

AÑO 12

#13

VERANO 2025

REVISTA DE

POLITICAS SOCIALES



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MORENO

El tratamiento del error en la formación docente como problema epistémico y didáctico¹.

Daiana R. LANZILLOTTA
daianalanzillotta@gmail.com
 Becaria Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires-UNM

Oscar FARÍAS
osfartl@gmail.com
 Graduado y docente de la Licenciatura en Educación

Introducción

Las voces del aula son el registro de lo que en ella transcurre y el registro de una parte de tu historia (¿cuántas horas de tu vida has pasado en un aula?). Las voces del aula son tu memoria, la memoria de tus alumnos/as, la memoria de tu profesión, la de la enseñanza, la del aprendizaje.
 Jim Steiman

El error del estudiante, que es visibilizado por la interminable (y agotadora) tarea de corrección por parte de las y los docentes, desata un sinnúmero de fenómenos pedagógicos. Es imprescindible atenderlos a fin de incorporar el error a los procesos de aprendizaje dejando de lado aquellas valoraciones pedagógicas que permanecen ligadas a un resultado objetivo, a las evaluaciones sumativas y a la expectativa de que puedan “cumplirse” determinados rendimientos que, en general, tienden a ser estandarizados.

Proponemos reconocer estos desafíos pedagógicos pero además identificar las perspectivas epistemológicas que los sostienen y/o cuestionan. De ahí que uno de los intereses del trabajo es indagar en esas perspectivas a fin de favorecer en las instituciones formadoras la irrupción de otros enfoques didácticos y evaluativos posibles que doten de otros sentidos la acción pedagógica.

Para ello, el trabajo se organiza a partir de la recuperación de tres propuestas epistemológicas: a) la piagetiana, que acentúa el desarrollo

como propio de los procesos de conocimiento; b) la bachelardiana, con su comprensión del obstáculo como rectificación que hace posible la superación y el acceso a otros conocimientos y c) la perspectiva epistemológica latinoamericana, que define al conocimiento desde su condición de situacionalidad.

En este sentido, nos interesa explicitar la comprensión del conocimiento y el tratamiento del error de cada una de estas perspectivas y ponerlas en diálogo con las propuestas pedagógico-didácticas de la formación docente inicial, señalando tensiones, brechas y desafíos que se nos presentan en esa formación docente inicial real. En particular, recuperamos las reflexiones sobre la formación inicial de docentes que son estudiantes de grado en nuestra universidad y a quienes se les propuso, al inicio de la cursada de la materia Epistemología, realizar una bitácora; entendida como un recurso que les permitiera registrar sus avances, recorridos e interpelaciones como parte de su participación en la cursada. La propuesta buscó que las consignas no fueran direccionadas; en cambio, tenían como finalidad dar cuenta de los debates de las clases, de las posibles disputas alrededor de los contenidos de la materia, de las posibles vacancias de la formación inicial ante la práctica profesional, entre otras.

De este modo, las bitácoras se constituyeron en un material (pedagógico-didáctico) imprescindible para armar un panorama provisorio acerca de cierta marca histórica sobre el tratamiento del error en el paso por la escolaridad y en particular, en la formación inicial para, desde allí, pensar otros sentidos posibles ante la presencia del “error” en los procesos de aprendizaje.

1. Este trabajo fue presentado en el Primer Congreso Internacional de Didáctica “Retos y perspectivas didácticas para nuevas realidades”, organizado por la Universidad de Nariño (Colombia) y que se realizó durante los días 28, 29 y 30 de agosto de 2024.

Las epistemologías y el error

El conocimiento como desarrollo: la perspectiva piagetiana

El epistemólogo Jean Piaget (1896 – 1980) desarrolla una teoría psicológica para preguntarse sobre el conocimiento a partir de una epistemología genética. A diferencia de la concepción estática del conocimiento que lo considera un hecho, un estado y un resultado, plantea que el conocimiento es un devenir, un proceso, que hace posible el pasaje de un conocimiento menor a otro más completo (Piaget, 1985, p. 12).

El conocimiento es una construcción que opera desde los mecanismos de asimilación y acomodación que hacen posible la transformación de los objetos de conocimiento. A estas operaciones, Piaget las denomina “esquemas”, se conservan por repetición y se generalizan con el medio

originando diversas diferenciaciones y coordinaciones. Al respecto, Astolfi (1997, p. 41) dice que “Toda la evolución intelectual es el resultado de una construcción de esquemas sucesivos desde la regulación del agarre del bebé (...) hasta la adquisición de la proporcionalidad”.

La evolución de los esquemas está relacionada con los desequilibrios que produce el niño al interactuar con el medio y los re equilibrios que hará luego. Dice Piaget (1978) que: “Una de las fuentes del progreso en el desarrollo de los conocimientos debe buscarse en los desequilibrios como tales, los únicos que obligan a un sujeto a superar su estado actual” (p.14). Es decir, los desequilibrios son motores del conocimiento, pero son fecundos en la medida que hacen posible la superación de lo conocido permitiendo acceder a otro equilibrio mayor, a una “equilibración maximizadora” (Piaget, 1978, p.15).



Atendiendo a estas consideraciones y dado que nuestro trabajo articula las dimensiones epistemológicas con las pedagógico–didácticas nos preguntamos qué ocurre con la perspectiva piagetiana y las instituciones formadoras de los territorios donde actualmente trabajamos.

La reconstrucción histórica de esa vinculación institucional ofrecería un panorama interesante para entender su actualidad, pero superaría los propósitos de este escrito. De todos modos, el trabajo de Tau y Yacuzzi (2016) ofrece algunos aportes para comprender el proceso de cómo la obra de Piaget se articuló con las instituciones formadoras.

En primer lugar, la obra piagetiana constituye una polisemia teórica difícil de unificar conceptualmente: encontramos un Piaget que es según quién lo estudie. Al respecto dice Emilia Ferreiro que Piaget es:

para algunos, un idealista kantiano; para otros, un pensador dialéctico que se sitúa en la continuación directa del materialismo marxista; es, para algunos, el que formula las bases científicas de una pedagogía activa y, para otros, el defensor de un proceso de desarrollo con respecto al cual la escuela no tiene nada que hacer. (Ferreiro, 1975 citado en Tau y Yacuzzi, 2016, p. 162)

En segundo lugar, se podría hipotetizar que la recepción de Piaget se realizó por dos vías: la fundamentación teórica que las lecturas piagetianas aportaron a la pedagogía nueva y “la referida al rol central e ineludible que las lecturas de la obra adquirieron para definir una psicología evolutiva orientada a la infancia” (Tau y Yacuzzi, 2016, p.163). Se produce entonces una apropiación estructuralista de Piaget, la denominada teoría de los estadios, que muestra las destrezas y competencias de cada edad infantil, pero que no explica suficientemente el cambio de una etapa a la otra (Tau y Yacuzzi, 2016, p.166).

En tercer lugar, mencionamos el modo en que una universidad argentina, la Universidad Nacional de La Plata, recibió la obra piagetiana en uno de sus profesados, el de Ciencias de la Educación (1959). En esos momentos, ese profesado en un contexto científico de predominio positivista, asume la dimensión psicológica de la obra de Piaget escindiendo su dimensión filosófica y epistémica. Entonces, podemos

afirmar que esa recepción tuvo un origen fallido, en términos que escindió y distorsionó epistemológicamente la teoría de Piaget dando lugar a una transmisión del conocimiento marcada por esa división con distintas consecuencias formativas, por ejemplo, el disociar lo piagetiano referido a las estructuras de pensamiento (infantil) de lo piagetiano como capaz de problematizar el desarrollo, su carácter transformador y las dinámicas propias de la construcción de aprendizajes.

El conocimiento como rectificación: la epistemología bachelardiana

Al inicio de su obra *La formación del espíritu científico*, Gastón Bachelard (2000) hace referencia a un concepto que será clave: el obstáculo epistemológico. Allí dice que “cuando se investigan las condiciones psicológicas del progreso de la ciencia, se llega muy pronto a la convicción de que hay que plantear el problema del conocimiento científico en término de obstáculos” (p.15).

Michel Fabre (Astolfi, 2000, p.34), siguiendo a Bachelard, señala seis características de los obstáculos:

- *La interioridad*. La etimología latina del término obstáculo constituye toda una dificultad para comprender el concepto. Etimológicamente, el obstáculo indica “lo que se tiene delante” como obstruyendo el camino; sin embargo para Bachelard el obstáculo es una experiencia interna, se localiza en el pensamiento, en el inconsciente, etc. Entonces, todo proceso de aprendizaje en tanto actividad de una subjetividad aprendiente, tiene obstáculos que son internos al sujeto.

- *La facilidad*. Según esta característica, el cerebro es propenso “a establecer regularidades entre los acontecimientos y las situaciones” como una forma “fácil” de comprender. Bachelard (2000) dirá “hay que pensar en contra del cerebro” (p.295) ya que lo fácil, es decir, esas verdades primarias o definiciones rígidas impiden cuestionar y sospechar su validez. Por lo tanto, afirma que “Un psicoanálisis del conocimiento objetivo debe examinar cuidadosamente todas las seducciones de la facilidad” (Bachelard, 2000, p. 66).

- *La positividad*. El obstáculo es un “tejido de errores contruidos” que se sostiene por el sentido común, el pensamiento fácil, el

pensar sin refutaciones y por una fuerza inercial que impide movilizarse para construir nuevos conocimientos.

- *La ambigüedad*. Esta nota del obstáculo epistemológico radica en que es una herramienta necesaria pero también una fuente de errores a superar. Por ello, al igual que el conocimiento, el obstáculo no es una cosa ni una sustancia sino una fuerza (Bachelard, 1989, p. 20) y cumple una función en el aprendizaje.

- *El polimorfismo*. Los obstáculos tienen una dimensión transversal. Es oportuna la analogía de los obstáculos con un iceberg, donde la parte visible puede corresponder a distintos contenidos enseñados y la parte sumergida, la relación de esos contenidos con múltiples dimensiones (afectivas, emotivas, míticas) que conforman la carga simbólica del obstáculo.

Dadas estas características, los obstáculos configuran una trama, una red reforzada y resistente que actúa sobre las representaciones que construyen docentes y estudiantes en su relación con el conocimiento. La resistencia, dice Astolfi (2000, p.40) está en la misma naturaleza del obstáculo, por esto:

Es el indicador y el testimonio de la lentitud, de las regresiones, de las analogías que caracterizan todo pensamiento que se está construyendo. Es el funcionamiento 'natural' y cotidiano del cerebro salvo que éste puede basarse en un paradigma sólido y construir conceptos unívocos.

En la formación inicial, habitualmente no hay una problematización de los obstáculos epistemológicos en el sentido que ofrece la perspectiva bachelardiana. Entre otras causas, se puede mencionar la actitud que persiste en ciertas instituciones de naturalizar, no confrontar, contradecir ni romper con las rutinas pedagógico-didácticas conocidas y conservar lo habitual. Bachelard señala (2000):

Llega un momento en el que el espíritu prefiere lo que confirma su saber a lo que lo contradice, en el que prefiere las respuestas a las preguntas. Entonces el espíritu conservativo domina, y el crecimiento espiritual se detiene. (p.17)

Otra causa puede referirse al ejercicio del rol pedagógico del docente cuando éste no posee la experiencia de haber analizado suficientemente su experiencia ante el error, ante lo trabajoso que es comprender, ante las incertidumbres que rodea la profundización de todo conocimiento científico, ante la ausencia o precariedad del propio trabajo intelectual, etc. Bachelard (2000) sostiene que:

En la educación (...) frecuentemente me ha chocado el hecho de que los profesores (...) no comprendan que no se comprenda (...) Un educador no tiene el sentido del fracaso precisamente porque se cree un maestro. Quien enseña manda. De ahí una oleada de instintos. (p. 21)

Con todo, la excepcionalidad de la vida en pandemia obligó al Nivel Superior de la Educación a movilizar otras prácticas docentes para asegurar la continuidad de las trayectorias educativas. Así, las instituciones rompieron esquemas de funcionamiento habituales que, de alguna manera, obturaban prácticas creativas y articuladas con la realidad. Se ensayaron otras organizaciones espaciotemporales, se superaron gramáticas escolares que aseguraban la repetición, la forma monocorde de habitar el conocimiento y la rutinización del oficio de enseñar y de aprender para habilitar experiencias formativas significativas, de calidad y que respondían a la coyuntura social manteniendo redes de acompañamiento y solidaridad hacia estudiantes y docentes.

Las epistemologías otras: el conocimiento es situado

En nuestra región latinoamericana es posible encontrar una constelación conceptual (Auat, 2021) que, desde diversas tradiciones y preocupaciones filosóficas (comunidades ancestrales, pedagogías críticas latinoamericanas, filosofía de la liberación, etc.), permite considerar la situacionalidad como constitutiva de todo pensar. Auat (2021) repone esa constelación conceptual al afirmar que:

El pensamiento medieval, nos trae la noción de disposición como ordenamiento de las cosas en el espacio; de la sociología de Bourdieu, el *analysys situs* como toma de posición; de la filosofía latinoamericana, la geocultura (Kusch), el universal situado (Casalla) y el énfasis en el *locus enuntiationis* de las

filosofías decoloniales como las de Dussel y Mignolo; para finalizar destacando el papel del compromiso político, como constitutivo de un pensar que se pretenda honesto y riguroso.

Todo pensar implica hacerlo *desde* un suelo material, geográfico, histórico y cultural. En ese sentido, Auat (2021) sostiene que la geocultura:

teje una trama de símbolos en su entorno para convertirlo en domicilio y el espacio, cargado de sentido, se constituye en suelo, dador de sentido para quienes lo habitan. Es un circuito del sentido en el que juegan parcialmente la libertad y la necesidad: la instalación es una opción, una decisión, y la gravitación una presión, que guarda incluso una ligadura con lo sagrado.

Según los filósofos e intelectuales de las filosofías latinoamericanas (Enrique Dussel, Hugo Zemelman, Franz Hinkelammert, entre otros), *pensar desde* América Latina es un ejercicio liberador que tracciona la necesidad de *pensar con* otras categorías, otros conceptos, otras concepciones y cosmovisiones (Segales, 2014, p.74) y otras interseccionalidades (Lugones, 2008).

El error desde la errancia

Nos preguntamos entonces, ¿qué responsabilidad ética y epistemológica asumimos los docentes frente al tratamiento del error? ¿La corrección y el “está corregido” se relacionan con nuestra identidad profesional? ¿Qué lugar tienen estas preguntas dentro de la formación profesional docente? Estos interrogantes, creemos, nos invitan a re- conocer los sujetos pedagógicos que intervienen en el proceso de toda práctica evaluativa. Insistimos en promover propuestas formativas que potencien aquello que permite la mejora y que contemple cuestiones importantes sobre el desarrollo humano (Lanzillotta, 2023, p.89). En este marco, creemos necesario recuperar la noción de errancia de Kohan (2020). El autor afirma que la errancia es: “esa especie de viaje que sale del espacio de confort sin un punto fijo de llegada, pero con la esperanza de que cambiar el mundo es posible. En ese sentido, las marchas son educadoras”. El docente errante produce más efectos de sentido que de fuerza. Un sentido que intenta desprenderse de una mirada reduccionista acerca de la educación y sus formas de transitarla.

Supone pensar las instituciones educativas por fuera de las lógicas meritocráticas y competitivas. Tomar este concepto puede contribuir a pensar una escuela, un aula y, en concreto, unas prácticas de evaluación que entren en sintonía con la centralidad de recuperar lo humano en el acto de aprender (Litwin, 2016, p.173). Abrir el camino hacia propuestas de enseñanza y aprendizaje donde la centralidad sea la pregunta y el preguntarse, no tanto como juego intelectual, sino antes bien como un modo de habitar la tarea de educar (Kohan, 2020 citado en Lanzillotta, 2023, p.89).

Las bitácoras y el error

La propuesta pedagógica de la bitácora permitía no sólo el ejercicio de la escritura académica, sino también la visibilización de las errancias realizadas por las y los estudiantes: los avances del aprendizaje, los modos de articular los contenidos con las biografías escolares, la forma de identificar obstáculos e impedimentos para la comprensión teórica, las dificultades para escribir el propio recorrido, los desafíos para organizar los propios tiempos de escritura, etc.

Como la definió una estudiante, “*la bitácora es un espacio de libertad*” y constituyó para ellas y ellos un desafío intelectual inusual debido a la tradición reproductivista de la formación inicial que soslaya las oportunidades para que las/os estudiantes produzcan, resignifiquen o configuren nuevos conocimientos (Farías, 2023, p.70).

El análisis de esas bitácoras permitió obtener algunos datos interesantes para considerar en la formación docente. Mencionamos algunas expresiones registradas en ellas.

El error tiene una historia, la historia de cómo aprendimos

Uno de los hallazgos más valiosos de las bitácoras fue que las y los estudiantes pudieran identificar las marcas, huellas y tatuajes que el sistema escolar había producido en sus propias subjetividades. Estos cursantes, que elaboraron las bitácoras, ya son docentes y reconocían que esas marcas constituían serios obstáculos para su práctica docente. Un estudiante señala:

“Al transcurrir las siguientes narraciones [bitácoras] de las y los compañeros pude entender que cada uno de nosotros traía sus historias particulares, sus marcas, sus mandatos [profesionales] que fueron atravesándome en el tiempo, a través de contextos sociales, políticos y culturales dejándome huellas casi imborrables como tatuajes en mi ser difíciles de borrar. En algunos casos (...) me sumergen en un entramado de estructuras pasadas, que no me permiten deconstruirme, generando una lucha interna”.

El error puede ser una marca: estudiantes definidos por el error

Durante la cursada, algunas y algunos estudiantes recordaban que buena parte de las y los docentes que habían tenido durante su trayectoria escolar, cuando marcaban los errores de las/os estudiantes, lo hacían apelando a modos descalificadores, desconsiderados y

ofensivos, como si definiera a sus estudiantes según sus incapacidades y dificultades.

Según Kohan un docente errante “encarna un *principio político de la educación*: [el resaltado es nuestro] todo puede ser de otra manera, distinto al fatalismo, el determinismo o la cancelación de lo que alguien no puede” (2020, p.147). En sintonía, otro estudiante escribe que:

“Al comenzar el trabajo hablé de desaprender, a raíz de una canción del cantautor Argentino Adrián Berra; desde que la escuché por primera vez, hace un tiempito, me llevó a reflexionar sobre mis propias creencias, saberes, ‘soy portador de marcas’”

De ahí nuestra insistencia en que la formación tiene que configurar subjetividades docentes identificadas con la posibilidad.



El error disimula las rupturas que no se hicieron

Las bitácoras dieron cuenta de determinados procesos personales que las/os estudiantes realizaban durante la cursada y que les permitió asimilar, acomodar, incorporar algunos contenidos a partir de resignificar alguna situación personal o de su historia escolar.

Dice un estudiante:

“Cuando comencé a leer el texto de Rolando García me llevó a recordar situaciones de mi vida que generaron rupturas y cambios sustanciales. Cada vez es más clara la relación de la epistemología con la vida misma”. (...) “[También] hay determinados procesos que se muestran como rupturas y en realidad se reinventan para seguir funcionando”.

Por tanto, la pedagogía de la formación inicial supone destinar tiempo para alojar esos procesos de subjetivación que las/os estudiantes realizan a partir de las cursadas. No es la identificación coyuntural del error lo que resuelve lo que no se entiende, sino el poder identificar cómo funciona ese error, cómo se constituyó, qué procesos de (no) aprendizaje oculta, cómo se entiende tal error desde algún episodio personal del/a estudiante, etc.

El error del estudiante y el error de/en la práctica docente: el error como “testigo”

En los escritos, las y los docentes describen formas y estrategias didácticas que recibieron en su paso por la formación y que fueron vivenciadas como elementos obstaculizadores para aprender: prácticas docentes marcadas por el verbalismo y que exigía estudiantes memoriosos y dispuestos a repetir lo dicho, formas de escritura que no daban lugar a la posibilidad de ensayar, reformular, mejorar, etc.

Al respecto, Paulo Freire dice que:

El error y el equivoco implican aventura del espíritu. No se dan donde no hay espacio de libertad. Solo hay error cuando el sujeto que erra tiene conciencia del mundo y de sí en el mundo, con él y con los otros. (Freire, 2013 [1995] citado en Kohan, 2020, p.145)

El error señala, es un indicador, una pista, que solicita al docente poner en juego otra estrategia de enseñanza cuando la que se implementó no logró los efectos (pedagógicos) deseados. Por su lado, y desde sus bitácoras, dos estudiantes reflexionan:

“(...) El docente se convierte en un peón de la cultura escolar. Está condenado a reproducir lo que le enseñaron y lo hacen de la misma forma. (...) Las evaluaciones son un claro ejemplo de prácticas áulicas, con saberes enciclopedistas (...) Parecería que los estudiantes están condenados a sufrir en la escuela, tienen miedo a no poder cumplir con una tarea o no entender un tema explicado por el docente”

“El docente debería repensar sobre cómo enseñó y para qué enseñó. Y si no funcionó su metodología debería tratar de cambiarla, debido a que se encuentra frente a una ruptura”.

Como se puede inferir, la reflexión epistemológica deviene en una condición de posibilidad de la reflexión pedagógica, en la medida en que analiza las condiciones de producción del saber (Astolfi, 2001, p.83). El error, entonces, se convierte en un testigo.

Reflexiones provisorias

A fin de continuar problematizando el sentido pedagógico del error, proponemos algunas tareas pedagógicas para seguir desarrollando en la formación inicial.

En primer lugar favorecer la visibilización de los aspectos filosóficos del conocimiento, el reconocimiento de las diversas perspectivas epistémicas y el anudamiento que la epistemología establece con la pedagogía y con la didáctica especial.

Luego, se busca promover la adquisición de actitudes de vigilancia epistémica en las y los estudiantes a fin de que puedan identificar sus propios obstáculos y atajos de aprendizaje aprendiendo a trabajarlos para transformarlos en caminos que hagan posible acceder a otros conocimientos.

Finalmente, estimular en la formación de docentes el oficio de evaluar desarrollando disposiciones para: a) promover interacciones dialógicas

formativas (Anijovich y Cappelletti, 2007 como se cita en Lanzillotta, 2023, p.90) cambiar el sentido habitual de las correcciones y las calificaciones a partir de un discurso pedagógico que promueva las mejoras y las ponderaciones dialogadas con el estudiantado y c) valorizar pedagógicamente las trayectorias educativas atendiendo las condiciones de vida, las biografías escolares y los recorridos institucionales de las/os estudiantes.

Referencias bibliografía

Astolfi, J. (2000). *El “error” un medio para enseñar*. Diada Editora.

Astolfi, J. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias*. Diada Editora S.L.

Auat, A. (2021). *Pensar situado. Situación y Mediaciones. Nuestra democracia: entre populismo y neoliberalismo*. UNR editora / Ed. Fundación Ross / CEDET. pp. 187 – 191.

Bachelard, G. (1989). *Epistemología*. 2da. ed. Editorial Anagrama.

Bachelard, G. (1991). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. 1a. ed. Siglo Veintiuno Editores.

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo Veintiuno Editores.

Bautista Segales, J. J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Ediciones Akal. pp. 75 – 86.

Becerra Batán, M. R. (2007). *La Epistemología de Bachelard y el Psicoanálisis en La Formación del espíritu científico y El Psicoanálisis del Fuego (1938)* Epistemología e historia de la ciencia. Selección de trabajos de las XVII Jornadas. Vol. 13. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Becerra Batan, M. R. (2018). Epistemología histórica y técnicas de sí. *Revista Epistemología e Historia de la Ciencia*. 2 (2), pp. 70 – 91.

Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico político. *Educ. Educ.*, 19(1), pp. 67– 88.

Cols, E. (2009) Introducción. La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*. 3 (3). pp. 1 – 4.

Cullen, C. (2023.). El Hedor de América insiste y persiste. Consideraciones tempestivas e intempestivas y algunos aforismos desorientados, a propósito del texto de Rodolfo Kusch “El hedor de América”. *En El Hedor de América: reflexiones interdisciplinarias*. CLACSO/UNTREF. pp. 79 – 88

Díaz Rojo, M. F. (Enero – junio 2024). Algunos aportes del pensamiento situado para pensar procesos sociales. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*. 9 (17).

Farías, O. (Noviembre 2023). Una epistemología latinoamericana para los 40 años de democracia argentina. Lugares, tareas y oficios. *Revista de Políticas Sociales*. 10 (10). pp. 63 – 77.

Fernández, S. (2012). *Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación*. En Actas del XI Encuentro Práctico de Profesores ELE. pp. 2 – 39.

Gómez Moliné, M. R. (2002). *El aporte de los obstáculos epistemológicos*. Educación Química, 13 (1), pp. 61– 68.

Kohan, M. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. CLACSO. pp. 137 – 152.

Lanzillotta, D. (2023). Errar es (de) humano, también en los espacios educativos. La interpretación y el tratamiento del error en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Políticas Sociales*. 10 (10). pp. 87-91.

Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género*. Bogotá. Colombia.: Tabula

Rasa. (9) pp. 73 - 101.

Montañez, S. S. (2010). *Hilvanando tramas: Entre apropiaciones y atajos. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010*. Memoria Académica: La Plata. Argentina. pp. 1 - 12.

Piaget, J. (1975). *Introducción a la epistemología genética*. Paidós.

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. 5ta. ed. España. Siglo Veintiuno Editores. 5ta. ed. Siglo Veintiuno Editores.

Piaget, J. (1985). *Psicología y epistemología*. Planeta - De Agostini, S.A.

Quijano Monsalve, J. (2023). Trayectorias de estudiantes de la Universidad Nacional de Moreno: aportes cualitativos para la construcción de indicadores sobre historias de vida. En *Revista Políticas Sociales*. 10 (10), pp. 93 - 98.

Sastre Vázquez, P., & Cañibano, A. y. (2024). *¿Errores u obstáculos epistemológicos?* *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*. V. 27. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. pp. 227 - 233.

Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila-UNSAM.

Tau, R. y Yacuzzi, L. (2016). Lecturas de Piaget en la Argentina: consideraciones sobre la recepción de una obra compleja. En Borzi, S. L. (2016) *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad. Perspectivas, debates e investigaciones actuales*. Editorial Universidad Nacional de La Plata. pp. 161 - 184.