

APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA

ARTISTIC EDUCATION IN SCHOOL: AN OVERVIEW

Elichiry, Nora Emilce¹; Regatky, Mariela²

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre el impacto de lo artístico-estético en la estructura del conocimiento en relación al eje aprendizaje-cognición.

Resulta fundamental que la escuela propicie el desarrollo del pensamiento creativo y reconocemos en la experiencia artística una base importante para potenciarlo.

Los diferentes lenguajes artísticos (visual/corporal/ musical/ teatral) constituyen sistemas simbólicos culturales que promueven posibilidades de expresión y comunicación.

Desde nuestra investigación¹, hemos documentado situaciones donde dichos lenguajes tienen lugar; analizando el sentido de las actividades que allí se entrama y organiza.

En este trabajo se incluyen los desarrollos teóricos que amplían el concepto de educación, entendiendo el aprendizaje y la expresión como fenómenos dinámicos simultáneos.

El objetivo es que estas reflexiones puedan constituir un aporte más para pensar la importancia del lugar de las artes en la escuela y del acceso a la experiencia estética- expresiva como derecho universal y factor fundamental del desarrollo humano.

Palabras clave:

Aprendizaje situado - Pensamiento creativo - Aprendizaje y expresión - Apropiación de aprendizajes artísticos - Pensamiento narrativo - Creatividad - Potencialidades.

¹Se trata del recorte : "Tendiendo puentes entre las actividades artísticas y las acciones educativas formales: hacia la inclusión educativa" que se enmarca en el proyecto "Aprendizaje situado, interactividad y sistemas de apoyo del aprendizaje escolar en la escuela y en las familias", UBACYT 2008-2010, dirigido por Nora Elichiry.

ABSTRACT

In this work we reflect on the impact of the artistic-aesthetic issue on knowledge structure, analyzing it from a learning-cognition approach.

It is of great importance that school favours creative thinking development, and we recognize in the artistic experience an important platform to enhance it.

The different artistic languages (visual arts, music, theatre, body languages) constitute cultural symbolic systems that promote expression and communication possibilities.

In our research², we are documenting situations where these languages have place, and analyzing the meaning that is weaved and organized throughout the different activities.

In this work we include different theoretical developments that widen the concept of education, understanding learning and expression as dynamic and simultaneous phenomena.

We intend these reflections to contribute in the thinking over the importance of art's place in school, and over the access to the aesthetic-expressive experience as a universal right and a fundamental factor of human development.

Key words:

Situated learning - Creative thinking - Learning and expression - Artistic learning appropriation process - Narrative thinking - Creativity - Potential.

²UBACYT P-026 Project, 2008-2010 "Situated learning, interactivity and learning support systems in school and family" directed by Nora Elichiry.

¹CAS en Psicología Educacional y Master en Educación, Universidad de Harvard M.A. USA. Profesora Titular Consulta en la Facultad de Psicología UBA. Directora de Proyecto UBACYT P026 2008-2010

"Aprendizaje situado. Interactividad y sistemas de apoyo del aprendizaje escolar en la escuela y en la familia". E-mail: nelichiry@psi.uba.ar

²Licenciada en Psicología. Becaria de maestría de UBACYT y docente en Psicología Educacional I, Facultad de Psicología, UBA. E-mail: marielaregatky@psi.uba.ar

APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA

La escuela es el ámbito en el que transcurre la mayor parte de la vida de niños y niñas. Por ello, resulta fundamental que allí tenga un lugar el desarrollo del pensamiento creativo, entendido desde esta perspectiva, como un derecho universal y como factor fundamental del desarrollo humano.

Es sabido que el lenguaje oral y escrito así como los distintos lenguajes y materiales de las disciplinas artísticas (música, danza, teatro, artes plásticas) constituyen sistemas simbólicos culturales mediante los cuales niños y niñas desarrollan su repertorio de recursos expresivos, críticos y explicativos del mundo que les rodea y a la vez construyen una visión reflexiva sobre sus experiencias.

A través de la comunicación que fomentan los lenguajes artísticos y con el manejo de los instrumentos diferenciados (imagen, tiempo, movimiento, espacio, cuerpo) de las distintas disciplinas artísticas se promueven diversas posibilidades expresivas y de comunicación.

Algunos ensayos que intentan ofrecer elementos explicativos acerca del papel del arte en el proceso educativo coinciden en señalar que en ellos se parte de una reflexión sobre el concepto de educación la cual es entendida como un proceso que satisface la necesidad de aprender y expresar como procesos dinámicos simultáneos.

Esta concepción requiere interpelar posiciones que ubican a los aprendizajes del área artística como accesorios o secundarios y destacan la predominancia de los saberes considerados "útiles", entendiendo por tales a los dominios donde predominan los contenidos escolares académicos.

La educación artística es una forma de desarrollo de la sensibilidad que involucra un concepto amplio de cultura ya que plantea interés por estimular las capacidades del individuo y de su grupo social para desarrollar las potencialidades creadoras, organizar la propia experiencia y ponerla en contacto con los otros. En ese sentido esta educación debiera contemplarse desde marcos interpretativos interdisciplinarios que permitan ubicarla contextualmente tanto en los procesos históricos y culturales como en los aspectos cognitivos y sensitivos inherentes al individuo.

En los estudios de Vigotski se plantea la importancia del arte en cuanto a su dimensión social; en ese sentido propone *"al arte como el instrumento cultural que nos permite acceder al descubrimiento de una verdad más humana, más elevada, de los fenómenos y situaciones de la vida."* (Del Río, 2004, p. 49).

Así Vigotski entiende a la creación como un proceso que puede ubicarse desde la más temprana infancia, como una condición indispensable para la existencia y nos advierte sobre *"...la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos crear bases suficientemen-*

te sólidas para su actividad creadora". (Vigotski, 2003, p. 23). Desde esta perspectiva, se cuestiona la noción de talento sosteniendo que tanto la expresión como la interpretación artística no son innatas sino que pueden aprenderse siempre y cuando la experiencia sea posibilitada en el seno de una cultura.

Este autor hace referencia a la importancia de tener en cuenta un cierto grado de sensibilidad emocional como punto de partida para cualquier trabajo pedagógico y nos advierte: *"La experiencia y la investigación han demostrado que un hecho impregnado de un tinte emocional se recuerda más sólida, firme y prolongadamente que uno indiferente"*. (Vigotski, 2005, p.184).

Consideramos que la comprensión del papel del arte en la experiencia humana, así como el reconocimiento y construcción de formas de trabajar el arte en las aulas; requiere no sólo del conocimiento de los contextos sociales e históricos en que se desarrolla el currículo de enseñanza del arte sino además de situar cuáles han sido las distintas formas de explicar los procesos de apropiación del aprendizaje artístico.

La reflexión respecto a cómo se produce el aprendizaje artístico, cómo se accede a la comprensión y de qué manera estas actividades pueden ampliar la inteligencia humana son aspectos cruciales para afianzar la idea de la importancia del arte como una experiencia necesaria para incentivar el pensamiento, la conciencia del mundo y de sus variados significados.

Bruner (1996) diferencia dos tipos de pensamiento: el narrativo o sintagmático y el argumentativo o paradigmático como dos formas diferentes de construir significados. Vemos ahí, que el arte queda claramente vinculado al primer tipo de pensamiento. Desde esta concepción el significado se construye en forma mancomunada al establecerse un espacio de aprehensión de la realidad social y cultural. Esto permite al grupo compartir una visión común del campo de la experiencia y establece la condición de posibilidad de la acción común.

Por otra parte vemos que las formas y modos de representación de los lenguajes artísticos no se someten a reglas altamente formalizadas, lo cual permite mayor creatividad. (Chapato, 2006)

Un aspecto importante a considerar es la flexibilidad del pensamiento, que implica la posibilidad de variación y metaforización, lo cual permitiría inscribir la variabilidad individual en el discurso social.

El arte -en oposición al discurso científico- se caracteriza por la imprecisión de sus significados. La referencialidad propia de aquel deja de ser de estricta fidelidad y se somete a la fluidez de la metáfora. En esa línea vemos que la obra de Dewey ofrece una perspectiva interesante para reflexionar sobre las vinculaciones entre arte y ciencia. Esa perspectiva adelanta desarrollos posteriores en el ámbito de la filosofía contemporánea y al mismo tiempo abre la posibilidad de una nueva reflexión sobre el conocimiento y la creatividad humanas.

Torrance E P y Myers R. E (1976) señalan que el proceso de aprendizaje creativo se encuentra ligado a la motivación intrínseca con implicación personal en algo significativo, curiosidad y deseo de saber ante lo que sorprende formando nuevas combinaciones. Sugiere procesos de elaboración y divergencia que plantean nuevas alternativas y la posibilidad de contrastar y comprobar.

Tomando en cuenta algunos aspectos que plantea Eisner (1995, 2003) podemos distinguir cuatro tipos de conductas creadoras que se manifiestan en la labor artística:

- Amplía los límites impuestos por la cultura de cada comunidad.
- Conducta "inventiva" referida a la creación de un objeto mediante la reestructuración de lo conocido (genera un objeto nuevo).
- Conducta creadora que rompe límites, definida como problematización de lo dado. Según Eisner, la intuición y la imaginación son características de este tipo de conducta creadora. Por una parte la intuición permite al individuo que crea establecer relaciones entre hechos aparentemente distantes e independientes y detectar irregularidades e incongruencias en dichos hechos y por otra, gracias a la imaginación, es capaz de generar imágenes y/o ideas nuevas para sustituir aquello que a su juicio no funciona.
- La conducta creadora basada en la "organización estética" referida al ordenamiento de formas específicas para construir un todo coherente y equilibrado. No se trata como en los casos anteriores de crear nuevos usos o nuevos objetos sino de reorganizar los elementos existentes, atendiendo a la mejora del orden estético y de su coherencia estructural.

Dentro de los múltiples aspectos que propone Eisner (1995) como propios de este tipo de aprendizaje señala la importancia de crear formas artísticas, desarrollar capacidades para la percepción estética y comprender el arte como fenómeno cultural. Consideramos que la cuestión principal a través de la cual pueden vehiculizarse las restantes, es precisamente la capacidad de creación.

Hemos registrado³ que la educación artística fomenta algunas potencialidades que inciden en el aprendizaje de los contenidos académicos básicos como la fluidez de asociación entre hechos, conceptos y palabras; la flexibilidad y variedad de ideas; la originalidad de respuestas a situaciones específicas y la inventiva.

En esos registros se observa que cuando el niño percibe que sus expresiones son respetadas sin ser sometidas a una continua evaluación puede expresar con mayor libertad su creatividad en diversidad de dominios y así comenzar un proceso de autoevaluación comprendiendo su propia evolución.

La educación artística es fuente de estímulo del desarrollo cognitivo, aunque la creatividad no es patrimonio

exclusivo de las artes pero por su propia naturaleza la experiencia artística constituye una base importante para potenciar la actitud creativa. Se destaca así, la importancia del desarrollo de la visión artística y de la sensibilidad estética en el sujeto. En ése sentido se pondera a la educación artística como una perspectiva ampliada de la cognición humana y se considera que esta visión se ha encontrado relegada hasta muy recientemente en la educación pública.

Eisner se ha interrogado acerca de lo que implica una perspectiva ampliada de la cognición. Destacó que "(...) las actividades que parecen apoyarse en el uso de los sentidos o en la afectividad se suelen considerar no intelectuales (...)." Y señaló que "esta tradición, que se refleja no sólo en nuestro discurso psicológico sino también en nuestras políticas educativas, se basa en una visión de la mente limitada y (...) contraproducente para la educación." (Eisner, 1995, p.: 52). Por el contrario, el autor afirma que los procesos afectivos y cognitivos no pueden separarse ni son independientes sino que se interpenetran (Eisner, 1995).

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que una de las cuestiones que hoy requieren ser interpeladas es la primacía de la lógica de lo racional y el desconocimiento de otros aspectos. Tal como lo exponen Alvarez y Del Río: "(...) en los últimos treinta años se nos ha ido presentando una mente humana en la que echamos en falta sus mejores atributos: el sentimiento, la imaginación y el juego, el ingenio y la aventura, (...) la epopeya y el drama de la vida, la ascésis y la creación del futuro... En la medida en que la ciencia psicológica tiende a presentar como convincentemente establecidos sólo los procesos más racionales, se ha producido un desprestigio indirecto en el ámbito de los estudios sobre el desarrollo humano y la educación de los procesos que no son claramente racionales, con claras repercusiones en los diseños curriculares." (Alvarez, A. y Del Río, P., 2007, p.:7).

Terigi nos brinda algunas reflexiones sobre el lugar que las artes han tenido en el currículum escolar.

Menciona tres versiones (sin pretender agotar el panorama) de la inclusión de las Artes en la escuela que constituyen reducciones en cuanto a la posibilidad de la experiencia estética en la escuela:

a) Las Artes como el sector del currículum reservado a la creatividad.

b) Las artes como saber de elites, válido para quienes ya tienen asegurado otros saberes.

c) Las artes como tiempo para desarrollar un repertorio más o menos estabilizado de formas de actividad descomprometidas de sus referencias estéticas.

(Terigi, F., 2007, p.: 91)

De cada una de dichas versiones, la autora cuestiona, respectivamente, el hecho de limitar la creatividad a su sentido expresivo, la inclusión de programas tendientes a favorecer la inclusión educativa que acentúan los "sa-

³Elichiry, 2002.

beres útiles”, más próximos a la lógica del “back to basis” que a la de ampliar la experiencia y el modo de funcionamiento patriótico al que las Artes se han subordinado en la escuela. (Terigi, 2007).

En el marco de nuestro actual proyecto de investigación hemos observado que en diferentes escuelas del G.C.B.A. se vienen realizando experiencias⁴ que superan las versiones destacadas, posibilitando nuevos sentidos.

Encontramos en las actividades propuestas a los chicos algunos elementos que nos parecieron significativos. Las secuencias de clase comienzan con un relato que contextualiza el tema a trabajar. En el área de Plástica, por ejemplo, se recurre a la historia del arte para dar sentido al surgimiento de la pintura en respuesta a las necesidades sociales y culturales de una determinada época. Y, a su vez, se plantean articulaciones con el presente, tomando como referencia la vida cotidiana de los chicos. Esto suele generar interés en quienes participan de la actividad y los involucra en el trabajo posterior que se desarrollará en las clases siguientes.

Otro elemento relevante es la predominancia de momentos de participación en la producción colectiva de una obra (ya sea musical o plástica), a partir de dispositivos de interacción y colaboración entre pares y con la guía de un adulto que orienta, acompaña, brinda herramientas para promover nuevos aprendizajes y reconoce las potencialidades de los chicos.

Numerosas investigaciones han demostrado en los últimos años la importancia de las interacciones entre alumnos durante el proceso de aprendizaje⁵. Los alumnos, pares y colegas pueden desempeñar una función mediadora de gran importancia para el aprendizaje.

Entre los procesos interactivos que generan repercusiones favorables en el aprendizaje se destacan los siguientes: confrontación de puntos de vista, colaboración, explicitación de técnicas que han de compartirse, solicitar, ofrecer y recibir ayuda, constituir un ejemplo de desempeño para otro, orientar la actuación del compañero.⁶

Por estas razones es importante concebir entornos de aprendizaje que faciliten la interacción entre iguales, en los que se favorezca la cooperación, se permita el intercambio y la confrontación de puntos de vista sin caer en situaciones competitivas.⁷

Por último, registramos que las propuestas se articulan en base a una concepción donde el error no es sancionado sino que permite nuevos aprendizajes. Así, se

⁴Los registros mencionados forman parte de observaciones exploratorias que venimos haciendo en el marco del proyecto UBACYT P-026

⁵Coll César, Onrubia Javier. “The construction of shared meaning in the classroom: joint activity and semiotic mechanisms in the monitoring performed by teacher and learners” P 49-65 en: Coll C, Edwards D.(Ed) **Teaching and classroom discourse**. I & A. Madrid. 1997

⁶Elichiry N. Rendimiento escolar: estudio etnográfico y cognoscitivo. Informe UBACYT Bs As.1995

⁷Elichiry N. Op. Cit.

procura alejar al alumno de la concepción tradicional de los resultados en su versión dicotómica: correcto- incorrecto, ó acierto-fracaso. Lo importante no es si se ha logrado la reproducción exacta, sino el avance conceptual, el desarrollo expresivo y comunicacional.

A continuación exponemos fragmentos que forman parte de los registros de observaciones realizadas en el marco de nuestro actual proyecto de investigación, donde se destacan algunos de los elementos mencionados.

Los mismos forman parte de una experiencia que tuvo lugar en una escuela pública del barrio de Lugano⁸, que pertenece a un grado sexto-séptimo de los denominados de “aceleración”.

FRAGMENTOS DE EXPERIENCIAS

• Acerca de Leonardo Da Vinci

En uno de los proyectos que se desarrollaron durante el año se trabajó sobre la vida y obra de Leonardo Da Vinci. A partir de allí, según nos comentó la profesora, profundizarían sobre el dibujo de la figura humana.

Observamos que los chicos, sentados en una ronda, escuchan con atención la historia que cuenta la docente sobre la época en que vivió Leonardo Da Vinci. Intervienen para interrogar, comentar o destacar algo que les parece interesante o llama su atención. Ella comienza su relato de este modo:

“En ese momento había reinos, poblados, donde había muchas mujeres y pocos varones, o al revés. Entonces, ¿cómo hacían los que querían casarse? Tenían que buscar a una persona de otro reino. Algunos pintores de la época pintaban retratos de las personas de un reinado y las del otro reinado las miraban. ¡Era como el face-book!”

Esta introducción realizada por la profesora, motiva a los chicos y da lugar a comentarios que demuestran su interés por el tema. La docente cuenta una historia lejana en el tiempo, pero tiende puentes con la vida cotidiana de los chicos. Esto puede verse claramente al proponer una relación entre el modo de conocerse entre hombres y mujeres a partir de los retratos con uno de los medios actualmente utilizado para comunicarse como lo es el “face book”.

• Construyendo las piezas de un mural

En otra de las clases que conforman el taller de Plástica, los chicos comienzan a dibujar figuras humanas, se dibujan entre ellos sus siluetas y comienzan a armar las “piezas” de un mural.

Hacia el final del proyecto, la docente retoma lo trabajado con los chicos durante el año. Les pregunta para qué se pintaba en la antigüedad, si existían libros, cuál era el modo de contar o de transmitir las creencias. Y destaca la importancia que la imagen asume históricamente como modo de comunicar.

Luego, les pregunta qué y para qué pintaba Diego Rive-

⁸Se trata de una escuela perteneciente al distrito escolar 21.

ra. Los chicos responden:

“A la gente”

“A la gente común del pueblo”,

“A la economía”

“A las personas ricas contra las personas pobres”,

“Para mostrar que unos tienen plata y otros no”

“Que existe la gente pobre y la gente rica”.

La profesora concluye con la idea de que Diego Rivera pintaba para mostrar a la gente las diferencias sociales. Finalmente les propone que expresen qué quisieran mostrar a la gente con el mural grupal que produjeron. Los chicos dicen: *“Que queremos jugar”, “Divertirnos”, “Que es nuestro derecho jugar”,* concluye la docente.

- Trama de sonidos: la participación en actividades musicales colectivas

En el mismo grado, hemos registrado dispositivos participativos en el taller musical.

A través de diferentes actividades, los chicos ubicados alrededor de una ronda, cantan y construyen un entramado de ritmos y sonidos con tazas, tapas de discos, palillos y sus propias manos. El taller culmina con la construcción de tambores.

Durante las clases se observan momentos de interpretación, de apreciación y de creación, donde los chicos experimentan, tocan, escuchan, registran, inventan. La docente alienta constantemente a los chicos, atendiendo a sus posibilidades y potencialidades.

En una de las clases, luego de haber inventado entre todas las formas de graficar diferentes ritmos, la profesora relata a los chicos: *“En algún momento de la historia, la música empezó a escribirse, con determinadas formas que se inventaron. Aún hoy, hay algunos músicos que inventan nuevas formas porque no les alcanza con las que hicieron para representar algunas músicas.”*

Al interrogar a la docente acerca de lo que consideraba fundamental en cuanto a los aprendizajes de los chicos, ella centró la importancia en el trabajo grupal. *“No importa lo individual en la obra final. Es un trabajo comunal.”*⁹, refirió.

A MODO DE SÍNTESIS

Pensamos que la sistematización de estas y otras experiencias que actualmente se están desarrollando en las escuelas y su profundización desde los aspectos teórico conceptuales; podría contribuir a la reflexión acerca del impacto de lo artístico-estético en la estructura del conocimiento en relación al eje aprendizaje y cognición.

Desde esta perspectiva observamos que la inclusión en la escuela de dispositivos participativos tiende a contribuir a instaurar relaciones sociales que promueven la

integración del sujeto educativo en comunidades de aprendizaje (Elichiry, 2009, p.:21).

Queremos destacar muy especialmente, a las actividades artísticas como potenciadoras de otros modos de sentir, pensar, actuar y experimentar.

Finalizamos nuestro recorrido, con la intención de seguir buscando, en el entrecruzamiento entre prácticas y teorías, nuevos horizontes que nos permitan construir, paso a paso, una experiencia escolar que pueda dejar huellas, marcas, rastros y que no se disipe en el mero transitar.

⁹Entrevista realizada a la docente de Música, en el marco del proyecto UBACyT 2008 2010: “Tendiendo puentes entre las actividades artísticas y las acciones educativas formales: hacia la inclusión educativa”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, A. y Del Río, P. (2007): *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vigotski*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Akoschky, J.; Brandt, E.; Calvo, M.; Chapato, M.E.; Harf, R.; Kalmar, D.; et al. (2006). *Artes y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Benites, M. y Fichtner, B.: Aprendizaje y arte reflexivo. Cuestiones sobre la contextualización y descontextualización actual del enfoque vigotskiano. En *Cultura y educación*, revista de teoría, investigación y práctica, marzo-junio 2004, volumen 16 (1-2), pp. 1-240.
- Bronckart, J.-P. (2003). "L'analyse du signe et la genèse de la pensée consciente" - In : *Cahiers de l'Herne (76) - Saussure*, 94-107.
- Bruner, J. (2001) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa
- Bruner, J. (1996) Frames for thinking. Ways of making meaning. En Olson, D. y Torrance, N. *Modes of thought. Explorations in culture and cognition*. Londres: Cambridge University Press
- Cazden, C. (2010) "Descubriendo las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes" en prensa: Elichiry, Nora (comp.) *Aprendizaje y contexto: relaciones e interacciones*. Bs As: Manantial
- Cazden, C. (1993) "Vygotsky, Hymes and Bakhtin" en: Forman E.; Minick N.; Stones A. *Contexts for Learning*. New York, Oxford University Press
- Cole, M. y Engeström, Y. (2002). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Crow, T. (2008) *La inteligencia del arte*. México: Fondo de Cultura Económica
- Chaiklin Seth (2003) The Zone of Proximal Development in Vygotsky's análisis of learning and Instruction Pp 39-64 en: Kozulin et al (Eds) *Vygotski Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Del Río, P. (2004) El arte es a la vida lo que el vino es a la uva. La aproximación sociocultural a la educación artística. En *Cultura y educación*, revista de teoría, investigación y práctica, marzo-junio 2004, volumen 16 (1-2), pp. 1-240.
- Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. Estética 45- Barcelona: Paidós
- Eisner, E. (2003). ¿Qué puede aprender la educación de las artes?. En *Miradas al arte desde la educación*, Cuadernos, biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación pública, México.
- Eisner, E.W. (1995) *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós
- Elichiry, N. (2002). *El proyecto Institucional de los Institutos Vocacionales de Arte*. Documento de la Secretaría de Cultura GC-BA.
- Elichiry, N. (2009) *Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*, Buenos Aires: Manantial.
- Goldmann, L. (1976) *Cultural creation*. St. Louis, Missouri; Telos
- Vera, P.; Khon-Steiner y Meehan T. (2000) " Creativity and collaboration in knowledge construction" en: Lee Carol D. Y Peter Smagorinsky (Comp) *Vygostkian perspectives on literacy research*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En, Chaiklin, S., Lave, J. (comp.) , *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15-40). Buenos Aires: Amorrortu.
- Miller, S.M. (2003). How literature discussion shapes thinking: Teaching/learning habits of the heart and mind. En: A. Kozulin, V. Ageyev, S. Miller, B. Gindis. (Eds.) *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 289-316). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Terigi, F. (2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Bs. As. S XXI editores,
- Terigi, F. (2007). Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación (sobre)impresiones estéticas* (pp. 87-97). Buenos Aires: Ed Del estante.
- Torrance, E.P. y Myers, R.E. (1976) *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana
- Vigotski, L. (1998). "El problema de la psicología de la creatividad del actor" en: *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos* (pp. 79-96). Buenos Aires: Almagesto.
- Vigotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Populibros. Nuestra América.
- Vigotsky, L. (2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- Vigotsky, L. (2008). *Psicología del arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Williams, R. (1997) "Los usos de la teoría cultural" Pág. 201-216 en: Raymond Williams *La política del modernismo. Contra los nuevos conformismos*. Buenos Aires; Manantial

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2010

Fecha de aceptación: 30 de septiembre de 2010