

# LA EDUCACIÓN EN LAS EXPOSICIONES UNIVERSALES

*Agustín ESCOLANO BENITO*  
*Centro Internacional de la Cultura Escolar*

**RESUMEN:** Las Exposiciones Universales constituyen un ámbito de estudio de alto valor testimonial para los historiadores de la cultura empírica de la escuela. En ellas cobraron publicidad las primeras representaciones del mundo contemporáneo y muchas de estas imágenes pasaron a los libros escolares, a los carteles murales de las aulas, a los programas de las instituciones educativas, a los museos pedagógicos, etc. Este repertorio configurado por textos, iconos y realidades fundó un imaginario, una cultura. Además, las Exposiciones Universales abrieron espacios para acoger y exhibir las invenciones que instrumentalizaron los primeros modos de producción escolar, desarrollados en paralelo con el origen de los sistemas nacionales de educación. En este artículo se reflexiona sobre las diferentes funciones que cubrieron las Exposiciones Universales dentro del mundo educativo y su valor para la historiografía educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Cultura empírica de la escuela, Exposiciones Universales, Historia de la Educación.

**ABSTRACT:** To the historians of school empirical culture, Universal Exhibitions have high testimonial value like area of study. They shown the first performances of contemporary world, many of these images came from school textbooks, classroom wall posters, programs of educational institutions, educational museums, etc.. This set of textbooks, icons, and realities founded an imaginary, a culture. In addition, the Universal Exhibitions opened spaces to receive and exhibit inventions in order to capitalize on the first school production methods. They were developed in parallel with the origin of national education systems. This paper reflects on the different roles that Universal Exhibitions covered in the world of education and its value for educational historiography.

KEY WORDS: School Empirical Culture, Universal Exhibitions, History of Education.

Las Exposiciones Universales, y la ciudad de Sevilla ha sido sede de varias de estas muestras internacionales, fueron expresión del nivel de modernidad de una época. También fundaron imágenes, discursos y prácticas que dibujaron con nuevos horizontes el futuro. Sus propuestas dieron origen a representaciones de las civilizaciones, de los pueblos, de las culturas, y también de la educación. Y a la vez otorgaron visibilidad a muchos pueblos hasta entonces sin historia, introduciéndolos en el gran teatro de la humanidad. Las imágenes y los contenidos de estas ferias del mundo pasaron luego a la cultura de la escuela a través de los manuales, de las iconografías, de la literatura, de los viajes y de los intercambios. Todo un futuro quedó pues modelado en las escenografías de la nueva modernidad que las Exposiciones exhibían.

*Modelling the Future* es el título con que Martin Lawn rotuló la publicación la obra que sobre el tema editó Symposium Books, de Oxford, texto que recoge los trabajos presentados en el coloquio sobre el tema que tuvo lugar, con la participación de investigadores de diversos países en los que se celebraron muestras internacionales, en el Centro Internacional de la Cultura Escolar en 2007. Examinando las materialidades educativas que las Exposiciones mostraron podemos descubrir los signos del futuro que en ellas se enunciaban. Vistas hoy estas imágenes, con mirada retro, nos pueden mostrar también lo que el mismo Martin Lawn llamó, en otro encuentro celebrado en la Universidad de Lisboa en febrero de 2011, las modernidades abandonadas, esto es, las representaciones de las propuestas que un día fueron futuro y modernidad, y que en la actualidad pueden parecer espectros de proyectos logrados, incumplidos o fracasados.

## Un nuevo imaginario

Este texto se origina en el entorno temático de las Exposiciones Universales del siglo XIX y comienzos del XX, un campo de análisis historiográfico en el que las materialidades y las representaciones de éstas se nos muestran como un nuevo registro para la historia cultural en una perspectiva etnográfica y hermenéutica, para una orientación investigadora que enfatiza el examen de los restos arqueológicos y de sus imágenes y su interpretación mediante la lectura de los signos indiciarios que las escrituras, los objetos y los iconos exhiben al mostrarse como texto.

Las Exposiciones Universales constituyen un ámbito de estudio de alto valor testimonial para los historiadores de la cultura empírica de la escuela. En ellas cobraron publicidad las primeras representaciones del mundo contemporáneo, buena parte de ellas desconocidas y aun exóticas para los observadores de unas y otras partes del mundo. Muchas de estas imágenes pasaron a los libros escolares, a los carteles murales de las aulas, a los programas de las instituciones educativas, a la prensa, a los museos pedagógicos y etnográficos y a otras mediaciones culturales, codificando estereotipos iconográficos acerca del mundo natural, etnoantropológico, social y estético de los pueblos, las naciones y los imperios. Todo este repertorio configurado por textos, iconos y realidades fundó sin duda un imaginario, es decir, una cultura.

De otra parte, las Exposiciones Universales abrieron espacios para acoger y exhibir las invenciones que instrumentaron los primeros modos de producción escolar, desarrollados en paralelo con el origen de los sistemas nacionales de educación. En ellas se dieron cita, entre otros, los primeros editores de manuales, los inventores de ingenios mecánicos de la incipiente tecnología de la enseñanza, los representantes de las burocracias estatales interesados en mostrar los propios logros y cotejarlos con los avances de los demás, las asociaciones que impulsaron las acciones de fomento de la cultura popular... En estas convocatorias periódicas y nómadas se fueron creando escenarios, audiencias y clientelas, y hasta se configuró una imagen de la escuela como institución que se abría a la modernidad en la sociedad industrial.

Unas y otras fuentes, las que inventaron y crearon el imaginario de los escenarios desconocidos y los estereotipos socioculturales de los pueblos que concurrían a las exposiciones, así como las que difundieron las primeras materialidades modernas de la enseñanza, constituyen hoy un nuevo archivo en el que podemos explorar las prácticas y los discursos implícitos en ellas, así como los elementos etnográficos que nos permiten acercarnos a la reconstrucción del patrimonio material de la escuela y a una determinada arqueología de la educación, de base empírica y de nivel microhistórico.

## **El patrimonio material de la escuela**

El patrimonio material de la escuela es una especie de registro físico de la llamada cultura empírica de las instituciones educativas, distinta de la cultura teórica o académica y de la cultura política. Él es el exponente visible, a la vez que el objeto a interpretar (*interpretandum*), de una de las positividades en que se objetivan materialmente las prácticas que inducen las emergentes formaciones discursivas en los procesos de construcción histórica del conocimiento. Tómese el término positividades en el sentido en que lo usa Michel Foucault para nombrar o designar las prácticas en las que se concre-

tan la acciones discursivas exploradas por el investigador en la búsqueda de una genealogía de los saberes. A partir de las estas prácticas se formularían los enunciados que compondrán el corpus y la estructura de las disciplinas en cuanto ciencias, y en parte también como materias académicas (Foucault, 1991, 304).

Tales prácticas van asociadas a “cosas” o concreciones físicas que exhiben signos y significados que funcionan como atributos representativos de la cultura implícita en los objetos-huella. Las señales que emiten estas fuentes forman parte de la *mímesis* a descifrar, esto es, de las representaciones en que se manifiestan las positivities de las que derivan las prácticas discursivas. Y tales lenguajes, portadores al menos de una semántica mínima, son los que se ofrecen a los lectores para una comprensión hermenéutica de los códigos que subyacen como gramática de la escolarización bajo la opaca o expresiva materialidad de las cosas.

En los anteriores objetos, que la arqueología del saber descubre al reconstruir etnográficamente los restos conservados del pasado que forman parte del patrimonio escolar, y que ofrece a los historiadores para su comprensión e interpretación, residen algunas de las claves intuitibles en las que ha quedado registrada, en nuestro caso, la tradición pedagógica disponible.

Las señales que guarda y emite esta materialidad cultural, ya sea la procedente del campo escolar o la de otros ámbitos con él asociados, son lenguajes en los que se expresan algunas claves indiciarias importantes de los códigos de comunicación y del sentido acordado que damos los humanos a los signos y símbolos con significado 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.

Al igual que la moneda representa claves que explican el origen de la ciencia económica, o las taxonomías de la botánica ofrecen reglas para entender la génesis de la historia natural, y la formaciones con palabras indican los modos de organización de la gramática como campo disciplinario, las huellas de las positivities en que se materializa la cultura educativa son, desde la perspectiva foucaultiana, signos indiciarios que permiten explicar la escuela como invención. Ello significa que la materialidad de la educación es un componente esencial en la configuración de la cultura de la escuela como campo intelectual.

Esta valorización de las fuentes materiales de la historia de la escuela, excluidas hasta no hace muchos años del patrimonio educativo por su subestimación frente a los testimonios de la cultura letrada, más elitista y cor-

porativa, supone un giro epistémico y social importante. De un lado, porque retorna la investigación histórica hacia el conocimiento de las prácticas y de los modos empíricos de producción de la cultura escolar, de las que los iconos y objetos son su reflejo más visible. De otro, porque confiere a estos materiales un estatuto que antes no tenían al haber sido durante mucho tiempo objetos excluidos del museo de la memoria recuperada y protegida, revaluación que se opera al incluir el utillaje de la enseñanza en el catálogo de los bienes puestos en valor adscritos a una democracia cultural ilustrada, que no sólo estima la enciclopedia y el archivo de las escrituras mayores y menores en que se expresa una cultura, sino que presta atención a los elementos fácticos en los que también ha quedado marcada la impronta de una tradición que afecta además a toda la colectividad que ha sido educada, entre otras cosas, mediante los dispositivos de normalización 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 elemental se postuló e hizo universal, a todo el común de la colectividad, y no sólo a una parte de la sociedad. En virtud justamente de que los objetos de la escuela, y sus representaciones iconográficas, han llegado a constituirse en bienes y valores identitarios comunes en la estimativa que rige la vida social y cultural de los pueblos, la cultura material, junto con la inmaterial, alcanza un notorio interés público generalizado, y se constituye en objetivo central para las estrategias de recuperación y exhibición de un patrimonio que hay que preservar, estudiar y difundir (Escolano, 2007).

## El gran teatro del mundo

Las Exposiciones Universales de la segunda mitad del siglo XIX y primer tercio del XX fueron el primer escaparate en el que se mostró públicamente el mundo de la enseñanza en la doble dimensión antes notada: de una parte, en lo referente a la codificación escolar de la imagen que se quería ofrecer a través de los textos y de otras mediaciones didácticas de la realidad natural, social y técnica de los pueblos del mundo como contenido curricular de la instrucción; de otra, en lo que afecta a la misma cultura interna de la escuela, toda vez que en aquel teatro de la civilización se pudieron exhibir y comunicar los primeros objetos, iconos y textos de la incipiente industria de la educación y del utillaje ergológico del oficio de enseñante.

Aquellas ferias de la modernidad constituyeron a lo largo del ciclo histórico que analizamos convocatorias periódicas rituales a las que los países civilizados se sintieron llamados a asistir para dar cuenta *urbi et orbi* de los avances que iban logrando en la espiral del progreso. Ellas fueron el gran espectáculo del mundo, un escenario para el marketing del comercio pedagógico.

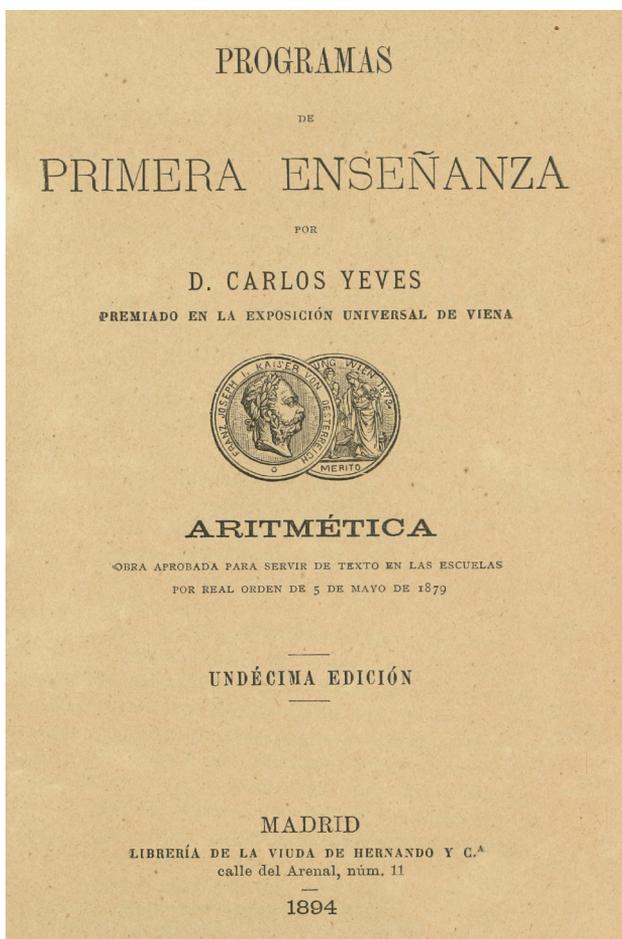


Figura 1. Libro R. Sopena y Yebes-Hdo 1894. Los manuales escolares se exhibieron en stands editoriales de las Exposiciones, y muchos de ellos, como el que se reproduce aquí, de la casa Hernando, hacían constar los premios recibidos como acreditación de calidad. Otros reproducían el internacionalismo de las citas universales. Véase la cubierta de un manual escolar español de comienzos del siglo XX, editado por la casa Sopena, de Barcelona. La *mise en page* ostenta una clara intención cosmopolita de cartel, aunque bajo un discurso etnocéntrico. El niño blanco, que ocupa el centro de la ilustración, responde al patrón de corte europeo. Con el libro colocado sobre la mano (signo de civilización), corresponde al estereotipo de niño evolucionado e ilustrado, dispuesto a proteger y colonizar a los menores de las otras etnias, que parecen emerger de los abismos de la barbarie o del exotismo. Imágenes como ésta se exhibieron en las Exposiciones Universales, y son expresión además del discurso imperialista de los países hegemónicos.

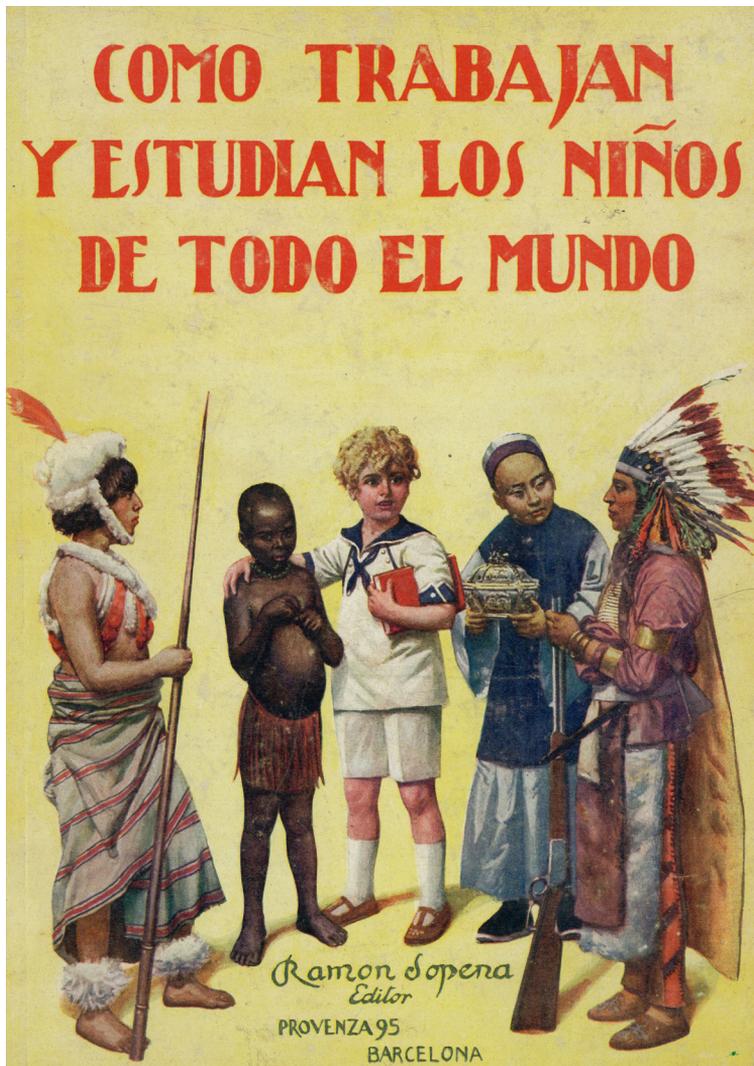


Figura 2 Sopena Mundo Niños 35 Africa 16 Nueva Zelanda. En los años de las primeras Exposiciones, la sociología determinista de Taine y sobre todo la *Volkerpsychologie* de Wundt reforzaron el estudio de los caracteres nacionales de los pueblos, basados en sustratos étnicos y culturales diferenciales. Las representaciones que exhibieron las Exposiciones Universales y las que recogieron luego los manuales escolares contribuyeron a crear y difundir estereotipos nacionales y continentales, también los relativos a la infancia como muestran los iconos que reproducimos de un texto de 1917 (África y Nueva Zelanda).

gico, un espacio para el encuentro y el cotejo comparativo de las naciones, una especie de teatro olímpico en que mostrar identidades culturales y competir en la escala universal de los logros económicos y técnicos.

Muchas realidades del ancho mundo pudieron ser por primera vez presentadas allí, y esta proto-representación iba a estructurar la mirada, los estereotipos culturales y pedagógicos que se trasladaban a la cartografía escolar y a los libros. Con estas representaciones se constituía, al mismo tiempo que uno de los primeros bancos de imágenes, los primeros clisés cognitivos acerca del mundo contemporáneo. También nacieron en estos entornos los primeros prejuicios que influyeron en el juego interactivo de tópicos perceptivos sobre los que se fundamentó la interacción entre los nacionalismos y los imperia- lismos de fines del XIX y comienzos del XX. Todo esto sucedió en paralelo a la invención de la escuela como espacio público, de suerte que exposiciones e instituciones iban a crear una cierta fusión o interacción en la gestación de una formación discursiva convergente, de larga y amplia influencia, sobre las cosas y las palabras.

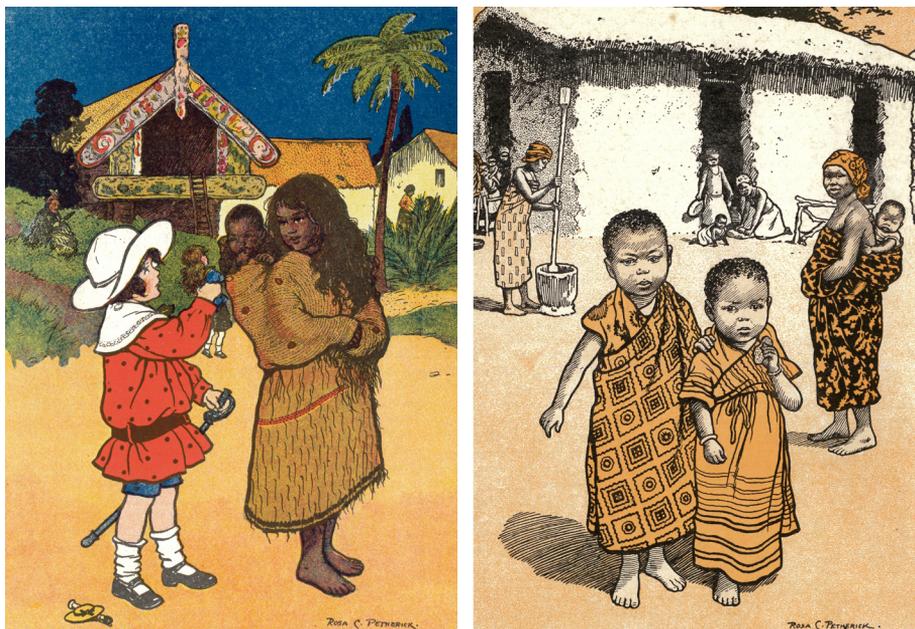


Figura 3 *Sopena Cómo* 10 escuela danesa 31 escuela Senegal. Los libros escolares también transmitieron imágenes de las escuelas en diferentes países, de culturas a veces muy distintas. Véanse estas escenografías de una escuela danesa, con medios y métodos modernos, y otra de Senegal, representada bajo un patrón muy arcaizante.

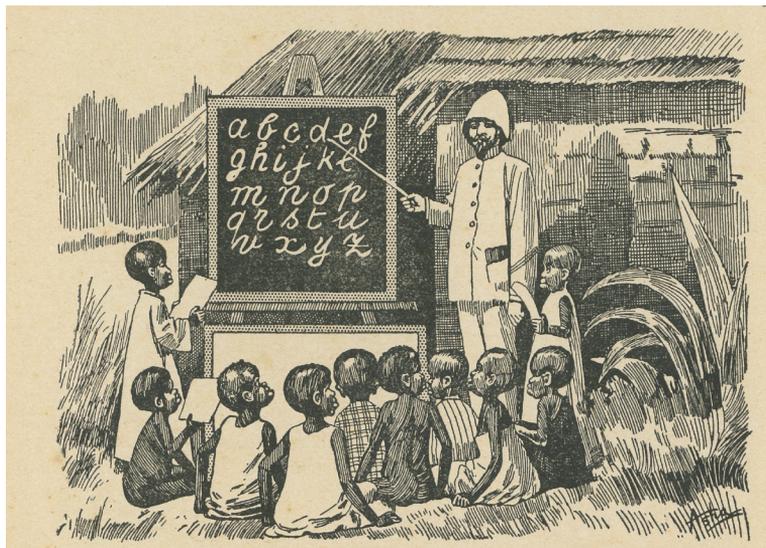
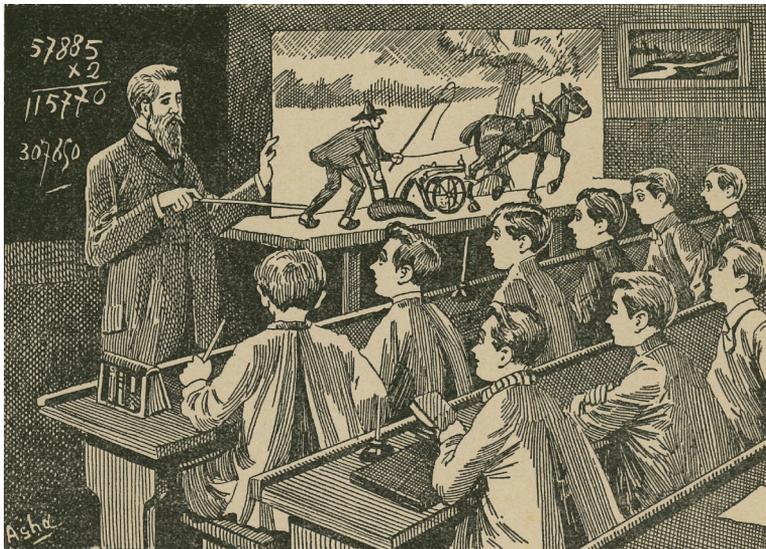


Figura 4. Carderera. Libro publicado en 1863 por Mariano Carderera, Inspector General de Instrucción Pública, sobre la Exposición Universal de Londres de 1862. Carderera había asistido a la Exposición como observador. Luego iría como comisionado gubernativo a las de París (1867) y Viena (1873). En Londres, España había estado ausente. Carderera informa en el libro de los avances que pudo observar en el campo de los textos, los ingenios técnicos, el material para jardines de infancia, los juegos y juguetes, las bibliotecas de educación popular, las colecciones de historia natural y otros elementos de uso en las escuelas del mundo.

Conviene recordar además cómo, justamente en esta fase de despegue y consolidación de los sistemas educativos nacionales, los museos pedagógicos se nutrieron de los objetos, las imágenes y los textos que habían sido exhibidos en público previamente en las Exposiciones Universales, desde la de Londres, 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 tecnificación 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. Otras representaciones mostraban realidades mucho más tradicionales.

Las Exposiciones eran al tiempo, en la era de las revoluciones liberal-burguesas que potenciaron la competitividad en los mercados y postularon como discurso básico la idea de progreso, espacios para el cotejo de naciones, una especie de caleidoscopio internacional en el que los pueblos competían, se observaban, aprendían (Guereña, 2007, 33). Los premios que en ellas se alcanzaban servían de publicidad así como de auto y heteroestima (Plum, 1977). El Palacio de la Industria, con la Calle de las Naciones, de la Exposición de París de 1867, de arquitectura vanguardista, había sido concebido como un gigantesco escaparate cosmopolita con galerías circulares y vías radiales, donde la ubicación de cada país ya predeterminaba su ubicación en el ranking de las naciones.

España, según parece, no había sabido mostrar una imagen de modernidad al nivel de los tiempos. A pesar de sus 2.648 expositores y de la participación en todos los sectores, el balance de nuestra presencia en la Exposición de 1867 ofrecía una imagen demasiado apegada a lo tradicional según el informe del observador Orellana, empezando por su arquitectura señorial y aristocrática, grave y severa, en nada concordante con los estilos industriales de la nueva tecnología (Orellana, 1867, 128). El exotismo español se inspiraba aún en el mundo de los toros y otros tópicos sobre nuestra vida tradicional y sobre nuestras nostalgias históricas, sueños por entonces ya en declive. El mismo Galdós, que asiste a la muestra para “estudiar y divertirse”, deja constancia de esta incapacidad española para seducir en el laberinto de París y se siente llamado a repensar España, todo un preludio de lo que luego plantearía desgarradamente la generación crítica de escritores del 98 (Guereña, 1989).

El cotejo o comparación de naciones dio origen también a quejas que alcanzaron cotas casi diplomáticas, como la que se desencadenó a partir del mapa del señor Manier, correspondiente a la Exposición de París de 1867, en el que se reflejaban los progresos de los pueblos en materia de instrucción pú-

COMPARATIVE TABLE OF THE POPULAR INSTRUCTION IN EUROPE.						
NATIONS.		Extension in square kilometres.	POPULATION.	Number of schools.	Number of scholars.	Expenditure. — Francs.
1. <sup>st</sup> CLASS.	Switzerland.....	41290	2,759854	7000	42000	8,708174
	Germany.....	539816	42,727360	60000	6,010150	140,000000
	Sweden.....	442818	4,429713	8770	615185	10,642000
	Denmark.....	38237	1,303000	2909	239508	6,330000
	France.....	528572	36,905788	71289	4,725000	60,000000
2. <sup>d</sup> CLASS.	Belgium.....	29455	5,493000	8246	669192	24,806428
	Norway.....	318192	1,807555	6459	215391	4,388807
	Holland.....	32973	3,865456	3734	444707	15,318136
	Spain.....	507000	16,800000	29038	1,632258	26,000000
	Great-Britain.....	314951	33,805419	58075	3,000000	65,000000
3. <sup>d</sup> CLASS.	Austria-Hungary.....	622440	37,350000	29267	3,044996	69,000000
	Italy.....	296323	27,769475	47411	1,931617	27,000000
	Greece.....	50123	1,457894	1373	93000	2,000000
	Portugal.....	89625	4,047110	4513	198131	2,025000
4. <sup>th</sup> CLASS.	Russia.....	5,380000	73,643627	32000	1 130000	25,000000
	Turkey*.....	»	»	»	»	»
SUMS.....		9,231915	294,675251	370084	24,390115	485,218545

NATIONS.		Attendance to school for every 100 inhabitants.	Inhabitants for every school.	Inhabitants for every scholar.	Scholars corresponding to every school.	Annual expenditure for every school.	Annual expenditure for every scholar.	Annual expenditure for every inhabitant.
1. <sup>st</sup> CLASS.	Switzerland.....	15,22	394	6,57	60	1244	20,73	3,19
	Germany.....	14,06	712	7,02	100	2333	23,29	3,27
	Sweden.....	13,88	505	7,30	70	1214	17,50	2,40
	Denmark.....	13,83	694	7,33	89	1832	20,54	2,80
	France.....	12,82	518	7,81	66	842	12,69	1,62
2. <sup>d</sup> CLASS.	Belgium.....	12,38	655	8,07	81	3008	37,07	4,60
	Norway.....	11,91	280	8,40	33	695	20,37	2,42
	Holland.....	11,54	1035	8,70	119	4102	34,44	4,00
	Spain.....	9,72	578	10,28	56	895	15,91	1,55
	Great-Britain.....	8,87	682	11,26	82	1119	21,66	1,92
3. <sup>d</sup> CLASS.	Austria-Hungary.....	8,15	1276	12,26	104	2357	22,66	1,85
	Italy.....	6,91	586	14,37	41	569	13,97	0,97
	Greece.....	6,38	1062	15,66	67	1466	21,50	1,37
	Portugal.....	4,89	896	20,42	44	449	10,22	0,50
4. <sup>th</sup> CLASS.	Russia.....	1,53	2301	65	35	781	22,13	0,33
	Turkey*.....	»	»	»	»	»	»	»
AVERAGES.....		8,27	796	12	66	1311	19,89	1,65

\* The numbers referent to Turkey are not published for want of recent and duly comprobated data.

Figura 5 Vallin. Datos recogidos por A. F. Vallín en su informe sobre la situación de la instrucción popular en Europa (se reproduce el de la edición inglesa). Nótese la agrupación de las naciones en "clases", según el grado de desarrollo cultural, y las variables que se analizan (extensión, población, indicadores de escolarización, presupuestos...). Esta cuantificación es reflejo de la mentalidad positivista que empezaba a afirmarse en las burocracias de la era liberal y del valor que se daba a la comparación como criterio matemático de verdad social. Estos nuevos valores también fueron reforzados por las Exposiciones.

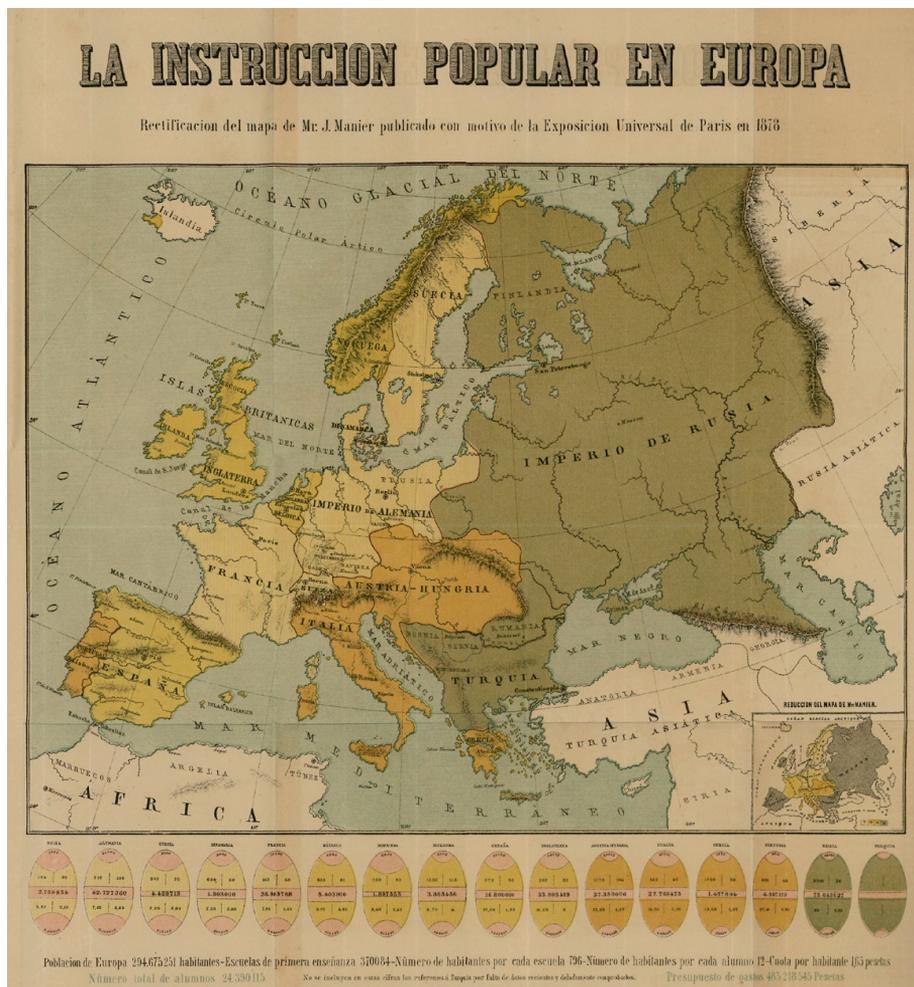


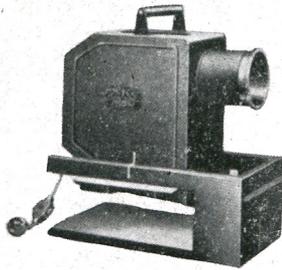
Figura 5. Mapa de Asciclo F. Vallín sobre la Instrucción Popular en Europa (1878). Además de constituir una representación cartográfica moderna, el mapa es una especie de imagen social que estructura y fija la percepción de las realidades educativas. Colores y diagramas geoméricamente dispuestos para acoger los datos numéricos ofrecen una imagen gestáltica y analítica a la vez de una Europa organizada en naciones y bloques. Estos bloques transmiten también la idea de que el progreso educativo se opera de forma orgánica y que el paso de un bloque a otro supone un salto en la evolución cultural.

blica, y en el que se representaba a España, con injusticia notoria según la réplica que Asciclo F. Vallín ofrecía en el folleto presentado en la Exposición de 1878 (Vallín, 1878), en un lugar que no le correspondía, acompañando a países mucho más atrasados que el nuestro como Rusia y Turquía. La rectificación de Vallín, que se publicaba en castellano, francés e inglés, para general difusión, se basaba en los últimos datos estadísticos y restituía el honor nacional al situar a España en el segundo bloque de países, junto a Bélgica, Noruega, Holanda e Inglaterra –una posición respetable–, detrás de Suiza, Alemania, Suecia, Dinamarca y Francia, pero delante de otros como Austria, Italia, Portugal, Grecia, Rusia y Turquía. La defensa del honor nacional ultrajado llegó incluso a la prensa francesa, en la que se insertaron artículos con datos nuevos para rectificar la imagen cultural de España ante la opinión pública.

No este el lugar para analizar los datos cuantitativos que se insertan en el mapa de Vallín, pero sí es importante subrayar el papel que las Exposiciones Universales empezaron a jugar como escenario para la competitividad, en una época en que los historiadores juzgan como proto-estadística y en la que también se origina como práctica lo que después vendría a constituirse como disciplina: el campo de la Educación Comparada. Vallín proponía incluso en su presentación la celebración de un Congreso Internacional sobre Educación Popular en el que, mediante el uso de un formulario único, se recogieran los datos para elaborar el *Mapamundi* con la estadística de la enseñanza elemental en todos los países y de todos los Continentes. Este cuadro se debería poner al día cada diez años. Tal propuesta recuerda sin duda los primeros desarrollos de la comparación en educación, un campo en cuya constitución también influyeron los viajes a las Exposiciones.

### **La cultura material de la escuela, objeto historiográfico**

La tecnología de la enseñanza que mostraron las Exposiciones Universales se insertó en el ciclo industrial, reforzado por el positivismo, y en la lógica económica y la moral del eficientismo, pero los pedagogos, no libres de prejuicios corporativos, relativizaron hasta hace poco el valor de lo material como producto cultural, y en ocasiones hasta rechazaron, desde actitudes entre neoidealistas y pseudocríticas, el mundo de los medios. Enseñantes prácticos, editores de libros escolares, inventores y productores de ingenios didácticos, instituciones innovadoras y hasta funcionarios de la administración participaron en estos eventos mundiales, dando prueba de sus actitudes interesadas pero plenamente modernas. Sin embargo, la pedagogía académica, que por aquellos años se instalaba en las escuelas normales y en algunas universidades, no participó de aquel entusiasmo, refugiándose en discursos especulativos de escaso valor teórico y práctico. De hecho las escuelas normales tuvieron una escasa y tardía presencia en estas citas. Esta constatación



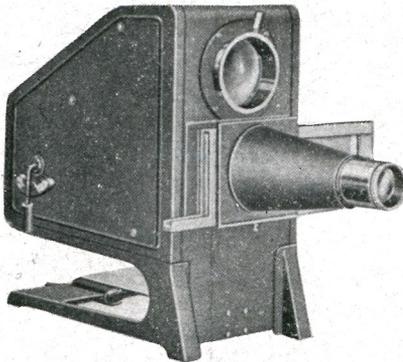
552



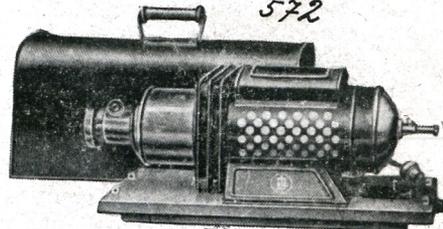
906



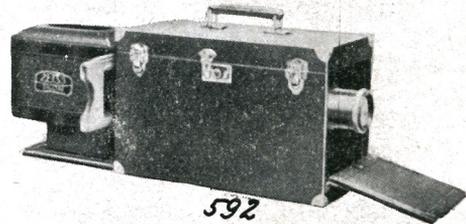
572



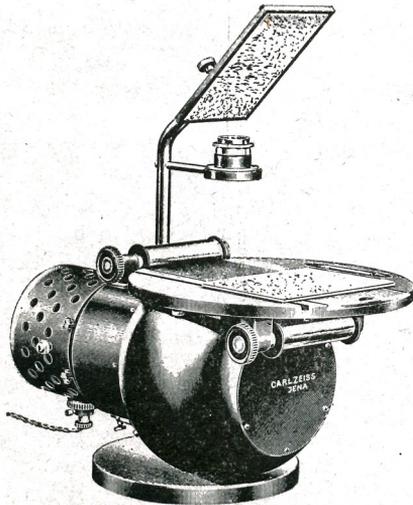
672



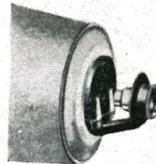
584



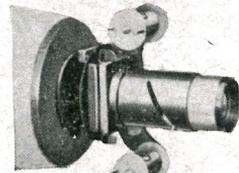
592



612



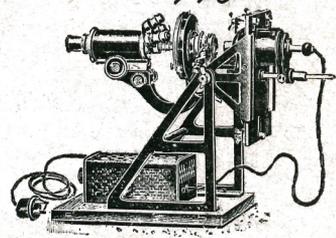
722



716

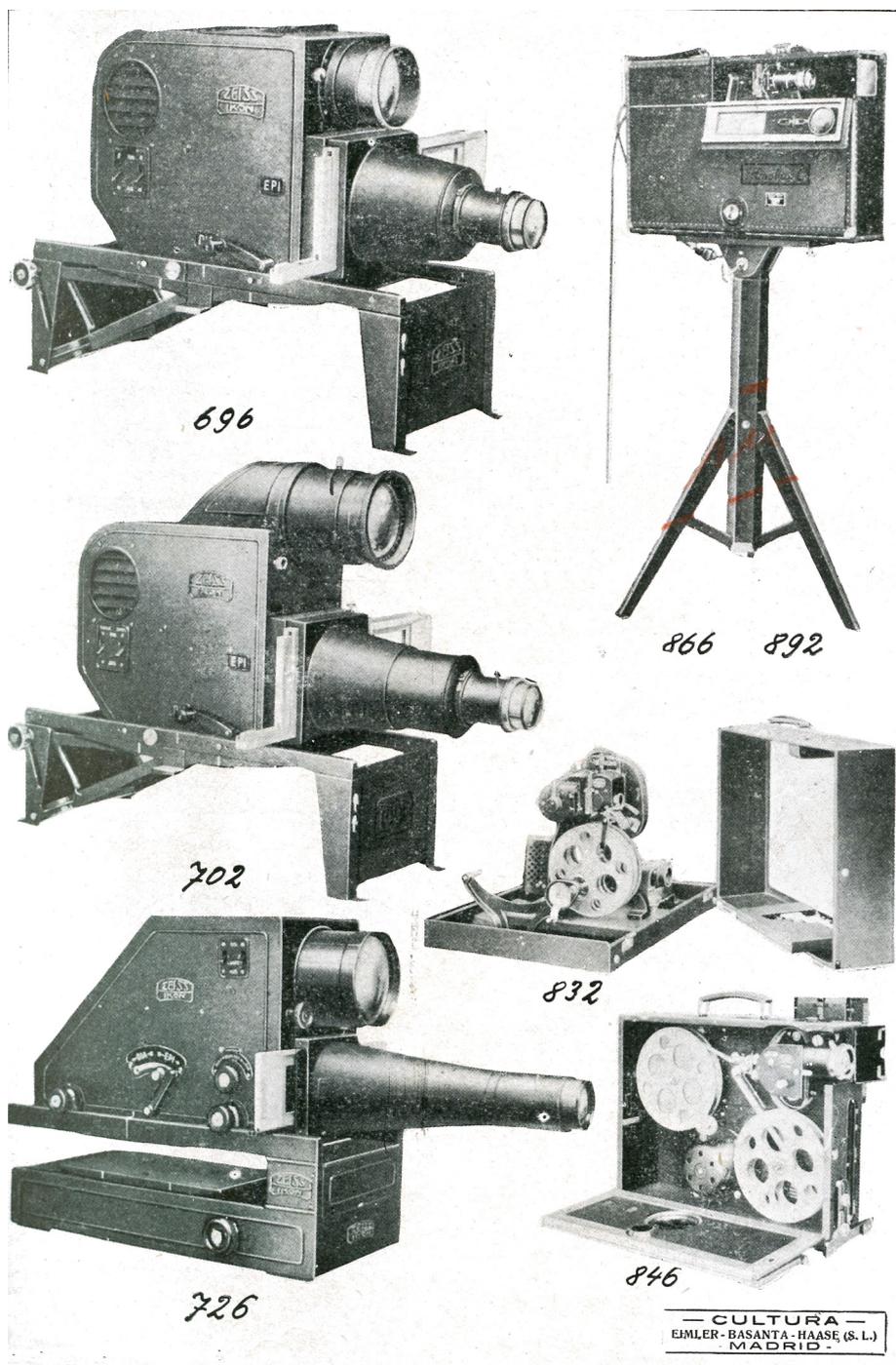


772



786

— CULTURA —  
EIMLER - BASANTA - HAASE (S. L.)  
- MADRID -



anuncia ya la escisión entre cultura empírica y cultura académica que será una constante histórica incluso hasta nuestro tiempo.

En lo que afecta a la historiografía, 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 en la puesta en valor del patrimonio material e inmaterial de la educación, y el que ha afirmado la función pública de estos bienes culturales en el contexto de las democracias ilustradas.

La escuela nos ha legado todo un utillaje material, un equipamiento 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 material, 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.

La nueva historia cultural, a través de sus líneas etnográfica y micro-histórica, principalmente, viene tratando de configurar un nuevo campo historiográfico en torno al estudio de las materialidades de la escuela (Costa, 2006, 197 ss), no como un ámbito polarizado simplistamente hacia la historia instrumental, sino como una orientación investigativa que puede ser incluso globalizadora en la medida en que desde lo material, examinado siempre en sus significaciones culturales, se puede estructurar toda una historia holística de la escuela 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 escuelas son lugares donde se construyen culturas materiales y tecnologías específicas ordenadas a la comunicación pedagógica y al control de la vida ordinaria de las instituciones educativas (Lawn-Grosvenor, 2005, 10).

La tecnología no es neutra, y su incorporación a la práctica escolar comporta siempre valores culturales 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 (Grosvenor-Lawn, 2001, 105 ss).

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 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 la infancia 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* de la profesión docente.

### Los objetos-huella, objetos semióforos

La historia material se construye 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 objetos “semióforos”, esto es, se convierten en materiales que portan significados que hay que descifrar por los indicios que sugieren al observador (Ginzburg, 2000, 93). 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 (Escolano, 2010, 17 ss), 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 (Ginzburg, 1994, 138 ss). 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 (Sacchetto, 48 ss).

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 etnográficos que le sirven de fuentes y se sirve de indicios para atribuir significados a las huellas de los

objetos que halla. 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 hermenéutica compartida (Eco, 1994, 12-14).

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 se 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 (lo que Ginzburg acogía bajo el nombre de *serendipity*) se construiría la lógica de la investigación en el paradigma indiciario. 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 (Lozano, 94-95).

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 (White, 195 ss). Por esta vía justamente los objetos de la escuela, y los materiales e iconos de las Exposiciones Universales, 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 un cierto sentido que los primeros lectores no podrían descifrar plenamente, responsabilidad que quedaría adscrita a los herederos del legado (Benjamín, 484). Ello nos invita a desvelar la caja negra de los bienes que hemos recibido como patrimonio 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. 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, leyendo 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 (Gonçalves, 115). 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” (Tanizaki, 24). 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- o de la semiosis *ad infinitum* de cuyos riesgos previno Umberto Eco al intentar definir los límites a que ha de sujetarse toda estrategia razonable de interpretación (Eco, 2000, 45 ss).

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 espacios 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 (Burke, 101), 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 a partir de la oportuna semiología.

### *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. Educar en la memoria, en el uso crítico de la tradición disponible, es sin duda una estrategia básica, necesaria, de supervivencia, de sostenibilidad cultural, tanto de los individuos como sujetos como de toda la civilización.

Entre los juegos de memoria, 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 harto radicales e irracionales, el poder de la memoria olvidada, como ha enfatizado bien Manuel Castells (Castells, 1999, II). 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.

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.

## Bibliografía

- 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.
- Costa, A. (2006), "El ajuar de la escuela", en ECOLANO, A. (dir): *Historia ilustrada de la escuela en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Rui-pérez, pp. 197 ss.

- 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.
- Escolano, A. (ed.) (2007), *La cultura material de la escuela*, Berlanga, CEINCE.
- Escolano, A. (2010), "Sherlock Holmes goes to school. Ethnohistory of school and educational heritage", *History of Education & Children's Literature*, V-2, pp. 17-32.
- Foucault, M. (1991), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI. P. 304 ss.
- Ginzburg, Carlo (1994), *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Barcelona, Gedisa.
- Ginzburg, Carlo (2000), *Ojazos de madera. Nueve reflexiones sobre la distancia*, Barcelona, Península.
- Gonçalves Vidal, Diana (1999), *A memória e a sombra*, Belo Horizonte, Autêntica.
- Guereña, Jean Louis (2007). La Sección Española en la Exposición Universal de 1867, in F. KOHKER, *Stéréotypes Culturels et Constructions Identitaires*, Tours, Presses Universitaires, pp. 33-49.
- Guereña, Jean Louis (1989). Galdós en la Exposición Universal de París de 1867. In: *Actas del tercer Congreso Internacional de Estudios Galdosianos*, Calbildo Insular de Gran Canaria, pp. 37-52.
- Lawn, M. & Grosvenor, I., "When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools", *History of Education*, 30-2 (2001) 117 ss.
- Lawn, M. & GROSVENOR, I., eds (2005), *Materialities of schooling*, Oxford, Symposium Books.
- Lawn, M. (2007) "Proposal for Education in World Exhibitions Seminar", Edinburgh, documento de trabajo.
- Lozano, Jorge (1994), *El discurso histórico*, Madrid, Alianza Editorial.
- Orellana, Juan (1867). *La Exposición Universal de París en 1867*. Barcelona, Librería de Manero.
- Plum, Willians (1977). *Les expositions universelles au XXe siècle, spectacles du changement socio-culturel*. Bonn, Friedrich Eber.
- Sacchetto, Pier Paolo (1986), *El objeto informador. Los objetos de la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa.
- Tanizaki, J. (2003), *El elogio de la sombra*, Madrid, Ediciones Siruela.
- Vallín, Ascilo F. (1878). *La Instrucción Popular en Europa. Rectificación del Mapa de Mr. Manier*. Madrid, Imprenta Aribau.
- White, Hayn (1992), *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós.