

La cultura de la escuela. Una interpretación etnohistórica

Agustín Escolano Benito¹

El trabajo propone un abordaje de la historia de la escuela desde los presupuestos historiográficos del llamado giro cultural. Ello remite a plantear la decodificación del constructo "gramática de la escolarización" a través del análisis de la cultura empírica de la escuela bajo una orientación en clave etnográfica y antropológica. El enfoque se completa con una aproximación hermenéutica, basada en la semiología y en la lectura compartida de los registros etnohistóricos correspondientes a las representaciones (verbales, icónicas y objetuales) en que se materializa la cultura escolar, cuyo resultado final sería la construcción de una comunidad interpretativa en la que se sustente la educación histórica de los sujetos.

Cultura de la escuela • Giro cultural • Nueva historiografía • Etnohistoria
• Historia material • Hermenéutica • Educación histórica

119

This essay is about the history of schooling from the point of view of historiography and the so-called cultural turn. It explores the decodification of the concept "grammar of schooling" through an analysis of the empiric culture of the school and an orientation to ethnographic and anthropologic codes. This focus is complemented by an hermeneutic approach based on the semiology of the shared ethno-historic records (verbal, iconic, and objective), in relation to the way of materialization of the representations of scholarly culture. The last goal of it will be the construction of a interpretative community on which the historic education of the subjects is sustained.

School culture • Cultural turn • New historiography • Ethnohistory • Material history • Hermeneutic • Historical education

* * *

¹ Director y fundador del Centro Internacional de la Cultura Escolar (Ceince); catedrático de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Valladolid; presidente de la Sociedad Castellano-Leonesa de Historia de la Educación y de la Asociación *Schola Nostra*.

El giro historiográfico

Durante las dos últimas décadas, bajo el influjo de las diversas corrientes que han venido configurando la nueva historia cultural (o sociocultural, si se prefiere esta expresión), la historiografía de la educación se ha visto inmersa en un giro epistémico que ha agudizado la crisis que ya se venía apuntando desde los observatorios de la posmodernidad en los paradigmas clásicos de construcción del conocimiento histórico, y aun también en los modernos. Este cambio está abocando a la afirmación de nuevos modos de producción que aproximan las prácticas historiográficas, así como los discursos que subyacen en ellas, a los enfoques etnológicos y hermenéuticos que igualmente dominan hoy muchos otros sectores de las ciencias humanas y sociales. El giro podría conducir, como se ha interpretado en algunos medios, a un cambio paradigmático o, en todo caso, a la conformación de un nuevo campo intelectual que reconceptualizaría todo el conjunto de la disciplina.²

120

Este cambio no sólo está afectando a los discursos que fundamentan y legitiman el oficio de historiador, y a la definición de las funciones que éste puede desempeñar en la sociedad, sino que ha operado una importante mutación en las prácticas historiográficas, desplazando el interés desde los viejos enfoques, temas y fuentes que privilegió el tardoidealismo y el sociologismo positivista hacia perspectivas que han puesto en valor nuevos objetos de investigación, nuevas miradas sobre ellos y nuevos materiales a los que interpelar para dar respuesta a las preguntas que el presente dirige a los archivos en los que han quedado registrada la historia y la memoria.

El giro se ha suscitado, a nuestro entender, desde dos tipos de escenarios o ámbitos de reflexión:

- a) El primero hay que situarlo en el interior mismo de la comunidad que practica la historiografía de la educación o de otros ámbitos temáticos generales o sectoriales que estudian las interacciones educación-sociedad-cultura. En este caso, la crisis derivaría de la comprobación del agotamiento de los paradigmas clásicos para explicar, comprender e interpretar la educación, y en general también los hechos civilizatorios asociados a ella, como construcciones culturales. Los años noventa han comportado un continuo

² María de los Ángeles GALINO, "Vivencias y datos para la reflexión. Centenario de los estudios de Pedagogía en la Universidad", Madrid (en prensa).

reclamo de la “cultura escolar” como objeto histórico³ y como centro de interés para desvelar los “silencios” de la historiografía al uso en las prácticas institucionales y publicísticas,⁴ como “caja negra” que se oculta en la gran historia basada en los relatos y discursos sobre el pasado de la educación y en las microhistorias,⁵ o como “gramática de la escuela” plasmada en los códigos, no siempre visibles, que regulan el mundo de la vida de los establecimientos docentes.⁶ La historia de la educación debería polarizarse, según todos estos análisis y propuestas, en el desvelamiento de la cultura de la escuela, y para ello tendría que trabajar, en clave antropológica y etnometodológica, sin excluir por supuesto otras perspectivas de más amplio y complejo espectro, incluyendo además las opciones ofrecidas por la hermenéutica de la memoria.

- b) El segundo escenario se sitúa en el entorno mismo de la educación y en sus dimensiones fenomenológicas. Desde el mundo de la práctica pedagógica cualificada, la práctica discursiva, se interpela hoy a la historia, cuyas aportaciones se tratan de integrar, con mejor o peor fortuna, en una especie de proceso de investigación-acción que postula como valor el “aprender del pasado” (*learning from de past*) para afrontar con inteligencia y sentido “cultural” las innovaciones y la reflexividad sobre la misma acción.⁷ Se sospecha que el fracaso histórico de buena parte de las reformas educativas emprendidas en el último siglo deriva del desconocimiento de las prácticas que han constituido la tradición escolar y el *habitus* de los profesores y se invita a tomar en consideración los códigos de la “gramática de la escuela”, ignorados por la *intelligentsia*, orgánica o experta, que diseñó o pilotó los programas de cambio.

121

Este tipo de demanda revaloriza, además, a la historia de la educación como disciplina formativa y como campo intelectual vinculado curricularmente a la preparación de los profesores y pedagogos. Pensar históricamente las

³ DOMINIQUE, JULIA, “La culture scolaire comme objet historique”; ANTONIO NÓVOA, “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de ‘nuevas’ historias de la educación”; ANTONIO VIÑAO, “Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes”.

⁴ H. SILVER, “Knowing and not knowing in the History of Education”.

⁵ M. DEPAEPE, “Some Statements about the nature of the History of Education”.

⁶ D. TYACK y L. CUBAN, *Thinking Toward Utopia. A Century of Public School Reform*.

⁷ A. CANDELA *et al.*, “What in the World Happens in Classrooms? Qualitative Classroom Research”; A. ESCOLANO y J. M. HERNÁNDEZ, *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*.

teorías y prácticas escolares requiere, desde el anterior análisis, una educación histórica de los educadores.

Las culturas de la escuela

La anterior recontextualización teórica y metodológica de la historia de la educación hace converger el nuevo campo intelectual de conocimiento hacia el constructo de lo que se ha venido en denominar *cultura* o *culturas de la escuela*, una de cuyas primeras definiciones fue la formulada por el profesor Dominique Julia en la conferencia de clausura de la ISCHE de Lisboa, en 1993. Según esta propuesta, se entendería por “cultura escolar” el conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar, así como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo —dimensión histórica— que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, todo ello en el marco de los procesos de socialización.⁸ Este concepto de *cultura escolar* ha de incluir, además, la consideración de los actores que componen el cuerpo profesional que asume las anteriores normas y prácticas, esto es, los dispositivos instituidos por la sociedad escolarizada, que son reflejo de los modos de pensar y actuar en la orientación de los procesos educativos formales, así como de la cultura de la infancia implícita en su más amplio sentido antropológico.⁹

122

Otras definiciones han glosado, ampliado y matizado esta primera formulación, incluyendo en su campo las teorías-discursos que explícita o implícitamente acompañan a las normas y prácticas culturales, y sus representaciones, así como las interacciones y convergencias que pueden darse en la dinámica histórica entre los diferentes planos de la cultura escolar. Nosotros mismos, en un trabajo que se publicó hace unos años, establecimos tres ámbitos en la analítica de esta cultura, lo que nos permitió incluso señalar la existencia en el nuevo campo de conocimiento de tres culturas escolares, cuyas características comentamos seguidamente.¹⁰

⁸ Dominique, JULIA, “La culture scolaire comme objet historique”, p. 356.

⁹ Dominique, JULIA, “Reflessioni sulla recente storiografia dell’educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche”, pp. 129-130.

¹⁰ Agustín, ESCOLANO, “Las culturas escolares del siglo xx. Encuentros y desencuentros”, pp. 202-203.

- a) La *cultura empírica de la escuela*, constituida por las prácticas que los enseñantes han inventado y difundido en el ejercicio de su profesión y que han llegado a configurar la memoria corporativa del oficio docente. Esta cultura incluye también las pautas en las que se han ejercitado los alumnos en las actividades de aprendizaje y formación. La escuela ha sido, a este respecto, un lugar de producción de cultura, y no sólo un aparato replicador de la cultura exterior a ella, que no obstante también condicionó la estructuración de las reglas internas de su funcionamiento. Recuérdese que incluso los primeros teóricos de la reproducción (Bourdieu-Passeron) ya previeron una esfera de autonomía relativa implícita en las instituciones de educación formal. Esta cultura-memoria constituye además la base del *habitus* y de las señas de identidad de la profesión de enseñante. Las prácticas y códigos de esta cultura empírica se pueden observar hoy, mediante ópticas etnometodológicas y microhistóricas, aplicando la mirada a través de la cerradura de las aulas y por observación participante, una mirada que es posible dirigir desde diversos ángulos y siguiendo estrategias de triangulación. En las clases de nuestro tiempo se podrían detectar prácticas arcaicas, dominantes y emergentes, que son expresión de la persistencia de invariantes históricas en la cultura escolar y de las innovaciones de la época. También la etnohistoria puede recuperar los *patterns* y cambios de esta cultura, incluidas sus metamorfosis, en los textos e imágenes de las escuelas del pasado, utilizando para ello como fuentes las representaciones empíricas de la escuela (egodocumentos, escrituras ordinarias, iconografías, objetos materiales, testimonios orales ...). Narciso de Gabriel sostiene que muchas de estas prácticas proceden de una cierta cultura educativa popular, existente antes de la extensión de la escuela y de la definición del modelo normalista que se trató de imponer para uniformizar a todos los centros. Esta cultura habría resistido la presión externalista y persistiría en el cotidiano escolar español durante el siglo XIX y comienzos del XX.¹¹
- b) La *cultura académica de la escuela*, constituida en torno a los conocimientos que han configurado el saber experto, sobre todo a partir de la incorporación de la pedagogía y las ciencias relacionadas con la educación a las instituciones de formación de maestros

¹¹ Narciso de GABRIEL, "Formas de enseñar y modos de aprender en la escuela tradicional" y "Clases populares y culturas escolares", en J. GÓMEZ *et al.*, *La escuela y sus escenarios*, 2007.

y a las universidades, hecho que, como es sabido, se inicia a mediados del siglo XIX y se consolida entre los siglos XIX-XX a partir del impulso que aplicaron a estos estudios los grupos nacionales regeneracionistas y las corrientes positivistas (también otras como el neoidealismo y las pedagogías neokantianas). Todos estos movimientos dieron origen a una cultura científica de la educación que trató de legitimarse como conocimiento experto acreditado por los nuevos regímenes de verdad (uso esta expresión en el sentido foucaultiano). Esta nueva cultura se encastilló y guetizó en parte en la academia, y acabó por devaluar la cultura empírica, a la que calificó de práctica ingenua y grosera, esto es, de espontánea y acientífica.

- c) La *cultura política de la escuela*, elaborada en paralelo a la construcción de los discursos (textos-representación) y normas (lenguaje político-administrativo) que han definido los sistemas educativos como organizaciones. Las leyes, los reglamentos y los documentos emanados de las burocracias son textos que expresan su contenido en lenguajes ideológicos y jergas técnicas cuya semántica transmite una determinada cultura. En ocasiones, esta cultura es el resultado de determinadas “coaliciones de discursos”¹² entre los administradores y los teóricos. Los textos, en este supuesto, muestran en su lenguaje una especie de *interfaz* de modernidad, que los hace más presentables socialmente, es decir, más científica y políticamente correctos, aunque sólo sean lenguajes superestructurales. Otras veces, el lenguaje normativo recoge determinadas expectativas de los agentes y de las comunidades que actúan en la cultura empírica para satisfacer formalmente las exigencias de una democracia participativa.

Cada una de estas tres modalidades de la cultura de la escuela se ha desarrollado, en gran medida, de forma autónoma siguiendo su propia lógica y han dado origen a una determinada tradición, aunque todas ellas también se han interrelacionado, y en ocasiones —no muchas ciertamente— han operado de forma convergente. La cultura empírica respondería a la ley de la necesidad o de la razón práctica y se expresaría sobre todo en los registros etnográficos a los que se ha hecho referencia anteriormente, materializándose en las muestras o exposiciones que exhiben los museos pedagógicos y los

¹² Jürgen SCHRIEWER, “Estudios multidisciplinares y reflexiones filosófico-hermenéuticas: la estructuración del discurso pedagógico en Francia y Alemania”, p. 252.

centros de memoria de la educación. La cultura académica obedecería a los regímenes de producción del discurso, objetivándose en los textos que ensayan determinadas interpretaciones teóricas y científicas acerca de la escuela. La cultura política se construiría desde la lógica del control social y se plasmaría en los dispositivos que la administración ha instrumentado para regular el funcionamiento de los sistemas educativos.

Representaciones etnográficas de la cultura escolar

El abordaje de la cultura empírica de la escuela, en su dimensión histórica, se ha de efectuar desde una perspectiva etnográfica. Éste fue el campo temático estudiado en el último Coloquio Nacional de Historia de la Educación, convocado por la Sociedad Española de Historia de la Educación, que tuvo lugar en junio de 2003 en la Universidad de Burgos y que bajo el título “Etnohistoria de la Escuela” convocó a unos 150 participantes. Los 64 textos sobre etnografía que se presentaron en este evento (que junto con otros materiales adicionales forman un volumen de 1 103 páginas) se distribuyeron en cinco secciones:

1. Los objetos de la escuela y la historia material de la enseñanza.
2. Iconografía y educación. La imagen como representación y como medio.
3. Los textos y las escrituras ordinarias de la escuela.
4. Las fuentes orales en la cultura de la educación.
5. Museología de la educación.¹³

125

Se ofrecen estos sucintos datos del Coloquio Nacional para dar idea de la relevancia que está alcanzando esta nueva línea de investigación historiográfica en España, tendencia que compartimos con otros países de nuestro entorno cultural, y de modo muy particular con el iberoamericano, donde emergen a diario experiencias diversas relacionadas con la memoria de la educación y la cultura empírica de la escuela.

Ahora bien, esta corriente emergente en la nueva historiografía de la educación no es expresión, como pudiera suponerse, de una actitud arcaizante y nostálgica de la investigación sobre el pasado de la escuela, aunque a veces pueda mostrar resultados descriptivistas, por lo de-

¹³ SEDHE, *Etnohistoria de la Escuela*.

más necesarios en la construcción del archivo material de la memoria. Más allá de estas prácticas reductivas, la etnohistoria de la escuela trata de buscar explicaciones e interpretaciones que permitan formular lecturas antropológico-culturales y hermenéuticas de los textos o escrituras que se expresan en las representaciones objetuales, icónicas o verbales obtenidas.

Desde el discurso etnohistórico moderno, el micromundo de la escuela puede ser percibido como una representación expresada en formas textuales diversas (escritas, orales, icónicas, materiales) y susceptible, como diría Chartier, de diferentes modos de apropiación o interpretación.¹⁴ La etnohistoria ha de proceder, desde la observación y lectura de los elementos materiales de estas representaciones, a la descodificación de las reglas y significados que subyacen en las composiciones (la estructura ausente en la terminología de Umberto Eco) y a la interpretación o hermenéutica del conjunto que se estudia. El descubrimiento de las claves que subyacen, tras sus signos indiciarios y su semántica cultural, en estas representaciones, construido mejor en régimen de comunidad interpretativa, puede abocar al descifrado de algunos códigos relevantes de la “gramática de la escuela”, a la que anteriormente nos hemos referido. Con los elementos de la representación se pueden también configurar montajes de textos, imágenes y objetos, a fin de provocar, como sugirió hace tiempo Walter Benjamín,¹⁵ rupturas discursivas en las miradas condicionadas por la tradición. Esta estrategia permite plantear hipótesis transgresoras e incluso falsacionistas (en el sentido popperiano), cuya contrastación puede inducir a suscitar una hermenéutica más abierta y diversificada y lecturas que irían más allá de las aproximaciones ingenuas y didácticas.¹⁶

La etnohistoria se prolonga siempre en la narratividad de las apropiaciones, incorporando así a los sujetos al uso público de la historia y a su construcción comunicativa. Bajo esta orientación, se construyen representaciones para ser leídas, interpretadas, narradas. El auge, en las últimas décadas, de la historia narrativa favorece este mestizaje entre la etnometodología y la hermenéutica. Si la etnografía posibilita en parte el desvelado de la “caja negra”, o de los “silencios” y “olvidos”, de la escuela representada, la narratividad y la hermenéutica permiten, allí donde circulan las imágenes y escrituras de las representaciones, fundar comunidades inter-

¹⁴ Roger CHARTIER, *Las revoluciones de la cultura escrita*.

¹⁵ S. BUCK-MORS, *The Dialectics of Seeing. Walter Benjamin and the Arcades Project*, p. 73.

¹⁶ Agustín ESCOLANO, “La cultura empírica de la escuela. Aproximación etnohistórica y hermenéutica”, pp. 201-218.

pretativas de lectores que en el contacto con las fuentes de la memoria se educan históricamente. De este modo, la nueva corriente historiográfica, al facilitar el aprendizaje desde el estudio y la interpretación del pasado (*learning from de past*) se integra bien en los programas de formación de los enseñantes y en las estrategias de innovación educativa que promueven las democracias culturales, basadas en el uso del conocimiento, en este caso histórico, para la orientación del sentido de las acciones que promueven los sujetos. Por lo demás, la razón anamnética que regula estos modos de producción intelectual, y que se construye desde las significaciones que recupera la memoria, termina por instalarse como lógica del discurso, y también como práctica, en los contextos académicos y escolares en que circulan las representaciones y se llevan a cabo las lecturas de éstas, favoreciendo así la comunicación, no siempre fácil por otras vías, entre las culturas empírica y teórica de la escuela.

Las interpretaciones de toda representación etnográfica requieren, para ser asumidas por los actores que las construyen, ciertos consensos, que han de ser compatibles por lo demás con las diferentes lecturas. Al igual que en las prosopografías o biografías colectivas, toda comunidad hermenéutica se funda en una *Bildung* compartida que asegura la cohesión entre los intérpretes, pero el narratorio final, en la configuración de un campo intelectual abierto y no dogmático, ha de salvar también, ya sea por la “metáfora viva” (*Ricoeur*), o por el diálogo intersubjetivo, el valor de la “diferencia”. De este modo, las imágenes, los egodocumentos, la historia oral y todos los recursos de la etnohistoria de la escuela se ordenan a la recuperación del sujeto, como actor y como intérprete, en los escenarios que la microhistoria construye, y por tanto como agente y como lector de la misma genealogía de su memoria, que es lo mismo que decir de su cultura.

127

Ámbitos de representación de la escuela

La *cultura empírica de la escuela* que reconstruye la etnohistoria se puede hacer visible en varios ámbitos. A los efectos de sistematizar esta comunicación, la estructura de la cultura escolar se organizaría en torno a los siguientes elementos:

- a) Los *escenarios* que albergan el mundo de la escuela.
- b) Los *actores* o sujetos que intervienen en la *mise en scène* de la acción escolar, especialmente los alumnos y los enseñantes.

- c) El *programa curricular* que se desarrolla en estos espacios por los actores de la vida escolar.
- d) Las *mediaciones* con las que se instrumenta la acción (cultura material, manuales y textos, modos y métodos de educación).
- e) Los *dispositivos de organización* de la escuela como sistema (tiempos escolares, organización institucional, régimen y disciplina, evaluación y acreditación).

Quizás el registro más visible de las representaciones etnográficas de la institución educativa sea la arquitectura en la que se ha materializado físicamente la misma idea de escuela como institución. La escuela ha sido y es para todos, antes que otra cosa, un lugar y un espacio con identidad. Ella dispone el escenario en el que se sitúan los actores de la educación formal. El contenedor escolar no es desde luego un medio neutro, sino una construcción cultural cuyo diseño comporta teorías y prácticas implícitas, y cuya materialidad instituye un poder de microfísica disciplinaria y un sistema discursivo de valores y símbolos que definen una determinada cultura educativa y una cierta relación ecológica de la institución con su entorno. Este espacio es atribuido a la infancia como lugar *ad hoc* para su segregación del mundo adulto, y sus estructuras son internalizadas por los menores, de modo no consciente, en su proceso de sociabilidad escolar.¹⁷

128

Los actores que intervienen en los escenarios escolares son otro ámbito esencial de la cultura escolar. Las representaciones históricas de la infancia muestran de forma empírica, por medio de textos, iconos y objetos, cómo la escuela transforma al niño en alumno, y cómo esta categoría, la de escolar, es una construcción histórico-cultural. Esta metamorfosis, que se opera no sólo a través de la atribución de tiempos y espacios específicos a la infancia, sino mediante la aplicación de todo un conjunto de dispositivos paidológicos, antropométricos, pedagógicos y disciplinarios, supone en realidad la invención de un nuevo sujeto.¹⁸ La condición de menor se define hoy en torno a las categorías que estructuran el orden de la escuela, y su estatuto en la sociedad se identifica por el grado que el niño ocupa en el *cursum scholae*. El sujeto escolar es, en este sentido, un hecho y un concepto psicocultural moderno, que ha sido ratificado también por las construcciones de las culturas académica y social.

¹⁷ Agustín ESCOLANO, "The School in the City: School Architecture as Discourse and as text", pp. 55-64.

¹⁸ Julia VARELA y Fernando ALVAREZ URÍA, *Arqueología de la escuela*.

El otro actor de la escuela es el enseñante. La figura del maestro o de la maestra, en sus perfiles socioprofesionales actuales, es igualmente una construcción generada en torno a la extensión de la escuela como institución pública, aunque pueda tener sus orígenes en tradiciones docentes antiguas y modernas (preceptores, instructores e institutrices de primeras letras, dómines, pendolistas etcétera). Además, los enseñantes no son sólo los actores que desempeñan sus roles en la vida escolar, sino los inventores de buena parte de los contenidos y pautas de la cultura de la escuela que venimos considerando. Ellos mismos, como hemos señalado antes, crean las prácticas empíricas que conforman los dispositivos de su *habitus* profesional y las transmiten como códigos de oficio entre los miembros de la corporación. También se apropian, desde sus propios mecanismos selectivos y de adaptación y de las formas de resistencia, de las prácticas que se proponen desde las esferas académica y política. La implantación de su profesión, con sus atributos técnicos y su *ethos* societario específico, comporta la invención de otro de los sujetos sobre los que descansa la cultura de la escuela.¹⁹

El tercer ámbito de la escuela, como hecho sociocultural y como representación, es el currículum, constituido por el conjunto de conocimientos y valores que se articula en torno a las disciplinas escolares, verdaderas formaciones sociohistóricas creadas en el interior del universo de la educación a partir de las prácticas y discursos que idean los actores de la enseñanza, y no mera reducción epitomizada de otros cuerpos de saber preexistentes.²⁰ Es la escuela la que selecciona los contenidos que se incorporan al programa de cada rúbrica curricular, la que excluye los que no interesan a la lógica y los intereses de sus agentes, la que, en interacción con la sociedad, otorga acreditaciones, y la que establece las reglas retóricas conforme a las cuales se escenifica pedagógicamente el desarrollo de la educación formal. La historia del currículum y de las disciplinas que lo componen permite, precisamente, reconstruir la arqueología de las materias del programa escolar y los modos de su aplicación en la práctica educativa.²¹

En lo instrumental, las mediaciones creadas por la escuela, o adaptadas del exterior por ésta, para la puesta en acción de su cultura son asimismo

¹⁹ J. MAGALHÃES y Agustín ESCOLANO, *Os professores na história*.

²⁰ André CHERVEL, "Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación"; I. Goodson, *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, pp. 59-112.

²¹ Raymundo CUESTA, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*.

construcciones históricas. Las representaciones de la escuela en este ámbito son aún más “materiales” que las de los anteriores sectores porque son etnográficamente más observables, y hasta en ocasiones manipulables.²² La arqueología de lo material, que afectaría al utillaje de las escuelas, incluye diversos sectores que van desde el mobiliario creado para acomodar a los sujetos según los criterios antropométricos y ergonómicos vigentes en cada época hasta los recursos funcionales de la escuela y las tecnologías vernáculas inventadas por los propios actores de la vida institucional o las tecnologías transferidas desde el exterior al mundo escolar. Capítulo esencial de este campo es el libro escolar, instrumento *princeps* de la enseñanza que ha dado origen en los últimos años, en diversos países, a todo un programa de investigaciones definido bajo la rúbrica de la manualística.²³ Esta línea sostiene que el texto escolar es una de los mejores sintetizadores de la cultura de la escuela, toda vez que constituye una fuente para la historia del currículum y de las disciplinas, para el estudio del imaginario de cada época y para el conocimiento de los métodos al uso. Por último, dentro de este orden de cuestiones, la etnografía puede registrar textos, objetos e iconos que permitan conocer los modos de educación y los métodos de transmisión y apropiación empleados en el desarrollo de cada disciplina.²⁴

130

Last but not least, la cultura de la escuela ha de incluir el conocimiento de los dispositivos sistémicos de la escuela como organización regulada mediante controles internos y externos. Los tiempos largos y cortos de la escuela (duración y estructura de la escolaridad, curso, trimestre, semana, jornada, hora ...) son construcciones sociohistóricas. Como cronosistemas son aprendidos e internalizados en la infancia superponiéndose a los biorritmos espontáneos de los sujetos y configurándose por tanto en mecanismos de regulación —coacciones civilizatorias los llamó Norbert Elias— de la sociabilidad de los menores.²⁵ También la estructuras organizativas de la escuela (graduación, clasificación de los alumnos, organigrama docente, normas de régimen y disciplina, criterios y métodos de evaluación y acreditación, grados y diplomas, relaciones externas) responden a pautas culturales inventadas en la intraescuela y condicionadas por los contextos en los que las instituciones se desarrollan.

²² I. GROSVENOR, *Silences and Images*; M. LAWN (ed.), *Seminar Papers on Education and World Exhibitions. Modelling the Future*.

²³ Agustín ESCOLANO, “The Historical Codification of the Manualistics in Spain”, pp. 51-72.

²⁴ Agustín ESCOLANO, *Escenografías escolares: espacios y actores*, pp. 365-373.

²⁵ Norbert ELIAS, *El proceso de la civilización*.

Consideraciones finales

La escuela —podemos concluir de todo lo que venimos analizando— es una institución social que crea e inventa una cultura, y que no sólo se apropia de patrones y recursos del contexto exterior, lo que también hace a veces bajo diferentes formas de *bricolage*. Bajo estas construcciones subyacen códigos que rigen una determinada gramática y que dan origen a una tradición que se puede representar, a modo de mimesis etnográfica, en textos o *collages* formados eclécticamente por escrituras, voces, iconografías y objetos. Tales representaciones son interpretadas por los miembros de la comunidad hermenéutica en que circulan: los historiadores, los enseñantes o los públicos que recuperan la memoria de su socialización escolar, elemento esencial de su identidad narrativa. En ocasiones, todos estos materiales se incorporan a museos e instituciones que se configuran como centros de memoria en los que se archiva la microhistoria de la escuela, un registro de experiencia común a todos los ciudadanos que se han formado en la escuela obligatoria. Estos centros —a menudo ecomuseos que recogen el pasado de la escuela en un entorno próximo y abarcable— son círculos cívicos en los que puede dialogar con los testimonios de nuestra primera educación. Los viejos pupitres, mapas, manuales y ábacos no son sólo restos-fetiché de una escuela periclitada, como podría entenderlos la llamada por Nietzsche historia anticuaria, sino signos que, como señaló hace tiempo Paolo Sacchetto en su obra *El objeto informador. Los objetos de la escuela*, cuentan muchas cosas de nosotros. Su evocación y descifrado nos acerca sin duda, como ha puesto de manifiesto la historia material y la semiología,²⁶ al encuentro con el origen de nuestros modos de pensar y de sentir, es decir, con las huellas de nuestra cultura.²⁷ El alcance de este enfoque historiográfico justifica, sin duda, el ensayo de la opción etnohistórica en la construcción del campo intelectual de la historia de la escuela.

131

Bibliografía

BUCK-MORS, S., *The Dialectics of Seeing. Walter Benjamin and the Arcades Project*, Cambridge Mss., Paperback, 1991.

²⁶ Agustín ESCOLANO, *La cultura material de la escuela*.

²⁷ P. P. SACCHETTO, *El objeto informador. Los objetos en la escuela*, p. 27.

- CANDELA, Antonia *et al.* (coord.), "What in the World Happens in Classrooms? Qualitative Classroom Research", *Seminar Papers*, México, Spencer Foundation, 2002.
- CUBAN, L., *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classroom, 1880-1990*, Nueva York, Teacher College Press, 1993.
- CUESTA, Raymundo, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.
- CHARTIER, Roger, *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa, 1992.
- *Las revoluciones de la cultura escrita*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- CHERVEL, A., "Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de Educación*, 295 (1991) pp. 59-112.
- DEPAEPE, M., "Some statements about the nature of the History of Education", en SALIMOVA, K. (ed.), *Why should we teach History of Education?* Moscow, The International Academy, 1993, pp. 31-36.
- DIAZ, M., "Aproximaciones al campo intelectual de la educación", en LARROSA, J. (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, 1995, pp. 331-361.
- ELÍAS, Norbert, *El proceso de la civilización*, México, FCE, 1987.
- ESCOLANO, Agustín, "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros", *Revista de Educación MEC*, núm. extra (2000) pp. 201-218.
- 132 ——— "Posmodernity or High Modernity? Emerging approaches the New History of Education", *Paedagogica Historica*, XXXII-12 (1996) pp. 325-341.
- "The Historical Codification of the Manualistics in Spain", *Paedagogica Historica*, 38-1, (2002) pp. 51-72.
- "Escenografías escolares: espacios y actores, en: SEDHE: Etnohistoria de la escuela", Universidad de Burgos, 2003a, pp. 365-376.
- "The School in the City: School Architecture as Discourse and as Text", *Paedagogica Historica*, 39-1/2 (2003 b) pp. 55-64.
- "La cultura empírica de la escuela. Aproximación etnohistórica y hermenéutica", en Mainer, J., *Educación, historia y crítica*, Zaragoza, Ediciones Universidad (en prensa).
- ESCOLANO, Agustín (ed.), *La cultura material de la escuela*, Berlanga, Centro Internacional de la Cultura Escolar (Ceince), 2006.
- ESCOLANO, Agustín y HERNÁNDEZ, J.M., *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.
- GABRIEL, N. de, "Formas de enseñar y modos de aprender en la escuela tradicional", en ESCOLANO, Agustín (ed.), *Historia ilustrada de la escuela en España*, Madrid, Fundación G. S. Ruipérez, 2004, pp. 171-196.

- GABRIEL N. de "Clases populares y culturas escolares", en GÓMEZ, J. *et al.*, *La escuela y sus escenarios*, Puerto de Santa María-Cádiz, Ediciones Ayuntamiento, 2007, pp. 243-267.
- GALINO, Ángeles, "Vivencias y datos para la reflexión. Centenario de los estudios de Pedagogía en la Universidad", Madrid (en prensa), cortesía de la autora.
- GOODSON, I., *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1995.
- GROSVENOR, I. *et al.* (eds.): *Silences and Images*, Nueva York, Peter Lang, 1999.
- JULIA Dominique, "La culture scolaire comme objet historique", en Novoa, A *The colonial experience in education*, Gent, Paedagogica Historica Series, I, 1995, pp. 353-382.
- _____ "Reflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche", *Annali di Storia dell'Educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3 (1996) pp. 119-147.
- LAWUN, M. (ed.), *Seminar Papers on Education and World Exhibitions. Modelling the Future*, Berlanga, Ceince, en prensa en Oxford-Symposium Books.
- MAGALHÃES, J. & ESCOLANO, A. (eds.), *Os professores na história*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999.
- NOVOA, A., "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación", en POPKEWITZ, T. *et al.* (ed.), *Historia cultural y educación*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2003, pp. 61-84.
- SACCHETTO, P. P., *El objeto informador. Los objetos en la escuela*, Barcelona, Gedisa, 1986.
- Sociedad Española de Historia de la Educación (SEdHE), *Etnohistoria de la Escuela*, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Universidad de Burgos, 2003.
- SCHRIEWER, Jürgen, "Estudios multidisciplinares y reflexiones filosófico-hermenéuticas: la estructuración del discurso pedagógico en Francia y Alemania", en RUIZ BERRIO, J. (ed.), *La cultura escolar de Europa*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 321-269.
- SILVER, H., "Knowing and not Knowing in the History of Education", *History of Education*, 21-1 (1992), pp. 97-108.
- TYACK, D. & CUBAN, L., *Thinking Toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge Mss, Harvard University Press, 1995 (trad.) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, FCE, 2000.

VARELA, Julia & ÁLVAREZ URÍA, Fernando, *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta, 1991.

VIÑAO, Antonio, "Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes", en ALMUNIA, C. (ed.), *Culturas y civilizaciones*, Valladolid, Ediciones Universidad, 1998, pp. 165-184