

MEMORIA DE LA EDUCACION Y CULTURA DE LA ESCUELA

Agustín Escolano Benito*

Universidad de Valladolid, España

Resumen

En este trabajo abordo la relación entre Memoria y deseo, como dos dimensiones co-implicadas en toda cultura viva y también en la cultura de la educación. Se analizan las culturas escolares, las líneas de continuidad y cambio histórico en el pensamiento pedagógico moderno y se reflexiona sobre los elementos que están presentes y orientan las interacciones que se promueven entre la erudición y lo cotidiano, entre la utopía y el recuerdo, desde la premisa que la educación es, en todas las sociedades, una práctica cultural que emerge del deseo y adopta formas que la acercan al impulso poético-creativo, a la voluntad de poder o a las diversas modalidades de lo que el sociólogo Norbert Elias denominó coacciones civilizatorias. Pero esta acción no es mera energía que surge espontáneamente de las fuentes primarias del mundo de la vida, ni tampoco la fuerza autónoma de una absoluta libertad indeterminada. La acción educativa es una práctica cautiva, regulada, gobernada. El ethos pedagógico viene condicionado, entre cosas, por la cultura y por la memoria de la sociedad en que se gesta, y como razón moral o práctica se afirma en el contexto de una tradición compartida.

Por su parte, la memoria no es tampoco fría y obsoleta arqueología, una especie de cultura arcaica depositada en el rincón del silencio y del olvido al que acude la curiosidad erudita desde motivaciones arbitrarias. Emilio Lledó ha hablado de la "memoria del futuro" como una proyección de lo vivido que el lenguaje descubre en la resonancia de la intimidad y que alcanza a nuestra historia y a la historia de los otros hombres. Esta memoria, que ha sido antes una *bildung* compartida, es en definitiva expresión de la profesión de fe en la historia humana y en el logos común del que se nutre también el deseo. No es por tanto la memoria algo inerte y periclitado, sino escritura y oralidad que discurre por el río de la cultura colectiva y cuya lectura nos abre, además de la hermenéutica de la tradición, a espacios comunicativos en los que se legitima la fuerza y el sentido de la educación deseada.

Palabras claves: educación, memoria, cultura, modernismo, escuela.

Memory of the school culture and education

Abstract

In this work I deal with the relationship between memory and desire as two co-implicated dimensions in all living culture and also in the culture of education. The scholastic cultures, the lines of continuity and historical changes in the modern pedagogical thought are analyzed. I reflect on the elements that are present and lead the interactions promoted between erudition and everyday life, between utopia and memory, from the premise that education is, in all societies, a cultural practice that emerges from desire and that adopts forms that approach it to the poetic-creative impulse, to the will of capacity or to the diverse modalities which the sociologist Norbert Elias denominated as civilized co-actions. But this action is neither mere energy that arises spontaneously from

* *El autor es Doctor en Ciencias de la Educación, Catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid y Presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación. Ha escrito numerosos libros y artículos sobre Historia de la Educación en España, Epistemología y Metodología de la Investigación Educativa.*

the primary sources of the world of life, nor the independent force of an absolute non-determined freedom. The educational action is an isolated, regulated and controlled practice. The pedagogical ethos is determined, among others, by the culture and the memory of the society in which it is developed, and it leans on the context of a shared tradition as a moral or practical reason.

On the other hand, the memory is not a cold and obsolete archaeology, a kind of archaic, silent and forgotten culture which the erudite curiosity consults from arbitrary motivations. Emilio Lledó has spoken of "the memory of the future" as a projection of a past experience that language discovers in privacy and that reaches to our history and the history of other men. This memory, that has been a shared education in the past, is really an expression of the profession of faith in human history and the common knowledge from where desire also nourishes. Therefore, the memory is not something inert, but speech and writing that run down the river of the collective culture and whose reading opens to, besides the hermeneutic of tradition, communicative spaces where strength and the sense of the desired education become legitimate.

Key words: education, memory, culture, modernity, school

1. CRISIS Y REVIVAL DE LA MEMORIA

Un largo tiempo de olvidos, de rupturas con el tracto de la tradición, de presentismos modernistas que, a modo de vanguardias sucesivas, se sustituyeron unos a otros, ha vuelto a reivindicar el valor y el sentido de la memoria. Pese a que la ilusión pragmatista inducida por la racionalidad instrumental, reforzó en las últimas décadas una cultura escolar exclusivamente performativa, la recuperación de la memoria es hoy, aunque parezca paradójico, un verdadero leimotiv de toda pedagogía crítica y emancipadora.

En realidad, la escuela y los enseñantes no habían abandonado del todo a la memoria, aunque ello no se hiciera siempre público en la narrativa o en las prácticas. El maestro artesano, buen conocedor de las reglas de su oficio, siguió haciendo uso de sus servicios, ya fuera como mediación didáctica o como ejercicio de reconstrucción de las artes acreditativas de la existencia de una tradición profesional. Más aún, el docente intelectual y crítico de nuestro tiempo intuye muy bien que la recuperación del recuerdo no se limita sólo, como advirtiera Walter Benjamín, a la atribución de derechos no saldados a la tradición, sino que introduce perspectiva en los relatos y en la acción, y consiguientemente también significados en la inteligencia y en la proyección de los deseos¹.

Memoria del futuro o futuro de la memoria. Las prácticas narrativas prolongan la textualidad de los recuerdos de la escuela. Según un viejo relato, a nadie le es dado saltar hacia delante sin ir acompañado de su propia sombra, que es el background que otorga relieve al cuerpo y perspectiva a la mirada, en un juego complejo de interrelaciones entre lo real y lo virtual. Dialogar desde el presente con las huellas que el pasado ha objetivado en la memoria personal o colectiva de la educación no es desde luego un ensayo retórico para reanimar el sentimiento de lo arcaico, ni para recomponer una especie de paseo nostálgico por las ruinas etnográficas de una escuela periclitada, sino una estrategia de comunicación orientada a abrir cauces críticos que favorezcan la búsqueda de un futuro con sentido y contribuyan

1.- Escolano B., A. (1997). *La memoria de la escuela*, Vela Mayor. Revista de Anaya Educación, Número 11 páginas 7-14.

a la educación histórica del deseo.

Nuestro tiempo -insistimos- ha vuelto a descubrir pues el valor de la memoria. La Ilustración, como se sabe, condujo al rechazo de la tradición y al desprestigio de la historia. Su exacerbado racionalismo y su pretensión de modernidad universal condujeron a la desmemoria y a la muerte del hombre como sujeto, según denunció la crítica de la cultura desde Nietzsche². Luego, en los inicios del último siglo, el pensamiento occidental volvió la mirada hacia la búsqueda de la identidad, ya fuera en orden a la recuperación de las memorias reprimidas (como hizo el psicoanálisis desde Freud), a la investigación de los sentimientos de pertenencia a un grupo (como pretendió la antropología desde Halbwachs), a la narración simbólica del tiempo perdido (como en los relatos de Proust) o a la reconciliación entre el recuerdo y el presente (como en las propuestas de Benjamin). Las dos guerras mundiales trajeron no obstante como secuela una cierta desvalorización de la tradición y pusieron en cuestión muchas identidades.

La reconstrucción material y moral, orientadas desde los nuevos modelos a que abocaron las teorías de la modernización, lanzadas por la ciencia social del nuevo orden de posguerra, indujeron otra vez a la desmemoria. De un lado, la lógica del desarrollo pragmático llevó a la universalización de una filosofía social utilitarista, que en el plano educativo rompió con las raíces que los individuos y los grupos podían aún mantener con sus respectivas culturas. Este efecto, como se ha destacado, ya lo intuyó Simone Weil antes de acabar el último conflicto mundial. Para esta intelectual, la cultura escolar que se iba a desarrollar después de la conflagración, además de fragmentaria, se orientaría decididamente al cultivo de lo tecnológico y se impartiría en un medio restringido y aislado de la complejidad del mundo. Transformada en memoria de consumo, aquella "cultura pasteurizada" se comunicaría como en las cadenas de transmisión industrial que degradan sus resultados a medida que los producen. El nuevo arte docente derivado de tales enfoques trataría a los alumnos como si fuesen sujetos desenraizados que hubieran sufrido amnesia y precisaron ser reeducados.³

Por otra parte, los mismos historiadores de posguerra cayeron en la trampa de los juegos del silencio y del olvido. Presos de la lógica del estructuralismo, que comportó la ruptura con el sentido del tiempo, los responsables de academizar la memoria confinaron los testimonios del pasado en espacios creados para el archivo (museos, bibliotecas), a los que había que acudir para reconstruir cualquier hecho que se situará más allá de lo que Lledo ha llamado el "espasmo del presente". En este sentido, toda la historia contemporánea desembocaría en una "invitación a la desmemoria" para la coexistencia en una "aldea global" en la que sus moradores apenas tienen cosas que contarse, y en la que a menudo se trivializa o se manipula el pasado y se adoptan en torno a el gestos de silencio o de miedo. Esta estrategia para el olvido ni siquiera se serviría, como a los felices lotófagos, con los dulces frutos del viejo árbol con que se obsequió a los navegantes que acompañaban a Ulises para que olvidaran el camino de regreso, sino más bien con desabridos sucedáneos.⁴

Pero, pese a todo esto, la memoria siempre retorna. Aunque pueda ser verdad en parte que a lo que se dedica fundamentalmente la memoria es a olvidar, como

2.- Higuero, F. J. (1993) *La memoria del narrador*, Valladolid, Ámbito, p. 13 y ss.

3.- Weil, S. A. (1996) *Condição operaria*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.411, citado por Cortez, M. C. y Souza, Ch. (2000) *Escola e Memória*, S. Francisco: EDUSF. p. 18.

4.- Lledo, E. (1992) *El surco del tiempo*, Barcelona: Crítica. pp. 11-15.

recuerda Muñoz Molina comentando a William James -uno de los primeros filósofos de la memoria-, también es cierto que la vida y la cultura se construyen escribiendo y borrando, como en los juegos de arena, es decir, recordando y olvidando. Todos somos narradores y memorialistas. Sabemos quienes somos porque recordamos. La desmemoria -concluye Muñoz Molina- es un estado próximo a la inexistencia. Quien vuelve, el viajero o el náufrago, lo primero que hace al entrar de nuevo en contacto con los otros, es recordar y contar. La Odisea es también, en gran parte, como sabemos, la narración de un recuerdo⁵.

En el anterior sentido, la escuela, como sugiere el título de la intervención de Giovanni Genovesi, puede ser examinada como narratividad, esto es, como memoria expresada en textos e imágenes que configuran la tradición de una cultura que se abre al deseo. La lectura de esta memoria es tal vez una de las vías más poderosas en la formación crítica de este deseo, la mejor propedéutica sin duda para su educación histórica.

La pedagogía escolar del último medio siglo, en su versión instrumental y tecnocientífica, se escindió de igual modo de la memoria cultural y social de las comunidades sobre las que intervenía. Inspirada en teorías que combinaban el funcionalismo sociológico y el psicologismo conductista, sobre todo, construyó un discurso "científico" y "moderno" que se consideró "natural" y obvio, y que llevó a una aceptación acrítica de teorías "pasteurizadas" que sólo se legitimaban por sus aplicaciones y logros. Se confundió de este modo lo práctico con lo empírico, sin prestar atención a las siempre complejas mediaciones que intervienen en las relaciones entre teoría y experiencia⁶.

Desde la lógica del neopositivismo, el mundo de la práctica que procedía de la tradición se percibía como un orden ya pasado, y por tanto arcaizante. Las historias de vida de los profesores -hoy acreditadas como fuente esencial de la experiencia- apenas tenían interés en el concierto de una educación científica moderna, de suerte que la cultura de oficio de los docentes depositada en la memoria corporativa de la profesión, al no estar contrastada por métodos objetivos de investigación, no podía ser acreditada como fuente de formación, y menos aún como medio de progreso. Más aún, esta experiencia histórica podría constituir incluso una rémora o una fuerza de resistencia al cambio, en la medida en que estaba conformada por inercias y rutinas que sólo soportaban la burocracia de los sistemas y las costumbres de la sociedad. Cuando la experiencia docente escapaba a tales estereotipos, se veía como excepcional y no generalizable, y por tanto como irrelevante desde la perspectiva histórico-social de la educación.

Además, la pedagogía moderna se constituyó bajo el signo de la crítica a la memoria, a la que se consideró desde Claparède como una facultad humana primitiva, compartida con organismos inferiores en la escala de la evolución, y como la base de prácticas educativas, en gran parte violentas y dogmáticas, asociadas a la cultura erudita y a las formas autoritarias de disciplina intelectual y moral. Esta cultura pedagógica se sustentaba en un sustrato mítico en el que había que creer. La crítica a la memorización como método y a la función de la escuela como institución garante de la transmisión de la memoria social de la comunidad terminó sin embargo

5.- Muñoz Molina, A. "Memoria y ficción", en Ruiz Vargas, J. M^a. (1997) *Claves de la Memoria*, Madrid: Trotta. pp. 57-58.

6.- Cortez, M.C. y Souza, Ch. Op. cit., pp. 20-24.

7.- Arendt, H. (1972) *Entre o pasado e o futuro*, São Paulo: Perspectiva. p. 31.

por poner en crisis a la propia cultura escolar⁷. Si la escuela no transmitía los contenidos de la identidad cultural, o no aseguraba los métodos que garantizaran la apropiación de esta tradición, ¿cómo podría justificarse y legitimarse?

La memoria retorna pues cíclicamente porque la educación, en el pasado y en la actualidad, siempre fue testamentaria, como dice Hanna Arendt⁸. Ninguna genealogía se puede explicar sin hacer hermenéutica de las raíces de la cultura, y ninguna pedagogía se puede sostener si no sirve a la instalación de los individuos en su tradición y a la educación histórico-crítica de sus energías y deseos.

Desde esta lógica se suscita aquí nuestra reflexión. Ya no son sólo los tecnicismos que postulan e imponen las burocracias escolares, inspiradas en estrategias orientadas a la performatividad, los que introducen malestar en la moral de los profesores, sino también la disolución de los relatos y tradiciones que un día dieron identidad a la profesión. La respuesta de los enseñantes de nuestro tiempo a las deformaciones que la tecnologización de la educación a veces comporta, así como a la quiebra de los lazos sociales que se articularon en torno a la cultura de su oficio, invitan a un nuevo diálogo entre el deseo y la memoria. También remiten a un replanteamiento de la historiografía hacia los enfoques que enfatizan la orientación etnometodológica, que es la que puede ayudar a reconstruir con realismo crítico la memoria corporativa de la profesión docente y la cultura de la escuela.

La recuperación de la memoria otorga perspectiva a la visión de los discursos narrativos y a la banalización de las prácticas que imponen las orientaciones tecnocráticas de la enseñanza. Asegura asimismo la relación entre la imagen de identidad de los docentes y sus actitudes ante el cambio sociocultural. Por lo demás, la razón anamnética legitima el carácter genético y cultural de la escuela, facilita el curso de la comunicación intergeneracional y ayuda a entender mejor las relaciones de la experiencia con el futuro. Recordar lo que la memoria ha ocultado, enmascarado o reprimido es también pues atribuir a esta una función crítica que confronta a la modernidad con su tiempo histórico⁹.

La memoria es, como dijo María Zambrano, la nodriza de la vida y del pensamiento. Recordar es revivir para ver y para no avanzar a ciegas. El futuro cesa incluso en el albergue del presente cuando el origen de lo vivido deja de ejercer atracción¹⁰. Y si el deseo es sobre todo voluntad de futuro, su fuerza también queda en suspenso cuando rompe con las raíces de la cultura, con su memoria.

Mnemósyne, de la que Clío nació, fue para los griegos la madre de las musas, una fuente nutricia de inspiración. Y Cicerón asoció el ejercicio del recuerdo a la virtud de la prudencia, considerando incluso el arte de la memoria como una de las partes esenciales de la retórica, la que cumplía justamente el papel de guardián de lo que la inventio creaba¹¹. Las series iconográficas de Andrea Sodonka y Martin Breinol, presentadas bajo el título *The History of the Future of Memory*, intentan suscitar intuitivamente la potencialidad virtual del recuerdo, una especie de juego de secuencias retro-prospectivas en las que el futuro y la memoria se funden y compenetran bajo la lógica de la historicidad que les es común.

8.- Higuero, F. J. (1993) Op. cit., p. 29.

9.- Zambrano, M. (1989) *Notas sobre mi método*, Madrid: Mondadori. pp. 81-83.

10.- Yates, F.A. (1974) *El arte de la memoria*, Madrid: Taurus. p. 7 y ss.

11.- Universidad de Antioquia (1996) "El futuro sin fronteras", Medellín: Expo-Universidad. catálogo.

Mas la memoria -como advierte la filosofía malagueña antes citada- funciona históricamente, porque ella misma es también cultura. No es posible recuperar los contenidos originarios del tiempo pasado en su genuina forma e intencionalidad, sino los que requiere el tiempo discursivo que los recuerda. En este sentido, cuando reconstruimos la memoria decidimos lo que nos interesa recordar y excluimos lo que queda fuera de nuestros intereses y deseos. También creamos una especie de imagen simulacro para representar en signos y en símbolos las formas en que los contenidos del recuerdo han de ser percibidos y e inducir así determinados modos de apropiación. Incluso inventamos o reutilizamos las reglas del arte de recordar, construyendo así lo que los tratadistas clásicos y modernos definieron como el "teatro de la memoria".¹²

El historiador, al diseñar desde sus propuestas las representaciones del pasado de la escuela, construye aún sin proponérselo una especie de teatro cognitivo que, como en las elaboraciones basadas en el llamado giro lingüístico, puede ordenarse como un texto que produce por sí mismo sentido y significación. Estas reconstrucciones deben cuidar, no obstante, como ha advertido Chartier, el uso incontrolado de los modelos textuales y salvar la razonable irreductibilidad de la práctica del discurso¹³. Sólo así se puede eludir el riesgo de caer en la cultura simulacro de la que hablaba Baudrillard¹⁴, en la que las máscaras sustituirían a la realidad y el espíritu de ficción a la racionalidad moral del encuentro entre el deseo y la memoria.

2. LA CULTURA DE LA ESCUELA

A pesar de las restricciones antes notadas, los registros de la memoria, las representaciones, constituyen las pautas en que se difunden los códigos y las reglas de la cultura escolar, esto es, sus señas de identidad. Por otro lado, la tradición difundida no sólo afecta a la comunidad de historiadores de la educación, sino también a los enseñantes que se apropian de ella en los procesos de formación, y aún a los ciudadanos que se asoman a sus símbolos y a sus textos en las representaciones públicas, como las que se han promovido recientemente desde las llamadas políticas de memoria.

En esta última parte me referiré precisamente a la cuestión de la cultura escolar, un tema directamente relacionado con la reconstrucción de la memoria de la educación a la que venimos aludiendo.

El antropólogo Honorio Velasco ha hablado de la cultura como memoria¹⁵. La memoria oral, escrita, icónica u objetual es el registro en que se ha archivado material y narrativamente esta cultura de la escuela, tan compleja por lo demás de aprehender y definir.

La introducción en el lenguaje historiográfico del constructo denominado "cultura escolar" o "cultura de la escuela" -nosotros preferimos este último para no restringir su objeto a la selección de contenidos culturales que la escuela siempre efectúa al diseñar sus currículos- es relativamente reciente, y su definición no está

12.- Rodríguez de la Flor, F. (1996) *Teatro de la Memoria*, Salamanca: Junta de Castilla y León.

13.- Chartier, R. " La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas", en OLABARRI, I. ((ed.) (1996) *La nueva historia cultural*, Madrid: Editorial Complutense. p. 26.

14.- Baudrillard, J. (1978) *Cultura y simulacro*, Barcelona: Kairós.

15.- Velasco, H. (1994) " Sugerencias para una comprensión de la cultura como memoria", *Antropología*, 8 123-138.

aún suficientemente consensuada entre los estudiosos del tema. Dominique Julia, uno de los primeros historiadores que propuso la cuestión, avanzó en 1995 una conceptualización que, por el foro desde el que se hizo pública -el Coloquio de la International Standing Conference for the History of Education-, logró pronto un notable grado de aceptación. Según el conocido intelectual francés, la cultura escolar se configuraría como el conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar, y como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo, que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, en el marco de los procesos de socialización¹⁶.

Por el mismo año curiosamente, Marc Depaepe y Frank Simon habían aludido también a la cultura de la escuela al referirse a la "caja negra" de la historia de la educación, esto es, al denominado agujero negro del cotidiano escolar, aún por descifrar¹⁷. Poco después, entre nosotros, Antonio Viñao, al tiempo que glosaba estas y otras fuentes, coincidía en gran parte con la inicial propuesta de Julia, al considerar la cultura escolar como el conjunto de teorías, normas y prácticas que se materializan en los "modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente"¹⁸. Estas teorías y reglas se podrían articular, siguiendo el modelo sugerido por Antonio Nóvoa, en torno a cuatro parámetros: los actores, los discursos y lenguajes, las instituciones y sistemas y las prácticas¹⁹.

En realidad, todas estas formulaciones venían a dar respuesta a la denuncia que años antes, en 1992, había expresado Harold Silver al aludir a los "silencios" de la historia de la educación al uso²⁰. Nosotros mismos, en una propuesta orientada a recontextualizar la historia en los programas de formación de profesores, también aludíamos al giro historiográfico que nuestra disciplina debería adoptar para responder a las expectativas derivadas de las nuevas sensibilidades culturales y pedagógicas, sugiriendo enfoques que apuntaran hacia la aproximación genealógica en torno a los hechos educativos, las prácticas pedagógicas y la historia material de la enseñanza²¹. Frente a una analítica condicionada por las tradiciones idealistas y positivistas, que reducía la historia de la educación al estudio de la evolución del pensamiento pedagógico o a la crónica del desarrollo de las instituciones docentes, se debía afirmar, bajo estos planteamientos, una nueva historia de las prácticas formativas, incorporando temáticas innovadoras que atendieran a las formas de curiosidad emergentes, como las que los enfoques etnográficos y microhistóricos empezaban a suscitar, muy en consonancia por lo demás con algunas perspectivas de la llamada cultura posmoderna²².

16.- Julia, D. "La culture scolaire comme objet historique", en NOVOA, A. et al. (1995) *The colonial experience in education*, Gent, Paedagogica Historica, Supl. Series, I. p. 356.

17.- Depaepe, M. y Simon, F. (1995) "Is There any place for the history of education in the History of Education?" *Paedagogica Historica*, XXX-1 10.

18.- Viñao, A. "Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes", en ALMUIÑA, C. (ed.) (1998) *Culturas y Civilizaciones*, Valladolid: Publicaciones de la Universidad. pp. 168-169.

19.- Novoa, A. (1988) "A história do ensino primario en Portugal", *Encontro de História da Educação em Portugal*, Lisboa: Fundação Gulbenkian. pp. 45-64.

20.- Silver, H. (1992) Knowing and not knowing in the History of Education, *History of Education*, 21-1 97-108.

21.- Escolano, A. (1994) "La investigación histórico-educativa y la formación de profesores", *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid. 157 55-69.

22.- Véase nuestro trabajo: "La historia de la educación después de la posmodernidad", en Ruiz Berrio, J. (2000) *La cultura escolar de Europa*, Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 297.323.

Desde los anteriores presupuestos, cuando se habla de cultura de la escuela nos podemos estar refiriendo, al menos, a tres ámbitos de la memoria de la educación, o si se quiere, a tres modalidades de cultura escolar:

- a) Una estaría constituida por los registros de la cultura empírico-práctica que han construido los enseñantes en el ejercicio de su profesión y que se transmite por diversos mecanismos de relación que se dan dentro de la vida cotidiana de las instituciones. La escuela -hay que indicarlo con énfasis- es un lugar de producción de cultura, y el oficio de maestro se configura en su misma identidad en torno a la memoria corporativa de los docentes.
- b) Otra se organizaría alrededor de los saberes que genera la especulación y la investigación educativa. Esta segunda forma de cultura escolar, ligada al desarrollo del conocimiento experto, sobre todo a partir de la instalación académica de las disciplinas y técnicas que auspició desde finales del XIX el movimiento positivista, sería la cultura propiamente científica de la educación. Como ámbito de memoria esta cultura nutriría la tradición académica.
- c) El tercer sector de la cultura de la escuela vendría asociado a los discursos y prácticas de orden político-institucional que se configuran en torno a la estructura y funcionamiento de los sistemas, y se expresaría sobre todo en el lenguaje normativo que sirve de soporte a la organización formal de la educación. La escuela como sistema y como organización instituye en este sentido una determinada cultura. En cuanto ámbito de memoria, esta cultura se objetivaría en los patterns en torno a los cuales se configura la escuela como institución social y política.

La primera de estas modalidades de cultura de la escuela -la empírica- es básicamente etnográfica en su reconstrucción desde la razón anamnética y se objetivaría en los registros que dan contenido a los museos pedagógicos y centros de memoria de la educación, hoy en auge en todo el mundo, a juzgar por los más de quinientos establecimientos de este tipo que incluye el directorio que tenemos a mano²³, así como de las múltiples iniciativas que emergen a diario en los entornos académicos y socioculturales vinculados a proyectos de introducción de la hermenéutica histórica en los procesos de cambio educativo y de redefinición de la identidad²⁴.

La segunda perspectiva -la científica- se plasma en los textos pedagógicos y en los discursos que ensayan, desde diversos enfoques, interpretaciones teóricas acerca de la escuela. Esta cultura se construye, desde finales del siglo pasado, en los círculos intelectuales y académicos en los que se cultivan las llamadas ciencias de la educación. Los registros de esta cultura estarían depositados principalmente en los archivos, bibliotecas y hemerotecas que custodian la escritura²⁵.

La tercera -la cultura política-, que daría origen a una teoría práctica de la escuela como organización, se configuraría en los espacios administrativos y burocráticos que regulan y gestionan el funcionamiento de los sistemas e instituciones en

23.- History of Education. Museums and Collections. (1990) International Directory, Northern: Illinois University, Learning Center.

24.- Véase, por ejemplo, el Proyecto portugués "Para um Museu Vivo da Escola Primária", dirigido por M. Louro Felgueiras, Universidade de Porto, documento cedido por cortesía de la autora, sin data

25.- Véase nuestro trabajo: "Un siglo, dos culturas: pedagogía académica y cultura de la escuela", en Ruiz Berrio et al. (eds.) (2000) *La educación española a examen, 1898- 1998*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico-MEC, vol. I, pp. 605-614

26.- Barroso, J. (1996) "Génese e evolução do organização pedagógica e administração dos liceus", *Análise Psicológica*, XIV, pp 487-506.

interacción con los agentes y grupos que intervienen en la formulación de las estrategias de tutela y gobernabilidad de la educación²⁶. La memoria de este tipo de cultura se alberga en los archivos de la administración y de las instituciones, además de en las fuentes orales de quienes han sido protagonistas o usuarios de la marcha política y social de la escuela.

Cada una de estas tres culturas se ha desarrollado históricamente conforme a su propia lógica y ha dado origen a una determinada tradición, transmitiéndose asimismo según distintos mecanismos de comunicación y socialización de la memoria. Entre las tres esferas de la cultura de la escuela se dan relaciones de interacción, y aun de convergencia, pero se mantienen también amplios márgenes de autonomía. La difusión de sus tradiciones, de sus memorias, puede igualmente seguir diferentes cauces, poner en interrelación a todas ellas y hasta favorecer en algún caso -no muy frecuente en verdad- su confluencia.

3. EL DESARROLLO DE LAS TRES CULTURAS

El ciclo de entre-siglos XIX-XX constituye una fase esencial en el proceso de codificación de las tres culturas de la escuela y en el establecimiento de sus relaciones de autonomía e interdependencia. En él se cierra el proceso que abrió la revolución liberal para el establecimiento de la escuela como institución nacional (esta afirmación no presupone que el proyecto liberal lograra tal objetivo). Durante esta etapa la cultura pedagógica se academiza, primero en torno a las escuelas normales, y al final como disciplina universitaria o de nivel superior. Finalmente, este período produce o aplica los primeros desarrollos normativos que sistematizan la política educativa nacional e implanta las primeras estructuras burocráticas del sistema. En este tiempo, pues, se asiste a la génesis y configuración de las culturas escolares. El es, además, el tiempo histórico al que nuestra memoria aún puede recurrir para hurgar en las claves del pasado que nos precede, y que constituye en parte el espacio en el que se albergan las raíces de la escuela como narratividad. Limitaremos la explicación acerca de la construcción de las culturas a este período.

Durante este ciclo se originó y consolidó, en el mundo de la práctica, la cultura de oficio de los maestros. Ello se produjo, según veremos, al margen en buena medida de las instancias burocráticas y de la cultura científica de la educación.

El arte de enseñar, esto es, el saber empírico del maestro artesano, es en gran parte una tradición inventada por los propios actores que lo crean, lo gestionan y lo representan²⁷. Este tipo de conocimiento práctico puede incluso ser ratificado por la misma sociedad que lo reconoce y legitima a través del imaginario de identidad que otorga a los enseñantes. Tales atribuciones se justifican al menos por la razón práctica a que responde toda cultura de oficio. La no cientificidad de esta cultura experiencial, que el positivismo de la época se encargó de denunciar, en parte para autoafirmar su estatuto, no invalida sin embargo ni moral ni técnicamente su acreditación como competencia, ni tampoco la devalúa socialmente, toda vez que sus niveles de eficiencia y su mismo ethos se traman en sus relaciones con la realidad y las necesidades, y se regulan mediante convenciones corporativas y comunitarias, que en buena medida son independientes del juicio de los expertos.

27.- Ver nuestro trabajo: "Maestros de ayer, maestros del futuro", Vela Mayor. (1996) *Revista de Anaya Educación*, III-9 41-48.

La cultura empírico-práctica de la escuela en el ciclo regeneracionista -también después, como mostramos en otro trabajo²⁸- estuvo ligada pues al desarrollo de la profesión docente. Han sido los profesores quienes, entre otras cosas, hubieron de idear respuestas para resolver los problemas prácticos de su trabajo: la disposición y usos de los locales en que se instalaron las primeras escuelas; la gestión del tiempo educativo, incluidas las decisiones acerca de las asignaciones horarias a las rúbricas curriculares y sobre los ritmos del proceso y el control de su regulación; la selección del conocimiento escolar y la programación de las actividades; la organización de lo que por entonces se llamó la "marcha de la clase", con inclusión de las pautas de disciplina y examen; la adopción de métodos y modos de enseñanza para implementar el desarrollo empírico del aprendizaje de los saberes instrumentales; la creación de todo un utillaje material que llegó a conformar el ajuar del maestro.

Todo este conjunto de invenciones empíricas y conductas prácticas, que a veces se inspiran en determinadas tradiciones, adscritas incluso a las escuelas del Antiguo Régimen, se fue configurando como una cultura propia de la condición de enseñante, distinta desde luego a la que llegaron a postular las culturas científica y organizacional de la educación, que eran producidas en los centros de formación normalista y en los gabinetes de la administración. Aquella cultura inventada terminó por definir una tradición acreditada y un sistema compartido de significaciones -este es uno de los componentes fundamentales de toda cultura, como ha destacado Clifford Geertz²⁹- que se fue transmitiendo como memoria corporativa o gremial a través de sutiles pautas de aprendizaje social y directo -no bien conocidas porque la historia no ha prestado hasta ahora atención a ellas- dentro del mismo grupo creador de los saberes y las habilidades del oficio docente. Este colectivo se constituyó al tiempo en comunidad interpretativa y de legitimación, atribuyendo así a la cultura empírica la acreditación práctica necesaria para ser funcional como cultura profesional. Poco o nada tiene que ver desde luego este tipo de cultura con la del conocimiento experto o la normativa.

Los maestros de esta época, a pesar de ciertas afirmaciones de la retórica regeneracionista, no aprendieron la pragmática de su oficio -el habitus de la profesión, en el sentido que Bourdieu atribuye a este término- en los tratados pedagógicos cursados en las escuelas normales, aunque algunos de estos manuales reflejaran a veces la preceptiva de la práctica cualificada y acreditada, ni en los textos en que se expresaba la naciente ciencia positiva, muy alejada de las expectativas reales de los enseñantes. Con independencia de que elevadas cuotas de docentes no pudieran acreditar las titulaciones adecuadas para ejercer su trabajo -a veces ni siquiera el certificado de aptitud-, los graduados normalistas, que denostaron precisamente a los idóneos sin título, tampoco inspiraron su práctica en los rudimentos pedagógicos que dispensaban las escuelas de magisterio. Más bien al contrario, a medida que se avanza en la intrahistoria de la escuela y se trascienden los análisis externalistas o idealistas, se pone en evidencia que las reglas del oficio de enseñante y el ajuar de las escuelas se adscriben sobre todo a la tradición empíricamente inventada y difundida y a la memoria del gremio que la archiva y transmite.

En un reciente ensayo sociológico se comparaba el oficio de maestro con el de bricoleur o persona que practica el bricolage, es decir, con quien manipulando diversos elementos materiales compone un artefacto o lleva a cabo alguna actividad artesanal.

28.- Escolano, A. "Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros", *Revista de Educación*, MEC-Madrid, en prensa. Monográfico sobre la educación española en el último siglo.

29.- Geertz, C. (1997) *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa. p. 195.

Según esta metáfora, que procede del uso que hizo de ella Levi-Strauss para definir el trabajo de aquellos que, sin ser científicos o artistas, construyen su programa con materiales heteróclitos, resuelven sobre la marcha los problemas prácticos que se le presentan -sin seguir pautas teóricas predefinidas- y recontextualizan saberes empíricos, el oficio de profesor o enseñante tendría mucho que ver con el de componedor.³⁰ Tampoco estaría lejos del de artesano, ya que, en función de lo observado en epígrafes anteriores, sí parece plausible incluir las prácticas de que se sirve el maestro para ejercer su profesión entre las artes que configuran una cultura empírica artesanal, que resultaría a estos efectos una combinación inteligente entre las tradiciones corporativas y la innovación creadora.

Numerosas rutinas de la profesión docente, como las relativas a los métodos de ábaco y catón o a las disciplinas de dómine y palmeta que los maestros usaron para gestionar la marcha de la clase, se pueden adscribir a los anteriores modos de actuación. En estas y en otras prácticas más complejas y elaboradas, que el historiador puede reconstruir mediante la memoria y su hermenéutica, se encuentra la lógica de una ratio construida desde la experiencia, fuente esencial de lo que venimos denominando cultura empírica de la escuela.

Junto a esta cultura práctica, el ciclo histórico regeneracionista permite constatar la génesis y primeros desarrollos de otras dos modalidades de cultura escolar: la científica o académica y la política o administrativa.

Como es sabido, los saberes sobre educación se constituyeron en el siglo XIX como disciplinas académicas para satisfacer las demandas teóricas y metodológicas que suscitaron los primeros centros de formación de maestros. Sus objetivos fueron dos: fundamentar los valores y la sistemática de la acción educativa y asegurar una ordenación racional de la práctica docente.

Para atender al primero, la emergente ciencia de la educación se inspiró en la filosofía, en los idearios políticos y en la reflexión sobre la misma práctica. En orden a la regularización de la instrucción conforme a método, la nueva disciplina ideó teorías y sistematizó técnicas inspiradas en aquellos principios, aunque al liberarse dichas prácticas de los supuestos que los crearon, estos modos operativos de enseñanza se mecanizaron. Ello ocurrió, como ha verificado la investigación histórica, con los modelos pedagógicos inspirados en el intuicionismo de Pestalozzi, el mutualismo de Bell y Lancaster, los grados formales de Herbart o el simbolismo lúdico-didáctico de Froebel, por aludir a los paradigmas y métodos más universales y mejor conocidos. Descontextualizados estos modelos de las culturas históricas en que se gestaron, sus sistemas no sólo sufrieron las deformaciones asociadas a los criterios de apropiación que cada sociedad y cada época utilizaron, sino que se vieron abocados a su reducción a formas empíricas de enseñanza, mistificándose con frecuencia con las tradiciones propias de sus usuarios transmitidas por la memoria de la profesión.

La España del XIX recogió sin duda todas estas influencias, así como las que propició el positivismo en el período de entresiglos con su ambicioso proyecto de configurar toda una ciencia de la educación basada en la observación y el control de los fenómenos. Nuestro país recibió estos modelos a través de diferentes vías de influjo exterior (la influencia externa fue siempre un factor de modernización). Así ocurrió con las apropiaciones que hizo Montesino en su exilio de las novedades dominantes

30.- Díez, C. y Prieto, B. (1996) "Entre el bricolage y la ciencia", Vela Mayor. *Revista de Anaya Educación*, III. 19-25.

en la Europa de comienzos del XIX y con las adaptaciones que el krausopositivismo llevó a cabo después. La llamada "edad de oro" de nuestra pedagogía se definió sobre todo por una aceptación ecléctica de todo tipo de corrientes exteriores, así como por la configuración de la pedagogía como una disciplina académica superior orientada a la modernización del sistema escolar.

La constitución de la ciencia de la educación como disciplina universitaria, que se inicia con la dotación, en 1904, de la cátedra de doctorado y que se cierra con la erección de las secciones de Pedagogía en las universidades de Madrid y Barcelona, en 1932-1933, supone el reconocimiento de un estatuto superior al conocimiento académico sobre la práctica y la atribución de nuevos criterios de legitimación profesional de la intelligentsia del sistema. En torno a estas nuevas instituciones, entre las que hay que considerar también la Escuela Superior del Magisterio, creada en 1909 y reformada en 1914, los reformadores de la España regeneracionista trataron de situar al país en el nivel de modernidad que imponía la época.

Esta nueva cultura científica de la escuela se gestó y desarrolló en buena medida al margen de las instancias del mundo práctico, esto es, como una cultura de sesgo academicista. En el tránsito de los siglos XIX al XX, el corpus de conocimientos especializados acerca de la enseñanza pasó a manos de la nueva élite intelectual de las universidades e instituciones superiores, adoptando los caracteres de lo que hemos dado en llamar el conocimiento experto, en gran parte escindido del mundo de la vida o cotidiano escolar.

Tanto los nuevos científicos adscritos a la corriente positivista (sociólogos, psicólogos, pedagogos), como los intelectuales que lideraron en el cambio de siglo el renacimiento de las filosofías de la educación de corte neokantiano y neoidealista (pedagogía de los valores, ciencias del espíritu, historicismo...), construyeron discursos teóricos que en general se alejaban mucho del campo de la experiencia. Algunos de estos filósofos y científicos se desclasaron incluso del ámbito docente del que procedían, erigiéndose a veces, desde las nuevas plataformas de saber y poder, en líderes sin referentes empíricos. Este sesgo especulativo ha marcado en el futuro las difíciles relaciones entre las culturas empírica y académica de la escuela.

Por otro lado, los nuevos mediadores, detentadores de la cultura de los expertos, usurparon a los maestros la posibilidad de construir y legitimar un saber profesional basado en la propia experiencia, con lo que, como ha puesto de relieve Antonio Nóvoa, excluyeron la práctica como fuente constitutiva de las ciencias de la educación³¹. Así, con el auge del positivismo, impulsado por las burguesías modernas, la ciencia pedagógica se recluyó en las instituciones superiores y los enseñantes quedaron escindidos de los círculos que producían el conocimiento socialmente reconocido como solvente en relación a la enseñanza.

En consecuencia con lo anterior, los maestros fueron reducidos al mundo de la experiencia ingenua, y la pedagogía teórica se hizo cada vez más abstrusa y esotérica, configurándose como una cultura especulativa alejada de una saludable razón práctica. Sólo en determinados contextos innovadores pudo propiciarse la interacción entre las culturas científica y práctica. Ello ocurrió en torno a los movimientos renovadores que están en la base de las pedagogías activas, constructivistas y críticas.

31.- Novoa, A. "Professionalisation des enseignants et Sciences de l' Education", en Drewer, P. y Luth, Ch. (eds.) (1998) *History of Educational Studies*, Gent; Paedagogica Historica, Supl. Series. pp. 403-430

En otro orden de cosas, el último período de entresiglos estructuró también una cultura política de la escuela, configurada en torno a las prácticas normativas que codificaron la organización de los sistemas educativos en una coyuntura crítica de expansión y modernización de los mismos.

Esta cultura política utilizó a veces retóricamente, y en ocasiones con coherencia pragmática, conceptos que se gestaron en el ámbito académico-científico y aun en el de la acción más acreditada. Por eso, el lenguaje de las normas aparece a veces impregnado de terminologías teóricas. El reglamento de escuelas de 1838, por ejemplo, inspirado en la pedagogía de Montesino, recogía numerosos conceptos que reflejaban las teorías educativas vigentes y algunas prácticas del cotidiano escolar.

En los finales del XIX y comienzos del XX, nuevos registros muestran la inter-influencia entre las pedagogías académica y política. Las orientaciones emanadas del Museo Pedagógico Nacional, creado en 1882, informaron a veces el lenguaje de las leyes, aunque las prácticas, tanto burocráticas como profesionales, siguieron operando desde sus propias lógicas al margen con frecuencia de las recomendaciones técnicas. Diversos miembros de la intelligentsia pedagógica de la época llegaron incluso a participar directamente en la conformación de la cultura política de la escuela. Manuel B. Cossío, Rafael Altamira, Rufino Blanco o Domingo Barnés, por ejemplo, tuvieron responsabilidades directas en la definición de las innovaciones pedagógicas auspiciadas por la administración. Muchas de las propuestas reformistas -la enseñanza graduada de 1898, el plan cíclico de 1901, los modelos de arquitectura escolar de 1904 y 1920, la reforma de las normales de 1914, el estatuto del magisterio de 1923- fueron formuladas por estos intelectuales orgánicos del regeneracionismo conforme al lenguaje técnico-científico de la época. Pero, desde su lógica interna, el verdadero leitmotiv de la cultura política no estaba en la racionalidad teórica, sino en su función de control. En esta perspectiva, el lenguaje académico puede desempeñar una función retórica, de simulacro de modernidad, y hasta ser demagógico con la realidad misma, aunque puede asimismo abocar a la vía de las culturas supraestructurales.

Tres culturas, tres memorias. Cada una con su lógica: la de la razón práctica en el nivel de lo empírico; la del discurso académico en el ámbito de lo científico; la del control social en el registro de la escuela como organización. Cada tipo de cultura posee, como hemos indicado anteriormente, su esfera de autonomía, aunque también interacciona con las demás, y hasta confluye en núcleos de convergencia. Todas ellas constituyen el patrimonio del que se nutre la memoria de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (1972) *Entre o pasado e o futuro*, São Paulo: Perspectiva.

Barroso, J. (1996) "Génesis e evolução do organização pedagógica e administração dos liceus", *Análise Psicológica*, XIV 487-506.

Baudrillard, J. (1978) *Cultura y simulacro*, Barcelona: Kairós.

Chartier, R. "La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas", en Olabarri, I. (ed.) (1996) *La nueva historia cultural*, Madrid: Editorial Complutense.

Depaepe, M. y Simon, F. (1995) "Is There any place for the history of education in the History of Education?" *Paedagogica Historica*, XXX-1 10.

Diez, C. y Prieto, B. (1996) "Entre el bricolage y la ciencia", Vela Mayor. *Revista de Anaya Educación*, III-) 19-25.

Escolano, A. (1994) "La investigación histórico-educativa y la formación de profesores", *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid. 157.

Escolano Benito, A. "La historia de la educación después de la posmodernidad", en Ruiz Berrio, J. (2000) *La cultura escolar de Europa*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Escolano Benito, A. (1997) "La memoria de la escuela", Vela Mayor. *Revista de Anaya Educación*, 11.

Escolano B, A. (2000) "Un siglo, dos culturas: pedagogía académica y cultura de la escuela", en Ruiz Berrio et al. (eds.) *La educación española a examen, 1898- 1998*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico-MEC. vol. I.

Escolano Benito, A. (1996) "Maestros de ayer, maestros del futuro", Vela Mayor. *Revista de Anaya Educación*, III-9. 41-48.

Escolano, A. "Las culturas escolares del siglo. *Encuentros y desencuentros*", *Revista de Educación*, MEC-Madrid, en prensa. Monográfico sobre la educación española en el último siglo.

Esteban, J. y Lledó, E. (1997) *Una filosofía de la memoria*, Salamanca: Editorial San Esteban.

Felgueiras, M. L. "Para um Museu Vivo da Escola Primária", dirigido Universidade de Porto, documento cedido por cortesía de la autora, sin data.

Geertz, C. (1997) *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.

Higuero, F. J. (1993) *La memoria del narrador*, Valladolid: Ambito.

History of Education. (1990) *Museums and Collections*. International Directory, Northern; Illinois University, Learning Center.

Julia, D. (1995) "La culture scolaire comme objet historique", en Novoa, A. et al. *The colonial experience in education, Gent, Paedagogica Historica, Supl. Series, I,*.

Lledo, E. (1992) *El surco del tiempo*, Barcelona: Crítica.

Lledo, E. (1994) *Memoria de la Ética*, Madrid: Taurus.

Muñoz Molina, A. "Memoria y ficción", en Ruiz Vargas, J. Ma (1997) *Claves de la Memoria*, Madrid: Trotta.

Novoa, A. (1988) "A história do ensino primario em Portugal", Encontro de História da Educação em Portugal, Lisboa. Fundação Gulbenkian.

Novoa, A. "Professionalisation des enseignants et Sciences de l'Éducation", en Drewes, P. y Luth, Ch. (eds.) (1998). *History of Educational Studies, Gent; Paedagogica Historica, Supl. Series*. pp. 403-430.

Rodríguez de la Flor, F. (1996). *Teatro de la Memoria*, Salamanca: Junta de Castilla y León.

Silver, H. (1992). "Knowing and not knowing in the History of Education", *History of Education*, 21-1.

Universidad de Antioquia. (1996) *El futuro sin fronteras*, Medellín: Expo-Universidad.

Velasco, H. (1994) " Sugerencias para una comprensión de la cultura como memoria", *Antropología*. 8.

Viñao, A. "Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes", en Almuiña, C. (ed.) (1998). *Culturas y Civilizaciones*, Valladolid. Publicaciones de la Universidad.

WEIL, S. (1996) *A condição operaria*, Rio de Janeiro, Paz e Terra. p.411, citado por Cortez, M. C. y Souza, Ch. (2000) *Escola e Memória*, S. Francisco: EDUSF.

Yates. F. A. (1974) *El arte de la memoria*, Madrid: Taurus.

Zambrano, M. (1989) *Notas sobre mi método*, Madrid: Mondadori.