

Definición del Concepto de Encuadre Didáctico. sus Implicaciones en la Enseñanza Universitaria

Grupo de Reflexión Centro Regional Universitario Bariloche
Grupo de investigación DIPEC
Bariloche, República Argentina
loviedo@crub.uncoma.edu.ar
dpozas@crub.uncoma.edu.ar

Resumen

Desde 1999, en el Centro Regional Universitario Bariloche – Patagonia – Argentina, el equipo de investigación en DIPEC (Didáctica de las Prácticas Escolares Cotidianas) y la cátedra de Didáctica General ha convocado a los docentes con la propuesta de compartir la problemática de la didáctica para la reflexión en común e intentar así contribuir al mejoramiento de la práctica. Motivan estos encuentros el interés expresado de manera formal e informal por varios colegas preocupados ante la falta de cuidado que el nivel universitario presta a la calidad de la docencia impartida en sus aulas. En este trabajo se relata un caso expuesto en el grupo que colocó el tema del encuadre didáctico como un emergente de singular relevancia. Se denomina encuadre didáctico al conjunto de acuerdos explícitos que establecen lo permitido y no permitido, lo que se va a exigir durante el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, la presentación de una asignatura, implica a nuestro juicio, una definición técnica, ética y política. Se pretende realizar una reflexión crítica y constructiva de la responsabilidad que como docentes nos cabe en esta cuestión.

Palabras clave: *docencia universitaria, calidad de la docencia, encuadre didáctico, reflexión, práctica cotidiana.*

Definition of the Concept of Didactic Setting. Its Implications in Higher Education

Abstract

As from 1999, at the Centro Regional Universitario Bariloche – Patagonia – Argentina, the research team at DIPEC (Didactics in everyday school practice) the chair of General Didactics and have summoned the teachers with a proposal to share the problems of didactics, to discuss in group and try to find a contribution to improve the practice. These meetings are driven by the interest that had been formally and informally ex-

pressed by several colleagues, worried by the lack of attention that the University seems to pay to the quality of teaching in its lessons. The case study in this paper shows to what extent the didactical frame aroused as a relevant issue. We call didactical frame to the group of explicit agreements that they establish that allowed and not allowed, what will demand during the teaching process and of learning. In this sense, the introduction of a subject implies – as we see it – a technical, ethical and political definition. We try to present a critical and constructive reflection on the responsibilities that we, as teachers, have on this matter.

Key words: *higher education, teaching quality, didactical frame, reflection, everyday practice*

Introducción

El propósito de esta investigación es comunicar el trabajo que se lleva a cabo en el Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, en el cual participan dos grupos de docentes universitarios. Uno, el de los docentes que a partir de 1999 se incorporaron con la expectativa de lograr un perfeccionamiento pedagógico. Otro, el equipo de investigación en DIPEC (Didáctica de las Prácticas Escolares Cotidianas) y la cátedra Didáctica General quienes organizaron esta propuesta y llevan adelante la coordinación de su desarrollo.

Se focalizó la problemática didáctica desde una perspectiva crítica para la reflexión en común y el mejoramiento de la práctica docente; para atender la complejidad de esta tarea, operar con esa complejidad y generar un lenguaje compartido que permita recurrir a elementos teóricos que enriquezcan la labor docente.

En el ámbito universitario no existen espacios institucionalmente reconocidos para este tipo de propuesta. Por ello, la primera y sustancial dificultad que se encontró fue la de poder disponer de un tiempo de trabajo.

Como se mencionó, desde 1999 esta experiencia se retoma año a año. Al iniciar el ciclo lectivo los docentes se reúnen fundamentalmente, para acordar la modalidad de trabajo e informarlo a los nuevos colegas que se incorporan. En la actualidad está conformado el grupo de docentes de las carreras: Ingeniería, Tecnología en Acuicultura, Profesorado en Educación Física, Profesorado y Licenciatura en

Ciencias Biológicas y las integrantes del grupo de investigación DIPEC. Desde la coordinación se distribuye el material bibliográfico y se fijan las primeras fechas para los encuentros, los cuales ocurren una vez por mes.

Motivan estos encuentros de reflexión el interés expresado de manera formal e informal por docentes que muestran preocupación ante la falta de cuidado que el nivel universitario presta a la calidad de la docencia impartida en sus aulas. Aunque esta afirmación se gesta en el interior de una dependencia de la Universidad Nacional del Comahue, las referencias encontradas acerca de esta cuestión hace suponer que se trata de una situación ampliamente generalizada también en otras universidades argentinas y extranjeras (Santos Guerra, 1993; Imbernón, 2000; Davini, 1995). Esta postergación de atención a la actividad docente frente a presiones explícitas e implícitas, que provienen particularmente del terreno de la investigación, marcan un desequilibrio preocupante en relación con la armonía que debería existir entre los pilares de la vida universitaria: docencia, investigación y extensión. Se considera la investigación y extensión como signos importantes y valiosos de crecimiento y jerarquización de la labor académica, pero es inadmisibles que su avance se haga acaparador. Una evidencia contundente es la designación del personal de esta universidad. Los nombramientos suelen hacerse a partir de “concursos docentes” pero luego, paradójicamente, se impone una carga de responsabilidad frente a alumnos que da muy poco margen o ninguno para una tarea docente profesional, la cual incluye reflexión, autoevaluación, diseño/planificación para el cuidado y mejoramiento de la actividad, entre otras cosas. Cuando el docente logra un nombramiento con mayor dedicación horaria y retribución económica, deberá desarrollarlo y sostenerlo por los carriles de la investigación: producción de trabajos, publicaciones, congresos, postgrados. En otras palabras, el sistema universitario favorece mucho más a la producción científica que a la docencia, por lo cual las actividades pedagógicas tienen escaso valor en la selección y promoción del docente.

Ante este panorama es importante destacar que los participantes manifiestan un profundo deseo de mejoramiento en la calidad y eficacia de su labor docente, y en particular de su trabajo en el aula, lo cual es coherente con la asistencia a los encuentros, ya que la misma es de carácter voluntario.

Si bien en el grupo se plantearon diversas problemáticas se decidió tomar una para analizar: la pasividad del alumno reflejada en la falta de atención activa en la tarea de aprendizaje. Se considera al encuadre didáctico como una alternativa para analizar esta problemática. ¿Qué es un encuadre?. Desde el ámbito de la Psicología, se ha caracterizado al encuadre como el conjunto de factores constantes, en contraste con las variables de un proceso. En estos términos, el encuadre se establece de manera relativamente fija. No es algo estereotipado, sino que posee una cierta regularidad funcional que permite desarrollar un determinado proceso (Zac, 1971).

Entre las personas, el encuadre actúa como acuerdos, explícitos o tácitos, que orientan las conductas posibles. Existen experiencias sociales que conllevan un complejo panorama relacional; el encuentro del docente con su grupo de alumnos es una de ellas. El trabajo con el objeto de estudio requiere, para hacerse efectivamente posible, un marco de referencia. Para efectos de este estudio, se denominó **encuadre didáctico** al conjunto de acuerdos explícitos que establecen lo permitido y no permitido, lo que se va a exigir durante el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es importante destacar que no se considera al encuadre como un fin en sí mismo, sino como un instrumento o una estrategia que ubica a los sujetos y da una estabilidad mínima necesaria para desarrollar una tarea. La presentación de una asignatura en el inicio del ciclo lectivo implica, a juicio de los autores, una definición técnica, ética y política. En este trabajo se pretende realizar una reflexión crítica y constructiva de la responsabilidad que, como docentes, cabe en esta cuestión.

Procedimientos

Para trabajar sobre las reflexiones que surgen en este ámbito se utilizaron elementos del método de investigación protagónica. El objetivo fundamental fue que los docentes participantes aprendieran a relacionarse críticamente con su práctica cotidiana. Es decir, se buscó “que los participantes puedan resignificar el carácter con que asumen su rol docente, mediante el análisis de sus prácticas pedagógicas, instrumentados por el método de investigación protagónica” (Hevia, 1987).

La complejidad que representa esta realidad fue el punto de partida para este estudio. Desde esta visión se ceyó necesario no cerrarse sólo en una concepción metodológica sino recurrir a distintos aportes que permitan un acercamiento a dicha complejidad, ya que en eso consiste el pensamiento complejo: en buscar una forma de conocer la realidad sin mutilarla (Morín, 1994).

Para posibilitar la reflexión se emplearon los aportes de desarrollos conceptuales de diversos autores, particularmente los realizados por Paulo Freire (1985). Para compartir sus ideas, se trabajó el concepto de *percibido destacado* que surge de considerar que el hombre, al tener la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y sobre el mundo en cual está inmerso, tiene también la capacidad de objetivarse y objetivar su actividad, permitiéndole tomar distancia de ella para problematizarla. De allí surgen desafíos percibidos reflexivamente que permiten enunciar percibidos destacados y, a partir de ellos, buscar alternativas, para resolver estos problemas detectados.

Ante la diversidad de “percibidos destacados” que traen los docentes se optó, en una elección compartida por todo el grupo, por profundizar en uno de ellos. Esta profundización se realizó contextualizando el “percibido destacado” desde una reconstrucción externa (¿dónde ocurrió?, ¿en qué momento?, ¿quiénes fueron sus protagonistas?) y desde una reconstrucción interna (¿qué sintieron sus actores?). Esta reconstrucción permite abordar los significados que construyen, sobre la práctica cotidiana, sus propios protagonistas. Cabe destacar que en este trabajo, la importancia de generar y sostener un clima de respeto, aceptación y confianza es mutua.

Descripción de un “percibido destacado”

Este caso fue presentado por docentes de una de las últimas materias de una carrera relacionada con las Ciencias Biológicas que se dicta en este Centro, quienes lo caracterizaron con las siguientes palabras :

... muchos alumnos llegan tarde a clase, no van o van para no perder la cursada por inasistencias, no cumplen con las tareas asignadas o postergan su ejecución y entrega, no están atentos en clase ...

Como la materia apunta a integrar conceptos aprendidos durante la carrera y a poner en juego criterios de juicio y operación profesionales, la cátedra buscó una modalidad de evaluación diferente a la que venían aplicando, con el ánimo de producir un cambio significativo en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Los nuevos exámenes parciales consistían en trabajos a realizar en la casa, consultando todos los materiales disponibles. Los docentes comentan:

... los alumnos, en general, no fueron más allá de apoyarse en apuntes de clase muy fragmentarios. Se copiaron entre sí, sin respeto alguno por la coherencia del trabajo. En muchos casos pretendían entregar la tarea fuera de tiempo y lugar, sin parecerles importante ninguna de estas deficiencias ...

Esta modificación en la forma de evaluación, separada de un enfoque y un cambio más integral, no sólo no solucionó el problema detectado sino que lo agudizó.

Observaciones y reflexiones

Hay acuerdo, porque así lo expresaron otros profesores presentes en las reuniones, en considerar grave este caso, que además no es exclusivo de esta materia.

¿Por qué los alumnos no se interesan por esta materia? Interés y motivación se entrelazaron en las expresiones vertidas. Dos posturas fueron analizadas. En una se sostenía que no le corresponde al docente universitario ocuparse de la motivación del alumno, quien ha elegido una orientación en su vida, y es responsable de hacerse cargo de la calidad de sus aprendizajes con un nivel suficiente de madurez. “No tengo que vestirme de payaso para llamar la atención” – expresaba un docente, con el acuerdo de otros. La otra postura rescató el valor de la tarea docente en cualquier nivel donde ella se realice, para la enseñanza no sólo de destrezas y conocimientos, sino también de actitudes y valores. Finalmente hubo en el grupo aceptación de la validez de esta doble mirada.

En cuanto a la motivación, ésta es entendida como el conjunto de razones por las cuales un individuo asume una conducta en un momento dado. No hay conducta humana que no tenga una razón de

ser, aunque a veces sea difícil explicitar dichas razones. Normalmente, ésta no es una única razón, sino que en la conducta intervienen variadas razones. En este caso, se cree que en la falta de motivación de los alumnos inciden múltiples variables. En esta oportunidad se le dará especial atención al encuadre didáctico, pensando que es una de las variables que podría incidir en la motivación, sabiendo que no agotamos esta problemática.

Ante la falta de motivación de los alumnos, ¿es una salida la intervención docente con premios y castigos?. Se sabe que es una alternativa vigente y valorada en muchos casos. Esta reflexión apunta a preguntarse si no se consolida por esta vía una práctica dependiente y sumisa por parte del alumno. Si entre los objetivos que se plantean está el aportar una formación autónoma y responsable, el peso de la regulación de la conducta deberá recaer fundamentalmente en acuerdos de trabajo y la promoción de motivaciones intrínsecas. Es notablemente diferente el efecto de un desaprobado o de una “pérdida de cursada”, cuando surge de la aplicación de un convenio previamente establecido y aceptado, que el que proviene de la aplicación de criterios docentes impuestos de manera unilateral e inconsulta.

Ante esta problemática surgió un sentimiento de impotencia, como es el estar ante una barrera que impide un desempeño más satisfactorio. Se coincidió en que la responsabilidad social que tiene un profesor en cuanto a la certificación de cierto nivel y calidad de aprendizaje no puede ser ignorada. Evidentemente la autoridad del docente debe ser ejercida, pero ¿cómo?. Se consideró la importancia de establecer, con la participación de los alumnos, un encuadre de trabajo. Ello significará la posibilidad de actuar con autoridad y no con autoritarismo, con rigor y no con rigidez. Así mismo, se decidió considerar especialmente el tema del encuadre de trabajo, dado que en otros casos presentados también resultó notable el desajuste en la comunicación entre docentes y alumnos.

Acerca del encuadre didáctico

Las propuestas del docente son elementos que facilitan en gran medida la aproximación y apropiación del conocimiento. Si eventualmente los alumnos no están motivados para apropiarse de

ese conocimiento, puede resultar útil en la reflexión sobre este problema, analizar la vinculación entre necesidades, actividades y finalidades. En este sentido, se pensó que todo docente explícita o implícitamente, lleva al aula una propuesta de trabajo cuando inicia el dictado de su materia y de este modo instala lo que hemos dado en llamar **encuadre didáctico**. Como se mencionó anteriormente, encuadre didáctico es el conjunto de acuerdos explícitos que establecen lo permitido y no permitido, lo que se va a exigir durante el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La experiencia en el Sistema Educativo, como alumnos y como docentes, permite reconocer la situación típica de los comienzos de año, en la que docentes y alumnos exploran mutuamente sus características personales. Es sumamente importante la oportunidad que ahí aparece para elaborar el encuadre. Con la “magia de la largada” se puede encauzar un vínculo positivo o descarrilarlo, a veces, de manera irreparable. ¿Qué suele hacerse en el momento de la apertura de una asignatura? Es común la idea de acotar en relación con el objeto de estudio: presentar los contenidos, sus alcances, formas de acreditación y/o promoción, horarios. El contexto inmediato de este enfoque sería el plan de estudios, que de hecho constituiría un encuadre más general. Pero frecuentemente es poca la conexión que en la práctica existe entre lo expresado en el plan de estudios, lo que se escribe en el programa de la materia y lo que efectivamente se actúa en el aula. Vale la pena revisar el nivel de coherencia que se despliega. Acuerdos en cuanto a metodologías de trabajo (individuales y/o grupales), tiempos, controles, iniciativas tanto de los alumnos como del docente, etc, son fundamentales para evitar desajustes que comprometan seriamente una tarea satisfactoria.

Como se expresaba anteriormente, el docente debe tener autoridad y es legítimo que así sea. Pero aún así, las concepciones que tenga acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje influirán decisivamente en el tipo de encuadre que se establezca. Desde la coordinación se presentaron tres posturas para ser analizadas a la luz de las propias prácticas docentes:

1. El docente impone las “condiciones de cursada”. Éstas son inapelables. No da razones ni se siente obligado a fundamentar su postura más allá de una vaga referencia a “eficiencia”. Hay un orden

y una esperada obediencia; el alumno se limita a tomar nota porque deberá cumplir. Desde esta postura rígida se establece un encuadre de similares características y su sostenimiento recae casi únicamente en el docente.

2. El docente abre su juego en una postura de práctica más personalizada. Su plan es presentado a los alumnos y se aceptan sugerencias, pero no se alienta la participación en estos aspectos organizativos. Luego, al quedar las opiniones de los alumnos en un nivel personal-individual, se minimiza su potencia creativa y transformadora. Fácilmente se da en este encuadre una situación de democracia ficticia: todo parece debatirse para que todo finalmente permanezca igual.
3. El docente estimula y reclama participación. En cumplimiento de su responsabilidad, presenta una propuesta de trabajo que fundamenta e invita a los alumnos a participar activamente en la organización del trabajo. Se marca en este encuadre la expectativa de un diálogo respetuoso en el que el alumno pueda hacer experiencia de autonomía responsable, estimulando la crítica y la creatividad. Los acuerdos tienen la forma de contrato (trato con) elaborado y aceptado a partir de una discusión abierta de fines, medios y responsabilidades compartidas. En este encuadre el docente asume una postura "rígida", es inflexible frente a determinados aspectos del encuadre que él considere indispensables y justifica su inflexibilidad.

Seguramente se puede caracterizar aún más estas posturas y hasta agregar otras. De hecho, ningún docente en los encuentros se identificó sólo con una, puesto que los límites no siempre están tan claros. En realidad, lo que interesa destacar es que el tránsito hacia el tercer modo de trabajo exige una alerta y una disposición especial. En palabras de Telma Barreiro (1988), "el ejercicio de una autoridad racional, constructiva y democrática es tal vez, uno de los grandes desafíos del educador humanista y progresista de nuestro tiempo."

Consideraciones finales

Después de varias reuniones en las que se trabajó esta temática se encontró difundida la objeción para atender a un encuadre más participativo en el ámbito universitario. La razón es que el alumno tiene fuertemente internalizado un modelo de comportamiento que ha venido

confirmando durante muchos años de prácticas escolares. Se afirma que nuestros estudiantes aprecian positivamente planteamientos docentes con instrucciones detalladas, que liberen al alumno de la toma de decisiones. "Si cumplo con lo que me mandan me va a ir bien", es la percepción establecida en cada historia escolar personal. Acatar lo que viene por el canal jerárquico autoritario, que impone sumisión a cambio de "protección", es un rasgo de "sana adaptación". Los alumnos han aprendido que no sólo es inútil sino hasta peligroso para su progreso académico, asumir una actitud abierta, participativa y, en definitiva autónoma. No quieren una libertad que sienten riesgosa.

Pero también esto opera en el docente. Aunque conscientemente quiera romper la tradición, no sabe cómo hacerlo sin comprometer la seguridad de su rol. Se plantea la idea que un docente respetuoso de las necesidades del alumno, tiene que satisfacerlas porque "*el alumno lo pide*". En contra de su voluntad, como una cuestión de fatalismo realista, se ve así impulsado a plantarse y actuar dentro de la primera postura, ejerciendo una autoridad inconsulta. No sabe, o no puede actuar de otra manera. Entonces, es probable que a la pasividad del alumno se sume la pasividad del docente. En un grupo pasivo el desaliento y la falta de estímulo generan un círculo vicioso. El docente enfrenta muchas veces su tarea de manera apática y resignada, bien por impotencia sentida y asumida o bien por comodidad. La rutina académica formalmente cumplida asegura una continuidad y una fachada decorosa.

Se considera sumamente destructivo este fatalismo realista. La derrota anticipada cede el territorio y aún lo cultiva esmeradamente, para un estilo de prácticas sociales que ética y políticamente queremos desterrar. Creemos que un planteamiento de impotencia es, en sus alcances, un planteamiento cómplice. El encuadre didáctico se transforma, desde esta mirada que se adoptó como grupo, en un punto clave en la democratización de la enseñanza, aún cuando al docente no le sea nada fácil ejercer realmente una autoridad democrática. La desatención y la falta de cuidado, deterioran la relación docente-alumno, pero sobre todo degrada al objeto de estudio que los une en la tarea de enseñanza y aprendizaje. Fuera de este cultivo del objeto, ¿qué justificación tiene la tarea de un profesor?. Fue claramente asumido en el grupo que la esencia del quehacer docente está en promover un vínculo activo y positivo con el objeto de conocimiento.

Para finalizar, es oportuno citar a María Saleme (1994) puesto que el grupo coincide con ella en que:

invitar a la reflexión, abandonar los catecismos y las fórmulas, y reconocer que la ciencia no es neutral (...) constituye un buen principio que, si no nos alcanza para pensar esperanzados en una mutación, nos ofrece la seguridad de un cambio real.

Referencias

- Barreiro, T. (1988). *Resortes subjetivos del autoritarismo*. Buenos Aires: Educoo.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hevia, R. (1987). *Material de apoyo para los talleres de educación democrática. Cuaderno N° 4: Aprendizaje y Evaluación en los TED*. PIIE. Santiago de Chile.
- Imbernón, F. (2000). *La formación docente del profesorado universitario entre la realidad, el deseo y la utopía*. I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona.
- Morin, E. (1994). *Epistemología de la complejidad*. En Prigogine y otros: Nuevos paradigmas. Cultura y subjetividad. Paidós. Buenos Aires.
- Saleme, M. (1994). *Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento*. Ponencia presentada al Congreso "Pedagogía del Siglo XXI". Laguna, Brasil.
- Santos Guerra, M.A. (1993). *La investigación, sendero y destino en la formación del profesorado universitario*. En LÁZARO L. M. (Ed.). Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de Educación. Universidad de Valencia y CIDE.
- Zac, J. (1971). *Un enfoque metodológico del establecimiento del encuadre*. Revista de Psicoanálisis. XXVIII, 3. Buenos Aires. Asociación Psicoanalítica Argentina.