

Una reflexión en torno a los obstáculos epistemológicos que afectan el proceso de construcción de conocimientos sobre la infancia en la formación de Profesores/as y Licenciados/as en Educación Inicial

A reflection on the epistemological obstacles that affect the process of constructing knowledge about childhood in teacher training

Graciela Beatriz Yáñez. (gbyanez@unsl.edu.ar). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina

Resumen

La incorporación de la asignatura “La Educación Inicial en el contexto actual” en el primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura de Educación Inicial, persigue una aproximación teórica y práctica a fin de que los/as estudiantes comprendan el papel que le cabe la Educación Inicial como primer nivel de escolarización. Al indagar acerca de lo que es la infancia, surgen dos grupos de respuestas que evidencian conocimientos que derivan de la experiencia básica y de la naturalización del discurso hegemónico arraigado en el sentido común: aquellas que dan cuenta de una *infancia idealizada* y aquellas que la explican a partir del *desarrollo natural*. También muestran una invisibilización de la pluralidad de las infancias contemporáneas. En este trabajo se retoman las ideas de Bachelard para reflexionar acerca de los obstáculos epistemológicos que presentan los/las estudiantes en el proceso de construcción de conocimientos científicos sobre la infancia. En un primer apartado se presenta el espacio curricular y las problemáticas advertidas en relación a la apropiación de saberes acerca de la infancia. Luego se profundiza la reflexión en algunos de los obstáculos que presentan los/las estudiantes en el acto de conocer y por último se explicitan algunas propuestas de enseñanza para superarlos.

Palabras claves: Infancia- Obstáculos Epistemológicos-Formación Docente

Abstract

The incorporation of the subject “La educación Inicial en el contexto actual” in Profesorado and Licenciatura de Educación Inicial, pursues the theoretical and practical objective of getting students to understand the role of Educación Inicial as the first level of schooling. The responses we obtained when enquiring about what childhood is, can be classified into two groups which result from basic experience and the naturalization of the hegemonic discourse rooted in common sense: those responses that account for an *idealised childhood* and those that explain childhood from the concept of *natural development*. These responses also evidence an invisibilization of the multiplicity of contemporary childhoods. In this work we take up Bachelard’s ideas in order to reflect on the epistemological obstacles that students encounter in the process of constructing scientific knowledge about childhood. In the first part we introduce the issue and the problems observed in relation to the appropriation of knowledge

about childhood. Then, we elaborate on the thought of some of the obstacles that students encounter in the act of knowing, and finally we state some teaching strategies that would constitute useful tools in the overcoming of those obstacles.

Key words: childhood – epistemological obstacles – teacher training

Introducción

El propósito de este artículo es compartir una reflexión que es producto del acercamiento a los desarrollos teóricos del epistemólogo Gastón Bachelard y que operan como “caja de herramientas” para poder pensar una de las problemáticas a la que se enfrenta nuestra práctica docente en la asignatura “La Educación Inicial en el contexto actual”. Este espacio curricular tiene como propósito poner a los/as estudiantes en contacto con conocimientos que les aporten herramientas teóricas para comprender y cuestionar algunas conceptualizaciones que, en el devenir histórico de la Educación Inicial, han tomado estatuto de “verdad” respecto de la infancia, de la tarea de enseñar en el Nivel, del lugar del docente y de la influencia del contexto en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza.

A lo largo del proceso de aprendizaje, los/las estudiantes evidencian una serie de limitaciones para elaborar nuevos conocimientos en relación a la infancia; limitaciones que pueden explicarse tomando como base el concepto de *obstáculo epistemológico* que Gastón Bachelard (1991) acuñó en su obra “La formación del espíritu científico”

En este sentido, se retoman las ideas del autor para reflexionar acerca de *los obstáculos epistemológicos que presentan los/las estudiantes en el proceso de construcción de conocimientos científicos sobre la infancia*. Para esto, en un primer apartado se presenta el espacio curricular y las problemáticas advertidas en relación a la apropiación de saberes en relación a la infancia. Luego se aborda la noción de obstáculo epistemológico a partir de los desarrollos que realiza el autor y se profundiza la reflexión en algunos de los obstáculos que presentan los/las estudiantes en el acto de conocer. Por último se explicita una propuesta de actividades que posibiliten superar los obstáculos epistemológicos que limitan los aprendizajes de los/las estudiantes y “poner la cultura científica en estado de movilización permanente”.

Un abordaje a la infancia en la formación inicial

El espacio curricular antes mencionado está ubicado en el segundo cuatrimestre de primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. La propuesta curricular está organizada en bloques de contenidos introducidos con una pregunta de modo que posibilite que los/as estudiantes comprendan el papel que le cabe a la Educación Inicial como primer nivel

de escolarización, reconociendo la importancia de una formación docente que posibilite reflexionar y realizar prácticas de enseñanza situadas.

En el caso de los saberes a ser enseñados tienen la particularidad de provenir de diferentes disciplinas (Didáctica del Nivel, Historia, Pedagogía, Sociología, Antropología, entre otras) que han atravesado procesos de producción y revisión de los conocimientos en torno a la problemática de la infancia y su atención educativa. Este conocimiento ha sufrido “un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” (Chevallard 45:1991) proceso denominado por Chevallard “transposición didáctica”, en el que se verifican creaciones didácticas de objetos que son necesarias por las exigencias del funcionamiento didáctico en tanto favorecen los procesos de aprendizaje.

Uno de los bloques de contenidos está enunciado a partir de la pregunta *¿Qué es eso llamado infancia?* Preguntarse por la categoría infancia es fundamental en tanto es justamente el sujeto al que se atiende en la Educación Inicial. Indagar sobre la infancia es cuestionarse: ¿qué es la infancia? ¿Quién dice qué es? ¿Cuáles son los lugares de la infancia? ¿Qué instituciones atienden a la infancia? ¿Por qué hay diferentes infancias? ¿Por qué los niños de hoy no son como los de antes? ¿Qué significa ser niño o niña en la Argentina actual? ¿Qué significa enseñar a niños y niñas de 45 días a 5 años en contextos de desigualdad y exclusión?... Preguntas que abren a nuevas preguntas y que promueven la búsqueda de respuestas en los desarrollos teóricos de la historia, la antropología, la educación, los estudios culturales, entre otras. Es una categoría rica en conexiones con el medio cultural y social de la época en tanto las transformaciones en el campo de lo social, lo cultural, lo económico, lo político la atraviesan y la conforman.

El universo de investigaciones acerca de la construcción social y subjetiva de la infancia a partir de marcos analíticos en clave histórico-cultural, política y social se ha ampliado a lo largo del siglo XX y lo que va del presente siglo de manera exponencial. Los cambios ligados a procesos de globalización económica, política y cultural, la profunda desigualdad social y el aumento de la pobreza, las transformaciones urbanas y rurales, el impacto de la diferenciación de las estructuras y lógicas familiares, la incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana (Carli, 1999), el reconocimiento de los derechos del niño, niña y adolescente, así como también a la identidad de género a partir de la promulgación de leyes, entre otros, son una muestra de la imposibilidad de seguir sosteniendo una definición homogénea, idealizada y a-histórica de infancia.

Sin embargo, la concepción hegemónica universalista de infancia como etapa de latencia a la espera de la completud de la adultez y por lo tanto incompleta y maleable, heterónoma,



inocente y asexuada, consolidada a partir referentes disciplinares y epistemológicos que atravesaron algunos campos del saber -entre ellos la psicología, la medicina, la psiquiatría, el derecho y la pedagogía-, se ha arraigado en el sentido común. Tal como lo afirman Cosse, Llobet, Villalta y Zapiola (2011:12) “la infancia hoy ya no puede verse como un descriptor a-problemático de una fase natural sino, por el contrario, debe ser vista como una expresión cultural particular, histórica, políticamente contingente y sujeta a cambios”. Como futuros docentes de Educación Inicial, el poder desentrañar los diferentes discursos y prácticas y construir conocimiento científico sobre la infancia es una necesidad en la formación inicial, en tanto operan, como lentes a través de los cuales miramos, nos posicionamos, juzgamos y actuamos frente a los niños (Zelmanovich, 2007). En virtud de lo expresado, en la práctica docente se persigue que los/las estudiantes comprendan que la infancia es una construcción histórica y social; que reconozcan cuáles son las transformaciones sociales, culturales, políticas, económicas que impactan en la configuración de la experiencia infantil de los diferentes sectores sociales y que problematicen las categorías desde las cuales se entiende a la infancia para comprender la necesidad de construir una nueva mirada pedagógica más inclusiva.

Cuando al comienzo del bloque de contenidos se indagan los conocimientos que han construido los/las estudiantes acerca de lo que es la infancia, surgen al menos dos grupos de respuestas: un grupo que define a la infancia como la “etapa más feliz de su vida, donde no hay problemas ni responsabilidades en la que los niños crecen bajo el cuidado de sus padres”, respuestas que dan cuenta de una *infancia idealizada*. Otro grupo de respuestas que la caracteriza como “período o etapa de la vida” explicándola a partir del *desarrollo natural* – propia del campo de la psicología, la biología y la medicina. Estas respuestas de los/las estudiantes evidencian conocimientos de poco rigor conceptual o conocimiento vulgar que derivan de la experiencia básica así como también la naturalización del discurso hegemónico arraigado en el sentido común. Así también muestran una invisibilización de la pluralidad de las infancias contemporáneas aun cuando en espacios curriculares previos (Filosofía de la Educación), se han abordado nuevos conocimientos en torno a la infancia que dan cuenta de su historicidad y pluralidad.

A lo largo del proceso de aprendizaje, los/las estudiantes evidencian una serie de limitaciones para elaborar nuevos conocimientos en relación a la infancia, limitaciones que pueden explicarse tomando como base el concepto de *obstáculo epistemológico* que Gastón Bachelard acuñó en su obra “La formación del espíritu científico”.

Los obstáculos epistemológicos

Gastón Bachelard introduce los aportes del psicoanálisis para estudiar el progreso de la ciencia en la convicción de “que hay que plantear el problema del conocimiento científico en término de obstáculos” (Bachelard, 1991:15) Esta noción de *obstáculo epistemológico* acuñada por el autor puede ser estudiada también en la práctica de la educación ya que hace referencia a dificultades psicológicas que entorpecen el aprendizaje de nuevos conocimientos científicos.

Puede entenderse a los *obstáculos epistemológicos* como limitaciones, impedimentos que causan entorpecimientos, confusiones, estancamientos, inercia en el proceso de construcción de conocimientos de lo real. No se tratan de obstáculos externos que puedan ser adjudicados “a la complejidad o fugacidad de los fenómenos” estudiados o “a la debilidad de los sentidos o del espíritu humano” (Bachelard 1991:15), sino que son internos, propios del acto mismo de conocer.

Cuando un sujeto emprende la tarea de construir conocimientos científicos acerca de un objeto, no lo hace de manera “ingenua” o “neutra” sino a partir de una trama de conocimientos que ha adquirido en la experiencia común y que pueden transformarse en un velo que dificulta, cuando no impide, la percepción de lo nuevo o lo extraño. (Díaz, 2005). Es así que frente a un nuevo fenómeno “el espíritu jamás es joven. Hasta es muy viejo pues tiene la edad de sus prejuicios” (Bachelard, 1991:16) y por lo tanto lo que cree saber obstaculiza lo que debiera saber. Es por esto que Bachelard afirma que “se conoce en *contra* de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización” (Bachelard, 1991: 15).

Un primer obstáculo epistemológico a superar según el autor, es la opinión en tanto ésta se opone a la ciencia. “La opinión *piensa* mal; no *piensa*; *traduce* necesidades en conocimientos”, impide al sujeto comprender acabadamente al objeto pues “al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohíbe conocerlos” (Bachelard, 1991:16). La ciencia – el verdadero espíritu científico- en cambio, se formula problemas claramente pues “todo conocimiento es una respuesta a una pregunta: Si no hubo pregunta no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye” (Bachelard, 1991:16).

En el ámbito de la educación la noción de obstáculo pedagógico enunciada por Bachelard, posibilita reflexionar acerca del hecho de que los/las estudiantes llegan a la universidad con conocimientos empíricos ya construidos, por lo que, para que puedan construir conocimientos científicos se hace necesario “derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana” (Bachelard, 1991: 21). Es por esto que, tal como lo afirma el autor, “toda cultura científica deba

comenzar por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico (...) dar a la razón motivos para evolucionar". (Bachelard, 1991:21)

En su obra "La formación del espíritu científico" Bachelard describe diez obstáculos epistemológicos que deben ser superados en el proceso de construcción de conocimiento científico. Estos son: 1- la experiencia básica, 2- el conocimiento general como obstáculo para el conocimiento científico, 3- el obstáculo verbal, 4- el obstáculo unitario y pragmático, 5- el obstáculo sustancialista, 6- el obstáculo realista, 7- el obstáculo animista, 8- el mito de la digestión, 9- la libido y 10- el conocimiento cuantitativo.

De todos ellos, en este trabajo el interés es profundizar en aquellos obstáculos que brindan herramientas para reflexionar acerca de la práctica de enseñanza en torno a los estudios sobre la infancia en el grupo particular de estudiantes de la asignatura. Ellos son:

La experiencia básica

En la construcción de conocimientos científicos el primer obstáculo a superar es la observación básica pues el sujeto (científico o estudiante), no se acerca a los objetos de conocimiento como "espíritu puro". Esta experiencia básica se presenta, según el autor, "como un derroche de imágenes; es pintoresca, concreta, natural, fácil. No hay más que describirla y maravillarse. Se cree entonces comprenderla" (Bachelard, 1991:22). Esta observación básica "es la experiencia colocada por delante y por encima de la crítica" (Bachelard, 1991:27) que lleva a construir "racionalizaciones prematuras", conocimientos vulgares acerca de los hechos y, en tanto satisfacen la necesidad de los sujetos de certezas inmediatas, cierran la posibilidad a la pregunta *–el sentido del problema del pensamiento científico–* pues "la respuesta está dada antes de que la pregunta se aclare" (Bachelard, 1991: 52). En la experiencia básica, lo que hay más inmediato "es siempre nosotros mismos, nuestras sordas pasiones, nuestros inconscientes deseos (...)" (Bachelard, 1991:55) de manera tal, que los conocimientos que de ella parten, se convierten en verdades difícilmente cuestionables que pueden limitar el proceso de aprendizaje. Como lo explicita el autor, "no debe pues asombrar que el primer conocimiento objetivo sea un primer error" (Bachelard, 1991:65).

El conocimiento general como obstáculo para el conocimiento científico

Bachelard afirma categóricamente que "nada ha retardado más el progreso del conocimiento científico que la falsa doctrina de lo *general* (...)" que aún permanece para tantos espíritus como

una doctrina fundamental del saber” (Bachelard, 1991:66). Estas leyes generales -construidas en otros momentos históricos de la ciencia- se presentan tan claras, tan completas, tan acabadas en sí mismas que funcionan como definiciones que inmovilizan el pensamiento. Al “contestan en bloc (...) contestan sin que se las interrogue” (Bachelard, 1991: 68). El obstáculo que esto genera en el acto de conocer es que pueden conducir, en palabras del autor, “a generalidades inadecuadas (...)” (Bachelard, 1991:67).

Tal como lo expone Arabela Mora Zamora (2002) al explicar un concepto mediante el uso de generalizaciones, puede caerse en equivocaciones ya que éste se vuelve vago e indefinido en tanto proporciona definiciones demasiado amplias. De esta manera se dejan de lado -“en las sombras”- aquellos aspectos particulares que permiten distinguirlos y conceptuarlos adecuadamente.

El obstáculo verbal

Este obstáculo da cuenta de los hábitos puramente verbales, palabras usadas cotidianamente “que permiten expresar fenómenos más variados. Estos fenómenos se expresan: se cree entonces explicarlos. Se les reconoce: se cree entonces conocerlos” (Bachelard, 1991: 87). Estas palabras tienen tal capacidad explicativa, por su abundancia de imágenes, que llevan al sujeto de conocimiento a falsas explicaciones obstaculizando “la visión abstracta y clara de los problemas” (Bachelard, 1991:89). Cuando estas palabras se asocian a expresiones metafóricas son aún más difíciles de desterrar pues “quiérase o no, las metáforas seducen a la razón. Son imágenes particulares y lejanas que insensiblemente se convierten en esquemas generales” (Bachelard, 1991:93), en categorías empíricas que no es necesario explicar constituyendo un obstáculo en la formación del espíritu científico.

Obstáculos epistemológicos que afectan el proceso de construcción de conocimientos científicos sobre la infancia

Al reflexionar acerca de los obstáculos que los/las estudiantes presentan al momento de abordar el aprendizaje de conocimiento sobre la infancia, se observa que sus primeras conceptualizaciones están plagadas de conocimientos vulgares construidos a partir de su **experiencia básica** que no han sido sometidas a crítica alguna.

Es así que la infancia es entendida como *“la etapa más feliz, en la que no hay responsabilidades, todo es felicidad”*; *“No hay miedos, todo es juego y diversión”*; *“es el momento más hermoso de la vida que siempre se recuerda con nostalgia”*; *“es la etapa más divertida y alegre de la vida”*. Los niños son caracterizados como *“alegres, curiosos, siempre dispuestos a aprender”*, *“son dulces e inocentes”*. Estos conocimientos primeros, construidos a

lo largo de su vida, están claramente atravesados por sus pasiones, sus deseos, su subjetividad de tal manera que la tarea de superarlos, de cuestionarlos –en tanto obstáculo para construir conocimientos científicos- es una tarea difícil que produce en no pocas oportunidades reacciones de molestia y hasta enojo.

Otro de los obstáculos que los/las estudiantes deben superar es **el conocimiento general como obstáculo para el conocimiento científico**. Tal como se explicó anteriormente, las respuestas de los/las estudiantes respecto de que es la infancia pueden agruparse en aquellas que dan cuenta de una *infancia idealizada* –en plena adhesión a una concepción moderna de la infancia- y las que la explican a partir del *desarrollo natural*– propia del campo de la psicología, la biología y la medicina. Como ejemplos de estas últimas: *“Es el período de crecimiento que abarca desde el vientre materno hasta la adolescencia”*; *“es el período del ser humano que va desde los 0 hasta los 5 años”*; *“para mí es un término amplio en donde se encuentran la diferentes fases del desarrollo del niño”*; *“es una etapa de desarrollo, evolución y progreso donde se determinan factores o aspectos de la conducta y carácter”*; *“es una etapa en la que el niño desarrolla sus funciones motrices, psicológicas, etc...”*. Estas respuestas, que proceden de leyes y conceptos generales construidos por las ciencias que han tomado a la infancia como objeto de estudio en otro momento histórico, ya no explican la complejidad de la infancia contemporánea. Los conceptos y leyes que describen a la infancia como un universal –con una serie de características que la definen como dependiente, incompleta, educable, maleable- dejan en la sombra las particularidades de los trayectos infantiles en la contemporaneidad.

Por otra parte, la definición de “niñez”, entendida como “una etapa de la vida”, como “período del desarrollo del ser humano” que se generaliza al concepto “infancia”, se presenta tan clara, tan completa, tan acabada en sí misma que cierra las posibilidades de la pregunta e inmoviliza el pensamiento.

Por último, otro de los obstáculos considerados es el **obstáculo verbal** en virtud de considerar que la palabra “infancia” tiene tal fuerza explicativa de por sí que no necesita ser definida, ni conceptualizada. Es una palabra que, además, está asociada a múltiples metáforas e imágenes que funcionan como definición. Ante la pregunta ¿qué es la infancia? inmediatamente surgen como respuestas: *inocencia, ternura, alegría, juego, la mejor edad de la vida, picardías, huellas bellas, diversión, libertad, espontaneidad, amor, dulzura*.

Las expresiones vertidas en este escrito, que son extraídas de los diferentes trabajos de los/las estudiantes, muestran cómo la concepción moderna de la infancia sigue estando aún presente, una concepción europea y burguesa del siglo XVIII sostenida por discursos y prácticas

de múltiples campos del saber que se ha consolidado como hegemónica. Es por esto que la tarea a abordar en la formación de docentes para romper con esta concepción del otro niño/niña es mayúscula pues “hasta en el hombre nuevo, quedan vestigios del hombre viejo. En nosotros, el siglo XVIII continúa su vida sorda: y puede ¡ay! Reaparecer” (Bachelard, 1991:10).

Una propuesta a partir de la reflexión

¿Cómo superar los obstáculos epistemológicos que limitan los aprendizajes de los/las estudiantes y al decir de nuestro autor de referencia “poner la cultura científica en estado de movilización permanente”?

En este sentido, se ha elaborado una propuesta de enseñanza participativa en la que se promueven diversas actividades que persiguen el develamiento de los múltiples discursos que sobre el objeto de estudio se han construido, a los efectos de desnaturalizarlos.

La pregunta o problema *¿Qué es eso llamado infancia?* que introduce el bloque de contenidos, es la apertura a una serie de instancias dentro de la práctica áulica en los que los/las estudiantes pueden desterrar prejuicios y construir nuevos conocimientos partiendo de la explicitación y cuestionamiento de los saberes construidos a partir de la experiencia básica. En líneas generales, estas actividades realizadas a lo largo de seis encuentros que involucran:

Sistematización (lectura, comparación y categorización) de las respuestas que los/as estudiantes y sujetos de diferentes edades, sexo y profesión dieron ante la pregunta *¿qué es la infancia?* y posterior discusión sobre las diferentes “miradas sobre la infancia” aparecidas, enlazándolas con el interrogante: *¿Es posible elaborar una única definición de infancia?*

Lectura de textos literarios que refieren a las diferentes maneras de transitar la infancia y elaboración de escritos en los que se consideren el contexto temporal y espacial en el que transcurre la historia, el lugar del adulto y qué infancia describen. Esto va acompañado de una discusión grupal posterior, en relación a la pregunta *¿qué semejanzas y diferencias encuentran con las concepciones de infancia recuperadas en los encuentros anteriores?*

Abordaje teórico de los diferentes discursos que sobre la infancia se han construido en diferentes momentos y contextos históricos y posterior reconocimiento, clasificación y análisis en diferentes representaciones iconográficas de la infancia (pintura- desde el siglo XV-, fotografías) y en publicidades gráficas y televisivas. Para estas tareas se sugieren lecturas de textos académicos que les permiten a los/as estudiantes, ir construyendo nuevas categorías que van poniendo en cuestión las opiniones y conocimientos “mal construidos” que poseen.

Lectura grupal de textos académicos en grupos pequeños y posterior reflexión en grupo total. Esta tarea se completa con la elaboración de síntesis (tarea extra clase) realizadas en parejas en la que se articulan los aportes teóricos con las discusiones en el aula.

Como cierre del módulo se propone la elaboración de un trabajo final en el que se solicita, a partir de un proceso de reflexión grupal, responder a la pregunta inicial utilizando para tal fin el conocimiento científico elaborado por los autores de referencia, articulados con imágenes y textos literarios.

Esta propuesta de enseñanza apunta no sólo a la superación de los obstáculos que limitan a los/as estudiantes para construir conocimientos científicos sobre la infancia a partir de la toma de conciencia de los conocimientos “mal adquiridos” sino también del reconocimiento de la pluralidad de infancias y de la deposición de los parámetros construidos y naturalizados acerca de lo que los niños deben ser para confrontar, sin moralismos ni nostalgia, lo que los niños hoy son (Diker: 2013) porque si no, el riesgo es dejarlos cada vez más desprotegidos. Sólo así tiene sentido la tarea de enseñar en el ámbito universitario a quienes serán los docentes responsables de la atención, el cuidado y la enseñanza de la primera infancia.

Bibliografía

Bachelard, G. (1991). *La Formación del Espíritu Científico Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. 17º ed. Siglo XXI Editores, México

Cosse, I. y otras. (2011). *Infancias: políticas y saberes en argentina y Brasil – Siglos XIX y XX*. 1º ed. Teseo, Buenos Aires.

Carli, S. (1999). “La infancia como construcción social” En: *De la Familia a la Escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Editorial Santillana, Buenos Aires.

Chevallard, Y. (2002). *La trasposición didáctica. Del Saber sabio al saber a ser enseñado*. AIQUE, Buenos Aires.

Díaz, E. (2005) *Las imprecisas fronteras entre vida y conocimiento*. Perspectivas metodológicas. Nº5, Remedios de Escalada, UNLa. En <http://www.estherdiaz.com.ar/textos/bachelard.htm>. Consultado el 20/02/2015

Diker, G. (2009) *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* 1º ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires

Mora Zamora, A. (2002). *Obstáculos epistemológicos que afectan el proceso de construcción de conceptos del área de ciencias en niños de edad escolar*. Intersedes: Revista de las sedes regionales, vol. III, núm. 5, mayo 2002. Universidad de Costa Rica.: Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66630507>. Consultado el 10/02/2015

Zelmanovich, P. (2007). En *Infancia, escuela y subjetividad* Diplomatura en Currículum y Prácticas escolares- FLACSO