

GRUPO DE TRABAJO: BERLÍN

„Ede y Unku“ („Ede und Uku“) es un libro infantil de la autora Grete Weiskopf (nacida en 1905 en Salzburgo, Austria, murió en 1966 en Saalfeld / Saale, República Democrática Alemana -RDA-). Publicó el libro en la editorial Malik-Verlag en 1931 bajo el seudónimo de Alex Wedding. El libro se eliminó en la quema nazi de libros de 1933 en Alemania. Basis Verlag Berlin lo reimprimió sin mencionar el año.

En 1980, el libro se convirtió en una película con el título „Cuando Unku era amigo de Ede“ („When Unku was Ede's friend“) por el DEFA (producción cinematográfica de la RDA).

La historia relata el destino de una familia de Berlín, contada desde la perspectiva del hijo Ede, que tiene unos 10 años. El padre de Ede está desempleado. A partir de esta situación, Ede intenta ayudar financieramente a su familia como repartidor de periódicos. Para poder hacerlo, sin embargo, necesita una bicicleta. Toma prestado dinero de Unku, un niño Romani, que Ede conoce durante el primer capítulo del libro, en el que se aventura solo en un recinto ferial. Mientras tanto, el padre desempleado es contratado para hacer turnos en una empresa, en la que los trabajadores están actualmente en huelga. Por medio de un truco, Ede logra proteger a su padre de ser visto como un rompehuelgas.

El libro describe cómo Ede y Unku están socialmente marginados de diferentes maneras: Ede como representante de las clases trabajadoras, y Unku como representante de los romaníes. Ambos forman una fuerte alianza en un tiempo lleno de amenazas existenciales, miedo y desconfianza.

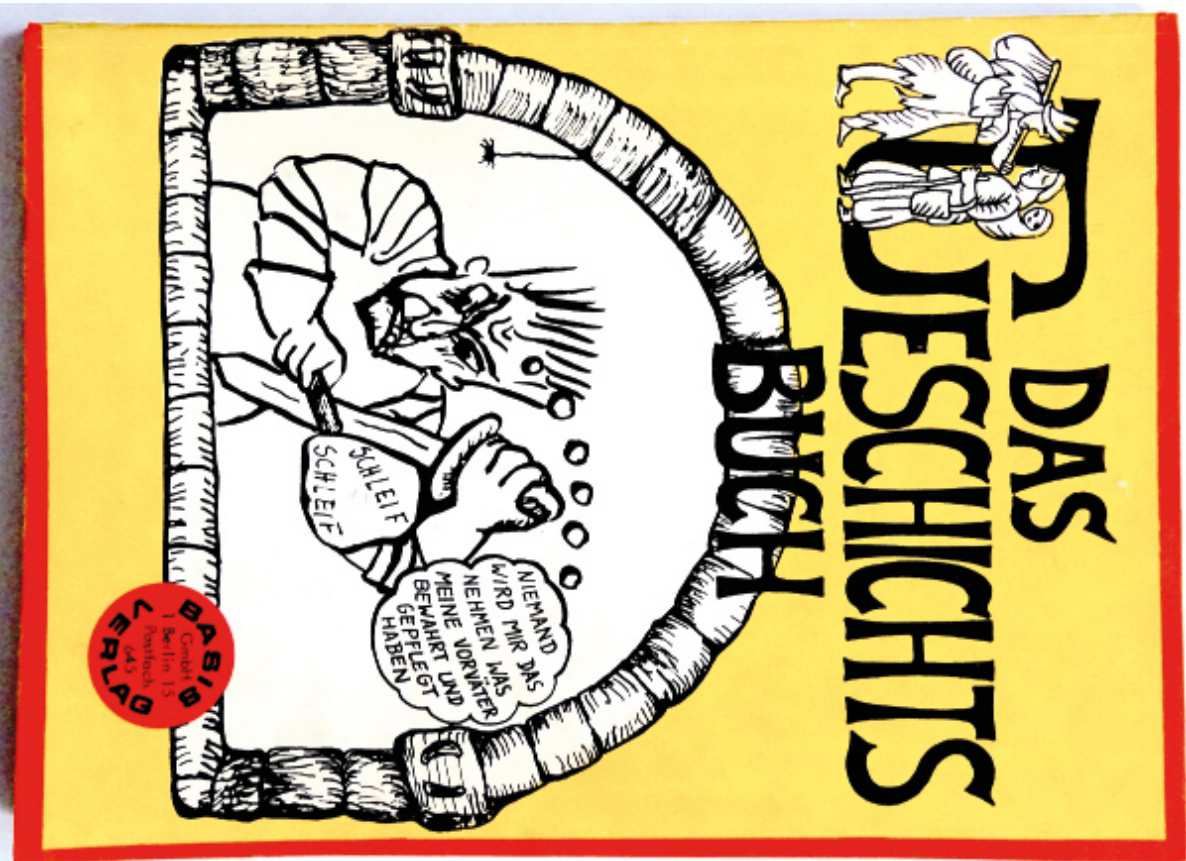
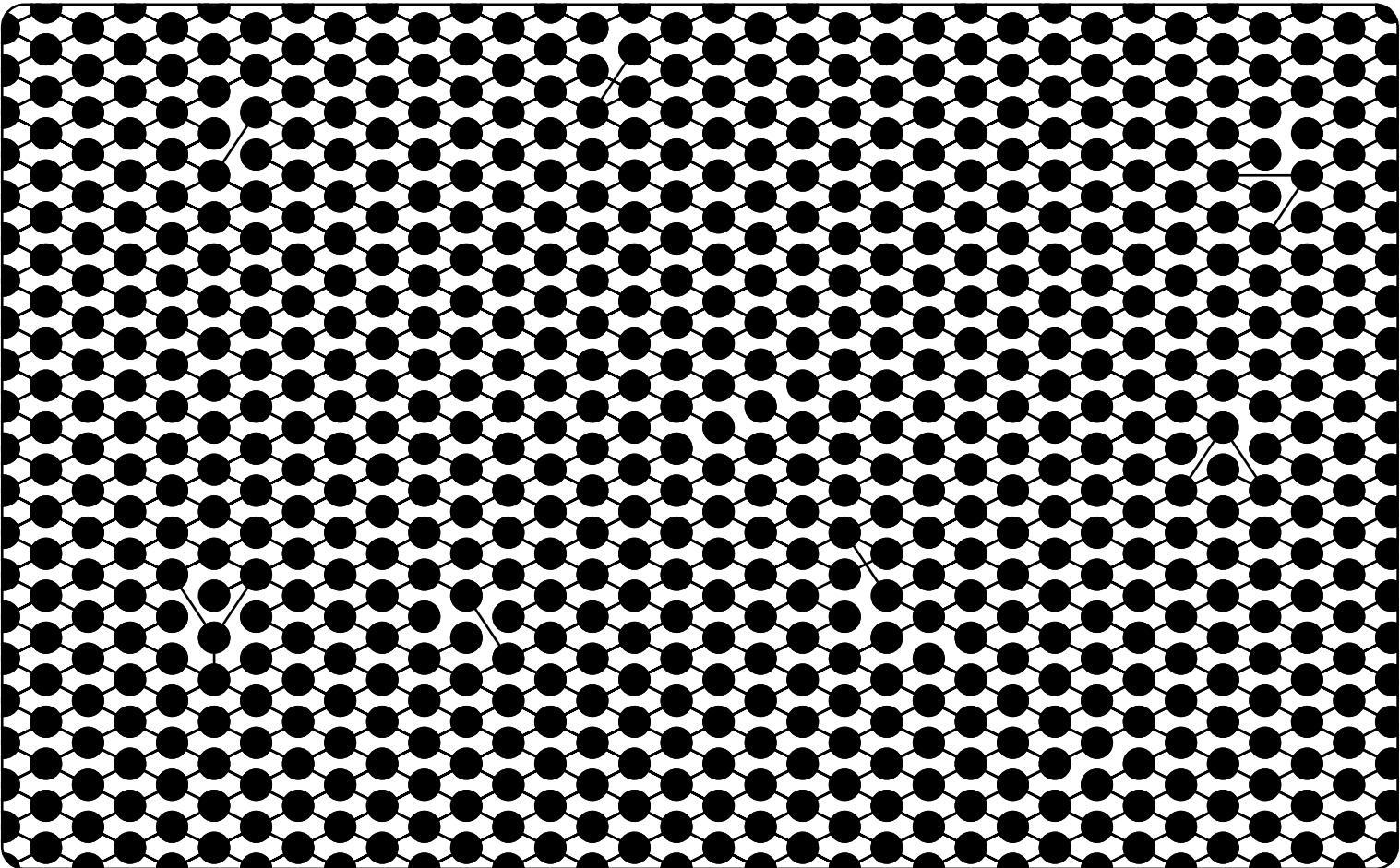
Referencias

„Ede and Unku“, Alex Wedding, Malik Verlag, Berlin 1931

„Ede and Unku“, Alex Wedding, Basis Verlag Berlin (1970?)

Con la reimpresión del libro „Ede and Unku“, la editorial Basis Verlag hace una referencia artística y política al período de la República de Weimar. Al hacerlo, se posicionó dentro de la historia de la literatura infantil y juvenil de izquierdas orientada al realismo social. ¿Con qué referencias desarrollo mi trabajo artístico/ educativo/activista?

¿Hay algún libro en mi campo de trabajo que me gustaría reimprimir? ¿Por qué?



GRUPO DE TRABAJO: BERLÍN

1971, Berlín occidental. El colectivo editorial socialista Basis Verlag en el Berlín occidental produce „El libro de historia” („Das Geschichtsbuch”). Es un libro compuesto por cómics sobre la formación del capitalismo y el colonialismo, así como sus efectos y consecuencias en los años sesenta. El título de la edición original es „Historie-Boken” (Ordfront, Barnhult 1970).

Annika Elmquist, Gittan Jönsson, AnnMari Langemar y Pål Ryberg son los autores del original sueco. La versión alemana, „Das Geschichtsbuch”, es una traducción de Doris Jacobi, Ingrid Schwarz y Peter Jacobi.

En ese momento, la crítica del capitalismo era el tema de muchas publicaciones (educativas).

Existía una conciencia de que el desarrollo del capitalismo estaba relacionado con el desarrollo del colonialismo. Esto fue algo que este libro aclaró por primera vez (no solo en el programa editorial de Basis-Verlag). Así esta traducción permitió el acceso a una tipo de crítica muy específico.

1970 El libro „Historieboken” por Annika Elmquist, Gittan Jönsson, AnnMari Langemar and Pål Ryberg fue publicado por la editorial Ordfront in Stockholm, Suecia.

1971 El libro fue traducido al alemán („Geschichtsbuch”) por Doris Jacobi, Ingrid Schwarz and Peter Jacobi fue publicado por Basis Verlag Berlin. Traducción al danés por Carol Baum Schmorleitz, editorial desconocida.

1974 Traducción del libro al inglés (USA). „The History Book” por Carol Baum Schmorleitz, The Midnight Special, Venice, California, USA, 1974.

1977 Traducción del libro al italiano y español:

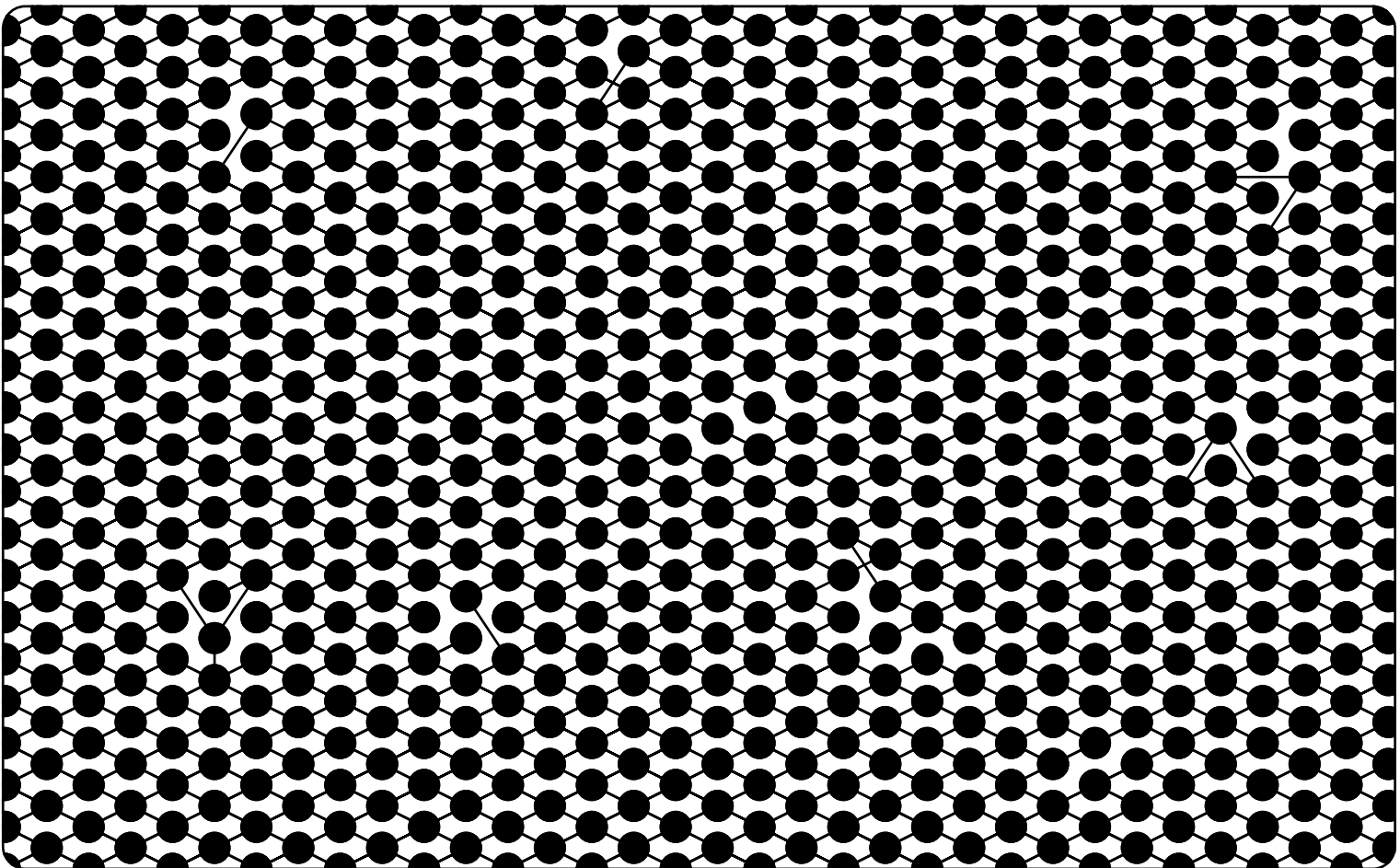
- „Libro di storia. Controistoria del mondo moderno (1400-1974) narrata e illustrata per bambini rivoluzionari, genitori democratici e per tutti i proletari”. Edizione italiana a cura di Luigi Manconi Presentazione di Gianni Sofri, Ed. César Viguera, Savelli, lugar desconocido.

- „Libro De Historia”, Colección De Boca En Boca, Barcelona, 1977.

¿Cómo se enseña hoy el entrecruzamiento del capitalismo y el colonialismo en las escuelas?

¿Cómo se enseña hoy el colonialismo alemán en las escuelas?

¿Qué imágenes se utilizan hoy para enseñar sobre el colonialismo?



1975

1970

Basis Unterricht 4

Chris Searle

**Mein Lehrer
ist wie ein
Panzer**

**Texte englischer
Arbeiterkinder
Zur Schule
im Kapitalismus**



Basis Verlag

GRUPO DE TRABAJO: BERLÍN

„... la alienación intelectual es un producto de las clases medias. Entiendo una sociedad de clase media como una que, en su forma predeterminada, rechaza cualquier tipo de desarrollo, crecimiento, avance, o divulgación. Veo a la clase media como una sociedad cerrada, en la que la vida es aburrida, el aire está contaminado, en el que los pensamientos y las personas están contaminados. Y creo que cualquiera que se resista esta muerte es en cierto sentido un revolucionario”.

Frantz Fanon

La introducción del libro „Esta nueva temporada: nuestra clase, nuestra escuela, nuestros mundos” („This New Season – Our Class, Our School, Our Worlds”) por Chris Searle se abre con una cita de Frantz Fanon. Amplía el enfoque educativo crítico de Basis-Verlag a una dimensión no presente en los libros de los autores alemanes. En el prefacio del libro queda claro que la crítica está dirigida hacia la clase media blanca, con la institución de la escuela como su bastión cultural. Aquí la crítica al capitalismo comprende necesariamente la crítica al racismo.

El libro contiene poemas de niños y niñas de clase trabajadora en inglés, escritos durante las clases en la escuela con Chris Searle. Los poemas formulan declaraciones sobre la vida de los niños y niñas en la escuela dentro de una sociedad racista.

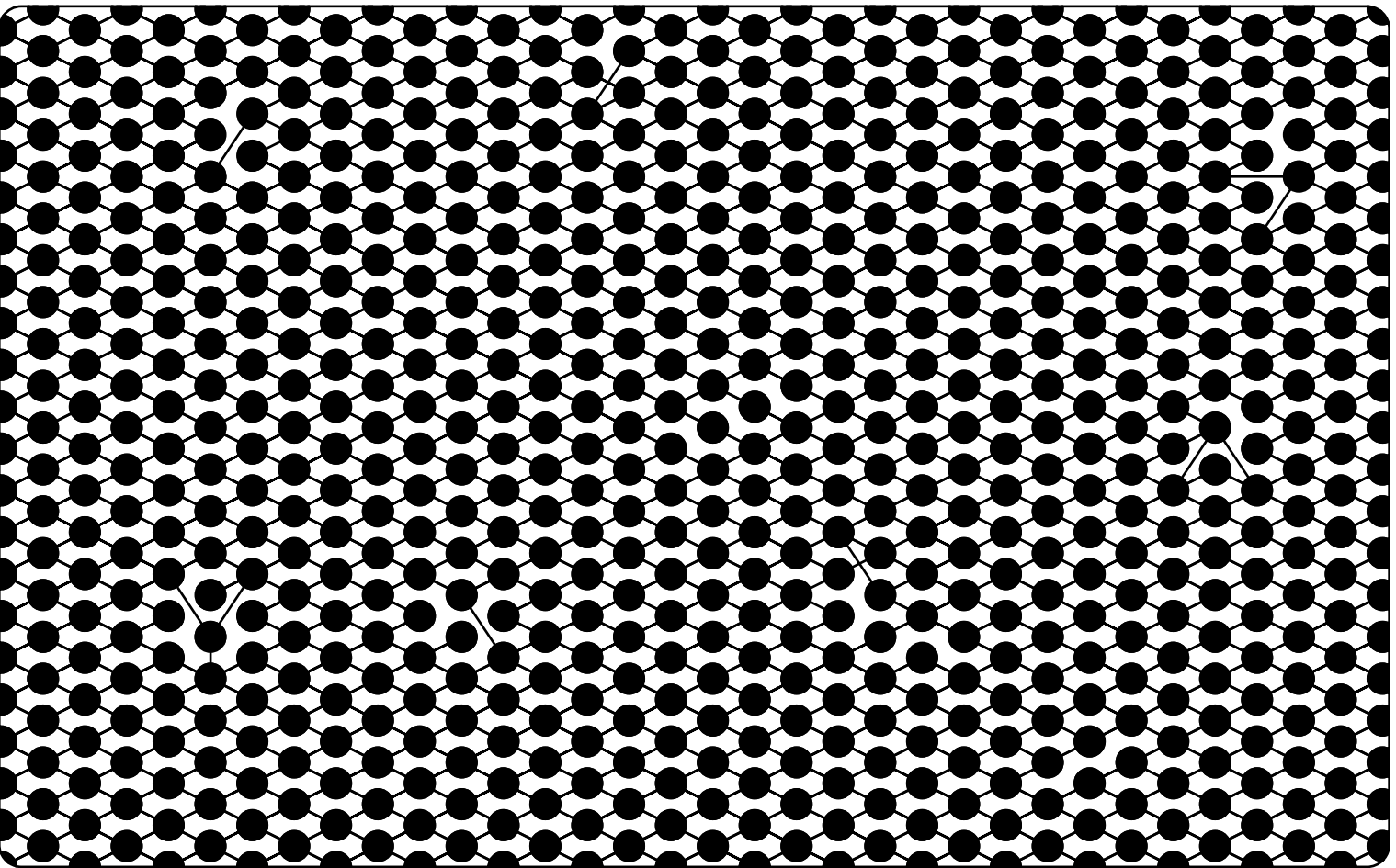
La primera fotografía del libro muestra tres niños negros; una fotografía que to tiene parangón con otras publicaciones de Basis-Verlag y, en realidad, con otras publicaciones educativas de ese tiempo. Sin embargo Searle, de forma bastante molesta, no censura a los niños y niñas blancos de clase trabajadora en la expresión de sus prejuicios racistas hacia otros grupos dentro de la sociedad afectados por la migración.

1973 [1970] Chris, Searle: This New Season – Our Class, Our School, Our Worlds. London: Calder and Boyars.

1975 Traducción al alemán: „Mein Lehrer ist wie ein Panzer – Texte englischer Arbeiterkinder (Zur Schule im Kapitalismus)” (Mi profesor es como un carro de combate: Texto de niños ingleses de clase trabajadora) Berlín: Basis Verlag.

La clave central del libro, que se publicó en 1970 en Gran Bretaña, es la crítica a la clase media blanca y la escuela como medio para la reproducción de sus valores y normas. ¿Qué valores y normas se reproducen hoy en día, en los diferentes tipos de escuelas (educación primaria y secundaria, bachilleratos, escuelas alternativas y progresivas, etc.)?

En el libro queda claro que la clase media blanca no está demarcada como blanca. Este es el punto de partida para el concepto de „blanquitud crítica” (Critical whiteness). Alguna vez has escuchado de „blanquitud crítica”? Si así fuera, ¿Cuándo te encontraste por primera vez con este concepto?



1971 1975 1977



BERLÍN
WALT DISNEY
COMUNICACIÓN DE MASAS

COLONIALISMO
IMPERIALISMO
CHILE

GRUPO DE TRABAJO: BERLÍN

„Este mundo infantil, imaginario y aparentemente inofensivo en las historias de Micky Mouse es la utopía de una clase. En los cómics de Disney, uno nunca se encuentra con un obrero o proletariado; nadie produce alguna cosa industrialmente. Sin embargo, esto no significa que el proletariado no esté presente. Por el contrario, el proletariado aparece escondido detrás de dos máscaras, como el „buen salvaje“ y como el „sinvergüenza criminal“. Ambas figuras eliminan al proletariado como clase y conservan los mitos, que la burguesía ha estado produciendo desde que tomó el poder. Estos son mitos que impiden la solidaridad, que aseguran que el sistema funcione sin problemas y que obligan a los oprimidos a participar en su propia subyugación ideológica“.

Portada interna del libro.

Ariel Dorfmann y Armand Mattelart muestran cómo los personajes de Disney siempre están ocupados en la adquisición, la conquista o la posesión. Este libro es un aporte dentro de la liberación de Chile de su dependencia de los Estados Unidos bajo el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973). Dorfmann y Mattelart escriben que no es una coincidencia, que las críticas a la ideología de Disney viniera de Chile, siendo una de las colonias más dependientes cultural y económicamente de EE.UU.

1971 „Para Leer al Pato Donald“, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Erstaugabe des Buches in Chile.

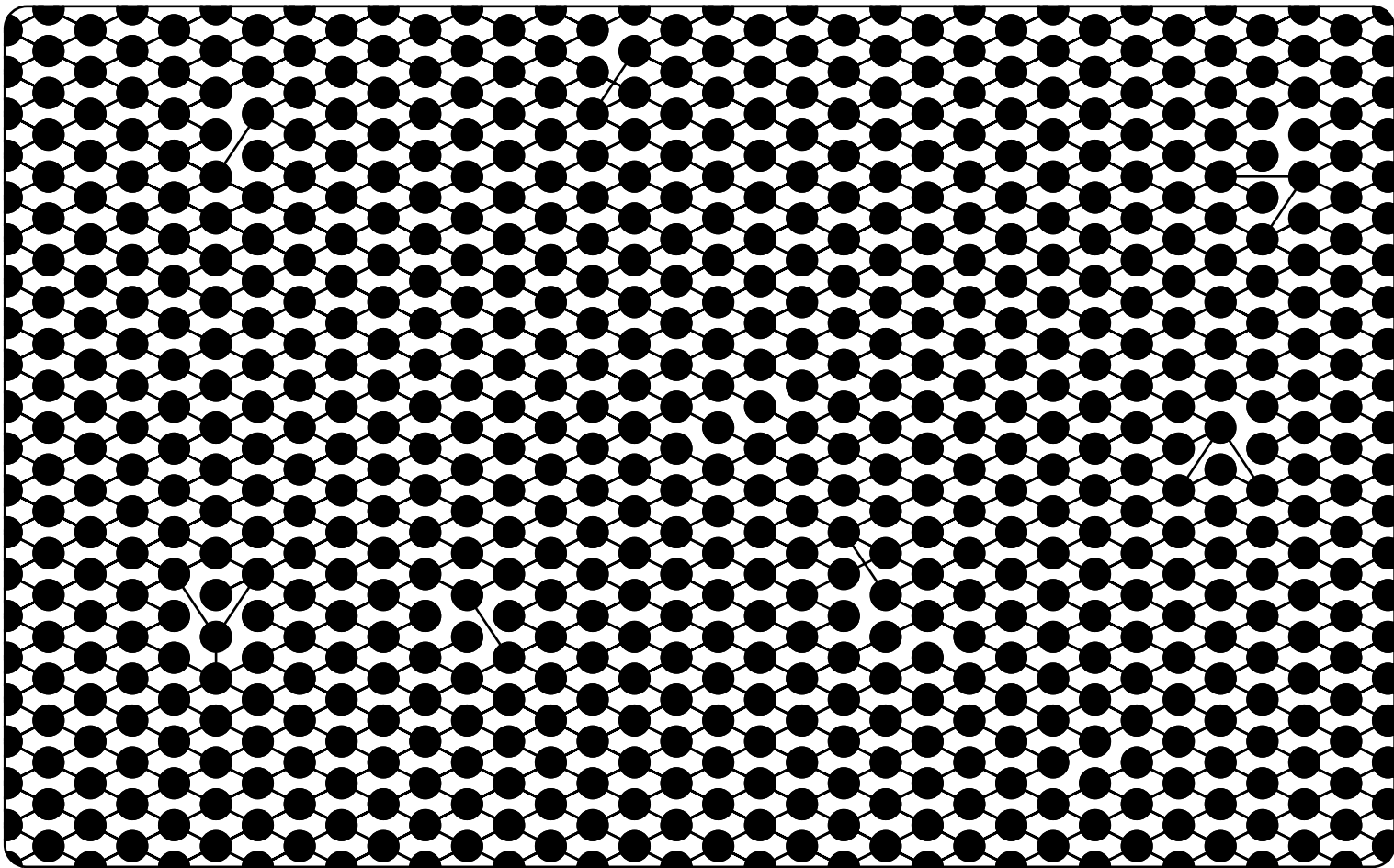
1975 „How to read Donald Duck“, International General, New York, American translation.

1977 „Walt Disneys „Dritte Welt“, German translation by Gaston Richter and Frowin Haas, Basis-Verlag.

¿Qué papel jugaron los cómics en tu infancia y juventud?

¿Cómo influyó este libro en el discurso sobre la crítica de los medios de comunicación o en la comunicación visual en Berlín occidental y Alemania occidental respectivamente?

¿Hay imágenes aparentemente inocentes del mundo a las que se enfrentan las/los niñas/os y adolescentes en tu entorno?



GRUPO DE TRABAJO: BOGOTÁ

Esta imagen es la portada de uno de las guía educativas que se elaboraron para los maestros en Colombia entre 1975 y 1978. Estas orientan la educación artística del momento bajo la influencia de las misiones pedagógicas alemanas. Al mismo tiempo, son las fuentes primarias que posteriormente dan origen a los currículos nacionales de educación estética de 1981. Es importante señalar que los textos producidos entre 1975 y 1978 se titulan „Educación estética y Manual” y difieren de la educación musical.

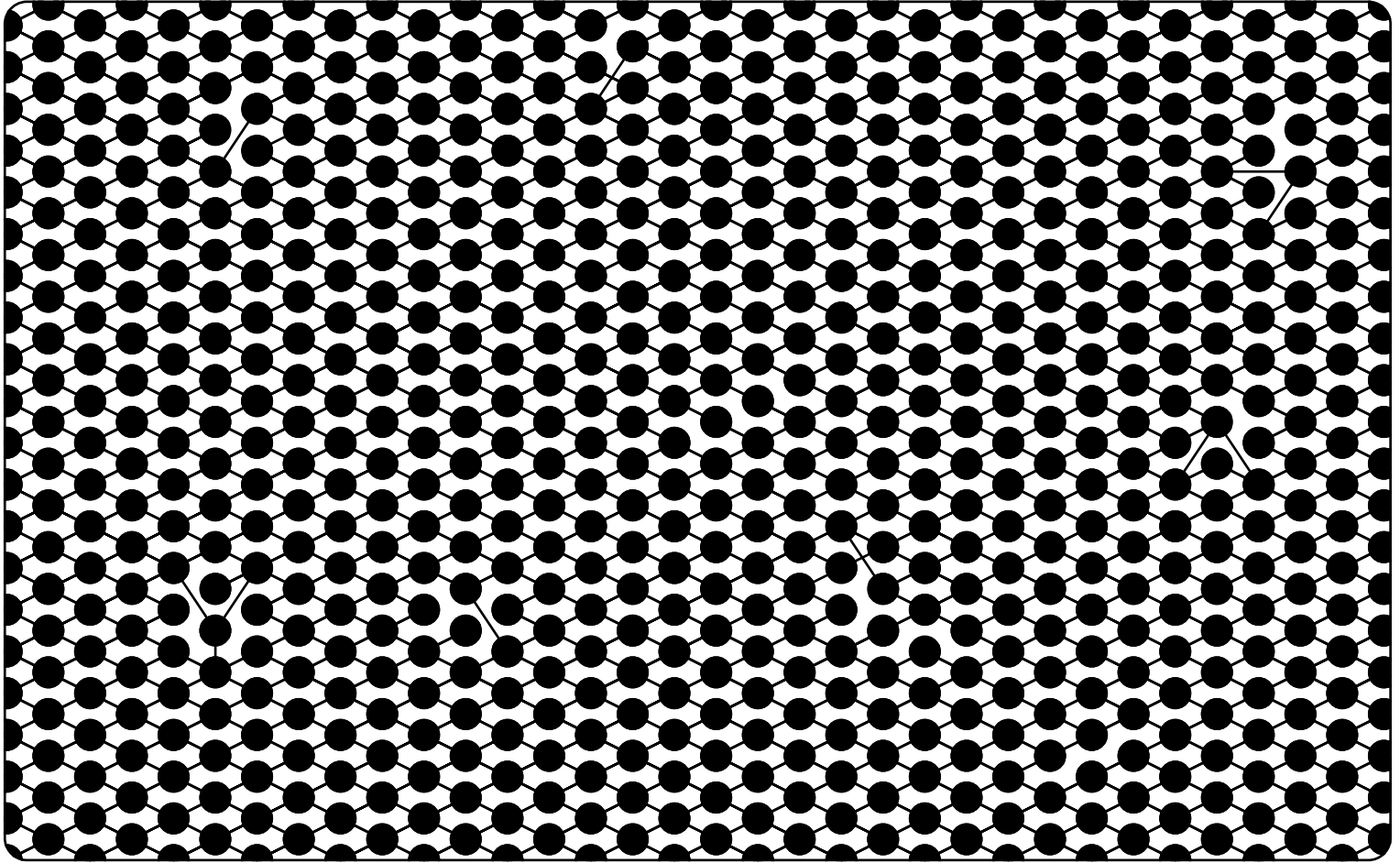
Las conexiones entre los archivos institucionales y privados de algunas personas que participaron en los procesos curriculares en este periodo son muy interesantes.

¿De dónde provienen las principales influencias en el currículo de educación artística en tu contexto?

¿Hay nombres diferentes para hablar sobre la educación artística en cada contexto? ¿Cuáles son?

1985

1984



BOGOTÁ

TALLERES DE ARTE

PEDAGOGÍA DEL ARTE

HERBERT READ

MUSEO

GRUPO DE TRABAJO: BOGOTÁ

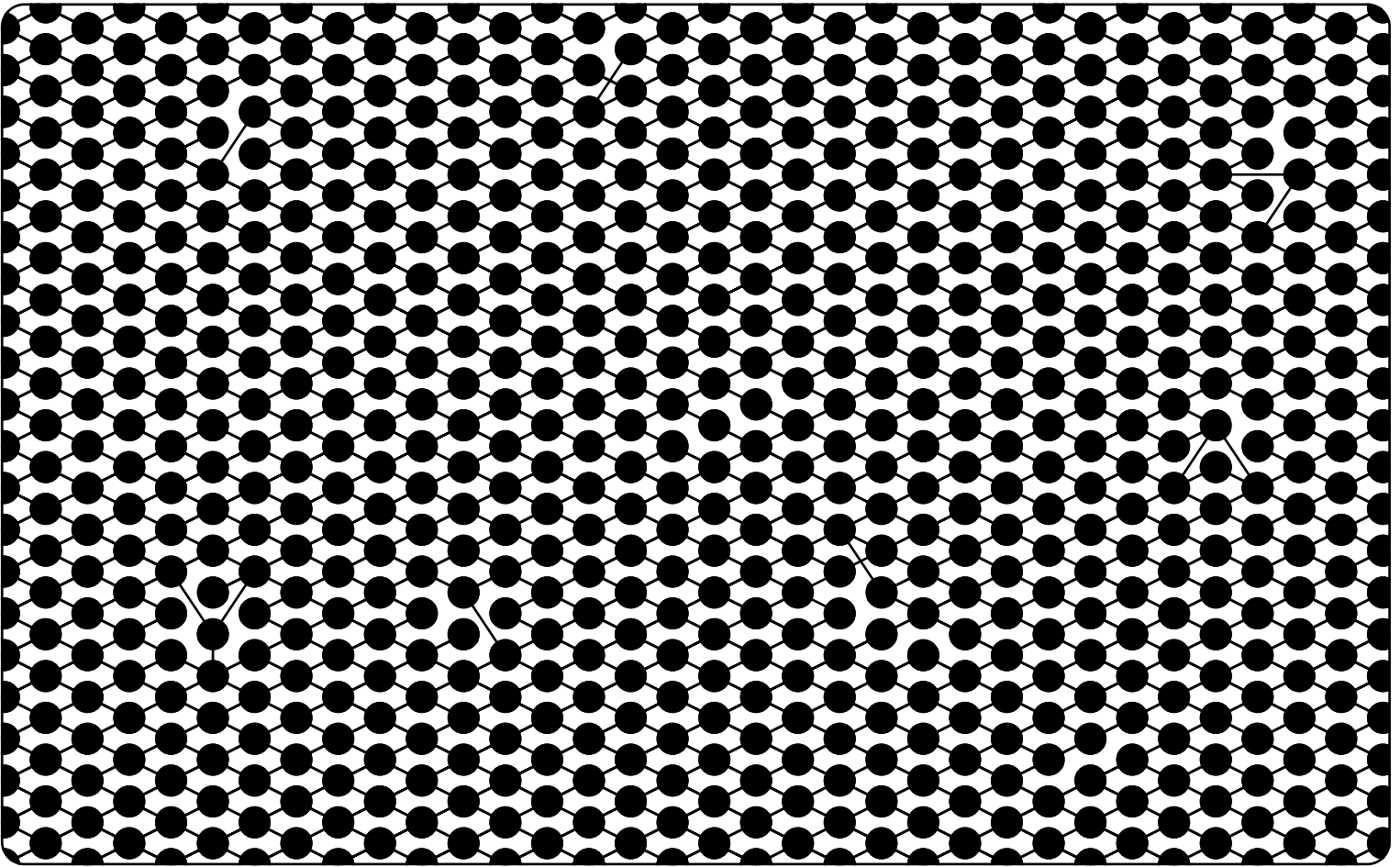
Una de las experiencias primordiales de la pedagogía artística, en la historia reciente de Colombia fueron los talleres infantiles del museo de arte de la Universidad Nacional. Estos surgieron en 1985, donde participaron varios estudiantes de arte. Propusieron el problema de lo pedagógico en la educación universitaria de las artes, aunque esta propuesta se enmarcó en la educación de museos. Aún así, este es un punto de referencia porque de allí surgieron varios actores cuyas posiciones demostraron ser importantes en lo que luego sería la educación artística en el ámbito nacional.

Los años 1984-1985 son cruciales ya que varias circunstancias convergieron: este programa clave instalado dentro de la Universidad Nacional como se describe anteriormente; programas curriculares de educación estética del currículo nacional se publicaron (ver imagen) lo que será válido hasta la ley de educación general (1992) que modifica la denominación de educación estética a educación artística y la incluye como un área obligatoria en los currículos.

En este mismo año 1984, se forma el Consejo Latinoamericano de Educación para el Arte (CLEA), que, con la influencia de Herbert Read, marca el desarrollo de la educación artística en gran parte de Latinoamérica con la perspectiva de la educación a través del arte.

¿La educación a través del arte sigue presente en las actuales propuestas de educación artística? Por qué ocurre este fenómeno?

¿Qué perspectivas de educación artística conviven en cada uno de nuestros contextos de acción?



上以陸原入
 師以陸重學
 士內閣重學
 宋公士先
 生重二傳大
 意用則開皇
 重運二機思
 為古今第一
 他如薄漢年
 臨小香鼓學
 皆柳小國宏非
 公以聖羅長
 以第一派人
 總天下平重
 和命對道德
 已其揚
 可和命對道德

CHINA
PINTURA CHINA
OCCIDENTALIZACIÓN

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA
PRIMARIA
TRADICIONES CULTURALES CHINAS

GRUPO DE TRABAJO: HONG KONG

ÉL JINGYUAN 何景元 (1927), „XIAOXUE MEISHU YU GUOHUA“ PRIM 小學與國畫 國畫 PRIM (BELLAS ARTES DE PRIMARIA Y PINTURA CHINA)

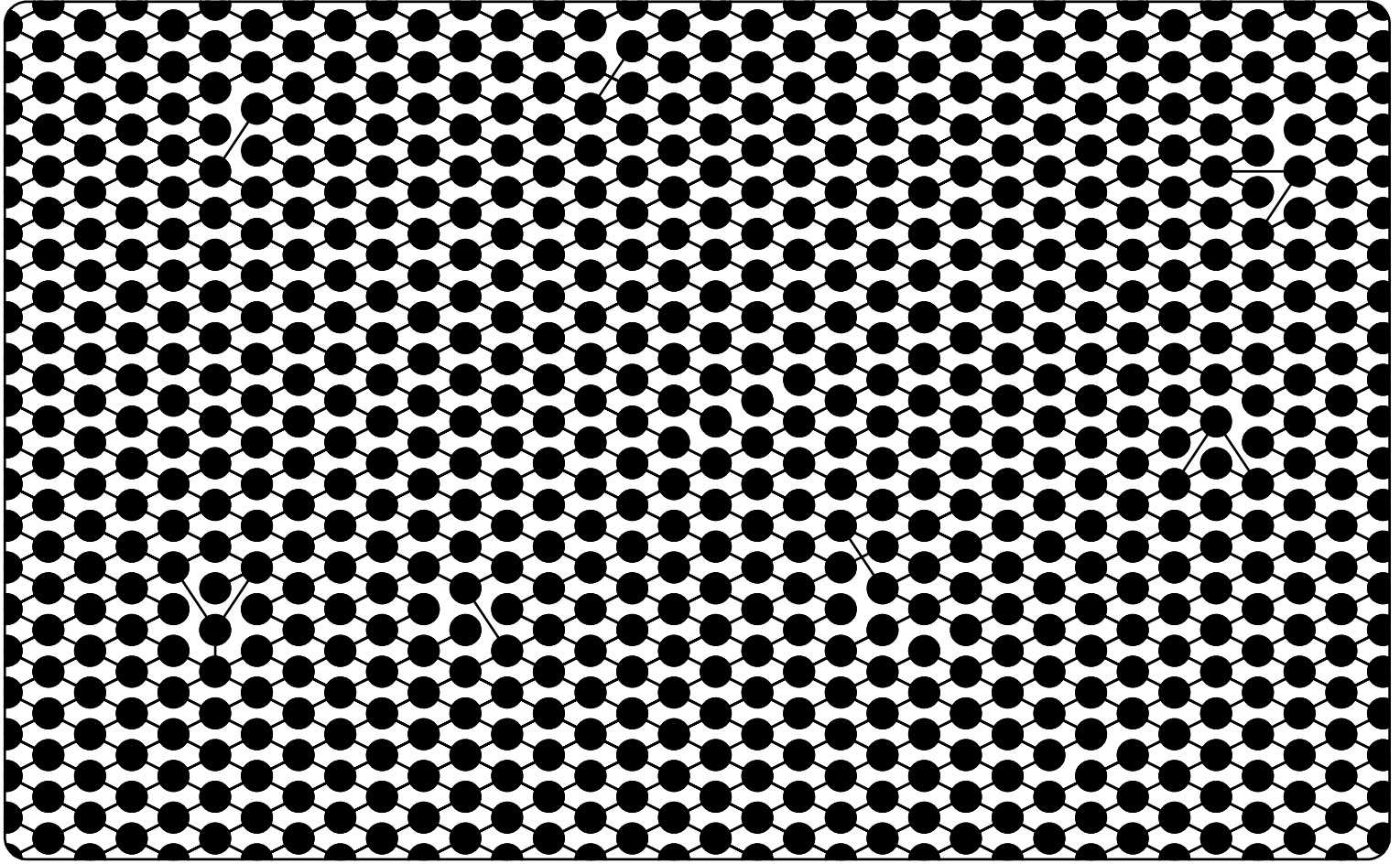
A principios del siglo XX, la estética cultural china, las artes visuales y las tradiciones de educación artística fueron omitidas de las guías curriculares oficiales en 1902, 1903, 1912, 1923, 1929, 1932 y 1936. La enseñanza de la pintura china también se descuidó en las numerosas discusiones sobre educación artística en primaria. Según los resultados de la investigación del autor, hubo una cantidad abrumadora de escritos chinos dedicados a importar ideas occidentales sobre educación artística a principios del siglo XX. Jingyuan 景 observó así este fenómeno con desaprobación en 1927:

Xingxiang yishu (el arte formativo) se conocía anteriormente como Mei shu (el arte). La pintura china es también una categoría de arte, pero es muy extraño que no se mencione ni una sola palabra sobre pintura china entre las discusiones sobre educación artística en la escuela primaria.

Imagen: Fan Kuan 寬寬, Templo desolado en Montañas de nieve 蕭寺寺 ca (ca. 950-ca. 1031), Dinastía Song, Colección del Museo del Palacio Nacional

¿Qué tipo de artes visuales son las referencias en las discusiones sobre educación artística en tu país / contexto cultural? ¿Qué demuestra este hecho?

¿Cuáles podrían ser las razones para el abandono de las tradiciones culturales en las discusiones sobre el arte en las escuelas primarias de principios del siglo XX en China?



中小學圖畫科宜投回國畫議

徐梓森

吾國圖畫，其源甚遠，其流亦廣。自周禮設畫人，至漢唐畫史，其間雖有種種變遷，然其精神始終一貫。近世以來，西畫之輸入，雖使吾國畫壇發生劇烈之變化，然其間亦有許多熱心之士，力圖保存國畫之傳統，並求其與時俱進。此種精神，實為吾國文化之生命所在。

圖畫科之設於學校，其目的在於培養學生之審美能力，並使其能表現其內心之情感。若僅偏重西畫，而忽視國畫，則學生之文化底蘊將告匱乏。且國畫之筆墨、構圖、意境，皆有其獨特之魅力，非西畫所能完全取代。故在中小學圖畫科之教學中，應將國畫與西畫並重，使學生能兼收並蓄，融會貫通。

國畫之教學，應注重基礎之訓練，如線條、墨色、構圖等。同時，亦應加強對國畫理論之講授，使學生能了解國畫之歷史與發展。此外，亦應鼓勵學生多觀摩國畫名作，並嘗試創作，以培養其對國畫之興趣與熱愛。

總之，中小學圖畫科之教學，應以國畫為根基，以西畫為輔助。唯有如此，方能真正發揚我國傳統文化之精華，並使其在現代社會中煥發出生機與活力。

夫文畫之於世，其功用固不淺鮮。不僅能陶冶情操，增進美感，且能培養學生之耐心與毅力。在教學過程中，教師應以身作則，展現對國畫之熱愛與專業精神。同時，亦應創造良好之教學環境，提供充足之教學資源，使學生能盡心盡力地學習國畫。

此外，亦應加強與社會之聯繫，舉辦各種形式的國畫展覽與比賽，為學生提供展示其作品的機會。通過這些活動，不僅能提高學生對國畫的自信心，亦能促進社會大眾對國畫之認識與欣賞。

總之，中小學圖畫科之教學，應以國畫為核心，以西畫為輔助。唯有如此，方能真正發揚我國傳統文化之精華，並使其在現代社會中煥發出生機與活力。



二、國畫山水(局部)

CHINA

EXPRESIONISMO

ROMANTICISMO

CLASICISMO

REALISMO

OCCIDENTALIZACIÓN

GRUPO DE TRABAJO: HONG KONG

LU XUN, LA IMPORTACIÓN DE UN „ISMO“

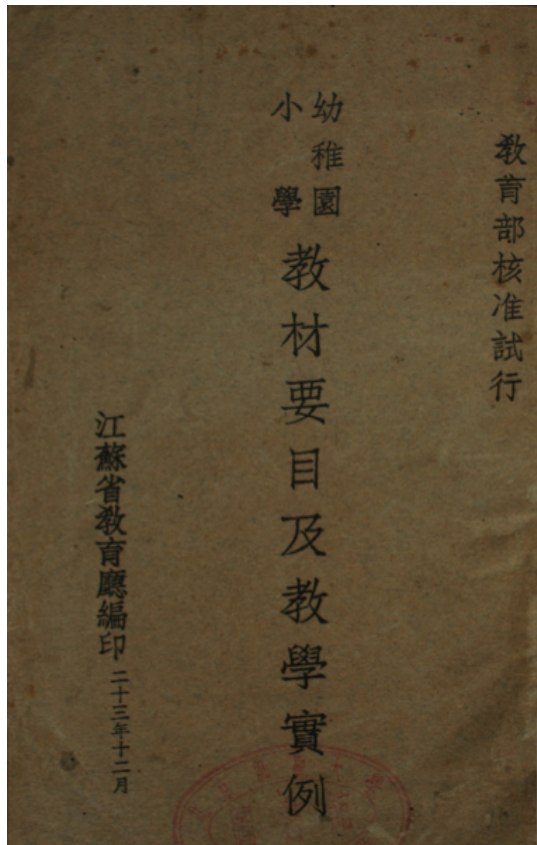
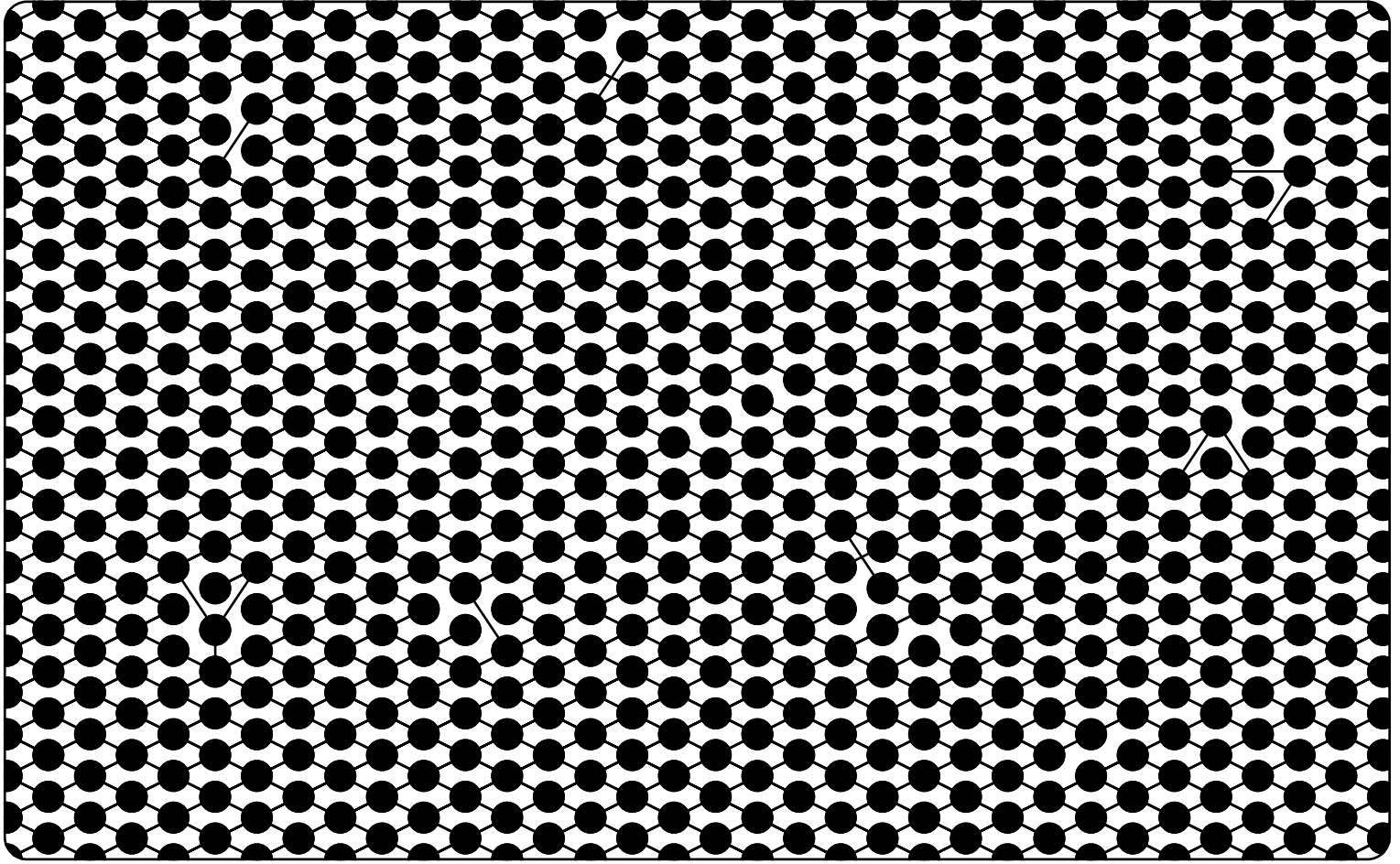
A principios del siglo 20, Lu Xun 魯迅, un famoso autor describió el siguiente fenómeno en China:

Un fenómeno aterrador en el mundo de la literatura y las artes en China ahora es la importación de un „ismo“, sin introducir primero el significado de este „ismo“.

Como resultado, todo está sujeto a la interpretación. Cuando una persona lee un trabajo que trata principalmente sobre el propio autor, se llama „expresionismo“. Si se trata de otras personas más, entonces es „Realismo“. Que te motiven las piernas expuestas de una niña para escribir poesía es el „Romanticismo“, pero mirar las piernas de una niña y que no sea permitido escribir „poesía“ se llama „Clasicismo“. Una cabeza cae del cielo, en esta cabeza hay una vaca, oh, amor ... tal es el „futurismo“, etc., etc.

Citado en Kao Mayching (1972), China's Response to the West in Art: 1898-1937(Respuesta de China a Occidente en el arte: 1898-1937). Doctoral Dissertation. Stanford University. 125-126.

¿Existen tradiciones artísticas de otros países / contextos culturales que han sido importadas en tu país de origen? Si la respuesta es sí o no, ¿Qué crees que indica esta elección?



CHINA
EDUCACIÓN DE ARTE
DE LA ESCUELA PRIMARIA

PEDAGOGÍA
ARTE INFANTIL
CRÍTICA A LA ESCUELA

GRUPO DE TRABAJO: HONG KONG

HE JINGYUAN 何景元 (1927), „XIAOXUE MEISHU YU GUOHUA” 《小學美術與國畫》 (BELLAS ARTES DE PRIMARIA Y PINTURA CHINA)

En 1934, Yu Jifan 凡 寄 凡 criticó la educación artística a principios del siglo XX en China en el prefacio de su libro Xiaoxue meishu jiaoyu de yanjiu 《小學美術教學的研究》 (Estudio de la enseñanza del arte en la escuela primaria):

„En el pasado, las lecciones de dibujo de nuestro país en la escuela primaria siguieron la tendencia del pensamiento educativo internacional y se unieron a la misión orientada al utilitarismo. Recientemente el Ministerio de Educación ha establecido tres objetivos en la enseñanza del arte en la escuela primaria: 1. despertar el interés de los niños en estudiar arte conforme a su afición natural por la belleza; 2. permitir que los niños alcancen un estándar más alto para apreciar y reconocer la belleza, y fomentar su capacidad para crear belleza; 3. ayudar a los niños a aprender los principios del arte y aplicar el conocimiento a sus vidas. El contenido de estos objetivos es similar a los que se enfatizan en Europa, América y Japón. Estos son: el respeto del carácter de los niños y el cultivo de personalidades infantiles a través del arte.

Los otros pasean, nosotros caminamos; los otros corren, también corremos. No podemos mostrar ningún resultado si utilizamos lemas plagiados de otros para reemplazar nuestros carteles.”

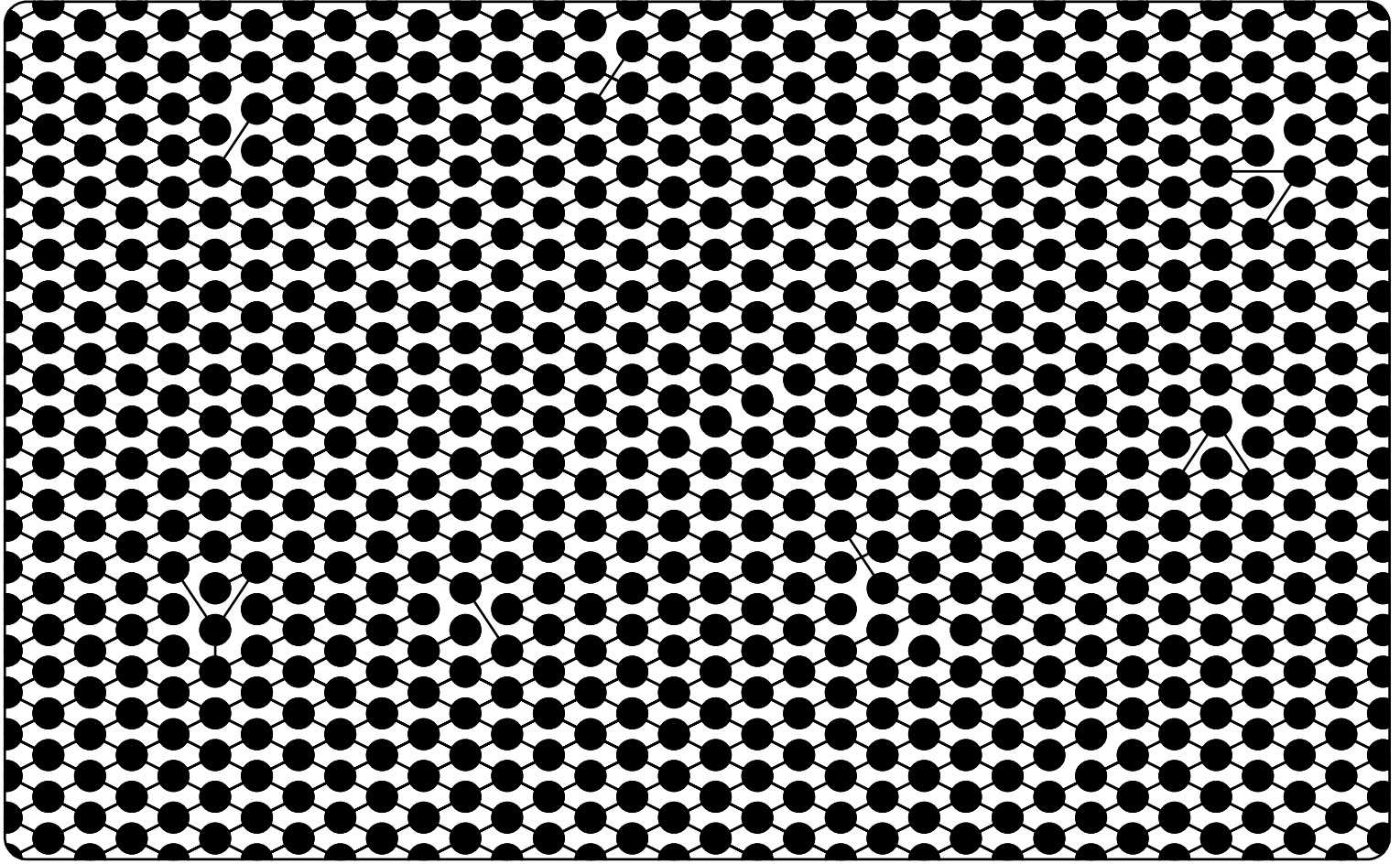
Referencia:

Jiangsu Province Education Department (1934), Kindergarten, Primary School. Teaching Materials and Examples of Teaching and Learning (Jardín de infancia, escuela primaria. Materiales didácticos y ejemplos de enseñanza y aprendizaje). Jiangsu Province Education Department.

¿Qué crees que se requiere para desarrollar la educación artística en un país?

¿Cuál es el problema de la educación artística en las escuelas primarias a principios del siglo XX en China?

¿Surge el mismo problema en tu país de origen y este problema qué revela en tu opinión?



GRUPO DE TRABAJO: JOHANNESBURGO

ESPACIOS ALTERNATIVOS DE APRENDIZAJE Y CREACIÓN DE NUEVOS IDIOMAS

„[Tsotsi Taal] es un lenguaje pasional y vernáculo que sirvió como puerta de entrada a las calles de la ciudad de Sofía/ El Cabo. Sin embargo, se cree que fue un discurso o jerga secreta que se desarrolló como un intento principalmente de esquivar e ir por delante de las autoridades estatales blancas, especialmente durante la era del apartheid” (Molamu 2003, p.13).

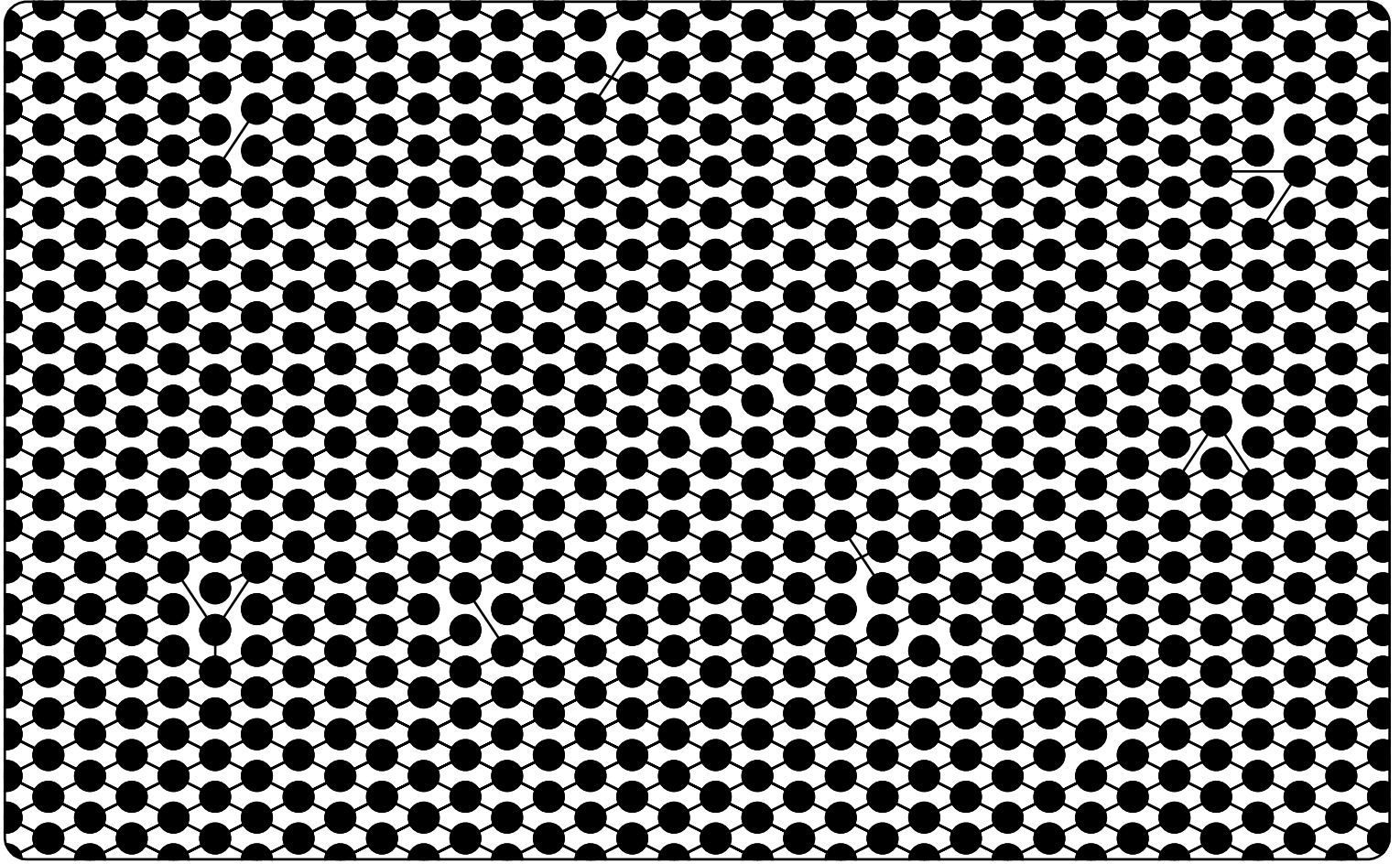
Este lenguaje es una mezcla de afrikáans, zulú y sotho. Se creó principalmente, no a través de políticas o instituciones académicas, sino más bien en shebeens populares (espacios para beber sin licencia), stokfels (centros que eran un medio de ahorro o sociedades de inversión), tabernas, restaurantes, bodas, funerales o cualquier evento social (Molamu, 2003, p.13). El idioma Tsotsi Taal fue introducido y entendido solamente por las personas locales.

Alexander (2014 p.114) indica que la planificación del lenguaje, como profesión y disciplina académica, debe ser versátil; ser capaz de cambiar con frecuencia; y hacer muchas cosas diversas.

Resulta interesante que el Tsotsi Taal comenzó a hacer lo que se supone que debe hacer la planificación del lenguaje: ser más flexible, actual, imaginativo y adaptable.

Tsotsi Taal es un idioma utilizado por muchos sudafricanos, sin embargo, no es un idioma oficial. Del mismo modo, ¿se debería considerar los espacios de aprendizaje alternativos distintos a los espacios de aprendizaje „oficiales” como un aula escolar o espacios comisariales?

¿Cuáles son los ejemplos de estos espacios y cuál es el lenguaje asociado con este tipo de espacio?



SUDÁFRICA

EDUCACIÓN BANTÚ

PROTESTAR

IDIOMA

GLOSARIO

GRUPO DE TRABAJO: JOHANNESBURGO

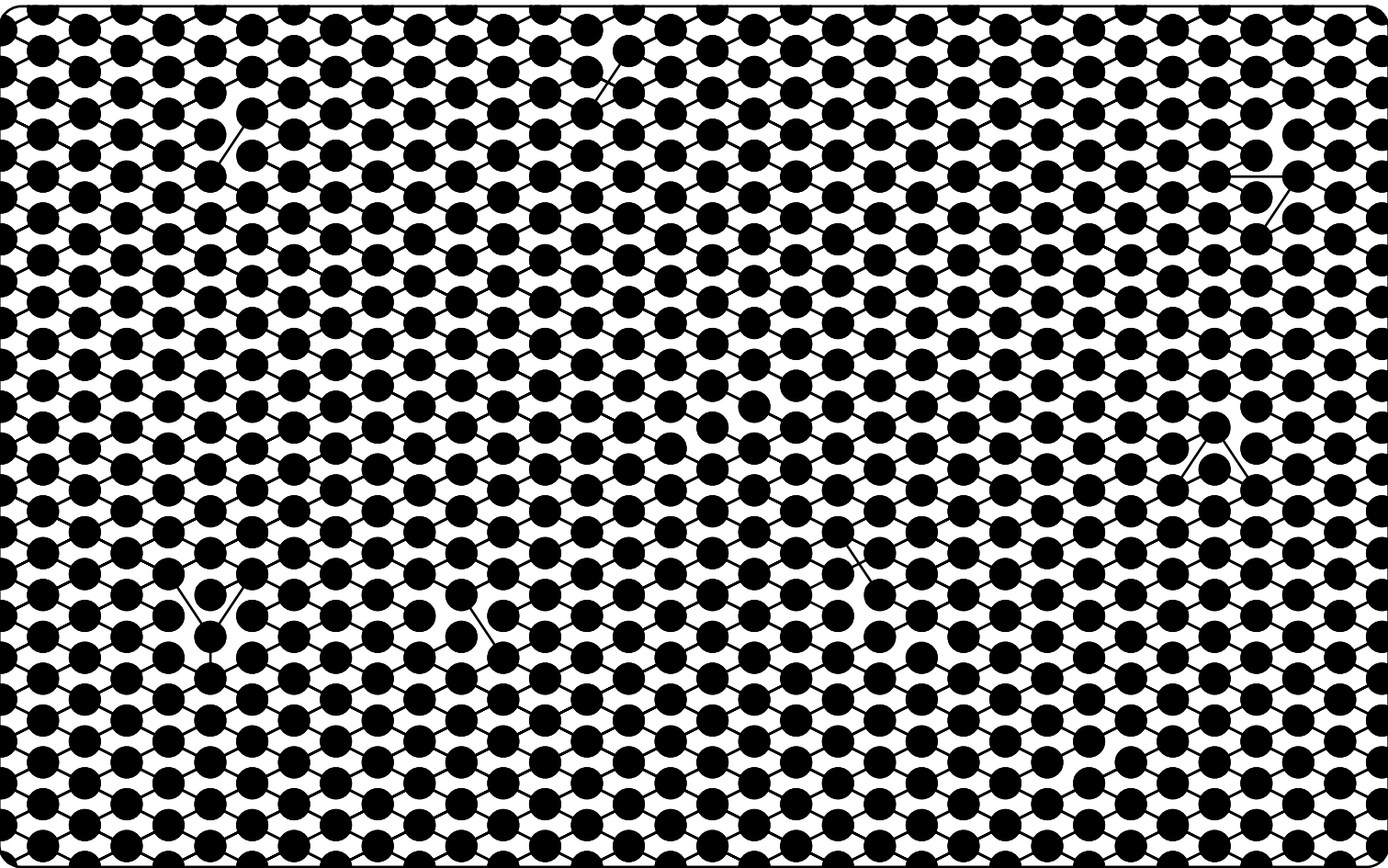
¡NO QUEREMOS AFRIKAANS!

El gobierno del apartheid de Sudáfrica introdujo un conjunto de políticas que fueron el resultado de la Ley de Educación Bantú. El término Bantú, conocido localmente como „Abantu“, define a „personas“ (IsiZulu); sin embargo, el sistema del apartheid utilizó este término para complicar y alienar aún más la posible definición de ser „humano“. El Bantú reemplazó al Native como el idioma oficial del gobierno y el término fue repudiado por los sudafricanos negros, ya que estaba asociado con el apartheid; con un trato de inferioridad; y como un símbolo de los opresores. La Ley de Educación Bantú fue diseñada para educar a los Abantu, solo como peones, trabajadores, y sirvientes, una vez más, adecuado para reforzar mejor el sistema apartheid.

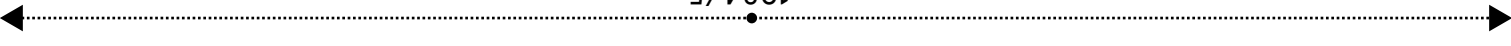
En 1974, el idioma afrikáans se convirtió en un elemento obligatorio del currículum como medio de formación. Sucedió cuando el Movimiento de Estudiantes de Sudáfrica comenzó a movilizar a los grupos de estudiantes de varias escuelas de secundaria para ejercer protestas pacíficas. Este hecho conllevó al levantamiento de Soweto del 6 de junio de 1976 donde los estudiantes protestaron por una mejora educativa y la policía respondió con gases lacrimógenos y fuego real.

¿Cómo se pueden “localizar” contenidos a través del lenguaje?

A medida que cambia el contexto, también cambian los términos y significados, ¿hay alguna forma de poder aplicar el elemento de flexibilidad en una situación de aula?



NO QUEDA
DOCUMENTACIÓN
CONSERVADA EN
EL MOMENTO DE
IMPRESIÓN DE ESTA
PUBLICACIÓN



SUDÁFRICA
CONCEPTOS QUE VIAJAN
MOVIMIENTOS ARTÍSTICOS

MEDU ART ENSEMBLE
COLECTIVOS
ACCESO

GRUPO DE TRABAJO: JOHANNESBURGO

TALLER DE SERIGRAFÍA EN UNA MALETA

En la „Breve descripción de Medu Art Ensemble“ donde el colectivo se define a sí mismo, afirman „Todas las formas de arte producidas por Medu se encaminan a encontrar formas simples y accesibles de expresión y distribución“. Uno de estos intentos incluye la concepción de una unidad de impresión móvil a través del „Taller de serigrafía en una maleta“ que podría producir afiches (carteles) en la calle. La South African History Online (Historia Online de Sudáfrica) lo describe así:

Medu buscó métodos para producir gráficos que usaran materiales y habilidades que se pudieran poner a disposición en organizaciones comunitarias y municipios. La serigrafía podría desarrollarse como una tecnología accesible y de costo relativamente bajo. Medu exploró formas de adoptar nuevas tecnologías de serigrafía (como la plantilla de fotos) para las condiciones propias de cada municipio, donde las personas podrían no disponer de agua corriente o electricidad.

En 1984, la unidad de gráficos propuso producir y distribuir el „Taller de serigrafía en una maleta“. Este sería una caja portátil (50 cm x 75 cm x 15 cm) con una prensa de serigrafía que podría imprimir carteles A2, tinta, rasero y material de plantilla. Este taller permitiría a las organizaciones municipales hacer carteles incluso en condiciones mal equipadas o ilegales (SAHO).

„La década de 1980 se declararon dos estados de emergencia“oficiales“ en Sudáfrica. ¿que ha cambiado?. Con la ayuda de donantes holandeses, se construyeron unas pocas maletas piloto; pero después de la destrucción de Medu en 1985, no se pusieron en uso“ (SAHO)

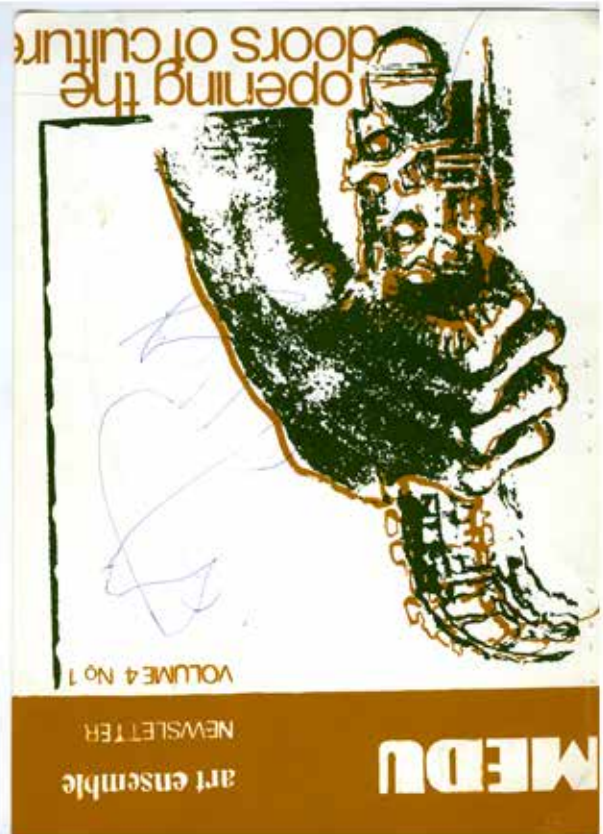
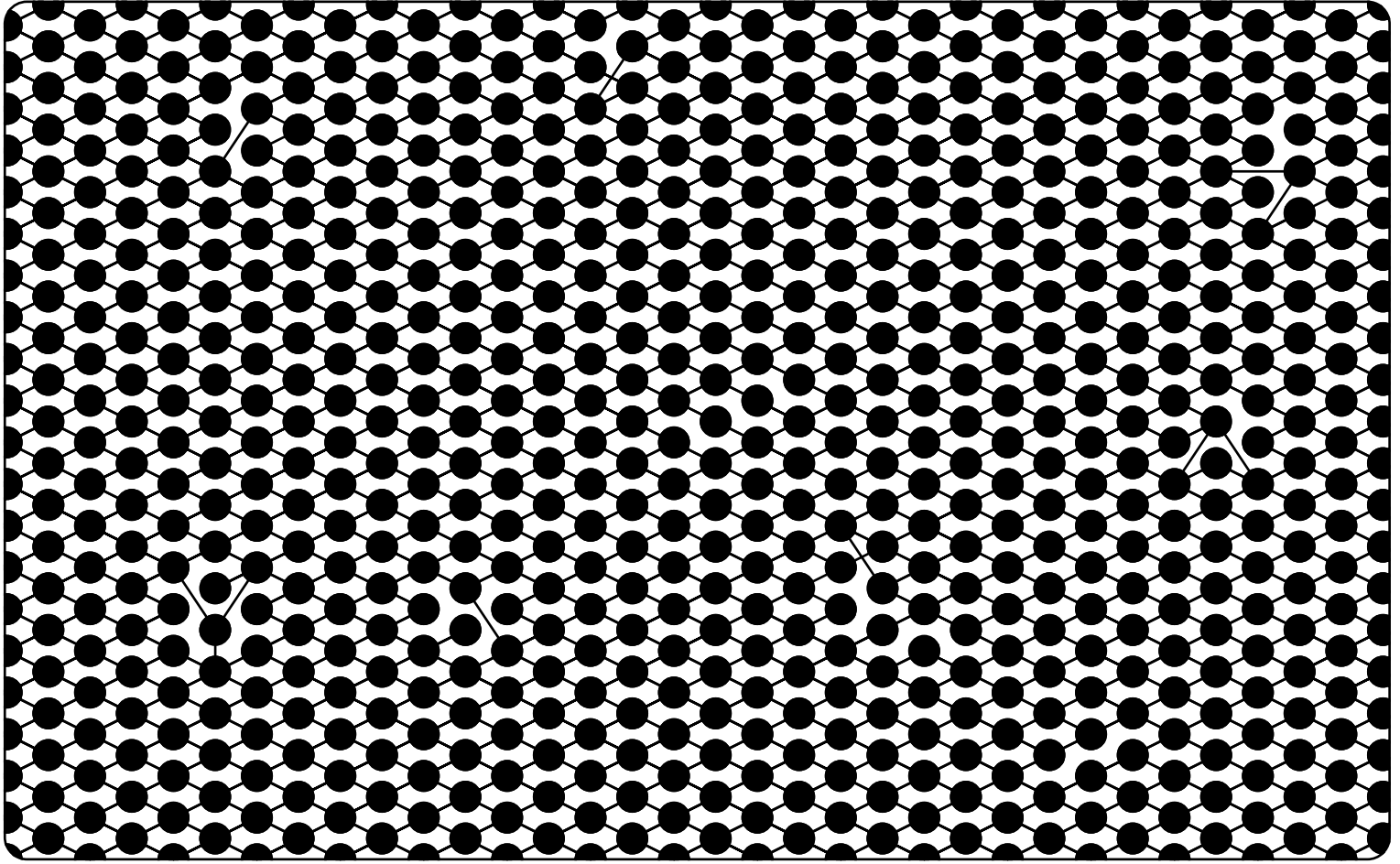
„La unidad de impresión móvil, a través del uso de la serigrafía sin un cuarto oscuro, fue parte de imaginarios expandidos con el objetivo de fundamentar el acceso a la producción cultural en un momento de supresión política“.

Folleto de la exposición ‘Thami Mnyle + Medu Art Ensemble Retrospective’, Johannesburg Art Gallery, 2009.

¿Que es lo más común cuando se trabaja sobre la cuestión del acceso a herramientas / plataformas en el trabajo cultural?

¿Cómo participan, artistas, activistas e intelectuales en la búsqueda de soluciones para una producción cultural más equitativa hoy en día?

¿Por qué el campo del trabajo cultural todavía se considera elitista?



SUDÁFRICA

TRABAJADORES CULTURALES

LUCHA POR LA LIBERACIÓN

APRENDIZAJE AUTO-ORGANIZADO

MEDU ART ENSEMBLE

GRUPO DE TRABAJO: JOHANNESBURGO

La primera editorial de Medu, escrita en la única máquina de escribir que tenía el colectivo, y reproducida en el catálogo retrospectivo de Thami Mnyele + Medu Art Ensemble 2009, explica: „Este es el primer número de MEDU ART ENSEMBLE. Este es nuestro modesto intento de recrear una conciencia que despertará la sed de libertad de nuestra gente. Alguien nos preguntó una vez: „¿Cómo va a ayudar vuestro arte en la lucha por la liberación? „Quiero decir“, continuó, „¿cómo los poemas y las trompetas van a provocar la caída del régimen de Vorster?“.

„A diferencia de los escritores, los artistas eran una curiosidad en la comunidad, y lo que pintaban parecía menos destinado a la comunidad inmediata. Carecía de inmediatez en la comunicación. Los artistas siempre se despreciaron entre ellos. Dondequiera que encuentres a uno, te dice que el otro copia su estilo; que el otro es un político más que un artista; que aquellos en el municipio rara vez compran bayas o cigarrillos, que quiere irse al extranjero algún día y que al infierno con Sudáfrica“.

- Thami Mnyele (sin fecha - reproducido en Thami Mnyele + retrospectiva de Medu Art Ensemble, 2009)

„Los miembros de Medu prefirieron llamarse „trabajadores culturales“ en lugar de „artistas“. El término implicaba que los creadores de arte no deberían verse a sí mismos como individuos de una élite y aislados, tocados por la locura creativa o el genio; eran simplemente gente haciendo su trabajo, ya sea la pintura, música o poesía“.

- Folleto de la exposición ‚Thami Mnyele + Medu Art Ensemble Retrospective‘, Johannesburg Art Gallery, 2009.

„¿De qué manera estamos organizados? Y cuando nos demos cuenta de que hemos perdido nuestra agencia política debido a la fe en un sistema aparentemente menos hostil, ¿Crearemos movimientos en el momento que nos demos cuenta de que la hostilidad simplemente ha adoptado nuevas formas en algunos casos?“

- Harmony Holiday (2015, Chimurenga Chronic)

„Aunque muchos artistas, intelectuales y activistas han criticado y se han distanciado repetidamente de las políticas culturales iniciadas por el estado, como, por ejemplo, los archivos comunitarios y los centros de arte en la Sudáfrica del Apartheid o colectivos tales como Laboratories Agit-Art en la Senegal postindependentistas desde un principio; en las últimas dos décadas y más recientemente, en los últimos diez años, se ha fundado un grupo de nuevos espacios e iniciativas“

Koyo Kouh (Condition Report, 2013)

Referencias:

Koyo Kouh, Condition Report: Symposium on Building Art Institutions in Africa 2013

SAHO - The South African History Online: www.sahistory.org.za/article/medu-art-ensemble

Harmony Holiday: What Follows? The State of Black Collectivity in the Year of the Sheep

Chimurenga Chronic: www.chimurengachronic.co.za/what-follows-the-state-of-black-collectivity-in-the-year-of-the-sheep/

Thami Mnyele (sin fecha - reproducido en ‚Thami Mnyele + Medu Art Ensemble Retrospective‘, 2009)

Folleto del ‚Thami Mnyele + la exposición Medu Art Ensemble Retrospective‘, Johannesburg Art Gallery, 2009.

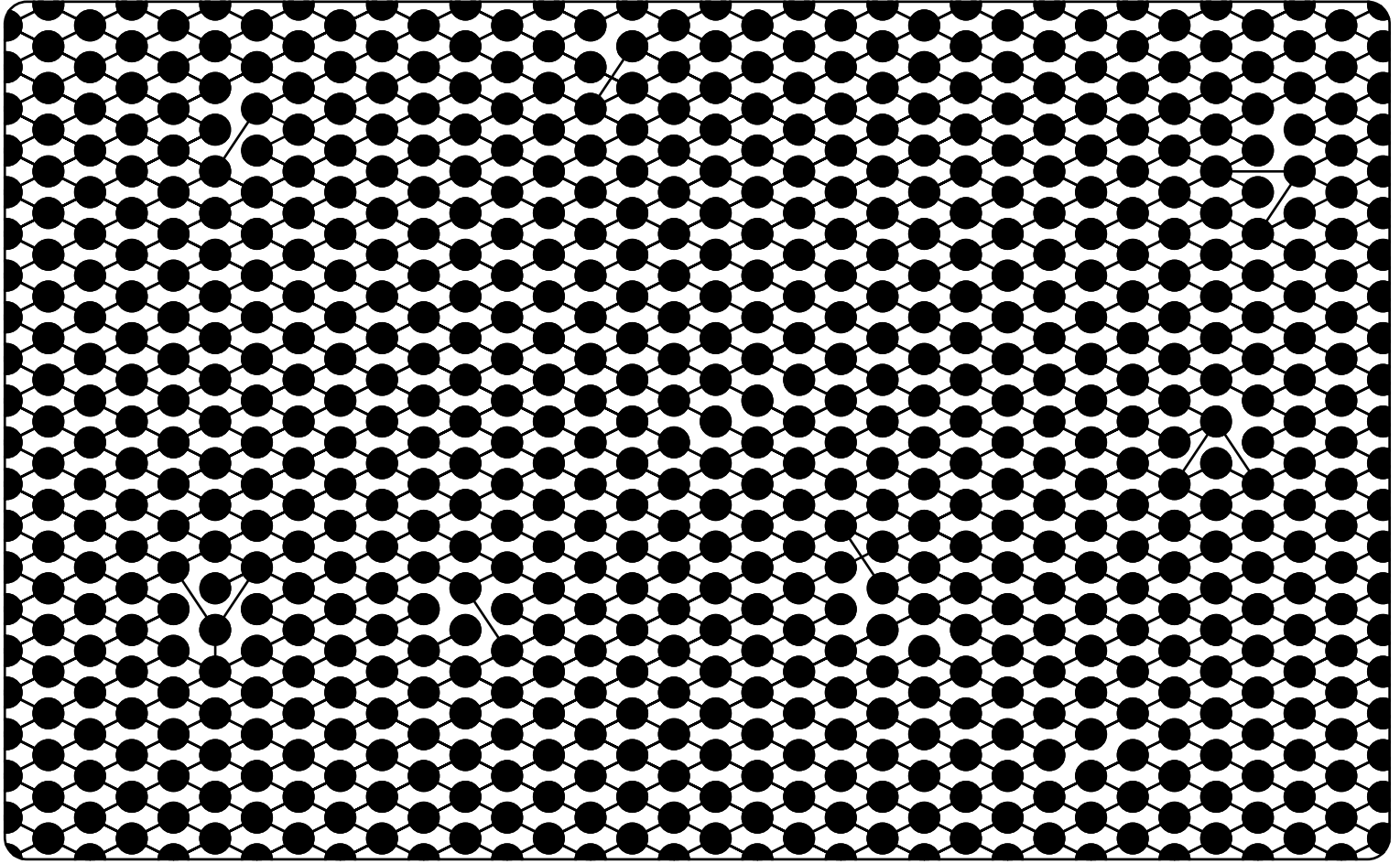
¿Cuál es el legado de los espacios gestionados por artistas? ¿Estás familiarizado con alguno?

¿Cómo pueden los espacios gestionados por artistas impactar en la sociedad de otras maneras diferentes a las plataformas e instituciones estatales?

¿Qué tienen en común los impulsos que han dado pie a artistas a organizarse más allá de sus prácticas de taller en el marco de la acción cívica? ¿Merece la pena hacer esta distinción?

1954

1949



UGANDA
COLONIALISMO
COPIAR

ESCUELA DE ARTE
EUROCENTRISMO
MARGARET TROWELL

GRUPO DE TRABAJO: KAMPALA

„Cada raza y cada nación tienen su propia tradición artística, y su arte solo puede ser genial cuando se desarrolla a partir de esa tradición y se limita a tratar de copiar el arte de otras personas. Esto es tan cierto en África como en cualquier otro país [sic] ... No establecemos que los niños copien los ensayos ni deberían copiar las fotos de otras personas; si hacen eso nunca aprenderán a hacer cualquier cosa por su cuenta. Incluso una mala imagen original vale más que una buena copia; copiar nunca se debería permitir en la escuela”.

Trowell, „Introducción a la enseñanza del arte en escuelas africanas“(„Introduction to Art Teaching in African Schools), p.6-7

„[Los africanos] están siendo puestos en contacto a una velocidad vertiginosa con nuestra así llamada civilización y su sentido de valores debe someterse continuamente a fuertes tensiones. Tienen, además, una aptitud especial para imitaciones que puede ser un gran peligro para ellos en el ámbito del arte y la estética”.

Sir Philip Mitchell, Gobernador de Uganda, Londres, 1939 „Prólogo”, Catálogo de la Exposición de Uganda (‘Foreword’ , Catalogue of the Uganda Exhibition), Imperial Institute, London, 1939.

Trowell mostró una marcada antipatía a copiar a lo largo de su carrera docente en el Protectorado de Uganda. Esto fue debido en parte la influencia del Movimiento de Enseñanza de Arte Nuevo Británico de las décadas de 1920 y 30, que rechazó enérgicamente la copia y el dibujo de objetos en favor de ejercicios que fortalecerían la „visión interna única” de cada estudiante y su „poder de ver las cosas en los ojos de la mente”. Sin embargo, el rechazo de Trowell a copiar también reflejó la política colonial británica de ese tiempo, lo que desalentó activamente cualquier actividad que diera una oportunidad a las personas colonizadas para demostrar que eran capaces de hacer cualquier cosa tan bien como sus colonizadores.

Referencias:

Bruce Holdsworth, ‘Marion Richardson [1892 – 1946]’ in: Mervyn Romans (ed.), Histories of Art and Design Education, Bristol: Intellect Books, 2005.

Sidney Littlefield Kasfir: African Art and Authenticity: A Text with a Shadow [in: African Arts, Vol. 25, No. 2 (April 1992)].

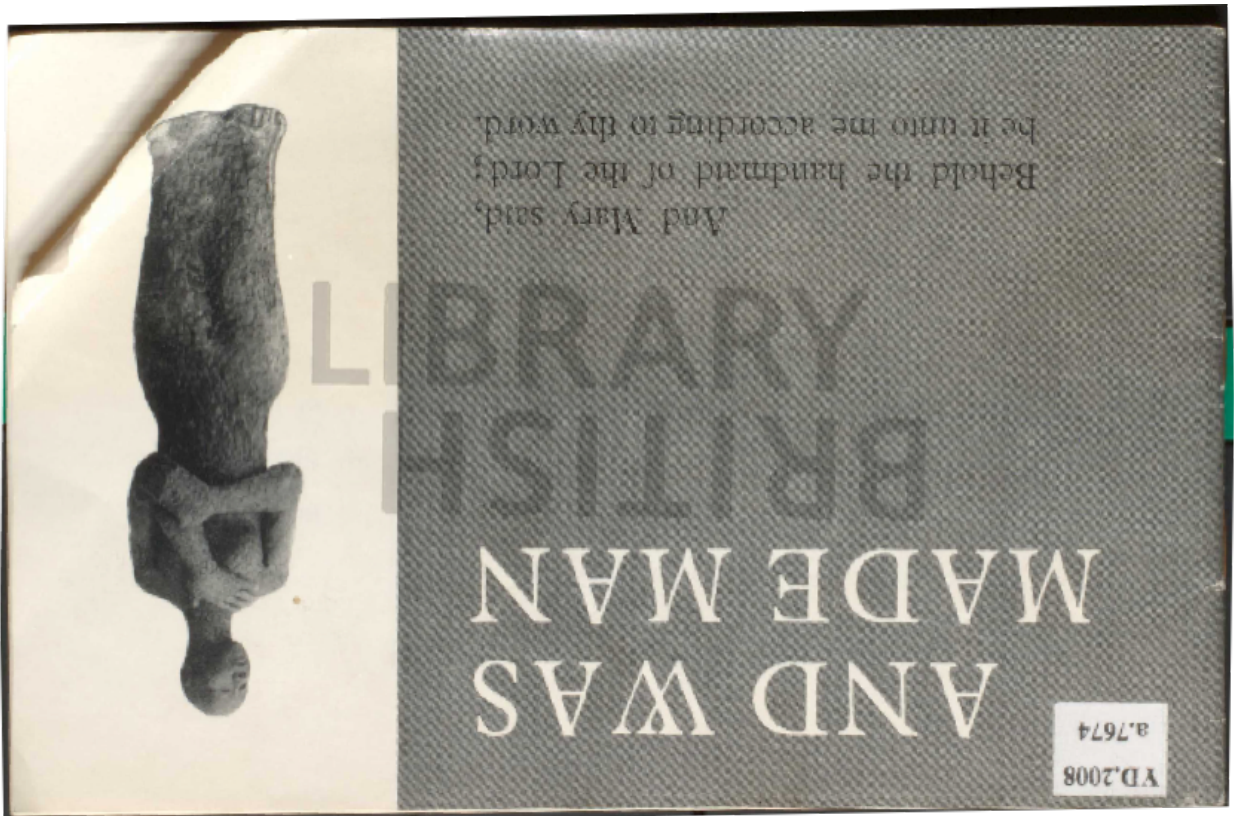
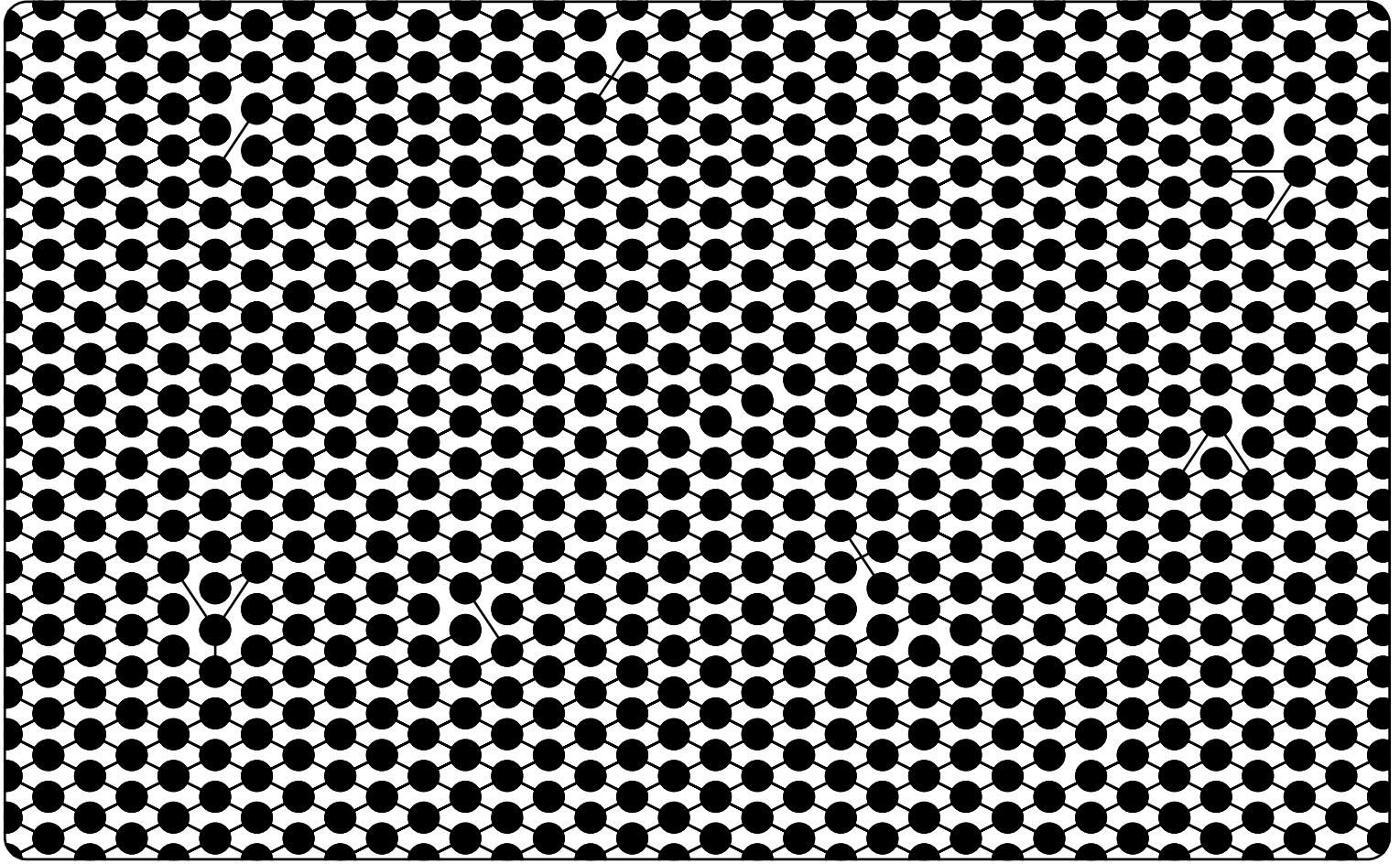
Olu Oguibe, ‘Nationalism, Modernity, Modernism’ in The Culture Game, Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 2004.

Margaret Trowell, Art Teaching in African Schools vol. 1: Design; vol. 2: Materials, vol. 3: Basket Work; vol. 4: Picture Making, vol. 5: Modelling), London: Longmans & Green, 1949-1954.

¿Que es lo más común cuando se trabaja sobre la cuestión del acceso a herramientas / plataformas en el trabajo cultural?

¿Cómo participan, artistas, activistas e intelectuales en la búsqueda de soluciones para una producción cultural más equitativa hoy en día?

¿Por qué el campo del trabajo cultural todavía se considera elitista?



UGANDA
COLONIALISMO
CRISTIANIDAD

DIMENSIÓN MISIONERA
ESCUELA DE ARTE
MARGARET TROWELL

GRUPO DE TRABAJO: KAMPALA

RELIGIÓN Y ESPIRITUALIDAD

Margaret Trowell fundó la primera escuela de arte de estilo europeo en África Oriental anglosajona en los años treinta. Como devota cristiana, una de sus principales razones para enseñar a los africanos indígenas la pintura y escultura era hacer que produjeran imágenes cristianas para ayudar a fomentar las conversiones religiosas.

„No creo que debamos predicar completamente el cristianismo en África hasta que nosotros también hablemos a los ojos de los hombres y no solo sus oídos, y contemos la historia de Cristo en un lenguaje que todas las personas puedan entender. Podemos mostrarLE menos de forma histórica con vestimenta extranjera, sino como un hombre entre los hombres, como lo conocemos aquí, porque el cristianismo pertenece a cada raza y tiempo ...”

Trowell publicó el libro „Y se hizo hombre” („And Was Made Man”) en 1967 con la ayuda de la empresa Sociedad para la Promoción del Conocimiento Cristiano, con sede en el Reino Unido. Comprende una selección de imágenes de las pinturas y esculturas hechas por sus estudiantes yuxtapuestas con citas de la Biblia. Es la única publicación del trabajo de sus estudiantes que Trowell produjo en vida. Ninguna de las obras presentadas tienen autoría propia.

„El viejo africano pagano sintió el mundo espiritual a su alrededor y dio por sentado la intervención de los poderes espirituales en nuestra vida cotidiana. Creo que de hecho la forma en que nuestros jóvenes artistas africanos retratan la vida terrenal de nuestro Señor puede ser debida a su aceptación de esa unidad de lo espiritual y lo material. Si eso es así, es una cualidad de la que estamos muy necesitados hoy en día.”

Mientras que Trowell quería que los indígenas africanos abandonaran sus creencias tradicionales a favor del cristianismo, al mismo tiempo, admiraba mucho lo que veía como la espiritualidad incrustada en el culto indígena. Ella sintió que estas eran cualidades que podrían ser apropiadas por el Cristianismo, renovando así la fe a nivel mundial.

Ambas citas son de la introducción del libro de Trowell „Y se hizo hombre” („And Was Made Man”).

Bibliografía

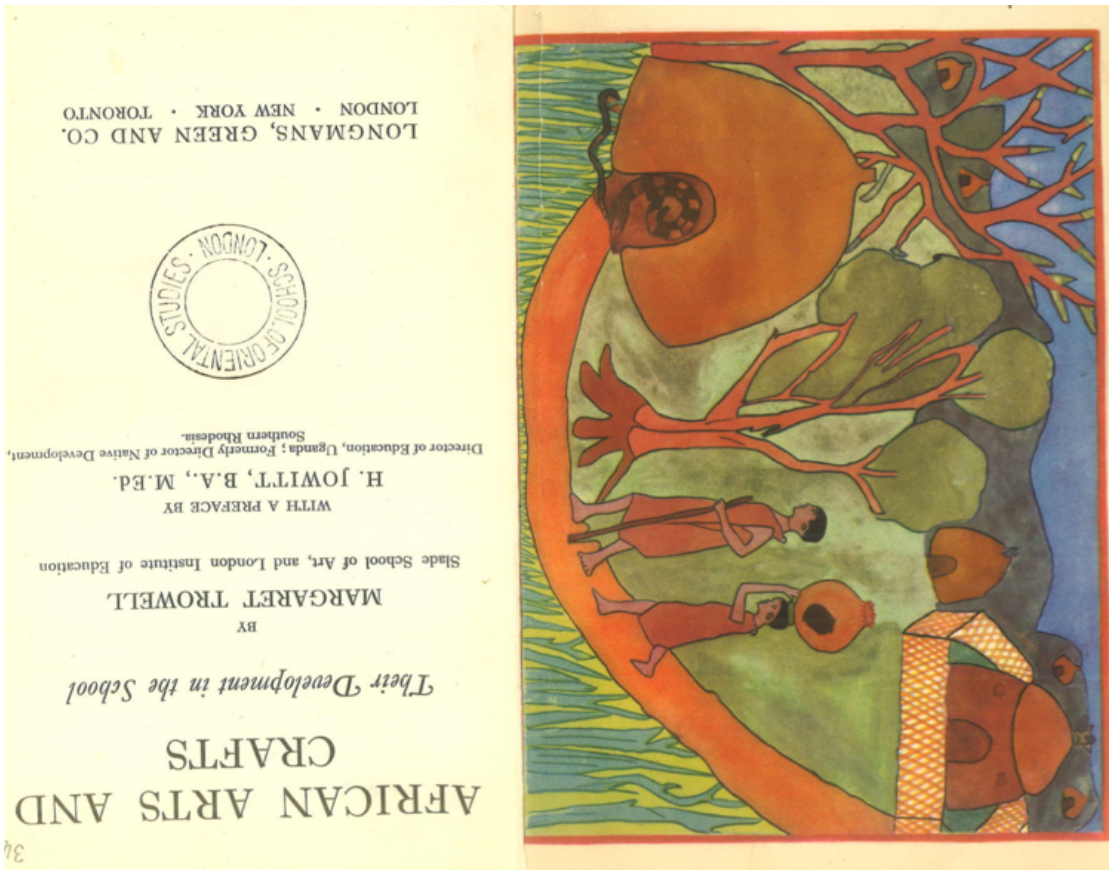
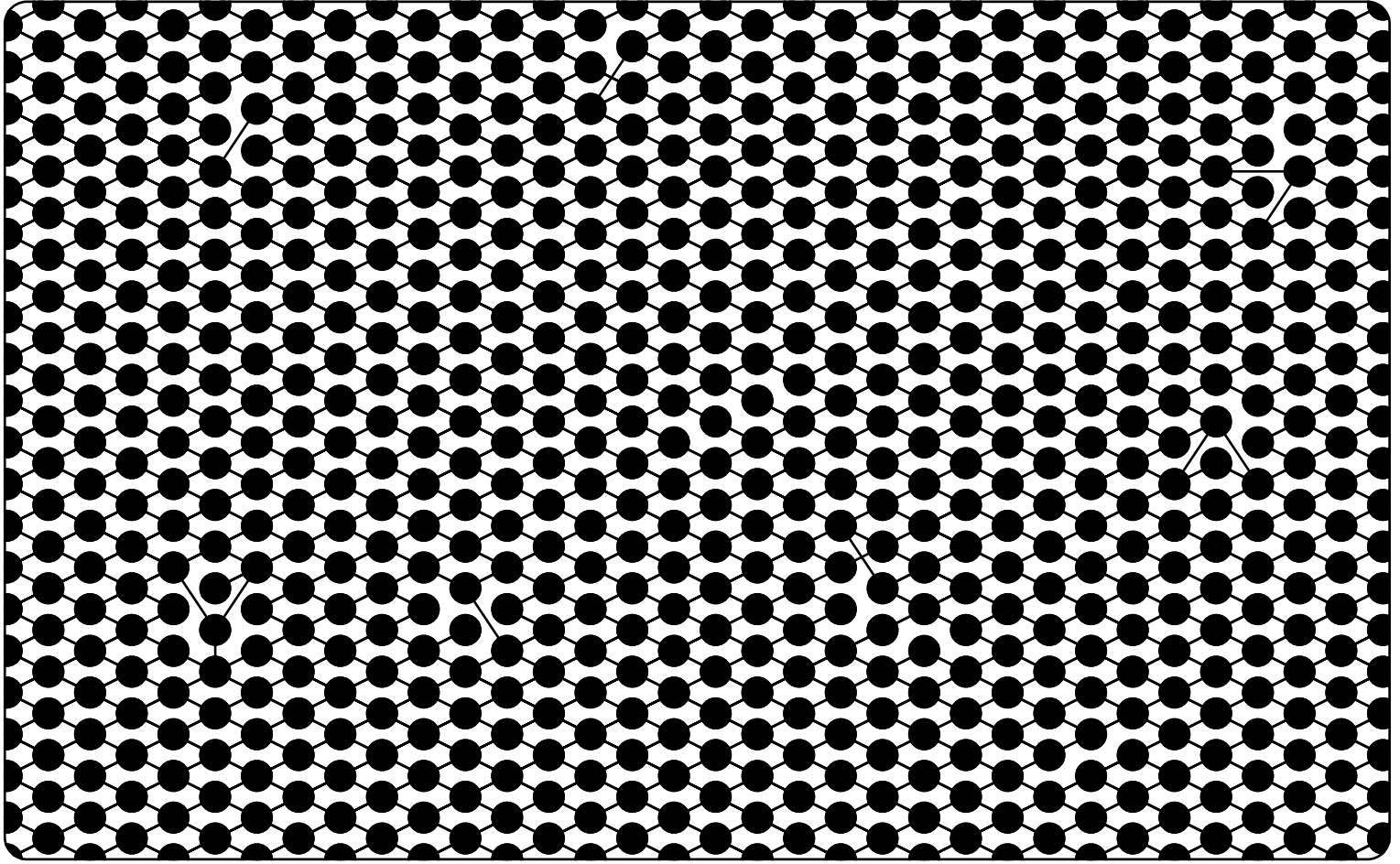
And Was Made Man: the life of our Lord in Pictures by students of the Makerere College Art School: Society for Promoting Christian Knowledge, 1967.

Sunanda K. Sanyal, 'Imaging Art, Making History: Two Generations of Mak-erere Artists', Emory University 2000, p.32 (unpublished PhD thesis)

¿La religión o la espiritualidad desempeñan un papel importante en la educación artística en tu contexto, ya sea en su desarrollo histórico o en los currículos actuales?

Si fuera así, ¿cómo describirías su impacto?

Si no, ¿qué impacto crees que podría tener si se incorporara al currículo?



UGANDA
COLONIALISMO
CREATIVIDAD

MARGARET TROWELL
INVENTAR LA AFRICANIDAD
PATERNALISMO

GRUPO DE TRABAJO: KAMPALA

AUTENTICIDAD CULTURAL

„Muchos de mis amigos que enseñan en misiones y escuelas en todo el país están muy atentos al peligro de que el arte africano se vea inundado temporalmente por la avalancha de mercancías de Occidente y la enseñanza occidental, y estarían ansiosos de hacer algo por ello si pudieran ... Dicen: ‘No sé nada sobre la enseñanza del dibujo, pero siento que debería hacerse. Me gusta mantener el trabajo de los niños como algo realmente africano, pero no sé en absoluto cómo lograrlo. Dígame qué hacer, pero no olvide que no tengo dinero para materiales y muy poco tiempo para preparación.’

[...] usted podría ayudarme enormemente si me enviara fotografías de tipos locales de cara, ropa, y casas, para que podamos tratar de evolucionar hacia un ‘africano típico’.

Una británica blanca llamada Margaret Trowell (1903–1989) estableció la primera escuela formal de arte y diseño en la África Oriental anglófona en la década de 1930. Debido a que no hay tradición precolonial del arte figurativo sustancial en esta parte de África, ella estaba introduciendo efectivamente formas de arte totalmente nuevas en la región.

Sin embargo, a Trowell le preocupaba en que medida estas obras de arte, producidas por los estudiantes africanos bajo la instrucción de una profesora europea, formada en Europa, podrían ser distinguidas de las producidas por artistas o estudiantes de arte de la sección europea. En su escritura, ella expresó un gran deseo de que este „nuevo“ arte figurativo africano tuviera poca o ninguna semejanza al europeo, a pesar de su falta de antecedentes estéticos indígenas.

Paradójicamente, también es evidente a partir de los escritos de Trowell que ella tenía una idea clara de cómo deberían ser la pintura y la escultura africanas „reales“. Pero, ¿cuánto de „auténticas“ podrían ser si ella fue la persona que las inventó?

Bibliografía

Mahmood Mamdani, *Citizen & Subject: The Legacy of Late Colonialism*, Kampala: Fountain Publishing, 2004.

Sidney Littlefield Kasfir: „African Art and Authenticity: A Text with a Shadow“, in: *African Arts*, Vol. 25, No. 2 (April 1992).

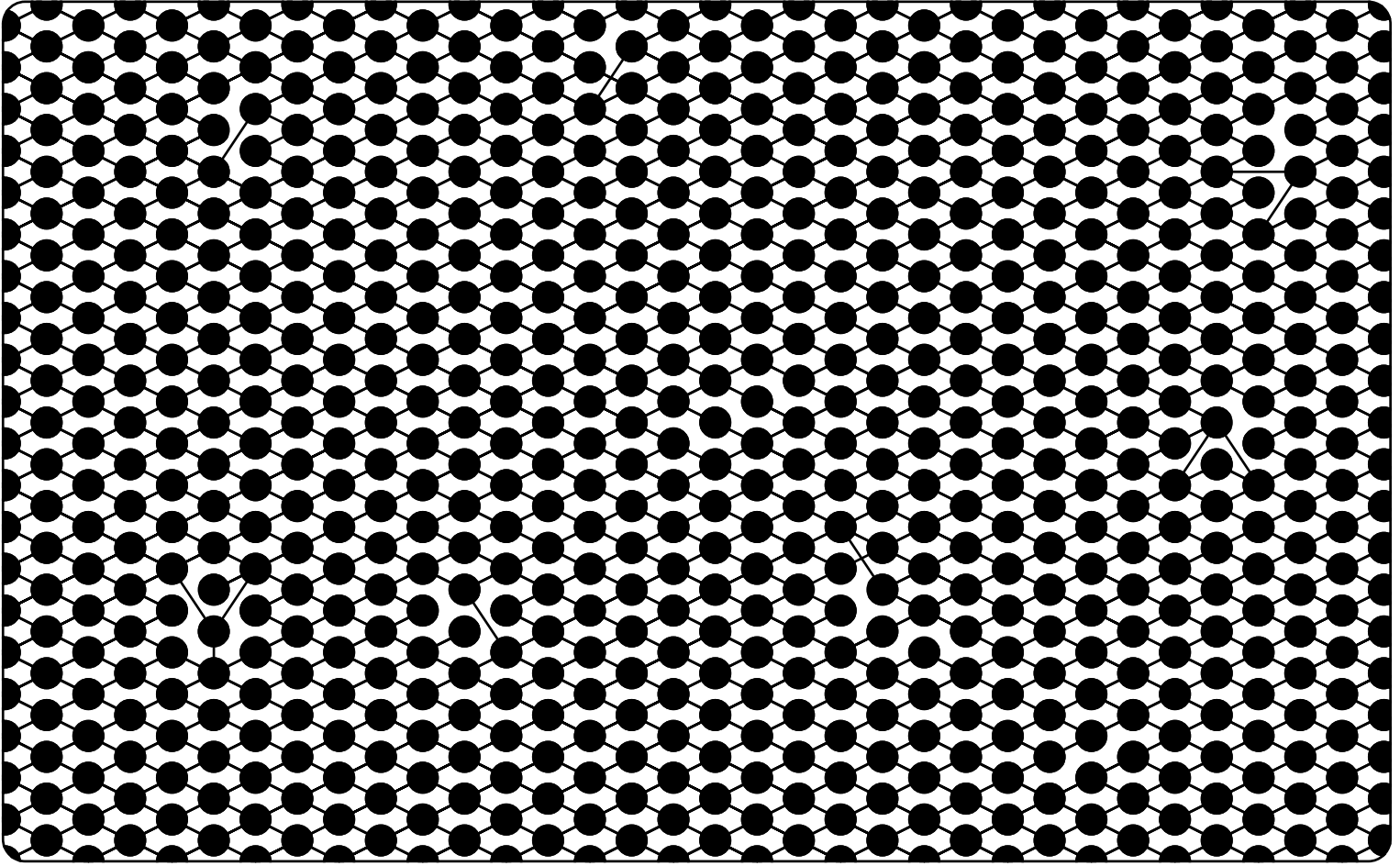
Olu Oguibe, 'Nationalism, Modernity, Modernism' in *The Culture Game*, Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 2004.

Margaret Trowell, *African Arts & Crafts: Their Development in the School*, London: Longmans & Green, 1937.

¿Qué papel juegan los temas de autenticidad cultural en la educación artística en tu contexto?

¿Cómo se define esa „autenticidad“ y por quién queda definida?

Cuando esa definición de autenticidad cultural ha cambiado en el pasado, ¿cómo ha ocurrido y qué efecto han tenido esos cambios?



REINO UNIDO

BLACK ARTS MOVEMENT (MOVIMIENTO DE ARTISTAS NEGRXS)

ARTISTAS DE COLOR

LEGADO

INTERGENERACIONAL

RACISMO INSTITUCIONAL

GRUPO DE TRABAJO: LONDRES

BLACK ARTS MOVEMENT. REINO UNIDO

„Pensando a través del legado: redefiniendo el movimiento de las artes negras” fue una mesa redonda de Collective Creativity (Creatividad Colectiva) que tuvo lugar el sábado 11 de enero de 2014. Reunió a figuras claves del „Black Arts Movement” („Movimiento de artistas Negrxs”) (1980) y una nueva generación de artistas de color (2000), todxs lxs cuales eran / son artistas activos. Tuvimos conversaciones sobre cómo desafiar a las instituciones represivas responsables de perpetuar los estados de otredad, el ser cooptado por las mismas fuerzas que pretendíamos combatir, el internacionalismo y el multiculturalismo, siendo cooptados y / o teniendo nuestros conocimientos instrumentalizados, así como también cómo nos conectamos a los legados de este llamado ‚Movimiento de las Artes Negras`. Esta importante conversación informal nos permitió conocer y profundizar en la política en torno a este movimiento artístico y cómo se ha enmarcado (el pasado), para poder conectarlo con el momento contemporáneo (el presente), para abordar lo que ha cambiado o no, y lo que eso significa para nosotrxs (futuros). Este diálogo, un intercambio pedagógico de aprendizaje, nos permitió plantear preguntas importantes y obtener algunas respuestas, además de permitirnos establecer relaciones entre artistas de diferentes generaciones y a través del género, la raza y la clase, de personas que estaban / están interesados en la política de lo que significa ser una artista de color dentro de los mundos artísticos que habitamos.

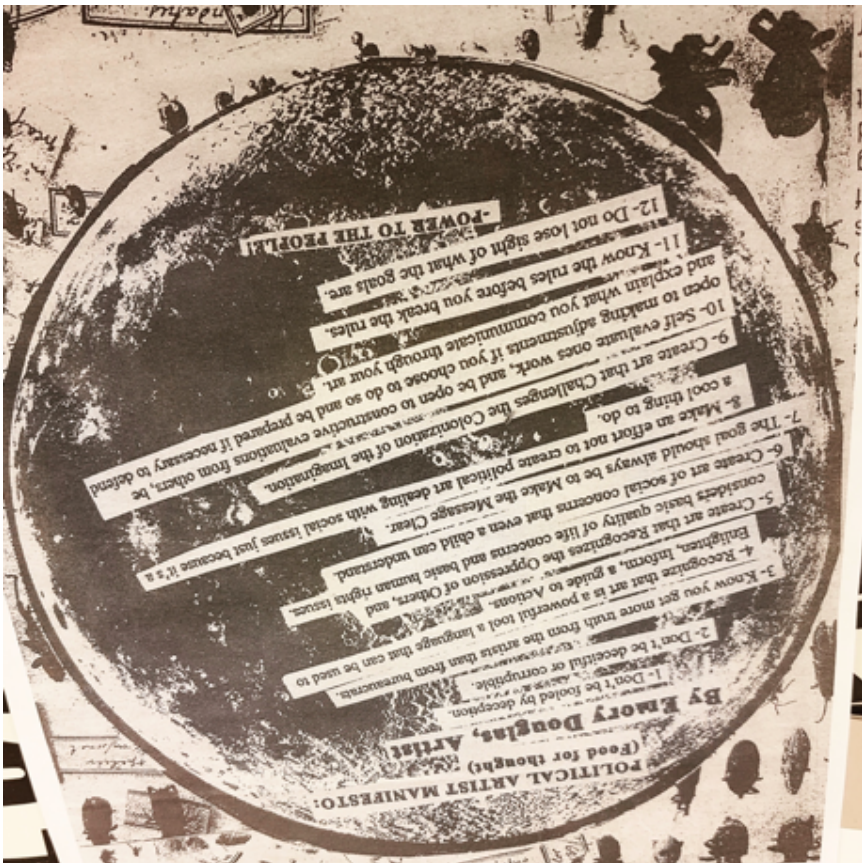
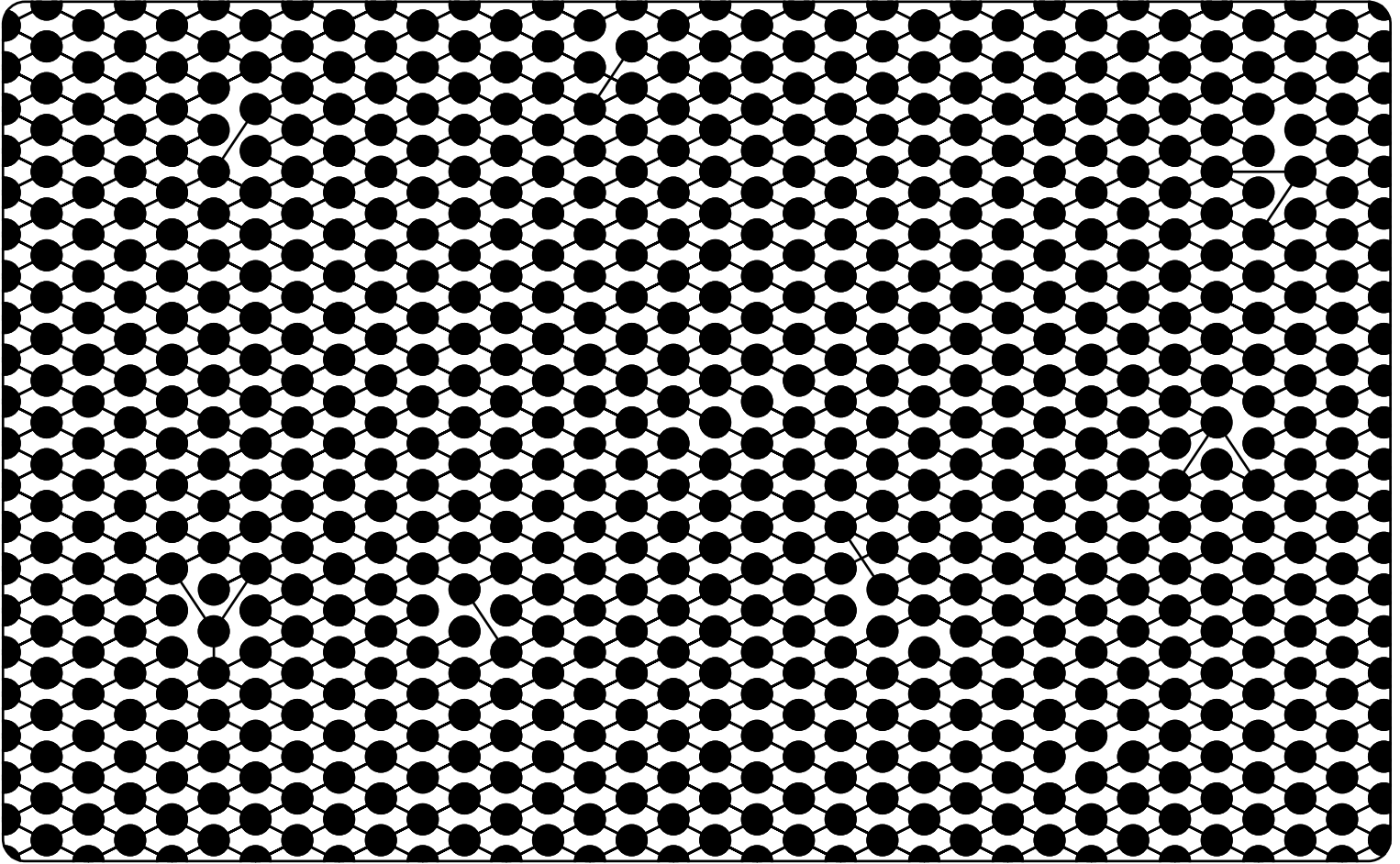
Vea la documentación completa en el video de la sesión aquí: www.vimeo.com/84657360

Imagen: „Pensando a través del legado: redefiniendo el movimiento de las artes negras” una mesa redonda de Creatividad Colectiva, sábado 11 de enero de 2014, fotografía de Keith Piper

¿Cuáles han sido nuestras influencias como artistxs negrxs y artistas de color en nuestra educación?

¿Qué significa ahora el legado de artistas negrxs artistas de color, para las generaciones más jóvenes de artistas trabajando hoy?

Muchos artistas negrxs internacionales y artistas de color están presentes en grandes instituciones ¿En qué formas están presentes y ausentes lxs artistas negros y lxs artistas de color?



REINO UNIDO
MANIFIESTO
ESPACIOS DEL DÍA DEL TRABAJADOR
(MAYDAY)

ESTRATEGIAS ARTÍSTICAS PARA
SOBREVIVIR
COLABORACIÓN

GRUPO DE TRABAJO: LONDRES (COLLECTIVE CREATIVITY)



MANIFIESTOS PARA SOBREVIVIR EN LAS ARTES CON COLLECTIVE CREATIVITY

El 15 de enero de 2017, Collective Creativity dirigió un taller sobre manifiestos en las salas del Mayday en Londres (El día del trabajador, 1 de Mayo). Este taller se llevó a cabo como parte del festival United Against Dividers (13-15 de enero 2017), „un fin de semana de talleres, debates, preguntas y redes para equipar y activar la comunidad artística después del referéndum de la UE del Reino Unido“. Fue organizado por Keep it complex (Mantelo complejo) „una organización colaborativa y en evolución

que se enfrenta a problemas a través de ideas y acciones“.

Nuestra declaración de intenciones (nuestra misión) como colectivo incluye lo siguiente: „Creatividad colectiva: reflexiones críticas sobre la práctica creativa de QTIPOC es un espacio que incluye y es creado explícitamente por personas de diferentes sexualidades y géneros, por y para personas de color. Este espacio es para aquellas personas que desean participar, discutir, criticar, conversar, compartir, pasar el rato y construir una comunidad entre sí. Este es un proyecto colectivo colaborativo“.

Durante la sesión, los miembros del grupo Evan Ifekoya, Raisa Kabir y Raju Rage compartieron manifiestos que han inspirado su pensamiento y política antes de plantear la siguiente pregunta para las personas participantes - ¿Cómo visualizamos nuestras preocupaciones?

Desde allí, individualmente, y en algunos casos en colaboración, desarrollamos manifiestos-colages que produjimos a través de una impresora rizo, nos permitió crear múltiples versiones que intercambiamos entre nosotras.

www.makeitclear.eu/posts/3-unite-against-dividers

www.qtipoccollectivecreativity.tumblr.com

www.maydayrooms.org

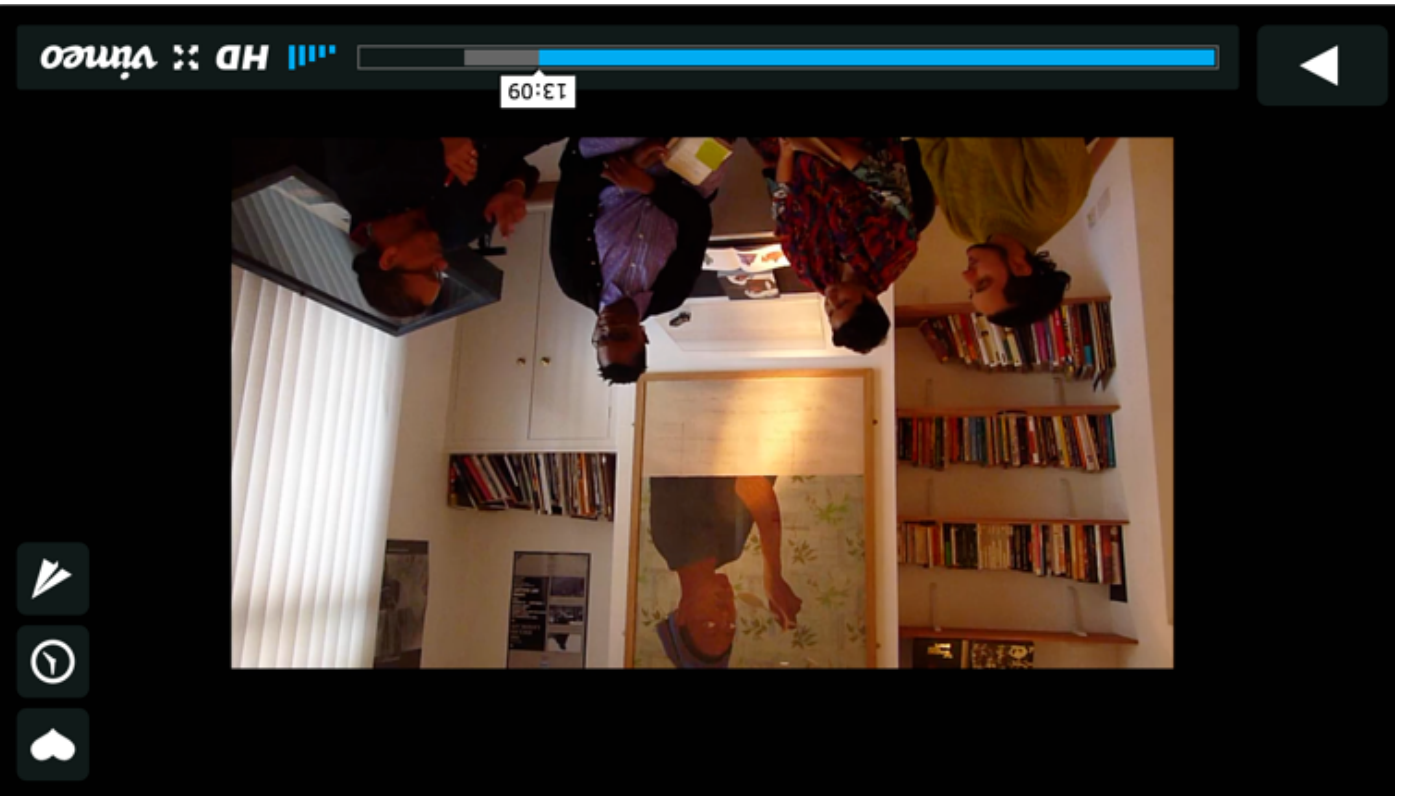
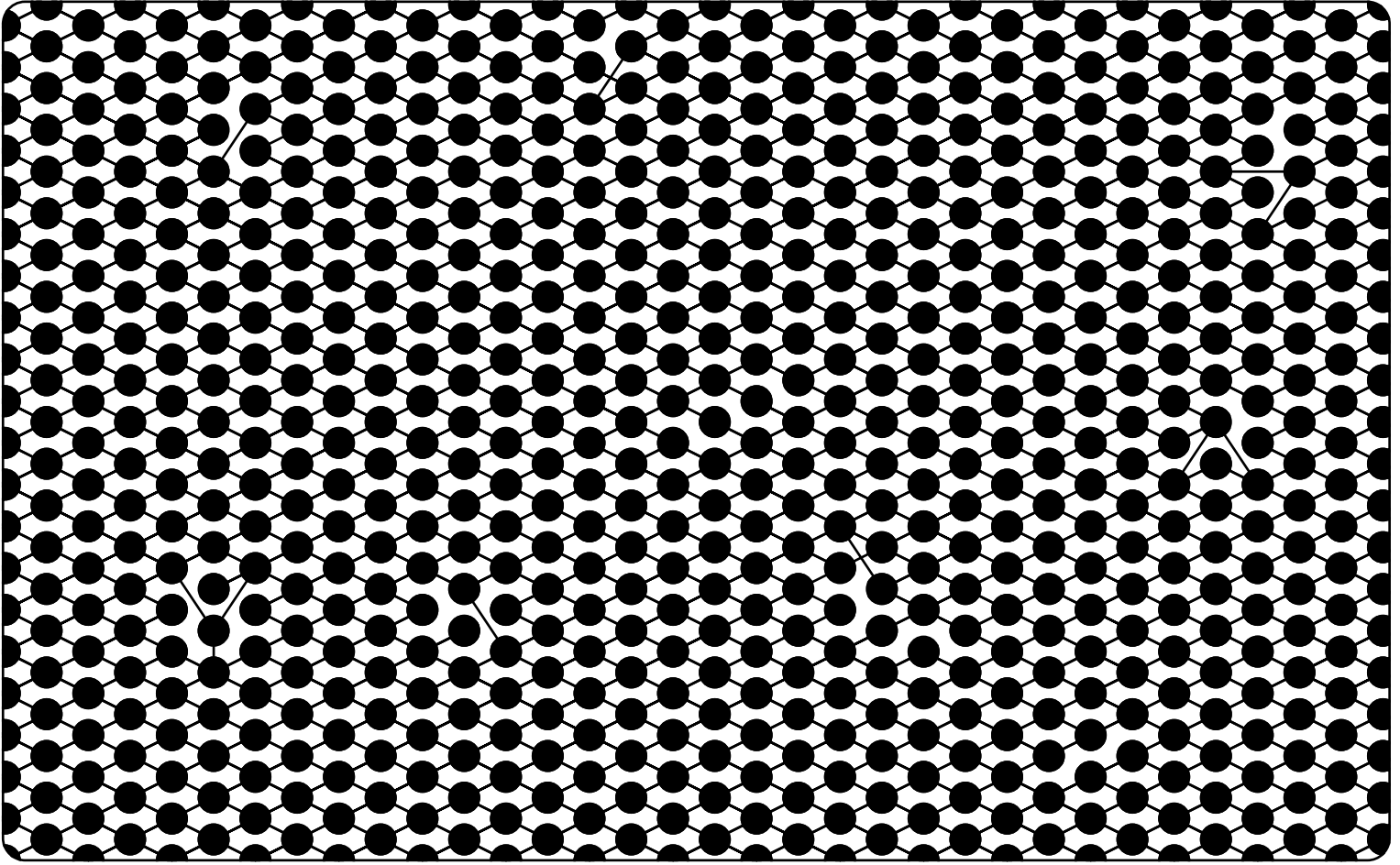
Imagen (portada): Manifiesto del artista político Emory Douglas, año desconocido

Imagen (arriba): Algunos ejemplos de nuestras declaraciones individuales y colectivas sobre la lucha y la supervivencia en las artes colocados sobre la mesa durante el taller en la sala de Mayday

¿Puedes pensar en algún ejemplo de manifiestos de artistas?

¿Cuáles son los problemas o preocupaciones apremiantes que dan forma a tu práctica?

¿Qué forma podría tener tu manifiesto?



REINO UNIDO
MAPEAR ARCHIVOS
ARTISTAS DE COLOR

CONOCIMIENTOS RADICALES
HISTORIA DEL ARTE NEGRO

GRUPO DE TRABAJO: LONDRES (COLLECTIVE CREATIVITY)

EL ARCHIVO „MAKING HISTORIES VISIBLE“ (HACER HISTORIAS VISIBLES), CENTRO DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE LA UNIVERSIDAD DE LANCASHIRE CENTRAL, COLECTIVO PRESTON

Los archivos pueden ampliar nuestras formas colectivas de imaginar el conocimiento: lo que asumimos para comprender sobre las historias de arte y lo que deben incluir. La materialidad de los archivos puede dar sentido, formas e imagen a lo que se ha ocultado o borrado previamente. En el caso de El archivo Making Histories Visible, es un espacio para el arte negro y las artistas de color en la diáspora del Reino Unido. Documenta un período político importante en el mapeo de la producción artística de artistas de color y su aporte al canon. Era un archivo construido alrededor de los documentos personales de la artista Lubaina Himid, que incluían: afiches, carteles, cartas, folletos de exposiciones, invitaciones, reseñas, publicaciones y diapositivas de artistas. Traza el momento de su participación en el Black Arts Movement en el Reino Unido desde la década de 1980. Es mucho más que una colección de objetos estáticos. El archivo consolida una ecología de la práctica entre artistas del color, el arte de las mujeres negras y las prácticas que están por venir, a medida que el archivo va creciendo con nuevas incorporaciones.

Los archivos se vuelven fundamentales cuando están comprometidos políticamente con algo. En 2014 y luego nuevamente en 2015, Collective Creativity - un colectivo queer de artistas de color, visitó el archivo en Preston como una visita de investigación extendida, y entrevistó a la profesora Lubaina Himid. La entrevista se transformó en el video, „Redefiniendo el legado: Navegando por ‚Emergiendo‘ en la Práctica como Artistas De Color * y documenta el desarrollo y la participación del archivo, además de crear una plataforma intergeneracional de voces.

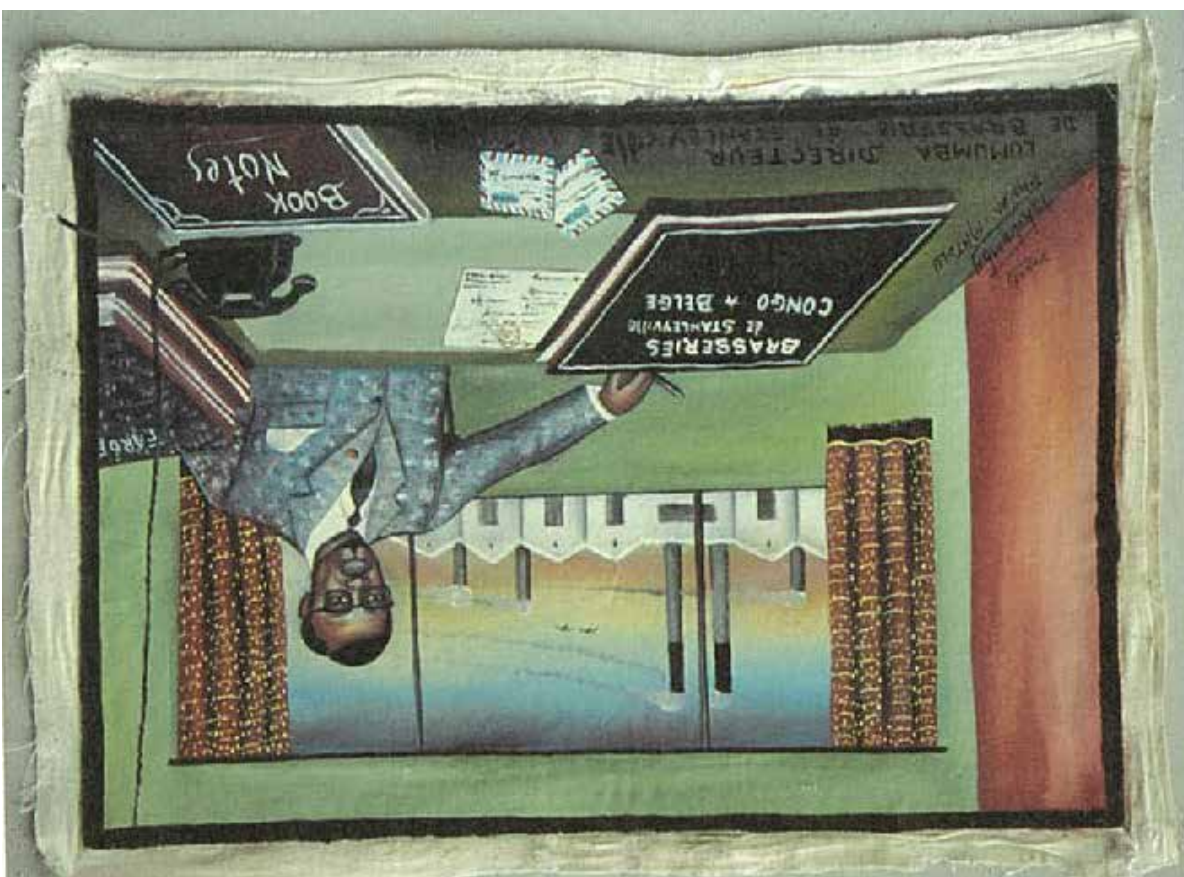
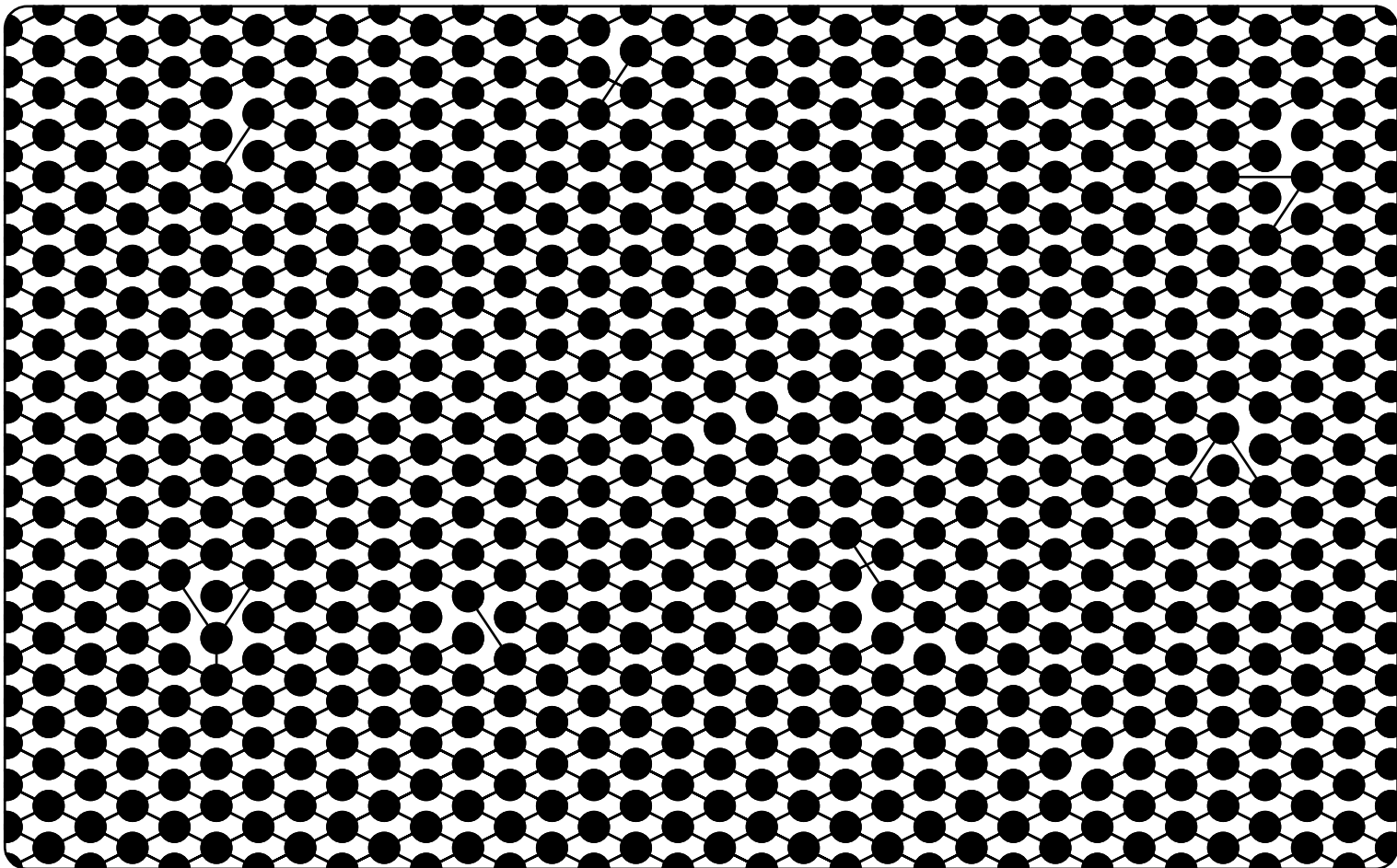
Ver el vídeo aquí: www.vimeo.com/123412348

Imagen: Captura de pantalla del video „Redefiniendo el legado: Práctica de navegación „emergente“ como artistas de color“ (‘Redefining Legacy: Navigating ‘Emerging’ Practice As Artists Of Colour’), 2014

¿Cómo conforman los archivos nuestras percepciones de las historias de arte y el papel de los artistas de color dentro de ellos?

¿Qué tan útil crees que es que los conocimientos estén contenidos o distribuidos a través de un archivo?

Cuando las cosas están ausentes u omitidas, ¿qué nos dice esto?



LUBUMBASHI
PINTURA POPULAR
PINTAR

ARTES Y HUMANIDADES
COLABORACIÓN
TSHIBUMBA

GRUPO DE TRABAJO: LUBUMBASHI

Como parte de las reformas educativas de 1971, el presidente Mobutu creó la Universidad Nacional de Zaire (Université Nationale du Zaire, UNAZA). Desterró a las facultad de ciencias sociales „desafiantes” de la capital Kinshasa a la ciudad de Lubumbashi, a unos 2.000 km de distancia al sur. Entre los miembros de la facultad se encontraban varios intelectuales notables como Valentin Yves Mudimbe, Georges Ngal, Isidore Ndaywel é Nziem, Bogumil Jewsiewicki, Victor Bol y Johannes Fabian.

Lubumbashi no tenía un instituto formal para la educación en artes visuales, pero la ciudad, no obstante, sirvió como el sitio de encuentros significativos entre artistas visuales congoleños y la comunidad de ciencias sociales científicos. En particular los pintores populares gozaron de considerable atención.

Fue en este contexto que el pintor Tshibumba Kanda Matulu se encontró con el antropólogo y lingüista alemán Johannes Fabian. Tshibumba tuvo la idea de narrar la historia de Zaire en una serie de pinturas. La presencia y el patrocinio de Fabián le permitieron realizarlas. Después de múltiples encuentros con Fabian, Tshibumba creó 101 pinturas colectivamente tituladas Histoire du Zaire (Historia de Zaire), que el antropólogo documentó posteriormente en la publicación online en Swahili / Inglés Archivos populares Swahili (1998) y en su libro Recordando el presente (1996).

Ahora famosas, las pinturas de Histoire du Zaire de Kandais Matulu se citan con frecuencia en los círculos académicos como un excelente ejemplo pictórico de „historia desde abajo” o „historiografía de base”, así como su potencial para compartir conocimientos artísticos, históricos y sociológicos a través del arte. Sin embargo, el trabajo también plantea preguntas sobre la zona de contacto como un espacio de transculturación y autoetnografía.

La Histoire du Zaire de Tshibumba está ganando presencia dentro de la escena artística contemporánea global. Después de haber sido presentada en Jerusalén y en Brisbane, la serie se mostró en su totalidad en Atenas, Grecia, en el contexto de Documenta 14 (2017) Tshibumba Kanda Matulu desapareció en 1981 en circunstancias misteriosas. No sabemos si todavía está vivo. No sabemos si es consciente de su fama.

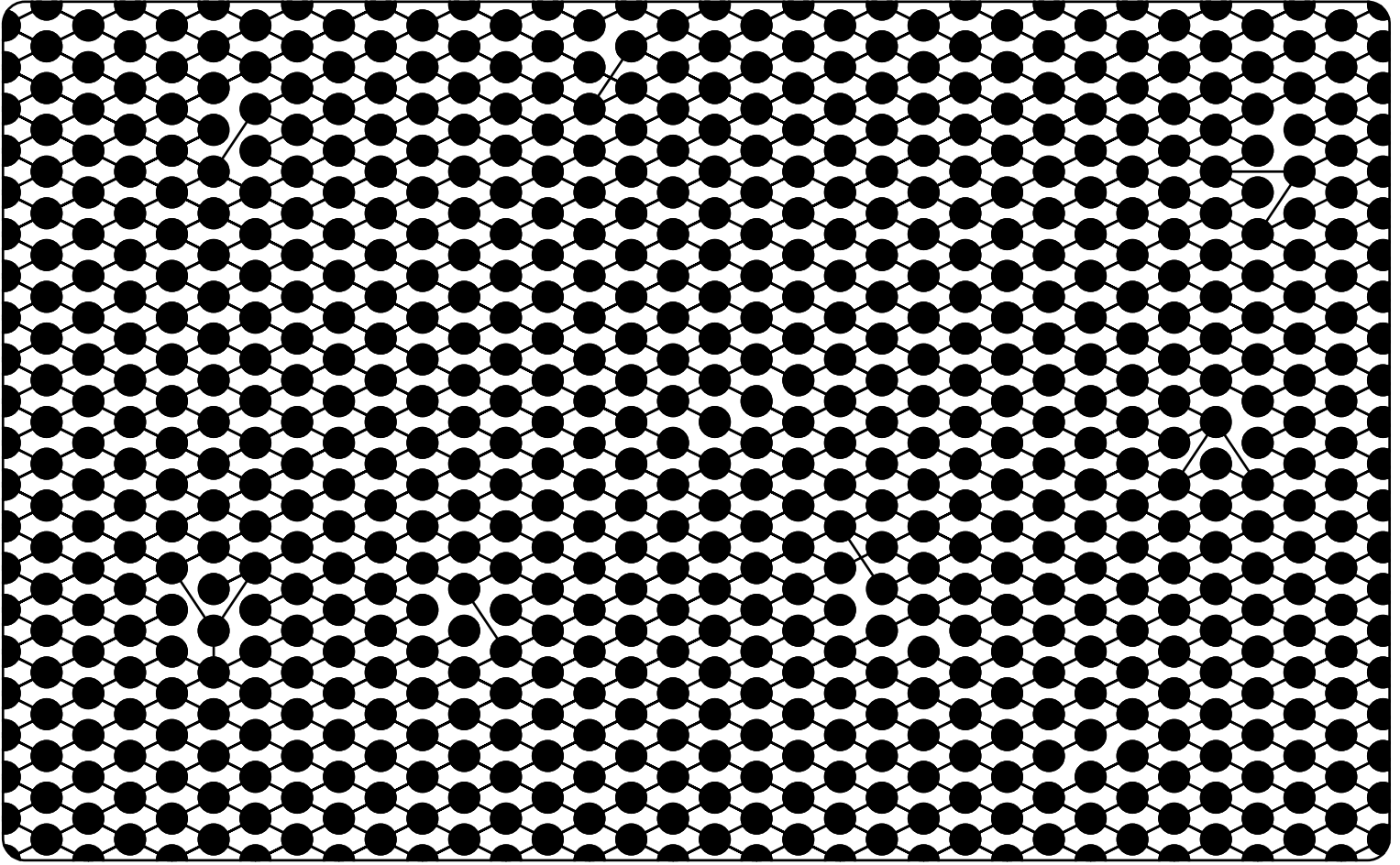
Referencias:

FABIAN, J. 1996. « Remembering the present. Painting and popular history in Zaire». Berkely: University ofCalifornia Press; FABIAN, J. 1998. « Archives of popular Swahili » Vol 2, Issue 1. <http://lpca.socsci.uva.nl/aps/tshibumbaintro.html>

BLOMMAERT, J. 2004. « Grassroots Historiography and the Problem of Voice: Tshibumba’s Histoire du Zaire», Journal of Linguistic Anthropology, vol. 14/1 : 6-23.

¿Conoces una obra de arte creada en tu contexto que resultó de una colaboración entre un académico/a y una artista?

¿Hay una obra de arte icónica en tu contexto que se considera una narrativa de tu historia?



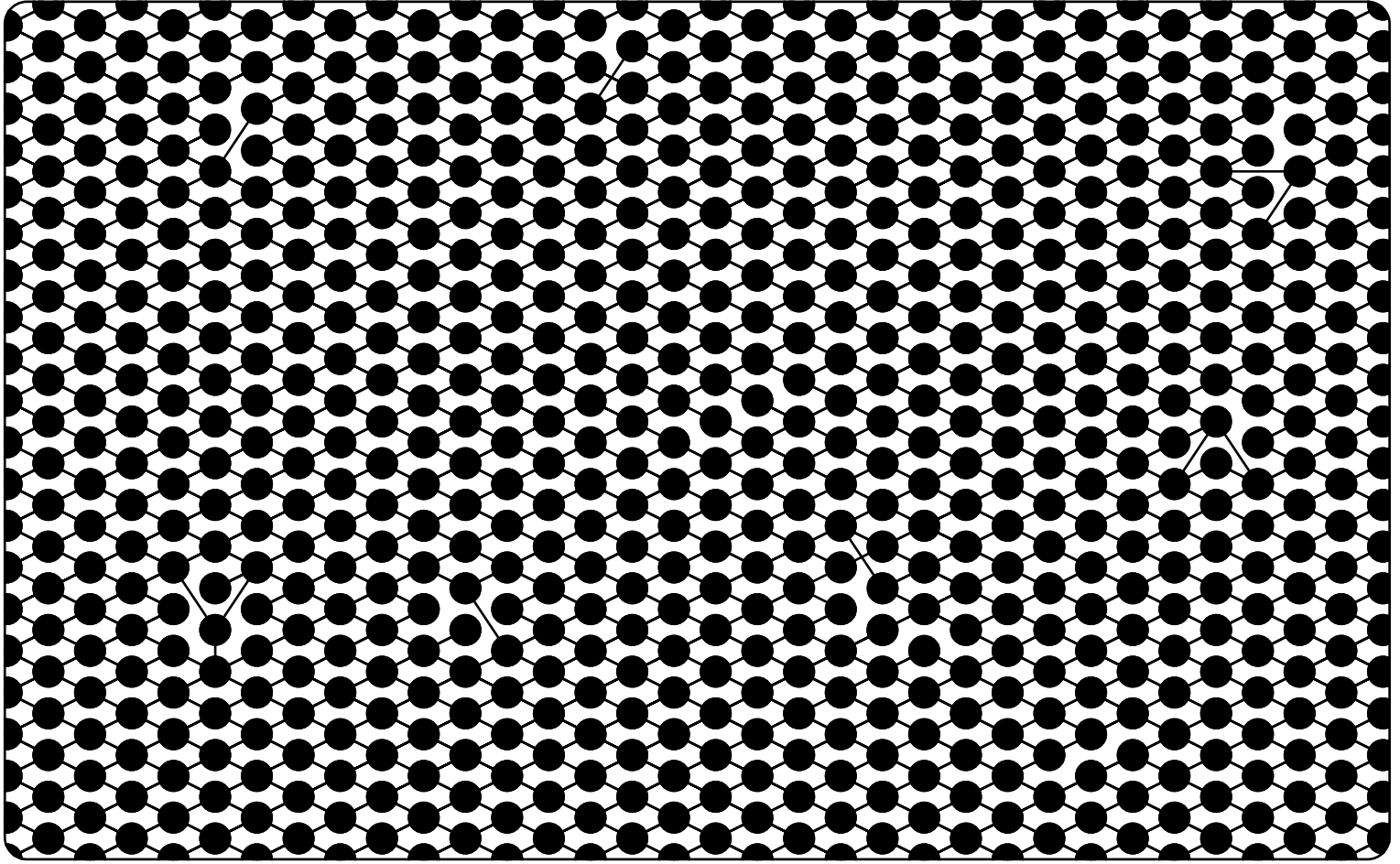
EXPOSICIONES SEMINALES SOBRE PINTURA POPULAR EN LUBUMBASHI Y KINSHASA

En 1978, el investigador Jean-Pierre Jacquemin organizó la exposición „Peintres Populaires Lushois“ („Pinturas populares de Lubumbashi“) en Lubumbashi, mostrando por primera vez a pintores populares como Tshibumba y Moke junto con pintores graduados de la Academia de Bellas Artes de Lubumbashi, como Amisi, Modo o Mwembia. Esta exposición tuvo poco impacto en lo que respecta al público. Sin embargo la muestra tuvo que ser cerrada solo unos días después de la apertura debido a la agitación política, a pesar de recibir una muy buena respuesta por parte de los académicos universitarios de Lubumbashi. V.Y. Mudimbe, entonces decano de la Facultad de Humanidades, decidió integrar una exposición similar en el programa de la conferencia de La Asociación Internacional de Críticos de Arte (AICA), celebrada en la „Académie des Beaux-Arts“ de Kinshasa mas adelante en el mismo año. Jacquemin curó la exposición junto con el historiador de arte congoleño Badibanga ne Mwine. La exposición Badibanga ne Mwine, llamada „Art Partout“ mostró por primera vez en Kinshasa la generación, hoy muy famosa, de pintores populares congoleños como Moke o Chéri Samba junto con artistas „académicos“ como Alfred Liyolo. La presencia de obras de pintores populares en la escuela de bellas artes ha planteado muchas preguntas sobre la naturaleza y el valor de este género, considerado como un arte publicitario simple y torpe por parte de los profesores de bellas artes.

Este debate todavía está activo en el campo del arte y, a pesar del reconocimiento que la pintura popular congoleña ha ganado a lo largo de los años principalmente en la escena artística internacional, todavía esta pintura está infravalorada y desdeñada por los maestros de bellas artes.

En tu contexto, ¿hay una exposición que cambió la noción de académica o la valoración curatorial del arte en general o de un género específico?

¿Cómo reaccionó la escuela de arte (convencional)?



respect. Un est très gêné de répondre à la moindre question, on affiche une nervosité terrifiante pour éviter les moqueries et les corrections malveillantes, on s'efforce d'arracher l'admiration des élèves en les soumettant à des interrogations « chaudes »

Malgré les difficultés dans l'exercice du métier et les dévotions de certains enseignants, donner cours est un très beau métier, voire le plus

que ces actes soient sévèrement sanctionnés.

qui n'ont aucun lien avec les exercices traités en classe. Les élèves ont une idée claire de la valeur de leurs enseignants. Elle est en tout cas meilleure

beau de tous. Il assure la survie et le progrès non seulement de la science mais aussi de l'humanité. Imaginez un monde sans ce métier : les savants seraient enterrés avec leur science.

LUBUMBASHI
ARTE COLECTIVO
CROSSDISCIPLINARIEDAD

INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTOS
BAAMATEURBATONGAKAARCHEDENOE

GRUPO DE TRABAJO: LUBUMBASHI

VICANOS CLUB O LA HISTORIA DE UN COLECTIVO DE ARTE EXPERIMENTAL AMATEUR HACIA EL PROFESIONALISMO INDIVIDUAL

El colectivo Vicanos club fue fundado oficialmente en 1993 en Lubumbashi por alumnos de un colegio público. Muy activo desde 1996 hasta 2004, el colectivo desarrolló conocimientos experimentales compartidos con sesiones de revisión y de lectura colectiva, copiando a mano libros sobre arte y cine y adaptándolos al contexto local, o inventando nuevas palabras para expresar conceptos para el arte y la sociedad en Kiswahili o en una mezcla de Kiswahili, Lingala, inglés y francés, que muchos denominan „Sponge“.

Sin embargo, el colectivo se dedicó principalmente a la creación de arte y logró muchas producciones como la primera película de animación analógica „Makaku Makwete“. A principios de la década de 2000, el colectivo comenzó a colaborar con importantes instituciones en Lubumbashi y participó en la producción de la revista ‚L’Ecole pour Tous‘ (La Escuela para Todos), sintentizando de forma creativa el acceso a la educación. El Vicanos club también trabajó con Halle de l’Etoile, el centro cultural francés de Lubumbashi.

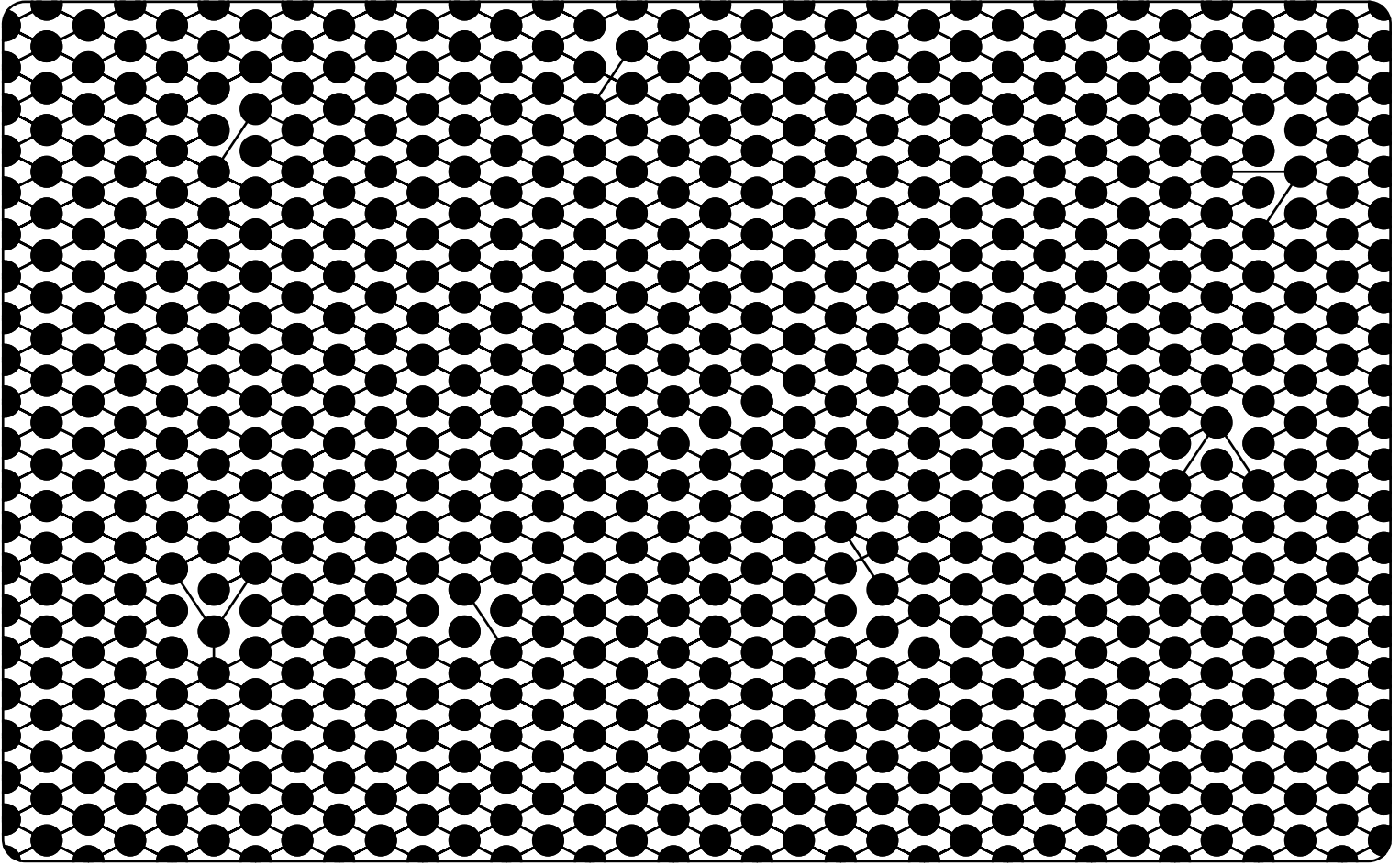
Esas experiencias plantearon el desafío para algunos miembros de desarrollar su carrera profesional más individual o en grupos más pequeños. La colaboración con las instituciones y el cambio desde el ámbito local al internacional, y desde la práctica amateur a la práctica profesional se perciben de una manera controversial. Muchos consideran el momento de los aficionados como más productivo, libre y más incrustado en lo local.

La escena de arte contemporáneo de Lubumbashi reconoce el legado de este colectivo y muchas de sus figuras actuales eran miembros de este colectivo.

#BAAMATEURBATONGAKAARCHEDENOE - La oración completa es „ba amateur ba tongaka arche de Noé, ba professionnel nde batongaka Titanic“ significa literalmente „los aficionados construyeron el arca de Noé, pero los profesionales construyeron el Titanic“ para expresar cómo los aficionados pueden ser muy eficientes en la realización de grandes cosas porque no les importa lo que es posible o fácil de hacer.

En tu contexto, ¿conoces a un colectivo de arte que desarrolle métodos experimentales de intercambio de conocimientos como parte de su proceso de creación artística?

¿Cómo experimenta ese colectivo la transición de aficionados a profesionales?



COLONIALISMO
PATERNALISMO
CANONIZACIÓN

INSTITUCIONALIDAD
CONGO BELGA

GRUPO DE TRABAJO: LUBUMBASHI

EL FANTASMA DE PIERRE ROMAIN-DESFOSSÉS: „MENTORES“ BLANCOS, „MANOS“ NEGRAS
[...] para que no haya pobreza para mis maravillosos artistas por los que he sacrificado todo para mantener en ellos esta ambición por crear [...] considero a estos tres chicos como mis hijos [...].

Extracto del testamento de Romain-Desfossés, 25 de marzo de 1954 (De Plaen 2015: 26)

La llegada de Pierre Romain-Desfossés a Elisabethville (antiguo nombre de Lubumbashi) en la década de 1940 se considera el punto de partida de la historia del arte de la ciudad, con Romain-Desfossés „descubriendo“ a los artistas que él asesoró en la Academia de Arte Popular Indígena, conocida como el taller „LeHangar“. Los artistas más conocidos que salen de Le Hangar son Pilipili Mulongoy, Bela Sara y Mwenze Kibwanga, a quienes Romain-Desfossés considera como sus hijos. También otras circunstancias como la creación de la Academia de Bellas Artes en la década de 1950, la promoción de „pintores populares“ por parte de intelectuales expatriados desde la década de 1970, el trabajo en el Museo Nacional durante la década de 1980 y más recientemente en el Centro de Arte Contemporáneo vinculado al museo o el trabajo del Institut Français desde mediados de la década de 2000, se consideran momentos exitosos para la dinámica artística en la ciudad, siempre caracterizada por la presencia de un mentor blanco.

Así, la creación artística en Lubumbashi se presenta como una cadena donde se crean instituciones y es apoyada por mentores occidentales que construyen el paisaje donde los artistas congoleños son los actores „despertados“ por estas dinámicas. También mantiene la idea de que el arte, en su así llamada forma „moderna“ o „contemporánea“ es una importación occidental o incluso (neo)colonial, y que la única manera de apreciarlo y darle valor es leyéndolo a través de los cánones de la cultura occidental.

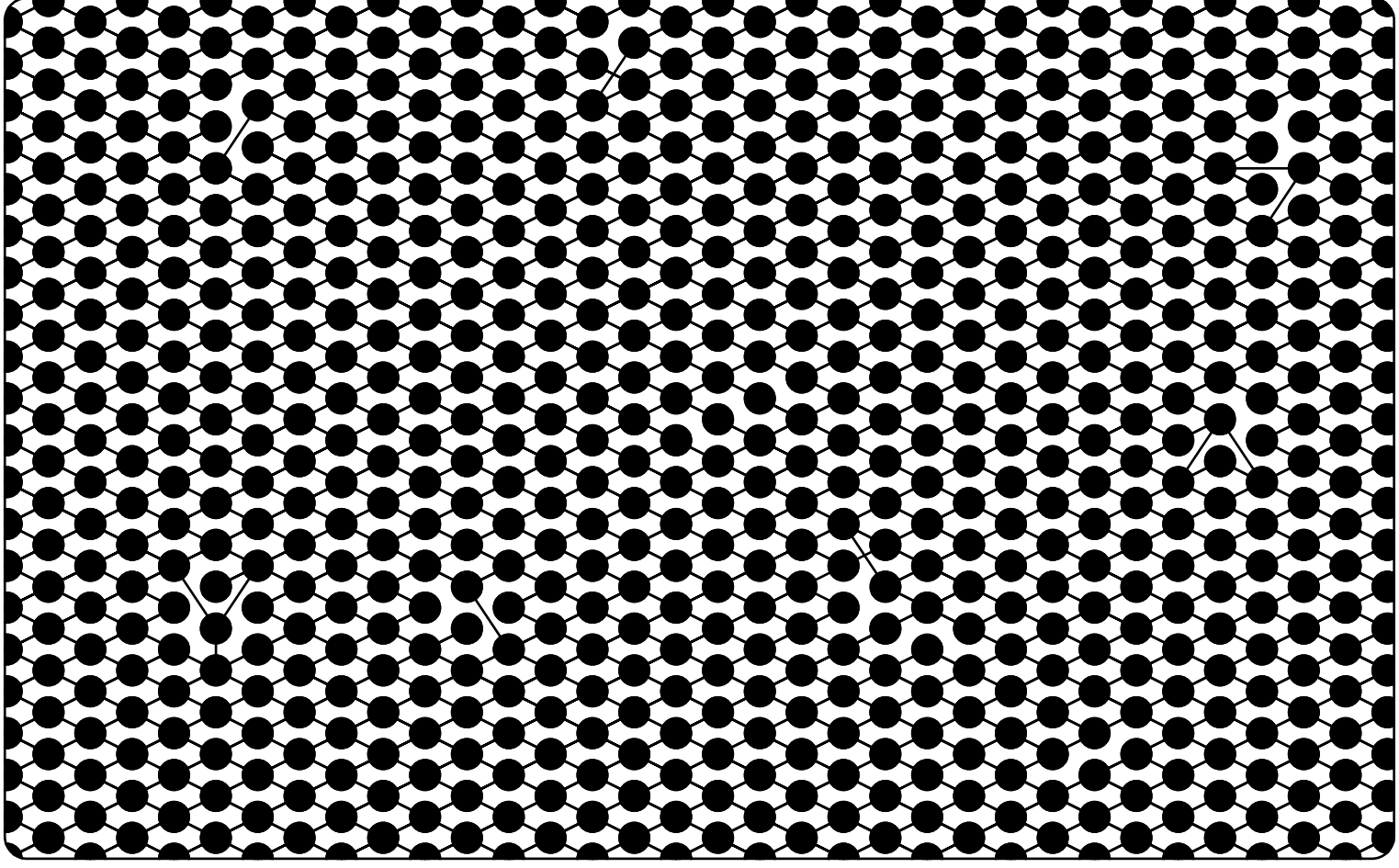
La historia de la educación artística en Lubumbashi (RDC) se describe como una sucesión de mentores occidentales que son los únicos „impulsores“ de la dinámica creativa.

¿Hasta qué punto la historia del arte y la práctica en tu contexto comienza con la llegada de los occidentales? Si es así, ¿qué nos llama la atención en esta narrativa?

¿Hasta qué punto están la historia del arte y la práctica en tu contexto definidas por instituciones extranjeras? ¿Cuál es el impacto en la escena artística actual?

¿Cuáles son los nombres de los/las artistas que permanecen a menudo como „puntos ciegos“ en tales narraciones dominadas por los mentores occidentales?

Dicen que
se dice...



LESOTHO

FESTIVAL

STORYTELLIG (CONTAR HISTORIAS)

LITERATURA

APRENDIZAJE AUTO-ORGANIZADO

GRUPO DE TRABAJO: MASERU

EL NACIMIENTO DEL FESTIVAL DE LITERATURA BA RE E NE RE

En marzo de 2011, una joven y atrevida mujer mosotho, llamada Liepollo Rantekoa, organizó una serie de eventos literarios en las ciudades de Maseru y Morija en Lesotho que ella llamó Festival de literatura Ba re e ne re. En Sesotho, la expresión „Ba re e ne re ...” significa „Dicen que se dijo ...” o „Erase una vez”. Es así como comienzan los cuentos populares.

Liepollo nació en Lesotho, aunque asistió principalmente a la escuela en Sudáfrica. Sus padre querían que estudiara contabilidad en la universidad, pero ella quería entender mejor la historia, política y cultura, por lo que se inclinó hacia la sociología, tomando clases en el Centro de Estudios Africanos de la Universidad de Ciudad del Cabo.

Sin embargo, el aula no pudo contener a Liepollo. Encontró mayores estímulos en los círculos artísticos y literarios de Ciudad del Cabo, donde se une eventualmente al equipo de Chimurenga - la revista panafricana radical de la ciudad. En Chimurenga, encontró la libertad creativa para desaprender y soñar. Pero su hogar la estaba llamando, y Liepollo sintió la responsabilidad de llevar a Lesotho la energía que encontró en la literatura. Con este espíritu Liepollo organizó el Festival de Literatura Ba re e ne re en marzo de 2011.

Como un programa único en Lesotho, el Festival Ba re e ne re tuvo como objetivo devolver el poder de contar cuentos en y sobre Lesotho a las voces plurales de la gente basotho (personas de Lesotho). Con su vibrantes actuaciones y discusiones, el festival contó con la asistencia de personas de una gran variedad de perfiles, historias y edades.

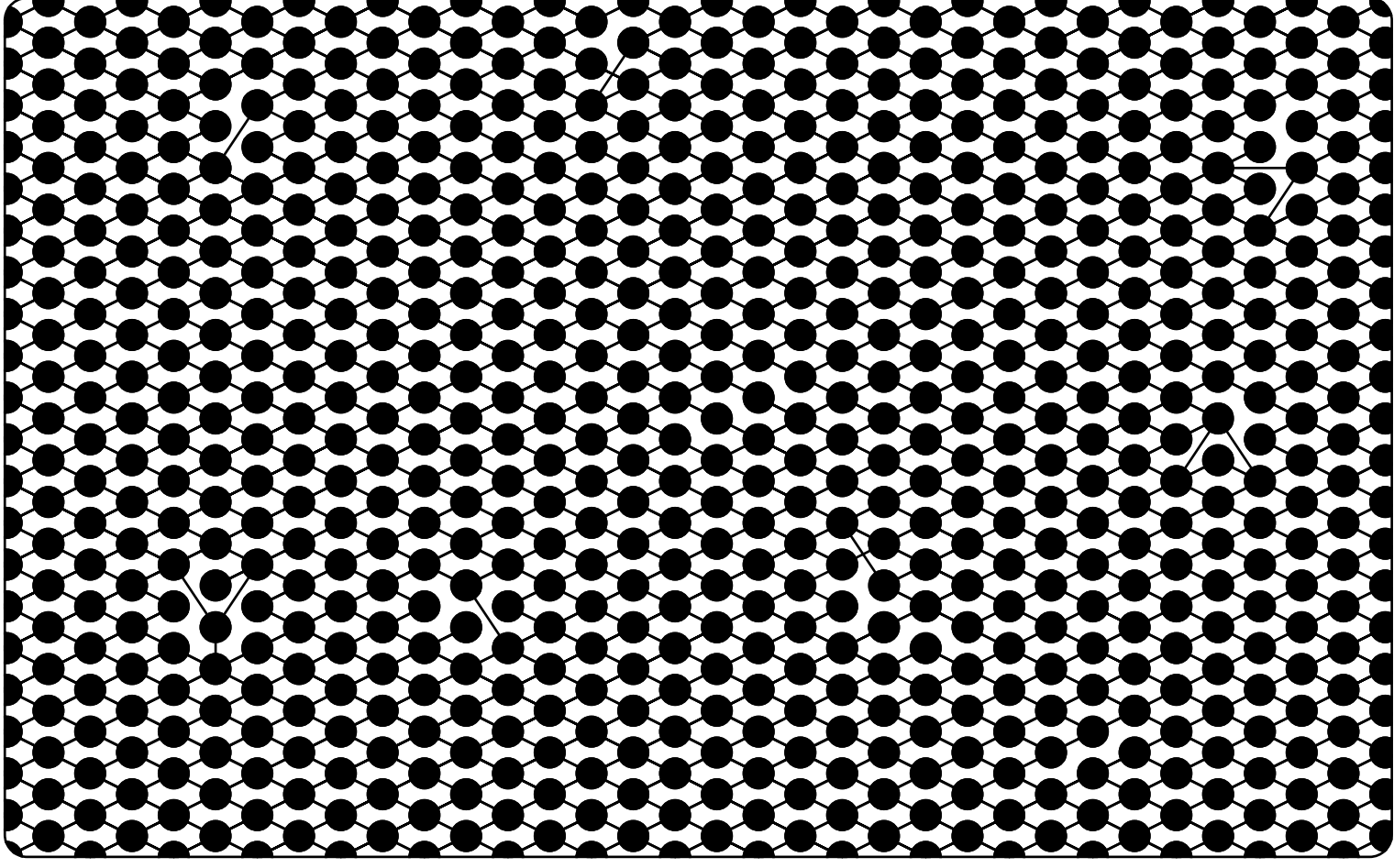
Antes de que Liepollo tuviera la oportunidad de ver crecer el Festival de Literatura Ba re e ne re, murió en un accidente automovilístico en 2012. Como muestra de honor a la vida inspiradora de Liepollo, sus amigos y familiares se unieron para revivir el Festival de Literatura Ba re e ne re en 2014, y lo hacen anualmente desde entonces. Sobre la base de su visión creativa, fundaron Ba re ne re Literary Arts, una organización cuya competencia se ha expandido más allá del festival para incorporar entre otras cosas publicaciones, investigación y talleres.

¿Puedes pensar en una figura inspiradora en tu comunidad creativa cuya vida fue cruelmente acortada? ¿Cuál es el legado directo o indirecto de esa figura en términos de su producción creativa?

¿Qué historias cuenta la gente acerca de la región a la que llamas hogar? Cuantas de esas historias son definidas por personas de tu región? ¿Y esas historias sugieren una diversidad de perspectivas?

¿Cual sería un ejemplo de publicación creativa en la ciudad en la que vives?

“¿Interesado en descubrir el patrimonio, historia y cultura basotho? El centro cultural de Lesotho, Morija, es el destino perfecto para conocer el patrimonio basotho, en su estilo de vida único descubre los recursos culturales basothos de una manera amistosa y relajada. Morija es conocida por su importancia histórica y es considerada como el centro cultural de Lesotho. Es donde se estableció uno de los primeras misiones europeas en África. También es la sede del cristianismo en Lesotho. Verás hermosos edificios antiguos y frondosas escenas pastorales ”.



GRUPO DE TRABAJO: MASERU

MORIJA, EL PRIMER ASENTAMIENTO MISIONERO EN LESOTHO

La Misión de Morija fue establecida por Thomas Arbousset, Eugene Casalis y Constant Gosselin en 1833. Estos franceses habían sido enviados por la Sociedad Misionera Evangélica de París al Reino de Lesotho para ayudar a la Sociedad Misionera de Londres a lograr lo que que la sociedad describió como „la regeneración de la raza negra y su adopción en la corriente principal del progreso humano „(Kimble 1978: 105). Para cumplimir de este objetivo, Arbousset, Casalis y Gosselin abrieron diversas escuelas. La primera fue la Escuela Teológica de Morija, que fue inaugurada en 1882. Sus actividades principales fueron la enseñanza de la lectura y la escritura, el estudio de La Biblia y la instrucción en los valores espirituales y enseñanzas de la fe cristiana. Se enfatizaron los valores culturales europeos: los estudiantes tuvieron que adoptar un nombre bíblico, usar ropa europea, y entrenarse en la alimentación y hábitos de vida europeos.

La misión de Morija comenzó a publicar libros en Sesotho en 1861 después de la fundación de. la Imprenta de Morija por Adolphe Mabille. El Museo y Archivos de Morija se establecieron formalmente en 1956 para albergar las colecciones de las dos prominentes familias misioneras europeas: la de los Dieterlen (que habían coleccionado material etnográfico e histórico) y los Ellenberger (que habían collectionado especímenes paleontológicos y geológicos). En 2011 Patrick Rorke, un descendiente de los antiguos colonos misioneros de Morija, abrió la Galería de Arte y Artesanías Maeder House y el Centro de Arte Morija en este sitio.

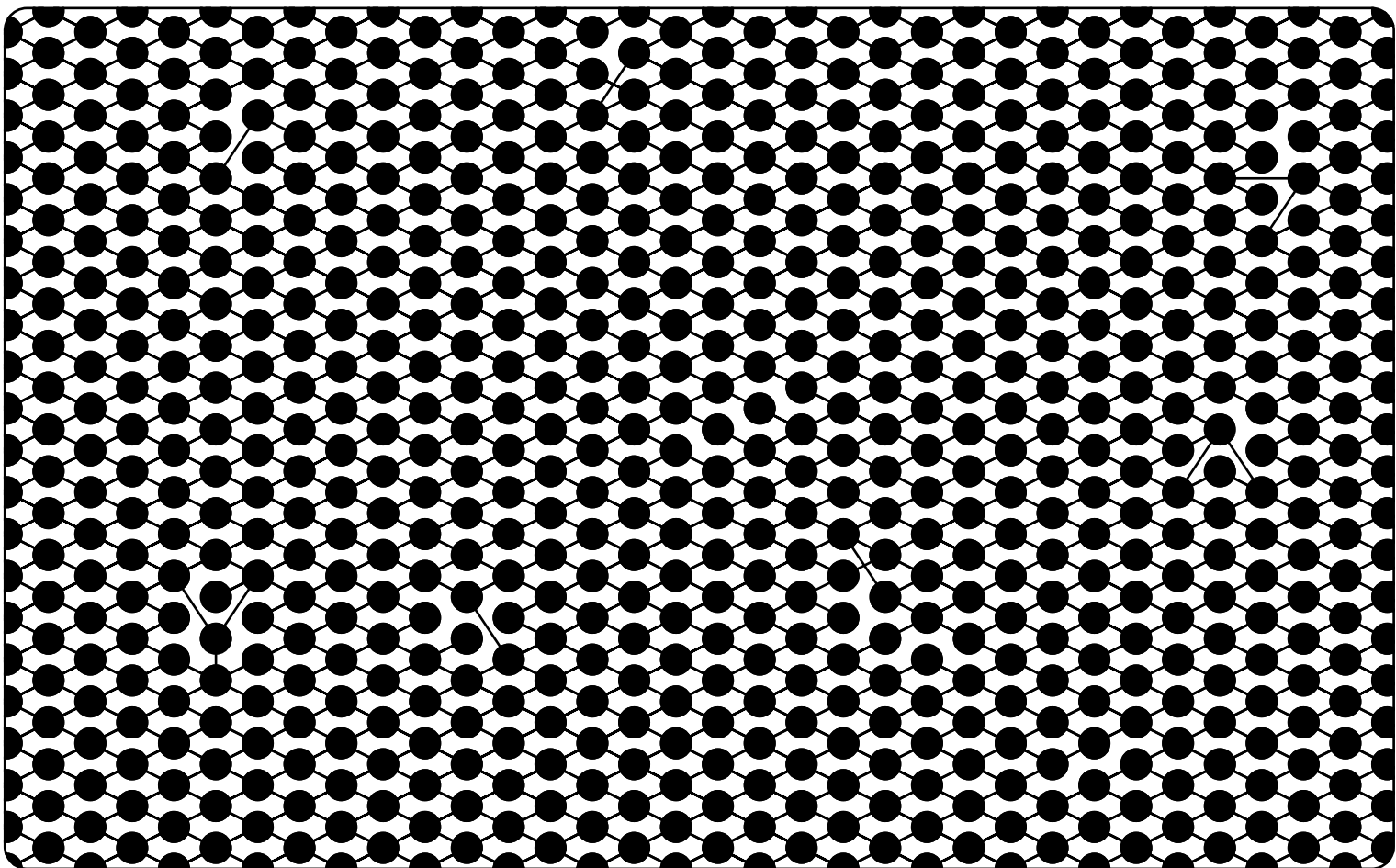
Debido a que no eran ni ingleses ni holandeses (los dos grupos que colonizaron agresivamente África del sur), los misioneros franceses, suizos y alemanes en Morija experimentaron menos resistencia a sus actividades en Lesotho desde principios hasta mediados del siglo XIX. Sin embargo, cuando Lesotho se convirtió en una colonia británica en 1868, los líderes Basotho aceptaron subvenciones del gobierno británico colonial para dirigir escuelas y acataron las políticas coloniales británicas y los planes de estudio.

Cita: último acceso el 26 de febrero en www.Morija.co.ls

Echa un vistazo a la cita de la Misión de Morija y analiza si la frase y el lenguaje usados son apropiados. Explica tus conclusiones.

¿Es importante la custodia de la memoria y el conocimiento de una antigua colonia? Piensa en esta pregunta basada en tu propio contexto local.

En tu opinión, ¿cómo afecta el legado de la educación colonial y misionera en las escuelas hoy en día?



Thomas Mofolo,
el author

LESOTHO

CUENTA CUENTOS (STORYTELLING)

COLONIZACIÓN

LITERATURA

DIMENSIÓN MISIONERA

GRUPO DE TRABAJO: MASERU

La obra de ficción producida por el célebre autor Thomas Mofolo es importante en las formas en que desafió las nociones coloniales de literatura y arte a principios del siglo 20 en Lesotho. Después de graduarse de la escuela de la Sociedad de la Misión Evangélica de París con un certificado de profesor en 1898, Mofolo trabajó durante más de una década como escritor de manuscritos, corrector de pruebas y secretario el para Sesuto Book Depot, al mismo tiempo que contribuyó regularmente al periódico de la misión Leselinyane. La experiencia personal de Mofolo de trabajar apoyando el orden colonial no es algo único en ese momento, sin embargo, es importante tener en cuenta su progresión hacia una mentalidad descolonializada en su ficción y en sus escritos políticos sobre educación misionera.

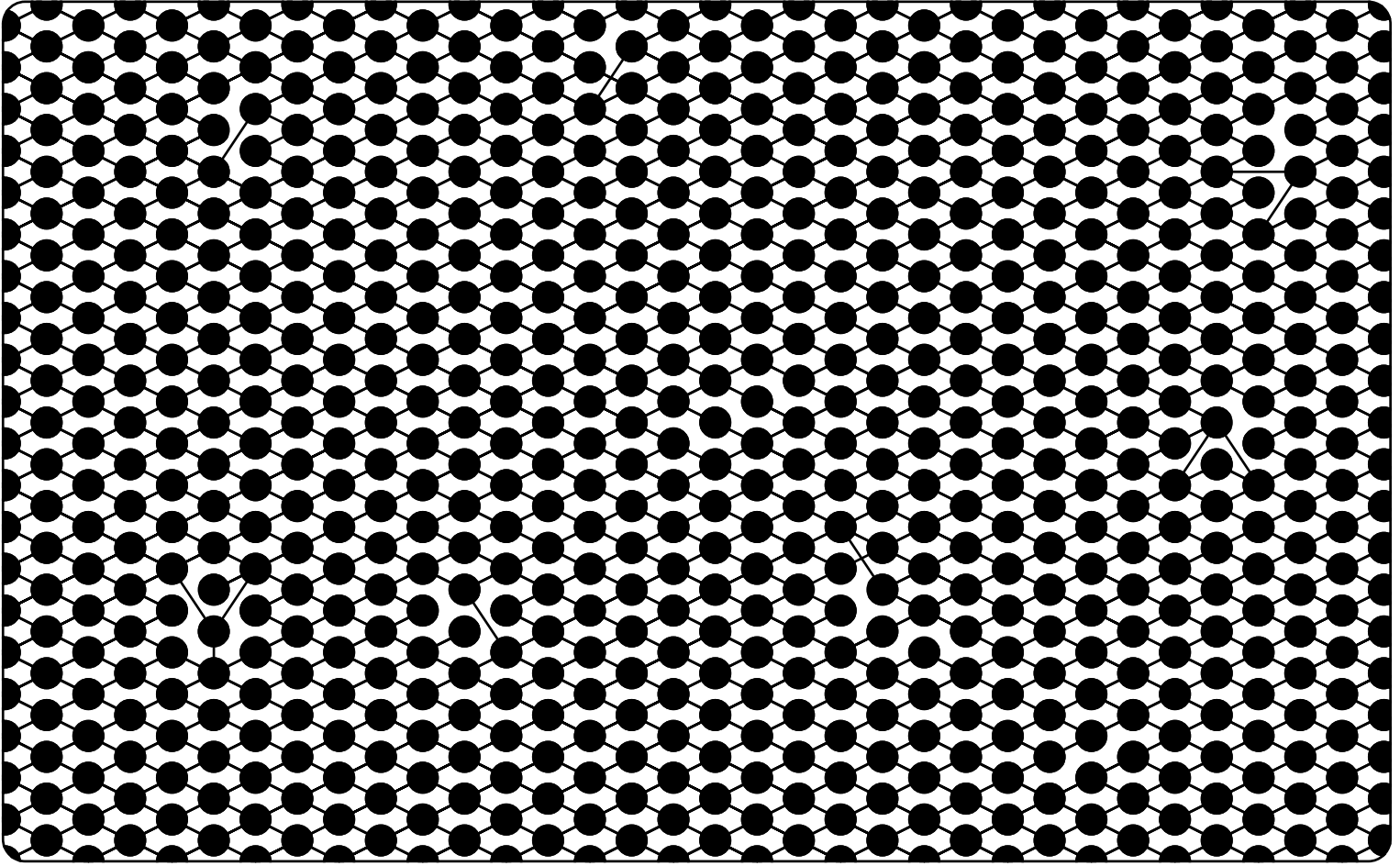
Los dos primeros libros de Mofolo „Moeti oa Bochabela” (1907) y „Pitseng” (1910) son algunas de las primeras obras registradas de ficción en la lengua Sesotho. Ambos reflejan claramente la influencia de su educación colonial y cristiana. Sus protagonistas se presentan como pilares de sus sociedades debido a su proximidad a la iglesia, que a su vez promueve las virtudes cristianas y la moralidad. Curiosamente, sin embargo, en Pitseng, Mofolo finalmente describe el cristianismo formal como una degradación del amor y sugiere que el amor sagrado encontrado a través de Dios se mantiene por el no converso. Este es un punto crucial en el cambio del desarrollo político y filosófico de Mofolo.

En „Chaka” (1925), Mofolo aparentemente se desvincula de su educación colonial cristiana al escribir un relato ficticio sobre la desaparición de un renombrado rey guerrero zulú. En este libro no hay ninguna condena de lo que los europeos hubieran percibido como el incivilizado y su modo de vida tribal. Mofolo explora con detalles llenos de matices las complejidades de la vida de Chaka, y al hacerlo, humaniza las experiencias del personaje y su sociedad. Esta desafiante narrativa fue considerada tan amenazante por la administración colonial que la publicación del libro fue retrasada 15 años.

¿Qué autores o autoras en tu contexto jugaron un papel crítico en la decolonización de la literatura?

¿De qué manera fue su trabajo fundamental para el movimiento de decolonización?

¿Su trabajo ha influido en el arte contemporáneo y la expresión creativa? Si es así, ¿cómo?



Hlonkho Letseho

GRUPO DE TRABAJO: MASERU

HLOMPHO LETSIELO, ARTISTA VISUAL

„¡Si tienes la intención de infringir una regla, siempre debes aprenderla primero para asegurarse de que su incumplimiento sea aún más efectivo!”

Este fue el principio que condujo la vida de Hlompho Letsielo, fotógrafo, dibujante, poeta y director de fotografía. Letsielo fue un visionario que marcó el camino de las artes visuales en Lesotho entre 2009 y 2015, cuando murió. Jugó un papel clave en la escena cultural y se convirtió en un modelo a imitar, como mentor de compañeros creativos y de aquellos que practican artes visuales; video, fotografía y cómics, artes literarias, poesía, música y ensayos. Su obra fue mostrada en diversas exposiciones durante sus años como estudiante en Johannesburgo, el Market Photo Workshop de Sudáfrica y en campañas comerciales para productos locales creativos, como Bonono Merchant y House of Thethana. También dirigió videos musicales.

Fotoperiodista independiente del Getty Images, Corbis y AFP, Letsielo siempre dio títulos significativos a su trabajo, y priorizó la humanización de sus temas por encima de las consideraciones técnicas y estéticas. Su firma fue disparar imágenes discretamente; sigilosamente, fuera de la vista, desde ángulos poco comunes y en siluetas o en lo profundo del corazón de una multitud excitada e imprevisible. Letsielo se sintió atraído por el peligro y el drama. La crudeza de sus imágenes lo perseguía y los riesgos que corrió solo lo alcanzaron después de que la adrenalina se disipara. Como contador de cuentos complejo, Letsielo era consciente de sus propias proyecciones en virtud del proceso de creación de imágenes y de las imágenes que compartía con el público. Sin embargo, fue muy determinante a la hora de crear las circunstancias adecuadas para que el espectador de sus obras extraiga su propia conclusión.

Letsielo buscó mediante su trabajo visual contrarrestar los estereotipos e imágenes que sintió que creaban una distancia entre el fotógrafo y el fotografiado. Después de todo: „El documental atestigua, finalmente, la valentía o (¿nos atrevemos a nombrarlo?) la capacidad de manipulación y la inteligencia del fotógrafo, que entró en una situación de peligro físico, de restricción social, de decadencia humana, o combinaciones de estos y nos salvaron del problema. O de quienes, como los astronautas, nos entretuvieron mostrándonos los lugares a los que nunca esperamos ir. Fotografía de guerra, fotografía de tugurios, ‘subcultura’ o fotografía de culto, fotografía de los pobres extranjeros, fotografía de „desviación” (Rosler: 1981). Letsielo encontraba que la representación de las historias de Lesotho estaban basadas a menudo en ideas preconcebidas de la mirada colonial y medios intransigentes con la representación, todo ello construido por un conocimiento muy limitado de lo local. Por lo tanto, en lugar de contrastar sus temas en base a ideologías occidentales opresivas y perspectivas orientalizadoras, se distinguió asumiendo imaginativamente la identidad del sujeto y pensado desde adentro cómo desearía que lo retrataran a él o ella. Usó su lente para comunicar las complejidades de sus personajes junto con las capas que constituían su esencia, incluso aunque solo fuera el momento capturado en la imagen. Un buen ejemplo es la imagen en la portada (Un pastor toca un instrumento musical mientras su rebaño pasta en Qacha’s Nek, Lesotho. 2013 Parte de una serie en curso, #Meraka).

Letsielo perseveró asiduamente su educación formal hasta que destacó en ella, y luego usó esa misma educación para romper las reglas, dismantelar, desbaratar, resaltar y experimentar. Esto lo llevó a crear su propia estética y poesía a través de la fotografía, y enseñando a otros a hacer lo mismo.

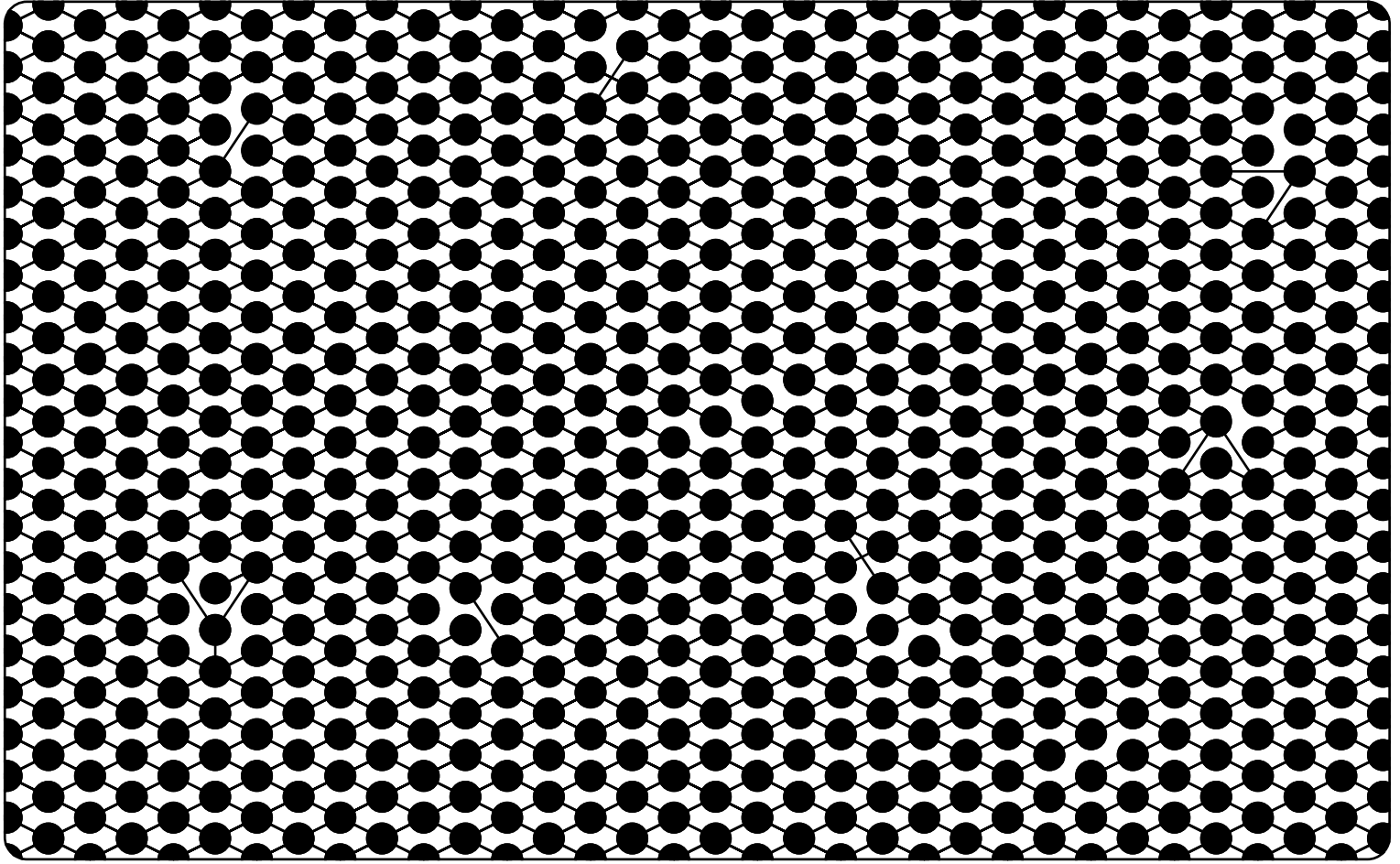
¿De qué maneras crees que percibes diferente tu entorno?

¿Cómo crees que tu propia educación formal / informal ha configurado la forma en que ves el mundo y lo representas ante los demás?

¿Cómo crees que podrías estirar los límites de la educación desde tu propia creatividad y los procesos y técnicas de cuentacuentos?

La sutileza y los matices son, obviamente, elementos críticos en la narración, ¿qué otras formas puedes pensar para expresar estos elementos a través de la experimentación y la disidencia?

Haz una lluvia de ideas sobre las diversas maneras de criticar lo que se consideran formas de representación dominantes en tu contexto.



QUITO
MUJERES LIDERESAS
PAULINA LEMA

ORGANIZACIÓN INDÍGENA
ANONIMATO

GRUPO DE TRABAJO: QUITO

En 1973 Leif Duprez escribió una carta para Helen Mackintosh, colega de Freire en el World Council of Churches (Consejo Mundial de Iglesias), en la que comentaba haber conocido en la ciudad de Quito a Paulina Lema, lideresa indígena, que trabajaba con „métodos freirianos“ promoviendo la organización de trabajadores indígenas kichwa-hablantes relacionados con el comercio popular.

Paulina Lema explicaba que han logrado formar un sindicato de 1200 cargadores del mercado; que mantienen reuniones constantes; que dialogan con organizaciones de escala nacional; que están luchando por una reforma agraria real.

Según la conversación que mantuvieron Lema y Duprez, él concluye: „Esta gente (los indígenas Kichwa) tienen miedo a ser exterminados físicamente y corren el riesgo de ser reducidos culturalmente y despojados de su orgullo propio“.

Actualmente, en Quito, los mercados populares continúan representado un punto estratégico para la organización popular, la educación indígena y la reproducción de la lengua kichwa.

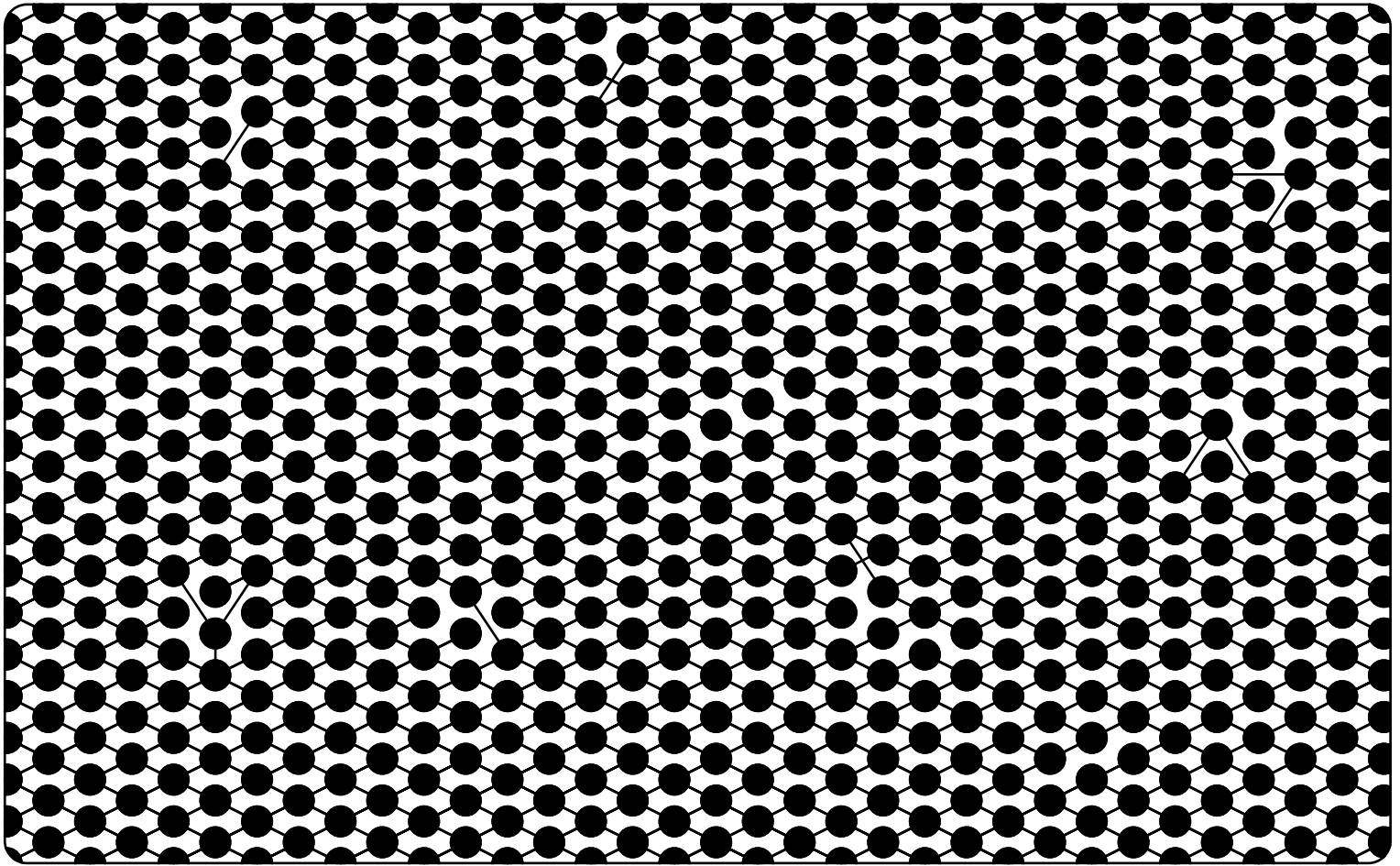
Generalmente los relatos sobre la educación popular en la región Andina se concentran en el pensamiento, acción y textos de las figuras protagonistas de la teología de la liberación. La carta de Duprez nos recuerda que en los procesos de educación popular se articulaba una red amplia de comunidades organizándose, educadoras de base y mujeres lideresas moviéndose desde el anonimato.

Imagen: Pintura mural en la Escuela Intercultural Bilingüe Transito Amaguaña, Autores: Anne Stickel, Warner Benítez y niñas/os de la escuela. Mercado mayorista de Quito, Ecuador, 2014.

¿Conoces educadoras, mujeres lideresas o colectividades que estuvieron sosteniendo la organización popular y acción directa en la historia de tu contexto local?

Dentro de los movimientos sociales históricos que tu conoces ¿Cuáles son las prácticas concretas que se relacionan con la educación crítica?

Si conoces experiencias de educación popular históricas – tienen una resonancia actual y cuál?



QUITO
PAULO FREIRE
COMUNIDADES INDÍGENAS

CULTURA/NATURALEZA
EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR
ALFABETIZACIÓN CRÍTICA

GRUPO DE TRABAJO: QUITO/CUERNAVACA

Grimaldo Rengifo fue un miembro de una brigada de alfabetización en comunidades indígenas en el Perú. Las educadoras inspiradas en la „pedagogía del oprimido“ aspiraban a movilizar a las comunidades frente a la situación de explotación que vivían. Emplearon el guión: Ver - Juzgar - Actuar, y usaron imágenes generadoras en círculos de conversación siguiendo el método de Freire. En cada fase de este proceso se encontraron a sí mismas disuadiendo a las comunidades indígenas de abandonar sus ideas „mágicas“ a cambio del ejercicio de abstraer el mundo; diferenciar lo que es acción humana de lo que es naturaleza y convertir su vivencia en un objeto de análisis para poder transformarla de esta manera.

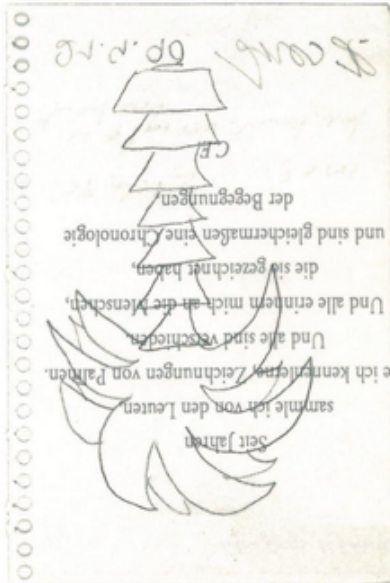
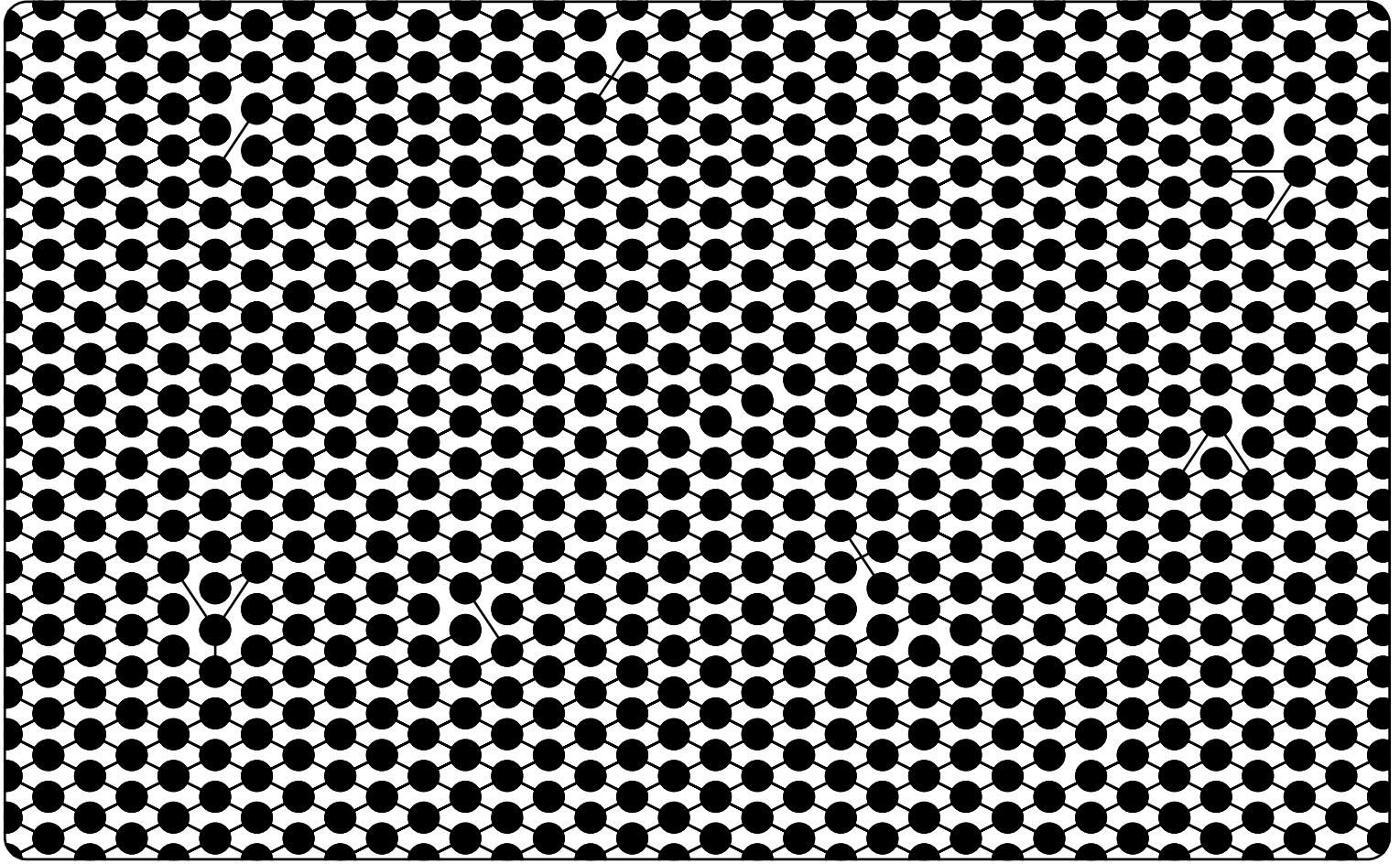
Al privilegiar la racionalidad ilustrada, el método de alfabetización crítica desconocía la epistemología propia de las comunidades indígenas andinas que se basa justamente en no separar la acción humana de la naturaleza, de entender el mundo como sujeto de diálogo.

Imagen: Calendario agrofestivo bordado en la organización Waman Wasi, Lamas, Perú.

¿Conoces experiencias de alfabetización crítica influenciadas por el pensamiento de Paulo Freire en tu contexto? ¿Cómo se adaptó o no a la diferencia cultural o lingüística de tu contexto?

¿Puedes identificar en tu contexto e historia local „formas de conocer el mundo“ que han sido infantilizadas, minimizadas o desprestigiadas por no estar bajo el paradigma de conocimiento racional, científico, objetivo?

¿Cómo son, cómo han sido, o cómo podrían ser las prácticas educativas que no se basan en la oposición cultura - naturaleza?



HH

Die Vielfalt
der Vorstellungen eines Palmenbaumes,
"der Palme",
decken sich mit der Vielfalt von Fragen,
die ein Museumsobjekt auslösen kann,
wie auch mit der Vielzahl von Blickwinkeln,
aus welchen ein Gegenstand,
ein Objekt angesehen werden kann.

VIENA
DIVERSIDAD
EXOTICISMO

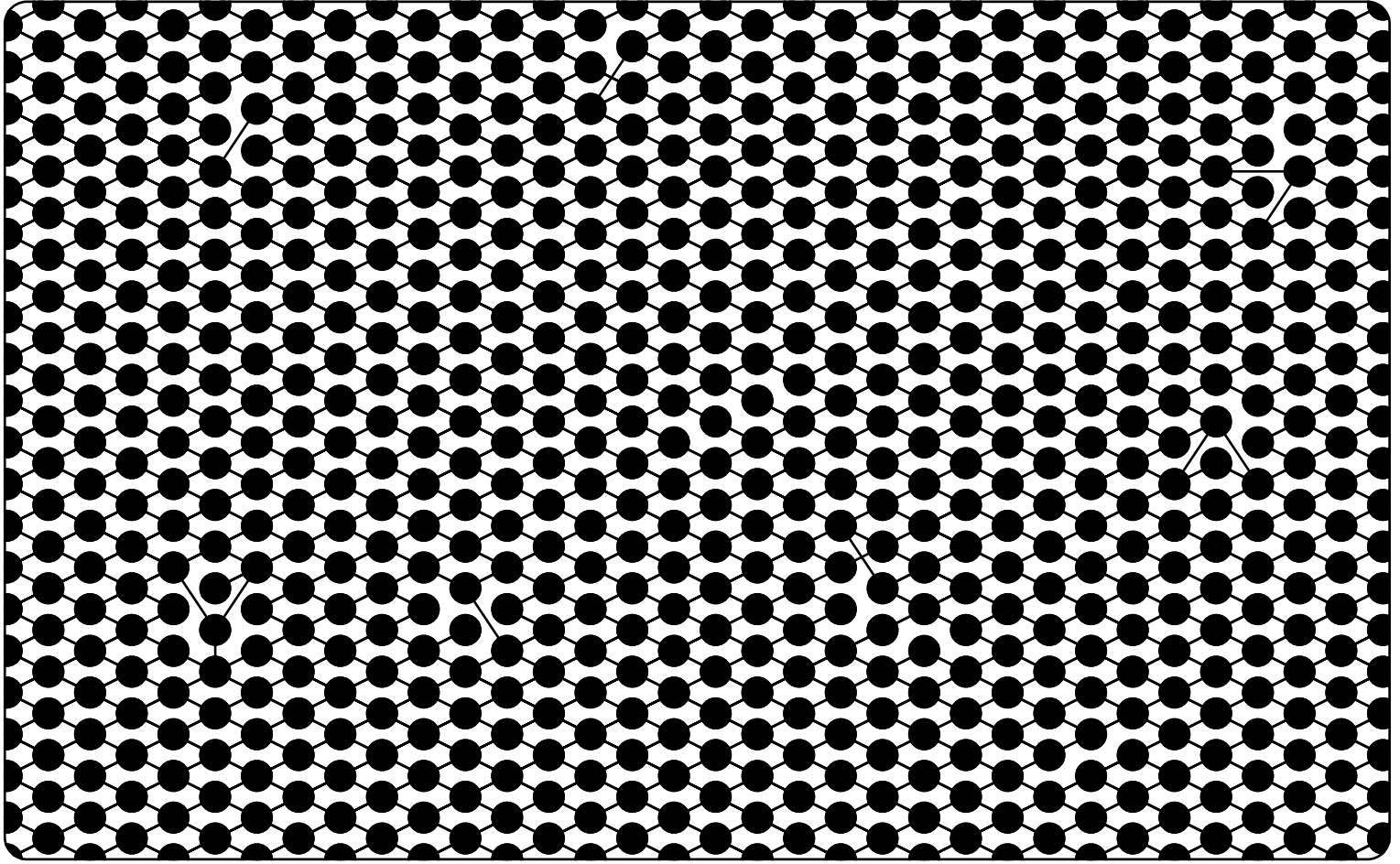
GRUPO DE TRABAJO: VIENA

El „Libro de palmeras“ (Palmenbuch“) es una de las referencias más importantes para los métodos basados en el arte de la educación en museos en nuestro contexto. Fue escrito en la década de 1990 en Viena por Heiderose Hildebrand y Eva Sturm. El libro contenía una serie de garabatos de palmeras como ilustraciones, que el artista Christoph Eiböck había reunido pidiéndole a las personas con las que se encontraba en su vida diaria que dibujaran para él. Heiderose Hildebrand comenta sobre esto en el libro: „La imaginación tan diversa de una palmera, de „la Palmera“ , está alineada con la diversidad de preguntas que un objeto del museo puede desencadenar, así como como con la diversidad de perspectivas desde donde se puede ver un objeto así“. En Viena, las palmeras crecen solo en invernaderos y no forman parte de una experiencia en la vida cotidiana. Pueden ser consideradas como un símbolo de „el otro“ y „el extranjero“, una aventura exótica, una relajación en el paraíso, de vacaciones o de soñar con Hollywood.

Imagen en la portada y cita: Páginas de la primera edición del „Palmenbuch“ por Christoph Eiböck, Heiderose Hildebrand, Eva Sturm, ed. Museumspädagogischer Dienst, Viena 1991

¿Tienes idea de por qué se usó „la palmera“ en un libro sobre educación artística para sugerir diversidad de objetos y perspectivas en los espacios museísticos?

¿Qué tipo de otros símbolos conoces, que son o han sido utilizados en arte, en contextos educativos para ilustrar y / o apoyar ideas en torno a la diversidad?



VIENA

PEDAGOGÍA REFORMISTA

ARTE INFANTIL

FRANZ CIZEK

MOVIMIENTOS ARTÍSTICOS

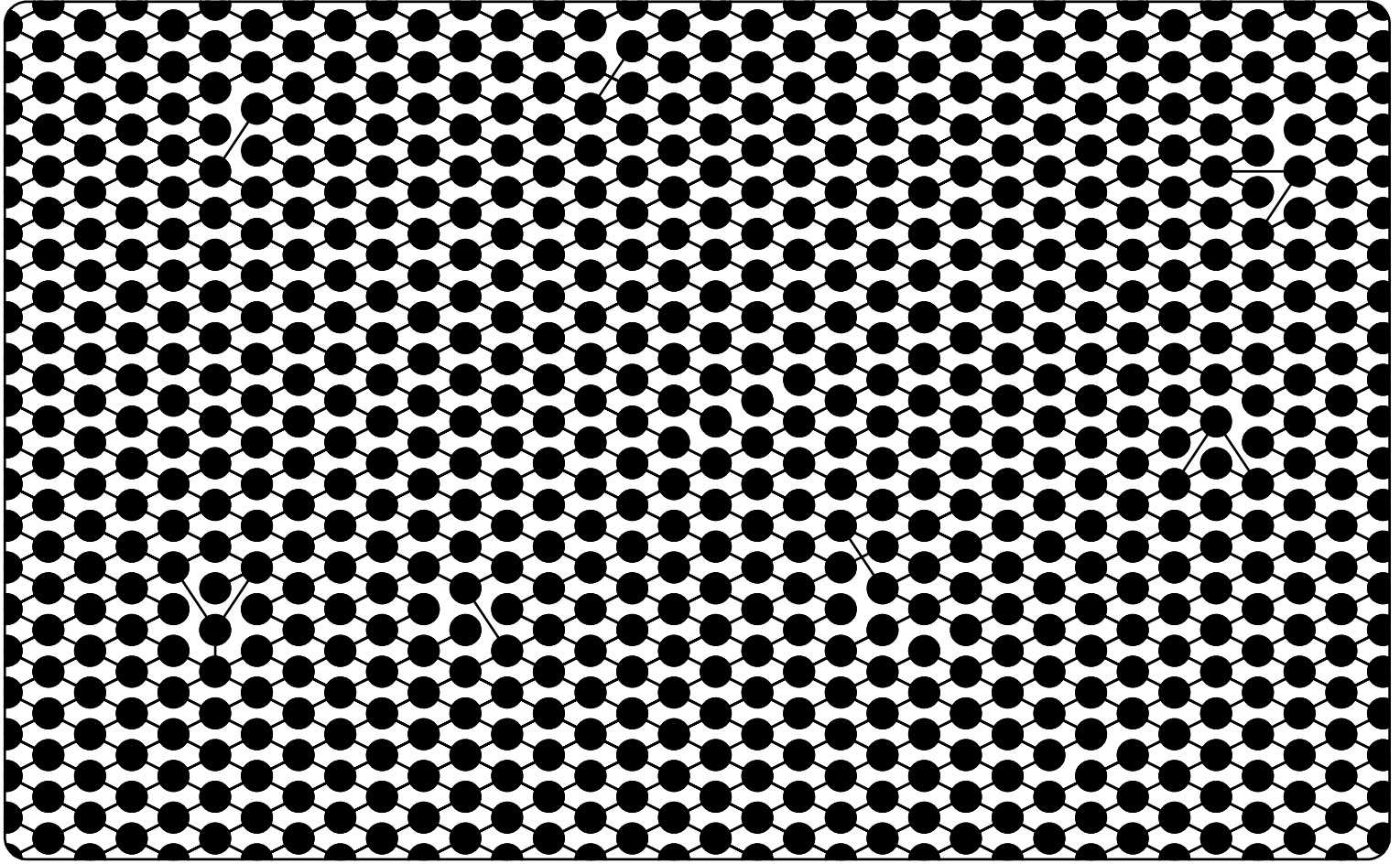
GRUPO DE TRABAJO: VIENA

Franz Cizek fue la figura pionera del movimiento de arte infantil en Viena. En 1897, abrió una Clase de Arte Juvenil privada que más tarde tuvo mucho renombre internacional. Convencido de que los niños y niñas eran „artistas innatos”, estableció como una guía central de su enseñanza que se les debería permitir expresar su creatividad libremente y sin la influencia de ningún tipo de escolarización. Cizek trabajó en estrecha colaboración con los artistas de vanguardia de su época, la Secesión de Viena y Gustav Klimt, quienes intentaron liberarse de las tradiciones clásicas de sus maestros. Las fuentes históricas muestran que tanto el educador en arte como los artistas consideraron la creatividad de los niños y niñas como los orígenes recién descubiertos del arte.

Imagen: Portada de Wilhelm Viola, Child Art and Franz Cizek, Vienna, Austrian Junior Red Cross, 1936.

¿Hay algún mito fundacional para el tipo de educación artística que estás haciendo o que te has encontrado? Si es así, ¿están también conectados a las historias sobre momentos fundacionales (artistas, grupos de artistas, exposiciones, museos) de „nuevos” movimientos de arte que reclamaban romper con las tradiciones?

En tu contexto, ¿Ha habido algún movimiento artístico que se posicione como progresivo o „nuevo” y que se refiera, como un factor crucial, al arte o creatividad de los niños y niñas?



VIENA
EL NIÑO SALVAJE
MUSEOS

EDUCACIÓN ARTÍSTICA
PARA NIÑOS Y NIÑAS
INFANCIA

GRUPO DE TRABAJO: VIENA

La galerista y artista Heiderose Hildebrand es la figura fundadora de un nuevo enfoque para la educación en centros de arte y museos en Austria. En 1993 expresó un alegato apasionado por un (en este momento ficticio pero ya proyectado) museo infantil y juvenil en Viena. Dio su opinión deseando que el museo debe convertirse en un „LUGAR PARA EL OTRO“ (en mayúsculas en la cita original) ...”

„(...) para aquello que aún está por descubrirse y que aún no existe, espacios de movimiento, descubrimiento, para lo salvaje, lo único, como se quiera inventar (...). Es concebible crear un espacio, dentro del cual se permita la extravagancia, la magia y el absurdo en su interacción con la realidad, que se permita desear desarrollar un lugar de ‘tiempos sagrados’, tiempos, que permiten la inmersión en necesidades elementales, que no tienen nada que ver con el aprendizaje, con las tareas, con el orden, al menos parcialmente. Si se creara una institución en la que las/los niñas/os y jóvenes también tuviesen algo que decir, se podría pensar en incluir orgánicamente lo inusual tomando en serio sus propuestas”.

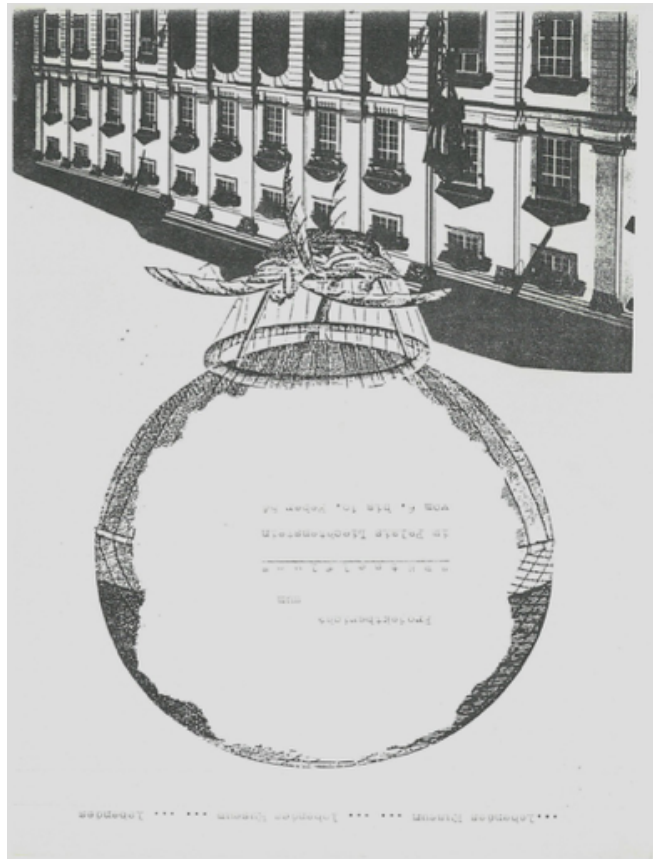
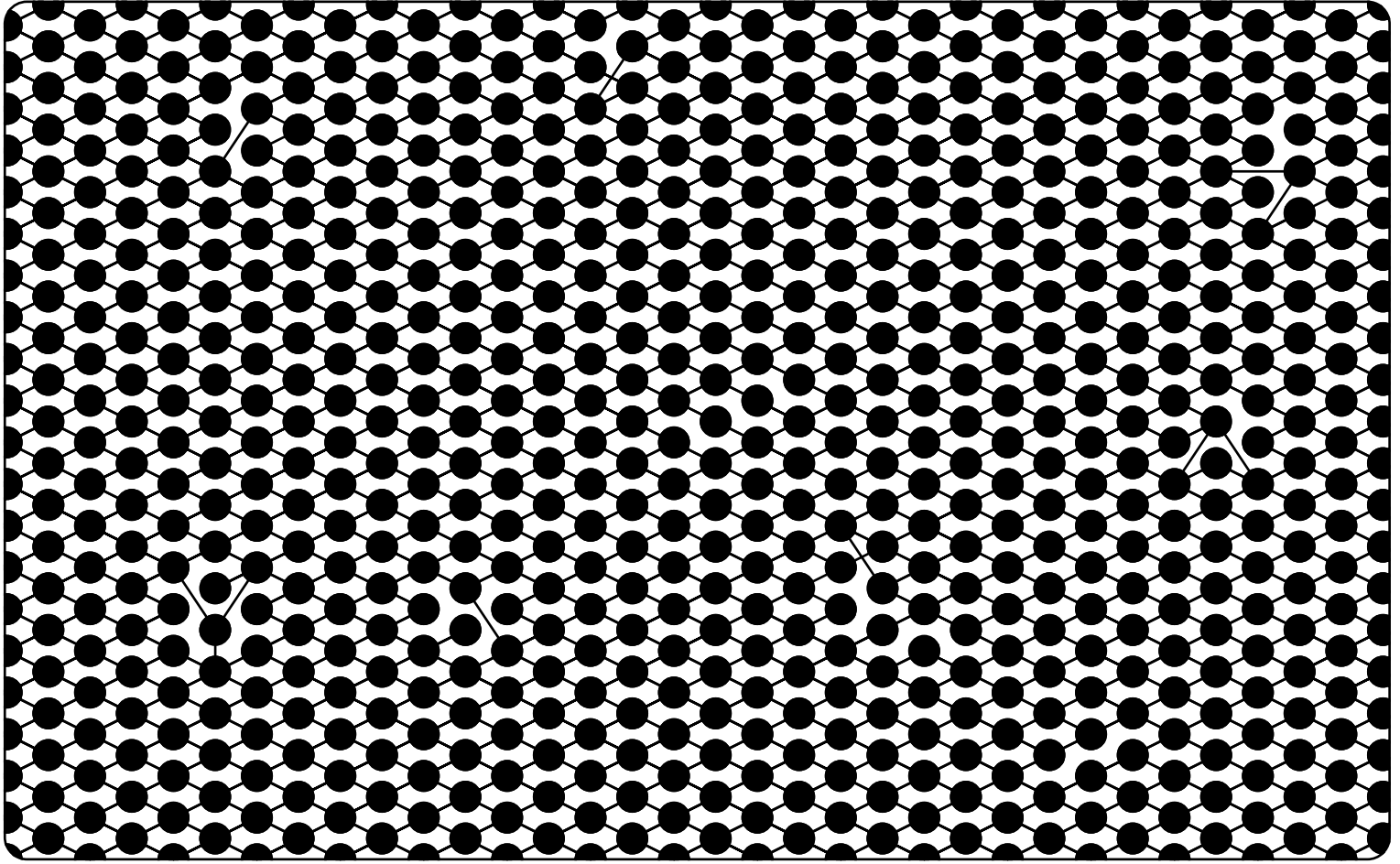
Cita: Heiderose Hildebrand, Ideenwerkstatt Kinder- und Jugendmuseen, in: Dagmar von Kathen, Wolfgang Zacharias (ed.), Initiative Kinder- und Jugendmuseum. Ein neuer Ort kultureller Bildung in der Stadt, Unna (LKD-Verlag) 1993, p. 27

Imagen: Portada de Dagmar von Kathen, Wolfgang Zacharias (ed.), Initiative Kinder- und Jugendmuseum. Ein neuer Ort kultureller Bildung in der Stadt, Unna (LKD-Verlag) 1993

¿Existe alguna conexión entre los “niños/as” y “lo salvaje” en tu contexto y, de ser así, ¿a qué discurso se refiere y qué significa para ti?

¿La idea de que los niños y niñas necesitan espacios especiales y separados también se relaciona con tu contexto? ¿Se aplicaría un término como “tiempos sagrados” a esta idea? Si es así, ¿qué significaría?

La imagen frontal muestra la portada del libro del cual tomamos la cita. ¿Qué sugiere que los niños y niñas estén disfrazados así y cómo se relaciona con la cita?



GRUPO DE TRABAJO: VIENA

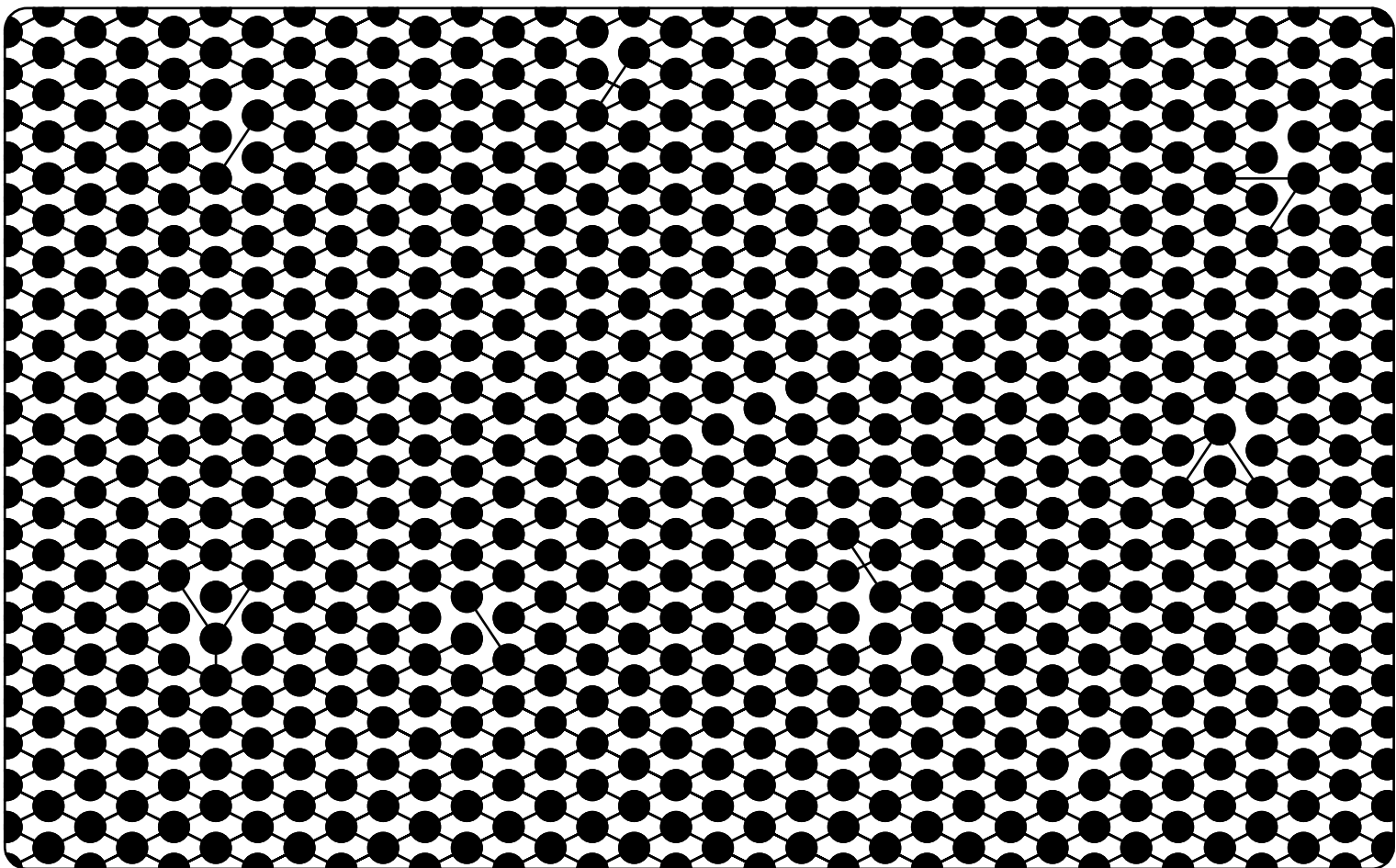
La imagen muestra la portada de un informe del grupo de trabajo de educación de arte „... el Museo Viviente... „en su proyecto „Rätselflug“ („Vuelo de adivinanzas“) que tuvo lugar en el Museo de Arte Moderno de Viena en 1984. Un globo aerostático se representó flotando frente a la fachada de la primera galería del museo - El Palacio Barroco de Liechtenstein. Desde la década de 1970 hasta mediados de la década de 1990, diferentes iniciativas en Austria comenzaron a „dar vida“ a museos supuestamente antiguos y polvorientos. La idea era abrir las puertas del museo a los niños y las niñas o para actividades similares a las de la infancia (como moverse, tocar, tocar, ...) como el foco principal.

Imagen y cita: Heiderose Hildebrand, Bernd Schaudinnus, Tamara Grcic, Hadwig Kräutler, Dieter Schrage u.a. , Informe sobre el proyecto „Rätselflug“ en el Museo de Arte Moderno de Viena, Ubicación Palais de Liechtenstein, del 6 al 10 de febrero de 1984.

¿Ves algún vínculo entre el nombre „museo viviente“, el término „vuelo de adivinanzas“ y el globo aerostático?

¿Cuál es la percepción del „museo“ en tu contexto local? ¿Son espacios „animados“, pasados de moda, alejados y que no existen en la vida cotidiana de las personas?

¿Qué significado tienen para ti los términos „vida“ o „animado“? ¿Siempre conllevan una connotación positiva? ¿Ves algún problema?



Los fallos del lenguaje no deberían de estar corregidos. Un "trabajador inmigrante" (Gastarbeiter) comete un error, el "maestro" solo puede corregirlo si lo ha entendido. Este hecho significaría que la comunicación funcionó [...] Lo que sería mucho más importante es dejar a los proletarios ("trabajadores inmigrantes" y "alemanes") desarrollar su lenguaje propio según sus necesidades y capacidades. Creemos que el establecimiento de una cultura multinacional en Alemania tiene posibilidades reales. Incluso lo creemos como una condición previa para la lucha de clases multinacional. [...] La expresión de esta conciencia será autónoma, multinacional proletaria basada en un lenguaje proletario multinacional. [...]

FRANKFURT
PAULO FREIRE
LENGUAJE

VIAJES Y TENSIONES DE LAS
PEDAGOGÍAS CRÍTICAS
MIGRACIÓN

GRUPO DE TRABAJO: ZURICH / GINEBRA

Lugar: Frankfurt am Main / Alemania

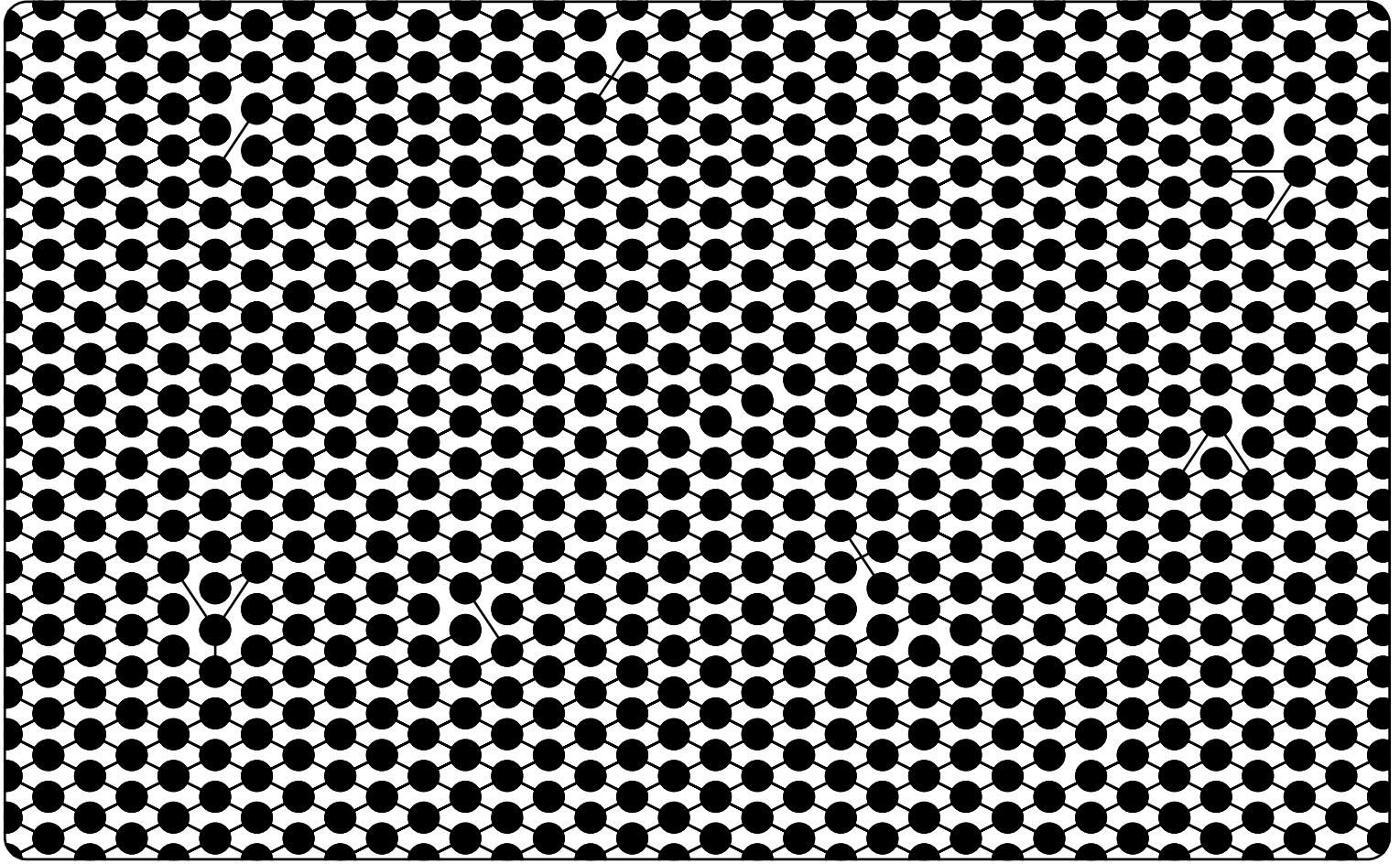
En 1973, un colectivo de personas que organizó un curso de alemán y un grupo que vino a Frankfurt como „trabajadores inmigrantes“ (Gastarbeiter) de Italia que participaron en el curso publicaron un texto conjunto que reflexiona sobre sus experiencias.

A partir de rechazar el concepto de „integración“ y la opresión que encontraron en los métodos de enseñanza de lenguaje común, se encontraron con las ideas de Paulo Freire y trataron de adaptarlas a sus condiciones. Llegaron a la conclusión de que el método de alfabetización de Freire no era suficiente para el aprendizaje liberador y autónomo. Si los materiales de aprendizaje son „codificaciones“ producidas por el facilitador de la investigación sobre la experiencia diaria de los estudiantes, entonces los estudiantes „descodifican“ lo que el profesor ha „codificado“ para ellos de antemano. ¿ Freire no vio que la interpretación de los aprendices de su vida cotidiana eran ya descodificaciones por derecho propio? Aunque Freire enfatiza el diálogo, es sobre todo la figura del maestro quien hace las preguntas. Teniendo en cuenta la policía y la burocracia concluyeron que quien hace las preguntas tiene el poder.

En su lugar, propusieron un escenario de aprendizaje donde los alumnos hacen las preguntas. Ellos se cuestionaban si „aprender alemán“ debería ser el propósito de su curso, o por lo contrario, si el cambio que las personas inmigrantes incorporan al idioma oficial debería fomentar el desarrollo de una cultura proletaria multinacional. Reemplazaban así la descodificación de imágenes por la producción conjunta de medios y le dotan de inspiraciones surrealistas. Planeaban crear el „Centro Internacional de Solidaridad“ en Frankfurt.

¿Puedes pensar en ejemplos de aprendizaje auto-organizado en tu contexto?

Si la o el alumno está haciendo las preguntas en el contexto educativo, ¿cambian las relaciones de poder?



GINEBRA
PAULO FREIRE
COPIAR

PEDAGOGÍA CRÍTICA
CRÍTICA A LA ESCUELA

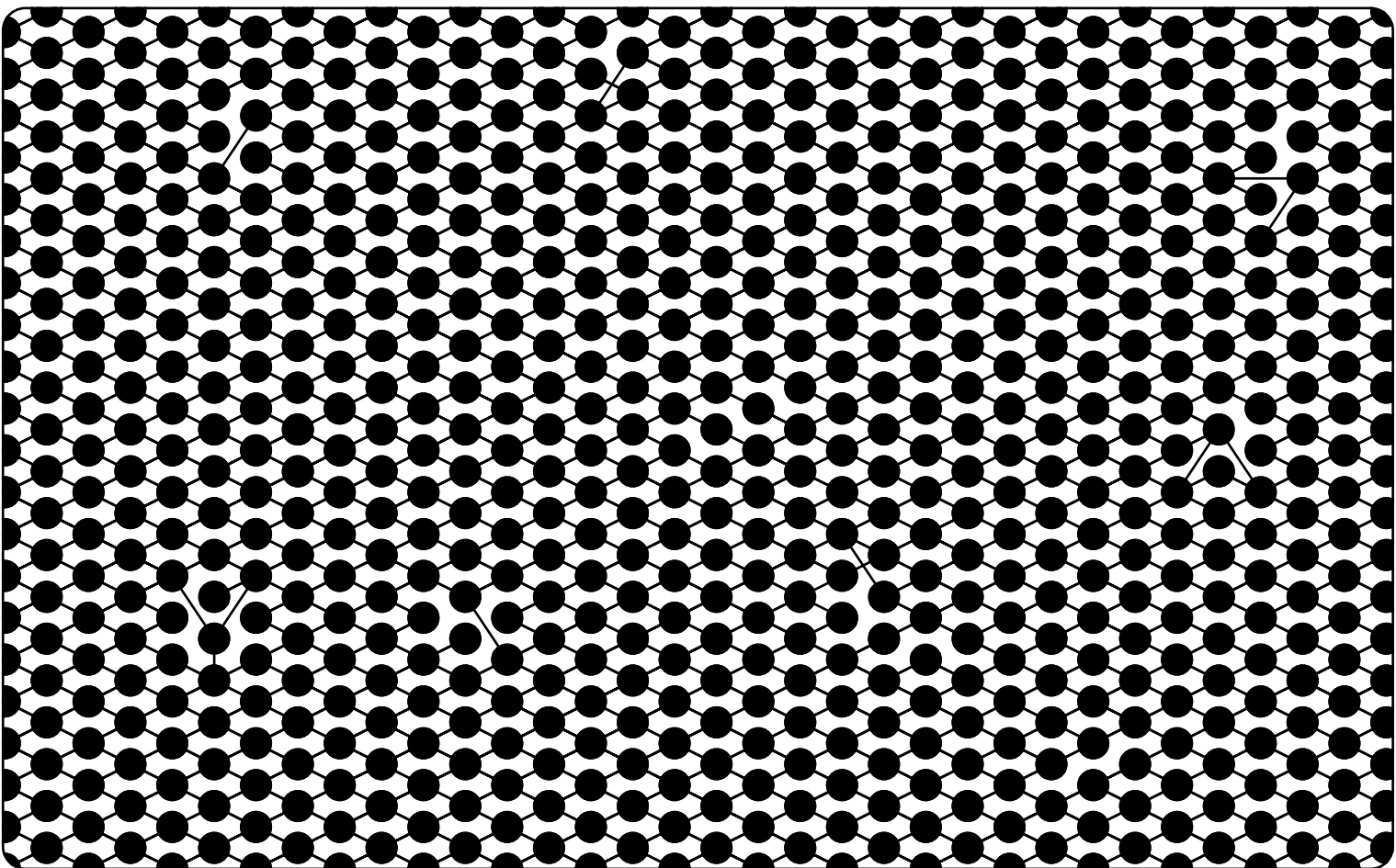
GRUPO DE TRABAJO: ZURICH / GINEBRA

En „Pedagogía de la esperanza“ (1983), Paulo Freire cuenta una anécdota que le sucedió al hijo de su amigo Claudio Ceccon, exiliado en Ginebra en la década de 1970, como lo fue Freire:

Un día, el joven Flávio regresa de la escuela triste y desanimado. Su maestra había destrozado uno de sus dibujos. Su padre se reunió con ella para discutir el caso. Ella alaba a Flávio, su talento y autonomía. Luego, le muestra con orgullo una serie de gatos casi idénticos realizados por los grupos de estudiantes a partir de la observación de una estatuilla. Ella explica que la copia es una forma de evitar „situaciones terribles para los niños/as“ donde deben elegir y crear. Por lo tanto, no podía aceptar el gato de Flávio, ya que tenía „colores imposibles“. Freire presenta esta anécdota como una metáfora del sistema escolar en su conjunto, un sistema que teme la libertad, la creación, la aventura, el riesgo y no deja espacio para la transformación: „Y eso, al parecer, era la forma en que funcionaba toda la escuela. No fue solo esa educadora la que tembló de miedo ante la mera mención de la libertad, la creación, la aventura, el riesgo. Para toda la escuela, como para ella, el mundo no debería cambiar [...] ¿Abrimos nuevos caminos a medida que avanzamos? ¿Re-crear el mundo, transformarlo? ¡Nunca!“

¿Podemos evitar reproducir modelos?

¿Cuáles son los riesgos de salirse de los caminos demarcados en la educación de la escuela o los museos?



GINEBRA
PAULO FREIRE
MIGRACIÓN

CRITICAR LA ESCUELA
PEDAGOGÍA CRÍTICA

GRUPO DE TRABAJO: ZURICH / GINEBRA

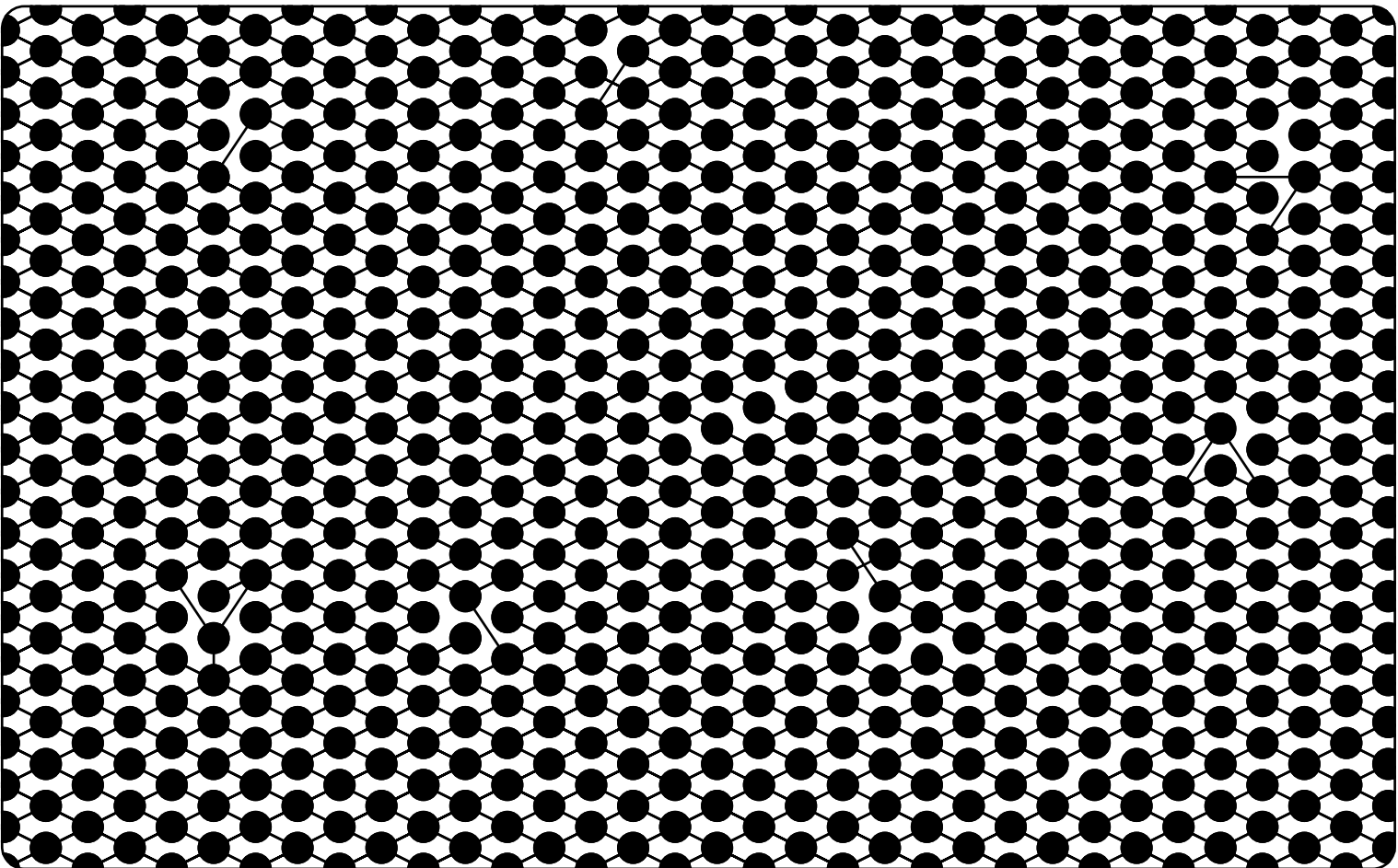
Durante los 10 años Freire vivió en Ginebra aparentemente sus propuestas nunca se discutieron en el sistema de escuelas públicas. Durante una entrevista con el hijo menor de Paulo Freire [Instituto Paulo Freire, São Paulo, 26 de octubre de 2016], Lutgardes Freire indica que su padre no quería criticar públicamente el sistema escolar suizo, y estaba agradecido al país por acoger a su familia.

Sin embargo, Freire desempeñó un papel directo en formas alternativas de pedagogías desarrolladas en Ginebra por y para los migrantes. Primero, como lo describe en „Pedagogía de la esperanza“, los trabajadores españoles (a quienes se les permitió traer a sus familias a Suiza) fueron a buscarle ,después de leer „Pedagogía del oprimido“, para discutir un proyecto de „escuela de desafío“ o de „contraescuela“ a la que sus hijos pudieran asistir a través de sesiones regulares, en paralelo a su plan de estudios de las escuelas suizas: „Su ‚escuela‘ se establecería precisamente con el fin de llevar a cabo una crítica continua a las escuelas suizas a las que asisten los grupos de estudiantes españoles. Sería una „escuela“ que problematizaría a la escuela suiza – la harían problemática [En su característica de reproducir la ideología dominante] a los ojos de los hijos de los trabajadores“.

En el segundo lugar, desde 1971, ayudó a tres estudiantes de ciencias de la educación (Antonietta Pastore, Chantal Depierre y Jean-Marie Kroug) que estaban traduciendo su pedagogía para desarrollar un trabajo de alfabetización en francés con los temporeros en el área de Ginebra. Él les dijo: „Por su trabajo, debéis elegir los primeros temas de la realidad concreta y observar la forma de hablar y vivir de la clase dominante (que siempre quiere dominar) y la de los trabajadores temporeros“.

¿Hay otros ejemplos de „contraescuelas“ desarrolladas por personas migrantes?

¿Puede una escuela alternativa calificarse como un espacio para producir una contranarrativa hacia el modelo dominante, si no reemplaza la estructura de ese modelo y existe como una entidad en paralelo?



Chicago Mural Group

July 31/77

DEAR IRMELA KÖELER,

John Weber
7830 N. SPRINGFIELD
CHICAGO, ILL. 60625
USA

I met Paolo Freire in early June in Chicago and had the privilege of showing him some of the mural art of our working-class neighborhoods.

I also gave him a copy of my book "Toward a People's Art" which he was to discuss to send - which a the book sending p my work and Spans be delighted Artists - and to exchange documents and slides.



Yours, John Weber
I have been delayed in writing by the book of my third child,
2261 North Lincoln Avenue Chicago, Illinois 60614 871-3089

CHICAGO
PAULO FREIRE
OBRA DE ARTE

COLABORACIÓN
PEDAGOGÍA CRÍTICA

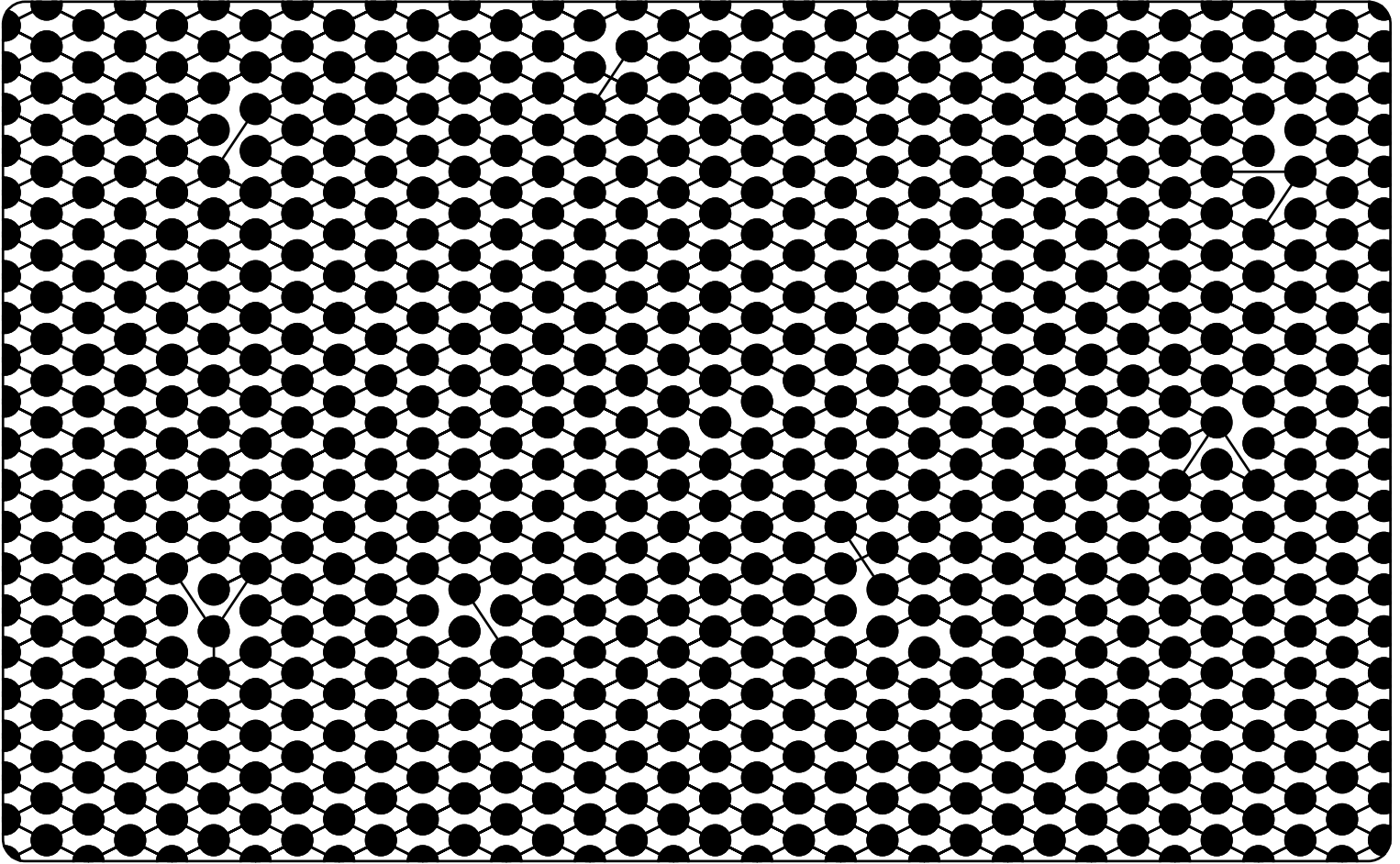
GRUPO DE TRABAJO: ZURICH/ GINEBRA

Paulo Freire ha sido una referencia clave para muchos artistas contemporáneos y educadores de museos. El uso de imágenes en su enfoque pedagógico y su trabajo de codificación y descodificación, fueron aspectos que tuvieron un papel clave para despertar este interés sobre el autor en el mundo del arte. Como describe el ex director del Museo Queens, Tom Finkelpearl (en la introducción de una entrevista realizada en 1996, que es un ejemplo raro de un texto donde Freire está discutiendo directamente sobre arte), su enfoque dialógico de la educación también se hace eco del interés de muchos artistas comprometidos socialmente por las prácticas artísticas dialógicas, prácticas que implican a personas no artistas.

Durante su vida, Freire no parece haber tenido mucho contacto con artistas visuales contemporáneos, ni un conocimiento real de esas prácticas. Pero en 1977, en Chicago, conoció a John Weber, miembro fundador del Grupo Mural de Chicago (Chicago Mural Group). En la entrevista con Finkelpearl, Freire, conmovido por la dimensión social de la obra mural, recuerda su visita a Chicago con entusiasmo y menciona que uno de sus textos sobre codificación fue incluido en un mural.

Para Freire, cualquier obra de arte, entendida por el artista como política o no, puede ser un apoyo para un planteamiento problemático y para producir discusiones políticas. Además, afirma que un artista y su obra nunca pueden escapar de ser un producto de una situación social dada y, por lo tanto, esta situación siempre puede ser usada como un objeto de debate.

¿Cómo se pueden utilizar las obras de arte existentes en un proceso pedagógico?
¿Qué ejemplos de artistas conoces usan referencias directas a la educación en sus trabajos?



GINEBRA
IVAN ILLICH
PAULO FREIRE

CONCIENCIACIÓN
DESESCOLARIZACIÓN

GRUPO DE TRABAJO: ZURICH / GINEBRA

PEREGRINOS DE LO (NO TAN) OBVIO

El 6 de septiembre de 1974, el World Council of Churches (Consejo Mundial de las Iglesias) organizó en Ginebra un seminario llamado „Una invitación a la concienciación y la educación escolar: una conversación continua“. Paulo Freire, que trabajaba en la organización, se reunió entre otros participantes con Ivan Illich, que estaba de visita en Ginebra debido al 50 aniversario de la Escuela Internacional de Ginebra.

Freire e Illich resumen sus posiciones y se está llevando a cabo un debate. Illich habla de una manera muy seca y clara mientras que Freire está buscando palabras en inglés con una voz cálida. Freire no está de acuerdo con Illich en varios puntos:

Para Freire, la escuela es un subsistema de estructuras más grandes que deben transformarse, mientras que Illich observa la escuela como un sistema más autónomo. Freire siente que Illich está mitificando a la educación cuando extiende su crítica de la escuela a todas las formas de educación. Freire muestra una fe en las personas como agentes de cambio que Illich no comparte tan fuertemente.

Illich dice que aprendió ese día, escuchando a Freire, que „ si la educación se transforma, se le concede este poder para realizar esta transformación solo porque mantiene aquello que transforma“.

A pesar de estas diferencias, ambos están de acuerdo con la idea de que algunos escollos son necesarios para la educación y que esos bloques son tan obvios que a menudo se olvidan. Por lo tanto, Illich y Freire se presentan como „peregrinos de lo obvio“ (que se convertirá en el título de una publicación en torno al seminario), como una forma de desmitificar la concienciación.

¿Cuál sería un modelo contemporáneo de sociedad desescolarizada?

¿Se puede transformar la sociedad a través de las escuelas?

Preços propostos segundo as condições (ver propostas de preços)
Preços dados são preços com impostos e propostas de sazon

28. Bateleur crêpe omni-sésa
Bateleur crêpe au sésame, garnie de porcins en robe pour crêpe, œuf dur, agencé de sal, d'ignames crus et d'un filet d'huile verte du Financé

29. Bateleur assado na grêta com carca e murra
Bateleur assado au porcins, garni de porcins en robe pour crêpe, œuf dur, d'ignames crus et d'un filet d'huile verte du Financé

30. Porco de m
Porco de m, fumeiro em

31. Caracóis de leite
Caracóis de leite

32. Conchas à bulha
Conchas à bulha, com molho à base de tomate e leite de vaca, com um fio de azeite de oliva

33. Polvo com molho de tomate
Polvo com molho de tomate, com um fio de azeite de oliva

34. Polvo com molho de tomate
Polvo com molho de tomate, com um fio de azeite de oliva

35. Polvo com molho de tomate
Polvo com molho de tomate, com um fio de azeite de oliva

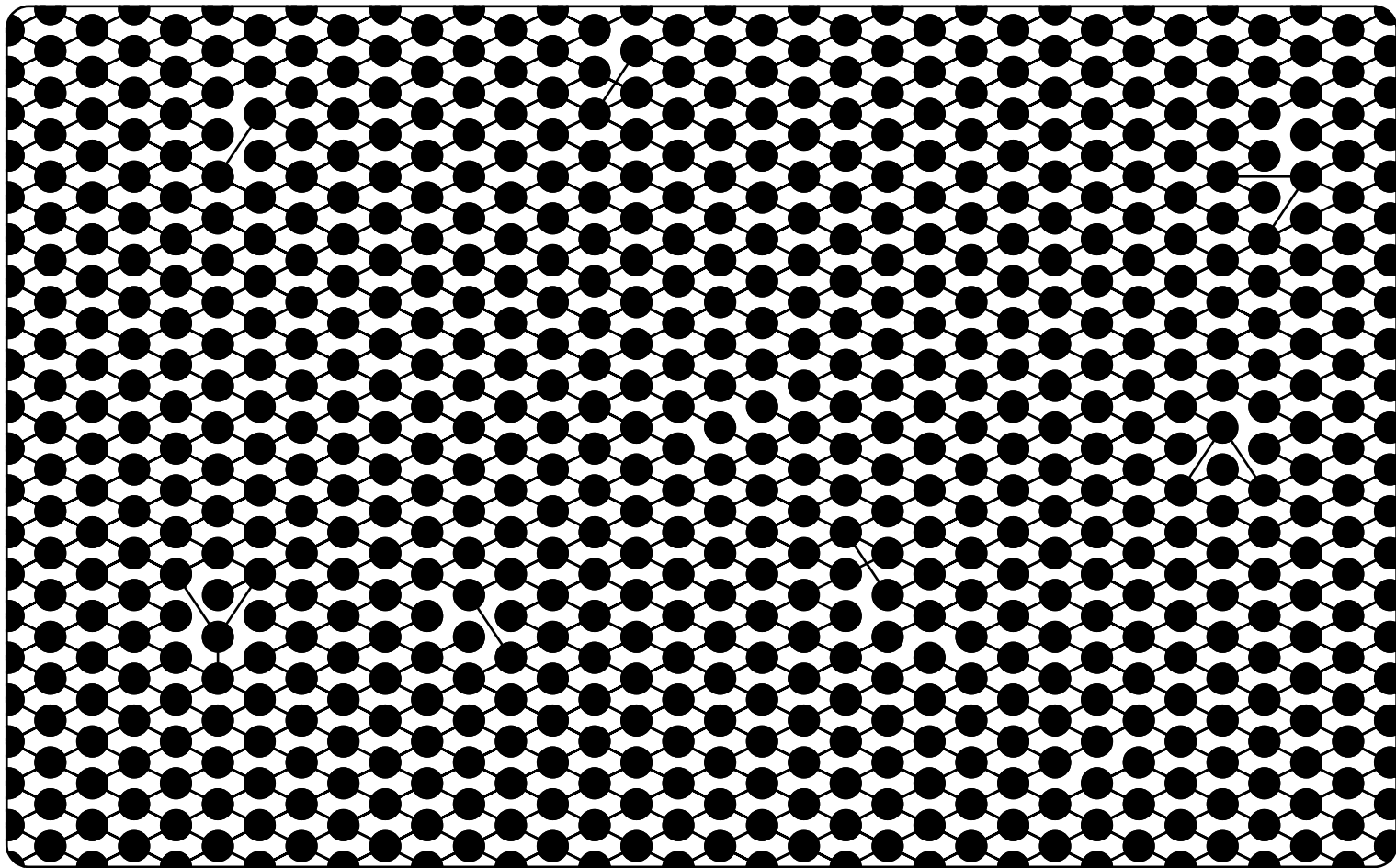
36. Polvo com molho de tomate
Polvo com molho de tomate, com um fio de azeite de oliva

37. Polvo com molho de tomate
Polvo com molho de tomate, com um fio de azeite de oliva

38. Polvo com molho de tomate
Polvo com molho de tomate, com um fio de azeite de oliva

39. Polvo com molho de tomate
Polvo com molho de tomate, com um fio de azeite de oliva

40. Polvo com molho de tomate
Polvo com molho de tomate, com um fio de azeite de oliva



GINEBRA
PAULO FREIRE
HISTORIA DE MUJERES

ELZA FREIRE
ELIMINAR LA HISTORIA

GRUPO DE TRABAJO: ZURICH / GINEBRA

FEIJOADA

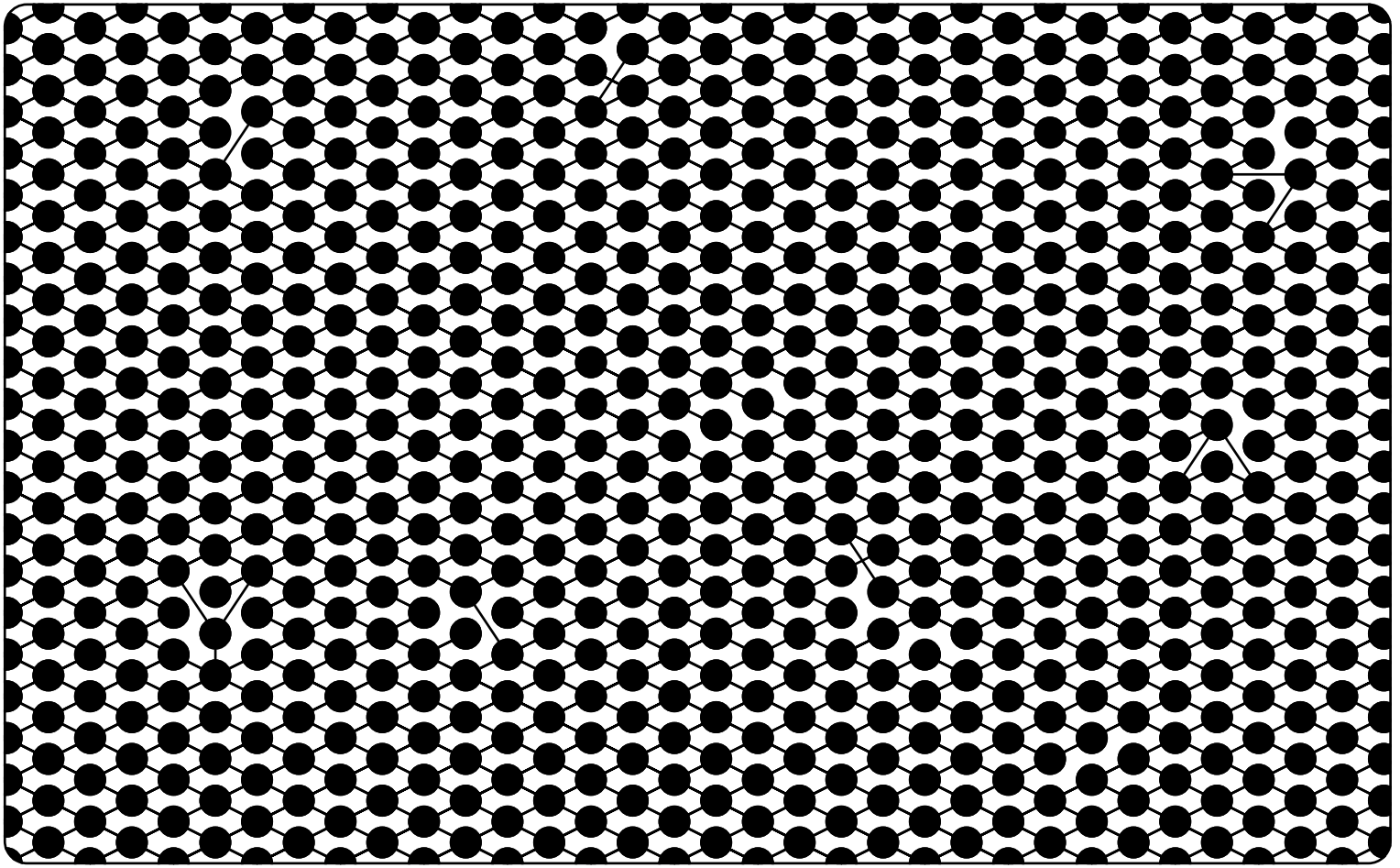
Freire dejó muy pocos rastros visibles en Ginebra, fuera del archivo del Consejo Mundial de las Iglesias. Una mención rara y públicamente visible de él puede verse en un contexto sorprendente: Un restaurante llamado „Le Portugais“. En el menú de ese lugar, se puede leer: „Feijoada Brasileira, una comida cocinada en homenaje a nuestro amigo Paulo Freire, famoso pedagogo brasileño quien personalmente cocinó la primera feijoada brasileña en nuestro restaurante en 1974“. Durante una entrevista [en el Instituto Paulo Freire, São Paulo, 26 de octubre de 2016], con el hijo menor de Paulo Freire, Lutgardes, parece que lo más probable es que su madre, Elza Freire, y no su padre, compartiera ese conocimiento: „Ciertamente fue mi madre, que de hecho le enseñó la receta al cocinero, ya que mi padre nunca cocinó“.

En otra entrevista [Ginebra, 6 de febrero de 2018], esta vez con una de las hijas de Paulo Freire, Cristina, se confirmó la hipótesis. Menos anecdóticamente, Cristina insistió en la influencia de Elza en la obra de Paulo. Ella dijo: „Mi padre no alfabetizó a nadie directamente, solo mi madre tuvo la experiencia de estar en el campo“. El famoso ejemplo de „tijolo“ (ladrillo, una palabra elegida para explicar el proceso de alfabetización mediante la división de la palabra en „Ti-jo-lo“ y la búsqueda de palabras que comienzan con cada sílaba) se eligió después de que Elza aconsejara a Paulo rechazar otra palabra que ella identificó como demasiado difícil, basada en su experiencia de campo.

Imagen: Menú del restaurante „Le Portugais“, Geneva, 2018 / Elza & Paulo Freire, Seminário Nacional de Alfabetização de São Tomé e Príncipe, 1976. (Fuente: Centro de Referencia Paulo Freire, www.acervo.paulofreire.org)

¿Cuáles son los ejemplos de eliminación del trabajo de las mujeres en la historia de pedagogía?

¿Qué tipo de conocimiento / saber-hacer se asigna de forma informal a las mujeres?



SUIZA

DIMENSIÓN MISIONERA

RACISMO

EDUCACIÓN VISUAL

GRUPO DE TRABAJO: ZURICH / GINEBRA

Lugar: Suiza

Para apoyar ideológicamente y financieramente las actividades misioneras cristianas, se fundaron las Sociedades de misiones europeas. Solo en Suiza, se fundaron nueve asociaciones misioneras nuevas entre 1890 y 1920. Sus imágenes y publicaciones periódicas para la recaudación de fondos tuvieron un tiraje muy elevado de números (por ejemplo, el anuario de la „Asociación para difundir la fe“ („Verein für Glaubensverbreitung“) tuvo una distribución de 300.000 ejemplares a principios de siglo. Las imágenes se vendieron para que las coleccionaran los y las niños/as. Proporcionaron una educación visual influyente. La imagen de esta tarjeta, en su versión original, es una tarjeta de publicidad de la „Asociación de la Infancia de Jesús“ („Kindheit Jesu Verein“) publicada por los editores Benziger en Einsiedeln, en Suiza, 1892. Dice en la parte superior: „Blanco, ¡cómprame!“

En la parte posterior, después de una historia de terror racista que sugiere que los no cristianos abandonan a sus hijos, explica lo siguiente: „Compre la libertad de los pobres niños n***. Entre en la Asociación de la infancia de Jesús y ayude a los misioneros a conquistar las tierras paganas. No gaste más dinero en dulces. Recoja todo su dinero para los simpáticos niños paganos . Recibirá jugosas recompensas en el cielo. Hijo mío, nunca olvides lo que te dijo el pobre n*** chico: Blanco, ¡cómprame!“

Imagen intervenida: «Blanco, cómprame». Carta publicitaria para la „Asociación de la Infancia de Jesús“ („Kindheit Jesu Verein“), Benziger Editors Einsiedeln, Switzerland, chromolithography, 1892. Recurso de enseñanza (en Alemán): Fuchs, Karin/Menrath, Manuel/Nauer, Heinz/Ziegler, Sabine: Fremde Bilder - Koloniale Spuren in der Schweiz. Universität Luzern/ Pädagogische

Hochschule Zentralschweiz Luzern, 2011. URL:

http://globaleducation.ch/globaleducation_de/resources/MA/FremdeBilder_2011.pdf (25/04/2018)

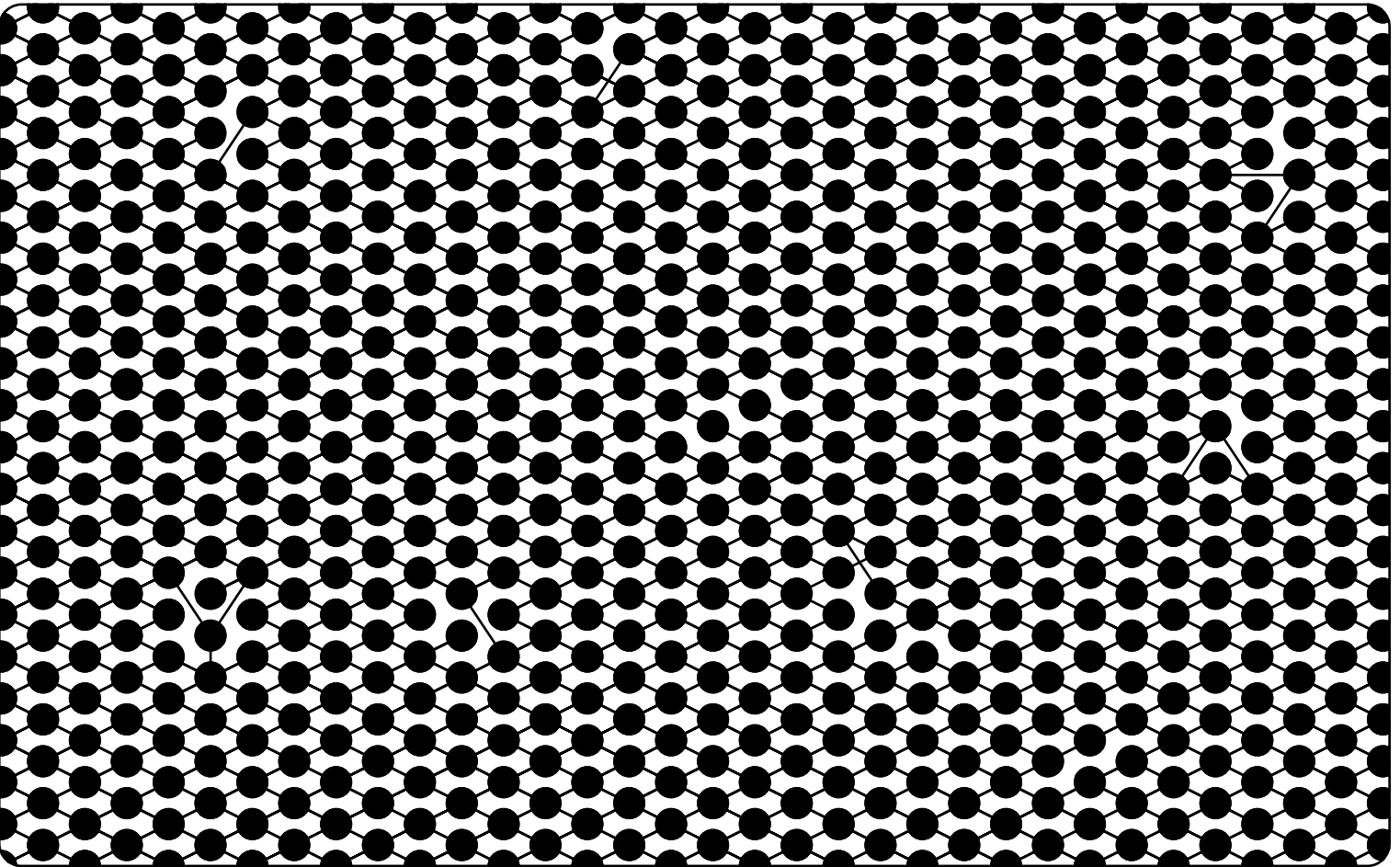
La imagen de la portada ha sido recortada y la figura reemplazada por texto.

¿Tienes idea de qué figura era la que se dibujó originalmente? Si es así, ¿dónde y cuándo has visto imágenes que „enseñaban“ esta representación?

LISTE DER TRANSPARENTE DES INFORMATIONSKURSUS VOM 27.4.77

T E X T

1. Dove sono i soldi promessi ? "Una volta è colpa del M.A.L.E. una volta è colpa dell'ENMP" ma i negati siamo sempre noi stessi.
2. Uns nitzen nichts cure sidomen Worte werden nur ein Stück vor einer Furtu.
3. Non vogliamo una scuola alternativa.
4. La scuola non è il gioco del ping-pong.
5. AGLI - ENMP avete tradito l'organizzazione.
6. Inmigration muss Bereicherung sein.
7. AGLI - ENMP sind oder sind nicht.
8. Was ist das?
9. Lo "Ich habe am liebsten Paul gehört"
10. "Ich habe am liebsten Paul gehört"
11. Cos'è?
12. "Ich habe am liebsten Paul gehört"
13. Zentrum der Kultur des Mann
14. In scuola
15. Eine andere Schule öffnet auch uns Schweizer.
16. Insegnare Schol' e soll sein Giocetto für Ausländer werden.
17. Sama non fur tu r'apula con noi !
18. Et come disse mentre : Se noi andiamo , chi resta ?
Se noi restiamo , chi va ?
19. La politica delle AGLI non ci interessa.
Ma vogliamo scuola :
20. Non gibt uns Alteson - sie schenkt uns aber Bildung.
21. Eine Schule ohne Geld
ist wie ein Fend. das nicht existiert.



ZURICH
PAULO FREIRE
MIGRACIÓN

APRENDIZAJE AUTO-ORGANIZADO
DESIGUALDAD

GRUPO DE TRABAJO: ZURICH / GINEBRA

SCUOLA PROFESSIONALE EMIGRATI (SPE), ZURICH

En Zurich, la Scuola Professionale Emigrati (SPE) se basó desde principios de la década de 1970 en los conceptos pedagógicos de Paulo Freire y Lorenzo Milani. La escuela fue fundada como una asociación en 1974 por trabajadores italianos junto con profesores suizos y estudiantes que habían salido de otras escuelas de formación profesional después de conflictos relacionados con los requisitos financieros, políticos y pedagógicos (comp. Sozialarchiv Ar 429.90.3). En el núcleo de la SPE, yace la reivindicación de la igualdad de oportunidades educativas, que lograrían las demandas de los grupos de jóvenes italianos, que tuvieron que venir a Suiza con sus padres de clase trabajadora: Una escuela que les permitiría recibir un diploma profesional - un diploma comparable a los de la mayoría suiza por escapar del trabajo duro - y que consideraría la educación humana y socio-política algo tan importante como la formación profesional (comp. Sozialarchiv Ar 429.120.1, Mappe 3).

Durante los años siguientes, el equipo docente desarrolló junto con los grupos estudiantes y sus familias el currículum escolar y la metodología. Por ejemplo, en 1984-85 y 1986-87 produjeron materiales de aprendizaje inspirados en la idea de imágenes generativas, una serie de diapositivas diseñadas para la codificación y la decodificación de las historias y cuentos comunes sobre los orígenes italianos y la llegada a Suiza. La serie fue presentada, posiblemente por estudiantes, como un discurso titulado "el camino a una formación profesional - una forma de aculturación" en el Consejo Europeo de Strassburg en 1987 (comp. Sozialarchiv Ar429.140.1).

Legendas de las ilustraciones:

En el fondo: Nota sobre las letras del cartel para la manifestación antes de la fundación de la SPE, Zurich 1974 (fuente: Sozialarchiv Zürich, Ar 429.90.3).

Mitad: deslizamiento de la serie de diapositivas y, más tarde, el discurso sobre un entrenamiento profesional, una forma de aculturación, diseñado por la clase Übergangsjahr / Vorlehrjahr en la SPE, Zurich 1983/84 (fuente: Sozialarchiv Zürich, Ar 429.140.1).

En la parte delantera: pintura de Francisco Brennand, fuente: <https://vifalahomenageiapaulofreire.blogspot.ch/p/dilalogos-com-brennand.html>.

¿Cómo puede la educación cultural ayudar a la juventud a realizarse como actores capaces de actuar en sociedad, para desarrollar y dar forma a sus propios espacios?

¿Cómo pueden las instituciones formales abrirse a tales procesos educativos informales?

¿Cómo pueden aprender los niños, niñas y adolescentes, sin la instrumentalización de su libertad?