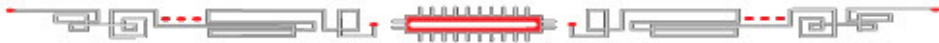


El malestar didáctico en la docencia. Los dilemas de los docentes de la educación superior.

The didactic malaise in teaching. The dilemmas of higher education teachers.

Antonio Alanís Huerta
Correo electrónico: dralanis3492@hotmail.com



1. De la estrategia docente a la actuación didáctica. Voces y trato pedagógico en la docencia.

Saber qué enseñar parece no ser el problema para los noveles docentes de la educación superior; de hecho, sus incertidumbres se centran más en cómo enseñar y cómo enfrentar al grupo de estudiantes. Consecuentemente, el contenido de sus cursos o seminarios no constituyen la preocupación principal; sus dilemas son las maneras de enseñarlos; por tanto, hablamos de las estrategias docentes y de los recursos didácticos que, con frecuencia, ignoran estos jóvenes maestros; recurriendo necesariamente a sus recuerdos de alumno, cuando sus profesores le enseñaban sus cursos en la universidad, en la escuela normal o en el instituto de ciencias o de ingenierías.

En esta perspectiva, se puede afirmar -de entrada- que las estrategias didácticas son ante todo estrategias docentes; cuya propuesta ha de ser una auténtica creación de los maestros; pues sólo así podrán ser más formativas y exitosas para el estudiante, pues la frescura y autenticidad de la didáctica propia tiene verdaderos efectos educativos.

Ahora bien, sin dejar de reconocer que las técnicas de trabajo grupal nos son útiles en algún momento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no habremos de olvidar que las dinámicas de grupo (la forma), únicamente son modalidades de organización del grupo para el trabajo colectivo; tan sólo son apoyos didácticos, que no resuelven nada si no se domina el contenido (el fondo).

Cabe afirmar entonces, que el mejor recurso didáctico que posee un profesor -de cualquier nivel educativo- es contar con un buen contenido; pero principalmente lo es su conocimiento y dominio profundo; pues gracias a eso, la sociedad educadora le ha confiado un grupo de estudiantes, ávidos de conocimiento. Empero, su persona y su actitud de docente, son los principales portadores de didáctica en todo buen maestro.

De igual manera, un docente de educación básica o superior jamás ha de olvidar que puede ser un ejemplo para sus alumnos; que puede inspirar a otros a ser docentes. Por ello habrá de tener mucho cuidado en su tono en la voz y el tacto en el trato, pues ambos constituyen los mediadores docentes más efectivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en los que el hecho de comprender al *otro* significa que lo incorporamos al proceso formativo, que nos importa y que lo reconocemos como persona.

En suma, la docencia en cualquier nivel educativo ha de mostrar a los alumnos, los caminos del conocimiento, de la ciencia y la cultura universal y de su pueblo; pero, al mismo tiempo, ha de ser la oportunidad para *aprender a ser*, para convivir con *el otro* y para *aprender a hacer* para transformar.



2. Saber el contenido y saber enseñarlo. *Los dilemas de la docencia en el aula.*

Michel de Montaigne (2008) en su ensayo sobre *Los Maestros*, afirmaba que “no se puede ser erudito únicamente con la sabiduría de los demás, sino con nuestra propia sabiduría. Esto indica que pedir prestadas las ideas de los *otros*, son solamente eso, un préstamo que se agradece reconociendo a la autoría del gestor de las ideas.

En este contexto, se puede afirmar también que un docente no es maestro por el simple hecho de haber cursado una licenciatura en educación. Un maestro se construye a sí mismo en el aula; en su práctica docente cotidiana; pero incluso aquí, si se muestra erudito, citando y repitiendo las ideas de los demás, sigue siendo un esclavo del texto y del pensamiento de los *otros*; es, de hecho, un simple predicador. Pero el maestro que observa, que reflexiona y *escribe sobre lo vivido* es más probable que, muy pronto, se convierta en profesor, en el sentido amplio del término; en dueño de sus ideas y de sus textos.

En este sentido, bien cabe afirmar -con Montaigne- que “de muy poco sirve la ciencia sin inteligencia”. (Montaigne, 2008) Así pues, un maestro erudito, pero inteligente, puede transformarse en sabio. La verdadera sustancia de una lección no es su repetición; pues en la vida cotidiana las lecciones sólo pasan una vez y son irrepetibles.

Sin embargo, Descartes, (2017) afirmaba que la evidencia del pensamiento y el conocimiento sobre un problema es precisamente la muestra palpable de que se sabe. Entonces, si un problema es difícil de comprender, descompongámoslo en sus partes -descontruyéndolo- y analicémoslas una por una hasta conocer, dominar y comprender, suficientemente,

su estructura y funciones. Luego, démosle orden y secuencia y procedamos a reconstruir el todo; sabiendo de antemano que en el proceso y desarrollo del pensamiento, ese todo jamás será igual a la suma de sus partes. Empero, no demos por verdadero lo evidente y lo sabido; dejemos espacio para la duda; para la duda metódica y reflexionemos sobre ello; atendiendo así a la recomendación de Montaigne, quien afirmaba que “buena almohada es la duda para una cabeza bien equilibrada”.

Expuesto lo anterior, vale la pena mencionar lo que mi buen amigo Pepe Huerta dice respecto del saber, del conocimiento y la enseñanza: “*si tus palabras no convencen, mejor escucha atentamente*” (Huerta, 2015). Pero si tienes la fortuna de ser maestro -subraya- entonces “*simplifica lo que enseñas y tus alumnos aprenderán*”; (Huerta, 2015) pero si quieres aprender verdaderamente, “*comienza leyendo y termina escribiendo*”(Huerta, 2015).

Y precisamente, esa es la razón fundamental de la docencia y el aprendizaje: que tanto el maestro como el discípulo aprendan; que dialoguen y polemiquen pero que no pierdan la oportunidad de saber; pues es seguro que, en ese camino compartido, los dos se harán más sabios.

3. La incertidumbre y el malestar didáctico en la docencia. *El dilema de querer enseñar y saber enseñar.*

En el ámbito de la docencia especializada, como es el caso de la educación superior, resultan muy útiles las experiencias y aportaciones de la docencia en educación básica; pero hay que considerar que en la educación superior ya no se trabaja con niños ni adolescentes; se trabaja en las aulas y en los laboratorios con adultos; incluida toda su complejidad existencial.

Por ello, en la educación superior, son muy útiles las aportaciones de la educación permanente, la educación continua y la andragogía.

Veamos este ejemplo; no es lo mismo saber y enseñar matemáticas que resolver problemas con matemáticas; y lo saben muy bien los matemáticos, los ingenieros, los biólogos celulares, los médicos y los físicos, para quienes el cálculo, la resistencia de los materiales, el ADN, la bioquímica y los átomos constituyen herramientas vitales para el ejercicio de su profesión u oficio. En suma, en cualquier profesión u oficio se requiere saber y saber hacer, a efecto de resolver los problemas que plantea la vida cotidiana y el ámbito laboral.

En el caso de un docente de educación superior -siguiendo el hilo de la referencia a la enseñanza de las matemáticas- que es especialista de una materia científica como la biotecnología, la física, la química o la robótica -e incluso de otro campo profesional de las ciencias sociales y las humanidades- si solamente enseña el contenido, es probable que caiga en la trampa del "malestar didáctico". El cual consiste en una enfermedad (Chevallard, et. al; 1998) en la que solemos caer los docentes cuando dictamos el contenido temático pero no planteamos ni resolvemos problemas prácticos.

El *malestar didáctico* consiste en que el docente le dice al alumno lo que debe hacer pero aquél no lo hace; es decir, no basta con *explicarle* las cosas al alumno; es necesario *saber actuar* entre las cosas, escudriñándolas, para comprender sus estructuras y su viabilidad funcional. Sólo así podremos resolver problemas; los problemas del ámbito laboral e -incluso- los de la vida cotidiana.

Como puede deducirse de estas reflexiones, el *malestar didáctico* lo llegamos

a padecer muchos de los docentes noveles -pero también los más experimentados- cuando no nos salimos del libro ni del aula, para buscar *actuar* en nuestro entorno. El *malestar* se presenta donde quiera que haya cuestionamientos que no siempre podremos enfrentar -y mucho menos resolver- si no es con la ayuda de otros colegas; otros especialistas -e incluso expertos- pues la problemática que se enfrenta en el mundo laboral, frecuentemente, está compuesta de problemas específicos que un sólo profesional no puede resolver.

Ahora bien, es innegable que los especialistas existen, pues son quienes resuelven los problemas específicos de la sociedad, a plena satisfacción, pero no hay que perder de vista que el otro tiene una expectativa que se mide en niveles de exigencia y satisfacción, respecto del problema planteado y las soluciones dadas. Y en el caso en que el otro no resulta satisfecho -el consultor o el especialista- queda cuestionado, y probablemente ya no será nuevamente solicitado.

¿Pero en qué momento el docente, un pedagogo o un ingeniero se perciben como verdaderos profesionales? Esta es una pregunta cuya respuesta reside en la apreciación subjetiva del *otro*; no obstante, se puede aceptar que esta percepción de profesionalidad se construye cuando *otro* queda satisfecho con el trabajo profesional.

Pero en el caso de la docencia en la educación pública, no sucede el mismo fenómeno; porque vista así, la docencia es un servicio ofrecido por las instituciones educativas; sirva o no; cumpla o no con las expectativas del *otro*; pues eso es lo que hay y nada más. Es así que ser un buen profesor, un docente competente o un maestro excelente, es una apreciación relativamente cierta, pues depende de la *experien-*

cia vivida en esa dualidad de docente y alumno; de maestro y discípulo.

En suma, volviendo a la docencia en la educación superior, un profesor de biología, de matemáticas, de ingeniería o de ciencias, en efecto es un profesional de la ciencia o de la técnica; es un buen médico, un excelente ingeniero o matemático; pero no es -por ese simple hecho- un profesor de biología, de matemáticas o de física. Pero fácilmente lo puede olvidar, si únicamente la "hace de matemático para sus alumnos. Si sólo es matemático por razones didácticas" (Chevallard et.al;1998.) O por decirlo de manera técnica, si este profesional referido es únicamente matemático para satisfacer necesidades matemáticas de origen didáctico; olvidándose de que todo el problema educativo y pedagógico ha de ser fundamentalmente formativo, nada tiene que hacer como docente de la formación de profesionales.

4. ¿Qué son las estrategias docentes en la formación profesional? *De los conceptos a sus aplicaciones.*

Por principio de cuentas, todo profesor de cualquier nivel educativo, requiere establecer -de manera diferenciada- estrategias docentes de orden conceptual, de dirección, de organización del grupo, de aplicación y de evaluación. Las *estrategias conceptuales* se prevén para estimular el desarrollo intelectual y creativo de los estudiantes. Las de dirección y de organización se establecen para definir los trayectos operativos de los actos académicos, así como para precisar cómo se desahogarán los contenidos en el grupo. Las de aplicación y de evaluación, permiten vincular a los estudiantes con el ámbito laboral y con la práctica profesional.

Así mismo, no hay que omitir que en la planeación de cualquier actividad -pero

principalmente en el ámbito de la formación profesional- es muy importante saber qué se *va a hacer* y *cómo se realizará* lo planeado; lo cual implica tener claro -desde el principio- qué tipo de evidencias y productos se habrán de preparar para acreditar los cursos o seminarios del plan de estudios.

En cuanto a las *estrategias de aprendizaje*, éstas se asocian con las directrices de los programas de cursos o seminarios, pero cada estudiante crea y define sus propias estrategias para estudiar, discutir, experimentar, practicar y para elaborar las evidencias académicas requeridas. Así, cada estudiante se informa, investiga, documenta, pregunta, reflexiona, ensaya, propone y elabora sus productos académicos; ya sea de manera individual o haciendo equipo con sus colegas.

Pero como profesores de educación superior, habremos de tener siempre presente que en todo proceso de formación profesional es necesario prever el desarrollo de competencias para fomentar o fortalecer la oralidad, la escucha, la interpretación signica, la expresión escrita, la creación artística y científica; y por supuesto, para la explicación y la comunicación pedagógica en el aula.

En resumen, las *estrategias de docencia* son de planeación, de documentación y de actuación áulica; de elaboración de productos académicos y de evaluación. De tal manera que la estrategia -en cierta forma- *ilumina* los caminos de la docencia y prevé los puentes entre las distintas etapas del proceso de formación profesional; los cuales se tienden entre profesores-contenidos y estudiantes.

5. Las principales estrategias docentes en la educación superior. *El curso, el seminario, la conferencia magistral y el taller educativo.*

En la docencia de cualquier nivel educativo, el saber se comparte; se dice, se explica, se demuestra (se experimenta) y se aplica en la solución de problemas. Pues en el mercado laboral se contrata únicamente a los mejores; a los más competentes, innovadores y propositivos. Así que en la formación de profesionales, el contenido escrito ha de ser transferido a los alumnos por medio de procesos pedagógicos donde éstos tengan la oportunidad de aplicar lo sabido, en situaciones reales de práctica de la profesión.

Es importante subrayar que los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudios profesionales se apoyan en la lectura, la reflexión, la observación, la experimentación y la escritura de reportes. En estos procesos docentes, la observación intencionada y focalizada constituye el recurso metodológico principal para reconocer el texto leído, en su contexto, impregnado del todo; de *lo vivido* por el sujeto; dándole voz a los distintos actores sociales participantes.

Así, por medio de la observación, como técnica de levantamiento y registro de datos, su sistematización, su relato y publicación, se le pone verbo y sustantivo a la docencia de la educación superior y la práctica profesional. En cuyo sentido, cuando escribimos *sobre lo vivido* en las aulas y en los entornos de los programas de formación profesional, construimos la cultura y el *logos* que fortalece la identidad institucional que queremos consolidar en cualquier carrera.

En suma, enseñar en la universidad, en el instituto o en la escuela normal, no es únicamente recitar contenidos; es compartir experiencias, discutir, aprehender, explicar, experimentar, proponer y demostrar lo que se sabe. Destacando que algunas de las estrategias y modalidades de trabajo pedagógico más recurrentes son: el curso, el

seminario, la conferencia magistral y el taller educativo.

El curso, es una “exposición temática previamente preparada por el profesor, con base en notas manuscritas o estenografiadas, y hoy, incluso de apoya en diapositivas digitales” (Alanís Huerta, 2016), aunque todavía no hace mucho tiempo los docentes de educación básica y superior preparaban su clases, utilizando el *rotafolios*.

El seminario, es un espacio de análisis, de discusión, polémica y controversia, que exige una participación expresa del docente y los estudiantes; además, en el seminario, es necesario que a los participantes les sean asignadas distintas tareas en relación con la lectura previa de un texto común; generando procesos de reflexión, de análisis grupal e individuales. De hecho, se afirma, que el seminario “es un espacio fértil para la siembra de ideas, para que germinen otras nuevas, para cultivarlas y cosecharlas” (Alanís Huerta, 2016).

Por lo que se refiere a la **conferencia magistral**, ésta es una disertación puntual y especializada, que hace el docente en el grupo, con el apoyo de recursos audiovisuales; y por supuesto, contando con la atención intelectual del alumno.

En cuanto al **taller educativo**, se trata de una modalidad didáctica donde se trabaja, se construye y se termina un producto específico; por lo que el hilo metodológico conductor es *enseñar a hacer*. De hecho, “los talleres educativos requieren una directiva clara que indique lo que se va a hacer” (Alanís Huerta, 2016). Esta modalidad de trabajo pedagógico se fundamenta en *el saber hacer*, en la demostración y en la evidencia del producto terminado.

Referencias Bibliográficas

ALANÍS HUERTA, Antonio. Docencia y construcción del pensamiento. Trillas, p. 95, México, primera reimpresión, marzo de 2016, 182 pp.

Ibidem p. 97

Idem

CHEVALLARD, Yves, Bosch Marianna y Gascón Josep. Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. SEP/México. Biblioteca del Normalista. Barcelona, p. 26, 1998, 336 pp.

Ibidem, p. 32

DESCARTES, René. El Discurso del Método, PDF. Información consultada en el sitio de internet: <http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Descartes-Discurso-Del-Metodo.pdf>, el 18 de octubre de 2017, a las 19:23 p.m., menos 6 Horas de Greenwich.

cal/epistemologia/Descartes-Discurso-Del-Metodo.pdf, el 18 de octubre de 2017, a las 19:23 p.m., menos 6 Horas de Greenwich.

HUERTA PEÑA, José. Aforismos. Amate Editorial, p. 60, Guadalajara, México, 2015, 113 pp.

Ibidem p. 61

Ibidem p. 62

MONTAIGNE, Michel de. Dos ensayos sobre la educación. Fondo Editorial EAFIT, p. 33, 8, Medellín, Colombia, 2008, 133 pp.

Ibidem p.39

MONTAIGNE, Michel de. Frases Célebres. Información consultada en el sitio de internet: <http://www.citasyproverbios.com/citasde.aspx?autor=Michel%20de%20Montaigne#>, el 21 de octubre de 2017, a las 01:04 p.m., menos 6 Horas de Greenwich.

