



FACULTAD de BELLAS ARTES- FACULTAD de CC. de la EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

TESIS DOCTORAL:

**Diálogos transculturales a través de imágenes:
La construcción de la Identidad Visual en entornos educativos
en Gambia desde las fotografías de los niños y niñas de Lamin**

Presentada por:

Martha Ileana Landeros Casillas

Bajo la dirección de:

Dr. D. Ricardo Marín Viadel (Universidad de Granada)

Dra. Dña. Sarah Corona Berkin (Universidad de Guadalajara)

Granada, Diciembre 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Martha Ileana Landeros Casillas
D.L.: GR 1723-2013
ISBN: 978-84-9028-567-1





INDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	8	
1.1	Introducción	8
1.2	Desarrollo de conceptos claves de la investigación	12
	Diálogos transculturales	14
	Identidad colectiva	17
	Diálogo <i>entrecultural</i>	17
	Educación	18
	Arte	19
	Educación Artística	20
	Artes visuales	21
	Creatividad	22
	Fotografía	26
1.3	Propósito de la Investigación	30
1.4	Objetivo General	44
1.5	Objetivos Específicos	44
1.6	Hipótesis	45
CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS.	46	
2.1	Estado de la Cuestión.	46
2.2	Punto de partida metodológico.	58
2.3	La metodología <i>Entre Voces</i> .	60
2.4	La Investigación Basada en el Arte [Arts Based Research]	64
2.5	La fotografía como alternativa educativa e investigativa: Pautas para el análisis fotográfico	68

CAPÍTULO III. CONTEXTUALIZACIÓN DESCRIPTIVA E INTERPRETATIVA DEL ESTUDIO: SITUACIÓN ACTUAL EN GAMBIA.	80
3.1 Contentextualización Descriptiva	80
3.1.1. Antecedentes históricos de Gambia	82
3.1.2. Antecedentes socio políticos y culturales	85
3.2 Contextualización Interpretativa	92
3.2.1. La globalización, el eurocentrismo y la ayuda internacional en la Gambia actual.	94
3.2.2 Cómo se crea la Imagen Visual?	110
3.2.3. Las imágenes del turismo.	113
3.2.4. Las imágenes de la cooperación al desarrollo.	118
3.2.5. Las imágenes fotográficas del arte y del diseño.	128
3.2.6. Las imágenes de la investigación	135
CAPÍTULO IV. PROYECTO EDUCATIVO EN LA COMUNIDAD DE LAMIN	142
4.1. Antecedentes educativos en Gambia.	142
4.2. Contextos a estudiar. La educación infantil de 3-6 años en Gambia.	148
4.3. La educación en comunidad de Lamin.	156
4.4 La Educación artística a través del arte, la creación y el juego.	166
4.4.1 Importancia de la Educación Artística en Gambia.	167
4.4.2 La importancia del juego en la infancia gambiana.	171
4.4.3 La creatividad en la Educación Artística de Gambia.	174
4.5 Las experiencias y enfoques educativos que sustentan esta propuesta educativa.	177
4.5.1 Antecedentes históricos de la Educación Artística en África y Gambia.	179
4.5.2 La inspiración de María Montessori.	184
4.5.3 La inspiración de Loris Malaguzzi.	189
4.6. La propuesta educativa de la <i>Canarias Lamin Nursey School</i> .	195
4.7. El aula de arte en la <i>Canarias Lamin Nursey School</i> .	206
4.8. La Necesidad de un Proyecto Fotográfico que vincule la Escuela y la Comunidad.	222

CAPÍTULO V. EL PROYECTO FOTOGRÁFICO: UNA EXPERIENCIA VISUAL DE 26 NIÑOS Y NIÑAS A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA DIGITAL.	226
5.1 Proyecto lly y las fotografías como lenguaje.	226
5.2 La fotografía de los niños Gambiaños.	233
5.3 Lo fotografiable desde la cámara y desde la perspectiva infantil.	240
5.4. Los protagonistas y sus imágenes preliminares.	242
5.4.1 Este soy yo... y así quiero aparecer	244
5.4.2 Esta es mi Escuela...y estos son mis espacio, personas y momentos favoritos.	272
5.4.3 Esta es mi casa, y estas son nuestras familias.	286
5.5 La propuesta fotográfica de los niños y niñas de Lamín para mostrarnos su comunidad.	346
5.5.1 Los visitantes.	348
5.5.2 <i>Banjul ferry</i> . [El Ferry de Banjul]	358
5.5.3 <i>Ceremony name</i> [Ceremonía del Nombre]	368
5.5.4 La circuncisión	380
5.5.5 Cultivo. Las mujeres cultivadoras	392
5.5.6 El matadero	406
5.5.7 Mercados	414
5.5.8 Río y Pesca	428
5.5.9 Pinturas y Anuncios	452
5.5.10 Playas y Turismo	460
5.5.11 Religión	476
5.5.12 Serekunda. La ciudad-mercado más grande de Gambia.	486
5.5.13 Transporte público	504
5.5.14 Música y Danza	512
5.5.15 Vestimenta	528

CAPÍTULO VI. RESULTADOS EN CONSTRUCCIÓN.	538
6.1 Resutados en Construcción.	538
6.2 Las Voces desde Gambia.	541
6.3 La visión comparativa que encontré.	546
6.4 Lo que quedó en el tintero. Las posibles líneas de investigación.	552
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES.	558
7.1 Conclusiones del Proyecto	558
7.2 Conclusiones visuales.	564
BIBLIOGRAFÍA	586
ANEXOS	596

CAPITULO I. INTRODUCCION

*Hasta que los leones tengan sus propios historiadores,
las historias de caza siempre glorificarán al cazador.*

Proverbio africano. (Yoruba, Nigeria)

1.1 Introducción.

El tema de nuestra investigación abre la posibilidad por primera vez en Gambia de dar la oportunidad de que sean los actores sociales quienes nos cuenten a través de discursos verbales, visuales y escritos su realidad. La tendencia es ceder la voz a los participantes. No se trata de una investigación experimental, ya que las metodologías horizontales tienen un amplio recorrido sobre el tema. El objetivo principal es como en todas las investigaciones que se realizan, dar a conocer algo que hemos vivido, analizado, estudiado, repetido, repensado, modificado infinidad de veces y del que finalmente mostraremos los resultados. Pero normalmente la responsabilidad de contar ese problema en las investigaciones tradicionales recaía en el investigador, por lo que las aportaciones de este trabajo pretenden de manera horizontal que sean tanto los participantes como sus propias creaciones los que nos desvelen su entendimiento, sus conocimientos, sus aspiraciones, sus miedos, sus ilusiones, sus saberes sin intermediarios con el único objetivo de que el lector tenga la certeza de que las historias vertidas en este trabajo provienen directamente de primera mano, de las personas involucradas con nombres y apellidos, empapadas de su contexto y de su esencia, ya que en este trabajo el investigador solo es el mediador, el gestor y la voz narrante.

La presente investigación es un proyecto educativo que a lo largo de cuatro años se llevó a cabo en una comunidad llamada Lamin, en Gambia, que se encuentra en el África Occidental, y cuyos únicos límites territoriales son Senegal y el océano atlántico. Se trata de un proyecto colectivo orientado a mejorar la educación infantil basándose en el arte y la creatividad y en donde la fotografía fue la herramienta esencial que abrió la puerta de diálogos orales y visuales con el objetivo de que niños y niñas de 4 a 7 años, descubrieran por sí mismos nuevas formas de ver lo cotidiano, de recrear la memoria de la vida y el entorno familiar y barrial. Se trataba de dejar en los niños inquietudes sobre la relación de las palabras con las imágenes. Se buscó también entrar a un espacio privado, casi íntimo. Un espacio al que usualmente no tendría acceso si no fuera incentivando por la producción de imágenes fotográficas para reflejar su vida cotidiana.

Si bien la investigación se realizó en una escuela donde regularmente asisten 300 alumnos, se trabajó más de cerca con una muestra representativa de 26 estudiantes, 13 niños y 13 niñas, quienes a lo largo de un ciclo escolar realizaron más de cuatro mil fotografías de diferentes locaciones. Los lugares, personas y objetos fueron escogidos



Landeros, I. (2012).
Sincretismo.
Fotografía Independiente
Introdutoria.

por los estudiantes con el objetivo de mostrar a otros niños y niñas cómo es su país, la comunidad en donde viven, cómo son sus familias, cómo se visten y cuáles son sus tradiciones entre otras muchas cosas que a lo largo de este trabajo se irá mostrando.

El proyecto contempla dos componentes teórico-metodológicos, que se entienden como ejes entrelazados: la investigación *Entre Voces*, que sugiere métodos de investigación horizontales, y que de alguna manera se basan en la antropología y la auto etnografía visual. Por otra parte la Investigación Basada en el Arte cuyo objetivo fundamental es integrar las formas artísticas en la didáctica de las artes, integrando la fotografía como herramienta propia en los lenguajes artísticos y de comunicación.

La construcción de identidades es un proceso complejo que a veces involucra a un solo individuo, pero que invariablemente siempre tiene que ver con la comunidad inmediata en la que se desarrolla dicho individuo, y esta se va enriqueciendo, transformando, reinventándose a través de diversos factores como el lenguaje, las imágenes, las interacciones, los diálogos, las experiencias, y un sinfín de factores que determinan la identidad de un persona y por consiguiente de una cultura.

Diálogos transculturales a través de imágenes se trata de una plataforma más complicada para entender las relaciones que se gestan a la luz de un espacio escolar en el que interactúan niños y niñas, personal docente y padres de familia en una comunicación horizontal cuya realidad o historias de vida que no por pertenecer al “tercer mundo”, negros o ser diferentes deben ser narradas por estudiosos y expertos en el tema. En este trabajo nos disponemos entablar diálogos que parten desde los actores sociales porque finalmente son ellos y ellas los poseedores de información, es a través de ellos y sus formas dialógicas basadas en textos, de manera verbal, en lo visual, y/o en lo artístico, quienes nos pueden hablar sobre sí mismos, sobre su cultura, sobre su visión del mundo.

Las sociedades de todo el mundo se estructuran en instituciones de diversas índoles, instituciones que desde su categoría y peso emiten procesos de educación y/o socialización, tomando éste término como la habilidad de conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimiento y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida posible de su destino (Delors, 1987). El individuo también es capaz de elegir entre toda la maraña de mensajes lo que mejor acomoda a su pensamiento y apropiárselo, de tal manera que desde pequeño encontrará la forma de adaptarse a la sociedad y de acuerdo a sus experiencias vividas y/o adquiridas forjar su personalidad.

El presente estudio se basa en dos metodologías, ya que se trata de un estudio que se inserta en un fino límite en donde por un lado se pretende abordar a los actores sociales desde la horizontalidad del conocimiento, y por otro lado utiliza la Investigación Basada en el Arte con el fin de tener un análisis más profundo sobre las creaciones artísticas de esa comunidad. Consideramos que ambas metodologías se nutren para finalmente interpretar con mayor claridad los discursos o diálogos que esa comunidad tiene que contar.

En esta intersección la voz de la autora funge meramente como una tercera voz, la voz narrante a falta de bibliografía o información suficiente de donde echar mano. Por ello también es importante tomar en cuenta las bases metodológicas en donde se sustenta dicha investigación. *Entre Voces* da la libertad de que sean varias voces, incluida la del investigador las que cuenten una parte de esa realidad, ya que el objetivo es que las historias se fundan y se difuminen los límites que distinguen entre la voz de los actores sociales y el investigador (Corona, 2012).

El Primer Capítulo hace un recorrido sobre los conceptos claves desde donde partimos, con el objetivo de



Landeros, I. (2010).
*Pensamos, hablamos,
comunicamos. Fotografía
Independiente.*

clarificar las ideas y orientar el sentido hacia dónde se dirige el presente estudio. Además se presenta el propósito de la investigación así como los objetivos e hipótesis que rigieron el nacimiento y desarrollo de este estudio.

Enmarcar las investigaciones y estudios que anteceden a este trabajo es el objetivo del Segundo Capítulo. Además se exponen los lineamientos teórico-metodológicos que lo ciñeron tomando en cuenta la metodología *Entre Voces* y la Investigación Basada en el Arte. La fotografía en esta investigación será la extensión tecnológica para comprender y reflexionar la interacción que une el espacio escolar y la comunidad de Lamin, desde los diferentes tipos de imágenes, así como la utilización de herramientas narrativas nos proponemos crear diálogos visuales en la horizontalidad.

La contextualización descriptiva e interpretativa, así como todos los factores internos y externos que influyen en la visión que tenemos de Gambia es lo que damos a conocer en el Tercer Capítulo de este trabajo. Ahí introducimos toda la información investigativa, visual, textual, verbal y artística que encontramos para crear un panorama actual de esa ciudad africana.

El Cuarto Capítulo da cuerpo al proyecto, ahí se presentan los actores sociales, los programas y las propuestas que se llevaron a cabo en la comunidad de Lamin con el fin de conocer la realidad de esa sociedad desde la voz de todos los actores. Cómo, quiénes, cuántos, dónde, por qué y cuáles son algunas de las cuestionamientos a los que damos respuesta con la intención de adentrarnos de lleno en una comunidad que por primera vez es motivo de investigación, por lo menos desde las directrices que nosotros delimitamos.

La mirada de los niños y niñas, las creaciones y composiciones visuales artísticas en la que ellos y ellas nos desvelan su realidad queda reunida en el Quinto Capítulo. En este epígrafe la comunidad a través de sus estudiantes nos

cuenta su realidad desde la composición de sus fotografías en un contexto de lugares y sesiones escogidas por ellos y ellas en donde el investigador es solo un intermediario que facilita los recursos.

Al querer dar la voz a los actores en este intento por definir este pequeño trozo de parcela. Para la presente investigación no fue fácil encontrar los límites del campo a dibujar y las diferencias entre éstos y los límites de las opiniones vertidas por los sujetos, sin embargo, la misma propuesta de una agenda que delimite ambos es lo que puede convertir en los resultados de este estudio y arrojar así, un primer producto, que de antemano se sabe siempre estará en construcción, por lo que los resultados así como las posibles líneas de investigación que quedaron abiertas están reunidos en el Sexto Capítulo. Las reflexiones sobre los casi cuatro años de investigación, así como las conclusiones verbales y visuales que encierra este trabajo están recopiladas finalmente en el Séptimo Capítulo.

1.2 Conceptos claves de la investigación

Actualmente es difícil que en las comunidades por más lejanas que se encuentren no introduzcan nuevos conocimientos que atenten contra su autenticidad. Es muy difícil que una comunidad se mantenga al margen de todos los avances tecnológicos de una cultura global y que éstos no repercutan de una u otra manera en su imaginario y por consiguiente eso provoque cambios que enriquezcan o eliminen su identidad. En nuestros tiempos y con la ayuda de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, los cambios en las culturas se produce bajo distintas gamas de tonalidades



Landeros, I. (2012). *Manos*.
Dibujo digital sobre
fotografía.

en donde la transculturación se identifica como el fenómeno social intermedio que ocurre cuando un grupo social recibe y adopta las formas culturales que provienen de otro grupo. La sociedad, por lo tanto, termina sustituyendo en mayor o menor medida sus propias prácticas culturales (Herrero, 2002).

A nivel más general, puede decirse que la transculturación es la adaptación de los rasgos de una cultura ajena como propios. La transición se produce en diversas fases donde, inevitablemente, se pierden ciertos elementos de la cultura original. La transculturación implica tomar una costumbre de otra cultura e integrarla a otra, ya sea valorada o rechazada. Para esta investigación tomaremos la transculturación como el término que nos permite unir la cultura fotográfica tan extendida y usada en occidente para insertarla dialógicamente en un contexto cuyos rasgos identitarios no van acorde al crecimiento y desarrollo de las nuevas tecnologías como en otras entidades. En ese sentido no intentamos que algunas de sus costumbres sean modificadas o tengan otro significado, sino más bien valernos de una tecnología conocida que está presente en la comunidad que nos proponemos estudiar, pero no con la frecuencia y la facilidad con las que se utiliza en otras culturas.

Esta forma de comunicarnos visualmente creemos que permitirá entender otra formada de asimilar la realidad, pero que a diferencia de otras formas de transmitir conocimientos ésta se basará en los diálogos, en el fluir de información intentando que no se cierre en una sola dirección, sino que tengan una reciprocidad y que además se produzcan de manera horizontal de tal manera que nadie pierda sus rasgos, y que por el contrario a través de esta práctica nos enriquezcamos de lo aprendido.

Para éste trabajo desde el punto de vista investigativo los **Diálogos Transculturales** se vinculan a conceptos como la interculturalidad y *entreculturalidad*. En principio

la interculturalidad desde la perspectiva de los estudios culturales la definen como la interacción respetuosa entre diferentes culturas que conviven en un mismo espacio social en donde el punto de vista del investigador, por muy apegado que sea a la realidad de la comunidad donde trabaja, es el único que se escucha. *Entreculturalidad* en cambio nos permite entre sacar, entrever, entretejer desde los diálogos construidos por todos, donde la voz del investigador es una más que se suma a las voces que unidas construyen una sola realidad (Corona, 2007).

La manera en la que dialogaremos será con imágenes intentando que sean éstas una construcción tácita de la realidad que los actores sociales desean proyectar sobre su entorno, y en donde a través de sus miradas seamos capaces de reconocer la identidad de ese pueblo desde la pluralidad de sus voces, miradas, y creaciones para finalmente entender cómo son verdaderamente las relaciones sociales entre familias, cuáles son sus carencias, cuáles sus alegrías, qué hay detrás de cada imagen y cómo se contrasta con la imagen que nosotros teníamos de esa comunidad; cómo y quiénes conforman esa sociedad en Lamin.

Bajo esta perspectiva entendemos que la sociedad es un conjunto de individuos que viven bajo unas mismas normas, leyes y cierto protocolo, tiene sus subculturas y subgrupos pero todos los individuos de una sociedad se dirigen hacia un fin común exceptuando, claro está, los individuos que son contraproducentes en una sociedad. En todas las sociedades del mundo se comparten una serie de rasgos culturales que permiten alcanzar la cohesión como grupo, es en el interior de la sociedad donde se van construyendo conceptos más profundos que definen ciertos rasgos de la sociedad, como identidad colectiva, entre otros muchos.

La **Identidad Colectiva** ha existido desde siempre en la sociedad, y tiene que ver con el estado de conciencia implícitamente compartido entre los individuos que se



Landeros, I. (2012).
*La segunda planta de
la escuela de Lamin.*
Fotografía Independiente.

de que respeten a los demás. Por lo tanto, el **diálogo entrecultural** juega un papel muy importante para gestionar la pertenencia a múltiples culturas en un entorno multicultural. Es un instrumento que permite hallar constantemente un nuevo equilibrio de la identidad, respondiendo a nuevas aperturas y experiencias, e incorporando nuevas dimensiones a la identidad sin renunciar a las raíces propias; esto último encaja con la realidad de la sociedad Gambiana, ya que con frecuencia en ese país todavía se pueden apreciar los contrastes entre los que se debate la Gambia moderna que se resiste a dejar sus raíces.

Me viene a la memoria una tarde cuando regresaba del mercado miraba desde la ventana del transporte público como un grupo de jóvenes *Jolas* ataviados con algunas prendas típicas detenían el de por sí caótico tráfico de una de las pocas calles pavimentadas. Entre cantos y danzas celebraban la pascua (la mayoría de esa tribu son cristianos), y como cada año toman las calles para celebrar a su manera



Ruiz, A. (2010). *Día de la Independencia de Gambia. Fotografía Independiente.*

lo que en occidente se llama “jueves santo”. Con curiosidad observé también como ese grupo en su mayoría jóvenes, por debajo de su atuendo portaba camisetas deportivas de algún equipo de fútbol europeo, audífonos de última generación, gafas y gorras de marca y muy modernas, y con orgullo decían sonriendo a quien se lo preguntara que eran *Jolas* y festejaban la pascua.

Con el ejemplo anterior, entendemos que el **diálogo entrecultural** no solo atraviesa el espacio verbal o visual, sino que explora toda las formas de comunicación dialéctica que nos podamos imaginar, la lengua no es el único camino para comunicar, para trasgredir los límites de la cultura y la convivencia, las historias contadas de boca en boca, la música, el canto, el baile, la pintura, la lectura, la escritura, el dibujo, las fotografías, las esculturas y un sinfín de formas comunicativas y dialógicas. Hablamos entonces, que en la comunidad gambiana se comunica con sus muertos entre cantos, lágrimas y oraciones se “ponen en paz”. También dialogan con la madre naturaleza para agradecer la lluvia, la buena cosecha o para ahuyentar a los malos espíritus de un niño circuncidado, bailan, cantan y se transforman, nos enseñan que el diálogo alejado de la academia involucra un sinfín de factores y canales. Por lo tanto, inmersos en esos diálogos *entreculturales*, se debate la cultura gambiana que entreteje discursos a la luz de diversas manifestaciones artísticas que van comunicando sus cotidianidades, sus deseos, sus verdades, sus imaginarios o sus fantasías a través de su arte popular, por medio del cual, nos permiten conocer sus contextos sociales e históricos.

De tal manera que los contextos son importantes en la construcción de la identidad de cada individuo, para este caso nos centramos en los contextos educativos, desde donde debemos de tener presente los rasgos culturales de esta sociedad, su desarrollo, su imaginario, etc. Y cómo los integrantes de esa sociedad se interrelacionan y asumen el concepto de educación dentro de su identidad social.

reconocen y expresan su pertenencia a una categoría de personas, a una comunidad que los acoge. Entendemos entonces por construcción de **identidad**, el sentimiento que asumen, por una u otra razón, cada una de las personas pertenecientes a un determinado grupo social y con el que se siente partícipe de un mismo grupo social, familiar, político, religioso, lingüístico y que a lo largo de su vida va construyendo con la ayuda y participación de su entorno.

La identidad tiene un fuerte contenido emocional. Es una construcción del Yo frente al Otro. Esta identidad colectiva emerge, surge de la relación entre el yo frente a los otros, es más, del yo frente a un “ellos genérico”, puede que ya ni exista o que no esté presente. Gilberto Giménez (2000), explica que desde un punto de vista relacional y situacionista, la identidad colectiva es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos, etc.) a través de los cuales los actores sociales (individuos o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2000).

Los contextos en todas las sociedades se relacionan a objetos en movimiento, objetos que incluyen ideas e ideologías, personas y bienes, imágenes y mensajes, tecnologías y técnicas. Se trata de un mundo de flujos, un mundo de estructuras, organizaciones y otras formas sociales estables (Apadurai, 1989), en donde la comunicación y el diálogo son sinónimos en una sociedad intercultural, y donde el diálogo *entrecultural* es el vínculo moderador en un intercambio de opiniones abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo, entre personas y grupos que tienen orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico diferentes.

Por **Diálogo** entendemos la interacción de conceptos que subyace, sostiene y vinculan cada uno de los conceptos

de manera independiente que a lo largo y ancho de este estudio se presentan. Definir diálogo concretamente es un tanto complicado, sabemos de antemano que es un tópico interdisciplinario en donde coexisten diferentes enfoques, entendemos también que no hay una teoría “completa” que deje satisfechas a todas las disciplinas, por lo tanto, para la presente investigación solo nos remitiremos a la construcción de realidades y verdades en conjunto a través de diálogos *entreculturales* (en adelante sustituiremos la palabra intercultural por *entrecultural*, por considerar que este término nos acerca más a los objetivos horizontales que persigue este estudio y que más adelante explicamos con mayor profundidad), cuyo objetivo es ir más allá del por demás natural egoísmo de los comunicantes, para entrar en la construcción de un terreno común, en el que se respete de alguna manera los intereses de todos, de modo que debe existir una cierta benevolencia entre los sujetos para que un diálogo pueda darse (Corona, 2007).

Dicho lo anterior entendemos por **diálogo *entrecultural***, como el que fomenta la igualdad, la dignidad humana y el sentimiento por unos objetivos comunes. Tiene por objeto facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; reforzar la cooperación y la participación (o la libertad de tomar decisiones); permitir a las personas desarrollarse y transformarse, además de promover la tolerancia y el respeto por los demás, de tal manera que dicha comunicación permite evitar las divisiones étnicas, religiosas, lingüísticas y culturales, y por otra parte, permite avanzar juntos y reconocer diferentes identidades de manera constructiva y democrática conforme a valores universales comunes (V.A. Libro Blanco, 2002).

El respeto, la apertura y el intercambio recíprocos son tres componentes entrelazados de la adhesión a múltiples culturas, y esa triada constituyen las reglas de coexistencia entre las personas y los grupos, quienes son libres de practicar las culturas que elijan, a condición, únicamente,

Por **Educación** entendemos, el proceso por el cual, el ser humano, aprende diversas materias inherentes a él. Por medio de la educación, es que sabemos cómo actuar y comportarnos en la sociedad. Es un proceso de socialización del hombre, para poder insertarse de manera efectiva en ella. Al hablar educación también tomamos en cuenta la construcción de identidades, pues a nuestro ver se trata de un elemento que está siempre en recreo y enriquecimiento por influencias que pueden venir de muchas fuentes, como los entornos escolares, desde donde se pueden adquirir visiones, concepciones y conocimientos relacionados con su arraigo cultural y su identidad, que permiten la conservación de elementos socioculturales necesarios para compartir un mismo espacio cultural y de pertenencia.

Educación es también en palabras de Paulo Freire la indiscutiblemente formación ofrecida a una sociedad y por



Ruiz, A. (2010). [Primeras clases de Arte]. **Fotografía Independiente.**

consiguiente a los seres humanos que la habitan, y que se condiciona de manera inexorable con el grado de libertad con el que serán capaces de vivir. Este es un principio en el que realmente creo pues el ser humano debe ser preparado para ser capaz de tener criterio propio, mirar con sentido crítico la realidad que le rodea y tener una mínima capacidad de elección sobre si lo que está ocurriendo es bueno o malo para su desarrollo integral (Freire, 2005).

El proceso de educación en Gambia es una función espontánea de la sociedad que se relaciona también con un mundo caracterizado por objetos en movimiento, en donde las identidades no se funden ni se mezclan, cada una conserva su unicidad, pero todas, en el diálogo y en el conflicto, se deben de enriquecer mutuamente, como señala Christopher Wulf (2000). Este estudio busca justamente que los niños y niñas nacidos en la interculturalidad gambiana, tengan una educación *entrecultural* para comunicarse, para aparecer en el espacio público, para participar, para decidir, para ser ellos mismos. El aprendizaje *entrecultural* debe por lo tanto aceptar el particularismo de las distintas culturas, darle vía libre a su desenvolvimiento y no aniquilarlo subsumiéndolo en un universal. “*La aceptación de las diferencias entre culturas y personas, hará posible establecer un fondo sobre el cual se descubran las correspondencias transnacionales, y de este modo se promueva su desarrollo, hacia allá debería de construirse el diálogo entrecultural*” (Wulf, 2000:26).

El arte es también un rasgo característico que sobresale en contextos escolares y que se vincula a la identidad colectiva de la sociedad, por su carácter social, en tanto síntesis, conocimiento, descubrimiento, y revelación de los aspectos esenciales de la realidad, que se transmiten en forma de imágenes artísticas. Como es sabido, toda producción artística es, por su contenido: popular, atractiva, estética y seductora de grandes multitudes, entonces deviene importante medio para el conocimiento y reflejo de la identidad cultural de toda región.

De tal manera, que entendemos por **Arte**, en el más amplio sentido de la palabra, como la manifestación humana mediante la cual se expresa una visión personal, o grupal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros (Eisner, 2000). Con esta introducción deseo enmarcar la importancia que tiene trabajar el arte dentro de las aulas Infantiles. Los motivos son muy sencillos: además de desarrollar la creatividad del niño de una forma muy lúdica, creamos y desarrollamos en los niños y niñas una capacidad crítica ante la visión de la obra de arte que es la vida en todas sus facetas: escultura, pintura, arquitectura, danza, literatura, etc.

El arte, en sus más diversas expresiones, es una actividad eminentemente social, que se hace presente en la vida cotidiana del hombre. Es un aspecto central de su vida que lo ayuda a diferenciarse del resto de los seres vivos ya que él es el único capaz de producirlo y disfrutarlo. El Arte ocupa un lugar destacado para todos, es parte de la experiencia pública, ya que a través de él se manifiesta la propia cultura. La actividad artística, múltiple e integradora, tiene distintas funciones en diversas culturas, épocas históricas y grupos sociales, pero quizás la más importante sea la de lograr comunión, producir armonía en la personalidad, dar placer, reflejar la vida y la realidad, reflejar conflictos internos o sociales, estructurar la moral y desarrollar la capacidad creadora, base de todo nuevo descubrimiento científico que ayuda a satisfacer y mejorar la subsistencia (Huyghe, 1977).

Hoy en día, gracias al avance de los elementos multimediales y de comunicación, estamos rodeados de infinidad de mensajes que involucran lo artístico. Algunos de ellos son directos y de fácil lectura, pero existen muchos otros donde subyacen diversos elementos de doble lectura, donde el significado y el significante se encuentran “alejados”, donde subyacen diversos elementos ideológicos complejos que es necesario analizar ya que están adheridos a valores culturales que no siempre coinciden con el tipo de sociedad que

queremos. En este sentido se puede considerar al Arte como un medio específico de conocimiento, ya que nos permite conocer, analizar e interpretar, producciones estéticamente comunicables mediante los diferentes lenguajes simbólicos (corporales, sonoros, visuales, dramáticos, literarios), y es aquí, por lo tanto, donde entran en juego los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2003).

Para hablar de arte en los entornos escolares gambianos, partimos de que en el arte no todo se puede enseñar, pero si hay muchas cosas que se pueden aprender por medio de actividades y experiencias. Debemos de tomar en cuenta de que el arte no es sólo una exaltación de manchas, colores, volúmenes, o notas del genio individual, sino que más bien se trata de una actividad que usa procedimientos concretos, y que tiene un marco de significados, que se concretan en un sistema cultural en el que se da la sensibilidad colectiva, en relación con el mundo, ello conduce a que el arte o gran parte de éste proceso se puede educar.

Esta investigación reconoce el concepto de arte en la educación y enfatiza la integración de lo artístico en la educación en general, entendiendo que el arte va más allá de su especificidad, como un medio de expresión y autoidentificación de una personalidad. El concepto parte de una concepción integradora del ser humano, al que se concibe en una permanente relación dinámica con su medio, sea físico-natural, como histórico-social. Creemos que es el medio el que favorece u obstaculiza las tendencias activas de las personas, y es por eso que la educación basada en el arte, resuelve actuando, y es en su experiencia, a través de sus distintos lenguajes artísticos, es en donde se obtiene el verdadero aprendizaje (Gardner, 1998).

Para unir la educación y el arte en contextos gambianos tenemos que entender primero que hablamos de un proceso de **Educación Artística** no como currículo escolar sino en un sentido más amplio que se inserte en toda la enseñanza

educativa por grado y por edad. Tomando en cuenta como lo refiere Marín (2003) que la educación artística incluye “variadas estrategias y sistemas de creación de imágenes y objetos, como la fotografía, el video o la computadora; comporta el uso de materiales como la madera, los tejidos, las piedras, los plásticos, así como cualquier tipo de objetos personales o de desecho, y acciones o gestos con el propio cuerpo; incorpora una importante carga de conceptos, teorías y argumentos que permiten comprender y dialogar con mayor profundidad sobre los sentidos y significados de una gran variedad de fenómenos y acontecimientos visuales” (Marín, 2003:9). Por lo que dicha variedad de actividades y estrategias con un poco de creatividad se pueden insertar ampliamente a lo largo y ancho de todos los conocimientos o materias que se enseñan en el nivel de educación infantil.

La Educación Artística como ámbito del conocimiento que trabaja con los símbolos puede dar otro sentido a la llamada aldea global, ya que permitirá utilizar un mismo lenguaje pero sin perder las raíces de cada cultura. Esto permite concebir el arte como vínculo de comunicación y transformación y la Educación Artística como esencia para la formación de los individuos (Maeso 2003). En este sentido el enfoque artístico en una comunidad en donde confluye un gran número de culturas, podría ser el canal idóneo para contribuir al enriquecimiento, fortalecimiento y engrandecimiento de la cultura propia de Lamin.

Marín Viadel (2003) explica también que la Educación Artística se relaciona con la percepción visual, táctil y cenestésica, la creatividad, la inteligencia espacial, el pensamiento visual, la capacidad de valoración y la evaluación cualitativa de imágenes y objetos y la sensibilidad estética. Se trabaja principalmente de lenguajes visuales, como el dibujo y los sistemas de representación objetiva del espacio, tallando construyendo, modelando en cualquier material aprovechando las posibilidades descriptivas y narrativas de los lenguajes fotográficos y cinematográficos. Por lo que en

una comunidad con las características de nuestro campo de estudios en donde el impacto de la comunicación está en pleno desarrollo da la oportunidad de ir educado, repensando y preparando de forma reflexiva y crítica sobre la asimilación y producción de las imágenes visuales.

El objetivo de la enseñanza de la Educación Artística no debe ocuparse únicamente del aprendizaje de las técnicas plásticas y visuales sino también de los aspectos culturales del entorno en donde se imparten, es decir introducir una visión abierta hacia los diferentes modelos culturales. *“Teniendo en cuenta que nos hemos convertido desde hace algunos años en una sociedad multicultural, el arte y los distintos modos de expresarlo a través de las culturas nos ofrece una ocasión excepcional para desarrollar una actitud estética más allá de los parámetros occidentales”* (Cao, 2000:198).

En general los conceptos de educación artística se encaminan a despertar, desarrollar y fomentar los valores creativos y cognitivos del individuo, pero además dan valor y peso a todos los ejes y perfiles de la vida de cualquier ser humano; por ello hablar de educación artística en el infante, es hablar propiamente de una forma de comunicación, de expresar a través de sus creaciones, de sus manifestaciones y a través sus múltiples facetas lo que el niño es capaz de decir plasmándole en sus obras de arte.

Cabe señalar que en la experiencia de Gambia la incorporación de la Educación Artística en el programa escolar de la escuela no incluye todas las manifestaciones artísticas, se refiere principalmente a las artes visuales, entendidas éstas como la capacidad propia de para expresar emociones y sentimientos a través de símbolos que no pertenecen a los ámbitos verbales sino al de las imágenes. Los seres humanos se valen de las imágenes para conectarse con su realidad exterior y su realidad interior (Maeso, 2003).

Entendemos entonces que las **Artes Visuales** son

formas de arte cuyas obras son principalmente visuales en naturaleza. Tradicionalmente se reconocen en este grupo la pintura, la escultura, la arquitectura y la fotografía, pero se pueden incluir también las artes plásticas como la cerámica, el dibujo y la impresión, las artes modernas como el video y la producción audiovisual, y también el diseño y la artesanía. Muchas de estas disciplinas, sin embargo, pueden ser parte de otras artes además de las artes visuales.

Desde una perspectiva escolar, como fundamento teórico del Área Artística, podemos tomar las Artes visuales como parte de la educación, teoría sustentada por Herbert Read (1991), que propone no hacer de todos los individuos artistas, sino acercarles los lenguajes de las disciplinas artísticas que les permitan nuevos y distintos modos de comunicación y expresión, desarrollando las competencias individuales interrelacionadas con lo social, a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación, y la creatividad.

En la filosofía de las Artes visuales en la educación no se pretende formar artistas profesionales, sino formar un pueblo que practique y disfrute actividades artísticas, hechos creativos, o sea reivindicar los lenguajes artísticos como formas estéticas de comunicación entre los hombres (Stokoe, 1990). El hecho creativo es el resultado de una serie de simbolizaciones, vivencias y asimilaciones de conocimientos, es una síntesis de componentes cognitivos, afectivos, sociales e imaginativos. Sin aprendizaje no hay creatividad posible.

Por lo tanto la actividad creadora aparece entonces como una forma de relación especial, ya sea entre los niños y el adulto o de los niños entre sí, con un claro valor educativo. Pero, la actividad creadora muchas veces no es considerada en nuestro sistema educativo como una actividad apropiada para el desarrollo de los aprendizajes en el aula ya que la mayoría de las personas creen que la creatividad o la creación es un “don” privativo de algunos elegidos a los cuales se



Ruiz, A. (2009). **Fotografía Independiente.**

los encuadra dentro de la categoría de artistas, talentos, descubridores, genios, etc.

La **Creatividad** es una de las características que sobresalen de este proyecto educativo en donde concebimos la creatividad como cualquier aportación valiosa y novedosa, o bien como una característica de la persona, como un proceso y como una capacidad para la resolución de problemas. Por ello uno de los retos fundamentales en la creatividad es encontrar herramientas que ayuden a la solución creativa de problemas (Maeso, 2003). En el caso de Gambia el reto fue reeducar las conductas y patrones conocidos de enseñanza tradicional, adaptar la escasez de material didáctico con todo el material de reciclado, material de donación y material propio de la zona de forma creativa y reutilizarlo en las actividades lúdicas de la escuela.

En la experiencia de Lamin intentamos que la creatividad fuera el ingrediente que puede vinculara a esa comunidad al progreso y a la mejora de las condiciones de vida, por ello la importancia de aplicarla en todos los ámbitos de la vida social. Francisco Maeso (2003) refiere que existe un campo en donde la creatividad se ha asociado de manera indisoluble, que es el de la creación artística, hasta el punto de considerarla que toda actividad que pretenda ser considerada como arte debe tener un carácter creativo. Para Guilford (1991) la presencia del talento creador no se circunscribe a unos pocos seres privilegiados, sino que probablemente se halla diseminada extensivamente, en grados diversos, a través de toda la población.

Hasta aquí se ha intentado describir las generalidades de conceptos entre las que se debate la comunidad de Lamin, Gambia, sin embargo, estoy segura que falta muchas cosas por pensar y analizar sobre todos los agentes que convergen en el espacio público de dicha comunidad desde donde se suscribe esta investigación. Por un lado tenemos a la sociedad gambiana que estudia, analiza, observa, detalla y

registra cada paso y actuar tanto de la multicultural población de casa como la multicultural población extranjera. Si partimos entonces, de que el punto de convergencia es el espacio público, definiremos éste como un *“espacio común en donde se considerarán tanto la entidad étnica como la entidad política: la entidad étnica nos permite enfatizar nuestras diferencias, la entidad política nos exige hacernos visibles, es decir, exponernos desde lo que somos en la búsqueda de acuerdos con los otros para convivir”* (Corona, 2009:16).

Y en ese afán por convivir y retratar una realidad determinada en el espacio público, donde se entretujan diálogos, desde la casa, desde la escuela, desde la familia, desde las mujeres, desde los adultos mayores, desde los hombres, desde los niños y niñas, desde los ecos que conforman la multicultural comunidad de Lamin, cómo hacer para que todos se escuchen y no se opaque ese brillo en la voz de una sola persona, o bajo la perspectiva de un solo sujeto?, creo que legítimamente lo correcto es darles voz a todos, permitir que entre todos se construya una historia, respetando sus diferencias, intentando comprender a través de la educación la construcción de la identidad y del conocimiento a partir de los significados culturales otorgados a las acciones y a la transformación de los espacios públicos y de los objetos que lo rodean.

Para abordar dicha realidad la presente investigación cualitativa toma en cuenta el enfoque constructorista, bajo este enfoque aceptamos que existe un mundo real que se conoce y se intenta comprender a través del significado, pero solo captando la definición que hacen los protagonistas de la situación concreta, que es pensada y construida por ellos. Es decir, que todo conocimiento, evoluciona en el espacio entre las personas, en el ámbito del “mundo común y corriente”, en el espacio público. Y es solo a través de la permanente conversación con sus íntimos que el individuo desarrolla un sentimiento de identidad o una voz interior (Hernández, 2009).



Landeros, I. (2010).
Mariama en su casa.
Fotografía Independiente.

Además la propuesta investigativa contada *Entre voces*, tiene como estrategia constructora la elaboración de argumentos o diálogos visuales, partiendo de que el arte es una experiencia, que de manera simultánea atrae nuestros sentidos, emociones e intelecto. En palabras de Fernando Hernández (2009), es la razón por la cual necesitamos y creamos arte y tiene que ver con la capacidad de hacernos sentir vivos y de descubrir lo que no sabíamos que sabemos, o lo que vemos que no nos habíamos dado cuenta antes, incluso cuando está presente frente a nosotros. Reencontrar esa realidad, contada desde la visión gambiana, dar la oportunidad a esa comunidad de contarnos como se ven y se asumen ellos, es el primer paso para encontrar formas de vivir desde la apreciación protagónica, y no desde la perspectiva que se obtiene en un viaje corto en donde presumes que encontraras aventuras, animales exóticos, tribus ancestrales, personas a medio vestir, pobreza, niños esqueléticos, etc. (Hernández, 2009).

La forma artística de desvelar realidades en una comunidad como la Gambiana es algo que facilitó la investigación, pues no se trata de plantear conocimientos desconocidos a una comunidad, sino de hacer visible un medio con el cual se comunican cotidianamente. Lo visual y lo artístico obtiene una respuesta tanto multisensorial y emocional como intelectual en el lenguaje universal. “*Las imágenes o experiencias que tienen una referencia emocional permanecen con nosotros quizás ocultas en nuestro inconsciente, para aparecer y provocar una respuesta más tarde. La utilización de formas artísticas de representación incrementan la probabilidad de encontrar una voz o de tener un impacto (sea positivo o negativo) en el lector/visualizador/comunidad, y por supuesto, en nosotros mismos*” (Hernández, 2008:108).

Por lo tanto, a través de imágenes es que vamos acercándonos o construyendo una realidad, entendiendo que nuestra narración es tan sólo un fragmento de ella,

un pequeño lapso de tiempo en unas historias que se han cruzado y enriquecido gracias a la posibilidad de encontrarlos en el contexto escolar, haciendo uso de procedimientos artísticos para dar cuenta de prácticas de experiencias en la que tanto los sujetos como sus interpretaciones desvelan aspectos de su vida que no se hacen presentes en otro tipo de investigación, sino única y exclusivamente a través de la Investigación Basada en las Artes (IBA). Dicha perspectiva la definen Barone e Eisner (2006) como otra manera de mirar y representar la experiencia y el conocimiento. A diferencia de otras perspectivas la IBA no persigue la certeza sino el realce de perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados. Por eso no persigue ofrecer explicaciones sólidas ni realizar predicciones ‘confiables’, sino que pretende otras maneras de ver los fenómenos a los que se dirige el interés del estudio (Eisner, 2006).

En otras palabras *arteinvestigación* como lo refiere Ricardo Marín (2005) es una perspectiva que se nutre de la recuperación y análisis de las narrativas visuales que ofrece un individuo o colectivo, por lo que las narrativas visuales que forman el cuerpo de la investigación recoge, analiza, compara y crea argumentos a partir del material artístico creado tanto por las fotografías de los estudiantes, así como por las creaciones y narrativas que ofrecen los lugares y las secuencia de los momentos más significativos que los niños y niñas desde su mirada e interpretación escogieron.

Los enfoques antes mencionados complementan las formas narrativas de la metodología *Entre voces*, enfoque desde el cual sustentamos el presente estudio, por estar relacionado con los orígenes sociales del conocimiento: la razón, la emoción y la moralidad no son formadas y residen exclusivamente en la mente del individuo sino que se desarrollan y fundamentan en las relaciones interpersonales. La influencia del lenguaje mediante las descripciones que hacemos del mundo y que posibilitan o condicionan su



Landeros, I. (2010). *Abdulai con su madre. Fotografía Independiente.*

comprensión, la no distinción entre hechos y valores y la importancia del “yo” en la relación, porque la mente individual no posee un carácter esencialista sino que es efecto de la esfera social circundante y de los contextos humanos donde insertamos nuestra actividad diaria (Corona, 2011).

Entre voces como metodología horizontal se basa en el análisis de la comunicación *entrecultural* mediante la autoría a dos o más voces. Al definirla como metodología, supone un posicionamiento específico ante la construcción del conocimiento que configura de determinada manera, el acercamiento a la realidad, y el énfasis de ciertos aspectos en la mirada del investigador. Dicha metodología, pretende exponer en qué consiste, precisamente, ese posicionamiento, el modo de aproximación y la naturaleza del análisis que persigue, para diferenciarla de otras metodologías cualitativas que recuperan las voces de los sujetos (Pérez, 2012).

La horizontalidad de esta metodología permite que niños y niñas, maestros y maestras, padres de familia y voluntarios, construyamos una misma realidad. Todos tienen derecho a dialogar, a presentar su postura sobre lo que piensan.

“Esta perspectiva aboga por la sobrevivencia de todas las culturas y por el reconocimiento como su garantía. Puesta en el centro la multiculturalidad generada por las migraciones mundiales, se observa que es imposible hoy imponer desde fuera una imagen a los pueblos subalternos, por lo que se considera la mejor opción, otorgarles el reconocimiento que exigen” (Corona, 2007:14). Esto puede realizarse a través de cientos de programas de apoyo -en toda la extensión de la palabra- a la educación, a la salud, a la economía, a la capacitación, etc. En programas que respetan su entorno, sus opiniones, sus decisiones, en pocas palabras que les otorguen el lugar que merecen y que por mucho tiempo les han arrebatado.

Este tipo de estudios fomentan la libre comunicación entre todos los involucrados: no se trata de imponer conocimientos o perspectivas en aras de “hacer un bien”, se trata de propiciar un diálogo desde diferentes puntos de vista. Como señala Corona, *“la responsabilidad de educar hacia un mundo más conciliador, no está únicamente en los programas oficiales, sino en cada uno de nosotros, en nuestra capacidad de pensar reflexivamente, poner en duda nuestras convicciones y estar abierto a la novedad del otro”* (Corona, 2007:13).

Finalmente, cabe mencionar que la indagación basada en las artes visuales fue una de las herramientas interpretativas que mejor se ajustó a las intenciones, planteamientos e hipótesis de la presente investigación, ya que a través de este estudio se debaten y evalúan las posibilidades de las imágenes en la actividad investigadora, ya sea como sistema de recogida de datos, análisis de situaciones, descubrimiento de nuevos temas y enfoques, y finalmente, como el formato idóneo para la presentación de ideas y conclusiones. Consideramos pues, el contenido visual de esta investigación como argumento, demostración visual y una descripción de los hechos.

Bajo este contexto la **Fotografía** es el elemento clave que sujeta, une y entrelaza todos los conceptos, tópicos, o temas que se abordan en esta investigación. No se trata de entender la fotografía desde un uso extrínseco, como las ciencias naturales y sociales la han considerado de forma tradicional, para usarla como un mero instrumento o una técnica de documentación, como lo define Roldán. Se trata de darle un valor social y personal, que se valoren las imágenes sobre la realidad representada y las peculiaridades que se muestran, *“peculiaridades que si no fuera por la fotografía quedarían ocultas o resultarían muy difíciles de desvelar cuando se trabaja desde otras perspectivas”* (Roldán, 2012:46).



Landeros, I. (2010). *Jainaba enseña a su madre.* Fotografía Independiente.

Partimos entonces de que para este estudio, la fotografía no es el mero resultado del encuentro entre un acontecimiento y un fotógrafo; nuestro objetivo va más allá, como lo define Susan Sontag (2006), *“Nuestra percepción misma de la situación ahora se articula por las intervenciones de la cámara. La omnipresencia de las cámaras insinúa de modo persuasivo que el tiempo consiste en acontecimientos interesantes, dignos de fotografiarse”* (Sontag, 2006:56). Es decir, es importante que sea cual sea lo que se que quiera fotografiar y cómo se quiera fotografiarlo, es sustancial dar libertad de construir a través de imágenes cualquier acontecimiento, porque aun cuando el tiempo, el espacio, y/o lo fotografiado cambie, la fotografía seguirá existiendo como afirmación visual de lo mirado.

La fotografía como lo afirma Roldán (2003) es el arte de capturar el tiempo. Para los grandes fotógrafos y fotógrafas estar ahí, y ahora es el instante decisivo. Pero no lo es todo. Elegir, componer, incluir, pensar, crear es una estrategia para decidir qué fotografía queremos tomar. “La fotografía es denotativa, refleja imágenes congruentes con la realidad. Esto no significa literalmente que sea objetiva sino que es necesario un referente de la realidad para realizarla. Las fotografías no son representaciones sino auténticas huellas del objeto” (Roldán, 2003:332).

Para Armando Silva (1998) la fotografía es ese deseo de congelar en el tiempo rostros, momentos e imágenes que han dejado huella en nuestra existencia, en un anhelante afán por mantenerlos en la memoria. “La foto, pues, es también un índice, como la marca del dedo en que se imprime la huella para identificarnos ... Se puede decir que el dedo no soy yo, pero me conecta por alguna razón conmigo, con mi persona y mi personalidad hasta producirse la exacta metonimia: el dedo soy yo. Al revés también es válido. La foto no soy yo, ni siquiera es mi dedo índice, pero al igual que la huella de este último, como una flecha que marca una dirección, me indica, me señala, me da cuerpo simbólico” (Silva, 1998:88).

Philippe Dubois (1986) afirma que las fotografías no tienen significación en sí mismas; su sentido está dado por quien observa e interpreta la imagen. La foto –como índice– es la prueba de la existencia de objetos, lugares y personajes que originaron un efecto de luz que se plasmó en el papel, pero su significación es externa y anunciada por otro que otorga sentido en relación con una historia personal o colectiva. La significación de la foto surge en un entramado de relaciones que, inscritas en un contexto social y cultural determinado influyen en la percepción y sentido que conceden tanto los observadores como el fotógrafo.

Algunos autores como Olga Rebolledo (1999), hace hincapié en la necesidad de retomar las expresiones artísticas en particular la fotografía de los niños y jóvenes como un medio para ahondar en sus emociones, recuperar la palabra y verbalizar los miedos, así como una vía para la recuperación de la memoria individual y colectiva, en la medida en que sustrae del ámbito de la invisibilidad y la impunidad los sucesos que marcaron la historia de los sujetos, en un ejercicio de resistencia frente a situaciones de violación de derechos.

Al hablar de la memoria se considera en su dimensión social, reconociendo que el recordar no es pasivo, ni un hecho puramente psicológico o natural, sino un acto de recreación del pasado en el presente, un proceso social y cultural donde el recuerdo y el olvido, en tanto prácticas opuestas pero complementarias, constituyen las dos operaciones que le renuevan continuamente (Riaño, 2002).

Retratar entonces la realidad de Lamin, desde la visión de sus protagonistas abre la posibilidad de dialogar con otras culturas, muy especialmente las de quienes les miran. La mayor parte de imágenes que tenemos de Gambia (y por extensión de casi toda África), han sido realizadas por investigadores, turistas, aventureros, periodistas o aficionados visitantes o trabajadores de Organizaciones



Landeros, I. (2012) *Historias detrás de cada mujer.* Fotoensayo compuesto por 6 fotografías de la autora.

No Gubernamentales (Ong). Desde esas perspectivas es más fácil entender los mensajes implícitos o explícitos que conlleva la determinada imagen y por ende la concepción que de este país y de esta sociedad tenemos, en esta investigación tendremos oportunidad de evaluar, apreciar y opinar a través de nuestras miradas, algunos contrastes, diferencias, similitudes, tendencias o particularidades.

1.3 Propósito de la Investigación

Plantear una investigación a partir de la realización de un programa académico basado en el arte en donde se buscó fomentar la creatividad a través de actividades lúdicas artísticas que acerque a la imagen fotográfica y literaria, a un grupo de niños y niñas de preescolar en una pequeña comunidad de Gambia, es la oportunidad de brindar nuevas formas de ver lo cotidiano, de recrear la memoria de la vida y el entorno familiar y barrial. La memoria de los individuos está cubierta por capas de imágenes, donde la experiencia directa para esta caso llega por algunos medios de comunicación, la comunicación de boca en boca, el imaginario extranjero, etc. Y ha creado un capital visual cada vez más inmediato y banal en esa población dificultando la posibilidad de darle relieve a ciertas imágenes, a ciertas sensaciones. Esta investigación quiere brindar la oportunidad para detenerse, apreciar, y darle voz a los protagonistas y que ellos y ellas a través de sus experiencias nos cuenten cómo es su vida y cómo impactan todas imágenes visuales en su acontecer a través de diálogos visuales.

El estudio trata de dejar en los niños y niñas inquietudes sobre la relación de las palabras con las imágenes. Ellos y ellas miran permanentemente, esas cosas que observan van a formar parte de sus paisajes visuales

interiores a los cuales son fieles toda la vida, para algunos sin saberlo; siempre estarán guardando imágenes en sus memorias, lastimosamente la mayor parte se olvidaran, los motivos pueden ser muchos y complejos. Una cámara podría recuperar estas miradas, se podrían reconstruir sensaciones, episodios en sus pequeños detalles.

A través de la educación, el arte, la creatividad y la fotografía, vamos a tener una entrada a un espacio privado, casi íntimo, por medio de los niños y niñas participantes. Un espacio al que usualmente no tendríamos acceso si no fuera de esta manera: incentivando la producción de imágenes y textos para reflejar su vida cotidiana y volverlos autores. Para estos niños y niñas será la oportunidad de reencontrarse con su propias rutinas, acciones o situaciones comunes, materializarlas, reinventarlas, repensarlas y así poco a poco transmitirnos su mensaje acerca de la construcción de su imaginario real, no el que nos hemos construido a través de voces que solo han estado de paso.

Buena parte de nuestro conocimiento de la realidad pasa por nuestros ojos. Cada sentido tiene su forma de conectarse, al nacer, es tal vez el tacto el sentido que nos permite ubicarnos pero es el sentido de la vista, el más eficaz, puede trabajar y operar a distancias inimaginables; el tacto depende de un contacto físico, una cercanía, pero el ojo muy relacionado con la luz tiene que ver con su velocidad. El ojo y los instrumentos que le sirvieron de extensión como el telescopio, como el microscopio le permitieron al hombre observar y aprender fenómenos de difícil acceso. Por ejemplo, la observación del enemigo mediante satélites, son “ojos”, le otorgaron un poder y un conocimiento que se traduce en dominio sobre sus posiciones, armas, movimientos, etc. (Klimenko, 2010).

Es innegable el lugar que ocupa la visión en muchas instancias del conocimiento, la organización de la información que nos llega a través de los ojos es abrumadora, cuando



Landeros, I. (2012).
*¿Qué vemos, la imagen
o la realidad?. Fotografía
independiente.*

podemos procesarla para el interés de nuestra conveniencia y además cuando podemos combinarla en la horizontalidad de ver y escuchar a los protagonistas desde sus apreciaciones y sus creaciones y entablar así discursos que nos brinden la posibilidad de explorar y abrir espacios que hasta hace poco se han comenzado a indagar no desde la voz única del investigador, sino desde la conjugación de voces, imágenes, creaciones, sensaciones, etc. El resultado entonces, es esta investigación que pretende en todo caso ser una pequeña contribución para contar esas historias.

La realización del presente estudio me tomó casi cuatro años de investigación, tiempo en el que de manera permanente estuve en Gambia, salvo las vacaciones obligatorias que marcaba el calendario escolar de la escuela de Lamin, en donde se realizó la investigación. A lo largo de este tiempo, mis percepciones y emociones se transformaron lo mismo que este estudio. El primer año fue meramente una visita exploratoria, en donde me dediqué a observar, a sentir, a intentar comprender, asimilar, a pensar, a oler, tocar... a aprender a vivir allí. Sin lugar a dudas fue la estancia decisiva. Durante ese año trabajé en un programa piloto para sondear la disponibilidad de la escuela, el interés de los niños y niñas, y de la comunidad.

La segunda visita me proporcionó las experiencias que configuran el grueso de la investigación, rehicimos, dialogamos, aprendimos, crecimos, trabajamos juntos y descubrimos mundos abismales de entendimiento.

La tercera visita, me permitió recoger algunos de los frutos de esta investigación: pude evaluar cómo habían madurado, cómo y desde dónde se habían apropiado el conocimiento, qué dudas prevalecían, como resolvían lo cotidiano, qué opinaban los padres de familia, qué cambios notaban los visitantes, etc. La cuarta visita, me indicó la madurez y solidez del proyecto que muy a su manera había tomado su propia personalidad, me indicó además, que el

trabajo y el compromiso que siento y tengo con esa comunidad aún continúa.

Cuando me decidí a hacer la investigación en Gambia, pensé que la escuela y los procesos educativos serían un medio idóneo que me permitirían acompañar principalmente a los niños y niñas de Lamin en su proceso de crecimiento, no solo físico, sino intelectual y emocional. Vincular además el arte y la creatividad en este proceso, nos permitiría entendernos y hablar el mismo lenguaje, y de este modo encontrar un balance entre mi proyecto y el de mis estudiantes junto a su comunidad, de tal manera que no se perdiera mi voz, pero sobre todo que se escuchara la voz de los niños y niñas de esa comunidad con los que trabajé.

La educación, ése complejo proceso formativo infinito, ha estado siempre en el centro de la discusión, y constantemente habrá escuelas que defiendan su postura y la consideren mejor que otras. Sin embargo, precisamente porque se trata de un complejo proceso formativo en el que la creatividad y el conocimiento convergen, es una de las razones por las que considero que una educación basada en las artes debe estar al alcance de todos. Pero, ¿por qué basada en el arte y la creatividad? Porque, al igual que Paulo Freire en una de sus muchas afirmaciones sobre una educación liberadora, considero que la creatividad es el único camino para que los seres humanos puedan descubrirse y conquistarse reflexivamente. *“la educación liberadora es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de dominación. La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en el que el Oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico”* (Freire, 1975:88). La creatividad conduce a la reflexión, por ello es tan importante para este trabajo hacer énfasis en la intersección que une educación- creatividad y arte, porque esa tríada va sujeta una de otra, y para que exista una, tiene que existir la otra.



Landeros, I. (2012).
Mujer fotografiando.
Fotografía independiente.

Por otra parte, ante la creciente y cada día más extendida modernidad tecnológica, el interés y la preocupación académica otorga cada vez menos importancia a temas sociales como la forma en que evolucionan los pueblos cuyo desarrollo no corresponde a ese rápido crecimiento tecnológico; o cómo reaccionan las comunidades a las imposiciones culturales a nivel visual; qué pasa con las poblaciones cuya formas culturales de comunicación son más orales, y cuyos medios de comunicación no tienen tanta penetración como en occidente, en donde la comunicación se rige más bien por producciones y situaciones efímeras: los sonidos, colores, olores, sabores, bailes, ritos, conversaciones, pinturas, etc; qué pasa con esos pueblos en donde la invasión de los medios masivos de comunicación no permea como en ciudades europeas o americanas?

Es en esta pequeña hendidura en donde se inserta mi trabajo. Es cierto que en Gambia los medios de comunicación de masas no tienen el mismo impacto, que en las sociedades desarrolladas. Pese a ello, Gambia es un país lleno de contradicciones y, en muchas partes del país, el teléfono móvil (o celular) es el mejor instrumento para reforzar la comunicación de boca en boca tan usada en este país. Si no están ajenos sobre los avances tecnológicos que de manera casi inmediata permiten saber qué pasa al otro lado del mundo es, en parte, gracias a los voluntarios internacionales que hacen uso de esa tecnología para informar desde Gambia a sus respectivos países acerca de los avances de programas, necesidades, etc. Y es así como unos cuantos se acercan a esta tecnología y conocen las computadoras, las redes sociales, internet, las videoconferencias, las fotografías o las películas y, muy a su manera, relacionan la magnitud y el impacto de esa modernidad a su vida.

Acercar la fotografía en una comunidad de cultura de lo inmediato, basada en la tradición oral y cuya cultura visual es tan diferente de las occidentales, alejada de la cultura visual mediática que conocemos, ofrece la oportunidad, cada

día más escasa, de estudiar la mirada de sus individuos. Partir de la fotografía, nos permite distinguir las prioridades de una comunidad que siempre ha sido objeto de fotografías y nunca sujeto en su construcción. Independientemente de la función de éstas imágenes, siempre han sido creadas por agentes externos a su comunidad y cultura. Así, los voluntarios internacionales necesitan documentar el desarrollo de los proyectos de cooperación; los turistas no desean otra cosa que recoger imágenes reconocidas y realizar reportajes exóticos que enseñar para demostrar su experiencia (encontrar las imágenes que han visto en occidente sobre África).

La enorme cantidad de visiones procedentes de la iconografía cinematográfica propuesta por Hollywood que se han proyectado al mundo entero acerca de la gente y las costumbres africanas han contribuido a elaborar un imaginario de lo africano fácilmente reconocible, pero dudosamente cierto. De todo ello nos ocuparemos en profundidad a lo largo de este trabajo de investigación.

Así pues, propongo analizar aquello que es propio de la comunidad de Lamin, a través de un instrumento en parte tecnológico y en parte creativo dentro de los múltiples espacios educativos. La mirada de los niños y niñas, es decir, lo mirado, lo conocido, y en nuestro caso, lo fotografiado, aparece nítidamente desde su perspectiva infantil. A la vez, lo fotografiado son ellos mismos, lo cual convierte a sus imágenes en testimonio de sus propias vidas. No necesitan a nadie que reporte su existencia, sino que son ellos mismos quienes se explican, se describen, se recuerdan a través de la fotografía.

Recuerdo, justo antes de partir hacia Gambia, la manifestación contra del racismo, que tuvo lugar en Granada en 2008. Si a esto le unimos, mi propia situación personal como extranjera, lejos de mi patria, me resultaba muy sencillo identificarme con los sectores de la población inmigrante. Me hacían recordar las condiciones de los indígenas mexicanos



Landeros, I. (2012). *Siri fotografiando.* **Fotografía Independiente.**





inmersos en una misma patria en donde subsistimos indígenas disfrazados de mexicanos y mexicanos solo en ocasiones disfrazados de mestizos. Me identifiqué también con esos miles de mexicanos que viven en Estados Unidos de América, quienes a diario son víctimas del racismo, me identifiqué con todas aquellas mujeres, niños y niñas que viven solos en pueblos fantasmas, porque los hombres tienen que irse a ciudades o países cada vez más lejanos para sobrellevar una situación económica de por sí ya grave.

La historia de esas familias, es parte de la historia y del contexto con el que he crecido en mi país. Tal nostalgia hizo que me interesara más por saber o rebuscar qué había detrás de cada *mantero*, descubrir cómo llegó a España, de dónde provenía, cómo era su familia, cómo trasladan sus formas de vivir a contextos tan diferentes de los suyos, en dónde quedan sus tradiciones, qué piensan sus familias, cómo sobreviven las familias que se quedan o cómo sobrellevan todas esas separaciones.

Cuando viajo a Gambia, me convierto en extranjera. La otredad también roza mi persona, aunque en otro contexto, es decir, por primera vez me situó en una fina línea en donde pertenezco al sector del *otro*, por ser centroamericana y vivir en España. En Gambia comparto con otros muchos europeos el genérico *toubab* (hombre o mujer blanca, extranjero, portador de soluciones económicas, el que reparte caramelos, el que da ropa, el invasor, el colonizador que alivia un poco el hambre y la desesperación económica), solo por el idioma y el color de mi piel. Los gambianos no distinguen si soy latina o mexicana, si existe una diferencia entre uno y otro, simplemente soy otra blanca que vive en España, que puede viajar, que es libre de ir de aquí para allá, sin ninguna restricción.

Las diferentes problemáticas de mi país es algo a lo que siempre podré acceder, se trata de mi patria, de mi gente, de mi cultura. La oportunidad de explorar otras

culturas fue la oportunidad para seguir des-prendiéndome de las representaciones que los “normales” han puesto sobre los “otros”, los negros, los indígenas, los tercermundistas, los migrantes, los desiguales, los que salen de los límites establecidos por “occidentales”. Es hora de establecer puentes entre-culturales, encontrar, entrever, dar visibilidad desde la narración de los actores sociales a quienes la tienen, pero no desde su contexto, sino a través del discurso creado por los no tan “desiguales” (Corona y Kaltmeier, 2012).

Dicho lo anterior, en octubre de 2008 se presentó una propuesta para hacer una investigación en Gambia, por tratarse de un país con estándares muy bajos de violencia, en donde realizan trabajo desde hace varios años algunas Organizaciones No Gubernamentales (ONG’s), quienes hacen referencia a un país en donde coexisten pacíficamente varias tribus y donde transitan además libremente cientos de africanos en busca de una mejor vida. Por internet indagué sobre viajes, voluntariado y ayuda internacional, intentaba encontrar un organismo en el que se pudiera insertar un programa piloto con miras hacer una investigación más profunda, pero sobre todo buscaba un organismo cuyos planteamientos no impactaran las estructuras sociales de la cultura local.

Luego de interminables correos electrónicos y conversaciones telefónicas con la ONG malagueña Nakupenda Sana, organización que me interesó por sus planteamientos y tipo de ayuda, la investigación comenzó a realizarse. Algunos objetivos de la ONG son la cooperación basada en el intercambio, como el proyecto Libertad que intenta abrir oportunidades para que las niñas gambianas asistan a la escuela a cambio de ayudar económicamente a sus familias (dándoles arroz, aceite y algunas especies). También existe el programa ojo por ojo, que recorrer comunidades alejadas detectando problemas oculares en la población. La ruta del arroz, es otro proyecto que se realiza tres veces por año, entregando arroz a las familias más pobres. La ONG también

cuenta con otros convenios y apoyos con instituciones de salud en beneficio de la población.

Cuando hice el planteamiento inicial de llevar a cabo un curso de verano de arte y fotografía (programa piloto) en la escuela donde Nakupenda tenía contacto, la ONG también estaba buscando la oportunidad de consolidar su presencia en esa comunidad a través de sus voluntarios internacionales, por lo que la propuesta de realizar dicho curso para fomentar la creatividad en los niños, fue el inicio de un programa que hasta la fecha se sigue realizado, en el que todos crecimos y aprendimos y finalmente consolidó la presencia de la ONG. En Mayo de 2009, se realizó la primera visita. Desde un principio se habló de un planteamiento piloto, se presentó un programa en donde empezaríamos por ejercitar la creatividad a través de actividades lúdicas como cuenta cuentos, escenificaciones, juegos, canciones, fotografías, etc. Todas enfocadas a un solo fin: contar historias. La actividad central fue trabajar con los niños un programa fotográfico experimental titulado: *I will tell you my history with pictures* [Te contaré mi historia con fotos]. (Anexo 1).

Como se dijo anteriormente, fue la primera vez que en esa escuela se llevó a cabo un curso de verano. No necesité mucho tiempo para darme cuenta que la escuela carecía de un programa académico y que las clases se daban por mera intuición. Luego que terminó el curso de verano, nos quedamos cuatro meses más realizando diferentes labores para afianzar la presencia de Nakupenda con la escuela; relación que me permitió observar más de cerca la cotidianidad de la escuela y ganarme la confianza de niños, maestros y padres de familia. Mi participación durante los meses que siguieron al curso de verano fue en la enfermería, en las clases que eventualmente daba cuando algún maestro faltaba, o en el reparto de material académico y donaciones que la ONG enviaba desde España. Mi imagen se iba afianzando dentro de la comunidad, poco a poco me comenzaron a ver como madre y mujer (en aquel entonces mi hijo tenía un año y ocho



Ruiz, A. (2010). Primeras reuniones con el profesorado. Fotografía independiente.

meses). Mi situación me permitió ganarme la confianza de la comunidad, en principio porque Tonatiuh (mi hijo), a decir de ellos mismos, fue el primer “bebe blanco” que visitaba esa comunidad. Al término de mi estancia ese primer año anuncié lo que fueron las primeras directrices de lo que pretendía que fuera un proyecto que integraría a todos y a todas y que desde entonces fueron los primeros planteamiento del primer Programa Académico basado en el arte y la creatividad para los niños y niñas de la Canarias-Lamin Nursey School.

Durante las vacaciones de verano de ese mismo año y antes de que empezara el nuevo ciclo escolar (septiembre de 2009-2010) presenté una Propuesta Global que en principio tendría tres objetivos. Parámetros nacidos por una parte desde mi observación y a partir del diálogo con la comunidad y la escuela.

1.- El primero objetivo, fue crear entre todos un nuevo programa académico a partir de una propuesta presentada por nuestra parte, y que se fundamentaría en el arte y la creatividad, éste a su vez debía de estructurarse de la siguiente manera:

a) Un programa centrado en la educación artística como

una herramienta para comprender no solo el arte, sino una herramienta que utiliza el arte para comprender la sociedad en la que vivimos a nivel colectivo e individual.

b) Las actividades lúdicas estaban encaminadas sobre todos a que a corto mediano y largo plazo los niños y niñas fueran desarrollando su afectividad, su lenguaje, su psicomotricidad, y su relación con los otros niños y con los adultos.

c) Que los niños y niñas vincularan más rápidamente la relación entre las imágenes y las palabras, partiendo del supuesto de que una educación basada en el arte ayudará a los niños a ser más tolerantes y abiertos, por lo tanto también los ayudaría a que se expresaran en forma más creativa.

d) Darles herramienta para la resolución de problemas, en toda una gama de actividades que supongan procesos de reflexión (concebir ideas), experimentación (descubrir materiales y soluciones apropiadas), racionalización (solución en términos de ideas), y evaluación y crítica (a través de un debate final).

2. Segundo, crear un aula de arte en donde los niños y niñas de todos los grupos tuvieran acceso a un espacio neutral, diferente al de sus aulas de clases y en la que pudieran dar rienda suelta a su imaginación, con el objetivo de indagar en los imaginarios colectivo, entendido éste como el conjunto de imágenes que interiorizamos y con base en las cuales miramos, clasificamos y ordenamos nuestro entorno. De tal manera, que a través de diversas disciplinas los niños fueran capaces de externar o descifrar los elementos que conforman determinadas imágenes, y la única manera de descifrarlos es conociendo los materiales, sintiéndolos, palpándolos, construyendo, desarrollando su creatividad a partir de materiales reciclados, plastilinas, acuarelas, arcillas, cantos, juegos, bailes, fotografías, etc.

3. Tercero, la creación de un grupo o muestra representativa llamado Proyecto Ily (nombre que los propios niños y niñas eligieron para ser identificados como participantes del grupo representativo; quizá ellos asociaron el nombre con el que cariñosamente me llamaban Anti Ily, ya no me decían *tuobab*, ni tampoco Ileana, porque a decir de ellos éste último era más difícil). Conformado por 26 niños y niñas (13 y 13) de diferentes grados, quienes a través de la fotografía como herramienta de investigación, mostrarían el avance del programa en general. La aceptación del programa fue rotundo, ya que los 26 niños y niñas crearon un temario en el que nos revelaron los lugares, objetos, personas y representaciones que desde su visión es lo más representativo de su comunidad y que es lo que ellos quieren que conozcamos.

El proyecto fotográfico es el eje que sostiene esta investigación, ya que gracias a la fotografía, intentamos que los niños y niñas nos descubrieran por si mismos nuevas formas de ver lo cotidiano, de recrear la memoria de la vida y el entorno familiar y barrial. Además, de que la experiencia intentó dejar en los estudiantes inquietudes sobre la relación de las palabras con las imágenes. La práctica, buscó también entrar a un espacio privado, casi íntimo. Un espacio al que usualmente no tendría acceso si no fuera incentivando por la producción de imágenes fotográficas para reflejar su vida cotidiana, sus intereses, sus juegos, su realidad, pero sobre todo sus sentimientos.

A finales de 2009 y junto con el inicio del nuevo ciclo escolar (2009-2010), comenzaron las primeras reuniones para empezar a gestar todos juntos un programa académico. En las reuniones estuvieron presentes los representantes de la comunidad, padres de familia de algunos niños y niñas, las fundadoras de la escuela, los maestros y maestras y nosotros. Intentamos encontrar eco en todas las voces. Se hizo entonces la propuesta del plan de estudios basado en las observaciones que durante nuestra estancia meses antes

se habían observado, y desde las primeras reuniones se expusieron las reflexiones del programa académico, a partir de entonces los padres de familia fueron los más interesados, fueron ellos quienes hicieron la mayor parte de preguntas y comentarios.

Los profesores y profesoras por su parte al principio estaban desconcertados no encontraban su lugar en ese nuevo mapa académico, quizá por la poca preparación académica que en general todos tienen se sentían incapaces de opinar (la educación preescolar en Gambia no es un requisito oficial, por lo tanto el 90 por ciento de los profesores que están en esa escuela no tienen formación académica, y no cuentan con ningún tipo de apoyo o reconocimiento por parte de las autoridades de ese país). Sus preguntas y sus dudas afloraban sobre todo cuando los padres de familia se habían marchado.

Nos percatamos también que pese a la presencia de la propuesta de programa que contenía objetivos muy básicos sólo para arrancar, pues la intención era que se enriqueciera sobre la marcha, de acuerdo a la experiencia que cada profesor adquiriría en la cotidianidad de las clases, sin embargo, al paso de las semanas, éstos no encontraban la forma tangible de transmitir los conocimientos, ellos mismos no sabían cómo utilizar el material escolar que en muchos casos nunca habían visto. No sabían cómo inventar canciones, juegos o cuentos. Fue hasta principios del mes de enero de 2010 cuando las voluntarias y maestras Cristina Mejías Larque de Tornay e Isidora Moreno Izquierdo, ambas maestras jubiladas con 35 años de experiencia en el sistema educativo público de escuelas activas en España, se presentaron en la escuela para echar a andar directamente el programa, contando su experiencia, siendo así otra voz más que se sumaba al proyecto.

Como cualquier inicio fue duro, las maestras españolas estuvieron casi tres meses y durante ese tiempo,

se dedicaron a capacitar a los docentes en la utilización de los materiales, explicarles cómo apegarse al programa, cómo cumplir los objetivos, cómo acompañar a los niños y niñas en ese etapa de su vida, cómo mezclar el conocimiento con los juegos, los cantos, el baile, el arte, la pintura, los dibujos. Se reacomodaron y pintaron las aulas de acuerdo al nuevo programa. Los maestros y maestras poco a poco aprendieron a explorar su creatividad para sólo así comunicarse con los niños y niñas de cien maneras diferentes como dice el italiano Loris Malaguzzi (1993), respetando el límite de



Ruiz, A. (2010). Niñas pintando. Fotografía Independiente.

cada niño, dándole espacio y respeto, dejando de lado los golpes, la imposición y la memorización. No diré que ahora es una réplica exacta de una escuela malaguzziana, ni la panacea académica Montessori, pero sí diré que la escuela tiene grandes cambios y lo más importante, es que lograron una reapropiación del conocimiento, hicieron sus propios ajustes y van en camino de una educación en donde les dan oportunidad al niño o la niña de opinar y en donde se vislumbra que los conocimientos adquiridos en las aulas tienen un trasfondo de reflexión, digerido y masticado por y para esa infancia.

Como parte del programa global, como se mencionó someramente en párrafos anteriores, fue la creación del aula de arte, ésta también tuvo una serie de lineamientos para facilitar la inserción de los grupos, así como de los docentes a este nuevo sistema educativo. El aula de arte trabajó bajo un calendario de tiempos, tareas y materiales (Anexo 2). Cada grupo tenía una sesión de 45 minutos a la semana, que era impartida por la autora, pero en la que el maestro o maestra estaba presente todo el tiempo, y fungía como un apoyo lingüístico y didáctico. El aula de arte se rigió bajo tres ejes fundamentales:

El primero fue la introducción a las artes plásticas a través de pintura, escultura, improvisación (artes escénicas) y fotografía, con el objetivo principal de que el niño fuera capaz de hacer uso de materiales relativamente nuevos para que ellos y ellas, y que se atreviera a plasmar a través de éstos sus propias creaciones, pensamientos y opiniones en entera libertad.

El segundo eje fue que los niños y niñas a través del fomento creativo retomaran los discursos locales, se reapropiaran su imaginario social, y reinterpretaran su cultura, su esencia, sus particularidades, en síntesis que dejaran fluir su imaginación, no verse influenciados por libros europeos o corrientes eurocéntricas, es decir, que fueran capaces de que libremente

pintaran, esculpieran, bailaran, contaran cuentos de su propia imaginación o de su propia cultura, sin que se pusieran límites a su imaginación.

El tercer eje, que en principio no estaba planteado y que sobre la marcha afloró, fue que el trabajo en el aula de arte y el acercamiento con los niños, niñas y profesores, evidenció las flaquezas del entendimiento que cada maestro tenía respecto al nuevo programa académico, es decir, durante el desarrollo de actividades en el aula de arte, algunos niños o niñas no sabían qué hacer ante algunos ejercicios que se suponía durante las clases cotidianas lo debían de haber hecho, fue entonces cuando algunos maestros confesaron que les costaba trabajo hacer actividades creativas con sus alumnos, pues ellos mismo nunca habían recibido clases creativas en su vida, y a partir de ese momento se trabajó en un acercamiento mucho más puntual sobre las dudas colaterales del programa, y de ésta manera los profesores y profesoras empezaron hacer aportaciones al mismo.

Finalmente en el aula de arte también se gestó la creación de Proyecto Ily, el grupo de 26 niños y niñas escogido al azar para trabajar más a profundidad la investigación. Este grupo permitió evidenciar más claramente todo lo que conllevó el cambio académico en el interior de la escuela, así como la onda expansiva que éste generó en sus familias. Fueron ellos y ellas el hilo conductor que nos permitió entrever los cambios académicos a través de sus capacidades creativas e improvisaciones, que a su vez nos dejaron entrar en su comunidad y mostrarnos ese tejido social en la entidad de Lamin. Fue a través de ellos y ellas que supimos las opiniones de los padres, los cambios que ellos habían notado. La fuerza de sus voces, de sus miradas y de sus creaciones, permitieron mirar objetivamente los problemas y carencias de esa población, pero también nos enseñaron la felicidad y alegría que ellos y ellas tienen por la vida y que se refleja en un par de sandalias, en los juegos, en un viaje en *tanga tanga* (transporte público), en las tardes en el río, o en la simpleza

de la vida cotidiana.

Una vez terminado el ciclo escolar, los niños y niñas ante sus padres y profesores, opinaron sobre sus trabajos y nos explicaron sus descubrimientos, tanto en fotografías como en dibujos, pinturas, esculturas, obras de teatro o cuentos. Los profesores en compañía de los representantes de comunidad, y de las fundadoras de la escuela evaluaron las ventajas y desventajas del programa en general y, los padres de familia por primera vez obtuvieron una evaluación de sus hijos e hijas por parte del personal docente de la escuela, evaluación que se sustentó con las creaciones y trabajos hechas por los estudiantes.

En junio de 2010, cuando las vacaciones de verano comenzaron, el equipo de investigadores se retiró, no así los cursos de verano que actualmente a varias manos se llevan a cabo. Éstos se rigen bajo una bitácora. Los voluntarios interesados en participar primero tienen que leer y documentarse, para así presentar una propuesta y saber si ésta se inserta o no con los lineamientos del Programa Académico actual de la escuela, y que éste a su vez es autorizado por la comunidad y por la directiva de la escuela. Casi todo el curso de 2010-2011 transcurrió sin la presencia de los investigadores en la escuela, pero sí con la presencia en la comunidad, la idea es que el personal académico y el alumnado tuvieran un crecimiento solos, que entre ellos mismos se asesoren y aconsejaren, intentando que la escuela resolviera sus dudas, cuestionamientos y reapropiaciones sobre el programa académico, sin embargo, en la distancia y desde internet se tuvo contacto.

En Mayo de 2011 dos meses antes de culminar el ciclo escolar, nos presentamos nuevamente en la escuela con la intención de analizar el progreso del programa. Deseábamos escuchar la voz de los niños y niñas, el plantel docente y directivo de la escuela, y ver la reacción de la comunidad en general acerca del programa hecho entre varias manos.

La estancia fue meramente para observar, sin embargo, debo de decir, que ante una comunidad como la gambiana eso es imposible, siempre hay cosas que hacer, situaciones que resolver en donde no puedes quedarte impávido, pero siempre intentando de manera horizontal intercambiar ideas, impulsándolos a que sean ellos quienes tomen las decisiones desde su experiencia, desde su visión, desde su perspectiva.

Finalmente a partir de enero y hasta junio de 2012 volvimos a integrarnos a las actividades de la escuela a petición de los propios padres de familia, y de los directivos. La creación del programa en preescolar, dio pauta a nuevos programas educativos para que los niños y niñas continúen la primaria bajo la misma perspectiva educativa. Actualmente se fundó la escuela primaria y se imparte hasta el tercer grado. Por otra parte, los padres de familia, ahora están más exigentes y vigilantes con el aprovechamiento de sus hijos e hijas, y ante el mínimo malestar se reúnen para pedir explicaciones y soluciones.

Queda claro que el apoyo con la comunidad de Lamin no cesa con el cierre de esta investigación, pues los conocimientos adquiridos por ambas partes, las anécdotas y desviaciones de este estudio no son más que epígrafes que orientaran la continuidad de muchos programas que están por venir. El mensaje entrelíneas de este trabajo no es beneficiar a una sola comunidad, sino que sea esta escuela y esta comunidad el modelo a seguir para otras escuelas y otras comunidades del área. Deseamos que *Entre voces*, de boca en boca y de mano en mano sean ellos quienes ahora transfieran los conocimientos adquiridos a través de la experiencia vivida en la *Canarias-Lamin Nursey School*.

1.4 Objetivo General

El objetivo general de esta investigación fue lograr que los niños y niñas de Lamin, Gambia, descubrieran nuevas formas de ver lo cotidiano a través de un programa de Educación Artística, desde la Educación Infantil y con repercusión hasta la adolescencia, que sea creativo, lúdico, crítico y reflexivo, y que refuerce la identidad comunitaria a través de la vinculación entre el contexto escolar y el contexto comunitario y familiar.

En una comunidad como la de Lamin, la ayuda internacional y las constantes visitas de gente de todo el mundo trastoca y modifica seriamente el imaginario que los niños y niñas tienen de su propia comunidad, por ello devolverles la oportunidad de verse, de reflejarse en imágenes y reconocerse en su comunidad es de vital importancia, porque sólo a través de reconocerse y aceptarse creemos que son ellos y ellas los que pueden y tienen la capacidad de cambiar su mundo, si así lo desean. Porque son ellos mismos los poseedores de los conocimientos y saberes de su contexto y su realidad.

Por lo tanto recuperar la memoria viva de ellos, de sus familias, de sus entornos, de su comunidad y su inserción en ella, permite a los niños y niñas responder a las necesidades culturales de su contexto social, y por consiguiente también al de sus familias. El reflejarse, el verse inmersos, el reconocerse como colectivos sociales que conforman su comunidad, es valorarse, es abrirse a la posibilidad de que pueden existir algunos cambios, pero que no todo lo que viene del extranjero es lo mejor. Reflejarte te da la oportunidad de escoger, de añadir o de sumar, de decidir si preservas algo, pero además lo enriqueces; reflejarte es abrirte a nuevas posibilidades, sin olvidar tus raíces.

Muchas veces desde los ojos lejanos de occidente u oriente escuchar hablar de los pueblos africanos siempre se nos escapa algún pensamiento o comentario de tristeza, de decir: pobre gente. Pero cuando eres capaz de ser parte de una comunidad como la de Lamin, entiendes que sus saberes populares y su creatividad es lo que sostiene sus vidas, por eso, otro de los objetivos de este trabajo investigativo es fomentar estudios que otorguen elementos para espejarse,

valorarse y que apoyen a comunidades como la de Lamin a crecer con lo que tienen, desarrollando sus propias ideas, sus propias apropiaciones. Son ellos y ellas los únicos que conocen mejor que nadie sus necesidades, sus historias, y son ellos y ellas quienes pueden imaginar un futuro.

1.5. Objetivos Específicos:

1.5.1.- Desarrollar un programa educativo en la comunidad de Lamin, Gambia, que resalte la importancia de reconocer el nivel educativo infantil para un adecuado desarrollo personal en Educación Artística, que repercutirá hasta la adolescencia.

1.5.2.- El diseño e implementación de programas educativos basados en las artes visuales y la creatividad a través de los cuales los niños y niñas desarrollen sus procesos de socialización.

1.5.3.- El Impulsar nuevos programas de educación que se sustenten en el juego espontáneo como una manera de vincular su entorno con las enseñanzas académicas infantiles.

1.5.4.- Desarrollar actividades en un espacio común, en el que el trabajo en equipo refuerce los lazos de vida entre los miembros de la comunidad: compromiso, generosidad y el interés por el otro.

1.5.5.- El fomentar programas de educación artística en Gambia, fuertemente arraigados con el entorno cultural y natural.

1.5.5.1. Desarrollo de programas de educación artística vinculados con la creación artística contemporánea realizada por los artistas que viven o proceden de la comunidad de Lamin.

1.5.5.2. Desarrollo de programas de educación artística vinculados con la creación artística tradicional, cerámica, tejidos, tintes, utensilios domésticos, etc. realizados en el contexto familiar en la comunidad de Lamin.

1.5.5.3. Desarrollo de programas de educación

artística cuyas actividades recurren sistemáticamente al uso de los materiales naturales (pigmentos, arcillas, aglutinantes, maderas, piedras) propios de la región de Lamin.

1.5.6.-Facilitar, a través de la Educación Artística, la construcción de su identidad personal y socio-cultural.

1.5.6.1. Desarrollar conocimientos en profundidad, a partir de los significados culturales otorgados a las acciones y a la transformación de los espacios y de los objetos.

1.5.7. Que éste reconocimiento incluya programas con perspectivas críticas, y metodologías actuales, que desarrollen y fomenten la creatividad y la reflexión en niños y niñas de edad infantil.

1.5.8.- Que se fomenten puntualmente actividades a través del programa escolar, donde los niños y niñas vayan desarrollando un reconocimiento y construcción de su identidad comunitaria y sus visiones externas. La construcción de la identidad comunitaria se reforzará a través de las visiones que ofrece el espacio escolar.

1.5.9.- Que los actores sociales que conviven en el espacio público que une los contextos escolares y comunitarios, sean capaces de reconocer la experiencia vivida del antes y del después, y que dicha experiencia oriente sus futuros conocimientos a un camino hacia el progreso y la comprensión de la escuela para cimentar en ésta, presentaciones y representaciones que sirvan a toda la comunidad educativa (infancia, familias, personal y equipo educativo) para enriquecer y ajustar sus proyectos de vida.

1.5.10. FOTOGRAFÍA

1.5.10.1. Enseñar fotografía DIGITAL, permitiendo con ello abrir la puerta a la comunicación y creación visual con los niños y niñas de Lamin, Gambia.

1.5.10.2. Vincular las actividades artísticas con enseñanzas fotográficas en las que se relacione la vida cotidiana con los entornos escolares.

1.5.10.3.- Que la fotografía como medio para

despertar la experiencia estética en el uso y transformación de los espacios públicos, permita distinguir con imágenes cómo funciona su entorno, cuáles son sus vínculos afectivos y de qué manera ellos perciben el mundo que los rodea.

1.5.10.4.- Crear programas que permitan al niño y a la niña desde la edad infantil, adquirir y acrecentar una visión fotográfica con el objetivo de que vayan construyendo su propia identidad visual.

1.5.10.5.- Sensibilizar a los niños y niñas de la comunidad de Lamin con las tecnologías de la imagen, para que puedan ser críticos/as de las culturas visuales hegemónicas.

1.5.10.6.- Diseñar estrategias visuales que permitan la crítica del concepto de lo exótico como retórica hegemónica de las imágenes visuales sobre Gambia, a través de la creación de sus propias imágenes.

1.5.10.7.- Desarrollar el conocimiento de sus imaginarios populares propios, para que puedan valorarlos, sostenerlos y desarrollarlos como parte fundamental de la cultura visual del siglo XXI.

1.6 Hipótesis.

La hipótesis de esta investigación es el desarrollo de un programa educativo de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales, y especialmente de la fotografía digital, caracterizado por ser creativo, lúdico, vinculado y respetuoso con el entorno artístico, cultural y natural, crítico y reflexivo con la cultura visual hegemónica, que hará posible que los niños y niñas de Lamin descubran nuevas formas de ver lo cotidiano, a través de la producción de imágenes visuales, con las que construyan su identidad personal y colectiva, y se estrechen los vínculos entre la cultura escolar, familiar y social.

CAPITULO II. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Cuando dos elefantes luchan es la hierba la que sufre
Proverbio africano (Uganda)

2.1 Estado de la cuestión.

Comenzar la historia de esta investigación inicia como todo, con la observación y análisis de una pequeña cosa que sobresale, se vislumbra primero la punta de iceberg, a partir de ese momento introducirte en el tema es el principio del descubrimiento de temas, enfoques, divergencias, pensamientos y tendencias inimaginables. Con sólo teclear en Google o en cualquier otro buscador de internet África; África-Gambia, historias de África, etc. Encuentras un sinfín de información, desde blogs que comparten viajeros, hasta fotografías, ONG's que realizan trabajo solidario en ese continente, viajes 'todo pagado' o 'todo incluido' que garantizan diversión extrema, etc. Pero conforme vas cerrando el cerco en busca de una línea de investigación que te proporcionen pautas confiables que ayuden a entender cómo, desde dónde, qué han hecho, bajo qué perspectiva, quiénes y cuáles han sido los resultados, descubres, que desde la perspectiva horizontal que nos da la metodología *Entre voces*, la Investigación Basada en el Arte y la Fotografía como técnica investigativa en Gambia, no existe demasiado, por no decir casi nada. Sin embargo, toda la información encontrada es importante, porque ayuda a construir un panorama general que proporciona pautas sobre lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer, o bien retomar ciertos modelos y mejorarlos, depende el enfoque y el sentido que

cada quien encuentre.

Para el presente estudio se tomaron varios estudios como referencia, por lo que vale la pena mencionar que por tratarse de una investigación que une varias intersecciones fue necesario hacer por separado el abordaje de los temas periféricos, para finalmente centrarme en el tema en donde recae la importancia que es: Gambia y sus voces, imágenes, percepciones y visiones desde la perspectiva de los protagonistas y sus creaciones artísticas que se comparten en el espacio público del contexto escolar. Por lo tanto, sólo mencionaré aquellas investigaciones que de alguna manera ayudaron a replantear la investigación desde diferentes ángulos. Hago hincapié, que por la falta de investigaciones específicas que den un panorama sobre el Gambia actual, solo me referiré a aquellos artículos académicos que abordan la problemática africana como un solo país, es decir, de manera general. En muy pocos casos se habla de manera específica sobre un determinado país. Esto quizá se deba a que la gran mayoría los países del África negra tienen mucha similitud en sus historias poscoloniales, procesos colonizadores y el impacto que han heredado. Hablamos de economías, entramados sociales y culturas multiculturales de mentalidad muy parecida, además de precarios sistemas de salud y educación, pueblos en donde la ayuda internacional



Landeros, I. (2012).
Manos de Lamin.
Fotografía independiente
introdutoria.



Cita Visual Literal.
Cartagena (2010).

para la reorganización económica tiene mucha injerencia, es decir, que ante los ojos occidentales son iguales, lo único que los hace diferente es el recurso natural que entra en disputa en cada país, de ahí en fuera todos son iguales, cosa que como veremos no es del todo cierta.

Antes de entrar de lleno a la descripciones de los artículos y las aportaciones o distanciamientos que encontramos, deseo resaltar que bajo el paradigma *Entre voces* y la Investigación Educativa Basada en el Arte o Arts based educational Research, además del uso de la fotografía como eslabón que une ambas líneas de investigación, no se encontró ninguna investigación que sirviera como modelo para introducimos en comunidades como la gambiana, por ello, es conveniente precisar anticipadamente que el abordaje metodológico que desde el principio se tuvo presente, aportó definitivamente una dirección penetrante en este estudio, pues se trata de líneas de investigación que en el fondo se vinculan, que permite ese maleabilidad de insertarse en los estudios sociológicos, o antropológicos desde una perspectiva más cálida, más humana y no tan dura bajo la óptica contemplativa, descriptiva y subjetiva del investigador,

sobre todo si lo que se pretende es conocer las historias de los gambianos desde la voz de sus protagonistas, en este sentido *Entre Voces* se nutre de la antropología, en su afán por conocer al otro de la manera más objetiva posible, pero cuestiona, el objetivo y los métodos, pues sin ánimo de entrar en un conflicto académico, considera que el resultado final recae finalmente en una sola voz, percepción y/o mirada, que por más objetiva que sea, es la percepción del investigador (Corona, 2012). En cuanto a la Investigación Educativa Basada en el Arte, pondremos énfasis en su particularidad narrativa, nos referimos a la capacidad humana de relatar un hecho, una estructura hilada, secuencial o caótica, en la cual van sucediendo diferentes acontecimientos. Para este caso nos apegamos al tipo de lenguaje escogido por el narrador, que puede ser oral, escrito, gestual, rítmico o visual, a ese lenguaje que tiene un apego afectivo y emocional. Ambas corrientes toman a los actores sociales como protagonistas completos tanto en su hablar, en su actuar, como en sus producciones, cuerpo, espíritu y huellas o vestigios que nos brindan narrativas de vidas, pensamientos, opiniones y saberes, que emanan desde su experiencia, desde su formación, desde su corazón.

En tanto la fotografía, es el vínculo que une ambas líneas de investigación, se trata de instrumento o técnica de investigación decisiva que nos permita infiltrarnos en la vida de los protagonistas y desarrollar una nueva comprensión visual de la realidad. A su vez las imágenes fotográficas son capaces de mostrarnos el mundo que tenemos a nuestro alrededor de una manera que no vemos, o que quizá por la cotidianidad perdemos de vista. Porque creo que la fotografía por si sola es capaz de parar el tiempo para que podamos apreciar formas y detalles que son demasiado rápidos como para ser procesados por nuestro sistema visual y si a lo anterior le añadimos la visión de un niño, la combinación puede ser explosiva y fascinante.

Una vez aclarado las perspectivas metodológicas que inspiraron el abordaje estructural del presente estudio, hablaremos entonces sobre algunas investigaciones, o artículos académicos que sobresalen de manera general en la participación de los estudios africanos, cuyo campo de investigación es muy amplio. Se consultaron más de 42 artículos de los cuales solo 10 se tomaron en cuenta por considerarlos con rigor académico confiable y además de que se insertan de una manera global en el perfil de esta tesis. Algunos de estos estudios reafirmaron el abordaje metodológico de esta investigación, pues permitieron analizar comparativamente las conclusiones, objetivos, hipótesis, así como la función del investigador de manera general. De igual manera, los estudios también abrieron el panorama para descubrir las técnicas discursivas que se utilizaron para entender las imágenes que se conocen de África.

Entre la diversidad de artículos consultados descartamos específicamente los que hablaban sobre cuestiones bélicas, médicas, animales o biológicas, nos enfocamos a los que remitían la reflexión en el campo de las ciencias sociales, como ya se mencionó, no encontramos información alguna que diera pistas académicas sobre la sociedad gambiana en concreto, descubrimos en este andar académico, que Gambia se encuentra inmersa en la generalidad de países con contextos similares del África negra, concepto que hasta cierto punto tiene sentido pues, pues recordemos que el continente africanos estaba dividido en reinos y fue a raíz de la colonia cuando se impusieron los límites territoriales y se obligaron a convivir etnias y culturas diferentes, siendo éste uno de los detonantes en las diferencias bélicas internas hasta el momento.

Encontramos en primer lugar estudios de tendencia multiculturales, intercultural, con abordajes postcolonialistas y de posicionamiento crítico con un trasfondo analítico que enmarca la otredad africana desde la exclusión de género y el arte. La investigación de Mercedes Jabardo encaja en

este perfil, se trata de una investigadora que desde 1990 a la fecha realiza trabajo antropológico con mujeres africanas que viven en el occidente. En el 2002 la investigadora presentó un estudio que es en una llamada de atención y una crítica para aquellos discursos generados desde las "otras" voces, desde los feminismos "periféricos", desde la "frontera" o desde el "tercer mundo", es decir, los discursos que desde las diferentes disciplinas nombran al otro como el diferente.

Además Jabardo pone de manifiesto que frente a la tendencia de un discurso hegemónico que ha incorporado el neorracismo como base de lo que son los nuevos discursos del multiculturalismo, la nueva literatura que conecta género e inmigración está introduciendo nuevos patrones. *"Frente a las visiones esencialistas, se habla de identidades múltiples, frente a las raíces como signo identitario se habla de rutas, frente a discursos culturalistas se habla de identidades diaspóricas o transnacionales. Así que cada vez es más habitual encontrar en esta bibliografía ejemplos en los que las mujeres no parecen sujetas a categorías fijas, historias en las que las mujeres han ido reinventándose"* (Jabardo, 2002:41).

Describe algunos casos en donde la inmigración se presenta como el vehículo/canal de la emancipación, frente a imágenes de mujeres negras y mujeres árabes, mujeres recluidas en matrimonios concertados, polígamos o ambos, es decir, señala los contrastes que se empiezan a introducir como nuevos perfiles y que tienen que ver con: mujeres trabajadoras, mujeres que han emigrado solas y contribuyen o sostienen la economía familiar, mujeres que son capaces de reconstruir sus redes sociales al margen de las masculinas, mujeres con representatividad política y discurso público, sin embargo, el contraste entre ambas posiciones lleva a repensar nuevamente las categorías o las etiquetas que se les asigna a las mujeres del lado de la emancipación. Y sigue dejando a las otras, a las que se ubica en la categoría de dependientes, bajo el paraguas de la sumisión.

Lo interesante de la reflexión de esta investigación, es

que la académica hace recorrido histórico sobre las raíces del feminismo negro, pormenoriza en los detalles culminantes, sobre los conflictos y contradicciones que a lo largo de los años el feminismo negro ha ido entretejiendo, para finalmente aterrizarlas en la creciente transformación de éste y la introducción de numerosos movimientos simpatizantes que se le adhieren, entre los que destacan las feminista blancas quienes en un principio tomaron las causas de una manera universal para posteriormente entrar en un conflicto, que radica principalmente en esa universalidad.

Este estudio me permitió visualizar los discursos académicos que en torno a las mujeres africanas se realizan, las discusiones y diferentes planteamientos que desde occidente se tejen, y lo más importante sensibilizarme sobre el abordaje de un segmento de la población determinante en mi investigación, ya que si bien trabajaría con la infancia, las madres ejercen un papel determinante en la sociedad gambiana en cuanto a la crianza de hijos se refieren, ellas se convertirían en los sucesivos en mi referente, en mi entrada y aceptación dentro de la sociedad de Lamin. Repensar, analizar y entender que sienten las mujeres, como penetran esos discursos feministas en las amas de casa, en la mujer que limpia pescado, la mujer que lava ajeno o las mujeres que diariamente cultivan las tierras, o en las que venden mangos en los mercados fue sin duda un aspecto que estaba ansiosa por descubrir.

Encontrar puntos de concordancia, leer entre líneas, hilar pensamientos con acciones y realidades a la luz de de discursos feministas, que de diferentes maneras van penetrando aun en las sociedades más aisladas en Gambia, me permitió contrastar realidades, y descubrir que las mujeres, las madres de mis estudiantes se encaminan en un proceso de actrices sociales deseosas de ser descubiertas a través de sus hijos e hijas, es decir, son ellas quienes impulsan a sus niños y niñas con mayor ahincó para que sean ellos y ellas quienes tengan un futuro mejor, y por consiguiente

asumen que también a ellas les irá mejor y tendrán una vejez no con tantas carencias. Poco a poco los discursos feministas permean en la cotidianidad de esas mujeres alejadas de la academia, y hay que entender la infinita gama de matices que detrás de su voz, de su actuar, de su pensar existe para entender o descifrar que detrás de ese discurso coloquial hay una doble realización: la de ellas a través de sus hijos e hijas.

Otro de los estudios que se tomó como referencia fue la investigación de los profesores académicos del Colegio de México, Yisel Arce, Mónica Cejas y Mario Rufer, quienes reflexionan sobre la actualidad en Sudáfrica. El trasfondo de este artículo también tiene una tendencia un tanto feminista, ya que la investigación en principio se planteó bajo los festejos del L aniversario de la Gran Marcha de Mujeres, celebrada el 9 de agosto de 1956 hacia los *Union Buildings* [Sede del Gobierno] en Pretoria, para protestar contra las leyes del *apartheid*, y que año con año llama la atención de miles de personas que viajan hasta Sudáfrica para participar y a su manera apoyar. Los investigadores asistieron en el 2006 y desde diferentes enfoques sociales abordan este caso.

El artículo muestra tres aspectos de la Sudáfrica de hoy, el primero hace referencia al caso del candidato a la presidencia de ese país, Jacob Zuma, que cuenta con el mayor número de simpatizantes, quien además está involucrado en un par de casos de corrupción y fraude en el gobierno, además de un caso por violación de una mujer seropositiva y activista contra el sida. Caso que por cierto el estado lo declara inocente. La efervescencia de este panorama político es paralela a la densidad que alcanza esa semana, lo que permite visualizar el más largo duelo entre los intentos por naturalizar una narrativa de género moderna-globalizante, traduciendo sus significados en función de un discurso que habilita el ingreso de la nación *post-apartheid* al mundo global y a las múltiples resistencias al mismo, a veces apelando al discurso de la "tradicón".

El caso Zuma, puso de manifiesto un nacionalismo que

se presenta a la vez como proyecto moderno de transformación de la tradición a favor de las nuevas identidades y cómo una reconstrucción de valores tradicionales auténticos de un pasado que se pretende común, es decir, Zuma 100% Zulo Boy alude a una autenticidad y legítima acción frente al cuerpo femenino, reinterpreta formas de entender la sexualidad y al hacerlo la naturaliza prescribiendo cómo deben ser y actuar los hombres y mujeres (incluyendo nociones de feminidad y masculinidad y de identidad femenina y masculina “correctas” o “moralmente aceptadas”) (Cejas en Arce, Cejas y Rufer, 2007).

Mario Rufer por su parte, hace una reflexión sobre la configuración de la identidad y de la diferencia en la presentación de sí de la “nueva nación”. La reflexión la va hilvanando a través de los discursos que sostiene a lo largo de su viaje de tres semanas, con diferentes personas con quienes interactúa en Sudáfrica. En un intento por descubrir la intersección que une a todos estos actores sociales que desde diferentes ópticas cotidianas se asumen como “africanos”, “sudafricanos”, “negros, pero no africanos”, pone en evidencia contradicciones que la experiencia de la nación y su pertenencia a ella son altamente complejas y más que nunca palpables en tiempos de la globalización, por lo cual la dominación no es nunca compacta, asegura Rufer, la resistencia nunca homogénea, ni el subalterno es capaz de permanecer allí fijado mediante una política de la perseverancia o el heroísmo (Rufer en Arce Cejas y Rufer, 2007).

Finalmente Rufer asegura que dichas contradicciones no son antagónicas, sino parte cabal de la imaginación política y de su práctica. *“No se trata en lo absoluto de una proclama en tono de denuncia, al contrario, es un principio epistemológico básico que necesita plantearse analíticamente para comprender realidades contemporáneas tan complejas como la sudafricana”* (Rufer, en Arce, Cejas y Rufer, 2007:724).

En el mismo artículo Yissel Arce Padrón, hace una revisión crítica de la nación *post-apartheid* desde las artes visuales. Su intervención inicia con una visita a la exposición permanente de artes visuales en donde exhiben una exposición permanente sobre una década de democracia, organizada por la Galería Nacional Sudafricana. A lo largo de 9 salas en donde exhiben obras más de 150 artistas sudafricanos, la autora indaga en los artilugios y tensiones del contexto político y cultural de una nación *post-apartheid*. Pone en evidencia que la prolijidad y densidad simbólica de las memorias críticas que emergen de la exposición, complejizan el panorama metafórico que ejerce el discurso oficial, al proponer como la mejor herramienta para la reconciliación nacional una nueva imagen de la nación como algo ni blanco ni negro, sino un arcoíris.

Arce Padrón destaca que las artes visuales en Sudáfrica desempeñan un rol protagónico en el cuestionamiento crítico del crecimiento y la madurez del proceso democrático de una nación en transición, cuya transformación necesariamente se deriva y está en estrecha dependencia con los hechos de un pasado demasiado reciente. Asegura que lo verdaderamente valioso de las artes visuales en ese país, es la incesante presencia de las inquietudes a través de las cuales movilizan el espacio de la creación artística e interrogan a las nuevas configuraciones de poder que mantienen y reproducen la desigualdad estructural a través de sus prácticas cotidianas. *“En estos artistas los términos de reimaginar y reinscribir la nación se producen performativamente, es decir, en los intersticios de un espectro de prácticas, de acciones en el espacio mismo del transcurrir de la obra de arte”* (Arce, en Arce Cejas y Rufer, 2007:735).

Aunque en apariencia podrían parecer totalmente antagónicos los tres puntos de vista que se relatan en un mismo artículo, los tres conservan una línea de reflexión que para nuestra investigación fue contundente: nuevamente el papel de la mujer y los “feminismos alternos”, el discurso

de nombrar al otro dentro de un país africano y distinguir diferencias entre el negro sudafricano y el negro africano y finalmente los discursos visuales que emergen desde las artes en un país africano con un pasado marcado por los lamentables hechos del *apartheid*. Dichos puntos de vista ubicaron un panorama actual de un país africano cuyos hechos históricos tristemente lo han dado a conocer, y que permitieron reflexionar sobre tres puntos medulares de esta tesis: el lugar que ocupan las mujeres y cómo son vistas en la jerarquía africana; el discurso del otro cómo es percibido por los mismos africanos, quién es el otro y finalmente los discursos visuales que se leen a través del arte y sus artistas plásticos. Es decir, temas que sí bien son periféricos no se pueden eludir porque atraviesan lo largo y ancho de las reflexiones dialógicas que se abordaron en Gambia. Permitieron además sondear el papel de la globalización y sus impactos, sin perder de vista sobre todo, que aunque se trata del mismo continente la problemática sociocultural y política en todos los países del África negra es muy similar, sin embargo, los factores coloniales o centralistas los afecta de diferentes maneras, dependiendo lo que cada país aporta económicamente a los países de primer mundo y que tienen que ver con sus riquezas naturales exportables. Los siguientes estudios hablan más ampliamente sobre el tema.

A continuación se presentan dos estudios diferentes, pero de la misma autora, que enmarcan los factores socioeconómicos e históricos que han determinado el rumbo de los países africanos. Stella Maris Shmite, de la Universidad de la Palma en Argentina, tiene un amplio recorrido en el tema, en de su publicación: “De las ideas eurocéntricas a la construcción del espacio africano” (2007), hace un análisis de la evolución y las formas de inserción de África negra, en el sistema capitalista mundial. Por un lado, plantea el análisis de esta unidad regional desde argumentaciones teóricas actuales (bajo las teorías poscolonial y la teoría del sistema-mundo); por otro lado, tratar de mostrar la transposición de las ideas (los saberes eurocéntricos de la sociedad liberal

europea) en la organización del espacio, para demostrar cómo el espacio africano fue moldeado por factores externos, es decir, trata de revelar la articulación que existe entre los saberes sociales gestados en la modernidad europea y las acciones desarrolladas sobre el territorio.

En su primer artículo explica que actualmente el proceso de globalización ha tenido un fuerte impacto en el continente africano, que únicamente ha reafirmando desequilibrios provocados por el modelo europeo que se estableció como superior durante la colonización-descolonización. La carencia de soportes teórico-metodológicos, implicaría el riesgo de transformar el análisis espacial de “lo colonial” o derivado del colonialismo, en un concepto abstracto, sin historia. Es por ello que el conocimiento de la historia y, con mayor exactitud, la interpretación de la evolución social, política y económica de una unidad espacial son los ejes claves que facilitan la comprensión de la articulación espacio-temporal en el presente de África.

En el segundo artículo de la misma autora, desarrolla más ampliamente las múltiples causas de los grandes conflictos por los que atraviesa el África actual y que ella aborda desde las causas históricas, entre las que describe como: una incompleta formación de los estados, las fracturas étnico religiosas y los desequilibrios sociales y territoriales. Las causas anteriores, explica, se refuerzan con la lucha política y económica por el control de los recursos naturales, así como las demandas de autonomía o independencia. “*No son conflictos aislados, locales o regionales, son conflictos donde la interpretación de la relación local-global no puede estar ausente para comprender la configuración actual del territorio africano*” (Shmite, 2007:120).

Hasta aquí hemos abordado a grandes rasgos una parte de los estudios que de manera general dan pautas para entender desde la historia los estragos socio-económicos y políticos que afectan a ese continente, ninguno de estos estudios habla acerca de lo que pasa con la educación o



Blázquez, S. (2012).
[Fotografía durante la
investigación]. **Fotografía
Independiente.**

acerca de los miles de niños y niñas y adolescentes que asisten a las escuelas, o bien si estos estragos económicos afectan, o tiene algo que ver con la actualidad educativa de ese continente. No es que lo hayan omitido, es que en mi búsqueda por encontrar versiones que me acercaran a mi objeto de estudio, me di cuenta que la educación es un punto y aparte, y actualmente no existen estudios que den cuenta de ello, sí existe información, en contextos informativos globales en donde de manera descriptiva aportan datos estadísticos, pero de ahí en fuera no existe más que un par de documentales como el de *Binta y la gran idea*, del director español Javier Fesser cortometraje rodado en Senegal, que invita a la reflexión de por qué se debe influir en la mentalidad tradicionalista de muchos lugares de África en la que no se permite que los niños y niñas africanas asistan a la escuela, lo que deja entrever la existencia de graves problemas en el mundo de la educación; o qué decir de *The first grade* [El escolar], dirigida por Justin Chadwick, film en donde narra la historia de un viejo keniano de 84 años que luego de muchos años de tortura en la prisión por pertenecer al régimen anticolonialista *Mao Mao*, decide aprender a leer y escribir, cuando el Gobierno keniano anuncia la obligatoriedad escolar para todos. (Fesser, 2007 y Chadwick, 2010).

En nuestro afán por encontrar algo que realmente aportara un panorama más actual y cualitativo sobre el tema educativo en Gambia, se encontró un único estudio de la profesora Anna Farjas Bonet (2011), quien da un panorama más fresco sobre el proceso de escolarización en Gambia. Este trabajo muestra un recuento detallado sobre los modelos educativos que actualmente tiene Gambia, explica por un lado el sentido de la educación occidental representada por las escuelas de modelo británico y por el otro, la educación con tres tipos de instituciones educativas coránicas (*jarañimbés, madrasas y maisis*). La investigación doctoral que profundiza sobre el proceso migratorio gambiano en la provincia de Girona: el caso de Banyoles, Olot y Salt, poen al descubierto solo datos estadísticos sobre el tema y gran parte de ese

estudio lo realiza en Girona donde se encuentra la comunidad más grande de gambianos en España. El trabajo de campo lo realizó de noviembre de 2000 a febrero de 2011. Tiempo en el que se empapó sobre la situación persistente de las escuelas en Gambia.

Su estudio es un rico documento cargado de datos informativos, etnográficos y descriptivos sobre el panorama educativo en Gambia. Información por demás importante para el presente estudio, pues su extenuante panorama permitió ubicar de manera general la situación de la Gambia rural y profunda. Además se trata del único documento actual que hace referencia a la educación y los factores externos e internos que tiene ese país para escolarizar a su gente. Su planteamiento cuantitativo (y sobre todo la falta de análisis más profundo y dilatado de éstas realidades) nos muestra de forma muy contundente qué incomprensibles pueden ser los datos aislados sin el debido análisis del contexto y la participación en la vida de las comunidades estudiadas.

Por otra parte, para visualizar la parte artística en esta tesis se tomaron en cuenta cuatro estudios, que tienen como común denominador el arte desde sus muy amplias perspectivas, son enfocados de manera abismalmente diferente, los dos primeros hablan sobre las aportaciones del arte africano al mundo de occidente y contrariamente la exclusión del arte africano en el mercado de occidente y los dos últimos abordan el arte desde una perspectiva fotográfica discursiva y crítica.

Empezaremos entonces por el estudio de Luis Badosa, investigador de la Escuela Superior de Bellas Artes de Bilbao, quien hace un viaje, en sentido metafórico, de vuelta al corazón de África a través de la iconografía industrial en la colección Pigozzi, en este pone en evidencia cómo en un primer viaje de ida las vanguardias históricas de principios de siglo XX quedaron fascinadas por la belleza formal de la estética tribal (máscaras, colores, síntesis de formas, etc.) de muchas culturas africanas, en un segundo viaje de vuelta,

somos ahora nosotros los que quedamos sorprendidos por la repercusión de los colores «pop» y la asimilación formal epidérmica de la estética occidental en unas sociedades que luchan por sobrevivir en un mundo globalizado, donde el subdesarrollo convive con las imágenes de un paraíso utópico en el que la tecnología y el consumismo alimentan los espejismos en un desierto lleno de sol, magia y tradiciones ancestrales.

El autor pone de relieve detalles contundentes que conectan tanto la obra de occidente con la tendencia africana y viceversa, y explica que siguiendo los discursos plásticos entre los artistas (tanto africanos como europeos), la tendencia se encamina hacia un mundo más comercial, uniforme y globalizado donde desaparecerán los antiguos dioses tribales y los espíritus de las viejas culturas. *“La vida se acerca cada día más a la máquina y a la productividad comercial que el arte refleja. Las viejas tradiciones van quedando reservadas tan sólo como elemento residual circunscrito a áreas artesanales”* (Badosa, 2008:109).

Por otra parte, el estudio realizado en el 2003 por Lourdes Méndez de la Universidad del país Vasco, abre el debate que provocó “la exotización del Otro artista” en la exposición *Magiciens de la Terre* [Los magos de la tierra] de 1989. Ella considera que esa exhibición artística es solo una muestra de cómo ha afectado al arte y a los artistas africanos el colonialismo y el postcolonialismo, sobre todo a la hora de comercializar obras en el mercado mundial del arte contemporáneo, pues la regulación se efectúa a través de conflictos entre los grandes actores culturales y económicos que nombran y teorizan los movimientos y controlan la oferta, y éstos se encuentran en occidente (Méndez, 2003).

Explica cómo, a lo largo de los noventa, tres hechos interrelacionados desencadenaron una seria reflexión sobre el arte africano, los hechos son: la presencia de especialistas de origen africano en los mundos del arte, la organización de bienales en algunas ciudades africanas, y la mundialización

del mercado del arte. Éstos hechos sin duda contribuyeron a la emergencia internacional del arte contemporáneo de África. Pero, destaca que en la actualidad como consecuencia del colonialismo, numerosas culturas africanas modificaron sus formas tradicionales de expresión artística incorporando nuevos materiales, herramientas, estilos y temáticas. Ese proceso, actualmente enlazado como señal de “hibridación”, fue interpretado por expertos occidentales en arte o en antropología como indicio de aculturación.

Su estudio también destaca las limitaciones a las que continuamente el arte africano está expuesto, tanto los artistas como el arte africano se enfrentan a la categorización que el discurso experto occidental distinguió, y que tienen que ver con la clasificación de los objetos “falsos”, con escasas cualidades estéticas y de poco valor económico; y los “auténticos”, pero que pese a dichas jerarquizaciones están expuestos en los museos etnográficos o vendidos en galerías especializadas en arte “tribal” (Méndez, 2003).

Posteriormente señala que dicha jerarquización gestada bajo las nociones occidentales del arte “moderno” y “contemporáneo” no dan cabida a la experiencia histórica africana. *“Lo moderno va de la mano del colonialismo y se identifica muy de cerca con la imposición de transformaciones sociales y económicas basadas sobre teorías colonialistas de ‘mejorar al nativo’. Lo contemporáneo, que se ha construido a través de un proceso de ‘bricolaje’ sobre estructuras ya existentes, el arte contemporáneo africano es post-colonial en términos de fechas, pero al igual que el arte contemporáneo Occidental, no puede explicarse o describirse adecuadamente fuera de la referencia a ese contexto histórico”* (Méndez, 2003:67).

Los dos estudios anteriores brindan un panorama general sobre cómo las visiones eurocentristas invaden los espacios y conceptos artísticos, además pone en evidencia la tendencia postcolonialista, que los africanos han retomado en sus discursos visuales, y que se vincula directamente al

mercado contemporáneo que actualmente rige el arte. Por desgracia, esa tendencia y fusión artística no escapa a la frivolidad del fenómeno globalizador. Al finalizar las lecturas de ambos artículos te deja entrever ese tufillo de racismo que penetra en todos los ámbitos de la vida, esas desigualdades de las que todo el mundo sabe pero que todo mundo tapa con indiferencia o con discursos paternalistas. Desigualdades que están ahí y permean en todos los aspectos de la vida social. Repensar la situación artística africana, su inserción y concepción en el occidente fue una de las reflexiones que aportó a esta investigación.

Finalmente, pero no menos importante tenemos dos estudios cuyo abordaje y análisis se centra en los discursos fotográficos de África. El primero se trata de un trabajo realizado por la investigadora Leila Koivunen, que es su libro en donde detalla “La visión actual que mantiene “Occidente” sobre África, y que tiene sus raíces en el pasado” (2009). En él pormenoriza la imagen de África que fue creada y acuñada durante el siglo XIX en las diversas exploraciones que hicieron los europeos hacia ese continente. Ahí, focaliza las dinámicas y prácticas de visualización de regiones y de gente que eran desconocidas para los europeos. La autora utiliza las ilustraciones que los viajeros realizaron en su travesía por el viejo continente tratando de mostrar, el proceso de producción de las imágenes que permiten que los lugares y la gente extraña para los europeos aparecieran de la forma en que fueron mostradas.

El análisis discursivo de la autora lo basa en los poco más de setenta libros de veinte exploradores, y utiliza, además alrededor de 100 ilustraciones producidas por estos viajeros, echa mano también de otros materiales provenientes de museos y archivos. Lo sobresaliente del estudio, es cuando muestra como muchas de las imágenes que aparecieron publicadas en Inglaterra y el resto de Europa fueron modificadas. Muchas de esas fotografías fueron completadas en las manos de los artistas y delineantes. Algunas veces

imaginarios y extraños paisajes fueron copiados, mejorados o simplemente inventados. Es por esto que muchos de estos paisajes divergían considerablemente del ambiente real africano (Koivunen, 2009).

El trabajo de Leila Koivunen no sólo aborda la historia de las exploraciones al continente Africano, sino que explora el arte europeo. Su más valioso aporte es demostrar como la idea que tenemos actualmente de ese continente fue creada en los talleres artísticos europeos que buscaron resaltar a través de imágenes lo que se creía que era África. Un muy buen acierto de este estudio es que se trata de una valiosa guía para entender cómo se deben trabajar las fuentes iconográficas; hasta el momento no muchos países colonizados que hayan prestado atención al proceso de producción y diseño de imágenes difundidas en Europa, lo que indudablemente daría mayores luces sobre el imaginario construido alrededor de África o América.

Por su parte Andrés Cartagena Troche, profesor de la Universidad de Puerto Rico hace un estudio sobre las representaciones de la barbarie, el tribalismo, y exóticos safaris que se publican sobre África en la revista *National Geographic*, desde 1888-2010. Explica que desde hace mucho tiempo África es objeto de estudios constantes por parte de esa revista, y desde 1888 al 2010, alrededor de 300 artículos hacen referencia a ese continente. El autor no sólo se conforma con escudriñar en los discursos visuales de la revista, sino que además los constata con los discursos verbales (textos escritos) que acompañan las fotografías africanas. La combinación pone en evidencia como el *National Geographic* también ha servido de instrumento para la promoción de ideas imperialistas y colonialistas engrandeciendo los supuestos beneficios que aportan a los pueblos colonizados.

Entre los muchos artículos que Cartagena Troche consultó para su investigación descubre que ya varios investigadores, desde diversos ángulos, habían llegado a la

misma conclusión: que la revista *National Geographic* es muy criticada por la publicación de artículos que tienen un sentido imperialista. La representación de varios artículos y fotografías en África sigue un patrón que representa una alteridad salvaje frente a un mundo civilizado. Esta representación en cierta medida, crea una imagen del continente como un lugar donde la gente puede ir en un safari, buscar exploración y aventuras (Cartagena, 2010).

El autor toma como ejemplos determinados textos en donde algunos reporteros reconocen abiertamente que tras la llegada de los europeos al continente, éstos trajeron un montón de cambios, además que estos encuentros entre africanos y europeos trastocaron la formación de los desarrollos sociales, políticos, económicos y tecnológicos en el continente. Explica que esos discursos enaltecen la llegada de la tecnología de occidente en los pueblos africanos, y son discursos que de manera explícita narran como la llegada de algunas máquinas causaron pavor a una comunidad, sin embargo, luego de que los lugareños vieron que no se trataba de ningún “monstruo que echaba humo”, comenzaron a dejarles ofrendas u obsequios como muestra de agradecimiento por acercarlos esas nuevas tecnologías. (Cartagena, 2010).

Como parte de las conclusiones que el investigador presenta, afirma que los artículos de la revistas nos permiten descubrir cómo este medio produce un conocimiento que no es inocente, libre de prejuicios y juicios contra el continente. Uno de los propósitos de la investigación de Cartagena, es poner de relieve el hecho de que tenemos que empezar a mirar críticamente el conocimiento producido por *National Geographic* y reconocer que es más un vehículo de ideologías imperialistas y colonialistas. El caso de esta investigación es sólo un ejemplo del abordaje informativo de un sólo medio de difusión, entre los miles que reafirman la etiqueta que a lo largo del los años se ha gestado en torno al continente africano.



Cita Visual Literal.
Cartagena (2010).

Ambos artículos sitúan la fotografía documental en el contexto investigativo y además hacen una lectura crítica de discursos visuales, discursos que por mucho tiempo no habían sido cuestionados. Dichos estudios reafirmaron el interés por descubrir y entender que es momento de mover las luces y enfocar la cámara, pero ahora desde la experiencia y las opiniones de los actores sociales. Es momento de permitir que salgan a la luz las historias sociales pero sin trasfondos o tendencias eurocéntricas, poscoloniales, multiculturales o como se les quiera llamar, simplemente que se escuchen sus historias de manera horizontal, que se interpreten sus creaciones sin tener que pasar por la reglamentación artística vigente en occidente, que se lean sus discursos visuales desde sus argumentos cotidianos y porque no hasta simples, que no por ello dejan de ser importantes.

Definitivamente todos estas investigaciones, estudios y libros, fueron de gran ayuda, sin embargo, debo de aceptar que el mayor descubrimiento lo realice cuando conviví con esa sociedad, sólo hasta entonces y después de los dos primeros años cuando volví a releer toda esta información, tuve la

madurez de entender e identificar con mayor claridad las aportaciones de los autores que han escrito desde diferentes enfoques sobre África en general, solo hasta entonces pude percibir la gran importancia de sumergirte en las aguas del río de Gambia y descubrir quién desde la experiencia de sus conocimientos académicos y de su experiencia profesional detrás de un escritorio es capaz de hacer un análisis sin haber si quiera pisado alguna pedazo de tierra africana, o quien a la luz de una nostalgia enriquecida por las lecturas y apoyada por la documentación de un simposio o seminario ha hecho algún viaje corto sin despegarse de los ojos turísticos que solo le permite ver la superficie de una sociedad, sin atreverse a descubrir la profundidad de su entramado social.

Pero hay también quienes han pasado muchos años intentando entender una sociedad desbordante de información, han leído y releído los discursos visuales que por muchos años han prevalecido intactos, y han decidido cambiar la comodidad de una oficina en Europa o América por un campamento en medio de alguna comunidad, con lluvias torrenciales y en medio de un fuerte calor húmedo casi durante todo el año. En medio de un ambiente impregnado de mosquitos, para indagar más profundamente entre las voces, creaciones, en la experiencia, en el intercambio de conocimientos con las personas como un eslabón en una cadena de información que está en construcción y, en constante transformación.

2.2 Punto de partida metodológico.

Las ciencias humanas y sociales, se proponen explicar cómo somos los seres humanos, tanto individual como colectivamente, y contienen un cierto carácter autorreflexivo:

somos los propios seres humanos, los que tratamos de comprendernos y explicarnos a nosotros mismos *cómo somos y como vivimos* (Marín, 2012:20). Esta investigación se inscribe en el perfil de las ciencias humanas y sociales, bajo un paradigma cualitativo, ya que consideramos que es la metodología que mejor se ajusta, por permitir la descripción de datos, hechos, situaciones, historias, creaciones y casos, de la forma más objetiva posible, en un afán por comprender a profundidad la complejidad de circunstancias y los procesos involucrados en diferentes situaciones sociales educativas que deseamos investigar.

Son las metodologías cualitativas las que nos permitirán investigar a través de formas refinadas y sofisticadas de conversación, y en ocasiones de diálogo, con otras personas o colectivos llegar a entender e interpretar adecuadamente aquel campo de investigación que deseamos conocer. Actualmente hay una gran variedad de modelos cualitativos de investigación, así como técnicas de investigación como la observación participante y la entrevista abierta, además por supuesto de metodología de más reciente creación como las horizontales, entre las que destacan *Entre voces* que se nutre de varias disciplinas como los estudios culturales, las variadas modalidades etnografía, la Investigación Acción Participante, entre otras, sin embargo, la principal aportación es que permite estudiar contextos nacidos desde la desigualdad con un método de investigación nacido en los llamados “otros grupos”.

Para complementar y abordar el tema de esta investigación adecuadamente nos apoyamos de la Investigación Basada en el Arte, que si bien nació como una derivación de la metodología cualitativa, a lo largo del tiempo las diferencias han ido cobrando notoriedad, como lo es que recurren a análisis, argumentos, representación de datos y conclusiones de lenguajes verbales, ya sea escrito u oral, y las metodologías artísticas se amplían a otro tipo de lenguajes como los musicales, visuales, corporales,



Metodología en el aula.
Fotoensayo realizado a partir de dos fotografías digitales de Ruiz, A. (arriba) y una fotografía de la autora, (2010).

audiovisuales, etc. Otra notoria diferencia es que la calidad artística y estética de los textos verbales y de las imágenes visuales y sonoras, cuando se trabaja con investigaciones artísticas, es una condición absolutamente necesaria. La tercera y última diferencia según el doctor Marín Viadel, es que tienen la posibilidad de abrirse a formas discursivas propias de la ficción, por considerarlas un ámbito característico de las creaciones artísticas, y que no tiene cabida en las metodologías cualitativas, por considerar que no se puede prescindir de datos empíricos (Marín Viadel, 2012).

Es oportuno decir, que para esta investigación se tomaron en cuenta ambas metodologías (*Entre voces* y la Investigación Basada en el Arte), por considerar que en el fondo ambas se entrelazan y enriquecen, mientras que una nos permite introducirnos en la sociedad desde su más profundo sentido humano, de una manera horizontal, sin olvidar la importancia de los actores sociales, fomentando el diálogo no sólo verbal, sino en todas sus amplias expresiones, la otra nos ayuda a sustentar análisis puntuales de sus manifestaciones, de sus creaciones, de sus imágenes, de sus voces, nos permite entender, visualizar el alma que hay dentro de sus creaciones. Ambas se complementan, se entrelazan, se funden, se delimitan, pero lo más importante es que ambas coadyuvan a entender con mayor claridad objetiva qué pasa dentro de una comunidad con las características de Lamin.

Entendemos que la participación de varias voces en este trabajo es más que la metodología fundamental, pues consideramos que los diálogos *Entre Voces* se construyen a la luz del respeto y la participación de todos, abogamos por la supervivencia de todas las culturas y por el reconocimiento como su garantía. Proponemos una reflexión en donde el centro de la discusión sea el diálogo, pero un diálogo *entrecultural* que se entiende como el proceso que abarca el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes

étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuos, en donde exista la libertad y la capacidad para expresarse, pero también la voluntad y la facultad de escuchar las opiniones de los demás.

Por otro lado, situamos la discusión en el espacio público educativo-artístico-creativo por considerarlo un punto de interacción importante en la comunidad gambiana. Desde ahí insertamos la investigación basada en el arte y entrelazamos los conceptos antes mencionados con la fotografía, que es el eje central de esta investigación pues gracias a ella nos introducimos en los rincones de la cultura gambiana desde la perspectiva infantil. Entendemos este rubro desde la manera sencilla como Fontcuberta nos lo plantea: “*La fotografía es uno de los agentes que nos ayuda a construir nuestra realidad a través de imágenes y su riqueza radica a la hora de entablar diálogos con los públicos, partiendo de que el fotógrafo en estos tiempos actuales ya no es tanto el que produce (la foto) sino el prescriptor, es decir, el que asigna el sentido*” (Fontcubert, 2010:29), permitiendo en este caso que sean los protagonistas de la comunidad de Lamin los que nos cuenten su historia, su vida y sus vivencias.

2.3 La metodología *Entre voces*.

Muy a menudo escuchamos que estamos viviendo en una cultura visual, y muchas de esas imágenes nos hacen reflexionar sobre los efectos positivos o negativos que tiene en la infancia su consumo compulsivo, de tal manera que en una sociedad como la nuestra en donde estamos expuestos a miles de mensajes visuales al día, surgen varias preguntas: qué sienten los niños y niñas ante ello? Cómo interpretan todos los mensajes que reciben? De qué manera seleccionan



Blanco, S. (2012). *Reflexión entre voces*. **Fotografía Independiente**.

los mensajes visuales que les interesan y cómo los adaptan a su vida? Pasa lo mismo en todas las culturas? Es evidente que puede surgir un sinnúmero de cuestionamientos, que ya muchos investigadores se han planteado, y a los que sin duda desde diferentes enfoques han respondido.

Y en medio de una cultura visual, en un mundo globalizado, en un mundo donde los mensajes cada vez nos llegan más rápido y son más agresivos para homogenizar lo local, ¿cómo pretendemos dialogar en un espacio público educativo en donde los principales protagonistas deseamos que sean los niños y niñas? Cómo hacer que ellos nos cuenten cómo ven el mundo? La intersección que une la cultura visual, la educación y el espacio público con la infancia de Lamin, Gambia, es lo que el presente estudio intenta analizar *Entre Voces*, escuchando sus voces, su experiencia, su visión, sus sentimientos, su historia, bajo un contenido que refleje su propia cultura desde su perspectiva narrado desde lo local. El aporte cultural del estudio consiste en concientizar sobre la importancia de los niños y niñas dentro de la comunidad, así como de sus contenidos discursivos de las acciones vertidas dentro del espacio público, porque al fin de cuentas son ellos y ellas los herederos de un futuro no muy lejano.

Para abordar una investigación existen un sinnúmero de posibilidades que nos permitirían llegar a nuestros objetivos e hipótesis, sin embargo, consideramos que dada la peculiaridad de la comunidad *entrecultural* de Lamin y su convivencia con una población flotante multicultural que de muchas maneras impacta e ingiere en los imaginarios colectivos, consideramos que la metodología latinoamericana *Entre Voces*, es la que mejor se adapta a este contexto, por ser esta una metodología horizontal para el análisis de la comunicación *entrecultural* (en vez de interculturalidad, la diferencia es que aquí se dialoga desde aquellos elementos que exigen acuerdos), en la que queda implícito un entendimiento en donde las identidades no se fusionan, sino que se conservan, y a través del diálogo y en el conflicto se enriquecen.

“Entre voces... entrecultura, por lo tanto nombra las relaciones políticas “Entre” sujetos distintos, en el espacio público. *“Entre no sugiere acuerdo, compenetración o entendimiento; sugiere la exposición de lo propio frente a lo ajeno en un espacio político, donde los otros se exponen y al exponerse existen. Uso el prefijo –entre-, como se utiliza –entrever- o –entresacar-, es decir, pone en juego una fracción del todo. Me aparta del prefijo –inter- -interrelación, -intercambio-, o -interculturalidad-, que sugiere generalidad, equidad y reciprocidad”* (Corona, 2007:13).

Entre Voces no inventa el hilo negro, sino más bien se enriquece de varias corrientes analíticas para profundizar en el análisis de discursos o conocimientos generados desde la horizontalidad. Toma de la “comunicación acción”, una visión alternativa, en donde la política y la teoría no pueden estar separadas. *“Los efectos políticos (en la investigación y en el activismo) quedan opacados cuando se les divide entre teoría y práctica”* (Corona, 2012:69). Una de las directrices de esta metodología es que considera al sujeto siempre en construcción y toma en cuenta el planteamiento del teórico ruso Mijaíl Bajtín (1965), quien observa que la función del otro no es de contraste, como en el binomio ego/alter, en el que un yo se opone a un tú; en esta relación el sujeto es social precisamente por ser un fenómeno dialógico en que el otro es parte constitutiva del ser.

Entre voces, pretenden que la “autonomía de la propia mirada” tiene que ver con el hecho dialógico que se produce entre el investigador y el investigado, donde el oyente y el hablante toman turnos y traducen lo propio y lo ajeno para construir conocimiento propio y sobre el otro. En este sentido, nadie entra a la investigación con una autonomía anterior, esencial, originaria, sino que cada uno, investigador e investigado, se embarcan en un proceso por encontrar conocimiento a partir de un juego de espejos, en el que cada uno se reconoce por la mirada que el otro, en una situación horizontal, le devuelve. Esta “autonomía de la

propia mirada” implica que al mostrarse ambos, uno frente al otro, se dicen quiénes son a diferencia del “yo digo quién eres tú” del investigador que no es horizontal (Corona, 2012).

La autoría *Entre Voces* supone horizontalidad desde el momento de construir el propósito del estudio. De allí se desprenden conceptos y técnicas. Como primer momento, el conflicto generador provoca el diálogo que produce la investigación conjunta. En el encuentro, al aproximarse al mundo de los otros, mientras que éstos se inscriben en la esfera de sentido del investigador, es decir, se construye la comunicación entre ambos. De esta manera se transforman las condiciones primero para nombrarse correctamente ambas partes, para después alejarnos de la relación sujeto-objeto para nombrarnos sujeto-sujeto, es así como empieza una investigación realizada a varias voces. Los objetivos, las metas y las técnicas, se negocian y como resultado tenemos el aprendizaje mutuo obtenido de esta práctica (Pérez, 2012).

“Entre Voces... intenta contribuir a imaginar nuevas formas de comunicación” (Corona, 2007:34), *Entre Voces*, tiene eco y esos ecos se transforman en palabras, en diálogos, en dibujos, pinturas, juegos, cantos, fotos, música, etc., y son herramientas fundamentales, en aras de convivir en un espacio público. Si bien es cierto que mediante el lenguaje y gracias a la palabra el mundo se revela como un espacio habitable, el lenguaje y la palabra conlleva siempre una acción, y esas acciones son en todo caso de las que nos valdremos, pues intentamos comunicar no solo en los límites de la palabra y el lenguaje, sino en un amplio sentido, entre cantos, entre juegos, entre fotos, entre palabras y entre dibujos contar la realidad de esa comunidad sin interlocutores, pero si acompañados del respeto a su cultura.

La Investigación Basada en las Artes, es un componente importante para este estudio, además de que empatan en muchos sentidos con las metodologías horizontales, el arte-investigación coadyuva en el análisis eficaz

de diálogos artísticos (literarios, visuales y preformativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación (Eisner, 2006). Por lo tanto los dibujos, las historias o la utilización de viñetas o fotografías no sólo actúan como disparadores en una entrevista, sino que también ayudan a conectar abstracciones ideológicas con situaciones específicas, y al utilizar tanto elementos personales como colectivos de la experiencia cultural.

Por lo tanto, los diálogos visuales, verbales y artísticos que componen cada cultura transmiten las formas de ver el mundo, de afrontar la vida y son esos diálogos los que articulan la realidad. Las mutaciones que podemos utilizar para dialogar, vinculan la comunicación y la acción, porque al “decir cosas, hacemos cosas” y asumimos compromisos, por lo tanto, es importante descifrar los mensajes emanados en los discursos de nuestro campo de investigación sin perder de vista el contexto en el que se desarrollan.

En este sentido, cómo es que al pintar comunicamos? Cómo es que a través de una canción o un baile enviamos a la sociedad un mensaje? Cómo un proceso tan complejo como lo es el acto de comunicar a través de la lengua, la pintura, la escultura, la danza, la literatura, etc. Puede generar en un grupo transformaciones y respuestas a nivel cultural o social? Esto es lo que denominamos mutaciones o metamorfosis en los discursos, porque no es algo estático, es algo dinámico, abierto, como lo es la realidad y las diversas formas que tenemos para comunicarnos, para dialogar, para dejar entrever nuestra ideas, para convivir en un espacio público, y es en este espacio justamente en donde nos valemos de la Investigación Basada en el Arte para descifrar a través de dichas mutaciones los mensajes profundos de esa realidad.

El espacio público que compartiremos con dicha comunidad será el contexto escolar. Los espacios de

experiencia y la significación colectiva, convierten a la escuela en un poderoso medio de transformación personal y social, y es a través de una educación activa donde se va gestando el arte comunitario o un arte como servicio a la comunidad. Lo que se pretende es que *Entre Voces* surja una educación con un enfoque artístico y creativo, tomando en cuenta los valores locales que genera los espacios de cultura escolar para la participación, donde se hace necesario el compromiso con los discursos *entreculturales* “del otro” para imaginar posibles futuros compartidos. La escuela, el barrio o la ciudad pueden ser escenarios para crear relaciones entre arte y comunidad como modelo de desarrollo social.

La propuesta explora los campos de la educación y la socialización como sinónimos basados en la reflexión artística, esa que encamina al sujeto a despertar, desarrollar y fomentar valores creativos y cognitivos del individuo, pero además le da valor y peso a todos los ejes y perfiles de la vida de cualquier ser humano. Por ello hablar de educación artística en el infante, es hablar propiamente de una forma de comunicación reflexiva, que intenta explayar a través de sus creaciones, de sus manifestaciones y a través de sus múltiples formas de comunicación que el niño y la niña sea capaz de decir lo que siente en total libertad, sin presionarlo a que utilice un sólo canal, sino más bien incitando a que utilice lo que este a su alcance.

Por lo tanto las creaciones, imágenes, voces, relatos, cantos, juegos, fotografías, etc. Son diálogos verbales, visuales y artísticos con los que se relacionan a los niños y niñas como quienes emiten un mensaje y el espectador quien lo recibe; el que lo disfruta y responde encontrando significados, sentimientos y valores, artísticos, estéticos y temáticos, con el único objetivo de construir entre todos una realidad que nos aporte conocimientos desde la perspectiva, desde las voces y desde el interior de los protagonistas.

2.4 La Investigación educativa basada en las Artes Visuales. [Arts Based Research]

Cuando visitas por primera vez cualquier país del África negra te maravilla independientemente del tipo de viajes que realices, ya sea por placer, de investigación, o de negocios, en cualquier caso tus expectativas quedan satisfechas. En el caso nuestro se intentaba explorar el espacio bajo la óptica escolar. Desde el principio descubrimos que hay mucho material de dónde echar mano, sus danzas, sus rituales, sus imágenes, sus creaciones son un impacto que choca contra la realidad que cada visitante trae consigo, quizá hasta llegas a tener la falsa ilusión de que esa cultura africana tiene más a flor de piel, más fresca, más vívida esa mezcla de arte, tradición, “modernidad” que forma parte de su cultura popular. No es sino hasta la pasividad de los meses, la cotidianidad de los días en la comunidad, la convivencia con las personas, las lecturas y la reflexión pasiva y la distancia del lugar de dónde vienes, cuando caes en cuenta de la ceguera temporal en la que vives en tu ciudad, y esa ceguera no te permite en ocasiones ver con claridad los encantos y rasgos de la cultura del país o la ciudad de dónde procedes.

Sin embargo, esa ceguera temporal, al llegar a un país nuevo, te permite empaparte con rapidez de la esencia del pueblo o la comunidad con la que deseas trabajar, ahí reconoces que por lo general el arte de un pueblo no se puede encerrar o etiquetar en un museo, o en una obra de arte. El concepto es mucho más amplio ya que los principios del arte se encaminan a despertar, desarrollar y fomentar los valores creativos y cognitivos del individuo, pero además dan valor y peso a todos los ejes y perfiles de la vida de cualquier ser humano; por ello fomentar una educación creativa basada en el arte, es hablar propiamente de una forma de comunicación, de expresión, es la posibilidad de explayar a través de creaciones, de manifestaciones y a través de múltiples facetas lo que el niño, la niña, el adulto, o cualquier



Landeros, I. (2010). *Arte reciclada*. **Fotografía Independiente**.

persona es capaz de decir y como lo quiera comunicar.

Nuestra realidad está llena de inesperadas narrativas visuales y artísticas, que se basan en conexiones, recreaciones e intertextualidades de imágenes de la vida diaria, puesto que *“en el campo de la cultura visual el fragmento de una imagen conecta con una secuencia de una película, o con la esquina de una cartelera o el escaparate frente al que hemos pasado, para producir nuevas narrativas que se forman a la vez por la experiencia de nuestro trayecto y nuestro inconsciente”* (Roggof, 1998:6). Y estas secuencias son pedazos de arte que tenemos al alcance de nuestra mano, y que se enriquecen con los diálogos, las historias y las creaciones artísticas que los propios protagonistas nos muestran, es ahí desde donde podemos indagar sus sentimientos más profundos.

El arte también se vincula a la investigación, haciendo de ésta una experiencia de aprendizaje y esta propuesta enlaza directamente el arte y la creatividad con el ámbito de la educación, ya Elliot Eisner (1981) planteó una manera de aproximación a la investigación basada en los procedimientos de la crítica artística en los años 70 y 80, y propuso un modelo de evaluación basado en este enfoque crítico, estaba abriendo el camino que ponía en evidencia los conocimientos y las experiencias derivadas de las artes visuales con concepciones y prácticas relacionadas con la educación en contextos escolares.

Es por eso que la Investigación educativa basada en las artes visuales (Visual Arts-based Educational Research), como afirma el Marín Viadel, tienen como objetivo fundamental *“integrar las formas artísticas en la didácticas de las artes, integrando en los procesos de enseñanza y aprendizaje estrategias y herramientas propias de los lenguajes artísticos, sin necesidad de traducirlos al lenguaje verbal”* (Marín Viadel, 2010:47). Por lo tanto, dicha perspectiva se inserta de manera inmediata en las necesidades comunicativas de la comunidad gambiana, y facilita a su vez la inspiración de contenidos artísticos que no sólo se ciñan a los conocidos, a las técnicas

o procedimientos que expresan las obras de los especialistas en el tema, sino más bien que se fundamenten en el uso de dichos contenidos artísticos como modelos de aprendizaje para facilitar las perspectivas críticas, las actitudes reflexivas y los procesos de desarrollo en los conocimientos educativos.

Definitivamente las metodologías artísticas aportan algunas ventajas sobre las investigaciones comunes, una de las cuales puede ser la complejidad con la que se abordan situaciones o problemas tanto personales como sociales. Al trabajar con las obras artísticas nos permite indagar con mayor profundidad y penetración en dicha problemática y para hacerlo se recurren a técnicas que son más evocativas que denotativas, además de la fuerte capacidad de empatía que propician las artes en los conflictos, dudas y deseos de grupos o personas en cualquier contexto (Marín, 2012).

Es importante resaltar entonces, que entre los muchos rasgos distintivos que caracterizan la Investigación Educativa Basada en el Arte, el presente estudio se coloca en la intersección que une los métodos considerados “empíricos” con métodos más introspectivos propios de las artes, como lo menciona McNiff, en el campo de las artes las investigaciones huyen de los laboratorios asépticos que controlan todas las variables cuantificables, porque entre otras cosas, el arte está inmerso en la vida, y la vida es todo menos esterilizada cuantificada y predecible. Además si nos referimos a la introspección de las personas y que éstas se conciben como un modo de introspección, se estimula la narración de historias vividas y experimentadas por el propio artista-investigador que sin duda, en ciencias sociales y educación, nos ayuda a avanzar en la teoría desde la práctica (McNiff, 2004).

Dentro del amplio espectro de formas de lenguajes y formas de representación que desarrollan las investigaciones basadas en el arte, para el presente estudio nos enfocaremos en la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales, sobre todo porque este estudio está sostenido por imágenes.

Se trata de nuevos procedimientos visuales que exploran nuevos modelos de fotografiar, dibujar, plasmar o crear la escuela, sus habitantes, sus conflictos sus deseos, de acuerdo a los propios objetivo teóricos y presupuestos epistemológicos de cada investigación.

El arte comunitario se basa en las políticas culturales y sociales de participación. De esta manera, también la comunidad educativa puede convertirse en lugar de actuación y ámbito de creación (pensar, sentir y actuar). Como motor de transformación social y educativa, replantea necesariamente el concepto de lugar, de pertenencia, de identidad y de relación. De esta manera, no es necesariamente la comunidad la que se hace visible a través del arte, sino que es el arte que toma forma y sentido a través de las acciones que realiza y promueve esa comunidad (Abad, 2009).

En este mismo sentido en una charla entrevista (sin publicar) realizada con Jesús Martín Barbero en el marco del II Congreso Internacional Intercultural en San Cristóbal de las Casas, México, (2011) refirió que en los últimos años, el arte dejó de ser lo que hacían los artistas en los estudios por encargo, y comenzó a transformarse en lo que hacían las personas, es decir, el arte comenzó a ser las historias de los protagonistas que se une en una cultura lingüística, en una cultura sonora y juntas comienzan a hacer una cultura sonora-visual, la cultura de la gente. *“El problema no es donde empieza o donde termina sino (si esta cultura) conecta o no, con las culturas visuales de la gente”*.

El arte tuvo un cambio profundo en los artistas, señaló Martín Barbero, cuando éstos dejaron de pintar por y para las iglesias y empezaron a pintar pasajes de la vida cotidiana, a partir de entonces dejan más en claro que los artistas están hechos con la música, con los ruidos, con los olores, con los sabores de la sociedad. En el arte se vierten muchos sentimientos, manifestaciones o maneras de externar algo; en el arte también está presente *“la formación de la sensibilidad y porque ningún ser humano es insensible, todos nacimos para*

ser creativos y el arte es un camino, por lo tanto la educación artística, la formación estética es un derecho ciudadano, un derecho fundamental para eso que nos piden los mercados internacionales y globalizadores: para ser innovadores”.

Por lo tanto la sensibilidad, la creatividad y el arte están presentes en todas las etapas de crecimiento de la infancia y existe además un vínculo silencioso entre ellas y los niños y niñas, es un lazo muy estrecho en donde la comunicación es más rápida, fluida y sin tantas complicaciones. Durante la estancia en Lamin los niños y niñas me enseñaron que el arte no es un reino en el que sólo los entrenados y estudiados pueden entrar. La verdad impresionante acerca de la imaginación de los niños y niñas es que, a pesar de su inexperiencia, en lo que los adultos pueden llamar pensamiento racional, sus imágenes penetran las emociones con fuerza y sutileza.

Indagar entonces en el espacio público que une el arte infantil con la comunidad de Lamin son ámbitos o aspectos que se comparten desde: la significación cultural, la apropiación del espacio, la experiencia estética, la creación de contextos significativos, la construcción de la identidad, la formación de símbolos, el placer por la transformación, las implicaciones corporales, la multisensorialidad, el desarrollo de actitudes sensibles, interés por los procesos más que por el resultado final, el reconocimiento de valores, etc. (Abad, 2009).

De tal manera que las características antes mencionadas encajan en las teorías que pretenden crear un encuentro entre las corrientes pedagógicas más contemporáneas y el arte alternativo con el propósito común de transformar la escuela, y ambos tienen la convicción de que a través de la educación se mueva la creatividad y sólo así la sociedad puede cambiar. Se trata de una actitud inspirada del sentimiento moderno, de la fe en el cambio como motor del progreso y la evolución. Actualmente, todas las estéticas, todos los lenguajes, todas las opciones son lícitas,

produciéndose un gran número de posibilidades que trae como consecuencia un rasgo eminentemente postmoderno: la diversidad.

2.5 La Fotografía como alternativa educativa e investigativa: Pautas para un análisis fotográfico.

“La historia de la fotografía es la crónica de un proceso de transustanciación, es el relato de cómo el mundo se hace arte. O de cómo el documento se hace pintura”, recuperando los términos de Boltanski de su libro: *Reconstrucción de un accidente que todavía no me ha sucedido y en el que encontré la muerte* (1969).

Las imágenes son un elemento fundamental en los procesos cognitivos que pretenden una permanencia a largo plazo en la memoria. Dicho de otro modo, es más fácil que acabemos recordando lo visto de forma concreta que con cualquier otra percepción más abstracta. La imagen fija suele tener un lenguaje propio, analizable, estudiable y por supuesto controlable. A lo largo de la historia se han ido creando imágenes que han podido cambiar el rumbo de la historia. La imagen fija es poder y la fotografía es imagen fija. Hoy en día seguimos utilizando la imagen fija como uno de los principales métodos de transmisión de información y de expresión artística. Mientras la radio y la televisión cada vez lo tienen más difícil para seguir manteniendo como en antaño datos de audiencia, la fotografía sigue manteniendo su grado de utilización, ganando cada vez más terreno al resto de soportes informativos.

Una fotografía es fácil de hacer, se transmite de forma rápida, por no decir instantánea, y lo que muestra puede ser analizado en profundidad debido a que su

exposición a la vista no es efímera como pasa con la imagen en movimiento. Por otro lado, la era digital indudablemente ha permitido un avance en la fotografía, pues como dice Pedro Meyer: *“la fotografía sigue siendo la misma, simplemente han evolucionado las herramientas de trabajo, enriqueciendo en consecuencia, el repertorio creativo”* (Meyer, 2006:35). Dicha evolución ha permitido que muchas más personas puedan usarla y transmitir así sus ideas, pensamientos, sensaciones, gustos, etc.

Los recursos tecnológicos de la actualidad podrían ser utilizados para evitar la ambigüedad y para dejar una huella indeleble en nuestra memoria, para crear obras maestras de nuestro tiempo. Al final, las computadoras, como las cámaras, se han revelado como mecanismos tecnológicos que dan sentido a los acontecimientos que configuran la escena de nuestro tiempo (Fontcuberta, 1995), y lo anterior posibilita que aún en condiciones y terrenos muy distantes la cámara, y por consecuencia las fotografías sean testigos silenciosos de nuestros andares, o compañeros inseparables de viajes, o bien, como el caso que nos ocupa sean herramientas que coadyuven a unir las voces de aquellos que desean comunicarnos algo.

Gracias a la fotografía, la humanidad ha adquirido el poder de percibir el ambiente y su existencia con nuevos ojos. Uno de los rasgos característicos de la fotografía, es la idéntica aceptación que recibe en todas las capas sociales. Penetra por igual en casa del obrero y del artesano como en la del tendero, del funcionario y del industrial. Por lo tanto, *“la importancia de la fotografía no sólo reside en el hecho de que es una creación sino sobre el hecho de que es uno de los medios más eficaces de moldear nuestras ideas y de influir en nuestro comportamiento”* (Fontcuberta, 2002:42).

Tenemos entonces que la fotografía casi en todo el mundo se ha popularizado tanto como cualquier otra diversión, tal como dice Susan Sontag: *“es sobre todo un rito social, una protección contra la ansiedad y un instrumento*



Landeros, I. (2010).
Fotos y niños.
Fotografía Independiente.

de poder” (Sontag, 2006:22), de tal manera que a través de los años se ha convertido en ese instrumento indispensable en los momentos conmemorativos y se ha hecho parte de la ceremonia en las bodas. Sin embargo, a pesar de sus alcances la fotografía como documento ha permeado de manera distintas en las sociedad de todo el mundo, no así la cámara o el equipo con el que se hacen las fotos. Por ejemplo en un continente como el africano y en una cultura como la gambiana, la fotografía como documento suele vérselo como un “privilegio”, que sólo en ocasiones especiales se puede tener, sin embargo, el valor estimativo sí es el mismo que en el resto de las culturas, ellos atesoran, guardan, aprecian y exhiben dicho material como uno de sus más ricos tesoros, y detrás de cada foto hay historias de vida.

Durante los últimos cuatro siglos el ser humano se ha visto envuelto en un desarrollo vertiginoso del lenguaje icónico, mismo que se ha incrementado de manera exponencial desde que la ‘mecánica fotográfica’ (tal como la llamaba Walter Benjamin) se ha transformado en digital. Pero, ¿por qué es tan importante la imagen fotográfica? No es necesario remontarnos al papel clave que las imágenes han jugado en la evolución humana, ni enfrascarnos en el uso o desuso de ésta, basta con que tengamos en cuenta que la imagen fotográfica, introdujo desde su invención a finales del siglo XIX un fuerte sentido realista y documental; las fotos de Bateson y Mead de la sociedad Balinesa son un típico ejemplo de ello (Sullivan, 1999). Otros autores en los albores mismos de su descubrimiento, documentaron parcelas ocultas o marginadas de la sociedad en la que vivían, con una fuerza evidentemente desconocida hasta entonces. Ejemplos pueden ser la obra de los hermanos Casasola (1900-1970) y sus fotografías sobre la revolución mexicana; Dorotea Lange (1895/1965) y su crónica de la transhumancia de familias empobrecidas de granjeros norteamericanos y, desde luego, Lewis W. Hines (1874/1940) y sus reportajes gráficos sobre el trabajo infantil y la llegada de la inmigración a Estados Unidos. Todos ellos nos ofrecieron y documentaron territorios

de nuestra propia sociedad urbana, fabril, revolucionaria, pobre, desplazada, desamparada, acosada y maltratada por el capitalismo salvaje de principios del siglo XX; y el valor de documento fotográfico, de ‘verosimilitud incuestionable e ineludible’, fue justamente la clave para promover el cambio político.

Las imágenes y fotógrafos antes mencionados son sólo un ejemplo del equilibrio entre documento, contenido y arte, es quizás uno de los temas claves de la fotografía como estrategia de investigación. Cualquier imagen que nos plasme la realidad por más cruda que nos parezca, va más allá del efecto de verosimilitud, ya que ésta nos conecta con nuestra subjetividad, con nuestra emoción y quizás con nuestro dolor o alegría más íntimos, por ello jamás se debe perder de vista el contexto de ésta, ya que por mucho tiempo fueron los fotógrafos quienes se encargaron de transmitirnos esas realidades, o esas verdades, pero al igual que las tecnologías avanzan, también las sociedades, y cada vez la brecha que existía entre el que tomaba la foto y el que posa se hace más estrecho, ahora el que posa, también quiere tomar la foto y contar su historia, tal como lo ha evidenciado la doctora Corona Berkin en sus muchos trabajos con comunidades indígenas mexicanas.

Al transferimos imágenes hechas por los protagonistas son ellos quienes nos quieren comunicar, son ellos quienes nos entregan lo que Walter Benjamin denominó el ADN de una civilización, ya que al conferirnos dicha información nos conceden también parte de la cultura que ellos han ido construyendo al paso de los años, no sólo nos muestran las curvas más altas de su pensar, sino también, sus movimientos por más insignificantes que éstos sean, sin las alteraciones de los “bárbaros”, entonces entre líneas vamos construyendo un diálogo en el que nos dejan entrever que el arte no sólo se encuentra en los museos, que el arte no sólo la realizan los estudiados o habilidosos en la materia, el arte pura y sin manoseos está ahí inmersa en las familias, detrás de cada mirada, al lado de cada taller de costura, en medio de esa

muchedumbre en Serekunda, o en el vaivén de botes con olor penetrante a pescado en Tanji, está en las manos y pieles curtidas por el sol, la arena y el trabajo de las cientos de mujeres cultivadoras, se escucha en esas ruidosas noches de tambores que invaden la obscuridad, o en la mirada de complicidad de esos niños y niñas gambianas.

Integrarme en la comunidad de Lamin fue uno de mis objetivos, valerme de la fotografía y de la mirada que los niños y niñas aportarían fue mi conducto, porque al igual que Wendy Ewald, considero que lo interesante de la fotografía no es hacerla en determinado lugar o comunidad con la intención de buscar una reacción, sino mostrar a las personas la posibilidad de que a través de sus propias imágenes nos enseñan su entorno y la apropiación subjetiva de sus contextos simbólicos y con ello aportan documentos ricos para el mundo social. *“Por lo tanto sí importan quien hace la fotografía, ya que ésta devuelve una imagen de sí mismo y, por lo tanto, sí importa quién hace las imágenes y quién decide la imagen que circula en el espacio público”* (Ewald, 2002:146).

Trabajar con imágenes que están sujetas al escudriño público reafirma la necesidad de explicar el contexto, de dónde o por qué motivo se exhiben, así como cuidar el modo en el que son presentadas, de tal manera *“que si entendemos el contexto y la naturaleza inherente a la fotografía, entonces estaremos encaminando a la fotografía en la dirección correcta”* (Meyer, 2001:13). La intención de colocar las fotografías de los niños y niñas en el mismo nivel jerárquico del investigador es reafirmar el interés por mostrar las cosas tal como están, ser cómplices de todo lo que desde su perspectiva es interesante, digno de fotografiarse, incluido, cuando el interés es el dolor o el infortunio de otra persona, siempre y cuando todos estén de acuerdo y no perturbe a nadie.

Al colocar las imágenes del investigador a la par que las de estudiantes, escuchamos la voz del investigador como

una de entre muchas y nos preguntamos quién es el fotógrafo, por lo que éste acercamiento mantiene la cuestión de la autoría en el segundo plano. Desestabiliza las expectativas del observador. No damos por sentado quién ve y quién es visto. Tampoco deja claro quién es el profesor y quien es el estudiante. La idea de utilizar la fotografía como herramienta de *Entre Voces* y la Investigación Basada en el Arte, tiene como objetivo que el investigador comience un concepto, pero cómo se desarrolla depende en gran medida de los mismos estudiantes. La relación entre fotógrafo y estudiante es recíproca, no jerárquica.

Puede que en nuestro trabajo de campo tomemos algunas imágenes fotográficas con un fuerte aspecto emocional pero no es nuestro objetivo prioritario y debemos aceptar que fundamentalmente nuestras imágenes están para documentar, para hablar a su manera de los espacios que desde la visión infantil los niños y niñas nos muestran acerca de su comunidad, su familia, y las relaciones que guardan entre ellos y ellas y las acciones que investigamos. Definitivamente el contenido de la imagen debe predominar en nuestros registros fotográficos como una manera de entender la etnografía visual, pero sin desdeñar los aspectos subjetivos y emocionales de los sujetos documentalistas.

Las fotografías de los niños y niñas plasman el imaginario que se va desarrollando a través de la propia acción infantil y al mismo tiempo, acaba siendo uno de los motores más significativos de esa acción. De tal manera que sus imágenes nos dan cuenta de la relación que el niño o la niña guarda con el tiempo y el espacio, los objetos y con los demás nos desvelan su posición jerárquica en esa sociedad, y nos dan pistas importantes para entender aspectos más profundos de esa sociedad.

El trabajar imágenes hechas por niños y niñas, de la comunidad de Gambia fue difícil, sobre todo por lo que nos remite el solo hecho de decir África, nos coloca en el fino límite de la anticipada interpretación, porque el

eurocentrismo, también invade los conceptos fotográficos y la interpretación de éstos, y bajo este panorama es difícil no caer en un paternalismo interpretativo de una imagen traída o sacada de un contexto africano y exhibido en una sala europea o americana, por ejemplo. Como dice Lourdes Grobet en su artículo *Imágenes de miseria: folclor o denuncia* (1981) *“Estamos rodeados de imágenes de -indios bonitos- o de mugrosísimos niños con rostros enormemente expresivos, abundan situaciones melodramáticas porque el captador de imágenes ni siquiera intentó comprender la situación de las condiciones que engendran a una clase social explotada y no por eso miserable”* (Grobet, 2006:42).

Tenemos entonces, que como afirma Susan Sontag, retratar la pobreza no es más surreal que la riqueza; un cuerpo vestido con harapos mugrosos no es más surreal que una princesa vestida para un baile o un desnudo prístino. Lo surreal es la distancia que la fotografía impone y franquea: la distancia social y la distancia temporal. Vistas desde la perspectiva de clase media de la fotografía, las celebridades son tan interesantes como los parias. No es necesario que los fotógrafos adopten una actitud irónica e inteligente frente al material estereotipado. Una fascinación devota y respetuosa servirá igualmente, sobre todo con los temas más convencionales, por lo tanto sí importa el contexto y quién hace la fotografía (Sontag, 2006).

Entendemos que para el caso que nos ocupa, la fotografía es la estructura medular desde un punto de vista metodológico, pues hasta ahora las estrategias que han seguido numerosas investigaciones que utilizan abundantes fotografías, como lo afirma Roldán, han permitido establecer dos tipos fundamentales de documentos fotográfico: aquellas que consideran la fotografía como mero instrumento de documentación, (imagen vista como un dato), y aquellas que consideran la fotografía como un modelo de pensamiento visual (una imagen visual es una idea) (Roldán, 2012).

La idea fundamental en esta investigación es que de

acuerdo a la metodología artística basada en la fotografía, el tratamiento que se les dará a las imágenes es intrínseco, es decir: *“cuando las imágenes se consideran constructores inteligentes y no solo procedimientos mecánicos de representación. El uso intrínseco de la fotografía sí puede sostener el discurso investigador, porque reconoce que las imágenes visuales son capaces de construir argumentos, presentar y discutir hipótesis, de forma asimilable a como lo hace el lenguaje verbal, y en general, sostener visualmente el desarrollo conceptual de una investigación. En este caso las imágenes no sólo son visibles, sino que son propiamente visuales; no son meros contenedores transparentes de contenidos y, por consiguiente, formas de conocimiento tan informativas como inteligentes”* (Roldán, 2012:44).

Al hacer uso de la fotografía en la investigación dándole el sentido intrínseco, dotamos la imagen de cualidades estéticas, que no sólo aporta información de lo representado, sino que además nos permiten formular preguntas, describir o imaginar situaciones, defender posiciones estéticas o alcanzar conclusiones razonablemente justificadas, es decir, nos abren la puerta para dialogar, conjugando criterios, representaciones, metáforas y experiencias que nacen desde los actores sociales. *“Si las imágenes visuales aportan algo a los modelos de investigación tradicionales no es por su capacidad para representar la realidad, sino por las formas peculiares que utilizan para representarla”* (Roldán, 2012:44).

Antes de continuar, debemos dejar claro que para esta investigación hablar de imágenes, es referimos a retratos digitales, a las creadas con equipos digitales, ya que para esta investigación se trabajó exclusivamente con equipos y fotografías digitales, lo anterior sin ánimo de demeritar el uso de la fotografía análoga, ya que reconocemos, que al crear fotografías análogas, ya se había dado un gran paso cuando por primera vez se logró mantener fijas y perfectas trozos de realidades, sin embargo, con la era digital se agregó otro ingrediente: la inmediatez, y junto con ello también se dio la



Landeros, I. (2010).
Niño, cámara y ladrillos.
Fotografía Independiente

oportunidad de que expertos y no expertos pudieran retratar su realidad desde donde quisieran, y abrir con ello incontables caminos e historias. Es por ello que para los niños y niñas de Lamin fue la mejor opción, era importante para ellos y ellas verse inmediatamente, borrarse, volverse a ver, escoger nuevas locaciones, hacer experimentos, jugar, posar, etc. Les proporcionaba la inmediatez de sentirse por primera vez en sus vidas incluidos en una práctica fotográfica en donde eran ellos y ellas los y las protagonistas desde todos los ángulos.

Aunque pudiera considerarse que para la presente investigación el uso de cualquier cámara es lo de menos, lejos de cualquier poética argumentación en una comunidad como la de Lamin, es lo que más importa, como lo dije antes, la inmediatez de visualizarse y, la libertad de que los niños y niñas puedan hacer cuantas fotos deseen sin limitarse, además el sentirse poseedores de un artilugio que te proporciona un status dentro de su comunidad, y el de un aparato que solo lo reconocían en manos de los visitantes, son factores determinantes para poder leer, ver y escuchar sus historias, y sus creaciones.

Las imágenes digitales para el caso que nos ocupa fue una herramienta de mucha ayuda, pues dieron la posibilidad de manera casi instantánea de visualizar sus fotos y escuchar sus discursos. Sus imágenes se mostraban y comentaban en grupo e individualmente, dando paso a un diálogo abierto y fluido en donde se exponían diferentes aspectos sobre la composición fotográfica a veces imperceptibles a la mirada de los adultos. En las sesiones algunas veces surgían diferentes temas que permitían a los niños y niñas expresarse libre y creativamente, esto los colocaba en un punto de la conversación que los hacía sentir importantes y que su punto de vista, es tan o más interesante que el de los educadores.

Sobre las lecturas, acomodos y tratamientos fotográficos y visuales, es importante hacer uso de algunas clasificaciones creadas por los investigadores, Joaquín Roldán y Ricardo Marín, con el objetivo de catalogar adecuadamente

todas las imágenes que en los siguientes capítulos se presentan, ya que este tipo de presentaciones proporciona claridad, horizontalidad, fluidez y sistematiza sobre diferentes usos e interacciones entre las fotografías con las que se trabaja. Para un informe investigativo, los doctores proponen siete conceptos: Fotografía independiente, serie fotográfica, FotoEnsayo, FotoDiscurso, FotoResumen, FotoConclusión y CitaVisual, que claramente muestran una estrechísima relación con las convenciones y formas discursivas características del lenguaje verbal en los textos de investigación. “*Cada una de las citas estructurales visuales cumple diferentes funciones; ya sea en una descripción o en una comparación, en una argumentación o en una demostración; y cada una de ellas debe satisfacer de forma adecuada los requisitos y criterios de calidad propios de una investigación artística y educativa*”. (Roldán y Marín, 2012:67). La descripción específica de cada una de las categorías que se utilizan en esta investigación, se desarrolla más ampliamente en los capítulos posteriores, por considerar más pertinente la relación directa de la imagen que se muestra y la clasificación a la que se inscribe.

Pautas para el análisis fotográfico.

El objetivo de esta epígrafe es poner sobre la mesa la características o puntos que normalmente se toman en cuenta para asimilar, diferir o evocar un mensaje a través de una fotografía. Así como el dibujo tiene un amplio decodificador de signos y símbolos que nos lleva a interpretaciones sobre estados de ánimos, posiciones en la sociedad, sentimientos, etc. la fotografía a lo largo del tiempo ha hecho un largo recorrido desde diferentes posturas, enfoques y jerarquizaciones que finalmente le han permitido colocarla en distintas disciplinas de estudios, posturas que a veces se pelean, se acercan o coinciden, y que no terminan de ponerse de acuerdo, pero que incondicionalmente coadyuva en la elaboración de

constituye un excelente ejercicio que agudiza la percepción y remite a datos históricos o socioculturales determinantes” (Sougez, 1991: 204).

La fotografía tiene características únicas que a diferencia de otros medios icónicos le da ventajas, y éstas tienen que ver con “su exactitud de transcripción y su claridad de definición. La imagen fotográfica se alcanza mediante un proceso rápido y de relativa facilidad operativa en comparación con otros medios icónicos, en particular con otras técnicas quirográficas” (Fontcuberta, 1990: 22). Sin embargo esta prontitud y limpieza de resultados no siempre significa que la imagen fotográfica hable de una total realidad, porque la fotografía no es una duplicación fiel de la percepción humana, sino una representación recreada por el humano. En otras palabras, puede decirse que la fotografía no sólo es un medio de reproducción fidedigna de lo que acontece, sino también un medio de expresión, ya que cada imagen es el resultado de una elección que hace la persona que dispara la cámara en determinado momento. Además la imagen supone una concretización o punto de vista óptico (el encuadre elegido), decisión personal (si le gusta o no la escena al fotógrafo), ideológico (los temas, razones, etc. por las que se aborda), etc., por lo que cada fotografía es un documento histórico que conlleva la opinión del autor que la tomó y para esta investigación es muy importante para decodificar la imagen verla de manera global.

Hay opiniones tan diversas acerca de la fotografía como la de María Jesús Buxó (1999) quien insiste en que las fotografías no son una ventana abierta por la que se contempla el mundo, sino construcciones que presentan imágenes para producir significados culturales: “Las imágenes visuales se seleccionan para exagerar o aislar elementos que den un sentido u otro a la acción, se manipula el tiempo y el espacio, y se crea la ambigüedad suficiente o necesaria para que las imágenes se lean, inquieten y persuadan de muchas maneras e incluso que, en situaciones de contacto cultural y cambio



Blázquez, S. (2012).
[Discutiendo contenidos].
Fotografía Independiente.

social, se adecúen o modifiquen según las condiciones de existencia” (Buxó, 1999: 5).

En relación a lo anterior es necesario poner entonces énfasis a los contextos. El contexto, en la fotografía es vital, porque constituye el marco de referencia en el que se sitúa y desarrolla la imagen, la cultura, la sociedad, el tiempo, el espacio, etc. Para la fotografía de investigación trabajar sin el marco de referencia en el que se sitúa una fotografía nos puede acarrear contradicciones, malas interpretaciones o errores en los resultados. El contexto vendrá indicado si la fotografía se utiliza como herramienta para resolver problemas, visibilizarlos, contraponer puntos de vista, interpretar discursos, datos, etc. en todo caso el papel de la fotografía en la investigación ha evolucionado muchísimo y ya no se refiere a ese instrumento de la investigación que solo aportaba o reforzaba los datos escritos o verbales del autor.

La fotografía como instrumento de investigación y análisis dependerá, por tanto, de la lectura que se haga

estudios, resultados y análisis de investigaciones, estudios o trabajos. Para esta investigación trataremos la fotografía y el posible análisis que de ésta se genere como el vínculo que nos acerca directamente al subconsciente y que nos permite evocar de forma casi inmediata la idea del momento, el lugar, la situación, el personaje, la sensación, etc. que se contempla en determinada imagen acorde con su contexto y resaltando el participación crucial como método investigativo, cuyos alcances van más allá de hallazgos y tiene que ver también creación de imaginario visual de ciertas sociedades o culturas.

La fotografía se convierte en documento al informar de hechos concretos, es interpretada/leída por quien la contempla en base a unos códigos de legibilidad convencionales, y es reproducible, o sea, que puede, y de hecho es reproducida para su difusión, y la información contenida en la fotografía, aunque ésta esté en un plano de simples impresiones, puede ayudar a hacer emerger algunas pistas que permitan una mejor comprensión de la realidad estudiada, pues una fotografía es siempre una huella de la realidad (Guran, 1999: 142).

Los fotógrafos o aficionados desde la segunda mitad del s. XIX, hasta las dos primeras décadas del s. XX registraron en sus placas un entorno geográfico más o menos amplio, en donde captaron diferentes tipos físicos, costumbres y tradiciones, información que posibilitó conformar un corpus visual que sirvió para posteriores investigaciones y divulgación del patrimonio histórico y etnográfico como algo digno de ser valorizado. Y este registro fotoetnográfico con valor documental conectó al pueblo con su medio ambiente. Para el historiador o el investigador, el documento visual etnográfico supondría la posibilidad de ampliar su capacidad de observación y comprimir los acontecimientos en el tiempo y en el espacio por medio del registro visual, ya que la fotografía, como representación fidedigna de la realidad, posibilita, a partir de ella, sintetizar diversos rasgos culturales,

siendo en consecuencia una forma directa, sin intermediarios, de acercamiento al conocimiento de un fenómeno cultural (Lara, 2005).

La fotografía desde su invención también ha jugado un papel importante en la historia ya que nos ha permitido visualizar actividades políticas, científicas, sociales o culturales del hombre en ciertas etapas y sociedades que la convierten en un verdadero documento social. Así como los periódicos constituyen una fuente histórica básica para la comprensión de los avatares del hombre durante los últimos siglos, la fotografía, sea la de prensa, la profesional o, incluso, la fotografía de aficionado, representa, con el cine y la televisión, la memoria visual del siglo XX y constituye un medio de representación y comunicación fundamental (Del Valle, 1999).

La riqueza del documento fotográfico, como herramienta en un trabajo social, se aposenta en que éste permite conservar/preservar un fragmento del pasado (en este caso visual), aunque es ineludible que toda fotografía se refiere al pasado efímero, pues los acontecimientos pueden ser estudiados a través de imágenes fijas, paralizadas, eso permite analizar la realidad social desde una perspectiva privilegiada que desde cierta distancia (temporal, no necesariamente afectiva), la fotografía “permite que algo pueda ser vuelto a ver. Por eso genera nostalgia. Las fotos antiguas, amarillentas, romantizan un pasado todavía visible en dos dimensiones, y en formato reducido” (Del Valle, 1999: 24).

Marie Loup Sougez (1991), partiendo de la premisa de considerar la fotografía como documento histórico, busca en este documento visual datos de interés que colaboren a descubrir referencias a: tiempo, espacio, estatus de los personajes a través del vestido, el entorno, etc., de forma que: “[...]la comparación entre fotografías de temas parecidos buscando determinados puntos seriados y el repaso sucesivo de los documentos tras unos detalles determinados,

de la imagen, esto es, del reconocimiento de los aspectos a partir de los cuales se puede desarrollar una reflexión científica (Guran, 1999). Un documento visual es rico o pobre en información atendiendo al lector visual, que debe ser eficiente en su función de recoger información y elaborar un discurso visual. Una fotografía admite diferentes lecturas y, por tanto, distintas interpretaciones en función del contexto en el que se analice y/o de quien interprete la imagen, porque la fotografía es un signo icónico cuya decodificación depende de la formación y vivencias de quien la observa y/o analiza.

Hay autores que reconocen que cada fotografía es apenas un fragmento que debe verse de manera global, desde su peso moral y emocional, depende donde esté insertada. Una fotografía cambia de acuerdo con el contexto donde se la exhibe, observa o analiza: Así, las fotografías de Smith tomadas en Minemata lucirán diferentes en un álbum, una galería, una manifestación política, un archivo policial, una revista de fotografía, una revista de noticias generales, un libro o la pared de un living. Cada una de estas situaciones sugieren un uso diferente para las fotografías pero ninguna de ellas les asegura el mismo significado (Del Valle, 1999).

Como se ha venido diciendo una fotografía admite distintas lecturas e interpretaciones en función del marco en el que se contemple o de la persona que realice dicha interpretación. Desde el punto de vista del lector de este trabajo proponemos que cada fotografía se observa a partir de: “existir” y “significar”. Existir se refiere a la persona que emite el mensaje visual, los motivos, la razón a la imagen creada y compartida por el sujeto. Significar tiene que ver con el contexto, con los detalles, con las situaciones con las historias que ponen en juego y se conjugan al contemplar la fotografía. Además sugerimos tomar en cuenta tres momentos:

* En el **momento de su creación** la fotografía está cargada de subjetividad; desde el punto de vista del fotógrafo ninguna imagen es neutra, el fotógrafo mira a través del visor de una

cámara (condicionante técnico) y proyecta su intencionalidad, su modo de ver (condicionante individual) sobre lo fotografiado.

* En el **momento de su tratamiento** documental la imagen puede ser considerada neutra, objetiva, despojada de su orientación primera, tratando de preservar todos los usos posibles o bien puede mantener exclusivamente su primer significado evitando cualquier interpretación. Ambas posturas tienen ventajas e inconvenientes. Lo denotado por la fotografía deberá ser considerado objetivamente; lo connotado, lo simbólico, lo sugerido por la fotografía deberá ser cuidadosamente estudiado y preservado.

* En el **momento de su reutilización** la fotografía vuelve a adquirir significado unívoco, intencionalidad, sin que esto constituya necesariamente la recuperación del sentido que tenía originalmente, y esto se realiza a través de las posiciones, espacios y conjugaciones de cada imagen, tiene que ver en algunas ocasiones con las fotografías escogidas por los actores sociales directamente, y por otra parte el acomodo o el orden que guardan las imágenes a lo largo de este estudio. Trabajo realizado por la autora con la finalidad de no perder la hilación de ideas que se busca en este trabajo.

Lo que se pretende al sugerir los tres criterios antes mencionados es sobre todo dotar de reglas neutrales, sencillas, claras que se adapten a este tipo de estudio, cuyo lineamiento se asienta en la horizontalidad de los discursos personales, verbales, visuales y textuales, así como en las creaciones de los actores sociales. Lo que intentamos es sugerir una plataforma en donde todos puedan dar su punto de vista en un marco respetuoso.





FotoEnsayo (2012)
compuesto a partir de
cinco fotografías tomadas
por varios niños (2009).
Programa Piloto I.

CAPITULO III. Contextualización Descriptiva e Interpretativa del Estudio: Situación Actual en Gambia.

El puente sólo se repara cuando alguien se cae al agua
Proverbio africano (Somalia)

3.1 Contextualización Descriptiva

El objetivo de este capítulo es ubicar al lector en las cualidades descriptivas e interpretativas de los discursos verbales y visuales sobre Gambia en general. Poco a poco se irá estrechando el cerco para hurgar en los contextos y condiciones que nos permite primero visualizar esa sociedad desde las pistas descriptivas, de las características, relaciones, o del desarrollo de nuestro objeto de estudio. Es decir, en los primeros epígrafes haremos un registro general sobre la información descriptiva sobre el contexto histórico, sociopolítico y cultural que rodea ese país, ya que consideramos que es importante entender sus raíces históricas, sus encuentros, sus religiones, sus problemas, sus saberes, de manera conjunta para así tener elementos suficientes para crearnos una imagen lo más apegada a su realidad.

Cuando estudiamos personas necesariamente debemos estudiarlas en un contexto global. Si verdaderamente asimilamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que sienten en sus luchas cotidianas con la sociedad, de esta manera, aprendemos de ellas nuevas formas de entender conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, sensaciones cuya esencia se pierde en otros enfoques

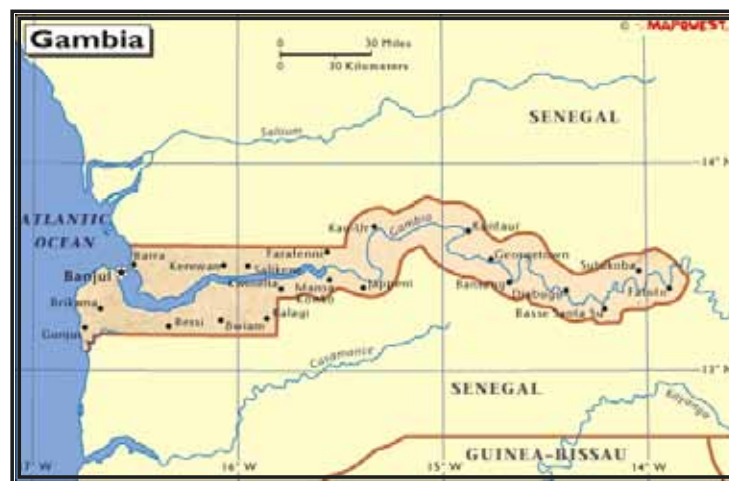
investigativos, de ahí el interés por describir e interpretar de una manera horizontal, como es la tendencia de esta investigación.

El análisis (la interpretación) es la etapa de la investigación que sigue a la de observación o recolección de datos (descripción) y conlleva paralelamente procesos de descripción y de interpretación de datos. Estas son dos fases metodológicas que no deben confundirse. El análisis descriptivo envuelve operaciones analíticas de la formación de evidencias empíricas representativas en aquello que se denomina “proceso de reconstrucción de la realidad del objeto”. Es hecho a través de métodos descriptivos que son “métodos técnicos” como el estadístico, el etnográfico, el historiográfico, el análisis de contenido, por citar los más usados en las investigaciones (Vassallo, 2001).

Generalmente en los estudios de campo la fase descriptiva o de descripción constituye la primera etapa del análisis de los datos. En cuanto al sentido del término “interpretación”, también entendida como explicación, explanación, teorización, etc. remite a un determinado nivel de análisis que es el nivel teórico indicado por el modelo. En este punto es importante resaltar que para este trabajo



Landeros, I. (2010)
Bienvenidos a Banjul.
Introducción Visual.



Cita Visual Literal. Google maps.com (2011)

tanto la descripción como la interpretación forman parte de un mismo equipo. El levantamiento de datos como parte del estudio descriptivo de esta investigación parte de la fundamentación empírica de los datos para contribuir al cuerpo del conocimiento teórico y metodológico del campo de estudios, independientemente de su utilización inmediata. Para este caso nos ayudó entonces a conocer a través de diferentes fuentes escritas y/o visuales lo que hasta el momento circula en el espacio sobre la cultura y la sociedad en Gambiana, para posteriormente dar paso a la interpretación y sistematización de los datos empíricos para la utilización práctica.

Se trata a mi modo de ver la condición que debe regir la investigación académica, pues solamente a través de la elaboración descriptiva e interpretativa de los datos se puede lograr un patrón de trabajo científico en el campo de la educación, la comunicación o las artes, es decir en cualquier tipo de investigación que involucre a la sociedad y la interpretación de sus creaciones en el más amplio sentido de la palabras, es decir en la interpretación de discursos, imágenes, opiniones, etc.

En opinión de Vassallo (2001) la fase descriptiva debe ser capaz de coordinar orgánicamente teoría e investigación, operaciones técnicas, metodológicas, teóricas y epistemológicas en una única experiencia de investigación. En tanto eso no ocurra, nuestra investigación estará más o menos disociada de uno de los objetivos fundamentales del trabajo científico que es la construcción de conocimientos capaces de corresponder y responder a los problemas sustantivos que le son colocados por nuestra realidad.

3.1.1 Antecedentes históricos de Gambia

Gambia, oficialmente República del Gambia, es una pequeña nación del África occidental. Se encuentra rodeada en su totalidad por Senegal, excepto en donde el río Gambia desemboca en el Océano Atlántico. El 18 de febrero de 1965 Gambia logró su independencia del Reino Unido, ingresando en la *Commonwealth*. Su capital es Banjul, aunque la mayor ciudad del país es Serekunda. El país está situado alrededor del Río Gambia, que le da nombre al país, y que discurre por todo el centro del país y desemboca en el Océano Atlántico. Gambia tiene una superficie total de 10,500 km² con una población estimada de 1,7 millones de personas.

La historia precolonial en África occidental es la historia del auge y la caída de poderosos imperios, cuyas estructuras sociales y composición étnica determina la vida en la región hoy en día. Se sabe que en el siglo XIII, Sunjata Keita, líder de los malinké, construyó el reino más grande en toda África Occidental, el imperio de Malí. En el siglo XIV, su territorio se extendía desde la costa atlántica, cubriendo los estados modernos de Gambia y Senegal, hasta lo que hoy son Níger y Nigeria.

La influencia de Malí empezó a desvanecerse a

mediados del siglo XV cuando quedó eclipsado por el Imperio Songhaï. Hacia la misma época, en el Senegal actual, la etnia wolof estableció el Imperio Jolof, que se extendió hacia el norte y hacia el oeste para dominar los reinos contiguos de Tekrur y Serer. A mediados del s. XVI, el Imperio de Jolof se dividió entre una vaga confederación de varios reinos distintos. Mientras tanto, en el norte de Senegal, el imperio Tekrur fue invadido por miembros de la etnia fula bajo el liderazgo de Koli Tengela Ba. El nuevo reino, Fauta Toro, se expandió a lo largo del siguiente siglo a orillas del río Senegal y en dirección sur hasta el moderno país de Guinea.

La desintegración del Imperio de Malí causó otro movimiento migratorio, el de los malinké hacia el valle del río Gambia, que trajeron consigo el islam, y acabaron conociéndose como mandinkas. Mientras tanto, en Europa empezó a aumentar el interés en la región, ya que gran parte del oro que se transportaba a través del Sahara y terminaba en las cortes árabes, y los tesoros de países como Inglaterra, Francia, España y Portugal, del s. XIV, su estabilidad dependía en buena medida del suministro de este oro.

A principio del s. XV, el príncipe Enrique de Portugal (conocido como Enrique el Navegante) animó a los exploradores a navegar por la costa occidental de África, con la esperanza de burlar así la supremacía árabe y musulmana en el comercio de oro y alcanzar la fuente de esta riqueza por mar, y en 1443 barcos portugueses arribaron a la desembocadura del río Senegal, ahí entraron en contacto con los jefes locales y establecieron asentamientos comerciales en la isla de Goreé.

Luego de una serie de viajes, los portugueses siguieron avanzando por la costa occidental de África, y ya en 1500 tenía numerosos asentamientos comerciales a lo largo de toda la costa y a orillas de los ríos Senegal y Gambia, desde los que se desembarcaban hacia Europa cargamentos de oro y esclavos. Con el paso de los años, los franceses,

ingleses y holandeses compitieron con los portugueses por el control de los ríos y el comercio que propiciaban, basado principalmente en la trata de esclavos (Planet, 2007).

Trata de Esclavos

Durante los siguientes siglos, el destino de África occidental dependió de los acontecimientos en una parte totalmente distinta del planeta, el llamado Nuevo Mundo, que incluía América del Sur, el Caribe y lo que luego sería Estados Unidos. Los primeros asentamientos portugueses en Brasil en 1530, acabaron convirtiéndose en grandes haciendas azucareras entre 1575 y 1600. Su expansión conllevó una gran demanda de trabajadores, que los portugueses cubrieron importando esclavos de África occidental, algo que tendría enormes y serias repercusiones en todo el continente.

Si bien es cierto que el esclavismo local había existido en África occidental desde hacía siglos, los portugueses desarrollaron ese comercio a gran escala. En el siglo XVI, otras potencias europeas siguieron su ejemplo. Los franceses habían estado desafiando el monopolio portugués y entre 1500 y 1530 capturaron centenares de navíos con su carga humana. Inglaterra se apuntó a esta actividad a mediados del s. XVI y en 1617 mercaderes holandeses se apoderaron del asentamiento en la isla de Goreé. Los franceses establecieron La Compagnie du Cap Vert et Sénégal en 1633, una de varias empresas comerciales, y la responsable de su trata de esclavos hasta 1791 (Unesco, 1999).

Hacia la década de 1650, Portugal había sido expulsado de la costa de los actuales Senegal y Gambia, las demás potencias presentes estaban enzarzadas en una fuerte competencia comercial. Fort James, es una isla cerca de la desembocadura del río Gambia, estaba controlada por tratantes letones, franceses y holandeses, además de piratas, y cambiaron de manos ocho veces en 60 años antes de quedar definitivamente en poder de los ingleses.

Con la expansión de las plantaciones en el nuevo mundo, la demanda de esclavos creció enormemente, y se desarrolló una ruta comercial transatlántica a tres bandas. Los esclavos se transportaban a América, las materias primas que producían viajaban a Europa, y los productos manufacturados iban de Europa a África, donde se cajeaban por esclavos. Los tratantes blancos alentaban a los jefes africanos locales en las zonas costeras para que invadieran tribus vecinas y tomaran esclavos, una actividad que causó profundos cambios sociales y políticos en los reinos de Fouta Toro, Walo y Cayor.

Entre las SS. XVI y XIX, unos veinte millones de africanos fueron esclavos en diferentes partes del mundo. Entre un cuarto y la mitad de ellos murieron pronto tras su captura, sobre todo durante el transporte, debido a las miserables condiciones, lo largo del viaje y la escasa

alimentación. De los cerca de 10 millones que llegaron a América, un 50 por ciento murió al cabo de pocos años debido a la malnutrición y las condiciones inhumanas en que vivían y trabajaban. Estas cifras son objeto de apasionadas controversias entre historiadores, puesto que es imposible calcular cifras exactas. El debate, sin embargo, oculta a veces el tema principal: sean cual sean las cifras, la trata de esclavos fue sin duda alguna un comercio cruel e inhumano, y su legado en África occidental y muchas otras regiones del mundo sigue vigente hoy en día (Unesco, 1999).

Con el auge de la influencia europea y su control de comercio, el poder de los antiguos imperios entró en declive, sembrando inestabilidad entre la población local. El islam vino a llenar el vacío. La fe musulmana había sido introducida en esta región africana ya en el s. X, pero durante largo tiempo solo la profesaban los ricos y poderosos, que toleraban la práctica de las creencias tradicionales entre sus súbditos. Elementos de antiguas religiones africanas acabaron integrándose en el islam del África occidental, y esta mezcla es característica de la práctica religiosa actual en la región. Cabe señalar que el expansionismo conllevó dos siglos de guerras santas libradas bajo el liderazgo de los *marabouts* contra los “infieles” de la religión. Las más famosas fueron dirigidas por el ilustre El Hajj Omar Tall, creador de un vasto imperio musulmán que se extendía desde Tomboctú (en el actual Malí) hasta el oeste de Senegal.

A pesar de las grandes dimensiones, el imperio de Hajj Omar Tall no alcanzaba la costa, firmemente controlada por los franceses, que poseían grandes asentamientos como los de Gorée y Saint-Louis. Gran Bretaña prohibió el esclavismo en 1807, y aunque Napoleón abolió oficialmente la trata de esclavos en 1815, ésta no terminó realmente hasta 1848. Era también la época de las guerras napoleónicas (1799-1815) y las relaciones entre Gran Bretaña y Francia eran muy tensas. Gran Bretaña aprovechó la prohibición de



Cita Visual literal.
Periódico mediatico.com
(1982)

comercio de esclavos como una buena excusa para atacar a su viejo enemigo, y la marina británica capturó muchos navíos franceses ante las costas de Gambia y Senegal para liberar y reasentar a los esclavos que transportaban.

En 1816 Gran Bretaña compró una isla en el lado sur de la desembocadura del río de Gambia a un jefe local. El nombre autóctono era isla Banjul (que significa bambú) pero los británicos construyeron ahí un fuerte y la rebautizaron como Bathurst. En 1820, declararon protectorado británico el río Gambia, así como todos sus alrededores, la zona es conocida ahora como el país con el mismo nombre. La colonia británica administraba desde Sierra Leona, hasta más al sur de la costa, que había sido establecida como refugio de esclavos liberados en 1787. Para 1820, se construyó Fort Bullen en la orilla norte del río Gambia, y en 1828 otro fuerte, unos 200 km río arriba desde la desembocadura, que se convirtió en Georgetown.

Mientras los británicos construían fuertes, los franceses introdujeron misiones católicas. Sin embargo, con el fin de la trata de esclavos, los colonos tuvieron que buscar otras fuentes de riquezas. En 1829 los británicos plantaron cacahuate a lo largo del río Gambia, con la esperanza de que las exportaciones de este cultivo fueran una fuente de ingresos para el joven protectorado, cosa que sucedió pero muchos después.

Aunque Gambia fuera un protectorado británico desde 1820 y se convirtiera en colonia en 1886, los mandatarios de Londres no querían en realidad ese trozo de tierra rodeado de territorios franceses, e intentaron por lo tanto canjearlo por otro territorio, una práctica poco común entre las potencias coloniales de la época, pero por mucho que los británicos alabaran sus cualidades, nadie estaba interesado. Gran Bretaña tuvo pues que quedarse con Gambia, y la pequeña colonia permaneció prácticamente olvidada mientras los

acontecimientos en otras partes de África e India dominaron la política colonial británica durante la primera mitad del s. XX. Pocas eran las riquezas a obtener en Gambia, y por lo tanto, no fue objeto de grandes proyectos de “desarrollo”, con una administración local que se limitaba a unos cuantos jefes de policía de distrito británicos y los jefes locales nombrados éstos (Fao, 2000).

En la década de 1950, las plantaciones de cacahuate de Gambia fueron objeto de mejoras para aumentar los ingresos de las exportaciones, y se pusieron en marcha otras iniciativas agrícolas. El sector servicios, sin embargo, permaneció olvidado, y a principios de 1960, había menos de cincuenta escuelas primarias en Gambia, y sólo un puñado de médicos. Mientras el resto de la región iba ganando independencia, esto parecía poco probable en el caso de Gambia; apenas contaba con infraestructura política y Gran Bretaña se oponía a abandonar la colonia. Entonces se maneja una posible federación con Senegal, que acababa de independizarse de Francia, pero jamás llegó a materializarse.

Hacia esta época David Jawara, un mandinka de las provincias de interior, fundó el People’s Progressive Party (PPP, Partido Progresista del Pueblo). Fue el primer partido que atrajo el apoyo masivo de los musulmanes mandinkas rurales de enorme mayoría entre la población de Gambia. Como paso previo hacía la autonomía, siquiera parcial, se instaló un parlamento gambiano –La Cámara de representantes- y se celebraron elecciones en 1962, fácilmente ganadas por el PPP de Jawara (Ikusa, 2009).

3.1.2 Antecedentes sociopolíticos y culturales

En 1965 Gambia fue declarada independiente, con David Jawara como primer ministro, aunque la soberana

británica Elizabeth II siguió siendo su jefe de estado titular. Bathurst, ahora llamado Banjul, se convirtió en la capital del país. Aunque la diminuta nación no parecía tener un futuro económico viable, dos acontecimientos le permitieron sobrevivir, e incluso prosperar. Una década después de su independencia, el precio del cacahuate aumentó considerablemente, triplicando casi el PIB del país. El segundo acontecimiento tuvo un efecto todavía más espectacular: Gambia se convirtió en un destino turístico. En 1996 Gambia había registrado la visita de 300 turistas, pero al finalizar dicha década esta cifra se había elevado a varios miles de personas, y en 1976 alcanzaba ya los 25 mil al año.

El crecimiento económico conllevó mayor confianza política. En 1970 Gambia se convirtió en república plenamente independiente. El primer ministro Jawara fue elegido presidente y cambió su nombre de David a Dawda. Se toleraron los partidos de oposición y la prensa gozaba de libertad relativa. A pesar de todo, el PPP era profundamente conservador y los contrarios a Jawara acusaban a su gobierno de benigna negligencia y corrupción financiera, afirmando que el presidente, sus ministros y otros políticos del partido se mantenían en el poder mediante una compleja red de clientelismo y tráfico de influencias, en lugar de recibir un verdadero apoyo del pueblo.

Era Diouf

En 1980 y 1981 el liderazgo de Dawda Jawara se vio amenazado por dos intentos golpistas. En ambas ocasiones, se mantuvo en el poder gracias a la ayuda militar del ejército senegalés, enviado por el presidente de Senegal, Abdou Diouf. Tras un derramamiento de sangre considerable, Jawara pudo consolidar su puesto. Esta cooperación quedaría reconocida y formalizada con el establecimiento de la confederación Senegambia a principios de 1982.

La década estuvo marcada por un creciente descontento hacia Jawara y su gobierno, aunque esto no le impidió ganar de nuevo las elecciones en 1982 y 1987. A finales de la década, sin embargo, empezaron a cambiar las cosas. El precio del cacahuate siguió cayendo y el Gobierno impuso un recorte en los gastos en los servicios públicos y en el sector agrícola como parte de la reestructuración impulsada por el Fondo Monetario Internacional (FMI). Poco hicieron las autoridades para aliviar la situación, y muchos gambianos consideraban que sus dirigentes estaban demasiado alejados de los problemas de la vida diaria de ese país.

En el ruedo político se registraron otros dos intentos de golpes de estado, al parecer con el apoyo de la oposición senegalesa, y en 1989 la confederación de Senegambia quedó disuelta. Ambos países impusieron severas restricciones fronterizas, y las tensiones arreciaron hasta bien entrada la década de 1990. Un año después, las relaciones entre los países volvieron a mejorar, y se firmó un tratado de cooperación y amistad en 1991.

Occaso de Jawara

A pesar de sus numerosos y obvios errores, el presidente Jawara y el PPP fueron reelegidos por un sexto mandato en abril de 1992. Para el mundo exterior, la popularidad de Jawara parecía seguir vigente, por lo que cogió por sorpresa el golpe de estado del 22 de julio de 1994, propiciado por las protestas de los soldados por los atrasos en sus salarios y el trato denigrante recibido por los oficiales nigerianos durante su participación en las fuerzas de paz en Liberia y Sierra Leona. El líder del golpe fue un joven teniente Yahya Jammeh.

Rápidamente, se formó un nuevo gobierno militar, encabezado por el Armed Forces Provisional Ruling



Landeros, I. (2010). *El presidente*. **Fotografía Independiente.**

Council (AFPRC, consejo directivo provisional de las fuerzas armadas). Estaba compuesto por militares de alto rango, formados en gran parte por Gran Bretaña y Estados Unidos, y ministros civiles que habían servido bajo el gobierno del Jawara. En un principio, Jammeh prometió que el ejército volvería a los cuarteles al cabo de pocos meses, pero en octubre de 1994 anunció que permanecería en el poder hasta 1998, por lo menos.

A pesar de la presión internacional, Jammeh fue inflexible y con sólo 29 años carecía por completo de experiencia, permaneció firme al timón e impuso desde el principio un estilo directivo marcado por una clara hostilidad hacia los periodistas y los miembros de la oposición.

En 1996 se celebraron elecciones presidenciales en las que cuatro candidatos competían por el puesto. Yahya Jammeh era uno de ellos, en representación del APRC (antiguo AFPRC, hábilmente rebautizado como Alliance for Patriotic Reorientation and Construction o Alianza para la construcción y reorientación patriótica). Obtuvo una clara victoria con el 56 % de los votos, y completó su poco conflictiva transición, de militar de bajo rango a jefe de Estado, en poco más de dos años.

En enero de 1997 el APRC también dominó las elecciones legislativas de Gambia., consolidando al presidente Jammeh en el poder. Sus opositores denunciaron la manipulación de las elecciones y la constitución, para mantener a raya a los incipientes partidos de la oposición. A pesar de estas denuncias y otras quejas dentro y fuera del país, el presidente parecía seguir siendo popular en Gambia. Muchos veían en él una nueva fuerza, fresca y decidida a barrer la letárgica y corrupción de antaño. Para consolidar este apoyo, Jammeh anunció una serie de impresionantes proyectos para la recuperación de la economía y la infraestructura del país, como la construcción de un nuevo

aeropuerto y la inauguración de una nueva emisora nacional de televisión, la promesa de nuevas clínicas y escuelas para las provincias de interior.

Lo anterior se trata de información muy cuestionable y parcialmente verdadera, el caso de la televisora por ejemplo es el único canal abierto, por lo tanto es la única opción que los gambianos tienen para ver la televisión sin pagar nada, sin embargo la programación es muy pobre, pues cada tercer día transmiten telenovelas mexicanas o venezolanas, partidos de fútbol de la liga europea, y diariamente transmiten largos noticieros con información cargadamente oficial. En el caso de las clínicas y las escuelas sólo construyó tapancos que esporádicamente son visitados por agentes de salud o maestros respectivamente, pero sin ningún seguimiento regular en los dos casos.

Sin embargo, en el parlamento de Gambia, los miembros de la oposición siguieron cuestionando la legitimidad del nuevo presidente, y varias revistas internacionales denunciaron casos de corrupción, desvío de fondos públicos y violación de derechos humanos. Jammeh respondió intimidando a sus opositores políticos y organizaciones de los medios que se atrevieran a criticarle, una reacción que todavía caracteriza su mandato hoy en día. Mientras tanto Jammeh se dedicó discretamente a acumular una fortuna personal, adquiriendo una serie de propiedades y negocios (entre otros el Kairaba Hotel en Kololi y el Sindola Hotel cerca del Kanilai, uno de los más importantes), y convirtiéndose en uno de los hombres más ricos de Gambia.

Como se mencionó anteriormente el Gobierno del Jammeh siempre ha mantenido difíciles relaciones con la prensa, pero nunca habían sido tan tensas como en diciembre de 2004, cuando Deyda Hydera, un destacado periodista, fue asesinado tan sólo días después de haber expresado su franca oposición a una polémica ley sobre los



Landeros, I. (2010).
*Régimen Militar. Fotografía
Independiente.*

medios de comunicación que otorgaba al Gobierno el poder de encarcelar a los periodistas acusados de calumnias. Tras el asesinato, fue aumentando el clima de represión política.

En octubre de 2001 Jammeh ganó su segundo mandato presidencial de cinco años, con un 53 % de los votos contra el 33 % obtenido por su rival más cercano, Ousainou Darboe. Los observadores internacionales afirmaron que las elecciones habían sido libres y limpias, pero el United Democratic Party (UDP; Partido Democrático Unido) de Darboe, acusó a Jammeh de amañar los resultados. En consecuencia, el UDP boicoteó las legislativas celebradas en enero de 2002, propiciando así la desahogada victoria del APRC de Jammeh, que consiguió más de dos terceras partes de los escaños sin disputas.

En diciembre de 2005 las relaciones entre Gambia y Senegal se deterioraron una vez más cuando Gambia decidió doblar el precio del servicio de *ferries* que utilizaban la mayoría de los conductores de camiones senegaleses para transportar productos entre Casamence y el norte de Senegal. Los conductores senegaleses respondieron bloqueando las fronteras, poniendo de cabeza aquel país. Los efectos económicos fueron devastadores para ambas naciones. Varios intentos de Wade por resolver el conflicto fueron abortados por el jefe de Estado de Gambia, y las fronteras no abrieron ni las tarifas volvieron a su precio inicial hasta que el presidente nigeriano Olesegun Obasanjo medió en las negociaciones entre ambas partes en octubre de 2005.

En marzo de 2006 los observadores internacionales tuvieron que ocuparse de nuevo de la situación política en Gambia, cuando varios militares de alto rango fueron arrestados, acusados de golpe de Estado, una de las tantas acusaciones similares realizadas por Jammeh durante su permanencia en el poder. A pocos meses de las elecciones presidenciales, estos acontecimientos se interpretaron en

general como una operación de “limpieza” por parte del Gobierno para eliminar sus rivales, y parece indicar el talante que regirá en futuras elecciones.

El clan familiar

Mientras en el mundo occidental la unidad de referencia habitual es la familia nuclear, en casi todas las culturas africanas los individuos están estrechamente vinculados con todo su clan familiar, que incluye tíos, tías, segundas y terceras esposas, medios hermanos y hermanas, y primos lejanos, dado que las familias polígamas siguen predominando en los enlaces matrimoniales de Gambia.

Los hijos solteros, especialmente las hijas, permanecen en casa de sus padres hasta que se casan, momento en el que los hombres fundan su propio hogar, y las mujeres entran a formar parte del de sus maridos. En el caso de divorcio, la mujer regresa a menudo con su familia, y algunas ocasiones se llevan sus hijos. Las mujeres solas, los hogares de madres solteras o incluso de jóvenes estudiantes tan comunes en el mundo occidental son muy escasos en Gambia.

Las relaciones entre los miembros de una familia están claramente definidas y marcan las responsabilidades y derechos de cada uno hacia los demás, y el respeto debido a los demás miembros del clan. Generalmente, los familiares ancianos deben ser tratados con el máximo respeto y veneración, y las tías y tíos son tan respetados como el padre o la madre. Los niños deben ayudar en casa, y si algún pariente se lo pide, interrumpe sus juegos para hacerle sus recados o si están camino de la escuela se detienen y son capaces de perder incluso las clases, si es necesario.

Gracias a la solidaridad familiar los ancianos serán siempre cuidados por descendientes, y los niños se crían en



Landero, I. (2010). *Las familias africanas gruesos lazos de unión. Fotografía independiente.*

familia, aunque ambos padres trabajen. Tampoco existe el vacío generacional puesto que jóvenes y viejos están siempre en contacto.

Estas relaciones familiares tradicionales siguen más inamovibles en las regiones rurales que en las ciudades. Sin embargo, como muchos jóvenes abandonan sus pueblos para buscar trabajo en la ciudad o el extranjero, incluso algunas comunidades rurales muestran una preocupante carencia de hombres.

3.2 Contextualización Interpretativa.

La contextualización interpretativa busca comprender e interpretar más que explicar. Bajo este epígrafe intentamos proveer amplias descripciones textuales y visuales sobre las conductas humanas y conducir así al lector, a través del análisis, a conjuntos de inferencias e implicaciones de conductas incrustadas/ocultas en su contexto socio-cultural. Este apartado pretende sacar a la luz los significados implícitos, antes que descripciones detalladas.

Metodológicamente hablando, el paradigma interpretativo no supone un observador ajeno a la realidad estudiada sino, muy por el contrario, hablamos de un investigador inmerso en ella, a fin de que pueda comprender su significado. Esto implica sumergirse en aquello que se desea estudiar y utilizar la comunicación como herramienta para acceder a los significados. Es decir, hablamos de un enfoque en donde rozamos los límites de la interpretativa-participante. Apegada siempre a la comprensión contextualizada de los protagonistas y su inserción en su sociedad con todos los matices que ésta pueda tener. A continuación realizamos un recorrido verbal y visual sobre la realidad gambiana desde la

percepción personal apoyada de las lecturas, la investigación y la experiencia compartida con esa comunidad.

Desde la opinión de Vassallo (2011) sugiere que de manera complementaria y sucesiva, el análisis interpretativo debe envolver operaciones de síntesis que llevan a la formación de las deducciones teóricas y de la explicación del objeto, utilizando métodos de interpretación. A lo largo de la construcción y desarrollo de la investigación se van gestando etapas desde donde se da la opción, la selección y la combinación de métodos y criterios que siempre discurren en función del objeto de investigación. Generalmente cada método acarrea el uso de determinadas técnicas que es la parte manejable del método. La interpretación en la investigación es la segunda etapa, la que confiere a la investigación la condición de científicidad. Para el trabajo realizado en esta investigación la interpretación no se aleja de los discursos horizontales y las conclusiones y/ o interpretaciones no recaen en un solo individuo (el investigador), sino que a través de recorrer cada uno de estos capítulos tantos los lectores, como los participantes tienen la misma jerarquía y poder para opinar, deducir, interpretar, seleccionar y construir un criterio sobre el problema que se discute.

Como se habló al principio de este capítulo la interpretación no puede estar desasociada de la descripción ya que se trata de reglas generales y universales a través de las cuales les dan peso y valor a cada uno de los elementos que se pone sobre la mesa para el análisis de información generada en este campo de investigación. Tanto la descripción como la interpretación son el balance que permite dimensionar u otorgar su justa dimensión a lo que se propone indagar. En la experiencia de este trabajo realizado en una comunidad africana, la demarcación de contextos desde un enfoque horizontal permite que sean los actores sociales quienes directamente nos cuenten o nos desvelen la realidad sobre la cual intentaremos opinar, analizar y verter nuestras interpretaciones.



Landeros, I. (2010).
*Haciendo jabón. Fotografía
Independiente.*

3.2.1. La Globalización, el eurocentrismo y la ayuda internacional en la Gambia actual.

Si bien el tema central de la presente investigación es la perspectiva y la visión fotográfica de los niños y niñas de una comunidad de Gambia bajo un nuevo proyecto escolar como detonante, es inevitable hacer un lado temas como la postcolonialidad, la globalización, el eurocentrismo y los impactos o consecuencias que éstos tienen en una comunidad como la de Lamin, se trata de temas, características o rasgos que atraviesan todo esta investigación, a pesar de que se trata de un estudio en donde las palabras claves son niños, niñas, arte, educación, fotografías, diálogos, horizontalidad, entre otras. Sin embargo, los tópicos mencionados en un principio trastocan la realidad de esos niños y niñas, pero lo más importante es que a través de ellos nos permitirán entrever como se infiltran esos conceptos en su vida cotidiana, en sus espacios, en sus experiencias y la de sus familias.

Para hablar de la Gambia de hoy, y entender los cambios, trastornos o fenómenos comerciales, políticos y socioculturales en los que vive actualmente, es necesario dar una revisada a la historia, quizá así entendamos un poco el impacto y los estragos que la colonia dejó en esa cultura, y no solo en Gambia, sino en todos los países del África Negra o Subsahariana colonizados. Algunos autores destacan dos aspectos principalmente en este tipo de países cuya independencia es relativamente joven, por un lado, la colonización africana sirvió para el despegue económico del Norte, a expensas de la desgracia ajena; por otro, la colonización introdujo pérfidamente la división tribal, creando de hecho las identidades que hoy se confrontan en el marco de estados incapaces de absorber esas divergencias. En palabras del académico nigeriano A. O. Ikelegbe, el colonialismo se convirtió en “*el hacha que desarraigó la*

tradición africana, dejando a la población a la deriva, con escasas posibilidades de extraer experiencias del pasado” (Huband, 2001:35).

Entender, es una palabra complicada para los que por desgracia o fortuna hemos nacido y vivido en países independizados hace ya varias generaciones, países diferentes a los africanos, en donde la inercia postcolonialista ya no se percibe con tanta claridad, o quizá ya nos acostumbramos a verla y no cuestionarla, pero ponernos en la piel de los gambianos un minuto permitirá entonces adentrarnos a un país cuyas principales características son la pobreza económica, la limitada posibilidad de estudiar, la salud precaria y la poca democracia, entre otras muchas cosas.

Decir África nos remite inevitablemente a una imagen de pobreza, dolor, enfermedad, naturaleza exótica, y quizá hasta mundos mágicos por esos ritos y bailes tan diferentes a los de otras culturas. Por lo menos el África subsahariana, es eso y más, pero sobre todo es un hervidero de gente que día a día sobrevive, y que busca asirse de cualquier oportunidad para avanzar un paso a la vez, y sus niños, esa infancia tan especial no es la excepción.

La historia del África negra o subsahariana ha sido narrada o representada de forma marcadamente eurocéntrica o racista, sin embargo, la historia oral de los nativos nos da otra perspectiva para pensar cómo era su tierra, son ellos quienes de boca en boca cuentan que en su África no había límites territoriales o que si había, éstos era más imaginarios. “*Existían grandes reinos—me cuenta Mbemba Bojang, alcalde de Lamin-, una tarde mientras celebrábamos el ceremony name [ceremonia del nombre] de su nieto en su campocada reino estaba dedicado a diferentes labores por decirlo de alguna forma. En efecto tenían conflictos entre ellos, pero sobre todo era por razones de creencia, de fuerza o por*



Landeros, I. (2012) *Mis sueños están fuera de África.* **Fotografía Independiente.**

escases, no fue sino hasta que arribó la colonia (los ingleses) e impusieron límites territoriales y obligaron a convivir unas etnias con otras, cuando surgieron los verdaderos problemas”.

Uno de los rasgos postcoloniales que trastocó gran parte de las costumbres gambianas, fue el desarrollo de las ciudades y el olvido de los entornos rurales, por ejemplo, -continúa el Alcalde-, un hombre conocido por su sentido de la justicia, *“antes mi tribu Sererk, se caracterizaba porque cuando era temporada de sembrar todos nos íbamos a la siembra, hombre, mujeres, niños, ancianos, todos. El pueblo se quedaba sólo. Ahora ya no se ve eso; sí nos reunimos, y nos ayudamos como podemos, pero ya no es lo mismo”.* Recordemos que la colonia impactó notablemente las prácticas de cultivo; los países fueron orientados al monocultivo o la monoproducción, descuidando los productos alimentarios y condenándoles a la dependencia tras la caída estrepitosa del precio de las materias primas; se favoreció a la ciudad y se olvidó el campo; y esto es algo que hasta el día de hoy tiene fuertes repercusiones (Cortez; 1999). Las diferencias entre las ciudades importantes o turísticas en Gambia y el interior, es abismal, si de por sí es difícil sobrevivir en lo que esta “urbanizado”, en el campo es mucho peor.

Recuerda con añoranza el Alcalde, que anteriormente todo lo que consumían en su pueblo, pasaba por las manos de todos los aldeanos, *“ahora hasta el arroz nos venden (el arroz es el principal alimento en su dieta), y bien caro, pero ya no podemos sembrarlo, ya hasta eso se perdió”.* Quizá la población no entienda en términos teóricos el nombre de ese proceso: globalización, y sin saber cuándo se dio vuelta a la página, simplemente tuvieron que adaptar su vida a ese nuevo proceso que repercute en las prácticas modernas de comercializar, relacionarse, comunicarse, etc. como afirma Hadji Amadou Ndoeye, catedrático de la Universidad Cheikh Ante Diop de Dakar, en la entrevista *África no existe, “al colonialismo ahora se le dice globalización, y en la globalización*

siempre hay perdedores, y en este caso somos nosotros el pueblo africano. Nuestros países no tienen posibilidades de exportar nada, los que exportan y tienen sus empresas montadas aquí en nuestro territorio son los europeos, ellos son quienes pueden circular por donde quieran libremente, al africano se le ponen trabas por donde quiera. Lo anterior nos da un panorama de que las estructuras coloniales (los países colonizadores) las han dejado, aunque las ataduras físicas se hayan ido” (Cnn Noticias, 2009).

Al hacer una meditación más a profundidad sobre los estragos que causó la colonia en Gambia, considero que la historia, los discursos y las percepciones no son muy diferentes de las que prevalecen actualmente en América Latina (pese a los años de diferencia que hay entre la independencia de esos países y Gambia) y por consecuencia como dice Santiago Castro Gómez el colonialismo no se suprime sino se reactualiza, y por lo tanto aquellas reflexiones sobre la identidad del sujeto burgués del siglo XVII que se construyó, a contraluz, mediante las imágenes que cronistas y viajeros habían difundido por toda Europa de los salvajes que vivían en América, África y Asia, siguen vigentes (Castro, 2007).

En mi experiencia percibí que esa inercia poscolonial se asume de dos maneras diferentes y tiene que ver con la generación, es decir, por una parte tenemos a los padres de familia, esa generación que todavía le tocó la cola de la colonia, ya sea porque sus padres o abuelos fueron los directamente involucrados, los padres impulsan a las nuevas generaciones (sus hijos) a buscarse la vida fuera de Gambia o hacer un esfuerzo porque asistan a la escuela, con el objetivo de forjarse un futuro mejor, ellos asumen con entereza que los tiempos mejores de los que hablan sus padres o abuelos no volverán, y poco a poco miran hacia otras opciones de vida. Una tarde mientras escribía este trabajo, vino a visitarme Ñelen Ketta, madre de uno de mis estudiantes que formó parte de Proyecto Ily (Famara Ketta, 6 años).



Landeros, I. (2012). *Así queremos ser vistas.* Fotografía independiente.

Durante la visita, me externó el agradecimiento por querer a su hijo, y me reprodujo una conversación que había tenido con Famara, quien le había dicho a su madre que no dejara de rezar porque él estaba seguro que algún día sus amigos “españoles” lo iban ayudar y se iría a España a conseguir mucho dinero para comprarle un *campao* a su madre, ella se rió mucho por el comentario.

Como en muchas ocasiones Nelen Ketta solo había pasado a saludarme, a compartir conmigo una parte de sus problemas y de su intimidad, pero esa conversación me dio la parte del rompecabezas que estaba buscando, que tiene que ver con la capacidad de que cada vez más personas gracias a las imágenes captadas a través de los medios de comunicación, de la información del otro, del proceso globalizador o de infinidad de mensajes que perciben a diario ha dado lugar para que cada día en sueños, aun los individuos de las sociedades más simples encuentran un lugar para reorganizar su vida social. Cada día más gente imagina la posibilidad de que, en un futuro, ellos o sus hijos vayan a vivir o a trabajar a otros lugares, lejos de donde nacieron. Esto es lo resultante del aumento del índice migratorio, tanto a nivel de la vida social nacional como global. Es decir, que la imaginación en un mundo pos-electrónico, como el de Gambia, juega un papel significativamente nuevo. Las personas comunes y corrientes han comenzado a desplegar su imaginación en el ejercicio de sus vidas diarias. Esto se ve en el modo en que mediación y movimiento se contextualizan mutuamente (Apadurai, 1999). Más adelante lo explico más ampliamente cuando abordo el tema de los medios de comunicación.

Siguiendo con la idea principal, por otra parte, tenemos a los adultos mayores cuya sabiduría se debate en un fino hilo de prevalecer o desaparecer, solo recuerdan con añoranza aquellos tiempos en donde todos se ayudaban entre todos como comunidad, comían y vivían bien, me cuenta Yayah Jatta, abuela de una de mis alumnas (Janaba Jatta,

6 años) en una de las muchas tardes que fui a entregarle medicina para el artritis pronunciado que tiene, me dijo: “*Ya los viejos no servimos para nada, sólo damos problemas, mira como tengo mis piernas (me mostraba su piernas hinchadas), pero todavía con esta mano me quedan fuerzas para trabajar (al tiempo que movía vigorosa la única parte de su cuerpo que no está invadida por el artritis)*”. Si bien es cierto que la brecha generacional aún no desaparece, porque aun conviven adultos mayores, con niños, jóvenes, y adultos, las percepciones de generación en generación van cambiando o se van insertando poco a poco en las “sociedades modernas” a donde la globalización los empuja desde sus posibilidades, desde su mundo y desde sus experiencias.

Como hemos visto el concepto de “sociedad moderna” o “pensamiento moderno”, también invade contextos como el de Gambia, aunque de manera asimetría, sin embargo, como afirma Boaventura de Souza Santos en la “sociedad moderna” actual, existe una discrepancia interesante que tienen que ver con las experiencias vividas y las expectativas. “*Las sociedades antiguas eran sociedades en donde había una simetría entre experiencias y expectativas: El que nacía pobre, moría pobre; quien nacía analfabeto, moría analfabeto. Por el contrario, la sociedad moderna ha intentado recrear esta discrepancia: quien nace pobre, puede morir rico; quien nace iletrado puede morir como padre de un médico o un abogado. Esa posibilidad de que las expectativas sobrepasen las experiencias es fundamental para nuestra interpretación del mundo, y para llamar esa discrepancia usamos diferentes palabras: progreso, desarrollo, modernización, revolución, reformismo. En suma, espera con esperanza*” (Boaventura, 2001:6).

Sin embargo, como se ha mencionado en párrafos anteriores, en este desarrollo las interacciones globales son asimétricas, pues vienen definidas por la manera en que los actores se posicionan al interior de los campos sociales

de poder, y en este sentido poco a poco los gambianos se suben al barco globalizador y consumista que otorga el poder y el placer, y poco a poco intentan reestructurar su identidad ancestral por una más occidentalizada en donde la escolarización y el aprendizaje no tiene otro propósito sino el de proporcionar conocimientos y habilidades cuya finalidad sea la de situar a los individuos en posición de usar su fuerza como mercancía en el mercado de trabajo, y, para ese fin, el conocimiento y la habilidad tienen el único propósito de ser variables instrumentales en un discurso.

Cuando hablo de educación, me baso en la experiencia que tuve con los maestros y maestras, quienes se esfuerzan por integrarse a una educación globalizada, actual, de transformación, es decir, se encuentran en una búsqueda permanente en la que intentan transmitir a los niños y niñas nuevos estereotipos en donde quizá inconscientemente o conscientemente, no lo sé, eliminan su imaginario, para dar paso al “hombre moderno”. Cuando por primera vez hablamos de un nuevo plan de estudios los maestros y maestras pensaban que se trataba de un plan de estudios español y que se les iba a dotar de todo (materiales educativo, libros, uniformes, etc. Al más puro estilo español), es decir, que íbamos a insertar una escuela europea en medio de una comunidad Gambiana. Debo de aceptar, que tanto padres de familia como personal de la escuela estaban felices, al paso de los días y con el planteamiento más o menos entendido, no sé si la emoción bajó o se reorientó, porque de cualquier manera el programa fue bien recibido y la idea de que con este nuevo programa se les dotaría de herramientas que faciliten el entendimiento futuro de los niños y niñas fue algo que verdaderamente se recibió con beneplácito.

Es importante resaltar que bajo la primera reacción de la comunidad y el personal de la escuela, tuve especial cuidado en marcar las fronteras para no contradecirme en el actuar y el pensar, es decir, por una parte estaba consciente

de todas los efectos y las cosas que ha perdido la cultura gambiana tras la colonia, y los estragos que está sufriendo en este nuevo mapa de resurgir y reinterpretarse en medio de un proceso globalizador, de tal manera que mis reflexiones me llevaron a pensar que tenía dos caminos, uno, escribir como muchos investigadores, desde mi experiencia, desde mi visión contar qué está sucediendo en Gambia, apoyarme de los grandes autores para sustentar una vez más, lo que muchos estudiosos de muchas y de mejores maneras han relatado y repensado sobre el tema, y después presentar mi investigación en seminarios, asambleas, o congresos para que posteriormente se olvidé en la estantería de alguna biblioteca.

O bien, la opción dos, intentar que sean los discursos locales los que se escuchen y se discutan, pero no sólo en congresos o seminarios, sino en ese país, a través de sembrar una semilla en la arena árida de Gambia y que desde ahí también, se asuman, se escuchen, se cuenten, se sumen a la experiencia que se llevó a cabo en una escuela de la comunidad de Gambia. Soy consciente de que la inspiración del programa académico es escrita y llevada a cabo por autores europeos, pero soy consciente también que no todos los conocimientos nacidos desde Europa son nocivos y causan estragos, como en todo hay que tomar las cosas buenas, hay que aprender de las experiencias, y dar independencia de que cada quien sea libre de adaptar esos nuevos conocimientos a su vida, a su entorno o a su rutina, intentando sobre todo que si ha de tener un impacto, éste sea para hacer más fuerte la propia cultura local.

En este marco, otro de los factores que han contribuido a desestabilizar la cultura local en ese país es la presencia de las muchas ONG's. Como es sabido África, junto con los Balcanes, representa, sin duda, uno de los principales escaparates de acción humanitaria en la posguerra Fría. El extraordinario desembarco de organizaciones humanitarias

(incluido las llamadas agencias de Naciones Unidas – ACNUR, UNICEF o PMA, son algunas-) se ha instalado en todo lo largo y ancho del continente africano, en algunos países con mayor o menor presencia que en otros con él único objetivo de “mitigar” los efectos provocados por la violencia de la guerra, el suministro de ayuda alimentaria y de medicamentos (Ndongo-Bidyogo, 1999).

Este tema ha sido blanco de diversos ataques y muchas voces críticas señalan *“la aparición de un nuevo colonialismo en el continente africano ejemplificado en la llamada -imagen de las 3 M-, que integra las figuras del mercader, el militar y el misionero. Tres elementos del pasado colonial que hoy día quedan suplantados por la presencia de las empresas trasnacionales, las tropas multinacionales y las ONG”* (Mateos, 2007:28). En mi experiencia pude darme cuenta que si bien son muchas las Organizaciones no Gubernamentales que contribuyen al restablecimiento del orden socioeconómico y educacional en Gambia, muchas de esas instituciones todavía bajo la bandera: “apoyo”, contribuyen como se refiere Mateos a colonizar pero de diferente manera.

Bajo este contexto encontrar una ONG, cuyos planteamientos coincidieran con la presente investigación fue un trabajo difícil, pero más difícil fue intentar entrar a una comunidad Gambiana sin el respaldo de ninguna institución. Debo de aclarar que al presentar el proyecto desde una ONG, se abrieron puertas y automáticamente tuve acceso a muchas cosas, sin embargo, en el andar me di cuenta que el simple hecho de pertenecer a una ONG, ser blanca o intentar poner en marcha un proyecto, te limitan las experiencias pasadas, es decir, en el camino descubrí diversos obstáculos que me permitieron entrever el trabajo de otras ONG's que me antecedieron; la gente siempre espera algo a cambio, comida, ropa, medicamentos y en muchos casos dinero. Hablando con la comunidad me explicaban que antes habían

trabajado ahí importantes organismos y que ellos les habían dado dinero a cambio de hablar, de participar, tomarse una foto, o incluso asistir a asambleas religiosas.

Arar lo que ya ha sido arado por instituciones cuyo respaldo económico es superior al mío fue una de los obstáculos difíciles pero no imposibles de vencer, no sé si pensar que queriendo o no este tipo de instituciones impacta también en la ayuda, apoyo o enseñanza de una realidad conjunta, lo que si me queda claro es que en el caso de Gambia todas esas instituciones han venido a tomar lo que necesitan, palear el hambre un día y después se han retirado. Ese tipo de actitud ha endurecido los caminos para los colaboradores que intentamos brindar apoyo desde otras perspectivas, no desde la caridad, sino desde la solidaridad, no desde la misión sino desde la reflexión, desde la posibilidad de brindarle o acercarle elementos para cuestionar su realidad y con ello permitirles la visibilidad de su presencia y su voz.

Y en esta maraña de mensajes, apreciaciones, interpretaciones, reconstrucciones y apropiaciones los medios de comunicación también tienen su participación, ya que si bien en el interior de Gambia el desarrollo e impacto no es como en países cuya infraestructura es superior, aquí existe otro tipo de difusión y por tanto otro impacto frente a una dinámica en donde el mundo, la totalidad de lo real, dejó de ser algo abstracto y exterior a las particularidades locales, para convertirse en algo que afecta de manera inmediata aun en las facetas más prosaicas de la vida cotidiana (Castro, 2007). Y dentro de los medios de comunicación electrónicos, la radio y el móvil, son los medios que mayor impacto tiene en la población por tratarse de medios que estrechan o acerca más rápidamente la información de lo que acontece, y que puede ser de interés para los gambianos.

La cultura de boca a boca, sigue siendo la comunicación más poderosa en ese país, y la radio y el móvil

son sin duda los aparatos que han venido a revolucionar radicalmente el panorama comunicativo en Gambia. Aunque no hay muchas emisoras de radio (son aproximadamente 15), son las suficientes para transmitir información variada en aproximadamente 10 lenguas diferentes, cabe señalar, que este tipo de comunicación es muy peculiar, hay programaciones que sólo transmiten música moderna, están más dirigidas para jóvenes, pero aún en esta programación es imprescindible los mensajes dirigidos de una persona a otra, o bien la transmisión de diálogos en vivo que hagan partícipe a todo el auditorio radioescucha de su amor, de su engaño, de algún problema que la pareja tenga, o algún asunto que merezca la pena exteriorizar, pues una de las características de los gambianos, y de muchos países del África negra, es que para resolver el problema de una persona se reúnen varias personas y además conforme van llegando, aun cuando no nadie los invito, se suman a la discusión, para encontrar entre todos una solución; así que no es raro ver que dentro de un *tanga tanga* las personas opinen, se rían, se enojen, o se contradigan sobre el tema en común que están escuchando, aún cuando no se conozcan de nada, ni los que están dentro del transporte, ni las personas de las que están hablando en radio.

Por otra parte muchos programas de radio se caracterizan por transmitir trozos de melodías acompañadas de decenas de mensajes dirigidos a familias o personas que viven en comunidades lejanas, que van desde: “si usted conoce a Fracess Manga, hermana de Mariama Manga, que viven en Lamin, y trabajan en la escuela *Babylon Nursey School*, dígales por favor que su padre ya no tiene medicina”. Hay también información que describe con lujo de detalles el deceso de una persona, da una lista de los posibles parientes, descripciones de la región donde vive, la ropa que traía, de qué murió, etc. Otra de la información más característica que se transmite en la radio son los mensajes de guías espirituales musulmanes o cristianos.



Cordero, P. (2010). [La cultura de boca a boca]. Foto Independiente.

Me viene a la memoria un ejemplo que pone de manifiesto el uso de la nueva tecnología en vinculación con la cultura de boca a boca y la imaginación, es el caso de un anciano en Serekunda. Un día fui de compras a esa ciudad, no me percaté de que era viernes, por lo que alrededor de 1:00 o 2:00 de la tarde, todo lo que normalmente es caótico e imposible de recorrer se paralizó por completo, las tiendas dejaron de vender, el tráfico se cortó, los coches dejaron de circular y las personas empezaron a formar grandes hileras poniendo sus tapetes en plena calle para orar. La acción me desconcentró un poco, pero repentinamente algo llamó mi atención, fue un adulto mayor, quien en un pequeño tapete colocó un taza de plástico con algunas monedas en su interior, al lado había un altavoz que repetía constantemente en wolof y mandinka un mensaje que decía algo así como: “*Ala dijo que ayudes a los demás, que si lo haces él te lo compensará con el doble. Por favor ayúdame dame un poco de dinero*”, y

se repetía una y otra vez. Mientras tanto el hombre recargado cómodamente en la pared de la mezquita quitado de la pena y un poco adormilado escuchaba por la radio el sermón de su guía espiritual, que no era precisamente el de la persona que estaba dentro de la mezquita.

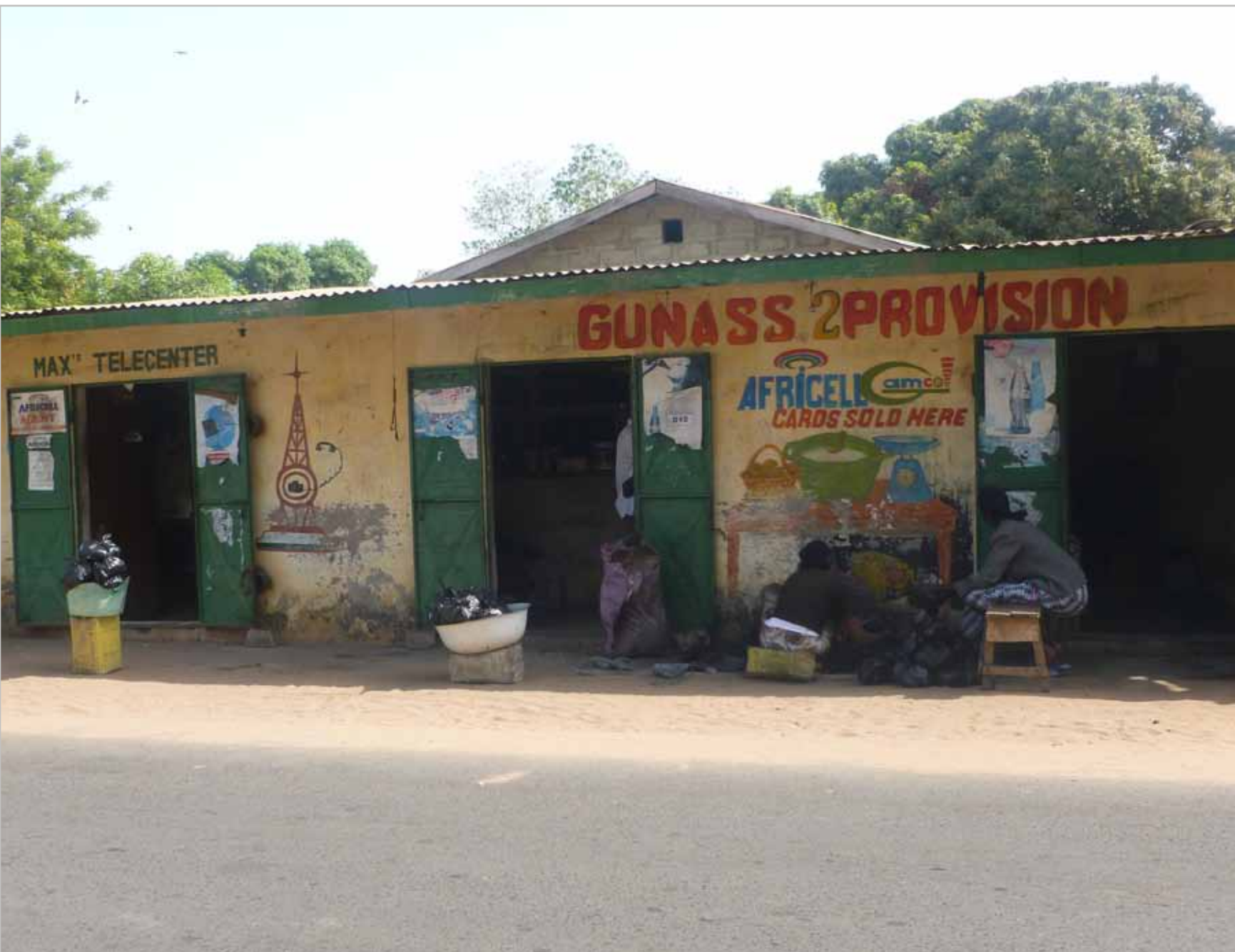
Lo anterior es un ejemplo de cómo los medios de comunicación electrónicos transforman el campo de la mediación masiva al ofrecer nuevos recursos y nuevas disciplinas para la construcción de la imagen de uno mismo y de una imagen del mundo. Esta es, por consiguiente, una argumentación relacional. Por lo que, los medios electrónicos transforman y reconfiguran un campo o conjunto mayor, donde los medios impresos y las formas orales, visuales y auditivas de comunicación continúan siendo importantes, aun cuando sean alterados interna y sustancialmente por los medios electrónicos (Apadurai, 2001).

La televisión y el internet son dos medios de comunicación que indudablemente permean en la construcción de la identidad y la imagen personal de esa población, no hay mucho acceso a ellos, por la carestía de la vida, es decir, en Gambia hay muchos hogares no cuentan con electricidad, sin embargo los gambianos han sabido adaptar pequeños cuartos, en donde colocan sillas o bancos frete a la televisión, y periódicamente anuncian algún partido de futbol, o la proyección de una película, la entrada cuesta 5 dalasis. En el caso del internet, se han abierto pequeños cibercafés que son caros para la economía de esa gente (35 dalasis por hora) y el servicio es muy deficiente. Aún así, no hay que perder de vista que en sociedades como la de Lamin, los medios electrónicos dan un nuevo giro al ambiente social y cultural dentro del cual lo moderno y lo global suelen presentarse como dos caras de una misma moneda. Aunque siempre cargados de un sentido de la distancia que separa al espectador del evento, estos medios de comunicación, de todos modos, ocasionan la transformación del discurso

cotidiano (Apadurai, 2001).

Por otra parte tenemos el impacto sigiloso y persistente de los trozos de papel periódico reciclado que diariamente se difunde a lo largo y ancho del país, se trata de periódico o publicidad en el que envuelven el pan, dicho papel viene de países europeos y que sin duda contribuye a trastocar el estereotipo de los hombres, mujeres, niños y niñas en Gambia. La información que hay es muy variada se trata en ocasiones de páginas de revistas, publicidad de las ofertas de la semana de algún supermercado, o periódicos completos. A groso modo, y de acuerdo a algunas entrevistas que hice de manera informal, el uso que las personas le dan es muy diversos, y depende de quién lo lea, las mujeres lo guardan si hay algún vestido, o algún peinado que les sirva como ejemplo para después mandárselo hacer. Los hombres en cambio, no están muy interesados, salvo si hay algún futbolista, o algún cuerpo escultural que ver y que valga la pena recortar para poner como decoración en alguna de sus paredes. Los jóvenes lo revisan y lo guardan, sólo viene información de algún grupo moderno de Europa o América, de lo contrario servirá para prender el fuego de la cocina o para el té que a todas horas los hombres se preparan, sin embargo, ante la imposibilidad de comprar los periódicos gambianos éstos trozos informativos, se suman a las empresas que han contribuido a la apropiación de nuevas ideas por parte de los gambianos.

Como he venido mencionando la cultura de boca a boca juega un papel muy importante, por lo que en este proceso los gambianos que viven en el extranjero, son los mejores promotores. Hombres y mujeres que logran salir de su país y jamás rompen los lazos familiares, y aunque en Europa o América vivan en pésimas condiciones, los cientos de hombres y mujeres que legal o ilegalmente viven en esos países, primero aseguran el dinero para sus familias en África por encima de su bienestar, y son ellos quienes además



Landeros, I. (2012). *Gambia y las nuevas tecnologías*. Fotografía Independiente.

aseguran que vivir en Europa es lo máximo, sus testimonios contribuye a fortalecer lo que Apadurai llama “la imaginación en un mundo pos-electrónico”.

De tal manera que, cada vez más personas han comenzado a desplegar su imaginación o creatividad sostenidos o apoyados por los medios masivos de comunicación. Una tarde Francesc Manga amiga inseparable en esta aventura, y con quien compartí además el aula de arte, me pidió que la acompañara a recoger una cosa a casa de una vecina. Ya en la casa de su amiga, la chica le entregó una impresión y Francesc se puso feliz, y me dijo que cada vez que venía a visitar a su amiga le decía lo mucho que le gustaba el cuadro que tienen colgado en el salón, por lo que la amiga le tomó una fotografía (al cuadro), la imprimió y se la regaló a Francesc. Estoy segura que ninguna de las dos sabía que se trataba de los girasoles de Vang Gogh, el cuadro fue un obsequio del hermano de su amiga quien vive en el extranjero. Lo que me interesa sugerir aquí es que en las últimas décadas hubo un giro, que se apoya en los cambios tecnológicos ocurridos a lo largo del último siglo, a partir del cual la imaginación también ha pasado a ser un hecho social y colectivo. Estos cambios, a su vez, son la base de la pluralidad de los mundos imaginados (Apadurai, 1999).

Entonces tenemos que lejos de la reincidente y moribunda fotografía de hambre, guerra y miseria, así como del clásico estereotipo del africano salvaje, pasivo y dependiente de la caridad internacional, que gracias a los medios de comunicación colonizadores tenemos, África y las sociedades africanas son ante todo una multitud de vida, movimiento, capacidad de respuesta e iniciativas, que pasan inadvertidas e invisibles a los ojos de la historia moderna, esto lo comprobé cuando inicié mi primer viaje en Dakar (2008), lo primero que percibí fue esa masa ecléctica de edificios que dejan entrever la presencia francesa, pero que los africanos han sabido invadir con su presencia, con su folklore, con sus

colores, aromas, texturas, etc. Conforme cruzas la frontera de Senegal y te adentras a Gambia, la presencia francesa se va desvaneciendo y de pronto te brincan diversos matices, muchos de ellos con vestigios ancestrales, me refiero, a esas muchas casa hechas con adobe y paja que se encuentran en las orillas de las carreteras o brechas, en donde todavía se percibe lo rudimentario de una vida conviviendo con la naturaleza y tomando de ella sólo lo necesario para sobrevivir. A simple vista eres incapaz de entender tal precariedad, no es sino hasta la pasividad de la reflexión de varios viajes cuando comprendes lo que entrelíneas te grita esa diversidad de culturas, paisajes, lenguas y acentos.

Al principio entender esa muchedumbre que habla diferentes idiomas es complejo, te parece que todos los hombres y mujeres son iguales, no hay manera de distinguir sus rasgos físicos, y no solo las personas sino las calles polvorientas, las casas a medio construir y la pobreza de esos países te parece igual, poco a poco cuando te adentras en su comunidad comienzas a entender los procesos postcoloniales, y cómo estos van permeando en el ama de casa, en la anciana que todavía recoge leña para cocinar en su casa, o en el niño que alegremente corre para alcanzar a los turistas al tiempo que grita: *toubab any mint!!!!* [Blanca dame un caramelo!!!!]

Si bien el proceso de globalización es un constante fluir económico, tecnológico, social y cultural a gran escala, que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo y sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global, Gambia no escapa a dicho proceso y día a día la mujer gambiana juega un papel preponderante en este mapa, como dice Silvia Marcos dicho fenómeno ha introducido a millones de mujeres al mundo laboral, ubicando en muchos de los casos en los eslabones más bajos de la

cadena de abastecimientos. Gambia, a pesar de su peculiar situación política, económica, social y la escala jerárquica en la que se tiene a las mujeres, no escapa a dicho fenómeno y en el caso concreto de las mujeres gambianas permea en todas las edades.

Los acontecimientos económicos, políticos y sociales de los últimos cincuenta años han sido decisivos para las relaciones de género y la vida de las mujeres africanas en general y en Gambia en lo particular, y más específicamente para aquellas que viven en comunidades rurales dedicadas principalmente a actividades agrícolas y pesqueras. Es importante reconocer que la mujer africana produce, se beneficia y transforma alrededor del 75 por ciento de los alimentos básicos de este continente aunque, paradójicamente, su acceso a la tecnología es inferior a la de los hombres.

Hago un especial énfasis para resaltar el papel de la mujer gambiana, primero porque son ellas parte muy importante en esta investigación sin su apoyo la labor se habría dificultado mucho, y segundo porque en mi experiencia poco a poco son ellas quienes se han convertido en las únicas proveedoras para sus familias y base de la estructura económica de ese país. En el caso de las familias de Lamin, son un 70 por ciento de las mujeres la única fuente de ingresos disponible en la estructura familiar y su doble jornada es hoy algo visible gracias al esfuerzo y la palabra de los movimientos de mujeres, mujeres que lejos de entender teorías que las colocan dentro de corrientes feministas solo se visibilizan como simples objetos de estudio.

Cada vez es más fácil encontrar textos que hacen referencias a los feminismos “periféricos”, “de frontera”, del “Tercer Mundo” o simplemente lo que se presenta muy a menudo como: “los otros feminismos”. Más allá de las modas teóricas que desde lo que se ha denominado el “paradigma-

otro” están visualizando lo que hasta muy recientemente eran sonidos periféricos, esta invitación al diálogo es también una puerta abierta a la reivindicación de esas voces a menudo colocadas en los márgenes, en el exotismo de lo periférico, como lo mencionó la antropóloga Mercedes Jabardo (2009).

La lucha por re-encontrarse de las mujeres gambianas me recuerda a la lucha de las mujeres zapatistas, alejadas de las teorías, asumiendo con dignidad el papel de mujer que le tocó vivir en esa sociedad, pero además, siempre sigilosas y observadoras y muy pendientes de captar los cambios que los *toubabs* (hombre o mujer blanca) traen a su comunidad, que ellas no asocian con conceptos, pero que indudablemente perciben en la atmósfera y que materializan al ser conscientes de los cambios que ha sufrido su país como lo reconoce Sammeh Jatta, mujer de setenta años, madre de cinco hijos y quien todavía a su edad va al río a recoger ostras. Hay una enorme fila de espera en el oftalmólogo para que por primera vez le revisen los ojos, tiempo que yo decido acortar conversando con ella, enriqueciéndome de su experiencia, pues me intriga saber cómo ella interpreta los cambios socio-culturales y económicos que los colonizadores dejaron en su cultura. Con su sonrisa eterna, sentada en el piso, con los pies alargados, se frota un poco la cara y me dice: *“cuando era joven (14 años) huí de Guinea Bisau por orfandad y guerra. Me casé por primera vez a esa edad, trabajaba en lo que podía y dejaba a mis hijos en la sombra de algún árbol mientras yo trabajaba, luego de mi segundo hijo tuve que dejar a ese hombre porque tomó otra esposa y quería quedarse con mis dos hijos. Luego de un tiempo me volví a casar, pero no me fue muy bien; con ese hombre tuve otros dos niños y una niña. Ese hombre quería quitarme a la niña, así que otra vez me fui”*.

Pero no era mal visto en tu tiempo que te divorciarías? Cómo superaste eso?, pregunté, más bien en el fondo quería saber cómo asume esas “ideas feministas”, pero no estaba





Fotoensayo de la autora realizado a partir de ocho fotografías (2012). *Manos que mueven al mundo.*

segura si ella entendería ese concepto, me valgo entonces de su hija Mariama, maestra además de la escuela en donde se realizó este proyecto educativo. Y contesta sin inmutarse *“No lo sé..., yo nunca fui a la escuela, lo único que yo sabía era que si dejaba que me quitaran a mi hija, terminaría igual que yo, pese a lo que todo mundo me decía, yo sabía que mi hija tenía que estudiar con los toubabs, porque sólo así podría ofrecerle un mundo diferente al mío, en donde la guerra, las constantes ausencias y las interminables crisis económicas son pan de todos los días”*.

Cómo llegan esas ideas a las mujeres mayores en una comunidad en donde la lucha por sobrevivir es levantarte diariamente poco antes de que salga el sol y en el caso de Samme internarse a la orilla del río a capturar ostras? Hace un recuento de su vida, de sus carencias, de sus desamores, de sus nostalgias, de las jornadas de trabajo que desde muy niña inició y que ahora en su vejez continúa y comenta llena de confianza: *“ahora me siento en paz si pienso en todo eso que viví, solo pienso que ya no tendría fuerzas para hacerlo de nuevo. Cuando las cosas se ponen difíciles solo recuerdo que ya he vivido cosas más duras y las he superado”*.

Desde su experiencia de vida Sammeh considera que el arraigo a su tribu Jola le ha dejado dos enseñanzas primordiales: el cariño y la unión. *“un Jola siempre se reconoce, aunque en mi caso -prosigue- soy una mujer con pocas tradiciones, y mi único deseo es que cuando muera sea enterrada bajo mi tradición con los míos”*, rodeada de cantos y danzas de mujeres que durante todo un día improvisarán y resaltarán las mejores cualidades de ella y los muchos favores que ella hizo en vida.

Las palabras de Sammeh me hacen comprender mejor la teoría, y entonces percibo con claridad como a través de sus vivencias se ha ido reinventando no sólo en todo los lugares donde ha vivido, sino también a través de

cada momento histórico político, social y cultural que su país ha tenido, es justamente ahí en donde se vislumbra los estragos de un mundo global y de un diálogo monologado que no permea en los discursos locales de comunidades como Lamin.

Uno puede debatirse en un sin fin de teorías y analizar las historias desde diferente posturas y corrientes, pero no somos quienes para describir los momentos de nacionalismo colonial olvidados, son los “sin voz”, quienes descubrieron que efectivamente tienen historias que contar, tienen lenguaje, y que no es la lengua del colonizador para contarlos y es justamente en ese momento cuando empieza la decolonización, porque no se puede entender ningún movimiento sin la recuperación de esas historias.

Si bien es cierto que luego del yugo colonialista ingles hace poco más de 45 años, Gambia quedó sumida en una inercia dominante e invisible, pues con todo y su libertad, ahora se debaten por la visibilidad de un país que intenta incorporarse lo antes posible a la competencia desigual del comercio, y junto con ello los nuevos pensamientos formadores de sociedades que los influyen, sobre todo los europeos. El africano simplemente tiene otra cosmovisión de la vida y se reapropia muy a su manera los ecos de la postcolonialidad, y es ahí en donde la ayuda internacional debe de insertarse para apoyarlos a construir en su diferencia, porque al final de cuentas *“son ellos los poseedores de un juego de historias que parecen haber sido escritas o inscritas en algún otro lado, y que son tan inmensas, y transmitidas de un continente a otro con una celeridad extraordinaria”* (Oliveira, 2009:89), es decir que al final los protagonistas, del margen, sólo pueden entrar en la representación, recuperando sus propias historias ocultas.

Pero en medio de un discurso en donde los ecos de la globalización llegan distorsionados a la población, en

donde la inercia del postcolonialismo está presente en la vida de los gambianos y, en donde la ayuda internacional de manera consciente o inconsciente transfiere discursos eurocéntricos a la población, qué pasa con la educación, el arte y la creatividad?, qué piensan los hombres y mujeres? Cómo interpretan los niños y niñas todo este conjunto de circunstancias? No podría yo contestar tantas interrogantes sin tomar los discursos y las palabras de ellos, no con mi interpretación sino bajo su perspectiva y creo que esta se encamina a la búsqueda de una identidad en conjunto, ya que Gambia es un país multicultural en donde pacíficamente conviven varias etnias que desde hace varias décadas y por diferentes razones se han asentado en ese país, además de una gran población flotante de extranjero que por diversas razones se han asentado ahí.

Gambia se caracteriza por ser un país de libre migración de familias enteras quienes en su afán de buscar una vida mejor se aventuran en viajes de semanas o meses, año tras año pueblos enteros se organizan en desplazamientos multitudinarios provistos de alfombras de plástico para dormir, leña, grandes cazos para cocinar, arroz, uno que otro vegetal, rebaños de ovejas, gallinas atadas por las patas, carros jalados por burros y, mujeres con grades bultos en la cabeza y niños atados a las espaldas recorren juntos cientos de kilómetros. La duración de viaje depende del destino o el agotamiento de la familia, puede durar más o menos tiempo, y así poco a poco el pueblo entero que un día salió se comienza a disgregar, pero algo es seguro, cuando pertenecen a la misma tribu, son capaces de reconocerse y en muchos casos continuar en contacto y ayudarse en la medida de lo posible.

Al ser un país en donde los ingleses no hicieron el mínimo intento por mezclarse y su presencia fue sólo de “vigilantes de la tierra”, pues recordemos que por muchos años Gambia solo fungía como punto de enlace de muchas

embarcaciones que iban y venían de todas partes con barcos llenos de mercancías. Actualmente Gambia crece a la sombra del multiculturalismo empujada por los imaginarios europeos y norteamericanos, y con la otra mano se aferran a su cultura, a sus creencias, a sus raíces, o como me decían las madres de familia: “*nosotros les contamos nuestras historias a nuestros hijos cuando podemos*”, y también sin decírmelo entiendo que los niños y niñas aprenden de esas tradiciones, a través de sus fiestas, de sus cantos, de sus bailes, de sus dibujos, de sus fotos a través de la apropiación y juicio que los niños y niñas que desde su perspectiva emitieron sobre su comunidad.

La escuela me dio la oportunidad de dialogar con los padres de familia y los maestros y maestras, pero sobre todo me permitió reconocer a través del trabajo con los niños y niñas una mirada aguda que hurga en las fragilidades de ese país, porque es obvio que el eurocentrismo, el postcolonialismo o la globalización no han significado la desaparición de condiciones socioeconómicas inestables para la gran mayoría, y que en ese intento por levantar la cabeza en un país naciente, se evidencia a través de sus mujeres, hombres y niños se reproducen sus anhelos o sus sueños que estructuran el espacio social gambiano, esto nos sitúa frente a “formas sociales emergentes” de contestación que toman a la imaginación, a decir de Apadurai, como la facultad a través de la cual se manifiestan nuevos factores colectivos de disenso, desafección y cuestionamiento de los patrones impuestos a la vida cotidiana (Apadurai, 1996).

Sus testimonios, sus imágenes visuales, sus discursos, sus canciones, sus danzas, sus creaciones, su forma de vestir, su forma de interactuar en la sociedad y su infinita sabiduría pasada de boca en boca y de generación en generación, son constancia de la pluralidad y la divergencia de criterio con respecto a los contrastes, fisuras, logros y desaciertos del discurso nacionalista que prevalece

actualmente, lo verdaderamente valioso es la incesante presencia de sus inquietudes a través de las cuales movilizan el espacio de la creación artística e interrogan las nuevas configuraciones de poder, que mantienen la desigualdad estructural a través de sus prácticas cotidianas visibles o no, sobre las cuales la nación está edificando sus cimientos, dejándonos entrever sus propuestas de experimentar, interrogar, imaginar y narrar su propia nación. Sin embargo, esos nuevas formas artísticas de emerger en un espacio público desde su óptica, desde sus apropiaciones, desde sus experiencias aún no son visibilizadas, es difícil de crear pero muchas de las imágenes y fotografías que nos llegan son producto de otros ojos, de otros ecos, es decir, desde otras perspectivas ajenas a sus culturas y que no necesariamente deben de estar bien o mal, simplemente son imágenes que evidentemente no están hechas por ellos y por lo tanto sólo reflejan una parte de su realidad.

3.2.2. Cómo se forma la imagen visual.

Gran parte de la información que recibimos los seres humanos es información visual, de ahí la gran importancia de la de la percepción visual para el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Nuestra visión va mucho más allá de la mera captación mecánica o registro óptico que hacemos de las imágenes. La capacidad de nuestro sistema perceptivo para abstraer, generalizar, relacionar, recordar, etc. está íntimamente vinculado a los mecanismo biológicos de supervivencia que los seres humanos poseemos y que se adaptan al medio natural.

Para simplificar el complejo proceso de la formación de imágenes en el cerebro, así como las diferentes connotaciones que se aplican en el concepto, solo diré que a medida que las imágenes ópticas se van haciendo más

específicas, la mente procesa los materiales más sensoriales y logra identificar los objetos más persistentes y los reconoce cada que los encuentra en la experiencia. Es así como poco a poco los niños y niñas aprenden a reconocer y diferenciar un gato de un árbol, de esta manera se forma también en la mente una imagen canónica de lo que es un gato en conjunto con la especie.

Para reproducir la imagen visual cada ser humano pone en juego sin fin de factores como la luz, la sombra, el contraste, los colores, el espacio, el tamaño, el movimiento, además del pensamiento y la inteligencia facultad única de los seres humanos que nos permite interpretar el mundo y resolver los problemas que plantea el medio ambiente. “La inteligencia es también la capacidad de adaptar el pensamiento a las necesidades que plantea la vida la facultad para dar sentido a lo que nos rodea estableciendo conexiones, significaciones y relaciones” (Maeso, 2003:122). Y en este proceso de crear y representar una imagen en nuestro cerebro intervienen también una serie de símbolos. La palabra símbolo tiene que ver con juntar, reunir, encontrar un signo de reconocimiento. Se trata de una representación gracias a la cual los seres humanos somos capaces de asociar directa o indirectamente (Maeso, 2003).

Entonces tenemos que para ver es necesario pensar, asociar, encontrar símbolos y significados, y para muchos niños y niñas familiarizados desde temprana edad a entornos escolarizados que tienen acceso a materiales educativos y por ende a estimulaciones artísticas como el dibujo, la escultura, etc. son niños y niñas capaces de reconocer e incluso describir con mucha exactitud lo que hay en su imaginación, en su mente, en sus pensamientos como lo menciona Ricardo Marín (2003). La infancia puesta en contacto desde temprana edad puede entonces comunicar a través de un sin fin de imágenes observadas en sus entornos o gracias las experiencias adquiridas a los medios de comunicación,



Landeros, I. (2010).
Visualización. Fotografía
Independiente.

alguna fotografía o a través de alguna película. Pero qué pasa con los niños y niñas que no nunca han tenido acceso a material escolar, qué pasa con esos estudiantes en donde la enseñanza alfanumérica es más importante, qué ocurre con los niños cuyos entornos no son tan occidentalizados y por consiguiente viven y conviven en un ambiente en donde los impactos de los medios de comunicación llega de diferente manera, qué pasa con aquella infancia que no conoce la palabra cine. Cómo se forman entonces las imágenes en esos niños y niñas?, y lo más importante se corresponden las imágenes que ellos perciben de sí mismos con las que nosotros percibimos de ellos? Corresponde las imágenes que nosotros tomamos de la realidad adquirida o vivida a la que ellos y ellas tienen en su imaginario sobre su realidad, o sobre nuestra realidad?

El simple planteamiento podría generar otra investigación ya que en la experiencia basada en este estudio el desarrollo iconográfico a través de dibujos en la comunidad de Lamin no corresponde con las generalidades que muchos investigadores describen a la hora de categorizar el desarrollo cognoscitivo y psicomotriz. Las características que los especialistas reconocen en los niños y niñas de determinada edad y que vinculan sobre todo con el desarrollo académico, intelectual o psicológico no se corresponden porque tenemos que tomar en cuenta otros entornos sociales en donde se desarrolla y convive esta infancia. El nivel evolutivo que tiene que ver con el desarrollo de ciertas habilidades para dibujar, expresar, comunicar, en la niñez de Gambia es similar de los 3 a los 8. Por ello la creación del programa académico intentó comenzar desde el nivel más sencillo con el objetivo coadyuvar paulatinamente al desarrollo psicomotriz, cognoscitivo y psicológicos con el único objetivo de aprovechar y sacar partido de todo el material de donación que tienen, además de todos los recursos propios de la zona, intentando devolver la creatividad, el juego, las enseñanzas y los saberes de forma activa y amena.

A pesar de que en apariencia existe un contraste entre las investigaciones que generalizan a los niños y niñas del mundo, creo que lo único que hace diferente a la niñez de Gambia es la edad en la que ellos y ellas tienen contacto con las técnicas escolares, cuyo objetivo es irlos introduciendo en el aprendizaje y la comprensión de las formas y texturas a través del dibujo, la escultura, las fotografías, la música, la improvisación, etc. Fuera de eso la percepción visual, su reproducción, su imaginación, su expresividad desde su entorno y bajo sus propios medios es igual que en todas las infancias del mundo, por lo menos hablo desde la experiencia de esta investigación. Ellos y ellas tienen otras muchas cualidades para desarrollar los juegos simbólicos con cualquier objeto, gesto o lugar, y son capaces de representarse o transformarse si así lo desean. Porque la infancia de Lamin como la de cualquier sociedad es capaz de identificar ideas sobre lo feo y lo bonito, tomando en cuenta su contexto y las referencias que ellos y ellas tienen desde su cultura y que no tienen por qué ser como las de occidente.

Por lo tanto para este sector de la sociedad las imágenes, los objetos, los ambientes y los espacios, de muy diversos tipos y formatos, para informar, aprender, trabajar o divertirse de modo similar a las palabras, no solo representan el mundo, sino que también lo descubren, seleccionan, organizan y enjuician. “A través de las imágenes pensaremos lo bueno y lo malo, lo normal y lo extraño, lo que no es propio o lo que nos resulta ajeno. Incluso para reconocer y valorar nuestro propio cuerpo acudimos a imágenes y no solo a las del espejo, sino a la de todos los cuerpos que hemos visto e imaginado” (Marín, 2003:5). Tenemos entonces que este sector de la población no escapa a la formación, procesamiento y representación de determinadas imágenes desde el enfoque generalizado que supone la teoría, sólo que la representación de las ideas debe matizarse de acuerdo a sus contextos, vivencias y cultura.

Fue muy tangible en la experiencia de Lamin observar que tal como se reproducen y crean las imágenes visuales en nuestro cerebro, la cámara fotográfica de manera mecánica nos da la oportunidad de capturar o congelar un pequeño trozo de universo real y reinventar, imaginarnos, crear o revivir momentos, espacios o sensaciones una y otra vez, de tal manera que la imagen realizada por una cámara les evocaba diferentes sentimientos y sensaciones independientemente si dicha imagen fue hecha por ellos mismos o simplemente se trata de alguna fotografía que habíamos visto en clase. Para catalogar, ordenar, pensar o imaginar entran en juego otro tipo de valores cuyo proceso tiene que ver más con los valores, símbolos y signos de los cuales dotamos a la imagen para reflexionar sobre tal o cual fotografía.

3.2.3. Las Imágenes del Turismo

Las imágenes visuales que desde Gambia se hacen y pululan en el espacio cibernético, en los libros, en las guías de turistas, o en algunos videos, son sin lugar a dudas imágenes que recogen personas que desde diferentes perspectivas y con diferentes intereses se han acercado a ese país. Todas las personas que visitamos Gambia, llegamos con diferentes intereses, todos comienzan con un viaje exploratorio, algunos nunca vuelven, y hay otros que deciden que es el lugar idóneo para emprender un negocio y quedarse a vivir ahí, desde esa experiencia sus imágenes y fotografías manejarán otro perfil, es decir, si en este caso la persona desea montar un negocio indudablemente tomará fotografías de la Gambia tranquila, agradable, llena de comodidades y con ese toque exótico que los turistas esperan al viajar o visitar un país del África Negra, de ahí que sus imágenes te inviten a descansar en alguna playa.

Si en cambio, visitas Gambia bajo el concepto de

“turismo solidario”, tu visión será otra, tus aspiraciones son diferentes, de alguna manera sabes que vas hacer turismo, pero no desde las cinco estrellas de algún Resort, sino desde la perspectiva de conocer con tus manos o con tu mirada, por algunas semanas o meses la vida de esas personas. Las fotografías dependiendo el estilo de cada persona van desde las que disparan los aficionados o fotógrafos más profesionales, pero finalmente serán ellos quienes nos acerquen su realidad africana, desde su perspectiva y sensibilidad. De ahí que encontremos imágenes con algunos matices, variantes, similitudes, pero que se encajan perfectamente en los diarios de viajeros que hay en internet, dichas fotografías en su mayoría van acompañadas por frases llenas de nostalgia, paternalismo y romanticismo.

Estoy segura que en el caso de todas las imágenes que revisé para este epígrafe, ninguno de ellos se detuvo a pensar en la intención, interpretación y el contexto que liberaba en la construcción visual de esa sociedad. Simplemente vaciaron su experiencia y su visión superficial o profunda, según sea el grado de análisis, para contar su versión de los hechos. El contexto es el mayor componente que la fotografía tiene cuando desea liberar alguna intención ante audiencias que lo interpretan, es decir, si partiéramos de reglas horizontales en donde nadie llegue con incredulidad a observar fotografías o imágenes, solo así podríamos tener una lectura adecuada en temas culturales, sociales o geográfico, pero sabemos que esto no sucede muy a menudo, como lo refiere la fotógrafa e investigadora de la Universidad de Brighton, UK. María Short. *“Es importante proponer comunicaciones claras en donde el contexto soporte la intención del fotógrafo y entre los dos relaten o comuniquen la intención del discurso visual que se desea dar a la audiencia”* (Short, 2011:80).

Para el presente estudio se revisaron alrededor de 30 páginas de internet con el objetivo de rastrear el perfil de fotografías que el turismo realiza de Gambia, no fue

Imágenes Robadas

posible hacer uso de muchos de esos materiales, por diferentes motivos, algunos no tenían la resolución, otros te exigían que mencionaras su página pero al final no había manera de obtener la imagen, cualquier otro impedimento se atribuye a mera ignorancia de la autora. En todo caso, del material revisado y que a continuación presento, encontré tres líneas de interpretación.

La primera son las “**imágenes robadas**”, son aquellas imágenes que con ayuda del zoom muestran mujeres con



Fotoensayo de la autora (2012) realizado a partir de tres fotografías tomadas de Fotopaíses.com (<http://www.fotopaíses.com/fotos/Gambia/GM.html>). (foto izquierda). El color de la papaya. com (fotos derecha arriba y abajo).



cargas en sus cabezas, casas pobres, calles sin concreto, trabajos y herramientas un tanto antiguas que dan cuenta de la pobreza, lo rudimentario, la precariedad, etc. En la mayoría de esas fotografías me di cuenta que son muy pocos los protagonistas que miran a la cámara, lo cual denota, que el visitante muestra solo una parte bilateral de la sociedad, no hay un diálogo ni una interacción, al discurso visual le hace falta las palabras, la mirada del otro, la sonrisa, el gesto, la aprobación de que está de acuerdo. Aparece la imagen de ese que ha sido fotografiado a traición, de ese o esa a quien le robaron esa imagen.



Fotoensayo de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas de Zoover Comentarios de Vacaciones (<http://www.zoover.es/gambia/fotos?page=4&photo>)

Imágenes de Reflexión

También encontré imágenes que te invitan a “**reflexionar**” sobre lo privilegiado que es la vida en occidente, porque bajo la experiencia de las personas de occidente éstos sí son capaces de reconocer y comparar la pobreza que normalmente se vincula con incomodidad, escasas, limitaciones, mugre, ropa sin marca, etc. El objetivo de este epígrafe como se ha venido manejando a lo largo de estos capítulos es que mi voz sea la del narrador, por ello a continuación presento las fotografías con el objetivo de que el lector descubra más discursos ocultos, se presentan las imágenes consecutivamente como se describieron previamente.



Cita Visual Literal. Blog
Amarillo.com (2010)

Paisajes Afrodisiacos

“Paisajes afrodisiacos”, son esas fotografías que te invitan a descansar, a relajarte y contar desde la comodidad de los poquísimos lugares turísticos que existen en Gambia, que ese país aun estando en medio del África Negra (con todos los discursos que nos vienen a la cabeza con sólo mencionar África), cuenta con innumerables playas, alojamientos rústicos llenos de comodidad, pero sin perder el toque distintivo de la aventura africana.



Fotoensayo de la autora (2012) realizado a partir de dos fotografías tomadas de <http://paradiseintheworld.com/gambia/>

3.2.4 Imágenes de la cooperación al desarrollo

Estas son sin duda una de las imágenes más polémicas que por mucho sobrepasan los límites de la dignidad y el respeto por el otro. A menudo se confunde las demarcaciones de la realidad que se desea mostrar al mundo, con tal de ser conscientes, de que hagan algo, de que se involucren por la vida ajena, o de que aporten alguna donación a determinada ONG. No es fácil delimitar hasta dónde, cuándo y a quiénes debes de fotografiar y existen una infinidad de ejemplos en donde se cuestionan los límites que debe respetar un fotógrafo, cuál es el papel que **éste debe** de asumir en situaciones en donde la imagen pone en evidencia realidades como el hambre, la guerra, la violencia, la violación a los derechos humanos, etc. Es decir, cuando la acción de disparar el botón de la cámara va más allá de tu propia dignidad aun cuando sea con la intención de “ayudar”.

En la actualidad y ante la apertura y el impacto que día a día cobra los medios de comunicación visuales, parece cada día es más normal ver imágenes (en ocasiones nos lo advierten gracias a un letrado que dice algo así como las siguientes imágenes deben ser tratadas con discreción o al aviso del comentarista de algún medio de comunicación, y de cualquier modo se exhiben), que dejan al desnudo realidades demasiado dolientes y parece que todo el mundo se acostumbra sin problemas, sin embargo, los que hemos visto con nuestros propios ojos esas imágenes y esos contextos, ya no tenemos la misma opinión, quizá porque la experiencia ya no esta tan distante, ni la gente es tan lejana. De cualquier manera dejo abierta la reflexión como una de las tantas preguntas que durante la realización de esta investigación me vinieron a la cabeza.

Este apartado se divide en dos partes, por un lado

analizamos las imágenes de la cooperación al desarrollo que encontramos vagando por internet. Se trata de fotografías que se encuentran en muchos páginas de ONG, blogs solidarios, diarios de viajeros, etc. Esta línea de lectura nos da pistas para poner en la balanza el imaginario colectivo que se acuña desde las miradas ajenas y que repercute directamente en la imagen que tenemos de ese país y de esa comunidad. Curiosamente en ese navegar por internet no encontré ninguna página, salvo la oficial que mantiene el Gobierno Gambiano, que sea o este escrita por la comunidad gambiana. No hay una sola fotografía o blog que emita la opinión desde la ciudadanía y que cuente o de referencia sobre determinada imagen, lugar, persona o paisaje.

Caso contrario todas las páginas que se utilizaron para ordenar este epígrafe están acompañadas por notas de los viajeros, de los voluntarios o de las personas que hicieron o colgaron la fotografía. Muchos de esos comentarios hablan con nostalgia de ese país y de su gente, pero las lecturas en correspondencia con las imágenes existe una diferencia, es decir se puede percibir una nostalgia o tristeza, pero desde la carencia lastimosa y comparativa propias de una descripción hecha superficialmente. Tanto los comentarios como las fotografías dan información incompleta, es decir, si bien es cierto que en ese país hay demasiadas carencias la realidad no se puede generalizar desde la donación de 100 sacos de arroz cada 6 meses, o con la dotación de batidos vitamínicos que aliviaran la desnutrición de la niñez por un tiempo. Hay que mirar más a profundidad, reflexionar, analizar escudriñar y no quedarnos solo con los comentarios y las fotografías hechas con las mejores intenciones.

Bajo esta misma perspectiva hago referencia al trabajo Joaquín Roldán quien ha abordado, este tema desde la investigación y quien además propone imágenes más creativas para apoyar las causas solidarias, proponiendo con ello que las Organizaciones se despeguen de la realidad

lastimosa, pobre, digna de caridad, y se enfoquen en otras muchas ventajas que pueden conducirlos a los mismos resultados.

Empezaré entonces con las imágenes y lecturas cuyo apartado tiene que ver con la cooperación solidaria y que a diferencia de las imágenes que hacen los turistas, son fotografías que llevan una intención, es decir, una clara justificación como lo denomina María Short. Estas fotografías normalmente están acompañadas de información que relaciona visiblemente la imagen y el texto, aquí no existe un misterio en el concepto fotográfico, deja clara la función y el propósito de la imagen, lo que significa que la visualización en la fotografía se coloca dentro de un contexto claro. (Short, 2011).

Sobre este tema localicé tres lecturas: La primera, “Todos juntos cooperamos” tiene que ver con las fotografías que los blancos o extranjeros hacen a la hora de entregar material. La segunda: “En Gambia también hay sonrisas”, son imágenes de niños en contextos muy pobres, que ven a la cámara y sonríen, y la tercera: “Ayuda, ellos te necesitan”, imágenes cargadas de dolor y que apuntan directamente a tus sentimientos.

Las primeras fotografías “**Todos juntos cooperamos**”, son imágenes un tanto ególatras. En la mayoría se asume el blanco, o el extranjero como el portador de soluciones. Son imágenes en donde el cooperante intenta informar sobre la labor que realiza en determinado país, deja entrever que su trabajo en esa comunidad es importante y está colaborando solidariamente en el mejoramiento de vidas, salud, economía, educación, etc. En este apartado hallé generalidades que en el fondo vinculan la acción con la imagen, es decir, existen las clásicas fotos que muestran al extranjero occidental entregando material, medicina, equipo deportivo, etc. (Sobre este apartado no me volcaré a discutir el trasfondo colonial, decolonial, eurocentrista o clasista

que se le quiera dar, ya que lo realmente importante son las imágenes, ya en apartados anteriores di pistas informativas sobre la realidad de Gambia, con el objetivo de cada quien se haga su propia opinión).

También encontré imágenes en donde aparece el niño o la niña, la familia, el equipo deportivo o la escuela sonrientes y felices de recibir tal o cual ayuda o beneficio. Son fotos sin contexto, no sabemos si esa sonrisa es solo por una vez, si hay trabajo más a fondo. Quizá son fotos que rayan en lo tendencioso, pese a la información que acompaña a la fotografía queda en el aire muchas preguntas como por ejemplo: con 100 sacos de arroz a cuantas familias y durante cuánto tiempo. Los batidos vitamínicos curarán por siempre de la desnutrición. Se mejorará realmente la alimentación integral de todos esos niños y niñas, en fin desde mi punto de vista y experiencia sería necesario pensar dos veces antes de emitir un juicio sobre lo que se ve, se escucha y se vive en ese país.

“**En Gambia también hay sonrisas**”, estas imágenes denotan cierta integración y empatía por parte del extranjero con la sociedad gambiana. Muchos de los protagonistas o beneficiados sonríen y miran a la cámara felices de que les han dado algo, ya no existe esa mirada de incompreensión o de incertidumbre. Visiblemente los y las protagonistas están de acuerdo y disfrutan el momento. Encontré también fotografías en donde se muestran ambos, tanto cooperante como actor social. Son imágenes en donde se entreve que hay una cercanía, que existe una relación, que se conocen, que no son ajenos el uno con el otro.

Todos juntos cooperamos





Fotoensayo de la autora (2012), realizado a partir de cuatro fotografías tomadas de [www. infogambia. com](http://www.infogambia.com) (dos foto de la izquierda), el color de la papaya. com (foto izquierda de la página derecha derecha) y Mensajeros por Gambia. com (foto derecha de la siguiente página).

En Gambia también hay sonrisas





Fotoensayo de la autora (2012) realizado a partir de cuatro fotografías tomadas de Infogambia (las dos de la izquierda) y La sonrisa de Gambia (las dos de la derecha).

Ayuda, ellos te necesitan



Fotoensayo de la autora (2012) realizado a partir de cuatro fotografías tomadas de el Blog de turismo El Sofá Amarillo

Otra línea que encontré fue la de: **“Ayuda, ellos te necesitan”**. Son las típicas fotos lastimosas que muestran al niño esquelético en medio de un basurero, o la casa pobre, las miradas nostálgicas, es decir, imágenes que se enclavan en la reflexión, que despiertan la conciencia, los sentimientos, imágenes que muestran que hay una solución a la pobreza y la miseria y tu puedes apoyar para que un niño puede sonreír, gracias a la cooperación de muchos buenos voluntarios que les dan la oportunidad de ir a la escuela, detener salud, de comer, de tener ropa, etc.



Pese a que existe una ley que en teoría regula la difusión y manejo de imágenes de menores expuestos o exhibidos bajo diversas circunstancias, estas fotografías son sólo un ejemplo de lo que continúan difundiendo algunas ONG's. Fotos cargadas de mensajes contradictorios y fuera de contexto, no es necesario ni siquiera abundar más sobre el tema.



Fotoensayo de la autora (2012), realido a partir de dos fotografías tomadas de el Blog de turismo El Sofá Amarillo.

Como lo mencioné al principio en este apartado tomo el punto de vista del Joaquín Roldán, por ser éste un estudio que se sitúa en la intersección de ambos discursos, o mejor dicho por tratarse de una propuesta crítica para mejorar y reenfocar las imágenes que desde la cooperación se realizan. La trayectoria del Roldán se remite a más de 10 años de experiencia en la Universidad de Granada, es el iniciador de la línea de investigación basada en la fotografía y en los últimos años ha realizado importantes aportaciones sobre el ámbito de la fotografía y los diferentes aspectos desde donde se puede insertar no sólo como medio de investigación o comunicación, sino posibilitando la creación de tópicos artísticos vanguardistas para educar, crear, analizar, construir o cuestionar las esquemas y usos cotidianos que hasta el momento le han dado a la fotografía.

Uno de los rasgos característicos de las líneas de investigación de Roldán es tratar de contrarrestar la presencia masiva de imágenes que sigue asociándose con frecuencia a la divulgación, y no tanto a la investigación propiamente dicha, por ello, las investigaciones educativas basadas en imágenes deben descubrir nuevos asuntos sobre los que reflexionar en educación, y son a menudo aquellos asuntos que únicamente las imágenes son capaces de evidenciar (Marín y Roldán, 2011).

Para el perfil de esta investigación, y con el objetivo de dar un panorama actual sobre las diversificaciones investigativas en la fotografía, es necesario hacer énfasis en un rasgo de los estudios realizados por el doctor Roldán, línea que no muy a menudo es abordada por los estudiosos del tema, pero que para esta investigación se trata de una piedra angular, ya que tiene que ver con el cuestionamiento de las imágenes fotográficas de la infancia en la publicidad (solidaria) de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), en su estudio pone en evidencia las imágenes de instituciones de este tipo, quienes de manera

parcial cumplen el código ético sobre imágenes y mensajes relativos al tercer mundo que hace más de 20 años se autorizó en Europa.

A partir de ese código Roldán destaca que “tanto las imágenes dulcificadas como las morbosas y crudas, buscan también provocar reacciones emocionales inmediatas, en particular seguidas de donaciones. Lo interesante es la figura del niño o la niña y no la situación que viven o sufren; en todo caso utiliza el rostro de la infancia de forma impersonal y, con ello, obvian de facto todo lo que podría señalar a las causas de sus problemas y necesidades o a las circunstancias de su felicidad y diversión”. (Roldán, 2011:146).

Tras un amplio análisis sobre diversas campañas publicitarias en donde la imagen de los niños y niñas es el mejor recurso para sensibilizar a la audiencia de la solidaridad, sea cual sea la cuestión que se pretenda resolver, el doctor localiza que en las campañas de las ONGD han encontrado en este segmento de la población un buen gancho con el que enlazan por lado sus acciones, y por otro los objetivos con el imaginario más sensible del público, si necesidad de recurrir a las imágenes espeluznantes y dramáticas de antaño, cosa que tampoco es válida.

La propuesta del doctor se encamina a abrir la posibilidad de explorar otros caminos para ilustrar las desigualdades del tercer mundo, a través de nuevas ideas en donde se muestre la realidad y las necesidades de las personas a quienes se desea apoyar, ya que existen millones de posibles formas de tocar el corazón y el bolsillo de los primermundistas. La idea es apegarse al código de conducta y mostrar contextos, realidades. “Creemos que el uso de secuencias, ensayos visuales, montajes de diferentes imágenes o series, favorecerían un mayor control en el mensaje que se está construyendo y permitiría al creativo de una ONGD ser consciente de los usos e interpretaciones de

la imagen que se está generando” (Roldán, 2011:154).

Para ejemplificar sobre el uso de fotos secuencias el doctor escoge cinco citas visuales sobre las imágenes flash publicitado en la web AMREF Flying Doctors en las que demuestra como el uso de las secuencias en donde las seis primeras imágenes se apegan mucho a la modernidad, tecnología, formación y desarrollo profesional que la institución promete tanto a sus profesionales como en el servicio que brinda. Las últimas dos fotografías aparecen niños, pero niños y niñas en donde las lecturas de los elementos que los rodean los contextualiza en situaciones y lugares deseables “Contextualizar implica comparar: con otros tiempos, con otros lugares, con otras culturas. (...) Evitar la mirada del voyeur en busca de una mirada cooperante, respetuosa, edificante, y reconocedora de la dignidad, implica recibir y utilizar mensajes visuales generados por la contraparte del sur” (Roldán, 2011:156).

Para entender mejor el concepto ejemplifica con las fotografías de Dorothea Lange, quien en 1936 realizó una serie de fotografías en Nipomo (California) y cuyas imágenes se les reconoció como el ícono Migrant Mother, que puso el rostro de la Gran Depresión estadounidense. Sobre dicha secuencia menciona que es necesario prestar atención al proceso de descontextualización que se observa en la serie fotográfica, y que conduce inevitablemente a una imagen arquetípica e



Cita Visual Literal. Roldán (2011).
Pag 152 y 153.

impersonal. Las imágenes que anteceden a la mejor candidata para crear un ícono universal, es la quinta imagen. Gracias a la progresiva descontextualización que la fotógrafa realiza en sus encuadres,

hasta que se centra en el punto de vista en el que la figura y la expresión de la mujer son interpretadas simbólicamente de la forma más universal posible. En sus tomas la fotógrafa va eliminando información contextual, circunstancial y rasgos personales, para dejarnos finalmente con una sola fotografía en donde la expresión, los personajes, el contexto y los elementos que rodean a esa mujer nos presenta un todo (Roldán, 2011).

En general este estudio evidencia el tratamiento investigativo de los usos de la fotografía

artística en contextos publicitarios solidarios, que de alguna manera también han coadyuvado al imaginario africano que ahora tenemos de esa cultura, por lo que como concluye en su estudio el doctor, es necesario pasar de las imágenes del niño mocosos y llenos de moscas a imágenes en donde se destaque la acción positiva de estas instituciones, y en donde los niños y niñas aparezcan en un contexto concreto, sin ser estereotipado, por lo que en lo sucesivo deben de mostrarse realidades más completas y razonables.

Para dar muestra de su propuesta Roldán interviene algunas fotografías (foto izquierda de la página anterior) para mostrar cómo puede trabajarse con imágenes publicitarias y obtener los mismos resultados haciendo un uso adecuado de la fotografía. Cabe mencionar que quizá este puede tratarse



Cita Visual Literal. Roldán (2011). Pag 152 y 153.

Fotoensayo de la autora (2012). realizado a partir de dos fotografías de Peterson Kamwathi (2008) (foto izquierda) y Mouna Jemal Siala (2011) (foto derecha).



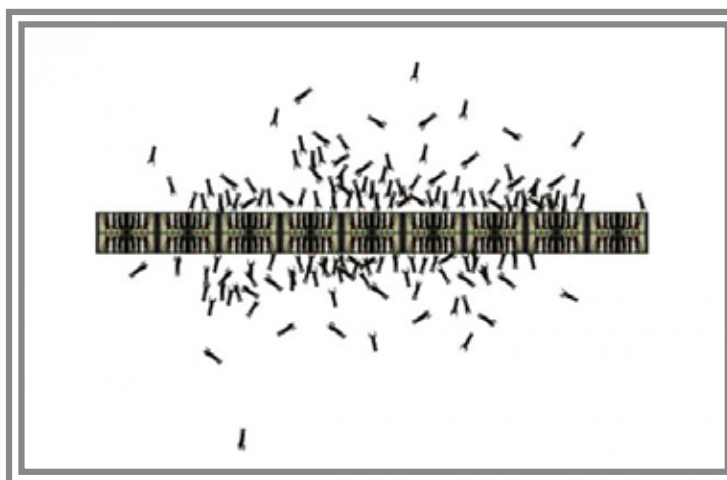
de un análisis efectivo para la investigación, pero normalmente los medios de comunicación tienen otras expectativas y por lo tanto sus criterios de difusión distan mucho de un uso más contextualizado de las imágenes fotográficas. Por ahora las campañas de mercadotecnia y publicidad cada día son más directas e impactantes y la cultura visual se encamina por otros caminos, que en muchas ocasiones no tienen nada que ver con la conciencia y/o el respeto por el otro.

3.2.5. Imágenes Fotográficas del arte y del diseño.

Como sabemos la palabra arte abarca demasiadas concepciones, tiempos, épocas, influencias, tendencias, etc. Para este apartado partimos de un concepto general y neutral, es decir, las imágenes visuales que el mundo conoce con tan solo decir, arte africano. Me refiero a las producciones terminadas que normalmente la gente define como obras de artes visuales, que se exhiben tanto en museos como galerías,

y últimamente en galerías cibernéticas, o para el caso de Gambia en algunos mercadillos artesanales. Para este apartado es importante contemplar también todas aquellas obras de arte que a raíz de algunas vivencias o imágenes surgen por influencia a partir de Gambia, su cultura y su gente. Son mayormente artistas extranjeros quienes las realizan. Generalmente son obras de arte que se comercializan fuera de ese país, o en galerías extranjeras.

Tomamos en cuenta también las obras de arte de artistas locales cuya tendencia raya en lo que comúnmente conocemos con tendencia africana. Hablo de las pinturas con colores vivos en donde exhiben a las mujeres con cargas en la cabeza, con niños en las espaldas, o los paisajes con atardeceres rojizos, con elefantes, cebras o jirafas, es decir, las obras de arte que muchos turistas buscan. Sin embargo, también incluimos la tendencia de algunos artistas locales que se separan en algunas ocasiones de lo que la mayoría de los turistas quiere ver, y que solo en contadas ocasiones se pueden exhibir.



Fotoensayo de la autora realizado a partir de dos fotografías de Roger Yapi (2008) (foto izquierda) y Mario Benjamin (2011) (foto derecha).

En mi búsqueda por encontrar de manera global algo que proporcione rastros de manera general sobre qué imágenes existen en el imaginario colectivo o qué imágenes encontramos cuando nos referimos al arte y diseño africano o gambiano, me di cuenta que tanto las imágenes visuales como las textuales no distan mucho del concepto que por años, décadas o siglos se ha tenido sobre ese continente. Las palabras o fotografías mentales que nos vienen a la cabeza son: los colores brillantes, los paisajes con animales típicos de la sabana africana, es decir, el misticismo que rodea esa cultura. Las imágenes consultadas en bibliografía e internet tienen leves variaciones. En internet las imágenes suelen ser más frescas, más recién hechas pero con poca creatividad e innovación en cuanto al tema se refiere, como se detalló anteriormente, suelen ser imágenes turísticas o imágenes desde la cooperación, tópicos que esta por demás abundar.

Pese a los discursos visuales, textuales y artísticos de por sí trillados, percibí tres lecturas: la primera se refiere al “arte moderno”, la segunda al “arte típico”. Estos dos tópicos vale la pena resaltar que se trata de obras de arte hechas y comercializadas por los propios gambianos, desde sus rudimentarios medios y solo se refieren a pintura.

Mención aparte es lo que se refiere al “arte extranjero con visiones gambianas”. Me refiero a las obras de arte hechas por extranjeros pero que evidentemente los temas hacen referencia a personajes, paisajes, vivencias o experiencias gambianas plasmadas en lienzos o fotografías y se comercializan en galerías extranjeras. También tenemos el caso de artistas extranjeros que utilizan los espacios o personajes gambianos y los interviene, de tal manera que la obra de arte interactúa con la sociedad gambiana como un mero reflejo del artista extranjero, como otra persona más que basa sus experiencias o interpretaciones en su obra así sin más.

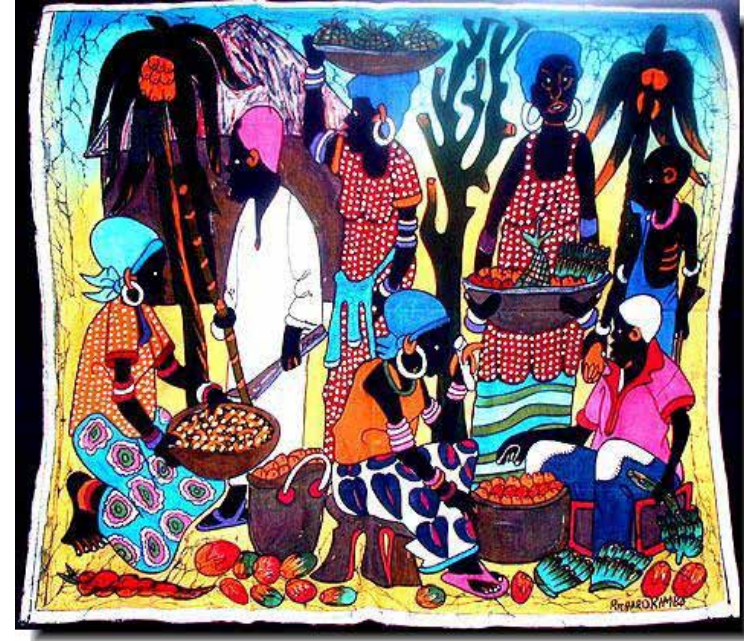
El arte moderno. Se trata de una serie de artistas, no son muchos que han participado principalmente en la biennial de arte de Dakar. Hay que decir que no hay mucha difusión del arte moderno en Gambia, primero porque en ese país no existen museos de arte contemporáneo, y las galerías de arte son muy pocas, además de que es importante aclarar, que gran parte de las imágenes visuales que se manejan se remiten solo a pintura, escultura y fotografía. De vez en cuando existen un grupo de artistas locales que recorren diferentes plazas, calles, o puntos de encuentro turísticos en

Arte típico

donde improvisan intervenciones, con bailan, cantos, y música tradicional e insertan algún elemento sobre el tema o la denuncia que desean dar a conocer a la población y de quienes desean saber su reacción, pero este tipo de actividades no cuenta con ningún registro, se trata de una iniciativa por parte de una chica Gambiana llamada Abby que por más de 10 años vivió en Inglaterra, en donde estudió danza contemporánea y desde hace 2 años está intentando echar andar esa propuesta artística, para que la consolide como artista contemporánea y que además le dé la posibilidad de vivir. De ahí en fuera no hay otras opciones que yo conozca.

El arte típico, es el arte local, las obras de arte de artistas gambianos en la cual trabajan una infinidad de técnicas y temas, y en donde hacen una conjugación de técnicas ancestrales como las del batik (pintura en tela con arenas de colores, agua caliente y cera), con otras decenas de variaciones, sin embargo, la mayoría de estos si bien tiene su propio estilo y originalidad no se despega mucho del arte comercial que el turista está acostumbrado a comprar, muy pocos son los que se aventuran a innovar, sobre todo porque lo que buscan es vender para comer.

El arte extranjero con visiones gambianas. Son las obras de arte que realizan artistas extranjeros de o en ese país, y se comercializa y/o difunde en el extranjero sin que los gambianos reciban una sola retribución o mención por ello. Encontré los artistas en su mayoría pintores y fotógrafos quienes han visitado ese país y con base a experiencia han dedicado alguna colección que se comercializa por internet. En este mismo apartado situó el trabajo de algunos artistas visuales que intervienen los espacios de alguna comunidad, ejemplifico con el artista



belga Roa, quien recientemente viajó a Gambia (octubre de 2011) para llevar a cabo un proyecto llamado: Wide Open Wall [Safari de arte urbano], quien hace una intervención en algunas locaciones específicas, pero la población no se involucra más allá de solo observar o ceder la barda de su casa para que hagan algo. También está el caso de otro artista español quien realizó un viaje solidario. También hizo intervenciones en algunas bardas e improvisó algunos talleres de pintura, o dibujo con los niños de la comunidad, pero sin mayor beneficio o impacto para la comunidad.

Arte en Manos de extranjeros



Fotoensayo de la autora (2012) realizado a partir de dos fotografías de Roa. De la serie: Wilde Open Walls (2011).

Fotoensayo de la autora (2012), realizado a partir de dos fotografías de Remed. (2011).





Fotoensayo de la autora (2012) realizado a partir de dos imágenes una de Javier Nuñez de Prado el Cid. (2011) (foto de arriba) y otra de Martín Gallego (2010). (foto de abajo).



Fotoensayo de la autora (2012), realizado a partir de cinco fotografías tomadas de Galeria por internet. Samarkanda Girona. com

3.2.6 Las imágenes de la Investigación.

Este apartado pretende mostrar diferentes trabajos desde la investigación en donde la fotografía es más que un instrumento de trabajo, o un medio de comunicación. En este apartado situamos aquellas investigaciones en donde la fotografía sirve como llave para abrir las puertas al diálogo, a la introspección, y a la reflexión, desde los actores sociales y desde la narración horizontal de los investigadores. Cabe señalar que a excepción del estudio del doctor Joaquín Roldán y Wendy Ewald quienes sí han trabajado en contextos africanos, los demás estudios realizados abordan contextos marginales o sociedades empobrecidas, que dan claros vestigios del tratamiento y la intención investigativa, tratada, pensada y reflexionada, de maneras muy diferente y maduras que muestran, analizan y leen imágenes desde sus contextos. Comunidades que en muchos casos son los propios actores sociales los que cuentan desde su perspectiva su realidad.

Se toma como referencia los siguientes autores por tratarse de ejemplos cercanos cuyo abordaje visual investigativo dio pautas importantes tanto para el tratamiento de las imágenes producidas por los niños y niñas de Lamin, como por el análisis visual que de éstas se realiza, y para la comparación éstas. Indudablemente los autores que a continuación se destacan fueron piezas claves en el desarrollo visual de este trabajo, sus aportaciones, descubrimientos, experiencias y conocimientos despejaron, facilitaron e iluminaron por mucho el camino de por sí polémico que representa en ocasiones la utilización de la fotografía en sus diferentes contextos, abordajes, y análisis.

De antemano sé que no se trata de los únicos investigadores que han trabajado la fotografía desde la investigación, por lo que sería ingenuo de mi parte no reconocer la labor de tantos que investigadores que los

antecedieron y que dejaron importantes trabajos. Sin embargo, en mi afán por dar una orientación global, los tomo en cuenta por considerarlos más cercanos al enfoque de ésta investigación, y como dije anteriormente, fueron piezas claves para el desarrollo de muchos eslabones que unen este trabajo, y es más que evidente sus influencias.

- Precedentes: Gregory Bateson y Margaret Mead, y Wendy Ewald.

Gregory Bateson y Margaret Mead. Por mucho tiempo se les ha reconocido por ser los pioneros en la documentación de culturas mediante el uso innovador de fotografías fijas y películas de cine en la cultura balinesa. Su colaboración, descubrimientos e innovación acercaron por mucho al mundo occidental los rasgos de interacción de esa sociedad, documentaron además de la manera más apegada a la realidad que se vivía en Bali, así como las conductas e interacciones entre padres e hijos, performances rituales y ceremonias de esa sociedad. Su libro *Balinese Character: un análisis fotográfico* (1942), es el ejemplo más palpable sobre su acertado método de abordar la sociedad sin ser un intruso, respetando al actor social, quien al sentirse en confianza actúa libremente, sin sentirse amenazado. La selección de 759 fotografías fijas, dispuestas temáticamente para ilustrar los puntos teóricos sobre la cultura balinesa y la formación del carácter, son un ejemplo, de cómo pueden utilizarse fotografías para mostrar diversos aspectos de esta sociedad.

El manejo de las imágenes y los textos para documentar da muestra de la imparcialidad, objetividad y respeto que siente por sus objetos de estudio. Los elementos fotográficos y el discurso visual que de ellos se desprende, se encuentra en el nivel exacto de coordinación.



Cita Visual Literal. Mead y Bateson (1942).



Cita Visual Literal. Mead y Bateson (1942).

Los planos secuencias, las fotografías solas, o el acomodo de las imágenes realmente invitan a dialogar y sentirte parte de un diálogo cultural. El libro no permite en ningún momento que veas esas fotos con morbo o intentando predecir rasgos imaginarios comparativos que de antemano sabes que encontraras con tan solo pronunciar las palabras: cultura balinense.

La situación de mujer de Margaret fue un aspecto detonante para entrar a esa sociedad. La interacción con las mujeres y sus hijos, así como su intervención no solo como antropóloga sino también como enfermera, amiga, mujer o lo que hiciera falta, permiten leer entre líneas todas las cosas que una investigador debe de tomar en cuenta antes de trabajar en una comunidad. Leer esos mensajes que te envía la sociedad, adivinar en qué lugar te colocarán y cuáles movimientos a partir de ahí continuarás realizando para no perder su confianza, te ayudarán a crear lazos de fraternidad que en adelante debes de tomar como intercambios.

Los primeros planos secuencia nos permiten introducirnos en esa sociedad, incluso hasta sentir el amor de esa madre por su hijo. Desparecen de nuestra mente las situaciones económicas, el hambre, la miseria o la enfermedad que quizá viva esa mujer o esa comunidad. Si en cambio nos mostraran una sola fotografía en donde no nos proporcione el contexto, la reacción probablemente sea otra, esto nos habla de lo acertado de los planos secuencia que Mead y Bateson nos legaron.

La foto de Mead medicando los pies de los niños nos permite en conjunto con todo su trabajo nos permite hacernos una idea sobre la integración y el lugar que ella como investigadora se ganó en esa comunidad. De manera global se entiende una historia a veces in recurrir a los pies de fotos que en la obra completa aparecen.



Citas Visuales Literales. Mead y Battenson (1942).



Cita Visual Literal. Wendy Ewald (1999).
Pag.45.

En la fotografía de la izquierda narran la cotidianidad de la vida, describen sin necesidad de palabras como el cuidado de los niños muchas veces esta al cargo de sus hermanos mayores, lo que nos habla de una comunidad que se cuida entre ellos. Además si observamos objetivamente se trató de imágenes en donde no tenemos tiempo para ver con dolencia o tristeza el entorno que rodea ese par de niños. Leemos las expresiones de sus rostros y son imágenes que nos hacen sentir confortables, porque ellos no son parte ajena de la historia, sino los protagonistas en su contexto, y así los vemos.

Wendy Ewald

Wendy Ewald. Nacida en Detroit en 1951, Actualmente es investigadora asociada en el Centro de la Universidad de Duke para Estudios Documentales y artista residente en la Universidad John Hope Franklin Center. También es investigadora principal en el Centro de Vera List de Arte y Política en la New School for Social Research en Nueva York. Wendy Ewald ha trabajado como artista invitada en numerosas instituciones, más recientemente en el Museo de Arte de Queens y el Museo de Arte de la Escuela de Diseño de Rhode Island. Desde hace más de una década, fundó la Alfabetización a través del programa Fotografía en Durham, North Carolina, que hasta la fecha han florecido en muchas otras escuelas primarias y secundarias.

Desde sus inicios se despegó de la idea de realizar fotografías con ojos ajenos al dolor en los contextos marginales en los que ella desde muy joven comenzó a trabajar. Firme en sus ideales por dar a conocer más que imágenes fotográficas de la realidad, empezó a gestar métodos educativos que coadyuvaran a los niños y a los adultos a dar a conocer con imágenes cómo vivían y cuáles eran sus problemas, sueños, miedos, aspiraciones, o logros. Ha trabajado en muchas partes del mundo, en comunidades



Pie de foto niño con cuadro mano. "Autorretrato con la foto de mi hermano mayor, Everett, quien se suicidó cuando regresó de Vietnam". - Freddy Childers

como Labrador, Appalachia, Colombia, India, Sudáfrica, Arabia Saudita, Holanda, México, Canadá, Carolina del Norte y Nueva York. El trabajo con sus estudiantes se distingue por destacar las mejores aptitudes de éstos, a través de la observación y la imaginación creativa, los anima a utilizar cámaras individuales para crear autorretratos, retratos de sus comunidades, para articular sus sueños y esperanzas mientras trabajaba en la elaboración de diálogos visuales y verbales.

Sus primeros trabajos se caracterizaron por proporcionarles a niños y niñas cámaras y pedirles que fotografien sus hogares, sus familias y sus amigos. Ella les habló sobre sus miedos y sus sueños y les animó a capturar sus pensamientos en la película, con la idea de que los



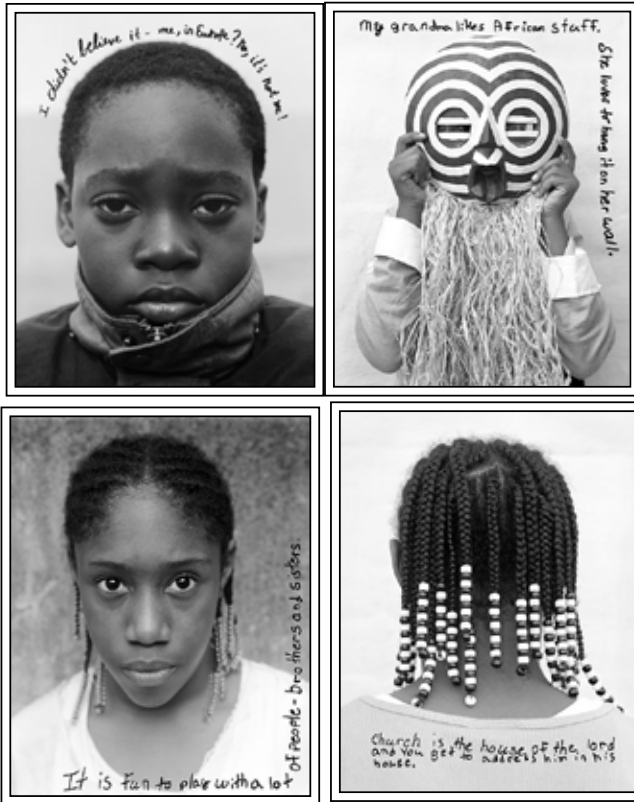
Pie de foto. Niño árbol. "Soñé que maté a mi mejor amigo, Ricky Dixon." - Allen Shepherd Jhon y Charlie peleando, pertenece a la colección de sueños retratos hechos por los niños Tidi and Her Harijan Neighbors, 1990.

estudiantes utilicen las imágenes como un catalizador para que hablen y escriban sobre sus vidas. Parte de este material lo reúne en su libro "Retratos y Sueños: Las fotografías y relatos de los niños de los Apalaches" (1985), como lo muestran las siguientes imágenes.

Las fotografías de la izquierda pertenecen a un trabajo que ella realizó con los niños de Columbus, California. Este estudio es una exploración más elaborada por parte de la autora. Ewald hace una serie de fotografías y luego se las entrega para que sean ellos mismos quienes las intervengan con algún pensamiento o idea que ellos creen que se identifica con la fotografía. Posteriormente ella imprimió en gran formato todas esas fotografías y las expuso en puntos estratégicos del barrio en donde viven los niños y niñas que participan. El objetivo fue sensibilizar a la comunidad sobre los sentimientos y voces que tienen que expresar los actores sociales.

Uno de los trabajos que más llamó mi atención fue el que realizó en Sudáfrica en 1998. En su intervención en esa comunidad hace un trabajo comparativo con dos escuelas, una a la que asisten mayoritariamente sudafricanos blancos, y otra a la que asisten sudafricanos negros. Con ambos grupos trabaja un taller fotográfico bajo el mismo esquema que caracteriza su trabajo: explorar a través de las imágenes sus sueños, sentimientos e ideas. El resultado nos permite entrever cómo desde la perspectiva infantil los niños y niñas perciben su realidad, y para esa época cómo ellos viven el *apartheid* (fueron los años en que la investigadora estuvo en ese país).

Sin duda una de los pies de fotos más revelador es la fotografía que hace una niña sudafricana Nicoline Cuyler, quien toma la fotografía del hombre frente a la cerca de alambre de su casa que mira hacia la cámara. El pie de foto dice: "What I don't like about where I live - black man-". [Que es lo que no me gusta del lugar en donde vivo -el hombre negro-]. No pretendo tomar el discurso amarillista y/o racista



Cita Visual Literal. Autor: Wendy Ewald (1999). Columbus California.

de esta situación sino sólo ejemplificar como los niños y niñas son capaces de reflejar sus ideas en imágenes visuales, aunque éstas en algunas ocasiones no se trate de lo que en el fondo sienten, sino de lo que ellos perciben en la atmósfera de su medio ambiente, como es el caso de la niña cuyo pie de foto se refiere al hombre que esta detrás de cerca. En general los demás comentario que hacen referencia a las fotografías que ellos y ellas tomaron se relacionan directamente con las actividades que las personas están realizando en la imagen, aportándonos quizá datos extras como el parentesco, la ubicación del lugar. etc. Las prácticas en general en la experiencia de Wendy Ewald han ayudado mucho a los niños



Cita Visual literal. M. Cuyley, Kaith Nt Pamela Zungu (1998)

y niñas que han trabajado en sus proyectos, permitiéndoles sobre todo adquirir seguridad en ellos mismos para poder externar sin medio y con más facilidad sus emociones y sentimientos. Para el caso de Lamin. basarnos en el camión recorrido por parte de la investigadora sirvió como base para introducir una nueva forma de apreciar la realidad cotidiana.

Las imágenes propias: Fotovoz (Sarah Corona).

Para la doctora Sarah Corona, quien por muchos años ha trabajado en contexto indígenas mexicanos, la introducción de la fotografía como técnica investigativa ha sido una constante, es a través de la fotografía que desde diferentes ángulos ha indagado en los imaginarios, apropiaciones y percepciones de los indígenas con el objetivo de entender las diferencias de una cultura tan cercana a los mexicanos y tan distante de las raíces mexicanas.

Algunos de sus estudios analizan los discursivos generados sobre la fotografía tomada por indígenas mexicanos a partir del invento del daguerrotipo. En él se realiza una tipología que consiste en cuatro formas discursivas de fotografiar indígenas. El análisis se centra en los discursos fotográficos y su relación con los discursos anteriores sobre indígenas en los campos de la ciencia, el arte y la escuela. Se asume que las fotografías son construcciones discursivas que “nombran correctamente” y ubican políticamente al indígena en el sistema social. Su investigación sostiene la importancia de este tipo de estudios para orientar la reflexión y el análisis de las propuestas comunicativas y de las visibilidades otras.

Otra variante de sus investigaciones parte del análisis de la lectura, la imagen y la oralidad como tres formas distintas de comunicación con el entorno que implican diferentes competencias y formas en que se conoce el mundo. En su estudio examina las competencias comunicativas de los jóvenes en una comunidad indígena huichola a través del análisis de sus discursos orales, escritos e icónicos. De esta manera, la investigadora solo refiere las reflexiones en torno a las competencias visuales al producir imágenes a partir de las reglas que imponen la técnica fotográfica así como el entorno cultural que disciplina la mirada de los indígenas.

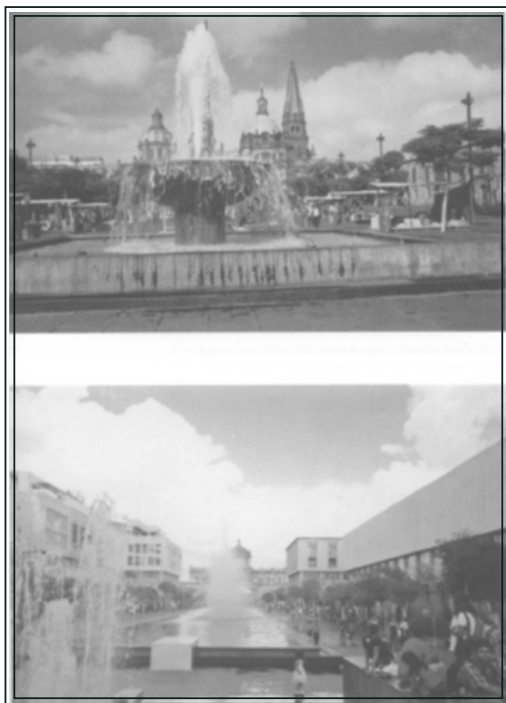
De cualquier forma, una constante en los estudios de

la doctora es que las fotografías no son atribuibles únicamente a un manejo individual o a una apropiación especial de la cámara, sino a una serie de disposiciones que se traducen en saberes y competencias de la cámara, además de una serie de disposiciones que se traducen en saberes y competencias colectivas. De esta manera, se observa cómo las fotografías de los huicholes se componen de signos que permiten reconocer una visión a-icónica y por oposición se reconocen las diferencias en la mirada occidental, disciplinada por la imagen, con el objeto de mostrar las distintas imágenes que se construyen del indígena y la relevancia que estos tienen en los rituales de interacción social.

En una de sus últimas investigaciones la doctora realiza un viaje acompañada por 31 jóvenes wixárika, quienes por primera vez conocerán la ciudad de Guadalajara, Jalisco. México. Las fotografías y los textos que acompañan las imágenes hechas por los indígenas denotan la extrañeza con la que “otra cultura” (La cultura de los huicholes) mira a la cultura urbana (la cultura tapatía) y con ello devuelve otro ángulo sobre sí mismos, a los ciudadanos. La investigación pretende analizar la producción fotográfica indígena desde sus dos fuentes, es decir, a través de imágenes de los indígenas cuentan el mundo urbano mexicano en donde se inserta su propio mundo, y el de los mexicanos dentro del suyo.

A continuación se anexan algunas imágenes fotográficas de los indígenas con sus respectivos comentarios y autoría. En las primeras fotografías se aprecia la fascinación de los indígenas por los edificios y las fuentes que se encuentran en el centro histórico de la ciudad. Lo interesante de estas imágenes, que bien se pueden confundir con las de cualquier turista de visita en Guadalajara, son los comentarios que ellos hacen.

En ambas fotografías los autores intentan captar el



agua que hay en esas fuentes, ese es el elemento que más llama su atención. Ellos en entrevistas aparte muestran su fascinación por la forma en la que el agua emana, porque a decir de ellos mismos, no hay algo así en sus comunidades de origen. Además de que piensan que entre los beneficios de vivir en la ciudad es que los ciudadanos tienen todo tipo de comodidades y abundancia, por ellos creen que el agua constantemente está tirándose sin ningún control.

Mención aparte merecen los edificios. En ambas fotografías ellos intentan captar un plano completo para poder mostrar a sus familiares y amigos en su comunidad. A ellos sobre todo les intriga saber para qué son esos edificios, si alguien vive ahí, o para qué fueron construidos. Su admiración por la arquitectura de Guadalajara se fundamenta en que en la Sierra huichola hay otros muchos hermosos paisajes naturales, pero no así edificios tan grandes como los que hay

en la ciudad.

Finalmente la última fotografía muestra una pequeña parte de la peregrinación a la virgen de Zapopan. En la imagen se percibe a un grupo de danzantes (personas disfrazadas de indígenas que bailan por las calles en honor a la virgen), quienes durante largo rato ofrecen danzas ancestrales durante el recorrido que realizan por algunas calles de Guadalajara. Lo interesante es el comentario que uno de los indígenas hace (Salvador Levy Adilene): “Como los danzantes nosotros no bailamos. Eran mestizos vestidos de indios de no sé dónde”.



Citas Visuales Literales. Autores varios en Corona, 2011. Pag.55 y 97.

CAPITULO IV. PROYECTO EDUCATIVO EN LA COMUNIDAD DE LAMIN.

El dueño de la casa sabe donde gotea su tejado
Proverbio africano (Bornu, Nigeria)

4.1 Antecedentes educativos en Gambia.

La educación en Gambia de alguna manera es un asunto en el que hasta hace poco más de cinco años el Gobierno de Gambia ha puesto atención. Fue justamente en las últimas elecciones (o reelección) cuando el actual presidente Yahya Jammeh erogó un presupuesto anual de menos del dos por ciento en beneficio de este rubro. Es evidente que ante las diversas características y carestías de este país, la educación en Gambia no es una prioridad, por encima de este tema se encuentra otras necesidades de primer orden como: el alimento, la salud, el trabajo, la vivienda, y los servicios públicos, solo por mencionar algunos.

Actualmente existen dos modelos educativos en Gambia, por un lado se encuentra la educación occidental representada por las escuelas de modelo británico y por otro, la educación coránica. En estos momentos el modelo británico está subvencionado por el gobierno gambiano (aunque como lo mencioné antes con muy poco presupuesto), y es el modelo oficial del país, y de alguna manera es el modelo que proporciona mayores oportunidades profesionales a los alumnos y el que tiene una matrícula más alta. Cabe señalar, que aunque muchos niños y niñas estén escolarizados en escuelas de modelo británico, asisten también fuera del horario de clases a los centros coránicos, aunque la formación

coránica no ofrece demasiadas oportunidades profesionales a los alumnos.

Para hablar de la educación en Gambia, es necesario retroceder en la historia y recordar que Gambia fue un país colonial desde principios del siglo XIX y hasta el año de 1965. No existen demasiadas fuentes referentes a la educación previa a la colonización, pero sí se tiene constancia que antes de la introducción de las escuelas de modelo británico durante la época colonial, existían instituciones islámicas locales, instituciones que en muchos casos también servía como orfanatos o internados en donde la gente dejaba a los niños o niñas que ya no podía mantener, ahí el maestro los recibía y además de alimento y techo, su objetivo era educarlos dentro los principios del Corán.

Cuando Gambia se independizó, en el año de 1965, heredó un sistema educativo similar al de la mayoría de las excolonias británicas, había algunas escuelas primarias y pocos institutos de secundaria y éstos se concentraban principalmente en Banjul. En este sentido no hay registros de que los niños recibieran educación preescolar, lo que se sabe es que llegada la edad entre seis, siete u ocho años, si



Landeros, I. (2009). *Así amanece en Lamin. Fotografía Independiente Introdutoria.*

las posibilidades económicas de la familia lo permitían y el cabeza de familia (padre o la más alta autoridad en caso de que no exista el padre) está de acuerdo, entonces mandaban a los niños (varones, muy pocas niñas) a la escuela, es decir a la primaria directamente.

Cabe señalar que para el gobierno colonial el objetivo principal de apoyar escuelas era con el único fin de fomentar una conexión lingüística entre la administración local y los gobernantes tradicionales. La educación servía para preparar a los hijos de los jefes como gobernantes de sus distintos distritos. Para 1965, año de la independencia de Gambia había menos de 300 maestros de primaria cualificados en todo el país, y 98 de secundaria cualificados, dicha información es proporcionada por los misioneros católicos de Gambia, ya que ellos cuentan con el único registro sobre el tema, toda vez que las escuelas de misioneros de primaria y secundaria eran las únicas que había, y éstas estaban instaladas principalmente en Banjul y una en George Town (Janjabureh), esta última cabe destacar que se contabiliza como localidad rural, y asistían poquísimos niños (Farjas,2009).

Para entender el desarrollo de la educación en Gambia es necesario entender primero la situación sociopolítica de ese país. Luego de que se liberó Gambia del yugo colonial los misioneros se quedaron en el país, querían ejercer el control de la élite del África Occidental por razones políticas, comerciales y religiosas y encontraron que una manera de ejercerla era la educación; pese que ya desde Inglaterra tenían serias diferencias el gobierno y los misioneros, sin embargo, esto no fue obstáculo en una tierra “neutral” como Gambia, y así fue como los misioneros sin ninguna subvención por parte del gobierno se quedaron con las escuelas que ya desde la colonia habían abierto y cuya educación no estaba exenta de proselitismo, concretamente educación cristiana.

Según el historiador Ball (1984) esta política de

dejar la educación en manos de los misioneros fue más que una simple indiferencia. En el siglo XIX se apuntaba que la educación era necesaria para el control social de las masas y para el mantenimiento de status quo político. *“La educación en Gambia, al igual que en otras colonias británicas era vista como una amenaza potencial al orden político establecido. Supuestamente, las autoridades coloniales temían que si los campesinos gambianos aprendían a leer y a escribir en inglés, se despertaría una conciencia reivindicativa y empezarían a pedir una serie de derechos”* (Farjas, 2009:56).

Pasaron once años, concretamente en 1976, para que después de la independencia el Gobierno de Gambia escribiera el primer documento sobre política educativa, y los 10 siguientes años hubo un crecimiento importante en las escuelas primarias, de todas maneras este desarrollo positivo supuso muchas dificultades en el sector educativo, sobre todo por la precariedad de los recursos que se invirtieron, poca disponibilidad de maestros cualificados, aulas, mobiliario y material de instrucción. Aunque la iniciativa fue con la mejor intención por parte del gobierno gambiano, éste al igual que muchos países africanos no tuvieron recursos económicos para edificar aulas por lo que a finales de los años 80 se permitió que padres de familia con ayuda de alguna Organización No Gubernamentales (ONG) construyeran algunas escuelas, y el gobierno proveyó de maestros, pagando sus salarios, pero más de la mitad de los maestros no estaban cualificados.

En 1988 y bajo el régimen de Jawara se hace la segunda reforma educativa; el objetivo que guía dicho documento es que un desarrollo socioeconómico no se puede conseguir sin educación, sin embargo, el gobierno no consideró que sin desarrollar el conocimiento y las habilidades de la población, los recursos materiales no pueden ser utilizados de una manera eficiente, hasta ese momento hubo un casi nulo incremento en la construcción de escuelas.

Es importante resaltar que hubo un aumento



Landeros, I. (2010). *Lamin*.
Fotografía Independiente.

espectacular y nuevas plazas escolares luego del golpe de estado militar en 1994 liderado por el que ahora es el presidente del gobierno Yayha A J.J. Jammeh, y es durante este gobierno en 1999 que se crea la primera universidad en Gambia, en la que actualmente se imparten distintas licenciaturas como Biología, Química, Matemática y Lengua y Literatura Inglesa. Antes del año 1999 había un programa de extensión universitaria en el Gambia College donde se ofertan diplomaturas en Magisterio, Agrarias, Enfermería y Salud Pública.

Sin embargo, y pese a todo el crecimiento y desarrollo que ha habido en educación en Gambia, la educación infantil (Nurse school) no es obligatoria, es decir no está reconocida. La edad de los niños y niñas de educación infantil suele ser de los 3 a los 6 años, y después de esta edad ya se pueden escolarizar en la primaria, de tal modo que todas las escuelas de educación infantil son de titularidad privada o bien está en manos de la comunidad de los distintos pueblos, por lo que el gobierno no paga ningún salario para maestros, y los ingresos llegan a partir de las inscripciones de los alumnos, de cuotas muy bajas de mensualidades y casi en su mayoría de aportaciones principalmente de ONG's extranjeras, si a esto le sumamos la crisis de maestros cualificados que hay en primaria y secundaria tenemos que en el nivel infantil la situación es caótica, son contados los maestros que tienen una preparación académica; la mayoría de los maestros son personas que saben leer y escribir y aunado a lo anterior, al no tener reconocimiento ni apoyo por parte del gobierno gambiano, las diferentes escuelas no cuentan con un programa de educación oficial, y cada colegio es libre de enseñar lo que mejor les parezca, siempre y cuando vaya introduciendo o familiarizando a los alumnos con las letras y los números.

El curso académico en la Escuela Babylon Canarias Nurse School, donde se realizó la presente investigación,

empieza normalmente a principios del mes de septiembre y termina en el mes de julio. Los colegios infantiles tienen regularmente un horario de 9:00 de la mañana a 1:00 de la tarde de lunes a jueves, y los viernes de 9:00 a 11:00 de la mañana, por tratarse del día que todos los musulmanes lo dedican a su culto religioso. Casi todos los colegios de educación infantil tienen un solo turno. Las clases inician con una formación de todos los alumnos en el patio central, en donde se saludan y luego hacen una oración. La jornada escolar termina solo con un campanazo y todos los niños y niñas salen disparados de las aulas al patio central o a sus casas.

Si bien es cierto que la mayoría de las escuelas infantiles tienen padrinos y son gratuitas, en la práctica, los gastos para el alumno escolarizado se han ido elevando poco a poco y aunque estos a simple vista se consideren mínimos para las familias de las zonas rurales representan un esfuerzo importante, pues para los niños y niñas que no cuentan con "padrinos" tienen que pagar la inscripción, el uniforme y el material escolar, además de una cuota mensual de 5 dólasis por mes hablamos de un gasto aproximado de 450 dólasis al año (aproximadamente, 35 euros, 850 pesos), costo muy elevado para las familias que disponen de pocos recursos económicos, ya que muchos de ellos su principal preocupación es la de alimentar a la familia.

La educación coránica

La educación islámica, ha sido y es la opción elegida por muchos padres gambianos sobre todo de las zonas rurales. Durante más de un siglo el Jarañimbé (escuela coránica) ha sido la institución responsable de transmitir la religión islámica a las siguientes generaciones. Actualmente hay muchos niños (aproximadamente el 20 por ciento de los niños) que reciben la educación británica por la mañana y la educación



Landeros, I. (2012). *Una de las mezquitas de Lamin.* Fotografía Independiente.

coránica por la tarde. Normalmente en estas escuelas se les va enseñando las diferentes letras del alfabeto árabe, la pronunciación y la combinación de las letras. Después se pasa a la recitación del Corán de memoria. También aprenden a rezar, a realizar las abluciones y al mismo tiempo aprenden las ideas básicas sobre la relación entre Dios y el hombre, entre hombres y mujeres y entre padres e hijos.

La población infantil, asiste a los Jarañimbé durante diferentes periodos de tiempo, esto puede llevarles hasta cuatro años. Las niñas suelen quedarse menos tiempo. Se espera de ellas que aprendan las oraciones suficientes para recitar sus oraciones diarias y que también aprendan las obligaciones islámicas propias de las mujeres. Como es de esperarse, el aprendizaje en los Jarañimbé se basa en la recitación, sin incluir la comprensión de la lengua árabe ni de los mensajes que dicen.

4.2 Contextos a estudiar. La educación infantil de 3 a 6 años en Gambia.

La etapa de Educación Infantil es la más importante en el desarrollo de los niños y niñas de todo el mundo; es el periodo en el que se produce un mayor desarrollo y donde hay una gran evolución de la persona. Las etapas del crecimiento son divisiones generales de la vida basadas en la madurez física, emocional, intelectual, y social. Diversos autores para describir esta etapa del ser humano hacen referencia a varias etapas, fases o periodos que caracterizan de manera general.

Por lo general el desarrollo infantil de 2 a 7 años es un proceso de cambio continuo, en el que el niño y la niña aprenden a dominar niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, sentimiento y relación con los demás. Es un proceso multidimensional que incluyen cambios

en un plano físico o motor (su capacidad para dominar movimientos), en un plano intelectual (su capacidad para pensar y razonar, un plano emocional (su capacidad para sentir) y un plano social (su capacidad para relacionarse). Aunque es posible definir una cierta secuencia o esquema general del desarrollo, la velocidad, las características y la calidad del mismo varían de un niño a otro. Esta variación individual es producto, por un lado, de la configuración biológica especial de cada niño o niña y, por otro, el ambiente en particular en el que se desarrolla. Ambos infancia y medio ambiente representan una unidad con intrincadas relaciones entre procesos internos y realidad exterior; por lo que tanto el desarrollo en la estructura biológica del infante como el ámbito donde vive, el ecológico donde crece y las oportunidades que le ofrece el sistema social, determinan la personalidad del futuro adulto (Villafañe, 2006).

Vigotsky (1986) al hacer referencia a los contextos en donde los niños y niñas se desarrollan, destacaba los factores psicológicos que aportan al desarrollo creativo ahí se incluye no sólo la necesidad de adaptación con el entorno natural, sino también la influencia del contexto social en el que vivimos. Conocer nuestro aquí y nuestro ahora. La ciudad y la región en la que vivimos, el país en el que nacimos, en el tiempo que nos ha tocado vivir marca pautas y referencias ineludibles en el proceso creativo de toda la infancia.

Por lo antes expuesto y para entender los contextos a estudiar en Lamin, es necesario apoyarnos de dicho enfoque por considerar que esta corriente es la que mejor se apega para describir las cualidades o características de los niños gambianos; someterlos a comparaciones con otros niños, cuando la mayoría de los estudios lo han realizados europeos o americanos basados en las realidades o generalidades de esos países respectivamente resulta un tanto injusto, por diversas razones. Sin embargo, es inevitable, hacer referencia a Vigotsky (1926), Piaget (1955), Wallon (1984), Eisner (1972),



Landeros, I. (2012). *Las tardes de juego en Lamin*. Fotografía Independiente.

Gardner (1993) y muchos teóricos que han realizado avances importantes en este campo, pero siempre intentaremos tomar las generalidades para mostrar la adaptación de la infancia en Lamin.

Como hemos mencionado antes, a través de los años, numerosos científicos han estudiado el desarrollo del individuo desde diferentes marcos teóricos de referencia tales como psicoanalítico, cognoscitivo, comportamental, psicobiológico, sociológico, antropológico, llegando a la conclusión, algunos de ellos, que el desarrollo se cumple en una secuencia gradual de etapas mediante las cuales algunos procesos psicológicos se desarrollan en combinación con factores biológicos y su interrelación con el ambiente.

Por lo tanto las experiencias vividas o adquiridas en los primeros años de la vida son de una gran importancia en el desarrollo de la persona. Es en estos primeros momentos de la existencia cuando se forman las estructuras neuronales, se suceden los procesos de individualización y socialización, se produce un crecimiento físico y un desarrollo psicomotor, perceptivo e intelectual, que posibilita el desarrollo de las relaciones con el medio y con sus iguales. Todo ello propiciará una serie de logros que serán la estructura de las posteriores experiencias. Según como se ordenen estas primeras experiencias, así se desarrollará la formación de la personalidad, estableciéndose las bases de las interacciones que se efectúen en el futuro.

En términos generales, los niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y 7 años se encuentran en la llamada etapa de niñez temprana, caracterizada por grandes progresos en su capacidad de pensamiento, lenguaje y memoria. Se observa una mayor capacidad para el procesamiento de información como producto de conexiones que se establecen entre los lóbulos cerebrales. Al respecto, Papalia (2001), Zahler (2008) y Hunt (2007) plantean que el

desarrollo de las áreas sensoriales de la corteza cerebral y las conexiones adicionales entre el cerebelo y la corteza cerebral, se suman a una mayor capacidad pulmonar, muscular y esquelética, lo que se ve reflejado en las habilidades motoras y motrices de los niños que se encuentran en esta etapa. Esto será el punto de partida para el desarrollo y refinamiento de habilidades motrices vinculadas al aumento de la coordinación entre las capacidades de movimiento fundamentales: 1. De locomoción, tales como caminar, correr, saltar; 2. De manipulación, como coger, lanzar, golpear. 3. De estabilidad, como girar, inclinarse, balancearse, entre otras; que implican el control del cuerpo en relación con la fuerza de gravedad (Vasta, 2007).

Los niños y niñas de 2 a 7 años, según Mateo (1983), se encuentra en la fase intuitiva de su desarrollo creativo, etapa en la que juega un papel muy importante el desarrollo de la imaginación y de la intuición como elementos básicos de la creatividad, ya que el niño y la niña en esta etapa inventa, investiga, descubre, juega con la realidad y también aprende a pensar en relación a ella. Según Piaget (1931) el rasgo más significativo de este periodo es la capacidad de representación. Esta capacidad permite el progreso en habilidades importantes para el aprendizaje y el desarrollo como son la imitación, el juego simbólico, el dibujo y el lenguaje, que aquí adquiere un gran desarrollo.

En cuanto a la niñez gambiana los rasgos característicos que le permiten progresar son entre otros muchos, la imitación, el juego, el lenguaje, la capacidad de crear juguetes y juegos a partir de lo que hay en su entorno (una simple lata de sardina, un resorte o un costal de desecho son excelentes materiales). La oportunidad de probar sus habilidades para dibujar y utilizar material educativo didáctico, en muchas ocasiones en este periodo son nulas, por no existir los medios para desarrollarla, ya que si bien tienen suerte se probará esta habilidad a partir de los 7 u 8 años, edad



Landeros. I. (2010) *El juego no tiene fronteras.* Fotografía Independiente.



Blanco, J. (2008) [Primeros ejercicios artísticos].
Fotografía Independiente.

en la que el niño o la niña oficialmente tiene contacto con la escuela. Sin embargo, es importante resaltar que la infancia gambiana es principalmente a través del juego en donde reinterpreta su realidad, además gracias a la variedad de culturas que existen desarrollan un lenguaje muy amplio de tres o más idiomas a la vez, además de una variedad infinita de ritmos y bailes que improvisan con lo que tengan a mano.

Tenemos entonces que niños y niñas, gracias al poder de su imaginación, son dueños de un potencial creativo que le permite combinar y transformar nuevas creaciones auténticas, originales y novedosas. A este respecto, Vygotski establece que *“la imaginación como base de toda la actividad creadora se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural, posibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación y la creación humana, basada en la imaginación”* (Vygotski, 1982:10). La imaginación logra que los niños y niñas se vuelvan más abiertos, creativos y

receptivos, ya que les permite investigar un mundo nuevo y enriquecedor para ellos.

De manera general tenemos entonces que las características del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 año) en el desarrollo evolutivo de los niños y niñas se caracteriza de la siguiente manera:

1. Adquieren un mayor conocimiento y control de su propio cuerpo, lo que favorece el aumento de su seguridad personal.
2. Se observa un progresivo control postural en diversas situaciones estáticas y dinámicas y una mayor regulación de la motricidad fina.
3. El considerable avance en la coordinación perceptivomotora favorece la observación más detallada del entorno.
4. Progresan en su capacidad perceptiva, lo que les permite diferenciar, identificar y asociar datos relacionados con el medio.
5. El proceso madurativo psicomotriz y los progresos perceptivos favorecen la estructuración del espacio y el tiempo.
6. Progresan en las relaciones con sus compañeros y adquieren mayor conciencia de grupo. Las relaciones con los demás les ayudan en el proceso de autoafirmación.
7. Progresivamente aumenta su capacidad de comunicación a través de los diversos lenguajes.
8. La producción y comprensión de mensajes orales adquieren más riqueza y precisión, manifestando gran progreso en el uso de las estructuras lingüísticas.
9. Progresan en los ámbitos del razonamiento. Poco a poco establecen relaciones entre fenómenos y objetos.

10. Progresan en la conquista de hábitos de trabajo, de conducta y de higiene.

Para el caso de la infancia Gambiana, tenemos que desde que nacen hasta que son destetados entre los dieciocho y veinticuatro meses, según ordena el Corán, suelen ir sujetos a las espaldas de las madres durante toda la jornada. *"En cuanto el alimento es requerido, el bebé es amamantado y de esta forma, la relación materno infantil es constante"* (Kaplan, 1998:63). Cuando la madre decide destetar al infante lo hace de manera radical, entregando al pequeño al cuidado de sus hermanas mayores, por lo que es muy usual ver que en cuanto aprenden a caminar los niños y niñas deambulan por las calles arenosas sin la supervisión de algún adulto. En esta situación de ruptura, normalmente en la sociedad gambiana, según la investigadora Adriana Kaplan (1998) sostiene que se produce el levantamiento del tabú de la lactancia. *"Simbólicamente se lo comunican al padre a través de una visita que efectúan la mujer y su hijo. La señal de que el niño ya puede caminar y puede moverse con autonomía, lo que significa que ha llegado el momento de que la madre ya está en condiciones de volver a ocupar las permanencias nocturnas conyugales"* (Kaplan, 1998:64).

Las relaciones afectivas que se describen anteriormente encajan en el desarrollo psicológico que hace Wallon (1984) quien describe una progresión de niveles elementales y cronológicos que a medida que los niños y niñas van creciendo se van haciendo más avanzados y complejos. La etapa de 3 a 6 años que Wallon reconoce como el Estadio del personalismo. Estadio importante para la construcción de la personalidad, fuerte predominio afectivo marcado por la necesidad del niño y la niña de cariño, apoyo y reconocimiento. El estadio se inicia de forma conflictiva, pues el niño en un intento de afianzar su "yo", trata de imponer sus deseos y oponerse a los de los demás, tiempo que en el niño

gambiano tiene para disfrutar solo de su madre. En la crisis de la oposición, en esta edad, niños y niñas introducen un nuevo elemento: "la imitación de los demás". Momento en el que es destetado y forma parte de los grupos de infantes que poco a poco van construyendo su identidad y su comportamiento a la sombra de la sociedad de adultos que los rodea. De esta forma, una relación que comenzó siendo de oposición termina siendo de identificación con los otros.

La libertad en la que se educan los niños y niñas gambianas les permite desde temprana edad ir construyendo grupos o cadenas solidarias en donde valores como el respeto, el cuidado mutuo, el compartir y la unión están presentes. A pequeña escala van representando y/o tomando los roles de posición o trabajo que ocuparán en su edad adulta. A partir de que son destetados empiezan a asumir entre juegos las identidades que regirán o definirán el resto de sus vidas; sin que esto reste su capacidad creadora y de adaptación de juguetes, lenguajes y bailes y ritmos de acuerdo a su medio ambiente. El caso de las niñas, por ejemplo, desde los tres o cuatro años empiezan a asumir quehaceres domésticos sencillos, que se van incrementando a medida que crecen. Corresponde a las niñas comenzar a barrer los recintos comunes, recoger y lavar los utensilios de cocina después de cada comida ayudar o traer agua a las casas. Es en la edad de siete a nueve años (en ocasiones más pequeñas) cuando empiezan a lavarse su ropa y a esa edad ya se les permite llevar sujetos a sus espaldas a los niños y niñas más pequeño. Sin embargo, desde que son los tres o cuatro años empiezan atarse el *bamburang* (tela que utilizan las mujeres para atarse los niños a las espaldas) a modo de juego, y sus pasatiempos favoritos son imitar a sus madres, o mujeres.

En cuanto a los niños, son a ellos a quienes se les asigna faenas más de tipo colectivo que rozan el terreno lúdico y que pueden realizar con los demás amigos de la comunidad,

mientras hacen música con botes de aceite encontrados en la basura, y se confeccionan trajes de *konkurang* (personaje de la sociedad gambiana que ahuyenta los malos espíritus) con costales de plástico, cantan y bailan al tiempo que cazan lagartijas, ardillas, conejos. Normalmente también son los niños los encargados de hacer mandados, recolectar frutos como hojas, mangos, cocos, papayas o plátanos y en ocasiones venderlos en las puertas de sus casas.

Los niños y niñas de 2 a 7 años en Gambia van adquiriendo una madurez psicomotriz, psicológica, lingüística, perceptiva del tiempo y el espacio, de relacionarse con sus compañeros, familiares, vecinos y sociedad en general, diferente a la infancia de occidente, en este caso el medio ambiente, su sociedad, sus condiciones de vida y la posibilidad de ir a la escuela juega un papel muy importante, por lo tanto, si bien los avances académico en esta etapa no se manifiestan totalmente porque son regidos totalmente por su entorno, recordemos que no todos los niños y niñas asisten a la escuela, además de que depende de qué tipo de educación la familia les pueda dar, las escuelas coránicas o la educación más moderna de perfil académico británico, y esto ya presupone un desarrollo diferente en el ámbito académico.

En lo que se refiere a la Educación Infantil tenemos que muchas investigaciones para describir el comportamiento o los progresos de la infancia en estas edades, parten o hacen referencia a los progresos y maduración académica, como si se tratara de una etapa en la que todos los niños y niñas del mundo tienen acceso a la educación escolar, a los mismos materiales educativos, a la misma preparación por parte de los profesores. Como hemos mencionado, el desarrollo del niño y la niña hay que contemplarlo en conjunto, basado en su contexto hasta sus diversas capacidades cognitivas, psicomotoras, físicas, sociales, comunicativas, que evolucionan de una forma armónica a lo largo de estos primeros años de vida. El conocimiento del desarrollo

psicológico del niño en la etapa infantil, nos ayudará a conocer las características de cada edad para poder llevar a cabo una intervención educativa más adecuada a las capacidades y necesidades del niño y la niña. Hay diversidad de factores que condicionan el desarrollo infantil, y de la intervención educativa y los procesos de aprendizaje que de ella se derivan, constituyen un importante empuje para el desarrollo.

Para la presente investigación se tomaron en cuenta todos los factores que rodean los contextos infantiles gambianos, la ayuda internacional que reciben, la capacitación de los docentes y los objetivos que tanto maestros como padres de familia desean cubrir en esta etapa de la niñez, la maduración académica de cada niño y niña, así como las historias de vida que hay detrás de cada infante. Fue necesario entender que el desarrollo creativo está más relacionado con la interacción con la comunidad, con la “pobreza” de juguetes y materiales educativos que en occidente es tan indispensables para fomentar la creatividad de los niños y niñas, en Gambia esa carencia se suple con otras muchas libertades o descubrimientos que desde su “pobreza” o “precariedad” enriquecen o desarrollan la creatividad de la niñez no desde el aula, sino desde el conocimiento del entorno que a la larga es una manera más fácil de hacerse la vida.

El juego es una de las actividades más importantes en la etapa de maduración que va de los 2 a los 7 años de edad, pues es esta etapa es donde la acción adquiere un significado que no se agota en la ejecución puramente motriz, sino que queda contextualizado dentro de los complejos procesos de interiorización que sustentan el desarrollo de la inteligencia y la afectividad del ser humano, de ahí que el pensamiento intuitivo, conclusiones del juego y la creatividad, se desarrollen con rapidez en esta etapa. Han sido muchos los observadores que han llamado la atención sobre las estrechas conexiones entre el juego y la creatividad. Para



Landeros, I. (2010).
Contando un cuento.
Fotografía Independiente.

Winnicott (1971/1982), el juego es la primera actividad creadora del niño, el primer medio de creación del niño. Vygotski (1933/1982) sugirió que la imaginación nace en el juego y antes del juego no hay imaginación. Desde otra perspectiva, Chateau también observó la importancia del juego en el desarrollo de la imaginación destacando que *“el juego contribuye a desarrollar el espíritu constructivo, la imaginación y la capacidad de sistematizar, además lleva al trabajo, sin el cual no habría ni ciencia, ni arte”* (Chateau, 1950/1973:146).

Por otra parte las investigaciones experimentales de Bruner ponen de relieve que *“el juego es una forma de usar la inteligencia. Es un banco de pruebas en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía”* (Bruner, 1986:85). En una perspectiva piagetiana. Oliveira concluye que *“el juego es una forma de creatividad ligada al funcionamiento mismo del organismo (asimilación), que incluso suele tener la función de equilibrar al sujeto frente a una agresión del medio (juego de liquidación), constituye una especie de mecanismo autoconstructor y organizador parecido a los de la vida embrionaria y de ahí su preeminencia en la infancia, lo que explica su carácter innovador”* (Oliveira, 1986:69).

Se hace referencia al juego porque en el contexto gambiano el juego es muy importante, se trata de la manera más rápida y abierta que los niños y niñas tienen para explorar los caminos de la creatividad, por lo tanto el juego alejado de la academia se convierte en Lamin en una de las actividades principales y más ricas que los niños y niñas tienen para comunicarse y desarrollar su creatividad, de ahí que el programa que se llevó a cabo en la escuela ponga especial énfasis en las actividades lúdicas pues consideramos que entrar de lleno a una dinámica que cambiara totalmente su forma de aprender sería romper con los esquemas preestablecidos que los niños han desarrollado

instintivamente.

El programa académico que se desarrolla en la escuela en Lamin respeta los materiales educativos con los que se cuenta, pues en muchos casos se trata de donaciones de diversos países además de material de su entorno, como cuadernos de ejercicios, juegos, cantos, etc. Que de manera conjunta permite introducir actividades lúdicas que se ajustan a su medio ambiente a su cultura, a sus cantos, a sus juegos sin que necesariamente se rompa con su entorno, pues recordemos que parte de la cotidianidad de esa comunidad, son las donaciones que llegan de diferentes países y que no necesariamente vienen en su idioma, en ese caso concretamente se intentó hacer cosas creativas como relatar historias a partir de las imágenes, manipular el material, verlo, olerlo y hacer lo que ellos y ellas quisieran.

Lo más importante en los contextos a estudiar es observar desde y hacia donde fluyen los comportamientos de los niños y niñas de Gambia, entender que la creación de una escuela en Lamin obedece más a la tendencia de una nueva generación cuyos ideales se sustentan en ideas globalizadas arraigadas en muchas culturas que tienen la capacidad de convivir pacíficamente, se buscaba también descubrir si a través de la exploración de un contexto en común, en este caso el escolar, se puede encontrar formas de vincular ideas, pensamientos, estructuras, o lineamientos que les ayuden a crear, pensar, planear una vida mejor con lo que tienen.

4.3 La educación en la comunidad de Lamin

Entorno a la comunidad de Lamin.

En Lamin, hay aproximadamente 25 mil habitantes de los cuales el 40 por ciento son niños de 0 a 12 años. La

comunidad es una pequeña agrupación de familias, amigos y conocidos que se conocen por años y en la que conviven pacíficamente diferentes etnias (mandikas, wolofs, jolas y fulas, principalmente), así como un puñado de población flotante de extranjeros que conviven por temporadas y que provienen principalmente, de España, Estados Unidos, Inglaterra y Holanda. Lamin se levanta entre manglares, arena sucia y caliente, basura y grandes espacios de sabana africana; como en muchos países africanos el invierno no se distingue de la primavera o el verano, siempre hace mucho calor y hay mucha humedad en el ambiente, es muy común que dos o tres veces por semana lleguen las oleadas de aire caliente del desierto, lo que provoca que normalmente la temperatura oscile entre 40 y 50 grados centígrados todo el año. La estación de lluvias es a partir de agosto, y termina hasta mediados de diciembre, entonces el panorama cambia un poco, pese a que refresca el ambiente sigue siendo caluroso; las calles se convierten en ríos interminables y por donde quiera brotan enjambres de mosquitos portadores de la malaria.

La pequeña comunidad se encuentra a 20 minutos del aeropuerto, es travesada por el camino que conduce a Lamin *Lodge*, una de las pocas zonas turísticas de Gambia, propiedad de un extranjero. Al encontrarse en el paso, Lamin se convierte en el típico pueblito africano en el que los turistas se sumergen por unos minutos y sólo de pasada, sentados cómodamente desde una cuatro por cuatro desde donde pueden observar a través de la ventana parte de la sociedad real de Gambia, mientras el *tour* contratado los transporta desde su hotel hasta el embarcadero para experimentar aventuras más extremas tipo safari, como la observación de aves exóticas, monos, hipopótamos, hienas, cebras, etc.

Las calles de la comunidad no cuentan con alumbrado, ni con sistema de drenaje público, no hay aceras y la gente

suele caminar entre los coches. El agua que utilizan para las labores domésticas usualmente la toman las mujeres en pozos que el gobierno ha hecho en puntos estratégicos, sin embargo, en ocasiones hay que recorrer largas distancias para obtener el preciado líquido. Solo algunas casas que logran pagar el alto costo cuentan con este servicio en su domicilio.

Los lugareños se levantan con la salida de sol y se recogen con la puesta, su tiempo no se rige por los relojes convencionales, ellos suelen mirar al cielo para calcular el tiempo, por lo que no es de sorprenderse que cuando haces una cita y fijas una hora con alguno de ellos, tengas que esperarlo por lo menos dos horas.

Los roles de trabajo entre hombres y mujeres desde tiempo ancestral están bien definidos, tenemos entonces que es muy común ver mujeres de diversas edades (desde niñas hasta personas de la tercera edad) con bidones de agua, cestas de pescado o con montañas de leña en sus cabezas a la vez que en sus espaldas cargan a sus hijos o nietos. Mientras tanto, ante la escases de trabajo, según comentan ellos mismos, es muy normal ver a todas horas del día a los hombres reunidos a la sombra de algún árbol, o en el portal de alguna casa jugando algún juego de mesa, conversando y tomando té, esto último, tradición heredada y la cual puede tomar varias horas prepararlo.

Las casas, mejor conocidas como *campaos*, suelen albergar a familias completas, aunque también es posible que se renten a vecinos, o a parientes lejanos. El *campao* es un terreno medianamente grande en el que se construyen cuartos o pequeños departamentos por nombrarlos de algún modo, uno pegado a otro y de un mismo lado, también cuentan con un baño comunitario que normalmente se trata de un agujero en el piso bardeado en ocasiones por láminas, cartón, telas o en el mejor de los casos con material de cemento. Los sanitarios están conectados a un pozo negro (fosa séptica).

El centro de los *campaos* se caracteriza por un patio grande que algunas veces tiene árboles frutales y plantas, que lo mismo sirve para cocinar y comer todos juntos, que para lavar y tender ropa, o patio de diversiones y juegos para todos los niños y niñas que conviven ahí.

La religión es un punto medular en la sociedad gambiana, en torno a ella se resuelven conflictos conyugales, vecinales y en ocasiones hasta temas más escabrosos como violaciones a mujeres o niñas. Sin profundizar demasiado, creo que Lamin cuenta con al menos el 90 por ciento de familias musulmanas, aunque debo de aclarar que la religión es un sincretismo en su cultura, que han adaptado a sus tradiciones y se refleja en un cúmulo de contradicciones en la cotidianidad; como ejemplo sólo comentare que las mujeres normalmente se cubren totalmente, de pies a cabeza para orar, empezando la primera oración a las 5:00 de la mañana (oran 5 veces), y el resto del día pueden andar de la cintura para arriba totalmente descubiertas. Además, los hombres pueden tomar “como lo dicta el Corán” hasta cuatro esposas, mismas que en la mayoría de los casos no mantienen y en ocasiones las obligan a convivir juntas.

La comunidad normalmente vive de los recursos que en su mayoría producen las mujeres, pues ahí se encuentran enclavados dos territorios muy grandes que ante la indiferencia de los dueños y de las autoridades, las mujeres gambianas comenzaron a trabajar y lo convirtieron en tierras fértiles en donde se siembra patatas, pimientos, tomates, arroz y cebolla, con el tiempo y ante la “riqueza” que el terreno, antes desolado, comenzó a generar, los dueños intentaron echarlas, sin embargo, las mujeres pelearon bajo el único lema de que lo que ellas hacían no era para enriquecerse sino para darles de comer a sus hijos, al cabo de varios años, las mujeres ganaron y hasta la fecha continúan sembrando y cosechando, y su ejemplo rápidamente se propagó a otras comunidades.

La cotidianidad como en cualquier comunidad que tiene cerca una escuela empieza muy temprano con el desfile de padres de familia que acompañan a sus hijos pequeños, grupos de niños y adolescentes que se siguen entre risas y charlas, vestidos con uniformes muy occidentalizados, así como decenas de personas caminando de prisa por las calles arenosas para acercarse a las calles principales en busca de algún *tanga tanga* [transporte público] que los aproxime a su trabajo. En las entradas a las casas, justo a la hora del trajín, se pueden ver algunos puestos bastante improvisados que exhiben bolsitas con frituras de harina, *tapalapas* [bocadillos tradicionales], bolsitas de plásticos diminutas con especias, puré de tomate o algún tipo de pasta, además de pescados cubiertos por un enjambre de moscas. También hay montoncitos de tomates, cebollas, pepinos, mangos y naranjas, estos últimos pueden ser cultivados en los patios de sus *campaos*.

La realidad académica en Lamin

Canarias Lamin Nursey School fue fundado oficialmente en 1984. En un principio había 140 alumnos (90 niños y 50 niñas), y solamente tres profesores. Ese mismo año la unión de padres de familia intentó hacer frente a los gastos que generaba la instalación de esta nueva opción escolar y decidieron que cada padre de familia que inscriba a su hijo en esa escuela debía aportar una pequeña cantidad de dinero al año (450 dólasis, aproximadamente 35 euros, 580 pesos), sin embargo, ni aun con las aportaciones por parte de los padres de familia el dinero era suficiente si quiera para cubrir los salarios del personal, por lo que el comité comunal empezó a buscar alternativas financieras con ONG's, que para ese entonces no eran muchas.

Desde su fundación hasta la fecha la escuela ha tenido grandes cambios, y gracias al apoyo desinteresado



Fotoensayo realizado por la autora a partir de cuatro fotos (2012). *El juego y el contexto.*

de muchas Organizaciones la comunidad de Lamin se ha visto beneficiada, y de alguna manera ha mejorado su vida, por ello es necesario antes de continuar con la historia de la escuela hacer la aclaración de que en este caso en particular, como en muchos casos del África negra la ayuda comunitaria se cuenta como parte de la economía global de los países, es decir, la historia del desarrollo de las escuelas así como de otros muchos sectores, va muy ligada con la ayuda internacional, por ello al hacer un recuento del crecimiento y desarrollo es necesario tomar como referencia a los organismos o instituciones que han colaborado en dicho crecimiento.

Dicho lo anterior, en 2004 gracias al turismo solidario que empezó a comercializar la Agencia de Viajes Drago, la comunidad de Lamin junto con el colegio comenzaron aparecer en los diarios de viajeros por internet, es así como numerosos clientes de la agencia empezaron a enviar pequeñas donaciones de materiales escolar y deportivo, juguetes, además de donaciones económicas que se materializan en pequeñas obras de reparación en las instalaciones del colegio.

Debido a que la mayor parte de la colaboración procedía por parte de la Comunidad Canaria, en un vuelo charter programado semanalmente, se comenzó a oferta a los turistas una visita al Colegio como parte de las actividades programadas en los tours y al colegio se le empieza a conocer con el nombre de CANARIAS LAMIN SCHOOL. No es sino en agosto del 2008 cuando se incorpora la ONG malagueña Nakupenda Sana, quien en coordinación con Asociación Proyecto Gambia, remodela totalmente el dispensario y pasa a ser de utilidad pública para todos los niños y niñas de la comunidad que necesiten ser atendidos. Es totalmente gratuito y dispone de un ATS durante el horario escolar. Hasta este momento las instalaciones aunque modestas, corresponden a las mejores de la región, los maestros recibían un sueldo digno y cada día va en aumento las donaciones

de material educativo, medicamento, ropa y juguetes, sin embargo, pese a los avances en infraestructura hasta ese momento la escuela no contaba con un programa académico y las actividades escolares de 9:00 de la mañana a 1:00 de la tarde, daba mucho que desear, se limitaban a buscar la forma más fácil de matar el tiempo.

La escuela a partir de las 8:00 de la mañana se abre, ahí está Papa África como cariñosamente lo conocen todos, un hombre ya entrado en años, ataviado con ropa de segunda mano que los visitantes extranjeros le regalan, y regularmente sin zapatos. Usa unos grandes lentes que en ocasiones se le caen los vidrios, pero es tal su ceguera que ya no identifica cuando los vidrios de sus gafas se le han caído. Papa África no tiene familia, hace unos cinco años deambulaba por los alrededores de la escuela y por la noche se acercaba para pedir permiso y dormir en la escuela. La ONG Asociación Amigos de Gambia, tomó el caso en sus manos y desde hace cuatro años lo contrató oficialmente como velador de la escuela, adaptó una pequeña habitación con algunas comodidades para que ahí viviera. Siempre está sentado a la entrada dando los buenos días o regañando a algún niño porque le juega alguna broma, pero siempre con una sonrisa te dice: *“que te quiero papá África”*, muy probablemente no sabe su significado y es la única frase que en perfecto español dice.

Los niños comienzan a llegar desde temprano, y a pesar de que es un preescolar, la mayoría de los niños y niñas llegan solos, como se menciono antes a partir de los 2 años de edad es muy común verlos jugando en medio de las calles, o vagar sin rumbo a varias calles de distancia, el cuidado de los niños está en manos de la comunidad y cualquier persona adulto puede reprender al menor si ve que éste se encuentra en peligro o haciendo alguna avería.

La escuela parece el lugar favorito de los niños y

niñas, pues aunque esté cerrada siempre la están rondando en busca de alguna persona con quien trabar conversación, con quien jugar, o a quien pedir un caramelo. La llegada de los maestros, directores o extranjeros siempre es motivo de algarabía y gritos de bienvenida, es muy normal que los niños corran a saludarte, te tiren de la ropa, te toquen, te den la mano y no te la suelten y entre empujones y arrastrando a varios niños recorras varios metros hasta llegar a la dirección o al salón de clases.

Cuando suena la campana todos los niños y niñas corren a formarse en fila para entrar cada uno a su aula, antes de entrar la maestra los revisa que asistan limpios, y se sacudan la arena de los zapatos, porque en la escuela es obligatorio asistir con zapatos, el resto del día los niños suelen andar descalzos. Los lunes de cada semana se forman en el patio, oran, se saludan y dan gracias a sus maestros y compañeros, el resto de la semana no. Las clases transcurren con normalidad de lunes a jueves de 9:00 de la mañana a 1:00 de la tarde, hay dos interrupciones, una para el recreo a las 10:00 de la mañana, mismo que toman en sus salones de clases, nadie sale al patio a jugar, porque según comentan los maestros no pueden controlar a todos los niños, los más grandes suelen golpear a los pequeños por accidente a causa de algún juego brusco. La siguiente interrupción es a partir de las 12:00 del medio día, se interrumpe nuevamente para que clase por clase pase al comedor a ingerir los alimentos, normalmente se reparte un plato de arroz que comparten 3 niños.

La dieta en la escuela regularmente se compone a base de arroz cocido al vapor y encima le ponen el guisado que usualmente lleva pescado de agua, berenjena, tomate, yuca (*cassava*), zanahorias y una especie de tomate verde grande único en la región (*bitotomatoe*), se consume mucho el aceite de palma, el plátano, el mango, las naranjas y la papaya. Muchos de los niños que asisten a la escuela, es

para comer, pues el plato de comida es el único alimento que tendrán a lo largo del día, por ello es muy normal también, que muchos padres de familia inscriban a sus hijos a las escuelas, pues de antemano saben que algún padrino lo becará y la beca siempre incluye la alimentación.

La escuela cuenta con ocho grupos, los primeros grados se agrupan por edades y hay dos de cada nivel; en el último año cuando la instrucción escolar debe ser más seria y enfocada a la lectoescritura hacen dos grupos sin importar la edad, ya que el niño en total sólo hace tres años de preescolar. Desde el 2009 a la fecha se llevan a cabo cursos de verano para los estudiantes, dichos cursos los imparten voluntarios de todas partes de mundo, pero debido a malas experiencias en los primeros cursos, ahora se deja constancia en una bitácora de cómo se trabajó y qué actividades hicieron los últimos visitantes, sin embargo, antes de que los voluntarios visiten la escuela, se les envía por internet algunas lecturas que dan cuenta de los lineamientos generales del proyecto escolar y el perfil de la educación, los voluntarios deben enviar a su vez un breve proyecto de lo que desean hacer, posteriormente el director en conjunto con la comunidad y los maestros deciden si reciben o no a los visitantes, o bien si a su consideración hacen algunos cambios al programa por considerar que algunas actividades atentan contra la integridad de la escuela.

Los niños y niñas, los profesores y profesoras y en general toda la comunidad es muy amable, siempre tienen una sonrisa y persistentemente buscan estrechar tu mano, invariablemente eres bienvenido a sus casas y siempre están felices de volver a verte. Cuando ya eres familiar para esa comunidad, es muy normal que te paren en la calle o donde te encuentren, y te cuenten sobre todas las novedades que ha habido en la comunidad, desde las muertes más recientes, hasta las mudanzas de familias, las visitas de personas en común, o el nacimiento de algún nuevo miembro de la

familia, para ellos es muy importante dialogar, tenerse al tanto de sus vidas y de sus problemas, incluso hay ocasiones que la confianza es tal que te piden que intervengas, en mi caso como maestra, con alguno de mis alumnos para que aprovechen mejor la escuela y se aparten un poco de andar vagando en la calle.

Los ocho grupos que actualmente conforman el preescolar tienen alrededor de 35 niños cada uno, divididos por edades. Según explica el propio director de la escuela Baessa Touray, para el kínder o el preescolar, no existía oficialmente un programa reglamentario, ya que como se mencionó en páginas anteriores la escuela preescolar no es obligatoria en Gambia, aunque debo de mencionar que poco a poco el reconocimiento se está haciendo presente; anteriormente cada maestro era libre de aprovechar las cinco horas diarias como mejor le convenía. Sólo el último año de preescolar se apresuraba a los alumnos bajo un programa que tiene que ver con la memorización de las letras y los números, pero sin darle oportunidad de que el niño y la niña reflexione sobre lo que esté aprendiendo, básicamente era igual que en las escuelas coránicas la repetición y memorización de datos.

Cuando visitamos por primera vez la escuela (2008), las clases comenzaban a las 9:00 de la mañana y para las 10:30 todavía había mucho ruido en la escuela y los niños entraban y salían corriendo sin ningún orden. Las maestras del primer grado Kaba y Aida, intentaban hacer actividades en conjunto, pero éstas sólo se remitían a repetir en voz alta las vocales, los colores, las figuras y cantaban algunas canciones (dos o tres y siempre las mismas). Los niños y niñas se sentaban en pequeños grupos y veían hacia la pizarra repitiendo una y otra vez lo que la maestra les indicaba. Posteriormente, pasaban uno por uno y la maestra les hacía repetir lo que estaba escrito, seguido por un aplauso por parte de sus compañeros.

Los dos grupos de segundo año están bajo la tutela de las maestras Shayo y Sigal, al parecer prestaban más atención a otros asuntos que a los niños y niñas. Shayo formaba parte del comité organizador de las festividades del Día de la Independencia Gambiana, así que faltaba por los menos 2 veces por semana a la escuela, días que la maestra Siga se hacía cargo del grupo desde su salón dejándoles pequeños ejercicios de repetición de letras del abecedario. Siga por su parte tenía sus propios problemas pues cargaba en su espalda a una bebita de cuatro meses, de tal manera que continuamente se veía en la necesidad de interrumpir la clase para atender a su hija. Cuando Shayo daba clases se concentraba en que los niños y niñas se familiarizaran con las letras y los números así que ponía algunas letras y/o números y los hacía repetir en voz alta, además de que intentaba que los alumnos a través de la memorización intentaran hacer sílabas. No había demasiada creatividad en sus clases y a menudo los estudiantes se encontraban sin actividad alguna esperando la hora del recreo o la hora del almuerzo.

Las clases en el salón de Sigal no eran muy diferente, aunque hacía su mejor esfuerzo su hija le demandaba su atención y constantemente las niñas se turnaban el cuidado de la bebe para distraerla un poco, así que las clases eran interrumpidas constantemente. Siga intentaba seguir a la par que Shayo las enseñanzas de las letras y los números más a profundidad como corresponde al segundo grado, pero a fin de año era visible que los estudiantes y las maestras lo único que deseaban era que se pasará rápido el tiempo y salir de vacaciones.

La clase de tercero era impartida por un profesor de nombre Abdulai Ceessay, tenía a su cargo alrededor de 50 niños, al parecer eran dos grupos y ante la falta de presupuesto confinaron a todos los niños en un sólo grupo. En este grado el objetivo del grupo, según comentó en su momento el propio Abdulai, era que los estudiantes conocieran más fluidamente

las vocales, y contaran hasta el número 80 de memoria, conocieran los colores y las formas principales. Para la etapa de observación durante el programa piloto los niños tenían poca actividad, y el profesor constantemente se salía a orar, o a conversar con los otros profesores (hombres) de la escuela, sin que nadie le dijera nada. Los niños y niñas jugaban dentro de la clase, se comían sus bocadillos o salían y se correteaban por el patio. Para cuando empezamos a trabajar sobre la propuesta de un programa académico, el maestro Abdulai Ceesay ya no daba clases y se había contratado a dos profesoras más Ramatulay, quien era la antigua contable de la ONG Cristiana, y a la maestra Mariama Badji.

Cuando se empezó a trabajar con la nueva propuesta académica ninguna de las maestras tenía la remota idea de lo que estaba pasando, sin embargo, ambas estaban dispuestas a participar en cualquier cosa que supusiera el bienestar de los alumnos. Concretamente a estos dos grupos en principio se les dio un poco de libertad para trabajar, una vez analizada la propuesta. Desde un principio Ramatulay se sinceró y comentó que su trabajo era ser contable, que la asignaron como maestra para no perder el trabajo, se hizo evidente su inexperiencia y con golpes y gritos intentaba llamar la atención de los niños y niñas, aunque hacía su mejor esfuerzo por enseñar “creativamente” los números y las letras, pero después del almuerzo tanto los estudiantes como la maestra se ponían a dormir en el aula.

La clase de Mariama Badji solía ser un poco más dinámica, pero no distaba mucho de las otras, la memorización a toda prisa de las letras y los números, ella solía decir que le costaba mucho trabajo hacer que los alumnos comprendieran los ejercicios en su clase, pues su grupo parecía que nunca habían estado en la escuela, pese a que su clase ya tenía dos años en la escuela, “*entran en blanco sin ningún conocimiento previo, tengo que recordarles con mucho énfasis todas las letras y números*”, decía Mariama, de tal manera que en



Ruiz, Al. (2010) [El comienzo de la Educación Artística en Lamin]. Fotografía Independiente.

un principio la maestra se esforzó mucho porque los niños aprendieran o recordaran las letras, sílabas, números, formas, colores y cosas que habían aprendido, y al final de la jornada terminaba extenuada y con la mitad del grupo, la otra mitad ya se había salido.

Los últimos grados del preescolar las imparten Salomón y Mariama Manga, y ambas clases son contrastantes. La clase de Mariama se caracteriza por ser especialmente creativa ya que según su propia definición, ella cada que puede escucha los comentarios que los visitantes le hacen para mejorar sus clases, intenta hacer uso de los materiales que constantemente le regalan aunque a veces no lo sepa utilizar muy bien. La clase es muy participativa y diversa, hace uso de las imágenes (que en ocasiones ella misma hace) para ayudar a los niños y niñas a que aprendan más rápido, esta es una de las maestras que más preparación académica tiene, pues terminó el bachillerato.

Por su parte Salomón tiene un sistema de enseñanza más tradicional, es decir, desde que los estudiantes ingresan

al aula repiten y repiten una y otra vez letras, sílabas, palabras. La pizarra está llena de letras y número. Las paredes están atiborradas con dibujos hechos por el propio profesor, en donde vincula la imagen con la palabra, pero rara vez hace referencia a esas láminas, él asegura que las tiene ahí durante todo el año para que los niños las vean y recuerden las letras viendo las imágenes. Los ejercicios que los niños y niñas realizan en clases son planas y planas de sílabas que luego se convierten en palabras, planas de números, que deben de repetir en voz alta. La clase está dispuesta de forma tradicional todas las pupitres están viendo hacia el frente en donde está la pizarra. Los niños y niñas no se ven la cara sólo se ven las nuca. Todos los niños deben pedir permiso para todo; si alguien hace algo que esté fuera de orden se hace acreedor algún golpe, grito o regaño por parte del profesor, depende de lo grave de su travesura o distracción.

No hay clase de deportes, esporádicamente cuando se acerca alguna festividad en donde la escuela va a participar, entonces sacan a los niños al patio, o los llevan a la cancha de fútbol de la comunidad que está justo al lado de la escuela, ahí los ejercitan sobre todo para que aprendan a marchar con el mismo pie y al mismo tiempo todos. De igual manera si el Gobierno envía una convocatoria para participar en alguna competencia, entonces obligatoriamente escogen a los niños que mejor corren y los ejercitan para participar.

Fuera de lo antes mencionado la escuela no contaba con más nada, las aulas en general estaban sucias, los pupitres estaban dispuestos de manera tradicional uno detrás de otro, no había recreo, aunque los niños y niñas sí disponían de media hora para que tomaran su refrigerio, sin salir de sus aulas. Era muy normal también ver a algunas maestras a las horas de clase, sentadas a la sombra de un árbol platicando mientras los alumnos corrían, se saltaban por las ventanas, jugaban, gritaban, se peleaban, etc., salvo que de plano la interrupción de los niños o niñas fuera tal, alguna maestra se

levantaba y con algún golpe ponía orden para después volver a la charla.

La comunidad de Lamin, sin embargo, era consciente de que la educación en la primera infancia es un mero acercamiento al conocimiento básico de las letras y los números y como una manera de saber que sus hijos por lo menos algunas horas estaban bien cuidados, comidos y distraídos en lugar de dejarlos solos en casa o deambulando por las calles, digamos pues que la función de la escuela infantil en Lamin cumplía las expectativas de una escuela tradicional, en donde el aprendizaje de los conceptos y la racionalización del conocimiento, es lo indispensable dejando de lado el carácter sensible propio del ser humano. Partiendo de lo anterior, se pensó entonces en construir no sólo el “homo sapiens” sino también el “homo ludens” ese que es igualmente importante en el conocimiento, el juego, el lenguaje, y las expresiones artísticas como sistema de enseñanza y aprendizaje.

Al igual que todos los niños y niñas del mundo, las diversas infancias en Lamin deben ser entendidas como las diversas maneras en que los niños ven, sienten y viven su entorno, y que los múltiples lenguajes, formas de comunicación y expresión son posibles, y permiten definir interacciones simbólicas con el mundo; sólo así seremos capaces de entender la relevancia de dichos procesos en la vida escolar de los niños, especialmente en su importantísima primera infancia, aquella época dorada en la que todos los niños y niñas parecen ser potencialmente artistas; esto implica pensar este tipo de actividades como un complejo trabajo de construcción de sus procesos creativos. El arte como posibilidad de comunicación e interacción contribuye al desarrollo de la noción de subjetividad, a la construcción de la noción del yo, pilar fundamental en el desarrollo de los niños de ciclo inicial.



Landeros, I. (2010). *La clase de María*. Fotografía Independiente.

Modificar la óptica de los maestros en consecuencia, y pedirles que reflexionaran sobre la posibilidad de concebirlos no como simples transmisores de informaciones y habilidades, firmemente anclados en el barco de la “Educación Bancaria”, como diría Freire, sino como sujetos que navegamos más allá, hacia la isla imaginaria que constituye la producción del conocimiento y a la cual todos queremos volver, sería todo un reto, porque para ellos suponía romper cadenas de años que traen auestas, y lo principal no perder de vista el respeto a su cultura, a su esencia y a su deseo de apropiarse y/o reinventarse en este nuevo contexto.

4.4 La Educación artística a través del arte, la creación y el juego.

De manera general podríamos decir que, la actividad artística y creativa es un proceso complejo de la cognición humana, en los niños es el vehículo y la forma de relación simbólica que tienen con el mundo, se hace presente en la primera infancia y la sitúa como garante de cualquier proceso de construcción en dicho espacio. El proceso creador deja aparecer lo inusual y lo constante, lo diferente y lo común, lo extraño y lo igual, lo paradójico. Pone en juego la mente, la percepción, la experiencia y la emoción. A ella concurre el pasado y el presente del creador o de la creadora y nos permite entrever el futuro. “El proceso artístico es un proceso reestructurador del yo, que está continuamente siendo reelaborado”. (López, 2008:231).

Ante tal panorama brindar la oportunidad para que las nuevas generaciones se beneficien de este proceso es mostrarles un camino de comunicarse, de externar sus emociones, sus concepciones, es brindarles la oportunidad de enfocar el mundo y estar en el mundo como ellos y ellas quieran estar, por lo tanto, el arte como pocos medios habla

de la capacidad de renacer simbólicamente, de construir un proyecto personal, es la posibilidad de conocer sin tener que renunciar a la emoción, por ello es útil para el desarrollo cognitivo y emocional de cualquier ser humano. (López F., 2008).

El arte y la creación van de la mano, y son conceptos que jamás deberían de fomentarse en el ser humano, y para el caso que nos ocupa el juego es también parte importante en este proceso de hilar conceptos con un solo objetivo: potencializar la capacidad crítica, reflexiva y creadora de todos los niños y niñas. Parte importante también para el desarrollo creativo del niño es el juego. El juego actúa como mediador del proceso psíquico (interioridad) y del proceso de socialización externa (demandas institucionales, instintivas y culturales). El niño liga su acción lúdica a situaciones imaginarias para poder suplir todas aquellas demandas (biológicas, psíquicas y sociales) producto de su dependencia. En consecuencia y retomando a Vygotski (1978) afirmamos que para resolver dicha tensión, el niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego.

En los juegos cotidianos los niños, por primera vez descubren el mundo de los conflictos y de las relaciones que existen entre los adultos: sus derechos, sus deberes y de esta forma, el niño al imitar a los adultos, después de haber adquirido su autoconciencia, pueden situarse en la realidad del otro, para poder hacer predicciones de sus comportamientos sociales. Al jugar los niños y niñas hacen uso de su imaginación, y en ocasiones si el contexto lo permite utilizan juguetes o instrumentos para representar desde su perspectiva o experiencia la sociedad en la que les tocó vivir y su forma de irse adaptando. Tenemos entonces que en una comunidad como Lamin, donde hay una escasez de todo, los juguetes son algo totalmente fuera de la realidad de cualquier niño, no así su capacidad de adaptar, crear e

imaginar con cualquier cosa, basta un simple hilo y una lata de sardina para que eso sea un cochecito, un palo que se convierte en espada, o una lata de refresco para que sea un balón. La cámara fotográfica para este caso, también fue un juguete con el que nos desvelaron su comunidad.

Como hemos venido diciendo, si bien es cierto que el contexto artístico de la infancia está presente durante toda la vida de los seres humanos, en muchos países es en la escuela en donde se aprenden a interpretar el sentido de los colores, las palabras, la música, las formas, las texturas, es decir, la escuela es donde el niño comienza a explorar su creatividad, ayudado por sus maestros y apoyado por su familia, quizá entonces, sea ese el primer contacto con la educación artística. Sin embargo, para la realidad de los niños y niñas de Lamin esto no es así, primero porque las escuelas no cuentan con los típicos materiales educativos que desarrollan esa apreciación, y segundo porque los profesores y profesoras no consideran este ámbito lo suficientemente importante, para ellos la introducción a las letras y los números es sinónimo de que el niño o la niña está aprendiendo. Sin embargo, fuera del ámbito escolar, las cosas son diferentes, la infancia al estar en total libertad, tiene entonces la posibilidad de interpretar su arte popular y vincularse con él a través de diversas formas, en el caso de Lamin esos lazos tan fuertes que crean familias y comunidades, tradiciones y cultura, arte y creatividad tal como dice Eisner *“el arte pueda ser una herramienta educativa que sirva para cultivar la sensibilidad del hombre, fomentar la cooperación, reducir el egoísmo y, por encima de todo, desarrollar una capacidad general de funcionamiento creativo”* (Eisner, 1999:81).

Quizá esto quede más claro con el siguiente ejemplo. Una tarde en el interior de mi *campao* escuché unos tambores, mi hijo deseoso de saber si se trataba de algún *konkurang* con el que pudiera “pelear”, me pidió ansioso que le abriera la puerta y lo acompañara, grande fue nuestra sorpresa, cuando

lo que vimos fue un grupo de niños de entre 2 y 12 años sentados en el arroyo de la calle arenosa improvisaban ritmos con botes de aceite amarillos, al mismo tiempo otros niños con una especie de máscara hecha con un pedazo de hielo seco con un par de agujeros a la altura de los ojos para ver, bailaba y alegraba el momento, por supuesto que Tonatiuh (mi hijo) se quiso quedar a jugar con ellos.

Por lo tanto el arte comunitario en entera libertad y contacto como se vive y se fomenta en Lamin, es un camino mucho más amplio en donde las apreciaciones de los colores, las texturas, los materiales, los sonidos, los lenguajes de expresión, comunicación o interacción entre la comunidad y los niños y niñas se estrecha día a día, recordemos que ellos tienen cien maneras diferentes de comunicarse como solía decir Loris Malaguzzi, y en muchas ocasiones los adultos condicionamos a tres o cuatro incluyendo la música, la danza y la pintura en el mejor de los casos; así la complejidad del niño termina encerrada en la linealidad del adulto.

4.4.1 La importancia de la Educación Artística en Gambia.

Para proponer un programa académico basado en el arte y la creatividad en la escuela Canarias Lamin Nursey School, fue necesario primero definir los alcances y limitaciones que supone la educación artística y qué entienden ellos y ellas por este concepto. En Gambia ninguna escuela cuenta con programas basados en el arte, con temor a equivocarme podría decir que quizá se deba a que este tipo de conocimiento lo adquieran en sus casas, con sus familias en sus comunidades. No es de sorprendernos que si el padre trabaja la madera, el niño aprenda el oficio. O si el niño o la niña desde temprana edad muestra tiene habilidades para para pintar, lo más seguro que a decir de ellos mismo

algún pariente lejano sea pintor y por ello el niño heredo tal afición, por ello es casi seguro que lo mandaran al lado de ese pariente para que perfeccione el oficio.

Hay familias que de generación en generación han heredado la voz y se les conoce como familias de griots y su habilidad para cantar podrá llevarlos desde cantar en grupos musicales, o bien a dar noticias de pueblo en pueblo, porque por algo la naturaleza, Jehová, Mohameth o el universo les dotó con esa voz. Por lo tanto bajo este contexto la educación artística dentro del entorno escolar no fue algo que ellos comprendieran en su totalidad desde el principio, pero al hablarles de las ventajas o beneficios que los niños y niñas sobre todo en esta etapa de la vida que definirá su carácter y persona en un futuro, el interés fue creciendo.

Para abordar el concepto de Educación Artística nos remitimos a Dolores Álvarez (2003) quien reconoce en este tema la posibilidad de formar individual y colectivamente aspectos que tienen que ver con el desarrollo de sociedades e individuos en los campos artísticos visuales, desde lo más clásico y tradicional, como el dibujo, la pintura, la escultura o la arquitectura, hasta aportaciones más novedosas que provienen de las tecnologías de la comunicación, incluyendo desde los productos más sofisticados y eruditos a las manifestaciones más populares.

En la propuesta educativa se tomaron en cuenta dos aspectos diferenciados pero íntimamente relacionados y que tiene que ver con los conocimientos artísticos desde actitudes, por una parte, analíticos y comprensivos y por otra, productivas de imágenes y objetos. “La formación artística, independientemente de los contextos en que se produzcan o de los sujetos a los que esté destinada, han de tener en cuenta esta doble versión productiva y comprensiva del conocimiento artístico, que debe quedar imbricada en los procesos educativos formales e informales, y a ello han de

contribuir las metodologías que, en su caso se propongan” (Álvarez, 2003: 185)). En la experiencia de Lamín ambos conceptos fueron tomados en cuenta sobre todo porque se trata de un campo de estudio cuyas peculiaridades permite la combinación y maleabilidad e introducción de saberes propios de la comunidad. Teníamos la certeza de que lo que aprendieran en casa aun sin saberlo lo reforzarían en sus hogares y en su comunidad, ya que sus juegos, sus referencias, los trabajos de sus padres, mucho tiene que ver con la creación y concepción de conocimientos artísticos.

Como se ha venido diciendo a lo largo de este estudio para el caso de Lamin cabe señalar que las Artes Visuales no solo se localizan en el contexto formal es decir, muchos de estos conocimientos son parte de las tradiciones culturales de esa sociedad por lo que la inserción de un programa basado en las artes visuales se trató sobre todo una reeducación. La escuela generalmente se ha dedicado al aprendizaje de los conceptos, a la racionalización del conocimiento, dejando de lado el carácter sensible propio del ser humano. En este sentido, fue necesario pensar en construir no solo la exploración del el “homo sapiens” sino también la del “homo ludens” que es igualmente importante y en el que los conocimiento, el juego, el lenguaje, y las expresiones artísticas como sistema de enseñanza y aprendizaje juega un papel importante.

Para desarrollar la Educación Artística en esa comunidad nos enfocamos en desarrollar la interacción: Conocimiento, Lenguaje, Juego y expresiones artísticas. Durante la primera infancia y para los niños y niñas que por primera vez tienen contacto con la escuela es importante crear un ambiente cálido, rodeado de conocimientos que bajo el contexto de Lamin no sean del todo desconocidos. Para establecer el puente entre lo que han construido en sus hogares y lo que construirán con sus padres, profesores y profesoras y su entorno escolar ya que este debería ser



Landeros. I. (2010).
Improvisar con lo que hay.
Fotografía Independiente.

un entorno holístico porque es a través de estas actividades como los niños y niñas desarrolla los procesos psicológicos superiores, que tiene que ver con la maduración de su pensamiento, la resolución de problemas, el entendimiento, etc.

Es de tomarse en cuenta que durante toda la etapa de desarrollo de los niños y niñas hay una variación importante entre lo que ven, sienten y viven en su entorno, y que los múltiples lenguajes, formas de comunicación y expresión son posibles, y le permiten definir interacciones simbólicas con el mundo. En la medida en que entendamos la relevancia de dichos procesos en la vida escolar de la infancia, especialmente en su importantísima primera infancia, remitiéndonos a las palabras de Eisner aquella época dorada en la que todos los niños y niñas parecen ser potencialmente artistas. Esto implica pensar este tipo de actividades como un complejo trabajo de construcción de sus procesos creativos. El arte como posibilidad de comunicación e interacción contribuye al desarrollo de la noción de subjetividad, a la construcción de la noción del yo, pilar fundamental en el desarrollo de los niños y niñas de ciclo inicial (Eisner, 2009).

Para delimitar el campo de estudio y el enfoque artístico que le daríamos al programa escolar y por consiguiente a sus actividades cotidianas fue necesario reconocer primero que objetos o situaciones puede abarcar la Educación Artística desde el enfoque académico, y nos basamos en los cinco tipos de acontecimiento que sugiere Marín (2003):

- Los fenómenos naturales. Bajo este referente los maestros y maestras podrían jugar con todas las posibilidades y características que rodean la comunidad, desde la arena, los árboles, los colores, los animales, el río, etc. El objetivo era retomar de todo ese entorno lo que ellos y ellas creían correspondía o se vinculaba con el arte e introducirlo de forma creativa a sus clases.

- Las cualidades sensibles, la presencia visual y las posibilidades constructivas de los materiales naturales y artificiales. Reconocer formas, texturas, calidez, rugosidad, flexibilidad, reciclar, rearmar, interrumpir. Lo principal de esta inciso fue que los niños y niñas fueran capaces de explorar a través de todos estos materiales, reapropiárselos, imaginarlos, sentirlos, descubrir en ellos todos los usos posibles y disfrutarlos

- Las cualidades formales, semánticas y pragmáticas de los objetos, artefactos y construcciones que constituyen la cultura material antigua y contemporánea. El reconocimiento de su entorno desde libros, sillas, mesas, bancos, construcciones, barcas, vehículos etc. La identificación y descripción verbal, escrita y visual de todos esos objetos y jugar con el color, las texturas, los números y con todo lo que teníamos a mano permitió describir, detallar y adentrarnos a cualidades más profundas acerca de su país y el lugar en donde viven.

- Las imágenes, como se ha mencionado con anterioridad la escuela de Lamin recibe mucho material de donación. Material que en principio no utilizaban demasiado por el desconocimiento, así que con la adecuación del programa escolar, este se convirtió en nuestra principal fuente de abastecimiento visual, a partir de los libros e imágenes de otros países tanto los estudiantes como los docentes fueron fomentando la creatividad y jugando a adivinar el sitio que se visualizaba en determinado libro, interpretar si hacía frío o calor. A través de los colores y las figuras qué historias nos transmitían, etc. Al hablar sobre imágenes tridimensionales los maestros y maestras improvisaron con algunos monumentos o bien el embarcadero más cercano que es el Lamin Lodge, al que por cierto se hicieron varias excursiones.

- Las obras de arte, en este punto fue difícil de recurrir como ejemplos tangibles a las grandes y conocidas obras de arte contemporáneas, sin embargo, hubo una gran variedad de material propio de la zona del que pudimos echar mano

como son las máscaras, los batiks, algunos instrumentos ancestrales, así como diferentes objetos que los profesores y profesoras a su entera libertad decidieron que encajaba con el perfil de pieza de arte.

De manera general podríamos hablar de que la integración de la educación artística de manera total en el programa se trató más de una práctica de fomento a reconocer, las cualidades, colores, formas, texturas, historias, conceptos, sentimientos que nos producen las cosas, los sitios, las personas, las imágenes e integrarlo de manera creativa a las diferentes materias, de tal modo que el niño fuera capaz de identificar el número y el razonamiento matemático, si se trataba de la clase de matemáticas. Las palabras, sus sonidos y su relación con las imágenes si se trataba de introducir la lectoescritura.

4.4.2 La importancia del juego en la infancia gambiana

En una comunidad con las características de Lamin en donde el cuidado de los niños y niñas está en manos de la comunidad en general, es de lo más normal que los niños y niñas se reúnan en grupo y jueguen en cualquier lugar. Toda la comunidad, todas las casas, todos los patios y todos los rincones de Lamin son idóneos para que los niños y niñas se den tiempo de jugar, incluso desde muy pequeños es posible ver que los niños y niñas van adquiriendo a través del juego la ubicación en el tiempo y el espacio. La mayoría de los niños y niñas después de la escuela y una vez que han ido a su casa a comer tienen toda la libertad de recorrer las casas de sus amigos, familiares y vecinos en busca de algún juego que les interese. En apariencia parece que la infancia no tienen ninguna preocupación sobre el tiempo que transcurre,

sin embargo en cuanto empieza a anochecer y los niños y niñas perciben ese oscurecer en su entorno, es tiempo de interrumpir sus juegos y regresar corriendo a sus casas.

Observar que el juego era parte esencial en la vida de los niños y niñas de Lamin e integrarlo a las actividades lúdicas que se realizaban en la escuela en teoría no suponía ninguna dificultad, sin embargo, en un principio el concepto no se concibió como debía de constituirse. La manera que esa sociedad asimila la escuela y el juego son conceptos disociados, entonces hicimos hincapié en que el juego debe de tener un tiempo y un espacio en la escuela y no puede reemplazar todas las actividades escolares, lo importante es, en todo caso, que los maestros y maestras intenten hacer agradables e interesantes todas las actividades. El juego es básico para un adecuado desarrollo del niño por eso es preciso que esté presente en sus actividades cotidianas. El respeto a su deseo de jugar inventar y crear es uno de los elementos fundamentales de los que debe de partir toda educación basada en el respeto a los intereses y características del niño.

Trabajamos bajo la premisa de que el juego es el factor detonante en la creatividad del niño sobre todo en la primera infancia. Posteriormente los años que le siguen a esta etapa, están marcados por una evolución en el conocimiento, de tal manera que una etapa va ligada a la otra y todo lo que rodea la primera infancia hasta los 9 o 10 años (incluida por supuesto la etapa del juego), se verá reflejado en su personalidad y su capacidad creadora (Carlé, 2006). El juego sirve para reparar y potenciar procesos de desarrollo humano, no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico creador y potenciador de zonas de desarrollo de evolución inmediata; su función, en última instancia, está ligada a la vida cotidiana como experiencia cultural, ya que el juego conduce de forma natural a ésta. A través del juego los niños y adultos participan en la cultura; en la medida que los

actos de creación producidos por éstos pueden transformar la cultura y, en consecuencia, dotarla de sentido y significación. En el caso de Lamin la vinculación del juego con la vida cotidiana, y la iniciativa artística es un componente que detonó procesos creativos que si bien están presentes todo el tiempo, al repensarlos o verlos en imágenes o con ejemplos cotidianos desencadenaron apropiaciones de ideas, diálogos, risas, señas, es decir, un sinfín de canales de comunicación e interpretación.

Si los juegos son un medio de educación, de socialización y son una tarea que se considera de verdadera importancia, es lógico pensar que también precisan ser evaluados; es necesario hacer algún seguimiento de los juegos en los que cada estudiante se implica. También es necesario prestar atención a la evaluación del valor educativo de cada juguete y juego, tomando en consideración aquellos aspectos y características que pueden colaborar a luchar contra las numerosas formas de opresión y marginación que son típicas de nuestras actuales sociedades, por ello para la integración del juego en las actividades escolares los maestros y maestras debían de ser cuidadosos en las reglas, objetos, materiales que debían utilizar, hablar entre ellos y ellas sobre las implicaciones, los valores y los conceptos que se deseaban fomentar.

El niño en la escuela aprende a elegir el juego o el juguete, aprender a guardar su turno, a observar a los demás cuando juegan, aprende a jugar en paralelo, a defender su territorio, a tomar la iniciativa, a comprender que los juegos son de todos o al menos que no son de nadie en particular, incluso aprende a ser valorado por el adulto a través del juego y también a valorar a los demás y a valorarse a sí mismo a través del juego y de la observación de cómo juegan los demás (Torres, 2009). Por primera vez se permitió utilizar dentro de las aulas juguetes. Este se trataba específicamente de un material que se tenía guardado y con el que no sabían

que hacer, pues su experiencia les decía que debía ser repartido, pero no había suficiente para que alcanzara para los 300 niños, de tal manera que cuando se propuso repartirlo equitativa entre todas las clases y que los niños y niñas jugaran por turno, por parejas o en grupos la idea fue bien recibida y tanto estudiantes como docentes descubrieron juntos la forma de reapropiar sus conductas, de reconocerse, de descubrir e imaginar historias.

Los profesores y profesoras fueron conscientes de que cuando proporcionan propuestas de juegos y juguetes, sugieren relaciones entre roles que se desempeñan en ellos y ellas y otros comportamientos asociados a éstos como incitar a crear situaciones imaginarias que permitan crear contradicciones con modelos de conducta más reales. De tal manera que están impulsando en tales estudiantes el desarrollo de capacidades, la adquisición de conocimientos que les ayudarán a comprender mejor el mundo social en el que viven. Desde la percepción de Pérez Alonso-Geta (2004). Mediante los juegos las personas aprenden a seguir unas determinadas pautas de conducta, a aceptar una serie de normas que permiten que el juego pueda tener lugar y, en consecuencia, van ganando consciencia acerca de la importancia de las reglas y comprendiendo la necesidad de normas para vivir en sociedad. Es una manera también de desarrollar actitudes y destrezas de colaboración y trabajo en equipo.

El juego y los juguetes, fueron ayudando a los niños y niñas de Lamin a recrear situaciones sociales, a transmitir información, actitudes y valores sobre su cultura y su entorno. Desde muy temprana edad los niños y niñas se ejercitan en el desempeño "adecuado" de los roles "oficiales" vigentes en el mundo adulto e, incluso, infantil y adolescente. Analizando los juegos y juguetes infantiles podemos aprender a ver el mundo tal y como ellos y ellas lo perciben y detectar, asimismo, sus prejuicios, conocimientos erróneos y expectativas de cara



Fotoensayo de la autora (2012) realizado a partir de cuatro fotografías de Sanna Ceesay (2010).

a su propio futuro en este mundo. Fue muy interesante personalmente ver como los niños y niñas hacían uso de juguetes occidentales y los adaptaban a sus propios juegos, recuerdo que durante una de las clases con Mariama en el último grado observé como uno de los niños se ponía una mascarita de arlequín (tan típicas en Italia) y ataviado con una retazo de tela y dos palos hacia sonidos y movimientos de konkurgan al tiempo que sus compañeros hacían un círculo y con cantos y sonidos improvisados la incitaban a bailar, o ver como las niñas con cualquier pedazo de tela improvisaban una *rapa* y se ponían las muñecas en las espaldas.

Con los ejemplos antes citados queda claro que es a través del juego cómo las niñas y niños no sólo llegan a conocer el mundo que les rodea con las peculiaridades y limitaciones típicas de la edad y cultura a la que pertenecen, sino que también tienen la posibilidad de alterar lo que no les gusta de ese mundo, trastocar normas y reglas que tienen cierto grado de estabilidad en su comunidad. Es también mediante juegos y juguetes como las niñas y niños pueden poner a prueba sus capacidades. El aprendizaje mediante el juego es una manera de ensayar vidas de personas adultas.

4.4.3. La creatividad en la educación artística de Gambia

Mención aparte merece este epígrafe ya que aunque parezca que la creatividad está implícita en la educación artística, para el caso de Gambia y quizá para otros muchos son puntos de vista que se deben de abordar por separado. Partimos de que el hecho creativo es el resultado de una serie de simbolizaciones, vivencias y asimilaciones de conocimientos, es una síntesis de componentes cognitivos, afectivos, sociales e imaginativos. Sin aprendizaje no

hay creatividad posible. Cuando el arte y la creatividad se introducen de manera individual a cada niño o niña desde la primera infancia ocurre un proceso donde se valora a cada estudiante por sus propios avances y no como parte de una masa, así se hace importante el aporte individual para el colectivo, cada uno debe observarse a sí mismo, observar un modelo experto y corregirse. Esta experiencia nos permite asimilar la realidad desde la realidad, del mismo modo en que un artista realiza diferentes bocetos, investigaciones y observaciones antes de llegar a una obra maestra, así como el escritor ensaya, escribe y reescribe antes de publicar un texto.

Por tal razón es preciso considerar que lo creativo en esta investigación, no se refiere únicamente a la interacción con determinados materiales en pos exclusivamente de un fin estético o expresivo; la creación es básicamente un proceso de construcción o deconstrucción simbólica, que primero atraviesa la reflexión antes que el producto estético o expresivo, a lo que podríamos llamar la imagen creativa; ella la que se posee a priori de la realización como tal, y permanece mediando el discurso de dicha narración indistintamente de los procesos escogidos; con lo cual es posible que una imagen creativa fluya en cualquier dirección expresiva y se convierta entonces en un cuento, en una pintura, en un baile, en una foto o una representación escénica, sin dejar de ser una construcción creativa realizada con elementos de la realidad hechos símbolos.

Para abordar el tema de la creatividad como una de las características que debía sobresalir en el programa académico y por tanto en la práctica cotidiana nos remitimos a entender primero que el mecanismo que subyace a toda creación, incluida la creación de los niños y niñas y de muchos de nosotros, es el de la imitación. Algunos calificarán el imitar como una acción poco valiosa, pues finalmente se piensa que sólo consiste en copiar al modelo. Nada más falso



Landeros, I. (2012) *Niño y juguete*. **Fotografía Independiente**.

Njie, M. (2010). [Reunión con padres]. **Fotografía Independiente.**



que esto. El niño que imita la sonrisa de su madre, el artista (Bacon) que imita al gran Velásquez, el alumno que imita a su maestro, buscan a través del otro algo para sí mismos. Imitar no implica el burdo copiar, sino el reconocer en el modelo, natural, material o en el otro, aquello que tiene de especial, de particular, para luego hacerlo a nuestra manera (Perdomo, 2001).

Lo anterior aplicado a la experiencia de Lamin quiere decir que en el desarrollo de la capacidad creadora, el entorno nos ofrece imágenes, ideas, sentidos, palabras, gestos, que al ser apropiados por nosotros constituyen el insumo inicial de un proceso del cual muchas veces conocemos solo el inicio, pero no siempre su final. Crear es una aventura que no se hace en solitario y que supone una búsqueda de fuentes. Por ello la creación como necesidad humana surge del elemento más primordial de nuestra naturaleza: la necesidad de adaptación al entorno. He aquí la primera y más esencial de las fuentes. Adaptarnos, en nuestro desarrollo como especie ha significado el ser lo suficientemente hábiles para, adaptar

nuestro entorno a nosotros.

Por lo tanto basado en la experiencia de este trabajo la actividad creadora aparece entonces como una forma de relación especial, ya sea entre los niños y el adulto o de los niños entre sí, con un valor educativo. Pero, la actividad creadora muchas veces no es considerada en el sistema educativo como una actividad apropiada para el desarrollo de los aprendizajes en el aula ya que la mayoría de las personas creen que la creatividad o la creación es un “don” privativo de algunos elegidos a los cuales se los encuadra dentro de la categoría de artistas, talentos, descubridores, genios, etc. Puede afirmarse que esto no es así y para sustentarlo me remitiré a las palabras de L. S. Vigotsky (1997) “Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano.”. Toda actividad creadora posee como base a la imaginación que se encuentra manifestada por igual en los aspectos culturales, científicos o técnicos de la vida de cualquier persona.

Esto puede entenderse mejor si observamos que en la actividad del hombre, en su conducta, se distinguen dos tipos básicos de impulsos. Uno que podría llamarse reproductor o reproductivo, relacionado directamente con la memoria, ya que el ser humano tiene la capacidad de reproducir, repetir normas de conducta ya creadas y elaboradas, y de volver a vivir experiencias pasadas. Pero, si nuestro cerebro se limitara a conservar experiencias interiores, el hombre no sería capaz de tener una reacción adaptadora ante cualquier cambio que se produjese en su medio ambiente. Sabemos que esto no es así, por lo tanto se puede decir entonces que, junto a esta función memorizadora, el cerebro posee otro impulso, otra función que es la que combina y crea. “Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece

a la función creadora o combinadora. El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador... .Es la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente (Vigostky, 1997:49).

Menciono lo anterior porque durante la cotidianidad y a lo largo de los meses y los años me di cuenta que lo que más trabajo costaba en la comunidad de Lamin era cambiar los patrones o las conductas aprendidas, a pesar de que ellos y ellas estaban abiertos al cambio y habidos de información, romper sus comportamientos conductistas fue una de las cosas que llevó más tiempo, y no puedo decir aún ahora que estén totalmente eliminadas. Durante las actividades creativas, dramatizaciones, teatros de sombras, mimos, modelados, musicalizaciones, etc. los niños reproducen mucho de lo que ven, pero no se limitan a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creativamente, construyendo de esta manera, a través de distintas combinaciones, otras nuevas.

Pude entonces constatar que es en la familia en donde se dan los primeros pasos creativos y donde se crea el espacio para la estimulación, la defensa de los puntos de vista, la confianza, la fantasía, el placer y los juegos interesantes. La creatividad es necesaria para resolver miedos y resolver problemas que se presentan a lo largo de la vida. La educación que fomente la creatividad se fundamentara en el diálogo, el fomento del pensamiento libre, el respeto por las opiniones de los otros y la autonomía para llevar un estilo de vida y una rutina poco rígida (Perdomo, 2001).

El seno de la familia ha de contribuir al desarrollo de la creatividad de los hijos con una actitud abierta y de confianza mutua dando la independencia desde una edad temprana ya que estimula el sentido de la libertad que es un factor importante para el desarrollo de la creatividad. La

familia ha de reforzar los esfuerzos de los niños potenciando su autoestima, aceptado el fracaso, siendo constantes interesándose por sus aficiones y e incorporando actividades culturales.

Si bien las familias en Gambia forman importantes lazos de unión entre todos, la escuela representa la institución más poderosa además de que en ella recae también toda la responsabilidad de educar a los niños de esa comunidad por ello debemos considerar que el verdadero sentido de la educación radica en lograr la formación de personas más plenas, y a la vez más capacitadas para modificar el entorno que les rodea para mejorarse a sí mismas. Podemos entonces establecer que a la escuela le corresponde ejercer un papel determinante en el despliegue y desarrollo del potencial creativo del estudiante y, por consiguiente, el logro de su personalidad creadora (Macías, 2006). Por tanto, la finalidad de la escuela debe ser la de transformarse en un escenario creativo, de tal modo que se convierta en un espacio para el enriquecimiento, proporcionando al niño la posibilidad de descubrir nuevas formas de crear y de desbloquear la creatividad. De este modo, la creatividad debe ser integrada dentro de un modelo de educación para el desarrollo personal y comunitario de los individuos, por lo que se hace necesario crear espacios educativo- creativos que posibiliten el desarrollo de la potencialidad creativa del niño de Educación Infantil (Fuentes y Torbay, 2004).

4.5 Las experiencias y enfoques educativos que sustentan esta propuesta educativa.

Bajo la tendencia de hacer eco en una comunidad con las características de Lamin en Gambia, en donde sobre todo el saber del pasado y lo cotidiano se realizan a través

de los diálogos, sonidos, señas, o a través de diálogos visuales resulta oportuno mencionar que las experiencias y enfoques educativos en los que se basó esta investigación fueron discutidos en la comunidad y explicados a todos los involucrados en esta investigación a través de ejemplos, es decir, llegar y hablar sobre la pedagogía de Paulo Freire, Jonh Dewey, Célestin Freinet, Alexander S. Neill, o bien hablar de métodos y experiencias como las de María Montessori, Loris Malaguizzi, Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, suenan cacofónico en una sociedad que escasamente saben leer, escribir e incluso hablar correctamente el inglés, por lo tanto, sería ingenuo de mi parte decir que ellos entendieron a la perfección el concepto de una educación liberadora, desde las palabras entrañables de Paulo Freire, o la teoría y práctica de una educación libre o activa, por ello, es necesario recalcar, que la introducción de un nuevo programa académico lleva implícito el contenido de una educación activa, lleva implícito la carga ideológica, sin embargo, es necesario entre ver, entre leer, agudizar la vista y los sentidos para descubrir el trasfondo, ya que independientemente del enfoque académico en la enseñanza, para esta investigación era importante también hacer uso de los saberes propios de la comunidad, pues son ellos y ellas quienes desean integrar esos saberes ancestrales a nuevas formas de aprendizaje, por lo tanto, si nos basamos en la horizontalidad e intercambio de información tomé como referencia los principios básico de ser educados desde una educación reflexiva que nos lleve a cuestionar, como lo sugería Paulo Freire.

La pedagogía de Paulo Freire proponía un método de cultura popular cuya finalidad inmediata fuera la alfabetización, y su dimensión más amplia la educación como práctica de la libertad, su legado fue más allá, pues la experiencia de los círculos de cultura demostró que el alfabetismo, al comenzar a escribir, no copia palabras sino que emite juicios. El método no enseña a repetir mecánicamente palabras sino que coloca al estudiante en condiciones de replantearse críticamente las

palabras de su mundo para, en el momento debido, saber y decir su palabra, y así asumir conscientemente su condición humana. Para lograrlo *“en un régimen en el que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, los oprimidos tienen que luchar para arrebatársela a los dominadores, y aprender a hacerlo es la pedagogía del oprimido”* (Freire, 1975:26)

De tal manera que haciendo eco de tales afirmaciones que Freire sustentaba siempre en situaciones concretas, expresando las reacciones de proletariados urbanos, hombres de clase media y campesinos y en donde analizaba la vida con profundidad crítica. Solía decir que todos los participantes reelaboran el mundo y se dan cuenta que, aunque construido también por ellos, ese mundo no es verdaderamente suyo. Maestros y estudiantes, en la educación en la práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros, juntos inician como oprimidos, la tarea histórica de liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. Lo anterior nos refiere una de los planteamientos sobre los que se trabajó con los padres de familia y maestros, intentando sobre todo encontrar reflexiones conjuntas que nos hablen de una reapropiación en la educación gambiana que está en manos de todos, y que no se limita solamente al ámbito académico.

Desde la perspectiva Freiriana no tenemos que llegar o esperar a que la gente tome conciencia del proceso formativo o educativo que cada quien ha vivido, nuestro compromiso como educadores es brindarles a los niños y niñas desde la primera etapa de su vida una educación reflexiva, una educación que les permita explorar y conocer tempranamente sus habilidades, sus limitaciones, sus contextos, su creatividad y sus intereses, y el compromiso es mutuo, por lo menos dicho planteamiento se hizo presente durante la experiencia en Lamin. El explicarles punto por punto mi investigación, era un concepto complicado porque no están familiarizados con este tipo de experiencias, ellos conocen y entienden al blanco que les da cosas, o al

extranjero altruista que les soluciona algún problema puntual y que después desaparece, sin embargo, si identificaban la magnitud del nuevo saber, que desde su punto de vista estaba presente en la consciencia de entender que los niños y niñas a partir de ahora tenían el derecho de ir a la escuela y aprender, y que la escuela no es el único lugar de donde toman conocimientos.

En un principio, muchos padres de familia desde su percepción, solía decir que sus hijos debían seguir en la escuela, sin importar el sacrificio que éstos pudieran hacer, sin embargo, poco a poco fueron conscientes de que el futuro de su país está en manos de los niños y niñas, pero lo más importante es que son ellos los padres de familia, los forjadores del presente y por ello deben de apoyar a su infancia. Quisieran pensar que a partir de esta experiencia el pueblo de Lamin entiende que la ayuda o el apoyo se da muchas maneras, y mientras estén sumidos en esa situación económica la creación de nuevos proyectos siempre tiene que ir de la mano de extranjeros, pero estoy segura que en adelante tratarán de pedir a las organizaciones apoyos que asegure su futuro y no la inmediatez de quitar el hambre por un día.

4.5.1 Antecedentes históricos de la Educación Artística en África y Gambia.

Mientras que occidente la Educación Artística tiene un amplio y exacto recorrido sobre los procesos y transformaciones que han dado pie al surgimiento de este concepto tal como lo conocemos hoy en día desde Platón, Aristóteles, pasando por la Edad Media y el Renacimiento cuando en Florencia Giorgio Vasari abre la primer escuela de Pintura, acontecimiento que desencadena una serie de ajustes que llevan a organizar los sistemas educativos durante la primera mitad del siglo



Landeros. I. (2012). *Arte Africano. Fotografía Independiente.*

XIX, en donde el dibujo sigue siendo el gran protagonista y se coloca entre las material obligatorias del currículo tanto para la escuela primaria como la secundaria. En África la historia es muy diferente prácticamente todas las tribus realizan esculturas de madera; fuera de ellas, únicamente se tallan objetos de carácter utilitario, para las actividades de cada día. Dado que no existen diferencias raciales o lingüísticas que permitan establecer algún tipo de hipótesis acerca de la mencionada distribución, la única explicación posible reside en el género de vida de unos y otros pueblos. En efecto, el ámbito de los pueblos escultores corresponde a etnias sedentarias, de agricultores que viven agrupados en poblados. Los pueblos que carecen de escultura son nómadas, dedicados básicamente al pastoreo

En occidente la implantación de la enseñanza del dibujo, se produjo en un contexto histórico y social caracterizado por la industrialización, el nacionalismo, el neoclasicismo y el romanticismo en arte y los ideales políticos de la ilustración concretados por la revolución francesa y

la independencia norteamericana. La sociedad industrial, hacía necesario que el conjunto de población supiera leer y escribir, así como el conocimiento del dibujo para la mayoría de los trabajos cualificados, porque este era el gran vehículo del desarrollo tecnológico y de la fabricación industrial (Marín, 2003). A la par de los factores antes mencionados la educación artística iba ganando terreno y autores como Johann Heinrich (1746-1872) y Friedrich Froebel (1782-1852) hacen grandes aportaciones en la materia.

Posteriormente durante la primera mitad del siglo XX los ojos de psicólogos, artistas y especialistas en el tema vuelcan su mirada en el arte infantil dando paso a que en la segunda mitad del XX Herbert y Viktor Lowenfeld publicaran la obra que marcó la Educación Artística, acontecimiento que despertó el interés por la UNESCO en 1951 cuando se reúnen en el Reino Unido las más destacadas personalidades en ese momento del mundo del arte, la psicología educativa y la enseñanza artística. Hecho que desencadenó que en 1955 la UNESCO aprobara las recomendaciones relativas a la enseñanza de las artes plásticas en las escuelas primarias y secundarias, aunque faltó especificar de qué países, bajo qué contextos, y qué pasaría con los países como Gambia que apenas si tenían escuelas en esa época.

Gran parte de los acontecimientos históricos en torno a la educación artística derivan en las nuevas reflexiones de cara a finales del 1960 con aportaciones relevantes como las de Rudolf Arnheim y dan paso a que en 1970 Eisner promoviera muchos de los principales proyectos educativos en las enseñanzas artísticas que abordan diferentes aspectos curriculares como material didáctico para profesores no especialistas, escalas de evaluaciones de los conocimientos y de las actitudes artísticas, etc. (Marín, 2003).

Como mencioné al principio la evolución de la Educación Artística se tiene perfectamente detectada y escrita tanto en Occidente como en América, ya que la información

antes mencionada ha dado paso a desarrollos de métodos escolares, corrientes, debates, etc. Conocimientos que en gran medida sustentan esta propuesta en cuanto a contenido se refiere, sin embargo, la historia y desarrollo de la educación del arte no corresponden con el desarrollo del arte en África y mucho menos con la educación, y me refiero a todo el continente, ya que mientras que muchos de los sucesos antes narrados dan vuelcos importantes en beneficio de la niñez que en apariencia se generaliza, los pueblos africanos y por ende su arte tenía un desarrollo abismalmente diferente y en el que el centralismo colonial también tiene su participación.

En palabras del historiador De Mahieu (1996) la historia del arte africano como una sola cultura cuenta otra historia. Los primeros misioneros y etnólogos europeos se encontraron en África con una cantidad numerosísima de estatuillas y de máscaras. Dada la conciencia que se tenía entonces de la superioridad absoluta de la cultura occidental y, formada como estaban en las exigencias de un arte clásico y naturalista, estos objetos les parecieron raros, extraños y francamente antiestéticos. También se dieron cuenta que estos objetos desempeñaban un papel preponderante en prácticas religiosas, mágicas y rituales y imprimían ritmo, acompañaban y apoyaban la vida de la gente. Entonces concluyeron que se trataba de “odiosos pequeños ídolos” y se declaró abierta una caza contra ellos de la que se pueden admirar los motivos pero no menos deplorar sus efectos nocivos.

Más tarde, cuando se empezó a comprender verdaderamente de lo que se trataba y se llegó a penetrar en las concepciones religiosas y culturales y las estructuras sociales de los pueblos africanos, los estudiosos se vieron forzados a constatar, contrariamente a lo que ocurre en Asia, que ni las estatuillas ni las máscaras habían representado a la divinidad, a los dioses. Antes, al contrario, la inmensa mayoría de los objetos de arte estudiados representaban



Landeros, I. (2012). *La música y la danza nace con ellos.* **Fotografía Independiente.**

a los antepasados. No se podía hablar entonces de ídolos sino de “fetiches”, lo que, de nuevo, era una imprecisión pues las estatuillas de los antepasados no son fetiches (Werner, 1989).

Mientras que en Occidente se debatían en conceptos que delimitaran el arte infantil y su inserción en el currículo escolar, en África gran parte de esa instrucción artística venía dada por familias en donde el artista trabaja personalmente, vivía como cualquier persona africana y casi siempre ignoraba para qué iba a servir la estatuilla que le pedían esculpir. Se ha afirmado de manera a veces demasiado absoluta el carácter social del arte escultural africano (por referencia a otros ámbitos del arte: música, danza, pintura). Desde el punto de vista funcional el arte escultural africano es absolutamente social, pero no en cuanto arte. Evidentemente hay que señalar en todo arte aspectos sociales que entran en línea de cuenta, pero estos aspectos, en el arte africano, se sitúan más bien en el origen de la obra de arte, en su inspiración, por el hecho que el artista está fuertemente enraizado en una comunidad.

Por eso cuando Europa comenzó a abrirse al arte moderno, también algunos estudiosos empezaron a apreciar el arte africano tradicional auténtico. La diferencia entre el arte Moderno de Europa y el arte tradicional de África es a veces sorprendentemente pequeña. Si es cierto que el Arte Africano no se encuentra necesariamente en el origen de la renovación artística europea de comienzos del XX como se ha pretendido a veces, sin embargo ha influido fuertemente en ella. (Período negro de Picasso)

Así pues, si queremos tratar de comprender y de apreciar el arte africano en cuanto arte, hay que hacer abstracción de las prácticas que le acompañan y buscar penetrar hasta la fuente de su inspiración, volver en profundidad a la dimensión comunitaria en donde encontramos

al artista africano como hombre de su pueblo con su mundo y su entorno, con su mentalidad y su cultura, con su propia manera de sentir la realidad y de expresarla. Mención aparte merecen las escuelas e instituciones ya que para la fecha en que la UNESCO declara las recomendaciones relativas a la inserción de la Educación Artística en las escuelas, en Gambia, se libraba una batalla entre el hambre, la independencia, la salud, el trabajo y los misioneros ingleses que se quedaron con las poquísimas escuelas que había en ese país con el único fin de instruir a los nativos en el idioma inglés y la enseñanza del cristianismo.

Es aceptado que África fue la cuna de la humanidad y una de las características de esa sociedad se identificaron por los movimientos migratorios en toda África a partir de mediados del III milenio a.C. Todos estos primitivos pobladores desarrollaron un arte rupestre que se extiende por todo el continente. Los restos artísticos del Sahara son los más interesantes y cuantiosos de los conservados, sin embargo se pueden apreciar otras muestras relevantes en otras regiones africanas. Este primer arte entronca perfectamente con el arte negroafricano, por su cerrado simbolismo y sus convenciones, por lo cual no es difícil pensar que pudiera haber sido su germen. Las pinturas rupestres africanas se basan en los colores básicos, obtenidos de las tierras y las plantas, como el rojo, el ocre, el blanco, el negro y el amarillo, incluyendo a veces el azul y el verde. En la actualidad, todos estos colores están todavía presentes en las máscaras y trajes de los bailarines rituales (Werner, 1989).

Si bien se tiene más o menos generalizado los momentos evolutivos del arte en África, en Gambia concretamente lo que se sabe es que al ser mayoritariamente una cultura Mandinka eran ellos los bohemios, los ricos, los que tenían el poder y el dinero por lo menos en el occidente de África y antes de que los colonizadores interrumpieran su cultura con la trata de esclavos, quizá su historia a partir

de este hecho marque un antes y un después, sobre las particularidades de la historia gambiana como lo hemos hablado en el capítulo tres por lo que me enfocaré en intentar describir la influencia de la Educación Artística en Gambia.

Después de la colonia (alrededor de 1965) el país quedó devastado pues como mencionó en el capítulo anterior los ingleses no tuvieron ningún interés en mezclarse con los nativos de la población, por lo que el desarrollo económico, educativo y de infraestructura fue mínimo. No es hasta su independencia cuando también Inglaterra tenía fuertes problemas en su país con Francia, cuando decide salir de Gambia dejando ahí por voluntad propia a los misioneros, (entre otras cosas porque éstos tampoco tenía cabida en su país de origen). De tal manera que las pocas escuelas con apenas subsidio tenían una notoria tendencia inglesa en la educación pero sobre todo muy apegada a las cuestiones cristinas, por lo que el desarrollo artístico que quizá en occidente estaba en pleno apogeo en Gambia no tenía repercusión alguna. Sin olvidar que también existían las escuelas coránicas, que hasta la fecha existen y cuyo educación se basa en la repetición de memoria de versos árabes que nunca llegan a comprender claramente.

Otra de las características del método inglés de enseñanza se caracterizaba por la repetición hasta el cansancio de los números y de las letras, ya que el objetivo tanto de las autoridades de ese momento como para los pocos extranjeros que se quedaron en ese país, es que los gambianos aprendieran a leer, escribir, sumar y restar. Sin embargo, como se ha mencionado a lo largo de este estudio, las artes visuales y la educación artística es algo que se encuentra impregnado en la sociedad de ese país, y que los niños y niñas desde temprana edad van tomando conciencia como parte de su desarrollo integral, por lo que hablar de educación artística propiamente en la currículum escolar de cualquier escuela gambiana no es algo que sea

relevante a primera vista, ya que en la experiencia de Lamin fue necesario unir todos esos conocimientos que pululan en la atmósfera y aterrizarlos en un solo sentido, en este caso en el primer intento por redireccionar la educación preescolar a una educación artística global que sea capaz de responder adecuadamente a los cambios y transformaciones que se producen tanto en el ámbito de las artes y culturas visuales como en el territorio psicoeducativo, y finalmente a las nuevas concepciones e ideales de cómo debemos construir y mejorar nuestras sociedades (Marín, 2003).

Basado en lo anterior, fue entonces que se pensó en ofrecer a la comunidad de Lamin un método educativo que ellos pudieran adaptar a sus necesidades, que tuviera unas bases sólidas y fundamentadas en experiencias anteriores, pero que a la vez fuera capaz de permitir adaptar nuevos procesos, necesidades, pensamiento y saberes. Después de un largo recorrido por las escuelas de educación activa se pensó en retomar los contenidos teórico-prácticos de María Montessori y Loris Malaguzzi por considerar en primer lugar que lo que se pretendía en la escuela de Lamin, era quitar las técnicas rígidas y con escaso contenido académico, por la idea de respetar al niño y su capacidad de aprender. Ambos planteamientos basan sus principios a partir de no moldear a los niños como reproducciones de los padres y profesores imperfectos, sino que fueran por lo menos un poco más acertados. Ambos concibieron a la niñez como la esperanza de la humanidad, dándoles oportunidad de aprender y utilizar la libertad a partir de los años de desarrollo, de tal manera que llegaran a adultos con la capacidad de hacer frente a los problemas de vivir, incluyendo los más grandes de todos, la guerra y la paz (Montessori, 1996).

Ambas metodologías educativas orientan, guían y cultivan el potencial intelectual, emocional, social y moral del niño y la niña. El principal vínculo educativo compromete al niño en proyectos a largo plazo que se llevan a cabo en un

ambiente agradable, saludable y lleno de amor. El enfoque se da en cada niño, no aisladamente, sino, en conjunto con otros niños, con la familia, con los profesores, con el ambiente escolar, con la comunidad y el resto de la sociedad. Se deben también conocerse los derechos del niño no solo sus necesidades, la participación de los padres es esencial y se puede hacer de varias formas (Malaguzzi, 2002).

A continuación se hace una aproximación por separado sobre ambos sistemas educativos, con el objetivo de enfatizar las coincidencias y las diferencias entre los métodos en aras de crear un sincretismo o reappropriación sobre los contenidos que se readaptaron en esa comunidad africana.

4.5.2. La inspiración de María Montessori.

En la cotidianidad de la enseñanza, en una escuela gambiana introducir los conceptos de María Montessori, quien consideraba que la Mente Absorbente de los niños y niñas posee una capacidad maravillosa y única: la capacidad de adquirir conocimientos absorbiendo con su vida síquica, fue un proceso en el que aprendimos y crecimos juntos.

María Montessori solía decir que los niños y niñas aprenden todo inconscientemente, pasando poco a poco del inconsciente a la conciencia, avanzando por un sendero en que todo es alegría. Los comparaba con una esponja, la única diferencia es que la esponja tiene una capacidad de absorción limitada y la mente del niño y la niña es infinita. El saber entra en su cabeza por el simple hecho de vivir. Adaptar estas palabras al concepto de educación en Lamin fue una tarea en principio difícil de encajar, primero porque tuve que desprenderme del legado eurocéntrico que por herencia

me ha tocado vivir y después, abrir mi mente, mis ojos, mis sentimientos para hacerles entender que hay otras formas mejores de aprender, por tanto abrimos a la posibilidad de explorar juntos un nuevo programa y no heredarles a los niños y niñas los procesos educativos que por generaciones les han heredado. Solo así los conceptos de Montessori fueron permeando, reescritos y readaptados en una sociedad africana.

En la visión Montesoriana se comprende que el primer período (0 a 7 años) del desarrollo humano es el más importante, por tratarse de la etapa de la vida en la cual hay más necesidad de una ayuda, una ayuda que se hace no porque se le considere un ser insignificante y débil, sino porque está dotado de grandes energías creativas, de naturaleza tan frágil que exigen, para no ser menguadas y heridas, una defensa amorosa e inteligente. Durante esta etapa la maestra reconoce el periodo sensible en el cual los niños y niñas forjan su carácter.

Para el caso de Lamin, en principio la etapa se prolonga hasta los 12 años aproximadamente, y en el ámbito académico las diferencias son muy pocas y me refiero únicamente a la etapa preescolar, ya que la disparidad de edades en los tres grados de preescolar es algo muy común y tenemos muchos casos de niños con 8 o 10 años en el último año de colegio. Por otra parte, tenemos también un profesorado, cuya formación académica es nula y en donde el concepto montesoriano de "*reconocer el periodo sensible de los niños*" (Montessori, 1998:39) es totalmente extraño, ellos y ellas solo saben transmitir los conocimientos como lo han aprendido en su vida, a través de la repetición, memorización y de golpes, regaños o gritos, porque cualquier adulto de la comunidad, y en particular los maestros, tienen todo la autoridad y derecho de intervenir en pos de una buena educación en el niño con la mejor intención y como mejor le venga en gana.

Además el rol del adulto en la Filosofía Montessori es que éste funja como guía del niño y darle a conocer el ambiente en forma respetuosa y cariñosa. Ser un observador consciente y estar en continuo aprendizaje y desarrollo personal. *“El verdadero educador está al servicio del educando y, por lo tanto, debe cultivar la humildad, para caminar junto al niño, aprender de él y juntos formar comunidad”*. (Montessori, 1998:65).

En la comunidad de Lamin el rol del adulto está bien definido, por lo que insertar el pensamiento Montessoriano en la escuela fue una tarea sobre todo de reorientación, es importante recalcar que los adultos, tanto profesores como padres de familia no identifican su comportamiento, su educación o su conducta con conceptos negativos, adecuados o erróneos, simplemente siguen cánones preestablecidos en donde los niños y niñas que asisten a la escuela son privilegiados y una de sus tareas es aprender las letras y los números lo antes posible, por ello, hablo de reorientación en su manera de transferir conocimientos, en donde lo único que se intentó en la escuela fue evitar la violencia y los golpes a toda costa y cambiarlos, sobre todo por diálogos, juegos y ejercicios lúdicos-educativos, fue un ejercicio de reeducación para todos, en donde las palabras “acompañamiento cariñoso y amoroso” quedan implícitas en su manera muy personal de expresar sus sentimientos, y que es distinta de la forma conocida en Latinoamérica o Europa.

Por otra parte en la etapa infantil Montessori decía que era necesario un Ambiente Preparado, se refería la maestra a un ambiente organizado cuidadosamente para el niño, diseñado para fomentar su auto-aprendizaje y crecimiento. En el que los niños y niñas pudieran desarrollar los aspectos sociales, emocionales e intelectuales y que responde a la necesidad de orden y seguridad. Las características de este Ambiente Preparado le permiten al niño desarrollarse sin la asistencia y supervisión constante de un adulto (Montessori,



Cita Visual literal. Autor anónimo. Archive fotos Popperfoto/. com (2012)

1998).

Desde la perspectiva antes mencionada, los espacios para la educación requieren cierto diseño que se basa en los principios de simplicidad, belleza y orden. Deben ser espacios luminosos y cálidos, en donde se incluyen lenguaje, plantas, arte, música y libros. El salón de clases debe ser organizado en áreas de trabajo, equipadas con mesas adaptadas al tamaño de los niños y áreas abiertas para el trabajo en el suelo. Estanterías con materiales que faciliten la fácil ubicación por parte de los niños, además de que los materiales deben de organizarse de manera sistemática y en secuencia de dificultad.

Este apartado merece la pena analizarlo cuidadosamente ya que para los conceptos de María Montessori la belleza, amplitud y orden son conceptos que nos permiten ver quizá una belleza que desde el mundo occidental puede tener cierta similitud, pero desde la sociedad

africana, los mismos conceptos se contraponen, pero no así el significado que cada sociedad le da, mientras que para occidente un espacio como el descrito en el párrafo anterior nos habla de un espacio idóneo para educar a la niñez, en una comunidad como la de Lamin la belleza radica en un aula repleta de colores, en donde las paredes tengan pinturas (hechas por adultos), y entre más haya es “*very nice*”, solían decir el profesorado, unas paredes vacías no gusta ni a los niños y niñas ni a los adultos.

Por otra, parte el material educativo, como libros, rompecabezas, juguetes didácticos, lápices de colores, etc. Se convierten en productos preciados que hay que cuidar porque no se sabe cuándo volverán a tener más, y aunque en “apariencia” el niño es libre de acceder a cualquier tipo de material siempre tendrá la supervisión de un adulto que estará pendiente de que no se pierda, rompa o estropee. La visión Montessori en relación a los espacios desde la experiencia gambiana, puede que en apariencia no se aplique al pie de la letra, sin embargo, sí vislumbra un entendimiento y un esfuerzo de hacer uso del espacio, o de cualquier material de donación o reciclado con el único objetivo de darle al niño la oportunidad de sentirse seguro aun con las limitantes y contradicciones que pueda tener la escuela africana, pues no hay que perder de vista que gran parte de esa cultura se rige bajo esos mismo principios, el compartir, aprender, y construir relaciones pero siempre alertas, porque de lo contrario en un país con tantas carencias sino estas alerta quedas fuera, por lo tanto el estar alerta es otro sentido o valor que se desarrolla desde la primera infancia.

Considero oportuno ejemplificar con la siguiente anécdota: durante mi estancia el primer año un grupo de voluntarios decidieron hacer un “taller de arte” de una semana en la escuela. Para los chicos también era la primera vez que visitaban un país del África Negra, ninguno de ellos hablaban inglés, pero en cambio tenía una gran capacidad de

actuación y mímica, por lo que comunicarse con la niñez no fue un obstáculo, hasta que una tarde durante la presentación para despedirse montaron algunos números de payasos, música y magia, donde el cierre del espectáculo sería lanzarles globos y caramelos, al más puro estilo europeo o americano, esta por demás decir, que durante la presentación todo fue de maravilla, los niños y niñas rieron, se divirtieron, cantaron, aplaudieron, y al final cuando los chicos lanzaron los caramelos y globos el caos sobrevino, los más grandes se abalanzaron sobre los más chicos sin importarles si les hacían daño o no o silos ahogaban o pisaban; tuvieron que intervenir todos los profesores para sacar de en medio a los pequeños que se estaban ahogando y además habían sufrido algunas heridas.

En entornos o comunidades como Lamín, son errores que no se pueden permitir, ceñirnos a sus formas y sus costumbres, observar antes de actuar es la mejor solución aunque parezca contradictoria, sobre todo si entramos a esas comunidades con discursos de horizontalidad, respeto, integración, diálogos, entendimiento, etc.. El deseo de poseer unos caramelos pusieron en evidencia la fragilidad de métodos educativos puestos en marcha en otros entornos con alto grado de eficacia, es ahí cuando se enmarca la apropiación africana de éstos métodos educativos, en donde sus matices y sus formas pueden más.

El aprendizaje infantil para María Montessori

En el aprendizaje infantil, lo más importante es motivar a los niños a aprender con gusto y permitirles satisfacer la curiosidad y experimentar el placer de descubrir ideas propias en lugar de recibir los conocimientos de los demás. Al niño se le debe permitir que encuentre la solución de los problemas. A menos que sea muy necesario, no aportar desde afuera nuevos conocimientos. Permitir que sean ellos

los que construyan con base a sus experiencias concretas. Con respecto a la competencia, este comportamiento debía ser introducido sólo después de que el niño tuviera confianza en el uso de los conocimientos básicos. Entre sus escritos aparece: *“Nunca hay que dejar que el niño se arriesgue a fracasar hasta que tenga una oportunidad razonable de triunfar”* (Montessori, 1998:82).

Consideraba que no se podían crear genios pero sí, darle a cada individuo la oportunidad de satisfacer sus potencialidades para que sea un ser humano independiente, seguro y equilibrado. Otro de sus conceptos innovadores fue que cada niño marca su propio paso o velocidad para aprender y esos tiempos hay que respetarlos.

Me he permitido dejar las reflexiones de la maestra intactas sólo para intentar explicar cómo se introdujo este tópico en la escuela, pues como he venido diciendo, las reflexiones de Montessori fueron adaptadas al contexto de la escuela gambiana, pero hubo que agudizar la vista y abrir los sentidos para percatarte de qué aprendizajes estaban cubiertos, es decir, la maestra italiana se enfoca sobre todo a sus enseñanzas en la escuela como punto de partida para introducir los conocimientos académicos. En la sociedad gambiana, muchas de esas enseñanzas se desarrollan poco a poco desde que el niño es destetado, y al permitirles agruparse con más niños en donde no hay límites de espacio, ni restricciones de tiempo, el niño de Lamin aprende eso y más con tan sólo dos años de edad.

En un principio para mí fue muy difícil dejar que mi hijo vagara libremente por las calles, entiendo ahora que era motivo de diversión para el resto de mis vecinas ver cómo me sentaba en el quicio de mi puerta a leer un libro y a observar como jugaba mi hijo, y como puntualmente cuando se metía alguna casa y/o lo perdía de vista, me paraba a buscarlo, pero fue a través de esa observación que fui aprendiendo que esa enseñanza de la que nos habla Montessori los

niños y niñas de Lamin la tenían desde la cuna, y cada día la perfeccionan y cada día aprenden los límites que hay que rozar para conseguir algo, ellos observaban a mi hijo y mi hijo los observaba a ellos y era un aprendizaje silencioso, pero muy enriquecedor para ambas partes. Finalmente, como mujer mexicana-gambiana, por las tardes abría las puertas de mi casa y permitía que mi hijo entrara y saliera como todos los niños y niñas de Lamin.

En lo que se refiere al ámbito académico sólo se hizo énfasis en que cada ejercicio nuevo encaminado a aprender algún nuevo color, número o letra, o en la improvisación de alguna historia, se les diera la libertad de que los niños y niñas fueran capaces de descubrir a su tiempo y capacidad de qué se trataba, que de acuerdo a la capacidad de comprensión de cada niño fuera emitiendo juicios, soluciones, opiniones sobre lo que descubría en la escuela a través de juegos, materiales y actividades lúdicas-creativas.

La importancia de los materiales didácticos

Para la italiana María Montessori el material didáctico es el eje fundamental para el desarrollo e implantación de su método. Estos materiales didácticos pueden ser utilizados individualmente o en grupos para participar en la narración de cuentos, conversaciones, discusiones, esfuerzos de trabajo cooperativo, canto, juegos al aire libre y actividades lúdicas libres. De esta forma asegura la comunicación, el intercambio de ideas, el aprendizaje de la cultura, la ética y la moral. En general todos los materiales didácticos poseen un grado más o menos elaborado de los cuatro valores que ella consideraba ejes fundamentales: funcional, experimental, de estructuración y de relación.

Otra característica es que casi todo el equipo

es autocorrectivo, de manera que ninguna tarea puede completarse incorrectamente sin que el niño se dé cuenta de ello por sí mismo. Una tarea realizada incorrectamente encontrará espacios vacíos o piezas que le sobren. El niño realiza cosas por sí mismo, dispositivos simples, y observa las cosas que crecen (plantas, animales), abren su mente a la ciencia. Los colores, la pintura, los papeles de diferentes texturas, los objetos multiformes y las figuras geométricas de tres dimensiones los incitan a la expresión creativa.

El crecimiento integral del niño era algo en lo que María Montessori ponía especial énfasis por ello los materiales sensoriales en el aula ocupan un lugar preponderante, se agrupan por cada sentido por ejemplo el gusto y el olfato: Las plantas y los perfumes proporcionan la gama de los olores. Aquí el material está constituido naturalmente por productos culinarios, con el complemento de una serie de botes con sustancias olorosas, otra serie idéntica ha de ser clasificada por comparación, de manera que se pueda asegurar el reconocimiento exacto de los olores.

El tacto, tiene en cuenta el material Montessori el sentido táctil, en todas sus formas (tablillas y rugosidades), así como el sentido térmico (botellas con agua a diferentes temperaturas), la percepción de las formas, etc. La vista es la percepción diferencial de las dimensiones, colores, volúmenes y formas, en tanto que el oído es el discernimiento de los sonidos con cajas metálicas, campanillas, silbatos, xilófonos, etc.

Como se puede ver en este apartado el material en la pedagogía de Montessori era algo especialmente relevante, en el contexto académico de Lamin, donde se trabaja con materiales de reciclado, donaciones, libros a medio elaborar, juguetes a medio uso, etc. Los maestros aportaron ideas para organizar los salones, se les explicó que el material didáctico se debía organizar de tal manera que los niños y

niñas aprendiera de manera integral, y no sólo las letras y los números, sino que la enseñanza debía tener conexión con su medio ambiente, con sus sentidos, con su cultura, con sus tradiciones, con su vida en general.

De tal manera que nos encontramos con algunos obstáculos, primero los salones no son muy grandes, y segundo, las sillas y mesas ocupan casi todo el espacio, de tal manera que se hizo lo mejor que se pudo respetando en principio la decisión de los maestros de dejar sillas y mesas para que cada alumno tenga su lugar en clases, lo único que se intentó es que el acomodo fuera adecuado para que todos los niños y niñas se sintieran integrados en la clase y pudieran verse las caras. Por otra parte, el material que repartimos equitativamente como dije antes, se trata de material con el que muchas veces hay que improvisar, por lo que los maestros lo colocaron de acuerdo a los sentidos, pues los profesores consideraban que dentro de ésta clasificación las texturas, formas, olores, colores, tamaños, etc. Quedaban implícitas. También ordenaron por separado los libros, rompecabezas, muñecos, letras, números y todo tipo, de material que desde su punto de vista quedaba fuera de los sentidos. Ya sobre la marcha hubo que hacerse algunas adaptaciones, pues con lo reducido de los espacios, era imposible que los niños metieran plantas, o vasijas con diferentes esencias, por lo que los maestros hicieron uso de su imaginación, y cuando se refiere a los olores, mostraban una imagen y el niño debía describir si tenía olor, textura, también comenzaron hacer excursiones al aire libre, a la cocina de la escuela, para descubrir, colores, esencias, reflejos, texturas, etc.

En la mayoría de los casos los maestros y maestras fueron los primeros en descubrir el uso y aprovechamiento de algunos materiales que nunca antes habían visto, y muchos de ellos en la cotidianidad de las clases, aportaron nuevos usos a éstos, como por ejemplo con las tapaderas de colores, hubo una maestra que al ritmo de la música mandinka, enseñaba a

los niños y niñas los colores, los números, a poner las tapas sobre la mesa, a tirarlas al piso, a separarlas por colores, tamaños o bien formar figuras con ellas.

4.5.3. La inspiración de Loris Malaguzzi.

Antes de introducir la visión de Loris Malaguzzi es necesario explicar que existen muchas coincidencias en las pedagogías de Malaguzzi y Montessori. A continuación se hace descripción minuciosa de las generalidades del enfoque de Loris Malaguzzi para aterrizar en las partes esenciales que se tomaron en cuenta en el proyecto educativo de Lamin en Gambia. Loris Malaguzzi (1920-1994) fue el ideólogo e inspirador del enfoque Reggio Emilia. Su filosofía está basada en un coherente conjunto de principios y corrientes educativas progresistas, la cual considera al niño y a la niña como un ser con un gran potencial y al mismo tiempo como un sujeto de derechos. Esta gran consideración por las potencialidades de los niños y niñas se hace posible gracias a una actitud de gran escucha y profundo respeto profesados por los maestros y adultos de estas escuelas. El niño y la niña, según Malaguzzi, portador de experiencias, historias y saberes, son activos protagonistas de su propio proceso de crecimiento y buscan descubrir su entorno natural y social dándole sentido a lo que hace a través de múltiples lenguajes. Los “100 lenguajes” de expresión, como Malaguzzi reconoce, valoran no sólo el lenguaje verbal, sino también el simbólico, cognitivo, ético, metafórico, imaginativo y relacional. Los “100 lenguajes”, según Malaguzzi (1993), se convierten en puentes comunicativos, que le permiten a la infancia desplegar su potencial, saciar su curiosidad, y sustentar su interés por relacionarse con otros.

Las Escuelas de Reggio Emilia constituyen un proyecto que parte de la idea de una infancia llena de potencialidades que debe formarse desarrollando todos los



Cita Visual Literal. Autor anónimo. Archive fotos Popperfoto/. com (2012).

lenguajes: cognitivo, expresivo, simbólico, comunicativo, metafórico, imaginativo, ético, lógico y relacional. Proponen un sistema educativo democrático y participativo, en el que destaca el deseo de búsqueda y experimentación. El proyecto cultural de su fundador, privilegia la atención principal al niño y la niña y no a la materia a enseñar, la transversalidad cultural y no el saber dividido en sectores, el proyecto y no la programación, el proceso y no sólo el producto final, la observación y la documentación de procesos individuales y grupales y la confrontación y la discusión como estrategias de autoformación docente.

Los proyectos nacen de los intereses de los niños y niñas que provienen de las experiencias, la exploración, y las preguntas que tengan sobre el mundo que les rodea. A través de los proyectos, los niños adquieren habilidades cognitivas, físicas, sociales y de lenguaje. También, los proyectos enfatizan la motivación intrínseca, anima a los niños a determinar que quieren trabajar. Aprenden a desarrollar diferentes habilidades, a utilizarlas en diferentes contextos, experiencias, y situaciones. A medida que los niños y niñas aplican las habilidades en diferentes contextos

y situaciones, lo harán cada vez con más independencia y confianza, tomando sus propias decisiones y resolviendo sus dificultades.

La Propuesta Educativa Reggio Emilia es el resultado del trabajo en colaboración de Loris Malaguzzi con los centros de infancia y preescolares de la localidad de Reggio Emilia, ciudad de 144,000 habitantes que se ubica en el Norte de Italia en la región de Emilia Romagna. Una ciudad donde, en 1945, al final de la dictadura fascista en Italia y de la Segunda Guerra Mundial, cuando Italia estaba totalmente destruida y se empezaba a levantar, mujeres y hombres unieron fuerzas para construir centros de educación temprana para sus niños. Centros que hoy forman parte de un sistema público de servicios educativos reconocidos como centros de innovación e inspiración a nivel mundial. Hoy la red de servicios educativos de Reggio Emilia incluye 13 centros de infantes y 21 preescolares. Desde su inicio, esta red fue supervisada pedagógicamente y guiada por Loris Malaguzzi, hasta su muerte en 1994 (Hoyuelo, 2006).

Hasta aquí se han descrito las generalidades de esta filosofía, generalidades que de alguna manera inspiraron a los padres de familia, niños y niñas, maestros y maestras y a la comunidad en general a aventurarse con la creación de un nuevo programa académico, no impuesto desde la visión de una sola persona, sino en el que su opinión y punto de vista era importante, pues no olvidemos la tendencia horizontal en la que se sustenta esta investigación, en donde desvelar realidades es el punto medular en el contexto escolar y su interacción con toda la sociedad de Lamin.

La experiencia de Reggio Emilia fue estimulante, en principio porque la escuela de Lamin fue creada a iniciativa de varias mujeres quienes ante la necesidad de buscar unos pocos dalásis para comer, les preocupaba que sus hijos deambularan solos en la calle, pudiendo ocupar ese tiempo en la escuela, brindándoles así la oportunidad de tener

mejores oportunidades en la vida, que las que ellas tuvieron. En el fondo reconocer el esfuerzo de esas madres de familia y además permitirles que opinaran sobre la educación de sus hijos e hijas fue un logro. Las aportaciones en general de los padres se inclinaban a saber que sus hijos e hijas aparte de estudiar ahora se iban a divertir más, y a jugar con un método académico distinto al que ellos tuvieron, y que además “los harían más inteligentes”, decían.

La Propuesta Educativa Reggio Emilia, se rige bajo los principios que a continuación se resumen:

- La imagen del niño y la niña. Todos los niños y niñas tienen la preparación, el potencial, la curiosidad y el interés por establecer relaciones e involucrarse en las interacciones sociales, construyendo su aprendizaje y negociando con todo lo que el ambiente les brinde.

- Las relaciones e interacciones de los niños y niñas. La educación tiene que enfocarse en cada niño y niña, pero no considerados aisladamente, sino en relación con la familia, con los otros, los maestros, el ambiente de la escuela, la comunidad y la sociedad en general.

- Bienestar de los niños, padres y maestros. Para que los niños y niñas aprendan, su bienestar tiene que estar garantizado. Los derechos de los niños deben ser reconocidos, no sólo sus necesidades. Tienen derecho a tener un cuidado de calidad y una educación que procure el desarrollo de su potencial.

- El papel de los padres y madres. Los padres de familia son considerados como un componente esencial en el programa. Los padres son una parte competente y activa de la experiencia de aprendizaje de los niños y, al mismo tiempo, una ayuda para asegurar su bienestar en la escuela.

- Una escuela amable. La composición del espacio físico es acogedor y propicia encuentros, comunicación y relaciones.

El acomodo de estructuras, objetos y actividades animan a la elección, a la solución de problemas y a nuevos descubrimientos dentro del proceso de aprendizaje.

- Tiempo y Continuidad. El sentido propio del tiempo en los niños y niñas y su ritmo personal son considerados en la planeación de las actividades y proyectos.

- Maestros y niños como compañeros. Para saber qué planear o cómo seguir con su trabajo, los maestros observan y escuchan a los niños con atención. El papel de los maestros, exige investigación y aprendizaje continuos, que se lleva a cabo con los niños y niñas.

- Currículum emergente. Los maestros expresan metas generales y hacen hipótesis acerca de la dirección que deben tomar los intereses de los niños, las actividades y proyectos, para que en consecuencia se hagan los preparativos apropiados. Entonces, después de observar a los niños en actividad, hacen elecciones acerca de qué ofrecerles y cómo sustentarlos en su exploración y aprendizaje.

- La cooperación y colaboración. Los maestros trabajan en parejas, con el mismo nivel, en cada aula. Las relaciones colegiadas y los intercambios entre los maestros proveen la instrucción profesional continua y el enriquecimiento teórico.

- Atelierista y Atelier. Un maestro, atelierista o (tallerista), experto en las artes visuales, trabaja estrechamente con los demás maestros y con los niños en las escuelas. Un taller especial, atelier, que contiene una gran variedad de materiales, herramientas y recursos, es usado por todos los niños y maestros para explorar, expresar y crear pensamientos.

- Los proyectos. Los proyectos son investigaciones profundas que pueden comenzar con cualquier acontecimiento casual, una idea o un problema puesto por uno o más niños, o una

experiencia iniciada directamente por los maestros. Los proyectos pueden durar desde algunos días hasta varios meses (Malaguzzi, 2001).

- Proyectos, no programas. Proyecto y programa educativo son dos cosas totalmente diferentes. La programación es un plan detallado, prescrito, que deben cumplir los niños con tiempos determinados. Si eliminamos lo preestablecido, los objetivos inflexibles, y permitimos que el niño aporte a su propio aprendizaje, “tendremos un proyecto”. No significa que sea el libre albedrío absoluto. Los educadores evalúan rigurosamente qué materiales se utilizarán, cómo, qué preguntas se harán, cómo documentar la experiencia. Esto es el proyecto. Tiene que ver con la idea de co-enseñanza entre adulto y niño, el niño y la niña deben ser protagonistas de sus narraciones y aprendizajes; el maestro sólo los acompaña.

Como se mencionó en el inicio de este apartado, existen muchas similitudes y coincidencias en los planteamientos de Loris Malaguzzi y María Montessori, por lo que nos enfocaremos a resaltar aquellos puntos con los que se complementó el programa académico en general y en particular en la práctica escolar.

El programa, los proyectos y el currículum emergente fue uno de los puntos más polémicos, pues en Gambia no existe un programa oficial de preescolar, porque la educación preescolar no está reconocida, por tal motivo, que en este apartado se ideó la manera, que a partir las directrices generales del nuevo plan de estudios, que se presentó al principio del ciclo escolar, se crearían también lineamientos generales para cada grado, que más bien eran metas o logros que el niño y la niña debía completar al finalizar el grado correspondiente. Luego éstos de manera coordinada por grupos realizaran proyectos enfocados a resaltar algunos valores, tradiciones, ceremonias, problemas, festividades, etc.

La posibilidad de intercalar la enseñanza académica en proyectos específicos vinculados con algunas ceremonias o tradiciones propias de la cultura Gambiana, fue una de las ideas que más gusto, pues con ello se abrió la posibilidad de que el niño y la niña tuviera la oportunidad de hablar, discutir, pintar, imitar, bailar o vivir más a profundidad al lado de sus compañeros y profesores alguna festividad desde el interior de la escuela y no sólo desde el interior de su comunidad, sin duda alguna la perspectiva les ofrecería otra manera de apreciar sus raíces, además de que les daría libertad de externar sus opiniones.

Trabajar en parejas fue otra de los principios que mayor interés despertó. Esta parte del programa de alguna manera sería la oportunidad de enriquecerse y apoyarse mutuamente, sin sentir la presión por la competencia, sino al contrario hacer un equipo en donde niños, niñas, profesores y profesoras estuvieran juntos.

La creación de un aula de arte en donde las clases fueran impartidas por alguien externo a la escuela, y que de alguna manera tuviera conocimiento de las artes visuales fue la pieza del rompecabezas que hacía falta para completar esta aventura escolar, por lo que no me extenderé demasiado, ya que en otro apartado se hace un recorrido informativo más amplio sobre esta aula. Sólo me limitaré a decir que este espacio puso en contacto directo a los niños y niñas con las artes visuales, y se les fomentó la creatividad con la utilización de nuevos materiales, texturas, técnicas, etc. Sin perder de vista su entorno, su comunidad, su experiencia y su sensibilidad.

Los Cien lenguajes en que se comunican los niños.

Me parece importante recordar lo que Malaguzzi

llamó los cien lenguajes de los niños, porque en definitiva se entienden éstos como potencialidades; *“el niño está hecho de cien, el niño tiene cien lenguajes...cien mundos por descubrir, cien mundos por inventar”* (Malaguzzi, 1993:60). El problema: de esos cien es que “les roban 99”. Actualmente en muchas escuelas la preocupación constante de los maestros es introducir a sus alumnos en las técnicas de lectoescritura lo antes posible, para que rápidamente aprendan lo “más” importante: a leer y escribir. El resultado es que cada vez hay más contenido teórico y menos juego, y menos cuidado por el vínculo emocional.

Malaguzzi, acostumbraba decir que a veces sucede cuanto más hay en la mochila, menos hay en la cabeza, porque cualquier niño normal puede aprender con cualquier método. Lo importante es el vínculo con el maestro y que se le muestre la fascinación de lo que se está aprendiendo. Al hablar de “vínculo” en la pedagogía Reggiana se hace referencia a tres tipos: el vínculo consigo mismo, con el otro y con el entorno (el ambiente debe ser estimulante, dar libertad y placer a los cien lenguajes) (Hoyuelos, 2006).

Cuando leí estas reflexiones frente a los padres de familia, maestros y maestras, parecía que el texto lo habían escrito Loris Malaguzzi para esta comunidad, para este tipo de escuela pensé dentro de mí, y una de las maestras como si me hubiera leído el pensamiento, comentó: Ese maestro ha estado antes aquí, o porque nos mandó eso?. Quedé perpleja ante tal razonamiento, me regresó de sopetón a la realidad en la que estaba trabajando, encerraba demasiadas cosas, en efecto tenía yo derecho a leerles eso?, quién era yo para cuestionarles sus formas de estudio? Estaba intentando buscar en mi cabeza una respuesta, cuando Seera Manneh, la representante de las mujeres en la comunidad, o como cariñosamente le llaman todos, la dama de la sociedad, dijo pausadamente: *“Para nosotros es muy importante saber leer y escribir, muchos de nosotros no sabemos, yo misma*



Babucar, Susso. (2010).
[Una pintura colectiva].
Fotografía Independiente.

no sé, pero sé que para mis hijos y mis nietos es algo muy importante, porque quiero una vida mejor para ellos. Pero también entiendo que debemos jugar más con nuestros hijos y dejarlos que aprendan como dice la tuobab, por algo a mis hijos les gusta (siguen o quieren) a esa mujer” (Traducción del mandinka al inglés hecha por Essa Touray).

Comprendí con la intervención de la representante de la comunidad, una señora entrada en años, cuya cara refleja la fuerza y entereza de una vida dura, que como dice Silvia Marcos la lucha de las mujeres africanas, se compara con la lucha de las mujeres en situaciones similares en otros países, como las mujeres tribales en la india, las mujeres zapatistas en Chiapas o las saharauis en el desierto, etc.. Todos estos sectores tienen en común una misma situación social, económica y política, merecen y desean un mejor futuro. Para cerrar esa reunión no me quedó más que concluir con las palabras del maestro italiano quien afirmaba que el aprendizaje basado en la experiencia, en el espacio, en la libertad, permite con mayor facilidad que los niños y niñas sean capaces de exteriorizar sus sentimientos o conocimientos verbal y físicamente, integrando los dos lenguajes: verbal y no-verbal (la comunicación corporal está libre a la reinterpretación personal).

El arte en la propuesta educativa de Malaguzzi.

Como rasgo notorio en la propuesta de Loris Malaguzzi era la creación de un taller de arte, pues el no concebía la separación entre el campo del arte y la creación con el de la educación. El mundo de la educación y la infancia debía participar de manera activa en el conjunto de un proyecto pedagógico. Por lo tanto, el taller de arte suponía la dinamización de experiencias y propuestas artísticas que sirvieran para observar, documentar e interpretar los procesos de conocimiento que los niños y niñas realizan en el contexto

escolar. El taller concedería a los niños y niñas, descubrir el mundo plural e interpretativo de las zonas “imprecisas” del arte, ofreciendo riquezas de posibilidades combinatorias entre los lenguajes y las inteligencias no verbales.

Además en el taller de arte se recogen momentos educativos “extraordinarios” que hay que rescatar. El tallerista ayuda al educador de aula a observar y dar forma a todo aquello que es importante y que no debe pasar desapercibido. Basado en lo anterior la propuesta de crear una aula de arte fue bien recibida desde un principio en Lamin, toda vez que suponía una nueva experiencia, un nuevo espacio y una nueva oportunidad para que los niños y niñas conocieran, experimentaran y dieran salida a sus pensamientos, fantasías o reflexiones de una manera diferente a la que están acostumbrados; no es sino a través del arte y del “artista residente” en la escuela, que convierte la intuición en posibilidad y los pensamientos en realidad divergente para interpretar el mundo más allá de las ideas simplificadas y a veces reduccionistas de la cultura didáctica (Hoyuelos, 2006).

Los pormenores del trabajo en el aula de arte se detallan en otro capítulo de esta investigación, solo comentaré de manera general que pese a las adaptaciones y reapropiaciones que en apariencia pueda tener la metodología de Loris Malaguzzi en un contexto escolar africano, el aula de arte es, fue y sigue siendo el lugar preferido de los niños y niñas. El simple hecho de entrar una vez por semana a esta aula les supone alegría, asombro y la seguridad de que algo nuevo y divertido descubrirán. El aula de arte en su momento sirvió también como cernidor y catalizador de ideas creativas tanto para maestros y maestras como para niños y niñas.

De cuando en cuando, siguiendo el curso natural de los cambios en los sistemas sociales y organizativos, aparecen en el panorama educativo nuevas formas de mirar y actuar en la pedagogía. Se trata de movimientos complejos

que debemos contextualizar en procesos que tienen su origen mucho tiempo atrás. Por tal motivo, me parece conveniente antes de continuar hacer una reflexión sobre la influencia de Paulo Freire, María Montessori y Loris Malaguzzi, quienes influyeron en este proyecto académico lleno de peculiaridad y obstáculos, pero que sin lugar a dudas permitió emerger una nueva mirada, una nueva apropiación de ideas que sigue la línea de ir entretejiendo juntos una nueva realidad *Entre Voces*, dejando claro que cuando alguna cosa nueva asoma en el horizonte del presente, lo hace con, y gracias, al gran legado de lo que hubo antes, y en este sentido dichas corrientes de pensamiento permitieron que sus formas de entender la educación ahora comiencen por primera vez a dar frutos en una comunidad gambiana.

Al final de cuentas considero que el legado en el que coinciden las tres corrientes es dejar en libertad reflexiva de crecer, creer y desarrollarse a los niños y niñas. Los adultos que acompañamos en esta etapa de su vida a los niños y niñas no somos más que voces que los guiamos, pero sin robarles la oportunidad de que sean ellos y ellas los que a través de su experiencia descubran esas pequeñas cosas que finalmente forman parte de esta enorme realidad en la que vivimos, por ello considero que estos tres ejes son los que sustentan el programa académico de la escuela infantil en Lamin, y parte muy importante de esta investigación.

4.6 La propuesta educativa de la Canarias Lamin Nursey School.

Cuando se pensó en proponer un nuevo programa académico, sabíamos que nos enfrentábamos a muchos retos, pero sobre todo nos enfrentamos a romper paradigmas,

además de que la educación no se trata de una prioridad, antes de pensar en ella es necesario satisfacer necesidades de trabajo, alimentación y salud, y se refleja en las cifras que el Gobierno gambiano eroga para este rubro y que apenas llega al dos por ciento del presupuesto anual; ante tal situación muchos Organismos No Gubernamentales (ONG) conscientes de la situación participan activamente con programas de becas educativas, de alimentación y salud con el objetivo de sobrellevar un poco la situación.

Después de la estancia de exploración y observación en esa comunidad el primer año, nos percatamos de mala o nula preparación académica de todos los maestros en todos los niveles escolares, quienes en su mayoría aceptan el trabajo por palear un poco con la situación económica en sus hogares, no por vocación, y desgraciadamente eso se refleja en las aulas, de tal manera, que mostrarles las bondades de acompañar a los niños y niñas en esta etapa de la vida, también se convirtió en un objetivo a cumplir.

El proceso para llegar al objetivo general de la presente investigación, fue lento y paulatino, hablar, comunicar y expresar cuáles serían los fundamentos principales bajo los cuales sentaríamos la discusión y que a todos les quedarán muy claros los alcances, beneficios pros y contras sería el primer paso. La capacitación de los maestros, el uso y elaboración de materiales reciclados y el despertar de la creatividad y el ingenio de los maestros fueron los pasos subsecuentes, desencadenado con ello una serie de avances, retrocesos, charlas interminables, reuniones, conversaciones y un sinnúmero de actividades en las que todos intervinieron algunas veces enojados, hambrientos o hartos por una nueva forma de educar con creatividad, una forma de la que nunca habían escuchado hablar, pero en el fondo conscientes de que se trataba de una oportunidad que se merecían y que no querían dejar escapar; al paso de los días, las semanas y los meses y armados con mucha paciencia. El primer ciclo

escolar llegó a su fin (segundo año de la investigación) fue hasta entonces cuando se vislumbraron los primeros cambios significativos en el aprendizaje y escolarización de los niños y niñas.

El programa académico con el que se arrancó el ciclo escolar 2009-2010 tenía tres objetivos básicos: Aprender jugando; reforzar el conocimiento con imágenes; e introducir, letras, números, formas, animales, objetos, colores, situaciones, actividades, etc. con juegos, movimientos e imágenes, utilizando de forma creativa el entorno y permitiendo que los niños descubran el conocimiento y se asombren. Bajo esos tres lineamientos las profesoras en reuniones previas empezaron a aportar algunas ideas, sus comentarios eran casi siempre que: ellos conocían una canción para los números, lo cual es perfecto -les solía decir-, pero hay un mundo interminable de posibilidades de introducirles los números a los niños, cantando, es un camino, dibujando es otro, haciendo grupos, saltando, aplaudiendo, señalando, escribiendo, silbando, imaginando son otras muchas posibilidades, no tenemos que estar encasillados en una sola. Debo admitir que me sentía un poco extraña después de mis comentarios, porque los maestros me veían y en sus miradas, denotaba duda, incredulidad, asombro y aburrimiento. Essa el director siempre me apoyaba en lo que decía y trataba de ejemplificar con algo extra, pero en ocasiones la mirada de los maestros no cambiaba, y francamente no sabía qué pensar.

Las charlas y la explicación de los tres objetivos a los que se sometería el nuevo programa académico en la escuela, para los padres de familia y representantes de la comunidad, fue mucho más sencillo de digerir, sin embargo, una de las preguntas cruciales fue la planteada por la madre de Mouro Touray, definitivamente llamó mi atención cuando preguntó: -Entonces antes que hacían?- Los maestros voltearon a ver al director, quien respondió: *“Enseñaban los números y las letras pero como a nosotros nos los enseñaron, ahora*

queremos que ellos tengan más alegría por aprender y que aprendan jugando, también les vamos a dar más materiales didácticos, queremos que sean más creativos y la maestra Ileana, que ya conocen, estará también al cargo del aula de arte y estará trabajando con los niños fotografías, a ella la verán con sus hijos haciendo diferentes actividades fuera de la escuela”, dijo.

Conversaban entre ellos, asentían con la cabeza y sonreían, y como de costumbre, el representante de la comunidad fue el primero en tomar la palabra para dar la bienvenida a ese nuevo programa, que seguirían muy de cerca, y en efecto así fue los días posteriores casi todos los días, Mr. Fernández como él se autonombró (hasta la fecha no se su nombre real, porque jamás me lo quiso decir), acudía a la escuela y se dedicaba a observar desde las ventanas lo que pasaba en el interior de cada aula. Algunas veces cuando trabaja con los niños fuera de la escuela, podía sentir su mirada a la distancia observando cada movimiento, pero jamás interrumpía las clases y tal como alguna vez lo pensé, todas sus dudas, preguntas, respuestas o comentarios las guardaría hasta el final del curso.

Por su parte Seera Manneh, la dama de la sociedad, en representación de las madres y mujeres de la escuela y la comunidad al ver los progresos en los niños, solía decir, que entre los muchos beneficios que han traído los extranjeros a su comunidad es sin duda, la edificación de la escuela, y que ella creía que un nuevo programa beneficiaría a todos los niños y niñas. *“También damos el visto bueno y abrimos las puertas de nuestros hogares. Entendemos que nuestros hijos serán más inteligentes y tendrán una mejor vida que la que nosotros tuvimos”*. Indudablemente después de esos comentarios la aceptación por parte de la comunidad se hizo más visible y la magnitud de sus palabras, aún sigue vigente, aunque pasaron muchos meses para que yo en la pasividad de la reflexión de lo vivido y lejos de la comunidad



Landeros, I. (2010). *Haz un cuento con tu cara.* Fotografía Independiente.

lo entendiera.

Las primeras semanas las maestras y maestros me buscaban para disipar dudas o preguntarme cómo abordar algún tema. Los docentes comenzaron a dialogar entre ellos sobre lo que enseñarían semana a semana, a pesar del esfuerzo los cambios no eran visible, llegamos a un punto en donde el programa se había estancado. En febrero del 2010 llegaron desde Granada las maestras cooperantes Cristina Mejía Larque de Tornay e Isidora Moreno Izquierdo, ambas jubiladas con 35 años de experiencia en las primeras escuelas públicas de educación activa en España. A su llegada, las puse al tanto de la situación de la escuela y el grado de avance que llevaba el programa, por lo que ellas decidieron usar la primera semana para familiarizarse con el contexto escolar, observaron a la distancia como impartían las clases los profesores, nuestra intención no era hacerlos sentir incómodos o amenazados, sino más bien aprender, observar y ver sus puntos fuertes para combinarlos con la experiencia de las maestras españolas. Durante la primera semana también trabajaron en la organización de todo el material de donaciones que había, para que lo antes posible los profesores tuvieran más material de dónde echar mano para amenizar sus clases.

Las semanas posteriores repartimos el material y les enseñamos a usarlo, pues nos dimos cuenta que a excepción de dos maestros que más o menos tenían nociones, el resto no sabía usar gran parte de material educativo como los puzzles, los juegos de mesa; les maravillaban los cuentos, las letras de fomi, los dados con letras, las platillas con números y colores, los rompecabezas de formas, etc. Les dimos tiempo y espacio para que juntos alumnos y maestros descubrieran y se familiarizaran con los materiales, intentando estar siempre cerca de ellos por si surgía alguna duda. Sin embargo, al cabo de un par de días nos percatamos que los materiales estaban bajo el cuidado del profesor y no los utilizaban demasiado. Durante la reunión semanal se decidió cambiar la

estrategia. La mayoría de los profesores reconoció entender el programa, los objetivos y el alcance, pero que aún con los nuevos materiales no se les ocurría nada nuevo, de tal manera, que a partir de la tercera semana de la visita de las maestras entraron a trabajar de lleno en cada una de las clases. Se repartieron los grupos (cuatro y cuatro), y durante las dos semanas que siguieron trabajaron alternadamente dos veces por semana con cada grupo. Las cosas empezaron a verse diferentes, los estudiantes y docentes empezaron a responder y las horas de clases se pasaban volando. Las reuniones semanales que en principio habíamos establecido de 15 minutos como máximo después del horario de clases, en ocasiones se tornaron hasta de una hora.

La intervención de la maestra Cristina Mejías Larque de Tornay fue decisiva, captamos que la acción fue el detonante que estaban esperando, los maestros y maestras comenzaron a sentir una relajación en clases, se sentían más seguros de improvisar clases, de hacer ejercicios y buscar alternativas creativas para la enseñanza; ellos comentaban que ahora podían controlar mejor a sus alumnos y que a través de lecciones activas los niños aprendían más rápido los conocimientos que además basados en su propia experiencia de vida y con ejemplos de su cultura, sus tradiciones y leyendas, juegos, cantos, etc.; por consiguiente las familias percibieron esos cambios, en palabras de las propias familias, solían decir que los niños sábados y domingo querían ir a la escuela, que estaban más contentos, que algo estaba pasando en la escuela.

Cabe señalar que las maestras no hablaban inglés, por lo tanto la comunicación entre los profesores fue un poco más lenta, en un principio me turnaba entre las dos maestras, que trabajaban con grupos separados para traducirles puntualmente algún ejercicio o explicación, sin embargo, al cabo de unos días me di cuenta que pese a la barrera del idioma verbal, las maestras visitantes, sin mi presencia



Landeros, I. (2010). *El padre pescador y las cámaras*. Fotografía Independiente.

hacían su mejor esfuerzo por explicarles a señas o con un par de palabra en ingles lo que deseaban, los maestros gambianos por su parte, razonaban unos minutos y después se ponían en marcha actuando bajo la interpretación de lo que ellos habían captado, fue ahí en donde descubrí que con ese leve empujón los maestros estaban adaptando finalmente de forma más genuina y más a su manera, a su experiencia, a su entorno y a su cultura el programa, empecé a guardar distancia y darles más libertad, solo cuando de verdad estaban en alguna confusión crucial intervenía.

Todos los días había algo nuevo que comentar, poco a poco comenzó a llenarse lo que es el programa académico actual. Las maestras regresaron a España y con sus ideas y aportaciones casi tres meses tardamos en redactar el siguiente documento, es importante recalcar que en la redacción de los objetivos la Maestra Cristina Mejías Larque de Tornay a petición todos los maestros dejó los lineamientos generales, y que ellos y ellas los fueron completando de poco a poco.

OBJETIVO GENERAL A CONSEGUIR EN CANARIAS LAMIN SCHOOL.

- La educación integral del niño mediante el juego, el niño irá desarrollando su afectividad, su lenguaje, su psicomotricidad, y su relación con los otros niños y con los adultos, etc. Toda la programación de objetivos irá dirigida al desarrollo integral del niño.

- Cada una de las actividades que se desarrollan en el aula han de ser amenas y divertidas y tendrán la duración suficiente para que dé lugar a terminarla, pero que no se convierta en algo pesado o aburrido.

- La actividad se comienza con una explicación sencilla y concreta de lo que se va a ejecutar y acaba cuando todo el

material este recogido y ordenado.

- Los objetivos y las actividades serán pensados y programados con anterioridad a desarrollarlos en el aula.

- Los maestros del mismo nivel deben de estar coordinados de forma que su trabajo sea interactivo.

JUEGOS DEL LENGUAJE

- Canciones, sonidos
- Adivinanzas
- Trabalenguas
- Cuentos – escenificaciones
- Poesías
- Discriminación de sonidos y palabras
- Ritmos con palmadas y con los pies
- Palabras que inicien con el sonido que se está explicando

- Empezar un cuento y hacer que ellos lo terminen
- Con dos personajes inventar historias
- Lectura de códigos y símbolos
- Saltar encima de imágenes para aprender los nombres de animales, plantas, accidentes geográficos, etc.

JUEGOS DE PSICOMOTRICIDAD

- Subir, bajar, rodear
- Saltar, correr, abrir y cerrar piernas
- Moverse con música
- Hacer circuitos
- Trenes, butacas
- Movimientos en pareja
- Movimientos colectivos
- Tocarse las diferentes partes del cuerpo de el mismo y en su compañero

JUEGOS DE MATEMATICAS

- Juegos con arena, hojas, agua o juguetes
- Tamaños y formas
- Discriminación de formas, tamaños, distancias y texturas

- Recorrer caminos que forman círculos, rectas, curvas en zigzag, con números.

CÓMO SE ORGANIZA EL AULA

- Lugar de reunión
- Lugar de lectura
- Lugar de juegos de socialización
- Preparar la clase para hacer recorridos
- Sicomotricidad individual y en parejas

INICIACION AL NÚMERO

- Concepto cero
- Concepto unidad
- Cumpleaños
- Las manos
- Las clases de distintas edades
- Cómo se explica a otras personas cuántos años tengo
- Recorridos por los números
- Pequeñas historias de los números
- Para hacer números contar historias como el cohete siguiendo la línea punteada
- Los niños deben entender que solo existen los números del 0 al 9. Los otros números los inventan ellos
- El concepto descendente y ascendente se adquiere hasta los 6 ó 7 años

OBJETIVO PARA LOS 3 AÑOS

- Adaptación
- Colores primarios
- Rasgado y pegado
- Hablar mucho para detectar posibles anomalías de articulación
- Mover la lengua dentro y fuera de la boca
- Imitar sonidos de animales, del viento del coche del avión.
- Conocer los cinco primeros números y discriminarlos
- Contar hasta el cinco

- Manipular juegos que les faciliten el lenguaje
- Aprender a compartir y respetar al compañero y el tiempo del compañero
- Expresar sus sentimientos
- Dar nombre a ese sentimiento

OBJETIVO PARA LOS 4 AÑOS

- Reconocer colores que se forman combinando los colores primarios
- Colorear espacios más pequeños
- Colorear con puntos, rayas, manchas, etc.
- Cortar, rasgar, pintar
- Hacer que los niños hablen se expresen libremente
- Contar pequeñas historias
- Conocer y discriminar las vocales y jugar con las palabras que empiezan o contienen esos sonidos
- Aprender a jugar y compartir, además de respetar a los compañeros
- Reconocer sentimientos y darles nombre
- Cuento de los colores
- Cuento de los 2 hermanos y la combinación de los colores
- Cuento del pajarito herido
- Casa sucia

OBJETIVO PARA LOS 5 AÑOS

- Conocer todos los colores y discriminarlos
- Conocer todas las formas y discriminarlas (cuadrado, círculo, rectángulo, triángulo, rombo y diferenciarlas
- Conocer los números del 0 al 9, distinguirlos y discriminarlos
- Realizar pequeñas sumas que no superen el número 9
- Realizar pequeñas sustracciones con los números conocidos
- Contar cuentos con palabras dadas
- Terminar historias

- Compartir y respetar a los compañeros

OBJETIVO PARA LOS 6 AÑOS

- Lectura comprensiva de frases cortas
- Componer frases cortas con palabras dadas
- Inventar historias
- Discriminar objetos, animales y plantas
- Memorizar poesías, canciones, adivinanzas y trabalenguas
- Saber evaluar y hacer crítica constructiva de sus trabajos partiendo de objetivos dados
- Completar frases dadas con palabras nuevas.

MATEMATICAS

- Reconocer y discriminar la numeración hasta el 100
- Composición de números
- Seriaciones: contar de dos en dos
- Reconocer el anterior y el posterior de un número dado
- Operaciones sencillas de sumas y restar sin llevarse
- Reconocer los signos de +, -, =, mayor que y menos que
- Resolver problemas sencillos de viva voz
- Cálculo mental sencillo
- Reconocer formas cuadros, círculos, rectángulos, triángulos, rombos, y discriminarlos
- Componer dibujos con las formas geométricas

Empezaba ya el mes de mayo, las maestras habían regresado a su país de origen, la cotidianidad volvió a la escuela, se acercaba el fin de curso y los objetivos estaban parcialmente cumplidos, retomamos entonces cada cual su lugar en la escuela, yo volví al aula de arte dispuesta a cumplir con las metas propuesta y esperar ver qué pasaba con el resto de la escuela. Proyecto lly ya estaba listo para trabajar con las cámaras, ya habíamos hecho el temario de lo queríamos cubrir y algunos equipos.

El fin de curso llegó y junto con ello la primera evaluación que el personal académico por primera vez entregaría a los padres de familia. Se ideó hacer una ceremonia en donde los alumnos mostraran lo aprendido, cada grupo preparó una serie de actividades en donde los niños y niñas participaron cantando, recitando, bailando, algunos leyendo, etc. Por mi parte el aula de arte hizo una representación teatral en donde la improvisación de los niños fue el centro de los diálogos, los niños y niñas se disfrazaron, bailaron, cantaron y se divertieron. Fue una obra de teatro en donde tres personajes mágico observan diferentes ciudades del mundo, a grandes rasgos describen con bailes y cantos como son esas ciudades y como las perciben ellos para finalmente cerrar la obra con un recorrido por sus bailes y su cultura.

En todo lo largo y ancho de la escuela los trabajos de los niños y niñas que hicieron durante todo el año fueron exhibidos, y los estudiantes mostraban con alegría a sus padres cuáles eran los suyos. El cierre de ese año escolar fue un suceso muy comentado en la comunidad y los padres de familia estaban muy entusiasmados con los nuevos conocimientos que se estaban impartiendo en la escuela.

Por considerar que la experiencia de la Maestra Cristina Mejías de Tornay es otra voz que nos acerca a la interpretación de la realidad de Lamin, Gambia, anexo a este capítulo el diario de campo que ella realizó y que dejó en la bitácora de la escuela con el objetivo de que como ella misma dice, su experiencia sirva para seguir impulsando el proyecto educativo que se inició en Lamin.

Antes de pasar al siguiente inciso expongo algunas fotografías sobre el proceso de transformación que tuvo la escuela desde la primera vez que nos integramos a esa comunidad académica.



Fotensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías de los alumnos (2010). *La escuela Canarias Lamin Nursey School.*



Fotoensayo de la autora (2012), realizado a partir de cuatro fotografías. (2010).
Aulas I



Fotoensayo de la autora (2012), realizado a partir de cuatro fotografías. (2010). *Aulas II*.

4.7 El aula de arte en la Canarias Lamin Nursey School.

Educación con arte y en el arte, es una de las perspectivas pioneras que hoy subyacen en lo que puede llamarse con razón, una nueva ola de la educación artística. Esta nueva ola (que ya cuenta con más de cuarenta años de existencia) se basa en la premisa de que, si bien el desarrollo de la creatividad humana es un objetivo importante en la educación en general, la educación enfocada desde el arte, como tal, no tiene el monopolio en éste ámbito. Cualquier campo (ciencia, matemáticas, historia, literatura y comunicación) es adecuado para cultivar las aptitudes del pensamiento creador de la sociedad en general (Eisner, 1972).

Es principalmente en la infancia, la etapa en la que los niños aprendan más que en ningún otro momento de la vida y resulta intenso y determinante el estímulo de todas las facultades. Si todos los niños y niñas desarrollaran sus capacidades, sus actitudes, sus iniciativas y el máximo potencial creativo, se propiciaría la formación de personas sensibles y responsables y tendríamos mejores organizaciones sociales (Venegas, 2002).

Fomentar el arte y la creatividad desde un espacio propio fue uno de los aciertos de el programa, por lo tanto la creación del aula de arte sirvió de mucho para reforzar los objetivos de la educación artística, pues como sabemos los conceptos de la educación artística se encaminan a despertar, desarrollar y fomentar los valores creativos y cognitivos del individuo, pero además dan valor y peso a todos los ejes y perfiles de la vida de cualquier ser humano; por ello al hablar de educación artística en el infante, es hablar propiamente de una forma de comunicación, de expresar a través de sus creaciones, de sus manifestaciones y a través de sus múltiples facetas lo que el niño es capaz de decir sin limitarlo a un solo canal de comunicación.

El aula de arte fue creada con la idea de que los niños y niñas respirara otro aire fuera de su aula cotidiana, en el que estuviera dispuesto a crear, transformar, reapropiar, reinventar, sentirse en plena libertad para darle rienda suelta a sus pensamientos y sentimiento, que descubriera cosas, materiales, les diera uso, porque que el espacio concreto del aula se puede transformar mediante las relaciones creadas entre sus ocupantes, o por las conexiones que establezcamos entre los objetos, activando un espacio “virtual” que emerge y desaparece con el juego que lo crea, generando diversos campos de emoción. El aula de arte pretendía ofrecer un entorno de posibilidades, en donde el adulto no fuera el que crea y propone bajo un único hecho espacial, sino que el espacio ofreciera un registro de sugerencias para que los niños y niñas se movieran, donde propusieran y construyeran creativamente sus propias situaciones espaciales que provocan la multiplicidad de significados que surgen en el juego simbólico del niño y de la niña en relación.

El aula de arte se rigió bajo tres ejes fundamentales:

El primero fue la introducción a las artes plásticas a través de pintura, escultura, fotografía, improvisación (artes escénicas) y literatura, con el objetivo principal de que el niño y la niña fueran capaces de hacer uso de materiales relativamente nuevos para ellos y ellas, incitándolos a plasmar a través de éstos sus propias creaciones, pensamientos y opiniones en entera libertad.

El segundo eje fue que los niños y niñas a través del fomento creativo retomaran los discursos locales, se reapropiaran su imaginario social, y reinterpretaran su cultura, su esencia, sus particularidades, en síntesis que dejaran fluir su imaginación, no verse influenciados por libros europeos o corrientes eurocéntricas, es decir que fueran capaces de que libremente pintaran, esculpieran, bailaran, fotografiara, contaran cuentos de su propia imaginación o de su propia

cultura, sin que se pusieron límites a su imaginación.

El tercer eje, cabe señalar que no estaba planteado al inicio de la investigación, sin embargo, el aula de arte resultó ser el espacio ideal para cernir y potencializar las ideas que en principio cohibidamente los maestros y maestras tenían, es decir, el aula ayudó para ajustar las actividades que los maestros realizaban en la cotidianidad, porque era en ese espacio en donde se evidenciaba la carencia o avances que los alumnos tenían con respecto a los objetivos académicos planteados inicialmente.

Para comenzar esa nueva etapa en el colegio el aula se rigió bajo un pequeño programa, cuya intención era que poco a poco los niños y niñas, conocieran las diferentes áreas de arte, las primeras actividades, que más adelante se detallará más ampliamente, fueron el descubrimiento del espacio y los objetos que había. La idea es que el tallerista propusiera las actividades pero los niños y niñas fueran quienes decidieran en qué dirección trabajar, por ello es necesario aclarar que el programa fungió como programa y bitácora, semana a semana se modificaba con la ayuda y participación de los niños y niñas, pero sin intentar perder de vista el abordaje de las principales ramas del arte.

Una vez por semana a cada grupo de la escuela se le daba clases de lunes a jueves, como parte de las actividades cotidianas de la escuela. El viernes, por tratarse del día que todos los musulmanes dedican a su culto, los niños salían a las 11:00 de la mañana, por lo tanto ese día se dedicó para ver documentales o material audiovisual, dividiéndose toda la escuela en dos grandes grupos. El primer grupo que era de los más pequeños ingresaba de 9:00 a 10:00, y el segundo grupo de 10:00 a 11:00 de la mañana.

Para ingresar en el aula de arte había cinco reglas para el buen uso del espacio y los materiales, con el objeto de

fomentar el respeto por el otro:

1. Absolutamente, todo el material se podía usar, pero cuando lo terminaran de usar debían de regresarlo al lugar de dónde lo tomaron.
2. Compartir, si dos niños deseaban el mismo juguete o material debían de llegar a un acuerdo para compartirlo en tiempos iguales.
3. No a la violencia, bajo ninguna circunstancia se vale pelear, hay que comunicar para llegar a un acuerdo, si es necesario el maestro o el tallerista intervendrá.
4. Todos somos un equipo, siempre se juega y se trabaja en equipo.
5. Cinco minutos antes de la clase todos colaboran para dejar el salón en las mismas condiciones en que lo recibieron.

Como se mencionó anteriormente uno de los objetivos del aula de arte fue introducir a los alumnos a las artes plásticas, a través de la pintura, la escultura, la improvisación (artes escénicas) y la fotografía, de tal manera que estas fueran acompañadas de actividades muy sencillas, en las que se involucrara su medio ambiente, su cultura y su entorno barrial, y tomando en cuenta los materiales que hay a su disposición, pero sobre todo intentando estimular al máximo su creatividad. A continuación se presenta un breve esquema con el que se inició como base, sin embargo, debo de aclarar que sobre la marcha a lo largo del ciclo escolar toda las fechas se modificaron, no así los ejes centrales, de tal manera que en los anexos se podrá encontrar la descripción del programa-bitácora, con el que se trabajó todo el año, con fechas exactas.

PROGRAMA DE ACTIVIDADES DEL AULA DE ARTE

MES	ACTIVIDAD	OBJETIVO
Septiembre/octubre	Reconocimiento, apropiación del espacio y de los materiales.	Introducción al arte y los objetos artístico
Noviembre/Diciembre	A través de diferentes actividades animar a los niños y niñas a comunicarse con dibujos.	Introducción al dibujo
Enero/ Febrero	A través de diferentes actividades y materiales introducir al alumno a realizar esculturas.	Introducción a la escultura
Febrero/ Marzo	Por medio de ejercicios se estimuló al alumno para realizar diferentes actividades relacionadas con las artes escénicas	Introducción a las artes escénicas.
Abril/ Mayo	Realización de varias acciones encaminadas a la introducción de la pintura (acuarela).	Introducción a la pintura
Junio/Julio	Diferentes actividades encaminadas a la fotografía	Introducción a la fotografía

Las ventanas de las casas, de las escuelas al igual que las ventanas del aula de arte son huecos que nos permiten ver al exterior o al interior según sea el caso, pero en todo caso se trata de huecos por donde entran todas las imágenes del mundo; las imágenes forman parte y son importantes en el proyecto didáctico y de educación artística. Los niños y niñas deben aprender por su experiencia que hay imágenes impregnadas de belleza, de cultura, hay imágenes que nos hablan del ambiente, de roles, entornos, etc. Pero lo más importante es que la contemplación de esas imágenes exige al niño o la niña una percepción y un enjuiciamiento que

le hace experimentar una transformación que seguramente será parte de sus renovadoras experiencias.

A los niños y niñas de la escuela preescolar la experiencia artística les ayuda a comprender todas las imágenes del mundo y les proporciona las claves para interpretarlas y dotarlas de significado y conocimiento, eso es lo que predomina en la primera infancia. Es a través de la estimulación artística y creativa como el niño y la niña trabajar desde multiplicidad de campos emotivos que pueden impregnar los ámbitos y campos de actuación del conocimiento infantil y desde la multiplicidad de lenguajes que se pueden construir a partir del arte. El arte ayuda a desarrollar el sentido estético, es la síntesis entre el pensamiento, el sentimiento y la percepción que se manifiestan en el juego, en el arte y en la vida.

Para desarrollar la primera parte del programa se pensó en darles un tiempo prudente a los niños y niñas para el reconocimiento del espacio, pues sabemos que la infancia transcurre entre espacios contruidos, cuyas dimensiones, disposición o acondicionamiento, transmiten una serie de mensajes que influyen en su desarrollo. Los espacios por lo tanto, tienen un gran significado. En ellos, los niños y las niñas se sienten cómodos, juegan, imaginan, pueden transformarlos y al ocuparlos, una y otra vez, los hacen suyos, es decir, se apropian de ellos (Palacios, 2005). El espacio, por lo tanto, debe atender al deseo de los niños y niñas acerca del movimiento y el reposo, la seguridad y la aventura, la socialización y la autonomía, la imitación y la creación, la ficción y la realidad. Pretendíamos que el aula de arte fuera un espacio para descubrir, un espacio para apropiarse, para modificar y transformar, etc., consideramos que la necesidad de apropiación del espacio por parte de la niña o del niño es fundamental, en su desarrollo posterior.

Parte importante del programa fue la introducción al dibujo, como sabemos el dibujos es una de las formas de

expresión más antigua de la humanidad, el dibujo por lo tanto es en los niños y niñas representa el primer gran logro expresivo, y es a través del dibujo justamente que los niños nos dicen muchas cosas sobre sí mismos. El dibujo puede convertirse en algunos casos, en el termómetro del estado de ánimo, ya que traduce lo que el niño o la niña siente, piensa o desea o lo que le inquieta, lo hace feliz o triste. Cada niño es un mundo y eso se ve en los dibujos, hay quien dice que los dibujos son como las huellas dactilares.

Luego de unos meses y con el apoyo de diversas actividades se abordó la pintura, pues entendemos que esta rama de las artes plásticas estimula la comunicación, la creatividad, sensibilidad, y aumenta la capacidad de concentración y expresión de los niños. Es por eso que la pintura está también indicada en los tratamientos terapéuticos de los niños. Con la pintura se disminuye la ansiedad y se amenizan los miedos y las expectativas. A través de un pincel o de otra herramienta, los niños expresan sus inquietudes y sus emociones, se tranquilizan y serenan. Y al mismo tiempo, desarrollan sus gustos y perfil artísticos.

La pintura es beneficiosa para los niños porque en determinados casos, ayuda en el desarrollo de su individualidad y de su autoestima, fomenta su personalidad creativa e inventiva; desarrolla habilidades para resolución de problemas; organiza sus ideas; estimula su comunicación, la hace más efectiva; favorece su expresión, percepción, y la organización; desbloquea su creatividad y favorece la expresión de sus sentimientos.

Por otra parte, la escultura, como parte de las actividades cotidianas en el aula de arte es una disciplina en la que pusimos especial énfasis, pues si observamos la experiencia infantil nos daremos cuenta de que los niños y niñas en las edades más tempranas comienzan a distinguir las cosas que les rodean porque las tocan, las toman, las palpan,

se las llevan a la boca.... Basándose fundamentalmente en los sentidos de la vista y el tacto comienzan su conocimiento del mundo. La manipulación de objetos concretos y cotidianos constituye la base del conocimiento humano porque a través de estas acciones físicas, se adquieren saberes y se interiorizan.

Siempre será para los niños y niñas una enorme satisfacción dejar huella de sí mismo, con algún material que ellos puedan ir dominando y descubriendo, especialmente en la educación preescolar, porque se trata de la etapa en la que descubren las propiedades de los objetos y las materias, comprueban su resistencia, perciben su textura, observan sus colores, descubren su peso; pero también, juegan y comprueban que tanto objetos como materias pueden llegar a dominarse y colocarlos en lugares, esconderlos, amasarlos, aplastarlos, transportarlos, en definitiva pueden cambiar su aspecto y ubicarlos en determinados lugares. Esta fue una de las actividades que mayor sorpresa causó entre los niños, pues ante la carencia de materiales tradicionales como arcilla, barro, piedra, arena y materiales de la zona que se prestaban para que los estudiantes pudieran moldear, etc. Utilizamos materiales de reciclado haciendo uso de la mucha basura que por donde quiera hay, los niños estaban felices de descubrir la cantidad de objetos sacados de su imaginación que podían crear utilizando como apoyo pegamento o pintura.

La apropiación de espacios, personajes, sentimientos, diálogos, etc. a través de juegos y actividades en grupo o individuales, son ideales para ayudar a los niños y niñas a desarrollar su expresión verbal y corporal, y a estimular su capacidad de memoria y su agilidad mental. También sirve para que los niños retengan diálogos y trabalenguas, mejorando y favoreciendo su dicción, en este sentido las artes escénicas, en el aula de arte permitieron que los grupos aprendieran a respetar y convivir en grupo. Las artes escénicas permiten al niño conocer y controlar sus emociones, además de que ésta área descubren lo que es la disciplina y la constancia en el

trabajo, así como a desenvolverse entre el público.

Finalmente, pero no menos importante la fotografía en el aula de arte se introdujo con el objeto de que los niños y niñas tomaran sentido del mundo, así como las cosas que emerge de la actividad permanente, que fueran capaces de crear imágenes que conforman su imaginación como actividad mental y contrastarlas con su realidad, en una experiencia continua de percepción del entorno y que configuran el patrimonio de cada sujeto desde un sentir estético.

La fotografía en mi experiencia nos permitió sobre todo asimilar la inmediatez del momento jugando trozos de realidad, creando y visibilizando historias con elementos tomados de la cotidianidad y la realidad de los contextos en donde los niños viven y conviven, reír, reinterpretar, reimaginarse y observar las imágenes con la precisión y nitidez que otorga la cámara, desarrolló en definitiva la imaginación de los estudiantes, siempre querían recurrir a las cámaras para inmortalizar tal o cual actividad o momento.

Partiendo entonces de que la educación artística aborda tanto fenómenos naturales como materiales y culturales, porque su campo de trabajo corresponde a todo lo visible. Ante cualquier material, objeto o espectáculo, la educación artística, enfoca su atención básicamente hacia sus cualidades visuales, y a través de ellas, a los procesos y materiales con los que están hechos, a sus significados, a sus funciones y usos sociales, a sus contextos y a sus emociones. Para el proyecto de Lamin era especialmente importante, que ante la ausencia de un programa, se comenzara a trabajar en el desarrollo del sentido estético, por tratarse de una alternativa del conocimiento, el disfrute y la transformación de los aspectos visuales, constructivos, simbólicos, artísticos y estéticos de la naturaleza y de la cultura.

A continuación anexo un diario fotográfico sobre las

principales y diversas actividades que realizamos en el aula de arte, además, expongo los primeros trabajos realizados por los niños y niñas en el aula de arte y los últimos, con el objeto de que se ilustre de manera global las prácticas que se llevaron a cabo, cabe señalar que se trata de una selección muy breve, pues tómesese en cuenta que se tratan de casi cuatro años de trabajo continuo.



Landeros, I. (2010) *El aula de arte. Fotografías Independientes.*

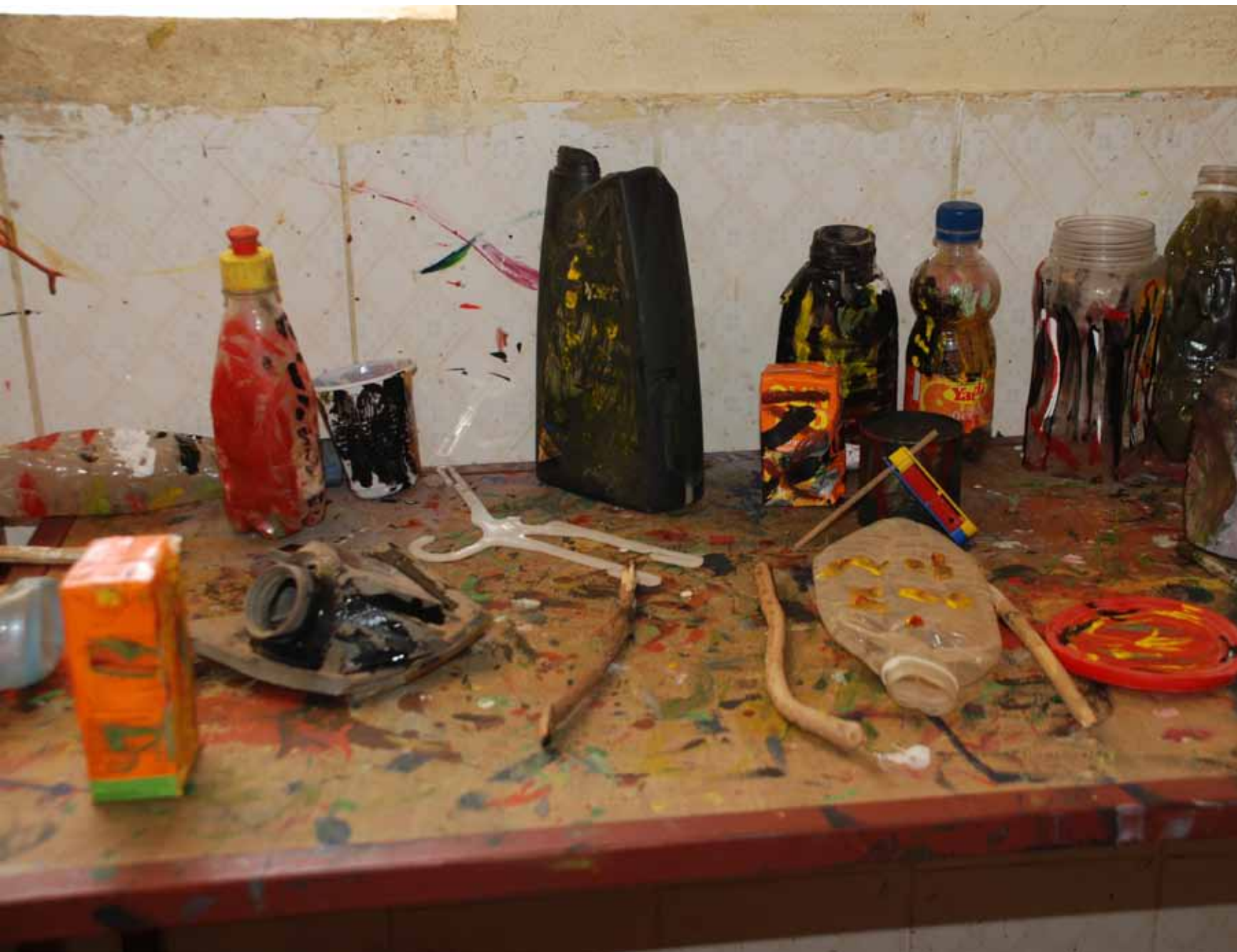


Fotoensayo de la autora (2012), realizado a partir de tres fotografías. (2010). Clase de arte I.



Landeros, I. (2012). *Artes escénicas I. Fotografía independiente.*





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías. (2010). *Pintura I*.





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías. (2012). *Pintura II*.



Landeros, I. (2010) *Tapete rojo y niñas*. Fotografía Independiente.



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías. (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías de la autora (2012).

4.8 La Necesidad de un Proyecto Fotográfico que vincule la Escuela y la Comunidad.

La fotografía interpretada y tomada bajo determinados contextos, nos encamina a realidades miradas bajo marco de referencia. Tendemos a considerar una fotografía más o menos realista porque proporciona más o menos densidad de información apropiada. Pero en el fondo el realismo no se refiere a la cantidad de información proporcionada, sino depende de la facilidad con que esta información es dada. *“Una obra será realista en una época determinada si, y sólo si, esa obra utiliza correctamente el sistema de representación vigente en esa época. No hay realismo absolutos, ningún producto humano nos ofrece la realidad con más facilidad”* (Fontcuberta, 1994:131).

A lo largo de este trabajo hemos descrito un panorama general sobre la relación que guardan la realidades subjetivas, los diálogos o imágenes visuales, textuales, verbales y artísticas, y cómo esas imágenes nos narran una realidad para este caso, la que niños y niñas de Lamin nos develaron desde su perspectiva, en la intersección que une: escuela y comunidad, y en cuyo trasfondo yace la educación formal e informal, es decir, la educación formal tomada como aquella que se procura en la escuela y la informal como aquella que se toma de la familia y por ende de la comunidad.

Es en la escuela y durante los primeros años de vida en donde el ser humano desarrolla el proceso de socialización, (utilizaré este término como sinónimo de educación como lo sugiere Ibarra 2003), en donde confluyen varios factores que determinan en síntesis la personalidad de cada individuo, y su manera individual de asirse a la sociedad e interpretarla. Entre los factores que participan en la educación, están presentes las estructuras básicas que a través de los años

se han establecido: La familia, las instituciones y los medios de comunicación, todas con la amplia red que las conecta, en ocasiones entre sí y en ocasiones a otras ramas de convergencia.

Cada una de las estructuras antes mencionadas incide en el individuo de diferente manera. La familia por ejemplo ocupa una estructura clave en la estructura social, ya que es principalmente a través de la familia que la sociedad global inicia a sus nuevos integrantes (Musgrave, 1983), de tal manera que la familia no sólo se limita a proporcionar un cuidado físico, sino que también enseña a los hijos cuál es la interpretación que hacen los padres acerca de la realidad social que los circunda, y es precisamente en el seno de la familia donde se desarrolla la personalidad infantil en sus primeros años y en sus años formativos.

Por otra parte, al hablar de instituciones, reduciremos el término a la escuela, concebida como un universo de socialización (Chombart de Lauwe, 1979). En su largo itinerario de aprendizaje durante la infancia y la adolescencia los niños y niñas adquieren en la escuela una serie de conocimientos, habilidades y actitudes acerca del entorno físico, cultural y social en el que viven. Por lo que unidos van conformando los contextos sociales de nuestra vida, que son los conocimientos que no solo se componen de una colección aleatoria de acontecimientos y acciones, sino que, de diversas maneras, están estructurados y siguen una pauta. Nuestra forma de comportarnos y las relaciones que mantenemos unos con otros presentan regularidades.

Para contar los saberes, las historias, los rasgos, los conocimientos, etc. De una comunidad primero que nada tenemos que acercarnos a ella, siempre y cuando no se trate de la comunidad en donde nacimos o residimos, y necesariamente tenemos que comunicarnos con los integrantes de esa comunidad para que sean ellos quienes nos transfieran su historia, su realidad, su verdad. La forma que

comúnmente utilizamos es la verbal, porque la comunicación verbal es algo que está al alcance de casi todos, ponerle palabras a nuestros sentimientos, deseos conocimientos, acciones, etc. Es algo que desde que nacemos comenzamos hacer, pero está claro que para entender esa historia necesitamos empaparnos de información, tener un margen, una referencia hacer un contexto.

Para interpretar la realidad sobre la intersección que une la escuela con la comunidad de Lamin, es necesario en ambos casos entender el contexto, escuchar ambas partes, descubrir por qué para la comunidad de Lamin es importante tener una escuela y que sus hijos asistan a ella, y por qué para la escuela es importante estar presente en la vida de esa comunidad. Los contextos son la clave, y lo mismo pasa cuando decidimos cambiar la comunicación verbal por la comunicación visual, tenemos que enmarcar los contextos. Los contextos supone lo siguiente: los límites espacio-temporales (por lo común tienen marcadores simbólicos y físicos) en torno de maniobras de interacción; la copresencia de actores, que hace posible la visibilidad de una diversidad de expresiones faciales, gestos corporales, elementos lingüísticos y otros medios de comunicación, y por último una noticia y un empleo reflexivos de estos fenómenos para influir o gobernar el decurso de la interacción (Sepúlveda, 2010).

Por lo tanto, en este punto entendemos que la vinculación entre la escuela y la comunidad es un factor determinante en cualquier sociedad, y en la medida de lo posible la sociedad tenderá a utilizar la escuela como una forma de educación o socialización que no se adquiere en la familia. La forma verbal es una manera de entrar a esa sociedad y conocer su realidad, la forma visual es otra alternativa, que en estos momento de nuestra vida aun en comunidades lejanas como la de Lamin, existe y florece una cultura visual, por ello el vincular la fotografía como alternativa para conocer la escuela y la comunidad, como un solo núcleo es una opción que nos permitirá descubrir

más estrechamente sus símbolos, sus rasgos, lecturas, posiciones, o conocimientos.

Se trata además de utilizar la fotografía no como simple imagen en la que se vierten datos, elementos, personajes o símbolos, si no que nos permita visibilizar historias de vida, de realidades que se conectan en el fondo con los actores sociales en sus contextos, es decir, sin perder de vista su entorno, su naturalidad, su frescura, sin que sientan que la persona que toma la fotografía es un ser extraño que altera su entorno, su estado, su armonía, se trata en todo caso de encontrar un equilibrio en donde fluyan las historias, y en donde los lectores también se sientan acogidos por ese entorno.

La fotografía en esta investigación será la extensión tecnológica para comprender y reflexionar la vida en la escuela y por ende en la comunidad desde diferentes ámbitos. La fotografía corresponde a una extensión tecnológica para captar y reproducir imágenes, pero fundamentalmente se constituye como soporte de la memoria, reactivador de la sensorialidad y amplificador del conocimiento y la imaginación. Su contribución abarca diversas dimensiones del quehacer humano, sin embargo, se pueden sintetizar en dos: por una parte, la fotografía modifica las formas de percibir la realidad cultural y representar el conocimiento científico y, por otra, crea nuevas estrategias de expresión y comunicación en todos los ámbitos de la vida social, privados y públicos, artísticos y académicos (Buxó y De Miguel, 1999).

Cabe señalar que hay registro de muchas experiencias en donde fotógrafos, investigadores, o trabajadores sociales han recurrido a la fotografía como medio para catalizar o dar a conocer situaciones concretas, realidad específicas, injusticias, violaciones de derechos humanos, actividades loables, vidas destacadas, etc. Me refiero a los trabajos de algunas personalidades quienes trabajan con narraciones visuales sin perder de vista el contexto social en donde se

desarrollan, de tal manera que tenemos trabajos basados en el equilibrio y la objetividad, de los cuales solo mencionaré algunos por dar algunos ejemplos, porque estamos conscientes de que hay infinidad de ellos.

Una de las primeras experiencias que tenemos como referente es la realizada por Lewis Hine, en los primeros años del siglo XX. Fotógrafo y maestro en Nueva York, es conocido por el valor persuasivo de sus fotografías. Tomó fotografías de distintas escuelas y contextos educativos en una labor principalmente documental y sociológica. Utilizó la fotografía como denuncia de situaciones de explotación infantil. En 1906 fotografió las condiciones laborales en que vivían niños y niñas en fábricas. La publicación de estas imágenes contribuyeron positivamente en mejorar la legislación laboral de la época.

En la década de los ochenta, Jim Hubbard, comenzó a fotografiar la vida de las personas sin hogar, constato que cada vez que tomaba fotografías de los niños ellos querían tener y mirar a través de su cámara. Fue esta experiencia que lo motivo a desarrollar un programa donde personas y niños sin hogar aprendieran la fotografía y documentar su mundo "Shooting Back", 1989.. Junto al Dr. Neal Baer y un equipo de expertos realizaron unas experiencias que se llevó a cabo en Maputo (Mozambique) en 2007, con chicos huérfanos de SIDA, o en Cape Town (Sudamérica) con mujeres con VIH positivo en 2006. En ambos casos los participantes toman fotografías aprendiendo a contar sus historias a través de la óptica de la cámara, que reflejan su realidad y luego son comentados por ellos mismos. Estas imágenes se recogen en la página web: "*The house is small but the welcome is big: using photography to empower lives in Africa*". [La casa es pequeña pero la bienvenida es grande: usar la fotografía para potenciar las vidas en Africa] (Hubbard, 1994, 2006, 2007).

En otro intento por ceder la voz a los protagonistas, Stephen Shamen y Carolyn Gatz junto a la EZ/EC Foundation

(Empowerment Zone/Enterprise Community Initiative) realizaron talleres fotográficos con los chicos de barrios de distintas ciudades estadounidenses que forman parte de programas de gobierno en Lowell, Massachusetts, Baltimore, Maryland; el Valle del Río Grande en Texas, y Chicago, Illinois. En 1999 donde un grupo de adolescente es motivado a documentar sus contextos con fotografías y analizar su autorepresentación a partir de éstos. Las imágenes reflejan los cambios sufridos en los barrios tras haber recibido determinadas ayudas del gobierno y son de especial interés aquellas que muestran a los chicos en sus escuelas y zonas de estudio. Además recogen los comentarios de los adolescentes comentando sus fotografías, obteniendo así datos fundamentales sobre su mirada sobre sí mismos y su entorno. (Shames y Gatz, 2000).

Otro de los trabajo que realizaron Catherin Phillips and Avril Bellinger, es una investigación donde utilizan como ejemplo las fotografías para destacar rasgos sobre los discursos que los gente concibe acerca de las personas que piden asilo político y los discursos visuales que los refugiados políticos emiten de ellos mismo, en todo caso el trabajo de ambas investigadoras se resumen en vincular la fotografía hecha por los protagonistas para contar su realidad sobre una contexto específico que en este caso se trata de la situación de los refugiados político.

Todos las experiencias fotográficas en entornos sociales, permitieron enfocar el estudio en Lamin, y alentar a los niños y niñas sin ninguna influencia posible a contarnos sus historias visuales, que se encajan desde el contexto aleatorio que vincula la escuela, la comunidad, las familias, sus relaciones, es decir nos muestran parte de ese entramado social sin más interés, que el de mostrar a otros niños del mundo como son sus casas, cómo son sus familias, y cómo es su comunidad, para que si algún día alguno de esos niños o niñas que han leído el libro visitan Gambia, no se sienta tan perdidos al llegar.



Landeros, I. (2010).
Costales. Fotografía
Independiente.

CAPÍTULO V. EL PROYECTO FOTOGRÁFICO: UNA EXPERIENCIA VISUAL DE 26 NIÑOS Y NIÑAS A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA DIGITAL.

*Mucha gente pequeña, en lugares pequeños,
haciendo pequeñas cosas puede cambiar al mundo.*
Proverbio Africano.

5.1 Proyecto Ily y las fotografías como lenguaje.

Deseo comenzar este capítulo tomando la definición de Susan Sontag sobre las imágenes fotográficas. Ella considera que una fotografía no es solo una imagen o una interpretación de lo real, sino que también es un vestigio, un rastro directo de lo real, como una huella o una máscara mortuoria, *“una fotografía nunca es menos que el registro de una emanación (ondas de luz reflejadas por objetos), un vestigio material del tema imposible para todo cuadro”* (Sontag, 2006:216)

Por mucho tiempo el rastro directo o la huella que los fotógrafos exploradores nos legaron en sus muchas imágenes que volcaron al mundo sobre África, nos produjeron una visión distorsionada, que representaba su visión de esa realidad, de esa sociedad y que partía de sus experiencias, de lo que cada quien carga en su maleta o en su acervo cultural. Lo que sí es definitivo es que esa imagen contribuyó por mucho a crearnos una falsa imagen, que actual se sostiene y por mucho, sobre el imaginario que tenemos sobre África o los países Africanos. Como ya hemos visto muchos investigadores en su afán por dar a conocer realidades más apegadas a las historias de vida de cada persona, o lugar, han contribuido a desenmascarar esos mitos, y por mencionar solo algunos ejemplos tenemos

el caso de la investigadora finlandesa Leila Koivunen, su estudio pone en evidencia como gran parte de la imagen de África fue acuñada en los talleres de artistas europeos, y es por eso que muchos de esos paisajes carentes de contexto distorsionaron la imagen real.

Que decir de la investigación de Andrés Cartagena Troche, de la Universidad de Puerto Rico, quien analizó más de 300 revistas de *National Geographic*, para demostrar que ese medio de comunicación en sus publicaciones solo proporciona una imagen *“exótica y en donde se exalta los valores imperialistas, además los supuestos beneficios del colonialismo para los países Africanos”* (Cartagena, 2010:14). Y como ese ejemplo hay otros muchos, de investigaciones fotográficas que desde visiones más apegadas al objetividad poco a poco contribuyen a proporcionar elementos reales, con contextos, con intervenciones de los actores sociales, con crueldades, y con risas, con ira y con sentimientos, sobre comunidades lejanas porque al final de cuentas de eso se componen las historias visuales de hombres, mujeres, niños y niñas que formamos el tejido social.



Landeros, I. (2010).
*Primera Foto. Fotografía
Independiente
introdutoria.*

Lo maravilloso de contar historias visuales, es que si no ponemos demasiada atención a la técnica fotográfica, ni tratemos de descifrar que estilo documental utilizan, podremos buscar y encontrar las historias que nos quieren contar. Sumergirnos en la vida y los problemas de otras personas y construir a partir de esas imágenes los relatos que provienen directamente de esas realidades. Por ello, la posibilidad de que sean los propios africanos, gambianos, kenianos, senegaleses o de cualquier nacionalidad del África Negra quienes cuenten su historia, cobra vital importancia.

Claro que ha habido personajes africanos que bajo su estilo muy personal han favorecido, a entender, para este caso en específico la forma de pensar de la cultura africana, y hay que reconocer el esfuerzo de africanos como Nelson Mandela, Frantz Fanon, Kwame Nkrumah, Julius Nyerere, Saki Mafundikwa, Kofy Anyidoho, por nombrar algunos, autores que desde diferentes campos han reflexionado sobre temas políticos, literarios, sociológicos y culturales.

Por lo tanto, hacer un acercamiento a la sociedad gambiana desde la perspectiva construida a varias manos, o bajo varias visiones, nos acerca de manera real a entender los procesos africanos dictados por la misma población, con sus palabras, con sus discursos, desde su perspectiva y bajo sus condiciones. Se trata producciones fotográficas hechas por sujetos similares, pero en grupos socialmente distintos. Antes de entrar a dialogar con esas imágenes, tenemos que tomar en cuenta la mayor o menor exposición a los medios de comunicación masiva, a las tecnologías visuales como las imágenes televisivas, cinematográfica, publicitaria, etc. Con las que cuenta esa sociedad, e intentar delimitar desde dónde creemos que la producción discursiva posee rasgos propios de la cultura en la que se produce.

La imagen realizada por los niños y niñas gambianas cuyos sujetos tienen el privilegio de no estar demasiado apegados a sus ideas, las cuales construyen y son capaces

de reinventar continuamente y en donde sus experiencias de vida no están tan distorsionadas, nos dan el privilegio de apreciar un contexto visual único, al tratarse de sus primeras experiencias con cámaras, nos revelarán prácticas diversas de una tecnología visual occidental, pero llena de su esencia, de su espíritu, de su alegría, de su ingenuidad.

La creación de un grupo representativo de la escuela de Lamin se gestó desde los primeros meses del ciclo escolar. La convocatoria fue abierta para todos los niños y niñas que quisieran realizar prácticas fotográficas una o dos horas después de clases. Al principio muchos alumnos asistieron pero conforme avanzaron las clases en el taller el grupo final se conformó por 13 niñas y 13 niños. Muchos estudiantes desistieron porque no se trabajó con las cámaras inmediatamente. Primero se hicieron ejercicios de lecturas fotográficas, de conversaciones acerca de lo que es la fotografía, además de descubrir entre todos lo más importante: cuál sería el objetivo de trabajar con cámaras fotográficas? Durante algunas sesiones fuimos dando cuerpo a sus inquietudes, a sus ideas y a su imaginación, conceptos que quedaron asentados en bitácoras y en mi diario de campo.

El objetivo de este grupo de estudiantes era que desde su visión realizaran prácticas fotográficas que nos sumergieran al interior de su comunidad, y a través de sus imágenes nos contaran cómo es, funciona y se articula su comunidad. Además de que esta práctica también nos permitiría entrever el desarrollo creativo adquirido en las aulas de clases. Los niños y niñas por su parte, dejaron claro desde el principio tres temas básicamente: retratarse ellos, fotografiar la escuela y presentarnos sus casas y sus familias a través de imágenes.

A partir de estas primeras prácticas el proyecto fue tomando forma y fijándose metas cada vez más altas, los niños y niñas propusieron la creación de un libro para otros niños del mundo, en donde les mostrarían cómo es su comunidad.

Su utilidad era sencilla a decir de los propios alumnos: “-es para que los niños de otros países cuando nos visiten no se pierdan-”, o “-que sepan cómo vivimos y cómo somos-”. Así nació la idea de hacer juntos un temario. Para todo niño es importante hacer referencia a su lugar de origen, si para los adultos los lugares adquieren un profundo significado a través del paso de los años, para el niño y la niña que vive en el presente y en el futuro inmediato, es mayor. Su vitalidad para hacer cosas y explorar el espacio no se acomoda a la pausa reflexiva y la mirada retrospectiva necesaria para que los lugares parezcan saturados de significación, su visión es mucho más natural y sus respuestas más espontáneas.

Proyecto Ily, nombre que escogieron los niños y niñas para identificar rápidamente quien estaba en el grupo cuando era necesario ir a buscarlos, fue el nombre que ellos también asignaron al grupo, me imagino que tenía referencia a mi nombre (para ellos era más fácil nombrarme Ily, que Ileana). El grupo como mencioné estaba formado por 26 niños y niñas de quienes considero oportuno presentar a continuación.

Famara Kieteh (6 años). Un niño inteligente, serio, muy juguetón, aprende con mucha rapidez. Para su edad es muy maduro distingue perfectamente el momento cuando debe de jugar, y cuando debe de portarse serio. Disfruta mucho de bailar y que sus compañeros le hagan círculo para que él baile en el centro.

Fatou Badjie (4 años). De personalidad introvertida, dulce, sensible, le gusta que le den abrazos, que la acaricien, que jueguen con ella. Es hija de una madre soltera producto de una violación. La madre no llegaba a los 12 años cuando fue violada por un familiar suyo. Ante tal situación tuvo que dejar la escuela y trabajar como camarera para ayudarle a su madre con los gastos de la casa. Debido al agotador y la lejanía del trabajo de la madre, ésta pasa poco tiempo con ella, y se encuentra al cuidado de su abuela, quien desde entonces, según nos cuenta continúa muy triste porque el padre ni el apellido le dio a la niña.

Malang Bojang (5 años). La madre de Malang como lo conocen todos, murió apenas tres meses antes de integrarse al proyecto Ily. Vive en un *campao* familiar al cuidado de su abuela materna, quien se mudo con ellos recientemente para ayudar al padre en lo que consigue una nueva esposa. Malang es un niño muy risueño que cuando menos piensa ya lo tienes sentado en tus piernas acariciándote las manos. Le encanta jugar y divertirse, siempre tiene una sonrisa en la boca.

Hawa Sarr (5 años). Una niña muy seria e introvertida, toma su tiempo para hacer las cosas, piensa mucho lo que va a decir, y/o hacer. Es muy detallista, y en sus fotos siempre es muy cuidadosa y busca los detalles de cerca.

Sanna Ceesay (6 años). Tiene un hermano gemelo, le gusta ser siempre el primero en todo. Es líder y muy divertido, siempre te está gastando bromas, aprende con mucha facilidad, y maneja la cámara como si desde siempre la hubiera usado. Tiene una familia extensa pero estructurada, muy religiosa. El padre y la madre están al pendiente de sus hijos. Sanna entiende más inglés de lo que habla, siempre está ayudando en clases a traducir del inglés al mandika para sus compañeros. Lo traduce todo o casi todo, porque lo que no sabe, se lo inventa.

Jarra Fall (6 años). Es una niña ruda, activa, desenvuelta, le encanta unirse a los juegos de patadas y karate con sus compañeros. Le gusta posar en las fotos y reírse de todo. Vive en casa muy pobre en donde su padre y su madre trabajan todo el día. Tan solo llegar a su casa su personalidad cambia radicalmente, se vuelve cohibida, callada, ausente, intenta atender las indicaciones que todos le mandan.

Mariama Korr (6 años). Es hija de un hombre carpintero, las carencias en su casa son muchas, no tiene, ni agua, ni luz

y en las dos habitaciones que comprende su casa conviven alrededor de 8 personas. En su casa nunca hay nadie, y ella a menudo tiene que hacerse responsable de sus hermanos más pequeños y de su casa.

Isatou Ceesay (5 años). Una niña bajita, seria, muy inteligente, que le gusta mucho hojear libros. Participa siempre muy atenta en todas las actividades, y siempre que llega a la escuela te busca para mirarte a los ojos y darte los buenos días, hace lo mismo cuando es tiempo de regresar a casa. Su madre tiene un pequeño negocio en la puerta de su casa en donde vende bocadillos y con ello se ayuda para costear los gastos diarios de casa.

Abdullie Saidy (6 años). Vive en un *campao* propio, y su condición económica a diferencia de otros niños de la escuela es privilegiada. Toda su casa tiene piso de cerámica, varias habitaciones, agua potable, luz, y hasta una pequeña huerta en donde cultivan los vegetales que consumen. La madre hace jabón en polvo para vender y así tener un poco de dinero extra para lo que se ofrezca. Es un niño risueño, serio, juguetón, pero comprometido en todo lo que hace. Reconoce cuando es tiempo de jugar y cuando es tiempo de atender clases, no por ello pierde oportunidad de distraer al compañero.

Fansu Sonko (6 años). Es un niño muy travieso y ocurrente, siempre está jugando y distraendo a sus compañeros. Cuando hay que trabajar o hacer ejercicio hay que tenerlo cerca porque se distrae con mucha facilidad. A la hora de hacer fotografías cambia totalmente y se concentra. Pregunta muchas veces si su trabajo está bien. Es huérfano de padre y madre, vive con la segunda esposa que tenía su padre y que ésta a su vez se ha vuelto a casar. Su familia no hablan inglés, así que a menudo es él quien les traduce las conversaciones.

Adama Ndong (6 años). Un niño con cara de ángel, pero en realidad la cara no tiene nada que ver con su personalidad, es extrovertido, ocurrente, muy travieso, le encanta bailar,

estar empujando a sus compañeros. En cualquier actividad es el primero que termina. Su madre es pescadera, la tercera esposa de un hombre muy anciano, vive en un *campao* propio en donde convive con sus medios hermanos.

Foday Sanyang (5 años). Es nieto del alcalde de la comunidad de Lamin. Un niño de personalidad muy dulce, callado, tímido, inteligente. Le encanta jugar, y cuando hay que trabajar solo trabaja en lo suyo dándose prisa para terminar y seguir jugando. Le gusta mucho el fut bol y algunas veces no asiste a la escuela para irse a jugar futbol, claro a escondidas de la madre.

Modou Touray (5 años). Tiene dificultad al caminar debido a que nació con pie equino varo aunque no es un grado extremo, sin embargo, eso no le impide correr, brincar, desordenar. Es más bien de personalidad rebelde, no le gusta que lo toquen, ni lo acaricien. Es decidido en lo que hace y no permite que le ayuden demasiado a la hora de tomar fotos, se le dan las instrucciones básicas y él se pierde por un rato para luego entregarte la cámara con un enfático -ya terminé-. Su madre es la tercera esposa de un hombre mayor con quien no lleva una buena relación debido a que éste decidió casarse cuando ella apenas tenía 14 años, desde entonces la mujer prefiere no tener ningún contacto con el padre y aunque no están divorciados evita al máximo cualquier contacto. La señora vende bocadillos en el mercado de Lamin, cerca del garaje. Sus hijos son la única alegría en su vida, me dijo alguna vez.

Daddo Njie (5 años). Una niña dulce y risueña, es muy entregada en lo que hace y muy preocupada por el su futuro y su educación. Ella acata las indicaciones fotográficas al pie de la letra y va desde los planos generales hasta los detalles. Su personaje favorito en la vida es su abuela, porque según me dijo ella es quien la cuida.

Mariama Conate (6 años). Una niña que le encanta pintarse



Landeros, I. (2010). *Primer foto de grupo. Fotografía Independiente.*

los labios, es la más pequeña de su familia, su padre ya es un anciano, y tiene medios hermanos que viven en el extranjero. Le encanta sentirse cercana a los profesores, no atiende demasiado las clases, le cuesta trabajo comprender, pero en fotografía y juego es la primera. Se une con sus compañeros a juegos rudos y a menudo se lía a golpes con sus amigos. Es certera en sus fotografías y decide en lo que quiere tomar, pero a menudo olvida lo que está tomando para ponerse a jugar con sus compañeros usando la cámara como instrumento.

Babucar Susso (5 años). Vive en un *campao* familiar, lleno de ruido y poca intimidad. Siempre está rodeado de familiares vecinos, amigos. Las comidas en su casa siempre son comunitarias y ruidosas. Los problemas de una persona son de todos y se discuten abiertamente, según me dijo un día la madre. Babucar es más bien tímido, pero muy inteligente, callado y atento a todas las instrucciones, siempre que puede se escapa de su clase para meterse en la clase de arte por tiempo indefinido. Su madre trabaja en el aeropuerto de policía y su padre es profesor.

Jainaba Jatta (6 años). Mejor conocida como Baby G. Dulce cariñosa, educada, tierna, atenta y muy inteligente. Siempre está observando todo lo que los extranjeros hacen, cómo comen, qué comen, cómo se visten, cómo se comportan, de qué hablan y a su corta edad, sabe muchas palabras en español que ha ido aprendiendo. Le falta un año para terminar la educación preescolar y la niña ya sabe leer y escribir. Frecuentemente se aburre en clases porque aprende demasiado rápido. La fotografía es algo que le encanta, aunque en ocasiones cuando se trata de tomar fotos a personas le avergüenza que la gente le diga que no le tome fotos.

Buntu Zarr (4 años). Es hija de la lavandera y su padre es alcohólico. Su familia emigró de Guinea Bisau a causa de

la guerra. Habla wolof y un poco de inglés. Es muy tímida y retraída, pierde la atención con mucha rapidez. Las pocas veces que sonríe es cuando está en el aula de arte, parece que ahí se siente a gusto, pero no se interesa demasiado por la fotografía.

Cherno Tamba (7 años). Tiene dos hermanos menores, es hijo de una madre soltera y nieto del *marabú* de la tribu, la gente dice que es de los mejores *marabús*. A pesar de que la situación de la madre no es bien vista en la comunidad, Cherno tiene una familia unida y en donde las muestras de afecto son frecuentes, algo que rara vez se ve. Cherno es un niño muy inteligente y es el primero en la clase, le encanta jugar con sus compañeros probando nuevos pasos de lucha africana, karate, y patadas voladoras como le llama. Disfruta haciendo exhibición de combates de lucha africana en donde siempre resulta victorioso. Sus fotos son claras y resolutivas como su personalidad, se transforma cuando toma fotos, se pone muy serio y concentrado.

Maimona Jallow (6 años). Es una niña líder, despierta, que se esfuerza siempre por llamar la atención. Tiene urgencia por usar labiales, y maquillaje, es coqueta, lista y siempre está dispuesta a lo que sea. Habla casi siempre wolof, pero se esfuerza de sobre manera por hablar inglés, y ser ella quien les traduzca a sus compañeros que no entienden mucho. En un principio ella quería ser la primera en sacar fotos, porque con la cámara se sentía superior, pero no se concentraba en el objetivo de la fotografía. Poco a poco se le fue bajando la euforia, hasta lograr que hiciera buenas fotos. No se intimida ante nadie, y si alguien le dice que no haga fotos, dispara y se da media vuelta desafiante.

Sallieuo Jallow (5 años). Es hermana de Maimona, y su personalidad no tiene nada que ver con la de su hermana, ella está resignada a vivir a su sobra y seguirle a donde vaya por el momento. Sin embargo, a la hora de hacer fotos y

explicarlas Sallieu es segura y aunque echa a perder muchas tomas ella no desiste hasta que toma la foto que a ella le gusta. Sus explicaciones son profundas y maduras. Aun es pequeña para descubrir todo el potencial que hay dentro de ella, pero estoy segura que cuando lo descubra dejara atrás y por mucho a Maimona.

Ndye Ana Cande (5 años). Mejor conocida como Ne Cande, es una niña callada y muy pocas veces sonríe y cuando lo hace trata de ocultar uno de sus dientes frontales que esta torcido, por eso siempre llega y por saludo te abraza con la cabeza mirando hacia el suelo. Cuando ríe se cubre la boca. Sus fotos suelen ser pocas pero claras, se concentra en el objetivo que cubre y te informa cuando ha terminado.

Nenneh Tiana (4 años). Es una niña en toda la extensión de la palabra, es muy juguetona. Sus padres son muy pobres y es la mayor de 3 hermanos. El padre es pescador y la madre ayuda en lo que puede para la venta posterior del pescado. Es una familia unida, y que por sobre todo aman mucho a sus hijos. Nenne se siente orgullosa y segura al lado de su padre, y le busca mucho para abrazarlo y tomarle fotos siempre que puede.

Omar Kieteh (4 años). Es un niño muy risueño, me cuesta mucho darle instrucciones sin que me deje hablando sola y salga disparado en cuanto escucha la palabra mágica “proyecto Ily”. En un principio él no estaba dentro del proyecto porque la madre no lo dejaba, pero no desistió y todos los días se acercaba al aula de arte, para pedirme que lo incluyera en el proyecto hasta que hable con la madre y le permitió asistir. Sus padres son emigrados de Mali, y es una familia muy pobre que se dedican a recoger suelas de sandalias o zapatos de plástico para venderlo por camión a Mali.

Jambang Jobate (5 años). Es un niño más bien serio, centrado en lo que hace y piensa muy bien las cosas antes de hacerlas

o decirlas. Como a cualquier niño le sorprende mucho las cosas nuevas y se maravilla. No le gustan los juegos rudos. Parece más bien como si en cada experiencia nueva se da su tiempo para disfrutar. Es minucioso, detallista, y descriptivo.

Jainaba Sarjo (8 años). Es la niña más grande del grupo, debido a su condición de huérfana nunca había ido a la escuela, por lo que tiene 8 años y apenas está en el último año de preescolar. Es una niña que siempre está ayudando, pone orden entre sus compañeros, reparte equitativamente el material, y siempre esta compartiendo lo que tiene. La escuela es el único lugar donde ella se siente feliz y segura, en donde ella se siente libre. Antes de que amanezca se despierta para traer agua a su casa, barrer el patio y lavar la ropa de su prima recién nacida y la de ella, en ocasiones tiene que cocinar y cuidar de sus primos más pequeños. Algún día quisiera ser maestra.

5.2 La Fotografía de los niños Gambiaños

Para introducir a la infancia gambiana en el mundo de la fotografía es necesario tener la certeza de que en este proceso la cultura infantil desvelará la multiplicidad de interacciones que los niños y niñas construyen sobre su entorno. Para poder ser testigos de la riqueza y el potencial de la experiencia y de cómo acceden ellos y ellas a sus espacios, a su interpretación, en mi experiencia es necesario hacerlo desde el juego como clave, intuyendo que puede ser una estrategia común entre nosotros, los observadores y la infancia, que en conjunto conduce a una profunda comprensión del espacio.

La experiencia me permitió observar que cuando los espacios de la escuela y para este caso todo el entorno que la rodea, se convierten en objeto de manipulación y

transformación, se producen aprendizajes que no constan en los contenidos escolares: Un proceso de toma de conciencia del niño y la niña en relación a su entorno, la adquisición de un conocimiento de su territorio, la construcción de sus espacios y el descubrimiento de nuevos vínculos emocionales en ellos, interiorizando sus experiencias desde la acción. Basado en lo anterior, la fotografía ayudó a conectar dichos pensamientos con su realidad y traducirla así en imágenes llenas de sensibilidad, alegría, asombro, etc.

La fotografía posibilitó una interacción inmediata con el niño y la niña, pues el reflejo de sus imágenes les dio la oportunidad de revivir una emoción. Sus imágenes les permitieron desarrollar, o traducir su lenguaje visual en acciones, percepciones, emociones. Les dejó reconocerse en su territorio y revivir su espacio, emergente desde su propio cuerpo, desde el movimiento de sus miradas, desde el sentimiento de la materia, la luz, el frío y calor de su entorno.

La idea de introducir la fotografía como ese hilo conductor y como ese cernidor de conocimientos, fue sensibilizar a los niños y niñas de la comunidad de Lamin con las tecnologías de la imagen, para que puedan en un futuro a mediano plazo ser críticos/as con las culturas visuales hegemónicas, y de esta manera desarrollar su conocimiento crítico desde sus imaginarios populares, para así dar valor y sostenerlos. De tal manera las imágenes creadas por ellos y ellas son retratos que los alientan a vincular más rápidamente sus ideas con las palabras. Pretendemos que sean ellos y ellas quienes con sus voces nos cuenten el significado de sus imágenes. *“Un sentimiento de resistencia y gozo en lugar de privación es lo que hace que las fotografías de los niños sean más verdaderas, más reveladoras que la visión de un profesional”*, escribió Wendy Ewald, luego de vivir tres veranos consecutivos en una reserva India en Ohio en 1973 y trabajar con los niños y niñas cientos de imagen que desde su perspectiva infantil desvelaron su situación y sentimientos

como los legítimos nativos americanos, y no como los indios de Black River como eran nombrados y conocidos en Estados Unidos de América.

La posibilidad de tener una cámara en Gambia normalmente no es ni remotamente una prioridad. Los equipos fotográficos solo los tienen los turistas, o bien los fotógrafos gambianos que se dedican a cubrir diferentes ceremonias. Sin embargo, como lo mencioné en párrafos anteriores, las imágenes fotografía es algo muy valioso y en las ceremonias más representativas como: el *ceremony name* [ceremonia del nombre], bodas, funerales o circuncisiones es parte del ritual, pero a diferencia de occidente en estas ceremonias no aparece los invitados o familiares con sus cámaras (porque no hay las posibilidades económicas de tenerlas), se contrata a una fotógrafo (con un equipo un poco anticuado en la mayoría de los casos), quien es el encargado de cubrir el evento, así como todos los pedidos de las personas que se le soliciten una fotografía. Posteriormente éste anda casa por casa mostrando las fotografías y vendiéndolas.

Finalmente éstas son expuestas en algunos lugares de la casa como quicios de ventana, detrás de algún cable de electricidad, encajadas en el marco de algún espejo, o pegadas sin más sobre algún cartón o papel. Pero indudablemente dichas fotografías son una crónica-retrato de sí mismos, un estuche de imágenes portátiles que rinden testimonio de la firmeza de sus lazos. Poco importa cuáles actividades se fotografian siempre que las fotos se hagan y aprecien. La fotografía se ha transformado en rito de la vida familiar junto con la institución misma de la familia. (Sontag, 2006).

La práctica con los niños y niñas pasó por varias fases, recordemos que ya el año anterior en el proyecto piloto los niños y niñas ya habían tenido contacto con las cámaras, y ambas partes habíamos aprendido mucho sobre como



Landeros, I. (2010). *El dibujo presedente en la fotografía.* **Fotografía Independiente.**

guiarnos y trabajar ordenadamente. Para introducir a los niños y niñas de Proyecto Ily, sobre el trabajo fotográfico primero hicimos ejercicios de dibujos, realizamos diferentes prácticas desde cerrar los ojos e imaginar algo y después plasmarlo en el dibujo. También hicimos recorridos fuera de la escuela con el objeto de sensibilizarnos sobre las cosas y personajes que nos rodeaban y posteriormente lo plasmaban en dibujo. Realizamos un marco rectangular del tamaño de un folio que los niños y niñas fueron manipulando intentando descubrir qué imágenes de la realidad podían haber o ver dentro de ese rectángulo, qué imágenes de los libros se encajaban en ese marco y cómo se veían. En fin hicimos toda clase de ejercicio visuales que les fuera agudizando la vista.

El dibujo como antecedente de la fotografía nos mostró una buena manera de comenzar, pues de alguna forma el dibujo *“es una manifestación del individuo, a través de la cual puede evidenciar su manera de pensar y comprender lo que le rodea, así como reflejar su propia personalidad, sentimientos e intereses. Por ello, y sobre todo porque mucho antes de que los niños lleguen a dominar el lenguaje hablado y escrito son capaces de hacer dibujos bastante explícitos, éste se ha convertido en un instrumento utilísimo de investigación del mundo infantil. Se trata, por tanto, no de estudiar el dibujo infantil en sí mismo, sino como un medio para observar o deducir la inteligencia, la creatividad o la personalidad del niño”* (Marín, 2007:152).

El dibujo ayudó para que las imágenes que quisieran fotografiar primero las dibujaran, jugando a que sus sentidos eran la cámara y los lápices de colores y el papel la máquina reveladora. Paulatinamente la práctica fue tomando forma y después de los dibujos trabajamos en sesiones de conversación para saber qué era lo que querían retratar los niños y niñas, de esta manera surgió la idea de hacer un temario que luego de varias sesiones y sobre la marcha se terminó como a continuación se presenta. Vale

la pena recordar que los niños y niñas siempre tuvieron la idea de que entre todos haríamos un gran libro fotográfico en el que mostrarían a otros niños y niñas del mundo como es su comunidad, como son sus fiestas, sus tradiciones, sus vestimentas, sus transportes, sus mercados, etc. La descripción de cada tema se presenta de manera general intentando apegarse totalmente a la primera descripción que ellos y ellas contaron.

<p>Los Visitantes. Este apartado los niños y niñas sobre todo lo relacionaron con esa primera impresión que encaja en el concepto de la ayuda Internacional, y que se traduce de muchas maneras, con los visitantes que se involucran en la impartición de clases, algún taller, o actividades recreativas o bien con los visitantes que solo donan algo a la escuela, medicina, material educativo, ropa, juguetes, etc.</p>	<p><i>Banjul-Ferri.</i> Es el único transporte que se puede utilizar para cruzar de un lado al otro al país. Ya que justo en medio del país existe el gran río Gambia. Aunque no con mucha frecuencia los niños y niñas lo utilizan, ellos afirman que siempre hay alguien a quien visitar al otro lado del río, por ello lo incluyeron en el temario, aunque algunos de ellos y ellas no lo hayan utilizado nunca.</p>
<p><i>Ceremony Name.</i> [La ceremonia del nombre]. Es una de las ceremonias más comunes e imprescindibles en esa comunidad, independientemente, si se tiene poco recursos o muchos, es obligación coránica llevar a cabo la ceremonia.</p>	<p>Circuncisión. Aunque se trata de una ceremonia sumamente íntima y en la que solo los miembros de la comunidad participan. Para los niños musulmanes que en esta investigación son la mayoría, fue una ceremonia que quisieron compartir y a la que solo pudimos acceder gracias a los niños. Ellos la describen como la ceremonia en donde el <i>Konkurang</i> (un hombre disfrazado con raíces, baila y pelea) ahuyentando a los malos espíritus.</p>

Cultivo. Las mujeres cultivadoras. Este es un tema que me pareció muy interesante, ya que muchas de las madres de los niños y niñas que propusieron este tema trabajan en las huertas y se trata además de una iniciativa hecha por mujeres para así poder mantener a sus hijos.	El Matadero. El rastro o matadero, aunque es independiente, está pegado junto a las parcelas de las mujeres cultivadoras. Se trata de un lugar en donde los niños y niñas les gusta mucho ir a ver a los animales.
Mercados. Los hay pequeños apenas con un par de puestos, y también unos poco más estructurados y con lozas de cemento. Es sin duda uno de los lugares más concurridos por las familias. Es ahí en donde puedes encontrar todos los alimentos, de la dieta gambiana	Río y Pesca. Ya que el país se encuentra rodeado de agua, ya sea la del río o la del océano atlántico, es para los niños y niñas un tema recurrente ya que muchos padres de familia viven de esta actividad, y para los niños y niñas es una actividad divertida.
Pinturas y Anuncios. La comunicación visual es algo que a los niños y niñas les llama mucho la atención. Para ellos y ellas fue importante incluirlo para que los niños y niñas de otros países sepan en donde comprar cosas o a dónde acudir si algún día los visitan.	Playa y Turismo. Este concepto lo asociación con la alegría y con la posibilidad siempre divertida de ver turistas blancos.
Serekunda. Una de las ciudades-mercado más grandes de Gambia. Para los niños y niñas se trata de una ciudad en donde pueden encontrar masivamente muchos productos.	Transporte Público. Es un rubro indispensable, pues a cualquier parte que vayas es necesario hacer uso de éste. Los niños y niñas consideraron importante documentarlo para que sepan cómo moverse de una ciudad a otra, o de un lugar a otro.

Religión: La religión es el centro de sus vidas y los viernes se percibe en la atmósfera que es el día que ellos dedican a este culto. A decir de los niños y niñas se trata de ir los viernes a la mezquita, rezar pronto para jugar un poco. “-Somos musulmanes y también vamos a la escuela coránica entre semana por las tardes después de la escuela-, dijeron”.	Música y Danza. Es algo que llevan en su DNA. Es parte de su vida y es de suma importancia en su existencia. La música está siempre presente, lo mismo, en nacimiento como en funerales, en sus juegos, en sus partidos de futbol, en las clases, en el trabajo a todas horas.
Vestimenta. Este tema fue propuesto por las niñas. Se trata de mostrar cómo es que ellos y ellas se visten. Porque para ellos y ellas resulta evidente que su ropa es muy diferente a la de occidente.	

Para trabajar en cada uno de los temas antes mencionados se hicieron equipo de cuatro o cinco niños y niñas cada uno, porque entre otras cosas, las condiciones económicas y el personal no permitía llevar a todos los estudiantes en excursión a todos los lugares. Era imposible cuidar a los 26 niños y niñas al mismo tiempo, guiar la práctica de los cuatro o cinco niños que hacían las fotos, además de que solo se contaba con cinco cámaras fotográficas digitales.

Las cámaras fotográficas que se utilizaron fueron una cámara canon negra de 6 mega pixeles. Dos realistik de seis mega pixeles y dos más nikon modelo Coolpix de 8 mega pixeles. Se utilizaron diferentes cámaras porque tres de ellas fueron donadas por la ONG Nakupenda, y solo se les especificó que fueran digitales. Actualmente el equipo

fotográfico es propiedad de la escuela y sigue en uso del aula de arte.

Para comenzar a utilizar las cámaras fotográficas se impartió una clase para darles a conocer los usos de todos los botones, la utilización del zoom, y las ideas básicas para sacar una buena fotografía, como no mover la cámara a la hora de disparar, no poner el dedo frente al lente, que se concentraran en lo que veían en las pantallas, etc. La práctica comenzó con tres ejercicios, dos de los cuales se llevaron a cabo dentro de la escuela y uno fuera de ella. La experiencia nos tomó dos semanas para que todos los niños y niñas realizaran las primeras prácticas. El primer ejercicio fue sobre el “autoretrato”. Entendemos como autorretrato la acción de hacer una foto tomada por uno mismo, sin embargo, el equipo fotográfico y la ausencia de trípodes para todos, no permitía que la práctica se llevara a cabo como lo dicta la definición en sí, por lo tanto haciendo uso de la creatividad inventamos una modificación y se hicieron equipos de dos niños o niñas, ellos se ponían de acuerdo, dialogaban quién tomaba la foto primero y quién posaba. El que posaba era quien decía específicamente cómo, desde dónde y de qué manera quería su foto, el fotógrafo era un mero instrumento. El ejercicio acababa cuando el niño o la niña estaba completamente satisfecho de cómo quería salir en la foto. Después se intercambiaban los papeles.

La experiencia en general fue muy divertida, los niños y niñas explicaban que intentaban hacer con sus imágenes y algunas historias resultaban especialmente simpáticas. Los niños y niñas no tomaron demasiado tiempo en investigar por ellos mismo las funciones de todos los botones de la cámara. Aprendieron rápidamente que botón usar para regresar a la imagen que habían tomado y revisar si les gustaba o no, para borrar y volver a accionar, además de que se las ingeniaban para salirse del tema y tomar fotos que nada tenían que ver con el trabajo. Pero que indudablemente evidencia ese

espíritu travieso e ingenioso de la infancia.

La segunda práctica dentro de la escuela fue: Esta es mi escuela... y estos son mis espacios, personas y momentos favoritos. Aquí los niños retrataron con imágenes lo que hay dentro de la escuela, pero en el sentido amplio de la palabra. Cuando los estudiantes mostraban la imagen tenían que decir por qué era su lugar, espacio, o persona favorita. Muchas de las imágenes que tomaron los niños o niñas no estaban acompañadas por explicaciones, sin embargo, todas las imágenes aunque parezcan iguales tienen diferencias, cada niño y niña hizo la apropiación de su espacio y en la mayoría de los casos sus imágenes se relacionaban con sus juegos, con sus amigos, y con la idea de los momentos felices que viven dentro de la escuela al lado de sus compañeros, maestros, amigos, aulas, materiales, etc.

El tercer ejercicio lo llamamos: Esta es mi casa y estas son nuestras familias. En este apartado los niños y niñas nos llevan de la mano al interior de sus casas y nos presentan a sus familias, a sus seres queridos, a sus personajes favoritos. En el interior de su casa nos enseñan la forma en la que viven y conviven, la cotidianidad de su vida, el placer de tener un hogar. Las imágenes de todos los niños y niñas hacen un recorrido que pone en evidencia la estructura social de sus familias, la solidez de sus lazos, nos muestran lo importante que es formar parte de un grupo que los protege, que les brinda seguridad y al que pueden acudir siempre. Sus imágenes son construidas entre todos, porque la acción de fotografiar y ser fotografiado aquí se desvanece, todos querían salir en las fotos, todos sugerían lugares, todos opinaban. La atmósfera alrededor de la práctica era una algarabía, una emoción que en ocasiones aturdiría al niño o la niña ante tantas voces, sugerencias y tirones. Pero finalmente el niño o la niña poseedor de la cámara y el “poder”, por llamarlo de alguna forma, era quien decidía dónde y cuándo quería hacer la foto.



Landeros, I. (2010).
Todos querían participar.
Fotografía Independiente.

Los meses que siguieron nos dedicamos a cubrir el temario. Realizamos algunas excursión fotográfica por semana, ya que en ocasiones nos teníamos que mover a algunos lugares en transporte público y nos tomaba varias horas. Debíamos de organizarnos muy bien para no descuidar las actividades cotidianas en el aula de arte y en sus salones de clases. La mayoría de las excursiones las realizamos fuera del horario de clases, y en fin de semana. Cabe señalar que algunas visitas a los lugares del temario, los padres de familia fueron quienes nos facilitaron el ingreso, los medios y la ayuda necesaria para no tener problemas, además para ese entonces la confianza que nos tenían las familias era mucha, porque entre otras cosas, ante las pocas actividades de entretenimiento que hay en Lamin, muchos de los niños y niñas que integraban Proyecto Ily, solían pasar las tardes en el patio de mi *campao* jugando con mi hijo, quien indudablemente me abrió las puertas de muchos hogares, y quien atrajo a mis alumnos para pasar largos ratos cantando, bailando, jugando, tirando fotografías, viendo películas en mi ordenador o simplemente contándonos historias.

5.3 Lo fotografiable desde la cámara y desde la perspectiva infantil.

Fotografiar no es un acto objetivo. La imagen final que obtenemos de este acto, es cultural e intencionalmente construida. Determinado tipo de fotografía (por ejemplo, la de reportaje) aparece ante nosotros como si no hubiese mediado ningún elemento entre la cámara y la escena retratada. Pero no debemos olvidar nunca que tras ese aparato mecánico hay una persona que escoge el encuadre, el momento de fotografiar, la intención, etc. El que se realice cierto tipo de fotografía sobre los países más pobres, por ejemplo, no es una casualidad, y no debemos olvidar que tras esa imagen

hay un punto de vista, un posicionamiento ante el mundo, y una conciencia clara de que esa imagen será mostrada a un público determinado. Es, al fin y al cabo, un medio que incluye todos los elementos del acto comunicativo, es decir, que existe aquel que emite la información y aquel que la recibe, perteneciendo ambos actores a un contexto determinado. Entender qué se quiere expresar con esa información es uno de los objetivos del presente proyecto.

Cuando inicié el proyecto dudé de la capacidad de diálogo fotográfico que los niños podían establecer con el resto del mundo. Temía que los alumnos se perdieran en el juego y que no profundizaran en los temas adecuadamente, sin embargo, ahora comprendo que fue la decisión más acertada. Aunque muchas veces los niños ocupan el último peldaño la jerarquía cultural de Gambia, en este caso la comunidad hizo una excepción, es decir, el ser niño presentarte en tu casa es sinónimo de presentarte en casa con un “juguete nuevo”, por lo tanto, la felicidad que al niño le produce disfrutar ese “juguete”, es contagiosa, respetada y nadie se atreverá (por lo menos ante los ojos de cualquier adulto), a robarle esa felicidad y ese protagonismo momentáneo. De tal manera, que bajo este sobreentendido todo lo que el niño o la niña querían retratar era válido y permitido, sobre todo cuando se trata de su comunidad y de personas que él o ella conocen.

Sin embargo, en el caso de los lugares que estaban “fuera” de la comunidad pero que ellos habían elegido dentro del temario y que ellos y ellas querían mostrar, las cosas se complicaron un poco más. Sobre todo en aquellos lugares en donde había mucha gente, pues ahí existen otros factores que se ponen en riesgo como la seguridad del niño ante la posibilidad de que alguien les quitara las cámaras. Pero afortunadamente nada de eso pasó, y aún en los lugares más complicados y privados los niños y niñas salieron avante y contentos por lo que habían fotografiado.

Estos momentos, que pueden parecer anecdóticos,

me daban la certeza de que la fotografía es un elemento bajo el cual establecemos discursos y del que hacemos uso en determinados momentos para comunicar. Las fotografías pueden aparecer como evidencias por sí mismas, pero cuando se trata de investigaciones cualitativas, su interpretación está abierta, y para que tengan sentido, es necesario ponerlas en conexión con otras fotografías, o con un discurso, en este caso el creado *Entre Voces*, es decir creado bajo un contexto.

Cuando entramos de lleno a la cobertura de los temas visuales, la instrucción siempre era la misma: *“recuerden que estamos haciendo un libro de imágenes y que tenemos que contarle a otros niños cómo es Serekunda, cómo son los mercados, o cómo son las ceremonias”*, según fuera el caso. Mi instinto, mi visión, mi ímpetu querían retratarlo todo. Quería ser yo quien realizara un buen reportaje. Pero al revisar el material sola, una y otra vez repasaba las imágenes, me costaba trabajo entender sus discursos visuales, fue solo hasta que me adentre en conversaciones con ellos y ellas que poco a poco me fueron mostrando el camino, me fueron develando los secretos que hay detrás de un puesto en el mercado, al lado de un camino, en una playa con tumbonas vacías, o en la foto de un pie. Ellos y ellas me contaron sus secretos y nos los revelan ahora.

Para interpretar las imágenes es necesario partir de los estilos individuales de cada niño y niña, algunos suelen ser muy descriptivos y otros demasiados abstractos, pero al final de cuentas todos logran comunicarnos desde su perspectiva el tema que se abordó. Los contenidos de las fotografías encierran objetos, personas, animales o lugares, y dependiendo el estilo individual del niño o niña, las tomas pueden ser abiertas o cerradas, salvo algunos hallazgos particulares, que encajan perfectamente con las explicaciones que los niños y niñas aportaron en cada foto.

Tenemos entonces que para entender las imágenes

que los niños y niñas hicieron desde su perspectiva, es necesario ajustarlas a algunas estructuras narrativas. Es decir, si en apariencia la lectura de imágenes es simple, para este caso en particular, es necesario primero centrarnos en los contextos, además de tener presente las diferencias entre las fotografías decorativas, las fotografías que se utilizan para denunciar algo, para definir un problema, argumentar una idea o para demostrar un hecho, etc. Para este estudio es importante que tanto el texto, los discursos verbales y los visuales tengan el mismo balance, se hagan contrapeso y tengan la misma comprensión, sigan un orden, guíen al lector sobre el camino que deseamos recorrer y el punto culminante al que deseamos llegar, ya que todos estos elementos son determinantes en el interés artístico y científico de cualquier documento para su fácil comprensión.

Creemos que debe de existir una concordancia entre lo que se expone y lo que se dice, como lo menciona Roldán *“Del mismo modo que al texto escrito se le exige una ordenación en la presentación del programa y de los datos, cierta coordinación en la descripción de los procesos, y una estructura argumentativa en las interpretaciones para poder llegar a una conclusión; así también, las fotografías que conforman esta investigación deben de organizarse de un modo visualmente coherente, su secuencia narrativa debe estar adecuadamente proporcionada y su valor argumentativo debe quedar justificado”* (Roldán, 2011:64).

Para una adecuada argumentación visual, este estudio echa mano de algunos de los siete conceptos que creó Joaquín Roldán y Ricardo Marín, para la descripción visual de las imágenes a fin de aclarar y sistematizar los diferentes usos y enfoques de las fotografías que aquí utilizamos. Las estructuras narrativas que refiere el doctor Roldán son: Fotografías independientes; Serie Fotográfica, FotoEnsayo, FotoDiscurso, Foto-resumen, Foto-Conclusión y Cita Visual. Cada una de estas estructuras visuales cumple diferentes

funciones, ya sea para comparar o para describir, argumentar o demostrar. Cada una de ellas nos permite satisfacer de forma adecuada los requisitos y criterios de calidad propios de una investigación artística educativa (Roldán, 2011).

Esta investigación en sí es un ejemplo de un Foto discurso, es decir, la jerarquización de imágenes a lo largo de los capítulos sientan las bases para ir entrelazando todo los temas, las historias, los argumentos, las narraciones que los niños y niñas encontraron en su afán por retratar su realidad y el de su comunidad. Este documento está compuesto por muchos FotoEnsayos, Foto-resúmenes, Series fotográficas, etc. Es decir, diversas combinaciones que le dan unidad narrativa, demostrativa e interpretativa al documento en su totalidad, además de que hilvana diferentes temas explicados por separado, pero que además en su conjunto cobra mayor valor.

Algunas imágenes que los niños y niñas utilizan son series fotográficas que Roldán identifica como “serie estudio”, es decir, cuando los alumnos poco a poco intentan a través de diversa tomas buscar la mejor fotografía que finalmente cumpla con los objetivos que el niño o la niña tiene en mente. En algunas de estas series fotografías se deja el número total de tomas que hicieron con el objeto de contextualizar mejor la idea que querían mostrarnos.

Recurrimos también al FotoEnsayo con el objetivo de interrelacionar las imágenes que los niños y niñas hicieron. El acomodo en su totalidad es hecho por la autora quien apoyada con las imágenes de los niños y niñas, permite ir creando diálogos visuales con la finalidad de clarificar sucesivamente las posibles interpretaciones y significados que los alumnos hicieron hasta llegar a concretar con suficiente claridad una la idea o razonamiento que ellos y ellas nos comparten. Para esta investigación el FotoEnsayo se acompaña con texto descriptivo e interpretativo al inicio de cada tema, sin embargo

hacemos hincapié en la aportación netamente visual, que éste género nos proporciona (Roldán: 2011).

Para presentar cada uno de los temas hacemos uso también del Foto-resumen es decir, utilizamos algunas imágenes que sintetizan los principales datos e ideas que se presentaran en lo sucesivo para cada tema. Finalmente luego de la organización y esquematización recurrimos a las Fotos-Conclusión. Se trata de las fotografías en donde las ideas de los niños y niñas, así como algunas imágenes de turistas que utilizamos amplían, enfatizan y dialogan la realidad de esa comunidad. Desde la Foto-conclusión, creemos que es posible lograr interpretaciones y explicaciones visuales que engloben de manera general lo que desde la visión fotográfica de la infancia nos abre con esta práctica en general. En las Fotos-conclusiones sobre esta experiencia proponemos imágenes que no están dentro del temario pero que corresponden a otra realidad de esa comunidad, nos proporciona datos extras que nos permiten ver más allá de lo que la práctica significó para los niños y niñas, me refiero a las bromas, a los juegos, a la alegría, a todas esas fotografías que permiten visualizar la conclusión de un trabajo hecho entre todos con mucho corazón.

5. 4 Los protagonistas y sus Imágenes Preliminares.

A partir de la variación en el programa escolar de la *Canarias Lamin Nursey School* y la creación del aula de arte, los niños y niñas comenzaron a tener otra visión. Comenzaron a desarrollar su pensamiento y su creatividad en las formas artísticas, y por consiguiente a mirar la realidad con diferentes ojos, a sorprendernos con la relación que podemos encontrar entre las historias verbales que contamos en clases, y cómo

la podemos hacer tangible a través de un trozo de plastilina, de un papel de colores, a través de pinturas, colores, texturas, espacios, sensaciones, actuaciones, improvisaciones, etc. Concretamente el equipo de Proyecto Ily, periódicamente realizó esas mismas actividades pero con mayor énfasis en la creación de imágenes visuales, que nos permitieran acercarnos paulatinamente a las tomas fotografías. Hacer en la memoria una fotografía visual para después dibujar, pintar, o manipular con el material que tuvieran a la mano en el aula de arte.

Por otra parte poco a poco los niños y niñas se fueron empapando de funciones más técnicas sobre el funcionamiento de la cámara fotográfica, es decir, fuimos introduciendo la cámara como el juguete o la herramienta que les permitiera comunicar con certeza sus pensamientos, que les ayudaría a traducir con imágenes lo más cercano a su realidad los mensajes que ellos querían comunicar, a espejarse, a autoanalizarse, a reflexionar sobre sus espacios, por lo que el fluir de las tomas cada día fue más fácil.

La práctica fotográfica que utilizamos de manera general para documentar la realidad de los niños y niñas de la comunidad de Lamin se realizó en dos prácticas básicamente. En la primera se realizaron tres ejercicios que se llamaron Este soy yo... y así quiero aparecer. Esta es mi escuela... y éstos son mis espacios, personas y momentos favoritos; y finalmente. Esta es mi casa y éstas son nuestras familias.

La segunda parte está compuesta por los 15 temas que, como ya se ha dicho antes, los niños y niñas propusieron. Algunos de los cuáles como se verá más adelante se propusieron sobre la marcha, pero que en general reflejan el sentir, los deseos, las emociones, las creencias y los saberes de esa infancia, que a su corta edad nos regala el privilegio de encontrar imágenes llenas de su esencia, de su espíritu

infantil y de su inocencia.

Uno de los primeros ejercicios fue: Ese soy yo... y así quiero aparecer. Tomamos como base de ésta práctica el autorretrato, partiendo de que el autorretrato, intenta captar las imágenes tomadas por uno mismo para decir al mundo como queremos ser vistos. Con el autorretrato fotográfico, el autor está implicado conscientemente en la construcción de una imagen, su imagen. Se convierte en sujeto activo de la imagen, y, a la vez, en objeto. Preparar el escenario, el posicionamiento de la cámara, se coloca delante de la locación que haya elegido y solo hasta entonces disparar. Tanto en el proceso como en la planificación o selección de la imagen, decide su carácter. Qué mensaje pretende transmitir. Controla el proceso, el tiempo y el espacio.

5.4.1 Este soy yo... y así quiero aparecer

El autorretrato *Entre Voces* va más allá, juega con la posibilidad de contarte a ti mi amigo como quiero ser visto y entre los dos formamos mi imagen. Entre nosotros jugamos a retratarnos porque hoy podemos hacerlo, porque es una nueva experiencia que vivimos con una cámara.

Crear una imagen entre dos personas que llamamos en adelante autorretrato, se trata de principalmente de la practicidad de hacer una foto en un entorno en donde contamos con los utensilios básicos, Es decir, para hacer autorretratos en toda la extensión de la palabra, se necesitaban un equipo un poco más profesional, cosa que no teníamos, por ello, se pensó en hacer ejercicios creativos en donde los niños trabajaran por pareja, y que se sintieran cómodos decidiendo cómo, dónde, quién y cuándo querían ser retratados.

Por tratarse de las primeras prácticas, se intentó que el ejercicio fuera de forma creativa, lúdica y auto-reflexiva sobre sí, el cuerpo y la identidad personal. Para algunos autores, la práctica del autorretrato está relacionada con formas de control y empoderamiento, especialmente en el realizado por mujeres. Mientras que para otros se trata de la popularización de la exploración de la identidad personal antes circunscrita prácticamente al ámbito de la experimentación y expresión artística, o bien puede entenderse desde una perspectiva psicológica, como una práctica terapéutica de transformación personal. En todo caso, esta práctica de autorretrato íntimo, vinculada generalmente a la narrativa cotidiana personal, para esta experiencia, pasa a ser una práctica destinada a la interacción social.

En este sentido, podría entenderse también como

una nueva forma cultural de presentación social. Para los alumnos representaba cómo querían ser vistos, en imprimir en fotos un trozo de su realidad, de su esencia. Para ellos escoger el espacio, el tiempo, la persona, la pose se convirtió en un todo, ya que sin duda se trataba de factores relevantes que les permitían sentirse en armonía y por tanto listos para mostrar exactamente la imagen que ellos y ellas tenían de sí mismos y con la que querían ser reconocidos.

En este primer ejercicio se tomaron alrededor de 250 fotografías entre los 26 niños y niñas con los que se trabajaron. Las instrucciones es que trabajarían por parejas en un autorretrato consensuado, los niños deberían de comunicarse entre ellos y revisar las tomas juntos para que ambos estuvieran de acuerdo sobre la forma, posición, distancia y todos los detalles que los niños consideraran que les ayudaría a tomar y escoger la mejor foto. Es decir, la imagen con la que ellos se sintieran más a gusto para mostrar al público, una imagen en la que comunicaran más acerca de su persona.

Posteriormente se trabajó con cada uno de los niños y niñas para revisar las fotografías hechas y que ellos y ellas escogieran una, y que fueran ellos y ellas quienes nos relataran porque esa fotografía fue la que más les gustó. Las respuestas fueron muy variadas, incluso hubo quienes no sabían que contestar, sin embargo, fueron capaces de escoger la foto con la que querían ser vistos o reconocidos.

Las imágenes que a continuación se presentan están acompañadas con una pequeña ficha etnográfica que aporta más información sobre el nombre del ejercicio, el nombre

completo del niño o la niña, la edad, el tipo de autorretrato dirigido, comentarios etnográficos, y las circunstancias de las tomas.

Cabe señalar como dato informativo que todos los niños tenían la libertad de tomar la cámara en el momento que ellos quisieran, y escoger el compañero o amigo que quisiera hacerles las fotografías y además cambiar si así lo deseaban la foto que habían escogido anteriormente.



Landeros, I. *Hoy Comienzo mi viaje fotográfico (2010)*. Fotografía Independiente.

“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Abdulai Saidy

Edad: 6 años

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Sanna Ceesay

Autorretrato dirigido.

Comentarios etnográficos: “I like this one because is fanny”. [Esta me gusta porque es graciosa].

Circunstancias de la toma: Esta fotografía se disparó mientras Abdulai junto con otros compañeros tomaban agua en los lavabos de la escuela, después de haber asistido al comedor.





“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Adama Ndong

Edad: 6 años

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Famara Keitta

Autoretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: Esta fotografía se disparó de camino al comedor mientras Adama se subía en una pequeña barda para que alcanzara a salir el mapa de Nakupenda Sana que él quería que saliera.

Comentarios etnográficos: “I like this because you can see the african map”. [Me gusta esa porque se puede ver el mapa de África].

“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Babucar Susso,

Edad: 5 años.

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Jenaba Jatta

Autoretrato dirigido.

Circunstancias de la toma: Esta fotografía se tomó durante el recreo mientras Babucar jugaba juntos a las astas en la entrada de la escuela.

Comentarios etnográficos: “I like it”.

[Esa me gusta].





“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Buntu Sarr

Edad: 4 años

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Isatou Ceesay

Autoretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: Esa fotografía fue la última que se disparó durante ese ejercicio porque Buntu no había asistido a clases, y su amiga Isatou se ofreció para enseñarle cómo había sido el ejercicio.

Comentarios etnográficos: “Yes, this mmmm are not why I like”. [Si, esa... mmmmmmm no se porque me gusta].

“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Chernó Tamba

Edad: 7 años

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Sanna Ceesay

Autoretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: La imagen que se aprecia a un costado se tomó el viernes mientras los niños rendían honores a la bandera, cantaban y rezaban antes de entrar a clases.

Comentarios etnográficos: “I like this because i want to be a soldier”.

[Me gusta esa porque yo quiero ser soldado].





“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Fatou Badjie

Edad: 4 años

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Isatou Ceesay

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: Fatou lo mismo que otros niños se encontraban jugando en las astas de las banderas, y fue ahí donde decidieron hacerse esa fotografía.

Comentarios etnográficos: “Yes, I like it because I went up there, but did not see the flags”. [Si, esa me gusta porque me subí ahí, pero no se ven las banderas].

“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Daddo Njie

Edad: 5 años

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Mariama Conate

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: Esta foto se disparó mientras algunos niños y niñas de tercero de kinder tomaban la clase de arte, ella y su amiga Mariama y ella decidieron salir y posar para esa foto.

Comentarios etnográficos:

“Mariama told me to put like that, and I liked the photo. [” Mariama me dijo que me pusiera así, y me gustó como salió la foto].





“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Jenaba Jatta.

Edad: 5 años

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Mariama Korr

Autoretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: La foto de Jenaba se disparó justo cuando iba entrando a la escuela, su amiga Mariama se apresuró para sorprenderla.

Comentarios etnográficos: “I like that picture because there’s the map that is at the entrance of the school, I am also very pretty”. [Me gusta esa foto porque se ve el mapa que está en la entrada de la escuela, y también porque me veo bonita].

“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Famara Kieteh

Edad: 6 años

Lamin (Gambia)

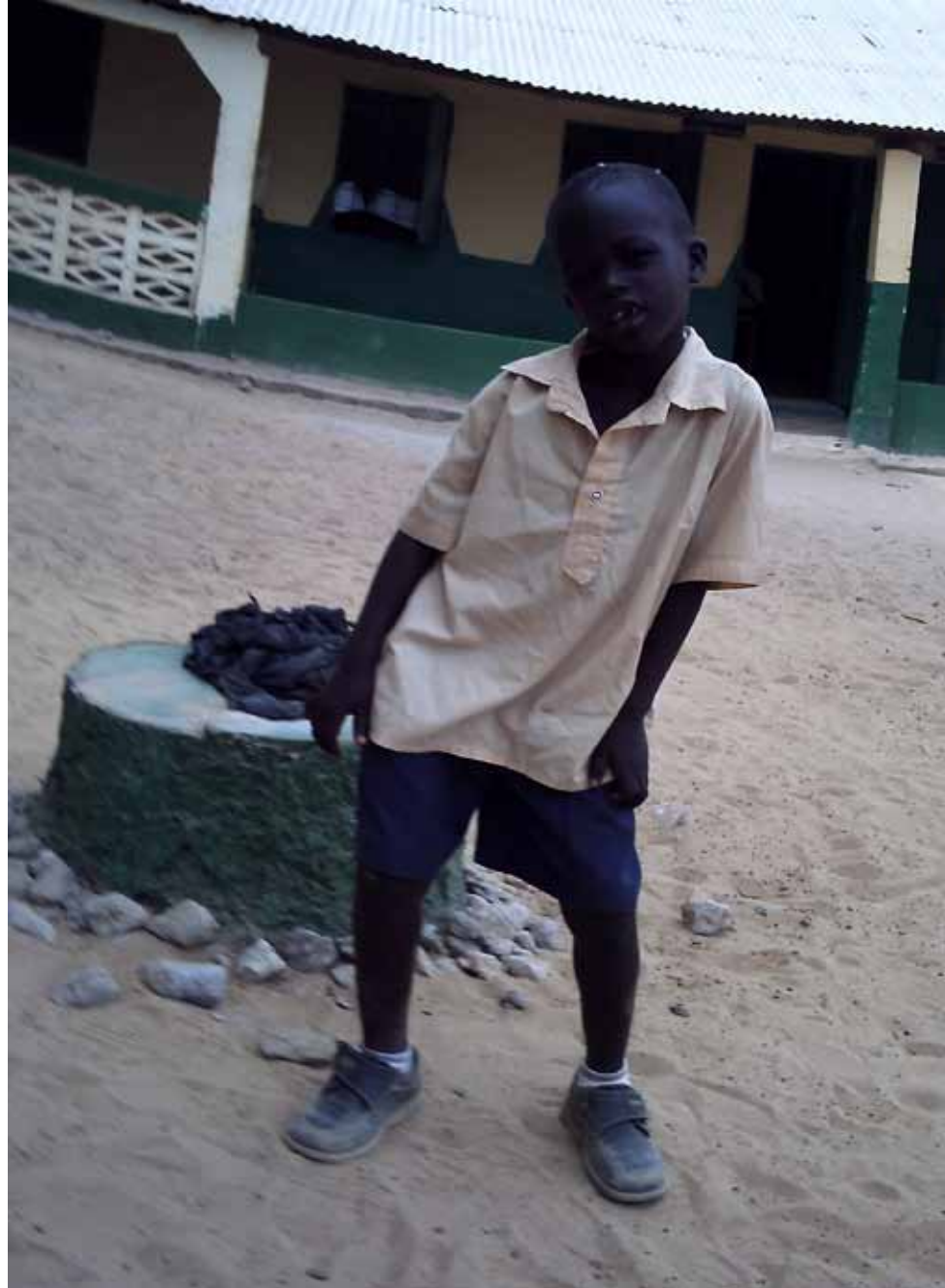
Autor de la foto: Babucar Susso

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: La imagen la tomó Sanna justo después de haber estado jugando al karate en un recreo.

Comentarios etnográficos: “Yes that that so, I wanted to be in the picture”. [Si, esa esa, así quería aparecer en la foto].(risas)





“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Jambang Jobateh

Edad: 5 años.

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Omar Kieteh

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: Esta foto se realizó durante un ejercicio que hicimos fuera del horario de clases, antes de salir a las parcelas de las mujeres cultivadoras, Jambang decidió tomarse esa foto.

Comentarios etnográficos: “Yes, I like it because I look good”. [Si, me gusta porque salgo bien].



“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Foday Sanyang

Edad: 5 años

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Fansu Sonko

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: La siguiente fotografía pertenece a la misma clase de arte de hacerse tomas solo de la cara, Foday quiso probar y esa fue la foto que más le gustó.

Comentarios etnográficos: “Yes that ... I do not know why”. [Si esa... no lo sé porque].



“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Fansu Sonko.

Edad: 6 años.

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Adama Ndong

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: Durante la clase de arte Fansu, lo mismo que otros niños jugaban a hacerse fotografías solo de la cara, en un momento determinado salen del aula y Adama disparó esa toma.

Comentarios etnográficos: “That that I close to the camera”. [Esa esa, (risas) yo me acerqué a la cámara].

“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Hawa Sarr

Edad: 5 años

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Jarra Fall

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: Esta fue de las primeras tomas que se realizaron en parejas durante el ejercicio, Hawa está en las escaleras del nuevo edificio, porque además ella quería que salieran las escaleras.

Comentarios etnográficos: “I like it because I look good”. [Me gusta porque salgo muy bien].





“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Mariama Korr

Edad: 6 años.

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Sally Jallow

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: Esa foto corresponde a una serie de actividades que hicimos al aire libre en el patio de la escuela, Mariama decidió posar en la parte trasera de la escuela en donde no había muchos niños.

Comentarios etnográficos: “I like it because I look very pretty”. [Me gusta porque me veo muy bonita].

“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.
Nombre: Mariama Conate
Edad: 6 años
Lamin (Gambia)
Autor de la foto: Maimona Jallow
Autorretrato dirigido.
Circunstancias de la foto: La siguiente fotografía se disparó cuando Mariama estaba en sus clases habituales y decide que sea en la puerta de su clase en donde se haga la foto.
Comentarios etnográficos: “This because I am in my classroom, so I like”. [Esa porque estoy en mi salón de clases, por eso me gusta].





“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Isatou Ceesay

Edad: 5 años

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Hawa Sarr

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: Esta foto se disparó mientras hacían un cambio de actividades en su aula, por lo que ella decide posar afuera de su aula.

Comentarios etnográficos: “Yes I like”. [Si me gusta].

“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Jarra Fall

Edad: 6 años

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Jenaba Sarjo

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: Lo mismo que la foto de Jenaba, Jarra decidió tomarse la esa fotografía cuando todos los niños de la escuela se habían ido.

Comentarios etnográficos: “I like it because I see very pretty, and I wanted to see me in the picture”.

[Me gusta porque salgo muy bonita, así quería verme en la foto].





“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Malang Bojang

Edad: 5 años

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Jambang Jobarteh

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: Esta foto se disparó justo antes de salir a tomar las fotografías de las mujeres cultivadoras.

Comentarios etnográficos: “I’m on the stairs, that I like”. [Esa es la que estoy en las escaleras, esa me gusta].

“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Jenaba Sarjo

Edad: 8 años

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Mariama Korr

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: Esta foto se disparó cuando todos los alumnos se habían ido, Jenaba quería que la escuela estuviera sola porque le daba vergüenza posar.

Comentarios etnográficos: “I like it because I look happy at school”.

[Me gusta porque luzco feliz en la escuela].





“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Maimona Jallow.

Edad: 6 años

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Daddo Njie

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: La foto se realizó durante un breve receso que los alumnos tuvieron antes de pasar al comedor de la escuela.

Comentarios etnográficos: “This because I put the chair and I so wanted to look the picture”. [Esa porque yo puse la silla y así quería que saliera la foto].

“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Modou Touray

Edad: 5 años

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Cherno Tamba

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: Esa foto se realiza durante la visita que cada 2 semanas realiza el doctor a la escuela, y Modou decide posar junto a la moto del doctor.

Comentarios etnográficos: “I like it because there is the motorcycle and I also like the motorcycle”. [Me gusta mucho porque ahí está la motocicleta y también me gusta mucho la motocicleta].





“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Omar Kieteh

Edad: 4 años.

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Modou Touray

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: Omar decide tomarse la fotografía antes de salir a recreo junto a su juguete favorito durante el horario de clases.

Comentarios etnográficos: “I went to my room and take this toy, that why I like”. [Fui a mi salón y tomé ese juguete, por eso me gusta].

“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Salieu Jong Jallow

Edad: 5 años.

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Maimona Jallow

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: La fotografía fue tomada afuera del aula de clases de Salieu, mientras se preparaban para asistir al aula de arte.

Comentarios etnográficos: “My sister told me to put me like this for the photo, and liked”. [Mi hermana me dijo que me pusiera así para la foto, y me gustó].





“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Nenneh Tiana

Edad: 4 años.

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Ndye Anta Candeh

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: La imagen se realiza después de que Nenneh había ido al baño, todo los niños estaban en clase y ya pidió que le tomaran esa foto.

Comentarios etnográficos: “Yes I like this, because yes”. [Si, me gusta esa porque sí].

“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Sanna Ceesay

Edad: 6 años.

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Foday Sanyang

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: La segunda planta del nuevo edificio estaba por terminarse, y todavía había muchos objetos de la construcción, luego de jugar y examinar cómo había quedado la segunda planta Sanna decide posar en esa banca de madera de los trabajadores de la construcción.

Comentarios etnográficos: “I like it because the picture comes out funny”. [Me gusta porque sale divertida la foto].





“Ese soy yo... y así quiero aparecer”.

Nombre: Ndye Anta Candeh

Edad: 5 años

Lamin (Gambia)

Autor de la foto: Nenneh Tiana

Autorretrato dirigido.

Circunstancias de la foto: La fotografía Ndye y sus amigas la realizan justo antes de pasar al comedor.

Comentarios etnográficos: “That I like. I’m standing in the door of lunch room in the school”. [Esa me gusta. Estoy para en la puerta del comedor de la escuela].

5.4.2 Esta es mi escuela... y éstos son mis espacios, personas y momentos favoritos.

La escuela es donde se afianza con mayor fuerza los lazos de amistad, de compañerismo, de comunidad, es ahí donde los niños aprenden, descubren, se divierte y afianzan su personalidad futura. Es en la escuela en donde se conciben las primeras ideas o conocimientos de lo que existe fuera de lo que está al alcance de su vista, en otros mundos, por ello realizar dentro de la escuela un ejercicio fotográfico fue de mucha importancia para la investigación en general, ya que ésta práctica nos permitió entre ver como ellos se apropian el conocimiento y como lo asocian a su realidad. Además enfatizó la importancia de los lazos de amistad que hay entre los niños y niñas y finalmente evidenció el respeto y el cariño que sienten por sus amigos, maestros y maestras.

Para este ejercicio los niños y niñas dispararon alrededor de 490 fotografías, de las cuales a continuación se hace una pequeña selección, ya que en su mayoría se trata de tomas repetitivas dado que la escuela no es muy grande. Por lo tanto se intentó hacer una selección para que entre todos se construyera un ensayo visual que diera cuenta sobre las historias que se entretajan en la escuela, y qué es lo que los niños y niñas ven en ese edificio.

Cabe destacar, que en principio la práctica solo contempló de manera abierta hacer tomas de la escuela, fueron los niños y niñas quienes se encargaron de mostrarme que la escuela es mucho más que un simple edificio, se trata de espacio lleno de personas y momentos favoritos que son dignos de fotografiar.

Aunque se trató de una de las prácticas con la que algunos de los niños y niñas ya estaban familiarizados, se

hizo hincapié en que todos y todas siempre tenían la libertad de acceder a las cámaras fotográficas, si ellos consideran que dentro de la escuela había algo importante que ellos quisieran capturar, independientemente del tiempo que transcurriera, por ello este ejercicio contiene fotografías que se tomaron durante el primer años de investigación durante el año 2010 y finalizaron con la última visita en junio de 2012.



Cherno Tamba (2010).
Fotografía Independiente.



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías de Babucar Susso, Mariama Conate y la autora (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías realizadas por Fansu Sonko, Famara Kieteh y Abdulie Saidy. (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Sanna Ceesay y Omar Keiteh, (2010).



Fotoensayo de la autora (2012) realiddo a partir de cuatro fotografías de la autora (2010).



Fotoensayo de la autora (2012) realiddo a partir de dos fotografías de la autora (2010).





Ruiz, A. (2010)
Fotoensayo compuesto
por dos fotografías (2012).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Aldo Ruiz, Babucar Sussou la autora (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Modou Touray y Fansu Sonko. (2010)



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Jainaba Jatta (2010)



Fotoensayo de la autora (2012) realizado a partir de dos fotografías tomadas por Buntu Sarr (2010).

5.4.3 Esta es mi casa, y éstas son nuestras familias

“Estas es mi casa, y estas son nuestras familias”, fue una práctica fotográfica que nació durante el primer año de investigación con la realización del proyecto piloto. En aquella ocasión cuando los niños y niñas por primera vez usaron la cámara fotográfica, se les dio la libertad para retratar lo que quisieran, fueron ellos y ellas quienes de manera inmediata nos llevaron a sus casas y nos introdujeron a sus familias. Por ello, para esta investigación fue de suma importancia retomar ese vínculo importante y dedicarle un espacio al entorno que abriga a esa infancia, entorno que más allá de la práctica nos permitió entrever que toda la comunidad de Lamin es una gran familia.

El ejercicio reunió más de 1050 fotografías realizadas por los niños y niñas que participaron en este proyecto. Las imágenes muestran desde su perspectiva y visión infantil el orgullo de presentarnos a sus familias y la alegría de mostrarnos el interior de muchas de sus casas.

La selección fotográfica que a continuación se presenta está acompañada por algunos comentarios etnográficos que los estudiantes hicieron sobre sus imágenes. Además de comentarios que surgieron cuando revisamos los materiales juntos, con el objetivo de hurgar en sus discursos verbales y cruzarlos con sus imágenes visuales. Entrar en el interior de sus casas y sus familias fue una experiencia que estrechó los lazos de amistad que a lo largo de éstos años hemos estrechado.





Fotoensayo (2012) de la autora, realizado a partir dos fotografías de la autora (2010). *La cotidianidad familiar.*



Abdulie Saidy (2010).
Fotografía Independiente

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de la foto: La visita a la casa de Abdulie fue la primera que se realizó, y algunas de las tomas fueron hechas de camino a casa.

Comentarios etnográficos: I take this picture of my mother in the garden because she always works there. This is our bathroom” . [Retrato a mi madre en el huerto porque ella ahí trabaja siempre. Ese es nuestro baño].



Fotoensayo (2012), de la autora realizado a partir de dos fotografías de Abdulie Saidu (2010)



Adama Ndong (2010).
Fotografía Independiente

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de las fotos: Las fotografías fueron realizadas sin avisar a la familia de nuestra visita, pues en principio no estaba programada. La visita fue un tanto.

Comentario etnográfico: “She is my mother and sells fish in front of my house”. [Esa es mi madre, vende pescado frente a mi casa]. (Foto de la derecha superior).



Fotoensayo (2012), de la autora realizado a partir de tres fotografías de Adama Ndong (2010)

Comentario etnográfico: "That's the room of my old sister, and my other sister wanted to take her picture there". [Esa es la habitación de mi hermana la mayor, y mi otra hermana quiso que le hiciera una foto ahí]. (Foto izquierda)
Comentario etnográfico: "That's my father praying in his room, he passes a long time there, and also he take the food there". [Ese es mi padre orando en su habitación, ahí pasa mucho rato, ahí le llevamos la comida]. (Foto derecha).



Fotoensayo (2012), de la autora realizado a partir de dos fotografías de Babucar Susso (2010)

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de las fotos: Ese día había en la casa de Babucar especial alegría porque justo por la tarde se iba a celebrar una ceremonia de imposición de nombre, por lo que al llegar con Babucar encontramos a toda la familia reunida.

Comentario etnográfico: ““This is part of my family, there are my cousins and my aunt, and these are my grandparents who have come to the ceremony name of my new cousin. My mother did this because he is working at the airport”. [Esta es parte de mi familia, ahí están mis primos y mi tía (foto de arriba), y esos son mis abuelos que han venido para el ceremony name de mi nuevo primo. Mi madre no está porque está trabajando en el aeropuerto]. (Fotos de arriba).



Fotoensayo (2012), de la autora realizado a partir de dos fotografías de Babucar Susso (2010).

Comentario etnográfico: “That is my home. My mother says it is very noisy, it would be better to live elsewhere. This is the room of my parents, I like the color and mirrors. In the classroom we have a boombox that gave us, and photos of mom at a party, she looks very pretty”. [Esa es mi casa, mi madre dice que es muy ruidosa, que mejor sería vivir en otra parte. Esa es la habitación de mis padres, me gusta el color y los espejos. En el salón tenemos una radiograbadora que nos regalaron, y las fotos de mamá en una fiesta, ella se ve muy bonita]. (Fotos de arriba).



Jainaba Jatta (2010).
Fotografía Independiente

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de las fotos: Para la realización de esta visita con anterioridad se le aviso a la familia, y la madre a pesar de que trabajaba estuvo presente para recibir a Jenaba con la cámara.

Comentarios etnográficos: “That’s my mother with her pink blouse, and also is my grandmother and my brother, he goes to school in the afternoon”. [Esa es mi madre con su blusa rosa, también esta mi abuela y mi hermano, él va a la escuela por la tarde]. (Fotos arriba).



Fotoensayo (2012), de la autora realizado a partir de dos fotografías de Janaba Jatta (2010).

Comentario etnográfico: "That's my house. My family shares all campao. With us live my grandmother who is sick and can no longer walk". [Mi familia comparte todo el *campao*. Con nosotros vive mi abuela que esta enferma y ya no puede caminar].
(Fotos de arriba).



Buntu Zarr (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de las fotos: La madre de Buntu Sarr trabaja todo el día lavando y planchando ropa ajena, ese día, hizo espacio y nos esperó con unas latas de refresco.

Comentario etnográfico: “This is the road at home. When is raining we can not walk there, is a river”. [Ese es el camino a casa. Cuando llueve no podemos caminar por ahí, porque se vuelve un río].



Fotoensayo (2012), de la autora realizado a partir de dos fotografías de Buntu Zarr y la autora (2010).

Comentarios etnográficos: “My mother and my cousin”. [Mi madre con mi primo]. (Fotos de arriba)



Buntu Zarr (2010).
Fotografía independiente.



Fotoensayo (2012), de la autora realizado a partir de dos fotografías de Buntu Zarr (2010).

Comentario etnográfico: "This is our room". [Esa es nuestra habitación]. (Foto de (izquierda)).



Cherno Tamba (2010).
Fotografía independiente.

"Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas".

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de las fotos: De camino a casa de Cherno pasamos por su madre, quien le avisó al abuelo que Cherno traía una cámara. A petición de Cherno la madre y una amiga posaron para la foto y mostrar cómo el abuelo que es marabú de esa comunidad, ayuda o cura a las personas.

Comentario etnográfico: *"Is my mother with the children in my campao. My grandfather is marabou, this chair made it especially for him because he can not move very well. I asked him to show me as a cure for people to take this picture"*. [Es mi mamá con los niños que viven en mi campao. Mi abuelo es marabú. Ese sillón se lo hicieron especialmente para él porque ya no se puede mover muy bien. Yo le pedí que me mostrará como cura a las personas para tomar esta foto]. (Fotos de arriba).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías de Cherno Tamba (2010).

Comentario etnográfico: *“That donkey is of my grandfather. The bathroom in our house was broken, and we have other new again”*. [Ese burro es de mi abuelo. El baño de nuestra casa, se había quebrado, y lo han puesto nuevo] (Fotos de arriba).



Daddo Njie (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de las fotos: Al llegar a casa de Daddo nos dimos cuenta que era una casa semivacía, la abuela nos explicó que los padres todo el día trabajan y que ella es la única que se queda en casa esperando que los nietos regresen de la escuela para darles de comer.

Comentarios etonográficos: “My house is almost always alone because my parents work all day. The middle (yellow shirt) is my grandmother, she cares, that’s why I love you. This is how we tend clothes”. [Mi casa casi siempre esta sola porque mis papas trabajan todo el día. (Fotos de arriba). La de en medio (blusa amarilla) es mi abuela, ella nos cuida, por eso la quiero mucho]. (Foto de la siguiente página).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías una de Daddo Njie y otra de la autora (2010)



Famara Kieteh (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de las fotos: Las tomas se realizaron fuera del horario de clases a petición de la madre, quien quería estar presente cuando se hicieran las fotografías.

Comentarios etnográficos: “That’s my house out. In the backyard we have a great mango. In the back we have kitchen also for my mom”. [Esa es mi casa por fuera. En el patio de atrás tenemos un gran mango. En la parte de atrás también cocina mi mamá]. (Fotos de arriba).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías de Famara Kieteh (2010).

Comentario etnográfico: "Our house also have a very nice bathroom".[Nuestra casa tiene un bonito baño con ducha]. (Fotos de arriba).



Fansu Sonko (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de las fotos: Al llegar a la casa de Fansu nos dimos cuenta de que él no había avisado a su familia sobre nuestra visita, sin embargo, nos permitieron entrar y conocer a la familia sin problema.

Comentarios etnográficos: “Sorprendí a mi mamá entrando a su habitación, pero le gustó la foto” (Foto de arriba a la izquierda). [Ahi esta mi hermano menor junto a la televisión. La encendemos cuando hay partidos de futbol]. (Foto arriba).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Fansu Sonko (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Fatou Badjie (2010)



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Fatou Badjie (2010).

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de las fotos: Esta casa fue de las más vacías que encontramos en general. La abuela fue quien nos recibió y quien nos comentó que esa era una familia que sólo se componía por cuatro mujeres, la madre de Fatou, la abuela, la tía enferma y la madre de Fatou. Comentarios etnográficos: “The one behind is my home, that’s my aunt who is ill. My mom is working. Those are my neighbors, they sometimes play in the living room of my house and there is my uncle’s bike”. [La que está atrás es mi casa, solo está mi tía que está enferma. Mi mamá está trabajando. Esos son mis vecinos, con ellos juego algunas veces]. (Fotos superiores derecha). Es el salón de mi casa y ahí está la bicicleta de mi tío]. (Fotos de página izquierda).



Foday Sanyang (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de las fotos: Esas fotos fueron tomadas un sábado por la mañana y curiosamente el campao de la familia de Foday lucía sin mucha gente.

Comentarios etnográficos: “I no body in my house, my mother went to market. Was just my aunt, who is pregnant so she only take pictures of her in my living room. “In the yard tend the clothes and keep the car from my dad (who is the mayor of Lamin)“. [No había nadie en mi casa, mi mamá se fue al mercado, solo estaba mi tía, que está embarazada por eso solo la reatraté a ella en el salón de mi casa” (Fotos de la siguiente página). En el patio tendemos la ropa y también guardamos el coche de mi papá (que es el Alcalde de Lamín).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Foday Sanyang (2010).



Hawa Sarr (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

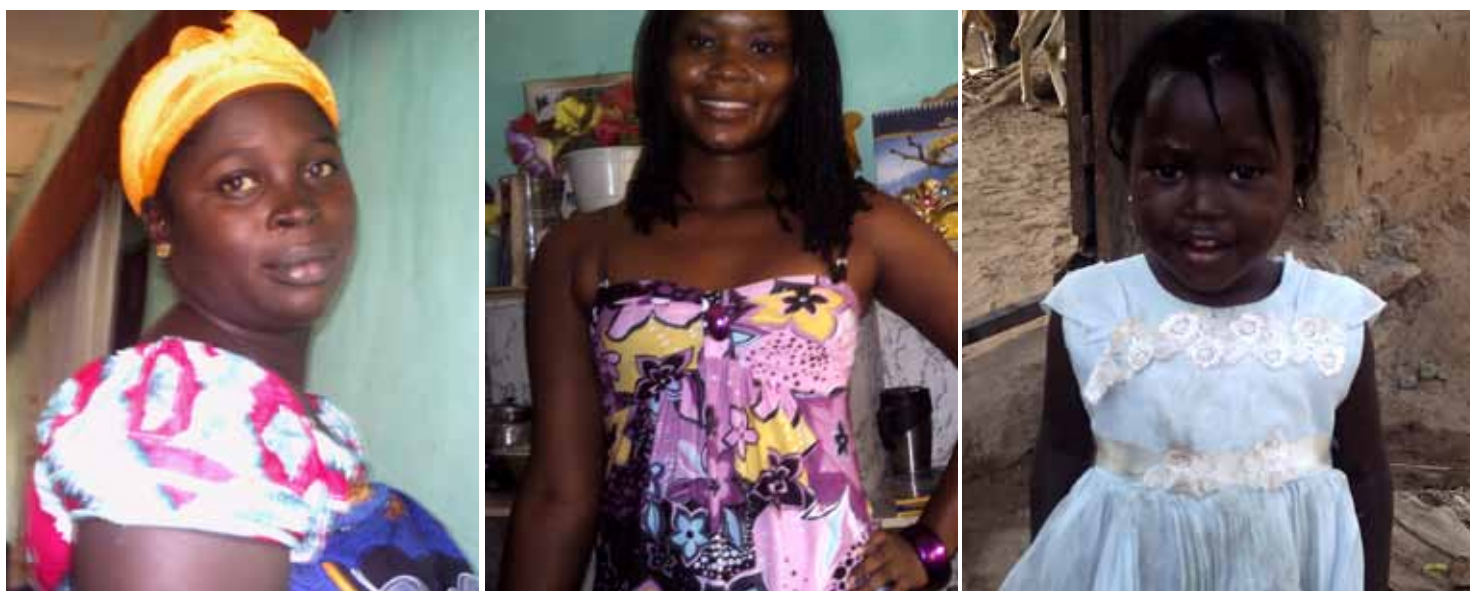
Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de las fotos: La casa de Hawa fue una de las últimas casas que se visitaron por la lejanía, por lo que ella también hizo un registro breve sobre las cosas que le parecieron dignas de fotografiar de camino a su casa.

Comentario etnográfico: “That’s on the way home in the company of anti lly”. [Eso es de camino a casa, en compañía de anti lly]. (Fotografías de arriba)

“These are my mother and my sisters, my older sister is in the house”. [Estas son mi madre y mis hermans, mi hermana la mayor esta dentro de la casa]. (Fotos de la siguiente página).

“That is the fence of my house, in the background is my home . My father brought us these goats f” [Esa es la cerca de mi casa, al fondo esta mi casa. Mi padre nos trajo esas cabras hace poco]. (Foto de la siguiente página).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cinco fotografías tomadas por Hawa Sarr (2010)..



Isatou Ceesay (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de las fotos: Las fotos fueron disparadas en una mañana muy calurosa, cuando entraron al país los vientos calientes del desierto.

Comentarios etnográficos: “My mother is the one in that photo, she makes sandwiches in the morning. These girls are my sisters and my neighbor”. [Mi madre es la que esta en esa foto, ella hace bocadillos por las mañanas. Esas niñas son mis hermanas y mi vecina]. (Fotos de arriba).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Isatou Ceesay (2010).



Jainaba Sarjo (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de la foto: Para la realización de esta sesión fotográfica, Jainaba pidió que fuéramos determinado día para que sólo estuviera su tía y su hermanita pequeña.

Comentario etnográfico: “This is the courtyard of our house of bricks that the neighbors have done so because they will build new houses”. [Ese es el patio de nuestra casa con ladrillos que los vecinos han hecho porque van a construir nuevas casas]. (Foto de arriba).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Jainaba Sarjo(2010).



Jangang Jobateh (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de la foto: Jambang es el más pequeño de una familia muy extensa, cuando se presentó en su casa para fotografiar a su familia, nos dimos cuenta que hacía solo tres meses la madre biológica de Jambang había muerto.

Comentarios etnográficos: “In my backyard there is much room to play, and I like that because there playing with my friends”. [En el patio de mi casa hay mucho espacio para jugar, y por eso me gustó (la foto), porque ahí juego con mis amigos]. (Fotografías de arriba).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Jambang Jobateh (2010).

Comentario etnográfico: "This is the living room of my house. This is my grand mother, she come to visit us, because she lives far from here". [Ese es el salón de nuestra casa. Esa es mi abuela que ha venido de visita, ella no vive aquí]. (Fotografías de arriba).



Jarra Fall (2010). **Fotografía independiente.**

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de la foto: Jarra Faal fue la última niña que realizó el reportaje fotográfico de su casa y su familia, porque vivía en otro poblado, ese día fue especialmente caluroso por la caminata de más de media hora que tuvimos que hacer para llegar a su casa.

Comentarios etnográficos: “My house is very small, only have two rooms, and in front of the house is the bathroom”. [Mi casa es muy pequeña, sólo hay dos habitaciones, y frente a la casa esta el baño]. “My aunt lives with us, and she prepares the food and cares for us because my parents work all day”. [Mi tía vive con nosotros, y ella prepara la comida y nos cuida porque mis papas todo el día trabajan]. “On the window is my sister, the daughter of my aunt who lives with us”. [Sobre la ventana esta mi hermanita, la hija de mi tía que vive con nosotros]. (Foto de arriba)



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Jarra Fall (2010).

Comentario etnográfico: “Those are my cousins and my sister. ”. [Esas son mis primas y mi hermana. (Dotos de arriba).



Maoimona
(2010).

Jallow
**Fotografía
independiente.**

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de la foto: Maimona es una de las niñas que también viven en otra comunidad por ello fue una de las últimas niñas en hacer su reportaje fotográfico. Las fotos fueron tomadas rodeadas de muchos niños que también querían tomar fotos, pero ella no se los permitió. Comentario etnográfico: “In my house lives my family, my aunts and my grandmother”. [En mi casa vive toda mi familia, mis tías y mi abuela. “My aunts are always at home. My grandmother is very old and lives with us”. [Mis tías siempre están en casa. Mi abuela es muy mayor y vive con nosotros]. “My aunt is washing with my cousin in the back”. [Mi tía está lavando con mi prima en la espalda]. (Foto de arriba).



Comentarios etnográficos: “Inside the house my mom keeps some things in the kitchen”. [Dentro de la casa mi mamá guarda algunas cosas de la cocina]. “My aunt clean fish for cooking”. [Mi tia limpia pescado para hacer la comida]. (Fotos derecha).

Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Maamina Jallow (2010).



Malang Bojang (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de la foto: Por la cercanía de la casa de Malang este fue uno de los primeros trabajos que se realizaron. Se llevó a cabo muy temprano.

Comentario etnográfico: “That’s my family in the living room of my house my grandmother and my aunt have moved into our house recently. My older brother is fun is always laughing and listening to music”. [Esa es mi familia, en el salón de mi casa. Mi abuela y mi tía se han mudado a nuestra casa hace poco tiempo. Mi hermano mayor es muy divertido siempre se está riendo y escuchando música]. (Foto de arriba).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Malang Bojang (2010).

Comentario etnográfico: “This is my aunt she all the time cook for us, and this picture is in the kitchen of my house. This is the backyard, there I play with my friends”. [Mi tía nos prepara la comida todos los días Esa foto es en la cocina de mi casa. Esa es mi casa y en ese patio juego con mis amigos]. (Foto de arriba).



Mariama Conate (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de la foto: Las imágenes que tomó Mariama fueron disparadas mientras le mostraba a su hermana cómo usar la cámara, pero jamás le dejó disparar una sola foto a su hermana.

Comentario etnográfico: “My sister makes us eat every day. In my *campao* are building more houses. That’s my backyard, there hung the clothes wash”. [Mi hermana nos hace de comer todos los días. En mi *campao* estan construyendo más casas. Ese es el patio de mi casa. Ahí colgamos la ropa que lavamos]. (Fotos de arriba).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Mariama Conate (2010).



Mariama Korr (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de la foto: Mariama Korr escogió cada locación cuidadosamente y tomó su tiempo para hacer cada una de sus fotografías.

Comentarios etnográficos: “That’s the room where I sleep, and this is my house”. [Esta es la habitación en la que yo duermo. Y esa es mi casa]. (Fotos de arriba de izquierda a derecha). “That photo I like it because my parents sold firewood and my home is in the background. this is my backyard and my mom drew it has to wash clothes”. [Esa foto me gusta porque mis papas venden leña, y mi casa se ve atrás. Ese es el patio de mi casa, y mi madre sacó la ropa que tiene que lavar]. (Fotos de abajo izquierda a derecha).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Mariama Korr (2010).



Modou Touray (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de la foto: Captar a la familia de Modou fue algo difícil, después de visitar la casa tres veces finalmente el niño pudo hacer el reportaje, por ello la mayoría de las tomas son de noche.

Comentario etnográfico: “This is my mon with my brother and sisters inside of my house”. [Esa es mi mamá con mis hermanos dentro de la casa].



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Modou Touray (2010).



Ndye Anta Candeh (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de la foto: Las fotografías se hicieron en konkuo Jang, que es un comunidad alejada de Lamin, porque Ndye quiso ir a su casa y no a la casa de sus tíos, donde normalmente habita entre semana.

Comentarios etnográficos: “This is mi mother with my little sister”. [Esa es mi madre con mi hermana pequeña]. (Foto de arriba). “Inside of my house, and also this is the backyard, there my mother washing dishies and clothing tends”. [Dentro de casa, y el patio de nuestra casa, ahí mi mamá lava los trastes y tiende la ropa]. (Fotos de la derecha).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Ndye Anta Candeh (2010).



Nenneh Tiana (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de la foto: Esta fue una de las sesiones fotográficas en las que los padres se involucran mucho con la hija para que pudiera ella hacer su trabajo fotográfico más fácilmente.

Comentarios etnográficos: “My dad is a fisherman and my mom helps you sell fish, these are your photos”. [Mi papá es pescador, y mi mamá le ayuda a limpiar y vender el pescado, esas son sus fotos]. (foto de arriba).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Nenneh Tiana (2010).



Omar Kieteh (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de la foto: Omar no habla demasiado inglés, y estaba muy emocionado por contarnos que es lo que había en su casa, así que tan pronto íbamos llegando no paró de disparar fotografías a todo.

Comentarios etnográficos: “This is the backyard. And this my mother with my little brother he play with my futbol ball. We sleep in this bed”. [Ese es el patio de mi casa. (Foto de arriba izquierda) Mi madre con mi hermanito que jueja con mi pelota de futbol. En esa cama dormimos todos]. (Fotos de abajo derecha).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Omar Kieteh (2010).



Landeros, I. (2010).
Fotografía independiente.

Comentario etnográfico” In my house are those soles because my dad sells, You can see my house there.”. [En mi casa estan esas suelas porque mi papá las vende. Mi casa es esa que se ve ahí (fotos de la izquierda).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Omar Kieteh (2010).



Salieu Jong Jallow (2010).
Fotografía independiente.

“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de la foto: Salieu es una niña que no habla mucho, sin embargo, ese día estaba muy platicadora con sus amigos y les contaba todo lo que ella sabía acerca de la fotografía y lo que estaba haciendo. Ese fue uno de los pocos días nublados que hay en Gambia.

Comentarios etnográficos: “That’s my uncle who is entering in his house”. [Ese es mi tío que va entrando en su casa]. (Foto arriba izquierda).

“She is my friend she comes to see wath I do”. [Ella es mi amiga que vino a ver lo que estaba haciendo]. (Fotos de arriba).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Salieu Jong Jallow (2010).

Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Sanna Ceesay (2010).



“Estas son nuestras familias y estas son nuestras casas”.

Fecha: Marzo-abril 2010

Circunstancias de la foto: Tan pronto llegó Sanna a su casa se perdió de vista y no supe de él hasta que luego de un rato regresó y me dió la cámara al tiempo que me dijo: “-Ya terminé, ya nos podemos ir-.”

Comentarios etnográficos: “This is my parents. I supreise with the camera. And that is the room of my parents, and the kitchen”. [Estos son mis padres, les sorprendí con la cámara. (Dos primeras fotos de la derecha). Esa es la habitación de mis padres y la cocina]. (Fotos de arriba)



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Sanna Ceesay (2010).



Comentario etnográfico: “For I take this picture I got up to the fence, is what is behind my house, I really like (the picture). All that is what is behind my house”. [Para tomar esta foto me subí a la barda. Es lo que hay detrás de mi casa, me gusta mucho (la foto).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Sanna Ceesay (2010).

5.5 La propuesta fotográfica de los niños y niñas de Lamin para mostrarnos su comunidad

En este epígrafe los niños y niñas hicieron una propuesta fotográfica en la que volcaron sus ideas en el mundo que ellos perciben, en su entorno y en la ciudad que a su escasa edad ellos y ellas relacionan con ese espacio que les brinda todo, que les brinda: la oportunidad de vivir, de relacionarse de conocer gente nueva, de aprender, de jugar, de divertirse, de explorar y reconocerse como parte de esa sociedad. Lo veo como un juego de espejos en donde el reflejo que emite ese espejo es una oportunidad para reflexionar y reapropiarse lo que ven. Repasar las fotografías, hurgar en los discursos verbales y visuales, poner las fotos una junta otra para que nos permite leerlas con claridad y así ir entretejiendo juntos la historia de vida que los niños y niñas de Lamin nos proponen es el objetivo de este apartado. Dejarnos llevar y sentir la intensidad de sus miradas, de sus sentimientos, de sus experiencias, delimitadas únicamente por el contexto genuino que solo ellos y ellas nos pueden brindar: la inocencia de sus miradas, la ingenuidad en sus textos y orgullo de ser gambianos.

A partir de este momento entraremos de lleno al temario propuesto por los 26 niños y niñas, los siguientes 15 temas son: Los visitantes, Banjul-Ferri, *Ceremony Name* o [ceremonia del nombre], La circuncisión, Cultivo. Las mujeres cultivadoras, El matadero, Los mercados, Río y Pesca, Pinturas y Anuncios, Playas y Turismo, Religión, *Serekunda*. La segunda Ciudad-Mercado más Importante, Transporte público, Música y Danza y Vestimenta, son temas por demás importantes, que nos desvelan la visión que los niños tienen de ese entorno. Muchos de estos temas no tienen demasiada cercanía en cuanto a espacio y cotidianidad con los niños o la niñas, sin embargo ellos y ellas saben que existen y forman

parte de sus vidas, es decir, no siempre van a Banjul para viajar en el Ferri, sin embargo, ellos y ellas saben que existe y que es importante registrarlo porque se trata de un lugar o espacio que desean que otras personas conozcan y sepan de su existencia.

Los 15 temas propuestos por estudiantes se cubrieron a lo largo del año escolar 2009-2010. Las visitas que estaban programadas fueron sobre todo la de aquellos lugares o espacio que no estaban tan cerca de la comunidad de Lamin, como Banjul-Ferri, La Playa, Mercados, *Serekunda* y el Río, por mencionar algunos. Las actividades que sobre la marcha cubríamos, son aquellas que tienen que ver sobre todo con las ceremonias ya que son temas que los niños y niñas no dominan con anterioridad, y en esos casos había que disponer de pequeños grupos que estuvieran a nuestro alcance, es decir, formábamos grupos con aquellos que vivieran cerca y tuvieran tiempo.

La cobertura fotográfica del temario arrojó un total de aproximadamente 2 mil 850 fotografías, que a lo largo de las siguientes páginas tema por tema se desglosa. Es importante señalar, que los Ensayos fotográficos, las Foto-resúmenes, Las Foto-Conclusiones, así como todas las formas de narración que se utilizan fueron hechos en su totalidad por la autora a partir del total de imágenes que cada niño y niña realizó. Lo anterior con la intención de que dicha intervención de alguna manera sea la voz narrante que va guiando al lector en este recorrido fotográfico de historias, momentos, lugares y fragmentos de realidades.

Con el objetivo de continuar con la línea de abrir diálogos *Entre Voces... entre todos*, los siguientes epígrafes también cuentan con algunas fotografías tomadas en su mayoría del internet, se trata de fotos hechas por algunos turistas, ONG's, artistas, personas o instituciones que por diversas razones tienen o han realizado imágenes de Gambia,

y que contribuyen a crear el imaginario visual que tenemos de ese país. Esas imágenes se incluyen porque de alguna manera creemos que también son voces o ecos que complementan el diálogo que desde los ojos turísticos, viajeros, solidarios, oportunistas, etc. Se escuchan, se ven y se sienten. Son fotos que tienen voz y peso y que al presentarse junto a las imágenes de los protagonistas sociales, pueden proporcionar más información que quizá contribuya a contrarrestar, afirma o desmentir la realidad social de esa comunidad.

Las fotografías no están acompañadas de comentarios etnográficos, al inicio de cada apartado se hace una descripción general sobre el tema, cuántos niños y niñas participaron, cuántas fotografías realizó cada uno, cuál fue de manera general los comentarios que los niños y niñas hicieron sobre ese tema. La idea es intentar mostrar las imágenes sin ninguna interferencia para que así el lector pueda dialogar con una información neutral y sea el lector quien se haga su propia idea de qué es lo que los niños y niñas nos quieren mostrar, cuáles son las imágenes de los niños y niñas y cuáles son las de los turistas, dónde queda la mirada del investigador. Que cada quien perciba de manera personal esas diferencias, y esas apropiaciones, esos rasgos característicos, sin importar si es diferente a la de otra persona, porque finalmente de eso se trata: de abrir un diálogo franco, de manera horizontal, sin importar el bagaje cultural que cada uno de nosotros tenemos, crear una realidad conjunta al final es el objetivo.

Para la selección fotográfica de cada tema se partió de la idea general de lo que tienen que ver con iniciar un foto-diálogo en este caso el propuesto por los niños y niñas, con los lectores, aunque como ya se sabe la autora ha intervenido en el acomodo y selección de las fotografías, apoyada en la idea de que se trata de otra voz más que se suma en la construcción de este diálogo. Me asumo entonces como la interlocutora, la tercera voz que narra como en los

cuentos, con el único objetivo de ubicar los hechos y facilitar la lectura. De otra manera, quizá sería un poco más difícil que las imágenes de los niños y niñas por sí solas sin ningún contexto muestren su realidad sin temor a mal interpretarlas. Se trata más bien de plantear las condiciones generales y enfocarlos a ellos y ellas como esa primera iniciativa de contar desde su visión cómo son sus lugares, espacios, personas, tradiciones, etc. Desde un contexto, a manera de historia, de sus historias.

Por lo tanto las imágenes seleccionadas buscan la correspondencia entre una y otra, puede partir de la temática, formales o simbólicas, Intentamos que esa continuidad puede nacer en el color o en el ritmo, en la composición, en los símbolos que usan. En definitiva como lo menciona Roldán Ramírez, *“la continuidad nace de sus condiciones estéticas de forma que la conexión entre las imágenes sean evidentes en algún sentido. El cambio de perspectiva que provoca un foto-diálogo, implica dejar atrás la forma habitual de comprender las cosas, supone poner en cuestión las asociaciones acostumbradas a lo largo de la historia personal de cada uno, exige abandonar por un momento el sentido más práctico y utilitario de la vista para entrometerse en procesos abiertos a las analogías de ideas visuales”* (Roldán, 2010:45).

Dispongamos entonces como en la sala de un cine o un teatro a entrar en conexión con alguna película, obra o en este caso las historias de vida que se entrelazan en la sociedad de Lamin...

5.5.1 Los visitantes

En la cotidianidad de la escuela, las clases, el recreo, la comida, los gritos, el alboroto, etc. siempre hay algo que rompe con la “tranquilidad” de las clases y esos son los visitantes. Es raro que haya algún día en que nadie visite la escuela, siempre hay alguien que visita las instalaciones. Recordemos que la escuela cuenta con el apoyo de varias ONG’s que de diferentes formas apoyan a la institución, de tal manera, que siempre hay algo o alguien ajeno a la escuela que rompe con lo cotidiano, y por supuesto es algo que para los niños y niñas es muy evidente, a pesar de que ya están acostumbrados, siempre están a la expectativa con la intriga de saber qué hay en esas cajas que trajeron, o qué clases visitarán esos turistas que llegaron. En cuanto escuchan el motor de algún carro los niños y niñas son los primeros en correr a las ventanas para ver de lo que se trata.

Como en todas las familias o comunidades con las que he trabajado y en las que he vivido, los visitantes son siempre esas personas deseadas, se trata de ese enigma por descubrir quién es esa otra persona, qué trae consigo, qué historia hay detrás de ese hombre o mujer, es conocer, saciar tu instinto de curiosidad, descubrir su acento, su lugar de origen, su mundo y junto con ello imaginar cómo es todo lo que esa persona te cuenta. Cuando traen cosas, la algarabía crece, en el interior de los niños y niñas e incluso de los adultos se anida la esperanza de que te den algo, un caramelo, un lápiz, algún detalle que te permita seguir imaginando esos mundos desde donde viene.

Los visitantes eventualmente se convierten en ayudas materiales, apoyos alimenticios o intervenciones de salud. Esos también son bienvenidos, pero no crean tanta expectación como el que viene por primera vez y te hace

fotos, te acaricia o te hace sentir especial por unos minutos, no hay nadie como el que te regala su tiempo y juega contigo y te enseña nuevas formas de divertirse aunque sea temporalmente, eso es lo que yo creo que a través de mi experiencia los niños ven y sienten sobre los visitantes.

Este tema fue uno de los primeros temas que los niños y niñas consideraron importante para documentar con imágenes, entre las razones que ellos expresaron fueron: que los visitantes les “traían cosas”, “-qué clase de cosas pregunté- para intentar descubrir qué es lo que ellos ven en el visitante o en la ayuda internacional como tal. Las respuestas fueron las siguientes: “-nos traen juguetes”-, “-nos divierten mucho como Pepa- (Voluntaria española con la que empecé los primeros cursos de verano)”, “-nos dan medicina y nos curan-”, “-a mí me gusta cuando se quedan mucho tiempo, como Tona y Antie Ily-”, “-también nos ponen gafas, claro si las necesitas-”, “-son diferentes-”.

Para la realización de esta práctica participaron principalmente Abdulai Ceesay (80 fotografías), Babucar Susso (96 fotografías), Jainaba Jatta (55 fotografías), Daddo Njie (15 fotografías), Isatou Ceesay (20 fotografías), Jainaba Sarjo (110 fotografías), así como una carpeta con el nombre de “varios”, que fue el material fotográfico de varios niños y niñas de quienes perdí en un momento dado el control porque se pasaban las cámaras de unos a otros y solo me la regresaban cuando la memoria estaba llena. Ahí se concentraron alrededor de 110 fotografías, que nos dan un total aproximado de 495 fotografías.

Esta fue una de las pocas actividades que se dejó abierta, es decir, se fue construyendo a lo largo del ciclo escolar 2009-2010 de septiembre a julio respectivamente.

En total se recabaron alrededor de 500 imágenes sobre este tema, de las cuales solo un porcentaje muy bajo no se contempló para la elaboración de este Fotoensayo. Las descartadas se trataba de imágenes que estaban poco claras y no daban ningún mensaje. Todas las fotografías que a continuación se presentan fueron realizadas por los niños y niñas que arriba se mencionan.

FICHA DE ACTIVIDAD

Nombre de la Actividad: Los Visitantes

Quiénes participaron: Abdulai Ceesay, Babucar Susso, Jainaba Jatta, Daddo Njie, Isatou Ceesay, Jainaba Sarjo, y varios.

Cómo se plateó la actividad: Dentro de la cotidianidad de la escuela es muy normal ver siempre un ir y venir de turistas solidarios, que en ocasiones visitan a la escuela con el objetivo de entregar material, medicina, comida, etc. Por lo que para los niños y niñas es común que mantengan alguna interacción con estas personas, de ahí que los niños y niñas decidieran como uno de los temas principales para ser registrado.

Papel de la investigadora o personal de apoyo: Las cámaras estaban siempre a disposición de quien la solicitara, así que si no se me ocurría a mí, se les ocurría a ellos y ellas tomar la cámara cuando veían alguna persona, o actividad relevante para fotografiar. Mi papel era dejarles la cámara, ellos y ellas ya tenían más que aprendido que debían hacer.

Qué hizo cada niño durante el desarrollo de la actividad: Cada niño y niña actuaba de manera diferentes, había quien hacía las tomas rápidas y regresaba, o había quien necesitaba más tiempo para seguir todos los procesos y visitas guiadas en la escuela.



Landeros, I. (2010) *Ayuda Internacional. Fotografía Independiente.*



Babucar Susso. (2010).
Fotografía independiente.



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por varios niños y niñas (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por varios estudiantes y geolontólogos por el mundo . com (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por varios estudiantes y de la web geolontologos por el mundo .com (2010).



El color de la papaya.
com (2010). **Fotografía**
independiente.



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Jarra Fall y Sanna Ceesay (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por varios estudiantes (2010).



Jambang Jobateh (2010).
Fotografía independiente.

5.5.2 Banjul-Ferry

Banjul es uno de las ciudades que cuentan con algunos vestigios incipientes de la arquitectura que legó el imperio inglés, pero para encontrar esos vestigios tienes que agudizar muy bien la vista, porque apenas si descubres la única cancha de cricket que los ingleses construyeron. Por lo demás cuando vas de camino al embarcadero del Ferri, puedes ver algunas construcciones interesantes como son las dos grandes e impresionantes columnas blancas con dorado en formas de arco que están a la entrada Banjul. Se trata del ingreso principal de esas ciudad, pero en la vida real nadie transitar por esa avenida, solo se abre cuando el presidente va a pasar. Todo el tráfico local tiene que hacer un rodeo por las calles aledañas que te obligan a pasar por la parte trasera del Hospital Royal Victoria. Es un edificio grande y viejo, del que solo recuerdo los ataúdes de madera pintados de blanco con algún número en los costados amontonados junto a una puerta, y que se utilizan para transportar los cuerpos de las personas fallecidas. Los ataúdes solo son prestados, pues los musulmanes entierran a sus muertos sin ataúdes.

También existe alguna que otra casa tipo campamento inglés que todavía está en pie. Son construcciones básicamente hechas de manera. Las típicas casas que salen en las películas de guerra en donde los militares tenían su oficina con muebles, alfombras y decoraciones traídas desde sus países, que lo mismo usaban para atender asuntos oficiales, vigilar, que descansar. La población ha adaptado esos campamentos para vivir en ellas. Las han pintadas de algún color llamativo como rosa o amarillo chillante, han dispuesto algunos tenderos en la parte frontal por lo que te cuesta trabajo identificar cuáles fueron las construcciones que dejaron los conquistadores.

Conforme vas llegando a la estación del *Ferri* los

cientos de puestos ambulantes que rodean el lugar te van guiando hacia la entrada. Al final de un camino estrecho y laberintico abarrotado puestos ambulantes que ofertan todo tipo de productos te encuentras con una reja gris a la que le siguen otro pequeño laberinto para comprar los boletos. Te recibe una pequeña sala de espera con algunos bancos de madera. La sala se conecta a otra espacio al aire libre en el que también hay algunos bancos. Ambas salas están llenas de hombres, mujeres, niños, niñas, y ancianos que ofrecen agua, refrescos, bocadillos, plátanos, pilas, collares, lámparas, camisetas, galletas, etc. Toda la gente mira hacia el horizonte por donde aparecerá el Ferri, y conforme se acerca la embarcación, la gente empieza tomar sus cosas, ponerse los niños en las espaldas, los bultos en la cabeza y arremolinarse en las rejas que en cualquier momento se abrirán.

En Gambia solo existen dos Ferris, uno que va y otro que viene. Cuenta con horarios establecidos, aunque esto no es garantía de que siempre salgan a tiempo. Desde que empiezas acercarte a las inmediaciones del Ferri en Banjul, te llenas de la sensación de la gente que va y viene, que regresa a sus casas o que visita a sus familias del otro lado del río, de gente que viaja también para comprar cosas y revender, o va hacer algún negocio al otro lado. Ya montados en el *Ferri*, el viaje dura aproximadamente 45 minutos, tiempo suficiente para adivinar las historias que hay detrás de la variedad de personas que lo utilizan, historias que se intuyen a partir de las cosas que transportan. Hay quienes acarrear colchones, gallinas, corderos, fruta, pescado, telas y diversos productos que muy probablemente les servirá para consumir o vender en los pueblos que están al otro lado del río.

Una vez abiertas las rejas para que las personas pueda abordar la embarcación, la gente corre sin ningún orden

y a toda prisa, entre empujones, sorteando coches, camiones, animales, bultos, bicicletas, etc. la gente sube y baja y se cuela por todas partes esquivando todo tipo de obstáculos. Nadie se detiene, pareciera que todos tienen perfectamente calculados todos sus movimientos. Una vez montados en sus sitios vuelve la paz por los siguientes minutos que durará el viaje.

Muchos de los niños y niñas que propusieron este tema nunca se han subido en el *Ferri*, sin embargo, todos más de alguna vez habían visitado Banjul y lo había visto, entre los por qué de registrar fotográficamente estos espacios fue: “-Porque el *Ferri* transporta cosas muy pesadas mi papá me lo dijo, y además no hay otro en el mundo igual”- “cerca está el mercado y también ahí puedes comprar muchas cosas que aquí no hay... como sábanas, bueno eso me dijo mi mamá”, “en el *Ferri* te puedes subir en carro... claro si tienes-”, “-puedes ver hipopótamos y monos-”, “-hay mucha gente-”, “- a mi me da miedo porque yo no se nadar-”.

Los niños que cubrieron este tema fueron: Hawa Sarr (45 fotografías), Modou Touray (40 fotografías) y Sanna Ceesay (21 fotografías), quienes dispararon alrededor de 115 fotografías. Se trató de una actividad programada fuera del horario de clases, empezamos alrededor de las 10:00 de la mañana y terminamos alrededor de la 1:00 de la tarde. Para llegar a Banjul nos transportamos en la furgoneta de la ONG Nakupenda Sana. Los comentarios previos a la llegada del lugar giraron en torno a las cosas que íbamos viendo por el camino, pues se trató de un recorrido aproximado de 45 minutos desde Lamin.

Los dos niños y la niña que tomaron las fotografías estuvieron acompañados en todo momento de un adulto. Tan solo bajarnos de la furgoneta, el adulto tenía instrucciones solo de proteger al niño o la niña de que no le quitaran la cámara, o guiarlos para que no se fueran a perder. La actividad tomaría el tiempo que los niños decidieran. Sanna Ceesay se

fue conmigo y visitamos primero las inmediaciones del *Ferri*, para que cuando llegara el *Ferri* estuviéramos presentes en el descenso y ascenso de las personas. El *Ferri* lo podíamos observar desde varios puntos, de tal manera que estábamos vigilantes de él.

Modou Touray estuvo acompañado de Mamadou Njie, representante de la ONG Nakupenda Sanna. Además para la presente investigación su aporte fue muy importante, ya que al ser gambiano nos abrió muchas puertas. Al igual que nosotros, ellos recorrieron parte de las inmediaciones en busca de tomas fotográficas.

Finalmente Hawa Sarr estuvo acompañada de Aldo Ruiz, fotógrafo y voluntario temporal de la ONG Nakupenda Sanna, quien también se sumó al programa y brindó apoyo y asesoramiento a los niños y niñas en la toma de fotografías. Ellos se concentraron más a petición de Hawa en el desembarque y procesamiento de los pescados y en su momento en el ascenso y descenso de la gente y vehículos del *Ferri*.

FICHA DE ACTIVIDAD

Nombre de la Actividad: Banjul-*Ferri*

Quiénes participaron: Hawa Sarr, Modou Touray y Sanna Ceesay

Cómo se plateó la actividad: La actividad surgió como parte de una anécdota del fin de semana, uno de los niños contó que el fin de semana había venido sus abuelos a visitarlos y que había tardado mucho porque el *Ferri* no podía salir. A raíz de ese comentario, los niños y niñas dijeron que ese era un tema que querían introducir en el temario.

Particularidades:

Papel de la investigadora o personal de apoyo: Como se trató de una actividad programada, mi papel fue gestionar el transporte los permisos, y organizar a las personas adultas

que nos acompañarían en esta actividad.
Qué hizo cada niño durante el desarrollo de la actividad: Los niños y niñas estuvieron todo el tiempo acompañado por un adulto. Pero tenían la absoluta libertad de fotografiar lo que ellos quisieran y que además se tomaran el tiempo que ellos decidieran.

Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Modou Touray, Hawa Sarr y zoover.com (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Modou Touray, Hawa Sarr y Sanna Ceesay (2010).



Sanna Ceesay (2010).
Fotografía Independiente.



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Modou Touray y Sanna Ceesay (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Sanna Ceessay (2010).

Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Modou Touray (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Hawa Sarr (2010).

5.5.3 Ceremony Name [Ceremonia del Nombre]

El *Ceremony Name* o la Ceremonia del nombre, es una de las más populares ceremonias en ese país, de acuerdo a las posibilidades económicas la gente suele festejarla de manera muy sencilla en el interior de su *campao* o bien un poco más elaborada. La ceremonia inevitablemente se realiza una semana después de que la madre dio a luz. La semana anterior la madre y el hijo estuvieron todo el tiempo encerrados en una habitación hasta donde les llevaban todos los alimentos. En la puerta de esa habitación se cuelgan normalmente algunas ramas de árboles para disimular el olor a sangre y con ello ahuyentar los malos espíritus.

Independientemente el día de la semana que sea, la ceremonia se tiene que celebrar, y en ocasiones suelen contratar música luz y sonido. Matan uno o dos corderos. Hay abundante comida y bebida entre otras cosas. Conforme los invitados van llegando se van sentando sin ningún orden, todos se van amontonando. Las mujeres de un lado y los hombres de otro. Normalmente los hombres son quienes tienen el mejor lugar del *campao*, sientan bajo la sombra o de algún toldo alquilado. Constantemente están haciendo te y les están ofreciendo.

La ceremonia comienza muy temprano, las mujeres del *campao* y las familias cercanas son las que mayormente se involucran, desde muy entrada la mañana empiezan a barrer, traer, sillas, preparar el fuego, limpiar las verduras, etc. Para que todo esté listo. Cabe señalar que para esta ceremonia no hay ningún horario. Las personas van llegando a lo largo de todo el día y se instalan en todas las habitaciones de la casa.

Los anfitriones por su parte se dedican a irles ofreciendo algo de comer. Tan sólo llegar la gente encargada de servir la comida te entrega una bandeja con un cuscus artesanal dulce. Posteriormente y conforme se acerca la hora

de la comida los platillos comienzan a variar, según el que la familia haya seleccionado para la ceremonia. Esto dependerá de las posibilidades económicas de cada quien. Puede que se sirva Benachile, que es un arroz rojizo con verduras y pescado. Domoda que es también platillos elaborado con base en arroz blanco cocido al vapor, pero el guisado que se pone sobre el arroz esta cocinado con cacahuets, por lo que su consistencia es un poco espesa y color marrón. También te pueden servir Chicken Yassa. Platillo servido sobre arroz color naranja con verduras. El pollo es marinado con cebolla, mostaza, limón y pimienta y frito en aceite.

A muchos de los asistentes nadie los invita en ocasiones. Pero se enteran porque a veces hay una persona que se dedica a gritar por las calles, quien ha nacido y celebrará en breve el *Ceremony Name*, o quien ha fallecido y está siendo velado en la casa de alguna familia, así como otras noticias relevantes. Cabe señalar que esta es una de las profesiones que poco a poco se está acabando, sin embargo en Lamin todavía puedes ver o escuchar a uno que otro *juglar* informando por las calles. Muchas personas traen presentes al niño o la niña o simplemente meten dinero en un sobre y se lo entregan a la madre.

Es muy normal también ver desde temprano el deambular de grupos de mujeres con altavoces cantando y amenizando el ambiente. A estas mujeres nadie las invita, se les conoce como *griots* (cantadoras, y cuya profesión es de familia), se dedican a recorrer comunidades en donde saben que se celebrara la ceremonia del nombre. Los cantos son improvisadas rimas, y con su peculiar forma de vocalizar entonan canciones que resaltan las cualidades de los padres, familiares o invitados a la fiesta a cambio de dinero que la gente les va dando.

Es importante recalcar la participación de los adultos mayores, pues son ellos los poseedores de todo el conocimiento y la experiencia de su cultura, son ellos quienes se encargan de transmitir dicha importancia a las nuevas generaciones. Son ellos quienes para empezar realizan una ceremonia en donde solo hay hombres encabezados por el *imán* (guía espiritual) de la comunidad. Dispuestos bajo la sombra de algún árbol, hablan sobre la importancia de esa tradición y recuerdan lo que el Corán dice al respecto. Después recuerdan la importancia de aceptar una nueva vida y del compromiso de cuidar a ese nuevo ser. Uno por uno los hombres van sugiriendo algún nombre que les gustaría que le pusieran al niño o la niña, y con la mano en alto le dan dinero al padre, quien a su vez les entrega una bolsa con algunos panecillos dulces y con un pequeño zumo de naranja.

Mientras tanto la madre desde temprano escoge los cinco o seis vestidos que usará a lo largo del día. Es tradición que cuando la gente comience a llegar, la madre del recién nacido haga su entrada triunfal varias veces a lo largo del día con diferentes vestuarios. Será la señal de que es una mujer fuerte, sana, guapa y que además presume de un cierto nivel económico al mostrar sus vestidos que normalmente complementa con zapatos y bolsos del mismo color, así como joyería diferente para cada atuendo.

Para los niños y niñas ésta es una de las ceremonias que más les gustan y de las más comunes en su entorno. Siempre hay alguien cercano que acaba de tener un bebé y por tanto celebrará. La cobertura fotográfica de este apartado estuvo siempre abierta. El registro se hizo en varias sesiones ya que independientemente del día de la semana que sea, la familia se ciñe a la tradición.

Entre los comentarios que surgieron a la hora de proponer este tema fue que explicaran primero qué era el *Ceremony Name*, y ellos respondieron que: “- es la ceremonia

en donde les ponen el nombre a los niños o niñas que acaban de nacer, pero la mamá lo escoge (el nombre)-”, “-la mamá se cambia tres o cuatro veces y siempre se ven muy bonitas, usan unos vestidos muy bonitos-”, “-hay mucha comida-”, “-también hay música-”, “-ahí estarán todos mis amigos para jugar y que me vean tomando fotos-”, “la pasamos muy bien”.

Para la cobertura fotográfica participaron varios niños y la actividad estuvo abierta durante todo el ciclo escolar, ya que siempre había alguien cercano que tendría alguna ceremonia de este tipo. Los niños y niñas que participaron son los siguientes: Jenaba Jatta (65 fotografías), Famara Keiteh (20 fotografías), Foday Sangyang (40 fotografías), Jarra Fall (80 fotografías), Maimona Jallow (76 fotografías), Mariama Conate (96 fotografías), Ndyé Anta Candeh (61 fotografías), Omar Keiteh (14 fotografías), Salieu Jong Jallow (66 fotografías) y Sanna Ceesay (156 fotografías). Fueron disparadas alrededor de 690 fotografías, de las cuales la gran mayoría se tomó en cuenta para realizar la siguiente selección, sólo un bajo porcentaje no se tomó en cuenta por razones técnicas.

FICHA DE ACTIVIDAD

Nombre de la Actividad: *Ceremony Name* o [Ceremonia del nombre]. Quiénes participaron: Jenaba Jatta, Famara Keiteh, Foday Sangyang, Jarra Fall, Maomona Jallow, Mariama Conate, Ndyé Anta Candeh, Omar Keiteh, Salieu Jong Jallow y Sanna Ceesay.

Cómo se planteó la actividad: Fue una de las actividades que primero salió como tema prioritario, por lo visto se trata de una de las actividades que los niños y niñas tienen muy presente en sus vidas. La actividad la planteó Babucar Susso porque en un par de días su iba a ser la ceremonia de hermanito.

Particularidades:

Papel de la investigadora o personal de apoyo: Como se trató de una actividad de las que se cubrió a lo largo del año, mi trabajo se centró en organizar los niños y niñas que cubrirían

dichas ceremonias, por grupos y en ocasiones por turnos.
Qué hizo cada niño durante el desarrollo de la actividad: Los niños y niñas para este tipo de actividades ya contaban con cierta experiencia por lo que al tratarse de ceremonias muy familiares y de la comunidad, no se corría ningún peligro, así que ellos ante tal confianza se perdían con las cámaras y al cabo de un rato regresaban con su material listo para revisión.



Mariama Conate (2010).
Fotografía Independiente.



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Jainaba Jatta (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Maimona Jallow, Jarra Fall y la autora (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de siete fotografías tomadas por Salieu Jong Jallow y la autora (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Mariama Korr y Jainaba Sarjo (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Sanna Ceesay y Foday Sanyang (2010).

5.5.4 La Circuncisión.

La circuncisión, es uno de los temas que está rodeado por mucha confusión, poca información y de un sincretismo por parte de la población de Lamin. Mientras que para unos pocos se trata de una cirugía necesaria para que en un futuro los niños no tengan infecciones, la mayoría de la población lo asocia con un acto religioso que exige el islam. Es ahí en donde empieza el sincretismo. Pues si bien el islam lo asocia con un acto de purificación, ellos lo relacionan con un acto de iniciación que empieza desde la persona que circuncida al niño. Los padres escogen un Marabú (brujo, curandero o hechicero) reconocido y con cierto prestigio. Tiene que ser un hombre que tenga buena mano para que en un futuro el niño sea un hombre muy fértil. A menudo esta ceremonia también la asocian con las primeras pruebas de resistencia física, dolor y coraje que los niños deben de pasar y que forjará el carácter del niño.

En torno a la circuncisión se realizan fiestas días antes, por lo que es muy normal que a lo largo de la semana se escuche a todas horas del día y de la noche los tambores y los d'jembe que anuncian la ceremonia. Normalmente las comunidades reúnen varios niños entre uno y diez años para que sean circuncidados por el mismo marabú ayudado por los padres y vecinos. La presencia de los *kankurangs* es indispensable en la ceremonia, se trata de hombres disfrazados con raíces teñidas de rojo o marrón y a quienes la población les atribuye cierto poderes. Estos hombres se encargarán de día y noche estar ahuyentando a los malos espíritus, para ello realizan danzas manezadoras y hacen sonar los machetes. La presencia de los *konkurangs* estará desde que se anuncia el día de la circuncisión de los niños y se extiende hasta el día que el último niño sana. Si durante esas semanas ningún niño tiene infección, se dice que fue un buen trabajo de los *konkurangs* quienes con sus poderes se encargaron de ahuyentar a los malos espíritus, pero si de lo

contrario alguno de los niños se infecta las danzas y cantos se realizaran con mayor fuerza y frecuencia para mantener alejada la maldad.

La tradición de este personaje y sus danzas y bailes, según cuentan los aldeanos, se remonta a sus antepasados, quienes se internaban en la selva o al río en compañía de los iniciados y los guardianes o vigilantes en una procesión. El rito se ha tenido que adaptar a las características de la población actual, intentando no perder su esencia. El *Kankurang* es el responsable del orden y la justicia, y el exorcismo de los malos espíritus. Como tal, transmite y enseña un conjunto complejo de habilidades y prácticas que constituyen la base de la identidad cultural de mandinga.

A diferencia de otras ceremonias, la circuncisión no es una fiesta a la que se invite a todo mundo, es muy raro que en estas ceremonias se permita el acceso a extranjeros, salvo que se trate de cónyuges de otros países que aceptan este tipo de rituales, o como en el caso nuestro que tuvimos acceso gracias a los niños quienes tomaron las fotografías, ya que en nuestro caso la toma de fotografías estuvo restringida. En el ritual, lo que más llama la atención es la música, cantos y danzas, además de los disparos que eventualmente un par de hombres hacen al aire con rifles de salva adornados con hojas verdes. Todo este acompañamiento tiene como objetivo alejar las fuerzas malignas de los niños circuncidados ya que este momento concretamente es crucial por la vulnerabilidad a la que están expuestos los niños, y es ahí en donde cualquier maldición o brujería puede llegar a la familia a través del niño.

El desfile regularmente pasa de casa en casa de los circuncidados, el *Kankurang* está siempre acompañado por sus bailarines, así como de los aldeanos que respetuosamente siguen sus acciones y lo acompañan con canciones y bailes. Sus apariciones son interrumpidas danzas. Sus seguidores,

armados con palos y hojas de Palmira van marcando la cadencia de sus canciones y tambores.

Para los niños y niñas de Lamin, se trata de una ceremonia en donde les hacen “-herida en el pene a los niños, para que sean más fuertes-”, “-el *kankurang* es un personaje con poderes-”, “-a veces hasta vuela-”, “-a mi me da miedo que se me acerque, yo me escondo-”, “-yo quiero ser *kankurang*-”.

Como ya lo dije, al ser una ceremonia tan privada sólo tuvimos oportunidad una sólo vez de asistir a fondo en este ritual, por lo que se trató de una actividad programada y que se llevó a cabo en Tanji, un poblado a unos 45 minutos de Lamin. Los niños que cubrieron la actividad fueron Fansu Sonko (122 fotografías) y Sanna Ceesay (35 fotografías), que arrojaron aproximadamente 160 fotografías. Cuando llegamos al lugar Sanna no estaba seguro de querer tomar fotografías, la presencia de los *kankurangs* le daba miedo, sin embargo, al cabo de un rato cuando se sintió más seguro, decidió hacer algunas fotografías, pero sin alejarse demasiado del equipo de adultos que acudimos a ese evento.

Fansu por su parte, tan pronto paró la furgoneta se desapareció de mi vista por más de 45 minutos, eventualmente lo veía que entraba y salía, corría hablaba con algunos hombres y mujeres y volvía a desaparecer. En un momento determinado vi que alguien lo empujó y cayó al piso al tiempo que soltó la cámara, tardé unos minutos en abrirme pasó entre los tumultos de personas hasta llegar con él, pero cuando finalmente llegué al lugar Fansu se había ido. Finalmente decidimos esperarlo bajo la sombra de un árbol en el patio central. Fansu fue capaz de entrar hasta el lugar mismo en donde tenían reunidos a todos los niños que acaban de circuncidar. Tomó fotografías de los hombres que habían participado en la operación y se coló en todos los rincones del *campao*, sin lugar a dudas este fue un excepcional trabajo.

FICHA DE ACTIVIDAD

Nombre de la Actividad: La circuncisión

Quiénes participaron: Fansu Sonko y Sanna Ceesay

Cómo se plateó la actividad: Fue Fansu quien hizo la invitación, pues en su *campao* iban a realizar la circuncisión masiva de su comunidad, así que él fue quien además escogió al amigo que quería que lo acompañase ese día, que en este caso fue Sanna. Es una ceremonia en donde los extranjeros y/o las personas ajenas a esa comunidad no tiene cabida.

Papel de la investigadora o personal de apoyo: Fue meramente de acompañamiento, y de vigilar a la distancia que los niños no tuvieran algún problema técnico con la cámara.

Qué hizo cada niño durante el desarrollo de la actividad: Fansu tan pronto paramos la furgoneta desapareció de mi vista y se dedicó a tomar fotografías. Sólo lo veía de manera esporádica entrando o saliendo. Sanna en principio fue un poco más tímido y lo incomodaba la presencia del *kongkurang*, pero poco a poco fue adquiriendo confianza y sin despegarse demasiado del grupo de adultos que íbamos hizo sus tomas fotográficas.



Landeros, I. (2012)
Provocando al Konkurang
Foto Independiente.





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Fansu Sonko (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cinco fotografías tomadas por Fansu Sonko (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cinco fotografías tomadas por Sanna Ceesay (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Fansu Sonko (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Fansu Sonko (2010).

5.5.5. Cultivo. Las Mujeres Cultivadoras.

Al llegar a Lamin viniendo desde Banjul, y luego de unos minutos de viaje en una de las pocas vías pavimentadas que existen, salta a la vista un par de grandes espacios de tierras cultivadas, que rompen con todo el paisaje que durante el trayecto de Banjul al aeropuerto se realiza, en dicho recorrido, encuentras casas con la construcción típica de *campaos*, pequeñas tiendas, así como una infinidad de puestos ambulantes dispuestos a ambos lados de la carretera que conforme te adentras a la comunidad de Lamin van cambiando la temática de venta. Es decir, en los puestos que están muy cerca de Banjul puedes encontrar televisores, neveras, muebles y enseres de casa, todo de segunda mano, luego se va modificando y encuentras los clásicos carritos con naranjas, manzanas, mangos, papayas, plátanos, agua para beber en bolsitas, niños ofreciendo cacahuets, y rebanadas de coco, etc.

La temática te va adentrando hasta el centro de las comunidad en donde encuentras escuelas, más *campaos*, talleres de costura, carpinterías, mezquitas, en pocas palabras, poco a poco te internas en el entramado social que conforma la sociedad gambiana. Cuando crees que los has visto todo brincan esas dos grandes extensiones de tierra perfectamente sembradas, y aun en pleno rayo de sol siempre ves a las mujeres trabajando. Cuando preguntas que es eso? La respuesta al principio es incomprensible: “son las mujeres cultivando”, no es sino hasta que te adentras en la comunidad cuando entiendes que se trata de un espacio, por el que las mujeres gambianas pelearon hartas de no tener que comer y de no tener comida para sus hijos. Hartas de que sus esposos no tengan trabajo. Así que un buen día ellas se organizaron y empezaron a sembrar. Cuando los dueños empezaron a ver la proliferación de las tierras que por años habían estado inactivas, las echaron, pero ellas no desistieron y volvieron a

sembrar, las volvieron a echar, y ellas volvieron a empezar, hasta que el asunto llegó hasta el presidente de Gambia y fue él quien decidió donar esas tierras para esas mujeres y sus familias hace aproximadamente diez años. Desde entonces a la fecha el asunto ha proliferado, ahora ellas, no solo siembran y se llevan a su casa algunos de los productos cosechados, sino que también venden en una pequeña cooperativa que ellas formaron. Aunque poco pero ahora tienen una pequeña entrada de dinero. Lo más importante es que su ejemplo sirvió para que más mujeres de comunidades aledañas hicieran lo mismo.

Muchas de esas mujeres son las madres de varios de los alumnos y alumnas que participaron en esta investigación, y gracias a la cooperación de los niños y niñas en este proyecto permitieron el acceso a su centro de trabajo, y además apoyaron a los niños y niñas para dispararan algunas fotografías. Se trató de una actividad programada que se realizó dentro del horario de clases y en la que participaron Fatou Badjie (48 fotografías) y Malang Bojang (53 fotografías). En total realizaron alrededor de 110 imágenes de las cuales casi todas se tomaron en cuenta para realizar el siguiente FotoEnsayo.

La visita a las parcelas de las Mujeres cultivadoras estuvo apoyada por Pepa Cordero, cooperante de la Ong Nakupenda Sanna quien estuvo al lado de Fatou apoyándole y asesorándole en el levantamiento de imágenes. Por mi parte yo estuve con Malang quien realizó un largo recorrido acompañado por su abuela, una de las fundadoras de esas parcelas.

FICHA DE ACTIVIDAD

Nombre de la Actividad: Cultivo. Las Mujeres Cultivadoras.

Quiénes participaron: Fatou Badjie y Malang Bojang

Cómo se plateó la actividad: La abuela de Fatou forma parte de las mujeres que fundaron estas parcelas, así que fue ella quien entusiasmo al grupo para cubriera esa actividad, además de que se trata de unas parcelas que están al lado de la comunidad y que todo mundo conoce.

Particularidades:

Papel de la investigadora o personal de apoyo: Organizar con quienes asistirían a cubrir esta actividad y así decidir qué adulto nos acompañaría para auxiliar al niño o la niña en caso de algún fallo técnico.

Qué hizo cada niño durante el desarrollo de la actividad: Fatou se desenvolvió con toda soltura, pues más que nadie conocía el espacio porque cientos de veces ha estado ahí acompañando a su abuela. Para Malang el indagar visualmente el espacio le tomó un poco más de tiempo, pero finalmente ambos hicieron una cobertura fotográfica muy buena.



Fatou Badjie (2010)
[La siembra] Foto
Independiente.





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Fatou Badjie y amigos degambia.com (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Fatou Badjie (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Fatou Badjie y Malang Bojang (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Fatou Badjie , Malang Bojang y amigosdegambia.com (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Fatou Badjie y Malang Bojang (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Malang Bojang (2010).

5.5.6. El Matadero

El matadero llamado Kanilai Family Farmer, son dos grandes extensiones de tierra ubicadas a ambos lados de la carretera que conecta el aeropuerto y Banjul; se trata del más grande negocio al que acuden casi la mayoría de vendedores y compradores de carne del país. Ahí se puede encontrar vacas, corderos y chivos, de todos los tamaños y colores. También es muy normal ver a las afueras de ese matadero unas improvisadas casetas hechas de madera a manera de carnicerías, en donde exhiben grandes trozos de carne topados de moscas. Se ubica justo al lado de las parcelas de las mujeres cultivadoras, esta además de camino a Lamin.

El matadero fue uno de los temas propuestos por los niños y niñas quizá por la cercanía de su comunidad. Además se trata también de un espacio que no es ajeno a ellos y ellas, pues en algunas ocasiones las maestras de la escuela los llevan de excursión ahí para que vean los animales.

Se trató de una actividad programada dentro del horario de clases que cubrieron Adama Ndong, quién realizó 116 fotografías y N dye Anta Candeh disparó 80 impresiones. La actividad estuvo apoyada por Pepa Cordero y Lorena, cooperantes de la ONG Nakupenda Sana.

Cuando se propuso el tema los niños y niñas nunca asociaron el concepto de matadero, para ellos y ellas solo les parece un como: “-donde se venden corderos-”, “-esta bonito porque hay muchos muchos animales-”, “-puedes tocar a los animales, no se van-”, “-les puedes dar comida-”, “-un día mi papá compró ahí la carne por hubo fiesta en mi casa-”. De alguna manera ellos tenían razón, el personal que trabaja en el matadero les permitió el libre acceso a todas las instalaciones, o casi todas, ni los niños ni el personal hizo mención alguna sobre el lugar donde sacrifican a los

animales.

FICHA DE ACTIVIDAD

Nombre de la Actividad: El Matadero

Quiénes participaron: Adama Ndong y N dye Anta Candeh.

Cómo se planteó la actividad: Cuando se planteó la cobertura de las parcelas de cultivo, los niños y niñas también asociaron que el Matadero se encontraba al lado, por lo que decidieron que también se incluyera en el temario. Cabe señalar que éste se trata de un lugar en otras ocasiones ya habían visitado como parte de una excursión que realizó la escuela.

Particularidades:

Papel de la investigadora o personal de apoyo: En este caso particular solo organicé el grupo, ya que con la ayuda de las dos voluntarias españolas se hizo el acompañamiento al lugar.

Qué hizo cada niño durante el desarrollo de la actividad: El niño y la niña ya conocían el lugar por lo que solo fue cuestión de que dispararan las cámaras para registrar lo que pasa en el interior del matadero.



Adama Ndong (2010).
Fotografía Independiente.



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Adama Ndong y Ndyé Anta Candeh (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Adama Ndong y Ndyé Anta Candeh (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Adama Ndong y Ndeye Anta Candeh (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Adama Ndong y Ndyé Anta Candeh (2010).

5.5.7 Los Mercados

Los mercados en Gambia son de muchas formas, pequeño, grandes, por secciones, solo de alimentos, solo de artesanías o solo para turistas por nombrar algunos. Los hay improvisados, hasta los establecidos que cuentan con una estructura de cemento y techo de lámina. Debo de decir que la única diferencia entre todos ellos, es que unos desaparecen por las noches, y otros, cuenta con mesas de material que dan cuenta de su uso, de ahí en fuera todos son iguales, es decir, pequeños espacios con montoncitos de cosas apiladas, moscas, ruido, calor y tumultos de gente por donde quiera.

Recorrer los mercados de Gambia es todo un acontecimiento. Es un aglomeramiento de cosas, olores, sudores, voces, ruidos... un caos, todas las personas se te acercan para ofrecerte algo, o para conseguirte lo que necesites, si accedes, cometes el primer error, porque durante todo el tiempo que dure tu recorrido tendrás a tus espaldas un grupo de cinco o seis personas siguiéndote, intentando descifrar tu conversación para traducirla a algún producto que quizá quieras comprar, y no descansarán hasta que compres algo.

Normalmente al ingreso de los mercados hay algunos puestos ambulantes pequeños que ofrecen productos diversos, lo interesante de estos puestos es el ingenio de sus dueños, quienes para evitar los rayos de sol se refugian a la sombra más cercana, desde donde observan su puesto, mismo que dejan a cargo de un altavoz que una y otra vez repite los artículos y las ventajas que ofrece.

Los lugares donde se venden pescado y/o productos del mar o del río, normalmente están llenos de moscas que impiden ver lo que realmente se vende. Para escoger algún

pescado es necesario primero espantar todas las moscas para elegir tu pieza. Todas las cosas comestibles se venden por montoncitos, de acuerdo al número de tomates, patatas o cebollas, es el precio, no existe el kilo o medio kilo, existen un puño, dos o tres según lo que quieras comprar. Cuando los alimentos son más pequeños, entonces utilizan como medida un bote y el precio depende si te lo dan completo, a la mitad o una cuarta parte, esto se utiliza normalmente para cosas como granos y hiervas, como la Jamaica, baobab o hojas de árboles que te sirven como té, frijol, garbanzo, lentejas y arroz, entre otras. Los productos alimenticios tienen un precio establecido a diferencia de todos los productos que se ofertan, de los cuales puedes regatear hasta conseguir el mejor costo.

Aunque pueda parecer caótico todos los puestos del mercado deben de contar con las reglas mínimas de higiene, así como un permiso especial, en donde indica que no deben sobrepasar el perímetro establecido por las autoridades y que han pagado el uso correspondiente del suelo. Sin embargo, parece que nadie cumple con esas reglas, ya que depende de la temporada del año los puestos proliferan, es decir, cuando es temporada de mango, todas las personas que tienen mangos en su casa salen a venderlos y se ponen en donde se puedan colar, echan mano de alguna mesa vieja, y si no hay más un costal puesto en el suelo en donde exhiban su productos es suficiente.

Se trata de uno de los trabajos que ocasionalmente todas las personas pueden hacer o al que cualquier miembro de la familia puede recurrir para ganarse temporalmente un poco de dinero. En algunas ocasiones todos los miembros de la familia intervienen en este negocio, por lo que es usual ver

que los niños o niñas de la familia no asistan a la escuela por quedarse a vender el producto.

Los niños y niñas consideran que los mercados es el centro en donde se mueven muchos productos que se consumen en casa, así como uno de los lugares en donde algunos de sus padres trabajan. Ellos y ellas consideran que ahí es: “-donde puedes comprar que comer-”, “-mi mamá vende bocadillos ahí-”, “-la mía pescado”, “-mi mamá vende hielos de sabores-”, “-si necesitas ropa ahí la puedes comprar, mi mamá me compró zapatos un día-”, “mi hermano me manda a comprar crédito para su móvil-”, “-hay muchas cosas, muchos colores-”.

La cobertura fotográfica de los mercados estuvo a cargo de Hawa Sarr (42 fotografías), Fansu Sonko (20 fotografías), Modou Touray (15 fotografías) y Sanna Ceesay (10 fotografías). Para realizar la visita se hizo en dos partes Hawa y Modou hicieron el levantamiento de imágenes mientras visitamos también el *Ferri* en Banjul por la cercanía de uno de los mercados más grandes de Gambia el Albert Market. Posteriormente cuando asistimos a Tanji a la ceremonia de Circuncisión Fansu y Sanna visitaron también el mercado de Tanji que es uno de los más populares para los turistas.

Las visitas estuvieron acompañadas por Mamadou Njie, representante de la ONG Nakupenda Sanna en Gambia. Aldo Ruiz, fotógrafo y voluntario temporal de la misma ONG, así como mi presencia.

FICHA DE ACTIVIDAD

Nombre de la Actividad: Mercados

Quiénes participaron: Hawa Sarr, Fansu Sonko, Modou Touray y Sanna Ceesay.

Cómo se plateó la actividad: La actividad se planteó durante la clase que destinamos para armar el temario Modou fue

quien dijo que al le gustaría tomar fotos de su madre en su trabajo. La madre vende bocadillos en el mercado de Lamin, de ahí los niños y niñas decidieron que sería una buena idea dedicar un apartado fotográfico a los Mercados.

Papel de la investigadora o personal de apoyo: Como no se trató de una actividad programada sino de las que estuvieron abiertas durante todo el año, mi papel fue sobre todo indagar un poco si salíamos de excursión, si por ahí cerca había algún mercado para que los niños y niñas pudieran registrarlo.

Qué hizo cada niño durante el desarrollo de la actividad: Debido a que se cubrieron durante diferentes días y en ocasiones paralelamente con otra actividad, los niños y niñas que participaron en este tema se desarrollaron con soltura.



Landeros, I. (2010). *Av. Principal. Fotografía Independiente.*

Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Fansu Sonko y viajeros.com (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Fansu Sonko (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Hawa Sarr y Sanna Ceesay (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Hawa Sarr y Fansu Sonko (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Hawa Sarr (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Sanna Ceesay y Fansu Sonko (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Hawa Sarr, Sanna Ceesay y Fansu Sonko (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Sanna Ceesay y Fansu Sonko (2010).

5.5.8. Río y Pesca

Lamin es el paso obligado para uno de los accesos al río Gambia, lugar a donde muchos pobladores se desplazan para pescar, ya que se trata del sitio más cercano para acercarse un poco de comida a su hogar y si se puede, también para vender. Hace poco más de 20 años un extranjero compró una gran franja de manglares en donde existía la única entrada al río que los pobladores había hecho de manera muy rudimentaria, y la convirtió en uno de los pocos lugares turísticos con los que actualmente cuenta Lamin. Se estableció un embarcadero que funciona como restaurante, y desde donde se puede contratar algunos viajes en barcos o veleros para recorrer el río que cruza todo el país.

De entre los tupidos manglares que conformaban el terreno, se levanta una estructura de madera al más puro estilo campamento inglés. Por situarse en lo alto puedes admirar toda la belleza que rodea el sitio, además por las mañanas se acercan algunos monos amarillos para ver si hay algún turista que les de comer. Hay un muelle que también es utilizado por los pescadores de la zona, quienes ofertan de manera más económica viajes en sus canoas, o pescado a un precio razonable.

El pescado es una de los alimentos básicos en la dieta gambiana, por lo tanto el ser pescador es también un oficio recurrente para la mayoría de los pobladores de Lamin que no consiguen otro trabajo. El Padre de Nenneh Tiana fue quien nos proporcionó todos los medios para realizar una excursión y quien nos facilitó toda la ayuda posible para que los niños y niñas nos mostraran con fotografías la importancia de este sitio en la vida de la comunidad. Además el padre de Nenneh explicó a los niños cómo y dónde se hacía la pesca, además nos dio un recorrido corto por el río. Paseo por el que normalmente los turistas pagan alrededor de 500 dólasis. Durante la excursión los niños y niñas pudieron observar

algunas aves, monos y con mucha suerte hipopótamos en su estado salvaje.

El paseo duró aproximadamente una hora, tiempo suficiente en que nos sumergimos en las aguas grisáceas y apacibles del caudaloso río, desde donde percibes la vegetación típica africana, también escuchas con frecuencia el graznar de un ave, o el alboroto de los monos de espalda amarilla y roja. Dependiendo la hora y que tan adentrado estés en el río, es normal también observar en las lejanas llanuras algunas hienas en busca de comida, cosa que no nos sucedió.

Para la excursión estuve acompañada del Padre de Nenneh Tiana, el señor Mafu Tiana, Mariama Manga profesora de tercer grado de preescolar y yo. Los niños que asistieron a esta excursión programada fueron Babucar Susso (94 fotografías), Isatou Ceesay (65 fotografías), Modou Touray (193 fotografías) y Nenneh Tiana (43 fotografías).

Fue un día muy caluroso en el que para llegar a Lamin Lodge tuvimos que viajar en una carreta jalada por un burro porque no tuvimos otra alternativa. Aunque de regreso hubo un grupo de turistas que nos dieron un aventón a la escuela. Pese a que la distancia no es mucha si se hacen alrededor de 45 minutos andando desde la escuela hasta Lamin Lodge, y a pleno rayo del sol no es muy recomendable.

Durante el paseo en la barca turística que el padre de Nenneh nos consiguió con un amigo para que no tuviéramos que pagar nada, Isatou se empezó a marear y no pudo continuar con las fotografías. La maestra Mariama Manga iba un poco asustada porque no sabe nadar y le daba pánico que la balsa se fuera a volcar. De ahí en fuera los niños y niñas disfrutaron mucho el paseo. El tema estuvo propuesto

concretamente por Nenneh Tiana apoyada por todos sus compañeros, ella fue quien dijo: “Quiero ir a Lamin Lodge, mi padre nos puede ayudar, él ahí trabaja y es muy bonito-”, “Ahí se pueden ver monos-”, “-Yo nunca he ido, pero mi hermano dice que es muy bonito, el trabaja ahí con los *tuobabs*-”.

Fue una de las prácticas fotográficas más entretenidas, los niños y niñas dispararon alrededor de 400 fotografías. En este sitio no hubo necesidad de andar atrás de ellos y ellas cuidando el equipo fotográfico, los estudiantes se movieron por todo el lugar con mucha libertad y seguridad.

FICHA DE ACTIVIDAD

Nombre de la Actividad: Río y Pesca

Quiénes participaron: Babucar Susso, Isatou Ceesay, Nenneh Tiana y Modou Touray.

Cómo se plateó la actividad: Nenneh fue quien plateó la visita al centro de trabajo de su padre, explicó que su padre era pescador en Lamin Lodge y que ella deseaba hacerle algunas fotografías. Los niños y niñas estuvieron de acuerdo, ya que se trata de un lugar muy conocido por la comunidad.

Particularidades:

Papel de la investigadora o personal de apoyo: Fue una actividad programada, que además se realizó con todo el apoyo del padre de Nenneh Tiana, a quien recogimos en su casa para trasladarnos hasta Lamin Lodge. En esta ocasión mi papel fue de escuchar y acompañar a los niños en esta actividad.

Qué hizo cada niño durante el desarrollo de la actividad: Como se trata de un lugar que los alumnos conocen la mayoría de los niños y niñas se dejaron guiar por el padre de Nenneh, quien les fue mostrando cómo pescaba y qué había en los alrededores del río. Finalmente hicimos un recorrido a pie en el muelle. Los niños y niñas de manera independiente dispararon fotos de lo que ellos y ellas creían que era importante.



Landeros, I. (2010) *Reflejos de Lamin Lodge. Fotografía Independiente.*

Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Nenneh Tiana (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Nenneh Tiana, Babucar Susso y Isatoy Ceesay (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Babucar Susso (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Nenneh Tiana y zoover.com (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por, Babucar Susso y Modou Touray (2010).

Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Nenneh Tiana y Modou Touray (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Babucar Susso zoover.com (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Modou Touray y Zoover.com (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por, Babucar Susso y Nenneh Tiana (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por, Babucar Susso y Isatou Ceesay (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por, Babucar Susso, Modou Touray, Isatou Ceesay y zoover.com (2010).

Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Modou Touray (2010).





Isatou Ceesay (2010)
Fotografía Independiente.





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Babucar Susso, Modou Touray y Isatou Ceesay (2010).

Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Modou Touray y Babucar Susso (2010).





Isatou Ceesay (2010)
Fotografía Independiente.





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por, Nenneh Tiana y Isatou Ceesay (2010).

5.5.9 Pinturas y Anuncios

Las pinturas realizadas artesanalmente a manera de anuncios en la mayoría de los negocios que hay en Gambia es algo muy típico y que visualmente llama mucho la atención tan pronto llegar a ese país. Los espectaculares computarizados, los carteles en donde se nota el procesamiento informático que hay detrás de cada anuncio comercial tan común en las grandes ciudades industrializadas, es algo que no con mucha frecuencia se ve en Gambia. Si existe una pequeña parte en donde se pueden ver esa clase de publicidad y es más bien en la zona turística donde los rótulos de los negocios, o los anuncios de espectaculares, utilizan las típicas luces neón, logotipos acordes a todo el concepto de la imagen de la empresa, y todos esos anuncios publicitarios tan conocidos para los que vivimos en occidente o en algunos países americanos.

Como se mencionó en páginas anteriores el desarrollo de las tecnologías no ha alcanzado su plenitud en Gambia, entre otras cosas por la empobrecida economía que tienen y que se refleja, entre otras cosas en los anuncios comerciales que utilizan. Se trata de una publicidad muy económica y duradera, por lo que podemos verla por todas partes y que además da cuenta de un oficio que quizá en muchas ciudades industrializadas ya ha desaparecido: el de pintor de bardas. Las pinturas que hay son en su mayoría con poco texto y ricas en objetos y colores, que explican claramente lo que se oferta en el interior de cada negocio, tenemos entonces que si en la fachada aparecen vestidos, camisas o pantalones, se trata de un taller de costura, si en cambio aparece un hombre y una mujer con peinados perfectos, y cortes de cabello impecables, además de algunas tijeras o manos con uñas, se trata de alguna estética de belleza.

La importancia de este tipo de anuncios es el toque pintoresco que aporta y que se puede observar en todo lo

ancho y largo de ese país, aún en las comunidad más alejadas llama la atención, las pinturas artesanales de las grandes compañías refresqueras reconocidas internacionalmente como la coca cola, es curioso ver que estas empresas recurren a esta tradicional manera de comercializar sus productos.

La idea de fotografiar los anuncios la tuvo Babucar Susso luego de hacer algunas fotografías en Lamin Lodge, propuso que “-los niños de otros países que no hablan nuestro idioma deben saber en dónde pueden comprar cosas-”, “-en la entrada de mi *campao* hay un taller de costura, yo puedo hacer una foto-”.

Esta fue una de las prácticas estuvo abierta durante todo el ciclo escolar, ya que en nuestras excursiones íbamos llenando poco a poco este rubro con fotografías tomadas por los niños y niñas. Los que participaron fueron Hawa Sarr (2 fotografías), Jainaba Sarjo (32 fotografías), Mariama Korr (44 fotografías), Nyde Anta Candeh (6 fotografías) y Adama Ndong (4 fotografías). En total se dispararon alrededor de 95 fotografías de las cuales un porcentaje muy reducido fueron descartadas por razones técnicas.

FICHA DE ACTIVIDAD

Nombre de la Actividad: Pinturas y Anuncios

Quiénes participaron: Hawa Sarr, Jainaba Sarjo, Mariama Korr, Ndye Anta Candeh, y Adama Ndong.

Cómo se plateó la actividad: Este fue uno de los últimos temas que se planteó, fue Babucar Susso quien hizo la propuesta, un día mientras estábamos de excursión un turista francés me preguntó dónde podía conseguir hilo y agujas en Lamin, intente explicarles específicamente en que tienda del

mercado, pero me fue difícil. Luego de esta conversación, Babucar sugirió que deberíamos de tomar fotos de los anuncios de las tiendas, porque así es más fácil que la gente sepa en donde se venden determinados productos. En lo sucesivo los niños y niñas fueron haciendo fotografías.

Particularidades:

Papel de la investigadora o personal de apoyo: Al tratarse de una actividad sin programación, mi papel fue sugerir durante las excursiones que no olvidaran tomar fotos de los anuncios, si es que había, o bien a la hora de seleccionar el material, preguntaba a los niños y niñas si estaban de acuerdo que determinada foto pasara a la sección de anuncios y pinturas. Qué hizo cada niño durante el desarrollo de la actividad: Los estudiantes buscaban libremente la locación o en ocasiones ellos y ellas preguntaban si podíamos parar para que hicieran alguna fotografía.



Cita Visual Literal. Photo Logan Hicks. (2011).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Adama Ndong, Jainaba Sarjo y Ndye Anta Candeh (2010).

Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Hawa Sarr, Mariama Korr y Adama Ndong (2010).

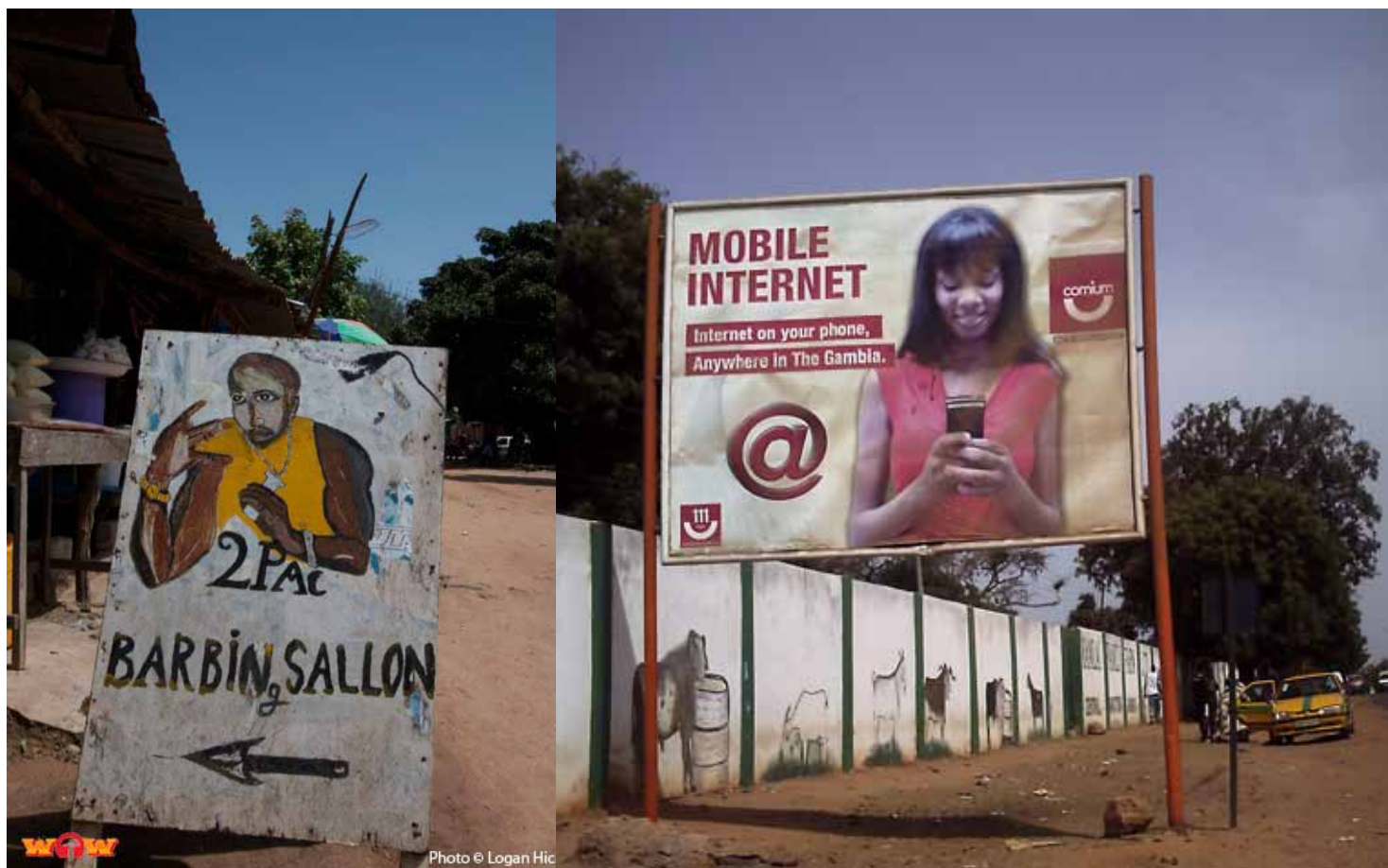




Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Mariama Korr (2010).

Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Jainaba Sarjo y Mariama Korr (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Jambang Jobateh y Photo Logan Hicks.com (2010).

5.5.10 Playas y Turismo

Gambia a diferencia de otros países del África negra es uno de los pocos que cuenta con unas cuantas playas turísticas con cadenas hoteleras de prestigio internacional. Regularmente a estas playas se accede por los ingresos turísticos, algunos de los cuales están restringidos solo a los huéspedes de los hoteles o a la gente blanca, los gambianos pueden acceder siempre y cuando vayan acompañados por algún turista, de lo contrario, no se les permite la entrada.

Las playas de los hoteles lujosos, suelen tener todas las comodidades de su tipo: limpias, perfectas tumbonas con sus parasoles casi nuevos, servicio de bar con bebidas internacionales a todas horas del día, masajes, camareros disponibles hasta donde te encuentres y restricción de paso a vendedores ambulantes y personas ajenas al hotel, entre otras cosas. Luego también están las playas públicas, pegadas casi a los lujosos hoteles, pero que cuentan con restaurantes más sencillos, camastros rústicos, y un montón de pequeños puestos de lámina o madera en donde se venden zumos y frutas naturales. Si te instalas desde alguno de éstos restaurantes locales, desfilan frente a ti toda clase de vendedores, desde los que te ofrecen favores sexuales hasta los que ofertan, paseos a caballo, alguna pieza musical con Cora o con d'jembe, trencitas en tu pelo, artesanía, collares, zapatos, comida, etc.

Por las mañanas es normal que las playas luzcan semivacías y que se vea la presencia casi exclusiva de extranjeros. Por la tarde a partir de las 5 o 6 de la tarde, comienzan a llegar familias completas con sillas, mesas,

tapetes y alguna radiograbadora a todo volumen, que abarrotan el lugar. El panorama se transforma inmediatamente, ves niños correr, gente charlar, chicos jugando futbol, mujeres y hombres bailando. La fiesta dura hasta el anochecer, momento en el que la algarabía casi al mismo tiempo se disuelve, tan pronto como llegó se esfuma, dejando basura como la única evidencia de su paso por las playas de Gambia, basura que a nadie le interesa limpiar ya vendrán las olas, o los animales y se la llevarán.

Para los niños fotografiar este espacio representaba algo lejano, algo que no visitan con demasiada frecuencia, solo en ocasiones especiales, la mayoría de los alumnos lo asoció con alguna fiesta, o con la visita de algún familiar que viene del extranjero y que desea hacer una convivencia familiar y de amigos en la playa. Sus comentarios estuvieron más enfocados a sus recuerdos: “-la playa si porque ahí uno se divierte mucho, yo fui cuando vino mi tío-”, “-yo no he ido pero mi mamá me dijo que hay mucha agua, ella fue con su hermana-”, “ahí puedes jugar futbol, yo fui con mi familia-”, “-había un caballo en el agua-”, “-mi mamá saca pescado cuando vienen los botes-”.

El viaje a las playas turísticas se trató de una excursión programada en la que participaron Jambang Jobateh (22 fotografías), Jainaba Sarjo (71 fotografías), Mariama Korr (18 fotografías) y Omar Keiteh (32 fotografías). Jainaba Sarjo fue quien propuso el tema, aunque ella nunca había estado en la playa, sin embargo, fuera de clases y antes de proponer el tema ante todos los niños y niñas ella comentó conmigo la intención de hacer fotografías en la playa, cuando le pregunté por qué, ella me dijo que el director de la escuela (Essa Touray), tiene una fotografía en su oficina y que a ella le parecía muy bonita porque la gente se veía divertida y estaba sonriendo. Fue así como se propuso el tema. Fue uno de los

sitios que los niños y niñas disfrutaron más, tan solo llegar los niños no se acordaron de las cámaras fotográficas corrieron directamente hacia el agua, exploraron el lugar y jugaron mucho. Finalmente cuando se llegó el momento de tomar las cámaras, ellos y ellas no necesitaron compañía cada uno tomó su camino y tiró las fotografías que consideraron merecían la pena. Durante la visita Mamadou Njie, el representante de Nakupenda Sanna en Gambia, y yo nos sentamos y a la distancia y observamos como los niños y niñas se dedicaban a tomar las fotografías con mucha tranquilidad. Fue una de las pocas veces que vi tan feliz a Jainaba Sarjo.

Luego de aproximadamente 3 horas en la playa, y luego de que los niños y niñas terminaran de hacer fotografías nos marchamos. La práctica arrojó alrededor de 150 fotografías.

FICHA DE ACTIVIDAD

Nombre de la Actividad: Playas y turismo

Quiénes participaron: Jambang Jobarteh, Jainaba Sarjo, Mariama Korr y Omar Kieteh.

Cómo se plateó la actividad: Jainaba y otras niñas fueron quienes propusieron que se incluyera esta actividad, pues dijeron que hacía poco unos voluntarios habían llevado algunos niños de la escuela a jugar futbol a la playa y habían visto muchas cosas bonitas.

Particularidades:

Papel de la investigadora o personal de apoyo: La sesión se trató de una actividad programada en un fin de semana. Se contó con el apoyo del representante de Nakupenda Sanna Mamadou Njie para cuidar a la distancia a los niños y niñas.

Qué hizo cada niño durante el desarrollo de la actividad: Lo primero que cada niño y niña hicieron fue disfrutar enormemente de la experiencia de estar en el mar de bañarse en las olas. Largo rato estuvieron todos juntos con Mamadou disfrutando del mar. Luego cada uno decidió por tiempo cuándo quería tomar las fotografías. Tanto Mariama

como Jainaba con total autonomía caminaron a diferentes lugares y a ratos se me perdieron de vista. Los niños por su parte no se distanciaron demasiado, de hecho Omar me pidió que lo acompañara hasta el puesto de socorro donde disparó varias fotos.



Cita Visual Literal. Zoover .com W(2011).



Landeros, I. (2010) *Hoy conocí la playa.* **Fotografía Independiente**



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Mariama Korr y Omar Kieteh (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cinco fotografías tomadas por Jainaba Sarjo (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cinco fotografías tomadas por Jainaba Sarjo y zoover.com (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Omar Kieteh y Jambang Jobateh (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Omar Kieteh y Zoover.com (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Jainaba Sarjo, Mariama Korr y Zoover.com (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Omar Kieteh (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Omar Kieteh (2010).



Omar Kieteh (2010).
Fotografía Independiente.

5.5.11. Religión

La religión es punto medular con el que se rige toda la sociedad gambiana, es fascinante ver que el viernes toda la comunidad se transforma y durante todo el día hombres y mujeres usan sus mejores vestimentas para atender el culto musulmán en la mezquita más cercana. Ese día todas las actividades se cortan a media mañana, es un ir y venir de personas o familias que se dirigen a la mezquita. A las 2:00 de la tarde aproximadamente la gente se abarrota, y calles, aceras, establecimientos, etc. todo queda en completa calma, por donde quiera vez a la gente orando sobre sus tapetes.

Los niños acompañan a sus padres o mayores a la mezquita, pero ellos no ingresan, su lugar es en el patio exterior con todos los niños, y muy a su manera y a su edad viven su fe. Es importante resaltar en este punto que muchos de los niños y niñas que acuden a la mezquita los viernes son en su mayoría niños y niñas que normalmente asisten 2 o 3 veces a la escuela coránica entre semana después de las clases normales en el colegio.

Famara Kieteh fue quien propuso el tema, ya que su abuelo es un guía espiritual que cuenta con el respeto y el reconocimiento de la comunidad de Lamin. La visita estuvo a cargo de Essa Touray, director de la escuela. Famara fue quien hizo el registro fotográfico un viernes después de la escuela. Mi presencia y acompañamiento con Famara no fueron aceptadas por ser mujer y no pertenecer a esa religión.

Famara fue el único niño que realizó las fotografías y disparó 32. Al indagar en el discurso verbal de sus imágenes, Famara explicó que sus amigos y él *“rezaban pronto para después tener un rato libre y jugar”*, además comentó que le había gustado mucho tomar fotografías a sus amigos en la mezquita porque esos días se ponen *“una ropa muy bonita”*.

FICHA DE ACTIVIDAD

Nombre de la Actividad: Religión

Quiénes participaron: Famara Kieteh

Cómo se plateó la actividad: Fue justamente Famara quien propuso la cobertura de este aspecto. Durante la lluvia de ideas explicó que ese día era viernes y que todos iban a la mezquita que sería bueno tomar fotos sobre eso.

Particularidades:

Papel de la investigadora o personal de apoyo: Por ser mujer y no pertenecer a la religión musulmana no pude acompañar a Famara, por lo que el director de la escuela Essa Touray, fue quien se hizo responsable de acompañar y hacer todas las gestiones pertinentes para que el niño pudiera realizar las tomas fotográficas.

Qué hizo cada niño durante el desarrollo de la actividad: Al principio Famara estuvo al lado de Essa, pero cuándo éste terminó de lavarse la cara y los pies para orar, lo dejó solo afuera de la mezquita desde donde disparó la gran mayoría de sus fotos.



Landeros, I. (2010).
Religión. Fotorresumen.





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Famara Kieteh (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Famara Kieteh (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Famara Kieteh (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Famara Kieteh (2010).

5.5.12. Serekunda. La ciudad-Mercado más grande de Gambia

Serekunda es la segunda ciudad más importante y grande de Gambia, por la cercanía a Banjul, es también uno de los lugares en donde se concentra el mayor número de mercados y comercios. Cualquier ingreso a Serekunda te va guiando con tan sólo seguir el hervidero de vendimias y personas. Una pequeña glorieta con unos pescadores anuncia la entrada principal de una avenida ancha que parece no tener fin, ambos lados están repletos de fincas a medio construir, no se sabe a ciencia cierta si son viviendas, bodegas, o simples cuartos en los que se acumulan cosas para vender. Las fincas no cuentan con aceras, su construcción esta hechas hasta el límite justo del camino por donde circulan desordenadamente autos, camiones, tractores, bicicletas, motos y gente, los laterales de las calles están llenas de mantas tiradas en el piso con productos, mesas, cestas, tendederos y tablas que ofertan todo tipo de cosas.

El año pasado se construyeron unas pocas aceras en el cuadro principal de Serekunda, y con gran sorpresa descubrí, que las aceras sirvieron para que los comerciantes ambulantes se instalaran con mayor comodidad, mientras todos los transeúntes siguen caminando sobre la calle, sorteando todo tipo de vehículos que van y vienen en todas direcciones.

Las calles de Serekunda están llenas de basura, papeles, desperdicios, y alcantarillado al aire libre por donde circula toda clase de residuos que la gente no necesita y que simplemente tira, sin embargo, paralelo a ese panorama, puedes ver esporádicamente a algunas personas arrastrando un carrito con un gran cubo de basura, que hace su mejor esfuerzo por mantener limpia la ciudad.

La ciudad cuenta con un mercado principal lleno de estrechos y oscuros pasillos por donde la gente pasa a toda prisa, en su interior se comercializa principalmente textiles y artesanías. A Su costado a la intemperie esta el gran mercado de comida, el lugar cuenta con cientos de improvisados puestos-corrales, llenos de jaulas construidas con todo tipo de material reciclado, cualquier lámina es buena para que sirva como pared o división. A pesar de que el mercado no cuenta con techo, porque no se trata de ninguna construcción establecida sino de un terreno anexo en el que desde hace muchos años se fueron acomodando los comerciantes, prevalece un hedor insoportable, a estiércol, animales, comidas, pescado, etc. Por los laberínticos pasillos corre siempre una agua sucia, estos intrincados pasadizos parecen laberintos de los cuales es muy fácil entrar, pero muy difícil salir, siempre saldrás por calles alledañas y diferentes.

En las fincas de los alrededores existen algunos patios comunales que sirven para exhibir mercancía o como taller. Según cuentan los lugareños todos los comerciantes están regulados y cuentan con permiso, algunas veces se llevan operativos para revisar los permisos, yo sólo he visto que en esos operativos las mujeres y algunos hombres corren a ponerse a salvo lo más lejos posible, y regresan cuando la policía se ha marchado.

Este fue uno de los primeros temas que la mayoría de los niños y niñas propusieron, si bien se encuentra a una media hora de Lamin, es uno de los lugares con mayor reconocimiento por parte de los niños, quienes aseguraron que siempre que necesitas comprar ropa buena y bonita tienes que ir a Serekunda: “-Mi madre siempre va a Serekunda a comprarme ropa o telas-”, “-En Serekunda puedes encontrar de todo, hasta bicicletas-”, “-Serekunda es el mercado en

donde mi mamá compra cosas para la tienda-”, “-mi papá trabaja en Serekunda, en el mercado... no sé que hace-”, “-mi hermana va a la escuela en Serekunda, ahí vive con mi tía-”.

Visitar Serekunda fue una de las experiencias más enriquecedoras que yo tuve con los estudiantes, ellos me enseñaron a mirar ese mercado con otros ojos, especialmente cuando revisé su material fotográfico y lo contrasté con sus comentarios. La mayoría de los niños y niñas hizo tomas cerradas de los comercios. Son un bajo porcentaje de fotografías las que dan cuenta de las locaciones abiertas, lo cual me extrañó porque hasta ese momento los alumnos habían equilibrado sus tomas, por lo que les pregunté el por qué de esas tomas y la respuesta que más llamó mi atención fue la de Cherno Tamba quien me dijo: “Anty lly, eso es Serekunda, son colores, cosas, es todo lo que se vende”, no cabía duda que el “caos”, que al principio de este apartado describí, estaba sólo en mi cabeza y se basa en mis experiencias vividas y adquiridas a lo largo de mi vida.

La visita estuvo acompañada por Mamadou Njie, representante de Nakupenda Sanna en Gambia, Mariama Manga, maestra de 3er. grado de preescolar, el chofer Halifa y yo. Mamadou y Halifa fueron quienes acompañaron a los niños a tomar fotos, su presencia resultaba más segura. Los niños que participaron en esta excursión fueron: Cherno Tamba (17 fotografías), Jainaba Sarjo (10 fotografías), Mariama Korr (70 fotografías) y Omar Keiteh (10 fotografías). Como detalle importante cabe destacar que las únicas tomas abiertas que se hicieron de este espacio fueron hechas desde la furgoneta, ya que por la edad de los niños y niñas, Mamadou Njie decidió que los niños y niñas corrían el riesgo de que les robaran las cámaras.

FICHA DE ACTIVIDAD

Nombre de la Actividad: Serekunda. La ciudad-Mercado más grande

Quiénes participaron: Cherno Tamba, Jenaba Sarjo, Mariama

Korr, y Omar Kieteh.

Cómo se plateó la actividad: Este fue uno de los temas que primero se propuso cuando surgió la idea de hacer un temario. Fue Nenneh e Isatou quienes sugirieron que se debían tomar fotos de Serekunda, porque ahí uno puede encontrar de todo. Además de que sería un buen tema para que los niños de otros países sepan donde pueden comprar cosas.

Papel de la investigadora o personal de apoyo: Dado que se trata de una ciudad un tanto caótica, donde gente va y viene, la actividad se realizó con la supervisión de los adultos solo para brindarles seguridad y que no les fueran a quitar las cámaras.

Qué hizo cada niño durante el desarrollo de la actividad: Cada niño y niña fue libre de elegir desde dónde y por dónde quería caminar para tirar las fotografías, cada niño tomó rumbos diferentes.



Landeros, I. (2010).
Serekunda. **Fotografía**
Independiente.





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Omar Kieteh y Jainaba Sarjo (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Omar Kieteh y Jainaba Sarjo (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Cherno Tamba, Mariama Korr y la autora (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Cherno Tamba (2010).



Mariama Korr (2010).
Fotografía Independiente.

Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Jainaba Sarjo y Mariama Korr (2010).





Mariama Korr (2010).
Fotografía Independiente.

Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Jainaba Sarjo y zoover.com (2010).





Mariama Korr (2010).
Fotografía Independiente.





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Mariama Korr y Cherno Tamba (2010).

Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Omar Kieteh y Cherno Tamba (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Cherno Tamba (2010).

5.5.13 Transporte Público.

En Gambia hay varios tipos de transporte, al que me referiré concretamente en este apartado, es al transporte público más requerido por las personas: los tanga tanga, que son camionetas o furgonetas tipo van de segunda mano. La mayoría de estos vehículos viene del extranjero en grandes contenedores, y se trata de vehículos discontinuados en países europeos pero que todavía pueden dar un buen servicio. La mayoría de estas furgonetas son utilizadas en países europeos para transportar diversos materiales, o alimentos, en muchos países africanos su uso es exclusivamente para el transporte de personas, por lo que al entrar en uso en la vialidad gambiana, se hacen algunas adaptaciones, como la instalación de asientos, además de ventanillas ambos lados, y si es necesario la creación de una puerta lateral, luego ya bajo la creatividad de los conductores se encargan algunas veces de decorarlas con colores o dibujos que ayudaran a proteger al vehículo, es decir, alargar la vida del automotor y evitar que este tenga algún accidente, para ello incluyen los colores verde, amarillos y rojo además del tradicional ojo, estrella o algún otro símbolo de este tipo que el marabú les haya aconsejado.

El tanga tanga puede servir a cualquier tipo de usuario que desee transporta lo que necesite, desde costales de cemento, colchones, neveras, varillas, cestas con pescado, hasta corderos y gallinas vivas, no hay límite en los productos siempre y cuando éstos también paguen pasaje, el lugar que se le asigna es el disponible, puede ser en algún hueco junto a los asientos, o bien en la parrilla del techo, en todo caso el ayudante del conductor es quien le asignara precio y espacio, y además el ayudante es el encargado de ir dirigiendo todas las maniobras para que la gente suba y baje, además de cobrar el pasaje. El costo es de 7 dálasis normalmente en el interior de la zona metropolitana, si los trayectos son más largos el precio va aumentando.

Las paradas de acceso y deceso son donde el usuario lo solicite, sin embargo, existen terminales mejor conocidas como garajes donde aparcan muchas rutas, estos sitios son lugares que se caracterizan por el tumulto de furgonetas que se arremolina con el objetivo dejar lo más pronto posible al pasaje, para volver a subir más. En muchos garajes no existe ningún orden en el acomodo, simplemente los vehículos se van introduciendo poco a poco en ese aparente caos, para que una vez llena la furgoneta pueda partir a su nuevo destino; ayudados por el claxon incesante y los gritos del ayudante del operador así es como se abren paso la furgoneta en las calles. Los diversos destinos y o lugares a donde se dirigen los tanga tanga se gritan por todo el trayecto, sin embargo, también hay una comunicación no verbal por parte de los usuarios que mediante señales con la mano desde la acera o en la orilla de las calles el usuario le hacen al conductor para indicarles a donde van.

Para moverte de un lugar a otro, también hay la opción de usar taxis colectivos, pero este tipo de servicio es sólo esporádico, es decir, es una opción que el conductor del taxi oferta eventualmente cuando no tiene mucha demanda de viajes individuales, de tal manera, que el chofer traza una ruta y por las esquinas donde la gente espera el transporte ofrece su ruta. Para viajar por el interior de Gambia también se puede utilizar los tanga tanga o bien los siete plazas, estos últimos son autos tipo guayin o vagonetas de modelos muy viejos adaptados, es decir, que en la parte trasera que normalmente se utiliza como maletero le adaptan un asiento en donde deben caber tres personas. Los bultos o valijas viajan en una parrilla en el techo del coche, este tipo de transporte es para hacer recorridos más largos, cabe señalar que estos vehículos nunca paran, apenas si disminuyen la velocidad

en algunos poblados para que los ocupantes compren algo de comer desde las ventanillas hasta donde se los niños se aglutinan y se pelean por ofrecerte algún alimento o bebida. La actividad la cubrió Cherno Tamba (15 fotos y Jenaba Sarjo (10 fotos).

FICHA DE ACTIVIDAD

Nombre de la Actividad: Transporte Público

Quiénes participaron: Cherno Tamba y Jainaba Sarjo

Cómo se plateó la actividad: Este fue uno de los temas que surgió cuando empezamos a cubrir actividades fuera de la escuela, Cherno fue quien dijo que sería bueno hacer un reportaje fotográfico sobre el transporte público, así los niños de otros países conocerían los tanga tanga de nosotros.

Papel de la investigadora o personal de apoyo: A la hora de las tomas, se procuró siempre estar a una distancia prudente, pues resultaba riesgoso por la poca seguridad de tránsito que existe en los garajes.

Qué hizo cada niño durante el desarrollo de la actividad: Las actividades se cubrieron en dos sesiones, una cuando estábamos en las inmediaciones de Serekunda y otra cuando fuimos a Banjul, ahí los niños y niñas tuvieron oportunidad de tomar algunas fotografías, aunque debo de aclarar que para este apartado no se realizaron demasiadas tomas por el hecho de que los niños corrían peligro al ingresar a los garajes, pues como no existe control en la entradas y salidas de vehículos y se temió por su seguridad de los niños y niñas.



Blázquez, S. (2012).
Fotografía Independiente.





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Cherno Tamba (2010).

Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Chernó Tamba y viajeros por el mundo.com (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por viajeros por el mundo.com y la autora (2010).

Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Cherno Tamba y la autora (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Madou Njie y la autora (2010).

5.5.14. Música y Danza

La música y la danza son parte esencial de esta cultura, y está presente durante toda su vida y durante todas las ceremonias desde el momento que nace hasta que muere. Las canciones y los ritmos no siempre están escritos y memorizados, aunque cuentan con un amplio repertorio de canciones y al igual que otros países con cantantes y compositores destacados, en el interior de sus fiestas o ceremonias la improvisación juega un papel muy importante.

En Gambia lo mismo que en muchas culturas africanas, la tradición de familias cantadoras mejor conocidas como *griots* son heredadas de generación en generación, y este grupo de mujeres son muy conocidas por su participación en bodas, *Ceremony Name*, velorios tradicionales, casamientos, confirmaciones, primeras comuniones, etc.

Por otra parte el ritmo de los d'jembe y tambores es algo que todos los fines de semana se escucha y que utilizan para amenizar cualquier tipo de reunión. La música de los tambores según me cuentan los aldeanos es la tradición más arraigada que prevalece, pues en un momento de la vida, y no hace mucho tiempo quizá menos de 10 años, el ritmo del d'jembe servía para llevar avisos o noticias de un poblado a otro y la gente que enviaba el mensaje tanto como la que lo recibía tenían la obligación de darle alguna propina a la persona cuyo único oficio era ese, se les conocía como la voz mensajera.

Actualmente todavía el ritmo de los tambores y d'jembes dice que tipo de ceremonia se está llevando a cabo, por ejemplo cuando alguien muere, desde muy temprano se escuchan el retumbar con ritmos diferentes, acompañados además de un humo blanco, pues temprano encienden fogatas para anunciar el fallecimiento de algún miembro de la familia, de esta manera toda la comunidad se entera y tarde

que temprano se acercará a dar las condolencias, o bien correrá la voz de la defunción.

Si gana el equipo de fútbol favorito, o el luchador, o el de atletismo, es muy usual que todos los seguidores de ese equipo tomen las calles para celebrar a ritmos improvisados su alegría, también hay quien toma botes de plástico, cubos del agua y uno que otro tambor para que de manera inmediata produzcan música que te invitan a bailar. La práctica arrojó alrededor de 106 fotografías tomadas por Janaba Jatta (17 fotos), Sanna Cessay (16 fotos), Foday Sanyang (23 fotos), Fatou Badjie (12 fotos) y Fansu Sonko (39 fotos).

FICHA DE ACTIVIDAD

Nombre de la Actividad: Música y Danza

Quiénes participaron: Jenaba Jatta, Foday Sanyang, Sanna Cessay, Fatou Badjie y Fansu Sonko.

Cómo se plateó la actividad: Esta fue una de los primeros temas que surgió durante las sesiones en donde discutimos el temario. En su mayoría fueron los niños, quienes propusieron que se cubriera la música y la danza, hubo quienes empezaron a bailar mientras que los demás niños y niñas le aplaudían e improvisaban sonidos rítmicos.

Papel de la investigadora: Como se trató un tema periférico, quiero decir, que se abordaría durante la celebración de alguna festividad, mi papel fue recordarles que no olvidaran específicamente disparar algunas fotos sobre ese tema.

Qué hizo cada niño durante el desarrollo de la actividad: Cómo fue una actividad que se cubrió en varias sesiones, algunas de las cuales fueron en la mañana, y otras en la tarde, los niños y niñas normalmente se esperaban a que la música empezará para disparar fotos, mientras tanto, se dedicaban a cubrir otros aspectos de las festividades.



Landeros, I. (2012). *Música y Danza. Fotorresumen.*





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cinco fotografías tomadas por Foday Sanyang, Sanna Ceesay y Famara Keiteh (2010).



Mariama Conate (2010).
Fotografía Independiente



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Jainaba Sarjo y viejeros por el mundo.com (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Aldo Ruiz (2010).



Fansu Sonko (2010).
Fotografía Independiente.





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por la autora (2012).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por infogambia.com y la autora (2010).



Landeros, I. (2012). *Simba*.
Fotografía Independiente.





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por infogambia.com y la autora (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Isatou Ceesay y la autora (2012).

5.5.15 Vestimenta

La forma de vestir en Gambia tiene mucho que ver con sus raíces y su economía. Las telas vaporosas, los vestidos y los diseños van de acuerdo a su entorno. Allá no existen las tiendas departamentales con ropa occidental, si podemos encontrar ropa occidental en puestos de segunda mano en las inmediaciones de Serekunda, o bien en la zona turística como parte de los servicios que ofrecen los hoteles, su costo se acerca al precio que el extranjero puede pagar, no así la población gambiana.

Dependiendo la ocasión, algunas veces hombres y mujeres utilizan determinada ropa. Normalmente en la cotidianidad las mujeres usan faldas tipo pareos con blusas que hacen juego e inevitablemente utilizan los turbantes, que además de proporcionarte un elemento refrescante para contrarrestar los fuertes rayos de sol, cubren sus cabezas sin necesidad de utilizar todo el tiempo las pelucas. Ya que este último representa un artículo indispensable en el guardarropa de las mujeres gambianas, entre otras cosas porque su cabello es débil y con facilidad se quiebra, por el clima, las condiciones ambientales y la pobre alimentación.

Los hombres en cambio, visten normalmente con dos tipos de atuendos, el tradicional y el occidental. La vestimenta tradicional consta de pantalones anchos y camisas de tela vaporosa a juego y la usan en la cotidianidad aunque depende un poco del trabajo que realicen. La ropa occidental se relaciona en algunos casos directamente a su trabajo, es decir, que si el trabajo tiene que ver con atender a los turistas, en algún banco, hotel o restaurante se echa mano de este tipo de ropa.

Cabe destacar en este apartado, que los viernes, es el día del culto musulmán, ese día especialmente, toda la comunidad, niños, niñas, hombres y mujeres todos se ponen

sus mejores atuendos para asistir a la mezquita.

FICHA DE ACTIVIDAD

Nombre de la Actividad: Vestimenta

Quiénes participaron: Madou Touray, Mariama Conate, Salieu Jong Jallow, Nenneh Tiana.

Cómo se plateó la actividad: Esta fue una de las actividades que se planteó una vez que habíamos arrancado con la cobertura del temario y surgió en una de las clases cuando revisábamos el material fotográfico que habíamos recolectado en un *Ceremony Name*. Una de las niñas, Jarra Fall, preguntó: -"¿Por qué no fotografiamos solo los vestidos de las mujeres? o bueno la ropa que todos usamos-. Los niños estuvieron de acuerdo. A partir de ahí algunos alumnos y alumnas decidieron qué fotografías seleccionar para completar esta sección. Papel de la investigadora: La función de la autora fue meramente sugerir a la hora de revisar los materiales, si alguna determinada imagen podía ser parte del apartado sobre Vestimenta que estábamos realizando.

Qué hizo cada niño durante el desarrollo de la actividad: Los niños y niñas que antes mencionamos realizaron sus actividades normales, quiero decir, no tuvieron una sesión especial para fotografiar sólo la manera de vestirse, dado que como lo mencioné antes se trató de una las actividades que se planteó a mediados del programa.



Landeros, I. (2010).
Ropa. Fotografía Independiente.



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Jainaba Sarjo y Pepa Cordero (2012).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Jainaba Jatta y Zoover.com (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de dos fotografías tomadas por Jarra Fall y Maimona Jallow (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Isatou Ceesay y Salieu Jong Jallow (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Jarra Fall, Nenneh Tiana Yy Pepa Cordero (2010).



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías tomadas por Isatou Ceesay, zoover.com y la autora (2010).





Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Foday Sanyang, Abdulie Saidy y la autora (2010).

CAPITULO VI. RESULTADOS EN CONSTRUCCIÓN

Las huellas de las personas que caminaron juntas nunca se borran.

Proverbio Africano

6.1 Resultados en Construcción

Más que resultados alentadores que hablen de un programa exitoso, o de una investigación en donde todo fue miel sobre hojuelas, me queda hacer más bien reflexiones sobre los resultados, las experiencias o deducciones que sirvan para seguir reescribiendo la historia de esos países, o esas comunidades pero ahora desde la visión de los protagonistas y no de los colonizadores. Me queda claro entre otras muchas cosas lo primero es quitar esa estúpida etiqueta que se han empeñado a colocar, la etiqueta que nos habla de una sociedad invisible.

En artículos en donde se aborda la problemática de la guerra en países africanos por ejemplo, suele presentarnos a sociedades africanas afectadas por las guerras como entes pasivos, incapaces de rebelarse ante las adversidades, dependientes de la mano caritativa de Occidente, sedientas de la presencia internacional que ayudará a restituir la situación. Lejos de esta falseada realidad, la población civil africana suele reaccionar con contundencia ante una crisis, creando redes de solidaridad y apoyo, recurriendo a estrategias de supervivencia alternativas, estableciendo sistemas de organización paralelos, e incluso posicionándose y tomando parte activa del conflicto armado. La nula difusión de esta fotografía contribuye, sin duda, a la imposibilidad de convertir a África y su gente en sujetos activos y protagonistas directos de su historia.

Estos cuatro años fueron importantes, cada uno fue

un peldaño en la escalera. El primer año me permitió conocer donde iba a trabajar, hacer el primer esbozo ver cómo los maestros y maestras, directivos, padres de familia, niños y niñas recibirán el proyecto partiendo siempre de la primicia de que se trataba de trabajar, apegándome totalmente a sus traiciones y costumbres. Visualizar cómo fue recibida y que lugar me daría esa sociedad fue una de las prioridades, no deseaba ser vista como la mano de la caridad, o la blanquita que reparte dinero. Ese primer año colarme en el trabajo de campo fue una batalla para entender, vivir en la comunidad y ser parte de ese tejido social, asumir ciertas costumbres, el ser parte de sus diferentes ceremonias fueron señales de aceptación que nos decían que éramos parte de sus roles, finalmente me veían como mujer y madre.

El segundo año fue un tiempo de transición en el que empezamos a construir en conjunto. El programa se movió mil veces, se salió de control, se borró, se volvió a plantear, se volvió reescribir, se invitaron personas a contar su experiencia educativa, se sumaron voluntarios, se escucharon las voces de todos, en ocasiones parecía caótico, pero finalmente las cosas empezaron a tomar su justa dimensión, y el resultado fue que el programa empezó a permear en la cotidianidad de la escuela con su propio aspecto, con su apropiación personal, con su propios encanto. El día a día con los maestros me ayudó a darme cuenta de los huecos que se necesitaban resolver. Finalmente entendimos que todos necesitábamos una reeducación, yo ponerme en su piel y entender por qué a simple vista ellos no eran capaces de improvisar una canción de la nada, y ellos entender que el ser educador e impartir



Landeros, I. (2012). *El viaje continúa.* Introducción Visual.

clases divertidas creativas tomando como base el arte, da lo mismo cómo entendieran este concepto, es lo único que se necesita para un contexto como el gambiano. La confianza por ambas partes es lo que nos llevaría a encontrar un camino intermedio, porque algo tenían claro, y me lo dejaron saber desde un principio: “queremos cambiar, queremos tener una mejor educación para nuestros niños y niñas, pero queremos que nos entiendan y no que nos juzgues”, esa fue la clave.

El tercer año luego de una ausencia prudente me permitió evaluar los resultados. Cómo habían ellos asimilado el programa, qué cambios habían hecho, qué reapropiación tenían ellos o habían realizado respecto al programa. Observar a una distancia prudente cómo manejaban los adultos esos enfrentamientos diarios de asumir los retos de la modernidad en comparación a su cultura o desde su cultura, fue también un aprendizaje que me brindó la pauta para regresar el cuarto año a trabajar en el reforzamiento de los resultados. A diferencia de los años anteriores, debo de decir que ya no me sentía sola, estaba toda la comunidad de mi parte, y durante el cuarto y último año, pude ver con alegría y frustración como la comunidad tuvo una reunión sólo dos meses después de haber iniciado clases en el periodo 2011-2012, en el que les reclamaban a los maestros y maestras la falta de atención en clases, el poco aprendizaje de inglés por parte de los niños y niñas, así como una serie de cosas de las que en el fondo me sentía responsable por lo aprendido tanto por los profesores, como por parte de la comunidad. Creí que el personal docente había experimentado una nueva forma de educar a los niños y niñas y pero de un momento a otro retomaron viejas prácticas esperando que nadie los cuestionara, pero esta vez la comunidad no estaba dispuesta a soportarlos, porque también a estas alturas ellos y ellas reconocían la importancia de involucrarse en la educación de sus hijos e hijas.

Durante esta última visita, de momento, la reunión de padres de familia en donde se cuestionó a los maestros y maestras, me dejó en medio una situación muy vulnerable, ya no era más la maestra blanca, ya era parte de la comunidad, por lo tanto también tenía responsabilidad y autoridad, y tanto

la comunidad como los maestros y maestras, buscaban mi opinión para resolver el problemas. Sugerí entonces reforzar el programa y trabajar con cada uno de los maestros si así lo requerían, y el fin de año entregar un balance de actividades realizadas en conjunto. El conflicto tuvo un final feliz, los maestros exigían más dinero, y la comunidad mejor calidad educativa, hubo una mediación con las ONGs en donde se acordó que sólo hasta que la comunidad lo decidiera y viera resultados positivos, los salarios se subirían. Hubo un cierre de cursos espectacular, con obras de teatro, bailables, recitaciones, cuentos, y con una gran exposición en donde se exhibieron muchos de los trabajos que los niños y niñas habían realizado en el aula de artes y los padres de familia estaban muy contentos. Creo que al final el aumento lo obtuvo la planta docente. Me queda claro que esta investigación me adentró mucho a esa comunidad, no soy más la voluntaria que va por periodos, y le da seguimiento a un programa, no, esa no es más mi responsabilidad, ahora trabajo con las mujeres creando al lado de ellas nuevos proyectos que las coloquen en actividades remunerativas, que les den confianza, que las refuercen como seres humanos y como mujeres capaz de iniciar proyectos que mejoren su economía.

Trabajar ahora directamente con las mujeres, con las madres de familia, y dar seguimiento a los niños y niñas, analizar sus pequeños cambios, la libertad para opinar ya no como niños de preescolar, sino como niños de primer o segundo grado, y verlos desenvolverse con naturalidad y creatividad cuando entran al aula de arte, fue una de las mayores satisfacciones, eso me permitió ver que lo aprendieron esos niños y niñas en sus primeros años había cimentado un cambio del cual sólo se puede percibir una pequeña punta.

Regresar y trabajar al lado de las maestras de arte Francess Manga y Ellen Davidson, quienes toman el aula de arte como su día a día, y ver como en mi ausencia asumen su responsabilidad, es la mejor que puede pasar, ver la familiaridad con la que los niños y niñas de primaria se me acercan sin importar el tiempo transcurrido desde la última vez que nos vimos, y me cuenten sus proyectos, o me

muestren sus trabajos son señales inequívocas de que las cosas marchan bien, de que ellos y ellas ahora saben cómo hacer las cosas. Siempre están abiertos a nuevas ideas, a nuevos abordajes lúdicos y tanto maestras y maestros como alumnos y alumnas se divierten y dan la bienvenida a las personas que se suman a una estructura establecida, como me decía Ellen poco antes de marcharme: “es sólo dejarnos llevar, no es difícil ser maestra de arte”. No es necesario ser artista, completaría yo, sino más bien ser sensible a la creación y abierto a la improvisación.

6.2 Las voces desde Gambia

Los resultados no estarían completos sin la voz de los profesores y profesoras, el director, algunos padres de familia y algunos voluntarios de la Ong Nakupenda Sana, quienes acompañaron este proyecto desde su inicio, es por ello que les sedo el uso de la palabra y les brindo este pequeño espacio para que den sus opiniones. Algunos han decidido escribir algo, y otros han decidido enviar fotografías porque finalmente se trata de comunicar.

Mariama Manga. High School, tiene 4 hermanos todos varones, es Jola. Estudió hasta el bachillerato porque siempre tuvo la oportunidad de estar becada por una Organización no Gubernamental de origen Inglés. Empezó a trabajar con la Ong inglesa ayudando en la repartición de semillas para siembra y administrando los sueldos para los campesinos. Posteriormente la ONG se fue de Gambia y la conectó con otra ONG Española y así fue como llegó a la escuela Canarias Lamin Nursey School. Empezó como secretaria y cuando hubo la oportunidad la emplearon como maestra de tercer grado de preescolar, actualmente tiene cinco años trabajando en la escuela y los conocimientos y experiencia para ser maestra es gracias a la escuela.

Ella misma comenta: “Al principio empezar a enseñar fue un paso muy duro, porque sólo tenía el amor por lo

niños, pero no tenía los conocimientos que se adquieren para ser maestra, sin embargo, si miró hacia atrás y hago una reflexión creo que ha habido un crecimiento muy grande, porque gracias a muchas personas españolas y mexicanas la escuela tiene un nivel más elevado. Deseo que a partir de ahora la escuela vaya para adelante y continuemos con el mismo nivel, no creo que retrocedamos, porque el camino que hemos recorrido ha sido en conjunto y ahora que tenemos más conocimientos, por lo menos yo no quiero regresar a mi antiguo método de estudio”.

Dijo que para los niños la creación de un nuevo programa les abre un panorama muy bueno. “Antes los niños eran muy traviesos y no había manera de controlarlos, pero ahora, con tanto material, herramientas y nuevas ideas yo creo que simplemente es genial. El futuro para estos niños y niñas es mucho mejor que el que tuve yo, incluso que el que ellos mismo tienen en sus casas. Ellos tienen otro nivel educacional, otra experiencia, tienen muchas cosas, videos, tienen unos salones hermosos, mucho material, y una cosa que aprendimos juntos: ahora tienen mucha creatividad, de verdad creo que el futuro para estos niños es único, por lo menos en esta comunidad”.

“El nuevo programa puesto en marcha este año me parece muy bueno con la ayuda de Cristina Tornay y otras voluntarias que nos enseñaron a hacer las clases divertidas ahora soy testigo de que los niños y niñas están muy felices. No me parece difícil ahora entretener y a la vez enseñar a los niños y niñas. Anteriormente ellos sólo repetían y repetían sin parar, creo que ellos a veces no entendían, sólo aprendían, pero ahora desde las 9:00 de la mañana hasta la 13:00 de la tarde, el tiempo se pasa muy rápido, y veo como los niños aprenden más rápido y más claramente. Todo lo que hacemos realmente les ayudas a progresar y crecer. Yo lo veo así: si yo crecí entonces yo tengo la oportunidad de poder ayudar a mis alumnos. Ahora todas las actividades están encaminadas imaginar y crear”.

“El apoyo de la ONG Nakupenda Sanna de ayudarnos y capacitarnos traernos gente que nos ayude a crecer es

realmente bueno, por lo menos yo he aprendido mucho. Es este tipo de ayuda la que nosotros necesitamos, que nos pregunten qué necesitamos porque ahora tenemos la libertad de proponerles cosas que nosotros vemos que hacen falta en nuestra comunidad, y eso es realmente bueno y funcional”.

Shayo Jobarteh. Estudió hasta la secundaria y posteriormente entró a una academia para estudiar un curso sobre asistente académica (*training academic*). Proviene de una familia de músicos y *Griot* (cantadores), de la tribu *Mandinka*. Empezó a trabajar primero como voluntaria y finalmente después de un año se quedó a trabajar en la escuela de Canarias Lamin Nursey School.

Su conclusión acerca de los cambios surgidos en la escuela fue la siguiente: *“Yo quiero esta escuela porque esta escuela es mi comunidad, yo la vi crecer, mis hermanos y mis sobrinos han estado en esta escuela, por lo tanto esta escuela es mi escuela. La escuela cuando empezó fue con mucha voluntad. Todos queríamos que nuestros niños aprendieran, y les enseñábamos lo que nosotros creíamos era lo mejor, pero nos hemos dado cuenta que hay otros caminos que con la ayuda de muchos voluntarios nos ayudan a ser mejores, y con esto no sólo ayudan a los niños sino ayudan a todos en esta comunidad”.*

“Yo he seguido el programa. En este país y en esta comunidad, la educación del preescolar tenía un sentido, es decir, ellos (los padres de familia) deseaban que les enseñemos nuestras raíces, pero también que vayan aprendiendo cosas de la escuela, como a celebrar el día de la independencia. Lo que más gustó de este programa es que nos ayudó a crecer juntos, despertarles su creatividad y no podemos regresar al programa antiguo de no hacer nada, porque es duro para los niños y es duro para nosotros. Cada maestro ha aprendido hacer diferentes actividades, a intercambiar ideas y así nos vamos actualizando con más actividades. Ahora les ponemos pequeñas obras de teatro en donde les enseñamos la importancia de ayudar en casa, de aearnos, de respetar a los animales, etc”.

“Yo me pongo de acuerdo con la maestra del mismo grado y tratamos de entre las dos planear las actividades que vamos hacer durante la semana, a veces nos intercambiamos materiales por tiempos, o bien cuando hacemos actividades al aire libre juntamos a los dos grupos. Esto antes no lo hacíamos, ahora es más divertido y los niños aprenden más rápido”.

Kabba Jallow. Es maestra con 6 años de experiencia, es la segunda esposa y tiene dos hijos. Ha realizado muchos trabajos como empleada de Gobierno y luego de varios trabajos temporales como maestra hizo aplicación a esta escuela porque escuchó buenas referencias. Por más de un año estuvo insistiendo hasta que finalmente le hablaron para trabajar. Después de que se casó pudo hacer un curso de asistente académico formal. Pertenece a la tribu *Mandinka*.

Kabba piensa que: *“Con la creación del nuevo programa que hicimos entre todos, me siento muy orgullosa de esta escuela, yo veo un gran progreso y un buen futuro que antes no tenían. La educación realmente les llevará a desarrollarse en su crecimiento y en sus conocimientos, es decir, para todos. El futuro de esta escuela, de estos niños y de esta comunidad definitivamente es diferente, es mejor”.*

“Yo siento que el mostrarle a los niños la idea y permitirles a ellos que la desarrollen es una manera de permitirles opinar, es un buen trabajo y es una buena metodología. Yo soy maestra de primer año de educación infantil, yo soy quien los introduzco a la escuela, yo realizo más actividades que tienen que ver con la socialización, con que reconozcan las letras, los números y los colores. En mi clase sobre todo les permito jugar, porque yo creo que ya tendrán más años por delante para aprender más cosas. Nosotros cantamos, bailamos, los enseñamos a que piensen con juegos a distinguir colores, y que poco a poco que vayan conociendo las reglas de la escuela”.

“Esta escuela tiene muchas posibilidades de seguir creciendo, por toda la ayuda que recibe de las ONG’s que aquí trabajan, y sé que si se presenta la oportunidad para que



Njie, M. (2010). [Las maestras]. **Fotografía Independiente.**

yo pueda ser mejor maestra yo la tomaré, porque eso también será un bien para mis estudiantes y para la comunidad. De verdad aprecio todo el trabajo que vinieron hacer, y el involucramiento que tuvieron con esta sociedad porque no siempre vienen ayudarnos así, a enseñarnos, o como dicen ustedes: a crecer juntos, eso me gusta”.

Aida Boyang. Estudió para maestra en una de la única escuela para maestros que existe en Gambia que está en *Brikama*. No pudo trabajar inmediatamente como maestra y estuvo por más de dos años buscando trabajo después que se graduó como profesora de preescolar. Es casada y gracias a su esposo que vive en estados Unidos ella pudo estudiar para profesora, pertenece a la tribu *Mandinka*.

Su opinión acerca del programa es que: *“La diferencia del antes y el después se nota mucho en esta escuela. El futuro para los niños ahora es diferente, antes no pensaba en el futuro de los niños con tanta claridad. Ahora que hay muchos patrocinadores y que los niños tienen más materiales y herramientas para progresar y aprender, el trabajo es más fácil y nosotros tenemos mayor responsabilidad. Antes teníamos la excusa de decir que no teníamos nada y hacíamos lo que podíamos, pero ahora tenemos muchas cosas y el programa puede servir como ejemplo para otras escuelas. Los niños están muy contentos”.*

“El tiempo y el aprovechamiento que los niños tienen en clase realmente se nota. Yo misma he aprendido a usar o a improvisar con muchos materiales. Sé que también los niños me enseñaran otros usos diferentes a través de otros juegos, creo que de eso se trata y eso me gusta. No tengo que estresarme por saber que clase les voy a dar hoy, simplemente puedo tomar los diferentes materiales y dejarnos llevar”.

Sigal Sarr. Estudió hasta el grado 10, posteriormente entró a una escuela como voluntaria para aprender a dar clases y después de dos años hizo aplicación a esta escuela y se quedó a trabajar aquí desde hace tres años. Trabajó también en un hotel, y fue camarera por un tiempo. Quería ser enfermera, pero eso era un grado más difícil de adquirir por lo que

finalmente decidió aplicarse como maestra de preescolar. Es casada y tiene dos hijas. Pertenece a la tribu *Serer* y toda su familia proviene de Senegal, pero hace muchos años vinieron a buscar mejor futuro en Gambia y se quedaron aquí, porque aquí encontraron trabajo.

“Mis conclusiones después de ver los cambios en esta escuela es que, primero que nada quiero que sepas que soy una maestra con suerte, porque entré a una escuela en donde la ayuda internacional fluye y continuamente nos brinda cosas para nuestra superación personal, y eso a mí me hace muy feliz. Creo que el desarrollarnos y crecer como maestros, siempre es una buena opción tanto personalmente como para los niños, yo estoy muy feliz de poder contribuir en la superación de esta comunidad, y de verdad aprecio toda la ayuda que programas como estos brindan”.

“Antes y después hace una gran diferencia en esta escuela. Esta comunidad se caracteriza por familias muy grandes y pobres, por lo que mejorar el desempeño académico de los niños es muy importante. Muchas de estas familias ni siquiera se imaginaban que podían tener a sus hijos e hijas en la escuela, ahora creo que ellos creen que si los niños y niñas tienen la oportunidad de asistir a la escuela puede tener un futuro, su futuro puede ser diferente”.

“Se que ahora cualquier cosa que haga en el aula de clases, bailar, cantar, correr, la puedo hacer no tengo límites, y los estudiantes tampoco. Antes era difícil que ellos aprendieran, y a mí se me hacía difícil jugar con los niños, pero ahora yo veo que ellos están felices y que los límites los ponía yo porque no estaba segura, ahora ellos pintan, dibujan, cantan, juegan y se divierten. Me considero que estoy abierta a cualquier nueva idea, y siempre estoy dispuesta aprender cosas nuevas, eso me gusta. Me siento muy agradecida por estar aquí”.

Zuleman Cessay. Terminó el bachillerato y también estudió para profesor en la academia de profesores en *Brikama*. Pertenece a la tribu *Mandinka*, es padre de tres hijos. Tiene cinco años trabajando con niños. Nació y creció en Lamin y

colaboró en la fundación de la escuela. Una vez que terminó la academia para profesor vio la oportunidad de trabajar para su comunidad. Todos los niños de su familia han estado en esta escuela.

Su opinión es la siguiente: *“Esta escuela es parte de mi vida. Esta escuela promete mucho porque tenemos un compromiso muy grande hacia los niños y hacia la comunidad, y las personas que vienen a compartirnos sus conocimientos, siempre serán bienvenidos, eso nos hace muy felices, el poder trabajar como un sólo equipo, ese tipo de ayuda siempre es bienvenida, porque entendemos que este tipo de programas y de ayuda no sólo ayudará a los niños, sino que en un futuro esos niños también ayudarán a su comunidad, y cuando estemos viejos ellos se harán cargo de nosotros”.*

“Todos estos tipos de programas educativos que nos permitan desarrollarnos y crecer, da esperanzas a un futuro mejor, cualquier programa que nos encamine a mejorar lo valoramos mucho. A mi definitivamente me ayudó a afianzar los conocimientos que obtuve en la escuela. Cualquier actividad que ayude a que el conocimiento se quede dentro del cerebro de los niños y no se borre ese es el mejor método y ese método mejora el futuro de los estudiantes definitivamente. Los voluntarios siempre nos traen nuevos conocimientos y nuevas ideas y eso nos permite actualizarnos. La actitud es así venir de manera amigable a compartir, a escucharnos e intercambiar conocimientos. Los niños no saben qué pasa, pero nosotros sí, y a través de nosotros es que ellos conocerán esos nuevos conocimientos, que a la vez podemos combinar con las actividades de nuestra vida normal, de nuestras tradiciones e irles transmitiendo los valores de nuestra cultura”.

Jainaba Jatta. (Trabajé con ella desde que tenía 5 años. En el momento de la entrevista tenía 9 años) Fue una de las alumnas que más cerca se mantuvo durante todo el proyecto, sus aportaciones e ideas siempre daban la pauta a trabajos, clases, cantos, juegos, etc. Cuando le pedí que diera su opinión acerca de los cambios que ella veía en la escuela esto fue lo que dijo: *“No sé qué decir... aquí en la escuela*

viene muchos toubabs, se quedan por temporadas, y luego se marchan. Nos dan muchas cosas y eso está bien a mí me gusta. Pero de todas esas personas que han venido lo que más me gusta es cuando se quedan por mucho tiempo, como tú y Tona. Vienes a mi casa, ayudas a mi abuela, te gusta comer mi comida. En las tardes me gusta jugar con Tona. Me llevas contigo algunos lugares, eso es lo que más me gusta, eso es lo que más me gusta de esta escuela, cuando la gente se queda por largo tiempo como tú... está bien lo que dije... pon esa foto... (La foto se anexa en las conclusiones visuales).

Cristina Mejías de Tornay. Profesora cooperante, invitada por la autora para compartir su experiencia como educadora de sistemas académicos activos en España. Actualmente es jubilada y por más de 35 años trabajo en escuelas de zonas marginadas de España. Su estancia fue de dos meses en la escuela de canarias Lamin Nursey School. La escuela actualmente lleva a cabo el programa académico que ella les compartió luego de vivir la experiencia con esa comunidad.

A continuación sus palabras: *“Después de la experiencia no me atrevo a hacer balance, creo que tengo que distanciarme un poco, mirar las cosas con perspectiva, asimilar esta pobreza extrema cargada de móviles, ordenadores, telenovelas. Les gusta el dinero pero no se conforman con 10 dólares, ¿Son ellos que no quieren cambiar?, ¿Somos los que venimos que no logramos llegar a ellos?”*

“En cuanto al cambio en el programa académico de la escuela: en primer lugar nuestra estancia ha sido demasiado corta. El hablar distintos idiomas dificulta bastante las comunicaciones, los juegos y actividades que se han propuesto como ejemplo ellos no son capaces de inventar otras variantes, quizá por que sus experiencias son diferentes, o por qué no entiendo en totalidad su lógica de vida”.

“A simple vista, todo me parece que es tan estático como sus mentes, sin embargo, se ha intentado sembrar una semilla en este arenal tórrido y ¿si germinará?...”

Los tomates que hemos comido durante este tiempo son pequeñitos aunque muy sabrosos. Me conformaré con

que fuese así. Los que lleguen luego empujaran otro poco y serán más jóvenes que yo, y sabrán hablarles en su idioma y traerán ilusiones nuevas. Yo me llevo el cariño de personas que nunca pensé conocer y sonrisas de niños que si desean aprender. Llevo y llevaré Gambia en mi recuerdo”.

6.3 La Visión Comparativa que encontré

Al hablar sobre la imagen propia y la imagen realizada por el otro basados en esta experiencia encontramos diferencias irreconciliables. Sin embargo uno de los objetivos de indagar también en las fotografías hechas por personas que por diferentes motivos han estado o viven en Gambia fue con el objetivo de sumar voces o discursos visuales en torno a ese país con el objetivo de encontrar diferencias o semejanzas que desmitifiquen la imagen ancestral, folklórica, o primitiva que se tiene de África en general. Desde mi experiencia la comparación de imágenes y mensajes visuales recogidos a través de las fotografías es mucha, son muy diferentes las miradas que proporciona el otro, el que no es gambiano, con las fotografías hechas por los propios estudiantes.

Las principales diferencias saltan a la vista, las fotografías de los niños y niñas son mucho más frescas, más espontáneas, llenas de detalles. Al hacer un recorrido sobre el temario que ellos y ellas crearon se puede percibir la diferente percepción que entre ellos existe, lo que podría interpretarse como el estilo de cada uno, pero en cuanto a concepto, todas y todos nos muestran diferentes puntos vistas que redundan en detalles, sus fotografías iban de los planos generales en algunos momentos, para centrarse posteriormente en las pequeñeces que el ojo adulto en general ya no repara. Solo ellos fueron capaces de fotografiar galletas, juguetes, trozos de pescado, camas, colores, líneas, aromas, muecas, sonrisas, sorpresas, en fin infinidad de detalles que hacen únicos sus discursos, sus voces, sus miradas.

Las fotografías de los visitantes, de los otros, son

en general fotografías con mensajes, imágenes llenas de cuidado en los colores, encuadres, brillos, claros, personas, mensajes, locaciones, etc. Si hay una gran diferencia en aquellas fotografías que los primeros antropólogos hicieron, ya no muestran esas fotos de esclavos sorprendidos por la tecnología, o las poses obligadas de negros cazando, danzando o haciendo rituales. Hay mucha diferencia de ese entonces ahora, aunque no así el trasfondo de los mensajes. Ya no existe esas primeras fotos porque es evidente que la sociedad cambio y por más lento que es el cambio en Gambia existe, pero en el fondo el mensaje sigue siendo el mismo, mostrar esas diferencias entre el cómo viajan en un *tanka tanka* repleto de gente y que para hacerlo andar muchas veces es necesario empujarlo, o qué decir de las imágenes de los cientos de niños en basureros, de las mujeres que ofertan sus tomates, pescado lleno de moscas y unos cuantos vegetales sobre u costal mugriento en el suelo. En efecto todas esas imágenes son ciertas, pertenecen a la realidad de ese país, de esa sociedad, son parte del imaginario de esa gente, pero la gran diferencia es el contexto en el que se exhiben.

No creo estar descubriendo el hilo negro. Las diferencias entre las fotografías hechas por los niños y niñas y las que realizan los visitantes radica principalmente en los contextos y en las historias que hay detrás de cada imagen. No es lo mismo exhibir la foto de un niño mocosito con apenas dos años solo en el arroyo de la calle, en un blog solidario que aboga por un futuro sano para toda la niñez del mundo, que escudriñar en la historia de ese niño y descubrir, en primer lugar que ese niño no está solo, que detrás de él hay todo una comunidad que lo cuida. Normalmente a la edad dos años todas las madres destetan a sus hijos y entonces queda al cuidado de sus hermanos, primos y vecinos reforzando así los lazos de unión que desde esa edad se gestan. Segundo jamás tendrá el mismo mensaje si a ese niño le ponemos nombre y familia, y contamos su historia y tercera diferencia la fotografía hecha por los protagonistas mostrará una realidad más próxima más apegada llena de detalles informativos que sean evidencia de su vida, de su corta experiencia, y de su única manera de ver la vida. Es la única manera que ellos conocen de educarse en la convivencia, cuidándose entre todos, creando, jugando.

A pesar de que las fotografías se colocan en una

dialogía horizontal son más que evidentes las diferencias. Los lugares, las personas o las cosas que se encuentran en las fotografías enmarcan diferentes significados. Las diferencias más grandes sobre todo son el lugar en donde se exhiben. Mientras que para los niños y niñas el objetivo fue realizar un libro para otros niños y niñas del mundo, sus imágenes muestran de manera general la presunción de mostrar su país, su comunidad, su manera de vivir. Los lugares y los objetos adquieren otra dimensión, otra perspectiva. Las personas miran a la cámara llenos de complicidad con sonrisas con la alegría de estar contentos porque sus niños y niñas realicen un trabajo que quizá solo sea para adultos.

Siguiendo el discurso del contexto y teniendo es importante resaltar que las imágenes que circulan sobre Gambia en diferentes medios de comunicación electrónicos o impresos, debemos enfocarlas, analizarlas y observarlas desde el principio, desde ahí encontramos diferencias. Por ejemplo las fotografías que se exhiben en una revista de promoción vacacional en alguna agencia de viajes, se encargará de vender la mejor imagen. Ahí las fotografías habla de la parte romántica de Gambia, te muestran esos hoteles, esas playas casi vírgenes, de calma , de relajación. Las fotos en cambio que hay en blogs de turismo o páginas de internet son diferentes y aunque ya mostramos en capítulos anteriores qué tipo de imágenes hay, sólo deseo enmarcar el contexto, ya que considero que es la base de cualquier investigación, y desde ahí debemos afinar la vista y tratar de entender el mensaje implícito que las fotografías llevan consigo.

Para ejemplificar mejor lo que antes mencionó decidí introducir las mismas palabras que escucharon los alumnos a la hora de tomar fotografías, es decir, si había que retratar a sus familias, a su escuela, a Sereckunda, la Playa, etc. Bajo este sencillo ejemplo introduje esas mismas palabras en el internet y a continuación describo brevemente las diferencias que encontré. Aclaró que no profundizo demasiado porque mi papel dentro de este estudio no es el de manipular el punto de vista que cada quien tenga, no deseo tampoco que a través de mis ojos conozcan los pormenores de la vida, cultura y sociedad en Gambia. La idea de mis comentarios es solamente darles pistas para que cada quien se forme su propia opinión.

Por último deseo aclarar que desde la experiencia con los niños y niñas de Gambia, pude hacer tangible la diferencia entre las miradas fotográficas que se experimentas cuando desde los ojos turísticos o de investigador disparas fotografías, en el fondo silenciosamente sabes que tu fotografía tiene un mensaje, lleva un fin a diferencia de la mirada de los niños y niñas cuyo concepto fotográfico no ha sido explorado y de quienes su única intención es mostrarnos su mundo, su pequeño universo. Cada fotografía leída en comparación cuenta una historia, entender las diferencias te abre los ojos para interpretar desde otras ópticas las historias de otros seres humanos.



Zoover.com y Adama
Ndong (2010) **Fotografías
comparativas.**

Las dos fotos de la izquierda fueron tomadas por autores desconocidos de Zoover.com. Las de la derecha corresponden a Fansu Sonko (arriba) y a Adama Ndong (abajo). Se trata de imágenes que comparé al teclear mercados en Gambia. Como se puede ver en la foto de abajo a la izquierda la mujer mira a la cámara con recelo, como intentando decir con la mirada, por qué me tomas esa foto, qué derecho tienes? En la foto de la derecha (abajo) la madre de Adama posa orgullosa al lado de sus pescados. En la imagen de arriba derecha la mujer a pesar de no conocer de nada a Fansu se muestra confiada y hace un gesto de aprobación hacia la cámara. La foto de la izquierda (arriba) en cambio es una imagen en donde nadie ve a la cámara, además de que aparece una extranjera haciendo compras. Las imágenes de la izquierda muestran cierto grado de frialdad y despersonalización, no hay la efusión y el entusiasmo que se percibe en las imágenes de la derecha.



Cherno Tamba, Jainaba Sarjo (2010) y Geolocation, **Fotografías comparativas**

La mayoría de las fotografías que encontré en internet al buscar Serekunda se trata de fotos con tomas abiertas, que dan la sensación de estar un poco despersonalizadas. Por ejemplo, la foto de la izquierda arriba a pesar de ser una toma cerrada de dos mujeres en sus puestos de trabajo, ambas mujeres no miran a la cámara, están inmersas en lo suyo, lo que denota que la foto fue tomada de lejos. Las mujeres jamás se dieron cuenta que las fotografiaban. Los sitios de donde las tomé fueron de Geolocation y un blog de turismo. Caso contrario las fotografías tomadas por Cherno Tamba y Jainaba Sarjo, se enfocan en los detalles, en el interior de esa ciudad-mercado, como si a través de sus fotos quisieran mostrarnos que hay realmente dentro de Serekunda, no el caos, no las calles sin pavimentar, sino la esencia.



Jaiba Jatta, Abdulay ((2010, WGologos sin fronteras y Asturias por África (2012) Fotografías comparativas.

Las fotografías de la izquierda esta tomada por Geologos sin fronteras y Asturias por África. Ambas fotografías muestran a niños dentro de un contexto escolar: La foto de arriba (izquierda) muestra un edificio en la parte trasera muy limpio, quizá recién pintado, también hay niños jugando en el pequeño patio. La foto de abajo izquierda muestra a un grupo de niños sentados posando para la foto sin ninguna emoción en el rostro. Las imagen de la derecha las tomaron Jainaba Jatta y Abdulie Saidy. Ambas fotos denotan que están hechas bajo un clima de relajación y que las personas que aparecen tienen confianza de quien ha disparado la foto. Hay alegría por saludar a su amiga, a su cómplice. Los niños reflejan una felicidad que se contagia,



Jainaba Jatta, Adama Ndong (2010), Afrikanarias y ASBAFI (2012) y Geolocation, **Fotografías comparativas**

Al teclear Familias Gambia en Google las fotografías que encontré fueron las dos de la izquierda, que pertenecen a las ONG's Afrikanarias y ASBAFI. Amas fotos hablan de familias beneficiadas a quienes les entregaron arroz. Con las mismas palabras en mente Jainaba Jatta y Adama Ndong realizaron las fotografías de la derecha. Me parece que hay muchas diferencia y que salen sobrando las palabras.

6.4 Lo que quedó en el tintero. Las posibles líneas de investigación.

Poco a poco la investigación fue tomando forma, y en muchas ocasiones me di cuenta que había demasiada información, demasiados puntos de vista que no podían quedar fuera de este trabajo, ya que para adentrarnos a Gambia había que poner atención a todos los factores que conforman ese maraña sociocultural, política y económica, y entender que pasa dentro y fuera de todas esas circunstancias, de qué manera todas esas circunstancias ajenas en apariencia afectan a esa mujer que todos los días al atardecer se encamina al mar con el agua hasta el cuello para descargar una pesada cesta llena de pescado que carga sobre su cabeza en la playa de Tanji?, o cómo analizar adecuadamente el tejido social que existe detrás del hombre que prepara la ataya (el té) a la sombra de un mango mientras dice que no hay trabajo?, es necesario acercarse más a la óptica y preguntar qué pasa con ese taxista que por hacer un recorrido de unas cuantas calles te quiere cobrar 100 dalasis, sólo por ser blanco, cuando el costo habitual es de 25 dalasis?.

Conforme tiraba del hilo más cosas salían, no había manera de parar porque cada una de esas cosas se fueron convirtiendo en los pilares que dan cuerpo a esta investigación, por lo tanto saber hasta qué punto y en dónde cortar fue un trabajo difícil, sin embargo, considero que en adelante hay muchos puntos de partida desde donde se pueden abordar más investigaciones que den respuesta a las preguntas antes formuladas. A mi parecer se dividen en varios campos.

Las investigaciones socioculturales educativas.

Si bien las investigaciones socioculturales y educativas son un campo investigativo muy amplio, que se puede abordar desde infinidad de enfoques, los países africanos en general y Gambia en lo particular, son campos académicos llenos de matices sociales y que hasta hace sólo unos pocos años se han empezado a explorar. Durante mi estancia en ese país pude percibir que no llega ni cincuenta los estudios académicos

que actualmente se llevan a cabo en ese país, y los temas son tan diversos que van desde investigaciones relacionadas con la salud, sectores poblacionales en riesgo de exclusión, estudios de género, antropológicos, migraciones y tradiciones, protección y reservas de medio ambiente, cultivos ecológicos y aprovechamiento de tierras y recursos, flora y fauna, entre otras, todas ellas abordan la educación pero de una manera más social, pero desde diferentes enfoques, no hay hasta el momento ninguna investigación que analice por ejemplo, los procesos de transmisión de conocimientos en las escuelas coránicas, en donde simplemente se remiten a memorizar versos del Corán, a partir de los 4 años, los memorizan en árabe y no tienen ni la más remota idea de lo que dicen. Dicha memorización la conservan durante el resto de sus vidas y en lo sucesivo la recitarán cinco veces al día, sin que sepan a ciencia cierta cuál es el significado de lo que están orando.

Por otra parte, la educación escolar basada en el modelo inglés, también se trata de una apropiación sin mucho sentido, se parte en principio de un bajo porcentaje de profesores cuyo nivel académico es insuficiente para dar clases, sin embargo, la necesidad económica los impulsa a buscar cualquier fuente de trabajo. La improvisación de docentes también es algo muy usual, especialmente en el grado de educación infantil, en ese nivel escolar es muy normal contratar a personas que sepan leer y escribir como mínimo, la adaptación de técnicas de enseñanza o prácticas escolares, es a criterio de cada quien, por lo que en este renglón en específico hay demasiado campo de estudio por explorar.

La presente investigación se encargó de estudiar la intersección que une el arte, la creatividad, la educación y la fotografía a través de un programa académico, cuya onda expansiva alcanza a gran parte de la sociedad de Lamin, y que nos permite además, entrever generalidades de Gambia en su conjunto, sin embargo, este acercamiento también abre más campos de investigación, si pensamos primero, sólo en la intersección de este estudio, tendríamos una amplia gama de posibilidades y abordajes que tienen que ver con el arte, la creatividad, la educación y la fotografía, pero por separado. Cada uno de éstos rubros son posibilidades infinitas, que a

continuación trataré de especificar.

El arte

Este tema por ejemplo, en la experiencia de esta investigación me permitió conocer el amplio campo de acción en donde se puede insertar, parto desde el supuesto de que el arte no es sólo lo que está en los museos, el arte está inmersa en la sociedad, en este caso la gambiana, y tienen mucho que decir. Y el arte en esa comunidad pasa de generación en generación. La niñez es la gran esperanza, pues en un principio a través de juegos ellos van integrando el valor y la riqueza de su música, su danza, sus historias, entre juegos van aprendiendo la técnica para hacer baticos, van aprendiendo a seleccionar la madera, moldearla y hacer esculturas, van descubriendo de dónde y que tierras utilizar para pintar sobre lienzos, y así sucesivamente se van empapando de toda la gama de tradiciones, ritos, acciones, técnicas, canciones, etc. que son parte de su vida en esa comunidad.

La línea de investigación artística podría ser una excelente metodología para revalorar y revitalizar aquellas danzas tradicionales, el arte objeto que realizan con materiales autóctonos de su región y que utilizan en sus danzas, ceremonias o ritos, técnicas ancestrales como el batic, la talla y manipulación de sus maderas, las pinturas hechas a base de tinturas provenientes de la tierra, sus diseños tan característicos y distintos a los del resto del mundo, hacen sin duda un conjunto de lenguajes artísticos, que no necesariamente se tienen que traducir a un lenguaje verbal para entenderlos y por tanto, se convierten en líneas de investigación sólidas y poco exploradas.

No es necesario hurgar en las entrañas de esa comunidad para oler, percibir, entender y sentir que el arte flota en sus calles, que el arte está en aquellos puestecillos de legumbres, comestibles, pescado o ropa, que acomodan de tal manera para captar clientes, pero si ves con detenimiento hay mucho más detrás, en esa fascinante gama de colores se evidencian las composiciones, formas, texturas que al

ser congeladas en una fotografía, en una pintura, en una escultura o en un batic, te das cuenta de que su arte está impregnada de sus momentos cotidianos, de la simplicidad de su vida, de los colores del ambiente y de los olores de su entorno.

Sus mercados, caminos terregosos, su caudaloso río, sus paisajes naturales, su flora y fauna, sus mezquitas, la forma de vestir de sus mujeres, sus playas, son colores y formas que dan vida a los objetos ya sea creados por el hombre o por la naturaleza, son formas, son entes con vida propia, de las que brotan efectos, sin embargo, todas esas formas, cuando son verdaderamente artísticas y creativas cumplen con su finalidad y son alimento espiritual en el que el espectador encuentra una consonancia con su alma, que incluso puede transformar el estado de ánimo, evitando que el alma se envilezca (Ramírez, 2007).

Lo anterior podría catalogarse en el sentido romántico del arte, que sitúa el contexto en el límite de una investigación en artes, sin embargo, durante mi recorrido investigativo también me topé con discusiones académicas que podrían ser otro ámbito a explorar sobre el arte africano, ese que no está exento de arbitraje, es decir, el arte africano que está catalogado de acuerdo al mundo occidental donde se comercializa, el arte que a decir de los expertos occidentales se cataloga entre objetos “falsos”, con escasas cualidades estéticas y de poco valor económico; y los “auténticos” (Errington, 1998), expuestos en los museos etnográficos o vendidos en galerías especializadas en arte “tribal”.

Dicho de otra manera, valdría la pena iniciar una investigación no desde el mundo y/o los criterios occidentales o eurocéntricos, sino desde las bases del sur, en donde se permitiera a los propios Gambiaños y/o africanos decirnos cómo quieren ser catalogados en cuanto arte se refiere, o que fueran ellos quienes nos ilustraran sobre la tendencia, sobre sus apreciaciones, contextos y relatos visuales. Como en cualquier sociedad sólo es cuestión de enfocar el lente hacia el arte y sin lugar a dudas saldrán cientos de investigaciones, historias de vida, narraciones, especulaciones, artículos, procesos, etc. que dan cuenta de un país rico en arte y

creatividad.

La creatividad y la educación.

Si bien es cierto que la creatividad se puede desarrollar en cualquier oficio o ámbito de la vida, para este apartado deseo unirla con la educación por ser uno de los temas que quedó en el tintero y que permite entrever la inmensidad de trabajos y líneas de investigación que se pueden abordar. Sobre este tema caben todo tipo de investigaciones, se trata de un espacio privilegiado para realizar cualquier campo de investigación ya que la población gambiana es de las pocas sociedades que está en pleno despliegue de desarrollo y que rápidamente el fenómeno globalizador está absorbiendo sus procesos ancestrales por la tecnología o la modernidad.

Por tratarse de un país con mayoría islámica entonces valdría la pena repensar el renglón de la educación coránica, su didáctica y penetración en la sociedad gambiana, repensar también mejores programas académicos en la educación oficial con tendencia inglesa. Pensar en alternativas como escuelas de oficio, pues la gran mayoría de los gambiaños no tiene posibilidades de asistir a la escuela. Intentar encontrar alternativas de aprendizaje creativo en todos los ámbitos de su vida, me refiero a procesos de enseñanza cortos que les permitan desarrollar programas de concordancia entre su vida, su realidad económica sobre todo y la modernidad, es decir programas creativos que tengan penetración y practicidad a corto plazo.

En el tintero me queda la inquietud que me transmitieron las mujeres, las madres de familia de mis alumnos, quienes desean aprender a escribir, leer, y a hablar inglés correctamente. La apertura de centros comunitarios para adultos en donde también les enseñen como empezar y administrar un pequeño negocio, sería una excelente investigación y acompañamiento.

La fotografía

Cerrar esta línea de investigación sólo con la fotografía me parece que es limitar las posibilidades de exploración visual que tiene ese país, sin duda alguna, la fotografía podría ser un excelente comienzo que abre las posibilidades de narraciones visuales indescriptibles. Y sobre éste tópico existe una gama muy amplia de exploración desde el autorretrato, los fotodiálogos, los fotoensayos, fotorreportajes, etc. El enfoque sería lo realmente importante, insisto en darle la posibilidad que por muchos años se les ha negado, de que sean ellos quienes ahora nos permitan escuchar esas narraciones, ya no son tiempo de interpretación, los avances de la tecnología están sobrepasando los límites de la intimidad y tarde que temprano esos límites se desbordarán y las historias, sus historias finalmente tendrán que ser escuchadas.

La fotografía desde la didáctica como se mostró en esta investigación es también una herramienta excelente de aprendizaje muy poderosa, valdría entonces explorar campos escolares como la educación primaria, secundaria, bachillerato y universitario. Trasladar investigaciones a entornos rurales rurales, a trabajar con mujeres, saber qué está pasando con los jóvenes, ese pequeño sector que cuenta con cámaras fotográficas en sus móviles y que las cuelga en internet.

Investigaciones a fondo sobre el retrato familiar, los hogares gambiaños no están exentos a este tipo de estudios, aunque en pequeñas cantidades, pero siempre hay alguna fotografía expuesta en los hogares, qué historia les cuenta esa fotografía, cómo llegó hasta ahí, qué valor tiene las fotografías familiares, en fin éstas son sólo algunas de las incógnitas que se podrían plantear.

Otro estudio podría ser las miradas contrastante de los turistas que por cientos cuelgan fotografías de su visita a Gambia en internet. Qué repercusiones tienen en los discursos actuales?, de verdad, se apegan a la realidad, reflejan algo del lado profundo de la sociedad gambiana? Los gambiaños están de acuerdo en ser vistos y juzgados a través de la mirada turística? Los discursos visuales y su penetración desde ambas perspectivas sería también un



Landeros, I. (2010) *Carreta*.
Fotografía Independiente.

punto interesante para indagar.

Pero como dije en un principio, la fotografía podría ser un buen punto de partida, pero no se trata del único medio de comunicación y expresión también está la pintura, las acuarelas, las esculturas, y toda la amplia gama de medios audiovisuales desde donde se pueden contar historias más apegadas al contexto y la realidad gambiana. La perspectiva económica y política.

Este apartado es especialmente difícil abordarlo, toda vez que no soy una experta en el tema, sin embargo, el sumergirme en esta sociedad por espacio de cuatro años, vivir, comer, comprar, cambiar dinero, crear negocios, hacer redes de intercambio de productos y conocimientos, viajar y contrastar economías, me brindó la vaga idea de darme cuenta que este campo de investigación es poco explotado, es decir, se sabe que existe pero que por muchas razones y casi todas ellas económicas es mejor que se deje como esta.

Aquí valdría la pena adentrarse en investigaciones que aporten respuestas sin miedo y basadas en la verdad sobre lo que realmente pasa, desde el contexto globalizador, desde los mercados mundiales, o desde las dependencias económicas y políticas por parte de los gobiernos, es necesario entender por ejemplo, por qué las riquezas naturales de un país sólo enriquecen a la franquicia extranjera dueña de tal o cual negocio? Los gambianos, lo mismo que toda la población africana negra son personas en busca de trabajo, de nuevas oportunidades, entonces surge el cuestionamiento sobre el papel de las empresas transnacionales, de las potencias occidentales, de los medios de comunicación, de las organizaciones intergubernamentales que a menudo quedan ocultos a la hora de establecer responsabilidades en el análisis económicos y políticos.

Estudiar a fondo proyectos cooperativos en donde verdaderamente se tienda la mano a las comunidades y se les dé la oportunidad de crecer en conjunto económicamente, y tener entonces la posibilidad de planear a futuro sus vidas y las de sus hijos e hijas, ya que actualmente no hay esa

oportunidad todo mundo vive al día, y se preocupan tanto por el presente inmediato, que no les permite visualizar a futuro, delegan en sus hijos y sus hijas un futuro que se enraíza en un presente inestable.

Sobre el ejercicio democrático y político, no es difícil entender el proceso en que el fueron sumergidos sin posibilidad de escoger, y no es necesario que sea una experta para entender que una vez que el pueblo gambiano fue liberado del yugo colonial, inmediatamente fue forzado a ceñirse a un régimen político occidentalizado, para así poder aparecer como un país “a la altura del resto del mundo”, pero la realidad nos grita otra cosa, por un lado, como señala Boaventura de Santos, la idea de desarrollar criterios trans-culturales de democracia, cierra la oportunidad de una verdadera democracia, “*No hay democracia: hay procesos de democratización y hay principios alternativos, culturales, que permiten a los campesinos, las comunidades negras, las comunidades indígenas, tener la autoestima de ser los productores de modelos democráticos incluyentes*” (Bouventura, 2006:89), por ellos es necesario pensar en estudios que evidencien la participación de los protagonistas, darles la oportunidad a ellos y ellas a que nos muestren su mundo y cómo es que le llaman a ese mundo, y cómo viven y son felices en ese mundo.

El doctor Conan de la universidad de Granada destaca que la historia del África negra es muy similar, lo único que es diferente son los recursos naturales que se explotan en cada región, lo cual, no corresponde con la realidad, “el europeo puede meterse a todos los países africanos que quiera, instalar sus empresas, y darnos trabajos bajo sus propios intereses. Nosotros como africanos se nos niega todo, no podemos viajar, no podemos salir de nuestros países y tampoco podemos exigir mayor sueldo aún en nuestra tierra” (Conan; 2012).

Si bien dicha perspectiva aborda tópicos muy delicados de explorar, no por ello se debe negar la posibilidad de abrir este canales de comunicación que den respuesta, sé que mi propuesta puede sonar un tanto utópica e

idealista, pero en la medida en que nosotros mismos como investigadores nos neguemos la oportunidad de indagar más profundidad, estamos negando también la posibilidad de que más voces se escuchen.

Estudios interculturales, poscoloniales, desde la otredad o el feminismo negro.

Este es un campo de investigación muy amplio, en el que me confieso neófito, por tal motivo y antes de decir alguna barbaridad, lo que único que me gustaría destacar, basada en mi experiencia, es que desde la perspectiva que se decida abordar multiculturales, interculturales, postcoloniasistas, etc. Sugiero investigaciones basadas sobre todo desde la perspectiva entre, no desde el inter, ya que como lo mencioné en algún momento de este trabajo, y sin ser experta en el tema, fue una constante que atraviesa todo este estudio por lo que valdría la pena hacer una reflexión sobre la llamada época posmoderna y sus diversos proyectos de reivindicación africana, adentrarse en los discursos que los definen, su relación con el objeto de estudio, y sobre todo, la forma en que estos articulan la noción de cultura, género, derechos, y/o literatura africana en un momento marcado por las fases paralelas de globalización y neoliberalismo. Si bien es cierto que actualmente existen después de varias décadas trabajos de deconstrucción y posmodernismo, existen también amplios proyectos de investigación de los cuales se desprende, a mi entender, toda una nueva serie de interrogantes y propuestas cruciales para la crítica africana académica contemporánea.

Desde mi experiencia creo conveniente profundizar en los estragos que causa la postcolonialidad, en la estela poscolonial en la que se ciñe esa sociedad y en que constantemente se ve en conflicto. Abordar y rescatar la oralidad africana desde su compleja relación con la literatura, además de sus modos de transmisión cultural y memoria colectiva en comparación con de la tradición escritural de occidente y la nueva oralidad mass mediática del resto del mundo.

Adentrarse a la producción crítica de investigaciones que combinen subjetividad y objetividad, de tal manera que los discursos producidos puedan ser analizados en un marco posmoderno más autocrítico y más justo. Es imprescindible en todo este ejercicio la escucha activa de las voces y opiniones procedentes del propio continente, que aun siendo frecuentemente obviadas, también tratan de dar respuesta a los interrogantes de su historia. Tener en cuenta estas premisas puede ayudar, por lo tanto, a aproximarnos a un continente tan extraordinario y desbordante como diezmado y maltratado por la historia.

CAPITULO VII. CONCLUSIONES

La familia es como el bosque, si estás fuera de él sólo ves su densidad, si estás dentro ves que cada árbol tiene su propia posición

Proverbio Africano.

7.1 Conclusiones del proyecto

No hace mucho me embarqué en la aventura de hacer un doctorado, cinco años que en apariencia pasaron rápidamente, pero si deseo darle forma tangible basta ver a mi hijo quien inicio conmigo esta aventura, su cuerpo, sus manos, su manera de hablar y comunicarse se ha transformado abismalmente. Ahora es un niño que piensa y dice claramente lo que desea, se vale por sí mismo y toma sus pequeñas decisiones. De alguna manera es comparable con la transformación, el crecimiento y desarrollo que viví con esta investigación, además se entrelaza con el crecimiento y desarrollo de una comunidad quienes a su vez nos vieron transformarnos, sumergirnos y enredarnos en procesos de crecimiento y transformación en donde sin duda alguna todos aprendimos, todos nos intercambiamos conocimientos e hilvanamos juntos historias que siempre estarán en crecimiento transformación, y que en un futuro retomaran quizá otras manos más jóvenes con otras ideas, con otras maneras de hacer las cosas. No me cabe duda que Lamin será siempre el paso obligado de aquellos voluntarios, ONG's y/o instituciones, que deseen apoyar causas solidarias, sólo espero que esas personas o instituciones paren un momento para ver, escuchar, sentir e imaginar lo que ese pueblo tiene que decir. Confío en que lo aprendido en conjunto ahora permita plantear a la comunidad sus ideas de acuerdo a sus necesidades, y sólo entonces comiencen a trabajar unidos de otras manos, de otras voces, con otras ideas, escuchando sobre todo la voz de sus protagonistas.

Cuando inicié mi proyecto piloto a mediados de 2009 se tomó en cuenta que para los niños y niñas ajenos afortunadamente a las cambiantes situaciones políticas y educativas, permanecen como seres más globales a diferencia del adulto, ellos y ellas son pura potencialidad. Suponíamos entonces que proporcionándoles recursos interpretativos del entorno y medios expresivos necesarios podríamos convertirlos en agentes activos y creadores de cultura, ya que los educadores tenemos el compromiso de llegar a tiempo al encuentro del niño para poder cubrir todas sus necesidades e intereses antes que se separen definitivamente de su estado global para sentir, percibir y disfrutar del arte y sus formas de expresión. El arte, ciertamente, es una luz que se enciende cuando somos niños.

A manera de Hipótesis, se planteó la posibilidad de que éste trabajo fuera un peldaño en la creación y desarrollo en conjunto de un programa académico basado en las artes visuales, y especialmente en la fotografía digital, y que se caracterizara por ser un programa creativo, lúdico, vinculado y respetuoso con el entorno artístico, cultural y natural. A la vez que diera herramientas a los estudiantes para ser críticos y reflexivos con la cultura visual hegemónica, con el objetivo de que fuera posible que los niños y niñas de Lamin descubrieran nuevas formas de ver lo cotidiano, a través de imágenes visuales, con las que construyan su identidad personal y colectiva, y se estrecharan vínculos entre la cultura escolar, familiar y social.

Se buscaba también que a través del programa educativo se resaltara la importancia de reconocer el nivel educativo infantil para un adecuado desarrollo personal en la



Njie, M. (2011).
Introducción Visual.

Educación Artística, que repercutiera hasta la adolescencia. De tal manera que con el fomento de las artes visuales y la creatividad los niños y niñas desarrollaran procesos de socialización.

Se fundamentaron las actividades escolares en el juego espontáneo a manera de vincular sus espacios comunes y el trabajo en equipo para unificar los lazos de vida entre la infancia y los miembros de la comunidad en donde el compromiso, la generosidad y el interés por el otro, se hicieran presentes. En esta iniciativa, se procuró fomentar el entorno cultural y natural, además de la creación artística en manos de los artistas locales y haciendo uso de los recursos materiales de la región. Se formulaba entonces que el aprendizaje en general fuera una iniciativa para “maravillar y descubrir”.

Se proyectaba la posibilidad de que los contextos escolares y comunitarios, sirvieran como plataforma para la construcción de su identidad personal y sociocultural, en donde los significados culturales otorgados a las acciones y la transformación de objetos y espacios permitieran que los niños y niñas de Lamin desarrollaran un reconocimiento y reconstrucción de su identidad comunitaria.

El espacio público en el que conviven todos los actores de esta investigación y la experiencia vivida en la intersección del antes y del después, se orientó a un camino hacia el progreso y la comprensión de la escuela para cimentar las presentaciones y representaciones que sirvan a toda la comunidad educativa (infancia, familias, personal y equipo educativo) para enriquecer y ajustar sus proyectos de vida.

Ajenos a los discursos desiguales, las voces, miradas e imágenes surgidas desde el discurso infantil gambiano, tenían como objetivo incentivar que los niños y niñas descubrieran por sí mismos nuevas formas de ver lo cotidiano, y que a partir de esta experiencia tuvieran la posibilidad de recrear la memoria viva de su comunidad y su inserción en ella, abriendo expectativas de futuro en sus entornos, para que ellos/ellas y los diversos colectivos sociales que conforman su comunidad, valoren asimismo, los saberes populares y su creatividad para la sostenibilidad de sus vidas.

La fotografía fue el punto de unión de todos las convergencias y conceptos, fue a través de ésta herramienta que se abrieron las puertas de la comunicación y la creación visual que por primera vez vinculó las enseñanzas artísticas en relación con su vida cotidiana tomando en cuenta sus entornos y la transformación que los niños y niñas hicieron de los espacios públicos, mismos que les permitieron espejear y ver desde otro enfoque cómo funciona su entorno, y cuáles son los vínculos afectivos que los unen a él.

Las imágenes fotográficas permitieron además ir creando una propia identidad visual y dar el primer paso para sensibilizar a la infancia gambiana con las tecnologías de imagen que servirán como base para que en un futuro puedan ser ellos y ellas críticos de las culturas visuales hegemónicas, de tal manera que en su momento sus voces y sus discursos visuales les ayuden a tener una crítica propia sobre el concepto de lo exótico que actualmente se mantiene sobre Gambia y sobre todo, que lo aprendido les ayude a valorar y sostener sus imaginarios populares propios tan fundamentales en la cultura visual de este siglo.

En este sentido es conveniente hacer un punto y aparte y explicar que en cuanto al programa académico, la creación del aula de arte y el trabajo fotográfico fue definitivamente un gran acierto. Aunque en apariencia suenan tres temas un poco descolocados, en el fondo se trata de la misma raíz enfocada a un solo fin. Los tres proyectos de manera individual y en conjunto se entrelazan y se fortalecen, son eslabones de una cadena que no puede estar separada. En principio el Programa Escolar permitió de manera global cambiar una tendencia en la enseñanza educativa. No se impuso ningún reglamento, ni se firmó algún contrato, simplemente se compartió una visión diferente de enseñar en donde la creatividad, el arte y el juego son los protagonistas. La imaginación del maestro, la experiencia de su entorno y su cultura es el ingrediente esencial que se combina.

Sin lugar a dudas lo que en un principio se planteó se basó mucho en la experiencia del programa piloto, pero debo confesar que se superó por mucho las expectativas. El involucramiento de la comunidad, las experiencias vividas, y lo aprendido en conjunto, permitieron el reforzamiento de identidades y el intercambio de conocimientos en un marco

de respeto. En un principio las ideas o lineamientos que se propusieron causaron confusión, y una de las cosas que más se evidenció es que las experiencias vividas por los adultos que intervinieron en la cimentación de este programa eran totalmente diferentes, a las mías por ejemplo, por lo que no es difícil de deducir por tanto, que son muy diferentes a las de oriente u occidente. Proponer: “vamos a enseñar con creatividad, a través de juegos, echando mano del arte, improvisando con todo lo que tenemos a mano, tomando en cuenta su cultura y reforzando su identidad”, eran palabras que sólo revotaban en la cabeza de todos. El mayor reto fue comunicarnos, intercambiar mi experiencia, con su experiencia, improvisar “mis” canciones a su entorno, “mis” juegos a sus juegos, “mis” actividades lúdicas y recreativas a un nuevo concepto de aprender, sólo así educadores, voluntarios, comunidad e infancia nos fuimos fundiendo en una sola dirección.

Los maestros y maestras se dieron cuenta que podían echar mano de sus raíces e introducir las en la enseñanza académica, que podían dar libertad a los niños y niñas para que improvisaran, poco a poco se fue fusionando y apropiando la experiencia local con el material didáctico que llega por montones del extranjero, y poco a poco los educadores aprendieron que no importaba si una guitarra venía sin pilas o sin cuerdas, ellos eran capaces de usarla y sacar sonido de ella con la boca a través de sus propios ritmos. Encontraron diversión y miles de usos en juegos de mesa que en su vida habían visto y que quizá nunca aprenderán a jugar “correctamente”, pero en cambio desarrollaron nuevos juegos y nuevos aprendizajes de un lince, de un libro para encontrar objetos, de un puzzle o de un simple dominó con figuras y número. Ahora muchos niños aprenden a contar los puntos del domino y el que tenga más gana. Se sustituyeron los idiomas por las imágenes, qué más da si un cuento viene en alemán, holandés, español, o portugués, hay miles de formas de leerlos, interpretarlos y cientos de historias que disfrutar con sólo ver los dibujos. La plastilina, los rotuladores, las plantillas, los pinceles, las manos, el barro, la tierra, la basura, las tapaderas de refresco, los corchos, son ahora los mejores materiales educativos que utilizan los niños y niñas en clases.

El crear un programa académico en el que hubiera

metas y objetivos que cumplir permitió que la enseñanza fuera encaminada a un solo fin, en este caso que edad por edad los estudiantes fueran adquiriendo y fortaleciendo ciertas áreas del desarrollo psicomotriz y cognitivo al mismo tiempo. Para lograr dichos objetivos se les compartió nuevas formas didácticas de aprender y enseñar conocimientos que consistían en promover la creatividad del niño y la niña, darle libertad, tiempo y espacio para que las asimilara y que hicieran uso de los materiales escolares a partir del juego y el arte. De ahí en fuera el docente tenía absoluta libertad de manejar su clase como mejor quisiera.

El material didáctico supuso un obstáculo en un principio, ya que al ser una escuela en donde todo el material didáctico es donado por otros países, mucho de ese material viene en diferentes idiomas y no sabían cómo usarlo, o bien si sabían no comprendían el idioma. Ellos y ellas descubrieron que no era ningún impedimento el idioma, todo el material escolar podía ser usado y aprovechado como mejor lo imaginaran. Es importante en este punto resaltar que la labor de los voluntarios juega un papel importante porque son ellos muchas veces quienes aportan nuevas ideas con las que los maestros y maestras adquieren conocimientos frescos y van acrecentando sus técnicas de enseñanza, pero lo más importante es que esos nuevos conocimientos son reapropiados a su experiencia y a su cultura.

Existen muchos huecos que desde mi experiencia personal hay que fortalecer en la enseñanza preescolar de Lamin, pero estoy segura que dichas ausencias ellos y ellas irán encontrando la manera de subsanarlas, si es que lo consideran necesario, porque está claro que mi experiencia escolar y mi visión sobre lo que espero de la enseñanza infantil puede ser muy diferente a la de ellos. En todo caso sí sé que el gran logro del programa educativo fue que se tomaron elementos que ellos en su comunidad ya tenían (como el juego, la reflexión, las historias o cuentos, su arte, sus tradiciones, etc.) pero que estaban flotando en el espacio, es decir se experimentaban cada una de estos elementos en ámbitos diferentes, por lo que fue necesario únicamente reordenarlos e insertarlos en el ámbito escolar de tal manera que adquirieran un sentido diferente en beneficio de la enseñanza de las nuevas generaciones de niños y niñas.

En cuanto a la creación del aula de arte consideramos que ésta no puede estar desligada al programa académico, porque entonces la redondez de los conocimientos no fluye en la misma dirección sino en una sola, es decir, el aula de arte se creó para ser ese punto neutro en donde los niños y niñas son capaces de crear, imaginar, desarrollar y experimentar las bases que en la cotidianidad de las clases han aprendido. Es por lo tanto en el aula de arte donde los niños y niñas tendrán libertad de trasgredir los límites de su imaginación a través de sus propias creaciones. Es a través de los conocimientos artísticos en donde los estudiantes reflexionan de una manera más personal, profunda e intuitiva, en donde se conjuga su experiencia, su visión, la apropiación de sus ideas con materiales, creaciones, imágenes y conclusiones que finalmente les darán herramientas que definirán su personalidad, su opinión y su adhesión a su lugar de origen.

El aula de arte fue el espacio que permitió que tanto docentes como estudiantes se relajaran, ya que los objetivos y metas de este espacio si bien se vinculaban con el programa académico, se sumaban desde otra perspectiva. El objetivo general fue indagar en el imaginario colectivo, entendido éste como el conjunto de imágenes que interiorizamos y con base en las cuales miramos, clasificamos y ordenamos nuestro entorno. De tal manera, que a través de diversas disciplinas los niños y niñas fueran capaces de externar o descifrar los elementos que conforman determinadas imágenes, y la única manera de descifrarlos es conociendo los materiales, sintiéndolos, palpándolos, construyendo, desarrollando su creatividad a partir de materiales reciclados, plastilinas, acuarelas, arcillas, cantos, juegos, bailes, fotografías, etc. (Marín, 2003).

La introducción de las artes plásticas permitió que los niños y niñas a través del fomento creativo retomaran los discursos locales, se reapropiaran su imaginario social, y reinterpretaran su cultura, su esencia, sus particularidades, en síntesis que dejaran fluir su imaginación, no verse influenciados por discursos, imágenes o corrientes occidentales, sino que al contrario reapropiaran esa información a su entorno e interpretación. El aula dejó que los estudiantes fueran capaces de que libremente pintaran, esculpieran, bailaran, contaran cuentos de su propia imaginación o de su propia cultura, sin que se pusieran límites.

La fotografía es un elemento que en la experiencia de Lamin les facilitó asociar las palabras a las imágenes de manera inmediata. La prontitud de visualizar imágenes hace que esta rama artística desarrolle en los estudiantes conceptos más claros y llenos de elementos sobre lo que desean comunicar. Por lo tanto trabajar con la fotografía como herramienta dejó claro nuevos modelos de fotografiar, la escuela, sus habitantes, sus conflictos, sus deseos de acuerdo a los objetivos para los que fue creado este proyecto, sin embargo estamos conscientes que las imágenes que en este estudio se reunieron son solo el principio. Hace falta descubrir nuevos asuntos sobre los que reflexionar en la intersección que une la educación y la comunidad de Lamin. Hace falta por lo tanto recapacitar sobre muchos temas que se encuentran en la periferia de esta comunidad africana y que únicamente las imágenes son capaces de evidenciar.

En este sentido la fotografía de los niños y niñas de 3 a 7 años les dio la oportunidad de descubrir un nuevo modo de comprender su mundo en profundidad. Las cámaras e imágenes digitales y por consiguiente la inmediatez de visualizarse en pantalla les mostró una nueva forma de jugar e introducir en sus juegos qué sucede entre sus decisiones, sus imágenes, sus encuadres, sus puntos de vista, sus conceptos y sus opiniones o resultados finales. La fotografía en el presente estudio tuvo el propósito de averiguar cómo son? qué piensan de su escuela? cuáles son sus juegos? quiénes son sus familias? cómo viven? cómo es su ciudad? cuáles son sus tradiciones? Cuáles son los lugares importantes de su país? Es decir, que por primera vez fueran ellos mismos quienes a través de sus imágenes comunicaran quiénes son y qué sucede dentro de esa localidad africana.

Por primera vez a través de la fotografía se pudo hacer un balance entre los discursos generados desde la otredad, en este caso se refiere a quienes están fuera de los límites africanos, y los actores sociales. Los estudiantes desde su visión nos desvelan su realidad en un discurso alejado de conceptos preconcebidos y llenos de aprobaciones por parte de las personas, lugares y momentos que rodean esa comunidad. Sus retratos nos permiten entrever la realidad que por mucho tiempo se ha construido con imágenes y discursos ajenos a esa sociedad, en algunos casos esas imágenes descontextualizadas han definido el imaginario

que actualmente se tiene en el mundo acerca de ese país. Esta cultura tiene voz propia y es importante mostrarla en su contexto, enfocando sus historias de vida, sus experiencias y sus discursos.

El programa fotográfico creado, pensado y ejecutado por los niños y niñas mostró la importancia de pertenecer a un lugar, a una cultura y a una tribu. La importancia de tener una familia y una comunidad que los acogiera, y creo que eso es lo que verdaderamente hace enriquecedor esta construcción fotográfica. Es ahí en donde verdaderamente radica la diferencia entre las miradas de los que han construido su imaginario y las miradas de los protagonistas. Las imágenes de los niños y niñas muestran su contexto, su imaginario, sus deseos.

La experiencia en la comunidad de Lamin, fue y sigue siendo un aprendizaje en conjunto, un acompañamiento y un crecimiento mutuo. Al inicio de este proyecto me refería a esa comunidad como mi “objeto de estudio”, enfocaba a “ellos” y a “ellas”, como esos seres en estudio, en transformación. Al paso de las semanas, meses y años, el involucramiento fue cada vez mayor, la transformación de mi “objeto de estudio”, se convirtió en nosotros, en trabajar realmente en equipo, niños, niñas, padres de familia, profesoras y profesores, directivos, y voluntarios internacionales. Aprendimos a sumar esfuerzos, a abrigarnos todos con la misma rapa (tela que sirve para sujetar a los niños en la espalda de las mujeres) como mencionó Aya, la dama de la sociedad, durante la última sesión con las mujeres y madres de familia con las que me reuní para evaluar el trabajo realizado en colectividad, “-todos estamos en la rapa, de ahora en adelante hay que cuidar esa rapa, porque si esa rapa se rompe, todos caemos”-, me dijo con la seriedad más absoluta que nunca había visto en su cara.

Con esas palabras, entendí que este trabajo no puede concluir, está abierto y continuaría en construcción. Ya no son más mis “objetos de estudio”, ahora son mi familia, mi comunidad, mis amigos, soy yo una voz más que se funde con la de ellos y ellas.

Coincido con Boaventura de Souza Santos cuando habla de las Epistemología del Sur, nuestras voces, las

voces y experiencias que este trabajo permite entrever es “*el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, el sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas*” (Boaventura, 2001:9).

Es desde esa perspectiva epistemológica que se abre un panorama en donde los actores sociales participan y nos muestran a su manera, el lugar en donde les tocó nacer, vivir, desarrollar sus ideas y asirse a la vida. Desgraciadamente no se trata epistemologías que parten desde una misma dirección y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico, me refiero al Sur antiimperial. Es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo, así como por otras formas que se han apoyado en ellos y ellas como, el patriarcado. “*Es también el Sur que existe en el Norte, lo que antes llamábamos el tercer mundo interior o cuarto mundo: los grupos oprimidos, marginados, de Europa y Norteamérica. También existe un Norte global en el Sur; son las élites locales que se benefician del capitalismo global. Por eso hablamos de un Sur antiimperial. Es importante que observemos la perspectiva de las Epistemologías del Sur desde este punto de partida*” (Boaventura, 2001:19).

Las fotografías y el juego de diálogos que los niños y niñas realizaron a lo largo de un ciclo escolar, nos habla de esta epistemología a través de una cotidianidad que sólo a fuerza de agudizar la vista se entienden los discursos que hay detrás de cada imagen. No me refiero a la imagen que con alegría tomó el niño o la niña, sino a todos esos análisis que hacemos nosotros, las “otras voces”. Nosotros somos capaces de reconocer o encontrar diferencias, porque nosotros sí tenemos la experiencia comparativa de un mundo diferente al suyo. Ellos y ellas nos acercaran una

mirada llena de interpretaciones simples, de discursos cuyas explicaciones no son rebuscadas. Para ellos y ellas basta la gama de colores que ven, el lugar que les trae un recuerdo significativo, la cara graciosa del padre que fotografiaron por sorpresa, la ropa tirada en el patio que la madre lavará, o el anhelo que recrea esa motocicleta roja que todos los días aparca en la escuela.

Para nosotros, o por lo menos para mí que viví con ellos todo el proceso, los discursos que me producen esas fotografías, me llevan a repensar discursos más profundos, que me hablan de una pobreza económica pero no de pobreza de espíritu, me hablan de raíces llevadas con dignidad, de reconocerse con orgullo a través de los roles que el tejido social gambiano les ha impuesto desde sus ancestros y nos desde la colonia. Sus imágenes me recuerdan que pobreza hay en todas partes, que mientras existan oprimidos existirán opresores, que mientras prevalezca un sistema capitalista que fomente las injusticias económicas, invariablemente seguirán existiendo pobres, desigualdades sociales, etiquetas, primer mundo, subdesarrollo, hablamos de un colapso del contrato social, como lo llama Boaventura (2001), de un contrato donde las poblaciones son desechables, y donde los procesos de exclusión son irreversibles.

“La gente deja de ser ciudadana, y es el paso de la sociedad civil a los que yo llamo sociedad incivil: tanta gente que vive con desigualdad y donde hay un colapso total de expectativas porque están totalmente dependientes de fuerzas poderosas sobre las cuales no tienen ningún control (...) Es la capacidad que los poderosos tienen de veto sobre la vida de los débiles y los vulnerables, permite que emerja en nuestras sociedades un fenómeno que he llamado el fascismo social. No es un régimen político: es un régimen social, una forma de sociabilidad, de desigualdades tan fuertes, que unos tienen capacidad de veto sobre la vida de otros” (Boaventura, 2001:4).

7.1 Conclusiones Visuales

Llegar a las conclusiones sólo con mi punto de vista me parece que el trabajo se aparta de la horizontalidad que desde un principio mencionamos, además que rompe la fina línea que las diferentes voces han construido a lo largo de este trabajo, pero sobre todo los niños y niñas a través de sus diálogos visuales. A continuación se hace una selección fotográfica a manera de conclusión con imágenes que no tuvieron en cabida en ningún tema, pero que tampoco me atreví a borrar porque nos contagian su alegría, sus ocurrencias, su felicidad por vivir a una edad sin problemas, alejados de todo prejuicio social. Además de que se trata de historias paralelas, e historias que a lo largo de estos recorridos juntos se entrelazaron. Los niños y niñas fueron testigos y quisieron congelar estos momentos sin importarles si encajaba o no dentro de algún tema.

A diferencia de los diálogos fotográficos que antecedieron a las conclusiones. Estas imágenes están acompañadas por un pie de foto que da información sobre el contexto, comentarios que hicieron los estudiantes, la situación, información sobre quien está en la fotografía, etc. Como mencioné la mayoría de éstas fotos se sale de los temas, sin embargo, se trata de una conclusión. La conclusión que a mi ver los niños y niñas nos dejan: la diversión, el interés, la fantasía y la magia que rodeo este trabajo, el cariño que nació entre nosotros, el deseo de que estos momentos se prolonguen durante mucho tiempo y lo más importante el aprendizaje que todos obtuvimos de esta experiencia.



FotoEnsayo realizado por la autora, a partir de tres fotografías de Modou Touray. (2010). "Un día mi madre me va a comprar un bici como esta".



Cherno Tamba (2010),
Fotografía Independiente.



Modou Touray (2010),
Fotografía Independiente.

Sanna Ceesa (2012).
La fiesta. Fotografías independientes



Comentario: No se trataba de ninguna actividad programada, simplemente la ONG Nakupenda Sanna, hizo algunas modificaciones a la casa y entregó algunos muebles nuevos a la señora que limpia la escuela, por lo que ella nos invitó a comer a su casa. Sanna decidió tomar algunas fotos para “recordar el momento”.

Ruiz. Tonatiuh (2012).
[Reúnanse para la foto].
Fotografía Independiente.



Comentario: Tonatiuh, no era parte del proyecto, quiero decir, no formaba parte de los 26 niños y niñas seleccionados, sin embargo, una tarde mientras estábamos en la casa de la señora que limpiaba la escuela, sin que nadie se lo dijera empezó a reunir a todos los niños y les pidió que se acercaran porque él iba a tomar una foto. Ante mi sorpresa, dejé que lo hiciera, cuando terminó le pregunté qué estaba haciendo, y me dijo: “-lo mismo que tus alumnos, pero yo con los niños (de la comunidad)-”.



Njie, M. (2010). [Descansos].
Fotografía Independiente.

Comentario: La Fotografía fue disparada por Mamadou Njie, representante de Nakupenda Sanna en Gambia. La tomó mientras esperábamos que algunos de los niños regresaran de hacer fotos en el mercado de Serekunda Fue un día especialmente calaruso .



Landeros, I.
(2012). **Fotografías
Independientes.**

Comentario: Son las dos maestras de arte Francess Manga (foto de arriba) y Ellen Davidson (foto de abajo). Ambas maestras recibieron capacitación a petición del director, para que continuaran con el proyecto del aula de arte. Las dos profesoras resultaron ser excelentes talleristas de arte y hasta la fecha sigo en comunicación con ellas.



Sanna Ceesay (2010).
Fotografía Independiente.



Blanco, S. (2012).
Caras. **Fotografía
Independiente.** [Tona,
Madou y Ancel leyendo
y jugando en el aula de
arte. Foto realizada por la
voluntaria Sandra Blanco
durante una sesión de
trabajo] (2012).



Fotoensayo de la autora a partir de fotos hechas por Omar Keiteh, Nenneh Tiana y Cherno Tamba. (2010). *Entradas*.



Blázquez, S. (2012).
[La cometa] **Fotografía**
Independiente.

Comentario: Sara trabajo con nosotros por dos semanas. Ella les trajo las cometas a los niños y como no sabían cómo usarlos me puse a enseñarlos, aunque como se puede apreciar en la imagen no soy muy buena (2012).



Badjie Fatou. (2010).
Malang con pluma.
Fotografía Independiente.

Fotoensayo de la autora realizado a partir de dos fotografías de los alumnos. (2010). Papa África.



Comentario: Papá África, como lo conocen todos, es el velador de la escuela. Durante el día, es normal verle descansando y cualquier rincón es bueno. Las fotografías las hizo Jenaba Jatta, quien le pidió a Papá África que posara. Él sólo extendió los brazos y continuó dormido.



Sarr, Hawa. (2010). *Trabajo de mujer. Fotografía Independiente.*

Comentario: Hawa tiró esta fotografía una mañana que fue a buscarme a mi casa para irnos juntas a la escuela, el comentarió que me hizo entre risas fue: “ese es trabajo de las mujeres-”, (es decir, el llenar los botes con agua y acarrearlos hasta casa).

Fotoensayo realizado por la autora a partir de una fotografía de Maimona Jallow y de la autora. (2010). *Papa Lamin*



Comentario: Este es Papá Lamin (foto izquierda). También es el velador de la escuela. La foto la tomó Maimona Jallow en complicidad con la maestra Mariama Manga, durante una tarde que estuvimos en la escuela organizando el material de trabajo del siguiente día. (Foto izquierda abajo). La foto de la derecha abajo, la hice yo. en el momento que ellas fotografiaban a Papá Lamin (2009).



Ceesay Isatou. (2009).
Mangas. Fotografía Independiente.

Comentario: “-Me gustaron tus mangas-”, fue la respuesta de Isatou. La foto fue tomada en el marco de la realización de las primeras prácticas cuando tenían que tomar fotos de la escuela .



Fotoensayo realizado a partir de varias fotos de varios alumnos. (2010). *Círculos*.

Comentario: Estas tres fotografías no tengo idea de quien las hizo, fue una tarde en que hicimos un ejercicio de pintarnos las caras, y las cámaras pasaron de mano en mano, cuando revisé el material esto fue lo que encontré.



Comentario: Ambas fotos las disparó Babucar Susso, le parecieron divertidas, porque en la foto de arriba capta a Tonatiuh haciendo pipí desde el segundo piso (foto de arriba), y en la segunda (foto de abajo), capta a sus amigos bajando las escaleras, porque les habló para que vieran a Tona hacer pipí .

Fotoensayo realizado por la autora a partir de dos fotografías hechas por Babucar Susso. (2010). *Juegos*.



Comentario: Saliou Jallow tomó estas fotografías durante la práctica piloto en el 2009, y lo que más me gustó de estas fotos fue su comentario me dijo: -Aunque ella no vaya a la escuela, es mi mejor amiga, por eso la retraté-.



Fotoensayo de la autora realizado a partir de cuatro fotografías tomadas por Saliuo Jallow. (2009). *Es mi amiga.*



Fotoensayo (2012) de la autora realizado a partir de tres fotografías de Nenneh Tiana, Foday Sanyang y Isatou Ceesay (2010)



Daddo Njie. (2010).
Fotografía Independiente



Landeros, I. (2012) *El cumpleaños de Baby G.* Fotografía Independiente.

Estas dos fotografías fueron las que escogió Jainaba Jatta a manera de conclusión. La de la izquierda significó para ella un cumpleaños inolvidable según me dijo. Y la de la derecha fue tomada por ella durante un fin de semana que estuvimos en la playa junto con Sanna.



Jainaba Jatta (2010) *Ese es Sanna*. **Fotografía Independiente**.

BIBLIOGRAFIA

- ACASO, María. *El Lenguaje Visual. Arte*. Ed. Paidós. Barcelona. 2006. www.caacart.com
- ABAD Molina, Javier. (2008) Tesis: Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil. Universidad Complutense de Madrid.
- AGUILAR Idáñez, María-José. (2007) Nuevas fronteras teóricas y metodológicas en la investigación social: Aplicaciones de la sociología visual y la investigación Acción-Participativa en el campo de las migraciones. GIEMIC (Grupo Interdisciplinar de Estudios sobre Migraciones, Interculturalidad y Ciudadanía), Instituto de Desarrollo Regional, Universidad de Castilla-La Mancha, 02071 Albacete mariajose.aguilar@uclm.es
- APPADURAI, Arjun. *La modernidad descentrada*, Fondo Cultura Económica, México. <http://www.globalizacion.org/biblioteca/AppaduraiAldeaGlobal.htm>
- ARCE, Yisel, CEJAS, Mónica y RUFER, Mario. (2007) Historizar y "Descotidianizar" La experiencia: Tres lecturas de la actualidad sudafricana. Revista la Ventana No.12 Estudios de Asia y África XLII: 3, 2007 Pag. 709-735.
- ÁLVAREZ-GAYOU, Juan Luis. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Ed. Paidós educador.
- AQUINO Casal, Francisco, y SANCHEZ de Bustamantes, Inés. (1999). Algunas reflexiones acerca de juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. Revista Tiempo de educar Julio-Diciembre. Año/Vol. 1 No. 002. Universidad del estado de México.
- BARICO, Alessandro. (2008) Los Bárbaros. Ensayo sobre la mutación. España. Editorial Anagrama.
- BADOSA, Luis. (2008) Viajes de Vuelta al corazón de África a través de la Iconografía industrial, en la colección Pigozzi. Revista FRABIKART Pag. 108 -119. Referencias en la Red:
- BATCHEN, Geoffrey. (2009) *Photography Degree Zero. Reflections on Ronald Barthes's Camera Lucida*. Unites States of America. Ed. The MIT Press.
- BLANCO, Javier. (2008) www.infogambia.com
- BENJAMIN, Walter. (1989) La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Publicado en BENJAMIN, Walter Discursos Interrumpidos I, Taurus, Buenos Aires, 1989
- BECKER, H. (1982) *Sart Worlds*, Berkeley: University of California Press.
- BOURDIEU, Pierre. (2003) *Un arte Medio*. España. Ed. Gustavo Gili. S.A.
- BREA, José Luis. (2005) *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la Globalización*. Madrid. Ed. AKAL.
- BRUNER, Edward (1986). "Ethnography as Narrative". En: Victor W. Turner y Edward Bruner (eds.). *The Anthropology of Experience*. University of Illinois Press, Urbana.
- BRODSKY, Marcelo. (2001) *Nexo. Un ensayo fotográfico*. Buenos Aires, Argentina. Ed. La marca.
- BOAVENTURA de Sousa, Santos. (2004) Globalización y Democracia. Ponencia presentada en Colombia en el marco del Foro Social Mundial Temático. 2004.
- BOAVENTURA de Sousa, Santos. (2001). Los nuevos Movimientos sociales. Revista Debates. Septiembre de 2001.
- BOADA, Humbert, (1992) *El Desarrollo de la Comunicación en el niño*. España. Editorial del Hombre.
- BLOG EL SOFA AMARILLO (2012) Blogelsofaamarillo.com

- BUSCA, J. (2000) Perspectives sur l' art contemporain Africain, Paris: L' Harmattan.
- CABRERA, Daniel. (2002). La modernidad como ensoñación colectiva en Walter Benjamin. Revista de Comunicación Pública Universidad de Navarra.
- CAMPO Ternera, Lilia Angélica. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*, 12 (22): pp. 341-351. Diciembre, 2009. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. ISSN 0124-0137 EISSN 2027-212X <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- CASTRO Gómez, Santiago y GROSGOUEL, Ramón. (2007). El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Decolonizar la Universidad. Bogotá, Colombia. Ed. Universidad Central IESCO.
- CASTRO -Gómez, Santiago. (1998) Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de "lo latinoamericano" La crítica al colonialismo en tiempos de la globalización. En: FOLLARI, Roberto y LANZ Rigoberto (comp.): Enfoques sobre Posmodernidad en América Latina. Editorial Sentido, Caracas, 1998. pp. 155-182.
- CASTRO – Gómez, Santiago. (2005) La poscolonialidad explicada a los niños. Colombia Editorial Universidad del Cauca.
- CASTRO -Gómez, Santiago y MENDIETA Eduardo. (1998) Teorías sin disciplina. México: Miguel Ángel Porrúa.
- CAO, Marián. (2000). La Educación Artística ante los retos sociales del Siglo XXI. Universidad Complutense de Madrid.
- CARTAGENA Troche, Andrés. (2010) Representaciones de África en National Geographic. <http://www.buala.org/pt/a-ler/representacoes-de-africa-na-national-geographic>
- CHATEAU, J. (1958). Psicología de los juegos infantiles. Buenos Aires. Ed. Kapelusz.
- CLIFFORD, J. (1995) *Dilemas de la Cultura*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- COQUERY-VIDROVITCH, C. *Les Africaines. Histoire des Femmes d'Afrique. Noire du XIX au XX*. Ed. Paris: Desjonqueres. 1994.
- CORTEZ 1999
- CORONA, Sarah. (1994) Televisión y Juego Infantil. México. Ed. Casa abierta al tiempo, CORONA, Sarah. (2002) Aproximación a la cultura, comunicación y fotografía huichola. Miradas Universidad de Guadalajara/CONACYT. México. Ed. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- CORONA, Sarah. (2007) Entre voces... Fragmentos de educación "entrecultural". México. Ed. Universidad de Guadalajara.
- CORONA, Sarah. (2011) Postales de la diferencia. Fotografías wixáritari de la ciudad. México. Ed. Conaculta/Culturas Populares.
- CORONA, Sarah y KALTMEIER, Olaf (coord.). (2012). En diálogo. Metodologías horizontales para las Ciencias Sociales y Culturales. Barcelona. Ed. Gedisa.
- CORONA, Sarah. (2012) Pura imagen. Métodos de análisis visual. México. Ed. Conaculta.
- CORONA, Sarah. (2006) "La fotografía indígena en los rituales de la interacción social" en Comunicación y Sociedad Numero 6. Nueva Época, Universidad de Guadalajara, México.
- CORONA, Sarah. (2009) "Dibujar Dioses en dos contextos comunicativos", Comunicación y sociedad, Nueva Época no. 12, Universidad de Guadalajara, México, julio-diciembre 2009, pp. 15-31.

- CORONA, Sarah. (2009) La autonomía de la propia mirada. Una metodología mestiza para una sociedad mestiza. Presentada como Ponencia Inaugural del Coloquio de Historia, Filosofía y Teología, de la Universidad de Bielefeld, Alemania, 15 de abril del 2009.
- CORREA Gorospe, José Miguel. (2009). El e- portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. RED, Revista de Educación a Distancia. Número monográfico VIII.- 30 de Abril de 2009. Número especial dedicado a Portafolios electrónicos y educación superior. <http://www.um.es/ead/red/M8>
- DALE, Schunk. (1998) Teorías del aprendizaje. Colombia. Ed. Prentice Hall Hispanoamericana.
- D'AZEVEDO, W. (1973) *The Traditional Artist in African Societies*, Bloomington: Indiana University Press.
- DE CARVALHO, José Jorge. La mirada etnográfica y la voz subalterna. Revista colombiana de antropología. Departamento de antropología, universidad de Brasilia. Volumen 38, enero-diciembre 2002, pp. 287-328.
- DEL VALLE Gastaminza, Félix (2007). El Análisis Documental de la Fotografía. Universidad Complutense de Madrid.
- DEWEY, Jonh. (2002) *Democracia y Educación*. Madrid, España. Ediciones Morata. S.L.
- DONDIS, A. Donis. (1990) *La sintaxis de la Imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona. Ed. Gustavo Gilli, S.A.
- DUBOIS, Philippe. (2010) *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Madrid. Ed. Paidós.
- DUSSEL, Enrique. (2005). Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). Conferencia Magistral pronunciada en UAM-Iz., México, 2005
- EISNER, Elliot W. (1999) Educar la Visión artística. España. Ed. Paidós educador.
- ERIKSON, Eric. (1995) Sociedad y Adolescencia. España. Ed. Siglo XXI.
- EWALD, Wendy. (2001) *The best part of me. Children talk about their bodies in pictures and words*. Hong Cong. Ed. Little, Brown and Company.
- EWALD, Wendy. (2001) *I wanna take me a Picture. Teaching Photography and writing to children*. Boston. Ed. Beacon Press.
- EWALD, Wendy. (2000) *Secret Games: Colaborative works with children 1969-1999*. New York. Editorial Queens.
- EL COLOR de la papaya.com (2010)
- FANON, Frantz. (1973). Piel Negra Mascaras Blancas. Buenos Aires, Argentina. Editorial Abraxas.
- FARJAS Bonet, Anna. (2011) La escolarización en Gambia. Revista Española de Educación Comparada, 8 (2002), 227-259.
- FRANCÈS, Robert. (1985) Psicología del arte y de la estética. España. Ed. Akal.
- FREUND, Gisèle. (1993) La fotografía como documento social. Barcelona. Ed. Gustavo Gili.
- FRANCO Justo, Clemente y JUSTO Martínez, Eduardo. (2009). Aplicación de un Programa de Relajación e Imaginación en niños de educación Infantil y su incidencia sobre sus niveles de creatividad verbal. Revista Bordón 61 (3), 2009, 47-57, ISSN: 0210-5934 • 47.
- FERNÁNDEZ Fernández, Rosa y PERALTA López Felisa. (2000) Estudio de tres modelos de creatividad: criterio para la identificación de la producción creativa. Revista de Educación de la Universidad de Navarra.
- FREIRE, Paulo. (2005) Pedagogía del Oprimido. 2a ED. México. Ed. Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.

- FERRÉS, Joan. (2000) Educar en una cultura del espectáculo. Barcelona. Ed. Paidós.
- FONTCUBERTA, Joan. (1994) Fotografía: Conceptos y Procedimientos. Una propuesta metodológica. España. Ed. Gustavo Gili, S.A.
- FONTCUBERTA, Joan. (2010) La cámara de Pandora. La fotografía después de la fotografía. Barcelona. Ed. Gustavo Gili. S.A.
- FORNET- BETANCOURT, Raúl. (2004) Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual, Madrid. EditorialTrotta.
- GÁMEZ González, Antonio. (2003) Juegos en Educación Plástica y Visual. Almería. Ed. Almart.
- GARDNER, Howard. (1987) Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. España. Ed. Paidós básico.
- GARDNER, Howard. (2000) La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. España. Ed. Paidós.
- GARDNER, Howard. (1998) Educación artística y desarrollo humano. México. Ed. Paidós educador.
- GARDNER, Howard. (1995) Inteligencias múltiples La teoría en la práctica. España. Ed. Paidós.
- GARRIDO García, Fc. Javier. (2006) Perspectiva y prácticas de educación-investigación participativa. Revista Política y Sociedad, 2007, Vol. 44 Núm. 1: 107-124
- GARAIGORDOBIL, Maite. (2007). Jugar, Cooperar y Crear. Tres ejes referenciales en una propuesta de intervención válida experimentalmente. Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Evaluación Psicológica 1, 37-62.
- GEOLOGOS (2010) geologosporelmundo.com
- GOETZ, J. P. y LeCompte M.D. (1998) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. Ed. Paidós.
- GUIDDENS, Anthony. (1995). Las nuevas reglas de método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas. Buenos Aires. Amorrortu Editores
- GONZÁLEZ, Granados, Paula. (2008). A través de tus ojos. Etnografía visual en un centro educativo de la periferia urbana. Revista Periferia No. 9 diciembre de 2008 . www.periferia.name.
- GONZÁLEZ, Sergio. (2002) Signo, significado, sentido y subjetividad en la obra de L. S. Vygotski. Ponencia presentada en el V Congreso Marplatense de Psicología. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina.
- HEINICH, Natalie. (2001) Lo que el arte aporta a la sociología. México. Ed. Sello Bermejo, CONACULTA.
- HERNÁNDEZ Hernández, Fernando. (2008) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Barcelona. Educatio Siglo XXI, n.º 26 · 2008, pp. 85-118
- HERNÁNDEZ Belver, Manuel. (2002) Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil. Revista Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I 2002, 9-43
- HOYUELOS, Alfredo. (2006) La estética en el pensamiento de Loris Malaguzzi. Ed. Octaedro.
- HOYUELOS, Alfredo http://www.redsolareargentina.com/notas/Nota_Hoyuelos.pdf
- HUBAND, Mark. (2001) *África después de la Guerra Fría. Las promesas de un continente roto*, Barcelona. Ed. Paidós.
- HIDE, Katherine. (2005) Portraits and collaborations: a reflection on the work of Wendy Ewald. Magizzine. Visual

Studies, Vol. 20, No. 2, October 2005

IBARRA 2007

JABARDO, Mercedes (2007) Desde el feminismo negro, una mirada al género y la migración. Ponencia presentada en el Congreso Feminismo en la Antropología: Nuevas propuestas críticas. Barcelona. Universitas Miguel Hernández de Elche.

JACQUES, Rancière (2003) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona. Editorial Laertes.

JOVÉ Peres, Juan J. (2002) ¿Cómo superar con la ayuda de Vygotsky el fracaso del ciclo de la autoexpresividad? Revista Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I 2002, 295-303.

KAPLAN, 1998.

KOIVUNEN, Leila. (2009) Visualizing Africa in nineteenth-century British travel accounts. New York. Ed. Routledge

KELLOGG, Rhonda. (1979) Análisis de la expresión plástica del preescolar. Barcelona. Ed. Cincel-Kapelusz.

KLIMENKO, Olena. (2010). Educación inicial e infancia. Fomento de la capacidad creativa desde las practicas de enseñanza en la educación preescolar. Ponencia presenta resultados de investigación denominada "Creación de zonas de posibilidades: formación de mediadores para el fomento de la creatividad en la educación preescolar", adscrita al grupo Educación y Desarrollo dentro de la línea de investigación "Creatividad, aprendizaje y desarrollo". financiada por CONADI, durante los años 2009-2010.

KORSTANJE, Maximiliano. (2008) La Fotografía en Pierre Bourdieu y elproblema de la integración social. Revista Austral de Ciencias Sociales 14: 179-190.

LARA López, Emilio Luis. (2005). La Fotografía como focumento historioratístico y etnográfico: Una epistemología. Revista de Antropología Experimental nº 5, 2005. Texto 10. Universidad de Jaén (España).

LA DUKE, B. Africa. Women's Art, Women's Lives, Africa World Press. 1997.

LORENZANO, César. (1982) La estructura psicosocial del arte. México. Ed. Siglo XXI.

LÓPEZ F. Cao. Ma. Ángeles. (2008). Cognición y Emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. Conferencia solicitado por el ministerio de educación dentro de la escuela de verano en Ávila, 2006.

LLEVOT, Clavet, Nuria. (2006). La educación intercultural: discursos y prácticas. España. Edicions de la Universitat de Lleida, 2006. – 143 p. ; 23,5 cm. ISBN 84-8409-895-8

MALAGUZZI, Loris. (2001) La educación infantil en Reggio Emilia, Barcelona. Ed. Rosa Sensat-Octaedro.

MALAGUZZI, Loris. <http://laeducacinenlosojosdelorismalaguzzi.blogspot.com.es/>

MATTHEWS John. (2002) El arte de la infancia y la adolescencia. La construcción del significado. España. Ed. Paidós.

MARCOS, Silvia. (2001) Cruzando fronteras. Mujeres indígenas y feminismos abajo y a la izquierda. México. Ed. Independiente.

MARÍN Viadel, Ricardo. (2011). Infancia, Mercado y Educación Artística. Ed. Aljibe. Málaga.

MARIN Viadel, Ricardo. (2003). Didáctica de la Educación Artística. Madrid. Editorial Pearson.

MARTIN-Barbero, Jesús. (1998) Modernidades y destiempos latinoamericanos. Publicado en Nómadas N° 8, Universidad Central, Bogotá,1998. www.mediaciones.net

MARTÍNEZ, Noemí y MAMPASO, Ana. (2002). Un barrio y una época histórica a través de dibujos de niños y niñas de Argentina. Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I. 2002, 361-371

MARTINEZ Santamaría, Elena. (2003). Reseñas de “historias locales/ diseños globales. Colonialidad conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Walter D. Mignolo. Revista Convergencia Septiembre-Diciembre 2003 Vol. 10 No. 33.

MARTÍNEZ Díez, Mari Cruz. (2005) Pequeños Artistas. Revista Digital “Práctica Docente”. Centro del Profesorado de Granada. www.cepgranada.org. practicadocente@cepgranada.org ISSN: 1885-6667. DL: GR-2475/05

MARZAL Felici, Javier. (2009) Cómo se lee una fotografía. Interpretaciones de la mirada. Madrid. Ed. Cátedra. Signo e Imagen.

MANRESA, Kim. Kim Manresa. (2002) Un narrador comprometido. Madrid. Ed. La Fábrica.

MANRESA, Kim. (2001) Infancia Robada. España. Ed. Blume.

MANRESA, Kim. (1999) El día que Kadi perdió parte de su vida. Barcelona. Ed. Blume.

MANRESA, Kim y BETANCUR, Juan Gonzalo. (2004) Los olvidados. Colombia. Ed. Resistencia cultural en Colombia.

MANRESA, Kim. (2007) Un río de esperanza. Barcelona. Ed. Península.

MATEOS, Cortes Laura Selene (2007). El discurso intercultural de origen europeo y su apropiación local en la Universidad Veracruzana Intercultural: ¿neocolonialismo académico o empoderamiento poscolonial?. Publicado en la Revista Universidad Veracruzana Instituto de Investigaciones en Educación Diego Leño 8 91000 Xalapa, Ver. México.

MEDINA, A. SEVILLANO, M.L., DE LA TORRE, S. (2009) Una universidad para el siglo XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Una mirada trasdisciplinar, ecoformadora e intercultural. Madrid. Ed. UNIVERSITARIAS, S.A.

MÉNDEZ, L. (2000) Antropología de la producción artística. Madrid. Ed. Síntesis.

MÉNDEZ, Lourdes. (2003) Entre lo estético y lo extra-estético: paradojas de la emergencia internacional del arte contemporáneo de África. Revista de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Pag. 34-49

MEYER, Pedro. (2001) La fotografía tradicional contra la fotografía digital. Ciudad de México.

MENSAJEROS POR GAMBIA (2012) mensajerosporgambia.com

MICHAUD, Yves. (1998) El Juicio Estético. España. Ed. Ideas Book. S.A.

MIGNOLO, Walter. (2000) La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad, en libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246.

MIRA y LÓPEZ, Emilio. (1982) Psicología Evolutiva del niño y el Adolescente. México. Ed. Ateneo, S.A. México.

MOSQUERA, G. Algunas notas sobre globalización y curaduría internacional. Revista de Occidente nº 238, pp.17-30. 2001.

MONTESSORI, María. (1998) El Niño: El secreto de la Infancia. Ed. Araluce

MONTESSORI, María. (1996) <http://www.centroesperanzaloiza.org/maria-montessori.php>

NJAMI, S. Catálogo, El tiempo de África. 2001.

NDONGO-BIDYOGO, Donato. (1999) Conflictos en África, en VV.AA. *El África que viene*, Intermón. Barcelona.

- OLIVERA, (1986)
- OROZCO, Guillermo. La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa. Guadalajara. Ed. Universidad Nacional de la Plata y Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario A.C. Guadalajara.2000.
- PALACIOS, Lourdes. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. . Revista Reencuentro. agosto. No. 46 Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, Distrito Federal. México.
- PARSON, Michael J. (2002) Cómo entendemos el arte. España. Ed. Paidós.
- PEREZ, Rebeca. “Entre voces-Entre culturas. La autoría dialógica hacia la participación en el espacio público” (con Sarah Corona Berkin), en Decisio, interculturalidad es en educación. Crefal. no. 24, septiembre-diciembre 2009.
- PEREZ, Daniel, Rebeca. Discusiones teóricas y metodológicas sobre el estudio del discurso desde el campo de la comunicación. Revista Comunicación y Sociedad. Departamento de Estudios de la Comunicación Social. Universidad de Guadalajara. Pag. 225-248. No. 10 Nueva época. Julio-diciembre 2008.
- PERDOMO Giraldo, María del Pilar (2007).¿De dónde salió esto?: Psicología de la Creatividad. Conferencia presentada en el evento “Hoy es Diseño. Hoy es pasión” organizado por el Programa de Diseño Industrial de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Icesi. Cali, 27 de abril de 2007.
- PEREIRA Pierri, Suellen Irene. (2011) El papel del maestro de educación infantil en la sociedad contemporánea. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona.
- PEZA, Carmen. “Fotografías de indígenas 150 años de visibilidad “correcta” en Carmen de la Peza (coordinadora) Versión Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco), México 2007, p.77-98
- PIAGET, Jean. (1983) La Psicología de la inteligencia. España. Ed. Grijalbo.
- PRICE, S. Arte Primitivo en Tierra Civilizada Ed. Siglo XXI. Madrid. 1993.
- PROSSER, Jon. Image-based Research. Ed. RoutledgeFalmer. Hong Kong. 2006.
- QUINTEROS Sciarano, Gabriela. (2003) Arte y participación infantil. Revista Anuarios 2002 • UAM-X • MÉXICO • 2003 • PP. 99-109
- RIFÀ Valls, Montserrat. (2008) Aprendiendo de las narrativas autobiográficas en la formación inicial de las maestras a través del arte y la comunicación audiovisual. Universitat Autònoma de Barcelona.
- READ, Herbet (1991): “Arte y Educación”. Educación artística y desarrollo humano. España. Editorial Paidós.
- REBOLLEDO, Olga. (1999) Las Ciudades Efímeras de los Niños: Imaginarios Nómadas de la Violencia. Bogotá. Editorial Bartleby.
- RIAÑO, Alcalá Pilar. (2002). Recuperar las Memorias y Elaborar los Duelos. En CEPEDA, Iván y GIRÓN, Claudia. (comp) Duelo Memoria y Reparación, Fundación Manuel Cepeda Vargas. Bogotá.
- RODRIGUEZ, Hernán. Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. Revista Educación y Desarrollo Social. Bogotá, D.C., Colombia - Volumen II - No. 1 Enero - Junio de 2008 - ISSN 2011-5318 Págs. 71-89
- RODRÍGUEZ Villamil, Hernán. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. Revista Educación y Desarrollo Social Bogotá, D.C., Colombia - Volumen II - No. 1 Enero - Junio de 2008 - ISSN 2011-5318 Págs. 71-89
- ROGGOF, Bárbara. (1998) Aprendices Del Pensamiento: El Desarrollo Cognitivo en el Contexto Social. Ed. Paidós.
- ROLDÁN, Joaquín y MARÍN Ricardo. Metodologías Artísticas

de Investigación en Educación. Ed. Aljibe. Málaga 2012.

ROLDÁN, Joaquín y HERNÁNDEZ González, Mario. El Otro Lado. Fotografías y pensamientos visuales en las culturas universitarias. Ed. Universidad de Aguascalientes y Universidad de Granada. México y España, 2011.

ROLDÁN, Joaquín. Diálogos de imágenes. Creación artística en papel. Ed. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. 2007.

ROMO, Manuela. (1997) Psicología de la creatividad. España. Ed. Paidós.

ROS, Nora. (2006). El Lenguaje artístico. la educación y la creación. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

ROSE, Gillian. (2007) Visual Methodologies. An Introduction of Visual Materials. India. Ed. Sage Publications.

SHMITE, Stella Maris. (2007). África: un territorio de conflictos. Revista Párrafos geográficos. Volumen 6 No. 1 Pag. 117-147.
SHMITE, Stella Maris. (2007) De las ideas eurocéntricas a la construcción del espacio africano. Revista Anuario N° 6 - Fac. de Cs. Humanas - UNLPam (63-76).

RUBY, Jay. (2002) Antropología Visual 1996. En Enciclopedia de Antropología Cultural. David Levinson y Melvin Ember, Editores. New York: Henry Holt y Cía. Vol. 4: 1345-1351.

RUSSO de Sánchez, Ana Rita y ROJAS Otálora, Alfredo. (2011). Investigación y Aplicación de Programas de Prevención y Promoción de Bienestar Psicológico en la infancia. Ponencia presentada en el XII Congreso Virtual de Psiquiatría. Universidad del Norte de Barranquilla.

SILVA, Armando. (1998). Álbum de familia. La imagen de nosotros mismos. Bogotá, Grupo Editorial Norma.

SCRIBANO, A. y DE SENA, A. (2009). Construcción de Conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde

la autoetnografía como estrategia de investigación
Cinta Moebio 34:1-15 www.moebio.uchile.cl/34/scribano.html

STAMM, A. (1998) L' Afrique de la colonisation à l' indépendance. Paris. Ed. PUF. SCHARF, Aaron. (2001) Arte y Fotografía. España. Ed. Alianza.

SCHAFF, Adam. (1967). Lenguaje y conocimiento. México, D.F. Ed. Grijalbo.

SEPULVEDA 2010

STOKOE, Patricia. (1990). Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación. Buenos Aires Ed. Humanitas.

TAGG, John. (2005) El peso de la representación. Barcelona. Editorial Gustavo Gili, S.A.

TORRALVA, Teresa y CUGNASCO, Isabel. (200). Desarrollo Mental y motor en los primeros años de vida: su relación con la estimulación ambiental y el nivel socioeconómico. Revista Punto Original, Buenos Aires Argentina.

VALLES, Joan. ALVAREZ, Dolores y RICKENMANN, René. (2011) L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació. Girona. Ed. Documenta Universitaria.

VARIOS Autores. (2008) Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural "Vivir juntos con igual dignidad" Lanzado por los Ministros de Asuntos Exteriores del Consejo de Europa en su 118ª Sesión Ministerial (Estrasburgo, 7 de mayo de 2008)

VÁSQUEZ, Ana y MARTÍNEZ, Isabela. (1996) La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. España. Ed. Paidós.

VALDÉS, Sara Carmen. (1993) En torno al arte. México. Ed. Universidad de Guadalajara.

VENEGAS, Alicia. (2002) Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil. México. Ed. Paidós.

VIGOSKY, L.S. (1982) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Ed. Crítica.

Vigotsky L.S. (1997). La imaginación y el Arte en la Infancia” Ensayo psicológico Fontamara, México.

VILLAROEL, G. (1990) Modos de Socialización Familiar y sus Efectos en el Niño. Chile Revista Estudios Pedagógicos. No. 96, pp.69-78.

VELLAFAÑE, Justo. (2006) Introducción a la teoría de la Imágen. Madrid. Ediciones Pirámide.

WALSH, Catherin. (2009). Intrcultural crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el In-surgir, Re-existir y Re-vivir. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.

WALSH, Catherine(2008) “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, Tabula Rasa (Bogotá), 9, julio-diciembre 2008, 131-152.

WALLON, Philippe. (1995) El dibujo del niño. México. Ed. Siglo XXI.

WALLON, Henry. (2010, 02). BuenasTareas.com. Recuperado 02, 2010, de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Henry-Wallon/133517.html> 1984.

WLADISLAW, Tatarkiewicz (2001). Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética. Madrid. Editorial Tecnos.

ANEXOS

ANEXO 1

CURSO DE VERANO I WILL TELL YOU MY HISTORY WITH PICTURES

CANARIAS-LAMIN NURSEY SCHOOL

JULIO 2008 DE 9:00 a 11:00 Horas

SEMANA	ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
30 - 4 Julio	Cuenta cuentos. Se llevaron varios libros y láminas que contaban solo con dibujos y a partir de estas imágenes se empezaron a contar cuentos.	La actividad no se pudo llevar a cabo al cien por ciento por la presencia de los voluntarios españoles que llegaron a conocer la escuela una semana antes que nosotros sin invitación, y la escuela les permitió acampar en el patio. Aprovecharon su estancia para improvisar un "taller de arte". Pusieron a los niños hacer libretas, con hojas blancas, hilos y agujas. Los niños no entendieron la actividad y los talleristas terminaron haciendo las libretas de todos.

<p>7 - 11 Julio</p>	<p>Cuéntame una historia con dibujos. Para la actividad se llevo papel continuo y crayolas, acuarelas, gises y lápices de colores para que los niños se sintieran en libertad de escoger el material escolar que quisieran o con el que se sintieran más a gusto para trabajar.</p>	<p>La actividad se “modifico”, porque el grupo de voluntarios trabajo con los niños un programa similar en donde el objetivo era que los niños dibujaran el contorno de sus manos y además les pusieran colores. A mi pensar fue una actividad inducida en la que en muchos de los casos los niños no tenían ni remota idea de lo que estaban haciendo, y finalmente el tallerista terminó haciendo la actividad del niño. La actividad terminó con un “mural”, lleno de manos en una de las paredes de la escuela.¿?</p>
<p>14 - 18 Julio</p>	<p>Cuéntame una historia con señas, ruidos y gesticulaciones. La actividad pretende que para esta tercera semana el niño ya esté más familiarizado con el personal y con más libertad y confianza, pueda expresarse a través del juego. Además los últimos dos días se tomaran para introducir a los niños en las prácticas fotográficas haciendo dibujos y ejercicios de imaginación para que finalmente lo plasmaran en papel.</p>	<p>Ya sin la intervención del grupo de voluntarios las actividades fluyeron con más soltura después de la despedida caótica en la que pensé que los niños ya no iban a volver, sin embargo, fue divertida la clase, los niños se rieron y se entusiasmaron mucho jugando a adivinar nombres de animales y cosas. Retome algunas actividades de dibujo e imagen para que no entraran en frio los niños a las prácticas fotográficas.</p>

21 - 25 Julio	Prácticas fotográficas primero con la primera mitad del grupo y después con la segunda. Práctica en la escuela.	La práctica fue todo un alboroto tanto para alumnos como para maestros. Primero se pensó en hacer grupos, finalmente se tuvo que trabajar de dos en dos, porque todos los niños se alborotaron mucho y no permitían trabajar al que andaba con la cámara.
28 Julio – 1o. Agosto	Prácticas fotográficas primero con la mitad del grupo y después con la otra mitad. Práctica en la calle.	La práctica sigue inquietando y gustando mucho a los niños, la experiencia en la calle fue todo un éxito.

HORARIO DE CLASES

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
					9:00 – 12:00
9:30 – 10:30 Hrs.	Aida 1º. A	Shayo 2º. A	Ramatulay 3ero. A	Mariama Preprimaria	VIDEOAULA Aida, Kaba, Shayo y Sigal
11:00 – 12:00 Hrs.	Kaba 1º. B	Sigal 2º. B	Mariama Baji 3ero. B	Salomón Preprimaria	Ramatulay, Mariama Baji, Mariama, Salomón.
12:30 – 13:30 Hrs.	Proyecto Ily	Proyecto Ily	Proyecto Ily	Proyecto Ily	

Observaciones: Los viernes sólo hay clases de 9:00 a 11:00 y no todos los alumnos se quedan a comer así que sólo podemos ver películas de 9:00 a 10:00 y de 10:00 a 11:00. Los niños que forman parte de Proyecto Ily trabajan en ocasiones en horario fuera de clases, en grupos reducidos ya que solo contamos con cuatro cámaras, además de que no puedo cuidar más de cuatro niños a la vez utilizando las cámaras.

CALENDARIO DE OBJETIVOS Y TAREAS DEL AULA DE ARTE

SEMANA	ACTIVIDAD	OBJETIVO	OBSERVACIONES
7 al 11 Septiembre	Juegos Diversos	Que los niños conozcan y se familiaricen con todos los objetos que hay dentro del aula de arte.	La primera semana fue caótica, todos los niños desordenaron el salón y ningún grupo fue capaz de devolver las cosas a su lugar de origen. Los maestros eran los más interesados en descubrir todas las cosas y objetos que había dentro del aula
14 al 10 Septiembre	Juegos Diversos	Que los niños conozcan y se familiaricen con todos los objetos que hay dentro del aula de arte.	Esta semana fue menos caótica, y los niños estuvieron un poco más tranquilos, pero seguimos sin lograr regresar las cosas a su lugar de origen y de que compartan los juguetes o materiales
21 al 25 Septiembre	Juegos Diversos	Que los niños conozcan y se familiaricen con todos los objetos que hay dentro del aula de arte.	Continuamos con la actividad de que reconozcan y se familiaricen con los materiales. Empezamos a hacer grupos para jugar y compartir los materiales
28 Septiembre al 3 de Octubre	Juegos Diversos		Se hicieron grupos para jugar y compartir los materiales y juguetes
5 al 10 Octubre	Introducción a la sensibilidad	Un ejercicio que tiene por objetivo que los niños se sensibilicen y se conecten con la música y den rienda suelta a su imaginación. Con los ojos cerrados escuchan la música y con dos lápices de colores dibujan lo que van sintiendo.	Los niños por primera vez realizan una actividad diferente en el aula de arte. Este es el primer paso para empezar a trabajar en las diferentes facetas artísticas.
12 al 16 Octubre	Cuenta y pinta cuentos con marionetas	Que los niños sean capaces de vincular su imaginación a través del dibujo utilizando los materiales artísticos con los que sientan más cómodos.	Los niños fueron capaces de dibujar alguna de las marionetas con las que se narró el cuento, algunos dibujos tienen mucha semejanza la realidad.

19 al 23 Octubre	Recorridos y excursiones alrededor de la escuela	Que el alumno sea capaz de describir con palabras su entorno. Evaluar y conocer hasta dónde el alumnos conoce materiales, distingue las diferencias entre uno y otro, lo duro de lo blando, etc.	En general hubo muy poca participación después del recorrido por parte de los alumnos. No sabían cómo comenzar hacer una discusión en grupo. Les cuesta trabajo hablar con libertad.
26 al 30 Octubre	Recorridos y excursiones alrededor de la escuela, y dibujar en clase lo que vimos afuera.	Que el alumno sea capaz de describir con palabras y dibujos su entorno. Evaluar y conocer hasta dónde el alumnos conoce materiales, distingue un material de otro, lo duro de lo blando, etc.	Repetí la actividad con el objetivo de que los niños participen más, y parece que dio resultado. La gran mayoría sólo fueron capaces de describir con palabras por la actividad de las 2 semanas anteriores. Pero los dibujos fueron muy poco alentadores.
2 al 6 Noviembre	Proponer actividades.	Reforzar en el alumno su seguridad. Darle la libertad a los alumnos de opinar sobre lo que ellos desean hacer ese día.	Se realizaron diversas actividades, muchas de ellas fueron al aire libre, juegos, luchas africanas, juegos tradicionales, se organizaron por grupo y usaron juegos del aula de arte, etc.
9 al 13 Noviembre	Mirar a por la ventana que quisieran por cinco minutos en silencio. Dibujar lo que ven.	Que los niños fueran capaces de plasmar con dibujos lo que hay en el exterior, en su realidad próxima.	Los niños empezaron hacer cosas interesantes.
16 al 20 Noviembre	Contar un cuento breve sacado de su imaginación y dibujarlo.	Que los niños fueran capaces de plasmar con dibujos la interpretación del cuento.	Los dibujos de los niños son dispersos pero interesantes.
23 al 27 Noviembre	Cuenta y esculpe un cuento. Explicar que es la escultura, y que los niños sean capaces de realizar con plastilina o barro alguno de los personajes del cuento	Que los niños sean capaces de crear algún objeto o personaje tridimensional	La práctica no fue tan buena aun que el niño si es capaz de identificar plenamente que es una escultura.
30 de Noviembre al 4 Diciembre	Hacer un recorrido y recoger material de reciclado y realizar una escultura.	Que los niños y niñas sean capaces de crear un objeto tridimensional.	La práctica resulto ser un buen inicio para la introducción a la escultura.
11 al 15 Enero	Tomar cualquier objeto del salón y hacer una improvisación	Que los niños y niñas sean capaces de improvisar un cuento, un baile, una pose, o lo que se le ocurra.	Resultado un poco difícil porque al principio los casi todos los niños y niñas no sabían qué hacer.
18 al 22 Enero	Improvisación y danza. Utilizando algunos de los instrumentos que hay en clase improvisar danzas y cantos sobre lo que ellos conozcan.	Que se familiarizaran con los diferentes instrumentos y los sonidos que producen y a partir de sus sonidos los apropien a su realidad.	Los niños pusieron demasiado entusiasmo y la práctica fue muy buena.

25 al 29 Enero	Caras y gestos. Hacer varios grupos y a través de caras y gestos comunicar al otro un concepto.	Que el niño se esfuerza a utilizar los recursos necesarios para comunicarse.	Fue difícil la práctica en todos los grados, los niños aunque animados no lograron conectar del todo.
1 al 5 Febrero	INAUGURACION	INAUGURACION	INAUGURACION
8 al 12 Febrero	Libertad para tomar un libro y de acuerdo a lo que habían visto, leído o imaginado usando acuarelas pintaran algo.	Introducir a los niños y niñas a la pintura en acuarela.	La actividad gusto mucho y los niños fueron muy participativos
15 al 19 Febrero	Hacer breve recorrido fuera de la escuela y pintar con acuarelas lo que hayan visto.	Introducir a los niños y niñas a la pintura en acuarela.	Actividad resultado igual de exitosa que la semana pasada los niños estuvieron muy contentos trabajando.
22 al 26 Febrero	LIBRE. Improvisación y danza. Tomar cualquier instrumento o lo que quieran y bailar.	Libre. La idea de este día es que ahora ellos eligieran la actividad que querían hacer.	La música por lo visto es algo que les apasiona, la clase fue genial.
Marzo y las dos semanas de Abril se dedicaron a echar andar el programa académico	Programa Académico	Programa Académico	Programa Académico. Maestra Cristina Mejias
3 al 7 Mayo	Obra de teatro del "Día de limpieza". Con la colaboración de algunos niños y profesores, improvisar una obra de teatro que hable sobre el día de limpieza y la importancia de que todos colaboren en equipo.	La idea es que los niños a través del teatro descubran lo importante que es vivir en la limpieza, no solo de sus casas y calles sino del planeta.	Fue todo un éxito los niños que participaron y los niños espectadores aprendieron mucho.
10 al 14 Mayo	Pintura mural colectiva sobre el Día de Limpieza"	Reforzar a través de la pintura la importancia de vivir en la limpieza y en armonía con el medio ambiente.	Se hicieron dos grandes equipos, y todos los niños participaron entusiasmados en esta práctica.
17 al 21 Mayo	Pintacaras, artes escénicas y danza. El tallerista les pinta la cara y el niño al verse al espejo hace alguna actividad de su imaginación sobre el personaje o concepto que se le pintó.	Fortalecer la personalidad del niño y estimular su creatividad.	Ha sido una de las mejores clases, ver como se transforma el niño con tan solo unas pintadas en su cara.
24 al 28 Mayo	Analizar fotografías, hacer el recorte de un rectángulo con el centro vacío y dibujar o pintar en él la imagen de alguna fotografía sacada de nuestra imaginación.	Introducción a la fotografía	La práctica gusto mucho y los niños contaron historias increíbles

31 Mayo al 4 Junio	Por grupos realizar fotografías de cinco cosas que más me gustan en la escuela.	Que el niño sea capaz de plasmar en imágenes sus gustos.	Aunque con demasiado entusiasmo que a veces tendía al desorden los alumnos en general participaron maravillosamente.
7 al 11 Junio	Por grupos sacar fotografías de conceptos.	Que el niño sea capaz de plasmar e identificar con imágenes conceptos.	Con el mismo entusiasmo de la semana anterior los niños trabajaron muy bien.

DIARIO DE CRISTINA MEJIAS

Vine a Gambia sin objetivos específicos. Animada por Ileana decidí conocer mundos nuevos, formas nuevas de vivir, apreciar in situ a otras personas de distinta etnia, color, religión y lengua, y saber qué mueve a los cooperantes llegar hasta Gambia.

Ileana me animaba a que con mi experiencia podía aportar algo a esta “comunidad educativa” como a ella le gusta llamarle. Mientras se acerba el tiempo de partir me dedique a escribir algunas consideraciones a tener en cuenta:

- Todo sencillo decía Ileana
- Todo de lo más básico insistía.

Todo un lío, pensaba yo, ¿cómo voy a explicar a personas que no hablan mi idioma?, ¿cómo entendernos si yo no hablo ni entiendo su lengua?

Llegó el día de la partida 6 de marzo del 2010. Llegue a Gambia de madrugada, el día siguiente domingo lo dedique a tomar contacto con el entorno cercano. El lunes caminamos hasta la escuela enterrando los pies en arena caliente y sucia, no podía ni hablar, la boca y la garganta tremendamente secas y la botella de agua que compramos bajo de nivel rápidamente sin que la boca ni la garganta se alivien.

Bajo un calor tórrido llegamos a la escuela. Las aulas, dispuestas alrededor del patio rectangular tenían los techos de uralita y dentro hacia más calor que fuera. Había un edificio nuevo de dos plantas pero tan sólo se aloja un aula de niños de 6 años. En los salones las mesas estaban dispuestas de manera que los niños se daban la espalda y todos miran al profesor; visitamos todas las clases y todos tenían la misma disposición. Las aulas eran sucias, nada acogedoras, pasivas, estáticas y sin alegría de algún tipo.

En algunas clases los niños estaban callados y echados en las mesas en disposición de dormir. Parece que aún prevalece la idea para la que fue creada: Tener a los niños recogidos. Todos los integrantes de la comunidad educativa se mostraron amables y cordiales y yo me sentí arropada y considerada.

El resto de la semana se ocupó en ordenar y seleccionar el material escolar que se guardaba en un almacén y que habían enviado desde España como donación y cooperación a la enseñanza. Todo lo que

llenaba el almacén era desecho, todo lo que estorbaba y en vez de tirarlo se envía en cajas a los negros de África que como carecen de todo, todo les viene bien.

Había cajas llenas de papeles que habían formado parte de la decoración de algún grupo escolar, encajables que no encajaban, puzles de 100 o 200 piezas pequeñísimas, juegos incompletos, ropa usada, material para primaria, etc., etc.

Cuando acabamos de seleccionar y ordenar repartimos lo poco utilizable que pudimos rescatar y se repartió por las clases según para que edad estaba adaptado. Durante esta primera semana se limpiaron cuatro clases con la ayuda que habíamos traído. Después de la jornada escolar nos reunimos con los profesores para tratarles de explicar que había formas distintas de enseñar y que estábamos dispuestas a compartir nuestra experiencia, si ellos estaban de acuerdo. Ileana, traducía al inglés todo lo que decía y ellos parecían asombrarse y alegrarse.

Cuando aparecimos por la escuela el lunes de la segunda semana las aulas estaban pintadas. Las mesas se dispusieron de manera que todos los niños se miraran y hubiera un espacio amplio para realizar actividades colectivas y por donde el profesor se moviera y consiguiera tener a todos los alumnos controlados. También se acordó decorar las aulas para que quedaran más acogedoras.

Durante todos y cada uno de los días de la semana hemos trabajado clase por clase proponiendo juegos, presentando actividades, confeccionando fichas. Ha sido un trabajo arduo con temperaturas de 40 ó 45 grados, luchando con los idiomas: español-inglés-mandinka, careciendo de material adecuado y tratando de enseñar a un personal que carece de cualquier formación metodológica.

Las maestras acuden a clases con sus niños pequeños de pecho atados a la espalda y a cada rato salen a amamentarlos y dejando solos a los alumnos. Una maestra acude embarazada de 6 meses y tiene que ocuparse de dos clases de 5 años, porque la otra maestra ha dado a luz recientemente. El calor y el cansancio la agotan hasta extenuarla y se pasa durmiendo todo el tiempo. Algunos alumnos vienen descalzos o con zapatos que no son de su talla.

Ya se está acotando nuestra estancia en Lamin. Hemos trabajado duro pero más dura es aquí la vida. Es una vida durísima con carencias extremas con calores tórridos y con arenales infinitos.

Los habitantes parecen resignados, no felices, pero si conformes con su situación. Se asombran de lo que oyen pero no reaccionan.

Los niños parecen no importarle a nadie, en cuanto aprenden a andar están solos en la calle o alrededor de las casas con más niños pequeños. En cuanto a los niños del colegio éstos comen en el colegio de lunes a jueves, si hay arroz y de muchos esa es su única comida.

Acuden enfermos a la escuela, con fiebre, heridas, infecciones, conjuntivitis, dolores diversos, en el dispensario de la escuela se les socorre de cualquier manera y a veces hasta se puede oír por parte del médico o ATS: “eres estúpido por haberte herido”.

Después de la experiencia no me atrevo a hacer balance, creo que tengo que distanciarme un poco, mirar las cosas con perspectiva, asimilar esta pobreza extrema cargada de móviles, ordenadores, telenovelas y sobre todo de pobreza de espíritu. Les gusta el dinero pero no se conforman con 10 dólares, ¿Son ellos que no quieren cambiar?, ¿Somos los que venimos que no logramos llegar a ellos?.

En cuanto al cambio metodológico: en primer lugar nuestra estancia ha sido demasiado corta. El hablar distintos idiomas dificulta bastante las comunicaciones, los juegos y actividades que se han propuesto como ejemplo ellos no son capaces de inventar otras variantes.

Todo es tan estático como sus mentes, sin embargo, se ha intentado sembrar una semilla en este arenal tórrido y ¿si germinará?...

Los tomates que hemos comido durante este tiempo son pequeñitos aunque muy sabrosos. Me conformaré con que fuese así. Los que lleguen luego empujaran otro poco y serán más jóvenes que yo y sabrán hablarles en su idioma y traerán ilusiones nuevas. Yo me llevo el cariño de personas que nunca pensé conocer y sonrisas de niños que si desean aprender. Llevo y llevaré Gambia en mi recuerdo.

