

LA EDUCACIÓN PARTICIPATIVA Y EL ESPACIO EDUCACIONAL: DOS ESTUDIOS DE CASO COMPARADOS

Anna Lúcia dos Santos Vieira e Silva (Ph.D. Universidade Federal do Ceará - Brasil)

Itsaso Madariaga-López (Universidad del País Vasco, UPV-EHU)

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo cuestionar aspectos participativos, didácticos y espaciales por medio de un análisis comparativo entre dos estudios de caso, ambos llevados a cabo entre el año 2015 y 2016. Uno realizado en Brasil en la asignatura Proyecto 4, del curso de Diseño del Departamento de Arquitectura y Urbanismo de la Universidade Federal do Ceará y el otro en España, dentro del programa Elkartoki, proyecto experimental desarrollado en la Ikastola San Nikolas de Getxo por Tipi Studio. En el primero, la programación de la asignatura se hace conjuntamente, con valores de igualdad, entre profesores y alumnos con el objetivo común de relacionar diseño y espacio público a partir de tres temas: sistemas, dinámica y complejidad. Las relaciones entre educación, participación y espacio no son predecibles y son definidas a lo largo del proceso en cuatro etapas: 1) metaproyecto; 2) proyecto; 3) realización; 4) reflexión. En el segundo, son los profesionales relacionados a la arquitectura y diseño los que proponen repensar el espacio pedagógico, a través de un programa participativo donde los alumnos, como principales usuarios, se apropian del patio de la escuela en tres etapas: 1) entender el espacio; 2) imaginar el espacio; 3) transformar el espacio. En el primero la ciudad se convierte en la escuela, cuando los alumnos deciden en el desarrollo de la asignatura intervenir en la plaza cerca de la universidad. En el segundo, el sentido de espacio público viene a la escuela, cuando el patio gana el significado práctico de lo que pertenece a todos, incluso para transformarlo. En común, los dos estudios de caso se apropian del espacio como lenguaje, herramienta educativa, objeto de estudio, laboratorio, ambiente de aprendizaje y transformación, con énfasis en el proceso, que es donde el aprendizaje se da de forma dinámica, creativa y participativa.

Palabras clave: Espacios educativos; metodologías participativas; prácticas pedagógicas; procesos creativos.

1 - LOS DOS CASOS

En los contextos de Brasil y España, dos casos de experimentaciones didácticas serán analizados en sus aspectos cualitativos con el objetivo de observar el campo de conocimiento que abarcan sus diferencias y similitudes. Iniciamos con una presentación de los casos y sus contextos.

1.1 - Proyecto de Producto 4, asignatura del curso de Diseño.

El plan pedagógico del curso de Diseño del Departamento de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Federal de Ceará (UFC- Brasil), está estructurado en tres ciclos durante cuatro años. En el primer año el ciclo de fundamentación, segundo y tercer años, ciclo profesionalizante y por último, ciclo de conclusión. La asignatura de Proyecto de Producto 4 (PP4) está presente en el sexto semestre y representa el final de la cadena de proyectos de producto del ciclo profesionalizante. En sus objetivos, pretende: 1) abordar temas relacionados al diseño en relación al espacio a partir de los parámetros dinámicos de complejidades sistémicas; 2) relacionar en el proyecto metodologías que capaciten al alumnado en el campo del diseño de equipamientos y sus adecuaciones en espacios colectivos, públicos y urbanos; 3) estudiar metodologías de proyecto colaborativas y participativas en propuestas de diseño social y el HCD, diseño centrado en el ser humano.

En 2015, los docentes definen como temas generales "sistemas, complejidad y dinámica" pero ¿Cómo hacer comprensible todo el contenido en un corto tiempo sin adoptar una actitud reduccionista?, ¿Cómo tratar con coherencia la asignatura en su amplio contenido,

metodología de proyecto y propuesta pedagógica?, ¿Es posible abarcar estos tres niveles y al mismo tiempo considerar el interés específico de cada alumno? El primer día de clase, la propia problemática de la asignatura es presentada a los alumnos y una propuesta es hecha: una construcción colaborativa y horizontal del contenido de la asignatura misma, es decir, una “meta-asignatura”. Este empoderamiento, inicialmente absorbido con bastante entusiasmo, causa cierta parálisis en el momento en que se percibe la responsabilidad que acarrea. La siguiente pregunta es ¿qué queréis aprender? A partir de este punto, la programación de la asignatura se hace conjuntamente, entre profesores y alumnos que a lo largo del proceso definen por medio de decisiones unánimes las etapas:

Etapas da disciplina de Projeto de Produto 4

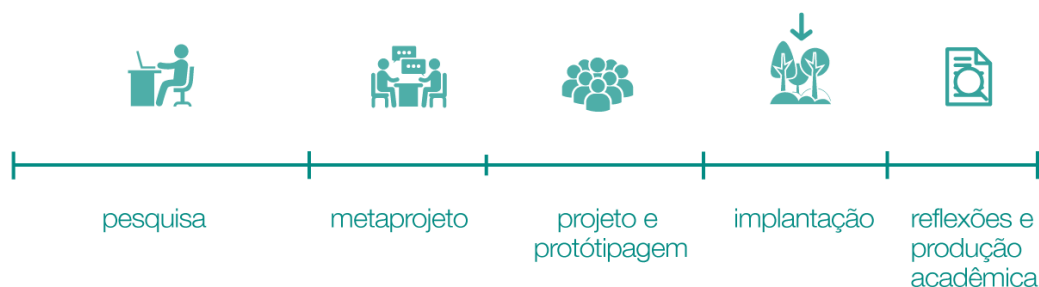


Figura 1 - Desarrollo de las etapas de la asignatura Proyecto de Producto 4.

El proceso enseña a los profesores que, teniendo que propiciar para los alumnos la comprensión de realidades sistémicas, complejas y dinámicas, se ponen a sí mismos a enfrentarse con una, a través de la elaboración de un plan de enseñanza no convencional. Así, la propia práctica docente se presta a validar las teorías que propaga, en una acción reflexiva que se entiende como importante para la creación y evolución de las metodologías.

1.2 - Proyecto Elkartoki en el centro San Nikolas, País Vasco.

Dentro del programa experimental para repensar los patios escolares llamado Elkartoki, desarrollado por la cooperativa Tipi, este proyecto es llevado a cabo en la Ikastola San Nikolas de Getxo durante el curso escolar 2015-2016. Con el objetivo de trabajar valores de igualdad de género e inclusividad mediante creaciones artístico-arquitectónicas, 450 escolares entre 1º y 6º de primaria, participan durante 9 meses, en aproximadamente 130 sesiones y talleres, en la transformación y adecuación colectiva de tres espacios de la escuela.

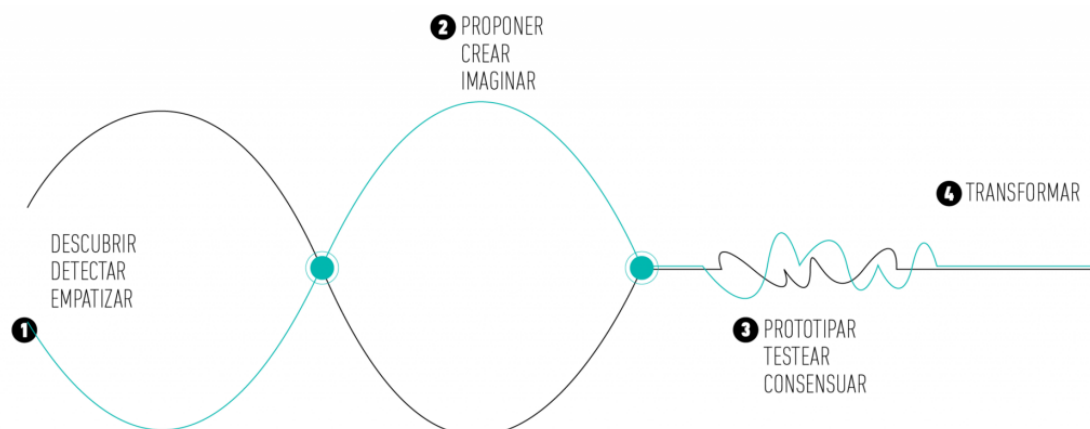


Figura 2 - Infográfico de Tipi Studio sobre su metodología.

A través de un proceso participativo, con diseño y creación artística por médio, diferentes agentes invitados proponen al alumnado, profesorado y familiares que conforman la comunidad escolar, analizar, imaginar y construir su propio espacio, como principales usuarios de éste. Con lo que se construye tanto física como socialmente ya que el proceso de aprendizaje se da tanto a través de protótipos, intervenciones artísticas y arquitectónicas, como también ayudando a mejorar las dinámicas y relaciones comunitarias.

Para que el alumnado invente y construya obras, artefactos o intervenciones, con la idea de influir en el espacio del patio y sus usos y dinámicas, el programa propone la participación hacia la transformación, planificado en tres fases: 1) entender el espacio, observando y analizándolo; Después de esta reflexión, 2) imaginar el espacio, con sus posibles intervenciones; Valorar mediante asambleas y votación el nuevo diseño, para finalmente, 3) transformar físicamente en realidad los deseos y necesidades de los estudiantes.

1.3 - Conceptos y análisis.

Cuando decidimos analizar las dos experiencias didácticas, percibimos lo rico que sería compartir conceptos aplicados en los distintos contextos. A lo largo del análisis de los proyectos, nos dimos cuenta de que incluyen esta transposición teórica en prácticas, o mejor dicho, que son conceptos sobre prácticas, comunes en los dos proyectos, a exponer: la investigación-acción; metodologías participativas; aprendizaje colaborativo; reflexión en la acción; la apropiación de espacios comunes; y construcción de lugares. Optamos por articular estos conceptos con los análisis comparativos en temas que agregan aspectos comunes de los dos casos: el énfasis en el proceso; la transformación del espacio; y la experiencia como aprendizaje.

2 - EL PROCESO COMO OBJETIVO - Con las manos en la masa, la experiencia como aprendizaje.

"(...) lo que está en juego en los procesos de aprendizaje está mucho más ligado a la actitud que a la aptitud." (Piscitelli in Acaso et al, 2015, p. 6)

La investigación es la primera etapa de los dos casos analizados. La **investigación-acción** (Tripp, 2005; Barbier, 2002; Toledo y Jacobi, 2013) implica la participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje, la construcción colectiva del conocimiento, que emerge del intercambio entre pares, de las actividades prácticas de los alumnos, de sus reflexiones, debates y cuestionamientos. La mediación del aprendizaje hecha por profesores y tutores promueve interactividad entre los diversos actores que actúan en el proceso.

Las interacciones e intervenciones ofrecen argumentos y datos para el análisis de cómo las distintas metodologías aplicadas transforman los espacios y sus flujos. Con lo que las relaciones entre educación, participación y espacio se establecen con énfasis en el proceso. En la asignatura (PP4), tanto las decisiones de dirección de las etapas como el intercambio de los procesos de diferentes participantes o grupos han sido compartidos en momentos definidos de evaluación del proceso. Eran clases de diálogos, análisis del desarrollo de la etapa en cuestión y presentación de nuevas propuestas de orientación del proceso.

En Elkartoki, el proceso participativo se da de la mano de Tipi como mediador principal de las actividades divididas en las diferentes fases de análisis - ideación - transformación del espacio mediante talleres artísticos dinamizados por 9 artistas invitados. Estudiantes representantes de cada aula, participan en aproximadamente 130 sesiones, en talleres y comisiones dedicados exclusivamente a la toma de decisiones en cuanto a las intervenciones en el patio. Los escolares guían los contenidos de la reflexión sobre el patio, desarrollan nuevas propuestas de diseño, votan por medio de asambleas las diferentes alternativas y finalmente construyen y modifican físicamente el espacio con la ayuda del

profesorado y familiares. Esta participación y el resumen del proceso se ven reflejadas en el documental (Abarategi et al, 2016).

En los dos proyectos analizados se reconoce la aplicación y relevancia de **metodologías participativas** (Acaso et al, 2015) donde los alumnos son involucrados en el proceso de proyecto y transformación del espacio. A parte de satisfacer sus necesidades, sea en el sentido del aprendizaje o de sus anhelos, la investigación-acción trata de temas de interés mutuo, en compromisos compartidos de realización. Construcciones interactivas implican en metodologías participativas y favorecen la **reflexión en la acción** (Schön, 2000), el aprender haciendo. Observamos en los dos casos la estimulación de procesos abiertos de expresión y comunicación, donde el procedimiento importa más que el fin.



Figura 3 (izquierda) - Dinámica en círculo en la Ikastola San Nikolas de Getxo. Fuente: Web Elkartoki.

Figura 4 - Rueda de decisiones en la asignatura Proyecto de Producto 4. Fuente: Eugênio Moreira.

Y gracias a la metodología de la **acción reflexiva** y **investigación-acción**, donde las acciones adquieren más importancia que los contenidos, se aprende haciendo, mientras se reflexiona en la acción, lo que se puede compartir en un aprendizaje colaborativo. En una construcción colectiva e interactiva donde el rol profesor-alumnado queda difuminado a través de una horizontalidad ya que el aprendizaje se realiza de forma dinámica, creativa y colectiva, contemplando los nuevos significados que surgen en el proceso (Acaso et al, 2015).

"Al investigar y actuar, investigadores y actores sociales desarrollan un proceso de aprendizaje colectivo, ya que los resultados encontrados en el transcurso del proceso ofrecerán nuevas enseñanzas a todos." (Toledo, Jacobi, 2013, p. 161)

En referencia a los conceptos expuestos, a continuación una tabla que estructura y resume el análisis de las ideas mediante una comparativa entre los dos casos:

Proyecto de Producto 4	Elkartoki
Crear participativamente metodologías	Explorar metodologías participativas
Propuestas abiertas en el proceso	Propuesta concreta (el patio)
Etapas de proceso a cargo de todos	Etapas de proceso a cargo de Tipi
Objetivo final: objeto efímero	Objetivo final: objeto permanente
Investigación y proyecto conocidos al alumnado	Todas las prácticas desconocidas al alumnado
Universidad - formación autónoma	Escuela - inclusión de las familias
Alumnado de edades similares	Alumnado de diferentes edades

Tabla 1 - Comparativo - El proceso como objetivo

3 - MÁS ALLÁ DEL AULA DEL AULA. El espacio como medio / plataforma / contexto / lenguaje / tema.

"La verdadera revolución educativa no consiste solo en cambiar el contenido de las clases, sino en cambiar su arquitectura pedagógica." (Acaso in Acaso et al, 2015)

El título de este artículo trae la noción de espacio educacional. De qué espacio hablamos? Fábio Duarte (2002, p. 48) afirma que no hay una lógica absoluta del espacio ni una lógica de un espacio absoluto, sino una relación entre objetos, acciones y seres humanos. Como la arquitectura y el urbanismo tienen como fundamento el tema "espacio", la reflexión crítica puede ser sostenida por una experiencia, donde la propia conformación de la ciudad y los flujos urbanos sean soporte y fuente de información. El espacio en el ámbito educativo abre la posibilidad de ampliar su propio sentido, especialmente si es apropiado como forma, plataforma y medio de expresión.

En PP4, con el presupuesto de realización decidido en la primera clase, seguimos la construcción gradual y colectiva de cómo proceder con la elaboración del metaproyecto (Moraes, 2010), que se dio por medio de montajes de pizarras interactivas hasta llegar a los cinco parámetros del proyecto: 1) elementos urbanos; 2) itinerantes, 3) interactivos; 4) lúdico-educativos; 5) en plazas.

Hay un énfasis en la interdisciplinariedad en Elkartoki, una vez que Tipi Studio llama a distintos especialistas para capacitar y aplicar el uso de diferentes lenguajes (vídeo, fotografía, dibujo, instalación, prototipado, mobiliario, acciones muralísticas, etc.) como forma de ampliar el alcance comunicativo, de expresión e inclusión de las diferencias. Pero el lenguaje espacial predomina o está en todos los otros una vez que el foco es la transformación del patio. La comunidad escolar que analiza, imagina y construye sus propios espacios, se apropia de la escuela. El sentido de espacio disciplinario, de vigilancia y control (Foucault, 1982), pasa a ser un lugar habitable que potencia el aprendizaje a través de las relaciones físicas, sensoriales y cognitivas con él, como una educación disruptiva en los contextos educativos formales (Acaso et al, 2015). Cualquiera que sea el lenguaje que se emplea, las descripciones del acto de conocer-en-acción son siempre construcciones, son intentos de explicitar simbólicamente un tipo de inteligencia (Schön, 2000, p.31).

En los dos casos las representaciones que derivan del espacio o que le transforman directamente construyen sentidos, generan significados, proponen interpretaciones. Pero distinto de otros lenguajes, el espacio apropiado promueve formas de aprendizaje capaces de crear pertenecimiento, que engloba una dimensión de construcción de identidad, que determina el sentido de lugar:

"(...) una porción de espacio significativo, es decir, a cuyos fijos y flujos son atribuidos signos y valores que reflejan la cultura de una persona o grupo. Esta significación es menos una forma de apoderarse de esos elementos y más de impregnarlos culturalmente para que sirvan para la identificación de la persona o del grupo en el espacio, para que se encuentren a sí mismos reflejados en determinados objetos y acciones y así puedan guiarse, encontrarse y construir su medida cultural en el espacio." (Duarte, 2002, p. 65)

La **identidad**, sea colectiva o individual, se hace en conexión con el espacio, "nos definimos como individuos en relación con una habitación, un hogar, un barrio, una ciudad, una nación..." (Acaso et al, 2015, p. 144). Ferrara (2002, p.15) presenta una doble caracterización del espacio construido, por un lado demarca las formas de apropiación del espacio urbano; de otro, estas marcas representan el elemento común de mutuo pertenecer entre el espacio y la colectividad que lo dinamiza. "En esta dimensión, el diseño del espacio es su apropiación e identidad social".

Como lenguaje espacial, el ambiente en el que se encuentra la comunidad de aprendizaje no es apenas el escenario de una clase. La **apropiación del espacio** promueve procesos cognitivos, sensibles, motores, es una forma de apropiación del conocimiento. Cuando

analizamos PP4 y Elkartoki encontramos un doble sentido para lo público. En uno como adjetivo, el espacio público, la plaza abierta, accesible para todos y ambiente de actividades políticas. En otro, lo público como sustantivo, la gente, el espacio escolar.

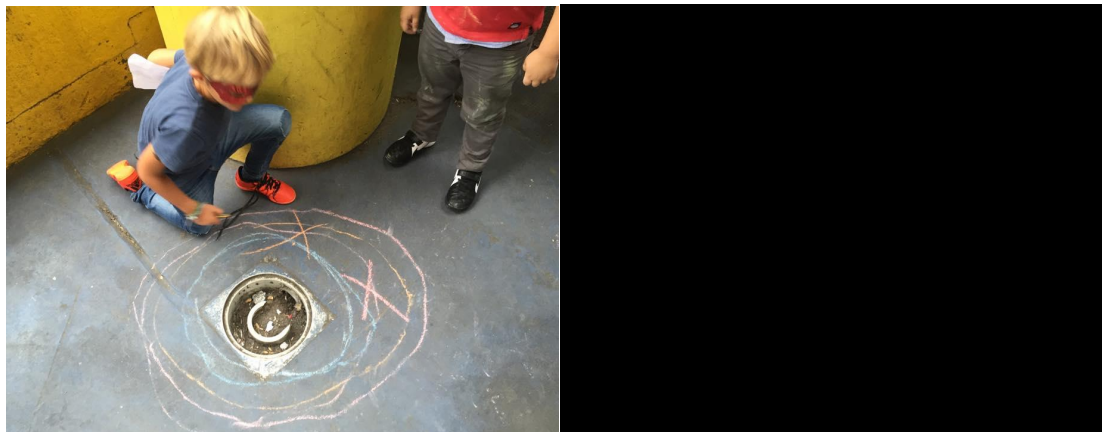


Figura 5 (izquierda) - Fase de análisis del espacio en el patio. Fuente: Web Elkartoki.

Figura 6 - Fase de transformación e intervención en la plaza. Fuente: Anna Lúcia dos Santos V. e Silva.

"(...) para la idea de asignaturas-laboratorios que promovemos como nuevos espacios públicos de colaboración superadores de la universidad, la escuela, los museos, las bibliotecas y todo compartimento estanco del saber - en el proceso de producción están integrados el pensar y el sentir." (Piscitelli in Acaso et. al., 2015, p. 5)

Proyecto de Producto 4	Elkartoki
Cambio del espacio público	Cambio del espacio de la escuela
Transformación del significado del proyecto	Transformación del significado del patio
Contexto explorado	Contexto conocido redescubierto
Proyecto construido, novedad para el alumnado	Lenguaje técnico del espacio como novedad
Investigación y proyecto conocidos al alumnado	Todas las prácticas desconocidas al alumnado
La plaza como tema	El patio como tema y como plaza

Tabla 2 - Comparativo - Más allá del aula.

4 - AUTONOMÍA DIDÁCTICA. Puente con la vida real.

"[...] El espectador es activo, así como el alumno o el científico. Él observa, selecciona, compara, interpreta. Él conecta lo que observa con muchas otras cosas que observó en otros escenarios, en otros tipos de espacios. Él hace su poema con el poema que se hace ante él. Él participa del espectáculo si es capaz de contar su propia historia acerca de la historia que está delante de él." (Rancière, 2008)

Identificamos que en los dos casos la construcción colaborativa y la práctica como forma de aprendizaje resultan de la interacción entre los individuos. Son muchas las teorías que contribuyen a la comprensión del **aprendizaje colaborativo**, aunque todas tienen en común el mismo objetivo: considerar a los individuos como agentes activos en la construcción de su propio conocimiento, la **autonomía**.

En el movimiento de construcción del conocimiento por medio de la construcción del espacio físico, social y educativo que involucra a los participantes, observamos en PP4 un camino que empieza con la conciencia del "¿qué quiero hacer?" para la búsqueda de "¿cómo hacer?" hacia el encuentro de ¿cómo hacemos juntos?. Entendemos como un proceso que forma la autonomía en el sentido de una autogestión. Por ejemplo, cuando los grupos

decidieron hacer otra intervención en la plaza con las tramas, nosotros profesores lo constatamos al final, gracias a los resultados y las fotos. Ellos hicieron todo solos: del planteamiento del nuevo prototipo hasta su implantación y interacción con los niños en la plaza. En Elkartoki las arquitectas de Tipi Studio y los artistas invitados proponen diferentes fases de desarrollo. Más adelante, profesorado y familiares, se ponen a actuar en conjunto con los alumnos. Las situaciones reales de construcción y transformación van de la mano con los puentes que se generan de los espacios pedagógicos entre los diferentes agentes, de las dimensiones educativas que acogen y dan apertura a nuevos significados que surgen en el proceso. Con lo que la construcción de la autonomía es progresivo por medio de interacciones donde el principal protagonista es el alumnado, al fin y al cabo, el usuario principal del patio.

Existe una flexibilización de los papeles en el proceso de las comunicaciones y de las relaciones con el fin de permitir la **construcción colectiva del saber**; Sistematización de la planificación, el desarrollo y la evaluación de las actividades; Aceptación de las diversidades y diferencias entre alumnos; Desarrollo de la autonomía del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje; Valorización de la libertad con responsabilidad; Compromiso con la autoría; Mayor valorización del proceso que del producto (Torres, 2004: 50). Este modelo, de investigación-acción tiene que desarrollarse de forma participativa y colectiva.

"Es necesario entender el término 'participación' epistemológicamente en su sentido más amplio: nada se puede conocer de lo que nos interesa (el mundo afectivo) sin que seamos parte integrante, 'actores' en la investigación, sin que estemos verdaderamente involucrados personalmente en la experiencia, en la integridad de nuestra vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. Es el reconocimiento del otro como sujeto de deseo, de estrategia, de intencionalidad, de posibilidad solidaria." (Barbier, 2002, p.70-71)



Figura 7 - Construcción del mobiliario del patio (Elkartoki). Fuente: Web Elkartoki.
Figura 8 (derecha) - Construcción del prototipo (PP4). Fuente: Rafael Cavalcante.

Con el objetivo de buscar la autonomía en el campo de la enseñanza y aprendizaje, el rol del profesor deja de ser el de conocedor de todas las cosas. El transmisor de contenidos se convierte en un emancipador, su función es de mediación, de despertar y hacer consciente lo que hay de mejor en sí en cada uno, manejar la autoestima del alumnado que también necesita cambiar su rol. Que deje de ser pasivo y espectador, que se sienta capaz de crear creándose, transformar transformándose, construir construyéndose. El educador, como "maestro ignorante", (Rancièrè, 2002), impulsa una "pedagogía de la autonomía" (Freire, 2015), con lo que "Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" (FREIRE, 2015, p. 25)

"(...) en las condiciones de verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en reales sujetos de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso."(Freire, 2015, p. 28)

Al final observamos que la propuesta de autonomía del alumnado abarca transformaciones en diferentes niveles. El primer es subjetivo, de cada uno darse cuenta de sus potencias y ejercerlas. Luego la transformación del grupo, las interacciones de las autonomías adquiridas y las metodologías participativas promueven un cambio de los roles profesores y alumnado que relativiza los poderes jerárquicos y equilibra los valores entre distintas formas de ser, crear, proyectar, transformar, aprender y enseñar. El tercer nivel, del espacio, podría parecer resultado de los anteriores si mirásemos apenas su aspecto físico de transformación, pero abarca dimensiones culturales, de identidad, sociales, donde la autonomía representa un posicionamiento político de emancipación.

[...] en ese caldo de cultura es donde numerosas partes de la sociedad pasan de la situación anterior de conformidad asociada al conformismo, a una etapa superior de la producción de la conciencia, es decir, a la conformidad sin el conformismo. Se produce de esa manera el redescubrimiento por los individuos de la verdadera razón y no es espantoso que tal descubrimiento se dé exactamente en los espacios sociales, económicos y geográficos también "no conformes" a la racionalidad dominante. (Santos, 2000 p. 120)

Proyecto de Producto 4	Elkartoki
Autonomía en el desarrollo de la asignatura	Alumnado dirigido en cada actividad
La autonomía ampliada hacia la auto-gestión	Autonomía dentro de las actividades
Co-autores de los procesos interactivos del espacio	Autores de los cambios de lo que les pertenece
Metaproyecto como estrategia de auto-organización	Lo lúdico como estrategia de aprendizaje
Tiempo flexible y variable	Tiempo preestablecidos para las actividades
Espacios variables: Universidad, ciudad, social media	Espacio del desarrollo de la autonomía: escuela

Tabla 3 - Comparativo - La experiencia como aprendizaje

5 - CONSIDERACIONES

En los análisis comparativos hemos observado cuestiones en común de los dos proyectos, pero hemos encontrado también diferencias entre los dos casos, a destacar: Mientras en el primer caso la experimentación es en la universidad, con adultos, para formarlos como arquitectos y diseñadores por medio de interacciones en el espacio público, en el segundo la experimentación es propuesta por arquitectas y diseñadores para formar niños por medio de nuevos espacios educativos. En cuanto a la mediación, en el primer caso no es necesaria entre profesores y alumnos, ya que es posible un valor de igualdad en las tomas de decisiones; Sin embargo en Elkartoki, la mediación entre programa, escuela y niños se hace necesaria para que el valor de igualdad se realice entre los niños en el proceso.

Los dos casos analizados presentan puentes espirales que dejan ver conexiones entre generaciones y campos de conocimiento, como si de un ciclo se tratara, de la escuela hacia la universidad y a la inversa. El espacio y el tiempo en la educación son sistémicos, abiertos y vivos. El propio espacio se convierte en recurso y herramienta educativa y a la vez objeto de estudio, laboratorio, ambiente de aprendizaje y transformación. El espacio concreto de la escuela o la universidad es transformado, como forma y lenguaje de enseñanza - aprendizaje que permite construir tanto física como temporalmente en cuanto a redes, relaciones y dinámicas interpersonales, disponiendo la escuela abierta a su contexto social

y como dinamizadora social. Con lo que los espacios son transformados y a su vez transformadores y en ambos casos, destacamos que la dimensión espacial en la educación participativa posee un amplio potencial de dinamizador social en la transformación de las relaciones humanas, pedagógicas y ambientales.

En común, los dos estudios de caso se apropian del espacio como lenguaje, herramienta educativa, objeto de estudio, laboratorio, ambiente de aprendizaje y transformación, con énfasis en el proceso, que es donde el aprendizaje se da de forma dinámica, creativa y participativa. Son propuestas flexibles, que niegan modelos listos y afirman posibilidades de nuevos abordajes como una forma de actualización para nuestra Era.

6 - BIBLIOGRAFÍA

Campo de la educación:

ABARRATEGI, Ana; TEXEIRO, Maddi. Consultado, 10 abril 2017: <http://elkartoki.com/es/portada/>

ABARRATEGI, Ana; TEXEIRO, Maddi. (2016) Consultado, 15 enero 2017: <https://vimeo.com/187960540>

ACASO, Maria. **Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso.** Madrid: Catarata, 2012.

ACASO, Maria; MANZANERA, Paloma. **Esto no es una clase.** Madrid: Telefónica; Barcelona: Ariel, 2015.

BARAJAS, S. **Aprender en hacer: o cómo adaptar el sistema educativo al siglo XXI.** Barcelona: Ediciones Invisibles, 2013.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar.** (7.ª ed.). Madrid: Siglo XXI, 1982.

JOHNSON, David W; JOHNSON, Roger T; SMITH, Karl A. **A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades: Qual é a Evidência de que Funciona?** in Change, Jul/Aug98, Vol. 30, Issue 4.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Trad. Lilian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado.** Tradução Daniele Ávila – Questão de Crítica, 2008. Disponible en: <<http://www.questaodecritica.com.br/2008/05/0-espectador-emancipado>>. Recuperado el: 29 abr. 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3.ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Artmed, 2000.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. **Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas.** **Educação & Sociedade**, Revista de Ciência da Educação. CEDES, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.-mar. 2013.

TRIPP, David. **Pesquisa Ação: uma Introdução Metodológica.** Tradução Lélío Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Diseño/Espacio:

- CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- DUARTE, Fábio. **Crise das matrizes espaciais: arquitetura, cidades, geopolítica e tecnocultura**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- FERRARA, Lucrecia D'Alessio. **Design em Espaços**. São Paulo: Rosari, 2002.
- IDEO. HCD - Human Centered Design: **Kit de ferramentas**. EUA: Ideo, 2009. 102 p. Disponível em: <<http://www.ideo.com/work/human-centered-design-toolkit/>>. Consultado em agosto de 2015.
- KRIPPENDORFF, Klaus. **Design centrado no ser humano**: uma necessidade cultural. Tradução Gabrielle Meireles. Estudos em Design, Rio de Janeiro: Associação de Ensino de Design do Brasil, v. 8, n. 3, p. 87-98, setembro de 2000.
- MANZINI, Ezio. Metaprojeto hoje: guia para uma fase de transição. In: MORAES, Dijon. **Metaprojeto**: o design do design. São Paulo: Blucher, 2010.
- MORAES, Dijon. **Metaprojeto**: o design do design. São Paulo: Blucher, 2010.
- LAWSON, Bryan. **Como Arquitetos e Designers Pensam**. Tradução Maria Beatriz Medina. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.
- LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Tradução Sérgio Martins. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- LÖBACH, B. **Design industrial**: bases para a configuração dos produtos industriais. São Paulo: Edgar Blusher, 2001.
- MORAES, Dijon. **Metaprojeto**: o design do design. São Paulo: Blucher, 2010.
- MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- NOJIMA, Vera; ALMEIDA JR, Licínio; RIBEIRO, Adriana B. **Um plano metodológico para um projeto de pesquisa em design**. Estudo e prática de metodologia em design nos cursos de pós-graduação. Rio de Janeiro: Novas Ideias, 2011.
- NORMAN, Donald. **Design do dia a dia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- POL, Enric. **Cognición, representación y apropiación del espacio**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1996.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.
- VASSÃO, Caio Adorno. **Metadesign**: ferramentas, estratégias e ética para a complexidade. São Paulo: Blucher, 2010. (Coleção Pensando o Design).