages that recreate more memories, creating dialogues among them or reorganize them to show the album from my perspective. The microstories and the first photomontage were the start. Photos and videos from the family records have been appearing and they can potentially be published.

Fotodiario, López-Ganet, 2019



Bioko: Centrarme en las ideas de identidad, pertenencia y diáspora a partir de mi historia familiar. Irme a Bioko, estar ahí y crear desde ahí.

Bioko: Focusing on the ideas of identity, belonging and diaspora from my own family's history. Going to Bioko, being and creating there.

Dreams, López-Ganet, 2019



El librín para Teodoro, López-Ganet, 2019



Películas domésticas: La película de Rubén, *A todos nos gusta el plátano*, y otras referencias como *Love is the message, the message is dead* de Arthur Jafa, me animan a trabajar con todos los vídeos de mi infancia recuperados. Según cómo ordene los clips de vídeo, cuento una cosa u otra.

Domestic films: Ruben's movie, *We all like plantain*, and other references such as *Love is the message, the message is dead* by Arthur Jafa, encourage me to work with all the video I gathered from my childhood. Depending on how I order the videoclips, I tell something different.

Fotograma del vídeo *Mamá embarazada en el solsticio de verano del 90*, archivo doméstico familiar, 1990. <https://www.youtube.com/watch?v=Jfh58MfBqgw>



Fotograma del vídeo *Nosotras y el himno de España*, archivo doméstico familiar, 1990. <https://www.youtube.com/watch?v=Jfh58MfBqgw>



Fotograma del vídeo *Con abuela*, archivo doméstico familiar, 1997. <https://www.youtube.com/watch?v=ZLTn5zFBGKU>



Fotograma del vídeo *Bailando MJ*, archivo doméstico familiar, 1992. <https://www.youtube.com/watch?v=PfeECprQcGI>



Fotograma del vídeo *Inés y yo bailando El rey león*, archivo doméstico familiar, 1997. <https://www.youtube.com/watch?v=mHD0HXr0ha4>



Fotograma del vídeo *Noveno cumpleaños*, archivo doméstico familiar, 1999. <https://www.youtube.com/watch?v=fzYiENuArFO>



Fotograma del vídeo *Baile galego no día das Letras Galegas*, archivo doméstico familiar, 1999. <https://www.youtube.com/watch?v=0qqlaZ8qjml>



Fotograma del vídeo *Cachete con cachete*, archivo doméstico familiar, 1997. <https://www.youtube.com/watch?v=SHuelNbs2IO>



Fotograma del vídeo *De parque en parque*, archivo doméstico familiar, 1994. <https://www.youtube.com/watch?v=D1jWpmvjpGs>



Fotograma del vídeo *Con papá en la orilla*, archivo doméstico familiar, 1992. <https://www.youtube.com/watch?v=TBIsWB0rH5E>

Fotograma del vídeo *Con papá en el sofá*, archivo doméstico familiar, 1990. <https://www.youtube.com/watch?v=pEprw7qOZsE>

Fotograma del vídeo *Mamá intentando que coma*, archivo doméstico familiar, 1992 <https://www.youtube.com/watch?v=9BP7YTw8Nn8>



Yo no sabía qué me iba a encontrar. Cuando empecé a trabajar con mi autorretrato en aquel trabajo del máster de profesorado no me hubiera imaginado que me fuera a llevar cinco años y que no hubiera hecho más que empezar. Me lanzo una autocrítica al leer a Kilomba (2019) diciendo que “no sería realista procesar tanta información en un solo proyecto” (p. 89). Puede que haya tocado muchas cosas pero en realidad solo he hablado de mí.

Intenté hablar de mi historia a partir de mis testimonios. Me gustaría profundizar en la de mi madre, también en la de mi abuela. Hasta que no vi a mi madre en Malabo reconociendo y siendo reconocida por personas de su infancia, no fui consciente de que había tenido una vida antes de tenerme y antes de vivir en Galicia. Sin ser la misma historia ni la misma situación, el documental de The Guardian *I'm part of Windrush and am returning to Jamaica after 50 years* que cuenta la historia de Paulette Wilson, me recuerda a ese reencuentro de mi madre y a su historia.

Sea lo que sea lo que venga después de este trabajo, seguro serán proyectos que me sirvan para pensar y pensarme con las artes y la educación como herramientas de lucha. Al igual que Essonti (2019), “lo único que espero por mi parte es poder seguir creando imágenes y textos en los que me vea reflejada y con los que otros se sientan identificados” (p. 61).

Si no compartí todo esto antes es porque no sabía por cuánto tiempo iba a creer en ello. Veía cómo evolucionaba mi forma de enfrentarme a mi propia identidad y cómo aparecían referencias que me reencaminaban, y temía leer estas páginas en un futuro y no reconocermé. Pero si me reconozco en los álbumes y en las películas domésticas de principios de los 90, en mis dibujos y en mis diarios, ¿por qué no en esta tesis?



Autorretrato, Vivian Maier, 1954

I did not know what I was going to find. When I started to work on my self portrait in an assignment in the Teaching master's degree, I would have never imagined it would take me five years and that I was still just starting/ig was still just the beginning. I self criticize myself when I read Kilomba (2019) who says “it would not be realistic to process so much information in only one project” (p. 89). I may have mentioned many things but I have actually only spoken about myself.

I tried to tell my story through my testimony. I would like to delve more into my mother's as well as in my grandmother's. Until I did not see my mother in Malabo recognizing and being recognized by people from her childhood, I was not aware that she had had a life before me and before living in Galicia. Being a different story and situation, The Guardian's documentary *I'm part of Windrush and am returning to Jamaica after 50 years* that describes the story of Paulette Wilson, it reminds me of this reencounter between my mother and her story.

Esta tesis ha sido terapia y autocuidado, acercamiento a una comunidad y reencuentro con un origen. También una mediadora entre historias, entre arteducadora y alumnado y entre dos procedencias. Esta tesis espera ser terapia y autocuidado para quien empaticé con mi historia, acercamiento a una comunidad para aquellas personas que aún vagasen solas y reencuentro con el origen para quien, como yo al conocer la historia de otros pueblos del mundo y no poder dejar de pensar en el bubi, necesite reencontrarse con el suyo.

Esta tesis espera ser una herramienta. A quien no conocía la realidad que comparto le ayuda a empatizar y adentrarse en una historia como la nuestra; a quien busca referentes le supone un acercamiento a la comunidad; al profesorado le recuerda la importancia de su papel en la vida del alumnado y le anima a asumir una responsabilidad que podía haber dejado de lado por desconocimiento o duda.

Whatever comes after this paper, I am sure it will be projects that help me think and think myself with the arts and education as tools for the fight. As Essonti (2019) said “I only hope, on my behalf, to be able to continue creating images and texts in which I see myself and others feel identified” (p.61)

If I did not share all this before is because I did not know how long I would believe in it. I saw how my way of facing my own identity evolved and how sudden some references reguided my path and I feared reading these pages in the future and not recognizing myself. On the other hand, if I recognize myself in the photo albums and homemade videos/domestic films from the early 90s, in my drawings and my diaries, why wouldn't I in this dissertation?

This dissertation has been therapy and self care, rapprochement and reencounter with an origin. It has also been a mediator between stories, between art educator and students and between two origins. This dissertation awaits to be therapy and self care for whom empathized with my story. Awaits to be rapprochement to a community for those who wander on their own. Awaits to be a reencounter with the origin for those who need to reunite with theirs, as happened to me when I got to know other people's history and could not stop thinking about Bubi people.

This dissertation hopes to be a tool. For those unaware of the reality I share it helps them to empathize and to dive in a history like ours; for those who search for role models it entails a rapprochement to the community; for those who teach, it reminds them of the importance of their role in the students' life and encourages them to take a responsibility that could have been left aside due to ignorance or doubt.

López Ganet: ¿Ha encontrado más gente con la misma idea que daba Consolación sobre la sipëpë y la horizontalidad del mundo bubí?

Eteo Soriso: Tiene que entender que esta tesis es reciente, no se ha leído. Es un libro erudito. Ni siquiera he presentado el libro. Por lo tanto, no se ha discutido esta idea. Ese debate de compartir o no compartir las perspectivas de la investigación se podrá producir en el ámbito académico; que estemos usted y yo aquí lo demuestra. No podemos pretender que a nivel de pueblo y sociedad se vaya a pensar en este tipo de cosas. La gente lucha por sobrevivir. Puede que en su día haya gente que en un futuro la lea y lo comparta.

LG: O sea, hay que ver esa idea como algo simbólico que nos puede ayudar a entenderlo, ¿no?

ES: Si, es una manera de explicar cómo entender. No es una visión descabellada porque el mismo Cristianismo y otras religiones entienden esa dualidad de la vida, que no termina con la muerte, que hay otro mundo. En nuestro caso, también se busca esa explicación. El mundo visible interactúa con el mundo invisible, se trata de un problema de percepción. Los adivinos y personas encargadas de tratar este tema hablan de eso, de pasar al otro mundo y de repente ver. La iglesia católica, por ejemplo, tenía lo del exorcismo.

LG: Yo me siento identificada con la idea de la sipëpë, por intermedio, límite... Me apropio un poco de la metáfora para explicar esa idea de no pertenencia.

ES: Sobre esa idea se puede hacer toda una tesis...

López Ganet: Have you found more people with the same idea Consolación had about sipëpë and the horizontality of the Bubi world?

Eteo Soriso: You have to understand that this dissertation is recent, it has not been read. It is a scholarly book. I have not even presented it yet. Therefore, it this idea has not been discussed. That debate of sharing or not sharing the research's perspectives can happen in an academic setting; being here, you and I, proves it. We can not pretend them to be discussed among people or society. People fight for survival. There may be people in the future who read it and share it.

LG: So, we have to see this idea as something symbolic/ a symbol that helps us understand, right?don't we?

ES: Yes, that is a way of understanding it. It is not an outrageous vision because Christianity itself and other religions understand the duality of life, that does not end with death, that exists in another world. In our case, we also look for that explanation. The visible world interacts with the invisible world, it is a problem of perception. The sages and the people in charge of this matter talk about that, about entering the other world and, suddenly, seeing. The Catholic Church, for example, had exorcisms.

LG: I identify with the idea of sipëpë, as an intermission, a limit... I seize/appropriate/take the metaphor to explain that idea of not belonging.

ES: You can write a whole dissertation about that idea...

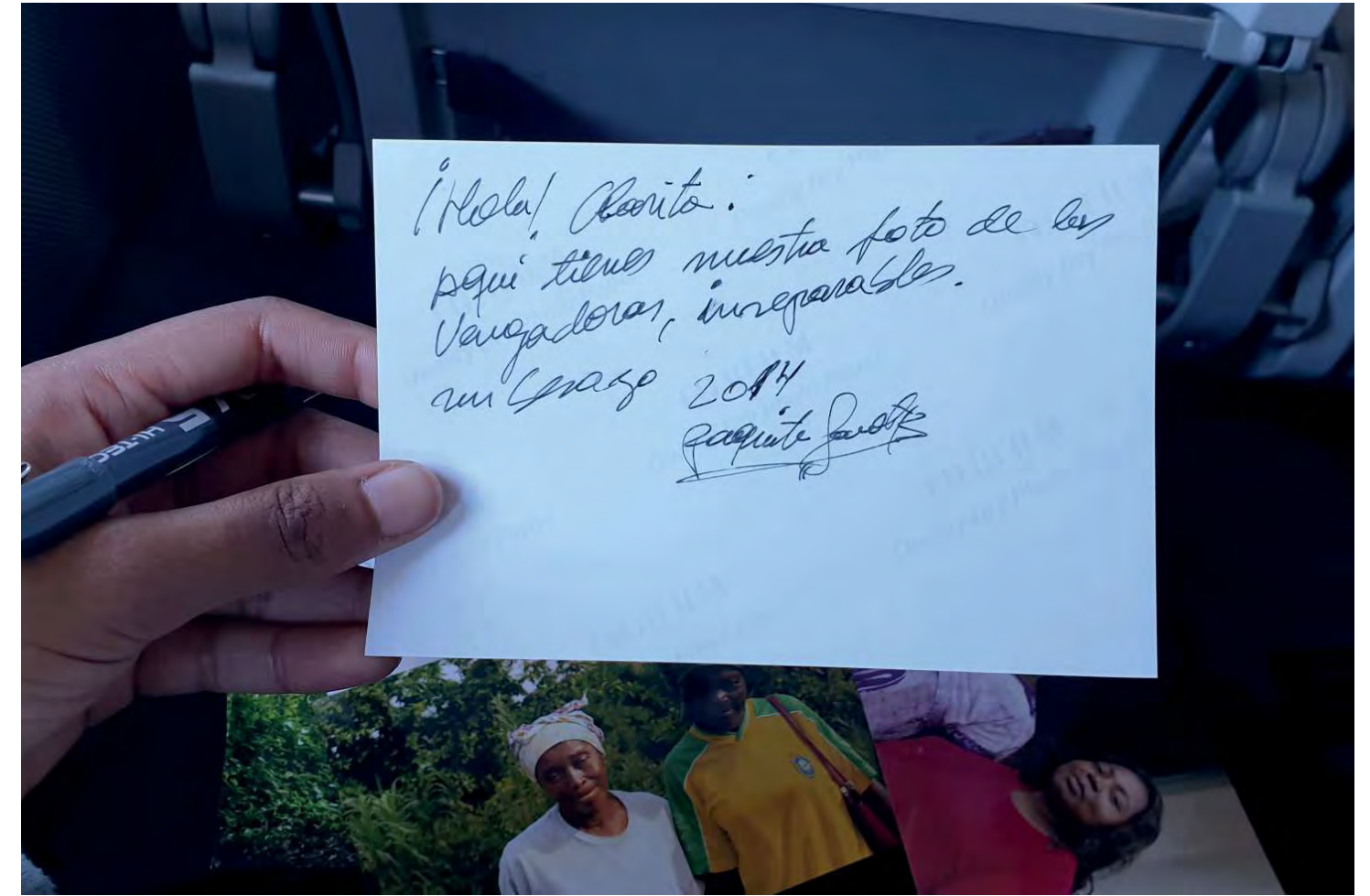
7. EPÍLOGO: VIAJE A BOKO, 2019

En marzo del 2019 repetí mi vuelta a Bioko. Esta vez me subí al avión sola.

In March 2019, I returned to Bioko. This time I got on the plane alone.

López-Ganet, T. (2021). *Bioko 2019*. Fotoensayo compuesto por 43 fotografías digitales y analógicas de la autora realizadas en 2019 con la ayuda de Clara Gurriarán Bas y Clara Nerea Martínez Fernández-Salguero.













CINE MAR

PIZZA A LIBRERIA
CANTINA A LA BRASA

WASSI TECCA

















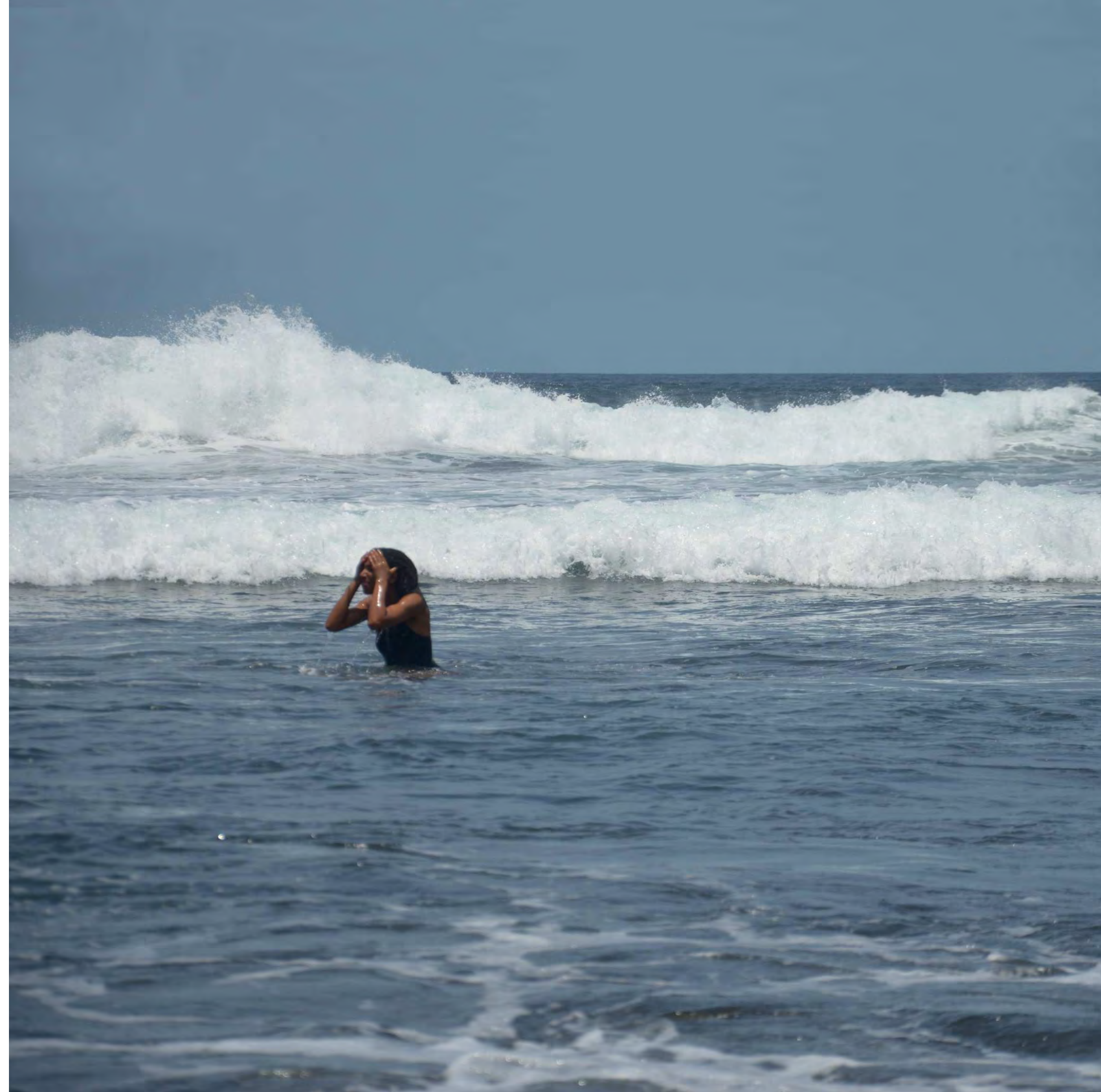




















8. BIBLIOGRAFÍA

Abad, I. (1913). Breves Apuntes sobre los habitantes de la Isla de Fernando Poo. *La Guinea Española*.

Abramović, M. (1975). *Art must be beautiful, artist must be beautiful*[Performance]. https://www.youtube.com/watch?v=XmllstbdN9U&t=98s

Achebe, C. (2010). *Todo se desmorona* (Trad. J.M. Álvarez Flores). Random House Mondadori. (Trabajo original publicado 1958).

Acholonu, C. O. (1995). *Motherism: The Afrocentric Alternative to Feminism* [Maternismo: La alternativa afrocentrada al feminismo]. Afa Publications.

Acholonu, C. O. (2002). Motherism: The Afrocentric Alternative [Maternismo: La alternativa afrocentrada]. *Ishmael Reed Konch Magazine*.

Adam, T. (17 de noviembre de 2019). Drexciyanos en el Mediterráneo. *Radio Africa Magazine*. https://www.radioafricamagazine.com/drexciyanos-en-el-mediterraneo/

Adichie, C. N. [Chimamanda Ngozi Adichie]. (2009). *El peligro de una sola historia*[Archivo de vídeo]. Ted. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=es

Adichie, C.N. (2013). *Americanah* (Trad M. Soler). Literatura Random House.

Adichie, C.N. (2018). *Querida Ijeawele. Cómo educar en el feminismo* (Trad C. Rodríguez Juiz). Literatura Random House. (Trabajo original publicado 2017).

Adichie, C. N. (2018). *El peligro de la historia única* (Trad C. Rodríguez Juiz). Literatura Random House.

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267-279.

Alÿs, F., Medina, C. y Ortega, R. (2002). *Cuando la fe mueve montañas* [Imagen]. https://www.artesostenible.org/cuando-la-fe-mueve-montanas/

Alÿs, F., Medina, C. y Ortega, R. (2002). *Cuando la fe mueve montañas* [Imagen]. https://culturacolectiva.com/arte/francis-aly-s-intervenciones-alegoricas

Alÿs, F., Medina, C. y Ortega, R. (2002). *When Faith Moves Mountains* [Cuando la fe mueve montañas] [Vídeo]. https://francisalys.com/when-faith-moves-mountains/

Amos, E. (1966). *Flower Sniffer* [Olisqueadora de flores]. Óleo sobre lienzo. 127 × 127 cm. Brooklyn Museum, New York. https://www.frieze.com/article/brooklyn-museum-acquires-96-pieces-female-artists-effort-broaden-historic-narratives

Amos, E. (1974). *American Girl* [Chica americana]. Aguatinta y grabado. 401 × 504 mm (imagen), 568 762 mm (soporte). https://www.moma.org/collection/works/172388

Angelou, M. (2013). *Mom & Me & Mom*. Random House Large Print.

Angone, F. O. (Coord.) (2018). *Las españolas afrodescendientes hablan sobre identidad y empoderamiento*. Verbum.

Anónimo (s. XVIII). *Pintura de castas*. Museo Nacional del Virreinato, Tepotzotlán, México. https://es.wikipedia.org/wiki/Pintura_de_castas#/media/Archivo:Casta_painting_all.jpg

Agudo, M. (Director). (2017). *Samba, un hombre borrado*[Documental]. Intermedia Producciones.

Aguilar, M. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. *Ra Ximhai*, 9(1), 49-59.

Aguirre, I. y Jiménez, L. (2009). Diversidad cultural y educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 31-43). Fundación Santillana.

Aixelà, Y. (2012). Guinea Ecuatorial y España. Realidades y espejismos de mujeres guineoecuatorianas. En Y. Delgado de Smith y M. C. González (Coord.), *Mujeres en el Mundo: Sexualidad, Violencia, Ciudadanía, Historia, Migración y Trabajo* (pp. 197-215). LAINET.

Albert, S. (Directora) (2015). *No es país para negras* [Obra de teatro]. https://elpais.com/elpais/2016/07/21/migrados/1469080800_146908.html

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1).

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267-279.

Alÿs, F., Medina, C. y Ortega, R. (2002). *Cuando la fe mueve montañas* [Imagen]. https://www.artesostenible.org/cuando-la-fe-mueve-montanas/

Alÿs, F., Medina, C. y Ortega, R. (2002). *When Faith Moves Mountains* [Cuando la fe mueve montañas] [Vídeo]. https://francisalys.com/when-faith-moves-mountains/

Amos, E. (1966). *Flower Sniffer* [Olisqueadora de flores]. Óleo sobre lienzo. 127 × 127 cm. Brooklyn Museum, New York. https://www.frieze.com/article/brooklyn-museum-acquires-96-pieces-female-artists-effort-broaden-historic-narratives

Amos, E. (1974). *American Girl* [Chica americana]. Aguatinta y grabado. 401 × 504 mm (imagen), 568 762 mm (soporte). https://www.moma.org/collection/works/172388

Angelou, M. (2013). *Mom & Me & Mom*. Random House Large Print.

Angone, F. O. (Coord.) (2018). *Las españolas afrodescendientes hablan sobre identidad y empoderamiento*. Verbum.

Anónimo (s. XVIII). *Pintura de castas*. Museo Nacional del Virreinato, Tepotzotlán, México. https://es.wikipedia.org/wiki/Pintura_de_castas#/media/Archivo:Casta_painting_all.jpg

Antoni, J. (1992). *Gnaw* [Mordisquear] [Instalación]. Tallado de dos bloques de 600 libras cada uno, uno de chocolate y otro de manteca de cerdo, mordidos, masticados y moldeados por la propia artista. http://www.janineantoni.net/gnaw

Aparicio, J. M. (2006). Breve recopilación sobre la historia del Pueblo Gitano: desde su salida del Punjab, hasta la Constitución Española de 1978. Veinte hitos sobre la “otra” historia de España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 141-161.

Archer, P. (2010). Negrofilia, diáspora e momentos de crisis [Negrofilia, diáspora y momentos de crisis]. En T. Barson y P. Gorschlüter (Eds.), *Afro Modern: Viaxes a través do Atlántico Negro* (pp. 20-33). CGAC.

Arcila, M. T. (2014). Frontera, entrelugar o tercer espacio. *Agenda Cultural Alma Máter*, (213), 2-6.

Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind* [La vida de la mente]. Harcourt Brace Jovanovich.

Arias, D. (2011). El co-relato de la imagen fotográfica: la arqueología visual como metodología en la exploración de la memoria etnohistórica. *Quaderns-e*, 16(1-2), 173-188.

Arthus-Bertrand, Y. (Director). (2015) *Humano* [Documental]. Humankind Production.

Au, W., Brown, A. L. y Calderón, D. (2016). *Reclaiming the multicultural roots of U.S. Curriculum: Communities of Color and Official Knowledge in Education* [Recuperando las raíces multiculturales del currículo en EE.UU.: Comunidades de color y conocimiento oficial en la educación]. Teachers College P.

Augé, M. (1998). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Gedisa.

Ayón, B. (1991). *Sikán*. Colografía sobre papel. 197,7 x139,8 cm. Daros Latinamerica Collection, Zürich, Suíza. Fotografía de Peter Schälchli. https://hansherzog.art/arte-latinamericano/belkis-ayon-1967-1999/

Bajardi, A. (2015). *B-Learning y Arte Contemporáneo en Educación Artística: construyendo identidades personales y profesionales* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. DIGIBUG http://hdl.handle.net/10481/41757

Bajardi, A. y Álvarez, D. (2013). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*, 18, 615-626.

Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research* [Métodos visuales en la investigación social]. Sage Publications.

Bañuelos, M. (1936). *Problemas de mi tiempo y de mi patria, v. 1: cuestiones político-biológicas*. Santarén.

Bañuelos, M. (1938). *Problemas de mi tiempo y de mi patria, v. 6: los grandes errores nacionales de los españoles*. Santarén.

Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research [La investigación educativa basada en las artes]. En J. Green, C. Grego, y P. Belmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Educational Research* [Manual de

metodología complementaria en investigación educativa] (pp. 95-109). AERA.

Barone, T. y Eisner, E. (2012). *Arts Based Research*. [La investigación basada en las artes]. Sage.

Barredo de Valenzuela, M. (2014). *Autorretrato y contexto desde una perspectiva a/r/tográfica. Proyecto de intervención en el I.E.S. Los Neveros. Granada* [Trabajo fin de máster]. Universidad de Granada. DIGIBUG. https://digibug.ugr.es/handle/10481/42830

Barson, T. y Gorschlüter, P. (2010). *Afro Modern: Viaxes a través do Atlántico Negro* [Afro Modern: Viajes a través del Atlántico Negro]. CGAC.

Barson, T. (2010). Introducción: A modernidade e o Atlántico Negro [Introducción: La modernidad y el Atlántico Negro]. En T. Barson y P. Gorschlüter (Eds.), *Afro Modern: Viaxes a través do Atlántico Negro* [Afro Modern: Viajes a través del Atlántico Negro] (pp. 2-19). CGAC.

Barson, T. (2010). Introducción: A modernidade e o Atlántico Negro [Introducción: La modernidad y el Atlántico Negro] (p. 3) [Imagen]. En T. Barson y P. Gorschlüter (Eds.), *Afro Modern: Viaxes a través do Atlántico Negro* [Afro Modern: Viajes a través del Atlántico Negro] (pp. 2-19). CGAC. (Imagen original de Glissant, E. (1989). *Caribbean Discourse*. CARAF).

Basquiat, J.M. (1982). *Native Carrying Some Guns, Bibles, Amorites on Safari* [Indígena cargado con armas, biblias, amorreos de safari]. Acrílico y óleo sobre papel, montado sobre lienzo y madera al descubierto. 182,8 x 182,8 cm. Colección Hermes Art Trust. https://www.wikiart.org/en/jean-michel-basquiat/native-carrying-some-guns-bibles-amorites-on-safari

Baumann, O. (1888). *Eine Afrikanische TROPEN-INSel. Fernando Póo und die Bube* [Una isla tropical africana. Fernando Poo y los Bubis]. Olmütz.

Bauman, Z. (2005). *Identidad* (Trad. D. Sarasola). Losada. (Trabajo original publicado 2004).

Bela, S. [Sol Bela]. (26 de diciembre de 2018). *Hair Stories*[Exposición fotográfica]. Yarama África. https://yaramafrica.com/2019/06/exposicion-hair-stories-con-la-fotografa-sol-bela/

Bela-Lobedde, D. (28 de agosto de 2018). Fragilidad blanca: la susceptibilidad a debate. *Público, Desenredando*. (https://blogs.publico.es/desenredando/2018/08/28/fragilidad-blanca/

Bela-Lobedde, D. (2018). *Ser mujer negra en España*. Plan B.

Bela-Lobedde, D. (2018). *Ser mujer negra en España* [Imagen]. https://unitedminds.es/inicio/226-ser-mujer-negra-en-espana-desiree-bela-lobedde.html

Bela-Lobedde, E. (2019). Ciberemprendimiento y activismo online. En D. Ekoka (Ed.), *Metamba Miago. Relatos y saberes de mujeres afroespañolas* (pp. 129-138). United Minds.

Bermúdez, R.H. (2018). *Y tú, ¿por qué eres negro?*PHREE+Motto.

Bermúdez, R. H. (2018). *¿Y tú, por qué eres negro?* [Imagen]. https://www.rubenhbermudez.com/y-tu-por-que-eres-negro-and-you-why-are-you-black

Bermúdez, R.H. (Director). (2021). *A todos nos gusta el plátano* [Película].

Bermúdez, R. H. (2021). *A todos nos gusta el plátano* [imagen]. https://www.rubenhbermudez.com/platano

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica* (Trad. G. González). Ediciones Bellaterra. (Trabajo original publicado 1997).

Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura* (Trad. C. Aira). Manantial. (Trabajo original publicado 1994).

Biber, K. (2007). *Captive Images: Race, Crime, Photography*[Imágenes cautivas: raza, crimen, fotografía]. Routledge.

Bitá, E. (2019). La soledad de las mujeres negras. En D. Ekoka (Ed.), *Metamba Miago. Relatos y saberes de mujeres afroespañolas* (pp. 117-127). United Minds.

Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 9(19), 49-74.

Bolekia, J. (2014). *Recuerdos del abuelo Bayebé (y otros relatos bubis)*. Sial/ Casa de África.

Bolekia, J. (2009). *Diccionario español-bubi. Ę ribúkku ra balláa béböbé-lëëpanná*. Akal.

Bolívar, A. (2001). Globalización e identidades: (Des)territorialización de la cultura. *Revista de Educación*, 265-288.

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.

Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M. H. Abrahão, L. Frison y C. Barreiro (Eds.), *Nova Aventura*

(Auto)Biográfica [Nueva Aventura (Auto)Biográfica] (pp. 251-287). EdiPUCRS.

Bonillas, I. (2005). *Archivo J. R. Plaza*. Fotografía en color sobre papel de algodón. 73'3 x 55'5 cm. http://ca2m.org/colecciones/obra/archivo-j-r-plaza-4/

Bonillas, I. (2005). *Archivo J. R. Plaza*. https://www.diaart.org/exhibition/exhibitions-projects/iaki-bonillas-words-and-photos-web-project

Bosaho, R. (2019). Racismo institucional en España. Retos y dificultades de las minorías racializadas afrodescendientes. En D. Ekoka (Ed.), *Metamba Miago. Relatos y saberes de mujeres afroespañolas* (pp. 139-146). United Minds.

Botana, C. y Botana, R. (2019). *Arquitecturas Ambulatorias. Obradoiro de aprendizaxe-servizo co barrio do Campanario*. [Arquitecturas Ambulatorias: Taller de aprendizaje-servicio con el barrio del Campanario]. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.

Boteler, T. (1961). Viaje al África del Capitán Owen en los barcos Leven y Barracuta. *La Guinea Española*. (Trabajo original publicado 1830).

Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía* (Trad T. Mercado). Gustavo Gili. (Trabajo original publicado 1965).

Bourdieu, P. (2012). *La distinción* (Trad. M.C. Ruiz de Elvira). Taurus Ediciones. (Trabajo original publicado 1979).

Boyce, S. (1987). *From Tarzan to Rambo: English Born ‘Native’ Considers her Relationship to the Constructed/Self Image and her Roots in Reconstruction* [De Tarzan a Rambo. Una indígena nacida en Inglaterra considera su relación con la imagen construída/propia y sus raíces en reconstrucción]. Técnica mixta y fotografía sobre papel. 124 x 359 cm. Tate, Londres, UK. https://www.tate.org.uk/art/artworks/boyce-from-tarzan-to-rambo-english-born-native-considers-her-relationship-to-the-t05021

Bradshaw, R. D. (2019). Embroidered narratives: Threads of the selfie [Narrativas bordadas: hilos del selfie]. En E. Garber, L. Hochtritt y M. Sharma (Eds.), *Makers, Crafters, Educators: Working for Cultural Change* [Fabricantes, artesanos, educadores: trabajando para un cambio cultural] (pp. 112-114). Routledge.

Briski, Z. y Kauffman, R. (2004). (Directores). *Born into Brothels* [Los niños del barrio rojo] [Documental]. Red Light Films.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.

Buendía, L., González, D., Pozo, T. y Sánchez, C. A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Relieve*, 10(2), 135-183.

Burnard, P., Dragovic, T., Cook, P. J. y Jasilek, S. (2018). Conecting arts activism, diverse creativities and embodiment through practice as research [Conectando activismo artístico, creativities diversas y materialización a través de la práctica como investigación]. En L. R. De Bruin, P. Burnard y S. Davis (Eds.), *Creativities in Arts Education, research and practice: International perspectives for the future of learning and teaching* [Creatividad en Educación Artística, investigación y práctica: perspectivas internacionales para el futuro del aprendizaje y la enseñanza] (pp. 271-290). Brill Sense.

Bustamante, M.M. (2016). *Comunicar nuestras diferencias o la diferencia en mí. Relato de los tránsitos de mi mirada hacia el otro y la educación* [Trabajo fin de máster]. Universidad de Antioquia. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/5270

Butler, J. (2009). *Frames of War: When is Life Grievable?* [Los marcos de la guerra: ¿cuándo se puede llorar por la vida?] Verso.

Camargo, S. (2016). Divine Horsemen, The Living Gods of Haití. Entre lo documental y lo experimental en la obra de Maya Deren [Trabajo fin de grado]. Universidad de los Andes. Séneca Repositorio Institucional. https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/17889

Campos, R. (2016). Autoritarismo y eugenesia punitiva: higiene racial y nacionalcatolicismo en el franquismo, 1936-1945. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 23, 131-147.

Campos-Pons, M. M. (1996). *When I am Not Here/Estoy Allá: Identity Could be a Tragedy* [Cuando no estoy aquí/Estoy allá: la identidad pudo ser una tragedia]. Tres impresiones de gran formato de Polaroid sobre marco metálico de la artista. 82.6 x 174 cm (en total). https://mispropiosimaginariosblog.wordpress.com/2016/02/24/217-sensaciones-corporales-y-expresiones-sonoras/

Campos-Pons, M. M. (2007). *De las dos aguas*. Fotografía en color sobre papel. 12 elementos de 61 x 50,8 cm c/u. https://amlatina.contemporaryand.com/es/editorial/old-conflicts-new-expressions/

Casas Broda, A. (1991). *Cuaderno de dieta* [Imagen]. https://www.anacasasbroda.com/cuadernos-de-dieta-4?lightbox=i2iag

Cassol, L. (1 de abril de 2015). Adrian Piper. *Art Practice as a Research*. https://artpracticeasresearch.wordpress.com/2015/04/01/adrian-piper/

Este artículo trata sobre el concepto de **arte**. Para el concepto de **artista**, véase **Artista**.

Castles, S. y Miller, M. J. (2004). *La era de la migración* (Trad. M. Vancea). Miquel Àngel Porrúa Librero-Editor. (Trabajo original publicado 1993).

Castillero, O. (s.f.). La teoría del panóptico de Michel Foucault. Sobre cómo el poder político y económico nos controla sin que seamos capaces de advertirlo. *Psicología y Mente*. https://psicologiaymente.com/social/teoria-panoptico-michel-foucault

Cave, N. (2015). *Soundsuit* [Traje sonoro]. Técnica mixta incluido un cuerno de gramófono, pájaros de cerámica, flores metálicas, abalorios encordados, tela, metal y maniquí. la National Gallery of Canada, Ottawa, Canadá.

Cebrián, A. (2017). *Etnoeducación y artivismo: aplicaciones de la educación artística contemporánea no formal en el colectivo afroespañol* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. EPrints Complutense. https://eprints.ucm.es/id/eprint/41171/

César, F., Kilomba, G. y McCarty, D. (Directoras) (2016). *CONAKRY* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=7YkldKs93jE

Chang, H. (2008). *Autoethnography as method* [Autoetnografía como método]. Left Coast Press.

Charlotte Robertson, A. (1981-1997). *Five Year Diary* [Diario de cinco años] [Película]. https://www.filmaffinity.com/es/film638225.html

Cheryl, D. (1996). (Director). *The Watermelon Woman* [La Mujer Sandía] [Película]. First Run Features.

Chiappe, C. M. (2015). ¿Transculturación o acultura? Matices conceptuales en Juan Van Kessel y Alejandro Lipschutz. *Revista de Ciencias Sociales*, 35, 47-57.

Christo y Jeanne-Claude (1972-1976). *Running Fence* [Valla corrida]. 200.000 m2 de tejido pesado de nailon blanco, 5,5 m (alto) x 39,4 km (largo). Fotografía de Wolfgang Volz. http://christojeanneclaude.net/projects/running-fence

Cister, J. (Director). (2021). *Dos vidas* [Serie de televisión]. RTVE.

Clark, K. y Clark, M. (1940'). *The doll test* [El test de las muñecas] [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=IYHIQu2lQGc

Clark, K. y Clark, M. (1940'). *Clark Doll experiments* [Los experimentos con muñecas de los Clark] [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=PZryE2bqwdk

Clark, L. (1974). *Rede de elásticos* [Red de gomas elásticas] [Imagen]. https://www.x-traonline.org/article/lygia-clark

Cluse, C. (2012). *La formación del maestro de primaria para la respuesta educativa al reto de la interculturalidad en la escuela madrileña* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. EPrints Complutense. https://eprints.ucm.es/id/eprint/18131/

Coates, T. N. (2016). *Entre el mundo y yo* (Trad. J. Calvo Perales). Planeta. (Trabajo original publicado 2015).

Colin, P. (1927). *Josephine Baker con falda de plátanos* (Le Tumulte Noir). Litografía coloreada al pochoir (estarcido) sobre papel. 47 x 31,9 cm. Victoria and Albert Museum, Londres, UK. https://www.doctorojiplatico.com/2014/07/paul-colin-le-tumulte-noir-1927.html

Conciencia Afro (2019). *Lo afro está en el centro* [Imagen]. https://www.facebook.com/Mataderomadrid/posts/10157427889548286

Copeland, H. (2010). Posnegro/Atlántico negro: Conversación con Thelma Golden e Glenn Ligon [Posnegro/Atlántico negro: Conversación con Thelma Golden y Glenn Ligon]. En T. Barson y P. Gorschlüter (Eds.), *Afro Modern: Viaxes a través do Atlántico Negro* [Afro Modern: Viajes a través del Atlántico Negro] (pp. 70-75). CGAC.

Coure, S. (1983). *La Venus de Hotentote en el Salón de la Duquesa de Berry* [Imagen]. https://www.meisterdrucke.es/impresion-art%C3%ADstica/Sebastien-Coeure/256358/La-Venus-Hotentote-en-el-Sal%C3%B3n-de-la-Duquesa-de-Berry,-1830.html

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics [Desmarginalizando la intersección de raza y sexo: una crítica feminista negra de la doctrina de la antidiscriminación, la teoría feminista y las políticas antirracistas]. *University of Chicago Legal Forum*, (140), 139-167.

Crenshaw, K. (2016) *La urgencia de la inteseccionalidad* [Vídeo]. Ted Talks. https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o&t=24s

Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora, Revista Internacional de Ética y Política*, (7), 119-137.

Dass, A. (en progreso). *Humanae*. https://angelicadass.com/es/fotografia/humanae/

De Aranzádi, I. (2016). El legado cultural de Sierra Leona en Bioko. Comparativa de dos espacios de criollización africana. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 37, 237-278.

De Bruin, L. R., Burnard, P. y Davis, S. (2018). Connecting Creativities in the Arts: Exploring Diverse Creativities in Arts Practice and Arts-Based Research [Conectando creatividades en las artes: explorando creatividades diversas en la práctica artística y la Investigación Basada en las Artes]. En L. R. De Bruin, P.

Burnard y S. Davis (Eds.), *Creativities in Arts Education, Research and Practice: International Perspectives for the Future of Learning and Teaching* [Creatividad en Educación Artística, investigación y práctica: perspectivas internacionales para el futuro del aprendizaje y la enseñanza] (pp. 1-11). Brill Sense.

De Carvalho, A., Fernandes, C., Lima, C., Graça, C., Carlos, C., Pires, D., Sambo, D., Gomes, L. y Abipiquerst, T. (2017). *Djidiu. A Herança do Ouvido. Doze formas mais uma de se falar da experiência negra em Portugal* [Djidiu. La Herencia del Oído. Doce formas más una de hablar de la experiencia negra en Portugal]. Vadaesvrevi.

De Cauter, L. (2009). Architecture as the (Hypo)stasis of Power [Arquitectura como hipóstasis de poder]. En L. De Cauter (Ed.), *The subversion of Architecture? The Architecture of Subversion!* [¿La subversión de la arquitectura? ¿La arquitectura de la subversión!] (pp. 40-57). Berlage Institute.

De Cauter, L. (Ed.) (2009). *The subversion of Architecture? The Architecture of Subversion! Is there such a thing as Activist Architecture? A workshop in Projective Theory* [¿La subversión de la arquitectura? ¿La arquitectura de la subversión! ¿Realmente existe la arquitectura activista? Un taller de teoría proyectiva]. Berlage Institute.

Delacampagne, C. (1983). *Racismo y occidente* (Trad. F. Lafarga). Argos Vergara.

De León, I. (2016). Divine Horsemen de Maya Deren: una visión avant-garde del vudú haitiano. *Memorias: Revista Digital de Arqueología e Historia desde el Caribe*, 13(31), 98-121.

De Lucas, G. (Ed.) (2018). *Xcèntric Cinema. Conversaciones sobre el proceso creativo y la visión fílmica*. CCCB.

De Miguel, L. (2011). *La huella, la tela, el blanco y negro en la manifestación de ser: Modelo de confección autoidentitaria del artista-investigador-educador* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. EPrints Complutense. https://eprints.ucm.es/id/eprint/12332/

De Pascual, A. y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Catarata.

Derens, M. (1977). *Divine Horsemen: The Living Gods of Haiti* [Jinetes divinos: los dioses vivientes de Haití] [Película]. Blanco y negro, 16 mm, con sonido. Ito, T.

Derens, M. (1977). *Divine Horsemen: The Living Gods of Haiti* [Jinetes divinos: los dioses vivientes de Haití] [Película]. Blanco y negro, 16 mm, con sonido. Ito, T.

e Ito, C. (Editado a partir de las secuencias de vídeo originales de Maya Derens de 1977) https://www.tate.org.uk/tate-etc/issue-10-summer-2007/dancing-white-darkness

Desai, D. (2019). Cultural Diversity in Art Education [Diversidad cultural en Educación Artística]. En R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art & Design Education* [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño] (pp. 1023-1043). Wiley.

Deutinger, T. (2009). *Walled World* [Mundo amurallado] [Imagen]. http://www.td-architects.eu/projects/show/walled-world/

Deveny, K. y Hastings, A. (2007). *The day to day life of Albert Hastings* (pp. 12-13) [Imagen]. https://clavoardiendo-magazine.com/columnas-series/autobiografias-visuales/dia-a-dia-de-ana-casas-a-kaylynn-deveney-y-albert-hastings/

Devisse, J. y Courtès, J.M. (1979). *The Image of the Black in Western Art II: From the Early Christian Era to the “Age of Discovery”* [La representación de lo negro en el arte occidental II: del inicio de la era cristiana a la edad del descubrimiento]. Office du Livre.

DeVito, D. (Director) (1996). *Matilda* [Película] [Imagen]. TriStar Pictures, Jersey Films.

Dewey, J. (1900). *The School & Society* [Escuela y sociedad]. U of Chicago P.

Diago, R. (2000). *Mi historia es tu historia*. Técnica mixta sobre yute. 200 x 300 cm. Galería de arte africano y afroamericano Ethelbert Cooper, Harvard University, Cambridge, MA, EEUU. https://twitter.com/sunujournal/status/1250154684150579201/photo/1

Diawara, M. (2010). Conversación con Édouard Glissant a bordo do Queen Mary II (Agosto de 2009) [Conversación con Édouard Glissant a bordo del Queen Mary II (Agosto de 2009)]. En T. Barson y P. Gorschlüter (Eds.), *Afro Modern: Viaxes a través do Atlántico Negro* [Afro Modern: Viajes a través del Atlántico Negro] (pp. 52-57). CGAC.

Dillon, R. (Directora) (2018). *Define Beauty: Process* [Define belleza: Proceso] [Película]. Nowness. https://vimeo.com/296679784

Diop, C. A. (2012). *Naciones negras y cultura: de la antigüedad negroegipcia a los problemas culturales del África Negra de hoy*. Casa África, Ediciones Bellaterra. (Trabajo original publicado en 1954).

Domínguez, P. M. (Coord.) (2006). *Arteterapia. Nuevos caminos*. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

Don't be a sucker. [No seas tonto]. (1943). [Película]. United States Department of War.

Duarte, R. (Director) (2012). *Los tachados* [Película]. http://anonimaveneciana.blogspot.com/2013/05/los-tachados-de-roberto-duarte_24.html

Du Bois, W.E.B. (2016). *Dusk of Dawn: An Essay Toward an Autobiography of the Race Concept*. [El anochecer del amanecer: un ensayo hacia una autobiografía del concepto de raza]. Henry Louis Gates. (Trabajo original publicado 1940).

Duchamp, M. (1942). *A mile of string* [Una milla de cuerda] [Instalación artística]. <https://profrpeste.wordpress.com/2014/03/18/a-mile-of-string-de-marcel-duchamp/>

Dunye, C. (1997). *The watermelon woman* [Película]. <https://www.youtube.com/watch?v=aK94AAeSQEk&t=7s>

Durán, F. (Director). (1991). *Cuentos de mi niñez* [Documental]. Museo Moca.

Duvernay, A. (Director). (2016). *13th* [Documental]. Fox Searchlight.

Ebinama, C. (2018). *penumbra 01*. Acuarela y tinta sobre trapo de algodón indio. 30,48 x 43,18 cm. <https://www.chiomaebinama.com/penumbras-images>

Ebinama, C. (2019). *Ancestors Examining Good Hair* [Ancestras examinando buen pelo]. Acuarela y tinta sumi sobre papel hecho a mano de algodón indio reciclado. <https://gallerygurls.net/art-convos/2020/5/2/in-conversation-with-chioma-ebinama> Edim, G. (Ed.). (2018). *Well-read black girl. Finding Our Stories, Discovering Ourselves* [Niña negra culta. Encontrando nuestras historias, descubriéndonos a nosotras mismas].Trapeze.

Ebinama, C. (2019). *Nne (mother)* [madre]. Serie *mammywater*. Acuarela, tinta china e hilo sobre papel de trapo Indio hecho a mano. 66,04 x 170,82 cm. <https://www.chiomaebinama.com/mammywater>

Edjanga Divendu, J.N. (2014-2018). *Iwedi (Una Muerta)*[Película].

Edu, G. (Director). (2019). *Ngoan Ntangan: Dos mundos que se tocan*[Teatro].

Edu, G. (Director). (9 de diciembre del 2018). *Ngoan Ntangan: Dos mundos que se tocan* [Cartel de la obra de teatro]. <https://yaramafrica.com/2019/06/obra-teatral-ngoan-ntangan-dos-mundos-que-se-tocan-dirigida-por-gorsy-edu-abaga/>

EFE Washington (12 de enero de 2018). Trump no quiere inmigrantes de “países de mierda”. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/internacional/20180112/434230102879/trump-inmigracion-paises-de-mierda.html>

Ekoka, D. (2019). *Metamba Miago. Relatos y saberes de mujeres afroespañolas*. United Minds.

Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Península.

Emeke, C. (2014-2016). *Strolling* [Paseando] [Serie documental, 27 episodios]. <https://cecileemeke.com/strolling/>

Entrevista a Lucia Mbomio (2018). [Archivo de vídeo]. Freeda Es. <https://www.facebook.com/watch/?v=478238842646804>

Ern, A. J. (2014). Janine Antoni y su obra “Gnaw.” *Boletín Millares Carlo*, 30, 91-99. <https://mdc.ulpgc.es/utills/getfile/collection/bolmc/id/455/filename/452.pdf>

Escamilla, M. (1998). El panóptico y la identificación de intereses. Sobre algunas inexactitudes debidas a Michel Foucault y a Élie Halévy. Télos: *Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas*, 7(2), 57-93.

Espanoles en el mundo: Guinea Ecuatorial (2009). [Archivo de vídeo]. RTVE. <https://www.rtve.es/alacarta/videos/espanoles-en-el-mundo/espanoles-mundo-guinea-ecuatorial/503034/>

Espanoles en el mundo: Guinea Ecuatorial. (2020). [Archivo de vídeo]. RTVE. <https://www.rtve.es/alacarta/videos/espanoles-en-el-mundo/espanoles-mundo-guinea-ecuatorial/503034/>

Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. [Entendiendo el racismo cotidiano: una teoría interdisciplinar]. Routledge.

Essonti, A. (2019). El arte a través de la negritud. En D. Ekoka (Ed.), *Metamba Miago. Relatos y saberes de mujeres afroespañolas* (pp. 55-61). United Minds.

Essonti, A. (2020). *ASSIA!*. Fotografía digital. <https://cargocollective.com/essonti/ASSIA>

Essonti, A. (2020). *Nyango*. Fotografía digital. <https://cargocollective.com/essonti/Nyango>

Essonti, A. (2020). *Okro Soup* [Sopa de okro] [Vídeo]. <https://vimeo.com/416846149>

Eteo, J.F. (2013). *Los ritos de paso entre los bubí* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/129470>

Ewald, W. (2002-2006). *Towards a Promised Land* [Hacia una tierra prometida] [Imagen]. <https://wendyewald.com/portfolio/margate-towards-a-promised-land/>

F.NII Kwartei Quartey [@niiquartey1] (2019, 10 de agosto). *Support the @nkyinkyim_za Arts Festival!* [¡Apoya el festival de artes de @nkyinkyim_za!] [Fotografía]. Instalación *Nkyinkyim*. <https://www.instagram.com/p/B0-wLpOHrlg/>

Fanon, F. (2007). *Los condenados de la tierra* (Trad. J. Campos). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado 1961).

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*(Trad. P. Moleón Alonso, I. Álvarez Moreno, A. Users Martín). Akal. (Trabajo original publicado 1952).

Farrington, L. (2005). *Creating their own image: The history of African-American women artists*. [Creando su propia imagen: la historia de las artistas afroamericanas]. Oxford UP.

Faye, G. (2018). *Pequeño país* (Trad. J.M. Fajardo). Salamandra. (Trabajo original publicado 2016).

[FCA Tarifa]. (6 de diciembre de 2020). *Mesa Redonda: “No obstante, crean: ser artista en Guinea Ecuatorial.”*[Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Bh6XQK0qyQc>

Fedele, D. (Director). (2014). *The Land Between* [Documental]. CEAR.

Fenaux Barleycorn, S. (2019). *Unburied*[Sin sepultar]. Fotograma de Alice Brazzit. <https://www.radioafricamagazine.com/unburied/>

Ferguson, K. (Director). (2014). *Todo es un remix* [Documental].

Fernández, N. (2005). En la frontera del ciclo vital: el ritual del *tuparápará* entre los bubis de Guinea Ecuatorial. *Anales del Museo Nacional de Antropología*, (11), 121-156.

Fernández, O. (2015). Levinas y la alteridad: Cinco planos. *Brocar*, (39), 423-443.

Fernández Vázquez, J. (Director). (2020). *Anunciaron tormenta* [Documental].

FindGlocal, *Cartel de la discoteca Chaston de A Coruña*. <http://www.findglocal.com/ES/A-Coru%C3%B1a/1609760802610366/Chaston-Coru%C3%B1a>

Finley, S. (2008). Arts-Based Research [Investigación basada en las artes].

En J. Gary Knowles y Ardra L. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* [Manual de las artes en la investigación cualitativa: perspectivas, metodologías, ejemplos y cuestiones] (pp. 71-81). Sage.

Flores, R. y Tena, O. (2014). Maternalismo y discursos feministas latinoamericanos sobre el trabajo de cuidados: un tejido en tensión. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*, 50, 27-42. <https://doi.org/10.17141/iconos.50.2014.1426>

Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.

Formoso, G. (21 de septiembre de 2019). No alquilo habitación a mujeres negras. *Afroféminas*. <https://afrofeminas.com/2019/09/21/no-alquilo-habitacion-a-mujeres-negras/>

Fosso, S. (2008). *Self-Portrait (Seydou Keïta)* [Autorretrato (Seydou Leïta)], Serie *African Spirits* [Espíritus africanos]. Impresión de gelatina de plata. 101.6 x 76 cm (dimensiones del papel), 103.7 x 77.9 x 4.5 cm (dimensiones marco). <https://www.walthercollection.com/en/collection/artworks/self--portrait-seydou-ke%C3%AFta?ctx=artist>

Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión* (Trad. A. Garzón del Camino). Siglo XXI. (Trabajo original publicado 1975).

El Franco CFA, toda una historia. (25 de diciembre de 2019). *AhoraEG*. <https://ahoraeg.com/economia/2019/12/25/el-franco-cfa-toda-una-historia/>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freixas, M. (2 de septiembre de 2018). Memoria histórica en Chile: el modelo que Pedro Sánchez quiere imitar en España. *Público*. <https://www.publico.es/sociedad/memoria-historica-memoria-historica-chile-modelo-pedro-sanchez-quiere-imitar-espana.html>

Fung, R. (2000). (Director). *Sea in the blood*[Documental].

Fyfe, C. (1962). *A History of Sierra Leone* [Una historia de Sierra Leona]. Oxford UP.

Gadis (2015). *#PresumamosComoGalegos* [Imagen de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=RyL9UsshT2A>

Gallagher, E. (2007). *Bird in Hand*[Pájaro en mano]. Óleo, tinta, papel, sal y pan de oro sobre lienzo. 238 x 307 cm, Tate, Londres, UK. <https://www.tate.org.uk/>

art/artworks/gallagher-bird-in-hand-t12450

García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Diana.

Gadamer, H. G. (1999). *¿Quién soy yo y quién eres tú? Comentario a <Cristal de aliento> de Paul Celan* (Trad A. Covacsis). Herder. (Trabajo original publicado 1997).

Galeano, E. (1992). *Ser como ellos y otros artículos*. Ediciones Reed.

Garber, E., Hochtritt, L. y Sharma, M. (2019). Introduction: Makers, Crafters, Educators: Working for Cultural Change [Introducción: Fabricantes, artesanos, educadores: trabajando para un cambio cultural]. En E. Garber, L. Hochtritt y M. Sharma (Eds.), *Makers, Crafters, Educators: Working for Cultural Change* [Fabricantes, artesanos, educadores: trabajando para un cambio cultural] (pp. 1-13). Routledge.

García, E. (19 de enero de 2021). *Deconstruyendo la antropología* [Charla virtual]. En D. Bela-Lobedde (Organizadora), Comunidad Querida Gente Blanca.

Giambelluca, V. (2016). *Cambios sociales y profesionales en las historias de vida de docentes de educación artística*. Universitat de Barcelona.

Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad* (Trad. A. Lizón Ramón). Alianza. (Trabajo original publicado 1990).

Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. (Trad. P. Cifuentes). Taurus. (Trabajo original publicado 1999).

Gilroy, P. (1993). *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness* [Atlántico negro. Modernidad y doble conciencia]. Verso.

González, P. (2011). *Tú mira la foto, pero no se la enseñes a nadie. Análisis de la práctica fotográfica, los discursos y las representaciones de niños y adolescentes en el contexto de talleres de fotografía participativa. Dos estudios de caso* (tesis doctoral). Universitat Rovira I Virgili. Repositorio Institucional URV. http://hdl.handle.net/20.500.11797/TDX1005

González Molina, F. (Director). (2015). *Palmeras en la nieve* [Película]. Nostromo Pictures, Atresmedia Cine, Warner Bros España.

González-Torres, F. (1991). *Sin título (Retrato de Ross en L.A.)*. Instalación. Caramelos envueltos individualmente en papel celofán de colores. Medidas variables. Peso aproximado: 175 libras. https://elpais.com/cultura/2020/02/21/babelia/1582304626_911697.html

González-Torres, F. (1991). *Untitled (Perfect Lovers)* [Sin título (Amantes perfectos)]. Relojes, pintura sobre pared. 35.6 x 71.2 x 7 cm (en total). MoMA, NY, EEUU. https://www.moma.org/collection/works/81074

Goodson, I. (Ed.). (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro-EUB.

Goodson, I. (2012). *Developing Narrative Theory: Life Histories and Personal Representation* [Desarrollando la teoría narrativa: historias de vida y representación personal]. Routledge.

Greiff, P. (2006). Justicia y reparaciones (Trad. M. Holguín). En P. Greiff (Ed.), *Handbook of Reparations* [Manual de reparaciones] (pp. 301-340). Oxford UP.

Grueso, S. (Director). (2011). *Copiad, malditos* [Documental]. RTVE.

Grunfeld, A. (Director). (2019). *Manoliño Nguema* [Documental]. Waka Films, Filmika Galaika, Agareso.

[The Guardian]. (2019). *I'm part of Windrush and am returning to Jamaica after 50 years* [Archivo de vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=An4vgjvMZWQ

Guerrero, J. (2014). La interculturalidad: Usos y abusos. *Educación y Ciudad*, (26), 15–27.

Guerrero, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Azarbe, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 237-242.

Guest, H. (5 de diciembre de 2017). Anne Charlotte Robertson (1949–2012). *Documenta 14*. https://www.documenta14.de/en/notes-and-works/20929/anne-charlotte-robertson-1949-2012-

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42.

Haley, A. (1979). *Raíces* (Trad. R. Costa Picazo). Ultramar. (Trabajo original publicado 1976).

Hall, P. (5 de marzo de 2018). InSTEM. *Ontario Principal's Council Blog* [Blog del Consejo de Directores/as de Ontario]. https://ontarioprincipalscouncilblog.wordpress.com/2018/03/05/instem/

Hall, S. (1995). Negotiating Caribbean Identities [Negociando identidades caribeñas]. *New Left Review*, 1(209), 3-14.

Hall, S. (2006). Black Diaspora Artists in Britain: Three Moments in Post-War-History [Artistas de la diáspora negra en Reino Unido]. *History Workshop Journal*, (61), 1-24. https://www.jstor.org/stable/25472834

Hall, S. (2017). *The fateful triangle: race, ethnicity, nation* [El triángulo funesto: raza, etnia, nación]. Harvard University Press.

Hall, S. (2019). *El triángulo funesto. Raza, etnia, nación* (Trad. E. Fernández-Renau). Traficantes de Sueños. (Trabajo original publicado 2017).

Hammons, D. (1969). *The Door (Admissions Office)* [La puerta (Oficina de Admisiones)]. Madera, hoja de acrílico y pigmento. 200,7 x 121,9 x 38,1 cm. Foundation of the California African American Museum, LA, EEUU. https://www.dailyserving.com/2014/12/from-the-archives-witness-art-and-civil-rights-in-the-sixties-at-the-brooklyn-museum/

Hatton, K. (2019). Higher Education Visual Arts and Inclusion [Artes visuales e inclusión en la educación superior]. En R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art & Design Education* [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño] (pp. 803-820). Wiley.

Hayes Edwards, B. (1999). The Ethnics of Surrealism [La étnica del surrealismo]. *Transition*, (78), 84-135. https://doi.org/10.2307/2903180

Hernández-Hernández, F. (2007). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

Hernández-Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coord.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 13-22). Universitat de Barcelona/Esbrina. http://hdl.handle.net/2445/15323

Hernández-Hernández, F. (2019). Arts in Education in Southern European Countries [Las artes en la educación de los países del sur de Europa]. En R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art & Design Education* [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño] (pp. 627-642). Wiley.

Hock, L. (2016). *a wall* [un muro]. Muro hecho con bloques de pasta de papel. 25,908 x 2,29 m. Museo de Arte Contemporáneo de San Diego, EEUU. http://www.louishock.info/a-wall-2016/

Hondo, P. E. (Director). (2014). *La herencia perdida afroespañola* [Documental].

Centro de Estudios Panamericanos.

hooks, b. (1992). *Black Looks: Race and Representation* [Negras miradas: raza y representación]. Turnaround.

hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* [Enseñando a transgredir: la educación como práctica de la libertad] (Trad. M. Brandao Cipolla). WMF Martins Fontes. (Trabajo original publicado 1994).

Hualde, J. (1968). *Fernando Poo hoy* [Documental]. Vídeo subido a YouTube por Retroclips con el título Fernando Poo en el año 1968 - Guinea Española, Guinea Ecuatorial, Bioko, Malabo, caza tortugas. https://www.youtube.com/watch?v=4tb6sKZVDeM

Huber, M. (1999). *Ghanaian Pidgin English in its West African context* [Inglés pidgin ghanés en su contexto del oeste de África]. John Benjamins.

Huerta, R. (2013). La identidad como geografía liminar. Nuevas ideas para la educación en artes visuales. *Aula de innovación educativa*, 12-17.

Huete, L. (23 de marzo de 2012). La primera Carta de Derechos Humanos nació en Malí. *El País*. https://elpais.com/elpais/2012/03/23/africa_no_es_un_pais/1332521468_133252.html

Hundertwasser, F. (1997). *The Five Skins of Man* [Las cinco pieles del hombre]. Tinta sobre papel. 29,7 x 20,9 cm. https://hundertwasser.com/en/applied-art/apa382_mens_five_skins_1975

Inongo-vi-Makomè (2018). *La niña que curó el racismo*. Wanáfrica.

Ismail, H. (2015). *Juan Tomás Ávila Laurel: Revisiones literarias en la era poscolonial y digital* [Tesis doctoral]. University of Ottawa. Ruor Uottawa. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/32950/1/Ismail_Heba_2015_thesis.pdf

Jafa, A. (2016). (Director). *Love is the Message, The Message is Death* [El amor es el mensaje, el mensaje es la muerte] [Cortometraje]. Store Studios.

Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (Coord.). (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Fundación Santillana.

Juanola, J. (1896). Costumbres de los Bubis. *Iris de Paz*, (250).

Julien, I. (2007). *Cast No Shadow (Western Union Series No. 1)* [Sombra sin proyectar]. Duratrans en caja de luz. 120 x 120 cm. Colección Jochen Zeitz. https://www.isaacjulien.com/projects/western-union-small-boats/

Kannen, V. y Acker, S. (2008). Identity 'Issues' and Pedagogical Silences: Exploring Teaching Dilemmas in the Northern Ontario Kindergarten Classroom ['Problemas' de identidad y silencios pedagógicos: explorando los dilemas de la enseñanza en el aula de Infantil del Norte de Ontario]. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 25-41.

Kawara, O. (1970). *Telegram to Sol LeWitt (I Am Still Alive)*[Telegrama para Sol LeWitt (Sigo vivo)]. <https://www.forbes.com/sites/jonathonkeats/2015/02/20/if-you-live-on-twitter-and-facebook-you-d-better-see-this-new-on-kawara-show-at-the-guggenheim/#7db84e515821>

Keifer-Boyd, K. (2019). Cultures of Curriculum [Culturas de Currículum]. En R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art & Design Education* [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño] (pp. 1127-1136). Wiley.

Keïta, S. (1952-55). *Sin título*. Fotografía analógica. <http://www.seydoukeitaphotographer.com/en/photographs/women-portraits/#30>

Kessels, E. (2010). *How (not) to Shoot a Black Dog (In almost every picture #9)* [Cómo (no) fotografiar a un perro negro (En casi todas las fotos #9)]. <https://www.lensculture.com/articles/erik-kesselskramer-photobook-how-not-to-shoot-a-black-dog>

Kilomba, G. [Grada Kilomba] (2016). *Mientras escribo* [Vídeo]. IFFR. <https://www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w>

Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano* [Memorias de la plantación: Episodios de racismo cotidiano]. Orfeu Negro.

Knight, W. B. (2019). Black Image and Identity in the US Curriculum [Identidad y representación de lo negro en el currículo estadounidense]. En R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art & Design Education* [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño] (pp. 1005-1021). Wiley.

Knight, W. B. y Deng, Y. (2016). Neither Here nor There: Culture, Location, Positionality, and Art Education [Ni aquí ni allí: cultura, situación, posicionalidad y la educación en el arte]. *Visual Arts Research*, 42(2), 105-111. <https://doi.org/10.5406/visuartsrese.42.2.0105>

Knowles, J. G. y Cole, A. L. (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* [Manual de las artes en investigación cualitativa: perspectivas, metodologías, ejemplos y cuestiones]. Sage Publications.

Köhler, A. (2018). *El tiempo regalado. Un ensayo sobre la espera* (Trad. C. García Ohlrich). Libros del Asteroide. (Trabajo original publicado 2007).

Koolhaas, R. (2014). *Acerca de la ciudad* (Trad. J. Sainz Avia). Gustavo Gili.

Kwame Akoto [@oswamba_media] (2019, 18 de febrero). *After 400 years of enslavement, slavery was the only history they began to know...* [Después de 400 años esclavizando, la esclavitud pasó a ser la única historia que conocían...] [Fotografía]. Instalación *Nkyinkyim*. <https://www.instagram.com/p/BuBfvrogOXr/>

La Llave del Matrix [@dr.mackandal] (2021, 13 de marzo). *Emoticono de arbolito* [Dibujo]. https://www.instagram.com/p/CMW1AxwqV_c/

Lanier, V. (1970). Art and the Disadvantaged [El arte y los desfavorecidos]. *Art Education*, 23(9), 7-12. <https://doi.org/10.2307/3191534>

Lantz, W. (1941). *Scrub me Mamma with a Boogie Beat* [Frótame, Mamma, al ritmo del boogie] [Película]. Universal Pictures, Walter Lantz Productions. <https://www.youtube.com/watch?v=FUYarKCTvIk>

Le Minh, I. (2009). *Re-play (after Christian Marclay)* [Imagen]. <http://www.biennale-photo-mulhouse.com/bpm2013/?p=689>

Leavy, P. (Ed.). (2014). *The Oxford Handbook of Qualitative Research* [El manual de Investigación Cualitativa de Oxford]. Oxford UP.

Leavy, P. (2015). *Method meets art. Arts-Based Research Practice* [Método y arte se encuentran. Práctica de la Investigación Basada en las Artes]. The Guilford P.

Leavy, P. (Ed.). (2018). *Handbook of Arts-Based Research* [Manual de la Investigación Basada en las Artes]. The Guilford P.

Leggo, C., Sinner, A. E., Irwin, R. L., Pantaleo, K., Gouzouasis, P y Grauer, K. (2011). Lingerin in liminal spaces: A/r/tography as living inquiry in a language arts class [Persistiendo en los espacios liminales: artografía como pregunta viva en la clase de artes del lenguaje]. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(2), 239-256. <https://doi.org/10.1080/09518391003641908>

Leiris, M. (1967). *Afrique Noire: La création plastique* [África negra: la creación plástica]. Gallimard.

Levinas, E. (1999). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Trad. M. García-Baró López). Ediciones Sígueme. (Trabajo original publicado 1977).

Ligon, G. (2007). *Gold Nobody Knew Me #1*[Oro nadie me conoció]. Acrílico y óleo en barra sobre lienzo. 81,3 x 81,3 cm. Tate, Londres, UK. <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-liverpool/exhibition/afro-modern-journeys-through-black-atlantic/afro-modern-room-7>

Lopes, C. (2019). Entrevista con Tiffany López Ganet. *Caleidoscópica*, (5), 84-97. https://issuu.com/caleidoscopica/docs/caleidoscopica_n5_final_issuu

Lopes, C. (2019). *Tiffany (La camisa de la abuela)*. Fotografía digital. <https://umaqualquer.com/Tiffany-Lopez>

Lopes, C. (2019). *Tiffany (Pulseras de ebebe sobre Ebebe)*. Fotografía digital. <https://umaqualquer.com/Tiffany-Lopez>

López, H. G. (2020). Exotismo y educación colonial. El guineano como curiosidad en las ferias muestrario de Valencia, 1942-1948. *Disparidades. Revista de Antropología*, 75(1), 1-17.

López, R. (2010). Tensiones y continuidades en la historicidad de la negritud: Aimé Césaire ante Frantz Fanon. En E. Oliva, L. Stecher y C. Zapata (Eds.), *Aimé Césaire desde América Latina. Diálogos con el poeta de la negritud* (pp. 79-96). Repositorio Académico, Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122973>

López Fernández-Cao, M. (2011). *Memoria, ausencia e identidad. El arte como terapia*. Eneida.

López-Ganet, T. (2011). *Abuela cantándonos Montserrat* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=wi8pdeZoCEc>

López-Ganet, T. (2014). *Charla en Basakato* [Vídeo]. <https://youtu.be/GvZbB4WZpoU>

López-Ganet, T. (2014). *Skelewu* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=RsDypgaARy0>

López-Ganet, T. (2016). *Raíces que asoman: Origen e Identidad en Educación Artística* [Trabajo fin de máster]. Universidade da Coruña. Revistas UDC. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/2601>

López-Ganet, T. (2017). *Mamá y Muñe cantando Montserrat* [Vídeo]. <https://youtu.be/zeN4f1WBEj4>

López-Ganet, T. (2017). Microrrelatos autoetnográficos. Historias de vida interculturales para la transformación social. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (04), 140-144. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2700>

López-Ganet, T. (2017). Raíces que asoman. Creación de estrategias artísticas a través de una introspección personal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (04), 089-094. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2601>

López-Ganet, T. (2018). *Interactuando con la membrana de Glashan* [Vídeo]. <https://youtu.be/8h3C5n2uqXY>

López-Ganet, T. (2019). *Así peinaba, así, así* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=leVdWV1AduQ>

López-Ganet, T. (2019). *Conversación con mi madre bajo el túnel de Fuenla* [Vídeo]. https://youtu.be/J_tGHukrD3U

López-Ganet, T. (2019). *El bösi'o de la víspera de volar a Bioko* [Vídeo]. <https://youtu.be/iMQjQtbpSXQ>

López-Ganet, T. (2019). *Pila de plata* [Vídeo]. <https://youtu.be/PRW7YRYHpbM>

López-Ganet, T. (2019). *Reflexionando en Ela Nguema* [Vídeo]. https://youtu.be/___I3n2vW1kE

López-Ganet, T. (2019). *The watermelon woman II* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=bbGJiioNXQ>

López-Ganet, T. (2019). *Una vida en libretas* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=enFTfnWeZVU>

López-Ganet, T. (2020). *Ombigos y Oro* [Vídeo]. <https://youtu.be/9a6mojwd-8l>

López-Ganet, T. (7 de octubre de 2018). Explorando lo invisible: proyecto de Educación Artística en el High School for Inclusive Education. *Communiars*. <https://communiars.org/2018/10/07/explorando-lo-invisible-proyecto-de-educacion-artistica-en-el-high-school-for-inclusive-education/>

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1990). *Como se chama?* [¿Cómo se llama?] [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=tA7q3pYQlnA>

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1990). *Con papá en el sofá* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=pEprw7qOZsE>

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1990). *Correspondencia con Guinea: la familia se presenta* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=2WU1ct3OKml>

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1990). *Cuando seas mayorcita irás en nuestra tierra* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=x6cpEoVPgcg>

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1990). *Está sen bautizar* [Está sin bautizar] [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=WNua8cT88lo

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1990). *Mamá embarazada en el solsticio de verano del 90* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=Jfh58MfFbgw

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1990). *Nosotras y el himno de España* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=sLZoPTTExUM

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1990). *O conto do espello* [El cuento del espejo] [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=h3lmV4ywwbl

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1992). *Bailando MJ* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=PfeECprQcGI

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1992). *Casa* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=Yy99YxrVD1s

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1992). *Con papá en la orilla* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=TBIsWB0rH5E

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1992). *Corriendo como mamá en la orilla* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=9CO9gOF9XSs

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1992). *Inechola y yo comiendo* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=A947ZBZy-uk

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1992). *Mamá intentando que coma* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=9BP7YTw8Nn8

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1992). *Mammiwatá* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=3jh7CPw5EVQ

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1992). *Postbaño camping* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=A7jQPrIk3qY

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1994). *Cantando Tantán con timidez* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=ji7JNlxUSWM

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1994). *Con la peluca de abuela* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=2gq5481zvKg

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1994). *De parque en parque* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=D1jWpvmvpGs

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1994). *Mira cómo aplaude mi mamá*

[Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=hAJVPI1kvus

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1996). *Falemos do amor* [Hablemos del amor] [Vídeo]. Fragmento del programa de televisión A Repanocha, Televisión de Galicia. https://www.youtube.com/watch?v=WRRT5V3Uxr4

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1994). *Príncipe de Bel Air* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=xUzd4gBnrzE

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1997). *Cachete con cachete* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=SHuelNbs2IO

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1997). *Con abuela* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=ZLTn5zFBGKU

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1997). *Inés y yo bailando El rey león* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=mHD0HXr0ha4

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1999). *Baile galego no día das Letras Galegas* [Baile gallego el día de las Letras Gallegas] [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=0qglaZ8gjml

López-Ganet, T. [Archivo doméstico familiar] (1999). *Noveno cumpleaños* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=fzYiENuArFO

López-Ganet, T. y Rincón, R. (2018). *Raíces que asoman en la uOttawa* [Vídeo]. https://vimeo.com/281254331

López-Rodríguez, M. S. (2010). Prólogo. En Achebe, C. *Todo se desmorona*. Random House Mondadori.

López Sanz, H. G. (2020). Exotismo y educación colonial. El guineano como curiosidad en las ferias muestrario de Valencia, 1942-1948. *Disparidades. Revista De Antropología*, 75(1). https://doi.org/10.3989/dra.2020.008

Lorde, A. (1994). *Our dead behind us* [Nuestros muertos detrás de nosotros]. Norton.

Lorde, A. (2009). *Zami. Una biomitografía. Una nueva forma de escribir mi nombre* (Trad. M. Durate). Horas y HORAS. (Trabajo original publicado 1982).

Lynch, D. (2016). *Atrapa el pez dorado. Meditación, conciencia y creatividad* (Trad. C. Rodríguez Juiz). Reservoir Books. (Trabajo original publicado 2006).

MacDougall, D. (2006). *Film, ethnography and the senses. The Corporeal Image*. [Cine, etnografía y los sentidos. La imagen corpórea]. Princeton UP.

Mackandal, D. (2020). *Más Caras Africanas*. United Minds.

Maesor, L. y Sikes, P. (2004). Una visita a las historias de vida. Ética y metodología de la historia de vida. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado*, (pp. 269-295). Octaedro-EUB.

Maguire, A. (2020). *The difference between the terms equality, equity, and liberation* [La diferencia entre los términos igualdad, equidad y liberación]. https://www.researchgate.net/figure/The-difference-between-the-terms-equality-equity-and-liberation-illustrated-C_fig1_340777978

Maier, V. (1954). *Autorretrato*. Fotografía analógica. https://jotabarros.com/vivian-maier-enganosa-sencillez-autorretratos/

Malinowski, B. (1940). Introducción. En *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Jesús Montero Editor.

Mamvuto, A. y Mannathoko, M. C. (2019). African Art and Design Curriculum [El curriculum del arte y diseño africanos]. En R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art & Design Education* [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño] (pp. 577-588). Wiley.

Manfredi, D. (1950). Notas para un ensayo sobre la religión primitiva del pueblo bubi. *Africa*, (263).

Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa* (Trad. S. Alcina Zayas). Narcea. (Trabajo original publicado 2015).

Marín, R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, (1), 211-230.

Marín, R. (2012). Las Metodologías Artísticas de Investigación y la investigación educativa basada en las Artes Visuales. En J. Roldány R. Marín (Ed.), *Metodologías artísticas de Investigación en educación* (pp. 14-39). Aljibe.

Martín del Molino, A. y Bokesa, C. (1989). *Los Bubis. Ritos y creencias*. Malabo.

Martínez, M. V., Abad, J. y Mesías-Lema, J. M. (2017). Arquitecturas del pensamiento: el lugar de las palabras. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, (12), 109-123.

Martínez García, T. (1968). (CMF) *Fernando Poo: Geografía, historia, paisaje*. Ediciones del Instituto Claretiano de Africanistas.

Martínez-Salanova, E. (2006). De la transculturación a la interculturalidad: Cómo presentan los medios la emigración, el mestizaje y las relaciones interétnicas.

Portularia, V, 45-53.

Mazkiaran, M. (2004). Recorrido por las leyes de extranjería en España. *Mugak*, (29). http://www.mugak.eu/revista-mugak/no-29/recorrido-por-las-leyes-de-extranjeria-en-espana

Mba, P. (Director). (2016). *Orígenes y Descendientes* [Documental]. Asociación de Cinematografía de Guinea Ecuatorial.

Mbiti, J. (1991). *Entre Dios y el tiempo. Religiones tradicionales africanas* (Trad. J.C. Rodríguez). Mundo Negro. (Trabajo original publicado 1969).

Mbomío, L. A. (2017). *Las que se atrevieron*. Sial Pigmalión.

Mbomío, L. [Nadie nos ha dado vela en este entierro]. (2018). *Nadie nos ha dado vela en este entierro: Antumi Toasijé* [Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/gFHEaPswjkc

Mbomío, L. A. (2019). *Hija del camino*. Gijalbo.

Mbomío, L. A. (2019). La mujer afrodescendiente en los medios de comunicación. En D. Ekoka (Ed.), *Metamba Miago. Relatos y saberes de mujeres afroespañolas* (pp. 71-80). United Minds.

MacDonald, S. (1992). Entrevista con Anne-Charlotte Robertson (Trad. F. Algarín Navarro). En S. MacDonald, *A Critical Cinema 2: Interviews with Independent Film-Makers*. U of California P. http://www.elumiere.net/especiales/annecharlotterobertson/entrevistarobertson.php?fbclid=IwAR07u2ayWZxIL4v_UsCd9kU3Pnj_0jJR_LKqBVxAkAcHkOddUjTqSz-yKrl

Martínez Dhier, A. (2011). Los gitanos en Andalucía en el antiguo régimen: de “peregrinos” a “marginados”. En F. J. García Castaño y N. Kresssova (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 207-217). Instituto de Migraciones.

Martínez Rubio, J. (2018). Postales desde Guinea. La novela poscolonial española: exotismo y banalización en Palmeras en la nieve, de Luz Gabás. *Artífara*, (18), 7-17.

McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (Trad. O. Castillo). Amorrortu editores. (Trabajo original publicado 1995).

McGregor, H. (2012). Curriculum change in Nunavut: Towards Inuit Qaujimagatuqangit [Cambio de currículo en Nunavut: Hacia el inuit

Gaujijajatuqangit]. *McGill Journal of Education*, 47 (3), 285-302.

Memmi, A. (1971). *Retrato del colonizado* (Trad. C. Rodríguez Sartz). Edicusa. (Trabajo original publicado 1957).

Mercer, K. (2010). Zonas de contacto cosmopolitas. En T. Barson y P. Gorschlüter (Eds.), *Afro Modern: Viajes a través do Atlántico Negro* [Afro Modern: Viajes a través del Atlántico Negro] (pp. 34-41). CGAC.

Mesías-Lema, J.M. (2017). Art teacher training: A photo essay [La formación del profesorado de artes: un foto-ensayo]. *International Journal of Education through Art*, 13(3), 395-404. https://doi.org/10.1386/eta.13.3.395_1

Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint [Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad]. *Comunicar*, 26(57), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>

Mesías-Lema, J. M. (2019). Artistas habitantes: una metodología contemporánea, participativa y colectiva en Educación Artística. *Observar*, 13, 74-104. <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/104>

Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.

Mesías-Lema, J. M., López-Ganet, T. y Calviño-Santos, G. (2020). Atmospheres: Shattering the architecture to generate another educational discourse in art education [Atmósferas: quebrar la arquitectura para generar otro discurso educativo en Educación Artística]. *International Journal of Education & the Arts*, 21(6). <http://doi.org/10.26209/ijea21n6>.

Millás, J. J. (2005). *Todo son preguntas*. Ediciones Península.

Mokgosi, M. (2016). *Democratic Instuition, Comrades II: Addendum* [Institución democrática, Camaradas II: apéndice]. Serigrafía, transferencia de pigmento y óleo sobre lienzo. 223,52 x 167,64 cm. <https://twitter.com/sunujournal/status/1245737562939043840> ; https://jackshainman.com/exhibitions/lerato_comrades_ii

Montes, D. (18 de mayo de 2020). Divine Horsemen: Living Gods of Haiti. El cine como espejo. *Simulacro Mag*. <https://www.simulacromag.com/el-simulacro-es-real/2020/5/18/divine-horsemen-living-gods-of-haiti>

Montgomery, K. (2013). Pedagogy and privilege: The challenges and possibilities of teaching critically about racism. *Critical Education*, 4(1), 1-21.

Moore, M. (Director). (2002). *Bowling for Columbine* [Documental]. Metro Goldwyn Mayer, Distribution Company Argentina.

Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2).

Morgade, A. (8 de agosto de 2018). Cómo funcionan las cremas blanqueadoras de piel y por qué pueden ser peligrosas. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45098541>

Morrison, T. (2018). *El origen de los otros* (Trad. C. Mayor Ortega). Lumen. (Trabajo original publicado 2017).

Muholi, Z. (2007–2013). *Faces and Phases* [Caras y fases]. Doce impresiones de gelatina de plata. 87.7 x 62.3 x 3.5 cm (cada una). <https://www.walthercollection.com/en/collection/artworks/faces-and-phases>

Mulé, W. (2020). *Võnoá, bõtói, bõtói-tói, voòpé, vöriva, vöriva-riva o el rito de la fertilidad en la cultura bubí*. Editorial Mey.

Muluneh, A. (2016). *The Morning Bride* [La novia de la mañana]. Impresión inkjet a color. 80 x 80 cm. <https://www.aidamuluneh.com/the-world-is-9>

Muñoz y Gaviría, J. (1863). *Tres años en Fernando Poo*. Viaje a África. Urbano Manini.

Negro, color carne (2019). [Archivo de vídeo]. RTVE. <https://www.rtve.es/alacarta/videos/repor/repor-negro-color-carne/4966582/>

Nerín, G. (2016). Francisco Macías: nuevo estado, nuevo ritual. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 37, 149-168.

Ngomane, M. (2020). *Ubuntu. Lecciones de sabiduría africana para vivir mejor* (Trad. S. Espinosa Arribas). Grijalbo. (Trabajo original publicado 2019).

Nguema, J. A. (2018). *El arte de la interpretación interactiva*. Pouye Holding Corporation.

Nkogo, E. (2006). *Síntesis sistemática de la filosofía africana*. Ediciones Carena.

NO-DO (Noticiero y Documentales) (1962). *Las provincias españolas en África vistas a través del viaje del Ministro Subsecretario de la Presidencia*. Noticiero Cinematográfico Español. <https://www.rtve.es/alacarta/videos/documentales-b-n/provincias-espanolas-africa/2848661/>

Nzambi, A. (2019). Mujer, negroafricana y migrante: Desafíos, oportunidades y la necesidad de un cambio de narrativa. En D. Ekoka (Ed.), *Metamba Miago. Relatos y saberes de mujeres afroespañolas* (pp. 43-53). United Minds.

Obama Nchama, B. (Director). (2009). *El limpiabotas* [Película]. BonyPictures.

Obongjayar (Director) (2018). *Never Change*[Nunca cambies][Videoclip musical]. <https://www.youtube.com/watch?v=RhXfRWKQH-M>

O’Gray, L. (1994). Olympia’s Maid: Reclaiming Black Female Subjectivity [La criada de Olympia: Reclamando subjetividad femenina negra]. En J. Frueh, C. L. Langer y A. Raven, *New Feminist Criticism: Art, Identity, Action* [Nueva crítica feminista: arte, identidad, acción]. http://lorraineogrady.com/wp-content/uploads/2015/11/Lorraine-OGrady_Olympias-Maid-Reclaiming-Black-Female-Subjectivity1.pdf

Oiticica, H. (1967). *Seja marginal, seja herói*[Sea marginal, sea héroe] [Bandera-poema]. Pintura sobre tela. 85 x 114,5 x 3 cm. Colección Eugênio Pacelli, Museo de Arte Moderno, Río de Janeiro, Brasil. <https://mam.rio/obras-de-arte/por-que-homenagear-bandidos/>

Ojeikere, J. D.O. [], J.D. ‘Okhai Ojeikere] (1970-79). *Sin título [Peinados]*. <http://fotocolectania.org/es/exhibicion/123/proxima-inauguracion-lsquo-estructuras-de-identidad-the-walther-collection-rsquo>

Olisa, M. (29 de mayo de 2017). 3 estereotipos de la mujer negra que deben dejar de existir. *Afroféminas*. <https://afrofeminas.com/2017/05/29/3-estereotipos-de-la-mujer-negra-que-deben-dejar-de-existir/>

Oliva, E. (2010). La figura de Aimé Césaire. Trayectoria y pensamiento anticolonial en el poeta de la negritud. En E. Oliva, L. Stecher y C. Zapata (Eds.), *Aimé Césaire desde América Latina. Diálogos con el poeta de la negritud* (pp. 10-21). Repositorio Académico, Universidad de Chile.

Oliva, E., Stecher, L. y Zapata, C. (Eds.). (2010). *Aimé Césaire desde América Latina. Diálogos con el poeta de la negritud*. Repositorio Académico, Universidad de Chile.

Olu Kae, D. (Director) (2019). *i ran from it and was still in it* [me escape y seguía metido] [Corto]. 10:44 min. <https://vimeo.com/435610609>

Ondo, N. (2019). La mujer afroespañola. Familia y relaciones afectivas. En D. Ekoka (Ed.), *Metamba Miago. Relatos y saberes de mujeres afroespañolas* (pp. 33-41). United Minds.

Ortega, E. (2019). Revisitar la disidencia sexual. En D. Ekoka (Ed.), *Metamba*

Miago. *Relatos y saberes de mujeres afroespañolas* (pp. 105-116). United Minds.

Ortega y Gasset, J. (1999). *Historia como sistema*. Alianza.

Owen, C. (1923). Informe sobre Fernando Poo. *La Guinea Española*, (543). (Trabajo original publicado 1827).

Pape, L. (1967). *O ovo* [El huevo] [Performance].Fotografía de Maurício Cirne (impresión en gelatina de plata). <https://artishockrevista.com/2017/07/14/primera-gran-retrospectiva-lygia-pape-eeuu/>

Pape, L. (1968). *Divisor* [Imagen]. <http://www.espaciomadrid.es/?p=6978>

Parellada, G. (23 de diciembre de 2019). Francia pacta una mayor independencia monetaria para sus excolonias en África. *El País*. https://elpais.com/internacional/2019/12/22/actualidad/1577040336_505132.html

Paulino, R. (1994-2015). *Parede da memória* [Pared de la memoria]. Textil, microfibra, Xerox, algodón y acuarela. 8,0 x 8,0 x 3,0 cm cada elemento. <http://laboratoriodaamanda.blogspot.com/2017/02/apresentando-rosana-paulino.html>

Paulino, R. (1996). *Aracnes* [Instalación artística]. Imágenes transferidas sobre tela e hilo de poliéster. Dimensión aproximada: 12 m. <https://www.rosanapaulino.com.br/>

Paulino, R. (1997). *Sin título (Serie Bastidores)*. Retratos fotográficos transferidos em xerografías a tela, bordados com hilo negro y tensados em bastidor. Museo de Arte Moderno, São Paulo. https://www.revistatransas.com/2020/05/21/artenegro-brasil_giunta/

Paulino, R. (2009). *As Amas* [Las niñeras] [Instalación artística]. Parafina, cinta de raso, imagen digital y flores. Dimensiones variables. <https://www.rosanapaulino.com.br/>

Paulino, R. (2017). *Atlântico Vermelho* [Atlántico Rojo]. Impresión digital sobre tela, recorte y costura. 127 x 110 cm. <https://www.rosanapaulino.com.br/blog/category/atlantico-vermelho/>

Paz-Agras, L. (2015). *Explorar los límites. Arte y Arquitectura en las exposiciones de las Vanguardias*. Diseño.

Pearlmutter, S. (2019). A letter to my son [Una carta para mi hijo]. En E. Garber, L. Hochtritt y M. Sharma (Eds.), *Makers, Crafters, Educators: Working for Cultural Change* [Fabricantes, artesanos, educadores: trabajando para un cambio

cultural] (pp. 123-125). Routledge.

Pérez Colomé, J. (2011). *Cómo escribir claro*. UOC.

Perez-Martin, F. y Freedman, K. (2019). Social Justice in Art Education: An Example from Africa’s Last Colony [Justicia social en Educación Artística: Un ejemplo de la última colonia africana]. En R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art & Design Education* [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño] (pp. 1179-1190). Wiley.

Pianowski, F. (2008). Arte correo: la red fuera de control. *Arte y arquitectura digital, net art y universos virtuales*, 57-65.

Pineda, E. (2013). *Racismo, endorracismo y resistencia*. Editorial el Perro y la Rana.

Piper, A. (1970). *Catalysis III* [Catálisis III] [Performance]. Fotografía de Rosemary Mayer. Museum der Moderne Salzburg, Salzburgo, Austria. https://elephant.art/nathan-ma-on-adrian-pipers-catalysis/

Piper, A. (1971). *Food for the Spirit* [Comida para el espíritu]. Impresión en gelatina de plata, selenio entonado. 36.9 x 37.5 cm. https://risdmuseum.org/art-design/collection/food-spirit-2000971

Piper, A. (1973). *The Mythic Being* [El ser mítico] [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=4bly5tUZ1lI

Piper, A. (1975). *The Mythic Being: I Embody Everything You Most Hate and Fear* [El ser mítico: Encarno todo lo que más odias y temes]. Lápiz al óleo sobre fotografía en blanco y negro. 20.1 x 25.3 cm. https://www.artic.edu/artworks/200003/the-mythic-being-i-embody-everything-you-most-hate-and-fear

Piper, A. (1989). *My calling (Card) #1* [Mi llamado (Tarjeta) #1]. Calling Cards [Instalación]. 5 x 8,8 cm. MoMA, NY, EEUU. http://blackoncampus.com/2008/07/02/a-beautiful-black-mind-adrian-piper/

Piper, K. (1987). *Go West Young Man* [Ve hacia el oeste, joven]. 14 fotografías en gelatina de plata sobre papel montado en tabla. 840 x 560 mm cada una. Tate, Londres, UK. https://www.tate.org.uk/art/artworks/piper-go-west-young-man-t12575

Piper, K. (1996). *Go West Young Man* [Ve hacia el oeste, joven] [Vídeo]. https://vimeo.com/85041307

Pitsiulak, T. (2008). *Family of Eight* [Familia de ocho]. Litografía sobre papel

avitelado. 38 x 56.3 cm. National Gallery of Canada, Ottawa, Canadá. https://www.gallery.ca/collection/artwork/family-of-eight

Plaza, S. (24 de octubre de 2019). La Comunidad de Madrid, condenada por racismo en la escuela. *El Salto Diario*. https://www.elsaltodiario.com/educacion-publica/comunidad-madrid-condenada-racismo-escuela

Powa, A. (2019). *Sin título*. Fotografía analógica. https://www.dazeddigital.com/beauty/head/article/47598/1/thursdays-child-black-hair-photographers-global--unsigned-cary-fagan]

Province, J. (2019). La mujer negra en la diversidad funcional. En D. Ekokola (Ed.), *Metamba Miago. Relatos y saberes de mujeres afroespañolas* (pp. 81-86). United Minds.

Pujadas, T. L. (1968). (CMF) *La Iglesia en la Guinea Ecuatorial: Fernando Poo*. Iris de Paz.

Quesada, B. (2011). Aproximación al concepto de «alteridad» en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. *Investigaciones Fenomenológicas*, (3), 393-405.

Quinn, D. (1992). *Ishmael*. Bantam.

Recetas Africanas Mayra Adam [@mi_cocina_africana] (2020, 27 de octubre). *Sin título* [Fotografía]. https://www.instagram.com/p/CG0zg8qhAAm/

Renda, M. (2001). *Taking Haiti. Military Occupation and the Culture of U.S. Imperialism: 1915-1940* [Ocupando Haití. Ocupación militar y la cultura del imperialismo en EE.UU.]. U of North Carolina P.

Repor (2018). *Negro, color carne* [Reportaje]. TVE. https://www.rtve.es/alacarta/videos/repor/repor-negro-color-carne/4966582/

Restany, P. (2001). *Hundertwasser: el pintor-rey con sus cinco pieles. El poder del arte*. Taschen.

Rocu, P. (Coord.), Ortega, E. M., Barbosa, F. A., Camacho-Miñano, M. J. y Navajas, R. *Estrategias para incorporar la perspectiva étnica en la universidad. Las historias cuentan, cuéntanos la tuya: la voz del alumnado universitario afrodescendiente*. Unidad de Diversidad, UCM.

Rodríguez, I., Coronel, J. M., Carrasco, M. J., Correa, R. I. González, I. (2011). La lógica del espejo: el autorretrato del joven extranjero en su contexto de recepción. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coord.), *Actas del I Congreso*

Internacional sobre Migraciones en Andalucía (pp. 991-1001). Instituto de Migraciones.

Rojas, A. y Henao, A. (2004). Para ser... en tanto somos un cambalache de sentidos. Pedagogía intercultural, una contribución para la equidad. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 16*(39), 107-119.

Roldán, J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de Investigación en educación*. Aljibe.

Rosales, M.A. (Director) (2016). *Gurumbe: Canciones de tu memoria negra* [Documental]. Intermedia Producciones.

Rose, T. (2001). *Venus Baartman*. Fotografía en color sobre papel. 120 x 120 cm. Tate, Londres, UK. https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-liverpool/exhibition/afro-modern-journeys-through-black-atlantic/afro-modern-room-6

Rubén H. Bermúdez [@ruben__h_bermudez] (2020, 10 de julio). *Emoticonos de carita sonriendo y manita* [Fotografía]. https://www.instagram.com/p/CCdrHm_qrF-/

Rubén H. Bermúdez [@ruben__h_bermudez] (2021, 16 de febrero). *Llevaba días mirando el buzón con la ilusión de que hubiese llegado la revista EXIT...* [Fotografía]. https://www.instagram.com/p/CLWRdseDN-f/

Ruby, J. (2002). Antropología Visual (Trad. F. Pérez). *Revista Chilena de Antropología Visual*, (2), 154-167. (Trabajo original publicado 1996).

Ruby, J. (2007). Los últimos 20 años de Antropología Visual: una revisión crítica. *Revista Chilena de Antropología Visual*, (9), 13-36.

Saar, A. (1985). *Sapphire*. Madera y técnica mixta. 71,12 x 78,74 x 25,4 cm. https://sites.lafayette.edu/art206-sp14/2014/02/04/alison-and-betye-saar/

Saar, A. (1995). *The Woods Within* [El bosque interior]. Instalación, técnica mixta. Brooklyn Museum, NY, EEUU. https://www.brooklynmuseum.org/opencollection/exhibitions/1183

Saar, A. (2008). *Conked* [Golpeada]. Hojalata y alambre. https://www.pinterest.es/pin/183381016057730542/

Saar, A. (2008). *Sea of Nectar* [Mar de néctar]. Lata, alambre y betún. https://slideplayer.com/slide/7993193/

Saar, A. (2011). *Foison* [Abundancia]. Cuerpo tallado en madera con pátina de

cobre verde, chapa de bronce fundido, bolas y polillas de algodón y pintura acrílica. 182,9 x 55,9 x 40,6 cm. L.A. Louver, EEUU. http://www.artnet.com/artists/alison-saar/foison-a-uNMVxLSZvMOTJgfxdw-jOA2

Saar, A. (2012). *Undone* [Deshecha]. Fiberglass, vestidodealgodón, silla encontrada y objetos. 502.92 x 182.88 x 152.4 cm. https://www.joanmitchellfoundation.org/alison-saar

Saar, A. (2013). *Discord*. Lana, acero, fiberglass, coal y Styrofoam. 264,16 x 101,6 x 101,6 cm. L.A. Louver, EEUU. https://www.lclark.edu/live/news/7042-alison-saar-bound-for-glory

Saar, A. (2014). *Mirror, mirror* [Espejito, espejito] [Imagen]. https://www.tmastore.org/030824.html

Saar, A. (2019). *Grow’d* [Crecida]. Bronce fundido. 199.4 x 99.1 x 98.4 cm. L.A. Louver, EEUU. Fotografía de Gregg Chadwick. https://medium.com/@greggchadwick/history-is-a-weapon-alison-saars-grow-d-7572be0bd28

Salcedo, D. (2014). *Plegaria Muda*. Instalación. 162 pares de mesas, hormigón, tierra, césped. http://arteflora.org/exposiciones/plegaria-muda-doris-salcedo/#galeria-5

SAMO (Basquiat y Al Diaz). *SAMO is dead* [SAMO está muerto] [Imagen]. https://joiamagazine.com/jean-michel-basquiat-a-26-anos-de-su-muerte/

Sánchez de Serdio, A. (2010). Arte y Educación: Diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 43-60. https://doi.org/10.35362/rie520575

Santa Cruz, V. (1978). *Me gritaron negra* [Poema, performance]. https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg

Santos, J. (2018). Contarse a sí mismo: De On Kawara a Sol Lewitt. *Clavoardiendo*. https://clavoardiendo-magazine.com/columnas-series/autobiografias-visuales/contarse-a-si-mismo-de-on-kawara-a-sol-lewit/

Santos, J. (2019). Día a día: De Ana Casas a Kaylynn Deveney y Albert Hastings. *Clavoardiendo*. https://clavoardiendo-magazine.com/columnas-series/autobiografias-visuales/dia-a-dia-de-ana-casas-a-kaylynn-deveney-y-albert-hastings/

Sardelich, M. E. (marzo de 2020). Rosana Paulino: la visibilidad de las mujeres negras. *Mujeres Mirando Mujeres*. https://mujeresmirandomujeres.com/rosana-paulino-maria-emilia-sardelich-presentacion/

Sartre, J.P. (1984). *El ser y la nada* (Trad. J. Valmar). Alianza. (Trabajo original publicado 1943).

Scott, A. (2020). *Defect of Liberty* [Defecto de libertad]. Cristal, yeso y pintura acrílica. 22 x 16 x 9 cm (Bubi Berlin 108 x 65 x 31 cm). <https://www.ashleydrapes.com/defect-of-liberty/>

Secchi, B. (2015). *La ciudad de los ricos y la ciudad de los pobres*. Catarata.

Senghor, S. L. (1976). *Litterature africane. L'engagement* [Literatura africana. El compromiso]. Nouvelles Éditions Africanes.

Shepp, A. (2011). *Ben and Herb Boyd (of the Amsterdam News), Occupying Wall Street* [Ben y Herb Boyd (del Amsterdam News), ocupando Wall Street] [Fotografía]. Steven Kasher Gallery, NY, EEUU. http://www.artnet.com/magazineus/reviews/pollack/acra-shepp-photographs-occupy-wall-street-1-30-12_detail.asp?picnum=1

Siale Djangany, J. F. (2016). Ęsásasi Eweera: en el laberinto del Estado Dual. ÉNDOXA: *Series Filosóficas*, 37, 169-198.

Simpson, L. (1989). *Easy for Who to Say* [Para quién es fácil decirlo]. Difusión de tinte sobre cinco impresiones Polaroid a color, diez placas de plástico grabadas. 279.4 x 72 cm. <https://lsimpsonstudio.com/photographic-works/1989>

Simpson, L. (1990). *ID*. Impresión de gelatina de plata y placas de plástico. 124,5 x 213,4 cm (cada parte). <https://www.icaboston.org/art/lorna-simpson/id>

Simpson, L. (1994-2006). *Wigs II* [Pelucas II]. Serigrafía sobre fieltro, 54 paneles con 17 paneles de texto. 248.9 x 685.8 cm (en total). <https://lsimpsonstudio.com/felt-newsprint-works/wigs-1994-2006>

Simpson, L. (2011). *Momentum*. Vídeo HD, 6 min. en bucle, 2 canales. <https://vimeo.com/106511184>

Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R., Gouzouasis, P. y Grauer, K. (2006). Art-Based Educational Research Dissertations: Reviewing the practices of new scholars [Tesis de Investigación Educativa Basada en las Artes: revisando las prácticas de nuevos académicos]. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1213-1270. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2939>

Sipi, R. (2004). *Inmigración y género: el caso de Guinea Ecuatorial*. Gakoa Liburuak.

Sipi, R. (2012). Las mujeres africanas. En Y. Delgado de Smith y M. C. González

(Coord.), *Mujeres en el Mundo: Sexualidad, Violencia, Ciudadanía, Historia, Migración y Trabajo* (pp. 179-196). LAINET.

Sipi, R. (2018). *Mujeres africanas. Más allá del tópic*o de la jovialidad. Ediciones Wanáfrica.

Sommers, M. R. (1992). Special Section: Narrative Analysis in Social Science, part 2. Narrativity, Narrative Identity, and Social Action: Rethinking English Working-Class Formation [Sección especial: análisis narrative en las ciencias sociales, parte 2. Narratividad, identidad narrative y acción social: repensando la formación de la clase trabajadora inglesa]. *Social Science History*, 16(4), 591-630.

Soria, F. (2016). Tensiones, paradojas, debates terminológicos y algunas posibilidades transformadoras en el marco del giro educativo en los proyectos artísticos y el comisariado. *Artnodes*, (17), 24-33.

Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C. y Gouzouasis, P. (Eds.) (2008). *Being with A/r/tography* [Siendo con A/r/tography]. Sense Publishers.

Staikidis, K. and Ballengee Morris, C. (2019). Indigenous Art Curriculum: Da-de-yo-hv-s-gv (Cherokee Word for Teaching) [Currículo del arte indígena: Da-de-yo-hv-s-gv (Enseñanza en lengua cheroqui)]. En R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art & Design Education* [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño] (pp. 1061-1078). Wiley.

Stanley, T. (2010). Nationalist Histories and Multiethnic Classrooms [Historias nacionalistas y clases multiétnicas]. *Education Canada*, 42(3), 12-15.

Stanley, T. (2014). Antiracism Without Guarantees: A Framework for Rethinking Racisms in Schools [Antirracismo sin garantías: un marco para repensar racismos en las escuelas]. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 8(1), 4-19.

Steinmetz, J. (7 de mayo de 2009). The Power of Now: Adrian Piper’s Indexical Present [El poder del ahora: el Indexical Present de Adrian Piper]. *Art 21 Magazine*. <http://magazine.art21.org/2009/05/07/the-power-of-now-adrian-pipers-indexical-present/#.X7lVS81KiUn>

Stivelman, A. (Director). (2013). *Humano* [Documental]. Orgon Films, Humano Films SA.

Stolz, S. A. (2015). Embodied learning [Aprendizaje materializado]. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 474-487. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.879694>

SUNU [@sunujournal] (2021, 16 de febrero). *Are you African? What country?* [¿Eres africana/o? ¿De qué país?] [Fotografía]. <https://www.instagram.com/p/CLXecdLr8LD/>

SUNU [@sunujournal] (2021, 21 de febrero). *Today is International Mother Language Day. Tell us what your mother language is. Still from Xala (1975), dir. Ousmane Sembène* [Hoy es el día internacional de la lengua maternal. Cuéntanos cuál es tu lengua materna. ‘Still from Xala’ (1975), dir. Ousmane Sembène] [Fotografía]. https://www.instagram.com/p/CLkCG1drur_/

Tanizaki, J. (2008). *El elogio de la sombra* (Trad. J. Escobar). Siruela. (Trabajo original publicado 1933).

Tauri, J. M. (2019). Restorative justice as a colonial project in the disempowerment of Indigenous peoples [Justicia para la reparación por el proyecto colonial de desempoderamiento de la población indígena]. En T. Gavrielides (Ed.), *Routledge International Handbook of Restorative Justice* [Manual internacional de Routledge de justicia para la reparación] (pp. 342-358). Routledge.

Telecinco (30 de noviembre de 2015). *Pirámides exclusivas de Ferrero Rocher* [Imagen]. https://www.telecinco.es/ferrerorocher/ganadores-piramides-exclusivas-Ferrero-Rocher_0_2092125231.html

[Telemadrid] (2018). *Eso no se pregunta: Negros*. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=XW0ynFAkODI>

[La Térmica]. (2018). *Conversaciones sobre el amor, con Brigitte Vasallo y Adriana Royo* [Archivo de vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=AxTkRT8M8_0

Tessmann, T. (2008). *Los bubis de Fernando Póo: Descripción monográfica etnológica de una tribu de negros del África occidental* (Trad. E. Reuss Galindo). Sial/Casa de África. (Trabajo original publicado 1923).

Thiong’o, N.W. (2015). *Descolonizar la mente* (Trad. M.S. López). Debolsillo.

Toasijé, A. (18 de abril de 2017). Soy africano, soy español...y otros asuntos de la identidad. *El País*. https://elpais.com/elpais/2017/04/03/africa_no_es_un_pais/1491205917_173240.html

Torres, B. (1973). *La compañía gaditana de negros*. Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Truth, S. (1851). *Ain’t I a woman?* [¿Acaso no soy una mujer?] [Discurso]. <https://www.youtube.com/watch?v=fu9vjEmGFJU&t=2s>

TVG (1989). *Cabo Verde en Burela* [Vídeo]. Televisión de Galicia. <https://www.youtube.com/watch?v=uZ1yo0pXmSY>

Valbuena, J. [LENS Escuela de Artes Visuales]. (2011). *Taller de autor: Juan Valbuena*. [Archivo de vídeo]. Vimeo. <https://vimeo.com/20325630>

Vallverdú, J. (2014). Colonised, Civilised and Modernised Bodies: The Claretian Missions in Equatorial Guinea and the Bubi of Fernando Poo [Cuerpos colonizados, civilizados y modernizados: Las misiones claretianas en Guinea Ecuatorial y los bubis de Fernando Poo]. En J. Martí (Ed.), *African Realities: Body, Culture and Social Tensions* [Realidades africanas: cuerpo, cultura y tensiones sociales] (pp. 217-248). Cambridge Scholars Publishing.

Van der Kolk, B. y Van der Hart, O. (1991). The Intrusive Past: The Flexibility of Memory and the Engraving of Trauma [El pasado intrusivo: la flexibilidad de la memoria y el grabado del trauma]. *American Imago*, 48(4), 425-454.

Vasco, L. G. (2004). Etnoeducación y etnobiología: ¿una alternativa? *Acta Biológica Colombiana*, 9(2), 67-70.

Velázquez, D. (1650). *Retrato de Juan de Pareja*. Óleo sobre lienzo. 81cm x 70 cm. MET, NY, EEUU. <https://www.metmuseum.org/es/art/collection/search/437869>

Ver (lo invisible): acciones artísticas de representación de la identidad individual (21 de octubre de 2018). *Communiars*. <https://communiars.org/2018/10/21/ver-lo-invisible-acciones-artisticas-de-representacion-de-la-identidad-individual/>

Veracini, L. (2011). Introducing settler colonial studies [Presentando estudios coloniales]. *Settler Colonial Studies*, (1), 1-12.

Verdesio, G. (2012). Colonialismo acá y allá: Reflexiones sobre la teoría y la práctica de los estudios coloniales a través de fronteras culturales. *Cuadernos del CILHA*, 13(17), 175-191.

La Vie parisienne (1919). *Pâle imitation* [Imitación pálida] [Imagen]. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1256966r/f1.item.zoom>

Viéitez, V. (1960). *Una mujer con una radio que sus parientes trajeron de la emigración*. Fotografía analógica. <http://web.archive.org/web/20160311223225/http://vieiros.com/nova/67891/finou-o-fotografo-virxilio-vieitez-o-mellor-retratista-da-realidade-dunha-comarca>

Vila, J. (27 de octubre de 2015). Juan de Pareja, el pintor esclavo. *Amantes de la historia*. <http://amantesdelahistoria-aliado.blogspot.com/2015/10/juan-de-pareja-el-pintor-esclavo.html>

Vila, P. (1997). Hacia una reconsideración de la antropología visual como metodología de investigación social. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 3(6), 125-167.

Villalobos, A. y Ortega, C. (2012). Formas De Interculturalidad En El Arte: Hibridación y Transculturación. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 8(3), 33-47.

Vogt, Z. (1979). *Ofrendas para los dioses* (Trad. S. Mastrangelo). Fondo de Cultura Económica.

V.R.U.S. (2000). *Afroespañolización*. Acrílico. 108 x 84 cm. En Nguema, J. A. (2018). El arte de la interpretación interactiva (p. 107). Pouye Holding Corporation.

Walery (1939). *Josephine Baker in her banana costume* [Josephine Baker con su disfraz de plátanos]. Walery of Paris. <https://postcardhistory.net/2020/07/josephine-baker-more-than-a-film-star/>

Walker, A. (1992). *En posesión del secreto de la alegría* (Trad. G. Rovira). Plaza y Janés.

Walker, K. (2005). *8 Possible Beginnings or: The Creation of African-America, a Moving Picture by Kara E. Walker* [8 posibles comienzos o: La creación de Afro-América, una imagen animada hecha por Kara E. Walker][Película]. Película de 16 mm y vídeo transferida en DVD y proyectada en una única pantalla, blanco y negro, con sonido. 15' 57". <https://www.bowdoin.edu/art-museum/exhibitions/2009/creation-african-america.html>

Walker, K. (2007). *My complement, My Enemy, My Oppressor, My love* [Exposición]. <http://lebastart.com/2020/06/negro-sobre-blanco-el-devenir-negro-del-mundo/>

Walker, K. (13 de mayo de 2007). Kara Walker: My Complement, My Enemy, My Oppressor, My Love. *Walker Art*. <https://walkerart.org/calendar/2007/kara-walker-my-complement-my-enemy-my-oppress>

Weems, C. M. [Carrie Mae Weems](1990). *Kitchen table series* [Serie de la mesa de la cocina]. <http://carriemaeweems.net/galleries/kitchen-table.html>

Weems, C. M. (1995-1996). *From Here I Saw What Happened and I Cried* [Desde aquí vi lo que sucedió y lloré]. 2 elementos de 67,3 x 57,8 cm c/u (33 fotografías a color sobre papel en total). <http://carriemaeweems.net/galleries/from-here.html>

Wolf, N. (1990). *The Beauty Myth* [El mito de la belleza]. Vintage Books.

Wolfe, P. (2006). Settler Colonialism and the Elimination of the Native [El colonialismo y la eliminación de los nativos]. *Journal of Genocide Research*, 8(4), 387-409.

Wyse, A. (1989). *The Krio of Sierra Leone: An Interpretive History* [Los Krio de Sierra Leona: Una historia interpretativa]. C Hurst & Co Publishers.

Yakpo, K. (2009). *Gramática del pichi*. CEIBA Ediciones y Centros Culturales Españoles de Guinea Ecuatorial.

Zahan, D. (1980). *Espiritualidad y pensamiento africano* (Trad. C. Hernando). Ediciones Cristiandad.

Zai Ra [@edin.kyra] (2021, 15 de enero). *Healing* [Curación] [Pintura]. <https://www.instagram.com/p/CKEWaK0jf2c/>

Zarza, T. (2015). Autobiografías apócrifas: ser y (a)parecer. En Diputación Provincial de Huesca (Ed.), *Autobiografía: narración y construcción de la subjetividad en la creación artística contemporánea* (pp. 18-26). Diputación de Huesca y UIMP.

Ë 2014 n hère ètulá á Bioko ë keto kötya. Né le pèlò tyóboń, m papèrò utya a batyóm, ë rihuèrn, m papèrò utyèa ínetè. Ò ruè'ò rué rimmo lö hère tèle ö bölébóri, ö löabara lèhöèhöè ö lóeto lè rokáteri ré rina'í. Ë ribötyóm ri tyuaná nèkée nè bulé bála, o báa bitolaeri, o abö ruè'òrn ö tökuelá wèla, o siaelö böata buá batyö bammaa. Ë 2019 n hère ètulá á Bioko atyí.

En 2014 pisé la isla de Bioko por primera vez. En cuanto volví a casa empecé una búsqueda en la que he estado sumergida desde entonces para acercarme a la comunidad negra, al pueblo bubi, a mi familia y a mí. La Educación Artística se convirtió en mi herramienta de autoconocimiento, exploración y altavoz de los avances de la investigación. Mi autobiografía me servía para pensarme de forma individual, generar lazos, compartir mi experiencia en las aulas y conectar con la historia colectiva. En 2019 volví a Bioko.

In 2014, I stepped on Bioko island for the first time. As soon as I got home I started a quest, in which I have been immersed since then, to get closer to the black community, to the Bubi people, to my family and to myself. Artistic education became my tool of self-knowledge, exploration and the speaker of the progress of the research. My autobiography helped me think about myself as an individual, create bonds, share my experience in the classrooms and connect with the collective history. In 2019, I returned to Bioko.

FE DE ERRATAS DE LA TESIS DOCTORAL

RAÍCES QUE ASOMAN. Estrategias artísticas en contextos educativos desde una autobiografía afrodescendiente para la reflexión social.

ARISING ROOTS. Artistic strategies in educational settings using an afro-descendant autobiography for the purpose of social reflection.

Doctoranda: Tiffany López Ganet

Director: José María Mesías Lema

ACLARACIONES:

La traducción del resumen de la tesis doctoral a bubi fue hecha por Justo Bolekia.

Aun sabiendo la controversia en torno al nombre de nuestro pueblo, he decidido usar el término “Bubi” a lo largo de la tesis, tal y como se explica en el texto. (ver página 450 para más información).

En algunas páginas el espacio entre palabras se minimiza debido a la maquetación.

Las palabras en bubi están escritas según la fuente bibliográfica, pudiendo encontrarse una misma palabra redactada de manera diferente.

Pág. 7: donde dice Böseka debería decir Möókáta.

Pág.66: “*lareira*” es un término gallego que significa “piedra plana situada a poca altura del suelo, donde se hace fuego para cocinar, en las casas tradicionales.” (Real Academia Galega).

Pág. 72: donde dice “Son situaciones s” sobra la “s”.

Pág. 75: donde dice “Deborah Ekoka quien” debería decir “Deborah Ekoka, quien”.

Pág. 75: donde dice “lo que nos mueva no sean” debería decir “lo que nos mueva no sea”.

Pág. 94: donde dice “destaco por cómo es mi trabajo, dos de ellas” debería ser: “destaco, por cómo es mi trabajo, dos de ellas”.

Pág. 120: donde dice “me he ido casando todo” debería decir “me ha ido casando todo”.

Pág. 133: donde dice “lo que si es cierto” debería decir “lo que sí es cierto”.

Pág. 182: donde dice “Si...hola” debería decir “Sí...hola”.

Págs. 171, 438, 442 y 514 donde dice “Mantó” debería decir “Lopoholo” (que significa algo adorable).

Pág. 256 y 284: donde dice “a penas” debería decir “apenas” por uniformidad del texto.

Pág. 389: donde dice “porqué” debería decir “por qué”.

Pág. 427: falta cerrar el paréntesis en “Como recuerda Jean- Paul Sartre (citado en Memmi, 1971)”.

Pág. 430: donde dice “como la que motivó esa tesis” debería decir “como la que motivo esta tesis”.

Pág. 430: donde dice “Basuala Misión” debería decir “Basuala”.

Pág. 433: donde dice “Sin, embargo, aun siendo mi familia de Basakato del oeste debería decir “Basakato del este o Basakato de la sagrada familia”.

Pág. 435: donde dice “lo que ha pretendido con su investigación es a mostrar maneras de pensar la realidad” sobra la “a”.

Pág. 435: en la cita de Remei Sipi donde dice “en ocasiones somos el puente que interacción entre sociedad receptora” debería decir “puente de interacción o que interacciona”.

Pág. 440: donde dice “Abad et. al” debería decir “Martínez et. al”.

Pág. 441: donde dice “tuve la oportunidad de entrevistar doctor y profesor” debería decir “tuve la oportunidad de entrevistar al doctor y profesor”.

Pág. 442: sobra un punto al final del primer párrafo.

Pág. 449: donde dice “cuentan Sepa que la distribución” debería decir “cuenta Sepa que la distribución”.

Pág. 453: la primera cita directa de Tessmann (2008), p. 51 debería contar con sangría y tono marrón para seguir la maquetación.

Pag. 463: donde dice “el pichipertenece” debería decir “el pichi pertenece”.

Pag. 515: donde dice “hasta que llegó madre” debería decir “hasta que llegó mi madre”.

Pág. 577: donde dice “desde mi posición y no las del resto” debería decir “desde mi posición y no la del resto”.

Page 592: where it says “just starting/ig was still just the beginning” it should say “it was still just the beginning”.

Page 593: where it says “homemade videos/domestic films” it should say “domestic films”.

Page 594: where it says “There, it this idea has not been discussed” it should say “Therefore, this idea has not been discussed”.

Page 594: where it says “as something symbolic/a symbol” it should say “as something symbolic”.

Page 594: where it says “I seize/appropriate/take” it should say “I appropriate”.

Pág. 594: donde dice “si, es una manera de explicar cómo entender” debería decir “Sí, es una manera de explicar cómo entender”.

BIBLIOGRAFÍA: Citas del texto que faltan por incluir en las referencias bibliográficas.

DiAngelo, R. (2019). *White fragility* [Fragilidad blanca]. Penguin books.

Hoffman, P. (Director) (2012). *Lecciones de un proceso* [Película].

Ladan, S. (2018). Asociación de vecinos del Agra del Orzán.

Sepa, E. (2011). *España en la isla de Fernando Poo (1843-1968)*. Icaria.

Weber, S. y Mitchel, C. (2004). Visual Artistic Modes of Representation for Self-Study [Modos artísticos visuales del estudio de uno mismo]. En. J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey y T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* [Guía internacional de la enseñanza y la formación docente en el estudio del yo] (pp. 979-1072). Springer.

FE DE ERRATAS DE LA TESIS DOCTORAL

RAÍCES QUE ASOMAN. Estrategias artísticas en contextos educativos desde una autobiografía afrodescendiente para la reflexión social.

ARISING ROOTS. Artistic strategies in educational settings using an afro-descendant autobiography for the purpose of social reflection.

Doctoranda: Tiffany López Ganet

Director: José María Mesías Lema

ACLARACIONES:

La traducción del resumen de la tesis doctoral a bubi fue hecha por Justo Bolekia.

Aun sabiendo la controversia en torno al nombre de nuestro pueblo, he decidido usar el término “Bubi” a lo largo de la tesis, tal y como se explica en el texto. (ver página 450 para más información).

En algunas páginas el espacio entre palabras se minimiza debido a la maquetación.

Las palabras en bubi están escritas según la fuente bibliográfica, pudiendo encontrarse una misma palabra redactada de manera diferente.

Pág. 7: donde dice Böseka debería decir Möókáta.

Pág.66: “*lareira*” es un término gallego que significa “piedra plana situada a poca altura del suelo, donde se hace fuego para cocinar, en las casas tradicionales.” (Real Academia Galega).

Pág. 72: donde dice “Son situaciones s” sobra la “s”.

Pág. 75: donde dice “Deborah Ekoka quien” debería decir “Deborah Ekoka, quien”.

Pág. 75: donde dice “lo que nos mueva no sean” debería decir “lo que nos mueva no sea”.

Pág. 94: donde dice “destaco por cómo es mi trabajo, dos de ellas” debería ser: “destaco, por cómo es mi trabajo, dos de ellas”.

Pág. 120: donde dice “me he ido casando todo” debería decir “me ha ido casando todo”.

Pág. 133: donde dice “lo que si es cierto” debería decir “lo que sí es cierto”.

Pág. 182: donde dice “Si...hola” debería decir “Sí...hola”.

Págs. 171, 438, 442 y 514 donde dice “Mantó” debería decir “Lopoholo” (que significa algo adorable).

Pág. 256 y 284: donde dice “a penas” debería decir “apenas” por uniformidad del texto.

Pág. 389: donde dice “porqué” debería decir “por qué”.

Pág. 427: falta cerrar el paréntesis en “Como recuerda Jean- Paul Sartre (citado en Memmi, 1971)”.

Pág. 430: donde dice “como la que motivó esa tesis” debería decir “como la que motivo esta tesis”.

Pág. 430: donde dice “Basuala Misión” debería decir “Basuala”.

Pág. 433: donde dice “Sin, embargo, aun siendo mi familia de Basakato del oeste debería decir “Basakato del este o Basakato de la sagrada familia”.

Pág. 435: donde dice “lo que ha pretendido con su investigación es a mostrar maneras de pensar la realidad” sobra la “a”.

Pág. 435: en la cita de Remei Sipi donde dice “en ocasiones somos el puente que interacción entre sociedad receptora” debería decir “puente de interacción o que interacciona”.

Pág. 440: donde dice “Abad et. al” debería decir “Martínez et. al”.

Pág. 441: donde dice “tuve la oportunidad de entrevistar doctor y profesor” debería decir “tuve la oportunidad de entrevistar al doctor y profesor”.

Pág. 442: sobra un punto al final del primer párrafo.

Pág. 449: donde dice “cuentan Sepa que la distribución” debería decir “cuenta Sepa que la distribución”.

Pág. 453: la primera cita directa de Tessmann (2008), p. 51 debería contar con sangría y tono marrón para seguir la maquetación.

Pag. 463: donde dice “el pichipertenece” debería decir “el pichi pertenece”.

Pag. 515: donde dice “hasta que llegó madre” debería decir “hasta que llegó mi madre”.

Pág. 577: donde dice “desde mi posición y no las del resto” debería decir “desde mi posición y no la del resto”.

Page 592: where it says “just starting/ig was still just the beginning” it should say “it was still just the beginning”.

Page 593: where it says “homemade videos/domestic films” it should say “domestic films”.

Page 594: where it says “There, it this idea has not been discussed” it should say “Therefore, this idea has not been discussed”.

Page 594: where it says “as something symbolic/a symbol” it should say “as something symbolic”.

Page 594: where it says “I seize/appropriate/take” it should say “I appropriate”.

Pág. 594: donde dice “si, es una manera de explicar cómo entender” debería decir “Sí, es una manera de explicar cómo entender”.

BIBLIOGRAFÍA: Citas del texto que faltan por incluir en las referencias bibliográficas.

DiAngelo, R. (2019). *White fragility* [Fragilidad blanca]. Penguin books.

Hoffman, P. (Director) (2012). *Lecciones de un proceso* [Película].

Ladan, S. (2018). Asociación de vecinos del Agra del Orzán.

Sepa, E. (2011). *España en la isla de Fernando Poo (1843-1968)*. Icaria.

Weber, S. y Mitchel, C. (2004). Visual Artistic Modes of Representation for Self-Study [Modos artísticos visuales del estudio de uno mismo]. En. J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey y T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* [Guía internacional de la enseñanza y la formación docente en el estudio del yo] (pp. 979-1072). Springer.

