

# La cultura material de la escuela y la educación patrimonial

---

AGUSTÍN ESCOLANO BENITO

*Universidad de Valladolid*

*Centro Internacional de la Cultura Escolar*

## **Resumen:**

Este trabajo plantea la integración de la cultura de la escuela —un legado universal y en parte común en las sociedades escolarizadas— en las propuestas de educación patrimonial y de formación de la ciudadanía. Analiza cómo el patrimonio material e inmaterial de la escuela es el condensado matérico y simbólico de la tradición disponible en cuya memoria —que hay que reconstruir e interpretar— nos instalamos críticamente para orientar reflexivamente las sendas de sentido por las que se prolonga la historia efectual, o para liberarnos de ella.

## **Palabras clave:**

Cultura material de la escuela, patterns de la cultura escolar, educación patrimonial, memoria histórica y ciudadanía, usos terapéuticos del patrimonio escolar.

## **Abstract:**

This work tackles the interpretation of school culture —a universal legacy partially common in educated societies— in the proposals of heritage and citizenship education. It shows how the material and no material school heritage is the material and symbolic outcome of tradition, in the memory of which —something to be rebuilt and interpreted— we are settled and we aim at either directing, in a thoughtful way, the paths of meaning which factual history is going through, or releasing ourselves from it.

## **Key words:**

School material culture, patterns of the school culture, heritage education, historical memory and citizenship, therapeutical uses of the school heritage.

## **Résumé:**

Ce travail porte sur l'intégration de la culture de l'école —un universal héritage commun surtout dans les sociétés scolarisées— dans les propositions d'éducation patrimoniale. Il analyse comme l'héritage matérielle et inmatérielle de l'école est le resultat matériel et symbolique de la tradition disponible dont la mémoire —qu'il faut reconstituer et interpréter— dans laquelle nous nous installons, d'une façon critique, pour orienter réflexivement les chemins par lesquels l'histoire événementielle se prolongue, ou pour nous libérer d'elle.

## **Mots clés:**

La culture matérielle de l'école, patterns de la culture scolaire, éducation patrimoniale, mémoire historique et citoyenneté, emplois thérapeutiques du patrimoine scolaire.

Fecha de recepción: 11-1 2010.

Fecha de aceptación: 18-1-2010.

La historia cultural de la educación ha desembocado, como una de las vías o derivas de las diversas aproximaciones posestructurales que se han ido ensayando en ella a lo largo de las últimas décadas, en la atención a los objetos, imágenes, textos y voces que componen el patrimonio material e inmaterial de la escuela, así como en la socialización de estos contenidos que componen la historia y la memoria educativa y sus entornos de relación entre los sujetos que incluyen en sus narratorios de vida la experiencia de la formación.

Se sospecha que los restos arqueológicos de la escuela son tal vez el más firme y objetivo asidero sobre el que efectuar preguntas de naturaleza etnográfica a los indicios visibles y manipulables del pasado de la educación que residen en ellos. También se sostiene que estas materialidades e inmaterialidades son el testimonio empírico a partir del cual cabría construir posibles comunidades hermenéuticas de historiadores, o de otros círculos culturales, toda vez que a partir de ellas se puede inducir el análisis intersubjetivo de las semánticas que exhiben u ocultan, esto es, de los significados que suscitan sus señales semiológicas.

Como potencial añadido a este giro estratégico, que comporta en realidad toda una nueva episteme, la etnohistoria de las instituciones de formación busca orientarse hacia un objetivo en buena medida innovador para la historiografía –hasta ahora ceñida a su perspectiva explicativa de los hechos que reconstruía– que se cifra en la puesta en valor de las virtualidades que los restos semióticos de la arqueología escolar pueden tener en orden a una nueva dimensión educativa de la ciudadanía, la que algunos autores, como el paleontólogo Eudald Carbonell, ya han sugerido denominar educación patrimonial (Carbonell, E., 2007: 120).

La implantación prácticamente universal de la escuela obligatoria, en todos los países de nuestro entorno, ha constituido a los bienes de asociados a la institución escolar en objetos de interés público para una educación ciudadana que incluya la memoria como ingrediente crítico-cultural de la formación. A partir de los objetos, de las imágenes y de los textos se puede caminar, como señala Antonio Nóvoa, hacia la meta de pensar históricamente la educación que eluda el riesgo de una cultura y una realidad sin memoria (Nóvoa, A., 2005: 11).

## La cultura como tradición disponible

Se afirma, bajo esta nueva orientación de las investigaciones historiográficas acerca de la cultura de la escuela, que en las huellas insertas en las materialidades encontradas en los estratos arqueológicos explorados se pueden buscar algunas de las claves de la tradición pedagógica disponible. En este legado residirían determinados códigos subyacentes en la memoria activa de los modos factuales de practicar y pensar la educación en el pasado, y en tales claves se sustentan seguramente algunas de las posibles sendas de sentido por las que se transmite lo que los hermenéuticos han denominado desde Gadamer la historia efectual reflexionada, esto es, aquella historia que, guste o no, es el condensado matérico y simbólico, procesado por la conciencia histórica, de la evolución de la civilización, herencia que nos es dada en el mundo interpretado al que nos incorporamos.

Asimismo se piensa que tales restos podrían pertenecer a la supuesta “caja negra” de la cultura escolar, la que no se ha destruido en las vicisitudes temporales a que han estado sometidas las instituciones de educación formal, es decir, el registro empírico que se ha acreditado como patrimonio de supervivencia de esta cultura. En tales materiales habrían quedado marcados probablemente –se supone– ciertos testimonios de la “gramática de la escolarización” de la que hablan muchos analistas del pasado desde que Cuban y Tyack lanzaran al circuito académico, hace ya dos décadas, este constructo. Como se sabe, la gramática aludida vendría a configurar un código invisible pero reglado que hace que la cultura de la escuela sea, en parte al menos, un orden sistémico relativamente cohesionado y de duración estable, expresión al tiempo de las pautas estructurantes que modelan el *habitus* profesional de los enseñantes, y que son reflejo a la vez de los estereotipos en que se han socializado los sujetos (Tyack, D. y Cuban, L., 2000: 167 y ss).

Esta historiografía huye de quedar reducida a la historia anticuaria, de la que habló Nietzsche, de caer en una nueva forma de neopositivismo que se quede en la mera catalogación y descripción de los *monumenta* que se edifican con los archivos materiales y los museos convencionales, o de dejarse seducir por el fetichismo de las imágenes y de los objetos que reúne y trata de explicar. Manuel Bartolomé Cossío, el que fuera director del Museo Pedagógico Nacional, ya nos previno, en una perspectiva más amplia y general que la estrictamente historiográfica, del

peligro de quedar atrapados en el fetichismo de lo material (1906: 17). Los museólogos de nuestro tiempo han advertido, en otro orden de cosas, que un museo no es una mera colección de objetos completada convulsivamente *ad infinitum*, ni una exposición con un orden y un discurso invariables. La reconstrucción y exhibición pública de los elementos del patrimonio histórico-educativo, para eludir los anteriores riesgos, han de ir guiadas del *ethos* exigible a toda política de memoria necesaria, inteligente y justa, la que se orienta a la interpretación de la cultura y a la educación histórica de los ciudadanos y de los actores que intervienen en la educación. Lo demás seguramente sobra, porque es material repetitivo o escritura derrotada.

### La educación patrimonial

Freeman Tilden, uno de los pioneros en fundar una nueva estimativa sobre la función social del patrimonio, ya lo señaló como misión a cumplir por los equipos de arqueólogos, historiadores y otros especialistas que trabajan en la reconstrucción del patrimonio cultural, y también del natural, que por lo demás nunca está libre de influjos culturales. La acción de los observadores del pasado rescatado por el presente es un compromiso no sólo de salvaguarda y vigilancia de tesoros sino sobre todo de interpretación. Todo gran maestro –decía esta honorable figura de la cultura patrimonial- ha sido y es un intérprete que indaga, desvela, forma. En los anillos de un corte de árbol, el observador descubre las leyes del crecimiento natural, y en las sincronías sucesivas de las materialidades de la civilización, el etnólogo y el antropólogo pueden llegar a percibir las claves evolutivas de las culturas, y seguramente también algunas de las señas de identidad que les dan sentido, que han de ser objeto de conocimiento y de formación para la humanidad en una sociedad democrática e ilustrada (Tilden, F., 2006: 28).

La moderna paleoecología va aún más allá en estos planteamientos. El patrimonio material puede crear –apunta Eudald Carbonell- un nuevo “intelectual colectivo”, emancipador y crítico, para hacer reflexivamente comprensible la evolución de la humanidad y para orientar incluso la praxis de la especie. En esta estrategia, de orientación ecosocial, el patrimonio material sería algo así como el registro empírico de la lógica interna a la historia evolutiva. Bajo esta perspectiva, toda información

material que aporte conocimiento ha de ser considerada patrimonio colectivo, y por tanto también legado instructivo que debe ser socializado a través de la formación, es decir, que ha de ser difundido entre todos los miembros de una comunidad democrática avanzada. El progreso de la humanidad, ya se sabe, se sustenta en la socialización de las conquistas materiales -todas ellas culturales- que inventa y selecciona la especie en la lucha por la existencia.

El patrimonio material es pues el registro empírico y efectual de las prácticas culturales de una época, de cada época, de todas las épocas. El olvido, o la destrucción, de estos referentes del pasado puede suponer pérdida de energía en la marcha de la evolución e incluso una amenaza que podría abocar a la regresión (Carbonell, E., 2007: 120 y ss). Nacemos a un mundo que nos es dado como ya interpretado. Así nos lo recordaba Rilke, sin que ello fuera una advertencia determinística. Aunque la memoria y la historia construyen y nos transmiten representaciones del pasado, cada generación ha de intervenir reinterpretando críticamente la tradición –una de las dimensiones de la justa memoria de la que habla Ricoeur (2003: 13)– y construyendo nuevas lecturas del patrimonio recibido y nuevas sendas de sentido.

El conocido investigador de Atapuerca habla en sus recientes escritos, expresamente, de “educar en el patrimonio”. Éste, el patrimonio, es para él en realidad una representación de una teoría factual sobre el pasado, o sea, una mimesis del mismo, la imagen que podemos intuir y manejar acerca de él, y hasta un referente con poder anticipatorio. La formación de una conciencia planetaria se sustenta en la socialización del conocimiento depositado en este legado.

Eudald Carbonell se remonta, en un intento de hacer genealogía desde la complejidad de las preguntas del presente, al siglo de la Ilustración para bucear en el origen y usos de los recursos patrimoniales como fuente formativa. Los expedicionarios, arqueólogos y viajeros de la época de las luces fueron los primeros que tomaron conciencia del valor cultural de la obra universal de la humanidad, si bien sus trabajos indujeran a una educación no sólo elitista (no socializada), sino también en gran medida fetichista (exaltadora más de lo monumental que de los registros de la vida cotidiana). La nueva visión del patrimonio debería ordenarse en cambio, según él, a la educación histórica de todos los ciudadanos (y no sólo servir de recurso de trabajo/ocio de especialistas y curiosos) y a la valoración de los bienes patrimoniales del mundo de la vida cotidiana.

na como activo social que puede resocializar culturalmente al primate humano mediante la difusión del conocimiento alcanzado a escala universal, bajo una orientación enmarcada en una democracia neoilustrada (Carbonell, E., 2007: 127 y ss).

### **Aprender de las cosas**

La educación patrimonial presupone una revalorización de las cosas y de la tecnología como formas de expresión de las prácticas materiales de los humanos. Ello comporta sin duda una nueva acreditación de la cultura material como creación, y también como categoría disciplinaria, más allá de su valoración instrumental.

La gente –ha escrito recientemente Richard Sennett- puede llegar a aprender acerca de sí misma a través de las cosas que produce, es decir, de la cultura material que crea y difunde. El artesano que inventa artefactos entabla diálogos con los ingenios que salen de sus manos, y estas conversaciones entre los creadores y sus obras dan origen a interpretaciones culturales y a hábitos técnicos que se transmiten y socializan mediante rituales. Las habilidades y competencias, incluso las más abstractas, comienzan siendo prácticas corporales, y en la mayoría de nosotros hay, desde los primeros pasos de nuestra existencia, un artesano inteligente. Por lo demás, el trabajo material de creación y de transmisión de estos saberes genera un cierto *ethos* individual y colectivo que se comunica en los espacios de sociabilidad que comparten los miembros de los grupos afectados, los usuarios y las corporaciones gremiales, esto es, entre todos los sujetos que cohabitan –o han cohabitado- en los lugares que sirven de escenario a los trabajos y a los ritos que ellos desempeñan y representan (Sennett, R., 2009: 19 y ss).

Algunos ensayos sociológicos se han referido a la dimensión artesanal del oficio de profesor y hasta se han valido de la metáfora del *bricoleur* (persona que practica el *bricolage*) como figura o metáfora socioprofesional adecuada para definir el perfil del enseñante (Díaz, C. y Prieto, B., 1996: 19 y ss). En efecto, los docentes, diestros o torpes, han construido muchas competencias de su arte resolviendo, con los recursos materiales heteróclitos que encontraron en su entorno próximo, los problemas derivados de las situaciones a las que hubieron de enfrentarse. Sus prácticas, aparentemente ingenuas, dieron origen a una pedagogía empírica

–una especie de folcopedagogía- sobre la que ahora justamente centra su mirada la etnohistoria. También produjeron las llamadas tecnologías vernáculas (Lawn, M. & Grosvenor, I., 2001: 122), esto es, las respuestas técnicas que los enseñantes inventaron en la misma práctica de la enseñanza para responder a necesidades concretas de la vida escolar. Existe –destacan estos mismos autores en otro trabajo- una larga tradición de los profesores como productores de artefactos que forman parte de su propia cultura profesional (Lawn, M. & Grosvenor, I., 2005: 12). La llamada pedagogía científica, incluso la acreditada como más progresiva, se aisló casi siempre en las torres de marfil de la academia y dio muestras a menudo de los prejuicios academicistas en que estuvo instalada, reforzando así la tradicional escisión observada entre el mundo de la práctica escolar y el orden de las disciplinas teóricas que lo analizan e interpretan. La pedagogía especulativa no asumió nunca como valor, y menos como cultura, esta tecnología de la enseñanza, que adjetivó de ingenua y grosera (Escolano, A., 1999: 15 y ss).

La cultura material de la escuela es para la etnohistoria el registro o catálogo de experiencias que conducen a la producción de los objetos en que se concretiza dicha cultura y que es obra de los pares que integran la corporación en que se socializa el oficio de maestro. La pertenencia al gremio y la socialización de la técnica a través de los rituales societarios compartidos hace que las experiencias y sus productos objetuales nos sean comprensibles, toda vez que son elementos identitarios de la memoria de la profesión docente y forman parte de lo que los antropólogos denominan el ajuar ergológico del oficio. La civilización comienza cuando los seres humanos inventan cosas y empiezan a usar colectivamente herramientas. Los artesanos se integran en comunidades ciudadanas y crean vínculos en torno a las habilidades que unen entre sí a los miembros de una misma corporación y a los de las distintas corporaciones de oficios.

Bajo la anterior conceptualización de la práctica, los cambios en los modos de producción –de educación en nuestro caso- están ligados a cambios en la tecnología material, que inducen al tiempo transformaciones en los elementos de la estructura escolar: en los escenarios, en los *curricula*, en las relaciones entre actores y en la misma ecología de las aulas, es decir, en toda la cultura como sistema. La paleontología nos enseña que han sido las manos y las herramientas que inventamos y usamos las que han cambiado nuestra relación con el mundo y las que

han dado lugar a nuevas interacciones entre el cuerpo y el entorno. En otro lugar ya abogamos por una nueva y decidida acreditación curricular de la tecnología que ahora queremos asociar a estas propuestas que abogan por la educación patrimonial (Escolano, A., 2001: 130 y ss). Siendo tan decisiva la técnica en la evolución de la humanidad y de la cultura, ¿cómo explicar el largo milenio de educación *divaricata* entre el brazo y la mente del que habla el historiador italiano Antonio Santoni? (1995). ¿Y cómo entender las resistencias académicas y sociales que se han opuesto secularmente a la acreditación de la tecnología como disciplina curricular orientada, de forma universal, a la educación general, y por tanto humanizadora, y no sólo como materia especializada?

### **Tradición e historia efectual**

La idea de patrimonio se asocia a la de identidad y refuerza al mismo tiempo el valor de la tradición. Los bienes de la escuela, que hasta hace poco fueron excluidos de los archivos de la memoria oficial –una memoria selectiva e interesada de hechos y obras notables-, y que ahora se buscan, conservan y difunden, nos pertenecen porque nos definen como sujetos histórico-culturales en cuanto forman parte de nuestra identidad narrativa, sobre todo desde que la experiencia escolar entró a formar parte –a lo largo de los dos últimos siglos- de las formas de sociabilidad del común. Por ello justamente cada vez estamos más decididos, como advertimos al comienzo de este trabajo, a salvaguardar estos bienes, en cuanto son esenciales a la constitución de una identidad compartida, de una historia lograda hecha realidad, y en función de que se constituyen en signos de nuestra tradición.

Recientemente, Joaquín Díaz, el conocido etnólogo castellanoleonés, al explicar el significado de la tradición resaltaba el valor de ésta como catálogo de recursos elaborado por los hombres y mujeres de una determinada comunidad para dar respuesta a los problemas que les ha suscitado la relación con su entorno. Cuando este repertorio de objetos, iconos, lenguajes y valores se traduce en algo que conviene transmitir a todos para neutralizar posibles errores en las generaciones siguientes se convierte en tradición. Quien pasa por ser uno de nuestros primeros teóricos de lo folc compara a estos efectos la tradición con un río (imagen en parte haraqliteana), un flujo que es muy viejo (en su cauce, sobre el

que se sedimentan diversos elementos que han venido circulando por él), pero a la vez muy nuevo (en sus cambiantes aguas enriquecidas constantemente por los afluentes). Aunque al pasar el río por delante de nosotros sólo veamos su superficie (por lo demás en continuo movimiento), el fondo conserva siempre un gran reservorio de recursos, muchos de ellos de extraordinario interés para la propia ecología y la supervivencia del sistema (Díaz, J., 2008: 7).

Pues bien, en el caso del patrimonio de la escuela, el fondo de material arqueológico, en el que se pueden observar si se llevan a cabo excavaciones estratégicas varios estratos, conserva claves y significados que están en el núcleo duro de la cultura de la educación, en su identidad y en su tradición, que es en definitiva el resultado transmitido por la historia efectual de las instituciones de formación. Y sólo esto justifica los esfuerzos por buscar, registrar, custodiar e interpretar las piezas que forman parte de toda esta materialidad real y simbólica que hoy se acoge en los museos. En el contacto con estos restos y en la lectura y reflexividad que hacemos de las huellas que reclaman nuestra atención están precisamente las bases sobre las que se sustenta la educación patrimonial. Esta dimensión de la formación no es otra cosa que una parte de la educación histórica, la que se sustenta en la cultura empírica del mundo de la escuela en el que hemos vivido ciclos decisivos de nuestra vida.

No se crea que esta defensa de la tradición vaya a ser una apología de corte conservador o reaccionario. El sociólogo Anthony Giddens ya llamó la atención en *Más allá de la izquierda y la derecha* acerca del valor de las prácticas dignas de ser conservadas como prueba del peso de una "historia lograda" (expresión que podría ser equivalente a la de historia efectual reflexiva que introdujeron antes los hermenéuticos y a la que hemos aludido anteriormente). Estas prácticas, en la medida en que son durables, sobreviven como tradiciones, a las que las sociedades pueden ser más o menos leales. Las conductas y los símbolos que han sobrevivido largo tiempo lo han hecho por algún motivo, muy probablemente porque respondían a necesidades individuales o colectivas de algún tipo. Por otro lado –argumenta Giddens–, el cambio ha dejado de ser siempre sinónimo de progreso desde hace algún tiempo. En lo que aquí respecta, el significado de la tradición podría estar asociado al valor de lo que Oakeshott –a quien se refiere– llama "conocimiento tácito", muy vinculado a las prácticas y a las artes, a las costumbres y a los hábitos, así como a los rituales y a otras prácticas de memoria que transmiten

este tipo de sabiduría eficaz, o efectual, tan relacionada por otra parte con los contenidos que configuran el patrimonio material e intangible de una comunidad (Giddens, A., 1996: 54-58). Las reformas se forjan, como advierten Tyack y Cuban, como producciones pedagógicas híbridas entre las innovaciones que se proponen desde fuera y la “sabiduría práctica” de los maestros, condicionada siempre por la tradición de su oficio (Tyack, D. y Cuban, L., 2000: 165).

Todos deberíamos volvernos –concluye el sociólogo británico de la tercera vía- algo conservadores y recuperar algunas tradiciones que además puedan ser encauzadas como fuentes de solidaridad y aún como prognosis y preacciones de futuro. En el nuevo orden postradicional, las tradiciones no desaparecen; se interpretan y reorientan, exoneradas –eso sí- de sus riesgos fundamentalistas, hacia una nueva ilustración de la ciudadanía (Giddens, A., 1996: 58). No otra cosa busca precisamente la llamada educación patrimonial que invita a la constitución del legado histórico de las comunidades y a su proyección en la formación histórica de los sujetos que en se forman en ellas y de los colectivos en que se insertan.

La cultura material de la escuela es el espejo de esta tradición salvaguardada, de la historia efectual de la institución y de los agentes que han gestionado la educación. Recuperar esta historia de las materialidades, más allá de las desviaciones del anticuariado y el fetichismo, no es desde esta lógica un gesto conservadorista. Los objetos y las imágenes, las escrituras y las voces que transmiten el legado del pasado de la educación son materiales semióforos que emiten señales y simbolizaciones y que construyen solidaridades entre las gentes de oficio y entre las generaciones de ciudadanos que los han utilizado (Sacchetto, P. P., 1986: 27). Probablemente en estos bienes materiales e inmateriales que forman parte del patrimonio educativo pueden residir conocimientos tácitos, códigos implícitos de determinadas invariantes pedagógicas y valores sociomorales de un importante potencial estético y narrativo, de efectos no previsibles a veces, pero siempre cultos y solidarios.

## **Sherlock Holmes visita la escuela**

Los historiadores, como ha sugerido de Roger Chartier, ya no tienen el monopolio de las representaciones del pasado, y ni siquiera probable-

mente de las construcciones más legítimas. Compiten hoy con ellos, al menos, dos tipos de prácticas culturales: las recreaciones que llevan a cabo los reinventores de la memoria (esa falsa moneda que tanto cambia de valor, como denunció Jorge Luis Borges en sus juegos de espejos) y las invenciones de la ficción, entre las que el intelectual francés destaca las seducciones de la novela histórica y la reconstrucciones virtuales (Chartier, R., 2007: 34). A estas ingeniosas insinuaciones, o tal vez provocaciones, podríamos añadir otra: las tramas detectivescas que se inspiran en la semiología y el paradigma indiciario.

Todas ellas se formalizan a partir de datos empíricos, materialidades, iconicidades o narratorios que los representan. Hace poco titulé una intervención presentada en el Museo Virtual de la Escuela de la Universidad de Vic con este título: “Sherlock Holmes va a la escuela”. No era la primera vez que me serví de los relatos de Arthur Conan Doyle para apoyar el uso historiográfico del paradigma indiciario y traducirlo en apuntes metodológicos fácilmente observables y comprensibles, útiles para guiar la investigación en los campos de la microhistoria y de la etnología histórica.

Como es bien conocido, las tramas en las que se ven envueltos los personajes Holmes y Watson están casi siempre asociadas a simples objetos e imágenes que los personajes dejan olvidados en los lugares donde ocurren los sucesos que son objeto de investigación. Y esos materiales suelen portar huellas que son signos que, enlazados en deducciones de una lógica implacable, conducen al desvelamiento final de los misterios en que se sustentan los relatos. Algo parecido sucede –señala Laerthe M. Abreu- en tramas literarias como *La carta robada*, de Edgar A. Poe, en narraciones como *En busca del tiempo perdido*, de Proust, o en determinadas historias psicoanalíticas (Abreu, L., 2005: 147). Estas son en definitiva las fuentes de que se sirvió Carlo Ginzburg, el teorizador del paradigma indiciario, como bien explica este autor en su conocida y seminal obra *Mitos, emblemas e indicios* (1994: 138).

Las señales y huellas de los objetos que integran el patrimonio de la escuela son también signos indiciarios de la cultura a que se adscriben, y a su descifrado se abocan los prácticos, burócratas y académicos, obsesionados por comprender los códigos de la “caja negra” de esa cultura de la que hablamos anteriormente, en los que probablemente radican las claves explicativas del éxito o del fracaso de sus programas y reformas. Aplicando al desvelamiento de las incógnitas que formulan a partir

del examen hiperanalítico de los hechos estrategias inspiradas en los procedimientos de investigación detectivescos de Sherlock Holmes, y siguiendo procesos deductivos que se basan en la lógica de la sospecha, los actores de la escuela esperan clarificar su campo profesional e interpretar los datos que manejan.

En realidad, también la genealogía de inspiración foucaultiana –otra de las estrategias investigativas fundadas en la epistemología de la sospecha que Nietzsche propusiera- sigue en parte los anteriores modelos: primero complejiza y problematiza el presente, y luego, guiado de una especie de dialéctica negativa, formula hipótesis poco plausibles a la mirada de superficie sobre las cosas y las palabras para finalmente hurgar, mediante una sutil e ingeniosa genealogía, en los orígenes de las prácticas y los discursos que trata de explicar. Esta es en definitiva la estrategia operativa de la nueva episteme.

Sherlock Holmes prefiere seguir en su investigación detectivesca una lógica abductiva, inspirada en las propuestas de Peirce, el maestro de los modernos semiólogos, que permite formular conjeturas derivadas de observaciones poco convencionales. Más aún, en ejercicio de humildad, el personaje de Conan Doyle, autor que estudió medicina como Morelli –el expertizador de obras de arte que sugirió a Ginzburg el paradigma indiciario-, se perfila como un investigador no profesional que se acerca a los hechos desde una actitud de detective aficionado. Es preciso convenir aquí que nuestra mirada sobre la escuela es una mirada muy profesionalizada, y como tal condicionada por diversos prejuicios y estereotipos “culturales”. Holmes y Watson, su acompañante, llevados de un infalible e infatigable espíritu de hiperdeducción (en realidad abducción), van eliminando toda posibilidad al azar (nada ocurre por casualidad) y conducen sus procesos de pesquisa hacia obviedades aparentemente elementales pero que cierran los casos o los abren a nuevas preguntas.

Pues bien, siguiendo esta lógica de la sospecha, Sherlock Holmes empieza a observar en el mundo de la práctica presente que en lo que los especialistas llaman cultura escolar concurren en realidad tres culturas bastante diferenciadas y no bien comunicadas entre sí: la de la normas, que él ya ha analizado cotejando, en las oficinas de la burocracia del sistema, los intrincados textos políticos desde los que se intenta gobernar la escuela; la de los discursos académicos, que ha documentado leyendo en la biblioteca de la universidad a la que él asistió oscuros tratados de teoría de la enseñanza que apenas guardan

sintonía con la realidad; y la de los prácticos, que observa con meticulosidad en las experiencias y rutinas del cotidiano escolar de varios centros a los que ha tenido acceso. Comprueba además que esta última cultura es, quiérase o no, la que a fin de cuentas se impone como cultura efectiva, toda vez que las otras le parecen en definitiva bastante superestructurales, al menos desde el plano de la sospecha. Esta cultura empírica interacciona con la política y la científica incorporando propuestas de estos campos que no ponen en peligro su lógica y coherencia, y además se apropian de ellas adaptando las normas y enunciados de las mismas según peculiares reglas pragmáticas de traducción y transferencia operativa.

La bitácora de Holmes va registrando datos que merecen, evidentemente, la total corroboración de Watson. Luego ambos inician un viaje a los archivos del pasado, al sospechar que probablemente muchos de los indicios de disfuncionalidad que observan en la interacción de las prácticas, los discursos y las normas también se pueden rastrear, buceando en los centros de documentación histórica, en las escuelas del pasado. En este viaje los dos detectives acuden a museos y centros de memoria de la educación, donde pueden observar representaciones que son reconstrucciones hechas por historiadores sobre los escenarios, actores, programas y métodos de gestión de la escuela. Con estas mímisis tejen hipótesis que asocian las reformas actuales con las históricas y deducen como conclusión plausible que bajo unas y otras prácticas operan ciertas invariantes que caracterizan a modo de *patterns* a las tradiciones dominantes en la cultura escolar.

Durante muchos años, los reformadores y teóricos de la escuela han creído que las instituciones educativas eran producto de los deseos, intenciones, discursos y mitologías desde los que como políticos e intelectuales habían tratado de moldearla. Pero el hiperrealismo de Holmes les está haciendo ver la terca e inapelable constatación según la cual la cultura escolar dominante era más bien la que los profesores imponían en la práctica, aquella que ellos observaban desde las mirillas de las puertas de los establecimientos y que constataban en las imágenes, relatos y composiciones materiales de la persistente tradición. Esta cultura, aunque mostraba apropiaciones y adaptaciones de normas y consejos académicos, era más bien un conjunto de prácticas artesanales de oficio transmitidas mediante rituales societarios vigentes en la corporación de maestros. Tratar de imponer refor-

mas sin tener en cuenta estos procesos era una acción voluntarista, tal vez bienintencionada, pero abocada al fracaso. Más útil sería sin duda investigar los mecanismos por los que los docentes construyen esta cultura, las condiciones que pudieran estos imponer a una negociación sincera de la aplicación de las innovaciones propuestas desde fuera de la profesión y el reconocimiento de la legitimidad de la cultura empírica que ellos pueden ofrecer como tradición disponible, efectiva y reflexiva.

Desde la anterior alternativa, Holmes y Watson formulan dos grupos de observaciones a modo de ejemplificación de sus consideraciones conclusivas de su programa de investigación detectivesca. Ambas se sustentan en la puesta en valor del legado material e inmaterial donde se muestra la presencia de importantes registros de la tradición que es preciso conocer mejor a través de finos análisis microhistóricos y etnográficos. Estas pesquisas también mostrarán los efectos que esta cultura ha dejado en los sujetos socializados en los espacios de la escolaridad bajo las influencias de programas, actores y métodos que han entrado a formar parte de la identidad narrativa de los individuos y los colectivos.

### **Los patterns de la cultura institucionalizada**

Sherlock Holmes, para ejemplificar sus sugerencias, propone a sus interlocutores posar su atención sobre dos imágenes que pertenecen a épocas históricas muy distanciadas entre sí. Una presenta una escenografía de una escuela de la ciudad de Tolosa, Guipúzcoa, de 1856, perteneciente al archivo de la Exposición Universal de París de ese año. La otra corresponde a una escuela que se exhibe como innovadora en una muestra que tuvo lugar en la ciudad portuguesa de Aveiro, en 2008. Hay pues siglo y medio de distancia temporal entre una y otra, un recorrido histórico suficiente para que la geometría de las representaciones hubiera sufrido importantes transformaciones.



Escuelas de Tolosa (1856) y Aveiro (2008)

Pese a esta distancia temporal entre las dos imágenes, Holmes observa que, al margen de las innovaciones tecnológicas que ofrece cada época, la topografía del aula no es demasiado diferente en ambos modelos. La escuela del XIX ofrece una presentación de un método nuevo de lectura con tablero expositor central y juegos de abecedarios personales que cada niño manipula desde el pupitre siguiendo las órdenes que el instructor va dando desde la cátedra, ejemplificadas sobre el panel central en el que puede manipular los elementos materiales del método. Los pupitres-banco, a los que se sujetan los alumnos, se disponen en filas bien alineadas. La escuela de comienzos del siglo XXI es una muestra de escuela interactiva con la profesora que manipula una pantalla digital para ofrecer informaciones que los alumnos siguen desde su pupitre individual sobre el que se sitúa un ordenador personal que permite interaccionar con la pantalla central.

Es evidente que la tecnología y las materialidades de ambas aulas son muy distintas, que las mediaciones instrumentales han cambiado de una a otra situación. La primera, aunque innovadora, se inscribe en un contexto tradicional. La segunda es tecnológicamente avanzada y se sitúa plenamente en la escuela derivada del llamado giro digital. Pero ¿ha cambiado la geometría? ¿Y la gramática?

Hace ya bastantes años que Pier-Paolo Sacchetto llamó la atención respecto a las resistencias que las escuelas ofrecían a la modificación del orden espacial de las clases, a pesar de las interminables discusiones entre los reformadores sobre alternativas de innovación, que siempre terminaban por dejar las cosas en su anterior situación (1986: 50 y ss). En estos dos modelos de escuela se repite el patrón de una organización

en la que hay un punto único y centralizado de distribución y control del conocimiento, que está polarizando las miradas de todos los alumnos: el maestro o la maestra como guía de todas las operaciones en que se estructura el método. Los sujetos, inmóviles en sus pupitres más o menos ergonómicos, se disponen para asegurar la circulación eficaz del saber. El escenario impone a los actores movimientos calculados en el marco de un espacio predeterminado. Cualquier acción ejercida fuera de los límites impuestos y de las pautas relacionales convenidas es una pérdida de eficacia, disfunción a la que se suma el consecuente desencanto de la indisciplina que supondría la ruptura del esquema.

Resulta curioso poder observar que, pese a las diferencias técnicas, la estructura de las dos escenas es en parte análoga. Los objetos materiales, en ambos casos, responden a una misma lógica organizativa, la que regula las relaciones entre los actores y asegura la gubernamentalidad del territorio acotado en forma de aula o de *stand* expositivo. Hay que subrayar que en los dos casos la escenografía es un montaje, aunque concordante con las situaciones escolares reales. Los materiales exhibidos muestran huellas de la historia institucional de la primera escuela e indicios de la persistencia de patrones tradicionales en los modelos más avanzados.

Prácticos, teóricos y burócratas aprenderán observando ejemplos cómo los comentados que la simple sustitución de una tecnología por otra no cambia ni la geometría ni la gramática de la escuela, que siguen ancladas a patrones de gran poder estructurante. A partir de ahí, comprenderán mejor no sólo algunos rasgos estructurantes de la cultura de la escuela (orden, control de las comunicaciones, silencio activo, disciplina, relaciones espaciales de los sujetos) sino el fracaso de las innovaciones que podrían subvertir esta lógica organizativa (enseñanza no graduada, educación abierta, constructivismo en grupos, interacción con periféricos y recursos extraescolares, autogobierno). Reflexionar sobre esta elemental constatación es ya un ejercicio de profesionalidad crítica y reflexiva y una acción orientada a la educación histórica o patrimonial de quienes trabajan en estos sistemas o de los sujetos que se han socializado en ellos.

Todos los que hemos pasado por las redes de sociabilidad escolar hemos internalizado los patrones que la educación formal transmite y de ellos nos servimos en numerosas situaciones de la vida cotidiana. El modo como hojeamos un libro, las formas de subrayarlo, los movi-

mientos que hacemos al escribir, la posición ergonómica que adoptamos en relación a la mesa y al soporte de la escritura, el orden con que disponemos una comunicación, los *speech acts*, la retórica expositiva o dialéctica y tantas otras acciones que ejecutamos a diario en nuestras interacciones con el mundo de la vida, entre otras, son conductas que ha transmitido de forma casi ritual la cultura de la escuela. Como *patterns*, estos comportamientos son bastante estables, se resisten al cambio y conforman un conjunto de reglas sistémicas que guardan relación también con el orden social y los códigos de comunicación aceptados en la comunidad. Como señala Elsie Rockwell, pasar por la escuela, por cualquier escuela, durante tiempos definidos de infancia, deja necesariamente huellas en la vida de las personas (1995: 13).

Las anteriores pautas se pueden observar al hacer hablar a las cosas que constituyen la cultura material de la escuela y que se pueden museizar en los centros de memoria para estimular lecturas e interpretaciones formativas. La arquitectura, los pupitres y por extensión todos los útiles didácticos, son sintetizadores que revelan los atributos o caracteres de la cultura escolar –buen ejemplo de estudios monográficos sobre la arquitectura y el pupitre son los de los profesores Viñao y Moreno insertos en la obra de Martin Lawn y Ian Grosvenor antes citada (Viñao, A., 2005: 47 y ss; Moreno, P. L., 2005, 71 y ss)-. La lectura y el descifrado de estos objetos materiales facilitan la educación patrimonial, una nueva faceta de la educación histórica de los enseñantes y de todos los ciudadanos.

Igualmente se puede hacer hablar a las cosas a través de las imágenes que las representan, como ha destacado Eulalia Collelldemont en un sugerente trabajo en el que se destaca el valor de la iconografía como medio para representar, evocar y provocar interpretaciones. En este sentido, las colecciones de imágenes históricas sobre educación están jugando hoy un papel importante en la creación de una cultura patrimonial, sobre todo de aquella que promueven los museos pedagógicos virtuales montados sobre fuentes digitales (Collelldemont, E., 2005: 183).

### **Usos terapéuticos del patrimonio**

Para completar este conjunto de consideraciones expuestas en torno a la educación patrimonial basada en la cultura material de la escuela, glosaremos una interesante experiencia llevada a cabo en 2009 en el Cen-

tro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) con grupos de personas mayores afectadas en diferentes grados por la enfermedad de Alzheimer y otras demencias que cursan con pérdidas de memoria.

El experimento trataba de estimular los restos de memoria que mantienen estas personas mediante la presentación como estímulos de objetos, imágenes, sonidos y manuales usados por ellas en la escuela durante su infancia. Diseñado en colaboración con técnicos de la Asociación de Familiares de Enfermos de Alzheimer de Soria (psicólogos, médicos, terapeutas, asistentes sociales), el ensayo puso de manifiesto, entre otras cosas, varias conclusiones relevantes: la posibilidad de activación de recuerdos antiguos, la generación de una actitud narrativa en los sujetos, el poder estimulador de los materiales escolares respecto a mecanismos cognitivos, psicomotores y expresivos, la resocialización e interactividad de los recuerdos personales de unos y otros miembros del grupo y la creación de nuevas situaciones de sociabilidad que potencian el campo de memoria más allá de los registros estrictamente individuales.



Experiencias de usos terapéuticos del patrimonio (CEINCE, 2009)

En las imágenes que aquí se insertan se presentan dos momentos del experimento. En el primero, el sujeto narra a la monitora y a los compañeros de grupo los usos de la regla como instrumento disciplinario, es decir, los diferentes modos de aplicar el castigo en función de la gravedad de los hechos que se sancionaban con ella. En el segundo, las personas del grupo relatan en régimen de interactividad recuerdos infantiles asociados a la vida escolar. Unos recuerdos estimulan otros y el conjunto de ellos llega a constituirse en una especie de narratorio colectivo de efectos terapéuticos sobre el grupo. En el proceso registrado durante la experiencia se puede observar una notoria mejora del clima afectivo-social del grupo, de la expresividad lingüística, de la motricidad y del comportamiento en general.

La experiencia se inspiró en la lectura por parte de varios de los profesionales intervinientes del libro de Umberto Eco *La misteriosa llama de la reina Loana*, una obra en la que se narran las peripecias que sigue del personaje del relato, Yambo, que ha perdido la memoria personal o biográfica como consecuencia de un ictus cerebral al que sobrevive, para reconstruir su propia vida –mejor dicho, la memoria colectiva de las personas de su generación- tomando contacto con los libros, imágenes y objetos que compartió en la infancia con sus pares (Eco, U., 2005). Esta fuente ya fue comentada por nosotros en trabajo anterior, del que resumimos algunos puntos (Escolano, A., 2007: 23-24).

Por consejo de su terapeuta, el personaje hace un viaje al desván de la casa rural en la que vivió sus primeros años, una pequeña aldea al pie de las colinas del Piamonte. En él se guardaban los manuales y los cómics en los que el sujeto de la narración se había iniciado en la cultura letrada y en la iconografía de la época. También encontrará allí objetos de infancia y adolescencia, escolares y no escolares, que igualmente habían constituido el bagaje material de los trabajos y los juegos compartidos con sus pares de edad y con los familiares. Aunque él no lo sospechara, porque su dañado cerebro no lo podía reconocer, al situarse en aquel abandonado desván se colocaba ante la biblioteca y el museo que, a memoria ciega, le iban a proporcionar el contacto con las claves esenciales de la memoria colectiva común a todos los hombres y las mujeres de su generación.

Aquel desván era un aula inmensa, donde se archivaba la cultura objetual, icónica y textual de él y de sus pares. Yambo entraba en él como quien accede a una caverna en la que se guardaba aún la enciclo-

pedía y el ajuar de que se había nutrido la memoria suya y la de todos los compañeros. Su capacidad perceptiva no llegaba a identificar sin embargo más que improntas o sombras de las formas que tejieron las representaciones infantiles, pero sin duda frente a aquella epifanía volvía a tomar contacto con los estímulos empíricos que, de no haber sufrido el accidente neurológico, recordaría ahora sin duda con absoluta claridad.

Yambo penetraba en esa caverna, a la que, por consejo terapéutico, tenía que ingresar el solo, como Tom Sawyer, intentando explorar en aquel laberinto, entre sombras y penumbras, las señales de un micro-mundo ubicado en la planta en la que la casa limitaba con el paraíso celeste. Si una bodega anuncia los infiernos, un desván podía prometer un paraíso-advierte Eco-. En su labor minuciosa y casi detectivesca, al modo de Sherlock Holmes, el personaje no encuentra recuerdos, que han sido borrados irreversiblemente de su memoria, sino indicios para formularse a sí mismo conjeturas acerca de lo que fue suyo, y que ahora necesitaba reaprender para situarse al nivel de la memoria colectiva en que se materializaba la experiencia histórica compartida por todos los menores que crecieron bajo el influjo de la cultura fascista y de la de posguerra en la Italia de aquel tiempo. No obstante la violencia simbólica que llevaban adherida muchas de aquellas señales de los objetos, textos e iconos, la biblioteca y el museo de la infancia albergaban un tesoro de valor incalculable, con cuyo contacto sentía retornar a lo que él parecía intuir como el paraíso perdido.

Era aquella una memoria material, neblinosa y en mosaico, casi browniana –confesaba el personaje al final de laboriosa investigación-, pero esta aproximación a las fuentes de sus primeras improntas culturales le había puesto tal vez en situación para acercarse a ver el centro de su *aleph* desde donde podía adivinar, quizás como en un sueño, la “cartilla” de sus primordiales recuerdos, los códigos de la caja negra de su oscura y opaca mente. Reaprendiendo esta vieja gramática, Yambo estaría en condiciones de volver a conectar con sus pares, con su lenguaje, con su cultura.

Desde la creación narrativa, Umberto Eco ejemplifica cómo los textos, iconos y objetos son contenedores semánticos “semioforos”, esto es, portadores de señales, que pueden ser reaprendidos desde la amnesia sobrevenida o descodificados mediante la sospecha por necesidad. Como se recordará, también Guillermo de Baskerville, ficticia encarnación de Sherlock Holmes, mostraba a su discípulo Adso en *El nombre*

*de la rosa* las huellas para investigar por abducción las tramas criminales que acontecieron en la misteriosa abadía de Melk. La narratividad, que es compañera inseparable de la hermenéutica, cumple aquí una función pragmática, la de ser reveladora de una semiología asociada a la investigación de la cultura material, y la de contribuir a la educación histórica de las personas.

Pues bien, el experimento acerca de los usos terapéuticos del patrimonio escolar comentado al principio de este epígrafe se inspira en el discurso subyacente en este relato. Los sujetos afectados por el síndrome de Alzheimer tienen importantes pérdidas de memoria, pero el contacto con estímulos como los que ofrece la cultura material de la escuela a la que asistieron pueden reactivar determinados recuerdos que aún conservan el disco duro de la memoria, pero que si no se activan permanecen en desuso en el fondo pasivo de la mente. Es esta sin duda una perspectiva de gran interés que es preciso someter a experimentación con más grupos y a seguimientos evaluativos más largos y afinados que permitan profundizar en una realidad extremadamente compleja.

He aquí pues otra muestra de un nuevo campo de aplicación de los elementos que conforman la cultura material de la escuela del pasado en la educación patrimonial de los ciudadanos, que se suma a la que de un modo general se orienta a la educación histórica de las personas y de las sociedades.

## Referencias bibliográficas

- Abreu, Laerthe (2005). Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. *Pro-Proposições*, 16 (1), 145-164.
- Carbonell, Eudald (2007). *El nacimiento de una nueva conciencia*. Badalona: Ara Llibres.
- Collelledmont, Eulalia (2005). Las imágenes coleccionadas. Preludio de los museos pedagógicos virtuales. En Universidad de Barcelona. *Buenaventura Delgado Criado. Pedagogía e historiador* (pp. 181-196). Barcelona: Ediciones UB.
- Cossío, Manuel B. (1906). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Madrid: Imprenta Rojas. (Nueva edición a cargo de E. Otero en Madrid, Biblioteca Nueva, 2007).
- Chartier, Roger (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz, Capitolina & Prieto, Beatriz (1996). Entre el bricolage y la ciencia. *Vela Mayor*, III (9), 19-25.
- Díaz, Joaquín (2008). Entrevista. *Revista Argi*, 6-11.
- Eco, Umberto (2005). *La misteriosa llama de la reina Loana*. Barcelona: Lumen.

- Escolano Benito, Agustín (1999). Los profesores en la historia. En J. Magalhães & A. Escolano. *Os Professores na História* (pp. 15-27). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- (2001). Sobre la acreditación curricular de la tecnología. En AA. VV. *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica* (pp. 130-140). Oviedo: Sociedad Española de Historia de la Educación – Universidad de Oviedo.
- (2007). La cultura material de la escuela. En A. Escolano Benito (ed.). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, 1907-2007* (pp. 15-27). Berlanga de Duero: CEINCE.
- Giddens, Anthony (1996). *Más allá de la izquierda y la derecha*. Madrid: Cátedra.
- Ginzburg, Carlo (1994). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Lawn, Martin & Grosvenor, Ian, (2001). When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools. *History of Education*, 30 (2), 117-127.
- Lawn, Martin & Grosvenor, Ian, (eds.) (2005), *Materialities of Schooling*. Oxford: Symposium Books.
- Moreno, Pedro Luis (2005). History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936). En M. Lawn & I. Grosvenor. *Materialities of Schooling* (pp. 71-95). Oxford: Symposium Books.
- Nóvoa, Antonio (2005). *E-vid-ente-mente*. Lisboa: ASA.
- Ricoeur, Paul (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Rockwell, Elsie (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockweell (ed.). *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Sacchetto, Pier Paolo (1986). *El objeto informador. Los objetos de la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Santoni, Antonio (1995). *Il braccio e la mente. Millenni di educazione divaricata*. Firenze: La Nuova Italia.
- (1988). *Nostalgia del magistro artigiano*. Firenze: Manzuoli.
- Sennett, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Tilden, Freeman (2006). *La interpretación de patrimonio*. Sevilla: Asociación para la Interpretación del Patrimonio.
- Tyack, David & Cuban, Larry (2000). *En busca de la utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, Antonio (2005). The School Head's Office as Territory and Place: location and physical layout in the first Spanish graded schools. En M. Lawn & I. Grosvenor. *Materialities of Schooling* (pp. 47-70). Oxford: Symposium Books.