

UNIDAD DE APRENDIZAJE

ACTUALIZANDO A FREIRE: DECODIFICANDO Y RECODIFICANDO LAS “IMÁGENES GENERADORAS” DE FREIRE Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CRÍTICA

Grupo de Trabajo: Ginebra /Zúrich

Autora: Nora Landkammer

PATERNALISMO
CONCIENTIZACIÓN
ALFABETIZACIÓN
CRÍTICA
PEDAGOGÍA CRÍTICA
PAULO FREIRE
EDUCACIÓN POPULAR
REALISMO
CONCEPTOS VIAJEROS #
DECOLONIZAR



entrelazando relatos/
historias



Pensar con tijeras: Recodificación de una imagen de la campaña de alfabetización en Guinea-Bisáu realizada por el Ministerio de Educación en colaboración con el IDAC en la década de 1970 por participante del taller celebrado en Zúrich el 3 de junio de 2018.

AUTORAS

Esta Unidad de Aprendizaje se basa en las ideas adquiridas colectivamente con Andrea Thal, Lennyn Santacruz, Camilla Franz y otros en un taller en Viena en octubre de 2017, particularmente la sesión centrada en imágenes en recursos de alfabetización basados en Freire. Un segundo taller fue sobre el material visual utilizado por Freire en campañas de alfabetización y se llevó a cabo en Zúrich en junio de 2018 con estudiantes de Educación Artística e invitados independientes. Fue compilado por Nora Landkammer, Grupo de Trabajo Ginebra / Zúrich.

CONTENIDO

- Imágenes generadoras y Educación Artística
- Acción / Reflexión: Pensar con tijeras
- Recurso 1: Imágenes generadoras
- Recurso 2: Lecturas

RESUMEN

¿Cómo involucramos a estudiantes o participantes de un programa de aprendizaje en un museo para discutir una obra de arte de una manera crítica y potencialmente emancipatoria? Esta Unidad de Aprendizaje propone reflexionar sobre los métodos de lectura crítica de imágenes a través del uso de imágenes en la enseñanza, que fueron creadas siguiendo el enfoque de Paulo Freire de las "imágenes generadoras".

PERSONA DESTINATARIAS

Esta Unidad de Aprendizaje es para profesorado de arte, educadoras de museos, y mediadoras culturales y estudiantes en estos campos que estén interesadas en Pedagogías Críticas. Está escrito en el contexto de la enseñanza del arte y la educación en museos y centros de arte en Suiza. Siéntase libre de omitir los pasajes que considere que no se adaptan a su contexto, o si trabaja con este recurso en grupo, complételo con más materiales.

Los textos y propuestas de acción / reflexión de esta Unidad de Aprendizaje requieren algunos conocimientos introductorios básicos sobre Pedagogías Críticas y la obra y el pensamiento de Paulo Freire (recomendado: → Unidad de Aprendizaje-Zurich/ Ginebra - *Actualizando a Freire. Paulo y Elza Freire en Ginebra*; Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Continuum, 2005 [1970], ver más recursos en línea, pág. 44.

IMÁGENES GENERADORAS Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

¿Cómo involucramos a estudiantes o participantes de un programa de aprendizaje en un museo para discutir una obra de arte de una manera crítica y potencialmente emancipatoria? Esta Unidad de Aprendizaje propone reflexionar sobre los métodos de lectura crítica de imágenes a través del uso de imágenes para la enseñanza, que fueron creadas siguiendo el enfoque de Paulo Freire de "imágenes generadoras".

Los escritos de Paulo Freire son una referencia clave para las personas profesionales y teóricas de la Educación Crítica de las Artes, la Educación en Museos y el Trabajo Cultural. Por mencionar algunos ejemplos de publicaciones alemanas, inglesas y españolas, se cita a Freire con el objetivo de que los participantes reconozcan las estructuras de poder en las que están integrados para que puedan tomar medidas transformadoras¹. Su enfoque se basa en referirse al grupo de estudiantes como objetos o sujetos del discurso² o a prácticas de investigación colaborativa involucrando a las comunidades y trabajando solidariamente con ellas.³ Las personas educadoras de arte se refieren a Freire para afirmar que la educación es un acto político; para apuntalar el principio de intercambiabilidad de los roles de maestro y aprendiz⁴ o para trabajar con "temas generadores".⁵ En el primer Encuentro Internacional de Otra Hoja de Ruta para la Educación Artística en octubre de 2015, después de la serie de presentaciones, reconocimos que la pedagogía radical de Freire era una de las referencias que muchas dentro de la red compartían, aunque con significados diferentes, según sus contextos específicos. Paulo Freire es una inspiración para muchas Educadoras Críticas de Arte que pretenden demostrar en su trabajo una comprensión politizada de la educación y los fundamentos epistemológicos de un enfoque crítico de la enseñanza/aprendizaje.

Lo que ha tenido menos importancia en la recepción de la obra de Freire por parte de las personas de educación artística es el hecho de que trabajar con *imágenes* es un elemento clave de sus propuestas metodológicas concretas. La conexión de Freire con el arte no ha recibido mucha atención, afirma Ana Mae Barbosa, educadora y teórica de arte brasileña:

"Pocas personas saben que Paulo Freire estuvo vinculado con la Educación Artística desde el inicio de sus actividades educativas. Fue presidente de la Escolinha de Arte do Recife en los años 50 y su esposa Elza Freire puede ser considerada una pionera en la integración de las artes en las escuelas públicas, con énfasis en las implicaciones productivas de los esfuerzos artísticos para la alfabetización. [...] Durante su exilio, Paulo Freire y Doña Elza mantuvieron un estrecho contacto con la Escolinha de Arte de São Paulo, donde de 1968 a 1971, Paulo Freire guio la investigación de forma remota y a través de los libros que envió desde Ginebra".⁶

Trabajar con elementos visuales que se relacionan con los problemas y contradicciones en la situación / realidad de las personas aprendices - lo que Freire llama "imágenes generadoras - y decodificarlos colectivamente como grupo es la base de los "círculos culturales" que propuso para la alfabetización y el desarrollo de la conciencia crítica (concientización) en los años 60 en Brasil. Su enfoque, esbozado en detalle en la temprana *Educação Como Prática da Liberdade* (La educación como la práctica de la libertad)⁷ y en el tercer capítulo de "Pedagogía del oprimido"⁸ implica varias etapas de "decodificación" y "codificación". Se inicia con una investigación realizada en colaboración con personas de la zona donde se va a desarrollar la actividad educativa. La investigación colaborativa se dedica a identificar "temas generadores" que caracterizan la realidad social del grupo. A través de varias etapas de análisis y discusión con las personas co-investigadoras locales, estas imágenes se "codifican" en representaciones: visuales, auditivas o mixtas (aunque en los proyectos descritos de Freire utilizó imágenes principalmente). Estas codificaciones de la realidad social son discutidas en el círculo de la cultura - el formato ideado por Freire para el aprendizaje en grupo-y "decodificadas" por el grupo.

Nombrando y

1 Zobl, Elke y Laila Huber: "Kritische Kunst-und Kulturvermittlung", *hacer arte, participar*. Consultado el 16 de agosto de 2018, <https://www.takingpart.at/kontext-1/kritische-kunst-und-kulturvermittlung/>.

2 Golding, Vivien. *Aprendizaje en las Fronteras del Museo: Identidad, Raza y Poder*. Farnham: Ashgate, 2009: 56.

3 Graham, Janna, Eva Forsman, Nina Suni et al. "Para-Sitios: Siguiendo los pasos de Freire." *Papeles de Cumma*, no. 12 (2015), consultado el 16 de agosto de 2018, <https://cummastudies.files.wordpress.com/2015/04/cumma-papers-121.pdf>.

4 Bennett, Bonita. "Educación en el centro del Museo del Distrito Seis." En *Curaduría Contemporánea y Educación Museística*, editado por Carmen Mörsch, Angeli Sachs y Thomas Sieber, 141-54. Bielefeld: Transcripción, 2017.

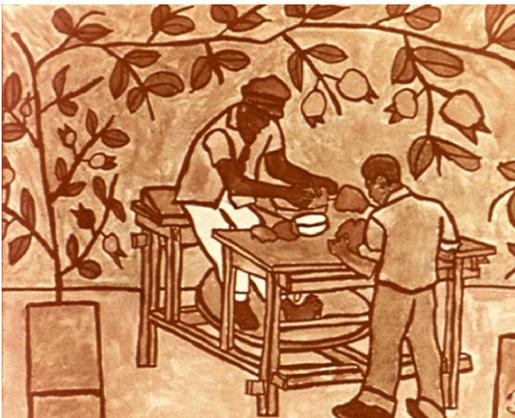
- 5 Rodrigo Montero, Javier, y Antonio Collados, eds. *Transductores: Pedagogías En Red y Prácticas Institucionales*. Granada: Centro José Guerrero, 2012: 158.
- 6 Barbosa, Ana Mae: "Paulo Freire e a Arte-Educação". En: *Paulo Freire: uma biobibliografia*, editado por Moacir Gadotti, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996: 637.
- 7 Freire, Paulo. *Educação Como Prática Da Liberdade*. Río de Janeiro: Paz eTerra, 1967. 8 Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. 30ª ed. Nueva York: Continuum, 2005

describiendo elementos dentro de la imagen y trabajando con las palabras divididas en sílabas para la alfabetización, las personas participantes también analizan su situación sociopolítica y las estructuras de opresión que viven. Es esta parte de la obra de Freire, la que más se acerca a un "método", el que se ha adoptado con mayor intensidad en los campos de la alfabetización y en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

De hecho, las críticas a los "enfoques pseudo-freireanos"⁹ en los que el "método" de alfabetización de Freire se ve privado de su carácter político y politizador se ha expresado desde la década de 1980. Kidd y Kumar critican en 1981 el "desarrollo y promoción de una teoría que opera bajo la cobertura de la terminología freireana y sirve a intereses materiales que son directamente antiéticos al objetivo de Freire de transformar las estructuras de opresión en el mundo".¹⁰ Hablando en el contexto alemán/suizo/austriaco, en los que revisé la literatura disponible, se podría decir: Mientras que en la alfabetización y el aprendizaje de idiomas el "método" se ha adoptado ampliamente, incluso a veces descuidando las implicaciones políticas, en el campo de la educación artística es la filosofía de la educación y la crítica de las instituciones educativas donde ha tenido el mayor impacto. Al mismo tiempo, se ha prestado poca atención a los escritos de Freire sobre el aprendizaje con imágenes en el campo de la educación artística.¹¹

¿Qué tiene que ver la propuesta de Freire de la "imagen generadora" y su decodificación con los métodos en la Educación Crítica de las Artes? ¿Podemos extraer algo del campo de la alfabetización, en el que Freire desarrolló su pedagogía, para la Educación Crítica de las Artes actual? ¿Y pueden los antecedentes en el trabajo con la representación de las artes contribuir a un análisis crítico del enfoque de Freire y sus adaptaciones?

Al discutir estas preguntas en los talleres que tuvimos como parte de entrelazar relatos/ historias, descubrimos que la conexión entre el método de alfabetización de Freire y la educación artística crítica no solo carecía de atención, sino también de paradoja. Mi opinión sobre esta paradoja sería: Si bien los pensamientos de Freire sobre la decodificación de imágenes como una forma de comprender las relaciones sociales y situarse críticamente en el mundo expresan gran parte de lo que intento hacer con los grupos en la educación artística, las imágenes que usó parecen apuntar más a las contradicciones de tal esfuerzo que a sus éxitos.



En qué medida consiste la "conciencia crítica" que el educador quiere que alcancen los participantes

⁹ Kidd, Ross y Krishna Kumar. "Cooptar a Freire. Un Análisis Crítico de la Educación de Adultos Pseudofreireana." *Semanario Económico y Político*, no. 3-10 de enero (1981): 27-36.

¹⁰ Ibid: 28.

¹¹ Las propuestas basadas en las imágenes generadoras de Freire en el campo cultural que conozco (en los países de habla alemana) no provienen de educadores de arte específicamente, sino de maestros de secundaria general (ver Schroeder, Joachim. "Bilder Bilden. Oder: Wie Aus Einem Kupferstich Eine Codierung Wird." En *Befreiung Und Menschlichkeit*. Texte Zu Paulo Freire, editado por Joachim Dabisch y Heinz Schulze, 181-92. München: AG SPAK, 1991) o de científicos sociales (véase Brandner, Vera. "Die Bilder Der Anderen Erforschen. Bildarbeit Generativo: Das Praxis Fotografischer Potenzial Transformativa en Situationen Kultureller Diferencias." Tesis Doctoral, Universität Lüneburg, 2017, consultado el 16 de agosto de 2018, http://opus.uni-lueneburg.de/opus3/frontdoor.¿php?source_opus=14491&la=en

de ideas que el educador/a ya conoce de antemano y solo quiere que asuman las personas participantes? ¿Qué dice la selección de imágenes, su estilo y lenguaje pictórico sobre la persona educadora y sus suposiciones sobre el grupo de participantes?

La imagen de arriba es de la serie inicial de pinturas para las campañas brasileñas de alfabetización de Francisco Brennand. Freire cita ejemplos de emancipación en los círculos culturales: "Hago zapatos", informa que dijo un participante, "pero ahora descubro que tengo el mismo valor que un médico que hace libros". Otro participante es citado diciendo "A través del trabajo transformo el mundo".¹² La imagen muestra alfareros trabajando. El texto en la serie de imágenes¹³ en "Educación como práctica de la libertad" detalla que comprender la diferencia entre "naturaleza" y "cultura", cómo los humanos transforman su entorno natural, es el propósito de trabajar con las imágenes, como un paso importante hacia la conciencia de la propia agencia. Ahora bien, esta es exactamente la lectura que desarrollan los participantes a quienes cita Freire, pero ¿qué pasa con otras posibles lecturas de las imágenes? Ya en 1973, un grupo de trabajadores, inmigrantes italianos y sus pares alemanes en Frankfurt am Main, habiendo experimentado con el enfoque de Freire, critican que las imágenes generadoras decodifican la realidad *para* las personas participantes, siendo la acción en el círculo de cultura solo una repetición de un análisis que ya ha llegado a sus conclusiones de antemano. "El alumno solo reflexiona mediado por la profesora/profesor", escriben, "se observa a sí mismo en el espejo; asiste al reflejo. Y de nuevo, él es solo público y no actor, como afirma Freire".¹⁴ Afirman que el enfoque de Freire conduce una vez más a una posición pasiva del estudiante.

Sin embargo, sería un error descartar la imagen de arriba como mera ilustración de un mensaje dado. Un tema (y la imagen del mismo) para Freire es *generador* porque se desarrolla en interacción con las (futuras) personas participantes de la acción educativa y permite a los grupos de participantes reconocerse en una situación y hablar sobre su percepción del mundo. Freire dice claramente: "No puedo pensar por los demás o sin los demás, ni los demás pueden pensar por mí",¹⁵ y describe el proceso de decodificación en los círculos culturales como un "flujo y reflujo" entre situaciones concretas y lo abstracto, un proceso iterativo de describir y analizar críticamente la realidad. De hecho, sus escritos hacen que las imágenes aparezcan solo como una instancia de un proceso, que trata principalmente sobre el grupo descubriendo sus propios temas generadores: "En todas las etapas de decodificación, las personas exteriorizan su visión del mundo. Y en la forma en que piensan y enfrentan el mundo, de manera fatalista, dinámica o estática, se pueden encontrar sus temas generadores".¹⁶ Que los participantes se encuentren a sí mismos como agentes en el mundo a través de estas imágenes, entonces, no sería un "mensaje" definido por una maestra o maestro, sino que conduciría al hecho de que los temas e imágenes surgen de una coinvestigación significativa con personas que viven en el área y circunstancias que dan contexto a la acción educativa. Aun así, existe una clara tensión entre una lectura deseada de las imágenes que implica conciencia crítica, tal como Freire la imagina para los grupos de estudiantes, y la imagen que se basa en las expresiones de las visiones del mundo por parte del grupo de estudiantes. ¿Se debe el hecho de que las imágenes sean abiertamente simples a que solo es posible integrar ambos objetivos si las imágenes generadoras son realmente "reducciones" (un término que Freire usa a menudo para describir las imágenes) de una realidad más compleja? En caso afirmativo, ¿es realmente útil la reducción de la complejidad para lograr una comprensión crítica de la realidad que es necesariamente compleja?

El estilo de pintura de Francisco Brennand agrega otra capa de contradicciones. ¿No habla el estilo, la reducción e integración de elementos folclóricos, más bien de tradiciones de imaginarios artísticos de la vida campesina que de cómo los campesinos elegirían representar su realidad vivida? La relación con la "realidad" es clave para la comprensión de Freire de la codificación y decodificación de imágenes, tanto en el sentido de las situaciones cotidianas como en el sentido de una comprensión de lo económico, político y los mecanismos sociales que intervienen en estos. El hecho de que el lenguaje pictórico sea un "código" en sí mismo, no recibe atención en sus escritos.

Pintura del pintor brasileño Francisco Brennand para Alfabetización, 1963, en línea en <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/656>, consultado el 5 de enero de 2018.

12 Freire, Paulo: Educación, práctica de la libertad. La educación como práctica de la libertad, Buenos Aires: siglo veintiuno, 2004 [primera edición portuguesa: 1967], 103f.

13 En su segunda versión por Vicente Abreu.

14 Autorenkollektiv Autonomie der Arbeiterklasse und Sprachverwirrung. "Autonomie Der Arbeiterklasse Und Sprachverwirrung. ¿Deine Sprache, Meine Sprache, Unsere Sprache?" *Ästhetik & Kommunikation*, núm. 11 (1973), pág. 53.

15 Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. 30ª ed. Nueva York: Continuum, 2005, capítulo 3.

16 Ibid.

Sin embargo, crea una relación ambigua con su teoría. Lo que Freire quiere que adquieran las personas participantes es crítico, y esto significa para él la comprensión *racional* de su realidad: comprender las causas de la opresión de uno y los mecanismos detrás de ella conduciría a la capacidad de actuar en interés propio. Esto significa superar lo que él denomina concepciones "mágicas" del mundo, que ve para cimentar el status quo porque ubican la razón de las cosas más allá de la influencia humana. El hecho de que esta idea de emancipación esté muy relacionada con la racionalidad de la Ilustración europea y que, en efecto, pueda ser más colonial que liberadora, se discute en la Unidad de Aprendizaje de los grupos de trabajo de Quito y Cuernavaca sobre la base de experiencias en la región andina. Pero volviendo a la imagen de Brennan: si bien el tema que Freire quiere que discutan el grupo de estudiantes es la división entre "naturaleza" y "cultura", y la conciencia crítica que él imagina se basa en el análisis racional de la realidad del grupo, la imagen no parece prestar en su totalidad a tal análisis "racional". De hecho, la naturaleza representada, el árbol alrededor de la imagen, contrarresta la racionalidad al crecer a partir de dos raíces (en dos macetas, por lo que son más cultura que naturaleza). ¿La cosmovisión "mágica" que Freire desea superar, vuelve a ingresar a la situación educativa a través de los adornos folclóricos de Brennan?

Las tensiones descritas de una decodificación crítica de imágenes, tanto la cuestión de quién es la decodificación crítica - la de la persona participante o la de la facilitadora - como el punto de que las imágenes resisten a las "lecturas" unidimensionales, se extienden más allá del caso histórico de los cursos de alfabetización de Freire. Señalan preguntas que me hago en mi práctica como educadora de arte: ¿cuáles son mis proyecciones sobre la "realidad" de las participantes que me hacen elegir una obra de arte para discutir? ¿Qué veo como "crítico" en la decodificación de obras de arte y qué reconozco como tal cuando trabajo con un grupo? Las imágenes de las campañas históricas de alfabetización pueden ser un punto de partida para la reflexión sobre los ideales emancipatorios en la educación artística y sus contradicciones.

La acción / reflexión que se propone en las siguientes páginas es para trabajar estas preguntas involucrando imágenes en recursos de aprendizaje basados en el enfoque de Freire. La suposición es que para resolver conexiones y tensiones entre la Educación Artística Crítica y un uso emancipador de la lectura de imágenes como proponía Freire, tiene sentido trabajar desde lo visual; analizar y pensar las imágenes. Las imágenes en sí mismas pueden revelar más sobre el método para el que fueron creadas que leer textos descriptivos sobre la metodología. Estas páginas invitan a hacer una excursión al campo de la alfabetización y trabajar con imágenes de recursos didácticos históricos, tanto los empleados por Freire como los del pueblo trabajó directamente con él y con otros que adaptaron su enfoque. Espero que trabajar con estas imágenes y los textos breves que las acompañan sobre imágenes generadoras, codificación y decodificación, aplicaciones y críticas del enfoque metodológico, pueda generar una investigación productiva para las educadoras de arte sobre cómo volver a implicarse críticamente con el concepto de Freire de la "imagen generativa".

La colección de imágenes para trabajar incluye las ilustraciones de las campañas de alfabetización originales en Brasil (Brennan, Abreu); imágenes del material de alfabetización del IDAC en Guinea-Bisáu; e imágenes de material en el contexto de habla alemana. Espero una futura extensión del material y agradezco las sugerencias de recursos didácticos para incluir.

ACCIÓN / REFLEXIÓN: PENSAR CON TIJERAS

Material necesario

- Impresiones de las imágenes y textos (Recurso 1: Imágenes generadoras; Recurso 2: Lecturas)
- Tijeras y Cortador
- Papel en blanco en diferentes colores
- Cinta
- Bolígrafos y rotuladores en diferentes colores
- Típex para "borrar" partes de una imagen
- Pegamento
- Agregue cualquier otra cosa que tenga disponible para manualidades y retoques, como cuerdas, película plástica, tela, calcomanías, ...

Acción / reflexión

Pensar con tijeras es posible para trabajar solo o en grupo (aunque es más interesante y divertido en grupo). El tiempo mínimo es de 2 horas. Debe hacerse después de leer el texto introductorio (o proporcionar la información allí dada) y, si es necesario, obtener algunos conocimientos introductorios sobre el trabajo de Freire (ver → Unidad de aprendizaje-Zurich / Ginebra -*Retomando a Freire Paulo y Elza Freire en Ginebra*). Las "lecturas" recopiladas en el Recurso 2 brindan diferentes perspectivas sobre el enfoque de trabajar con "imágenes generativas", tanto para conducir a una comprensión más concreta, como para reflejar críticamente sus deficiencias.

Coloque las impresiones y los materiales en el espacio. Comience eligiendo una imagen en la que pensar. No te tomes demasiado tiempo para elegir. Piensa en lo que ves en la imagen aplicando tus tijeras y otras herramientas.

Puede desarmar la imagen, volver a componerla, agregarle partes y capas, escribir en ella o eliminar elementos con típex. Diríjase a las "Lecturas" y elija una o varias de ellas si siente que necesita alguna información para continuar (si se siente completamente atraído, tiene sentido en algún momento tomarse un descanso y leer). La pregunta básica es:

¿CÓMO PUEDE HACER QUE SU DECODIFICACIÓN Y RECODIFICACIÓN SEAN VISIBLES EN LA PROPIA IMAGEN?

Las siguientes preguntas pueden servir de guía:

- ▶ ¿Cómo decodificas la imagen? Como espectadora involuntaria (la mayoría de las "imágenes generadoras" probablemente se han hecho durante un tiempo y un contexto que no es el suyo), ¿cómo lo ve como una codificación o una "imagen generativa" para la discusión sobre las relaciones sociales y las lecturas del "mundo"?
- ▶ ¿Qué "códigos" contiene la imagen aparte de los que podrían ser intencionados y útiles? ¿Cómo influyen la forma y el estilo en el significado?
- ▶ ¿Dónde tropiezas? ¿Ves ambivalencias, contradicciones, fricciones? ¿Puedes pensar en lecturas alternativas e improbables de la imagen?

Cuando trabajes en grupo, cierra la actividad con una primera ronda de reflexión consistente en mirar el trabajo del otro, explicando no tanto el resultado final que se ve en la imagen, sino lo que descubriste mientras lo hacías.

Para la segunda ronda de reflexión, tan pronto como termine de ver todas las imágenes, guarde las imágenes intervenidas. Piensa y habla sobre la pregunta: ¿Qué tiene que ver el enfoque de Freire de decodificar "imágenes generadoras" con lo que haces como educadora de arte? ¿Tuviste experiencias de estudiantes que comprendieron algo sobre ellas/ellos y el mundo en el que viven al analizar una imagen juntas? En caso afirmativo, ¿Cómo procedió como persona facilitadora? ¿Tiene críticas al enfoque de Freire? ¿Ve similitudes con el enfoque de Freire? ¿Tiene críticas a su enfoque?

RECURSO 1: IMÁGENES GENERADORAS

A

Estas imágenes (ejemplos de una serie más grande) fueron realizadas por el pintor brasileño Francisco Brennand para la alfabetización en 1963. A partir de las experiencias iniciales con el enfoque de Freire y las codificaciones elaboradas en la Campaña de Alfabetización en Angicos (Estado de Rio Grande do Norte) en 1963, Brennand diseñó las imágenes para el Programa Nacional de Alfabetización, que se implementaría en todo el país, pero fue interrumpido en 1964 cuando se produjo un golpe militar y el Programa de Alfabetización fue denunciado como subversivo. Las imágenes de Brennand fueron confiscadas. El eje central de la serie de imágenes es el "concepto antropológico de cultura", cultura significa que las personas transforman el mundo que las rodea a través de su trabajo y acciones.

B

Estas imágenes son reinterpretaciones de la serie de Brennan (A) del artista brasileño Vicente Abreu. Fueron comisionados para sustituir la serie de Brennan, y publicados en " Educação como prática da Liberdade "(1967).

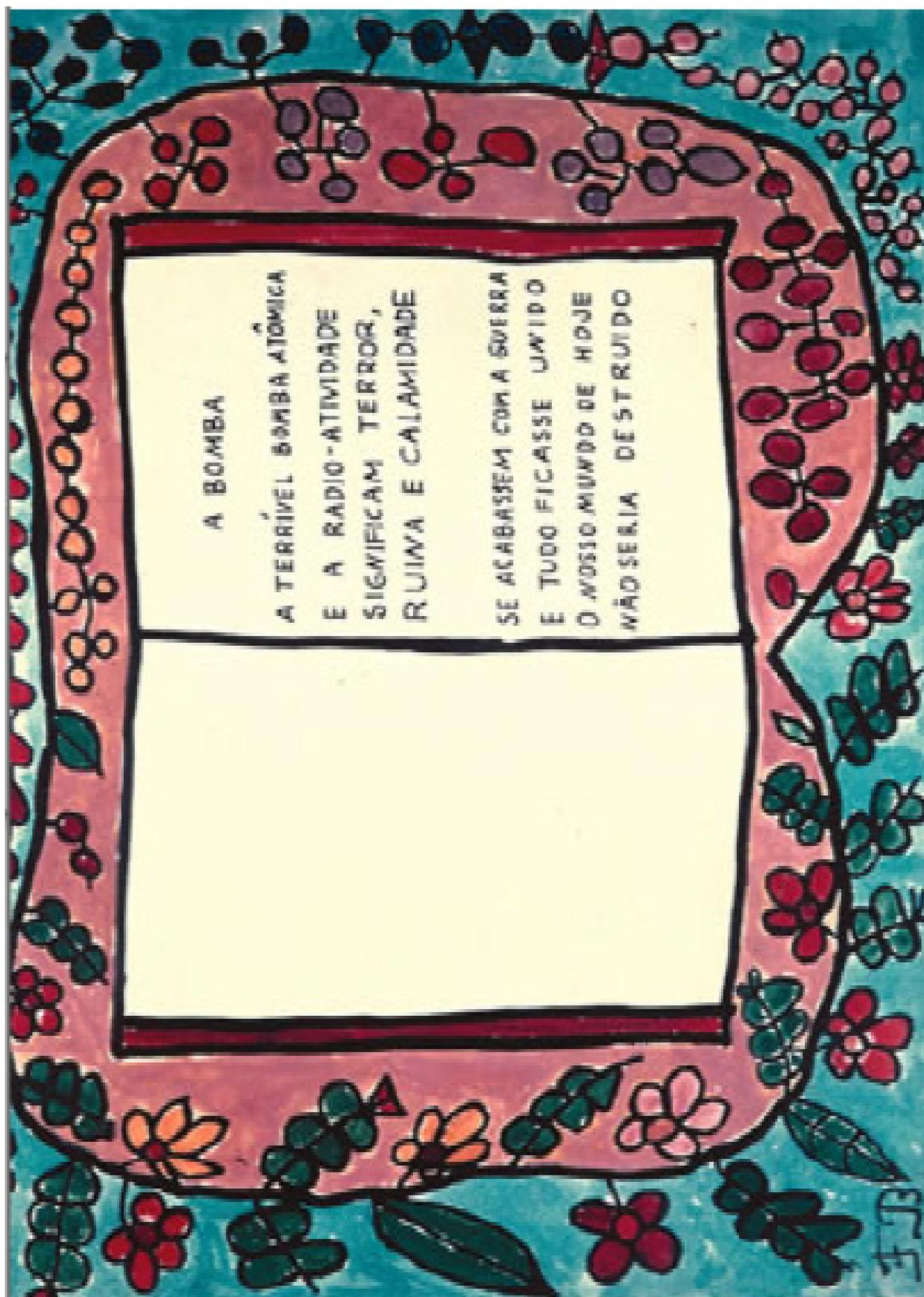
→ Freire, Paulo. Educação Como Prática Da Liberdade. Río de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Incluye las imágenes y textos que las acompañan en el apéndice. En portugués (consulte más recursos en línea, pág. 44)

→ Freire, Paulo. "Apéndice". En L'éducation: pratique de la liberté. París: Éditions du Cerf, 1971. Apéndice con las imágenes y los textos adjuntos de la edición francesa (ver más recursos en línea, pág. 44)









Guache do artista plástico pernambucano Francisco Brennand, traz mensagem sobre o imperativo da paz no planeta para impedir a sua destruição, representando o pensamento freireano.



C

Estas imágenes fueron creadas por el IDAC (Instituto de Acción Cultural) con sede en Ginebra y del que Freire era miembro, en el transcurso de su colaboración con el Ministerio de Educación de Guinea-Bisáu a partir de 1976. Por invitación de Mario Cabral, ministro de Educación, el IDAC colaboró con educadores y políticos en la recién independizada Guinea-Bisáu sobre los cimientos de un nuevo sistema educativo y en el desarrollo de recursos de aprendizaje. Las imágenes (extractos de una serie más grande) se crearon como "codificaciones" para discutir la historia y el futuro de la educación en el país con educadores y miembros de la comunidad. Fueron publicados en el IDAC-Documento 18, "Guinea-Bisáu 1979: Apprendre pour vivre mieux".

→ Institut d'action culturelle IDAC. Guinée Bissau 1979: Aprender a Vivir Mejor. Documento IDAC 18. Ginebra, 1979. En portugués (consulte más recursos en línea, pág. 44)









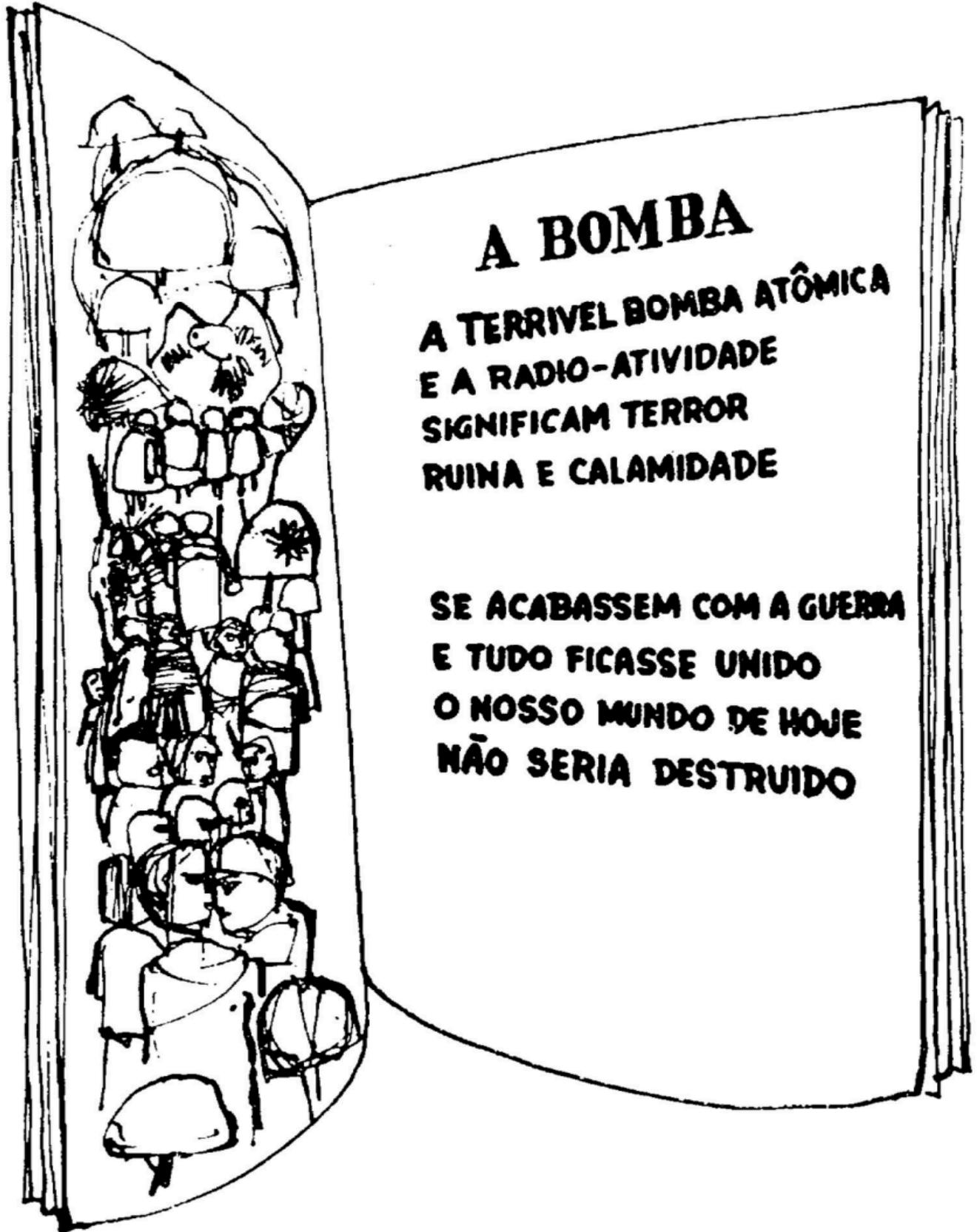








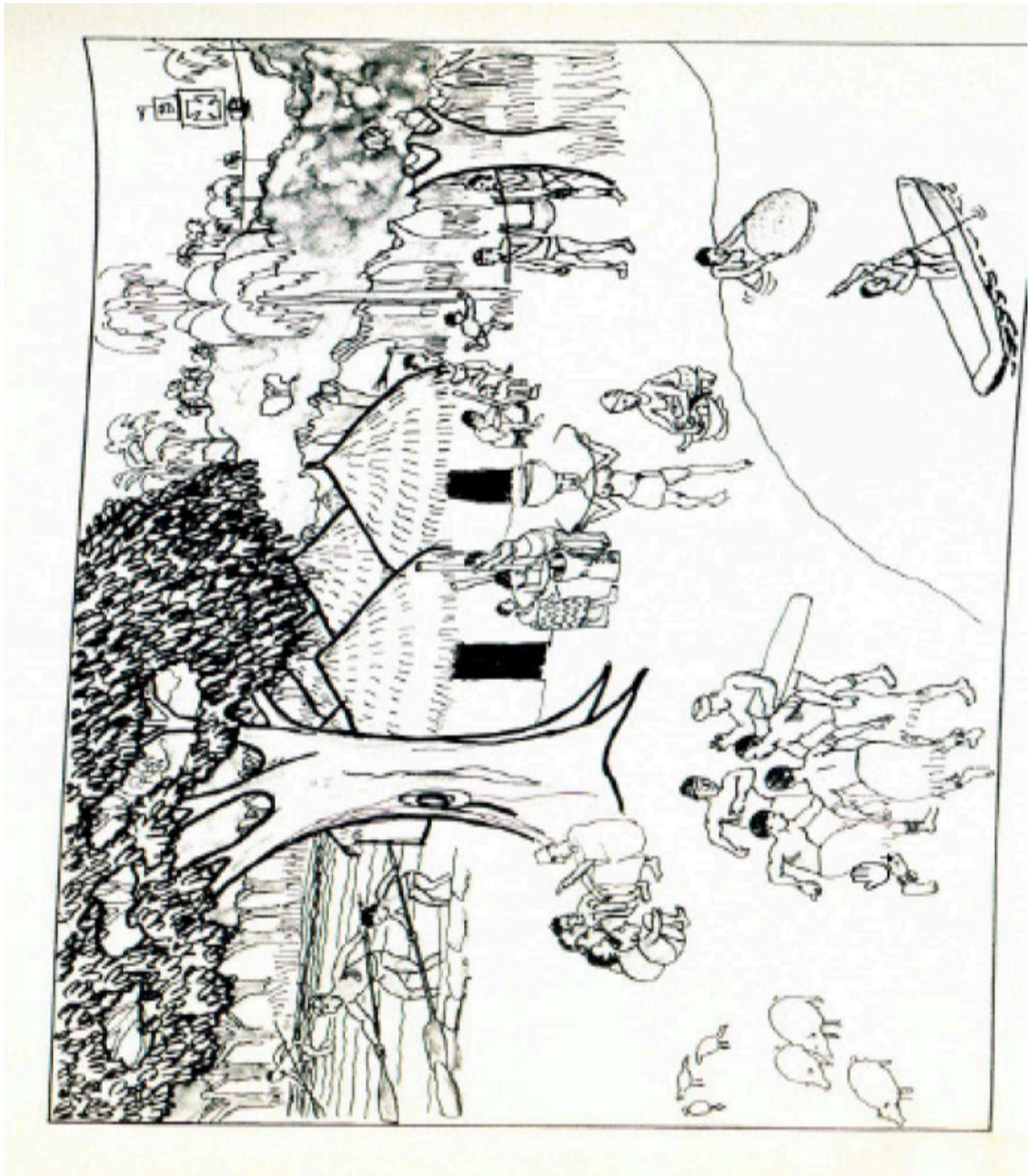




D

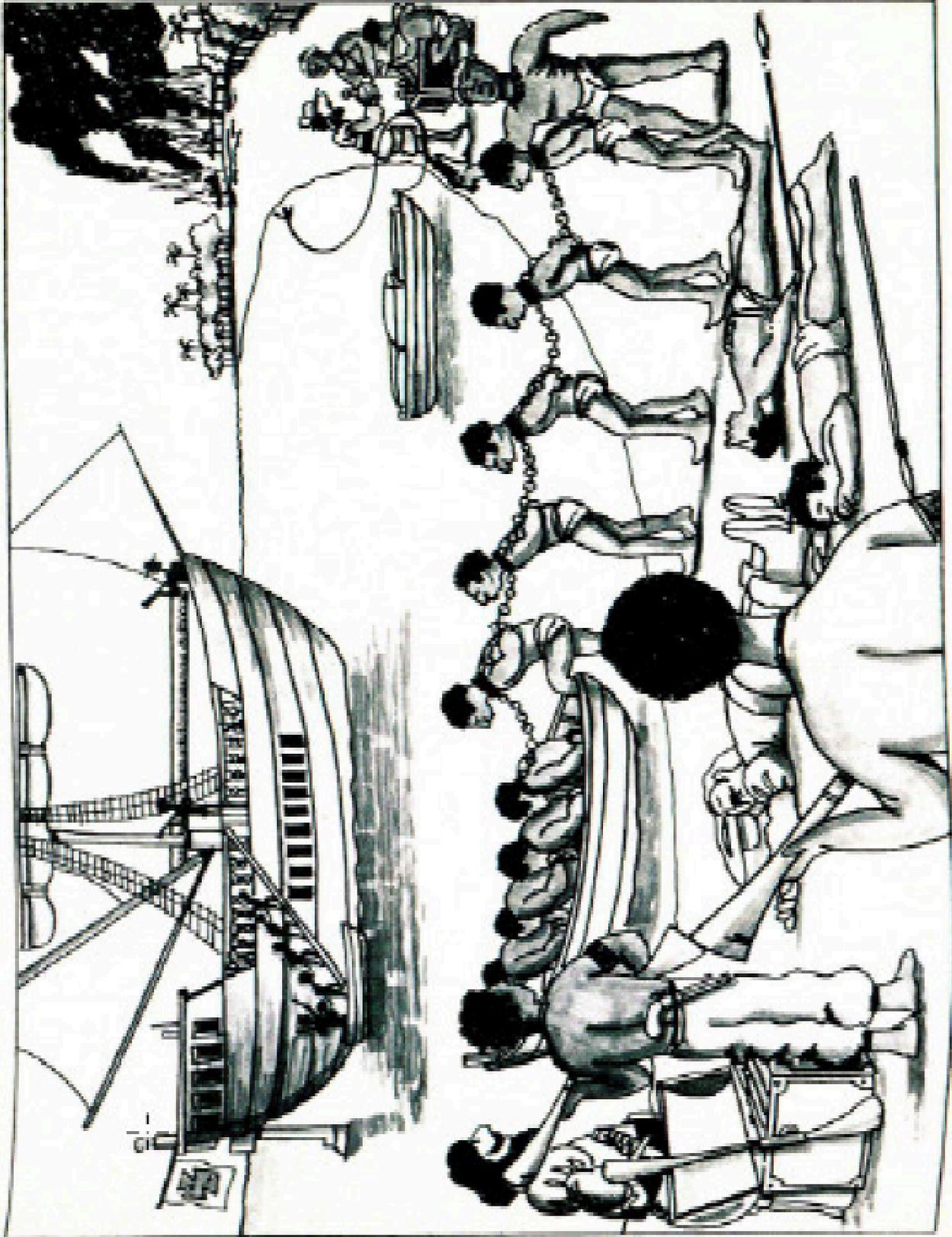
Extracto de un cómic dibujado por Claudius Ceccon, dibujante brasileño que, al igual que Freire, estuvo exiliado en Ginebra en la década de 1970 y también miembro del equipo del IDAC (Instituto de Acción Cultural). El cómic fue desarrollado como parte del proyecto educativo en colaboración con el gobierno de Guinea-Bisáu (ver C). También disponible en formato de película (presentado como cómic para su publicación), el recurso estaba destinado a la preparación de moderadores para un programa de alfabetización (los destinatarios eran futuros moderadores / facilitadores del programa). Fue publicado en el IDAC-documento 11: "Guinea-Bisáu: Reinventer l'education", 1976.

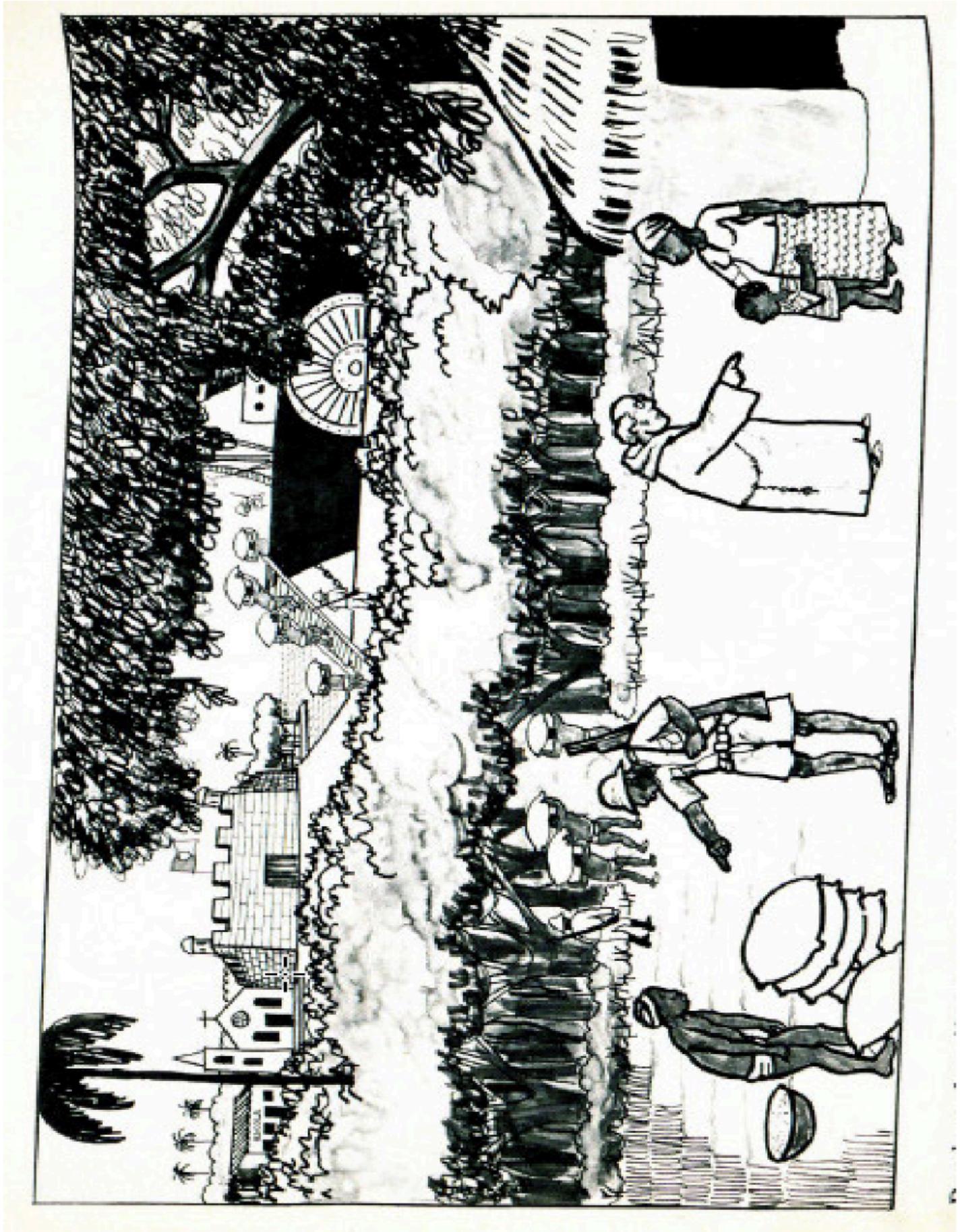
→ Institut d'action culturelle IDAC. Guinea Bissau: Reinventando la educación. Documento IDAC 11. Ginebra, 1976. En francés, con el cómic completo (ver más recursos en línea, pág. 44)

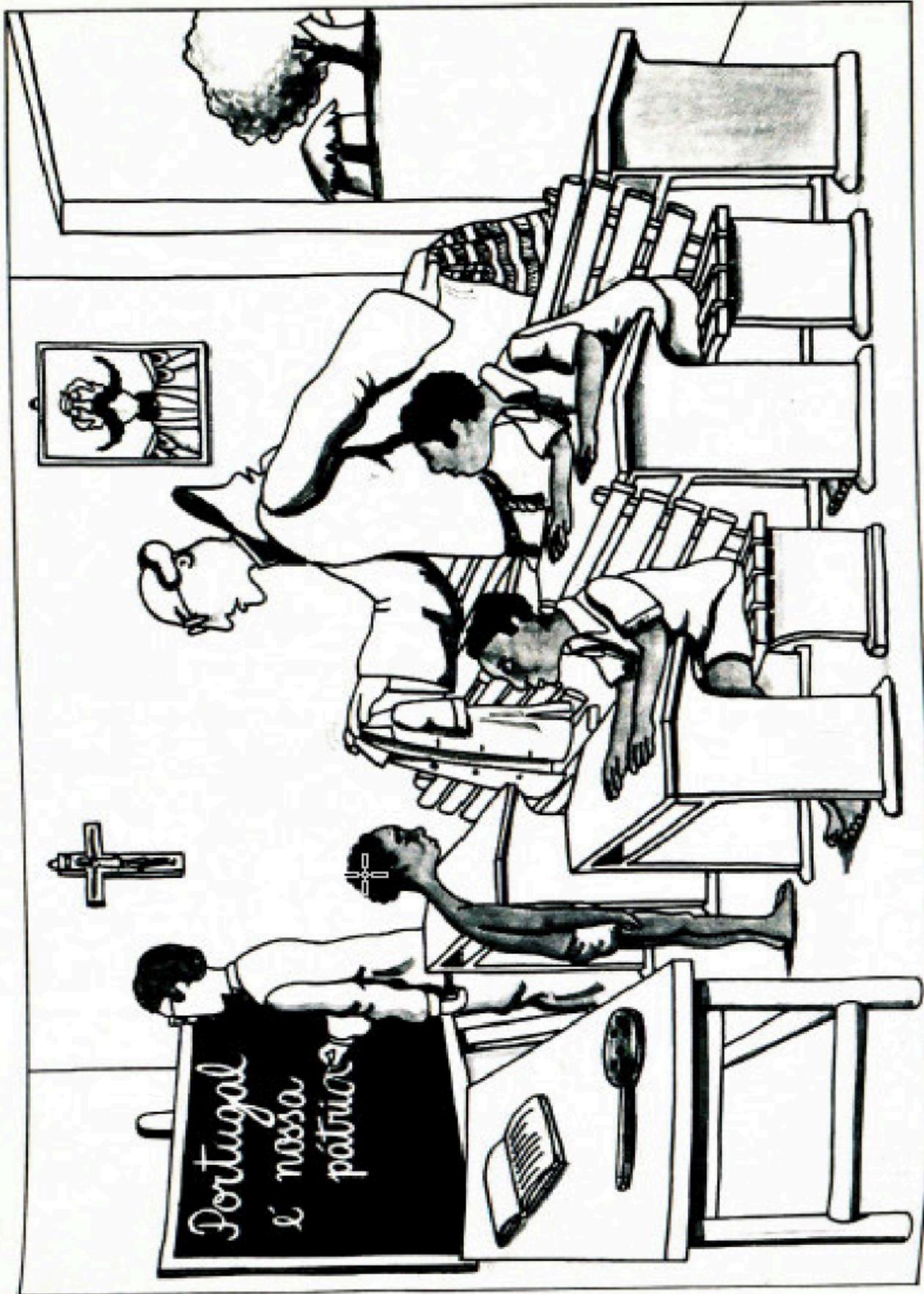




LUTA



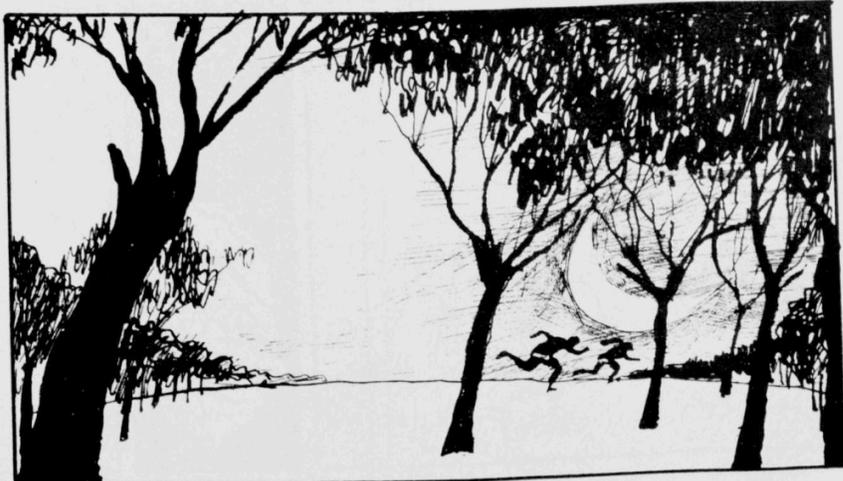
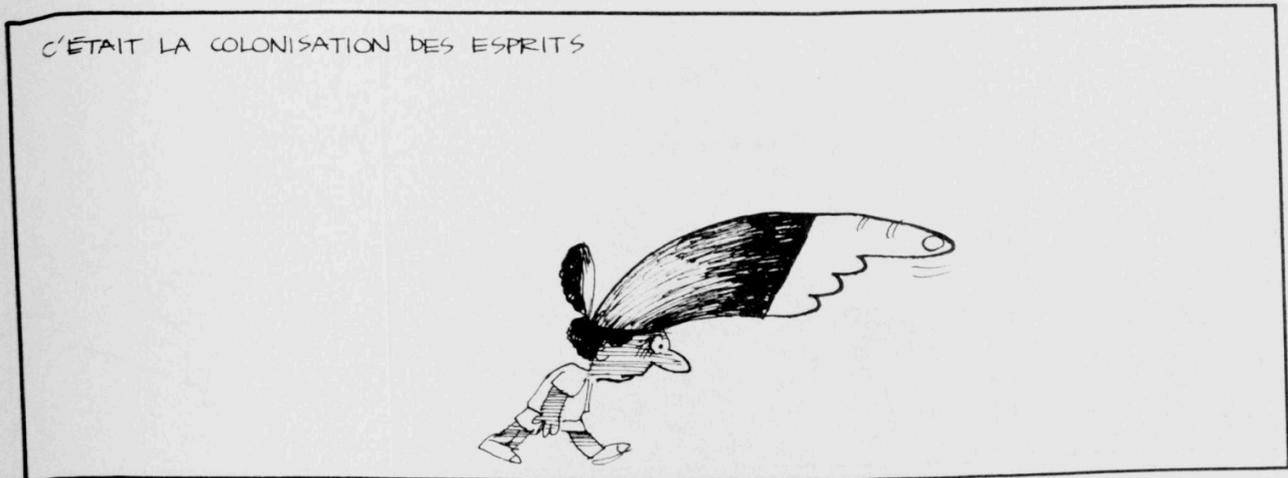
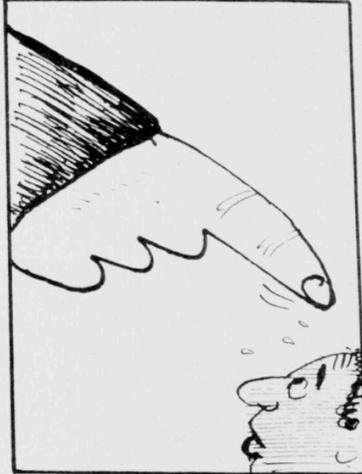
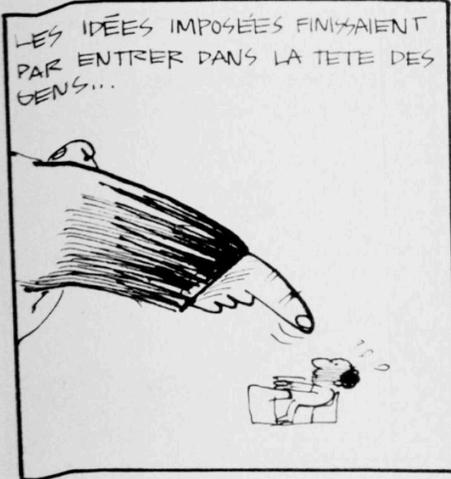




E

Joachim Schroeder, profesor en Alemania, en un texto de 1991 presenta su práctica basada en el enfoque de Freire (ver Lecturas). Para trabajar con estudiantes de secundaria, elige obras de arte históricas como "codificaciones" de temas generativos que considera relevantes para el grupo de estudiantes. Las obras de aquí son dos ejemplos.

→ Schroeder, Joachim. "Bilder Bilden. Oder: Wie Aus Einem Kupferstich Eine Codierung Wird." In *Befreiung Und Menschlichkeit. Texte Zu Paulo Freire*, editado por Joachim Dabisch y Heinz Schulze, 181-92. Múnich: AG SPAK, 1991. En alemán, y extracto traducido del texto (consulte más recursos en línea, pág. 44)



F

Imagen del Documento 21 de IDAC, sobre "Feminin pluriel (I). L'éducation des femmes". No se describe directamente como una "imagen generativa" para una campaña en particular, pero acompaña a un artículo sobre la educación de las mujeres.



"An demselbigen Ort wurde Kolumbus von dem Kaziken ganz freundlich und herzlich aufgenommen; und als sie beide einander mit Geschenken und Gaben verehrten, haben sie Bündnis der zukünftigen Freundschaft miteinander gemacht und bestätigt: Es verehrte und begabte Kolumbus den König mit Hemden, Hüten, Messern, Spiegeln und dergleichen; hingegen verehrte und schenkte der Kazike dem Kolumbus einen großen und schweren Klumpen Goldes"

Abb. 1: Theodor de Bry: Das Vierdte Buch Von der neuwen Welt, Tafel IX, Frankfurt 1594 (Quelle: Landung von Columbus. In: T. de Bry, Grands Voyages. Frankfurt/M., 1594 [British Museum])

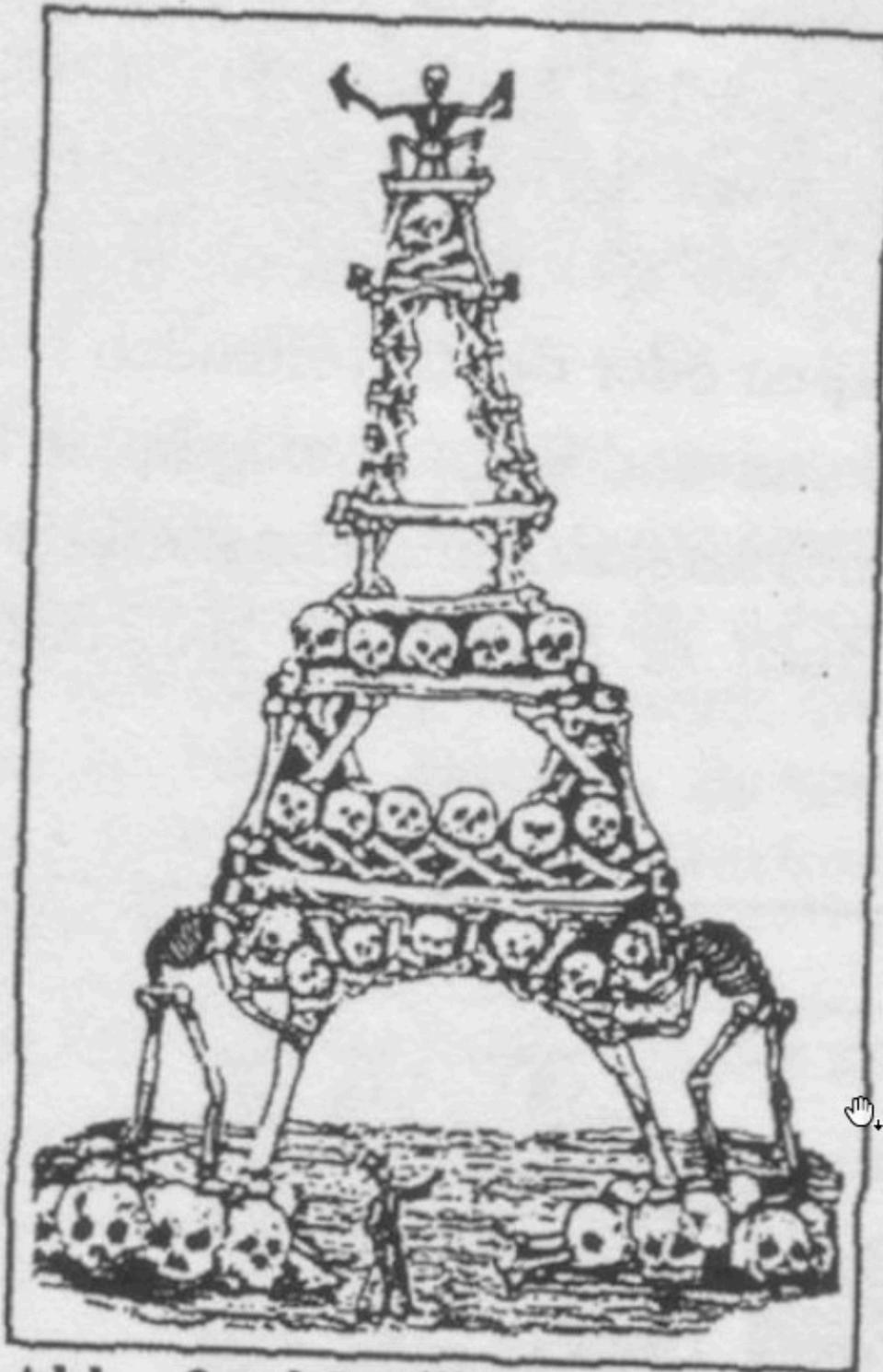


Abb. 2c Manilla, Eifelturm-
Calavera; um 1900

RECURSO 2: LECTURAS

Freire, Paulo: Educación, práctica de la libertad

La educación como práctica de la libertad, Buenos Aires: siglo veintiuno, 2004 [primera edición portuguesa: 1967], S. 103f.

[traducido de la edición española por N. L.]

En "Educación, práctica de la libertad", Freire describe su enfoque para desarrollar y llevar a cabo cursos de alfabetización y concientización (desarrollo de la conciencia crítica) en forma de "Círculos Culturales" a nivel metodológico. Trabajar con codificaciones sobre "temas generativos" juega un papel clave en el método. Para la preparación de la acción, un equipo multidisciplinar realiza una investigación para identificar los temas generativos, en colaboración con personas coinvestigadoras del área donde se llevarán a cabo los cursos. Los temas generativos son temas que condensan los problemas de la realidad social y política de los educandos. El equipo y las personas coinvestigadoras, a partir de los resultados de su investigación, producen "codificaciones", que pueden ser imágenes, material audiovisual, etc., que luego se utilizan para la discusión en los Círculos Culturales con estudiantes. El objetivo de este enfoque es que decodificando estas situaciones, que conectan lo concreto y lo abstracto, el grupo de estudiantes adquiere una comprensión crítica de su realidad, con miras a organizarse y luchar por el cambio. En el pasaje siguiente, Freire describe el uso de codificaciones en torno al concepto de cultura (véanse las imágenes A y B).

Para introducir el concepto de cultura, gnoseológica y antropológicamente, "redujimos" este concepto a sus rastros y trazos fundamentales, en once situaciones existenciales "codificadas" que desafían a los grupos y posibilitan su comprensión a través de la "decodificación". Francisco Brennand, figura clave de la pintura brasileña actual, pintó estas situaciones, creando así una perfecta integración de la educación y el arte.

La primera situación provoca la curiosidad de la persona analfabeta, quien-para usar una expresión de un escritor amigo del autor [Freire] - "desaprovechando el tiempo, inicia su entrada en el tiempo" (Odilon Ribeiro Coutinho). Sorprende ver cómo comienzan y se desarrollan los debates y observar la curiosidad de las personas participantes respondiendo a los problemas que se presentan en la situación. Cada imagen contiene un cierto número de elementos para que el grupo de estudiantes los decodifiquen con la ayuda del coordinador de la discusión.

Tan pronto como los debates en torno a las situaciones codificadas - con elementos "x" - se vuelven más intensos y las personas participantes responden de diversas maneras a las situaciones que los desafían, el grupo de estudiantes comienzan a crear un "círculo" que se vuelve más dinámico cuanto más se responde a la realidad existencial de los grupos y a la información compartida y observada.

Muchos de ellos en las discusiones, cuando entienden el concepto antropológico de cultura, alegremente y con fe, afirman que no se les ha mostrado "nada nuevo, sino solo refrescado la memoria". "Hago zapatos", dijo uno, "pero ahora descubro que tengo el mismo valor que un médico que hace libros". [...] "Ahora sé que soy culto [conocedor, educado, sabio]", afirmó enérgicamente un anciano agricultor. Preguntándole por qué sabía que respondía con la misma fuerza: "Porque trabajo, y a través del trabajo transformo el mundo".

→ Freire, Paulo. Educação Como Prática Da Liberdade. Río de Janeiro: Paz e Terra, 1967. En portugués. (consulte más recursos en línea, pág. 44)



Schroeder, Joachim: Las imágenes educan. O: Cómo un grabado en cobre se convierte en una codificación.

En *Befreiung Und Menschlichkeit. Texte zu Paulo Freire*, editado por Joachim Dabisch y Heinz Schulze. München: AG SPAK, 1991: 181f.

Joachim Schroeder, profesor en Alemania, en un texto de 1991 presenta su práctica basada en el enfoque de Freire (ver Lecturas). Para trabajar con estudiantes de secundaria, elige obras de arte históricas como "codificaciones" de temas generativos que considera relevantes para el grupo de estudiantes.

Existentele Themen, die sowohl die individuellen und subjektiven Erfahrungen der Schüler als auch die dahinterstehenden gesellschaftlichen Zusammenhänge und Probleme umfassen, sind es immer wert, im Unterricht aufgegriffen, sichtbar gemacht und reflektiert zu werden. Natürlich gibt es viele Möglichkeiten, wie solche Themen im Unterricht rekonstruiert und repräsentiert werden können. Letztendlich handelt es sich darum, eine geeignete 'Codierung' zu finden oder zu entwickeln, durch die Schüler ihren Zugang zum Thema finden können. Der von dem brasilianischen Pädagogen Paulo Freire geprägte Begriff der Codierung meint nun allerdings nicht, einen pfiffigen Einstieg ins Thema zu finden, einen Impuls zu setzen oder durch geeignetes Material die Schüler zu motivieren. Eine Codierung umfasst mehr: Sie enthält die gegenwärtigen, konkreten Erfahrungen der Schüler und macht sie zum Gegenstand des Lernens; sie greift subjektiv erfahrbare aktuelle gesellschaftliche Probleme auf und versucht, deren Widersprüche und Zusammenhänge sichtbar zu machen; sie 'benennt' Probleme und verschlüsselt sie gleichzeitig, denn im Prozess der Entschlüsselung, dem 'Decodierungsprozess', der Analyse und Reflexion der Codierung, erfolgt der eigentliche Lernprozess; sie versucht die konkrete Wirklichkeit so zu repräsentieren, dass ihre Verknüpfung mit der eigenen Erfahrung sowie die Verknüpfung mit gesellschaftlichen Problemen sichtbar wird (vgl. Freire, 1973, S. 79ff).

Codierungen können selbst hergestellt werden, oder man verwendet vorgefertigtes Material. Codierungen können Texte sein, Rollenspiele, Musikstücke oder Bilder. In Lateinamerika werden meist Bilder verwendet oder comic-artige Heftchen; dies liegt vor allem daran, dass die oft analphabetische Bevölkerung mit Bildmaterial am besten arbeiten kann. Auch Schüler können über Bilder oft leichter Zugang zu Themen und Fragestellungen gewinnen: Bilder umgehen Leseprobleme, Bilder machen sichtbar, die Bildsprache ist internationaler. In diesem Beitrag soll nun vorgeführt werden, dass selbst 'hohe Kulturgüter - in diesem Fall ein Kupferstich der Spätrenaissance - als Codierungen eingesetzt werden können. Allerdings muss für den Schulgebrauch ein solches Kunstwerk erst zu einer Codierung werden, d. h. es muss für den Unterricht vorbereitet werden und es muss jenseits der üblichen Methodik verwendet werden. Als Codierung verwendet, kann das Kunstwerk nicht auf der kunstwissenschaftlichen oder kunsthistorischen Ebene abgehandelt werden, sondern es muss in konkreter gesellschaftlicher und schüler-biographischer Nähe vermittelt werden. Dass zur Vorbereitung der Codierung auch die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur gehört und die Entstehungsgeschichte und -zusammenhänge des Bildes erarbeitet werden müssen, wird nicht bestritten; im Unterricht muss aber das im Bild repräsentierte Problem und der Decodierungsprozess mit den Schülern im Vordergrund stehen, die Auseinandersetzung mit dem, was die Schüler sehen, assoziieren, benennen und entschlüsseln.

→ Schroeder, Joachim. "Bilder Bilden. Oder: Wie Aus Einem Kupferstich Eine Codierung Wird." In *Befreiung Und Menschlichkeit. Texte Zu Paulo Freire*, editado por Joachim Dabisch y Heinz Schulze, 181-92. München: AG SPAK, 1991. En alemán; y un extracto traducido más extenso del texto (consulte más recursos en línea, pág. 44)

Schroeder, Joachim (1991). "Bilder bilden. Oder: Wie aus einem Kupferstich eine Codierung wird" En: *Befreiung und Menschlichkeit. Texte zu Paulo Freire*. Editado por Joachim Dabisch y Heinz Schulze, Múnich: AG SPAK, 181-192

Los temas existenciales, que comprenden tanto las experiencias individuales y subjetivas de los estudiantes como las relaciones y problemas sociales detrás de ellos, siempre merecen ser abordados en clase; hacerlos visibles y reflexionar sobre ellos. Obviamente, hay muchas formas en las que tales temas pueden reconstruirse y representarse en clase. Por último, se trata de encontrar o desarrollar una "codificación" adecuada mediante la cual los estudiantes puedan encontrar su acceso al tema. El concepto de "codificación", tal como lo desarrolló el pedagogo brasileño Paulo Freire, ahora no se refiere a encontrar una introducción inteligente al tema, dar un impulso o motivar a los estudiantes a través del material adecuado. Una codificación es más que eso: contiene las experiencias actuales y concretas de los estudiantes y los convierte en objeto de aprendizaje; retoma problemas sociales experimentados subjetivamente y trata de abre sus contradicciones e interrelaciones; " nombra" problemas y los codifica al mismo tiempo, porque es el proceso de descodificación, de análisis y reflexión de la codificación, donde se produce adecuadamente el aprendizaje; intenta representar la realidad tangible de manera que se haga visible su conexión con la experiencia personal y con los problemas sociales (cf. Freire 1973, S. 79ss.)

Las codificaciones pueden producirse de nuevo, o se puede utilizar material existente. Las codificaciones pueden ser textos, juegos de rol, piezas musicales o imágenes. En América Latina, se utilizan principalmente imágenes o folletos tipo cómic. [...] Esta contribución quiere mostrar cómo incluso las obras de "alta cultura", en este caso un grabado en cobre de finales del renacimiento, pueden usarse como codificaciones. Sin embargo, para su uso en clase, la obra de arte todavía tiene que convertirse en una codificación, lo que significa que tiene que estar preparado para su uso en clase y tiene que usarse fuera de la metodología común. Si se usa como codificación, la obra de arte no puede tratarse a nivel del arte o la historia del arte, sino que debe mediar en el contexto social concreto y la proximidad a las biografías de los estudiantes. Esto no niega la necesidad de consultar literatura académica y estudiar la historia y los contextos de producción de la imagen. Pero en clase, el problema representado en la imagen y el proceso de decodificación con los estudiantes tiene que ocupar un lugar central; la discusión de lo que los estudiantes ven, asocian, nombran y decodifican.

Desde Peter Weiss, a más tardar, también se puede encontrar un enfoque activo y "discursivo de la apropiación" dentro de las discusiones en teoría del arte. El punto para él no es la contemplación apreciativa de una obra de arte ni la interpretación de la historia del arte, sino el incesante análisis y apropiación de las contradicciones en la obra de arte; no se trata de entender la imagen, sino de entender la situación y posición de cada una a través de la imagen.

→ Schroeder, Joachim. "Bilder Bilden. Oder: Wie Aus Einem Kupferstich Eine Codierung Wird." In *Befreiung Und Menschlichkeit. Texte Zu Paulo Freire*, editado por Joachim Dabisch y Heinz Schulze, 181-92. Múnich: AG SPAK, 1991. Para una consulta del texto en alemán más extenso, consulte más recursos en línea de la pág. 44)

Hall, Stuart: "Codificación, decodificación"

En el Lector de Estudios Culturales, editado por Simon During, 1993 [1973]: 95.

Stuart Hall, en su ensayo fundamental "Codificación, decodificación" de 1973, conceptualiza cómo se codifica y decodifica el significado con el ejemplo de la transmisión televisiva. Aunque no está directamente relacionado con los propósitos de Freire el hecho de trabajar con imágenes en cursos de alfabetización, para mí leer el texto de Stuart Hall, escrito aproximadamente en el mismo período que "Educación, práctica de la libertad" y usando la misma metáfora del "código", es útil para reflexionar sobre el método de Freire y las imágenes que produjo. Mientras que en los escritos de Freire se destaca la relación entre "codificación" (la imagen) y realidad social - los aprendices, decodificando la imagen, decodifican la realidad-Stuart Hall llama la atención sobre lo que hacen los diferentes "códigos" con el significado transmitido. El conocimiento del "código" - el lenguaje - se requiere para decodificar cuál era la representación pretendida de la realidad. En el pasaje a continuación, Hall destaca que no hay representación de la realidad sin que esté codificada en un "código" particular, y no universal, y que algunos de estos códigos están naturalizados, lo que significa que parecen "naturales" (ya no reconocibles como un lenguaje específico).

Dado que el discurso visual traduce un mundo tridimensional en planos bidimensionales, no puede, por supuesto, ser el referente o el concepto el que significa. ¡El perro de la película puede ladrar pero no morder! La realidad existe fuera del lenguaje, pero está constantemente mediada por y a través del lenguaje: y lo que podemos saber y decir tiene que producirse en y a través del discurso. El "conocimiento" discursivo no es el producto de la representación transparente de lo "real" en el lenguaje, sino de la articulación del lenguaje sobre relaciones y condiciones reales. Por lo tanto, no hay discurso inteligible sin la operación de un código. Por lo tanto, los letreros icónicos también son letreros codificados, incluso si los códigos aquí funcionan de manera diferente a los de otros letreros. No hay grado cero en el lenguaje. El naturalismo y el "realismo"- la aparente fidelidad de la representación a la cosa o concepto representado - es el resultado, el efecto, de una cierta articulación específica del lenguaje sobre lo "real". Es el resultado de una práctica discursiva.

Ciertos códigos pueden, por supuesto, estar tan ampliamente distribuidos en una comunidad lingüística o cultura específica, y aprenderse a una edad tan temprana, que parecen no estar contruidos - el efecto de una articulación entre signo y referente - sino que se dan "naturalmente". Los signos visuales simples parecen haber logrado una "casi universalidad" en este sentido: aunque queda evidencia de que incluso los códigos visuales aparentemente "naturales" son específicos de la cultura. Sin embargo, esto no significa que no hayan intervenido códigos; más bien, que los códigos se han naturalizado profundamente. El funcionamiento de los códigos naturalizados revela no la transparencia y "naturalidad" del lenguaje, sino la profundidad, la habituación y la casi universalidad de los códigos en uso. Producen reconocimientos aparentemente "naturales". Esto tiene el efecto (ideológico) de ocultar las prácticas de codificación que están presentes.

→ Hall, Stuart. "Codificación, decodificación". En el Lector de Estudios Culturales, editado por Simon During, 1993 [1973]. [En inglés] (consulte más recursos en línea, pág. 44)

Colectivo de autores: "Autonomía de la Clase Trabajadora y Confusión Lingüística. ¿Tu idioma, mi idioma, nuestro idioma?" En *Ästhetik & Kommunikation*, (11), 1973: 38-58, 85.[traducido del alemán por N. L.]

Este texto fue publicado en 1973 por un grupo que se describe a sí mismo como un colectivo de trabajadores migrantes (italianos) y sus pares alemanes en Frankfurt am Main que organizaron juntos un curso de alemán. Apareció en la revista "Ästhetik und Kommunikation" (Estética y comunicación), la revista del Institut für Experimentelle Kunst und Ästhetik (IKAe) (Instituto para el arte y la estética experimental) en Fráncfort del Meno. La revista se entendió (y aún se entiende) a sí misma como un medio de izquierdas para la educación política en el ámbito visual. El grupo, rechazando la "integración" en la sociedad alemana como una forma de opresión, buscó métodos aplicables al aprendizaje de idiomas que se adaptaran a sus objetivos de autonomía y emancipación. A través de un colectivo francés conocieron la escritura de Freire y decidieron trabajar con su enfoque. En el texto relatan sus experiencias, concluyendo que el método de Freire no es tan empoderador como dice ser. En el pasaje a continuación, critican las "imágenes generadoras" y la idea de que los grupos de estudiantes decodifiquen las "codificaciones" que el moderador ha preparado.

Terminan proponiendo que los alumnos produzcan sus propios medios visuales. Fundaron el "Internationales Solidaritätszentrum" (Centro Internacional de Solidaridad) en Frankfurt am Main, que más tarde se convirtió en el Gallus - Zentrum, que aún existe en la actualidad.

"El maestro-estudiante presenta el material para la reflexión al grupo de estudiantes-maestros ..." [cita de Freire]. Lo que se usa aquí es el motivo del espejo, tan antiguo como la metafísica. Como un espejo, el profesor presenta al alumno su propia imagen: esto permite volver a flexionar. El espejo refleja la imagen. El profesor refleja la imagen del estudiante. Lo que no se dice, es que si es el espejo el que refleja, trasladando la metáfora es el profesor el que refleja, y no el estudiante. En efecto, es el maestro quien asume el papel de espejo. "El estudiante solo reflexiona mediado por el profesor", escriben," se observa a sí mismo en el espejo; asiste al reflejo. Y nuevamente, él es solo público y no actor, como afirma Freire. [...]

Freire olvida que el espejo, distorsionado o no, solo puede reflejar lo que está en el lugar hacia donde mira el espejo. Una vez más, la verdadera pregunta es quién sostiene el espejo y quién "refleja".

En Freire, todo esto es fácil y muy moderno: un equipo de especialistas lo resuelve todo en colaboración interdisciplinar: contenidos, vocabulario, material, estructura de las clases, forma de relación con los alumnos, etc. Por supuesto, es indispensable que "participen" los "representantes" de los futuros estudiantes: voilá, los estudiantes se convierten en voyeurs, pero tranquilos, no todos, solo los representantes. A través de las reuniones de análisis se logra "dialógicamente" la totalidad que se presenta a los estudiantes (123-141, ver arriba). Un tipo extraño de diálogo, que ya no se da entre profesor y alumnos, sino entre especialistas. Freire y sus especialistas deciden que las codificaciones y los problemas planteados son asunto privado suyo.

De hecho, el entorno en el que viven los estudiantes se ve como un código integral y vivo que necesita ser descifrado (S. 123-141). Se descifra para producir un nuevo código que los estudiantes tienen la tarea de descifrar. Las personas especialistas deciden que los estudiantes son capaces de decodificar este segundo código producido por los especialistas, pero que no son capaces de descifrar el primer código al que se enfrentan todo el tiempo. No se les ocurre que las narraciones de los trabajadores ya son una especie de desciframiento y recodificación de la realidad. No se les ocurre mirar lo que dicen los trabajadores y cuestionar si cada narración contiene o no una problematización de la realidad. Difícilmente podemos creer que Freire no se diera cuenta de esto. Más bien creemos que también él reconoció que lo fundamental es la primera decodificación, y que la segunda es solo una rumiación post festum (Reflexión posterior al evento) de algo que otros han hecho antes. Es exactamente por esta razón que el "concienciador" ("el" hacedor consciente") en sí mismo no podía dejar esta tarea a la iniciativa de los trabajadores: el pedagogo debe liderar.

→ Autorenkollektiv Autonomie der Arbeiterklasse und Sprachverwirrung. "Autonomie Der Arbeiterklasse Und Sprachverwirrung. ¿Deine Sprache, Meine Sprache, Unsere Sprache?" *Ästhetik & Kommunikation*, núm. 11 (1973): 38-58. En alemán, hay un extracto traducido más extenso(consulte más recursos en línea, pág. 44)

CRÉDITOS DE IMÁGENES:

Imagen de portada: Pensando con tijeras: Recodificación de una imagen de la campaña de alfabetización en Guinea-Bisáu realizada por el Ministerio de Educación en colaboración con el IDAC en la década de 1970 por participante del taller celebrado en Zurich el 3 de junio de 2018.

Imágenes A:

Pinturas de Francisco Brennand, 1963. A1: en línea en http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/paulo_freire_hoje/ventana_emergente/reinventando2.html, consultado el 23 de noviembre de 2018. A2-A3: foto Celso Pereira Jr., en línea en <http://forumeja.org.br/node/2499>, consultado el 23 de noviembre de 2018. A4-A5: en línea en <http://vifalahomenageiapaulofreire.blogspot.com/p/dialogos-com-brennand.html>, consultado el 23 de noviembre de 2018.

Imágenes B:

Dibujos de Vicente Abreu, en: Freire, Paulo. *Educação Como Prática Da Liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Imágenes C:

Imágenes de IDAC, en: Institut d'action culturelle IDAC. *Guinée Bissau 1979: Apprendre Pour Vivre Mieux*. Documento IDAC 18. Ginebra, 1979.

Imágenes D:

Extracto de un cómic dibujado por Claudius Ceccon, en: Institut d'action culturelle IDAC. Guinea Bissau: Reinventando la educación. Documento IDAC 11. Ginebra, 1976.

Imágenes E:

Theodor de Bry: *Das Vierdte Buch Von der neuwen Welt, Tafel IX*, Frankfurt 1594 (Fuente: Desembarco de Colón, en: T. de Bry, *Grand Voyages*, Frankfurt a. M., 1594 [Museo Británico]).

Manuel Manilla: La torre Eiffel, hacia 1900.

→ Schroeder, Joachim. "Bilder Bilden. Oder: Wie Aus Einem Kupferstich Eine Codierung Wird." En *Befreiung Und Menschlichkeit*. Texte Zu Paulo Freire, editado por Joachim Dabisch y Heinz Schulze, 181-92. Múnich: AG SPAK, 1991.

Imagen F

Imagen de IDAC, en: Institut d'action culturelle IDAC. *Féminin Pluriel. De L'éducation Des Femmes*. Documento IDAC 21. Ginebra, 1980.

LECTURA ADICIONAL: RECURSOS DISPONIBLES EN LÍNEA

Disponible para usuarios registrados en another-roadmap.net

→ Unidad de Aprendizaje-Quito / Cuernavaca - [Discrepancias entre el Método de Alfabetización Crítica de Paulo Freire y las Cosmovisiones Andinas.](#)

→ Unidad de aprendizaje-Zurich / Ginebra - [Retomando a Freire Paulo y Elza Freire en Ginebra](#)

Autorenkollektiv Autonomie der Arbeiterklasse und Sprachverwirrung. "[Autonomie Der Arbeiterklasse Und Sprachverwirrung. ¿Deine Sprache, Meine Sprache, Unsere Sprache?](#)" *Ästhetik & Kommunikation*, núm. 11 (1973): 38-58. [en alemán]

[Extracto traducido del texto](#) [en inglés]

Freire, Paulo. [Educação Como Prática Da Liberdade](#). Río de Janeiro: Paz e Terra, 1967 [en portugués]

Freire, Paulo. "[Apéndice](#)". En *L'éducation: pratique de la liberté*. París: Éditions du Cerf, 1971. [Apéndice con las imágenes y textos adjuntos de la edición francesa]

Freire, Paulo. [Pedagogía del oprimido](#). Nueva York: Continuum, 2005, capítulo 3.

Institut d'action culturelle IDAC. [Guinée Bissau 1979: Apprendre a Vivir Mejor. Documento IDAC 18](#). Ginebra, 1979. [en francés]

Institut d'action culturelle IDAC. [Guinea Bissau: Reinventando la educación. Documento IDAC 11](#). Ginebra, 1976. [en francés]

Hall, Stuart. "[Codificación, decodificación](#)". En *El Lector de Estudios Culturales*, editado por Simon During, 1993 [1973]. [en inglés]

Schroeder, Joachim. "[Bilder Bilden. Oder: Wie Aus Einem Kupferstich Eine Codierung Wird.](#)" En *Befreiung Und Menschlichkeit. Texto de Paulo Freire*, editado por Joachim Dabisch y Heinz Schulze, 181-92. Múnich: AG SPAK, 1991. [en alemán]

[Extracto traducido del texto](#) [en inglés]

BIBLIOGRAFÍA

Autorenkollektiv Autonomie der Arbeiterklasse und Sprachverwirrung. "Autonomie Der Arbeiterklasse Und Sprachverwirrung. ¿Deine Sprache, Meine Sprache, Unsere Sprache?" *Ästhetik & Kommunikation*, no. 11 (1973): 38-58.

Barbosa, Ana Mae: "Paulo Freire e a Arte-Educação". En: *Paulo Freire: uma biobibliografia*, editado por Moacir Gadotti, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

Bendit, René y Achim Heimbucher. *Von Paulo Freire Lernen : Ein Neuer Ansatz Für Pädagogik Und Sozialarbeit (Edición española)*. Vol. Bd. 10. Reihe Deutsches Jugendinstitut Analysen. München: Juventa, 1977.

Bennett, Bonita. "Educación en el centro del Museo del Distrito Seis." En *Curaduría Contemporánea y Educación Museística*, editado por Carmen Mörsch, Angeli Sachs y Thomas Sieber, 141-54. Bielefeld: Transcripción, 2017.

Brandner, Vera. "Die Bilder Der Anderen Erforschen. Bildarbeit Generativo: Das Praxis Fotografischer Potenzial Transformativa en Situationen Kultureller Universität Lüneburg, 2017. Consultado el 16 de agosto de 2018, http://opus.uni-lueneburg.de/opus3/frontdoor.php?source_opus=14491&la=en.

Freire, Paulo y Alexander J. Seiler. "Eine Welt. Auch in Der Industriegesellschaft Gibt Es Eine Dritte Welt. Aus: Tagesanzeiger-Magazin, Zürich, 12.2.1972, 25-32." En *Der Lehrer Ist Politiker Und Künstler. Neue Texte Zu Befreiender Bildungsarbeit*, editado por Paulo Freire, 133-44. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1981.

Freire, Paulo, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira y Claudius Ceccon. *Vivendo E Aprendendo: Experiencias Do Idac Em Educação Popular*. Sao Paulo: Livraria Brasiliense, 1980.

Freire, Paulo. *Diálogo Como Prinzip*. Cartas À Guiné Bissau < dt.>. Wuppertal: Jugenddienst, 1980.

Freire, Paulo. *Educação Como Prática Da Liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. 30ª ed. Nueva York: Continuum, 2005.

Golding, Vivien. *Aprendizaje en las Fronteras Museísticas: Identidad, Raza y Poder*. Farnham: Ashgate, 2009.

Graham, Janna, Eva Forsman, Nina Suni, Ulla Taipale y Heidi Tiits. "Para-Sitios: Siguiendo los pasos de Freire." *Papeles de Cumma*, núm. 12 (2015). Consultado el 16 de agosto de 2018, <https://cummastudies.archivos.wordpress.com/2015/04/cumma-papeles-121.pdf>.

Hauer, Michaela, Pia Lichtblau y Michael Sertl, eds. *Selbstbefreiung Oder Inklusion? Zur Aktualität Emanzipatorischer (Volks)Bildungskonzepte*. Schulheft 134. Innsbruck; Viena [u. a.]: StudienVerl., 2009. Institut d'action culturelle IDAC. *Die Befreiung Der Frau*. IDAC-Dok. Número 3. Berlín: Sozialpolitischer Verlag, n.d. Institut d'action culturelle IDAC. *Guinée Bissau 1979: Apprendre Pour Vivre Mieux*. Documento IDAC 18.

Ginebra, 1979.

Rodrigo Montero, Javier, y Antonio Collados, eds. *Transductores: Pedagogías En Red y Prácticas Institucionales*. Granada: Centro José Guerrero, 2012: 158.

Schroeder, Joachim. "Bilder Bilden. Oder: Wie Aus Einem Kupferstich Eine Codierung Wird." En *Befreiung Und Menschlichkeit*. Texto de Paulo Freire, editado por Joachim Dabisch y Heinz Schulze, 181-92. Múnich: AG SPAK, 1991.

Stauffer, Martin. "Pedagogik Zwischen Idealisierung Und Ignoranz: Eine Kritik Der Theorie, Praxis Und Rezeption Paulo Freires." *Explorationen*. Peter Lang, 2007.

Zobl, Elke y Laila Huber: "Kritische Kunst-und Kulturvermittlung", *hacer arte, participar*. Consultado el 16 de agosto de 2018, <https://www.takingpart.at/kontext-1/kritische-kunst-und-kulturvermittlung/>.

Kidd, Ross y Krishna Kumar. "Cooptar a Freire. Un Análisis Crítico de la Educación de Adultos Pseudofreireana." *Semanario Económico y Político*, no. 3-10 de enero (1981): 27-36.

Honorato, Cayo. "Educação, Arte E Política À Sombra de Paulo Freire." *Foro Permanente*, 2010. Accessed August 16, 2018, http://www.forumpermanente.org/event_pres/simp_sem/educacao-arte-politica/relatos/educacao-arte-e-politica-a-sombra-de-paulo-freire.