

Deconstrucción de la didáctica racionalista en el contexto de la formación docente. Hacia una didáctica constructivista

ANDREA CLELIA DAPÍA

Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", Argentina

Introducción

El presente trabajo responde a la necesidad de reformular una didáctica acorde con el discurso pedagógico contemporáneo en el marco de la formación docente. Hablar de didáctica supone hablar del docente, del alumno, de los contenidos, de las estrategias metodológicas, de los modos de evaluación (tema que reservamos para un futuro trabajo) y de un contexto determinado en el que se inscriben todos estos elementos. Asimismo, es referirse al concepto de enseñanza, aprendizaje, tipos de conocimiento, pensamiento del profesor y motivación en el aprendizaje, entre otros.

Partiendo de la convicción de que las materias pedagógicas constituyen el tronco fundamental de la formación docente, consideramos que es urgente y pertinente *aggiornar* la didáctica en tanto asignatura constitutiva del mismo. Por tal motivo proponemos una deconstrucción de la didáctica racionalista en pos de una didáctica constructivista.

En primer lugar, abordaremos generalidades acerca de la relación constructivismo-educación ya que creemos que hay algunos malentendidos ligados a ciertas versiones de divulgación de la teoría constructivista que han llenado el discurso pedagógico de términos psicogenéticos despojados de su sentido original.

En segunda instancia, emprenderemos una deconstrucción de la didáctica, es decir, haremos un análisis crítico del modelo racionalista-tecnicista que ha predominado en el discurso pedagógico moderno. El propósito es deliberar acerca del estatuto deontológico (científico o no) de la didáctica en el contexto de las ciencias de la educación.

Seguidamente, reflexionaremos brevemente acerca del rol docente y del pensamiento del profesor. Cabe consignar que el docente se encuentra frente a nuevas demandas y concebir el aprendizaje como ligado a construcciones complejas de conocimiento que se producen en una pluralidad de sujetos y una diversidad de contextos no es otra cosa que un imperativo educativo.

Por lo expuesto y, a nuestro modo de ver, se debe dejar de lado la idea de aprendizaje como adquisición de destrezas e implementar nuevas propuestas educativas.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 45/3 – 25 de febrero de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



Constructivismo y educación

En contraposición a la concepción empirista del alumno como *"tábula rasa"*, el constructivismo hace hincapié en el rol activo del sujeto cognoscente en el acto mismo de conocer y, llevado a la educación, en el rol activo del alumno. Tres son los enfoques que podemos mencionar en relación a esta postura y que repercuten en la educación: el enfoque epistemológico de Piaget, el enfoque socio-histórico de Vigotsky y el enfoque de Ausubel que enfatiza el concepto de significatividad (lógica y psicológica) de los contenidos a enseñar. Es en este último autor en el que haremos especial hincapié para abordar el tema que nos convoca.

Piaget fue un epistemólogo suizo preocupado por la formación del conocimiento científico (génesis de la lógica, la física o las matemáticas). Para él, la inteligencia es esencialmente adaptación y supone una evolución progresiva de períodos o estadios de menor complejidad a mayor complejidad. Estadios que se caracterizan por ser consecutivos y necesarios, integrativos y sumativos. Cada estadio supone estructuras cognitivas particulares. El conocimiento, entonces, es una asimilación de objetos a sistemas de acción previos (esquemas) Si los esquemas no responden a las características del objeto, se producirá una interacción entre la asimilación (atribución de significado a los objetos) y la acomodación (modificación de las acciones según las características de los objetos). De acuerdo con Piaget, la meta o telos es el conocimiento científico, es decir, el pensamiento formal o hipotético deductivo, pasando previamente por una etapa sensorio-motriz, otra preoperacional y otra operacional concreta. Ahora bien, el desarrollo de las estructuras formales depende también del medio social. Las condiciones sociales, culturales y educativas pueden retrasar o acelerar la adquisición del pensamiento formal que significa la inserción del individuo en la sociedad adulta.

La teoría de Vigotsky, en cambio, hace referencia al carácter histórico y social de los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) y el papel central que los instrumentos de mediación (herramientas y signos) cumplen en su constitución. Tal afirmación implica que el desarrollo de los PPS depende esencialmente de las situaciones sociales específicas en las que el sujeto participa. La contribución de Vigotsky ha significado que el aprendizaje no sea considerado una actividad individual, sino más bien social.

Los aportes de Ausubel, por su parte, se restringen al ámbito del aprendizaje y son muy importantes para la práctica didáctica. Se ocupa del aprendizaje significativo y manifiesta que *"la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para sí"* (Ausubel, 1976, p. 57). De tal modo, que el núcleo central de esta teoría reside en la comprensión del ensamblaje del material novedoso con los contenidos conceptuales de la estructura cognitiva del sujeto.

Hablar de constructivismo, entonces, nos remite a los años setenta y ochenta con la figura de Piaget. Y, a partir de los noventa a Vigotsky y Ausubel. Pero en todo caso nos preguntamos: ¿qué es aprender? Aprender es construir, interpretar, comprender: entendiendo por comprender, no la simple incorporación de datos ya hechos o constituidos, sino en redescubrirlos y reinventarlos a través de la propia actividad del sujeto. *"En un sentido, el conocimiento genérico constituye la maquinaria interpretativa del sistema, de modo que cualquier información o experiencia tiene necesariamente que enmarcarse en el conocimiento del que ya se dispone. En ese mismo sentido, puede decirse que comprender es, en gran medida, categorizar. Desde el punto de vista de la enseñanza, comprender es interpretar o encajar en las estructuras de*

conocimiento preexistentes y, como se verá, en eso consiste aprender" (Aparicio, J. y Rodríguez Moneo, 2004). El aprendizaje significativo, entonces, es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo de conocimiento. *"La enorme eficacia del aprendizaje significativo como medio de procesamiento de la información y mecanismo de almacenamiento de la misma puede atribuirse en gran parte a sus dos características distintivas: la intencionalidad y la sustancialidad de relacionabilidad de la tarea de aprendizaje con la estructura cognitiva"* (Ausubel, 1976, p. 78). Al relacionar intencionalmente el material potencialmente significativo con las ideas establecidas y pertinentes de su estructura cognoscitiva, el alumno es capaz de explotar con plena eficacia los conocimientos que posee a manera de matriz ideativa, organizadora, para incorporar, entender y fijar grandes volúmenes de ideas nuevas. Las ideas nuevas, que se convierten en significativas, expanden la base de la matriz de aprendizaje.

De acuerdo con Ausubel existen distintos tipos de conocimiento: el conocimiento episódico y el conocimiento conceptual. A través de ambos se describe cómo es el mundo, ya sea en términos concretos o genéricos. Esta característica común ha hecho que ambos se engloben en lo que se conoce como "conocimiento declarativo" (Aparicio J. y Rodríguez Moneo, M., 2004). Otro tipo de conocimiento es el procedimental (saber-hacer). Es un tipo de conocimiento implícito porque está automatizado. Pensar que el aprendizaje es solamente adquirir destrezas de forma pasiva, pensar que los alumnos son esponjas que absorben el conocimiento es lo que se llama seguir el "modelo de transmisión" (Aparicio, J. y Rodríguez Moneo, M., 2004). Este modelo de transmisión no es otra cosa que el modelo correspondiente a la educación tradicional que se caracteriza por ser enciclopedista, memorista y, como diría el pedagogo brasileño Pablo Freire, "bancaria" (Freire, 1971, p. 43). En este sentido, la educación llega a ser "el acto de depositar" en el cual los alumnos son los depositarios y el profesor aquel que deposita. En lugar de comunicar, el profesor da comunicados que los alumnos reciben pacientemente, aprenden y repiten. Es la concepción acumulativa de la educación. Si el docente trata de reducir el conocimiento al conocimiento declarativo estará más propenso a caer en el modelo de transmisión.

¿Didáctica o psicología educacional?

En una primera aproximación, debemos reconocer a la didáctica como *"heredera y deudora"* de otras ciencias (Camilloni, 1997), especialmente de la psicología. La tradición europea participa de la idea de que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos distintos dando la posibilidad a la irrupción de la didáctica en tanto disciplina. En cambio, la tradición anglosajona propone un aprendizaje de tipo mecanicista en el contexto de la psicología conductista. *"La inclusión de la didáctica como disciplina en el campo de la educación corresponde a la tradición europea, básicamente de Europa central y mediterránea, y se extiende al contexto latinoamericano. En los países anglosajones no se aprecia esta incorporación —dado que en gran medida la consideran una aplicación de la psicología de la educación—, y es innegable la influencia académico-política que estos países ejercen respecto de la producción de la materia"* (Davini, 1997, p. 42).

En otras palabras y de acuerdo con Fenstermacher (1999) la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos ligados por una relación de dependencia ontológica. Esto posibilita pensar que puede haber enseñanza sin aprendizaje y, por tanto, abre un espacio de reflexión para la didáctica en tanto teoría de la enseñanza, pudiéndose diferenciar las teorías del aprendizaje (objeto de la psicología educacional) y las teorías de la enseñanza (objeto de la didáctica)

En las décadas de los años sesenta y setenta se desarrolla un modelo de regulación pedagógica conocido por las modalidades técnicas que se propagaron hasta confundirse con la pedagogía misma. Este modelo, conocido como modelo racionalista, ha sido cuestionado por un doble reduccionismo: por un lado, porque reduce a la enseñanza a la tarea de formular objetivos precisos y mensurables y, por otro, porque supone que es posible prever todas las variables inherentes a la vida escolar. Evidentemente, minimiza la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje al ignorar la cantidad de variables que intervienen en estos procesos.

En reacción a este modelo, a partir de los años setenta en los países anglosajones y a partir de los ochenta, en España y América Latina, surgen corrientes teóricas contra la planificación y el currículo según el modelo de "medio-fines". De tal forma surgen posturas que hacen hincapié en las concepciones de la planificación como proceso, las modalidades prácticas de la acción y del docente como investigador de su propia práctica. Hoy por hoy, podríamos decir que *"la didáctica se ocupa de algunos problemas que, nuevos o antiguos, son objetos propios y podríamos decir exclusivos de la didáctica, y en los cuales, utilizando categorías, herramientas conceptuales y teorías provenientes de otros campos, se está realizando un trabajo sobre los que pueden denominarse temas-objeto, con métodos que se van estructurando, desarrollando en el campo específico de la didáctica"* (Camilloni, 1997, p. 26). Entre ellos, podemos mencionar, por ejemplo, los estudios sobre el pensamiento del profesor, los estudios sobre estrategias de enseñanza, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes, etc ; y en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica.

Vale destacar que, en los últimos años, la definición disciplinaria de la didáctica y sus especializaciones ha planteado nuevos problemas. Por un lado, los especialistas en distintas disciplinas se han preocupado en reconceptualizar las didácticas alrededor de los contenidos. De esta manera, se definen las didácticas especiales como campos específicos de las diferentes ciencias.

Rol docente y pensamiento del profesor

Hoy por hoy la docencia se debate entre si es o no una profesión. Una profesión es una combinación estructural de tres características típicas: conocimiento acreditado mediante títulos, autonomía en el desempeño y prestigio y reconocimiento social (Tenti Fanfani, 1995). Para Davini (1994) la docencia es una semiprofesión debido a que el docente se apoya mucho en esquemas de práctica de acción productos del empirismo, de la rutina y no de una reflexión sistemática.

Por otra parte, factores contextuales influyen sobre esta cuestión. Nos referimos a la progresiva proletarización de la tarea docente debido a la pérdida de control de sus objetivos de trabajo y de aspectos técnicos de la misma. Para peor, la docencia también ha perdido las fuentes de gratificación culturales o simbólicas, debido a nuevos medios de transmisión cultural. A su vez la ampliación de la escolaridad, la posibilidad de que la población acceda a más altos niveles de conocimiento, hace que la posición del docente se vea empobrecida, hay una pérdida del valor relativo del capital escolar detentado por los maestros. Es lo que Davini llama "agonía académica" (Davini, 1994). Evidentemente, estos temas, sumados a la pauperización del salario docente, llevan a la necesidad de una reconceptualización de la formación docente en un enfoque integrador y orgánico.

Por otro lado, el docente se percibe como un factor condicionante en los procesos y resultados educativos. Dentro del discurso pedagógico didáctico se ha adoptado un enfoque técnico al enfatizar la acción docente por las estrategias metodológicas y técnicas aplicadas, o por los contenidos seleccionados. (Davini, 1994).

Hacia los ochenta se pone el acento en el rol docente como transformador social y democratizador en la escuela. Se comienza a reflexionar sobre la autonomía relativa del docente.

Las teorías críticas, "superando" el reproductivismo, plantean al docente como: mediador crítico (Pérez Gómez, Kemmis); como investigador en la toma de decisiones (Clark); como intelectual transformativo (Giroux) o como investigador de la práctica (Stenhouse).

Por ejemplo, desde la perspectiva de la pedagogía radical¹, Henry Giroux (1999) plantea que mientras las escuelas son esferas públicas democráticas, los profesores son intelectuales transformativos cuya tarea es desarrollar pedagogías contrahegemónicas. Se trataría de potenciar habilidades y conocimientos necesarios para los estudiantes para que éstos puedan luchar contra las injusticias y convertirse así en actores críticos en un mundo sin opresiones ni explotación. Los intelectuales transformativos, que así llama a los profesores, deben redefinir una política cultural con respecto a la interpretación de la pedagogía del aula y la voz del estudiante.

Otro ejemplo es Lawrence Stenhouse (1984) quien puede ser considerado uno de los exponentes más importantes de la concepción "procesual" del currículo. Este autor desarrolla la noción de "profesor como investigador". Afirma que en el proceso de planificación interviene de forma decisiva la reflexión que el profesor realiza.

En este punto es oportuno destacar que el pensamiento del profesor es tomado como un campo de estudio educativo porque responde a preocupaciones técnicas, políticas y sociales que, por lo general, implican una confrontación. En este caso, surge en los años setenta como un intento de responder al tecnicismo dominante en el pensamiento educativo de algunos países. La cuestión es: ¿cómo toma las decisiones el profesor?, ¿cómo organiza el tiempo?, ¿con qué criterio asigna las tareas? Al tratar de responder estos y otros tantos interrogantes se deja de lado que la acción del profesor sea puramente instrumental para asumir que son los profesores seres humanos que mediatizan y construyen la realidad sobre la base de las teorías de que disponen, creando interpretaciones significativas de acuerdo con las cuales actuarán (Feldman, 2004).

La motivación en el aprendizaje

Ahora bien, en relación con el alumno nos preguntamos: ¿es necesaria la motivación para aprender?, ¿cuáles son los papeles respectivos de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas?, ¿de qué

¹ La pedagogía radical surgió con todas sus fuerzas como parte de la nueva sociología de la educación en Gran Bretaña y los Estados Unidos en la década del ochenta como respuesta crítica a lo que en sentido amplio podríamos llamar la ideología de la práctica educativa tradicional. Preocupada por el imperativo de recusar la idea tácita dominante de que las escuelas son el principal mecanismo para el desarrollo de un orden social democrático e igualitario, la teoría educativa crítica se impuso a sí misma la tarea de desvelar cómo se producen la dominación y la opresión dentro de los diversos mecanismos de la enseñanza.

manera influye la recompensa en el aprendizaje?, ¿puede ser reforzado el aprendizaje significativo?, ¿cómo influye el castigo?

El papel de la motivación en el aprendizaje es un problema teórico de la psicología que ocasiona acaloradas controversias. Las posiciones varían: desde la aseveración categórica de que ningún aprendizaje tendrá lugar sin motivación, hasta la negación completa de la motivación como variable importante del proceso de aprendizaje. En realidad, si bien el aprendizaje significativo puede ocurrir sin motivación esto no implica, naturalmente, negar el hecho de que la motivación puede facilitar el aprendizaje siempre que esté presente y sea operante (Ausubel, 1976). Igualmente, en los últimos cincuenta años ha prevalecido la tendencia a recalcar más el poder motivacional de causas intrínsecas y positivas como la curiosidad, la exploración, la manipulación.

A nivel humano la pulsión cognoscitiva (el deseo de tener conocimientos como fin en sí mismo) es más importante en el aprendizaje significativo que en el repetitivo o en el instrumental. Por lo menos potencialmente, es la clase de motivación más importante en el aprendizaje significativo y, a diferencia de otras clases de aprendizaje humano, proporciona automáticamente su propia recompensa.

Siguiendo esta línea de pensamiento, la relación causal entre motivación y aprendizaje es una característica recíproca. Por esta razón, y también porque la motivación no es condición indispensable del aprendizaje, resulta superfluo que el docente posponga ciertas actividades de aprendizaje hasta que surjan los intereses y motivaciones adecuadas. El profesor sólo puede presentarle las ideas al alumno tan significativamente como sea posible, pero es trabajo del alumno el articular las nuevas ideas en un marco de referencia personal. Es así como llegamos a la conclusión de que las ideas que les sean impuestas a los alumnos sin previa crítica o reflexión de su parte, no podrán ser significativas en el verdadero sentido del término (Ausubel, 1976).

Por su parte *"las recompensas pueden aumentar la probabilidad relativa de la recurrencia de la respuesta 'sensibilizando' de manera selectiva a la siguiente disminución de los umbrales de producción de las respuestas particulares que conducen a obtener la recompensa y, por tanto, a satisfacer (o reducir temporalmente) la pulsión de que se trate"* (Ausubel, 1976, p. 437). El castigo, por su lado, tiende a debilitar, a largo plazo, las motivaciones que impulsan a la conducta castigada, pudiendo hacer disminuir la probabilidad relativa de recurrencia de la respuesta. La recompensa y el castigo son caras positiva y negativa de la misma moneda motivacional en el aprendizaje escolar, y ambas intervienen en grados variables en la motivación de tal aprendizaje.

En cuanto al elogio, conviene siempre reconocer el aprendizaje y lo que lo hace posible: *"...hay que dar señales que indiquen, siempre que ocurra, un avance y un progreso en determinado dominio o conocimiento. Dar indicaciones de las ganancias que está obteniendo el estudiante después de conseguir ciertos logros, de modo que vea claramente las distancias que va recorriendo entre lo que sabía antes y lo que ahora conoce. No hay que quedarse con el mero elogio de lo conseguido: también hay que dar pistas para continuar"* (Huertas, J. A., 2004). Asimismo, es conveniente elogiar cuando es verdaderamente procedente y en el ámbito de la privacidad, pues hacerlo en sitios públicos y a viva voz favorece la aparición de comparaciones y competencias entre los alumnos, más relacionada con el lucimiento personal que con el aprendizaje en sí mismo.

De acuerdo con lo planteado, para aumentar la motivación en el salón de clase el docente debe tener en cuenta que la motivación es tanto efecto como una causa del aprendizaje. En tal sentido, no debe esperar que la motivación se desarrolle antes de que el alumno inicie las actividades de aprendizaje. Asimismo, el profesor deberá formular el objetivo de una tarea lo más explícito que sea posible y recurrir a todos los intereses y motivaciones, pero no dejarse limitar por éstos. Deberá despertar la curiosidad intelectual empleando materiales que atraigan la atención de los alumnos y elaborar tareas apropiadas al nivel de capacidad de cada alumno. En síntesis, el maestro deberá ayudar a los alumnos a imponerse metas realistas y a evaluar sus propios progresos, suministrándoles en forma generosa retroalimentación informativa acerca del grado de acercamiento a esa meta. Pues en definitiva, *“el elemento del proceso motivacional que da contenido a la motivación es la meta, la cual puede considerarse como la representación mental del objetivo que el sujeto se propone alcanzar (aprender matemáticas, realizar un bonito viaje, etcétera). Cuando las metas son realistas y comprendidas por quien las persigue, tienen un nivel de dificultad que se ajusta al nivel de habilidad del individuo, son moderadamente novedosas y han sido elegidas por el sujeto, entonces potencian la motivación”*(Rodríguez Moneo, M. y Huertas, J. A., 2004).

Las estrategias metodológicas

Para concretar su labor el docente podrá recurrir a diversas estrategias metodológicas. Hablar de método nos remonta a un contexto moderno en donde el método es único, universal y necesario, válido para todos en tanto sujetos homogéneos. Por tanto, hablar de método es propio del modelo didáctico racionalista.

En cambio, plantearnos diseñar estrategias nos circunscribe a la época actual (posmodernidad) en la que, frente a la pluralidad y diversidad de sujetos, es imposible hablar de un único método, sino que debemos hablar de una “construcción metodológica” (Edelstein, 1997).

Díaz Barriga² (1998) define las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos. *“Así las estrategias se diferencian de las técnicas en que éstas se pueden utilizar en forma mecánica o no consciente, sin anteponer a su selección la definición de un propósito de aprendizaje. Las estrategias, en cambio, surgen de una reflexión acerca de cuándo, cómo y por qué utilizarlas”* (Anijovich, R., 2004). Las estrategias pueden clasificarse de acuerdo con los distintos momentos del desarrollo de una unidad de enseñanza. Es así como podemos hablar de estrategias de inicio, desarrollo y cierre. Las demostraciones, las preguntas, los mapas conceptuales, la resolución de problemas y el estudio de casos son algunas de las estrategias que pueden ser utilizadas en cualquiera de las etapas mencionadas.

En cuanto a la relación entre contenidos y estrategias de enseñanza, mucho se ha investigado al respecto. Algunos autores han sostenido que es posible aprender estrategias de enseñanza independientemente de los contenidos de la disciplina, por ejemplo, durante varios años, en la década del setenta, se dictaba una materia en algunas escuelas secundarias llamada “Metodología de estudio”, en la que se enseñaba a consultar índices de libros, a subrayar ideas principales, a elaborar resúmenes, a elaborar

² Educador mexicano contemporáneo.

informes, etc., bajo el supuesto de que luego los alumnos podrían transferir ese aprendizaje a cualquier disciplina.

Otros autores sostienen que a cada disciplina le corresponden estrategias específicas, por ejemplo, aprender a resolver problemas de matemáticas es bien diferente a aprender a resolver problemas en ciencias sociales.

Otros plantean la necesidad de una relación estrecha entre el contenido a enseñar y las estrategias, aunque éstas se utilicen exclusivamente en esa disciplina. Si volvemos al ejemplo de los problemas, algunas etapas en la resolución de los mismos se pueden utilizar indistintamente en varias disciplinas, pero otras van a estar ligadas al contenido específico que se está aprendiendo.

Es importante también enseñar a los alumnos los procedimientos de trabajo que han llevado al desarrollo de la disciplina con la cual se está trabajando: *"...La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico son imprescindibles. Esto se debe a que las estrategias de enseñanza que elige e implementa efectivamente el docente son determinantes del carácter que adquiere la información que entrega a los alumnos, el trabajo intelectual que éstos realizan, el papel que asumen, los valores que se ponen en juego y la interpretación resultante de los procesos sociales estudiados y vividos"*(Camilloni, 1997, p. 58).

Conclusión

Para finalizar y a modo de conclusión sólo apelaremos a las palabras de Martín Heidegger, prestigioso filósofo alemán quien dice que la tarea fundamental del profesor es permitir aprender al alumno, despertarle la curiosidad: *"Enseñar es más difícil aún que aprender... y por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro deba contar con un mayor caudal de información y tenerlo siempre preparado. Enseñar es más difícil que aprender porque lo que el enseñar exige es esto: permitir que se aprenda. El verdadero maestro, en realidad, no permite que se aprenda otra cosa que... aprender. Por eso, su conducta produce a menudo la impresión de que en rigor no aprendemos nada de él, si por aprender entendemos ahora, con ligereza, meramente la obtención de información útil. El maestro aventaja a sus alumnos sólo en esto en que él tiene que aprender mucho más que ellos todavía... pues tiene que aprender a permitirles que aprendan. El maestro debe poder ser enseñado más que los alumnos. El maestro está mucho menos seguro de su base de lo que están de la suya aquellos que aprenden. En consecuencia, si la relación educador educando es genuina, jamás habrá lugar en ella para la autoridad del sabelotodo ni para la autoritaria potestad del funcionario. O sea, entonces, que es enaltecedor ser maestro... lo cual es algo enteramente diferente de llegar a ser profesor famoso"*(Heidegger, 1958, p. 75).

Cabe agregar que la mera absorción de información es de escaso valor para la actualidad y de menor valor aún para el futuro. Aprender cómo aprender es el elemento que siempre tiene valor, ahora y en el futuro. Por eso cuando la docencia es auténtica no hay lugar en ella para el autoritarismo ni para la individualidad egocéntrica, sólo hay lugar para el ejercicio consciente y responsable de una didáctica constructivista.

Bibliografía

- AJINOVICH, R. (2004): "Currículum y selección de contenidos", en: *Posgrado en Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM.
- AUSUBEL, D. (1978): "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento", en: ELAM, S. (ed.) (1978): *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
- BARCO, S.: "La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica", en: CAMILLONI, A. y otras (1997): *Corrientes de didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A.: "De herencia, deudas y legados: una aproximación al concepto de didáctica", en: CAMILLONI, Alicia y otras (1997): *Corrientes de didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- BAQUERO, R. (2004): "El aprendizaje y el desarrollo en los enfoques socioculturales", en: *Posgrado en Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM.
- CARRETERO, M.: "Desarrollo cognitivo del niño pequeño", en: *Novedades Educativas*, 8, 63, pp. 24-26.
- : "Aprendizaje y desarrollo cognitivo. Un ejemplo del tratado del inútil combate", en: MAYOR, J. (ed.) (1985): *Actividad humana y procesos cognitivos*. Madrid: Alambra, pp. 145-160.
- : "La teoría de Piaget y la psicología transcultural: la búsqueda de los universales cognitivos", en: *Infancia y Aprendizaje, Monografías*, 2, 1891, pp. 187-199.
- : "Piaget, Vigotsky y la psicología cognitiva", en: *Novedades Educativas*, n.º 74, pp. 75-59.
- (2004): "Introducción al constructivismo", en: *Posgrado en Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM.
- (2004): "Desarrollo cognitivo y aprendizaje del niño pequeño", en: *Posgrado en Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM.
- (2004): "Desarrollo cognitivo y aprendizaje del niño en edad escolar", en: *Posgrado en Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM.
- (2004): "Desarrollo cognitivo y aprendizaje del adolescente", en: *Posgrado en Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM.
- CARRETERO, M. y POZO, J. I.: "Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar", en: *Cuadernos de Pedagogía*, 133, pp. 15-19.
- CASTORINA, J. A. (2004): "El aprendizaje en la teoría psicogenética. Problemas teóricos e implicancias educativas.", en: *Posgrado en Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM.
- DAVINI, M. C. (1997): "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales", en: CAMILLONI, A. y otras (1997): *Corrientes de didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- (1994): "Formación y trabajo docente: realidades y discursos en la década del 90", en: *Revista Argentina de Educación*, n.º 21, Buenos Aires: Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1998): *Didáctica y currículum*. Buenos Aires: Aique.
- EDELSTEIN, G. (1997): "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en: CAMILLONI, A. y otras: *Corrientes de didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- EZPELETA, J. (1991): *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Centro Editor de América Latina.
- FAIRSTEIN, G. (2004): "Teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza", en: *Posgrado en Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM.
- (2003): "¿Psicología aplicada a la educación o psicología implicada en la educación? El caso de la teoría de Piaget" (inédito).
- FELDMAN, D. (1999): "La didáctica: ¿ciencia aplicada o disciplina práctica", en: *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- (2004): "El pensamiento del profesor", en: *Posgrado en Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM.
- FENSTERMACHER, Gary: (1999): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en: WITTRICK, V.: *La investigación de la enseñanza I*. Madrid: Paidós.

- FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (2003): *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREIRE, P. (1971): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- GIROUX, H. (1999): *Los profesores como intelectuales*. Buenos Aires: Paidós.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (1998): *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- HEIDEGGER, M. (1958): *La época de la Imagen del Mundo*. Chile E. de los Andes de la Universidad de Chile.
- HUERTAS, J. A. (2004): "Motivación y aprendizaje", en: *Posgrado en Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina y UAM.
- LITWIN, E.: "El campo de la didáctica: una búsqueda de una nueva agenda", en: CAMILLONI, A. y otras (1997): *Corrientes de didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999): "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa", en: *Volver a pensar la educación, vol. II*. Madrid: Morata.
- POPE, M. (1998): "La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal", en: CARRETERO, M.; BENETT, N.; JARVINEN, A.; POPE, M., y ROPO, E.: *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- PUIGGROS, A. y DUSSERL, I. (1996): "Fronteras educativas en el fin de siglo: utopías y distopías en el imaginario pedagógico", en: *En los límites de la educación formal: niños y jóvenes de fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens.
- ROGERS, C. y FREIBERG, G. (1986): *Libertad y creatividad en educación*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- SCHWAB, J. (1974): *Un lenguaje práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- SOUTO, M.: "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal", en: CAMILLONI, A. y otras (1997): *Corrientes de didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós.
- TENTI FANFANI, E. (1995): *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Mino y Dávila.