

Sobre cómo los docentes podrían incentivar la comprensión crítica de los estudiantes de primaria

Idoia Marcellán Baraze

Los motivos

Una preocupación por el valor formativo de las imágenes que nos circundan y la laguna al respecto que muestra la educación formal española nos puso en marcha para realizar una investigación doctoral. Así que nos propusimos:

1. Estudiar la relación entre dos ámbitos que se ocupan del estudio y la producción de imágenes: la Educación Artística y la Educación Mediática. Mediante un análisis pormenorizado de las investigaciones y experiencias más relevantes que nos permitieron evidenciar el papel que los medios juegan en la Educación Artística y el que las artes juegan en la Educación Mediática.
2. Indagar en el modo en el que la Educación Artística (en adelante E.A.) pudiera incidir en la Mediática (en adelante E.M.) mediante una prueba experimental, en un entorno educativo real, con el fin de desarrollar la comprensión crítica de los estudiantes.

En un principio pensamos orientar la investigación a través de un estudio de caso siguiendo un modelo de investigación-acción. Pero diversos motivos nos llevaron a reorientar la investigación y acentuar el trabajo de la sistematización; agrupando y evidenciando parentescos teóricos y propuestas programáticas de la E.A. y la mediática.

En todo caso, estimamos que seguía siendo necesario realizar al menos una prueba experimental que nos permitiera mantener el contacto con la realidad escolar de forma empírica y ver así si este parentesco, que creemos necesario entre la E.A. y la E.M., era aceptado y útil en el trabajo con los escolares.

Problemas detectados

En términos generales, en la investigación, veníamos detectando una gran distancia entre cómo educa la Escuela y cómo educan los medios de la cultura visual popular y las artes visuales. Y convenimos con Hernández que es una distancia a tener en cuenta *“no sólo desde la esfera de la educación de los medios, sino también como parte de la Educación de las artes visuales”* (Hernández, 2007:30). De ahí nuestra propuesta formativa mediante la que se emparentaran ambas disciplinas.

Constatamos además que existe una distancia disciplinar entre ambas, más perceptible en las propuestas curriculares de la E.M. Bien es cierto que en algunos casos como el español, esta distancia ya viene predeterminada por la inexistencia de una materia denominada E.M. o similar, a pesar de ser muchas las voces sociales que la reclaman.

Respecto a las prácticas docentes constatamos que, a menudo, en el ámbito de la E.A., el profesorado se ve condicionado por las estrechas propuestas curriculares para esta disciplina y con una escasa formación. Lo cual les lleva habitualmente a no valorar el potencial educativo y formativo de la E.A. y a adoptar unas estrategias didácticas pobres y repetitivas.

Sin embargo, la investigación nos ha permitido constatar que en ambos entornos disciplinares hay perspectivas o enfoques educativos tan variados que favorecen muchos juegos e interconexiones; tanto desde una perspectiva educativa tradicional como desde las que hoy llamamos postmodernas. Por ejemplo, hemos encontrado enfoques curriculares que, viniendo indistintamente de la E.A. o la E.M., colocan a la cultura mediática en el centro de su proyecto formativo. Todo ello con el fin de crear conciencia de los procesos a través de los cuales los medios y las artes visuales construyen mensajes, discursos y contribuyen a la construcción identitaria.

En el estudio nos hemos encontrado así mismo con algunas propuestas que, viniendo de cualquiera de las disciplinas analizadas, proponen una narrativa educativa similar; hemos detectado que como propósito educativo contemplan el desarrollo de la comprensión crítica de las manifestaciones culturales, el estudiante se considera como negociador activo de los significados y al profesor se concibe como un propiciador de oportunidades de aprendizaje.

Así es que el estudio sobre las relaciones entre la E.M. y la E.A. nos ofreció bastantes argumentos para reflexionar sobre la forma en la que estas dos materias podrían articularse en el ámbito escolar y cómo enriquecer la labor docente. Sin embargo, queríamos tener nuestra propia experiencia sobre cómo desarrollar la formación para la comprensión crítica en un entorno educativo real; pasar a la ‘acción’, ver, probar, equivocarnos, vivirla, en definitiva. Porque entendemos además, que la sabiduría no puede estar separada de la experiencia, de la vivencia, y que: *“El proceso de comprensión es eso; un proceso. Que supone tanto explicar como implicarse; el mundo implícito es el mundo de las profundidades, de los significados. Tú explicas el ello, la naturaleza, pero la naturaleza no la puedes explicar si no te implicas, con ella y contigo misma. La sabiduría camina al hilo de la vida y no se trata de cazarla con la razón, sino de vivir en plenitud y permitir que ella te cace.”* (Txusa Balbás, 2007:146).

A nuestro juicio educar, entre otras cosas, significa formar a nuestros alumnos para participar crítica y reflexivamente en la sociedad. Por tanto nos preguntamos: ¿cómo incentivar la comprensión crítica hacia una de las actividades que más horas le dedican al día: consumir los mensajes mediáticos? ¿Es posible en un entorno educativo real?

Algunos parámetros de las intervenciones

Diseñamos unas propuestas de E.A. que engarzasen con la E.M. cuyas fuentes encontramos en postulados ‘reconstruccionistas’ (Duncum 1999, 2001,2002; Efland, Freedman y Stuhr, 1996) que nos sitúan en una nueva narrativa educativa y con quienes compartimos la consideración de la educación como un elemento de concienciación crítica y de restitución de las desigualdades o los desajustes sociales. Ello, inevitablemente, nos lleva a unos nuevos roles para el educador y el alumno, a otros propósitos formativos y a unos modos de trabajo que explicamos a continuación:

- a. Los actores del hecho educativo: la atención a la cultura visual como eje articulador del currículo para la E.A., va de la mano de la adopción de postulados educativos propios de la pedagogía crítica. Éstos, entre otras cosas, consideran a los estudiantes como sujetos activos; constructores e intérpretes, a la vez, de la realidad. Conciben que, a través de la educación, los estudiantes consigan autonomía para poder pasar a la acción, convertirse en actores transformadores de la vida social y contribuir constructivamente en la cultura visual que enriquece su mundo.

Obviamente, si la función del docente en estos procesos varía y pasa de ser un mero transmisor de ideas y contenidos artísticos a convertirse en un incitador, un provocador y un

investigador, junto a sus alumnos. Así es que, el educador, necesita estar abierto a las emergencias externas a la escuela, a las diversas manifestaciones culturales y tender puentes entre su propia experiencia y conocimiento y los de los alumnos. Hernández (2007) nos pone ante la pista de otro de los rasgos que caracterizan al docente de esta forma de entender la E.A. Además de convertirse en mediadores, deben ‘autorizar-se’ con y ante los estudiantes. De este modo, trata de poner el acento en la responsabilidad moral que deben adquirir los docentes, mediante argumentaciones críticas ante sus alumnos, como modelos o guías para orientarles sus actuaciones.

b. Los propósitos formativos en la E.A.

La investigación nos mostró que las propuestas más innovadoras de E.A. establecen como propósito formativo principal el de capacitar a los alumnos para la comprensión crítica de la cultura visual. Ya no es suficiente con la mera comprensión formal de las distintas manifestaciones culturales, como se hacía desde las propuestas reformistas, sino que se reclama una comprensión crítica, relacional, cuestionadora y transformadora.

Este propósito puede entenderse como una nueva forma de alfabetización, porque como sugiere Mitchell: *“estudiar la cultura visual puede facilitar a los estudiantes una serie de herramientas críticas para la investigación de la visualidad humana, y no para transmitir un cuerpo específico de información y valores”* (Mitchell, 2000:210).

Nos propusimos por tanto un nuevo modelo de alfabetización visual. Un modelo que en lugar de proveer a los alumnos de una sintaxis de la imagen trata de ofrecer unas herramientas que les permitan llegar a la reflexión crítica.

Esta aproximación se enmarca en la tendencia creciente a entender los procesos de alfabetización como integración de los distintos modos de expresión y comunicación que se conoce con el nombre de ‘multiliteracies’ (Prensky, Parker y otros 21st Century Literacy, 2005). Procesos que, inevitablemente, replantean la labor docente como explicamos a continuación.

a) Las estrategias didácticas

La aparición de los estudios culturales y las nuevas maneras de enfrentarse al fenómeno de la visualidad, han dado lugar a una respuesta educativa que ha ampliado notablemente el objeto de estudio y los propósitos formativos de la E.A. Es lógico pensar que estas mismas transformaciones hayan traído consigo también la necesidad de implementar nuevas formas de trabajo y nuevos métodos para la crítica cultural, que ahora constituye uno de los ejes fundamentales de la E.A. Así que para nuestra acción docente tomamos de los estudios culturales, visuales, antropológicos, sociales o de la pedagogía crítica, nuevas propuestas metodológicas como la intertextualidad, la deconstrucción o el análisis crítico del discurso, entre otras. Estas propuestas requieren, además de una actitud investigadora tanto del estudiante como del docente, prestar atención al contexto cultural, al proceso de recepción y no sólo al de producción de las imágenes. Se trata, por tanto, de una educación para el estudio de las imágenes basada en la investigación y en la interrogación asociativa, que se nutre de las propuestas de Mitchell (1995), Rogoff (1998), y las sintetizadas por Eisenhauer (2006), entre otros. En las que el docente tiene que facilitar experiencias reflexivas críticas que ayuden a los estudiantes a comprender cómo las imágenes influyen en sus pensamientos, acciones, sentimientos y la imaginación de sus identidades e historias sociales (Pauly, 2003).

Un ejemplo: el proyecto sobre el lenguaje visual

Apoyándonos en el marco descrito tuvimos la oportunidad de llevar adelante 3 proyectos en el Colegio Público Erreniega (Navarra). En el tramo de primaria desarrollan una E.A. convencional ya que los docentes desconocen otros modos y se ven muy limitados, al igual que en la mayoría de los centros educativos españoles. De los 3 grupos de 5º el profesor y los alumnos de 5ºC (10 chicos

y 10 chicas) fueron los que nos abrieron sus puertas y nos brindaron la oportunidad de reorientar la labor docente y abordar sus contenidos curriculares de otro modo. Acudimos una vez por semana durante el curso 2006/07 para intensificar las propuestas de E.A. habituales y grabamos todas las sesiones con una videocámara.

Resumimos a continuación el camino transitado en uno de los 3 proyectos desarrollados; en cada uno de los cuales se establecieron momentos para la formación más teórica, la producción, la reflexión en grupo y la autorreflexión sobre la práctica docente como veremos a continuación:

Carteles

Sobre las herramientas de la representación o lo que denominan el lenguaje visual. A través de una negociación con el profesor una actividad prescrita por la escuela, como era la elaboración de unos carteles de personajes carnaval, fue transformada en un proyecto a partir del cual trabajar los elementos del lenguaje visual (eje del todavía vigente currículo LOGSE para el área de Educación Artística en primaria en el Estado Español).

En el proyecto anterior ya habíamos detectado que los alumnos no eran muy diestros en algo tan básico como la organización de los elementos en el espacio. Cuestión sobre la que pensábamos que ya tenían cierto adiestramiento, pues la cultura visual de la que beben nuestros alumnos les nutre de un sin fin de posibilidades compositivas y de encuadres, que obedecen a distintas necesidades o intenciones, persuasivas, informativas o emotivas.

Determinamos los siguientes objetivos específicos formativos:

- Aproximarles a las estrategias del diseño gráfico y la cultura visual.
- Analizar los distintos tipos de encuadres y compositivos.
- Comprenderlos.
- Evidenciar la importancia del encuadre y la composición en la significación.
- Ampliar los recursos para generar significados.
- Capacitarles para tener criterio en la ordenación de los elementos de sus artefactos.

1ª sesión (nos permitimos el cambio a la 1ª persona singular para reflejar mejor el papel de la investigadora) El proyecto comenzó mediante la detección de criterios organizativos en distintas producciones, en las realizadas por ellos y en otras cotidianas (periódicos, revistas, folletos de propaganda...). La propuesta trataba de señalar las arquitecturas compositivas de los distintos textos, de detectar los criterios de ordenación de la información con preguntas como:

- ¿Por qué pusisteis las imágenes así? ¿Todos los grupos habéis seguido el mismo modo? ¿Cuál os gusta más? ¿Por qué? ¿A qué os recuerda este modo de hacerlo? ¿Dónde lo habéis aprendido?

Algunas de las pocas respuestas son de este estilo:

- ‘Las revistas suelen poner un dibujo y al lado la información’ (Itziar).
- ‘No sabíamos como ponerlo porque nos sobraba mogollón de sitio...’ (Xabi).

Van saliendo voluntarios que explican sus arquitecturas compositivas y les voy ayudando y ofreciendo términos y conceptos. Hacemos comparaciones entre los distintos textos y les evidencio las estrategias que se utilizan en función del tipo de información e intención: simetrías, equilibrios, las disposición de los ‘pesos’... etc.

Autorreflexión:

En el análisis de mi acción docente detecto y señalo algunos errores: les tendría que haber dado pautas más claras, tengo dudas de cómo continuar, me hago consciente de la necesidad de incidir en ciertas cuestiones.

2^a sesión

Continuamos analizando y experimentando las ‘arquitecturas’ de distintos artefactos visuales mediante:

- a. Análisis de imágenes y ofreciendo nociones mínimas de equilibrios de pesos: les muestro una serie de imágenes seleccionadas de revistas con composiciones originales y les explico cómo está organizada la información, qué es estar compositivamente equilibrado, desequilibrado... etc. Mientras analizamos les insto a que bosquejen en unas cuartillas las estructuras subyacentes diferenciando los textos de las fotos y las corregimos sobre la marcha.

Autorreflexión:

Me doy cuenta de que este sistema es más adecuado y de que habría que enfatizar ciertas cuestiones y que habría que ofrecerles distintas soluciones para el juego de pesos y equilibrios.

- b. Experimentando con las composiciones de textos e imágenes: continuamos con el estudio de la composición de su cuaderno de aprendizaje, realizado anteriormente y sin criterio compositivo alguno y les propongo la reelaboración de las páginas: individualmente, mediante un boceto señalando la composición de texto y fotos y les insto a que piensen en los motivos por los que lo hacen de un modo u otro.

Compartimos los resultados y los explicamos, de lo ocurrido anoto lo siguiente: autorreflexión:

Algunos afirman haber cambiado drásticamente la composición por probar nuevos modos mientras que otros argumentan que se han guiado por la costumbre. La mayoría ha dispuesto las páginas en vertical y han procurado alinear los elementos y establecer simetrías. Han introducido novedades e ideas de los ejemplos dados. Y alguno que otro a la vista de las otras propuestas ha criticado la suya propia. Así que para continuar estimo oportuno hacer estas dinámicas pues constato que aprenden más así.

3^a y 4^a sesión

Les propongo que experimenten con los pesos mediante ejercicios breves. Cada alumno dispondrá de los mismos cuadrados y rectángulos que tendrá que organizarlos atendiendo a diversas pautas, por ejemplo:  C mo dispondremos estas formas de modo que parezcan quietas (equilibrio), que se caen, que suben o que llegan?

Analizamos sus experimentaciones con los pesos y tratamos de afianzar un léxico adecuado. Además les muestro a artistas que también han jugado con las composiciones.

Autorreflexión:

El comentario de los ejercicios breves ha sido un poco caótico: quizá les he bombardeado con muchos términos y no les daba ideas claras. Me resulta difícil por las múltiples posibilidades que hay ante las propuestas sentar cierta ‘cátedra’. Aunque creo que finalmente han quedado claros los conceptos de dinámico/est tico.

Perdemos mucho tiempo en pedir silencio y reclamando su atención y el profesor me insta a que aprovechemos ya estos aprendizajes en la elaboración del cartel sobre un personaje de carnaval que deben elaborar al igual que el resto de grupos de 5 . Constato que nos estamos yendo un poco del proyecto inicial y todavía apenas hemos hablado de los encuadres.

5^a y 6^a sesión

Conocemos el trabajo de artistas y diseñadores de carteles publicitarios y comenzamos el boceto de lo que será su cartel informativo sobre un personaje de carnaval.

Autorreflexión:

Intento explicarme por qué se han portado tan mal en la 5^a sesión y no hemos podido llegar a lo previsto. Constatado dificultades porque el texto que tienen sobre el personaje est  en formato Word y no se va a poder adecuar fácilmente a lo que han diseñado en sus bocetos. Además está siendo una contrarreloj ya que se van de vacaciones de Semana Blanca y hay que acabar los carteles antes de esa fecha.

Recordamos nociones de composición: equilibrios, pesos, dinámico, est tico y elaboramos el dossier informativo sobre personaje de carnaval. Además de indicarles ciertas nociones respecto al tratamiento del fondo y el uso de distintas tipografías en función de lo que quieran transmitir y destacar.

Autorreflexión:

El plazo de entrega nos est  condicionando. Para colmo, de los 10 grupos tan sólo 3 conservaban el boceto realizado la semana anterior, así que prácticamente ninguno ha seguido sus pautas. Hemos tenido que corregir muchas cosas y les he tenido que volver a explicar cuestiones ya vistas en las sesiones previas. De ahí que los han tenido que reelaborar bastante y obviamente les ha causado frustración en algunos casos y resistencias, en otros, porque no les parecía justo tener que volver a hacer un trabajo que ya habían dado por terminado. No obstante, cuando les hacía recomendaciones de cómo mejorarlos, en general, las admitían y mostraban su conformidad. En alguna ocasión incluso ha partido de ellos mismos la sugerencia de querer transformar lo realizado. Ha sido bastante tenso y hemos acabado todos agotados. Ahora bien, todos han entregado en plazo sus trabajos y se van de vacaciones durante una semana, la reflexión y puesta en común, muy a mi pesar, se pospone hasta la vuelta.

7^a sesión

Transcurridas dos semanas reflexionamos sobre sus producciones y sobre el proyecto, tratando de comprobar los aprendizajes adquiridos en torno a la composición.

Se les convoca en grupos pequeños para reflexionar sobre el proceso llevado a cabo en la elaboración del dossier de carnaval. También se les pide que emitan un juicio sobre los elaborados por la otra clase; con el fin de detectar si identifican los conceptos trabajados y evidenciar que sus producciones son más elaboradas y que contemplan cuestiones compositivas. Mediante preguntas de este estilo:  C mo lo planteasteis?  Qu  dificultades tuvisteis?  Qu  recomendaciones les podríamos hacer a los de las otras clases?...

Autorreflexión

Quizás ha transcurrido demasiado tiempo y por ello unos cuantos responden vagamente, aunque seguro que también han influido otros factores: como el comportamiento de un alumno de llamar la atención constantemente bien porque se aburre o porque no acaba de entender. Sin embargo otros se lo toman más en serio y responden con criterios. Dado el condicionante temporal hemos dejado sin abordar algunos contenidos previstos.

Conclusiones

Este resumen de uno de los proyectos desarrollados nos ha permitido ejemplificar algunas de las estrategias docentes experimentadas. Somos conscientes de que hay otra serie de condicionantes que podrían ser resaltados pero dadas las limitaciones de espacio nos referiremos ahora a las que hemos considerado más fructíferas y valiosas para replantear la labor educativa en una área en la que el profesorado se limita a dirigir la producción de objetos o a no intervenir para ‘promocionar’ la libre expresión...etc.

La autorreflexión:

En cada una de las sesiones y tras visionar las grabaciones, realizamos anotaciones que nos permitieron evidenciar:

- la marcha de los aprendizajes de los alumnos y su adecuación a los planteamientos, que nos sirvieron para evaluarlos y evaluarlos.
- los errores cometidos y la búsqueda de las razones que nos llevaron a ellos.

Este análisis reflexivo sobre la práctica docente nos ayudó a tomar conciencia de los hechos, de las dificultades vividas, de los errores...convirtiéndose en fuente de aprendizaje como docentes. Así mismo nos ayudó a reorientar el proyecto y responder a las demandas reales y emergentes de los alumnos. Lo cierto es que en ocasiones nos ha costado darnos cuenta de este hecho; comprender las cuestiones de composición era más complejo para ellos de lo que esperábamos y hemos necesitado de más sesiones de las previstas para afianzar esas cuestiones. El análisis reflexivo ha sido de gran ayuda para hacernos conscientes de estas situaciones.

El espacio expositivo como lugar de formación y autoevaluación

Propiciar un lugar para la reflexión conjunta nos permitió detectar mejor los aprendizajes y las carencias de los alumnos así como comprobar si la labor docente estaba siendo adecuada. En este sentido, el espacio asignado en el aula para la muestra y reflexión de las producciones se ha convertido en un lugar de autoevaluación tanto del trabajo de los alumnos como de nuestra práctica docente.

Es aquí donde como docente les he instado a justificar los motivos por los que han realizado las producciones o los criterios por los que han elegido ciertas imágenes...etc. Lo cual ha propiciado la emergencia de testimonios que han mostrado:

Su conciencia sobre los aprendizajes:

- Antes lo hacíamos a nuestro aire sin pensar ni nada...’ (Iker,S.).
- Ahora nos paramos a pensar cómo repartir el espacio... Según qué anuncio sea aprendimos que le pega más una cosa que otra’ (June).

O detectar sí se iban consiguiendo los objetivos generales de hacerles comprensible críticamente la cultura visual. En este espacio adoptábamos una actitud cuestionadora, instigadora, problematizadora...los que nos ha llevado a constatar que:

Su mirada estética se iba despertando como podemos apreciar en estos testimonios:

- En las revistas aparece todo más dinámico’ (June),
- ¡En los periódicos aparece todo muy, muy estático!’ (Xabi).

Una labor docente de este tipo ayudaba a que emergieran análisis críticos. Ante la pregunta de qué les parecían los carteles elaborados por los otros grupos de 5º, si podríamos hacer recomendaciones para mejorarlos respondieron de este modo:

- ‘Hay unos que están patatosamente... no sé decir... mal... porque por ejemplo si miras el de los Zakuzaharrak pues...han puesto las fotos en un lado y el texto en otro y eso es como que no han tenido nada, nada de dinamismo ni... vamos soso... Por ejemplo han puesto un color para la letra que casi ni se ve... un amarillo...’ (Xabi).
- ‘Se nota que no lo han pensado nada, porque ponen las fotos en un lado y los textos en el otro’ (June).
- ‘Les ha pasado lo mismo que nos pasó a nosotros con los primeros carteles, que han distribuido la información sin ninguna pauta’ (Garazi).

El uso de múltiples estrategias de aprendizaje

Durante las sesiones hemos estado utilizando una variedad de estrategias para la comprensión de los elementos de la cultura visual, inspirados en lo propuesto por T. Barret (Hernández, 2000:146) tales como:

- Descriptivas: qué vemos, qué representa.
- Analíticas: qué componentes configuran el proceso de representación.
- Interpretativas: centradas en la producción de significados relacionados con otras imágenes y disciplinas vinculadas a la cultura visual.

Serían las acuñadas por Freedman (2003) como ‘interpretaciones interesadas’. Evitando así el conflicto de límites de forma versus significado que el currículum habitual suele establecer y promoviendo la comprensión de los complejos artefactos visuales.

- Críticas: planteadas desde la valoración fundamentada de las propias producciones y las de otros, basadas en argumentos fundamentados y con la finalidad de formular nuevos problemas y posibilidades de representación e interpretación.
- Productivas: de reelaboración, puesto que entendemos que las ‘respuestas’ y reflexiones ante los artefactos visuales pueden realizarse de muy diversos modos, entre ellos a través de la producción de artefactos visuales.

Uso de procesos formativos inspirados en los proyectos de trabajo

Hemos llevado a cabo procesos formativos que les permitieran a los alumnos negociar las complejidades de la influencia de las manifestaciones culturales tales como: discusiones, debates, análisis, reciclaje de imágenes etc. Hemos adoptado una perspectiva desde la que desenterrar supuestos subyacentes, establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos, que permiten la construcción de significados múltiples, y una reflexión crítica. En última instancia hemos tratado de actuar de un modo negociador para así poder equilibrar el disfrute de los alumnos respecto a las imágenes mediáticas con una crítica preformativa que pueda ser discutida, explorada y experimentada (Green, 1998). Adoptando una forma de trabajar que Prensky asocia a la del espigador: *“El papel del aprendiz y el de espigador es el que se espera que asuma el profesorado que se vincule a esta perspectiva. Sobre todo cuando los educadores son ‘emigrantes’ ante muchos de los saberes y experiencias emergentes-especialmente los relacionados con la cultura visual digital-mientras que los estudiantes son ‘nativos’ (Prensky, 2001)”* (citado en Hernández, 2007:87).

Esta prueba experimental, por tanto, nos ha permitido comenzar a desbrozar el camino en el que la nueva narrativa educativa nos sitúa. Somos conscientes de que ha sido una intervención muy puntual y en un contexto muy particular pero lo que s  que podemos extrapolar es unos modos de trabajo y una mirada a la educación que nos invitan a que todos los actores del hecho educativo compartamos los aprendizajes.

Bibliografía

- Agirre, I. (2000) Teorías y prácticas en la educación artística. Pamplona:Universidad Pública de Navarra; Barcelona: Octaedro (2005).
- Balbás, T. y otras (2007) Hilando fino. Mujeres, en un viaje común. Barcelona: Icaria.
- Buckingham, D. (2000) Crecer en la era de los medios electrónicos. Madrid: Morata (2002).
- Darr s, B. (1996) Au commencement était l’image. Paris: ESF  diteur
- Dewey, J (1916) Democracia y educación. Madrid: Morata (1995).
- Duncum, P. (1996) From Seurat to Snapshots: What the Visual Arts Could Contribute to Education. *Australian Art Education*; v19 n2 p36-44 Aut 1996
- Duncum, P. (1997) Art education for new times. *Studies in art education*, 39(3), 110-118.
- Duncum, P. (2003) La cultura visual como base para una educación en artes visuales. II Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa. Barcelona(documento no publicado)

- Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (1996) *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós (2003).
- Eisenhauer, J. (2006) Beyond bombardment: Subjectivity, Visual Culture and Art Education. *Studies in art education*, 47 (2), 15-169 *Studies in art education*, 47 (2), 15-169.
- Freedman, K. (2003) *Enseñar la cultura visual: Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro (2006).
- Hall, S. (1980) *Estudios culturales: dos paradigmas*. Hueso húmero, nº 19, Lima, 1984.
- Hernández, F. (1997) *Cultura visual y educación*. Sevilla: MCEP.
- Hernández, F. (2007) *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F.; Ventura, M. (1992) *La organización del currículum por proyectos*. Barcelona: Grao.
- Marcellán, I. & Agirre, I. (2008) El valor educativo de los medios: correlaciones socioculturales. *Comunicar*, nº 31 del monográfico: "Enseñar a ver Tv" *Comunicar*, Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, nº 31, XVI del monográfico: "Enseñar a ver Tv"
- Mc Laren, P. (1995) *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós educador 1997.
- Mitchell, W.J.T. (1995) Interdisciplinary and visual culture. *Art Bulletin*, 77(4), 540-544
- Morin, E.; Roger, E.; Motta, R. (2002) *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Piette, J. (1998) Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. In A. Gutiérrez Martín (Ed.), *Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información* (1ª ed., pp. 63-80). Segovia: Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid).
- Rogoff, I. (1998) Studying visual culture. en N. Mirzoeff (Ed) *The visual culture Reader*. Londres: Routledge.
- Varios autores, (2005) *21st century Literacy Summit*. San José, Costa Rica
- Worsnop, C. (1999) *Screening Images: Ideas for Media Education*. Ontario: Wright Communications.