

# REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS: SISTEMAS DE APOYO Y FORMACIÓN DE SUBJETIVIDAD

REFLECTIONS ON THE ARTISTIC EDUCATION AT STATE ELEMENTARY SCHOOLS:  
SYSTEMS OF SUPPORT AND SUBJETIVITY FORMATION

*Abramoff, Eliana; Regatky, Mariela<sup>1</sup>*

## RESUMEN

En el presente trabajo proponemos un recorrido que retoma aspectos trabajados en el marco de nuestro proyecto de investigación: "Aprendizaje situado, interactividad y sistemas de apoyo del aprendizaje escolar en la escuela y en las familias."<sup>1</sup>

Desde un recorte centrado en la educación artística, nos aproximamos a la indagación del lugar de las artes en las escuelas públicas y retomamos los aportes conceptuales de Vigotski para pensar una unidad de análisis que contemple los procesos que se pondrían en juego en las actividades artísticas.

Además, realizamos una revisión teórica donde destacamos aportes de la etnografía, la reconceptualización de la noción de apropiación y la idea de disenso con la intención de continuar la reflexión acerca de posibles transformaciones para las prácticas educativas.

## Palabras clave:

Educación artística - Sistemas de apoyo - Pensamiento emocional - Formación de subjetividad

## ABSTRACT

In this abstract we propose a path which takes some aspects already worked in our research framework: Situated learning, interactivity and systems of learning support at schools and in the families".

From an artistic education point of view, we approach to an investigation on the place of arts at state schools and we retake Vigotski's conceptual perspective to think and analysis unit which considers the processes that may take place along artistic activities.

Besides, we make a theoretical revision in which we emphasize the ethnography contributions and the reconceptualization of the notion of appropriation and the idea of dissent with the intention to continue the reflection about possible transformation for the educational practices.

## Key words:

Artistic education - Systems of support - Emotional thinking - Subjectivity formation

<sup>1</sup>Dirección: Nora Elichiry

<sup>1</sup>Becarias de investigación en el proyecto UBACyT (2008-2010): "Aprendizaje situado. Interactividad y sistemas de apoyo del aprendizaje escolar en la escuela y en la familia", dirigido por Nora Elichiry. Docentes de Psicología Educativa I, Facultad de Psicología, UBA. E-mail: elianaabramoff@yahoo.com.ar; marielaregatky@psi.uba.ar

## INTRODUCCIÓN:

En trabajos anteriores<sup>2</sup> hemos propuesto reflexiones sobre el potencial del arte y su contribución a la transformación de las prácticas escolares.

En ese recorrido nos basamos en los aportes de la obra vigotskiana así como también planteos teóricos de otros autores en torno a la búsqueda de nuevas unidades de análisis que interpelen las posturas que escinden pensamiento y emoción, con el fin de ampliar la mirada hacia un desarrollo humano integral.

Ubicamos la división entre lo sensible y lo inteligible, a partir del s.XVIII, vinculado a las corrientes filosóficas de Descartes (s.XVII) y Kant (s.XVIII). El iluminismo destaca a la razón como modo privilegiado de pensamiento y como forma única de acceso a "la verdad". Consideramos que a partir de aquella escisión se fueron configurando categorías dicotómicas tales como: razón/emoción, objetivo/subjetivo, universal/particular. A partir de la industrialización surge la necesidad de educar a las masas con el objetivo de generar ciudadanos con una formación homogénea. En ese contexto emerge la escuela como proyecto político moderno. La misma prioriza el pensamiento hipotético deductivo como saber hegemónico a ser transmitido por la cultura relegando otros modos de acceder al conocimiento.

Pensamos que en la actualidad es preciso redefinir la construcción de subjetividad que la escuela propone. Por lo tanto, *"retorna la pregunta por la clase de humanidad que puede surgir de nuestras escuelas, por la restricción o amplitud de las formas de humanidad que la escuela promueve cuando interviene en el diseño del desarrollo humano, en términos de Rivière."* (Terigi, 2007: 94).

*Siguiendo esta perspectiva retomamos cuestionamientos acerca del lugar de las artes en el currículum escolar que permiten afirmar que la enseñanza del arte no está en igualdad de condiciones con la enseñanza de otras disciplinas consideradas más importantes. "Hace más de veinte años que Eisner (1985) ha advertido el predominio en el currículum escolar de procesos tales como el análisis lógico o el razonamiento deductivo en desmedro de otros, como los modos de pensamiento visual, auditivo, metafórico y sinestésico, que son no verbales y alógicos (Flinders, Noddings y Thornton, 1986)." (Terigi, 2007: 94).* A partir de lo anterior, nos proponemos revalorizar el lugar

de la actividad artística en las escuelas primarias públicas y la importancia de su inclusión en las trayectorias de los estudiantes. Históricamente, el papel de las actividades artísticas en la escuela ha sido vinculado con su importancia para el desarrollo de la creatividad. Si bien esto es cierto es preciso aclarar dos cuestiones: en primer lugar, la creatividad es un sistema funcional que no es privativo del arte sino que desde otras actividades escolares se puede promover dicho desarrollo; en segundo lugar, el arte es una práctica social que excede a la creatividad en sí. En este sentido, Jové Perez, basándose en las aportaciones de Vigotski, destaca la importancia de una educación artística que contemple el papel mediador de los docentes y la conformación de sistemas de actividad de carácter artístico, ya que esto podría contribuir a la construcción gradual de las funciones psicológicas superiores y a un enriquecimiento de las funciones que el arte exige, como la percepción, la imaginación, las emociones, el pensamiento (Jové Perez, 2002).

En el marco de nuestra investigación actual, nos interesa indagar los aportes, en términos de desarrollo, subjetividad y educación, que la experiencia estética expresiva pueda brindar a los sujetos en actividades culturales compartidas. Se trata de un estudio descriptivo desde una aproximación cualitativa basada en las interacciones y formatos de apoyo que tienen lugar en escuelas primarias públicas, en espacios donde se desarrollan las actividades artísticas. En particular nos interesa explorar los programas "intensificados en artes" y los denominados "grados de aceleración" para analizar las prácticas que allí se despliegan.

Nuestro planteo central consiste en revalorizar los aprendizajes artísticos que tienen lugar en la experiencia escolar tomando en cuenta que éstos tienden a favorecer el desarrollo del pensamiento, la creatividad, la sensibilidad estética, la expresión, las potencialidades y la integración de dimensiones cognitivo-emocionales (Elichiry, Arrúe, Regatky, Abramoff, 2009).

El objetivo es explorar y acercarnos a la comprensión de cómo funcionan nuevos dispositivos entramados desde el arte, a partir de los cuales se irán construyendo relaciones teórico-prácticas, promoviendo nuevas tensiones e interrogantes. Asimismo, se orientará a la búsqueda de artefactos<sup>3</sup> de carácter histórico y local.

## Reflexiones sobre la unidad de análisis para pensar las actividades artísticas escolares:

Con el fin de conceptualizar una unidad de análisis integradora que dé luz sobre los procesos psicológicos que se ponen en juego durante el desarrollo de las actividades artísticas, y a partir de ello, poder repensar las actividades escolares retomamos los aportes de Vigotski y de autores

<sup>2</sup>Elichiry, Arrúe, Regatky, Abramoff (2009) "Reflexiones sobre el arte como experiencia de conocimiento: hacia la inclusión educativa." XIV Jornadas de investigación y del quinto encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. UBA.  
Elichiry, Arrúe, Regatky, Abramoff (2009) "Participación e inclusión educativa: construyendo un entramado desde el arte." XIV Jornadas de investigación y del quinto encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. UBA.  
Elichiry, Regatky (2010) "Aprendizaje situado: nuevas instancias de formación escolar y procesos de sentido". XV Jornadas de investigación en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. UBA.  
Elichiry, Regatky, Abramoff, Torrealba (2010) "Exploración de experiencias escolares entramadas desde el arte". XV Jornadas de investigación en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. UBA.  
Elichiry, Regatky (2011) "Aproximación a la educación artística en la escuela." Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA

<sup>3</sup>Con el fin de estudiar la actividad mediada, Cole retoma el concepto de herramienta cultural de la tradición histórico-cultural, e introduce la noción de artefacto. Éste refiere a la materialización de un aspecto conceptual del mundo que a partir de su mediación en las actividades humanas dirigida a metas se ha ido modificando a lo largo de la historia, la cual condensa (Cole, 1999), siendo el lenguaje la herramienta cultural por excelencia.

postvigotskianos. Estos enfoques proponen apartarse de posiciones escisionistas. Dichas posturas se han basado en las relaciones dicotómicas entre el sujeto y el objeto, lo individual y lo social, lo mental y lo corporal. Para abordar el desarrollo desde una unidad de análisis integradora recuperamos el concepto vigotskiano de *sistema psicológico* el cual propone la existencia de complejas relaciones entre las funciones que se dan a lo largo del desarrollo ontológico. El planteo principal es que se produce una transformación, no en las funciones en sí, sino en las relaciones entre ellas. Es decir que se trata de un cambio interfuncional (Vigotski, 1930-1991). Esta noción permite pensar en las funciones psicológicas que se ponen en juego en las actividades artísticas.

A partir de estas ideas, el pensamiento emocional es entendido como un sistema dinámico que promueve nuevas formas de relaciones entre las distintas funciones. Este autor ha afirmado: *“Como es sabido, la separación del aspecto intelectual de nuestra conciencia de su aspecto afectivo y volitivo constituye uno de los defectos básicos y radicales de toda la tradición psicológica. Así, el pensar se convierte inevitablemente en una corriente autónoma de pensamientos que se piensan a sí mismos, separada de toda la plenitud de la vida, de los impulsos vitales, de los intereses, de las inclinaciones del que piensa...”* (Vigotski, 2007: 25). Según este mismo autor: *“El arte es el trabajo del intelecto y de un pensamiento emocional muy especial.”* (Vigotski, 2008: 74). A lo largo de su obra, su interés se centró en el carácter generador de las emociones, el lugar de la fantasía y la imaginación, la personalidad y la interrelación de lo afectivo y lo cognitivo. Su esfuerzo se ha centrado en integrar estos últimos aspectos a través de diferentes categorías tales como: vivencia, situación social de desarrollo y sentido. Con respecto a esto González Rey plantea: *“No es posible comprender el arte como manifestación humana sin reconocer una instancia de producción subjetiva que no está mediada ni por el lenguaje, ni por ninguna forma de racionalidad. (...) los sentidos subjetivos permiten la emergencia de figuras simbólicas de naturaleza diferente, que sólo son visibles a través de la fuerte emocionalidad asociada a ellas (...) Es esta la verdadera materia prima psicológica del arte”* (González Rey, 2008: 158).

Nos interesa en particular retomar estas categorías - sentido y pensamiento emocional - como unidades integradoras.

### **Sobre los sujetos y sus prácticas: tensiones entre lo singular y lo social**

Frente a la propuesta homogeneizante que todavía persiste en la escuela - aspecto planteado en la introducción - destacamos la importancia del posicionamiento singular de los sujetos en el proceso de aprendizaje. Lo anterior implica la revalorización de los mismos y de la construcción de un pensamiento crítico. Es justamente la tensión entre las prácticas sociales existentes y el sujeto con capacidad crítica, la que en esta contradicción motoriza el desarrollo tanto de las actividades educativas como de las personas que en ellas participan.

Rancièrre en su trabajo “El espectador emancipado” nos

propone reflexiones que permiten enriquecer lo anterior. Establece relaciones entre el alumno y el papel del espectador con el fin de destacar su lugar de intérprete activo sobre la obra de arte que tiene delante. Este no se trata de una mera apreciación o interpretación sino que implica un trabajo de reconstrucción, un acto creador que despliega procesos psicológicos complejos: *“El espectador también actúa como el alumno o el docto. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante”* (Rancièrre, 2010: 19). De este modo, destaca la capacidad para traducir aquello que se percibe de manera singular, de modo que dicho producto no es semejante a ningún otro. Podemos relacionar las ideas propuestas con los *planes* de Smolka en torno a la categoría de apropiación. Esta autora propone abordar dicha noción no estrictamente ligada a la de internalización sino al problema de la significación, y la define como los *“(...) modos de hacer propios, de hacer suyos (...), tornar adecuados, pertinentes, los valores y las normas socialmente establecidos”*. (Smolka, 2010: 43). Tal como propone, dicha noción *“(...) está relacionada con diferentes modos de participación en las prácticas sociales, diferentes posibilidades de producción de sentido.”* (Smolka, 2010: 49).

En ambos autores subyace la perspectiva dialéctica, lo cual nos permite pensar en la transformación recíproca de sujetos y objetos, y en la mediación semiótica en las prácticas sociales. Los dos proponen revalorizar el rol activo de los sujetos en las situaciones de aprendizaje y el papel de la subjetividad en los modos de apropiación.

### **Relato de una actividad de educación artística: “Este cuadro no se trata de nada, son formas y colores”<sup>4</sup>**

Exponemos, a continuación, un relato que nos brinda una informante clave, Mariana Spravkin, en el marco de una entrevista<sup>5</sup>: *“Yo he vivido situaciones interesantes, con niños pequeños, el tema de la abstracción, por ejemplo... Y realmente trabajaban con conceptos del arte abstracto, obviamente con el alcance y los modos que un niño de cinco años interpreta, entiende o dialoga con el arte abstracto. Esa esencia del arte abstracto está en esta persona de cinco años... fuimos a ver con los chicos y las maestras de una sala de 5 años una muestra argentina de Arte Abstracto en la década del setenta, y estábamos mirando una obra y uno de los chicos dice: “Esta obra no*

<sup>4</sup>Frase enunciada por un niño de 5 años para definir una obra de arte abstracto, citada por Mariana Spravkin. Mariana Spravkin es Licenciada en Artes con Orientación a la Enseñanza, egresada de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y egresada de la Escuela Nacional de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredón”. Especialista en Didáctica de la Plástica en la Educación Primaria y en el Nivel Inicial. Integrante del equipo de Artes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, desarrolla actividades en la Dirección de Currícula y Enseñanza. Está a cargo de cátedras de Didáctica de la Educación Plástica en Institutos de Formación Superior y trabaja en la capacitación de docentes de Artes Plásticas y de educación Preescolar.

<sup>5</sup>Entrevista realizada a Mariana Spravkin, en el marco del proyecto de beca: “Tendiendo puentes entre las actividades artísticas y las acciones educativas formales: hacia la inclusión educativa”, becaria: Mariela Regatky, dirección: Nora Elichiry. Este proyecto se enmarca en el proyecto UBACyT P026, 2008-2010, dirección: Nora Elichiry.

*se trata de nada, son formas y colores*". Si tenemos en cuenta la noción de arte abstracto<sup>6</sup>, pensamos que la definición que ha podido construir este niño luego de haber participado de una actividad plena de sentido no está lejos de aquella. Y tal como afirma la especialista, refleja muy bien su esencia. Sobre este tema, Spravkin refiere: "(...) no es lo mismo dictar una definición de arte abstracto que hablar sobre el arte abstracto, ir a una muestra y después decir, qué nos pareció que es. Ahí hay algo del nivel de la experiencia a partir de la cual el sujeto dice: bueno para mí es esto. (...) No sólo tiene que ver con el hacer (...) sino también con el abrir (...) tiene que ver con experimentar, con que haya apropiación."

La experiencia relatada, nos permite retomar las ideas anteriormente planteadas sobre la singularidad en la apropiación de conocimientos. A su vez nos brinda elementos para pensar que las mediaciones a través de actividades y obras de arte resultan potenciadoras de nuevas relaciones entre la percepción, la emoción, el pensamiento y la expresión.

#### **Aportes desde la mirada etnográfica**

Elsie Rockwell nos brinda aportes sobre la relación entre la cultura escolar y el desarrollo humano. Esta autora propone comprender las culturas escolares desde sus matices significativos en diferentes medios y desde las continuidades y discontinuidades temporales que allí tienen lugar. A la vez, sostiene la importancia de reconocer la heterogeneidad cultural del ámbito escolar, las transformaciones que se producen entre los sujetos y los usos de las herramientas, y la necesidad de construir nuevos puentes conceptuales que articulen las acciones de los sujetos en las aulas y las formas objetivas del contexto escolar. (Rockwell, 2010).

La mirada de la etnografía resulta interesante en cuanto a su potencial valor para recuperar el conocimiento local y la memoria histórica, al tomar en cuenta los hechos actuales y la posibilidad de construir nuevas prácticas. Puede resultar relevante para la educación si se adopta una perspectiva antropológica que recupere lo histórico. (Rockwell, 2009).

Desde este enfoque, hemos realizado una primera aproximación a terreno antes de comenzar el estudio general. La misma consistió en establecer contactos con los actores institucionales, para acordar la realización de entrevistas a algunos de ellos y a informantes claves del área artística y la observación de clases<sup>7</sup>.

Atendiendo a la complejidad del objeto de estudio que nos proponemos investigar, resulta relevante tomar en cuenta

<sup>6</sup>El concepto de abstracto procede del término latino *abstractus* y significa alguna cualidad con exclusión del sujeto. Cuando la palabra se aplica al arte o a un artista, hace referencia a que no se pretende representar seres o cosas concretos; en cambio, se atiende solo a elementos de forma, color, estructura o proporción, por ejemplo. Referencia: <http://www.portaldearte.cl/terminos/abstracc.htm>

<sup>7</sup>Nuestros registros de clase corresponden a dos escuelas que cuentan con el programa "Reorganización de las trayectorias escolares para los chicos con sobreedad en el nivel primario", del barrio de la Boca y de Lugano, en diferentes actividades artísticas: música, plástica, circo, murga.

los tres ejes simultáneos que acontecen temporalmente durante su desarrollo, propuestos por Elsie Rockwell: el de *larga duración*, el de *continuidad relativa* y el de *co-construcción*. El primero, se relaciona con cuestiones que aún están presentes en las aulas y que han sido producidas hace tiempo. Según el historiador francés Braudell la idea de larga duración refiere a: "(...) aquellos cauces culturales profundos, caracterizados por relaciones y prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir a cualquier acontecimiento, cualquier trastorno social, cualquier revolución." (Rockwell, 2010: 30). Retomando lo citado podemos pensar en la noción de *determinantes duros del dispositivo escolar* (Baquero y Terigi, 1996) como fenómenos de larga duración.

El eje de la continuidad relativa refiere a categorías que surgen de la cotidianeidad y se despliegan por un tiempo, dejando ver la riqueza y diversidad de las prácticas educativas. Este eje es definido por Agnes Heller como: "*categorías que emergen en la historia de la vida cotidiana (...) se despliegan por un tiempo, se desarrollan (...) o bien retroceden.*" (Rockwell, 2010: 32).

Por último, la autora propone el plano de la co-construcción cotidiana. Se trata de las producciones de los sujetos que crean al interactuar entre sí y con herramientas culturales. Es a través de la actividad mediada<sup>8</sup> que los sujetos pueden crear nuevos sentidos para los instrumentos dados y generar transformaciones. Esto nos permite pensar cómo las estructuras sociales impactan en el desarrollo de los sujetos y de qué modo las acciones de los mismos tienen repercusión sobre estas estructuras.

En relación al desarrollo subjetivo y la escolarización, se ha tenido históricamente en cuenta cómo esta última incide en la constitución de la subjetividad. Sin embargo, Rockwell destaca la importancia de interrogarnos acerca de qué escolarización producen los sujetos y sugiere "(...) *mirar la cotidianeidad escolar actual como cultura acumulada y en creación*" (Rockwell, en Elichiry, 2010: 37). Es decir que propone una visión no esencialista de la subjetividad considerándola como procesos en constante reconstrucción y transformación. Es a través de la participación en actividades socialmente valoradas que el sujeto se modifica, y en ese movimiento, genera cambios en los artefactos privilegiados para su cultura.

Retomando el marco de nuestras investigaciones, nos interesa documentar experiencias novedosas que tienen lugar en escuelas públicas, basadas en actividades artísticas para indagar la significación que las mismas tienen para los diferentes actores que participan en esas experiencias. Nuestro interés es documentar microprocesos que, en su carácter instituyente, puedan generar efectos multiplicadores.

Frente a un enfoque tradicional de la educación artística,

<sup>8</sup>La teoría histórico cultural de Lev Vigotski postula el concepto de actividad mediada por herramientas culturales como modo de relacionarse los sujetos con el mundo. Así mismo, la perspectiva contextualista (Cole y Engeström, 1993; Lave, 1996; Tharp y Gallimore, 1998) retoma estas ideas y propone al aprendizaje como un fenómeno social y colectivo que asume como principio fundamental la participación de los aprendices en prácticas situadas. En este sentido, se pone énfasis en la comprensión y en la participación de los sujetos en las actividades culturalmente mediadas.

Mariana Spravkin destaca la necesidad de establecer relaciones entre el arte y la pedagogía, lo cual supone repensar cómo introducir al arte en la escuela sin que éste pierda su sentido genuino y a su vez, de qué modo se articula con ciertas condiciones escolares: tiempos, espacios, evaluación, boletín. Así mismo, nos invita a pensar en los aspectos necesarios a tener en cuenta para que los proyectos artísticos puedan constituirse en experiencias que no pierdan las referencias estéticas. Refiere: *“Me parece que los proyectos no tienen que ser estereotipados, se habla mucho de la estereotipia infantil pero las propuestas desde la escuela muchas veces son estereotipadas. (...) En el arte tiene que haber diversidad, los alumnos siempre tienen un marco de trabajo pero no debería ser un corset”*<sup>9</sup>.

### **A modo de cierre**

Elichiry propone recuperar el pensamiento crítico sosteniendo que *“la producción de conocimientos nuevos emerge de la controversia, de la diferencia y de la confrontación de ideas”* para lo cual piensa en tareas interdisciplinarias con el fin de producir nuevas herramientas conceptuales y metodológicas. *“El tema fundamental de la investigación no es si el investigador puede verificar sus hipótesis en la privacidad de su proyecto, sino si puede establecer sus contribuciones como parte del canon del conocimiento científico en su campo. En otras palabras, es un tema de consenso y éste no es enteramente una cuestión lógica.”* (Elichiry, 2010: 18)

Estos planteos nos permiten repensar no sólo nuestra labor en las aulas sino también nuestras posiciones dentro del campo académico. En este sentido, Rancière (2010) postula el concepto de disenso para repensar la hegemonía de un modo único de pensamiento. Afirma que la escena de disenso puede devenir en cualquier momento e implica reconfigurar el paisaje de lo perceptible y de lo pensable. Esto supone una modificación del campo y su consecuente redistribución de las capacidades y las incapacidades. Se trata entonces, de un proceso de subjetivación política: *“La inteligencia colectiva de la emancipación no es la comprensión de un proceso global de sujetamiento (...) Es la puesta en obra de la capacidad de cualquiera.”* (Ranciere, 2010: 52).

Teniendo en cuenta el recorrido que hemos propuesto, podríamos situar un interrogante que ha atravesado los ejes trabajados. Entendiendo al desarrollo psíquico como inseparable de la vida cultural en un momento sociohistórico determinado: ¿Qué tipo de subjetividades tienden a promover las políticas educativas al diseñar el proyecto escolar? Entendemos que en lo prescripto en el currículum subyace un tipo de desarrollo humano que se intenta favorecer y que el mismo está lejos de incluir aspectos esenciales para un desarrollo integral. Por esta razón, hemos intentado entrelazar una unidad de análisis que incluya las dimensiones simbólico-emocionales con aportes que proyecten transformaciones para las prácticas educativas.

<sup>9</sup>Ibidem, 5

## BIBLIOGRAFÍA

- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M. et al., (2006) *Artes y Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Alvarez, A. y Del Río, P. (Eds.) (2007) *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. En Dossier Apuntes pedagógicos. Revista Apuntes. N°2. Buenos Aires: UTE/ CTERA.
- Baquero, R. (2004) *Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar*. En Castorina, J. A. y Dubrovsky, S. (comps.), *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsty*. Bs.As: Ediciones Nov. Educativas.
- 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-
- Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.-- Cole, M. (1999) *Psicología Cultural*, Madrid: Morata.
- 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
- Elichiry, N. (comp.) (2000) *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires: Manantial.
- Elichiry, N. (2002). *El proyecto Institucional de los Institutos Vocacionales de Arte*. Documento de la Secretaría de Cultura GCBA.
- Elichiry Nora (2004) "Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos" en: Elichiry Nora (comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial
- Elichiry, N. (Comp. 2009) *Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa*. Buenos Aires: JVE Psyché
- Elichiry, N., Regatky, M., Arrue, C. y Abramoff, E. (2009) "Reflexiones sobre el arte como experiencia de conocimiento: hacia la inclusión educativa.". XIV Jornadas de investigación y del quinto encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. UBA
- Elichiry, N., Regatky, M., Arrue, C. y Abramoff, E. (2009) "Participación e inclusión educativa: construyendo un entramado desde el arte." XIV Jornadas de investigación y del quinto encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. UBA.
- Elichiry, N. y Regatky, M. (2010) "Aprendizaje situado: nuevas instancias de formación escolar y procesos de sentido". XV Jornadas de investigación en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. UBA.
- Elichiry, N. (2010) (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Elichiry, N. y Regatky, M. (2011) *Aproximación a la educación artística en la escuela*, Revista Anuario de la Facultad de Psicología UBA.
- González Rey, F. (2008). "Psicología y Arte: Razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro". Tesis Psicológicas 3. Página 140-159 - ISSN 19098391.
- Jové Perez, J., J. Arte, Psicología y Educación. Fundamentación vygotskiana de La educación artística, Madrid: Antonio Machado.
- Rancière, J. (2010) "El espectador emancipado". Buenos Aires: Bordes Manantial.
- Rockwell, E. (2010) "Tres planos para el estudio de las culturas escolares" en: Elichiry, N. (Comp) *Aprendizaje y contexto: relaciones e interacciones*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- Rockwell, E. (2009) "La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos". Buenos Aires: Paidós.
- Silvestri, A. y Blanck, G (1993) "Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia". España: Anthropos. Editorial del hombre.
- Spravkin, M. (2006) *La construcción de la mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte*, en Alderoqui, S. (comp.) *Museos y Escuelas: socios para educar*, Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Vigotski, L. (2001) *Psicología pedagógica*. Ed. Aique: Buenos Aires.
- Vigotski, L. (2000) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: AKAL.
- Vigotski, L. (2008) *Psicología del arte*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Vigotski, L. (1998) *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto.
- Vigotski, L. (1998) "La genialidad y otros textos inéditos". Buenos Aires: Almagesto.
- Vigotski, L. (2007) *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Vigotski, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vigotski, L. (1930-1991) "Sobre los sistemas psicológicos" en *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Aprendizaje.

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2011

Fecha de aceptación: 3 de octubre de 2011