

“Educación Superior: los obstáculos que interfieren en la construcción del aprendizaje y los desafíos a asumir desde la formación en los Profesorados en Educación Inicial”

1

Esp. Emma Ester Perarnau

Profesora Co-responsable de la asignatura “Ciencias Sociales” y responsable de la asignatura “Enseñanza de las Ciencias Sociales” del Profesorado en Educación Inicial. Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen. Villa Mercedes. San Luis. Argentina.

Profesora responsable de la Comisión de Trabajos Prácticos de la asignatura “Ciencias Sociales y su didáctica” del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

Resumen

Sabemos que la complejidad que presenta la sociedad actual demanda a toda institución de educación superior que asuma el desafío de formar profesionales comprometidos, como también la posibilidad y hasta la obligación de brindarle a las/ los estudiantes espacios donde desarrollen competencias que les permitan buscar y hasta crear, alternativas de cambio en la realidad a partir de un posicionamiento ético que albergue una mirada social humanitaria.

Específicamente en la provincia de San Luis, los Profesorados en Educación Inicial dictados en la Educación Superior, cuentan con una matrícula conformada por ingresantes mujeres - en su gran mayoría o en su totalidad- que provienen de contextos muy diversos, pero que al mismo tiempo mantienen en común concepciones acerca de la enseñanza destinada a niñas y niños pequeños que se tornan centrales a la hora de construir en su propio sistema cognitivo un dispositivo epistémico de interpretación de la realidad, apropiación de conocimiento reflexivo y significación de saberes.

Este nuevo escenario que nos presenta el Siglo XXI, atravesado por cambios sustantivos, también ha modificado el rol del docente de la educación superior, requiriendo al profesorado nuevas estrategias de enseñanza que habiliten el sostenimiento de nuevos proyectos de vida.

Nos proponemos reflexionar como docentes formadores de *maestras jardineras* en busca de respuestas no cerradas con la intención de entender a las estudiantes como sujetos de aprendizaje a partir de los obstáculos que se les presentan, los cuales llegan a convertirse en desafíos a asumir para los docentes.

- **Palabras claves:** desafío - conocimiento- aprendizaje- enseñanza - Educación Superior-

Abstract:

We know that the complexity of today's society demands that every institution of higher education takes on the challenge of training committed professionals, as well as the possibility and even the obligation to provide students with places where they develop competencies that allow them to search and even create, changing alternatives in reality from an ethical positioning that hosts a social humanitarian view.

Specifically in the province of San Luis, Preschool Teacher Training Colleges, have an enrollment made up of female entrants - mostly or in their totality - that come from very different contexts, but at the same time maintain in common conceptions about teaching young children who become central in the construction of an epistemic device of interpretation of reality in their own cognitive system, appropriation of reflective knowledge and signification of knowledge.

This new scenario presented by the 21st Century, which has undergone substantial changes, it has also changed the role of higher education teachers, requiring that teachers at the training college should develop new teaching strategies that will enable them to sustain new life projects. We intend to reflect as teacher trainers of preschool teachers in search of unresolved answers with the intention of understanding the students as learning subjects from the obstacles that are presented to them, which become challenges to be assumed for teachers.

Keywords: *challenge knowledge - learning - teaching - Higher Education*

“Educación Superior: los obstáculos que interfieren en la construcción del aprendizaje y los desafíos a asumir desde la formación en los Profesorados en Educación Inicial”.

No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de caminos.

Celestin Freinet

La esperanza que habilita la Educación Superior

La complejidad y diversidad que presenta la sociedad actual demanda a toda institución de educación superior que asuma el desafío de formar profesionales comprometidos, como también la posibilidad, y hasta la obligación, de brindarle a las/ los estudiantes espacios donde desarrollen competencias que les permitan buscar y hasta crear, alternativas de cambio en la realidad a partir de un posicionamiento ético que albergue una mirada social humanitaria.

Consideramos que el espacio que brinda la educación superior “...es donde la promesa por un futuro más justo emerge de aquellas visiones y prácticas pedagógicas que combinan la esperanza y la responsabilidad moral con la productividad de conocimiento como parte de un discurso emancipador” (Giroux, 2008), y por lo tanto convoca, prometiendo que el transitar de este presente será el devenir de un futuro mejor.

Las y los estudiantes son personas concretas que buscan honestidad y compromiso, más allá de la demagogia institucional, para que den respuesta a “*la emergencia de las nuevas potencialidades intelectuales*”, como así también a ...“*las renovadas problemáticas en torno a los vínculos educativos, el acoplamiento del trabajado intergeneracional y los modelos mentales*” (Coronado; Gomez Boulin, 2015: 43), configurando un nuevo estudiantado constituido por individuos que están inscriptos en una determinada carrera, y en un determinado plan de estudios, que cursan las obligaciones curriculares y/o cumplen con las exigencias debidas, participando de la vida académica.

Este nuevo escenario que nos presenta el Siglo XXI, atravesado por cambios sustantivos, también ha modificado el rol del docente de la educación superior, requiriendo al profesorado nuevas estrategias de enseñanza que habiliten el sostenimiento de nuevos proyectos de vida.

Específicamente en la provincia de San Luis, los Profesorados en Educación Inicial dictados en la Educación Superior, cuentan con una matrícula conformada por ingresantes mujeres - en su gran

mayoría o en su totalidad- que provienen de contextos muy diversos, por lo cual las experiencias que han dejado huella en ellas son muy variadas.

Podemos decir que la generalidad de las estudiantes¹ está en proceso de adaptación entre el nivel secundario y el nivel superior, observando que al inicio del dictado de las asignaturas las matrices conformadas como alumnas del secundario están vigentes aún, trayendo aparejadas modalidades de estudio “rápido” y “sobre la hora” como prácticas de aprendizaje falaces que acentúan la dificultad de entendimiento y de comprensión de los textos académicos. Además y en el mejor de los casos, las estudiantes logran exteriorizar sus inseguridades mediante expresiones como: “no sé estudiar”, “no sé cómo escribir”, “no entiendo nada de nada de la educación superior”, manifestando así crisis emocionales por la carga de responsabilidad que implica emprender una carrera; encontrándose también atravesadas por diversas problemáticas afectivas y personales inherentes a la vida cotidiana, relacionadas al cuidado de los hijos, el trabajo y otras obligaciones que también obstaculizan la fluidez de la relación que asumen con el conocimiento.

Por lo que consideramos que el entorno socio cultural es un determinante por sus condiciones psicosociales que presenta modelos “ideales” de funcionamiento social, y que, así como puede habilitar el crecimiento integral, también lo puede detener o perturbar. (Barreiro, 1983)

Por lo expuesto, entendemos que para pensar la tarea docente en la formación, no podemos dejar de lado la historia personal de las estudiantes y las conceptualizaciones histórico – sociales que estas han ido construyendo sobre el conocimiento que deseamos enseñar, con el propósito de que logren asimilar nuevos hechos enriqueciendo y modificando con estructuras inéditas que sustituyan a las anteriores, en la búsqueda de un equilibrio que les permita acceder a una nueva adquisición, a un nuevo conocimiento. (Meirieu, 1992)

Si bien los Profesorados en Educación Inicial están diseñados para la formación de futuras docentes que enseñarán y/o atenderán a la primera infancia, es pertinente detenernos para visibilizar que aparecen como obstáculos que causan estancamientos e incluso regresiones en el aprendizaje y en la significación de conocimientos, las creencias y supuestos que traen las estudiantes sobre la concepción de que el Jardín de infantes es un “mundo feliz”, “un mundo de juego y fantasía”, constituyendo así un espacio despojado de conflictos, interpelaciones y realidades problemáticas y complejas.

Sostenemos que esos “ideales” contruidos sobre la realidad social en las diferentes etapas de la vida y a las que denominamos *representaciones sociales* y *teorías espontáneas*², que han sido conformadas por experiencias personales obtenidas en contacto con pautas socioculturales definidas por prácticas

culturales y formatos de integración social, generan que las estudiantes piensen y asuman su trayecto de formación alejadas de los conocimientos científicos.

Como expresa Castro (2001)

“...las representaciones sociales guían a los sujetos en el modo de nombrar y definir los diferentes aspectos de la realidad de todos los días, en el modo de interpretarlos, tomar una posición y defenderlos. Son fenómenos complejos siempre activos y actuantes en la vida social. En ellos se incluyen elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, valores, aptitudes, opiniones, imágenes. Estos elementos están siempre organizados bajo una especie de saber que dice algo sobre el estado de la realidad.” (p. 7).

Sin dudas, las concepciones que las estudiantes traen acerca de la enseñanza destinada a niñas y niños pequeños se tornan centrales a la hora de construir en su propio sistema cognitivo un dispositivo epistémico de interpretación de la realidad y también un sistema eferente de planificación, apropiación de conocimiento reflexivo, significación de saberes y anticipación de la praxis en la carrera del profesorado.

Entonces, ante este panorama complejo y como docentes formadores de *maestras jardineras*, nos preguntamos:

- ¿Cómo mantener la esperanza en estos nuevos proyectos que asumen las estudiantes?
- ¿Cómo posicionarnos como enseñantes ante esta diversidad de sujetos que concurren a la institución de educación superior para aprender?
- ¿Qué hacemos para superar las barreras que crea la persistencia de los saberes vulgares para que las estudiantes comiencen a apropiarse de conocimientos científicos rigurosos?
- ¿Cómo “andamiamos” aprendizajes desde nuestra propia práctica docente?
- ¿Es posible enseñar a “saber hacer” a las estudiantes que serán docentes en Educación Inicial?

Tomando conciencia

Para tratar de esclarecer la complejidad de la problemática con la intención de acercarnos a respuestas no cerradas, debemos comenzar a referirnos al posicionamiento que asumimos ante las estudiantes, reconociéndolas como sujetos de aprendizaje.

A nivel general, en nuestra cultura, se considera que el crecimiento del hombre concluye con la adolescencia cuando culmina el “crecimiento primario” ocurrido en la niñez; visualizando “la vida humana como un proceso en el que se produce un crecimiento (niñez, adolescencia), un período de

estancamiento o permanencia (adulthood) y luego una época de decadencia (vejez, senilidad)”; definiendo así al “crecimiento dentro de los límites biológicos” y “asignándole no solo un límite corporal sino también de la inteligencia”. Pero, como docentes formadores en la Educación Superior, creemos conveniente adherir al pensamiento que sostiene Telma Barreiro (1983) cuando expresa que: *“...además del crecimiento primario existe para el hombre la posibilidad de otro tipo de crecimiento que no reconoce límites en el tiempo”* y que denomina “crecimiento de maduración”.

La autora afirma que el “crecimiento de maduración no se traduce en un aumento de las dimensiones corporales del sujeto ni en la adquisición rápida y evidente de aptitudes sensomotrices o intelectuales como el crecimiento primario” sino que deviene de la “interacción del hombre con un determinado medio-ambiente” haciendo referencia a una “tendencia y a una potencia psíquica del hombre inserto en cierto tipo de cultura” y produciéndose “básicamente en la dimensión psíquica” y vinculada con “la capacidad de aprendizaje del hombre y con su apertura para el cambio y las transformaciones”.

Este paradigma de crecimiento de maduración al que adherimos, va más allá de la concepción que “implica desenvolverse con eficacia” aludiendo al desarrollo de “las aptitudes y potencias *totales* del ser humano” y traduciéndose “en un fortalecimiento y enriquecimiento de la personalidad individual” conllevando un proceso de construcción y consolidación personal del yo, un ahondamiento y profundización de ciertas capacidades y potencias que se encuentran en estado de latencia activa en el sujeto y que al ir concluyendo los estadios de crecimiento primario se desarrollan en condiciones ideales de contexto. (Telma Barreiro, 1983: 30-35).

Con la intención de seguir descifrando a las estudiantes como sujetos que aprenden, es pertinente que traigamos a referencia el concepto acuñado por Lev Vigotsky referido a la Zona de Desarrollo Próximo – ZDP-³ para expresar que *“...es el lugar donde, gracias a los soportes y la ayuda de los otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar”*.

Y es precisamente nuestra intervención docente en el aula la que permite ofrecer las *ayudas ajustadas*⁴ necesarias a las estudiantes favoreciendo el “proceso de creación y asistencia” en la ZDP, que dependerá por supuesto de las características de los diferentes grupos, entendiendo que los efectos que produzca en ellas no serán “lineales ni automáticos”, ya que requieren de variaciones y diversidad para evitar proporcionar siempre el mismo tipo de ayuda de manera homogénea. Por lo cual, también tenemos que considerar la dimensión temporal de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, ya que el momento del “proceso en el que nos encontremos” -en términos generales como específicos- determinará el tipo y grado de ayuda que las estudiantes necesiten. Esto es proponer “*retos abordables*”

en un determinado momento; para que puedan realizarlo de manera comprensiva y autónoma en otro momento posterior. (Onrubia; 2007:105- 107).

Pensamos también que es fundamental saber que, en la construcción del vínculo educativo necesario, coexisten con el conocimiento “...un sujeto que puede aprender y un sujeto que quiere enseñar” (Meirieu;1992:45). Por lo tanto, los esquemas de conocimientos previos que poseen las estudiantes deben ser tenidos en cuenta para abordar tareas que tengan significado y sentido para poder cuestionarlos, problematizarlos e interpelarlos, habilitando la posibilidad en ellas de que en el proceso activo de aprendizaje y de comprensión puedan construir y enriquecer los esquemas de conocimientos que ya poseen, entendiendo que funcionamos “como una ayuda al proceso de aprendizaje”.

Es bueno tener en claro que esta ayuda que, como profesores formadores otorgamos a las estudiantes, si bien es necesaria y en muchos casos hasta imprescindible, “...no puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar”. (Coll;1986 – 1990. En Onrubia; 2007).

Retomando lo expuesto al comienzo de este trabajo, consideramos que el identificar las creencias y los supuestos que traen las estudiantes a los institutos de formación superior como *representaciones sociales* y *teorías espontáneas* que se configuran en obstáculos epistemológicos porque no permiten aprender, es que podemos llegar a entender la relación que emerge entre las futuras docentes en Educación Inicial con la escasa necesidad y relevancia de adquirir conocimientos científicos, ya que para ellas “enseñar a niñas y niños pequeños es cosa fácil y por lo tanto no es necesario saber”. Estos mitos mantenidos desde el nacimiento del Nivel Inicial como espacio educativo quedan claramente expuestos por Patricia Sarlé en un texto de gran riqueza, que amerita su transcripción:

“a. *El Jardín de Infantes: Un mundo feliz*⁵

El Jardín de Infantes es desde su creación, un espacio en cuyo centro se encuentra el niño y sus necesidades. La infancia a la cual está destinada el Jardín de Infantes pareciera ser, en estas expresiones, una infancia romántica, sin problemas, libre y creadora; sin traumas ni dificultades, buena en sí misma. Una infancia feliz reflejada en el optimismo pedagógico froebeliano, y las decoraciones de las salas o cierta lectura ingenua y simplista, por parte de los maestros, frente a las problemáticas expresadas por los chicos (Harf y otras, 1996) .(...) La elección de la mujer joven para la educación de la infancia identifica, de un modo más acentuado que en otros niveles, la función de la maestra como encarnación de roles familiares (maestra mamá) o infantiles (una joven "tan niña como sus niños", que se divierte junto con ellos). La maestra es la jardinera a cargo de "tiernas flores" o simplemente, aquella que ama a los niños, resaltando los aspectos vocacionales y de apostolado por encima de los profesionales.”

Así, las representaciones que las estudiantes construyen sobre el docente de Nivel Inicial están signadas por un saber banalizado y conservador alimentado por los prejuicios enunciados en opiniones y no en preguntas que problematizan; ya que es precisamente el sentido del problema lo que da carácter de ciencia al conocimiento.

Entendemos que romper con esas estructuras de experiencias básicas a partir de una *vigilancia epistemológica*⁶ (Bachelard, 1978) permanente, permite corregir y/o rectificar esos supuestos tan arraigados, habilitando la reflexión sobre la práctica y repensando las estrategias para mediar entre el conocimiento y las estudiantes.

Si bien estimamos que las teorías científicas crean o inventan un lenguaje para describir determinados fenómenos que son coherentes con la perspectiva en que se abordan determinados conocimientos, estas no se construyen desde la neutralidad ya que en la actualidad asumimos que no puede concebirse una ciencia sin sujeto, y que es en definitiva quien revive el conocimiento al insertarlo en la cultura a través de las prácticas. Por ello, como formadores, no podemos obviar que las representaciones funcionan como “estructuras conceptuales inclusoras del discurso pedagógico” que hasta el momento mantienen las estudiantes desde una perspectiva simplista. (Felman, 1995 en Castro, 2001)

Se hace necesario entonces, que entendamos que las representaciones pueden presentarse también como innovadoras y no solamente como rígidas o tradicionales: *“Innovadoras en cuanto conversiones de experiencias, de percepciones que conducen a una nueva visión”* (Castro, 200:7) tomando distancia de la posición rígida de hacer prevalecer los antiguos marcos de pensamiento que se alinean en lo ya conocido.

Es preciso que abordemos la formación de futuras docentes del Nivel Inicial a partir de nuestra propia *vigilancia epistemológica*, desde la *“...primacía de la reflexión sobre la percepción”* (Bachelard, 1973:18) y una manera acertada es la de “plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos”, ya que esto sin dudas nos permite reflexionar sobre las dificultades que presentan las estudiantes para comprender y significar el “conocimiento de lo real” (Bachelard, 1973:187). Entendiendo que lo real no es lo que podríamos pensar, sino lo que hubiéramos debido pensar en función de la propia lógica de la investigación y no en la lógica de las creencias, habilitando así el pensamiento científico.

Si partimos de la premisa de que se conoce *contra* un conocimiento anterior, es que debemos destruir aquellos conocimientos *mal hechos* anteriormente, ya que es imposible que no existan conocimientos habituales ya construidos.

Entonces, *“...es frente a lo real, lo que se cree saber claramente lo que ofusca lo que deberíamos saber”* (Bachelard, 1973:188) , por lo cual tenemos que afrontar el desafío de enseñar conocimientos epistemológicos sin aislar los objetos de estudio de sus contextos. Es decir, asumiendo que el

conocimiento circula en cuanto las personas lo practican y hacen uso de él (Guyot, 2011), y por, sobre todo, admitiendo que las estudiantes son estas personas reales del aquí y del ahora, que están esperanzadas en que los profesores les brindemos herramientas para aprender y hacer uso del conocimiento.

Pero, volviendo a la idea que expusimos anteriormente sobre que la docente en Educación Inicial es concebida “...*más como un sujeto de la acción que un sujeto de la reflexión*” (Castro, 2001:23) y que bajo esa representación las estudiantes del profesorado configuran sus modelos explicativos de manera sencilla y lógica para interpretar su medio, siendo la “única trama de lectura” a la que apelan para confrontar con la realidad y con el conocimiento científico, es que valoramos a la educación “...*como un proceso social protagonizado por sujetos que se desarrollan relacionamente en su peculiar situación*” (Guyot, 1991:17), significando que también conlleva ciertas condiciones de posibilidad determinadas por factores económicos, políticos, culturales, sociales, desarrollo científico y tecnológico. Es en esta complejidad, donde la práctica docente, es entendida como un modo de hacer y de operar en un determinado campo teórico-práctico, un “saber hacer” delimitado por la teoría educativa, el sistema educativo y la *praxis*. Asumiendo a esta última como procesos de comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa, se estructura articulando las funciones docente-alumno-conocimiento, que según los modos en que se relacionen de acuerdo al lugar que ocupe cada uno dentro de ese sistema, condiciona el valor y la posición de los otros.

10

Reflexiones mirando un porvenir

Si admitimos que la práctica pedagógica no puede ser entendida de una manera fragmentada, acotada e incompleta, es que nos vemos en la necesidad de habilitar estrategias que hagan visibles las complejidades con las que se nos presenta el conocimiento para que las estudiantes puedan acercarse de manera consciente al saber científico, alejándose de la comodidad que determinan las representaciones sociales sobre la profesión y/o oficio de la educadora en Nivel Inicial.

Considerar que las “...*creencias y valores, verdaderos soportes emocionales y culturales de la configuración subjetiva se entramaban con la creatividad, la imaginación y los deseos*” (Guyot, 2011:16), nos sirve para tomar una posición definida a la hora de enfrentar la problemática de los obstáculos epistemológicos relacionados con el aprendizaje, teniendo presente el concepto de “buena enseñanza”⁷ que Fenstermacher (1988) propone para mantenernos alerta en la tarea.

Creemos también que forma parte de la función del docente el saber escuchar habilitando el lugar a la opinión del otro y así guiarlo a partir de preguntas y planteos cortos, hacia una búsqueda autónoma del conocimiento. Para ello, hay que promover el deseo de aprender, de saber en ese otro visibilizado y reconocido como un sujeto activo en el proceso de recreación del conocimiento. (Guyot, 2011)

Nuestra propuesta es convocar a las estudiantes a interrogar la realidad y a interrogar sus prácticas en relación con el conocimiento a partir de nuestra propia vigilancia, corriéndonos del autoritarismo dogmático, desde una postura crítica, contextualizada y sobre todo esperanzadora, es el reto por concretar.

Asumimos que la práctica pedagógica no puede ser ejercida sin conocer al individuo que aprende y cómo éste construye el aprendizaje. Enseñar y aprender son capacidades inherentes a los sujetos, hasta el punto tal de sentir la necesidad de crear instituciones educativas para encargarse específicamente de la transmisión del conocimiento y del deseo de construir saberes. *“El deseo nace entonces del reconocimiento de un espacio que habitar, de un lugar y de un tiempo en donde estar, crecer o aprender”* (Meirieu, 1992:101), y moviliza a la humanidad.

Según Meirieu (1998) *“...la enseñanza es obligatoria y el aprendizaje es una decisión”*, afirmación que conlleva el desafío con el que todo docente se enfrenta: el que decide es el otro. Para que ese otro decida aprender, “el que enseña”, los docentes, debemos apropiarnos primero de las herramientas necesarias para sembrar, de alguna manera, el deseo de aprender en las estudiantes para que pueda funcionar como “punto de apoyo en donde articular un soporte” para ayudarlo a desarrollarse.

Sin lugar a duda, los profesores debemos dominar los conocimientos que queremos comunicar, comprendiendo su génesis y lógica, visibilizando los recursos con los que cuenta las estudiantes, como así también los caminos y posibilidades que como docentes podemos seguir.

Hemos hecho el esfuerzo de dejar en claro que, no se aprende solo y que nunca es tarde para aprender. Que habilitar el deseo de aprender es obligación de las instituciones educativas, buscando la manera de otorgar la *ayuda ajustada* a favor de una *enseñanza eficaz*. Pensar y ofrecer andamiajes a partir de estrategias precisas y variadas es nuestro compromiso con la enseñanza y con el otro, debiéndose ser promovidas desde la educación superior. Por lo tanto, somos los docentes quienes constituimos parte activa y fundamental en el proceso formador de las estudiantes, impulsando la hospitalidad hacia ellas como actores sociales y manteniendo la esperanza en los proyectos y por qué no, también en los sueños que las acompañan.

Notas:

1-A partir de aquí, haremos referencia al término “estudiantes” solamente en género femenino, con la intención de facilitar la lectura del documento. Si bien las matrículas de los profesorados en Educación Inicial se cubren del 99% al 100% por mujeres, en algunas cohortes existen estudiantes varones que se animan al desafío de constituirse en maestros jardineros.

2- Las representaciones sociales, en tanto forma de pensamiento práctico orientada a comprender la realidad, sirven como procesos que funcionan como racionalizadores y economizadores del esfuerzo de comprender la complejidad de ésta. Las teorías espontáneas son concepciones que surgen de representaciones individuales basadas en la acumulación de experiencias personales obtenidas en un marco social. (Castro, R:2001)

3- La ZDP se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero o experto en esa tarea; gracias a esta interacción y la ayuda de los otros, una persona puede resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel superior al que lograría individualmente. (Onrubia, Javier, 2007).

4- La ayuda ajustada hace referencia a la delimitación y pertinencia de *ajuste* de la ayuda ofrecida al proceso constructivo que realiza el estudiante cuando aprende es lo que determina una “enseñanza eficaz”. (Onrubia, Javier,2007)

5- Sarlé, Patricia “La Educación Infantil en la República Argentina: entre la Tradición y la vanguardia”.
Sitio web:

http://www.ispbrown.edu.ar/cat/ninicial_free/problematicas_contemporaneas/sarle.pdf

6- La vigilancia es conciencia en un sujeto sobre un objeto, donde esa conciencia se hace tan clara que el sujeto y el objeto se precisan juntos conformando una relación dialéctica, en cuanto el racionalismo del sujeto prepara con mayor exactitud la técnica de vigilancia del objeto examinado. (Bachelard,1978)

7- La “buena enseñanza”, concepto impuesto por Fenstermacher (1988). El adjetivo *bueno* refiere a los aspectos éticos (morales) y epistemológicos involucrados en el acto de enseñar. Preguntarnos permanentemente qué acciones docentes pueden justificarse basadas en principios éticos y también desde lo epistemológico, si lo que enseñamos es racionalmente justificable.

Bibliografía:

- Bachelard, G. (1978). *El racionalismo aplicado*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Bachelard, G. (1973). *Epistemología*, Editorial Anagrama. Barcelona.
- Barreiro, Telma. (1983). *Hacia un modelo de crecimiento humano*. Editorial Nuevo Estilo.
- Castro, R. (2001). "Educadoras infantiles. Protagonistas de una práctica compleja". Revista N° 39. *Novedades Educativas*. Buenos Aires.
- Coronado, M. & Gómez Boulin, M.J. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior. Colección Universidad*. Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- Festermacher, G. (1988). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". Pág 158. En Wittrock, M. 1988. *La investigación de la enseñanza*, tomo 1. Enfoques, teorías y métodos. Paidós. Barcelona.
- Giroux, H. (2008). *La universidad secuestrada*. Centro Internacional Miranda. Miranda.
- Guyot, Violeta. (1991). "La escuela: ¿un mundo aparte?". En *Enseñar y aprender ciencias Naturales. Reflexión y práctica en la escuela media*. Editorial Troquel. Buenos Aires.
- Guyot, Violeta. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Educación – investigación-subjetividad. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Meirieu, Philippe. (1992). *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Ediciones Octaedro. España.
- Onrubia, Javier. (2007). "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas". Capítulo 5. En *El constructivismo en el aula*. Coll (Comp). Editorial Grao. España.