

LA ESCUELA COMO CONSTRUCCIÓN CULTURAL. EL GIRO ETNOGRÁFICO EN LA HISTORIOGRAFÍA DE LA ESCUELA

Agustín Escolano Benito
Universidad de Valladolid

El trabajo que aquí se expone se propone glosar los cambios, hasta hace poco emergentes, pero ya dominantes, que se afirman en la nueva historiografía de la educación, en el subcampo académico de la llamada cultura de la escuela, considerada ésta como construcción sociohistórica y como campo epistémico. De esta manera, nuestra contribución se acomodará, al menos en la intención, a las “nuevas preguntas y miradas sobre la historia de la educación” que plantea este monográfico de la revista *Espacios en Blanco*.

A lo largo de 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 investigativo y 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 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 interpretado ya

en algunos medios, a un cambio paradigmático o, en todo caso, a la conformación de un nuevo campo intelectual que podría llegar a reconceptualizar todo el conjunto de la disciplina (Galino, 2003).

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 o fuentes a los que interpelar para dar respuesta a las preguntas que el presente dirige a los archivos de la historia y la memoria.

Dos escenarios, dos miradas

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 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 los “silencios” de la historiografía al uso en las prácticas institucionales y publicísticas (Silver, 1992). La cultura escolar vendría a ser en esta perspectiva algo así como el *aleph*, la “caja negra” borgiana que se oculta bajo la gran historia basada en los 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 docentes (Tyack y Cuban, 1995). La historia de la educación debería polarizarse, según todos estos análisis y propuestas, en el desvelamiento de esa cultura de la escuela, y para ello tendría que trabajar, en clave antropológica y etnometodológica fundamentalmente, sin excluir por supuesto otras perspectivas, incluyendo además las opciones ofrecidas por la hermenéutica de la memoria para racionalizar los procesos de interpretación, comunicación y recepción/apropiación.

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 “aprender del pasado” (*learning from de past*) para afrontar con inteligencia y sentido “cultural” las innovaciones y la reflexividad sobre la misma acción (Candela, 2002; Escolano-Hernández, 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 –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 educadores basada en el conocimiento de las positivities (utilizo este término en el sentido foucaultiano) en que se materializan las prácticas discursivas emergentes en toda nueva construcción sociocultural, de las que derivan los enunciados que dan lugar a nuevas formaciones discursivas (Foucault,).

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 definición, 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 (Julia, 1995, p. 356). 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 (Julia, 1996, pp. 129-130).

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, lo que nos permitió incluso señalar la existencia en el nuevo campo de conocimiento de tres culturas escolares, cuyas características comentamos seguidamente (Escolano, 2000, 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. Recuérdense 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. Esta 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. Esta cultura habría resistido la presión externalista y persistiría en el cotidiano escolar español durante el siglo XIX y comienzos del XX (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 entreguerras 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 de la educación que trató de legitimarse como conocimiento experto acreditado por los nuevos regímenes de verdad (de nuevo vuelvo a usar otra 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 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” (Schriewer, 2000, p. 252) 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 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, 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, entre otros registros, 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 del discurso, 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.

REPRESENTACIONES Y LECTURAS ETNOHERMENÉUTICAS DE LA CULTURA ESCOLAR

Nos centraremos ahora en el abordaje de la cultura empírica de la escuela desde una perspectiva etnológica. Este 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 ciento cincuenta participantes. Los 74 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 (SEDHE, 2003).

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. El Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), creado en 2006, responde, entre otros lineamientos, a estos supuestos teóricos y prácticos que enfatizan la orientación etnográfica y hermenéutica de las investigaciones históricas acerca de la escuela (CEINCE, web).

Ahora bien, esta corriente emergente en la nueva historiografía de la educación no es expresión de una actitud arcaizante y nostálgica de la investigación sobre el pasado de la escuela, aunque a veces pueda mostrar resultados descriptivistas, por lo demás necesarios en la construcción del archivo de la memoria. Más allá de estas prácticas reduccionistas, la etnohistoria de la escuela trata de buscar explicaciones e interpretaciones que permitan 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 anticuaria, una verdadera arqueogenealogía del saber.

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) y ser susceptible, como diría Chartier, de diferentes modos de apropiación o interpretación cultural (Chartier, 2000). 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 esa “gramática de la escuela”, a la que anteriormente nos hemos referido. Con los elementos de la representación se pueden también tejer y configurar montajes de textos, imágenes y objetos, a fin de provocar, como sugirió hace tiempo Walter Benjamin (Buck-Mors, 1991, p. 73), rupturas dis-

cursivas 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 determinadas lecturas 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 de 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 comunicación, 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 interpretes, 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. Esta es seguramente la invitación a que aboca la llamada hermenéutica analógica que postula el círculo que lideran en la UNAM y la UPN (México) Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primero Rivas, promotores de la Red Internacional de Hermenéutica Educativa (RIHE), creada en 2007 en el Coloquio que sobre el tema tuvo lugar en el CEINCE (Primero, 2007).

ÁMBITOS DE REPRESENTACIÓN DE LA ESCUELA

La cultura empírica de la escuela que reconstruye la etnohistoria y que lee la hermenéutica 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 en su proceso de sociabilidad escolar (Escolano, 2003 b, pp. 55-64).

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 (Varela-Alvarez Uría, 1991). 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 *cursus 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 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, adaptativos y 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* específico, comporta la invención de otro de los sujetos sobre los que descansa la cultura de la escuela (Magalhães-Escolano, 1999).

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 (Chervel, 1991; Goodson, 1995). 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 su aplicación en la práctica educativa (Cuesta, 1997).

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 (Grosvenor, 1999). 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 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 (Escolano, 2002, pp. 51-72) . 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 permitan conocer los modos de educación y los métodos de transmisión y apropiación empleados en el desarrollo de cada disciplina (Escolano, 2003 a, pp. 365-373).

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. 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.

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 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, ico-

nografías 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. 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 descifrado 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 sin duda el ensayo de las opciones etnohistórica y hermenéutica en la construcción epistémico y pragmática del campo intelectual de la historia de la escuela.

Resumen

Esta contribución gira en torno a la nueva historiografía de la escuela bajo la perspectiva de la llamada nueva historia cultural. Enfatiza la puesta en valor de la dimensión empírica de esta cultura como construcción sociohistórica y los enfoques investigativos y epistémicos basados en la etnohistoria y la hermenéutica. También analiza la propuesta discursiva de la escuela como representación y su estructura enunciativa con sus implicaciones para la construcción de la cultura de la escuela como campo intelectual y pragmático.

Palabras clave:

Cultura de la escuela- Culturas de la escuela- Historia cultural de la escuela- Etnohistoria- Hermenéutica- La escuela como representación.

Abstract

This work studies the new historiography of the school from the perspective of the so called new cultural history. It focuses on the importance of the empirical dimension of this culture as a social historical construction, and the research and epistemic approaches based on ethno history and hermeneutics. It also analyzes the discursive proposal of school as a representation and its enunciative structure with its implications for the construction of school culture as a pragmatic and intellectual field.

Key words:

School Culture – Cultural history of school – Ethno history – Hermeneutics – The school as a representation.

Bibliografía

- BUCK-MORS, S. (1991) ***The dialectics of seeing. Walter Benjamin and the Arcades Project***, Cambridge Mss., Paperback.
- CANDELA, A. El alt. (coord..) (2002) “*What in the world happens in classrooms? Qualitative Classroom Research*”, **Seminar Papers**, México, Spencer Foundation.
- CEINCE: web: www.ceince.eu
- CUBAN, L. (1993) ***How teachers taught: constancy and change in American Classroom, 1880-1990***, New York, Teacher College Press.
- CUESTA, R. (1997) ***Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia***, Barcelona, Pomares-Corredor.
- CHARTIER, R. (1992) ***El mundo como representación***, Barcelona, Gedisa.
- _____ (2000) ***Las revoluciones de la cultura escrita***, Barcelona, Gedisa.
- CHERVEL, A. (1991) “*Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación*”, **Revista de Educación**, 295, 59-112.

- DEPAEPE, M. (1993) "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, 31-36
- DIAZ, M. (1995) "Aproximaciones al campo intelectual de la educación", en LARROSA, J. (ed.) **Escuela, poder y subjetivación**, Madrid, La Piqueta, pp. 331-361.
- ELIAS, N. (1987) **El proceso de la civilización**, México, FCE.
- ESCOLANO, A. (1996) "Posmodernity or High Modernity? Emerging approaches the New History of Education", **Paedagogica Historica**, XXXII-12, 325-341.
- _____ (2000) "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros", **Revista de Educación, MEC**, Núm. Extra, 201-218.
- _____ (2002) "The historical codification of the manualistics in Spain", **Paedagogica Historica**, 38-1, 51-72.
- _____ (2003) "Escenografías escolares: espacios y actores", en: SEDHE: **Etnohistoria de la Escuela**, Universidad de Burgos, pp. 365-376.
- _____ (2003 b) "The school in the city: school architecture as discourse and as text", **Paedagogica Historica**, 39-1/2, 55-64.
- ESCOLANO, A. y HERNANDEZ, J.M. (2002) **La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada**, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.
- FOUCAULT, M. (1991) **Arqueología del saber**, México, Siglo XXI.
- GABRIEL, N. de (2006) "Arte de enseñar y modos de educación en la escuela tradicional", en: ESCOLANO, A. (ed.) **Historia ilustrada de la escuela en España**, Madrid, Fundación G. S. Ruipérez.
- GALINO, A.: "Vivencias y datos para la reflexión. Centenario de los estudios de Pedagogía en la Universidad", Madrid, en prensa, cortesía de la autora.
- GOODSON, I. (1995) **Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares**, Barcelona, Pomares-Corredor.
- GROSVENOR, I. et alt. (eds) (1999) **Silences and Images**, New York, Peter Lang.
- JULIA, D. (1995) "La culture scolaire comme objet historique", en: NOVOA, A et alt.: **The colonial experience in education**, Gent, Paedagogica Historica Series, I, 1995, pp. 353-382.
- _____ (1996) "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, 119-147.

- MAGALHÃES, J. & ESCOLANO, A. (eds) (1999) **Os professores na história**, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- NOVOA, A. (2003) “*Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de “nuevas” historias de la educación*”, en: POPKEWITZ, T. et al. (ed.) (2003) **Historia cultural y educación**, Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 61-84.
- PRIMERO, L. E. (2007) **Hermeneutizar la educación**, UPN, México.
- SACCHETTO, P. P. (1986) **El objeto informador. Los objetos en la escuela**, Barcelona, Gedisa.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (SEDHE) (2003) **Etnohistoria de la Escuela**, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Universidad de Burgos.
- SILVER, H. (1992) “*Knowing and not knowing in the History of Education*”, **History of Education**, 21-1, 97-108.
- SCHRIEWER, J. (2000) “*Estudios multidisciplinares y reflexiones filosófico-hermenéuticas: la estructuración del discurso pedagógico en Francia y Alemania*”, en: RUIZ BERRIO, J. (ed.) (2000) **La cultura escolar de Europa**, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 321-269.
- TYACK, D. & CUBAN, L. (1995) **Tinkering toward utopia. A century of public school reform**, Cambridge Mss, Harvard University Press, (trad. (2000) **En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas**, México, FCE).
- VARELA, J. & ALVAREZ URÍA, F. (1991) **Arqueología de la escuela**, Madrid, La Piqueta.
- VIÑAO, A. (1998) “*Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*”, en: ALMUNIA, C. (ed.) **Culturas y Civilizaciones**, Valladolid, Ediciones Universidad, pp. 165-184.