

quedan al azar dentro de la imagen. Y así cada vez que miramos una foto, estamos asomándonos a una ventana que tiene como paisaje la interioridad conceptual y emocional del fotógrafo.

En mi opinión, esto constituye a la fotografía como otra posible forma de abordaje a la psiquis de las personas y por ende nos brinda una maravillosa forma de expresión para personas con o sin discapacidad, que tan a menudo se enfrentan con problemas para hablar, y expresar lo que sienten o piensan. (A veces el impedimento es emocional y otras veces es físico). Quizás a través del análisis y el estudio de las imágenes podamos entender y repensar la forma en que vemos y percibimos las cosas.

4. El acto fotográfico lleva implícito, los actos de encuadrar y hacer foco.

En el momento de encuadrar, lo que hacemos es elegir qué elementos de la realidad vamos a dejar dentro y qué vamos a dejar fuera de la imagen. Para esto hace falta observar la escena y seleccionar lo que nos parece más representativo de lo que queremos mostrar; con un sentido estético e informativo.

A la hora de hacer foco, lo que hacemos es seleccionar lo que nos parece importante de la escena y enfocar, hacer que se vea nítido.

Estos dos actos simultáneos, nos llevan a enfocar, valga la redundancia, nuestra mirada en el objeto que consideramos principal. Esta actividad realizada cotidianamente podría ser de gran ayuda para personas con dificultad para fijar su atención.

5. La cámara como cerco. Cuando encuadramos y hacemos foco mirando a través del visor de la cámara, esto nos ubica en un lugar especial dentro de la misma realidad. Participando, de alguna manera de la misma pero ahora también como observadores. Lo que podría darnos una especie de cerco, una diferenciación con lo que está pasando. Seguimos dentro de la escena pero en un lugar individual.

Este ejercicio de participar, y observar la realidad, podría ayudar a aquellas personas que tengan problemas para diferenciarse como individuos. Y me parece ver que a muchos nos pasa alguna vez, inclusive a algunas personas con discapacidad.

6. La fotografía nos pone en las manos la posibilidad de conservar instantes congelados en el tiempo. Considero que esta posibilidad la convierte en un instrumento que puede usarse para reposar lo que tengo alienado ¿Qué quiero decir con esto? Que entiendo la fotografía como una ventana que tiene como paisaje la interioridad conceptual y emocional del fotógrafo (proyección). Cada foto soy yo, y entonces puedo verme, o mejor, puedo ver cosas más en cada una de esas ventanas. Por consiguiente puedo ver algo de mí detenido en un instante preciso. De esta manera tengo la posibilidad de observarlo más claramente que cuando me encuentro inmerso en una realidad en constante movimiento. Muchas veces las personas no tenemos la capacidad de detenernos para observar las cosas, indiscriminados con los acontecimientos, estos parecen avasallarnos. En esos casos el instante fotográfico detenido indudablemente puede ayudarnos.

7. Además la objetividad y veracidad que le atribuimos a la fotografía, la transforma en una herramienta de la me-

moria, genera un medio (la imagen) en el cual frecuentemente aparecemos como parte de algo, una familia, una escuela, un grupo de trabajo, etc. Ya no mostrando una visión y confrontándola con el otro, sino formando parte de algo de manera irrefutable. Quedando registrado en la misma imagen. Considero que esto puede ayudar también a dar a la persona un sentido de pertenencia, que tanto tranquiliza y ayuda para desarrollarnos y des-entrevolvernos como personas.

8. Cada uno de los diferentes pasos de los procesos físico - químicos propios de la técnica fotográfica, exigen respetar tiempos precisos y específicos de trabajo.

Así, durante la toma y especialmente durante los procesos de revelado de las películas, impresión y revelado de las imágenes fotográficas, deberemos realizar tareas durante tiempos exactos y con diferentes ritmos para garantizar los resultados. (Nos referimos a los procesos manuales del laboratorio blanco y negro.)

Tener que respetar estos tiempos-ritmos externos, nos hace, por lo menos, enfrentarnos a la necesidad de aquietar aunque más no sea por unos minutos los internos, dejándolos en un segundo plano. Enfrentar la ansiedad, y tolerarla.

Este trabajo realizado con periodicidad, podría ayudar en el trabajo de diferenciación de los tiempos-ritmos internos de los externos.

9. Si bien la actividad fotográfica es individual, durante el desarrollo de mi trabajo como docente tiendo a estimular el trabajo en grupo.

He podido observar que durante el momento de la toma, es muy difícil compartir el trabajo con el otro, pero sí es muy estimulante compartir los momentos de laboratorio y la solidaridad y el aprendizaje colectivo. Me parece que esta forma de trabajo también podría ser un espacio para la ejercitación y el aprendizaje de la tolerancia al proceso propio y ajeno.

Desde este punto de vista, pienso que este trabajo podría aumentar el grado de tolerancia a los procesos de la vida, tan necesarios para el desarrollo del ser humano.

Como vemos, la fotografía como muchos otros medios de expresión humana, puede ser usada para trabajar sobre el desarrollo de las personas. Puede estimular la observación de la realidad, ayudar a desarrollar en la persona una mirada selectiva y favorecer la concentración y la atención. Puede favorecer el vínculo con la realidad y con los seres humanos. Puede ser un medio integrador de la persona en sí misma y con el medio que la rodea. Bueno, como verán, este texto no es nada más que un punto de partida para el pensamiento sobre este tema tan amplio y virgen. Espero que sea de utilidad y que sirva como disparador para que lo sigamos desarrollando.

La didáctica y la crisis de la universidad

Javier Benyo

Existe entre los autores dedicados a la investigación de la universidad, la certeza de que ésta se encuentra en un periodo de crisis. Si, como sostienen Muselin y Friedberg (1996), en algunos casos los elementos constitutivos del sistema de educación superior (SES) permanecieron

estables desde su instauración a comienzos del siglo XIX hasta mediados del XX, son muchos los indicios que señalan una transformación de este modelo. Los procesos de cambio del SES y las políticas universitarias a partir de entonces pueden ser divididos en dos etapas. Se verifica en un primer momento el pasaje de una universidad de elite a una universidad de masas (años cincuenta). Respecto a esta cuestión Wittrock (1996: 357) señala que en la década del '60 y 70, "en matriculación total, en gasto gubernamental, en el número de instituciones, en el tamaño del personal, las instituciones de educación superior de Europa Occidental y de América del Norte llegaron por lo menos a duplicarse, y a menudo a triplicarse o cuadruplicarse en el término de una década y media". El segundo momento (mediados de los ochenta) es aquel en donde se produce un "giro evaluativo" en el cual se reemplaza a la "vieja confianza" por el mercado (Krotsch, 2003: 121).

Hasta el momento de su crisis, como afirma Clark, la universidad se había destacado por ser la propietaria casi monopólica del conocimiento, entendido como una materia prima cuyas características eran las de ser *especializada, autónoma, abierta, y portadora de herencias ancestrales* (Clark citado en Krotsch, 2003: 68). Se consideraba que los objetivos principales del SES que lo distinguían de otras instituciones sociales eran los siguientes: *la investigación sistemática* como modo de acceso a la verdad; pero al ser esta verdad más amplia que el conocimiento científico la universidad debía ser también un *centro de cultura*; en consecuencia con esto último, la enseñanza que proporcionaba debía ser una *formación integral* (Sousa Santos, 1995: 226). El desarrollo de las universidades en dirección a una multiplicación de las funciones ha hecho que estos muchos de los objetivos del SES entraran en contradicción. Por ejemplo, la investigación y la enseñanza entran en conflicto por el reparto de recursos. Según Sousa Santos, la solución hasta el momento ha sido mantener las contradicciones bajo control mediante la gestión de las tensiones provocadas por ellas. Este tratamiento de las contradicciones ha derivado en una triple crisis de la universidad: crisis de *legitimidad, institucional, y de hegemonía*. La primera manifiesta la contradicción entre las tendencias a la jerarquización y aquellas vinculadas con la democratización que hacen "socialmente visible la carencia de objetivos colectivos" (Sousa Santos, 1995: 226). La segunda crisis pone en evidencia la contradicción entre la autonomía institucional y la productividad social que pone en cuestión la especificidad organizativa de los SES.

Para Gibbons, la crisis tiene por resultado el pasaje de un modo de producción de conocimiento a otro. A la forma tradicional de producción de conocimiento de la modernidad la denomina modo 1. Este se caracteriza por ser un "complejo de ideas, métodos, valores y normas que ha crecido hasta controlar la difusión del modelo newtoniano a más y más ámbitos de investigación, para asegurar la conformidad con aquello que se considera como una práctica científica sana" (Gibbons, 1995: 13). Hasta ahora el modo 1 era sinónimo de ciencia. Es decir que se consideraba que sus metodologías permitían circunscribir con certeza los problemas y otorgarles soluciones convenientes. En este modo de producción de conocimiento, la ciencia es la práctica disciplinar (jerárquica y

homogénea) de unos sujetos a los que se identifica como científicos que "plantean y solucionan los problemas en un contexto en buena parte académicos, de una comunidad específica". Este contexto se define en relación con las normas que gobiernan la investigación científica (Gibbons, 1995: 14).

A la forma de producción emergente, Gibbons la denomina modo 2. Su principal característica es que, a diferencia de los que sucedía en el modo 1, el contexto de aplicación de los conocimientos es tenido en cuenta desde el principio de la investigación. Por contexto de aplicación el autor entiende un proceso en el que intervienen los factores de la oferta y la demanda. Por lo tanto, el conocimiento que se genera en este modo, tiene como objetivo la intención de ser útil para ya sea para el gobierno, la industria o la sociedad. Por esta razón, toma la forma de una negociación permanente que debe incluir los intereses de los diversos actores involucrados. Las otras características distintivas del modo 2 son la transdisciplinariedad, heterogeneidad, heterarquía y transitoriedad; a esto se le agrega que es socialmente responsable y reflexivo e incluye un conjunto de practicantes que se amplía a cada momento.

El surgimiento de nuevo modo va de la mano del incremento del número de lugares potenciales en los se puede llevar a cabo la producción de conocimiento. Producto de la crisis del monopolio de la universidad sobre la propiedad de la materia prima (conocimiento) han emergido una variedad de instituciones (laboratorios industriales, organizaciones gubernamentales, equipos de reflexión, asesorías de investigación) que producen conocimiento social legítimo. Gibbons explica esta expansión por la confluencia de dos factores. Por un lado, el efecto de la universidad de masas. Luego de la Segunda Guerra Mundial, el SES produjo una enorme cantidad de personas familiarizadas con las técnicas y metodologías de la investigación científica, pero las universidades no brindaron el espacio para que estos desarrollaran los proyectos en su interior. Un hecho que también serviría para explicar la pérdida del monopolio sobre la "materia prima". Por otra parte, el mercado necesitaba de esta "masa científica en disponibilidad" puesto que el conocimiento, al funcionar como una fuente de creación constante de ventajas comparativas, era cada vez más imprescindible ante la intensificación de la competencia debido a la dinámica de los mercados.

¿Crisis o transición?

La emergencia de esta variedad de instancias de conocimiento, plantea serios desafíos a la estructura tradicional de la universidad. Las sólidas dicotomías sobre las que se constituía buena parte de la identidad académica tienden a reorganizarse según nuevas pautas. Como apunta Sousa Santos, las esferas dicotómicas educación y trabajo se han modificado radicalmente. Si antes poseían poca o ninguna comunicación entre sí, ahora en la esfera de la educación, "la formación y el desempeño profesional tienden a fundirse en un solo proceso productivo". En tanto que el trabajo también sufre importantes transformaciones. La educación ya no es una etapa anterior a la entrada al mercado de trabajo sino que es "concomitante" con este. El mayor síntoma de esta

modificación es la necesidad de una formación permanente de la mano obra se traduce en la multiplicación de los posgrados y los cursos de perfeccionamiento.

La crisis del SES ha producido diversas respuestas. La reacción conservadora se vinculaba con un retorno a la “edad de oro” de la universidad de elite. Según esta perspectiva, la universidad es elitista por naturaleza puesto que fue creada para que “los raros hombres teóricos se ocupen de la investigación racional en un pequeño número de disciplinas que tratan los primeros principios de todas las cosas” (Bloom citado en Sousa Santos, 1995: 235). Universidad y democracia, siempre según esta visión conservadora, son incompatibles. La crisis actual del SES no sería, entonces, nada más que el resultado del intento de democratizar la estructura universitaria en los años '60.

Una visión más ligada al posmodernismo es la que aporta Sousa Santos. El autor portugués considera que la crisis de la universidad es un subproducto de la crisis de la modernidad. En tanto institución típica de la modernidad, la universidad se ha visto afectada por la crisis global del paradigma moderno. En un primer momento la universidad mostraba un equilibrio entre las tres racionalidades de la modernidad: la racionalidad cognoscitivo-instrumental (ligada a las ciencias), la racionalidad moral práctica (encarnadas por el derecho y la ética) y la racionalidad estético expresiva (artes y literatura). Esta unidad del saber universitario fue siendo reemplazado por la situación hegemónica de la racionalidad cognoscitivo-instrumental. Por ello, la entrada en crisis de este paradigma pone en jaque al saber universitario. A diferencia de lo que sugiere Gibbons, para quien la modificación de los modos de producción del conocimiento es ya un hecho, según Sousa Santos, el SES se encuentra una etapa de transición que deberá afrontar otorgando prioridad a las racionalidades hasta ahora relegadas. Para hacer frente a la crisis, la universidad debe además impulsar una doble ruptura epistemológica que implica una constitución de la ciencia contra el sentido común, pero también una ruptura con los resultados habituales de la pérdida del sentido común: la merma de la capacidad de participar en el descubrimiento del mundo y la construcción de “reglas prácticas de vivir sabiamente”. Esta medida permitiría superar la crisis universitaria mediante la creación de un “nuevo sentido común”. Por último, Sousa Santos propone la aplicación edificante de la ciencia en las comunidades científicas como probable solución a la crisis (Sousa Santos, 1995: 272).

Wittrock vincula también la crisis del SES a una crisis de la modernidad, en especial de la institución del Estado-nación. Pero a diferencia de Sousa Santos se propone retomar el proyecto iluminista que le dio origen a la universidad, negándose a abandonar la idea de la construcción de una universidad caracterizada por su “universalidad”. Ceder en este terreno implicaría para Wittrock, desperdiciar el potencial transformador de las ideas provenientes del iluminismo y admitir que “los ideales de la Ilustración y la emancipación de los hermanos Humboldt [son] simplemente otro conjunto más de palabras que deberían haber sido enterradas de una vez por todas” (Wittrock, 1996: 383).

Una didáctica de lo imposible

En este marco de crisis global de la universidad como institución, una frase de Fenstermacher y Soltis contribuye a desandar el camino para hallar, desde la didáctica —a la que tan poca atención se le presta en la enseñanza de nivel universitario— posibles salidas de esta situación. Al distinguir los tres enfoques didácticos (ejecutivo, terapéutico y liberador) los autores reconocen que las condiciones de organización institucional del sistema educativo está dispuesto de tal manera que todo contribuye a la mayor eficacia del enfoque ejecutivo. El enunciado que me llevó repensar la condición docente, fue el siguiente: “La fuerza de este estilo procede de su conexión con la estructura de la escuela diurna moderna: con aulas pobladas por una cantidad importante de alumnos, con la obligación dar cuenta, con los exámenes y los boletines de calificaciones, con los niveles por grados y los diplomas” (Fenstermacher y Soltis, 1999: 53). La conclusión de los autores es que, a nivel institucional, todo parece conspirar para que este enfoque —que ve en el docente “una persona encargada de producir ciertos aprendizajes, y que utiliza para ello técnicas disponibles” (Fenstermacher y Soltis, 1999: 20)— sea el que obtiene mejores resultados. La ley del número se hace valer también en el aula. Es sabido que pasado cierto número, la cantidad se convierte en calidad. La adición puede provocar un salto cualitativo, lo cual no siempre tienen un sentido positivo.

Apelo aquí a la experiencia personal. La masividad fue una condición “normal” a lo largo de mis años de alumno. Un repaso por viejas fotografías escolares confirma el recuerdo difuso. Los cursos nunca se componían de menos de veinticinco estudiantes, y en algunos casos hasta treinta y cinco. Si a esta aglomeración se le suma el hecho de que los profesores dan clases en varias instituciones, y en algunos cursos sólo tienen un par de horas a la semana, la consecuencia inmediata de este proceso es, sin duda, el anonimato del estudiante. Con excepción de aquellos que se destacan, tanto por sus bondades estudiantiles como por su indisciplina crónica, el resto de los nombres deberá permanecer necesariamente ignorado. Y es esta ausencia de nombre la primera gran batalla ganada por sistema institucional que tiende a la instauración hegemónica del enfoque ejecutivo. El anonimato permite disolver las singularidades existentes en el aula, en una masificación que, al aplastar las diferencias, contribuye a la eficiencia de la tarea docente. La idea misma de eficiencia requiere que estas diferencias, entre las que se encuentra el nombre propio, sean omitidas en beneficio de una tipificación que extraiga de cada uno los rasgos generales que permiten ubicarlo dentro de determinado conjunto. Queda establecido, entonces, un mundo de normas y excepciones.

Si se puede imaginar que del anonimato podía derivarse la isonomía, queda en claro ahora que, en un acto sacrificial al que luego se le sumarán otros, el nombre propio es lo primero que arrebató la institución. Devolverle el nombre al alumno es hacer de cada uno un mundo que, con sus particulares defectos y virtudes, merece ser tenido en cuenta. Este es un requisito básico si se concibe al estudiante, no como una masa amorfa a ser “formada”, sino como el principal agente de su propia autonomía,

entendiendo autonomía como la reflexión lúcida acerca del proceso por el que la sociedad y los sujetos son la fuente de sus propias normas.

Sin embargo, a esta altura las diferencias no pueden ser silenciadas tan fácilmente. La homogeneidad de antaño del alumnado ha cedido su lugar a una heterogeneidad palpable en las aulas. Pululan las excepciones, y el rase-ro que servía para mensurar los rendimientos educativos estalla en mil fragmentos por la presión de los conflictos sociales sobre la escuela. La labor del docente complejiza de manera superlativa en relación con lo que sucedía veinte o treinta años atrás. Exclusión, desocupación, violencia, drogas, son algunos de los fenómenos novedosos que desde algunos años ingresaron al mundo de la enseñanza. Todo ello se ve a su vez potenciado por la deslegitimación de la escuela como instancia inculcadora de conocimiento y el consecuente cuestionamiento de la autoridad de los docentes. Si bien la universidad parece haberse visto exceptuada de algunas de estas problemáticas, no escapa a las determinaciones generales de un contexto en el que enseñar se vuelve una tarea ímproba. Y sin embargo, se sigue enseñando y se sigue aprendiendo.

Conclusión: enseñar lo inenseñable

Hace ya algún tiempo, el escritor francés Pierre Klossowski escribió acerca de la filosofía pedagógica de su contemporáneo Gilles Deleuze. En un artículo sobre Deleuze, Klossowski deja en claro cuáles son los méritos del filósofo que habían posibilitado el acercamiento entre los dos pensadores. Aquello que llama principalmente su atención de la filosofía deleuziana es su capacidad para enseñar lo inenseñable. Klossowski observa que donde Nietzsche había presumiblemente naufragado, teniendo que abandonar la enseñanza, Deleuze hace pie con elegancia, oponiendo a la pedagogía institucional el ejercicio de la complicidad. Esta forma de educar es abiertamente hostil a modos institucionales según los cuales “la enseñanza supone una preocupación por una eficacia social” (Klossowski, 1972) ¿Qué es, entonces, lo inédito que ha logrado Deleuze? Su audaz movimiento consiste en impregnar a la filosofía –perteneciente a la esfera de lo real o lo verdadero– con las características de la “ciencia del simulacro” (el arte) sin por ello limitarse a predicar una estética. Consigue de esta manera enunciar lo que para la ciencia está vedado: los productos de las disciplinas científicas también son simulacros. Puesta de manifiesto de los fantasmas que someten a todo pensamiento, la filosofía deleuziana tiene su principal epicentro en la elucidación del “*páthos* simulador en tanto que único productor de significación” (Klossowski, 1972).

La tarea docente está signada por el sino de lo imposible. Freud lo advirtió al señalar que existían tres profesiones imposibles: el psicoanálisis, la política y la pedagogía. Si bien el fundador del psicoanálisis no explicitó las razones que hacían imposibles estas profesiones, el filósofo Cornelius Castoriadis echó algo de luz acerca de esta formulación. Castoriadis sostiene que lo que hace imposible, y no difícil, estas profesiones es que se proponen modificar a los seres humanos. Esta modificación tiene en todos los casos un sentido similar: la autonomía. Lo imposible está dado por el hecho de que la autonomía es

al mismo tiempo el objetivo de estas tareas y el medio para lograrlo (Castoriadis, 1990).

Enseñar lo inenseñable es enseñar a aprender, sostiene Castoriadis. Toda enseñanza de contenidos debe estar al servicio de este postulado. Son simples peldaños para ejercitar la capacidad de aprendizaje de los sujetos. Los déficits de aprendizaje actuales hacen de este imperativo olvidado una tarea urgente. La capacidad de superar la crisis educativa dependerá, sin duda, de la creación de una didáctica acorde con la imposibilidad de la tarea. Si la didáctica es, como sostiene Contreras “la disciplina que explica los procesos de enseñanza aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas” (Contreras, 1990: 39), una didáctica de la autonomía debe ser una actividad cuyos fines son también sus principios. Una didáctica que funcione de modo paradójico, contribuyendo a que la educación, como aquel personaje de la fábula, salga de la ciénaga jalando ella misma de sus propios cabellos.

Referencias bibliográficas

- Becher, Tony. (1993) “Las disciplinas y la identidad de los académicos” en *Pensamiento Universitario* Año 1 N° 1, nov. 1993.
- Bourdieu, Pierre. (1984) “Algunas propiedades de los campos” en *Sociología y Cultura*, México: Grijalbo.
- Castoriadis, Cornelius, (1990) *El mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira.
- Contreras, Domingo. (1990) *Enseñanza vitae y profesorado*. Madrid: Akal
- Cox, Cristian, (1993) “Políticas de Educación Superior: categorías para su análisis”. En *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*, Hernán Courard editor, FLACSO, México.
- Friedberg, Erhard y Musselin, Christine, (1996) “La noción de sistema universitario y sus implicaciones para el estudio de las universidades” en *Revista Debate*.
- Gibbons, Michael (1995) “La universidad como un instrumento de desarrollo de la ciencia y la investigación básica: las implicaciones del M2 de hacer ciencia” en *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: through a glass darkly*, David Dill & Bárbara Sporn edit., Pergamon, (traducción de Leonardo Vaccarezza).
- Klossowski, Pierre (1972) “Digression a partir d` un portrait apocryphe”, en revista *L`Arc*, N° 49, Aix-en-Provence, 2º trimestre de 1972.
- Krotsch, Pedro, (2003) *Educación Superior y reformas comparadas*. Ed. Universidad Nacional de Quilmes. Sousa Santos, Buenaventura, 1995; “Da Idea de Universidade A Universidade de Ideas”, en *Pela mano de Alice*, Cortés editora, Sao Paulo.
- Wittrock, Björn, (1996); “Las tres transformaciones de la universidad moderna” en Sheldon, Rothblatt y Björn Wittrock, *La universidad europea y americana desde 1800: Las tres transformaciones de la universidad*, Ediciones Pomares- Corredores, Barcelona.