

## PATRIMONIO MATERIAL DE LA ESCUELA E HISTORIA CULTURAL

**Agustín Escolano Benito\***

### Resumen

Las líneas que siguen ofrecen un conjunto de reflexiones sobre el valor patrimonial de la cultura material de la educación, sobre la constitución de este patrimonio como objeto historiográfico, sobre los modos de aproximación metodológica a su estudio, y sobre el papel que la memoria de la escuela puede jugar en la educación cívica y crítica de la ciudadanía. La cultura material de la escuela es aquí abordada como una especie de registro objetivo de la cultura empírica de las instituciones educativas. Ella puede ser valorada como un exponente visible, y su lectura trae el efecto interpretado de los signos y de los significados que exhiben los llamados objetos-huella, así como también las representaciones que los replican o acompañan, fuentes perceptibles y manejables en las que ha quedado materializada la tradición pedagógica. El acercamiento a los objetos de la cultura material de la escuela se concreta un juego de silencios y palabras, de hipótesis y lecturas, de interpretaciones compartidas o debatidas.

**Palabras-clave:** Patrimonio material de la escuela. Historia cultural. Cultura material escolar. Historia sensorial de la escuela.

### Patrimonio material de la escuela e Historia Cultural

La historia cultural ha desembocado, como complemento a las diversas aproximaciones posestructurales que ha ido ensayando a lo largo de las últimas décadas, en la atención a lo material o a sus mimesis o representaciones, el más firme y objetivo asidero tal vez sobre el que efectuar preguntas etnográficas a las fuentes y construir posibles comunidades interpretativas de historiadores sobre la base del análisis intersubjetivo de los lenguajes que portan estos materiales o que suscitan sus lecturas semiológicas.

Se sospecha que en estos restos arqueológicos se puede buscar la tradición disponible, es decir, la memoria activa en la que se sustentan las posibles sendas de sentido por las que se transmite lo que los hermenéuticos llamaron desde Gadamer la historia efectual. Se piensa

---

\* Universidad de Valladolid. Centro Internacional de la Cultura Escolar – <http://www.ceince.eu>. E-mail: [agustin@flfc.uva.es](mailto:agustin@flfc.uva.es)

asimismo que tales restos pertenecen a la “caja negra” de la cultura de la escuela, la que no se ha destruida en las vicisitudes temporales a que ha estado sometida la educación. En estos materiales residen probablemente ciertos testimonios de la “gramática de la escolarización” de la que hablan algunos, un código invisible pero reglado que hace que la cultura escolar sea en parte un orden sistémico relativamente cohesionado y estable, expresión al tiempo del *habitus* profesional de los enseñantes y de los estereotipos en que se han socializado los sujetos.

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 los *monumenta* que se edificarán con los archivos materiales o de dejarse seducir por el fetichismo de las imágenes y de los objetos. Manuel B. Cossío, el que fuera director del Museo Pedagógico Nacional, ya nos previno, en una perspectiva más amplia y general que la historiográfica, del peligro de quedar atrapados en el fetichismo de lo material. Los museólogos de nuestro tiempo han advertido, en otro orden de cosas, que un museo no es una mera colección infinita de objetos, ni una exposición con un orden invariable. La reconstrucción y exhibición pública de los elementos del patrimonio histórico-educativo han de ir guiadas del *ethos* exigible a toda política de memoria inteligente y justa, la que se orienta a la interpretación de la cultura y a la educación histórica de la ciudadanía y de los actores que intervienen en la educación. Lo demás seguramente sobra, porque es material repetitivo o escritura derrotada.

Las líneas que siguen quieren ofrecer un conjunto de reflexiones sobre el valor patrimonial de la cultura material de la educación, sobre la constitución de este patrimonio como objeto historiográfico, sobre los modos de aproximación metodológica a su estudio y sobre el papel que la memoria de la escuela puede jugar en la educación cívica y crítica de la ciudadanía.

## El patrimonio material de la escuela como cultura

La cultura material de la escuela es una especie de registro objetivo de la cultura empírica de las instituciones educativas, distinta de la académica y de la política. Élla puede ser valorada como es el exponente visible, y tras su lectura el efecto interpretado, de los signos y de los significados que exhiben los llamados objetos-huella, así como también las representaciones que los replican o acompañan, fuentes intuitivas y manejables en las que ha quedado materializada la tradición pedagógica.

En las señales que guarda y emite esta materialidad, cargada de semántica, residen algunas claves indiciarias de los códigos de comunicación y del sentido acordado que damos los humanos a los signos y símbolos que circulan en el mundo de la vida y que permiten constituir, más allá de los análisis lingüísticos y etnográficos que los eruditos hacen con ellos, un círculo hermenéutico y una comunidad interpretativa.

Esta valorización de las fuentes materiales de la historia de la escuela, excluidas hasta no hace mucho del patrimonio educativo por su subestimación frente a los testimonios de la cultura letrada, más prestigiada, supone un giro epistémico y social importante.

- De una parte, porque retorna la investigación histórica hacia el conocimiento de las prácticas culturales y de los modos empíricos de producción de la cultura escolar, de las que los iconos y objetos son registros que dan visibilidad a esta cultura.
- De otra, porque atribuye a estos materiales un estatuto que antes no tenían al ser objetos excluidos de la memoria protegida, revaluación que se opera al incluir el utillaje de la enseñanza en el catálogo de los bienes adscritos a una democracia cultural, nuevamente ilustrada, que no sólo valora la enciclopedia y el archivo de los textos mayores y menores en que se expresa una cultura, sino que presta atención a los elementos empíricos en los que también ha quedado marcada la impronta de una tradición que afecta a toda la colectividad que ha sido educada, entre otras cosas, mediante los dispositivos visibles de la escuela.

El giro que comentamos es especialmente relevante cuando, como ocurre en el campo relativo a la historia de las instituciones de formación, la cultura material remite a experiencias de sociabilidad compartidas que afectan, desde que la educación obligatoria se expandió, a sectores cada vez más amplios de la colectividad. En virtud justamente de que los objetos de la educación formal, y sus representaciones iconográficas, han llegado a constituirse en bienes y valores identitarios comunes en la estimativa que rige la vida social y la cultura de segmentos importantes de la sociedad, la cultura material, junto también con la inmaterial, alcanza un notorio interés público, y se constituye por tanto en objetivo central para las estrategias de recuperación y exhibición de un patrimonio que hay que preservar, estudiar y difundir.

En la fase de despegue y consolidación de los sistemas educativos nacionales, los museos pedagógicos, que afectaron sobre todo al ámbito de la enseñanza elemental (no tanto de la secundaria), se nutrieron de objetos, imágenes y textos que habían sido exhibidos en público previamente en las exposiciones universales, desde la de París, celebrada en 1851. En las muestras del siglo XIX y primeras décadas del XX, las tecnologías emergentes de la nueva

escuela venían a ser un símbolo del nivel de modernidad que los sistemas de educación iban alcanzando en los respectivos países y hasta un indicio del grado comparativo de progreso de cada uno de ellos. En otra perspectiva, tales materialidades abrían el mundo de la escuela a los procesos de industrialización que se estaban operando en otros órdenes de la vida, y hasta generaban interacciones entre los administradores, los creadores de los medios y las empresas que los producían. Sobre estas cuestiones versó precisamente el seminario que tuvo lugar en el CEINCE, en octubre de 2007, cuyos trabajos acaban de darse a conocer en el libro publicado dentro de la serie *Comparative Histories of Education* de *Symposium Books*<sup>1</sup>.

Las exposiciones universales constituyen un campo de investigación muy rico para los historiadores de la cultura material de la escuela. En ellas cobraron publicidad las primeras invenciones que instrumentaron los modos de producción escolar, se gestaron redes de editores y técnicos, se crearon audiencias y clientelas y hasta se modeló una imagen de la escuela como institución que se abría a la modernidad en la sociedad industrial. Luego vinieron los silencios, aunque la industria de la escuela se abrió también a nuevos foros, y hasta creó sus propias ferias especializadas y otras formas de *marketing* comercial. La tecnología de la enseñanza se insertó de lleno en la lógica económica y en la moral del eficientismo, y los pedagogos, no libres de prejuicios personales y corporativos, relativizaron el valor de lo material, y en ocasiones hasta rechazaron, desde actitudes entre neoidealistas y críticas, el mundo de los medios. Ha sido el giro cultural operado en la historia de la escuela a lo largo de las últimas décadas el que ha dado origen a una nueva estimativa del patrimonio material e inmaterial de la educación, y el que ha afirmado el valor público de estos bienes en el contexto de las democracias ilustradas.

### La cultura material de la escuela como objeto historiográfico

La escuela nos ha legado todo un utillaje material, un ajuar ergológico (como dirían los antropólogos), que es reflejo de su cultura empírica, de la tradición corporativa adscrita al oficio de enseñante, y en parte también de los discursos teóricos y normativos que se han proyectado sobre la educación formal. Este ajuar, recogido en los países cultos desde hace más de un siglo en museos pedagógicos y centros de memoria escolar, es hoy reconocido y valorado por toda la sociedad, y por los historiadores de la educación en particular, como un repertorio de interés general. Y también, obviamente, de interés académico. A cubrir este

---

<sup>1</sup> <http://www.symposium-books.co.uk>

interés se dedican los grupos de investigación que, como éste, abordan la recuperación y el estudio del Patrimonio Histórico Educativo.

La nueva historia cultural, a través de sus líneas etnográfica y microhistórica, principalmente, viene tratando de configurar un nuevo campo historiográfico en torno al estudio de las materialidades de la escuela, no como un ámbito polarizado simplistamente hacia la historia instrumental, sino como una orientación investigadora que puede ser incluso globalizante en la medida en que desde lo material, examinado siempre en sus significaciones culturales, se puede estructurar toda una historia holística de la educación que estudie los usos de los objetos, las vinculaciones de unos materiales con otros, las relaciones de estos con los actores y con las prácticas empíricas que ponen en acción, su ubicación en los espacios institucionales y la imbricación de todas estas mediaciones en la estructuración de la tecnología de la enseñanza como modo de producción.

Martin Lawn y Ian Grosvenor, en una reciente monografía dedicada a roturar este nuevo campo historiográfico, recuerdan cómo Walter Benjamin ya llamó la atención acerca del interés en estudiar cómo los sujetos crean, construyen y usan los objetos que constituyen la cultura material de una época o un sector en relación con los escenarios en que habitan y con sus ocupaciones cotidianas. En esta misma perspectiva, es evidente que las instituciones de formación son lugares donde se construyen culturas materiales y tecnologías específicas ordenadas a la comunicación pedagógica y al control de la vida ordinaria de los establecimientos. La tecnología no es neutra y su incorporación a la práctica escolar comporta siempre valores añadidos a su materialidad física y funcional, definiendo al tiempo los modos pedagógicos de concebir la enseñanza. La inserción en las instituciones educativas de determinadas tecnologías externas, o la invención y conservación de las denominadas por estos mismos autores tecnologías vernáculas (las que construyen los actores de la vida escolar en la misma cotidianidad), comporta cambios y continuidades en la cultura de la enseñanza y en los hábitos docentes que es necesario examinar para comprender adecuadamente la historia de las prácticas escolares.

La cultura material es valorada pues por la nueva historiografía educativa como una fuente esencial para el conocimiento del pasado de la escuela en sus dimensiones práctica y discursiva, toda vez que este legado material otorga identidad a una cultura inventada (en parte también reinventada a partir de la tradición) por los actores que dieron vida y forma a los nuevos espacios y modos de sociabilidad de los que las revoluciones liberales comenzaron a implantar en el siglo XIX. En estas materialidades están impresas las prácticas de la cultura empírica y el *habitus* del oficio de enseñante, y también están implícitos los discursos y

planteamientos teóricos que gobernaron su diseño y sus usos.

## Para una semiología de los objetos-huella

La historia material se construye principalmente a partir de los objetos. Estos útiles que nutren las colecciones etnográficas, o sus representaciones, nos acercan lo lejano, lo ausente, como dice Carlo Ginzburg, y una vez sustraídos de sus ámbitos de uso y ubicados en una exposición o en un catálogo, se tornan en objetos “semióforos”, esto es, se convierten en materiales que portan significados que hay que descifrar por los indicios que sugieren al observador. A ello se ordena precisamente el paradigma indiciario que el autor de *El queso y los gusanos* propuso como estrategia de investigación a lo Sherlock Holmes, un modelo heurístico que se sirve de la sospecha (hipótesis abductiva en la lógica de Peirce) y de las huellas (señales probatorias o falsacionistas) para desvelar con sagacidad las claves subyacentes en los testimonios materiales y en los vestigios, síntomas e indicios que examina. Desde esta propuesta, los viejos objetos de la escuela, y también los nuevos, se concebirían, como hizo Pier Paolo Sacchetto en su conocido estudio sobre *El objeto informador*, como objetos-huella que cuentan cosas relevantes –no siempre conocidas- de nuestro común pasado formativo, y que de algún modo constituyen las fuentes con las que construir la misma historia de la escuela como institución social gobernada por prácticas empíricas en las que intervienen materialidades.

De algún modo, como advirtió Umberto Eco, el historiador de la vida material puede incluso ver en un descampado inculto algún indicio de cultura, al igual que un detective podría descubrir una huella en un campo cultivado. Estas acciones son semióticas. Y la historia es una práctica semiótica por excelencia, toda vez que da nombre a los restos que le sirven de fuentes y se sirve de indicios para atribuir significados a las huellas de los objetos que encuentra. A fin de cuentas, el relato histórico es una reconstrucción de los significados de las cosas del pasado a partir de los indicios que muestran los testimonios que nos merecen credibilidad. Sólo otorgando confianza a este discurso trascendemos por otra parte lo idiográfico y entramos a formar parte de una tradición compartida.

La etnohistoria se comportaría a este respecto como la medicina que construye sus diagnósticos a partir de los síntomas clínicos, como el arte de la caza que se elabora a partir de olores, huellas y otras trazas o estelas que los animales dejan a su paso sobre el terreno o como la estrategia del detective que basa en señales, asociaciones y sucesivas conjeturas

acerca de la relación entre ellas. Con estos mimbres, e incluso con los derivados de las formas mudas y de los descubrimientos que proporciona el azar, la imaginación y la inteligencia (los que Ginzburg acogía bajo el nombre de *serendipity*) se construiría la lógica de la investigación en el paradigma indicario. Todas estas señales, como sistemas de significación que son, pueden conducir a la estructuración de un texto y a introducir el trabajo científico en el campo de la semiótica de la cultura, tal como propuso Jurij Lotman.

Los objetos-huella poseen, además de estas marcas o señales, un poder narrativo, al servir de materiales en los que se apoya la construcción de relatos, y por eso justamente se transforman, diferenciada o conjuntivamente, en textos que, como escrituras creadas o dispuestas para el examen, pueden ser leídos e interpretados en su forma y en los contenidos a que se asocian. Ya se sabe que fue Hayden White quien llamó la atención acerca del contenido de la forma, proposición que aludía no sólo a los modos de expresar la narratividad sino también a las transformaciones que los sujetos hacen en los textos que construyen y leen al apropiarse desde el presente de un pasado del que seguramente desearían haber descendido. De esta suerte, la nueva hermenéutica, de Gadamer a Ricoeur, y también de Foucault a Derrida, buscaría inscribir e interpretar los textos en contextos y en discursos, jugando con la semiología, y también con la fenomenología, el análisis de lenguaje (verbal e iconográfico), la arqueo-genealogía de las palabras y las cosas, la deconstrucción de la gramática visible y no visible en los objetos y el construccionismo hermenéutico intersubjetivo. Por esta vía justamente los objetos de la escuela se ofrecerían como fuentes de conocimiento en los procesos de elucidación del sentido y de los patrones pedagógicos que subyacen en la cultura de la que son portadores.

El pasado ha dejado de sí mismo en los textos y objetos imágenes comparables a las que la luz imprime sobre una placa sensible, anotaba Walter Benjamín recordando un escrito de 1930 de André Mongland, y sólo el porvenir –no su presente- posee los “reveladores” químicamente activos para poner de manifiesto el contenido y las formas de aquellos viejos clichés. Muchos de estos testimonios encierran pues un cierto sentido que los primeros lectores no podrían descifrar plenamente, responsabilidad que quedaría adscrita a los herederos del legado. Ello nos invita a desvelar la caja negra de los bienes que hemos recibido como patrimonio transmitido y nos previene a que tal vez nuestro tiempo tampoco esté en condiciones de percibir los rasgos y las consecuencias culturales del giro tecnológico que está generando una nueva revolución en los modos de producción y en los objetos e iconos de que se sirve la nueva cultura de la llamada escuela.net. Esto es obvio, aunque tampoco hoy sería acertado sostener que el desvelamiento de los códigos que están implícitos en las huellas del



pasado pueda ser tan objetivo como el que se derivaría de un revelado mecánico de los clisés conservados. No hay que olvidar que, como ha puesto de relieve la teoría de la recepción, tales lecturas y apropiaciones están sujetas a procesos de subjetivación y adaptación, siempre determinados por la perspectiva hermenéutica de los sujetos y grupos que interpretan los restos arqueológicos de la escuela tradicional y los lenguajes que acompañan a estas materialidades.

El descifrado pues de las señales que nos envían los objetos-fuente del pasado es una operación sujeta en todo caso al consenso o a la percepción de la diferencia que deriva del juego de la intersubjetividad de las miradas e interpretaciones. Su lenguaje es exponente, afirma Diana Gonçalves Vidal, relejendo a Michel de Certeau, de una mezcla semántica entre el intento de recomponer sus usos y significados originarios y todas las interpretaciones posibles que derivan de otros registros y otras atribuciones. No hay que olvidar que, como advirtió Tanizaki en su sugerente ensayo *Elogio de la sombra*, “la forma de un instrumento, aparentemente insignificante, puede tener repercusiones infinitas”. Los juegos de luz y sombra a que se someten los objetos en las exposiciones materiales o en sus representaciones iconográficas pueden suscitar perspectivas, contrastes, metáforas, relieves y otras muchas cualidades que diversifican el espectro semántico de las interpretaciones que construyen los sujetos. Esta es la lógica de la deconstrucción a lo Derrida, a la que invita la cultura simulacro de la que habló Baudrillard, una deriva exacerbada de la mimesis o representación –la metáfora viva de Ricoeur (Ricoeur)- o de la semiosis *ad infinitum* de cuyos riesgos previno Umberto Eco al intentar definir los límites a que ha de sujetarse toda estrategia de interpretación.

Los historiadores de lo material nos movemos entre estos condicionamientos. Tratamos de buscar la relación de los objetos con sus contextos de creación y uso, intentando construir una especie de arqueología de las cosas ajustada a su genealogía. Pero también situamos los materiales en escenarios de distintos lugares y tiempos en los que aquellas invenciones se crearon y difundieron, tratando de analizar las sucesivas recepciones y adaptaciones o metamorfosis de estos objetos en otros escenarios en los que se utilizaron. Y, más aún, exhibimos estos restos arqueológicos en recreaciones determinadas culturalmente por la sensibilidad de nuestro tiempo. Finalmente, facilitamos una *didaxis* divulgadora entre distintos públicos, especializados o no especializados, que abre el círculo hermenéutico a infinitas lecturas e interpretaciones. De la interacción de todas estas escrituras y lecturas posibles el investigador obtiene un complejo caleidoscopio de imágenes en espejos, sometidas a reflejos y refracciones múltiples, que aun a costa de notables deformaciones sobre las que



ya advirtió Peter Burke al referirse al análisis de las imágenes que representan lo objetual o material, abren el mundo de la escuela al escenario de una cultura compleja, sobredeterminada por las formas de representarla, que es preciso comprender, explicar e interpretar aplicando la oportuna semiología.

### Leer objetos, leer representaciones

Un comentario sobre dos referencias que cita Alberto Manguel en su libro *Leer imágenes* nos parece especialmente pertinente para establecer una relación inteligente entre el hombre y los objetos o sus representaciones. La primera es de Samuel Beckett: “restaurar el silencio es la función de los objetos”; la segunda la formuló Jorge Luis Borges: “en una adivinanza cuyo tema central es el ajedrez, ¿cuál es la única palabra prohibida? (...) La palabra ajedrez”.

En efecto, la mirada sobre el objeto suspende provisionalmente la palabra y anula la escritura. Mas, tras el intento de una respuesta emocional (tal vez estética, nostálgica, lúdica) inmediata, una especie de suspensión fenomenológica, se restaura la comunicación, y el observador entabla desde su horizonte hermenéutico, en el que intervienen la experiencia y sus expectativas, todo un juego lingüístico de lecturas, metáforas, interpretaciones ... basado en señales, huellas, indicios y marcas de que son portadores los llamados objetos “semióforos”. Si en la observación participan otros actores, la lectura se enriquece y diversifica, y se hace por consiguiente aún más compleja. Pero, además, los objetos pueden contener claves secretas que, como en un jeroglífico, hay que descifrar. ¿Cuáles son, por ejemplo, los códigos simbólicos de los conocidos dones de Froebel? ¿O los de determinadas iconografías de personajes representados en un manual de enseñanza? ¿Qué significado subyace en una coreografía o escenografía de escuela? ¿En qué registros arquitectónicos se expresa la semántica o la poética de un espacio destinado a la educación? ¿Qué claves regulan la gobernabilidad de las aulas en distintos modos de interiorismo espacial? ¿A que lógica responderían las imágenes en que hoy se representa la escuela en red? La decodificación de todas estas claves conduce al desvelamiento de las reglas que gobiernan la teoría y la práctica pedagógica como prácticas culturales.

El acercamiento a los objetos de la cultura material de la escuela se concreta en este juego de silencios y palabras, de hipótesis y lecturas, de interpretaciones compartidas o debatidas. No hay otro método que el que resulta de las aproximaciones etnográficas y

hermenéuticas que permiten racionalizar, de forma empírica e intersubjetiva, el desvelamiento de los significados implícitos en la materialidades escolares y la construcción dialéctica del sentido explicativo que acredita el valor de la historiografía. Ello no excluye otras miradas sobre lo material: la estética, con su estimativa basada en los valores plásticos y de otra índole artística; la psicológica, con su énfasis en la reconstrucción de la memoria personal o colectiva de los sujetos y grupos; la didáctica, con sus posibilidades formativas; la recreativa, con sus proyecciones en el campo de lo lúdico y de la cultura del ocio; incluso la política, por cuanto esta perspectiva afecta a la acción preservadora del patrimonio material e inmaterial de la educación como bien público.

Todas estas miradas son sin duda culturales en la medida en que no son autónomas sino que se practican desde la experiencia y la formación. Nadie contempla un objeto-huella *ex novo*, es decir, como si lo viera la primera vez. Lo observa como artefacto que tiene una intrahistoria, a veces no conocida por él, pero adscrita a la tradición de un campo o de un oficio, de una esfera cultural específica o de un habitus profesional, el de la docencia en el caso de la educación. El ajuar de la escuela es un utillaje corporativo, también socializado por la universalidad de su uso. Por ello el acercamiento a él, su lectura, es una aproximación cultural que puede hacerse casi siempre desde la memoria, aunque a veces también al margen de ella, es decir, en situaciones de desconocimiento u olvido.

### Recordar sin ver, mirar sin recordar

Cuando no se puede ver, pero después de haber visto, los objetos suelen poblar los sueños y los días. En el conocido poema de Borges Los dones, el invidente puede recordar la “ciudad de los libros”, la “biblioteca de los sueños”. Los muros de la casa del escritor brindan a los “ojos sin luz” “símbolos y cosmogonías”. Y desde la ceguera el autor puede enunciar y dictar a su amanuense: “Lento en mi sombra, la penumbra hueca/exploro con el báculo indeciso/yo que me figuraba el Paraíso bajo la especie de una Biblioteca”. Puede parecer este poema expresión de un sueño o un olvido, pero algo, que sin duda es cultura, rige aún en la memoria que el autor conserva de las cosas y de sus sombras.

Otro ejemplo narrativo del poder y la necesidad de la cultura material de la escuela, del valor de reservorio patrimonial de la memoria que guardan los enseres escolares, y de la función resocializadora que las voces, iconos y objetos de la propia escuela pueden jugar es el que nos relata Umberto Eco en una de sus últimas narraciones.

En *La misteriosa llama de la reina Loana*, el conocido semiólogo boloñés cuenta las peripecias que sigue del personaje Yambo, que ha perdido la memoria personal o biográfica como consecuencia de un ictus cerebral, para reconstruir su propia vida tomando contacto con los libros, imágenes y objetos que compartió en la infancia con sus pares generacionales. Giambattista Bodoni, Yambo, reinicia en esta estrategia su rehabilitación cultural como si acabara de inaugurar la existencia.

En el desván de la casa en la que vivió sus primeros años, una pequeña aldea al pie de las colinas del Piamonte, se guardaban los manuales y los comics en los que el sujeto de la narración se había iniciado en la cultura letrada y en la iconografía de la época, además de otros objetos, escolares y no escolares, que igualmente habían constituido el bagaje material de los trabajos y juegos compartidos con los amigos y familiares más próximos. 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 (el poeta Borges –recuérdese- basa su potencia intelectual en el recuerdo, cosa que Bodoni no puede hacer), le iban a proporcionar a través del contacto con los viejos materiales allí guardados las claves esenciales de la memoria colectiva común a todos los hombres y las mujeres de su generación, cuya recuperación era absolutamente necesaria para que pudiera ponerse a la altura de su tiempo.

Al entrar en aquella aula inmensa, donde se archivaba la cultura objetual, icónica y textual de él y de sus pares de edad, lo hacía como quien accede a una caverna en la que se guardaba aún la enciclopedia y el ajuar de que se había nutrido la memoria suya y la de todos los compañeros de escuela y de otros ámbitos de socialización cultural. Su capacidad perceptiva no llegaba a observar 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 con absoluta nitidez.

Yambo penetraba en esa caverna, a la que, por consejo terapéutico, tenía que ingresar el solo, como Tom Sawyer, intentando explorar en aquel laberinto sin fin, entre sombras y penumbras, las señales de otro micromundo borgiano ubicado en la planta en la que la casa limitaba con el paraíso celeste. Si una bodega anuncia los infiernos, un desván podía prometer sin duda un paraíso. En su labor minuciosa y casi detectivesca, al modo de Sherlock Holmes, Bodoni no encuentra recuerdos, que han sido borrados irreversiblemente, 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 sin duda un tesoro de valor incalculable, con cuyo contacto sentía retornar a lo que él intuía como el paraíso perdido.

Era aquella una memoria de papel y de materia, 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 –otra vez Eco cerca de Borges-, desde donde podía adivinar, quizás como en un sueño, no ya el infinito y lejano mundo de las esferas celestes, sino 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, Borges y Eco nos ejemplifican bien cómo los textos, iconos y objetos son contenedores semánticos “semioforos”, esto es, portadores de señales, que puede ser recordados desde la ceguera sobrevenida o descodificados mediante la sospecha desde la necesidad. Como se recordará, también Guillermo de Baskerville mostraba a su discípulo Adso en *El nombre de la rosa* las huellas para investigar por abducción lógica las tramas criminales que acontecieron en la misteriosa abadía de Melk. La narratividad, que es compañera inseparable de la hermenéutica, cumple aquí además una función pragmática, la de ser reveladora de toda una semiología asociada a la investigación de la cultura material, y la de contribuir a la educación histórica de los lectores, que aprenden con ella que los objetos y sus representaciones no son autónomos y atemporales, sino producciones culturales que hablan de nuestras tradiciones y de nuestros modos de pensar y de sentir, y también de nuestra memoria individual y colectiva. Si esta reconstrucción de la memoria se lleva a cabo mediante una semiosis, apoyada en la etnografía, la historia, la antropología y la semántica, como aconsejaba Roland Barthes para situar la lectura de los signos en el seno de la vida social, la cultura material no sólo será un campo intelectual interdisciplinar que nos acerque a conocer desde los registros empíricos el sentido de la cultura, sino que nos ofrecerá una vía para estimular de forma intuitiva el acercamiento de los sujetos a su historia y a la historia de los otros.

## Cultura escolar, hermenéutica y educación histórica

Lo anteriormente sugerido remite a una dimensión pedagógica de gran calado porque favorece el uso de la cultura escolar para la autoanamnesis personal, el acceso a la genealogía de los procesos formativos, la percepción de los modos de sociabilidad que están en la base de nuestra identidad narrativa y el conocimiento de los valores, contenidos y métodos transmitidos en la infancia a todos los pares de una misma generación, patrones que han informado en gran medida nuestros modos de comunicación intersubjetiva y de relación con el mundo de la vida y con la cultura. Por añadidura, esta nueva sensibilidad histórica también permite acercarnos al mundo de las diferencias, generacionales, de género, sociales, y en definitiva, siempre culturales. La aproximación empírica y hermenéutica a la cultura material comporta pues consecuencias educativas. Ella puede constituirse en una vía ordenada al logro de lo que hemos venido llamando educación histórica de los sujetos y de los colectivos.

Sabemos quienes somos, y seguramente también adonde vamos, porque podemos recordar. Borges sabe bien quién es porque desde la ceguera recuerda. Yambo en cambio tiene que encontrarse a sí mismo de nuevo porque su identidad narrativa se ha roto al perder la memoria. Construimos esta identidad, que se transforma en tradición, escribiendo y borrando, como en los juegos de arena, los contenidos de la memoria. Tal vez porque, después del borrado, puede escribir, el personaje del relato de Eco se abre de nuevo a la escritura, y consiguientemente también al registro de lo escrito, es decir, a la reescritura de su memoria. Sin memoria no es posible no ya la cultura sino la misma vida. Educar en la memoria, en el uso crítico de la tradición, es sin duda una estrategia básica de supervivencia, de sostenibilidad cultural, de los individuos y de la civilización.

Entre los juegos de escritura y archivo salvamos siempre los bienes que consideramos inalienables, que pasan a constituir nuestro patrimonio cultural. Esto no se ha hecho siempre así. Los estructuralismos de posguerra no sólo indujeron a la muerte del sujeto, del hombre, sino que, presos de su analítica formalista, cayeron en un profundo ahistoricismo y pusieron en crisis los valores de la memoria. Al positivismo y a los voceros del performativismo posmoderno tampoco interesó la memoria, si bien la dinámica de la sociedad-red ha terminado por verse acompañada por el *revival* de las identidades culturales que reclaman, a veces desde fundamentalismos hartos radicales e irracionales, el poder de la memoria olvidada, como ha enfatizado bien Manuel Castells. Ello está conduciendo asimismo a una necesaria y urgente puesta en valor de la cultura histórica de las sociedades y a su exhibición pública en el

marco de las estrategias adoptadas para salvar el patrimonio material e inmaterial de las comunidades y para ponerlo al servicio de la formación de los ciudadanos.

En lo que afecta a la educación, cada vez se está más en la convicción de que el futuro de la escuela se ha de buscar como apertura y creación, porque el porvenir no hay que esperarlo, sino inventarlo, pero también se estima que esta función proactiva de la nueva educación debe escribirse desde la memoria, es decir, desde la cultura. El patrimonio escolar es un bien para ser expuesto públicamente y para ser visto por todos. Construir y comunicar los valores de la memoria es desde luego una responsabilidad pública, pero constituye al tiempo una tarea en la que los académicos han de desempeñar una importante función. El Centro Internacional “Pietro Bariti”, de Torino, se ocupa precisamente de estudiar las formas y efectos sociales de los usos públicos de la memoria, así como los modos de concertar las imágenes que se han de ofrecer del pasado para que tales representaciones puedan ser asumidas por todos y no sean, como a menudo ocurre, presentaciones interesadas propuestas por los grupos hegemónicos.

En educación, desde hace ya algunos años, se ha desplegado un movimiento muy extendido a favor de la museografía de la escuela, de los estudios históricos sobre determinadas épocas y experiencias educativas (muchos de ellos de carácter local) y sobre la recuperación y exposición de los restos etnológicos recuperados. Estos programas, además de los efectos que tienen como acciones extensivas de democracia cultural, crean un imaginario sobre el pasado que estructura la tradición pedagógica de los círculos sobre los que se proyecta bajo representaciones de alto poder pregnante. Es importante subrayar, en relación a lo indicado anteriormente, que estas realizaciones, que son expresión de una *Bildung* compartida en el pasado, sean igualmente muestras consensuadas, no sólo por los grupos de influencia, sino por los representantes de las tres culturas que interaccionan en la invención y gestión de la cultura escolar: **los** prácticos, los académicos y los políticos. Sólo así la cultura escolar, y dentro de ella la material, que es la que está dotada de un más amplio nivel de visibilidad, podrá responder a estrategias verdaderamente públicas, promover una hermenéutica pluralista y contribuir a la educación histórica de la ciudadanía.

## MATERIAL AND CULTURAL PATRIMONY OF THE SCHOOL AND CULTURAL HISTORY

### Abstract

The purpose of this paper is to reflect on the heritage value of the material culture of education, on the constitution of this heritage as a historiographical object, about the methodological approaches to its study and about the role that memory of the school can play in the civic and critical education of citizenship. The material school culture is approached here as a type of objective register of the empiric culture of educational institutions. This material culture has value as a visible exponent and its reading allows interpreting the signs and meanings exhibited by so-called footprint-objects - and the representations that replicate and accompany them - which are perceivable and manageable sources that have materialized in the pedagogical tradition. Approaching the objects of the material school culture is a game of silence and words, of hypotheses and lectures, of shared or debated interpretations.

**Keywords:** Material patrimony of the school. Cultural history. Material school culture. Sensorial school history.

## PATRIMÔNIO MATERIAL DA ESCOLA E HISTÓRIA CULTURAL

### Resumo

As linhas que seguem são destinadas a oferecer um conjunto de reflexões sobre o valor patrimonial da cultura material da educação, sobre a constituição deste patrimônio como objeto historiográfico, sobre os modos de aproximação metodológica a seu encargo e sobre o papel que a memória da escola pode desempenhar na educação cívica e crítica da cidadania. A cultura material da escola é aqui abordada como uma espécie de registro objetivo da cultura empírica das instituições educativas. Ela pode ser valorizada como o expoente visível, e traz em sua leitura o efeito interpretado dos signos e dos significados que exibem os chamados objetos-memória, assim como também as representações que os replicam ou acompanham, fontes intuitivas e manejáveis nas quais a tradição pedagógica ficou materializada. A aproximação aos objetos da cultura material da escola se concretiza num jogo de silêncios e palavras, de hipóteses e leituras, de interpretações compartilhadas ou debatidas.

**Palavras-Chave:** Patrimônio material da escola. História cultural. cultura material escolar. História sensorial da escola.

### Referências

BARTHES, R. (2002). *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona, Paidós.

BENJAMIN, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid, Akal.

BURKE, P. (2001). Visto y no visto. *El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica.

ECO, U. (1994). Prólogo a *El discurso histórico de J. LOZANO*. Madrid, Alianza Editorial,



1994.

ECO, U. (2000). *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen.

ECO, U. (2005). *La misteriosa llama de la reina Loana*. Barcelona, Lumen.

ESCOLANO, A. (ed.). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, 1907-2007*. Berlanga, CEINCE, 2007.

LAWN, M. & GROSVENOR, I., eds (2005). *Materialities of schooling*. Oxford, Symposium Books.

LAWN, M. (ed.) (2009). *Modelling the Future. Exhibitions and the Materiality of Education*. Oxford, Symposium Books-CEINCE, 2009.

GINZBURG, C. (1994). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona, Gedisa.

GINZBURG, C. (2000). *Ojazos de madera. Nueve reflexiones sobre la distancia*. Barcelona, Península.

GONÇALVES VIDAL, D. (1999). *A memória e a sombra*. Belo Horizonte, Autentica.

SACCHETTO, P. P. (1986). *El objeto informador. Los objetos de la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona, Gedisa.

MANGUEL, A. (2002). *Leer imágenes*. Madrid, Alianza Editorial.

MORENO, P. L. “La modernización de la cultura material de la escuela pública en España, 1982-1936”, inserto en *La cultura material de la escuela*, antes citado.

TANIZAKI, J. (2003). *El elogio de la sombra*. Madrid, Ediciones Siruela.

WHITE, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona, Paidós.

Recebido: Outubro/2010  
Aprovado: Dezembro/2010