

Artes y escuelas: tramas que posibilitan aprendizajes. Re(creando) miradas desde la perspectiva psicológica situacional.

Elichiry, Nora, Regatky, Mariela y Torrealba,
María Teresa.

Cita:

Elichiry, Nora, Regatky, Mariela y Torrealba, María Teresa (2015). *Artes y escuelas: tramas que posibilitan aprendizajes. Re(creando) miradas desde la perspectiva psicológica situacional. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/25>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/cdV>

ARTES Y ESCUELAS: TRAMAS QUE POSIBILITAN APRENDIZAJES. RE(CREANDO) MIRADAS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA SITUACIONAL

Elichiry, Nora; Regatky, Mariela; Torrealba, María Teresa
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Esta presentación corresponde al proyecto Ubacyt “Sistemas de Apoyo al Aprendizaje Escolar: estudio desde la perspectiva psicológica situacional”. Se indagaron modalidades favorecedoras de aprendizajes a fin de cotejar datos preliminares. El propósito ha sido complejizar la mirada en torno a las ayudas -interacciones y herramientas- que posibilitarían mejores condiciones para los aprendizajes escolares procurando documentar aspectos transferibles para el fortalecimiento de trayectorias educativas integrales. Se describen situaciones escolares vinculadas al campo de las artes, analizando dos formatos pedagógicos desarrollados en escuelas públicas de nivel primario. Uno corresponde al área teatral en el marco de “Escuelas Intensificadas en Arte”. El otro, desarrollado en una “Escuela de Recuperación” refiere a procesos de alfabetización y artes. El proyecto global se enmarca en la tradición de la Psicología Histórico-Cultural y las Teorías Contextualistas; así como en las de la Psicología Situacional más reciente. Desde esta perspectiva, se concibe al aprendizaje como un proceso de participación de los sujetos en actividades colectivas y se reconoce la trama indisoluble del sujeto y su mundo sociocultural. A partir de un enfoque metodológico cualitativo, se centra la mirada en las potencialidades de estos formatos para transformar condiciones, propiciar tramas y comprender las consecuencias cognitivas y sociales.

Palabras clave

Aprendizaje situado, Formatos pedagógicos mediados por el arte, Trayectorias educativas integrales

ABSTRACT

ARTS AND SCHOOLS: NETWORKS TO ENABLE LEARNING. RE (CREATING) AN APPROACH FROM SITUATED PSYCHOLOGY PERSPECTIVE. This presentation is framed in the Ubacyt project “School learning support systems: a study from the situated psychology perspective”. We researched different teaching modalities that favor children’s learning, so that we could compare new field material with our preliminary data. Our aim was to compose a complex approach to the support devices - tools and interactions - capable to enable better school learning conditions. Also to document these device’s replicable traits, in order to strengthen whole school trajectories. We describe school situations linked to arts, analyzing two pedagogical formats developed in public primary schools. One of them is in the area of drama, framed in the “Arts intensified Schools” program. The other one consists in an arts and literacy workshop developed in a “Recovery School”. Our global Project is framed in Cultural-Historical Psychology tradition and in Contextualist theories, as well as in more recent Situated Psychology. From this perspective, we understand learning as a participation process in which subjects take part of collective activities and are seen as inextricable with their socio-cultural world. Our approach is qualitative, allowing us

to focus on these formats’ potential to transform learning conditions, to propitiate the weaving of knowledge, and to understand cognitive and social consequences.

Key words

Situated learning, Arts mediated pedagogical formats, Educational trajectories

Introducción

La pedagogía y la psicología, herederas en sus orígenes del paradigma médico hegemónico, han consolidado una unidad de análisis centrada en aspectos individuales para explicar tanto el éxito como el fracaso escolar. En este sentido, cualquier alejamiento de la norma - considerado significativo - ha configurado al interior del sistema escolar las categorías “problemas de aprendizaje” y “problemas de conducta” que operan al interior de las escuelas como herramientas de patologización y de exclusión escolar. Desde la sociología, a partir de un enfoque centrado en las “desventajas” socioculturales, se trasladó dicha responsabilidad hacia los grupos familiares a los que estos niños pertenecían. Otra mirada sitúa la problemática en una interrelación de factores ponderando aquellos ligados a las particularidades en que tiene lugar la escolarización y la no consideración de la historia extra escolar de los aprendizajes. Elichiry (1990, 2004 2010); Aizencang, Maddonni (2000); Torrealba, López (2013).

Por lo anterior resulta necesario contemplar la complejidad de estos fenómenos desde miradas interdisciplinarias. Asimismo, es necesario desnaturalizar las concepciones sobre la escuela, sus orígenes y sus prácticas. Por ello, es preciso orientar las investigaciones hacia estudios que favorezcan las condiciones de aprendizaje y enseñanza en contextos específicos. Destacamos las líneas de investigación derivadas de las producciones de Elsie Rockwell desde la etnografía escolar que señalan la relevancia de analizar aspectos intraescolares (Rockwell 1980, 1984, 2010) y a su vez, incorporamos enfoques que proponen unidades de análisis más abarcativas en la comprensión de la problemática en cuestión.

La teoría de la actividad (Cole y Engeström 2002), los enfoques socioculturales y la perspectiva del aprendizaje situado (Lave 2001) han considerado a la teoría de Vigotsky como instrumento privilegiado para comprender los procesos de la formación de la mente. Si bien es necesario distinguir ciertas diferencias entre estas teorizaciones en cuanto a cómo se producen estos procesos - para el primer enfoque, se tratará de un tipo de cognición distribuida; para los segundos, de una cognición situada - ambas entienden la cognición como algo que se extiende más allá del individuo.

En las perspectivas contextualistas se considera que tanto el aprendizaje como el desarrollo se producen en situación. Es la situación la que posibilita o no nuevas formas de comprensión y participación.

Desde la Teoría de la actividad, se define como categoría central a los sistemas de actividad. En el marco de nuestro estudio, la noción de sistemas de actividad resulta fértil para situar la mirada en los procesos de aprendizaje que tienen lugar en los formatos analizados.

Tomando en cuenta como sistema el primer caso de análisis- la *clase de teatro*[i]- vemos que allí se entran relaciones entre los sujetos que participan (docente de teatro, docente de grado, alumnos). Esto se realiza a través de artefactos mediadores (intervenciones del docente, objetos artísticos, textos), en relación con ciertos objetos-objetivos, en una comunidad determinada, con reglas específicas y con un modo particular de organizar la división del trabajo que allí tiene lugar.

Podemos pensar a este sistema de actividad desde una lógica propia, la cual se configura en relación con el programa o modalidad educativa de la que forma parte y a la vez en constante vinculación (ya sea en términos de continuidad, discontinuidad, tensión) con la lógica más amplia del contexto escolar.

En relación al segundo caso de análisis como sistema de actividad - el *Taller de Artes y Alfabetización*[ii] - podemos situar a los sujetos que participan de la actividad (alumnos y docentes del taller y de prácticas del lenguaje) y a las interrelaciones entre ellos. Éstas se producen a partir de la mediación de múltiples artefactos culturales; los intercambios comunicativos entre docentes, alumnos y pares entre sí, la disponibilidad de libros y variados soportes alfabetizadores como resultado de las producciones elaboradas a lo largo de los talleres. El espacio de taller está demarcado por reglas específicas, producto de procesos de negociación y significación según aquellos objetos-objetivos que definen cada situación y organizan la división de trabajo en que se despliega este sistema.

Indagar en este formato implica reconocer las características específicas que el taller ha ido configurando en los últimos años en la escuela estudiada. En la misma se registra una modalidad que interpela las prácticas tradicionales al ser parte constitutiva del Proyecto Escuela. En los espacios de ateneo semanal, nos preguntábamos si era posible instituir prácticas que contribuyeran a interrogar y modificar las concepciones de fracaso con la que transitaban la escolarización niñas, niños, sus familias y muchos docentes. El alumnado de la escuela ha sido excluido de la modalidad "común" porque "no aprenden", "no saben". Interrogar esa mirada requiere demostrarles que pueden y saben, dada la participación creciente que se les brinda en las actividades compartidas.

Nuestros estudios se centraron en la exploración de los aprendizajes que se generan a partir de las experiencias en estas dos escuelas. Situamos como punto de partida algunos interrogantes como: qué lenguajes se ponen en juego en las situaciones de aprendizaje, qué procesos de pensamiento tienen lugar, cómo se vinculan los participantes, qué artefactos culturales se ponen a disposición, qué sentidos se despliegan, qué posibilidades tienen estas situaciones de brindar modos de aprendizaje alternativos frente a otras propuestas tradicionales.

Aspectos metodológicos

Hemos adoptado aportes metodológicos referidos al estudio de los sistemas de actividad (Smagorinsky 1995; Putney 2012). En base a ello utilizamos un encuadre que Putney denomina "sincrético". El concepto de sincrético refiere al sentido estratégico de combinar herramientas metodológicas complementarias para indagar la acción situada. Así, se intenta registrar los formatos propuestos por

el sistema educativo, momento a momento, en la construcción de las prácticas.

Si bien en la aproximación metodológica del plan de investigación UBACyT general se han incluido dos dimensiones (una sincrónica y otra diacrónica); en el análisis de los casos aquí descriptos se ha ponderado el análisis diacrónico y la perspectiva del paradigma indiciario (Guinzburg (2010), en búsqueda de lo cualitativo, lo irrepetible y lo singular.

En nuestra conceptualización, no solo se considera la historicidad de los procesos en las prácticas educativas sino también sus filiaciones conceptuales. La mirada se centra en la condición contextualizada de toda actividad e interacción. Ello supone reconocer su relación con un contexto mayor dentro del cual adquieren un sentido particular y entenderla como actividad situada en tiempo y espacio que requiere de un abordaje desde los sistemas de actividad. Todo esto implica la articulación de información procedente de diferentes vertientes y el análisis de sus restricciones o procesos de regulación.

Se considera como unidad de análisis a las actividades organizadas por patrones culturales que tienen lugar en entornos específicos, tomando en cuenta que en ellas participan las personas tratando de alcanzar determinadas metas las cuales dan sentido a esas actividades dentro de un determinado entramado social y cultural. No sólo se trata de identificar actividades y temas; sino de describir sus vinculaciones, exponer el conjunto de reglas en las que se enmarcan y construir la estructura simbólica subyacente.

Por último, se intenta describir la construcción de procesos de sentido en los cuales los sujetos construyen conocimientos individuales y colectivos al participar en comunidades de práctica.

Potencialidades del formato pedagógico teatral

Hemos seleccionado como uno de los casos al de las escuelas intensificadas en arte, colocando el foco en las clases de teatro de quinto grado.

Desde el marco conceptual mencionado, se reconoce al teatro como estructura privilegiada donde se articulan intelecto y afecto (Alvarez y del Río, 2015) y a la dramatización como modo privilegiado de vincular la creación artística con la vivencia personal (Vigotski, 2008). La situación de aprendizaje teatral es un espacio colectivo donde se utiliza un lenguaje que implica atender a aspectos afectivos, cognitivos, sociales y valorativos (Chapato 2006). Nuestra intención ha sido explorar el sentido de la actividad que se proponía en las clases de teatro y sus repercusiones en la cotidianidad escolar. En consecuencia, describir los aportes de estas experiencias a los trayectos formativos de los estudiantes y las posibles implicancias en la subjetividad.

Mencionaremos algunos de ellos a partir del trabajo realizado en terreno:

- Las situaciones de aprendizaje grupal resultan frecuentes. Se trabaja a partir del conflicto, que a su vez es motor para la reflexión sobre la convivencia escolar

- Los aprendizajes teatrales trascienden las fronteras del aula, adquiriendo un papel central en la interconexión entre la escuela y otras instituciones de la comunidad. De este modo se van generando comunidades de práctica donde se sitúa al aprendizaje como fenómeno social, se revaloriza la participación en las actividades y se destacan los efectos del arte como acción social.

- Predominan los aspectos narrativos. La narración oral es abordada desde el área teatral y, en algunas de las instituciones indagadas, se entrama con el proyecto institucional de las escuelas. Esto revaloriza el pensamiento narrativo (Bruner, 1996). El docente de

teatro asume un rol central para favorecer el desarrollo del pensamiento y de la imaginación.

- Se pueden destacar algunos *artefactos* que posibilitan el desarrollo de la estructura narrativa, como el trabajo a partir de “fotos humanas” para representar momentos de una secuencia.

- Se han observado transformaciones positivas en cuanto a la disposición espacial del mobiliario y de los sujetos tanto al interior del aula como en los diferentes espacios asignados para el desarrollo de la actividad teatral. También se ha destacado la necesidad de instaurar otros tiempos, reconociendo la heterogeneidad de los sujetos, lo cual tensiona la propuesta homogeneizadora fundante del dispositivo escolar. Esto propone rupturas generando nuevas lógicas.

- El lugar asignado al sujeto trasciende la concepción tradicional desde la cual se lo ubica como mero receptor. Los niños pasan a ser reconocidos como promotores culturales, en la asignación de un rol privilegiado ya sea como productores o como espectadores activos.

- Otra de las características que definen a los aprendizajes en estos sistemas de actividad teatral es la tensión irreductible entre el proceso y el producto: se propone la idea de mostrar “productos en proceso” y no producciones concluidas. En este sentido, la propuesta responde más a la idea de dramatización como instrumento donde los niños puedan crear, comunicar, expresar, en un recorrido diferente a concebir al teatro en términos de espectáculo cuyo fin último sería el de conseguir un producto artístico.

- Los formatos propuestos resultan favorecedores para transitar una experiencia colectiva, singular; que permita crear nuevas posibilidades y habilitar otras miradas.

Aportes desde el Taller de Artes y Alfabetización

El Taller de Artes y Alfabetización resulta una unidad de análisis privilegiada para observar instancias de mediación psico-educativas y delinear trayectorias. Esto cobra una particularidad especial en las escuelas denominadas de recuperación, cuyos alumnos ingresan a las mismas con el estigma del rótulo del “fracaso escolar”.

El taller se constituyó en una de las estrategias “exitosas” que tiene la escuela para alfabetizar a los estudiantes. Inicialmente fue un espacio al que asistía cada uno de los grupos una vez por semana. Las situaciones de aprendizaje y de enseñanza tenían como propósito central que los niños fueran protagonistas de los proyectos que allí se desarrollaban. [iii]

En un segundo momento, para favorecer la formación de docentes de prácticas del lenguaje en esta modalidad de trabajo, el espacio se constituyó en un dispositivo en dos ejes: el taller al que asiste el grupo con su profesor y un encuentro/ateneo semanal en que ambos docentes planifican, diseñan distintas situaciones cuyo eje es la formación de lectores y escritores y en el que la literatura, las artes visuales y la música tejen la trama. Este espacio incluye, la participación de los docentes curriculares y la articulación de los distintos espacios de trabajo (aula de Educación Plástica, por ejemplo).

Teniendo en cuenta lo presentado, que pretende explorar el sentido de la actividad que se propone y sus repercusiones en la cotidianidad escolar, consideramos que:

- Los niños además de aprender contenidos curriculares, aprenden a conocer las posibilidades, las alternativas. Exploran, descubren, observan, juegan, eligen, deciden, discuten, crean, prueban, sueñan... Aprenden a tomar decisiones, a arriesgarse en una situación en la que nunca están solos. Porque hay otros niños. Porque hay adultos disponibles, que acompañan y guían. Porque tienen al alcance de sus manos una variedad de artefactos culturales. Porque aprenden a confiar en sí mismos y en los otros. Porque participan en una actividad culturalmente organizada.

- La participación es un proceso complejo que requiere que la definición de la situación, los propósitos y las metas, implique a todos los actores involucrados, que las decisiones y los acuerdos incluyan las diferentes voces y miradas.

- El taller se configura como un sistema en el que las intervenciones se constituyen como mediaciones que no operan - como tradicionalmente ocurre - sobre los cuerpos de los niños sino que atienden a las interrelaciones del sistema de actividad, habilitando, posibilitando la apropiación de contenidos curriculares. En este sentido, permite poner en cuestión las perspectivas que explican el fracaso escolar en términos de déficit individual.

- Los niños y niñas son protagonistas, lo que les permite ir posicionándose de un modo diferente respecto al aprendizaje e ir desprendiéndose de las etiquetas con las que llegan a la escuela.

- Al estar condicionado por reglas específicas -producto de procesos de negociación y significación que se van actualizando y reconfigurando según los propósitos de la tarea y en función del proceso y de la producción colectiva - se cuestiona la idea de que es exclusivamente el docente quien define la situación.

- Las situaciones de aprendizaje grupal que predominan en el taller tensionan las concepciones de aprendizaje que lo ubican como un proceso exclusivamente individual.

- Los modos de aprender en el Taller trascienden las fronteras del aula[iv] y de la escuela[v] generando puentes que ponen en el centro el papel de los lenguajes artísticos y la modalidad del taller como generadores de zonas de desarrollo próximo (Brown et al, 2001).

- El producto de cada proyecto es de construcción colectiva y pone énfasis en hacer consciente los procesos de apropiación, los de negociación y renegociación de significados y la necesidad de establecer acuerdos que se despliegan en este sistema.

- Se observan transformaciones en el uso de los tiempos y espacios que dan cuenta de la necesidad de instituir prácticas que reconozcan y valoren las diferencias de modos de participar, de tiempos en la resolución de problemas, la necesidad de la construcción colectiva y el reconocimiento de multiplicidad de voces y miradas. El horario escolar privilegia el formato de 80 minutos para una clase. En algunas aulas, especialmente en las más amplias, se dispone de dos ámbitos: el destinado a las rondas de intercambio y otro, con mesas dispuestas en “u”. Las aulas comienzan a dar muestras de ser espacios alfabetizadores: paredes con producciones del alumnado y dispositivos, como por ejemplo un cartel de asistencia en el que los propios niños asumen esa tarea.

- La docente tiende a promover interacciones centradas en el pensamiento narrativo en sus dimensiones cognitiva y sensible en el que la imaginación ocupa un lugar central. Asimismo, pone en juego una variedad interesante de artefactos culturales a disposición, no sólo de los niños sino también de los adultos (entre otros, libros-álbum y fotografías). Es de destacar la sorpresa inicial y la alegría de los docentes cuando “descubren” que los niños y niñas participan, aprenden y se muestran comprometidos con aquellas situaciones que ofertan modos de aprender que los convocan como sujetos inteligentes y sensibles.

A modo de cierre

Estas experiencias ubican al sujeto educativo en su condición de ser histórico, político, social y cultural. Asimismo articulan, con relación a los procesos de aprendizaje, sus dimensiones individual y colectiva desde una perspectiva interdisciplinaria.

Desde el *formato pedagógico teatral*, la clase se configura como un espacio diferenciado con características propias que producen rupturas con otras modalidades educativas características del dis-

positivo escolar, con lógicas que se encuentran en tensión con la del contexto escolar general y con la posibilidad de favorecer la apropiación de los aprendizajes escolares desde el reconocimiento de las singularidades.

Considerar el *Taller de Artes y Alfabetización* como unidad de análisis, implica reconocer las características específicas que se ha ido configurando en la escuela estudiada. Se observa la creación de espacios de intercambio entre docentes como instrumento privilegiado para transformar las prácticas de enseñanza y evaluación. Asimismo, cuando nos preguntábamos por los lenguajes que se ponen en juego en estas situaciones de aprendizaje, observamos que los artísticos; son constitutivos de sistemas simbólicos culturales, promueven de modo privilegiado la comunicación en sus dimensiones expresiva, sensible y estética.

Sostenemos que habilitar en las escuelas espacios sistemáticos de reflexión, trabajar en equipo, registrar las experiencias, conversar entre colegas acerca de las propias prácticas para elaborar síntesis conceptuales; son instancias imprescindibles cuando se trata de desafiar las ideas fuertemente instituidas en la comunidad educativa respecto a los procesos de aprendizaje y enseñanza.

En los dos casos presentados se registra una tendencia a propiciar el despliegue de las potencialidades de sujeto educativo (alumnos y docentes). Resulta necesario re(crear) miradas a partir de instancias participativas, que recuperen una necesidad básica fundamental como es la del aprendizaje de la expresión colectiva.

NOTAS

[i] Este formato ha sido analizado en profundidad en el marco de la tesis de maestría: *“Estudio descriptivo de los sistemas de actividad propuestos en experiencias escolares que incluyen la dimensión artística en instituciones primarias públicas”*

Autora: Mariela Regatky. Dirección Nora E. Elichiry. Co- Dirección: Amelia Álvarez.

[ii] El *Taller de Artes y Alfabetización* se desarrolla en una amplia aula/biblioteca con libros que están al alcance de todos. La disposición de los mismos se fue definiendo con niños y niñas para favorecer la búsqueda y la lectura. En ese lugar se dispone de todo tipo de material de apoyo.

[iii] El taller es entre otras cosas, proceso y producto. Cuando el producto es además algo valorado por los niños, que vale la pena mostrarlo, porque es reconocido por la comunidad educativa como un objeto cultural valioso, esto posiciona subjetivamente a los niños como sujetos que saben, aprenden y pueden. Hablar de productos es por ejemplo hablar de un libro álbum, de un mural sobre la ciudad entramado en un poema creado por el grupo y que se expuso en un Centro Cultural, hacer libros digitales, etc.

[iv] El Proyecto Escuela definió entre los desafíos para el año 2015 *“el trabajo en todas las disciplinas con modalidad de taller”* (PE, 2015: 6).

[v] Escuelas “comunes” del distrito escolar participan de un Taller junto a los niños y docentes de cada ciclo de la escuela. Asimismo, se los invita a espectáculos que se presentan en la escuela de recuperación El propósito de tender puentes entre la escuela de recuperación y las escuelas “comunes” se sostiene en la necesidad de desnaturalizar la idea de “niños con problemas” y promover espacios de confianza que faciliten la inclusión de alumnos de la escuela estudiada en escuelas “comunes”.

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N. & Maddonni, P. (2000). El fracaso escolar: un tema central en la agenda psicoeducativa. En M. C. Chardón (comp.), *Perspectivas e interrogantes en psicología educacional* (pp. 215-232). Buenos Aires: Eudeba.
- Alvarez, A. y del Rio, P. (2015) “Arte y educación. Una aproximación vygotskiana” en: Elichiry N. (comp) *Comunidades de Aprendizaje y Artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Noveduc
- Brown, A., et al (2001) “Conocimiento especializado distribuido en el aula” en: Salomon, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner J. (1996) “Frames for thinking: ways of making meaning” en: Olson D.; Torrance N. (Eds) *Modes of thought*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chapato, M. E. (2006). El lenguaje teatral en la escuela. En J. Akoschky et al (comps.), *Artes y Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2002) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida” en Salomon, G. (comp) *Cogniciones distribuidas*. Op Cit.
- Elichiry N. (2015) “Reflexiones acerca del impacto de lo artístico-estético en la estructura del conocimiento” en Elichiry N. (comp) *Comunidades de Aprendizaje y Artes*. Op.Cit.
- Elichiry N. y Regatky M (2015) “Tramas que potencian la creación de nuevos sentidos: teatro-escuela-comunidad” en: Elichiry (comp) *Comunidades de Aprendizaje*. Op Cit
- Elichiry N. et al (2010) *Aprendizaje y contexto*. Buenos Aires: Manantial.
- Elichiry N. (2009) *Escuela y aprendizajes*. Buenos Aires: Manantial.
- Elichiry N. et al (2004) *Aprendizajes escolares*. Buenos Aires. Manantial
- Elichiry N. (1991) *Alfabetización en el primer ciclo escolar*. Santiago de Chile UNESCO/ OREALC.
- Elichiry N. (1990) “Escuela y apropiación de contenidos” en: *Propuesta Educativa*. FLACSO. Bs. As. Año 2. N° 34.
- Guinzburg C. (2010) *El hilo y las huellas*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica (FCE)
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas*. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.
- Putney LeAnn et al (2012) “Consequential Progressions...” in: Lee C. D. y Smagorinsky P. (Comp) *Vygostkian perspectives on literacy research*. Cambridge University Press. UK.
- Rockwell, E. (2010) “Tres planos para el estudio de las culturas escolares” en: Elichiry *Aprendizaje y contexto* Op Cit.
- Rockwell, E (1984) *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Sao Paulo: Cortés
- Smagorinsky P. (1995) “The social construction of data”. *Review of Educational Research*, 65.
- Torrealba T; López H. (2013) “Y... a mí me parece que es porque los niños ganaron” *RUEDES- Año 2*
- Vigotsky, L. S (2008). *Psicología del arte*. Buenos Aires: Paidós.