

Comprender los Medios, Transformar la Ciudad: un Proyecto Participativo de Formación del Profesorado

Donatella DONATO
Ángel SAN MARTÍN

*Lo que vendrá después de Disney surgirá, o no,
desde la práctica social de las masas que buscan
su emancipación.*

Dorfman, A. y Mattelart, A. (1972)

RESUMEN

Nuestro objetivo es analizar cómo en un centro público de educación primaria, localizado en un barrio periférico, se utilizan las imágenes (representación y apropiación), en un proyecto de innovación. Una de las prioridades del proyecto es articular acciones de formación del profesorado mediante el uso didáctico de las imágenes que hay o se producen del propio barrio. Las primeras evidencias del estudio de casos, muestran que tanto las familias como el profesorado son muy receptivos a iniciativas de trabajo con imágenes, si bien tienen dificultad en asumir su condición curricular y el valor académico de estas actividades.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, Innovación pedagógica, Participación de los padres, Competencia en información.

Datos de contacto:

Donatella Donato
Facoltà di Scienze della
Formazione, Libera Università
di Bolzano (Italia).

Correo electrónico:
Donatella.Donato@education.unibz.it

Ángel San Martín
Facultad de Filosofía y Ciencias
de la Educación,
Universitat de València.

Correo electrónico:
asanmart@uv.es

Recibido: 17/10/2017
Aceptado: 12/02/2018

Media Awareness, City Transformations: a Participatory Teacher-Training Project

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze how images (representation and appropriation) in a state primary school located in a suburban neighborhood are used in an innovation project. One of the priorities of the project is to organize teacher training actions through the didactic

use of the images of the neighborhood itself that exist or are produced. Preliminary evidence from case studies shows that both families and teachers are very receptive to working on initiatives with images, although they have difficulty in assuming the curricular status and the academic value of these activities.

KEYWORDS: Teacher training, Educational innovation, Parent participation, Information literacy.

Introducción

La preeminencia de las imágenes en los procesos de información y transmisión de buena parte de nuestros conocimientos es hoy un hecho incuestionable. Constatación que se toma como argumento para justificar y exigir que el currículum de la institución escolar asuma como tarea prioritaria el formar a los escolares para recrear e interpretar los flujos de imágenes. De ahí la proliferación de iniciativas y proyectos de trabajo en las aulas, cuyo propósito es la alfabetización audiovisual, educación mediática, educación en cultura audiovisual, alfabetización mediática, etc. Enfoques y perspectivas revisados recientemente en trabajos como los de Buckingham, (2011); Gutiérrez y Tyner (2011) o Potter (2014).

La existencia de estos trabajos, sin embargo, no es óbice para que la formación en este ámbito venga tasada, para docentes y alumnado, mediante la «competencia digital» (VV.AA., 2017). El subtexto de la mayoría de las propuestas bajo este enfoque, es que los actores escolares acceden únicamente a imágenes tratadas digitalmente, como si aquellas no pudieran presentarse en otros soportes y contextos no tecnológicos. Precisamente de estas otras imágenes, digitales o no, es de lo que nos ocuparemos en lo que sigue.

El estudio que presentamos aquí se basa en el trabajo de campo de un proyecto de investigación de doctorado. El objetivo que inspira esta reflexión sería: analizar cómo a partir de una experiencia de innovación en un centro público de Valencia, la función mediadora de las imágenes contribuye a la construcción de identidades. Sobre el fondo de este objetivo nos preguntamos: ¿en qué medida el profesorado se implica en la dimensión visual de una experiencia de innovación? ¿Cómo ayudar al profesorado a trabajar esta dimensión referida a la identidad de los grupos y del entorno inmediato?

1. Marco conceptual de la propuesta

Las ciudades contemporáneas, en tanto que globales, albergan en su seno sectores como el de las finanzas, el turismo, consumo de servicios y cultura, favo-

reciando a unos grupos sociales y marginando a otros. Circunstancias que hacen de estas ciudades espacios de conflicto y contradicción, por cuanto desarrollan estrategias de exclusión y marginación de unos grupos sociales en beneficio de otros (Sassen, 1994). En ellas la educación podría servir, bajo el control de las potencias económicas, para reproducir estructuras, prácticas y teorías (McLaren, 2005); pero en otras manos se puede orientar hacia la liberación y emancipación de la ciudadanía (Freire, 1996).

Según esta última perspectiva, la educación propone espacios de aprendizaje para aspirar a una gestión colectiva de la vida en la ciudad, a nuevas formas de derecho para la ciudadanía a través de la implantación de una educación que impulsa la reflexión y el pensamiento crítico (Harvey, 2008). La ciudad podría convertirse así en el espacio para el proceso de emancipación del individuo y de impulso a la cohesión social. Dirección a la que apunta Trilla (2015) cuando propone tres dimensiones para enriquecer la relación entre educación, escuela y ciudad: la ciudad como un contexto de educación, la ciudad como vehículo de la educación y la ciudad como contenido educativo.

Cuando las imágenes de trabajo pedagógico se toman del contexto de barrio, entonces se repolitizan las formas y formatos de aquellas. Para lo cual es necesario, según mantiene Richard (2006), afrontar al menos dos tareas: denunciar la aparente neutralidad de los signos, desmontando la naturalización del significado atribuido a aquellos y, por otro lado, potenciar la subjetivación alternativa que fomente la alteridad mediante la quiebra de las uniformidades, de las ortodoxias de representación y de las categorías homogéneas. En su función mediadora las imágenes, por un lado, niegan la realidad y, por otro, la «descubren» a nuestra mirada mediante su peculiar narrativa. De manera que el material visual «es capaz de expresar aquello para lo que las palabras se quedan cortas» (De Diego, 2009: 12), desvela aquello a lo que no se puede acceder de ningún otro modo.

La narratividad visual nos coloca ante un nuevo «régimen escópico», en tanto que se impone lo cognoscible desde el terreno de lo visible Brea (2007). En los márgenes de la imagen se condensan la razón (aunque solo sea la razón técnica) y las emociones (tanto de quienes las confeccionan como de quienes las contemplan en un momento y lugar concretos). Se mezclan ambas en el encuadre sin solución de continuidad, sin posibilidad de disección por afinado que sea el instrumento de análisis. En el régimen emergente, según Debray (2002: 255), lo «visual indica, decora, valoriza, ilustra, autentifica, distrae, pero no muestra», porque opera según el principio de placer.

Cualquiera sea el formato y el medio en el que se nos presentan las imágenes, estas no dejan de ser construcciones sociales de lo visual, trascendiendo así la condición de ser meras «copias» de lo real. De manera que la producción de las

imágenes aparece determinada por condicionantes de carácter cultural, histórico, tecnológico, antropológico y político. Determinaciones que no eluden, como señala Belting (2007), ni las imágenes de síntesis o virtuales elaboradas a partir de las matrices digitales del ordenador (logro paradigmático de la convergencia tecnológica). Tampoco escapan a las tradiciones e influencias culturales de la sociedad en cuanto a la forma adoptada por lo visual. Razón por la que se ha de prestar máxima atención en las aulas para no legitimar miradas marcadas por el *ethos* en el que se producen (hegemonía occidental) como si fueran universales.

Al concebir en estos términos la naturaleza epistémica de las imágenes, entendemos que su didáctica ha de cambiar de la misma manera. Más allá de los resultados que generen las diferentes iniciativas alfabetizadoras, es preciso reconocer que muchas de ellas se sustentan metodológicamente sobre una concepción basada en el enfoque representacional. Como si la razón de ser de las imágenes fuera sostener un determinado enunciado a partir de su condición figurativa, de reflejar los contornos de algo externo y ajeno a ellas.

A efectos de este trabajo, concebimos las imágenes como un objeto cotidiano y presente en el entorno inmediato de los actores escolares. Estas a la vez que representan actúan como constituyentes, y como tal deben ser estudiadas para alcanzar el objetivo emancipador del conocimiento escolar. Además de facilitar la comprensión de algo, contribuyen a transformar las subjetividades (*selfy*). En dirección parecida apunta Zunzunegui (1984) cuando mantiene que la imagen no es tanto un recurso para designar la realidad como para crearla.

2. Planteamiento metodológico del estudio

Tal como venimos apuntando, las referencias del presente trabajo se sitúan en la corriente epistemológica de los «estudios visuales», en la medida que se interesa por las imágenes no tanto desde su vertiente artística y estética, sino tomándolas en su dimensión cotidiana. Pues es en este ámbito donde las imágenes se crean, recrean y difunden con gran dinamismo, sin necesidad de tener que atenerse a los cánones dominantes (Brea, 2005; Mitchell, 2017; Richard, 2006). En definitiva, desde esta línea de trabajo se estudia «todo lo que es fenómeno de visión, dispositivo de la imagen y comportamiento de la mirada, en la vida de todos los días» Richard, (2006: 98).

Bajo esta perspectiva lo relevante es el fenómeno mismo de la visualidad, no tanto la imagen en sí misma, sino como medio de expresión, apropiación y transformación de un espacio y un tiempo. En nuestro caso esas imágenes las tomamos y miramos en los libros, en los medios, en las paredes y en las calles de un barrio sumergido en tiempos convulsos de transformación, luego recreadas en las aulas para tratar de comprender la globalización.

Mediante la metodología de «estudio de casos», nos acercamos a un centro escolar para analizar las visualidades que fomenta una innovación orientada a implicar a las familias. La literatura especializada mantiene que esta metodología resulta especialmente indicada para comprender la dinámica de instituciones en contextos singulares. Objeto que se somete a un examen sistemático y profundo, combinando diferentes técnicas de recogida y análisis de datos (Bisquerra, 2009). Hemos trabajado con documentos, observaciones, entrevistas y grupos de discusión que son analizados siguiendo estrategias de triangulación, en sus diferentes acepciones metodológicas.

El caso lo constituye uno de los colegios públicos que hay en el barrio, por tanto, es un caso simple y no experimental (Bono y Arnau, 2014). Nos introducimos en él respetando sus pautas de funcionamiento ordinario, porque nos interesa aprehender y explicar lo que sucede a su alrededor, por lo cual podría catalogarse como estudio instrumental ya que nos centramos únicamente en lo visual y no en la totalidad de las implicaciones de la experiencia (Stake, 2010). Para acceder a este propósito contactamos con docentes y padres del centro para explicar y negociar la estrategia a seguir en el desarrollo del proyecto.

Tabla 1.- Rasgos de identificación del centro

Tipo de centro	Público
Nivel socioeconómico	Medio/Bajo
Claustro	24 profesores y 4 educadores
Tamaño	2 líneas
Equipamiento	Bueno
Proyectos de innovación	Autónomicos Nacionales Internacionales

3. Exposición y discusión de los resultados del estudio

Los datos y documentos recogidos en el centro y su entorno, tratamos ahora de cruzarlos entre sí para extraer consecuencias a propósito de los objetivos de este trabajo. Esto es, formular explicaciones sobre la relación del centro escolar con el barrio a partir de la realización de una experiencia innovadora. La exposición de resultados, únicamente de la vertiente icónica, la hacemos en tres epígrafes (entorno, medios y sujetos) que nos permitirán mantener el hilo narrativo coherente y comprensivo de cuanto sucede alrededor de la implantación del proyecto.

3.1. La apropiación del entorno

Con el objetivo de construir una escuela-espacio de formación de pensamiento crítico y conocimiento de la realidad, se pone en marcha un proyecto en un centro público. El proyecto *Te cuento tu historia* forma parte de una Investigación Transformativa y Participativa que involucra a los miembros de la comunidad, en una estrategia orientada a mejorar algunos aspectos de sus vidas. Otra de las ideas subyacentes (tomada de Zeichner, 2010) es la de estrechar la colaboración entre la investigación científica universitaria y el profesorado de la escuela. Creamos espacios compartidos para articular prácticas comprometidas con el desarrollo sostenible del entorno inmediato, del barrio/huerto escolar y del aula.

El proyecto en la escuela comenzó en enero de 2017 y terminó en mayo de 2017. El grupo de mujeres, madres de alumnos que asistían a la escuela, pertenecientes a la comunidad gitana, se reunían dos veces por semana en la escuela y junto con la investigadora y las maestras, han trabajado imágenes y figuras de *crochet* para representar los primeros 3 años de la vida de sus hijos e hijas. Luego se organizó una exposición que estuvo abierta al público la segunda quincena de mayo.

La construcción de sistemas integrados de intervención para la cohesión social de los usuarios desfavorecidos, es un elemento de importancia estratégica y se basan en el conocimiento de la naturaleza multidimensional de la condición de exclusión social (Moulaert et al., 2010). Lo que se traduce en un estado de exclusión económica y social, pero también en deficiencias relacionales y sociales, culturales y educativas. Las nuevas prácticas de participación ciudadana toman la forma de iniciativas de innovación social promoviendo el desarrollo comunitario y el diferente uso de los espacios públicos (figura 1). Formulación que la madre de un alumno de primaria trató de expresar a través de la fotografía siguiente, elegida entre las 15 que se realizaron con tal propósito.



Figura 1. Profesores, madres y alumnos cultivando el huerto escolar. Fuente: elaboración propia.

El proyecto potencia la formación de un espacio relacional donde los actores sociales puedan conocer diferentes culturas, experiencias y prácticas. Este espacio se caracteriza por interrelaciones dinámicas que enfatizan las diferencias (Bhabha, 2012). Uno de los objetivos específicos respecto a este particular, nos llevó a orientar a profesores y estudiantes a fijar la atención sobre la representación de las identidades de los grupos, a fin de no reforzar la estereotipada de los más desfavorecidos como sucede con frecuencia. En una de las entrevistas una madre decía:

... hemos hecho cosas que no creía poder hacer. Cuando algo se me ha hecho difícil he persistido con la ayuda del grupo. Me ha gustado mucho la unión entre las mujeres y el trabajar en la escuela con las maestras y me he sentido muy útil.

En definitiva, con el presente proyecto se ha pretendido perfilar una propuesta de acción dirigida a fomentar la participación de las mujeres gitanas en la vida social y escolar, dotando así de aquella conciencia social necesaria en el desarrollo y dinamización de la vida comunitaria en el barrio. No fue sencillo desmontar los estereotipos visuales que ellas mismas tenían y reproducían al hablar de las vicisitudes de su entorno, por ello resultó fundamental combinar la selección y análisis de las imágenes publicadas con otras realizadas por los miembros del grupo.

3.2. Los medios de comunicación como fuente de conocimiento

Los medios de comunicación, con su poder persuasivo, influyen sobre nuestra sensibilidad y nuestra percepción del entorno, contribuyendo así a la construcción de la identidad (McLuhan y McLuhan, 1992). Estos medios, tanto escritos como audiovisuales, hablan de la ciudad y del barrio, con su propia historia, identidad, tradiciones, peculiaridades culturales, etc. En definitiva, lo convierten en un lugar muy importante para la comunidad local, aunque es también un lugar donde se pueden observar los conflictos sociales: la distancia entre las aspiraciones internacionales de una ciudad global y los problemas relacionados con la pobreza, la falta de trabajo y la precariedad de la vivienda.

Contenidos que, por lo demás, son representados diariamente por los medios locales y globales con el afán de subjetivizar a sus receptores, de influir en su representación de la inclusión o de la exclusión. Los medios se convierten en potentes instrumentos de la estructuración de la identidad, modificando en consecuencia las estructuras de la sociedad, la definición de categorías semánticas, dentro/fuera, centro/periferia, inclusión/exclusión se convierten en categorías ontológicas (Rosch, 1999). De modo que las imágenes en ningún caso son inocentes, llevan un mensaje preciso y en los entornos desfavorecidos refuerzan la identidad marginal de los receptores, lo cual se traduce en una actitud poco participativa en las prácticas y políticas democráticas de emancipación.

La progresiva *re-gentrificación* del barrio con fines especulativos, ha impulsado una transformación territorial que ha involucrado aspectos espaciales-estructurales, sociales, culturales y lingüísticos, influyendo también en la relación dinámica entre la comunidad local, el lugar y el sentido de comunidad. A fin de superar críticamente el posible efecto de exclusión, se le propuso al profesorado de infantil del centro, reflexionar sobre el grado en el que sus alumnos y alumnas se percibían concernidos por imágenes que normalmente utilizan los periódicos locales para describir el contexto urbano.



Figura 2. Solar del barrio que aparece en los medios.
Fuente: elaboración propia.

La pedagogía inherente al proyecto *Te cuento tu historia* trabaja en la frontera entre la inclusión y la exclusión, la oportunidad y la marginalidad debe tomar la palabra sobre y para el desarrollo del contexto de la vida y activar un proceso de emancipación de la ciudadanía (Trilla, 2015). A partir del enunciado según la Figura 2, las maestras pusieron en marcha actividades para impulsar una reflexión sobre el dominio cultural, el uso de las imágenes y cómo estas describen el lugar de vida adoptando el punto de vista que refuerza el orden al cual estamos habituados. El análisis crítico nos permite reflexionar sobre la no-neutralidad del relato visual y la violencia simbólica que ejerce sobre determinados espectadores. Razón por la cual es necesario que en nuestros centros escolares el profesorado lidere proyectos de trabajo multidisciplinar sobre el proceso de codificación de los relatos visuales que envuelven a sus estudiantes, máxime cuando habitan zonas de exclusión.

Proponer una determinada imagen de un barrio, de un grupo social o de un evento, es un acto de comunicación que utiliza un lenguaje connotativo, de ahí su potencial educativo (Martín, 1990). Por ello el currículo debe incluir actividades para formar a sus alumnos a leer los signos, a aprender de las imágenes y no solo a contemplar la realidad representada en ellas. Pero como hemos podido comprobar, esto es en gran medida responsabilidad del profesorado, que ha de ayudar a sus alumnos a interpretar lo que hay detrás de lo dado, a leer los intentos manipuladores que afectan al pensamiento del niño y modelan su identidad.

3.3. El rol de las familias

El planteamiento del proyecto tenía mucho que ver con la emancipación de quienes participaban en el mismo, por lo que es fundamental abordar sus limitaciones y capacidades expresivas, incluidas las imágenes de los dos apartados siguientes.

a) *Análisis de las propias representaciones.* Se realizó con las madres un trabajo minucioso sobre la construcción de las imágenes, con una profunda reflexión sobre lo que se quería comunicar, seleccionando las formas y colores a utilizar, repensando el contexto en el que se iba a desarrollar el evento así como un análisis detallado sobre las emociones vividas (Figura 3). Por otro lado, era necesario cuidar mucho la imagen de las mujeres gitanas que trabajan para un proyecto en el espacio educativo del centro.

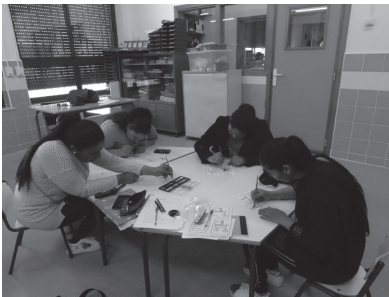


Figura 3. Madres trabajando para el proyecto *Te cuento tu historia*. Fuente: elaboración propia.

Esta fotografía fue particularmente importante para los niños. Aquí las palabras de uno de los profesores involucrados en el proyecto:

Los niños estaban muy sorprendidos al ver a sus madres trabajando en la escuela, era la primera vez que sucedía. Siempre se preguntaban qué estaban haciendo, tratando de mantener un intercambio continuo con ellas e incluso cuando las madres no estaban allí, siempre comentaban lo agradable que era verlas trabajar allí para ellos. Los niños estaban orgullosos, felices, y comenzaron a trabajar con más entusiasmo, ayudándose unos a otros, más curiosos y proactivos. Ha sido una experiencia especial para todos nosotros.

b) *Completando el sentido de las imágenes.* El texto escrito completó las imágenes aclarando la sucesión de eventos, ubicación histórica y contexto. De esta manera la interpretación icónica de la iniciativa fue completada por el texto (Figura 4). En el desarrollo del proyecto las mujeres no solo crearon las figuras

a mano, sino que trabajaron en la composición del conjunto, examinando cuidadosamente cada aspecto de la producción, reorganizando los diversos intentos antes de pasar a la realización final, con atención a la secuencia del sentido estético y creativo. Lo fundamental era construir un relato capaz de transmitir lo que se había trabajado durante los meses anteriores.



Figura 4. Panel síntesis del proyecto.
Fuente: elaboración propia.

Imágenes colocadas una al lado de la otra, atraen el ojo globalmente a través de los colores, las formas, las composiciones y el escenario que desea construir. Te estás acercando, quieres saber mejor sobre esa representación en la pared, quieres saber el contexto en el que nació, quién ha producido un trabajo tan detallado. Y aquí está la comparación entre cómo se describe fuera una realidad específica y lo que ha sucedido dentro de la escuela, entre las violentas prácticas de destrucción y los procesos emancipadores. Oposición de la identidad activa y participativa comprometida con la transformación social y la identidad marginal: un experimento de reescritura de la identidad. A propósito de lo cual una madre afirma:

Además hemos tenido la oportunidad que la gente haya valorado bien lo que hemos hecho y esto ha sido importante y bonito para mí y para mi hija.

Se refleja en los trabajos la relación entre el espacio, el individuo y la oportunidad. Un acercamiento progresivo a la esencia de los lugares, los contextos y a la gente que vive, desafiando el ruido de las imágenes que representan marginalización, exclusión y depresión. Todo lo cual, de algún modo, queda expresado en la combinación de formas y colores, combinados en el mural para expresar sus emociones y hallazgos en el desarrollo de la experiencia en el centro escolar de sus hijas e hijos.

4. Consideraciones finales

La puesta en marcha del proyecto *Te cuento tu historia* en el centro, y la implicación de las familias y del profesorado, nos ha permitido trabajar durante unos meses con los diferentes actores escolares las representaciones mentales y visuales formadas sobre su entorno urbano. Materiales con los cuales se ha realizado un trabajo de formación con el profesorado a través del diálogo, las lecturas y el compartir distintas actividades. El desafío planteado por el proyecto, no es tanto estudiar imágenes como el compartir las prácticas del ver y del mostrar diarios con imágenes no mediadas (Mitchell, 2017). Pues bien, a partir de todo ello formulamos las reflexiones finales.

La ciudad globalizada experimenta hoy un momento de implosión de símbolos y componentes icónicos que se constituyen a lo largo de los años y tienen un enorme poder de atracción entre la ciudadanía. La ciudad, si no queremos que se convierta en un no-lugar (Augé, 2001), hemos de tomarla como contexto educativo puesto que la relación entre el espacio, la representación visual, la apropiación mental y la identidad constituye un importantísimo contenido pedagógico sobre el que se centra la experiencia aquí expuesta.

Respecto a los medios, de entrada, el profesorado se muestra muy predispuesto a trabajar, si bien la dificultad es cómo darle continuidad. Uno de los estereotipos a superar, también los docentes, es la subsidiaridad de lo icónico frente al texto escrito. Sin embargo, ha resultado ser de gran utilidad para evitar determinadas imágenes que reforzaban formas de discriminación (principalmente en los medios) en beneficio de aquellas con las que los actores se identificaban.

Al profesorado de infantil le resultó muy estimulante comprobar que mediante unas actividades compartidas una parte de las madres gitanas, reacias a acudir al centro escolar, ahora no solo van sino que además se implican asumiendo responsabilidades. Descubrieron asimismo el potencial formativo que tiene para los niños y niñas el ver a sus padres realizar actividades de centro, como fue confeccionar un mural, en el que no solo se pegaban imágenes y textos, sino que había que dotar a lo expuesto de un sentido narrativo.

Una de las consecuencias más estimulantes de la puesta en marcha del proyecto *Te cuento tu historia*, es que el profesorado de primaria nos ha solicitado adaptarlo a su etapa con el mismo planteamiento. La propuesta que les hemos hecho es trabajar a partir de uno de los grafitis del barrio (Figura 5), justamente la imagen con la que con mayor frecuencia la prensa ilustra las alusiones al barrio. Grafiti que, por otra parte, ha sido motivo de quejas y reflexión por parte de las madres del colegio, algunas de las cuales implicadas en nuestro proyecto. Iniciativa que tomamos como estímulo para seguir trabajando y ejemplo de la apropiación crítica de las imágenes del entorno.



Figura 5. Imagen de un grafiti del barrio.
Fuente: elaboración propia.

En definitiva, resulta urgente empezar un proceso de alfabetización visual (Martín, 1990) para impulsar la reflexión sobre las imágenes como campo de acción de las estructuras, prácticas y teorías que definen el espacio urbano global y, por tanto, el contexto de la vida. La formación en este ámbito, contribuye a entender que tomar o elegir una fotografía es un acto crítico y como contenido educativo se convierte en motivo de reflexión y cuestionamiento sobre lo visible, sobre la representación de una supuesta realidad sociocultural y política.

A tenor de lo observado en la experiencia aquí analizada, parece conveniente ponerla a prueba en una muestra heterogénea de centros de primaria, con un seguimiento más exhaustivo de los intercambios entre los agentes escolares y entre estos con su representación en los medios. De modo que estos trabajos visuales no se limiten al análisis de imágenes sino a reconstruir la subjetividad de quienes las manejan en su entorno cotidiano con un propósito emancipador, que es el proyecto que preparamos con el profesorado de primaria a partir del grafiti anterior.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (2001). No-lugares y espacio público. Non-places and public space. *Quaderns d'arquitectura i urbanisme*, 231, 6-15.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. México DF: Katz Editores.
- Bhabha, H. K. (2012). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de investigación educativa* (2ª edición). Madrid: La Muralla.
- Bono, R. y Arnau, J. (2014). *Diseños de caso único en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Brea, J. L. (Ed.) (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.
- Brea, J. L. (2007). Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-imagen. *Estudios Visuales*, 4, 145-163.

- Buckingham, D. (2011). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Debray, R. (2002). *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona: Paidós.
- De Diego, E. (2009, 14 de noviembre). La imagen que narra. *El País-Babelia*, 12-13.
- Dorfman, A. y Mattelart, A. (1972). *Para leer al Pato Donald*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed (revised)*. New York: Continuum.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2011). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 38(19), 31 - 39.
- Harvey, D. (2008). The right to the city. *The City Reader*, 6, 23-40.
- Martin, M. (1990). *Semiologia dell'immagine e pedagogia. Itinerari di ricerca educativa*. Roma: Armando Editore.
- McLaren, P. (2005). *Capitalists and conquerors: A critical pedagogy against empire*. London: Rowman & Littlefield Publishers.
- McLuhan, M., y McLuhan, E. (1992). *Laws of media: The new science*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mitchell, W.J. (2017). ¿Qué quieren las imágenes? Una crítica de la cultura visual. Vitoria: Sans Soleil Ediciones.
- Moulaert, F., Swyngedouw, E., Martinelli, F. y González, S. (Eds.). (2010). *Can Neighbourhoods Save the City?: Community development and social innovation*. London: Routledge.
- Potter, W.J. (2014). *Media Literacy*. California: Sage Publications.
- Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comp.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Rosch, E. (1999). Principles of Categorization. In E. Margolis y S. Laurence (Eds.), *Concepts: Core Readings* (pp. 189-206). Massachusetts: MIT Press.
- Sassen, S. (1994). *Global city. New York, London, Tokyo*. New Jersey: Princeton University Press.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Trilla, J. (2015). La educación y la ciudad. *Revista Educación y Ciudad*, 2, 6-19.
- VV.AA. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INTEF. Recuperado de: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zunzunegui, S. (1984). *Mirar la imagen*. Bilbao: Serv. Publicaciones Univ. del País Vasco.