

La cultura de la escuela De la etnohistoria a la hermenéutica

di Agustín Escolano Benito

Abstract

El presente trabajo versa sobre la construcción de la cultura de la escuela como objeto historiográfico desde la perspectiva de la llamada nueva historia cultural. Enfatiza la puesta en valor de esta cultura como construcción sociohistórica, en las dimensiones empírica, discursiva y normativa que concurren en la definición del campo intelectual de la cultura escolar, y se orienta hacia enfoques epistémicos e investigativos basados en la etnohistoria y la hermenéutica. También analiza la escuela como objeto de representación, con su estructura fenomenológica, así como las implicaciones que tal análisis comporta en orden a la configuración y apropiación de la cultura escolar como ámbito intelectual y pragmático.

Parole chiave:

cultura, escuela, etnohistoria, hermeneutica, documentos

This article conceives the “school-culture” as an historiographical object from the new “cultural history” perspective. This “culture” is understood as a “socio-historical” construction which includes empirical, discursive and normative dimensions that define the “intellectual field” of the “school culture” moving from epistemic values based on “ethnohistory” and “hermeneutics”. The article also analyses the school as a “representational object”, in his phenomenological structure, and the implications in the understanding of the school as a pragmatic and intellectual field.

Key words:

culture, school, ethnohistory, hermeneutics, documents

1. El giro historiográfico

A lo largo de las dos últimas décadas, bajo el influjo de las diversas corrientes que han configurado la nueva historia cultural (o sociocultural, si se prefiere esta expresión), la historiografía de la educación se ha visto inmersa en un giro teórico que ha agudizado la crisis que ya se venía apuntando desde los observatorios críticos e innovadores en los paradigmas clásicos de construcción del conocimiento histórico, y aun también en los modernos.

El anterior cambio está abocando a la afirmación de nuevos modos de producción intelectual que aproximan las prácticas historiográficas, así como los discursos que subyacen en ellas, a los enfoques etnológicos y hermenéuticos que igualmente están presentes hoy en muchos otros sectores de las ciencias humanas y sociales. El giro podría conducir, como se ha advertido en la literatura sobre el tema, a un cambio paradigmático o, en todo caso, a la conformación de un nuevo campo intelectual – tomamos en préstamo esta expresión de Pierre Bourdieu – que podría llegar a reconceptualizar todo el conjunto de la disciplina.

La innovación 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 de investigación, desplazando el interés desde los viejos enfoques, temas y fuentes que privilegió el tardoidealismo (historia de las ideas) y el sociologismo positivista (historia político-social de las instituciones) hacia perspectivas que han puesto en valor nuevos objetos de estudio, nuevos contenidos, nuevas miradas sobre ellos y nuevos materiales (fuentes) a los que interpelar para dar respuesta a las preguntas que la sensibilidad del tiempo presente dirige a los archivos de la historia y la memoria.

El giro operado por esta nueva corriente, llamada cultural o sociocultural, hasta hace poco emergente, es ya hoy dominante en la mayor parte de los círculos académicos que se ocupan de este sector de la investigación y de sus usos formativos en el área de la formación de profesores y pedagogos y también en la educación histórica de la ciudadanía. Su implantación ha venido a implementar y consolidar la configuración de *la cultura de la escuela como objeto historiográfico*.

2. Dos escenarios, dos miradas

Para comprender mejor cómo y por qué se ha gestado este giro epistémico y metodológico en la historia de la educación conviene practicar una cierta aproximación genealógica.

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

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 tradicionales 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 reclamo de la “cultura escolar” como objeto histórico (Julia, 1995; Nóvoa, 1998; Viñao, 1998) y como centro de interés para desvelar lo que Harold Silver denominó los “silencios” de la historiografía (Silver, 1992).

La cultura escolar vendría a ser en esta perspectiva algo así como la “caja negra”, el *aleph* borgiano que se oculta bajo la gran historia basada en relatos y discursos sobre el pasado de la educación (Depaepe y Simon, 1995), o como la “gramática de la escolarización” plasmada en los códigos, no siempre visibles, que regulan el mundo de la vida de los establecimientos de la formación (Tyack y Cuban, 1995). La historia de la educación debería polarizarse, según todos estos análisis y propuestas, hacia el desvelamiento de esa cultura de la escuela, y para ello tendría que trabajar, en clave antropológica y etnometodológica fundamentalmente, sin excluir otras perspectivas, incluyendo además las opciones ofrecidas por la hermenéutica de la historia efectual y de la memoria vivida para racionalizar los procesos de comprensión, explicación, interpretación, comunicación y recepción/apropiación. Según esta mirada, la escuela no sería el reflejo determinado de las ideas o normas que han tratado de regularla, sino una creación sociohistórica que construye prácticas discursivas propias y que influye también en la conformación de determinadas esferas del llamado mundo de la vida.

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, una práctica que siempre es 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 “aprender del pasado” (*learning from the past*) para afrontar con inteligencia y sentido “cultural” las innovaciones que se operan en el cotidiano escolar y la reflexividad sobre la misma acción (Candela y Rockwell, 2002). 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.

Este tipo de demanda revaloriza además a la historia de la educación como disciplina formativa – y no sólo erudita – y como campo intelectual vinculado curricularmente a la preparación de los profesores y pedagogos. Pensar históricamente las teorías y prácticas escolares requiere por tanto, desde el anterior análisis, una educación histórica de los formadores basada en el conocimiento de los patrones en que se materializan las prácticas discursivas emergentes en toda nueva construcción sociocultural, de las que derivan los enunciados y positividades empíricas que dan lugar a nuevas formaciones discursivas (Mainer, 2008).

Estas dos motivaciones, una asociada a la revisión historiográfica y otra al mundo de las prácticas formativas, están en el origen del giro que se ha producido en las dos últimas décadas en el campo disciplinario de la historia de la educación, materializado en la puesta en valor de la cultura de la escuela como objeto historiográfico.

3. Las relaciones escuela/cultura

La escuela, vista en esta perspectiva sociohistórica, es sin duda una construcción cultural – una invención, si se quiere –. Esta construcción se opera al tiempo en un contexto que se adscribe a una determinada cultura (con sus patrones de identidad y diferenciación) en el que se generan intenciones que también son culturales (tales intenciones dan origen a diversas formaciones culturales con las que se interrelaciona la escuela y la educación, formal y no formal). Finalmente, la escuela es una institución que al transmitir cultura genera asimismo efectos culturales sobre los individuos que se socializan en ella (formación de los sujetos) y sobre el conjunto de la comunidad (efecto holístico).

Bajo estas perspectivas, las *relaciones entre cultura y escuela* son más complejas de lo que a primera vista pudiera parecer. Los siguientes enunciados y sus glosas analizan en parte esta complejidad.

- La escuela es una *creación cultural*. La institución escolar nace, se estructura real y formalmente y sufre transformaciones a partir de impulsos culturales (*poiesis*).
- La escuela se inscribe en *contextos* sociales que también son *culturales* (mundo de la vida). Estos contextos incluyen además otros modos e instituciones culturales con los que la escuela cohabita e interacciona.
- La escuela *transmite* una determinada *cultura*, la que se objetiva en el currículum, que en parte selecciona del contexto en que actúa y en parte crea ella misma bajo diferentes discursos y prácticas disciplinarias.

Esta cultura es denominada por algunos cultura escolar, aunque sería mejor llamarla *cultura curricular* (para no confundir esta dimensión de la escuela con la cultura a la que se alude en el siguiente punto).

- La escuela *crea, codifica y transmite* una determinada gramática, no siempre visible, que se erige en *cultura institucional*. Los códigos de esta gramática regulan muchos procesos internos de la práctica escolar, se configuran como *tradición* e informan el *habitus* de los que la profesan. Estos, los profesores, la asumen como memoria corporativa. Los alumnos también la internalizan y luego la extrapolan a la acción.

En relación con todas las acepciones enunciadas, nosotros nos vamos a referir en este ensayo sobre todo a la última, esto es, a la *cultura escolar* entendida como el *conjunto de prácticas, discursos y normas* que han regulado o regulan la vida de las *instituciones* de educación formal y el *habitus* de la profesión de enseñante.

4. Cultura y culturas de la escuela

La anterior recontextualización teórica y metodológica de la historia de la educación hace converger el nuevo campo 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 Dominique Julia en 1993. Según esta conceptualización, 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. 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 de actuar en la orientación de los procesos educativos formales, así como de la cultura de la infancia implícita en su más amplio sentido antropológico.

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 a sus representaciones, así como las interacciones y convergencias que pueden darse en la dinámica histórica entre los diferentes planos en que manifiesta la cultura escolar. Nosotros mismos, en un trabajo que se publicó hace

unos años, establecimos tres ámbitos en la analítica de esta cultura, cuyas características comentamos seguidamente.

24

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 obviamente la estructuración de las reglas internas de su funcionamiento. Recuérdese que incluso los teóricos de la reproducción 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, por ejemplo, a través de la cerradura de las aulas y por observación participante. La nueva mirada es posible dirigirla desde diversos ángulos y siguiendo estrategias de triangulación. En las clases de nuestro tiempo se podrán detectar prácticas arcaicas, dominantes y emergentes, que son expresión de la persistencia de invariantes históricas de la cultura escolar y de 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. Tal cultura habría resistido la presión externalista y persistiría en el cotidiano escolar español durante el siglo XIX y comienzos del XX (De Gabriel, 2004). Ello seguramente es constatable en la mayor parte de las culturas escolares, las de nuestro entorno e incluso las de otras civilizaciones alejadas del círculo en que nos hemos desenvuelto.

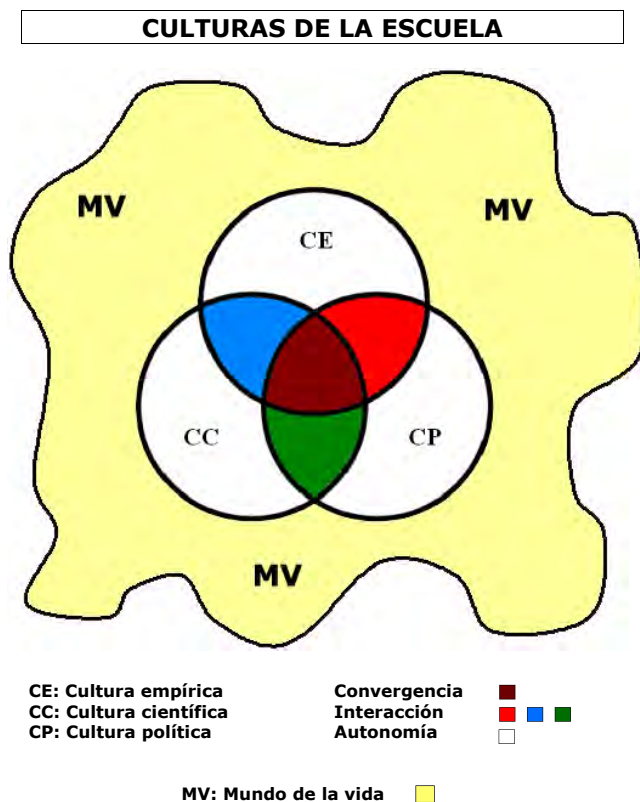
b) La *cultura académica de la escuela*, configurada en torno a los conocimientos que han configurado el saber experto, sobre todo a partir de la incorporación de la pedagogía y las ciencias relacionadas con la educación a las instituciones de formación de maestros y a las universidades, hecho que, como es sabido, se inicia a mediados del Ochocientos y se consolida en el ciclo de entresiglos XIX-XX a partir del impulso que dieron a estos

estudios los grupos nacionales regeneracionistas y las corrientes positivistas (también otras tendencias como el neoidealismo y las pedagogías de filiación neokantiana). Todos estos movimientos dieron origen a una cultura científica y filosófica de la educación que trató de legitimarse como conocimiento experto acreditado por los nuevos regímenes de verdad (expresión del acervo conceptual foucaultiano). Esta nueva cultura se guetizó en parte en la academia y devaluó la cultura empírica, a la que calificó de práctica ingenua para desacreditarla.

c) La *cultura política de la escuela* sería la 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 que emanan 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” (Schriewer, 2000) entre los administradores y los teóricos. Los textos, en este supuesto, muestran en su lenguaje una especie de *interface* de modernidad, que los hace más presentables socialmente. Otras veces, el lenguaje normativo recoge determinadas expectativas de los agentes y comunidades de la cultura empírica para satisfacer, formalmente al menos, 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 habría dado origen a una determinada tradición, si bien todas ellas también se han interrelacionado, y en ocasiones – a unque sea excepcionalmente y no en la totalidad de sus variables – 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, entre otros sectores, en las muestras o exposiciones que exhiben los museos pedagógicos y los centros de memoria de la educación. La cultura académica obedecería a los regímenes de producción de los ennciados discursivos, objetivándose en los textos que ensayan interpretaciones teóricas y científicas sobre la escuela. La cultura política se construiría desde la lógica del control social y de las burocracias y se plasmaría en los dispositivos que la administración ha instrumentado, desde que asumió el poder escolar, para regular el funcionamiento de los sistemas educativos.



El gráfico que se muestra quiere representar las relaciones de autonomía, interrelación y convergencia que se dan entre las tres culturas de la escuela que hemos comentado, así como la inserción de todas ellas en el magma contextualizador del llamado mundo de la vida.

5. Los ámbitos de la cultura escolar

La cultura empírica de la escuela que reconstruye la etnohistoria y que leerá luego la hermenéutica se puede hacer visible o representable en varios ámbitos. A los efectos de sistematizar este punto del capítulo, la estructura de la cultura escolar se organizaría en torno a los siguientes elementos:

- Los *escenarios* que albergan el mundo de la escuela.
- Los *actores* o sujetos que intervienen en la *mise en scène* de la acción escolar, especialmente los alumnos y los enseñantes.
- 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 materiales y su semántica (valores, símbolos, mensajes) son internalizadas por los menores a lo largo del proceso de sociabilidad escolar.

Los *actores* que intervienen en los escenarios educativos 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. La condición de menor se define hoy en torno a las categorías que estructuran el orden de la formación, 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 la construcciones de las culturas académica y social.

El otro actor de la escuela es el enseñante. La figura del maestro o de la maestra, en sus perfiles socioprofesionales históricos o 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 ...). 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 es-

cuela que venimos considerando. Ellos mismos, como hemos señalado, 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, adaptativos y formas de resistencia, de las prácticas que se proponen desde las esferas académica y política que intervienen en la escuela. La implantación de su profesión, con sus atributos técnicos y su *ethos* específico, comporta la invención de otro de los sujetos sobre los que pivota la cultura de la escuela.

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. 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 a 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 permite, precisamente, reconstruir la arqueología de las materias del programa escolar y los modos de aplicación en la práctica educativa.

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 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. 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 materialidades transferidas desde el mundo 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. 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 social 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 permiten conocer los modos

de educación y los métodos de transmisión y apropiación empleados en el desarrollo de cada disciplina.

Finalmente, la cultura de la escuela ha de incluir el conocimiento de los *dispositivos sistémicos* de la institución educativa 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. 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 formativas se desenvuelven.

Todo el anterior elenco de variables, elementos y factores, con sus perfiles propios y sus interrelaciones, configuran el contenido del campo intelectual que acota la cultura de la escuela.

6. La escuela como representación

El abordaje de la cultura empírica de la escuela desde una perspectiva etnológica y hermenéutica se sirve a menudo del constructo heurístico de la *mímesis* o representación, una propuesta de análisis e interpretación que presupone una determinada correspondencia entre los modelos de reconstrucción que permiten las fuentes disponibles y la realidad que se trata de reflejar y explicar.

Este modelo que afecta a la nueva historiografía de la educación no es expresión de una actitud reductiva (simplicadora) o arcaizante y nostálgica (soporte anticuario) de la investigación sobre el pasado de la escuela, aunque a veces pueda mostrar resultados descriptivistas muy elementales, por lo demás necesarios en la reconstrucción del archivo de la memoria. Más allá de estas prácticas reductivas, la etnohistoria de la escuela trata de buscar representaciones plausibles, siempre sujetas a los límites de la lógica conjetural, de las realidades que intenta mostrar.

De las *mímesis* derivan explicaciones e interpretaciones que permiten formular lecturas antropológico-culturales y hermenéuticas de los textos o escrituras, de las voces, de las imágenes y de los restos objetuales que producen las representaciones materiales obtenidas y que permiten afrontar por vía empírica y semiológica, más allá de las tentaciones que podrían abocar a lo que Nietzsche llamó la historia anticuaría, una verdadera ar-

queo-genealogía del saber sobre la cultura de las instituciones de formación.

Desde el discurso etnohistórico moderno, el micromundo de la escuela puede ser percibido como una representación expresada en formas textuales diversas (escritas, orales, icónicas, objetuales), susceptible, como diría Roger Chartier, de diferentes modos de apropiación e interpretación cultural. 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 las representaciones, construido mejor en régimen de comunidad interpretativa, intersubjetiva, podría abocar al descifrado de algunos códigos relevantes de esa “gramática de la escuela”, a la que anteriormente nos hemos referido. Con los elementos de la representación se pueden también tejer (entretejer) y configurar montajes de textos, imágenes y objetos, a fin de provocar, como sugirió hace tiempo Walter Benjamin, rupturas discursivas en las miradas condicionadas por la tradición y aventurar nuevas lecturas del pasado. Esta estrategia permitiría plantear hipótesis transgresoras e incluso falsacionistas (en el sentido popperiano), cuya contrastación podría inducir o suscitar una hermenéutica más abierta y determinadas interpretaciones que irían más allá de las aproximaciones ingenuas y didactizantes.

La etnohistoria se prolonga siempre en la narratividad de las apropiaciones, incorporando así a los sujetos al uso público de la historia. Bajo su 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 interpretativas de lectores que en el contacto con las fuentes de la memoria, bajo el *ethos* de renovadas preguntas, se educan históricamente. De este modo, la nueva corriente historiográfica, al facilitar el aprendizaje desde el estudio y la interpretación del pasado (*learning from the past*), se integra bien en los programas de formación de los enseñantes y en las estrategias de innovación educativa. 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 comuni-

cación, no siempre fácil por otras vías, entre las culturas empírica y teórica de la escuela.

Las interpretaciones de las representaciones etnográficas 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 de los escenarios que la microhistoria construye y como lector de la genealogía de su memoria.

7. Endoscopia a la escuela

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 o mimetiza patrones y recursos del contexto exterior en el que se origina y desenvuelve. Ello lo hace a veces según 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 sincrética o 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.

Algunos autores, como Raimundo Cuesta, han propuesto llevar a acbo una “endoscopia” a la institución para buscar una vía de acceso a la “caja negra” de la escuela. En efecto, si uno quiere penetrar en los códigos y entresijos de las materialidades de la historia interna de la escuela ha de proceder por métodos endoscópicos. No otra cosa es la observación etnográfica, aunque esta haya de abordarse desde la complejidad (descripción densa), la intertextualidad (fusión de fuentes) y la intersubjetividad (construcción dialógica).

Hagamos un ejercicio de autoanamnesis o endoscopia personal. Examinemos algunos patrones o dispositivos de nuestro comportamiento que proceden de la cultura escolar en la que nos hemos socializado:

– Observemos, por ejemplo, a partir del acto lector en que estamos si-

tados, el modo de ojear y consultar el libro que manejamos, la forma de subrayarlo y glosarlo en sus márgenes, la posición ergonómica que mantenemos entre pupitre-libro-sujeto, la actitud corporal de tomar y usar el lápiz ... Todas estas pautas han sido creadas por la escuela, en cuyo medio nos las hemos apropiado. Como dispositivos de nuestro *habitus*, tales prácticas permanecen estables a lo largo de nuestro ciclo vital y las transmitimos entre generaciones. Son pues cultura, cultura de la escuela.

- Recordemos nuestros hábitos de comunicación: cómo ordenamos un escrito formal, un examen, la regulación de nuestros actos de habla interactivos (*speech acts*), la retórica expositiva de nuestras producciones verbales, el diseño gráfico o *mise en page* de nuestros cuadernos, el registro de datos en agendas y otros soportes escritos de la vida cotidiana ... En todos estos materiales estará implícita la impronta de la cultura escolar.
- Busquemos nuestro álbum de fotografías. En él encontraremos probablemente imágenes rituales de nuestro proceso de identidad narrativa: fotos de bebé, de primera comunión, de colegial o escolar, de mayoría de edad, de relación con pares, de milicia, de matrimonio (si hubo) ... El icono de la escuela, con sus características y atribuciones personales y contextuales, es un icono ritual adscrito a nuestra identidad narrativa y espejo de una determinada cultura, la escolar.

Estas y otras prácticas, de las que a menudo no somos conscientes, proceden del mundo escolar y se adscriben a su cultura. Como *patterns* son bastante estables, se resisten a cambiar y conforman reglas sistémicas de sociabilidad cultural. La endoscopia sugerida permite detectar en las palabras, las imágenes y los objetos que puede analizar huellas, indicios, señales y símbolos de esta cultura que forma parte de la memoria/patrimonio de la educación.

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 se puede dialogar con los testimonios de nuestra primera educación.

Los viejos pupitres, mapas, manuales y ábacos no son sólo restos de una escuela periclitada, sino signos que, como señaló hace tiempo el semiólogo Pier Paolo Sacchetto en su obra *El objeto informador (Los objetos de la escuela)*, cuentan muchas cosas de nosotros, y su evocación y desc-

frado nos acerca al encuentro con el origen de nuestros modos de pensar y de sentir, es decir, con las huellas de nuestra propia cultura, la que nos otorga identidad (Sacchetto, 1986, p. 27). El alcance de este enfoque historiográfico justifica el ensayo de las opciones etnohistórica y hermenéutica en la construcción epistémica y pragmática del campo intelectual de la historia y de la cultura de la escuela.

Referencias

- Candela A., Rockwel E. (2003). What in the world happens in the classroom. *Qualitative Classroom Research*. México: Spencer Foundation.
- Depaepe M., Simon F. (1995). Is there any place for the history of education in the History of Education. *Paedagogica Historica*, Gent, XXX-1, p. 10 ss.
- Escolano A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, MEC, Núm. Extra, pp. 201-218.
- Escolano A. (ed.) (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España*. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez.
- Julia D. (1995). Le culture scolaire comme objet historique. In A. Novoa, *The colonial experience in education*. *Paedagogica Historica*, Gent, Supplementary Series, I.
- Mainer J. (coord.) (2008). *Pensar críticamente la educación escolar*. Zaragoza: Prensas Universidad de Zaragoza.
- Novoa A. (1988). A historia do ensino primario em Portugal. *Encontro de História da Educação em Portugal*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Ricoeur P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Sacchetto P. (1986). *El objeto informador. Los objetos de la escuela*. Barcelona: Gedisa.
- Tyack D., Cuban L. (1995). *En busca de la utopia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valleriani A. (1995). *Verso l oriente del testo*, Teramo: Andromeda.
- Viñao A. (1998). Para una historia de la cultura escolar. In C. Almuiña, *Cultura y civilizaciones*. Valladolid: Publicaciones UVA, pp. 168 ss.

SE