

d e b a t e

Continuidad y discontinuidad en la práctica docente*

César Carrizales Retamoza

Si nos preguntamos quién está a favor del cambio en la formación profesional, docente y personal, seguramente la respuesta será afirmativa y de consenso; pero si nos preguntamos qué entendemos por cambio, la respuesta será diversa y, en no pocos casos, contradictoria.

Pretendo en este trabajo reflexionar sobre el cambio en la formación docente.

La continuidad y la ruptura en la formación

Desde el sentido común, ¿quién se opone al cambio? Nadie, o casi nadie, se juega la carta de estar contra él; cada uno de los sujetos sociales o individuales están por algún tipo y de alguna manera por el cambio; cada quien le da su contenido y su intención, le proporciona sus ámbitos y sus dimensiones.

La formación en este aspecto se en-

Para ello elaboro un conjunto de paradojas —orientar la formación del estudiante y aspirar a que sea crítico, pretender llegar a ser como debo ser y llegar a ser como cuál deber ser— que recorre silenciosamente todo el texto. ¿Alternativa?, quizás la continuidad y la discontinuidad permitan incursionar en el análisis de la doble dimensión de la formación.

frenta a su punto nodal, el sustento de toda su concepción; ¿a cuál cambio nos referimos cuando hablamos de formación? ¿Al cambio para llegar a ser como se debe ser o al cambio del cambio? En el primero domina el tiempo de duración, de continuidad y de integración; es un tiempo en el que domina la razón, ya sea de sentido común, teológica, científica o del Estado; domina la evidencia, la certeza de que las cosas son como son y no de otra manera. La formación en dimensión de continuidad funciona adaptando al sujeto a los ámbitos, haciéndolo madurar, en el sentido de que haga suyo el poder del otro, de que aspire al éxito socialmente establecido como tal.

Es Dewey el intelectual que en el cam-

* Conferencia dictada por el autor en las actividades que conmemoraron los 100 años de la Escuela Normal del estado de Querétaro y dentro de los eventos del V Congreso Nacional de Educación Normal.

po pedagógico desarrolló con mayor preocupación las categorías de continuidad, integración e interacción para dar cuenta de una teoría educativa que se sustentará en la experiencia. Me permitirá recordar algunas de las ideas de Dewey sobre este aspecto.¹

Dewey distingue dos tipos de experiencias: una, la antieducativa, que se caracteriza por “detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias, por engendrar embotamiento, falta de sensibilidad y de reactividad”, y porque “su falta de conexión puede engendrar artificialmente hábitos dispersos, desintegrados, centrífugos”.² En cambio, las educativas se caracterizan por “provocar experiencias futuras deseables”; “de aquí que el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que viva fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes”;³ “este principio —continuidad de la experiencia— aparece, como lo indiqué, en toda tentativa para distinguir las experiencias que son valiosas educativamente de las que no lo son”;⁴ “en el fondo, este principio se basa en el hecho del hábito”, “la característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y la vive, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes”. “El principio del hábito así entendido es evidentemente más profundo que la concepción originaria de un hábito como un modo más o menos fijo de hacer cosas”. “Desde este punto de vista, el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge

algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después”.⁵

A la continuidad de la experiencia Dewey le agrega la interacción: “la palabra interacción expresa el segundo principio esencial para interpretar una experiencia en su función y fuerza educativas”. “Aquella asigna iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas”. “Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones, tomadas juntas, o en su interacción constituyen lo que llamamos una situación”.⁶

Ahora bien, para Dewey, ¿qué significa integración y cómo este concepto lo deriva de las cualidades de la experiencia educativa? “Una personalidad plenamente integrada sólo existe cuando se integran, unas con otras, experiencias sucesivas”.⁷

Dewey le asigna al educador el papel de evaluador y juez de la experiencia del que aprende, así como el de orientador en su madurez. Señala que en el educador, como ser maduro, “descansa la responsabilidad de crear las condiciones para el género de experiencias presentes que tenga un efecto favorable sobre el futuro”.⁸

Esta referencia a Dewey nos ha permitido detectar los conceptos claves para comprender la formación en tiempo de duración, la cual, como ya señalé, se caracteriza por la continuidad, la interacción y la integración; no se niega el concepto de cambio, sino que se reivindica desde conceptos como madurez y normalidad. En este tiempo de formación domina la hegemonía de la razón, la que si bien tiene su lectura particular en

¹ Ver John Dewey, *Experiencia y educación*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1967.

² *Ibid.*, pp. 22 y 23.

³ *Ibid.*, p. 25.

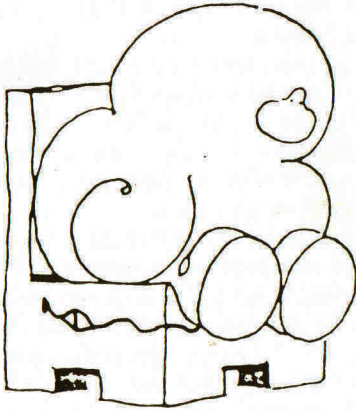
⁴ *Ibid.*, p. 32.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*, pp. 44 y 45.

⁷ *Ibid.*, p. 48.

⁸ *Ibid.*, p. 56.



Y ENTONCES LLEGARON ELLOS...
ME SACARON A EMPUJONES DE MI CAMA
Y ME ENCERRARON ENTRE ESTAS
CUATRO PAREDES BLANCAS...
DONDE VIENEN A EXAMINARME
MIS MAESTROS, DE MES EN MES,
DE UNO EN UNO Y DE OCHO A UNA.

CECRO

cada sujeto, también no por ello pierde su dimensión colectiva y su alianza con el poder. La hegemonía de la razón no implica que sea una la razón que domina; no, son diversas razones las que en un contexto de complejas alianzas y contradicciones se expresan también diversamente en cada sujeto. Lo que lo caracteriza es la continuidad, su objetivo integrador y lo acrítico de sus *modelizaciones*.

La pedagogía adaptacionista no niega el cambio, sino que estableciendo el ideal lo califica de éxito, de normal y de madurez; así, el cambio consiste en el recorrido para *llegar a ser como se debe ser*; al deber ser se le glorifica con las virtudes de lo perfecto, de lo descontaminado, sin conflictos y sin desorden; representa la síntesis en un *mundo feliz*.

Señalé anteriormente que con el cambio la formación se enfrenta a su punto nodal: ¿a qué cambio nos referimos cuando hablamos de formación?, y comenté, haciendo referencia a Dewey, al cambio adaptacionista de continuidad, interacción e integración. Haré ahora algunas reflexiones sobre el cambio para

transformar, al cual lo calificaré de ruptura subjetiva, por darse en la experiencia del sujeto:

Primero, no se trata sólo del cambio de contenidos de la experiencia, manteniendo la estructura interpretativa de la misma. Esto es frecuente en la formación de continuidad, pues es común que una persona modifique sus aspiraciones, sus creencias, ideales e incluso los caminos para llegar a sus metas, y mantenga su marco interpretativo (valores y lógica de la experiencia). Por ejemplo, se puede ser dogmático, simplificador, fragmentador e individualista con diferentes contenidos. El cambio en tiempo de ruptura implica, además de los contenidos, la estructura subjetiva que los produce.

Segundo, no se trata sólo del cambio de la perspectiva particular que cada sujeto tiene del deber ser —buen profesor, buen alumno, buena educación, etcétera—, sino de transformar su tendencia a *modelizar*, es decir, la tendencia a construir modelos plenos de orden, homogeneidad, armonía sin contradicciones, sin

historia, simplificados, etcétera. El *mundo feliz* puro y trascendental reside más en la tendencia a *modelizar* que en el modelo particular de cada persona; éste, reitero, puede cambiar manteniendo la tendencia a construir modelos. La tendencia a *modelizar* generalmente es impensable; no se piensa en cómo se piensa. En cambio, el modelo particular, si bien no es objeto de nuestra reflexión crítica, sí se le tiene como un saber no exento de obsesión y causa de angustia: "no soy como debo ser".

Tercero, no se trata sólo del cambio de la estructura subjetiva, en la cual reside la tendencia a *modelizar* y que elabora los modelos particulares, sino también de los ámbitos que intervienen en su formación.

Considerando los aspectos anteriores, se puede precisar que el cambio para transformar no se inscribe en la perspectiva de continuidad, sino en la discontinuidad; y no en la perspectiva de la integración, sino en la desintegración. La ruptura no es total, pero sí radical; no es brusca, pero cuando se desencadena así lo parece. Se va gestando en los diversos ámbitos de formación, pero se expresa por el eslabón más débil. Busca el cambio del poder, poder que se niega a cambiar, pero expresa también un poder. En fin, la formación en su dimensión de ruptura implica el cambio de las estructuras subjetivas-objetivas que producen la experiencia.

Dialéctica de la doble dimensión de formación

Para Heller la vida cotidiana está caracterizada por la continuidad, el pragmatismo, el economicismo, la ultrageneralización, la mimesis, el prejuicio, el espon-

taneísmo y la entonación;⁹ en ella prevalece el hábito, la costumbre, la norma, la razón, es decir, la permanencia.¹⁰ La formación en lo cotidiano es continuidad e integración, funciona en términos de adaptación; por ello no es gratuito que Heller piense que el prejuicio es la categoría del pensamiento cotidiano. En cambio la ruptura es discontinuidad, lo que significa dejar de pensar en lo que he pensado y dejar de pensar como he pensado. El cambio cognoscitivo no implica necesariamente una ruptura en la estructura subjetiva; es más bien un cambio de acomodamiento en el movimiento de integración.

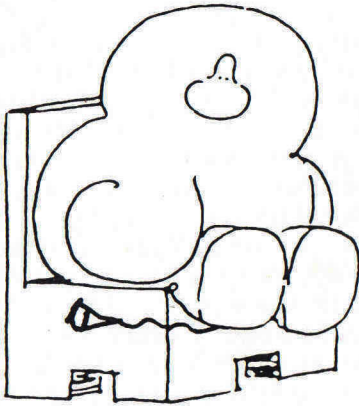
Para realizar la ruptura se requiere pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana, o sea, pensar en lo impensable, en lo que no ha sido objeto de nuestro pensar. "Constituir como objeto propio de la teoría del poder político en la vida cotidiana las facetas ocultas de la dominación. Aquellas disposiciones del tiempo y las cosas que a costa de parecerse normales ya no se disciernen y que sin embargo nos condicionan".¹¹

Este ejercicio de develamiento establece una idea básica para la formación que se refiere al tiempo de duda, confusión, indagación y creación. Éste es el tiempo de formación por excelencia, pues en él el cambio no está orientado por una intención adaptacionista, sino transformadora; por ello la experiencia de formación en la dimensión de ruptura se caracteriza por la discontinuidad, la desintegración y la desadaptación.

⁹ Ver Agnes Heller, *Historia y vida cotidiana*, Editorial Grijalbo, México, 1985; y *Sociología de la vida cotidiana*, Editorial Península, Barcelona, 1977.

¹⁰ Gastón Bachelard, *La dialéctica de la duración*, Villalar, Madrid, 1978.

¹¹ Juan José Rico, *Política y vida cotidiana*, Textos de Ámbito Literario, Madrid, 1980.



DESAFORTUNADAMENTE, SÓLO EXISTEN
DOS CLASES DE PERSONAS: LAS QUE
APRENDIERON A HACER ALGO Y LAS QUE
NO SABEN HACER NADA; LAS PRIMERAS
SON ARQUITECTOS, DOCTORES, BIÓLOGOS,
CIENTÍFICOS, MÚSICOS, ESCRITORES,
MECÁNICOS, ESCULTORES, DISEÑADORES,
COMERCIANTES, CARICATURISTAS, ETC.,
LAS DEMÁS... SE DEDICAN A ENSEÑAR.

memo

No basta detenernos en el camino de lo cotidiano para develar el poder que ahí se oculta, que a costa de presentarse como costumbre, norma, hábito, éxito, lo percibimos como normal. De lo que se trata es de pensar lo cotidiano desde la búsqueda obsesiva del poder, recuperando, al lado de la duda, confusión y creación, la convicción de la carencia y lo posible, "a fin de pasar de una situación primera juzgada insuficiente y mediocre a otra situación considerada mejor. Es también el cambio que permite mirar, tomar en consideración, estar atento a lo posible y a su desarrollo".¹²

La formación en dimensión de ruptura es de corta duración; el momento de la discontinuidad es corto aun cuando se haya ido preparando en la dimensión de continuidad. Al igual que en la cotidianidad, se gesta lo no cotidiano. Es en lo cotidiano donde se gesta lo discontinuo. Precisamente el momento de discontinuidad de la experiencia es no cotidiano, es el develamiento de lo oculto; se piensa lo que no ha sido objeto de nuestro pensar y de una manera distinta a como se ha

pensado. Este momento se caracteriza por la crisis de la razón, sea ésta de sentido común, de Estado, religiosa o científica.

Toda discontinuidad deviene a su vez en nueva continuidad; así, la ruptura no deriva en escepticismos ni en irracionalidad. Las nuevas razones son absorbidas por la cotidianidad y se fortalecen y maduran en tiempo de duración. Sobre este punto abundaré más adelante.

Esta dialéctica de las dimensiones de formación no es ni mecánica ni evolutiva. Existen personas que han tenido rupturas de gran trascendencia para la sociedad y personas cuyas rupturas, sin ser significativas para un gran sector social, sí lo son para sí mismas; personas cuyas rupturas han sido escasas en su vida o personas cuyas constantes e intensas rupturas ponen en peligro su aceptación social.

Así pues, la ruptura personal no es sólo producto de condiciones objetivas, pues de ser así hubieran surgido Marx, Freud, Sartre, Wallon y otros como quehaceres; ni sólo de condiciones subjetivas, pues cada persona tiene sus rupturas como expresión de momentos históricos concretos.

Precisamente porque la dialéctica de

¹² Bernard Honoré, *Para una teoría de la formación*, Narcea, Madrid, 1980, p. 32.

las dimensiones de formación no es mecánica ni evolutiva, tenemos que ante más se prolonga la duración la formación deviene en adaptación; por ello la integración es la negación de la formación como cambio del cambio. Por ello, también, la formación requiere acortar los tiempos entre ruptura y ruptura, en los cuales la duración es tanto una etapa de consolidación de la razón como de preparación de nuevas rupturas.

La prolongación de la duración, al hegemonizar la razón, exalta las bondades de la norma y lo normal, da lugar al olvido del poder, y cuando a éste se le recuerda se le presenta como exterior a la persona y se le separa del espacio y del tiempo de su existencia; de ahí que la ruptura implique develar el poder en sus ámbitos y dimensiones. En cambio, las repeticiones de las discontinuidades suponen una crisis con menor respiro, donde la crisis de la razón deviene en proce-

sos de escepticismo y de construcción de nuevas razones, lo que en palabras de Honoré se expresa como "la sucesión de instantes que siempre están en ruptura con relación a la duración nuevamente empezada".¹³

Habré de agregar que este proceso de ruptura no se realiza sólo en el campo racional, ya que no se trata simplemente de sustituir una razón por otra, pues toda oficialización de la razón califica a las otras de irracionales, tendiendo a perpetuarse como la única verdad. Toda oficialización de la razón requiere un marco institucional que la avale y elabore el programa de su continuidad recurriendo a persuadir, más que con argumentos intelectuales, con argumentos valorativos, afectivos y emocionales. Así, *la defensa del poder se convierte en la defensa de mi propia razón.*

¹³ Ibid., p. 30.

