

# LA REVISIÓN CRÍTICA DEL ESPACIO FÍSICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO. FOTOGRAFÍA Y CREACIÓN VISUAL EN UN PROYECTO DOCENTE CON ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Pedro Chacón-Gordillo**

Universidad de Granada

**Xana Morales-Caruncho**

Universidad Internacional de La Rioja

**Rafael Marfil-Carmona**

Universidad de Granada

## RESUMEN

A lo largo de estas páginas presentaremos un proyecto educativo artístico cuyo objetivo central es hacer recapacitar a un grupo de estudiantes sobre los problemas del sistema educativo actual en relación con el espacio educativo. Se trata, concretamente, de una experiencia llevada a cabo con estudiantes de cuarto curso del Grado de Educación Primaria que cursaban, en el momento de la realización de la misma, la Mención de Currículum Básico. Está, asimismo, enmarcada dentro de la asignatura de Didáctica de las Artes Visuales y, como parte de la misma, ha respetado los contenidos y competencias que aparecen señalados en la guía didáctica de la materia.

Siendo más concretos, lo que hemos solicitado a los participantes en esta actividad es la ejecución de una obra artística individual a través de la cual vehicularan una reflexión sobre los problemas asociados a los diferentes espacios educativos. Esta pieza debía tomar la forma de un poema-objeto, como los fotografiados por Chema Madoz, un artística que se ha constituido en referente para el diseño de esta actividad. Basando el ejercicio en la obra de un artista en concreto —y en su proceso creativo— nuestra intención era ofrecer una guía a aquellos alumnos/as que careciesen de dotes artísticas a llevar a cabo un proceso creativo autónomo. Asimismo, a través de la creación de imágenes, pretendíamos que desarrollasen diferentes tipos de conocimiento como el pensamiento visual y creativo, el desarrollo de la intencionalidad artística y estética, la función imaginativa, etc.

Como forma de finalizar el proyecto, los estudiantes debían exponer sus piezas en el aula, realizando una reflexión conjunta con el resto de sus compañeros sobre las posibilidades de mejora del espacio educativo. Finalizada la experiencia estos alumnos/as deberían ser más capaces de asumir su responsabilidad como futuros docentes, interviniendo, participando y cuestionando el sistema educativo al que pertenecen.

Por otro lado, y como base teórica de nuestra actividad, el diseño de esta experiencia se basa en el Aprendizaje Basado en Proyectos como método de enseñanza (De Pablo y Vélez, 1993) y se sustenta sobre las ideas desarrolladas por la Pedagogía Crítica (Giroux, 2008; McLaren, 1997; Habermas, 1988; Freire, 1969; etc.). Se trata, asimismo, de un proyecto artístico de crítica educativa con perspectivas de continuidad, pues gracias a él los estudiantes de Grado no sólo han aprendido a reflexionar de forma crítica sobre los espacios educativos, sino que también han asimilado unas ciertas pautas metodológicas que les servirán para diseñar y liderar un proyecto educativo propio con su futuro alumnado.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los objetivos del presente proyecto han sido:

- Conocer cuáles son los problemas educativos, relacionados con los espacios de aprendizaje, que más preocupan a los futuros docentes de Educación Primaria.

- Proporcionar las habilidades y conocimientos necesarios para que los futuros docentes de Educación Primaria amplíen sus capacidades de intervenir y transformar los espacios educativos.

- Propiciar la innovación en la práctica docente, sobretudo en lo que se refiere a la metamorfosis de los espacios educativos.

- Ofrecer a los alumnos/as nuevas formas de pensar de manera crítica, promoviendo el pensamiento reflexivo.

- Desarrollar en los futuros docentes conocimientos como el pensamiento visual y creativo, el desarrollo de la intencionalidad artística y estética y la función imaginativa.

## 2. MARCO CONCEPTUAL

### 2.1. Bases teóricas del proyecto educativo

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo de enseñanza en el que los alumnos/as tienen una altísima capacidad de decisión en lo relativo al desarrollo de los contenidos. Es un método de aprendizaje que pone en marcha un proceso de indagación coordinado por los estudiantes, promoviendo la colaboración e impulsando el pensamiento crítico (De Pablo y Vélez, 1993; Pozuelos, 2007). Esto promueve un alto grado de implicación en la actividad que se está realizando por parte del alumnado (Hernández y Ventura, 1992). De forma opuesta a la transmisión tradicional de contenidos, el aprendizaje por proyectos es una experiencia educativa gracias a la cual los estudiantes generan y comparten su exploración de un tema determinado, interiorizando, durante el proceso, opiniones, vivencias, herramientas e información útil (Vergara, 2016).

Este tipo de aprendizaje hace converger los contenidos de diferentes materias en torno a la elección de un único tema (Hernández y Ventura, 1992) y pone un foco especial en la importancia de las emociones a la hora de que se produzca un proceso de enseñanza efectivo. Si, como señala Vergara (2016, p. 39) “solo se aprende lo que emociona” es importante que no nos centremos, únicamente, en la construcción racional del conocimiento.

Dicho esto, es necesario mencionar el “ciclo experimental” de Kolb (2015) y su teoría del aprendizaje basado en la experiencia. Este autor identifica dos dimensiones del aprendizaje: por un lado, la percepción, y por otro, el procesamiento.

Con respecto a la percepción, señala que esta tiene lugar a través de dos procesos:

- La “experiencia concreta”, mediante la cual captamos la información a través de nuestros sentidos y el contacto con lo concreto.
- La “conceptualización abstracta”, mediante la cual obtenemos información a través del pensamiento, generando nuevos conceptos e ideas.

En relación al procesamiento, también se lleva a cabo de dos maneras diferenciadas:

- La “observación reflexiva”, que otorga sentido a nuestras experiencias a través de la reflexión entre lo que hemos hecho y las consecuencias de nuestras acciones.
- La “experimentación activa”, que nos permite comprender nueva información al implicarnos en nuevas experiencias que amplían nuestra comprensión de la realidad.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, cuando queremos llevar a cabo un proyecto lo primero que tenemos

que conseguir es que se produzca la necesidad de aprender. El aprendizaje es un acto intencional y, por lo tanto, la tarea del docente es crear la intención. Para ello utilizaremos la “experiencia concreta”, exponiendo a los alumnos a informaciones, estímulos, vivencias, etc. Estos estímulos les obligarán a procesar la información y establecer relaciones poniendo en marcha un proceso de “observación reflexiva”. Llegados a este punto los alumnos se verán en la necesidad de completar la información, resolver dudas, desarrollar teorías, abriendo vías de investigación y adentrándose en la fase de la “conceptualización abstracta”. Para finalizar, será necesario que lo investigado sea comprobado de forma experimental a través del diseño de acciones concretas que ponen en práctica lo aprendido, llegando a la etapa de la “experimentación activa”.

La función de un proyecto educativo es, en definitiva, favorecer la adquisición de conocimientos a través de estrategias de organización relacionadas con el tratamiento de la información, la resolución de problemas y la comprobación de hipótesis. Gracias a la puesta en práctica de este método de aprendizaje facilitaremos que sea el alumnado quien construya sus propios contenidos, a través de la transformación y el tratamiento autónomo de la información.

### 2.2. Breve repaso de las teorías sobre Pedagogía crítica

Al hablar de Pedagogía Crítica, debemos hacer una distinción entre dos corrientes: el modelo reproductorista y el enfoque comunicativo (Bórquez, 2007). Según el modelo reproductorista la escuela es un aparato ideológico del Estado que sirve de instrumento para la difusión de la cultura dominante. Para esta tendencia de pensamiento el sujeto no tiene ninguna posibilidad de autonomía frente a las estructuras tradicionales —familia, Estado, escuela, etc.— (Bórquez, 2007), y su voluntad transformadora queda absolutamente anulada por la institución a la que pertenece (Ayuste, Flecha, López-Palma y Lleras, 1999).

Entre los pensadores más influyentes en el desarrollo de la Pedagogía Crítica reproductorista está Gramsci (1971), conocido por definir el concepto de hegemonía. Según este autor la hegemonía se produce cuando un pequeño sector de la sociedad ejerce un control dominante sobre una clase popular subordinada. Para Gramsci, uno de los principales propagadores de la ideología dominante es el sistema escolar.

En la misma línea, Bourdieu y Passeron (1970) partieron de la hipótesis de que la escuela ejerce una violencia simbólica sobre los alumnos/as, a los que impone toda una serie de conceptos establecidos sobre lo que debe ser la ciudadanía. Podría decirse, por lo tanto, que el sistema escolar fomenta que las clases populares sean fieles a un sistema social contrario a sus intereses. Como señalan Bowles y Gintis (1981), la función principal de la educación

es conservar el capitalismo, por lo que esta nunca podrá ser la fuerza que impulse un cambio social a favor de la igualdad.

Esta tesis inmovilista es la principal característica del modelo reproductor, pero también es la principal idea que combate el enfoque comunicativo de la Pedagogía Crítica. La segunda corriente de la que hablaremos reivindica el papel del sujeto y su capacidad de transformar su entorno (Bórquez, 2007), entendiendo que la educación es un instrumento de transformación social.

Los autores inscritos dentro del enfoque comunicativo de la Pedagogía Crítica coinciden, en definitiva, en la necesidad de elaborar un discurso pedagógico que supere las limitaciones de las élites educativas alineadas con el poder, pero, al mismo tiempo, entienden que los estudiantes no tienen por qué ser receptores pasivos de los mensajes (Apple, 1987). Según ellos, la rebeldía, discusión y lucha del alumnado hacen que se de en las aulas un proceso de resistencia y supervivencia cultural (Willis, 1988). La Pedagogía Crítica debería, por lo tanto, educar a los alumnos/as para que se convirtiesen en personas que cuestionen la realidad en la que viven, impulsando un cambio social que pueda llegar a disminuir las desigualdades económicas, sociales, raciales, de género, etc. (Giroux y Flecha, 1992; Giroux, 2008). Como señala Freire (1969), si bien en la educación tradicional los estudiantes son personas que reciben, guardan y archivan conocimientos, es posible proponer una nueva educación que dé más importancia al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior parece imprescindible que, desde las facultades, trabajemos desde una perspectiva alineada con la Pedagogía Crítica en su enfoque comunicativo, cuestionando y debatiendo las funciones de la enseñanza y sus relaciones con las estructuras de poder (McLaren, 1997).

### 2.3. Los problemas del espacio educativo

En la actualidad seguimos teniendo un sistema educativo modelado en interés de la industria a su imagen y semejanza. La escuela está, por lo tanto, organizada a modo de fábrica: los estudiantes están divididos por grupos en función de su edad, separamos a cada uno de estos grupos en aulas diferenciadas, el currículum está especializado por asignaturas con unos límites claramente definidos, etc. (Robinson, 2010). Las aulas utilizadas por docentes y alumnos/as durante la mayor parte del tiempo son, en su mayoría, clónicas y carentes de personalidad, estructuradas con una serie de sillas y mesas dispuestas en filas y orientadas, siempre, hacia la mesa del profesor. Esta organización obstaculiza la libertad de movimiento de los estudiantes, que permanecen sesión tras sesión sentados frente al docente. La comunicación tiene lugar, por lo tanto, de forma unidireccional, y los alumnos/as

solo experimentan el conocimiento a través del sentido del oído. La clase se divide en tantas parcelas como el número de estudiantes que contiene. De esta manera el docente puede vigilar todo el entorno, y contabilizar claramente las ausencias, porque cada sujeto ocupa un sitio fijo según criterios establecidos como su nivel de estudio, el tipo de conducta que demuestra, etc. (Bosco, 2005).

Dicho lo anterior parece claro que esta estructura del sistema educativo y, especialmente, el espacio que se construye dentro de las aulas, influyen directamente en el desarrollo del niño/a. Deberíamos, por ello, trabajar en la creación de un espacio educativo más idóneo para el fomento del aprendizaje por parte del alumnado.

Los espacios educativos actuales presuponen que todos los individuos aprendemos de la misma forma, y que todos los estudiantes poseen los mismos recursos para el aprendizaje.

Sin embargo, si las personas poseemos habilidades, capacidades e inteligencias diferentes (Gardner, 1998), parece fácilmente deducible que no todos los estilos de aprendizaje funcionan de la misma manera con cada individuo. Como señala Navarro (2008), cada persona aprende de manera diferente, mediante el uso de distintas estrategias y lo hace a diferentes velocidades. Esto ocurre incluso a pesar de que estas personas tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema.

Todos los miembros que formamos parte de la comunidad educativa —y especialmente los docentes—, deberíamos tener en cuenta esta realidad con el fin de poder tomar medidas que, mediante la transformación del espacio, favorezcan el aprendizaje. Como señala Agra (2003), un buen aprendizaje se puede conseguir reestructurando el espacio educativo. De esta forma, debemos llegar a concebir que no sólo tenemos la opción de trabajar en un lugar único, si no que, más bien al contrario, existen infinitud de sitios donde podríamos desarrollar nuestras prácticas docentes. Dicho esto podemos afirmar que la distribución del espacio en el aula es un reflejo de la pedagogía que se aplica en la misma. Asimismo, esta ordenación influye de manera directa en el desarrollo integral del niño/a, repercutiendo en su capacidad de experimentación, investigación y exploración, y condicionando sus habilidades comunicativas y relacionales (Ledesma, 2012).

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

Expuesto el marco teórico sobre el que se sustenta este proyecto es el momento de profundizar en su diseño metodológico o, lo que es lo mismo, en el procedimiento planteado para su puesta en práctica. Conviene recordar, como ya hemos señalado, que se trata de un proyecto enfocado hacia estudiantes de cuarto curso del Grado de

Educación Primaria. Durante su ejecución hemos contado con la participación de más de 150 futuros docentes.

A la hora de planificar esta experiencia nos hemos basado en el proceso diseñado por Pozuelos (2007), incorporando ideas de otros autores como Hernández y Ventura (1992), Díez (1998), Kolb (2015), etc. Dicho esto, pasamos a relatar cuál fue nuestro proceso en lo relativo a la planificación del presente proyecto.

### 3.1. Planificación del proyecto

La primera etapa tiene lugar cuando se toma una decisión sobre la temática del proyecto educativo que ponemos en marcha; que en este caso se circunscribe, concretamente, a los problemas que vienen dados por la rigidez existente en los espacios educativos actuales.

Una vez elegida la temática se pone en común la idea de realizar este proyecto con un grupo de docentes del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Granada. Durante esta fase recogemos ideas aportadas por otros miembros del profesorado y realizamos una búsqueda de información acerca del tema del proyecto. Esta exploración incluye la consulta de fuentes bibliográficas, artísticas y digitales que traten cualquier tema relacionado con las problemáticas que rodean a los espacios educativos en la actualidad. Finalmente, y como punto fundamental de nuestro proyecto —por su calidad de proyecto educativo artístico—, acordamos la selección de un artista como referente para la elaboración de las futuras creaciones de los estudiantes.

En tercer lugar realizamos una revisión de los contenidos y competencias que aparecen señalados en la guía didáctica de la asignatura de Didáctica de las Artes Visuales. La finalidad de esta exploración es determinar en qué medida el tema seleccionado tiene sentido en base a lo proyectado en la Guía Docente de la materia. Tras confirmar que el tema tiene cabida dentro de los contenidos de la asignatura se determina que el artista seleccionado sea Chema Madoz. Esta elección se sustenta en el hecho de que la obra de este fotógrafo, basada en la utilización del poema-objeto, nos parece especialmente válida para la realización de críticas visuales. Nos referimos concretamente al uso que hace de la retórica visual.

Finamente, y como forma de cerrar la fase de planificación, nos centramos en la elaboración de un plan de trabajo que nos permita diseñar proceso operativo para su ejecución dentro del aula. Para ello, modulamos el proyecto de forma ordenada, seleccionando una serie de tareas que deben ser realizadas de forma secuencial. Como subraya Pozuelos (2007), las tareas o actividades configuran la unidad básica de todo el proceso en un proyecto educativo. Por este motivo las etapas propuestas al alumnado para la puesta en práctica de esta experiencia son las siguientes:

1. Búsqueda de información sobre los problemas del espacio educativo en el ámbito de la Educación Primaria.
2. Búsqueda de información sobre el artista Chema Madoz.
3. Análisis de la obra de este artista tanto en sus aspectos formales como conceptuales.
4. Toma de una decisión sobre la elección del tema a tratar.
5. Toma de una decisión sobre la forma visual adecuada para comunicar el tema a tratar.
6. Realización de bocetos a través del dibujo, técnicas fotográficas, *collage*, etc.
7. Selección del mejor boceto.
8. Realización de la obra final a partir del boceto seleccionado.
9. Exposición de la obra final al resto del grupo.
10. Debate final sobre los problemas relativos al espacio educativo y las posibles soluciones que los futuros docentes aportarían a los mismos.

Podría decirse que las tres primeras etapas se corresponden con lo que Kolb (2015) denominó “experiencia concreta”, las dos siguientes lo harían con la “observación reflexiva” y las etapas 6, 7 y 8 con la “conceptualización abstracta”. Finalmente, las dos últimas etapas serían equivalentes a la “experimentación activa”.

### 3.2. Herramientas de evaluación

Tras planificar el desarrollo del proyecto en el aula tomamos la decisión de no evaluar los resultados obtenidos a través del mismo en base a los patrones clásicos de la educación convencional —exámenes o pruebas memorísticas—. En su lugar decidimos recurrir a otras dos herramientas:

- Por un lado, a una memoria de trabajo o portfolio elaborado por los alumnos/as en el que deben reflejar los diferentes aspectos de su proceso de trabajo: bocetos previos, esquemas de ideas, información recopilada, etc.

- Por otro lado, a la exposición pública de los trabajos por parte de cada uno de los estudiantes.

Estos dos mecanismos nos permitirán valorar el aprendizaje adquirido por los futuros docentes, examinar su proceso de trabajo y estimar los logros finales obtenidos.

#### 4. EJECUCIÓN DEL PROYECTO EN EL AULA.

A continuación analizaremos cómo se desarrolló la puesta en práctica del proyecto que aquí presentamos. Para ello nos detendremos en cada una de las tareas propuestas al alumnado relatando nuestras impresiones como docentes durante cada etapa del proceso.

Con respecto a la búsqueda de información sobre los problemas relativos al espacio educativo, los estudiantes no encontraron una gran cantidad de información a este respecto, pero sí supieron relacionar lo que hallaron con su propia experiencia como alumnos/as y futuros docentes.

Por otro lado, la búsqueda de información sobre el artista Chema Madoz no supuso ningún problema para el alumnado, ya que existen numerosas fuentes de información sobre el artista elegido como referente. Asimismo, el análisis de la obra de este artista —tanto en sus aspectos formales como conceptuales— tampoco supuso una dificultad para la mayor parte de los estudiantes participantes en la experiencia. Si bien es cierto que varios de ellos no estaban inicialmente familiarizados con ciertos conceptos como los principios de organización visual y los recursos retóricos de la imagen, gracias a la mencionada búsqueda de información sobre el artista esta etapa del proyecto supuso un antes y un después con respecto a la capacidad de los estudiantes de analizar una obra artística.

En lo relativo a la toma de decisiones sobre la temática de las obras artísticas elaboradas, una gran parte de los estudiantes relacionaron la temática de sus piezas con su propia biografía personal. Esto significó que, la mayor parte de los temas seleccionados para las obras finales estaban tan relacionados con los problemas actuales del espacio educativo como con las experiencias vitales del alumnado.

El siguiente paso, una vez elegida la temática de las piezas, era la búsqueda de la forma visual adecuada para comunicar el tema a tratar. Inicialmente surgieron muchas dudas entre los participantes al respecto de cuál sería la forma visual más adecuada para comunicar las ideas seleccionadas. En este sentido, e igual que había sucedido en etapas anteriores, fue de gran utilidad para ellos haber estudiado, previamente, la obra del artista Chema Madoz, pues esto les sirvió como guía en esta parte del proceso creativo.

Tras tomar esta decisión, se dio paso a la realización de bocetos a través de diferentes técnicas como el dibujo, la fotografía, el *collage*, etc. En este sentido, la diversidad de técnicas permitidas para la realización de estos primeros esbozos facilitó esta fase del trabajo para el alumnado y les permitió tener una gran cantidad de opciones a la hora de seleccionar el mejor boceto.

Hecho esto, llega uno de los momentos más importantes en el desarrollo del proyecto: la realización de la obra final a partir del boceto seleccionado. En este punto

los estudiantes demostraron bastante autonomía a la hora de ejecutar una pieza artística.

Casi para terminar, cada uno de los estudiantes defendió la obra ejecutada ante el resto de sus compañeros, con toda la complejidad expositiva que ello supone. Teniendo esto en cuenta, debemos destacar que tanto las obras presentadas como los comentarios hechos al respecto de las mismas mostraron un grado de acierto y madurez bastante elevado. Podemos decir, por lo tanto, que el proyecto resultó provechoso para los estudiantes tanto en lo que se refiere al perfeccionamiento de su capacidad artístico-plástica como en lo relativo al desarrollo de su capacidad de argumentación y análisis.

Finalmente, se generó de nuevo en el aula un intercambio de ideas acerca de los problemas del espacio educativo y las posibles alternativas a su disposición actual. Es importante señalar que los estudiantes mostraron un alto grado de participación en este debate final, demostrando gran interés en los resultados ofrecidos por el proyecto.

#### 5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES EXTRAÍDAS TRAS LA FINALIZACIÓN DEL PROYECTO

Finalmente, y a modo de conclusión, señalaremos que los temas más mencionados en las piezas elaboradas por el alumnado fueron:

- La estructuración del espacio en el aula.
- La falta de personalización de las herramientas educativas.
- La masificación de las aulas como consecuencia de los recortes económicos en educación.

Asimismo, también resultaron interesantes algunas de las soluciones ofrecidas a estos problemas, mencionadas por los futuros docentes durante el proceso de debate que cerró la actividad.

- Respecto a la estructura que tienen las aulas en la actualidad, los futuros docentes son conscientes de que seguimos contando con espacios uniformes y despersonalizados, caracterizados por una rígida estructuración de sillas y pupitres dispuestos en fila y orientados hacia la mesa del profesor. Los participantes en este proyecto plantean otro tipo de distribución en el aula que libere a los estudiantes de esta estructura tan rigurosa y que les permita interactuar entre sí y con el docente en mucha mayor medida. Asimismo, los futuros docentes también piensan que es posible educar en espacios distintos al aula, lo que, según ellos, promovería otros tipos de aprendizajes.

- El futuro docente es consciente que la distribución de las aulas no ayuda a mejorar el aprendizaje ya que la rigidez de nuestros espacios educativos obliga a que todos los estudiantes sigan un mismo método de aprendizaje sin

tener en cuenta que cada individuo aprende de manera distinta. Los participantes en este proyecto defiende una distribución del aula que tenga en cuenta los modos elegidos de aprender de cada individuo.

- En relación a la masificación de los estudiantes en las aulas como consecuencia de los recortes educativos los estudiantes parecen ser conscientes de que tampoco pueden hacer mucho a este respecto por ser una cuestión política.

Finalmente, y como forma de terminar estas conclusiones, nos gustaría señalar el hecho de que los estudiantes reconocieron que este proyecto educativo artístico les había dado la oportunidad de ejercitar su pensamiento crítico, haciéndoles cuestionarse en mayor grado la sociedad en la que viven. Además, también pensamos que es importante destacar que este tipo de experiencias poseen una fuerte perspectiva de continuidad. Esto se explica si tenemos en cuenta que los futuros docentes de Educación Primaria han aprendido, gracias a esta actividad, una forma concreta de poner en práctica un proyecto educativo artístico que, sin duda, podrían llegar a reproducir con su futuro alumnado de Educación Primaria.



**Figura 1.** Amanda Jiménez, *Demasiado tiempo sentados*, 2016. Crítica a la estructura de las aulas y a la gran cantidad de horas que los alumnos pasan sentados en sus pupitres.



**Figura 2.** Rubén Martín, Sin título, 2016. Referencia al uso de los mismos materiales y estrategias educativas sea quien sea el alumno/a a quien se dirigen. Se produce, así, un volcado de información masiva sin saber si esta está calando realmente en el aprendizaje del alumnado.



**Figura 3.** José García, como sardinas en lata, 2015. Representación de la masificación de estudiantes en las aulas como consecuencia de los recortes económicos en el ámbito educativo.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Agra, M.J. (2003). La formación artística y sus lugares. *Educación Artística: Revista de Investigación. EARI*, 1, pp. 67-82.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós.
- Ayuste, A., Flecha, R., López Palma, F. y Lleras, J. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Bórquez, R. (2007). *Pedagogía crítica*. México: Editorial Trillas.
- Bosco, A. (2005). Espacio y tiempo: dos elementos clave en la mejora de la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*. (75-76), pp. 36-42.
- Bourdieu, B. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1969). *El proceso de la Educación*. México: Uteha.
- De Pablo, P. y Vélez, R. (1993). *Unidades didácticas, proyectos y talleres, Documentos para la reforma, nº 18*. Madrid: Alhambra Logman.
- Díez, C. (1998). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Escaño, C. (2009). *Pedagogía crítica y educación artística*. En C. Escaño y S. Villalba, *Pedagogía crítica-artística* (pp. 38-45). Sevilla: Diferencia.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gardner, H. (1998): *Inteligencias múltiples. La teoría de la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2008). *Introducción: Democracia, educación y política en la Pedagogía Crítica en McLaren, P; J.L. Kincheloe* (Eds.), *Pedagogía Crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa Vols I y II*. Madrid: Taurus.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por Proyectos de Trabajo*. Barcelona: Graó.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning*. New Jersey: Pearson Education.
- Ledesma, C. (2012). *Uso y distribución de espacios escolares. (Trabajo Fin de Grado) Universidad de Valladolid, Palencia*.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Navarro, M. (2008), *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Almería: Asociación Procompal.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P.
- Robinson, K. (2010), 'Cambiando los paradigmas de la educación', YouTube, <http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>. Acceso 15 febrero 2018.
- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. España: Ediciones SM.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.