



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 11 Gennaio 2013

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

La construcción histórica de la escuela desde la lógica de la razón práctica La costruzione storica della scuola dalla logica della ragion pratica

di Agustín Escolano Benito

Centro Internacional de la Cultura Escolar Berlanga de Duero, Soria/España
Universidad de Valladolid España

“El camino de la pedagogía es largo. Soy un profesor nuevo y estoy aprendiendo con la práctica. Jugueteo con los instrumentos de mi nuevo oficio”.

“Según mis cálculos, unos doce mil chicos y chicas se han sentado en pupitres, y me han oído explicar, cantar, animar, divagar, declamar, recitar, predicar. Impartí al menos treinta y tres mil clases. Treinta y tres mil en treinta años”.

“En la universidad había asignaturas que trataban de cómo enseñar, impartidas por catedráticos que no sabían enseñar”.

“Me sentía incómodo con los burócratas, que habían huido de las aulas. Nunca quise ceñirme a sus programas y a sus planes”.

Frank McCourt¹

Abstract

Aplicar la reflexividad en torno a este proceso histórico y contribuir a la puesta en valor de la cultura empírica de la escuela y de los saberes que pertenecen al patrimonio de los enseñantes, es

¹ McCourt, Frank, *El profesor*, Madrid: Maeva, 2006.

algo que compete a los historiadores de la educación. Esta tarea es la que permitirá entender e interpretar los modos de la cultura escolar efectiva, la tradición societaria disponible y otras variables explicativas de cómo la escuela ha generado sus propias respuestas.

Palabras clave: escuela, educación, lógica, razón práctica

Abstract:

Applicare la riflessività attorno a questi processi storici e contribuire alla valorizzazione della cultura empirica della scuola e delle conoscenze che appartengono al patrimonio degli insegnanti, è qualcosa che appartiene agli storici dell'educazione. Questo compito è ciò che ci permetterà di comprendere e interpretare le modalità di un'efficace cultura scolastica, la tradizione aziendale disponibile e altre variabili esplicative di come la scuola ha generato le sue risposte

Parole chiave: scuola, istruzione, logica, ragion pratica

Así, por ensayo y error, jugando en la práctica con las herramientas de la escuela, hora tras hora y año tras año, rehusando o adaptando a sus propias necesidades y expectativas las teorías de los académicos y las normas de los burócratas, así justamente forjó Frank McCourt el arte y oficio de enseñante. Y así también –siguiendo la lógica de la práctica de la que habló Pierre Bourdieu², la mayor parte de los profesores fueron construyendo las reglas del arte de enseñar en las que forjaron su *habitus* profesional.

Llama la atención que a este acervo experiencial le haya sido negado el estatuto no ya de ciencia sino incluso de saber, exclusión que se acentúa sobre todo a partir de que el positivismo, desde fines del XIX, legitimara las nuevas reglas de verdad de la pretendida ciencia de la educación, y de dar por supuesto que ésta, la educación, sólo debería ser gestionada mediante las pautas procedentes de la racionalidad científica en la que la positividad del nuevo discurso se sustentaba.

Esta exclusión operó una especie de escisión entre los discursos pedagógicos y las prácticas de la escuela, desplazando a éstas a un proceso de constante depreciación, cuyo resultado ha producido – como sugiere Antonio Nóvoa- algo similar a lo que Anthony Giddens denominó el “secuestro de la experiencia”³. La práctica, desde esta episteme de la *empireia*, sería no sólo acientífica, sino un conocimiento ingenuo, espontáneo, grosero y, en definitiva, sin valor.

Tal sentencia ha terminado por reducir la identidad de los docentes a la de meros ejecutores de programas dictados desde el exterior, o a generar en la sociedad de los enseñantes modos relativamente autónomos de resistencia y apropiación, así como de invención de comportamientos propios o de grupo que son a menudo ignorados por los gendarmes del sistema y los autores de discursos pedagógicos.

Aplicar la reflexividad en torno a estos procesos históricos y contribuir a la puesta en valor de la cultura empírica de la escuela y de los saberes que pertenecen al patrimonio de los enseñantes, es algo que compete a los historiadores de la educación. Esta tarea es la que permitirá entender e interpretar los modos de la cultura escolar efectiva, la tradición societaria disponible y otras

² Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Madrid: Siglo XXI, 2007, p. 129.

³ Nóvoa, Antonio, “Diz-me como ensinas, dir-te-ei-quem és e vice-versa”, en Ivani Fazenda (ed.): *A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*, Campinas, Papirus, 1997, p. 36.

variables explicativas de cómo la escuela ha generado sus propias respuestas.

El arte de enseñar como cultura efectual

En los últimos años, la historiografía ha llamado reiteradamente la atención sobre la necesidad de desvelar los códigos, a menudo invisibles, que subyacen en la cultura empírica de la escuela, esto es, en la intrahistoria de las instituciones de formación, en las que a diario se ponen en escena y en acción prácticas, discursivas o no discursivas, que regulan, a modo de reglas de gobernanza. Unos han llamado a estas claves implícitas en la praxis educativa “gramática” de la escolarización (Tyack-Cuban)⁴; otros han hablado de la “caja negra” en la que se cobija y oculta la cultura escolar (Depaepe-Simon)⁵; los hay que en la reivindicación del campo de la *empireia* han querido ver un intento de aplicar una “endoscopia” a la fenomenología de la escuela (Cuesta)⁶; y algunos han propuesto denominar sin más a este conjunto de reglas de gobernabilidad pedagógica “cultura escolar”⁷.

En cualquier caso, en todas estas llamadas de atención se hace presente aquella invitación que Harold Silver hizo para desmutizar los “silencios” de la historia de la educación⁸, cuyos contenidos y significados importaban a una disciplina que empezaba a acusar el cansancio de sus abusos retóricos y del excesivo peso de las ideologías, tanto las de cuño neoidealista –muy influyentes en Italia- como las que se autodenominaron emancipadoras, bajo el nuevo *leitmotiv* de bucear con realismo antropológico y cultural –en un intento de promover una interpretación si se quiere más laica de la historia- en la comprensión del pasado y en la reconstrucción de la pragmática de la escuela.

Pues bien, a esta cultura efectual, que no es la de los discursos académicos ni la de las normas administrativas –aunque con ellas obviamente se comunique e interaccione-, es a la que nos referimos aquí. Si acertamos a encontrarla, ella puede mostrar en qué consiste el arte de enseñar, cómo se ha practicado y cuáles son sus reglas –las reglas artesanas de las que habló Antonio Santoni⁹ o las del sentido práctico que analizó Pierre Bourdieu¹⁰-. Después de todo, el arte de la enseñanza tiene una dimensión técnica, moral y estética, esto es, pragmática. También puede elucidar esta cultura de la praxis las invariantes observables en el arte de la enseñanza, las metamorfosis que sufre en función de los tiempos, las diversidades culturales, las apropiaciones de estas reglas en espacios y por actores distintos... Y está en disposición de explicar asimismo cómo se ha ido conformando históricamente el *habitus* del viejo oficio de profesor, maestro o enseñante, constituido por un conjunto de dispositivos prácticos y morales como los que se perfilan en la figura

⁴ Tyack, David; Cuban, Larry: *En busca de la utopía*, México, FCE, 2000.

⁵ Depaepe, Marc; Simon, Frank: “Is there any place for the history of education in the History of Education?”, *Paedagogica Historica*, XXX.1, 1995, p. 10 ss.

⁶ Cuesta, Raimundo, “Endoscopia a la escuela en España”, *Con-Ciencia Social*, 11, 2007, pp. 119- 124.

⁷ Julia, Dominique, “La culture scolaire comme objet historique”, en Antonio Nóvoa el alt.: *The colonial experience in education*, Gent, Paedagogica Historica, Suppl. Series, 1, 1995, p. 356 ss.

⁸ Silver, Harold, “Knowing and not knowing in the History of Education”, *History of Education*, 21.1, 1992, pp. 97-108.

⁹ Santoni, Antonio, *Nostalgia del maestro artesano*, México, UNAM, 1996.

¹⁰ Bourdieu, Pierre, *op. cit.*

del artesano, tal como sugieren los análisis y las propuestas interpretativas de Richard Sennet¹¹.

Un viaje a la memoria y la ficción

Existe sin duda el oficio de enseñante y también el arte de enseñar, mezcla de pautas empíricas de la profesión, de secretos o pericias de oficio, de convenciones corporativas, de rituales de sociabilidad... Pero a la historia académica sólo hace apenas unos años ha empezado a interesar esta pragmática como objeto de estudio. La historia de la educación ha tenido que contagiarse de las orientaciones que otras historiografías y estudios sociales han ensayado desde hace algún tiempo el giro etnohistórico (antropología, microhistoria, etnografía) para entrar a valorar este tipo de historia que en otro tiempo se consideró banal, externa y poco relevante.

Más allá de los debates epistemológicos, que pueden cuestionar si los estudios sociales de este tipo tergiversan las ideas de tiempo, de cambio y de continuidad inherentes al discurso histórico, es una convención asumida que la construcción del pasado se ha potenciado con la aplicación a la explotación de las fuentes históricas de los potentes visores que iluminan el examen de las prácticas en que se manifiestan las culturas. También porque estas fuentes y estos modos de practicar la etnohistoria no sólo abordan los planos sincrónicos de los hechos culturales que examinan, sino los mismos procesos genealógicos que los desarrollan. Por otro lado, a los historiadores –dice Roger Chartier¹²– le han salido últimamente dos competidores que hacen más visible y atractiva la realidad, sin que sean necesariamente más artificiosos que los aparentes juegos de verdad de las historias científicas que construimos. Son estos: la ficción y la memoria.

Con frecuencia, las memorias y los narratorios ofrecen imágenes que representan mejor la realidad –o al menos la hacen más verosímil– que las interpretaciones hermenéuticas de la historiografía. Veamos dos testimonios, al efecto de lo que aquí nos interesa, uno tomado de un relato autobiográfico, memorialista, y otro de una novela, de ficción. Ambos, al igual que la referencia al texto de Frank McCourt, aluden a escuelas de otras culturas, lo que invita además a considerar la relativa universalidad de los análisis que aquí se quieren promover. De la nuestra se podrían ofrecer también múltiples retratos, algunos ya bien conocidos, en parte afines a los anteriores y en parte diferentes.

El primero se refiere a la escuela austriaca de fines del siglo XIX, tal como nos la describe Stefan Zweig en *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*¹³. Cinco años de escuela primaria y ocho de *gymnasium* – el tracto de su educación primaria y secundaria– no variaron esencialmente las prácticas de sociabilidad de las instituciones a las que asistió el escritor en su infancia y adolescencia.

“Si he de ser sincero –escribe-, toda mi época escolar no fue sino un aburrimiento constante y agotador que aumentaba de año en año debido a mi impaciencia por librarme de aquel fastidio rutinario. No recuerdo haberme sentido alegre y feliz en ningún momento de mis años escolares – monótonos, despiadados e insípidos– que nos amargaron a conciencia la época más libre y hermosa de la vida (...)”.

¹¹ Sennet, Richard, *El artesano*, Barcelona, Anagrama, 2009.

¹² Chartier, Roger, *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Gedisa, 2007, p. 34 ss.

¹³ Zweig, Stefan, *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*, Barcelona, Acantilado, 2002.

“Sentado en un banco de madera y a razón de cinco a seis horas diarias, y durante el tiempo libre, [me dediqué a] hacer los deberes (...). Recuerdo vagamente que a los siete años nos obligaban a aprender de memoria y a cantar a coro una canción que hablaba de “alegre y feliz infancia”.

“Para nosotros, la escuela era una obligación, una monotonía tediosa, un lugar donde se tenía que asimilar, en dosis exactamente medidas, la “ciencia de cuanto no vale la pena saber”, unas materias escolásticas o escolastizadas que para nosotros no tenían relación alguna con el mundo real ni con nuestros intereses personales (...). Cosas que imponía la vieja pedagogía”¹⁴.

Esta era la versión de la aborrecida escuela austriaca del XIX: la de la “monotonía tediosa” y el “aprendizaje apático”, de la convivencia en el “cuartel escolar” frío y sin ornato, de la escuela “galeote” de duros bancos, ventanas cerradas y pasillos estrechos... Tal era el albergue de la “vieja pedagogía” en el que ejercían su oficio maestros esclavizados por el sistema, “pobres diablos” que se liberaban de su obligación cuando sonaba la campana, cuyo método pedagógico al uso no era otro que el que permitía mantener la autoridad, ordenar ejercicios y corregirlos marcando errores (siempre en tinta roja). Este método “desalmado”, celosamente guardado por los profesionales como un “secreto” de oficio, era en realidad una especie de “fetiche de la seguridad”.

El segundo testimonio corresponde a la escuela de un siglo después, nuestra escuela. Es el testimonio de Daniel Pennac¹⁵, quien en su novela *Mal de escuela* ofrece imágenes hiperrealistas de lo que sucede a los actores que cohabitan – enseñantes y alumnos- en la vida de las aulas de la escuela francesa de las últimas décadas:

“Nunca seré profe (...). ¡Nunca! ¡Nosotros los alumnos pasamos; vosotros os quedáis! Somos libres y a vosotros os han condenado a cadena perpetua. Nosotros (...) puede que no lleguemos a ninguna parte, pero nos movemos. La tarima no será el lamentable reducto de nuestra vida (...). A veces, también los profesores experimentan esa sensación de perpetuidad: repetir indefinidamente las mismas clases ante aulas intercambiables (...). Enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor”¹⁶.

“No pierda la cabeza –se le advierte al profesor-, nada ocurre como está previsto: es lo único que nos enseña el futuro al convertirse en pasado”¹⁷

¹⁴ *Ibidem*, p. 26.

¹⁵ Pennac, Daniel, *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori, 2008.

¹⁶ *Ibidem*, p. 51 ss.

¹⁷ *Ibidem*, p. 47.

Podemos entonces –para no alienarnos en discursos intelectualistas o en mitologías liberadoras– bucear en el territorio de la ficción para tratar de encontrar luces que iluminen nuestra interpretación acerca del mundo de la vida escolar. Daniel Pennac sugiere incluso llevar a cabo un “estudio comparado de todas las películas referentes a la escuela”. Ello sería un ejercicio “muy elocuente con respecto a las sociedades que las habían visto nacer”: *El club de los poetas muertos, Los chicos del coro, Harry Potter, La pizarra, El primer maestro, Los 400 golpes...* ¿Qué nos muestran estos filmes? Internados arcaicos, edificios siniestros, rituales disciplinarios, castigos corporales severos, profesores rígidos... Esta es otra vez la “aborrecida” escuela que retrató el poeta Antonio Machado. Luego, todo se repite. El método es tautológico con respecto al contenido. “Los males de la gramática se curan con la gramática, las faltas de ortografía con la práctica de la ortografía, el miedo a leer con la lectura...”. ¿No es esto lo que constatamos los historiadores cuando aplicamos a los restos arqueológicos el *zoom* de etnógrafos y entramos en la caverna de la escuela del pasado por la puerta de los restos materiales, de los objetos, de los textos y documentos y de las imágenes que han formado parte del utillaje de los maestros?

“Hagamos gramática (...) Pues, por muy extraño que pueda pareceros, oh alumnos nuestros, estáis amasados con las materias que os enseñamos. Sois las propias materias de nuestras materias (...), hechos de palabras, tejidos con gramática (...). Mi trabajo consiste en hacer que mis alumnos sientan que existen gramaticalmente durante esos cincuenta y cinco minutos (que dura la lección)”¹⁸.

Controlar la entrada de los alumnos (de uno en uno), pasar lista cada mañana (siguiendo la misma relación), saludar (con fórmulas establecidas por la urbanidad), ordenar sentarse (con palabra y gesto reconocibles), guardar silencio (mientras se realizan ejercicios), pautar la actividad de todos (como una clase bien orquestada), cantar a coro (canciones ensayadas y memorizadas), cambiar de actividad (a golpe de voz, silbato o campanilla)... Este es el climax y la civilidad de la escuela, el ritual del arte que el enseñante ordinario debe garantizar con el ademán y la voz. Silabeo, lectura, copia, cálculo, dictado, ejercicios, memorizaciones, recitados... Esta es la retahíla bien concatenada de acciones que pautan los ritmos escolares.

La socialización de la experiencia

La cultura empírica de la escuela se transmite y circula entre los docentes a través de diversos cauces de sociabilidad profesional, y también cultural. Richard Sennet ha insistido en la asociación que se da siempre entre un oficio, los modos de comunicación del mismo y su forma de inserción en la comunidad. Las reglas y habilidades que definen la cultura de un oficio se transmiten de generación en generación, y no siempre –o no solamente– por vía académica. La sociedad y sus microestructuras familiares o contextuales han transmitido asimismo prácticas empíricas de cultura, muchas de las cuales han pasado a formar parte del repertorio de acciones de la escuela.

Pensar que las escuelas de magisterio llegaron a imponer un modelo “normalizado” de cultura

¹⁸ Pennac, Daniel, *op. cit.*, p. 105 ss.

escolar es en parte un discurso académico idealizado. Ya nos advirtió Narciso de Gabriel que antes de que las escuelas quisieran normativizar la vida escolar existía una pedagogía popular (folcopedagogía) que, en parte al menos, sobrevivió en las prácticas de las instituciones educativas más allá de las estrategias de normalización que propició el estatismo liberal del XIX¹⁹. De Gabriel ha destacado que no son sólo los enseñantes, los pedagogos o los políticos quienes construyen normas; también la sociedad y las familias crean pautas y métodos que se transmiten en los colectivos de sociabilidad no formal y en la misma escuela. Esta cultura formativa popular se materializa en prácticas que se socializan a través de la comunicación de la tradición y que no se extinguen bajo la presión de la cultura oficial o académica dominantes²⁰.

En el marco del universo interno de lo escolar, la transmisión de estas artes y del *ethos* que su práctica comporta se lleva a cabo mediante procesos y rituales que tienen que ver con el carácter ceremonialista de la comunicación institucional. Hace unos años, un interesante trabajo de nuestras colegas de la Universidad de Oviedo, Aída Terrón y Violeta Álvarez, expuso en clave antropológico-cultural, una nueva perspectiva para analizar la cultura de la escuela. Las autoras de este estudio sugieren que tanto los elementos extrasomáticos (el utillaje) como intersomáticos (las relaciones intersubjetivas) conforman patrones de comportamiento institucional, por el poder recursivo y modelador que tienen la cultura material (objetos de ajuar ergológico) y la social (ceremonias ritualizadas de las acciones)²¹.

La cultura empírica de la escuela tiene un fuerte componente de ritualidad. Se representa en acciones reiteradas en el orden y la gobernanza escolar con que gestionan los profesores la vida en las aulas a lo largo de diversas generaciones y en la mayor parte de los establecimientos. La ceremonia es una especie de categoría ecológica semejante al rito que se propaga por los mecanismos de transmisión de la tradición (imitación o reproducción). Por su determinación cultural, más allá de lo etológico, las ceremonias escolares implican no sólo rutinas sino también mitologías, y por consiguiente una cierta sacralización de los lenguajes que regulan los conflictos que subyacen en toda comunicación humana²². Pero al mismo tiempo, las ceremonias – como destaca Jack Goody- no son sólo una forma de *ludus*, sino un patrón de trabajo²³. Aunque relacionadas con la mimesis, las formas rituales teatralizan el drama, parodian la tragedia. En la escuela, regulan con la liturgia el conflicto de la obligada convivencia.

Gran parte de las conductas que hemos enumerado al final del anterior epígrafe son conductas ritualizadas sujetas al ceremonialismo que caracteriza a lo escolar. Secuencias en cadena, colocadas una tras otra, constituyen una especie de protocolo de la organización de la vida escolar que, con escasas variantes, se repite de escuela en escuela y de generación en generación. Los docentes serían, a estos efectos, verdaderos oficiantes (sacerdotes laicos) de estas cadenas de rituales.

Las escenografías de la escuela –algunas de ellas verdaderos montajes afines al pictorialismo- han

¹⁹ Gabriel, Narciso de, “Clases populares y culturas escolares”, en Juan GÓMEZ et alt. (eds): *La escuela y sus escenarios* (Actas del Coloquio SPICAE), Puerto de Santa María-Cádiz, Ayuntamiento, 2007, pp. 243-268.

²⁰ Escolano, Agustín, “La cultura empírica de la escuela. Aproximación etnohistórica y hermenéutica”, en Juan MAINER: *Pensar críticamente la educación*, Zaragoza, Prensas de Zaragoza, 2008, pp. 158-159.

²¹ Terrón, Aida y Núñez, Violeta, “Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela”, *Cultura y Educación*, 14.3, 2002, pp. 237-252.

²² Bueno, Gustavo, “Ensayo de una teoría antropológica de las ceremonias”, *El Basilisco*, 16, 1984, pp. 8-34.

²³ Goody, Jack, *Representaciones y contradicciones*, Barcelona, Paidós, 1999, p. 118.

mostrado las representaciones ideales de estos pasos del ritualismo pedagógico: niños bien alineados, enseñantes ejerciendo de maestros de ceremonias en actitudes bien identificables y repetibles (señalar, preguntar, examinar, corregir, castigar, tutelar...), sujetos agrupados en niveles, en escalera, en filas, en grupos de acción, en hileras de pupitres... Todo este ceremonialismo presente en la escuela aproxima su cultura a la retórica del teatro, igualmente sujeta a escenarios, tiempos y acciones que se repiten en cada representación. En definitiva, cada ritual puede ser representado en una especie de *mise en scene*, más o menos estereotipada, que todos los actores implicados reconocen, comparten o mimetizan.

Apropiación e interacción de las culturas

Los historiadores nos hemos alienado a veces tratando de buscar réplicas institucionales de los modelos teóricos o los programas políticos que han tratado de regular con discursos y normas el mundo de la educación formal. Y ciertamente estas otras culturas de la escuela –la académica y la normativa- también han influido en la realidad institucional, encarnándose históricamente en la organización de la acción escolar y en los hábitos docentes, tras sufrir siempre procesos de acomodación y apropiación condicionados por la misma lógica de las prácticas en que se ha condensado la cultura empírica o factual.

La interacción del desarrollo histórico del arte de enseñar y el oficio docente con la pedagogía académica (teorías, discursos, programas y métodos) y las reformas políticas (leyes y procesos de aplicación de proyectos) puede propiciar “coaliciones de discursos”²⁴, expresión que utilizó Jürgen Schriewer para analizar la comunicación entre registros culturales de diferente naturaleza o episteme, o entre lo que sucede asimismo en el caso de la relación entre los campos científico y político. Nos interesa observar cómo, por ejemplo, las reformas administrativas utilizan categorías y conceptos que proceden del ámbito académico, con lo que tales propuestas atribuyen valor de modernidad y científicidad a sus programas, o cómo los discursos pedagógicos se ponen al servicio de las burocracias del sistema configurándose sus autores y escuelas como pedagogos orgánicos o como círculos o *lobbies* de influencia.

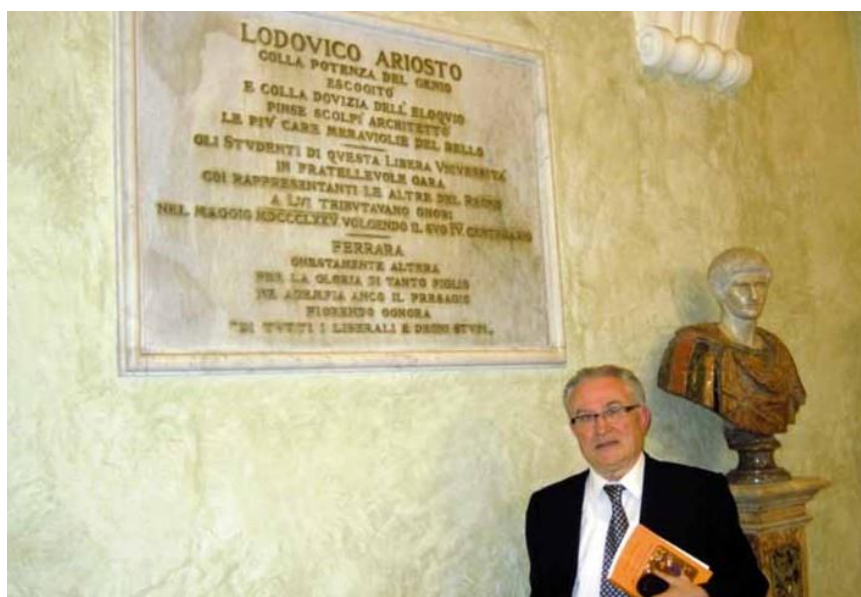
Es verdad que han existido y existen escuelas pestalozzianas, froebelianas, montessorianas, decrolyanas o freinetianas... Mas estas pedagogías se han concretizado casi siempre en un reducido número de instituciones, lo han hecho interaccionado con las tradiciones empíricas de sus adoptantes, o se han fundido con otras corrientes interactuantes en modelos sincréticos. A menudo, estas “encarnaciones” han sufrido metamorfosis tan fuertes que las transformaciones resultantes pusieron en peligro las señas de identidad de los principios y métodos originarios de las innovaciones. La historia de las recepciones, tiene todo un programa por desarrollar.

Algo parecido sucede con la relación que establecen los profesores con las reformas políticas, y de éstas con las producciones académicas. ¿Qué modelos pedagógicos subyacen en los programas de las distintas administraciones históricas? ¿Cómo se acomodan –o se resisten- los docentes, desde su propio *habitus*, a los programas que se postulan desde las organizaciones? ¿De qué modo se traducen a la praxis escolar tales propuestas? ¿Qué tipo de fusiones se operan entre la cultura

²⁴ SchriewerR, Jürgen: “Estudios multidisciplinares y reflexiones filosófico-hermenéuticas”, en Julio Ruiz Berrio (ed.): *La cultura escolar en Europa*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, p. 252.

empírica de los enseñantes y la cultura de las normas? En este orden de cosas, interesa profundizar en la dimensión etnohistórica de los procesos de adaptación-apropiación que los docentes han llevado a cabo en el mundo escolar de las propuestas de cambio promovidas desde lo político, y en cómo la respuesta de los enseñantes ha contribuido a construir el arte de enseñar y el oficio de profesor.

La historia de la escuela es una historia de estas recepciones, acomodaciones, traducciones, apropiaciones, rechazos, resistencias, fusiones, metamorfosis... Y la historia de la profesión docente es también la historia de cómo los actores reales de la enseñanza, excluidos como señalamos al principio de los juegos de verdad que impuso el positivismo – en lo académico- y el liberalismo –en lo político-, han ido construyendo empíricamente un arte con el que legitimar, desde la propia práctica, su protagonismo social y cultural.



*El profesor Agustín Escolano en su reciente visita a la Universidad de Ferrara. Foto tomada en la Biblioteca Ariosteia, donde presentó el libro *Poietica dell' Educazione*, obra dirigida por la profesora Anita Gramigna y Carlo Pancera en memoria de Antonio Valleriani.*



Portada del Boletín del CEINCE, publicación semestral que informa de las actividades del centro internacional. La imagen corresponde al seminario sobre la imagen de España en los manuales escolares, organizado en colaboración con la Fundación Ortega y Gasset.



Cartel del Coloquio Internacional sobre Escrituras Infantiles celebrado en 2011. Las escrituras son registros empíricos de la cultura escolar, un campo de estudio que el CEINCE promueve. En el coloquio participaron académicos de siete países europeos y americanos.



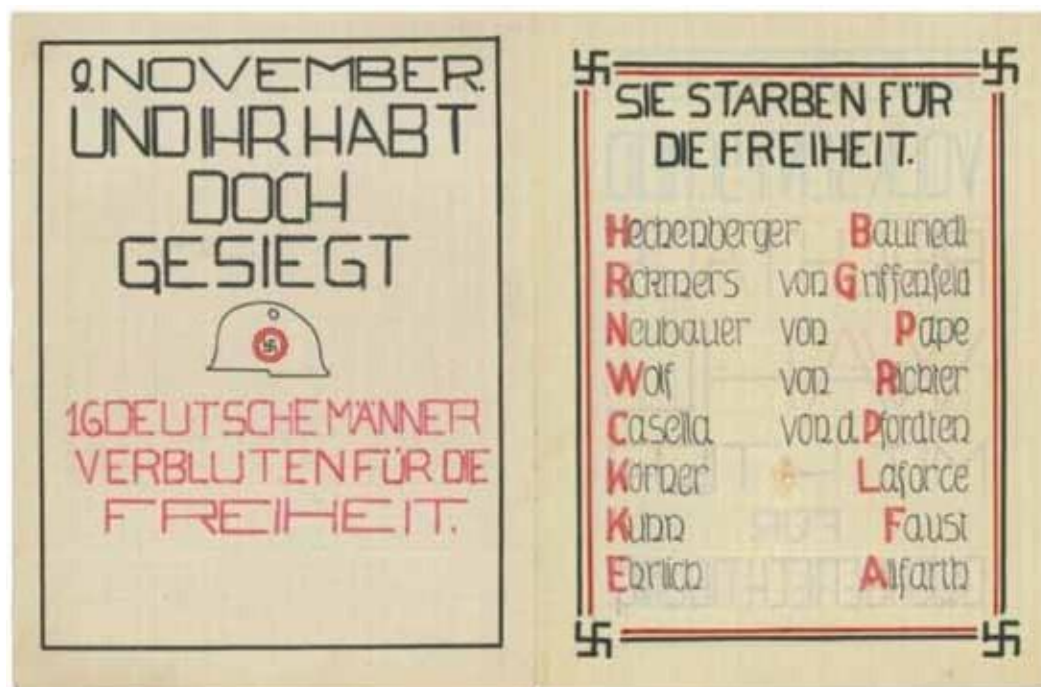
Imagen de la experiencia clínico-pedagógica desarrollada en 2009 en el CEINCE con enfermos de Alzheimer. Los sujetos, al entrar en contacto con objetos de su escuela infantil, recuperan y activan los restos de memoria. En la imagen los sujetos identifican los libros que utilizaron en su etapa escolar.



Imagen de la visita al museo-escuela de Bordecorex. Experiencia de etnohistoria escolar en busca de las claves de la cultura empírica de la enseñanza. Los investigadores del CEINCE (de México, Montevideo, Granada, Gottingen, Mar del Plata y Berlanga) esbozan la misma sonrisa al recuperar la infancia a pesar de su diferente edad y lugar de origen.



Alumna de educación primaria coteja dos soportes de lectoescritura: la pizarra tradicional y un e-book. Dos medios usados en el arte de enseñar con notorias diferencias tecnológicas, estructurales y funcionales. Entre ambos se ha operado un verdadero giro comunicacional y pedagógico.



Cuaderno escolar de una alumna de Munchen en la época nazi. Los signos, la caligrafía y la estética revelan la impronta de la pedagogía autoritaria que implantó el nacional-socialismo en la Alemania de la época. Las escrituras infantiles son un fiel reflejo de la cultura práctica de la escuela.