



EVALUACIÓN Y MODELOS DE FORMACIÓN



UNA MIRADA HISTÓRICA A LOS MODELOS DE FORMACIÓN EN OCCIDENTE

Martha Cecilia Herrera C.

Profesora Asociada Universidad Pedagógica Nacional

Historia, memoria social e identidad

Todas las sociedades han desarrollado una sensibilidad especial hacia su propia historia, como parte importante de los elementos que han entrado a configurar sus propias identidades; a pesar de esto, dicha relación ha sido ambivalente, pues el ser humano parece ser un ser que olvida con frecuencia y en ocasiones está condenado a repetir su propia historia; al mismo tiempo que las sociedades tienen di-

ficultades para reabsorber, de manera crítica y dinámica, el bagaje social de conocimientos acumulado a lo largo de su devenir histórico. Sin embargo, es también un hecho que la humanidad ha venido potenciando cada vez más sus conocimientos en los campos cultural, científico y tecnológico, retomando sus experiencias pasadas y avanzando con relación a ellas. No obstante, las nuevas características del desarrollo económico y las transformaciones sociales y culturales por las que atraviesa el mundo

de finales del siglo XX, han exacerbado la tensión respecto a la idea de retomar las experiencias pasadas potenciando sus posibilidades e imaginar, al mismo tiempo, nuevas formas de producción e interacción capaces de romper con el pasado, dando lugar a saltos cualitativos y sin aparente conexión con los desarrollos anteriores.

La presencia de esta tensión ha sido registrada en muchos momentos de la historia de la humanidad, una de cuyas manifes-

taciones es expresada cuando se registra el abismo generacional como un indicador de las confrontaciones que experimentan las nuevas generaciones con la experiencia acumulada por sus antepasados, tomando actitudes bien sea de rechazo, de aceptación o de apropiación crítica o, en la mayoría de los casos, las tres actitudes al mismo tiempo, mezcladas de manera heterogénea y cobrando características especiales en cada momento histórico. Este asunto nos remite a la pregunta en torno a la utilidad de la historia, destacando la necesidad de adoptar una perspectiva histórica en el análisis de los fenómenos sociales, científicos y culturales, entendiendo la experiencia humana como un *continuum* en el que están en juego complejos procesos de interacción cultural, la diversidad de intereses y de fuerzas sociales en contienda, así como las condiciones materiales, elementos que es preciso reconstruir para poder apropiarnos del bagaje social acumulado por la humanidad.

Retomando la posición de algunos historiadores, como Eric Hobsbawm, podemos afirmar que la historia es una unidad de pasado, presente y futuro, en donde nuestra identidad aparece dibujada casi a la manera de los cuadros impresionistas. En donde las cosas se perciben y al mismo tiempo se desdibujan en un juego permanente de revelación y ocultamiento, de explicación y desconcierto. En cuanto más lejos nos situamos, sus formas parecen cobrar color y vida y, a medida que nos acercamos, ellas huyen dejando lugar a

asuntos menudos y carentes de sentido, a manchas de color en donde todo está mezclado sin una lógica aparente. En este continuo fluir de la experiencia humana, de imágenes coloridas y figuras a veces intangibles, es verdad que una de las cosas que nos caracteriza como seres humanos, es el que somos animales históricos. En palabras de Hobsbawm:

Todo ser humano tiene conciencia del pasado (definido como el período inmediatamente anterior a los eventos registrados en la memoria de un individuo) en virtud de vivir con personas más viejas. Probablemente todas las sociedades que interesan al historiador tengan un pasado (...) Ser miembro de una sociedad humana es situarse en relación con su pasado (o el de la comunidad) así sea sólo para rechazarlo. El pasado es, por tanto, una dimensión permanente de la conciencia humana, un componente inevitable de las instituciones, valores y otros patrones de la sociedad humana. El problema para los historiadores es analizar la naturaleza de ese "sentido del pasado" en la sociedad y localizar sus cambios y sus transformaciones¹.

Así mismo, Hobsbawm se refiere a la relación entre pasado, presente y futuro como una relación intrínseca a la experiencia humana y que compete por lo tanto a

todos los individuos, al tiempo que señala el papel de los historiadores respecto a dicha experiencia:

La postura que adoptamos con respecto al pasado, cuáles son las relaciones entre pasado, presente y futuro, no son apenas asuntos de interés vital para todos: son indispensables. Es inevitable que nos situemos en el continuum de nuestra propia existencia, de la familia y del grupo al que pertenecemos. Es inevitable hacer comparaciones entre el pasado y el presente: es esa la finalidad de los álbum de fotos de familia o filmes domésticos. No podemos dejar de aprender con esto, pues es lo que la experiencia significa (...). Los historiadores son el banco de la memoria de la experiencia².

Es entonces desde esta perspectiva que deseo exponer algunos elementos en torno a la formación, considerándola como una categoría que ha adoptado en cada período modalidades específicas, según las características culturales, científicas y tecnológicas que conforman las matrices de cada sociedad. Para ello no voy a hablar de los modelos de formación desde los griegos hasta nuestros días, en una interminable enumeración, sino que haré referencia a unos 8 o 9 siglos atrás, para señalar el juego de desplazamientos y de transformaciones experimentados por dichos modelos en la

¹ HOBBSAWM, Eric. Sobre história, São Paulo, Companhia das letras, 1998, p.20.

² Ibid, p. 36-37.



sociedad occidental y su incidencia en los adoptados en los dos últimos siglos.

Hijos de la revolución industrial, bebimos de sus antecesores y de la constitución de corporaciones de artesanos y de mercaderes que, actuando dentro de las sociedades feudales, fueron corroyendo sus modalidades de producción y reproducción, una vez que se gestaron las condiciones que dieron surgimiento al capitalismo y, con él, a nuevas clases sociales y a nuevos grupos en el poder. Fue en estas corporaciones en donde se elaboraron modelos de formación apoyados preferencialmente en las prácticas y de los cuales tomó distancia la sociedad industrial, dando predominio a la escuela como espacio privilegiado de formación y con ella a la hegemonía de la palabra escrita.

En la actualidad vemos cristalizarse otras condiciones socio-históricas que evocan modelos de formación diferentes a estas modalidades y en donde predomina lo visual, en donde el texto que hay que descifrar es de múltiples naturalezas disputando la hegemonía del texto escrito. Es en este nuevo modelo en donde se debe dar respuesta a las necesidades y a las características de la sociedad de la que son hijos legítimos nuestros alumnos, hijos, sobrinos y nietos. Recurramos, entonces, a la historia para comprender estas transformaciones y entender así el *continuum* de nuestra vida como una unidad compuesta por pasado, presente y futuro. Es ahí donde nuestro presente quedará enriquecido con la complejidad que



da haber perdido la inocencia o, en otras palabras, haber adquirido conciencia histórica.

El modelo de las prácticas heredado de la pedagogía artesanal

La revolución industrial fue desplazando lenta y progresivamente las formas de producción artesanal y con ellas las de la cultura y los modelos de formación que le eran inherentes y, aunque, en algunos aspectos, no consiguió olvidarlas y hasta las trató de imitar o las añoró con vehemencia, en verdad, las nue-

vas condiciones sociales y materiales ya se encontraban muy distantes de dicha cultura artesanal. Según el italiano Santoni Rugiu, "la pedagogía artesanal hasta el siglo XIX constituye pieza importante en el desarrollo de la educación de las sociedades industriales"³.

La formación que se daba en los talleres artesanales se llevaba a cabo a través de un lento y laborioso proceso basado en la prác-

³ SANTONI RUGIU, Antonio. Nostalgia del Maestro Artesano, México: UNAM, 1995, p. 36.

tica, en el "aprender haciendo". Así, "la sistematización de conceptos y la estructura del orden lógico mental y operativo aprendido, se inducía a partir de la experiencia cotidiana". Contrariamente, en la escuela el camino se recorre en sentido inverso, de lo general a lo particular; allí, "nociones, conceptos y esquemas lógicos se estudian primero y se fijan intelectualmente"; "después, eventualmente se unifican en la práctica"⁴. Igualmente, se lleva a cabo un proceso de formación integral, en el que está inmerso no sólo el maestro artesano sino también su familia y los demás aprendices, en la medida en que el aprendiz se integra a la familia de éste y pasa todo el tiempo en dicho ambiente, compartiendo desde los momentos del taller, hasta el tiempo libre y demás momentos de la vida cotidiana.

Con el surgimiento de la escuela pública el escenario, los actores y las formas cambiaron. Para el siglo XIX ya no es el maestro artesano quien enseña a aprendices de un oficio, privilegiando el modelo de formación basado en la práctica y a cargo de un taller en el que se elaboran productos, sino el maestro basado en el manual escolar, quien enseña no a aprendices de un oficio, sino a alumnos, en un escenario, la escuela, en el que no, necesariamente, se elaboran productos. Igualmente, el "momento" de formación será concebido como el tiempo que se pasa en la escuela, el cual es delimitado con precisión rompiéndose los lazos, una vez que éste finaliza, entre maestro y alumno.

En los monasterios entre los siglos XII y XIV, la coexistencia de dos niveles paralelos en la formación, el del *trivium* y el *cuadrivium*⁵ para sacerdotes y clérigos, y el del adiestramiento práctico para artesanos, preludia la bifurcación entre las artes liberales y las artes mecánicas que conducirá a la actual dicotomía entre estudios superiores para el mercado de trabajo intelectual, de un lado y, del otro, la llamada formación técnico-profesional, destinada a reproducir la mano de obra en el nivel de técnicos menores o de obreros calificados. En esta época existía todavía afinidad entre los modelos de formación de las artes liberales y las mecánicas, privilegiándose, de una o de otra manera, la formación apoyada en las prácticas. En ambos casos, la educación se daba principalmente por el aprendizaje de un bagaje social de conocimientos y de habilidades profesionales específicas, así como del moldeamiento de la personalidad. Esta semejanza no durará mucho tiempo pues las artes liberales cobrarán un *status* social más elevado que las mecánicas, al tiempo que los mercaderes prevalecerán sobre los artesanos.

En síntesis, el aprendizaje en el medioevo e inclusive hasta el siglo XVI, era concebido en un sentido amplio, como una "experiencia guiada con carácter de adiestramiento", en la que se aprendían directamente los conocimientos "que requería una de-

⁵ Los estudios de *trivium* comprendían gramática, retórica y lógica, y los de *cuadrivium* matemáticas, geometría, astronomía, música.

terminada ocupación, ya fuese mecánica, intelectual o espiritual". Conocimientos que se "transmitían principalmente mediante la palabra y los actos del maestro, ya fuese en el taller, en la iglesia o en la escuela"⁶. La idea de un libro que fuese accesible a la mayoría de los alumnos se desconocía en este tiempo y tendrán que pasar varios siglos para que ella resulte familiar; basta pensar que hasta la mitad del siglo XIX, los libros de lectura para la escuela elemental no se destinaban, en la mayoría de los casos, a los alumnos sino a los maestros.

Hacia la constitución del modelo basado en la escuela y la palabra escrita

El fortalecimiento de la burguesía urbana y de las formas de producción mercantil permite la difusión de nuevas modalidades y perfiles profesionales que los talleres artesanales tradicionales no pueden enfrentar, lo cual conlleva al surgimiento de academias, escuelas de gramática y de ábaco. Simultáneamente se van operando transformaciones culturales respecto a las formas de concebir la circulación de los productos, pasándose a mercantilizar no sólo los objetos sino también las ideas, quebrándose antiguas creencias religiosas, como por ejemplo la de la usura, considerada pecado durante el medioevo. No obstante, la ideología pedagógica mercantil se presenta en forma ambivalente, ya que si bien no tiene escrúpulos en sustituir

⁶ SANTONI RUGIU, Antonio. Op. cit., p.146.

⁴ Ibid.



estereotipos anacrónicos, tampoco parece liberarse de ancestrales sentimientos de inferioridad.

De esta manera, la burguesía del siglo XIV, compuesta por mercaderes, banqueros y aseguradores, inicia la "vulgarización" de los contenidos y métodos didácticos en las escuelas, así como la modernización de algunos currículos artesanales, cuestionando, en este sentido, la enseñanza especulativa que caracterizaba la formación de las elites. Empero, una vez que dicha burguesía considera satisfechas sus necesidades de renovación técnico-profesional y se encuentra en la cima del poder, no continúa perfeccionando la cultura y la pedagogía del *aprender-haciendo*, entrando a favorecer el regreso a la tradición clásica, aunque con intereses y contenidos muy distintos a los de los monjes y los antiguos maestros de gramática. "Este tipo de actuación constituye un recurso por parte de la burguesía ya consolidada en el poder, para borrar sus orígenes humildes, cubriéndose con los más prestigiados ropajes de la tradición, aunque reelaborada"⁷.

En el siglo XVI la separación entre los herederos de las artes liberales y los de las artes mecánicas se acentuó notablemente después de la difusión de la imprenta. A finales del siglo XVI y primera mitad del XVII se encontrarán con mayor frecuencia libros totalmente impresos tipográficamente⁸, lo cual va a per-

mitir el considerable aumento de la difusión del libro, y así mismo de su uso como "texto escolar, de lectura infantil o popular, siempre dentro de los límites que las condiciones sociales" lo permitían. Hasta fines "del siglo XVIII, las iniciativas de tipo académico seguirán supliendo los rezagos y vacíos en los ordenamientos de los estudios y asegurando cierto nivel profesional que ya no lograban dar los currículos formativos de tipo artesanal"⁹.

Para Santoni Rugiu, el golpe de gracia "al régimen jurídico-pedagógico de las artes se lo dio la difusión de la manufactura, ya presente en la fase embrionaria de la revolución industrial". Con el desarrollo de las primeras tecnologías, la mano de obra comienza a ser contratada por sus características naturales y no por sus capacidades artesanales, puesto que los procedimientos se estandarizan y se hacen accesibles a la mano de obra imprevista; esta situación se torna más crítica con la llegada de la industria de vapor que aumenta la incidencia de las máquinas en la transformación de las formas de producción. En sus palabras, "lo que liquida a la pedagogía de las artes es el conjunto de las nuevas circunstancias reales que plantearon, a quienes se proponían gobernar su desarrollo, diversas exigencias que se expresaron en una compleja ideología educativa". Esta ideología se encuentra consolidada hacia el siglo XVIII y se fundamenta en dos ideas básicas, la de

que el tiempo es dinero¹⁰, lo cual conduce a la circulación y monetarización del tiempo, incluido el tiempo educativo; y, la de la liberación de las mercancías de la sujeción de las organizaciones profesionales y de los poderes públicos, permitiendo su libre circulación¹¹.

El cambio en la organización social de la producción y en los modelos de formación, cuyos perfiles ya se encuentran bastante definidos en los siglos XVIII y XIX, trajo reacciones entre los intelectuales de la época, quienes cuestionaron las formas deshumanizantes que caracterizaban al capitalismo en sus fases iniciales, queriendo recuperar algunas de las bondades implícitas en las formas de producción artesanal. Goethe, por ejemplo, afirmaba que si bien la fase artesanal se había superado históricamente, como dimensión económica y organizativa, podía ser retomada en cuanto forma pedagógica, pues ella posibilitaba una relación más satisfactoria entre el ser humano y el fruto de su actividad¹².

Esta concepción, conseguía captar el contraste entre las dos formas de producción, percibiendo cómo el artesano entraba en contacto con el producto desde su proyecto inicial hasta su finalización, sin apartarse de ninguno de los momentos del proceso productivo. Este tipo de relación

⁷ SANTONI RUGIU, Antonio. Op. cit.

⁸ CHARTIER, Roger. Sociedad y escritura en la edad moderna, México, Instituto Mora, 1995.

⁹ SANTONI RUGIU, Antonio. Op. cit., p.203, 206.

¹⁰ THOMPSON, E. P. "Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial", En: Costumbres en común, Barcelona, Crítica, 1995.

¹¹ SANTONI RUGIU, Antonio. Op. cit., p. 227.

¹² Ibid.

se vio seriamente alterado por el régimen de la fábrica, el cual condujo, a través de la mecanización y la especialización, a la segmentación en la elaboración de los productos y a la visión parcial por parte de los operarios del proceso productivo, llevando, entre otras cosas, a que el ser humano fuese tan sólo un apéndice de la máquina. Es por ello que, al ingresar en la fábrica, el trabajador, a la vez que es despojado de sus herramientas de trabajo y de la visión total sobre el proceso productivo, pierde el entrenamiento teórico-práctico que recibía en los talleres y se enfrenta a otra lógica de producción¹³.

De esta manera, cuando se atribuye a Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Ferreire y muchos otros, el haber destacado la importancia pedagógica de "la experiencia personal activa", es preciso considerar que "los modelos formativos opuestos a los modelos aristocráticos e intelectuales" son "un innegable mérito histórico de las artes medievales" y en los cuales van a inspirarse los pensadores modernos¹⁴. No obstante, a pesar de los esfuerzos de estos intelectuales por relacionar vida y escuela, esta conexión ya no podía darse a la luz de los patrones de formación artesanal que inspiraron dichas reflexiones. A partir del siglo XIX, escuela, trabajo y familia, se irán conformando como órbitas con una autonomía propia y en oca-

siones con lógicas diferentes, a pesar de que las tres apuntan, a su manera, a la inculcación del modelo de formación de las sociedades industriales, apoyado en la educación del ciudadano, la búsqueda del control social y el disciplinamiento moral para el trabajo, teniendo como telón de fondo la consolidación de los Estados nacionales.

Así, en los últimos siglos, se va a institucionalizar la escuela como espacio privilegiado para impartir los conocimientos y legitimar la jerarquización social, a través de la estratificación educativa. Igualmente, se van a presentar procesos que conducen a la segmentación escolar de acuerdo a la edad, a las etapas de aprendizaje, al tipo de información, a la vez que se da preferencia a la relación con el texto escrito, con el conocimiento compendiado en libros y manuales, dejando por fuera las experiencias personales y subvalorándose los conocimientos prácticos.

Este nuevo ideario encuentra sus formulaciones más acabadas en los paradigmas derivados de la revolución francesa. A partir de allí puede afirmarse que el proyecto cultural del que la escuela se hace portadora se caracteriza por su visión universalista y racionalista: afirma la primacía de lo universal sobre lo particular, de la lógica sobre la experiencia, de la moral laica sobre las creencias particulares. El se inscribe dentro de otro proyecto político más vasto: la escuela debe, no solamente instruir, sino formar los ciudadanos esclarecidos, con el fin de desarrollar la adhesión a la patria y a la República y favore-

cer el progreso económico y social¹⁵. Este es el modelo de formación pedagógica que heredamos del siglo XIX y con el que hemos sobrevivido buena parte del siglo XX; un modelo que nos llevó a creer que la única forma de conocimiento legítima era la intelectual, la que privilegiaba los espacios escolares formales y el dominio de la palabra escrita.

Pero no cabe duda que en las últimas décadas las sociedades han atravesado por cambios sustanciales que han desafiado las premisas de este modelo de formación. Estos cambios están marcados por el avance de la ciencia y de la tecnología y por la importancia creciente de los medios masivos de comunicación, los cuales han colocado serios retos a la institución escolar al perfilar la necesidad de un modelo de formación que trasvase la escuela como tal, cuestiona la supremacía del texto escrito y privilegia la imagen y el descentramiento cultural, proyectándose a diferentes espacios de socialización en donde, una vez más, cambian los escenarios, los agentes y las formas de enseñanza y aprendizaje. Esta serie de transformaciones han llevado a los analistas a hablar del paso de una sociedad industrial a una sociedad informacional, que implica nuevas formas de organización social y nuevas concepciones sobre el conocimiento y su difusión¹⁶.

¹³ ALIGHIERO, Mario. Manacorda. História da educação: Da Antiguidade aos nossos dias, São Paulo: Cortés e Autores Associados, 1989.

¹⁴ SANTONI, Op. cit., p. 109.

¹⁵ DURU-BELLAT, Marie. HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès. Sociologie de l'école, Paris, Armand Colin, 1997, p. 84.

¹⁶ CASTELLS, Manuel. "El futuro del Estado de Bienestar en la sociedad informacional", en Sistema, Madrid, Mzo. de 1996, No. 131, pp. 35-54.



Para Manuel Castells "en la raíz de esta transformación se encuentran tres fenómenos enlazados: una revolución tecnológica centrada en las tecnologías de información; la formación de una economía global que constituye la unidad de actuación cotidiana de los agentes económicos en tiempo real; un profundo cambio organizativo caracterizado por la descentralización y la flexibilidad de los procesos". A lo anterior, acrecienta el colapso soviético, ocasionado en parte por estas transformaciones, que conllevó al final de la guerra fría. Así como la transformación de las nuevas formas de organización económica, las cuales están ahora "ligadas a la emergencia de una nueva división internacional del trabajo que introduce una profunda diversidad en las situaciones y en los procesos económicos en las distintas áreas del mundo". Así mismo, Castells enfatiza que dicha "economía informacional/global" se caracteriza por ser "extraordinariamente dinámica y excluyente"¹⁷.

En esta nueva etapa del capitalismo los Estados nacionales entran en crisis presionados por la lógica de las empresas transnacionales, que se mueven rompiendo las barreras territoriales desafiando las identidades nacionales, al superponerles identidades pluriculturales y de carácter internacional¹⁸. Retomando

las palabras de Henry Giroux, puede afirmarse que habitamos "un mundo en el cual el capital ya no está restringido a los imperativos del nacionalismo; es una cultura en la cual la producción de información electrónica altera radicalmente las nociones tradicionales de tiempo, sociedad e historia, en tanto simultáneamente oscurece la diferencia entre realidad e imagen"¹⁹.

Por este motivo, la escuela, hija de un momento histórico anterior, se encuentra actualmente en la necesidad de reinventar los modelos de formación sobre los que ha venido actuando, reformulando sus funciones y relativizando algunos de los elementos que constituían su sentido común, respecto al conocimiento y a las posibilidades de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, es necesario, siguiendo a Jesús Martín Barbero, aceptar el descentramiento cultural que ha conducido a cuestionar la hegemonía de la palabra escrita, del libro, como uno de los ejes centrales dentro de las actividades escolares, "ya que en la actualidad la sociedad cuenta, como transmisora de conocimientos, con dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación mucho más versátiles, disponibles y actualizados que la escuela", a la vez que se ha presentado una transformación en los modos de leer que



"deja sin piso la identificación de la lectura con lo que atañe solamente al libro, señalando la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos)". Pues la verdad es que "si ya no se escribe ni se lee como antes es porque tampoco se puede ver ni representar como antes. De esta manera, la visualidad electrónica ha entrado a ser parte constitutiva de la visualidad cultural, entorno tecnológico y nuevo imaginario, que empieza en la televisión y continúa en el computador y el hipertexto multimedia"²⁰.

Es por ello que la escuela debe interactuar con el mundo de saber que se encuentra diseminado en la multiplicidad de los medios de comunicación, tomando distancia de una concepción

¹⁷ Ibid., p. 34, 35.

¹⁸ Boaventura de Sousa Santos. *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*, Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre, Universidad de los Andes, 1998; "Flujos, redes e identidades; una crítica de la sociedad informacional", en Ma-

nuel Castells y otros, *Nuevas perspectivas en educación*, Barcelona: Paidós, 1994.

¹⁹ GIROUX, Henry. "La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo", En: Alicia de Alba (com.), *Posmodernidad y educación*, México, UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 1995, p.70.

²⁰ MARTÍN, Barbero, Jesús. "Heredando el futuro: Pensar la educación desde la comunicación", en *Nómadas*, Santafé de Bogotá, No. 5, sep. 1996- feb. 1997.

premoderna de la tecnología que la sitúa como algo exterior a la cultura, pasando a entenderla como una forma de mediación a través de la cual se están jugando las nuevas modalidades del conocimiento. Sólo así se logrará dar a los alumnos elementos para que se apropien críticamente de la tecnología y aprendan a descifrar sus complejos códigos, pues estas son las modalidades dentro de las que se juega la inserción dentro de la cultura de nuestro tiempo. Estos desplazamientos y nuevas conexiones empezaron a hacerse visibles desde los movimientos culturales del 68 de donde emergió un proyecto pedagógico, un modelo de formación, que cuestiona el carácter monolítico y transmisible del conocimiento valorizando las prácticas y las experiencias²¹.

El nuevo modelo de formación requiere "un uso creativamente pedagógico y crítico de los medios —televisión, vídeo, computador, multimedia, internet—", lo cual "sólo es posible en una escuela que transforme su modelo de praxis de comunicación: que haga posible el tránsito de un modelo centrado en la secuencia lineal que *encadena unidireccionalmente* materias, grados, edades y paquetes de conocimiento, a otro *descentrado y plural*", en donde la escritura no es "secuencial sino *montaje* de conexiones en red que al permitir una multiplicidad infinita de recorridos transforma la lectura en escritura".

²¹ Ibid., pp.13, 15.

Este nuevo modelo de formación potenciará "la figura y el oficio del educador, que de mero transmisor de saberes se convierte en formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias, memoria viva de la institución que hace relevo y posibilita el diálogo entre generaciones"²².

La interacción de los modelos de formación: tres estratos culturales en tensión

He aquí, pues, nuestro recorrido por tres modelos de formación que de una u otra manera hacen parte de lo que somos, en ese múltiple juego de pasado, presente y futuro. Dentro de una misma larga duración, correspondiente al período de formación, consolidación y reconfiguración del capitalismo industrial, (lapso temporal en el que se encierran los elementos de nuestra tradición más cercana, nuestro presente y futuro inmediato), vimos configurarse tres modalidades de formación, el modelo basado en las prácticas, en el "aprender-haciendo", heredado de las artes medievales; el modelo basado en el libro y en la educación escolarizada, propio de las sociedades industriales; y el modelo basado en las nuevas tecnologías de la información y en la imagen, propio de la actual fase de transición hacia sociedades informacionales.

²² Ibid., p. 20.

Los tres se superponen, los tres tienen aspectos que los acercan y diferencian. Los tres hacen parte de lo que somos, en ellos están entrelazados nuestro pasado mediato, nuestro presente y nuestro futuro, pudiendo percibirse en la actualidad la simultaneidad de estas tres modalidades. En este sentido, la presencia del pasado no se constituye en un *remanente*, en algo que ha persistido a pesar del proceso de modernización, sino en la expresión de matrices culturales que si bien, surgidas en otros momentos históricos, tienen vigencia en el momento presente al que han sido articuladas de manera compleja y heterogénea²³. Es por esto que es prioritario recuperar y reelaborar críticamente nuestras tradiciones pedagógicas con el propósito de comprender nuestras prácticas pedagógicas actuales, pudiendo descifrar los distintos estratos culturales que conforman nuestro presente, situándonos dentro del *continuum* de nuestras propias experiencias históricas.

²³ RAYMOND, Williams. Sociología de la cultura, Barcelona, Paidós, 1994; Martín-Barbero, Jesús. De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía, México, Gustavo Gili, 1997.