



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Agustín Escolano Benito (2022).

Introducción. La cultura de la escuela como campo intelectual.
En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura
escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 19-45)
[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:
Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

INTRODUCCIÓN.

LA CULTURA DE LA ESCUELA COMO CAMPO INTELECTUAL

Agustín Escolano Benito

EL GIRO HISTORIOGRÁFICO EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

En los viejos manuales de historia de la educación/pedagogía, las instituciones destinadas a la formación de los niños y jóvenes (las escuelas) aparecían en general en un epígrafe final que completaba las explicaciones centrales de los textos relativas a las principales teorías pedagógicas, al perfil biográfico de sus autores y a las obras que estos produjeron. A menudo, además, en los contenidos de estos últimos epígrafes, casi apendiculares, se inducía a la confusión de que las escuelas, los métodos y las prácticas educativas coexistían o eran realidades derivadas de los sistemas pedagógicos que se presentaban como modelos. También se podía percibir en esta jerarquización de los contenidos la distancia que existía entre la realidad de las instituciones y las teorías o las políticas de educación. Estas ofrecían modelos especulativos o administrativos idealizados, mientras las cuestiones prácticas solo mostraban realidades, con frecuencia banales e imperfectas. En general, las escuelas rara vez merecían una atención que pusiera en valor las prácticas como testimonio efectual del panorama educativo de una época, de una sociedad o de una cultura. En definitiva, los autores de manuales optaban por privilegiar los discursos y los deseos y por relativizar el valor de la experiencia.

Este ensayo plantea una propuesta historiográfica *a sensu contrario* al considerar que la cultura escolar pragmática debería ser el nudo desde el que abordar un nuevo territorio historiográfico como campo intelectual que pueda polarizar una nueva historia crítica de la educación, sugiriendo la necesidad de inducir un giro en la mirada de los historiadores desde las teorías y las normas hacia las prácticas en que se ha sustentado en cada momento la educación. Además de cambiar el orden y los términos en que se plantearon en el pasado los contenidos de la historia educativa, se sostiene aquí que hay que invertir la episteme, postulando como núcleo de partida de la historia el mundo de la *empeiria*, en el contexto más general de una necesaria historia de la experiencia.

Este nuevo enfoque sugiere una especie de giro empírico que recuerda algunos de los planteamientos enraizados en la tradición aristotélica, pero asimismo influidos por la fenomenología y por ciertas teorías sociales y antropológicas como los enfoques asociados a la teoría de la acción y a la de la construcción social del conocimiento. También, como veremos, a la etnohistoria y a la hermenéutica. Desde estos supuestos se propone aquí abordar la cultura empírica de la escuela como base de un campo intelectual que analice las prácticas que llevan a cabo los actores de la educación, la interrelación de las fuerzas que operan en la construcción intelectual y los discursos que, de forma explícita o subyacente, se originan a partir de las acciones prácticas.

REHABILITACIÓN DE LA CULTURA DE LA PRÁCTICA

Hablar de la cultura empírica de la escuela es aludir principalmente a la cultura práctica de la enseñanza, un tipo de constructo que no es contrario al que se deriva de las tradiciones discursivas, puesto que en él mismo subyacen también discursos, pero que enfatiza la dimensión operativa de las relaciones entre los sujetos que intervienen en la educación formal y el papel que en esta juega la praxis como fuente primaria del conocimiento. Esta cultura ha sido en parte silenciada por la historiografía que afecta a las instituciones

de formación creadas en el siglo XIX para normalizar el modelo de enseñante que ellas postulaban, y también fue relegada por los círculos académicos que han venido legitimando en el último siglo y medio las reglas del saber de los nuevos juegos de verdad acordados por el positivismo. Según estos sectores, el político-institucional y el académico, la cultura empírica de la escuela sería una cultura ingenua, grosera, espontánea y acientífica que habría de ser sustituida por la positiva mediante la aplicación de las pautas de la racionalidad burocrática y académica.

La nueva historiografía sin embargo ha venido constatando que esta cultura de la práctica ha sobrevivido pese a todo a las anteriores exclusiones y constituye hoy uno de los nudos gordianos a desentrañar para comprender los silencios y los códigos que en parte autorregulan el mundo de la educación formal (Escolano, 2017). Más aún, la historia cultural reclama la presencia inexcusable de esta cultura empírica en la configuración del mismo paradigma de la cultura escolar como campo intelectual, de suerte que, aunque los discursos y las normas puedan interpretarse desde sus propias lógicas y epistemes, la consideración holística de la cultura de la escuela reclama la incorporación del segmento que afecta al espacio de la *empeiria*.

Conviene advertir que esta demanda no solo se suscita en la historia de la educación. Algo parecido ocurre en los ámbitos de otras ciencias humanas y sociales, y aun de muchas artes. El derecho, por ejemplo, integra en su corpus el mundo de la jurisprudencia, que procede de la experiencia; la politología recurre al valor epistémico de la *phrónesis*, el resultado de la razón práctica; la medicina reconstruye las contribuciones de la llamada folcmedicina y de las terapias alternativas, incluidas las que hoy se incluyen bajo la rúbrica denominada medicina hermenéutica; la antropología indaga con métodos etnográficos los *patterns* de las culturas primitivas y modernas, las invariantes y las diferencias; la arquitectura se inspira a veces en la búsqueda de modelos espaciales vernáculos, que combina con diseños formales avanzados. Prudencia, *phrónesis*,

etnocultura... no son concesiones que los discursos hacen a la tradición, sino componentes esenciales del conocimiento histórico.

Para que todo lo anterior no suene a reverencialismo del pasado, lo que ha de hacerse es, como sugiere el sociólogo británico Anthony Giddens, no defender las tradiciones al modo tradicional, como suelen hacer los fundamentalismos ideológicos de nuestro tiempo, sino como fuentes de conexión solidaria entre los ciclos del tiempo, y como referentes críticos frente a la falacia positivista de la dupla cambio-progreso, e incluso como reservorio de buenas prácticas y acervos útiles que exhiben el valor de una historia efectual (Giddens, 1996, p. 95). También se puede hacer, a partir de estos materiales, genealogía de las prácticas, tratando de explicar de dónde procede la autoridad y el prestigio de la sabiduría empírica que permanece en la tradición y que se resiste a las estrategias de sustitución que promueven los procesos de innovación.

Los conceptos que hoy maneja la historia cultural enfatizan el poder explicativo de estas construcciones basadas en la experiencia: la “gramática de la escolarización” de la que hablan Cuban y Tyack, el uso que hacen Norbert Elias y Pierre Bourdieu de la noción de *habitus*, la recurrencia del constructo antropológico de los *patterns*, el retorno de lo *folk* como valor respetable de conocimiento... Todos estos equipamientos discursivos, que no son necesariamente conservadores, refuerzan la exigencia de integrar el mundo de lo empírico en el campo intelectual de la cultura de la escuela. La emergencia en los últimos años de líneas novedosas de interés, como las que se refieren a la cultura material de la escuela y a la historia de las emociones (dos “silencios” de la historia educativa), refuerzan el desarrollo de los enfoques pragmáticos que derivan del nuevo giro historiográfico.

Puede incluso, en la dinámica de una supuesta dialéctica negativa, que la cultura de la práctica no sea integrable en la de los discursos, y que se vea abocada a una especie de dinámica sin fin no conducente a ninguna síntesis (tal requerimiento sería un prejuicio idealista). Como algunos han recordado, no todos los diálogos pla-

tónicos desembocaban en soluciones dialécticas de síntesis. Algunos dejaban las preguntas sin cerrarlas con respuestas. Las prácticas, en este caso, podrían ser expresión de una negatividad dialéctica *ad infinitum*, tal vez antilustrada, pero sin duda real. No hay que olvidar que, como agudamente señaló Pierre Bourdieu, también existe una historia de la razón fuera de la misma razón, y que a fin de cuentas toda práctica es siempre discursiva. Las reglas del arte operan bajo sus manifestaciones (Bourdieu, 1995).

Algunos analistas han querido sugerir la posible existencia de prácticas sin discurso, pero tal proposición es a nuestro entender discutible si se evalúan los desarrollos y efectos de las acciones en la realidad, que en cualquier caso comportan siempre discursos *a posteriori*. El mismo Foucault se acercó, como dice Chartier glosando a Michel de Certeau, al borde del acantilado en el que se divisaban las prácticas del cotidiano en su búsqueda para dar cuenta de la razón de estas acciones y de poder asumirlas en el orden del discurso. A fin de cuentas, tanto las prácticas dominantes como las que se tejen en el cotidiano han de ser integradas, creando un nuevo discurso desde el que tratar las acciones supuestamente no discursivas (Chartier, 1996). Los creadores de discursos no siempre hacen lo que piensan y lo que dicen, y una práctica no prevista puede hacer cambiar el discurso originario o reflejar la persistencia de discursos anteriores, que se consideraban obsoletos o declinantes. Más aún, algunas prácticas producen un sentido en su mismo funcionamiento que no siempre es coherente con el orden del discurso. La historia de los hombres y de las culturas es un espacio de experimentación, y se orienta, sin teleologías predeterminadas, a la integración de las prácticas no discursivas con los discursos.

Establecer regímenes de verdad *a priori* solo entre pares, ya sean académicos o burocráticos, o incluso entre los prácticos, además de comportar un sesgo de corporativismo, conduce a la incomunicación entre culturas y a la imposición de unas sobre otras. En su autobiografía, Pierre Bourdieu enfatizó el valor/poder de lo empírico versus los juegos retóricos y tácticos de los poderes que

presionan sobre el mundo de la práctica, y recordó asimismo el valor que lo material y el trabajo productivo tuvieron ya en el marxismo clásico. Igualmente destacó cómo la crisis de los estructuralismos ha propiciado el paso de la regla a la estrategia, de la estructura al *habitus* y del sistema al sujeto/agente. La lógica de estos nuevos elementos, la episteme de las razones prácticas, otorgaría un poder estructurante a la cultura basada en la experiencia, y este efecto sobre el mundo de la acción es también discursivo (Bourdieu, 2006).

PROPOSICIONES PARA CONSTRUIR EL CAMPO INTELECTUAL DE LA CULTURA ESCOLAR

La historia se construye problematizando el presente, y este cuestionamiento de la actualidad demanda a la vez una educación histórica de los agentes interpretantes que suscitan la crítica y que intervienen en la comprensión y en la transformación de los hechos con los que tratan. Ahora bien, conviene advertir ya de entrada que esta demanda de educación histórica de los analistas no solo se suscita desde las teorías que a sí mismas se definen como críticas, sino en toda hermenéutica. También la etnohistoria, de base antropológico-cultural, exige una atención a la génesis y a la procesualidad de las construcciones, materiales o simbólicas, en que se expresan y configuran las culturas. La hermenéutica, que en principio solo se propondría ser comprensiva e interpretativa, reclama la crítica histórica. En realidad no hay práctica hermenéutica que no sea histórica y crítica. La comprensión y la interpretación no son posibles sin una mirada en perspectiva genética. Estas dos operaciones intelectuales no se pueden aislar de la culturalidad inherente a los hechos que analizan, de la historicidad de los contenidos que abordan y de los modos de recepción de que se sirven los actores que se apropian de ellos. La tradición y la memoria poseen incluso valor ontológico, constitutivo de cultura. Y la genealogía es asimismo una peculiar modalidad de historizar la realidad, toda vez que busca encontrar los modos y procesos de construcción, incluidos los más ocultos y los implicados en supuestos conjeturales menos habituales, que

han concurrido en el origen y desarrollo de las prácticas y los discursos que informan los hechos y los marcos epistemológicos que los explican.

Bajo cualquiera de las anteriores orientaciones, el presente puede ser visto como una categoría efectual dotada de memoria e historicidad y prolongada en proyecto. La sincronía cultural, que ha sido el sustrato epistémico de las perspectivas funcional-positivista o formal-estructuralista, anuló dos claves esenciales en toda cultura, la temporalidad y el sujeto, reduciendo los estudios culturales a meras teorías instrumentales o a construcciones teóricas. Pero este tipo de análisis no es hoy sostenible en el marco de la nueva historia cultural de la educación planteada justamente a partir de la recuperación de los sujetos y de la afirmación de la historicidad de los procesos y las estructuras que estos sujetos crean y en los que actúan.

La problematización del presente se provoca, en nuestra propuesta, a partir de la observación etnográfica, complejizando la realidad que se examina e introduciendo la perspectiva genética en el análisis de los hechos. Solo esta problematización de la realidad puede ir más allá de la simple racionalidad instrumental y del formalismo estructural. También puede superar el nivel de lo que Simone Weill llamó las “teorías pasteurizadas”, basadas en obsoletos discursos que disuelven la memoria, aptos tal vez para ser digeridos sin culpa y sin dolor, es decir, sin crítica ni dialéctica, pero inadecuados para abordar toda la complejidad que comporta la historicidad de lo cultural. La crítica fundamentada en la educación histórica se suscita tanto en los actores que tratan de cambiar la realidad sobre la que actúan, desde posiciones transformadoras, como en los que llevan a cabo su análisis, como sujetos interpretantes, en el contexto de la comunidad a que se adscriben. En otro orden de cosas, al introducir la memoria en la problematización del presente fundamos un círculo hermenéutico, el que se suscita entre el horizonte al que se abre la interpretación (horizonte que también está influido por la tradición o la memoria) y la cultura de

la recepción desde la que los sujetos o colectivos interpretativos parten y desde la que se apropian de la nueva propuesta.

LAS RELACIONES ESCUELA/CULTURA

La escuela, vista en perspectiva sociohistórica, es una construcción cultural, una invención, si se quiere, producida en un contexto que se adscribe a una determinada cultura y a partir de intenciones que también son culturales. Tal construcción es a la vez generadora de cultura. Bajo estas perspectivas, las relaciones entre cultura y escuela son más complejas de lo que a primera vista puede parecer. Los siguientes enunciados y sus glosas proponen vías para analizar esta complejidad.

- La escuela es una creación cultural. Nace, se estructura real y formalmente y sufre transformaciones a partir de impulsos culturales.
- La escuela se inscribe en contextos que también son culturales. Estos contextos incluyen además otros modos e instituciones culturales con los que la escuela necesariamente interacciona.
- La escuela transmite una determinada cultura, la que se objetiva en la vulgata curricular, que en parte selecciona del contexto en que actúa y en parte crea ella misma bajo diferentes prácticas disciplinarias.
- La escuela crea, codifica y transmite una determinada gramática, no siempre visible, que se erige en cultura institucional. Los códigos de esta gramática regulan los procesos internos de la práctica, se configuran como tradición e informan el *habitus* de los que la profesan. Estos, los profesores, la asumen como memoria corporativa. Los alumnos también la internalizan.

En relación con las acepciones enunciadas, nosotros nos vamos a referir sobre todo a la última, esto es, a la cultura escolar entendida como el conjunto de prácticas que han regulado la vida de las instituciones de educación formal y el *habitus* de la profesión

de enseñante, es decir, a la llamada cultura empírica de la escuela, que es en su mayor parte una cultura basada en la experiencia, pero que también puede incluir contenidos y modos trasladados, según procesos históricos de recepción y acomodación, al mundo de la acción desde las culturas científica y normativa.

LAS CULTURAS DE LA ESCUELA

En otro lugar nos hemos referido al concepto de cultura escolar, a las dimensiones empíricas, discursivas y normativas de esta cultura y a los ámbitos de autonomía, interacción y convergencia que se dan en el campo real en el que operan. También en el campo intelectual en el que se analizan e interpretan. Resumimos, a los efectos de este trabajo, las ideas esenciales que es preciso manejar en relación con estas culturas de la escuela y sus relaciones, comentando el diagrama que se ofrece aquí como representación gráfica de estos conceptos (Escolano, 2000, pp. 201-218).

La cultura empírica de la escuela estaría referida al ámbito de la experiencia y se constituiría por el conjunto de prácticas que han creado o adoptado los docentes para regular la enseñanza y el aprendizaje y su oficio. Esta cultura se refleja no solo en las conductas de los sujetos, que la historiografía puede en parte reconstruir a partir de diversos testimonios, sino también en el ajuar o utillaje ergológico que configura la llamada cultura material de la escuela, en la medida en que los objetos, integrados en las estrategias empíricas del trabajo de alumnos y enseñantes, son un reflejo funcional y simbólico de las formas de entender y gestionar la práctica. Esta cultura no es mera *empeiria* desprovista de sentido, sino la manifestación de las complejas razones y acciones prácticas, de las que habló Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1995). Ella es el legado visible de los modos de producción en que se ha objetivado la tradición pedagógica. La nueva historia cultural ha recreado la imagen de la escuela como centro de producción de cultura, y no como una institución reproduccionista, estereotipo que habían difundido anteriormente la sociología y la historia de la educación.

La cultura académica construida en torno a la escuela como institución es el producto de la acción discursiva y de la investigación sobre el universo de lo escolar. Esta cultura está ligada al desarrollo del llamado conocimiento experto, y aunque ha existido prácticamente desde que aparecieron las primeras escuelas en las sociedades del mundo antiguo, se ha resignificado y fortalecido a partir de la institucionalización de los saberes pedagógicos como disciplinas académicas en las escuelas Normales y en las universidades. Esta legitimación de la pedagogía y de la ciencia de la educación ha cambiado los regímenes de verdad, de tal suerte que, en virtud de la erección del saber positivo o especulativo como criterio de valor, la cultura empírica ha quedado relegada al ámbito de la práctica ingenua, y la cultura teórica se ha situado en el primer plano de las consideraciones acerca de la educación.

La cultura política de la escuela está ligada al lenguaje y a las prácticas que se generan en las grandes burocracias que administran los sistemas educativos. Toda la jerga en que se vehicula el lenguaje de las normas (estructuras, dispositivos de gobierno y control, reformas, innovaciones, relaciones con los actores del sistema), que la política toma a veces en préstamo de la academia, para así legitimar su valor de modernidad, expresa una determinada forma de entender la educación, esto es, una cultura, la cultura de la escuela como organización.

La primera de estas culturas, la empírica, ha de ser vista sobre todo, aunque no exclusivamente, desde una perspectiva etnohistórica, a través de los registros que hoy guardan los museos o centros de memoria de la educación, establecimientos cada vez más extendidos por todo el mundo. Voces y escrituras, iconos y objetos no son elementos fríos de una periclitada arqueología, sino fuentes y símbolos de una cultura que hay que desvelar para entender los “silencios” y secretos de la memoria, el *aleph* que gobierna la gramática interna de lo escolar, el intrincado y laberíntico conjunto de dispositivos y rutinas que se imponen como prácticas ordinarias en esta institución ya secular que es la escuela. Estas

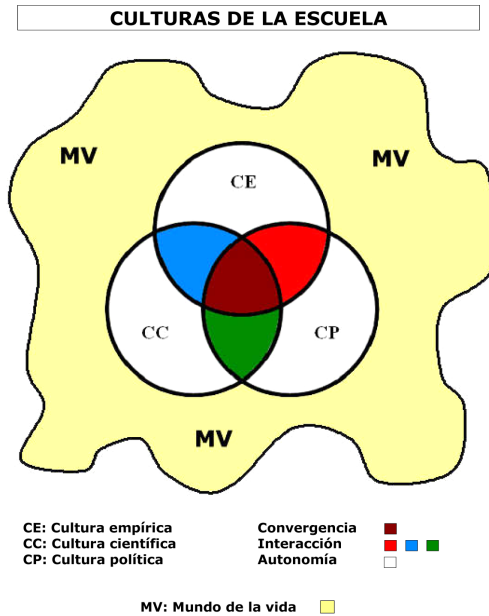


Figura 1. Diagrama “Las tres culturas de la escuela”.

Representación gráfica de las tres culturas de la escuela con sus ámbitos de autonomía (en blanco), las interrelaciones que se dan entre ellas y el núcleo de las posibilidades de convergencia. Todo ello contextualizado en el plasma global del mundo de la vida que las engloba y en el que operan.

Nótese el amplio grado de autonomía que tiene cada uno de los tres modos culturales. Esta autonomía marca no solo la fuerte identidad que posee cada tipo de cultura sino las fronteras y los filtros que regulan los procesos de transferencia, interacción y apropiación y que a menudo ofrecen resistencias a la comunicación y recepción de las innovaciones.

prácticas del cotidiano son a menudo la rémora que resiste a los continuos cambios que se pretenden introducir desde el exterior en el sistema; otras veces son el reservorio de la mejor tradición (no la tradición reverenciada) al que las sociedades cultas pueden recurrir en momentos de desorientación. En cualquier caso, constituyen una realidad que no se puede obviar, la que podría ser observada al mirar a través del ojo panóptico de las aulas de un centro o de la cerradura de la puerta de una clase.

La cultura académica se objetiva en los textos científicos que produce la comunidad intelectual que cultiva este sector de conocimiento. Esta cultura ha tomado un especial auge a partir del impacto que el movimiento científico y las filosofías han tenido sobre las disciplinas pedagógicas desde el siglo XIX. Hoy, el conocimiento sobre educación se materializa en una tupida red de instituciones, publicaciones, círculos científicos y hasta en “colegios invisibles” que influyen como *lobbies* en las redes. El análisis de este tipo de cultura ha de ser predominantemente hermenéutico y genealógico, aunque también podría ser susceptible de análisis etnográficos mediante el registro de las prácticas de los investigadores, de los temas que estudian y de los que olvidan, de los métodos con que los abordan, de los grupos en que se organizan y de las relaciones que mantienen con los contextos de referencia y uso del conocimiento.

La tercera cultura de la escuela, la política o normativa, se materializa en los textos y acciones que promueven los planificadores y gestores de la educación formal y los agentes sociales que intervienen en su dinamización. En estos textos y comportamientos subyacen determinadas claves en las que se expresan las principales dimensiones de la cultura escolar: los escenarios o espacios en que se albergan las escuelas; los cronosistemas que ritman los procesos formativos; los contenidos y las disciplinas que pautan los currículos; los indicadores de control y evaluación del rendimiento en los sujetos y en la escuela como organización; los actores implícitos con sus atributos y roles de identidad (alumnos y enseñantes), y las interacciones del sistema con los diversos contextos sociales con los que se relaciona.

Estas culturas operan en el contexto globalizador del mundo de la vida, en el que a la vez cohabitan con otras culturas, con las que la formativa interacciona asimismo. Ello da origen a una gran diversificación de formaciones culturales, en función de la extracción social de los sujetos, de los niveles institucionales, de las tradiciones de sus profesores, del tipo de escuela, de las formacio-

nes sociales en las que se gestan y a las que se ordenan y de otras variables socioculturales.

El énfasis puesto por algunas orientaciones de la historiografía en la reconstrucción de las tradiciones discursivas y en su genealogía, que incluye a veces también, aunque no siempre, el análisis de las prácticas implícitas en estas dos dimensiones de la cultura escolar, la discursiva y la genética, es insuficiente para una necesaria explicación holística del campo. Esta limitación remite al obligado abordaje de los “silencios” que aún guarda la llamada “caja negra” de la intrahistoria escolar, de los que habló hace ya varias décadas el historiador británico Harold Silver, en los que operan justamente las reglas de su gramática y también los códigos del oficio profesional de los docentes, en su dimensión personal y corporativa (Silver, 1992). Tal abordaje puede ser planteado, ahora que las fronteras entre antropología, etnología e historia se difuminan, a través de la mirada etnográfica sobre los restos arqueológicos de las escuelas y de la lectura interpretativa de las fuentes en que se expresa y manifiesta la cultura empírica de las instituciones educativas en el pasado. Esta es en realidad la propuesta intelectual armnicista que quiere plantear este texto.

Con frecuencia, las formas de la cultura empírica se han impuesto en la práctica a las propuestas derivadas de los modos de gestión burocrática de las reformas y a las de los discursos académicos, de suerte que el cambio real o efectivo que los programas de innovación logran alcanzar en las acciones escolares y en los hábitos de los profesores está en gran parte determinado por la lógica de trabajo de lo que hacen como enseñantes. Estas prácticas, por lo demás, han sido a menudo deslegitimadas como simples e ingenuas por la pedagogía superior e ignoradas por la cultura que postulan los políticos, herederas ambas de las estrategias en que se fundó la gobernabilidad de los sistemas educativos bajo el Estado liberal que concibió la escuela como uno de sus dispositivos de normalización ciudadana.

CONTRIBUCIONES A LA HISTORIA INTELECTUAL DE LA EXPERIENCIA

Algunas constataciones que han puesto en valor la historiografía y la sociología histórica sobre la configuración de la cultura empírica de la escuela en los dos últimos siglos se pueden rastrear en trabajos aparecidos en los últimos años, a los que tal vez no se les ha prestado la debida atención, pero que ya intuyeron el capital cultural que estaba implícito en las acciones o prácticas de los docentes y de las escuelas. Entre ellos estarían los que comentamos seguidamente.

MAESTROS “IGNORANTES” CON OFICIO

Hace ya casi tres décadas, Miguel Pereyra tuvo el valor, y la originalidad, de resignificar el papel que los maestros de tradición gremial o artesana desempeñaron en la construcción de la profesión de enseñante. A este modelo de docencia se superpuso la que los liberales del XIX difundieron con el movimiento normalista, pero las prácticas de los maestros de la sociedad del antiguo régimen no quedaron totalmente abolidas, aunque los “maestros antiguos” pudieran ser perseguidos por los defensores de los “nuevos”, y a pesar de que a veces su pedagogía (su cultura) pudiera ser subestimada por la pretendidamente científica que postulaban los profesores de las Normales. Aquellas prácticas de oficio siguieron aplicándose en las escuelas de España por los maestros con certificado de aptitud (que no eran pocos), docentes sin título, e incluso por los egresados de las escuelas Normales, que se servían a menudo de los modos de enseñanza acreditados históricamente por una especie de proceso de selección cultural que hizo sobrevivir a las rutinas de mayor éxito en el desempeño de la profesión.

Pendolistas, calígrafos y maestros de ábaco y de primeras letras, de acreditada profesionalidad en el antiguo régimen, fueron marginados por el normalismo y por la historiografía liberal que legitimó el nuevo modelo. El corporativismo que afectaba a los gremios tradicionales chocó con la estrategia de cambio político y de afirmación de los nuevos académicos. A fines del siglo XVIII, algunos de

aquellos enseñantes y sus leccionistas o pasantes habían intentado, a través del Colegio Académico de Primeras Letras, mejorar su práctica con “ejercicios académicos”, esto es, de racionalizar sus soluciones didácticas al modo de un arte que armonizaba la praxis con la orientación teórica, cuestión que, como apunta Pereyra, ya había intuido Schleirmacher, que es precisamente uno de los pioneros de la hermenéutica, y de la defensa de la mediación entre la acción y la interpretación a través de la *phrónesis* y de lo que después se denominará “tacto pedagógico” (Pereyra, 1988, pp. 193-224).

CULTURA POPULAR Y FOLCPEDAGOGÍA

Como ha puesto de relieve Narciso de Gabriel, antes que las escuelas Normales quisieran normativizar e instituir la pedagogía escolar oficial existía una pedagogía popular (*folcpedagogía* la hemos llamado nosotros en otro trabajo) que, en parte al menos, sobrevivió al intento de normalización de la vida de las instituciones normalistas que el estatismo liberal español quiso imponer como sistema reglado en el siglo XIX y en los comienzos del XX, esto es, como ciencia normal.

Este autor ha destacado que no son solo los enseñantes, los pedagogos y los políticos quienes construyen y dictan normas; también lo hace la misma sociedad, y muy especialmente las familias de los niños y las niñas. De hecho, antes de que se instituyeran los sistemas nacionales de educación, la formación de los menores era resuelta por los propios padres, que tardarán en aceptar que se decida desde el exterior (la administración) lo que sus hijos debían hacer y aprender. La forma específica de cultura que nace y se desarrolla en estos contextos sociales es sin duda una modalidad cultural, la denominada por algunos cultura educativa popular, materializada en acciones que han llegado a constituir tradición, y que pese a los condicionamientos de la cultura dominante han logrado mantener una cierta coherencia operativa y simbólica.

Narciso de Gabriel sostiene, con base en sus estudios sobre Galicia, que buena parte de estas prácticas ha discurrido al margen del sistema escolar oficial. Esta cultura se muestra hoy al historiador

en dos ámbitos: el de las actividades específicas que estos sectores promueven y el de las formas de apropiación de la cultura escolar de los colectivos populares. Tales formas pueden no ser homogéneas, ya que tampoco el estamento pueblo lo es (campesinos rurales, artesanado urbano, proletariado asalariado). De Gabriel pasa revista a algunas de las prácticas que los maestros sin título usaron a lo largo del periodo de entresiglos XIX-XX, así como a la persistencia de ciertas formas pedagógicas hasta bien entrada la última centuria (De Gabriel, 2007, pp. 243-268).

Todos estos modos de escolarización dieron lugar a una folpedagogía, esto es, a una cultura educativa popular que inventó determinados métodos de alfabetización letrada y matemática, peculiares escenarios y tiempos, un primitivo utillaje de oficio y formas específicas de relación con los sujetos y con los contextos. Esta cultura, en parte arcaizante, pero de gran interés etnográfico y arqueológico, ha sido silenciada por la historiografía liberal, producto del mismo sistema que crea la escuela, la legitima y la universaliza. Igualmente ha sido despreciada por la nueva casta académica que valida las nuevas reglas de verdad de la cultura teórica. La recuperación o puesta en valor histórico de la cultura empírica se ha planteado ya, como hemos señalado al comienzo de este trabajo, en otras disciplinas, especialmente en las humanas que recuperan enfoques que replantean las relaciones entre modernidad y tradición y que atribuyen valor cultural a ciertas formas de sabiduría experiencial.

EL MAESTRO *BRICOLEUR* Y LAS TECNOLOGÍAS VERNÁCULAS

Como sugirieron las sociólogas Capitolina Díaz y Beatriz Prieto, el maestro ha afirmado a menudo su oficio práctico como un *bricoleur*, esto es, como un operario capaz de resolver situaciones problemáticas mediante la aplicación de procedimientos empíricos que él mismo concibe y desarrolla a través de la utilización de materiales a veces ya usados (Díaz y Prieto, 1996, pp. 19-25). El trabajo cotidiano del enseñante no se parecería ni al del científico ni al del artista, sino al del trabajador que recontextualiza saberes que otros

han definido y compone repertorios técnicos con recursos heteróclitos de muy diversa extracción. Este perfil de docente enfatiza la dimensión empírica de su cultura artesanal, aunque las habilidades que implique esta cultura no sean estrictamente profesionales en el sentido de destrezas especializadas.

Recientemente, Martin Lawn e Ian Grosvenor han puesto en valor los testimonios adscritos a la cultura material de la escuela, y dentro de esta a las llamadas tecnologías vernáculas. Estas materialidades, que en parte son invenciones o adaptaciones objetuales, iconográficas o textuales que los enseñantes realizan en sus propios lugares de trabajo, alcanzan hoy el estatus de mediaciones empíricas que ayudan a comprender e interpretar el arte de la enseñanza. Muchos de estos recursos no se han transmitido en las instituciones de formación sino a través de dispositivos creados por la misma corporación de enseñantes y de mecanismos no-formales de interacción. Algunos de ellos también proceden del exterior del universo escolar, es decir, de otros ámbitos del sistema social (Lawn y Grosvenor, 2005, pp. 201-218).

Entre los anteriores habría que prestar atención, por ejemplo, a los contenidos mostrados en las exposiciones y en las ferias. En el año 2007, Martin Lawn dirigió en el CEINCE un seminario sobre el tema *Exhibitions and the materiality of education*, en el que presentaron trabajos, innovadores en este campo, profesores de las universidades de Edimburgo, Birmingham, Dublín, Chicago, Tokio, Buenos Aires y Alcalá. Los textos debatidos evidenciaron cómo las exposiciones universales inventaron una mimesis del mundo y un muestrario de las materialidades que instrumentaron los sistemas de educación, en su etapa de *take off*, para implementar la práctica docente. Aquellas representaciones dieron origen a un imaginario social de realidades no-observables, exóticas en el primer caso, y a objetivaciones empíricas del emergente micromundo, en el segundo. Toda esta cultura es cultura empírica de la educación (Lawn, 2009).

No hay que olvidar, en relación con lo anterior, lo que Richard Sennett nos ha reiterado en sus escritos de sociología cultural, y de modo muy expreso en su conocida obra *El artesano*. En toda

acción humana productora de cultura hay siempre —subraya este autor— un anclaje material que expresa y determina los modos de producción y los círculos y rituales de sociabilidad (Sennet, 2006). Y esto mismo ocurre en la construcción de la profesionalidad de los docentes, sujetos que también crean artefactos y otras mediaciones materiales y técnicas para operacionalizar su trabajo.

LA BLACK BOX DE LA ESCUELA

La sociología británica de los años sesenta, principalmente la asociada a la escuela de Manchester, interesada en estudiar los procesos sociológicos relacionados con la igualdad, la diferenciación y el cambio social a través de la observación de la vida en la escuela, desembocó al final en el estudio de los mecanismos informales, no siempre evidentes, que operaban en el interior de las instituciones educativas. Ello condujo a los primeros análisis etnográficos modernos, basados en la observación metódica de la pragmática de la enseñanza.

Fue Collin Lacey, colaborador de Gluckman en el departamento de antropología de Manchester, quien inició esta línea de análisis, desmarcándose de los enfoques que dominaban en la investigación social, los vinculados a las orientaciones funcionalistas y cuantitativistas de la London School of Economics (Lacey, 1970). Estos paradigmas obedecían a la corriente de la aritmética política pero nunca implicaban variables “micro” inherentes al aula, reforzando la idea extendida entre los enseñantes acerca de las dificultades de cambio en las estructuras de la escuela y en sus relaciones con la sociedad. El modelo *input-output* nunca alcanzaba a explicar lo que ocurría en la *black box* de la escuela. Lacey se propuso en cambio investigar los hechos desde dentro hacia fuera. Para ello era necesario hacer una larga inmersión participante en las clases, siguiendo las reglas de la etnoantropología, y adoptar una óptica más cualitativa que se plasmaba en los cuadernos de campo. La escuela era un microcosmos en el que operaban las culturas del sistema social que era preciso conocer para explicar los resultados académicos y las relaciones de movilidad y cambio que a partir de sus prácticas

se generaban. Estas prácticas residían justamente en su caja negra.

Todos los trabajos interaccionistas y etnometodológicos que se llevaron a cabo en las décadas siguientes pusieron de manifiesto muchas pautas de la experiencia interna del cotidiano escolar, y por tanto de la cultura empírica de la escuela. Algunas de estas prácticas dominantes, incluso las decadentes, son expresión de la tradición. Otras, que pudieran considerarse emergentes, serían vistas como elementos de cambio originados en el interior del sistema. En todo caso, los registros etnográficos de este tipo de investigaciones revelan reglas, rutinas y hábitos que son patrones constituyentes de la cultura experiencial de la educación, y que en buena parte son independientes de las normas burocráticas y de las recomendaciones teóricas. Aunque las investigaciones comentadas han versado sobre la escuela del último medio siglo, que por lo demás también es un tiempo y un campo historiográfico, los procedimientos usados y los resultados pueden ser extrapolados e interpretados, con las variaciones de método y fuentes que correspondan, para el análisis de otras situaciones anteriores y para la interpretación de las continuidades y permanencias de la tradición que sobreviven en la cultura de la escuela, tal como hoy se nos presenta.

LOS PATTERNS DE LA CULTURA ESCOLAR

La Fundación Spencer patrocinó hace algunos años un seminario internacional que se reunió en la Universidad de Baja California, México, bajo la coordinación de Antonia Candela y Elsie Rockwell, a especialistas en diversas disciplinas que se ocupaban de estudios sobre la escuela (Candela y Rockwell, 2003). El objetivo era tratar de ensayar una respuesta multidisciplinaria y comparativa a la siguiente pregunta: *What in the world happens in classrooms?* En este grupo de trabajo intervinieron investigadores procedentes de diversos medios académicos, americanos y europeos, adscritos a distintas especialidades (antropología, lingüística, análisis del discurso, psicología, sociología e historia de la escuela) y a diversas orientaciones de investigación. Entre estas destacaban la psicología cultural de Vigotsky y Bruner, los análisis posestructurales y genealógicos de

Derrida y Foucault, el giro lingüístico y hermenéutico de Rorty y la historia cultural de la educación de Lawn, Grosvenor y Rousmaniere. El seminario, que se anunciaba bajo el título *Qualitative Classroom Research*, pretendía construir conocimiento significativo para explicar qué ha ocurrido y qué ocurre en el interior de las aulas en diferentes épocas y en distintos escenarios.

En la búsqueda de estos *patterns* de la cultura escolar, con invariantes transnacionales de tiempo y lugar y con diversidades culturales, el abordaje historiográfico de este grupo multidisciplinario afectó al estudio de las prácticas y discursos que han conformado el cotidiano de las instituciones, el desarrollo efectivo de las escuelas en las sucesivas reformas históricas, las apropiaciones que de las innovaciones han hecho los actores en la vida institucional cotidiana, las diferentes recepciones de las influencias exteriores, las persistencias técnicas en forma de tradiciones de ciertos *patterns* culturales y las variantes contextuales que ofrece la historia comparada de la educación y de la escolarización.

Regla aceptada por el grupo de investigación era que la educación histórica es un transversal en cualquier proceso de formación, y por consiguiente también en la preparación de los profesores. *Learning from the past* era una máxima en estos enfoques culturalistas de la formación, el cambio y la innovación. Como todo enfoque cultural, y no meramente tecnocientista, este seminario, al asumir que la escuela ha sido una construcción sociohistórica, introdujo las categorías de tiempo y memoria como perspectivas analíticas esenciales en sus trabajos, constituyéndose por tanto en un círculo no solo etnohistórico sino también hermenéutico.

DEL TACTO A LA PHRÓNESIS

Algunos manuales de pedagogía usados a fines del siglo XIX y principios del XX aludieron a la cultura empírica de la escuela, sirviéndose para ello del constructo denominado “tacto”, una especie de competencia pedagógica de carácter práctico que los maestros debían poseer y usar para traducir a la realidad las recomendaciones educativas teóricas o normativas. Este saber prudencial, que

ha analizado en textos portugueses, españoles y franceses Laura Guirão, es afín al de tacto/*próhnesis* del que hablan algunos círculos hermenéuticos, una dimensión que formaría parte del *habitus* de los docentes y que habría de ser incluida también dentro del ámbito de la cultura pragmática de la enseñanza (Guirão, 2005).

Georg Kerchensteiner habló del “tacto pedagógico”, definiéndolo como la capacidad de aplicar rápidamente y con seguridad los medios disponibles para resolver situaciones problemáticas. También lo conceptualizó como una “sensibilidad” para encontrar la “solución adecuada” a cada una de las “situaciones diferentes” que podían darse en el cotidiano escolar, o de traducir y aplicar las “reglas pedagógicas” generales a cada caso (Kerchensteiner, 1928). Nada podría reemplazar a este tacto, ni la erudición, por vasta y científica que fuese, ni el ejercicio de la actividad. Lo que el llamaba la “capacidad para ejercer influencia pedagógica” era una especie de fusión práctica de *eros* y de *ethos* y estaba asociada a la intuición y a la sensibilidad constitutivas del tacto personal. La proposición, en definitiva, no era otra cosa que una versión del *habitus* de los enseñantes, y también una cualidad corporativa atribuida a la profesión.

Gadamer y su discípulo Van Manen han utilizado asimismo este constructo asociándolo en parte a la *próhnesis* aristotélica, una especie de categoría ética que algunos vinculan a la sabiduría prudencial que asegura el acierto en la gobernabilidad de los asuntos humanos. Toda decisión moral acertada, y la cultura de la escuela se nutre de este tipo de acciones, requiere del tacto, dispositivo que, como advirtió Gadamer, al igual que el gusto en la estética, no es producido por la razón, y que es indemostrable, pero resulta tan seguro como el más vital de los sentidos. Para Van Manen, que aplica este dispositivo a la sensibilidad pedagógica, el tacto sería un hábito próximo a la intuición moral y a ciertas actitudes, enraizadas en la experiencia, capaces de resolver de forma inteligente las situaciones no previstas (Van Manen, 1998; Gadamer, 2006).

Tacto, sentido común y sensibilidad son ingredientes de la devaluada razón práctica que formarían parte del *habitus* que constituye la profesión de enseñante. Frente a la lógica puramente

instrumental, fundamentada en las recetas derivadas de la ciencia positiva, la sensibilidad y el tacto serían aptitudes prácticas, no extraídas de un saber teórico ni tecnológico, adecuadas, según muestra Lourdes Otero, para percibir situaciones complejas y comportarse con habilidad resolutoria ante ellas. Para esta autora, que apoya su reflexión en Gadamer y Jauss, el tacto es una forma del *ethos* común, que se traduce en medida y sabiduría, que se adquiere por la experiencia y la ejemplaridad, no por el conocimiento científico-técnico (Otero, 2008).

Este *ethos* es, como se sabe, inherente a la tradición práctica de la pedagogía y de la cultura de la escuela. Desde esta perspectiva, la cultura empírica, la que se relaciona con el mundo de la experiencia, la impregnación comunitarista y el sentido compartido de la aplicación, estaría en línea de la *phrónesis* clásica. Tales patrones formativos, que fueron desprestigiados por el racionalismo ilustrado y el positivismo, se recuperan desde esta nueva hermenéutica. El análisis de la cultura escolar en el marco de estas proposiciones conduce a destacar que no todo se aprende por razonamiento, y que muchos elementos de la cultura educativa se internalizan por pertenencia a una comunidad, a través de la mimesis, o por ósmosis de participación con el medio en que se opera. Ello indica que el tacto es inducido por los modos de sociabilidad. La nueva historia de las emociones vendría a reforzar este planteamiento (Escolano, 2018).

También el “cultivo del sí mismo” del que hablaba Gadamer, que Foucault formula después bajo la expresión “cuidado del yo” (Foucault, 1996), podría ser el resultado efectual de la reflexividad y del tacto. El yo reflexivo es el que conduce al “educar es educarse”, una acertada expresión que enunció el filósofo de *Verdad y método*. La cultura es, según estos enunciados de la hermenéutica, cuidado y cultivo, y la *paideia* es una forma de *ludus*, entre estética y moral, que aseguraría el ejercicio de la razón práctica, la formación del carácter y la creación de sentido.

Jauss, filósofo de la escuela de Constanza, alude a las dos funciones que desempeña el “arte docente”: la de instituir normas y proponer a los demás modelos ejemplares, y la de comunicar significados a través de las formas elementales de acción. Los modelos pueden promover adhesiones libres o interpretaciones, y en la dimensión intersubjetiva, propiamente hermenéutica, abocan al consenso abierto o a la discusión retórica. Ambas consecuencias, de cuño también aristotélico, rehabilitan el valor del saber práctico y su aplicación a las relaciones entre sujetos morales, como lo son los implicados en procesos formativos. Jauss sobrepone en esta conclusión la retórica de Gadamer al lenguaje en parte aún idealista de Habermas. La prudencia salvaría la diferencia, la alteridad, lo que vendría a enriquecer la experiencia y el discurso, más allá del consenso del mejor argumento que puede ocultar la diversidad. La metáfora viva de Paul Ricoeur permitiría complementariamente abrir en espectro la semántica de los relatos en una comunidad interpretativa democrática y pluritópica, como la que propone Antonio Valleriani, del Círculo de Teramo, en Italia (Valleriani, 1995).

ETNOHISTORIA Y HERMENÉUTICA

Bien, concluyamos. ¿Cómo acercarnos a la investigación histórica de esta cultura empírica, que es por otro lado la que más atractivo puede tener para que los profesores problematicen vitalmente su presente incorporando la reflexividad sobre la praxis como acción esencial en los procesos de autocomprensión narrativa y en las estrategias de innovación? Un interrogante algo largo que se puede sintetizar es el que sigue: ¿cómo entender el *learning from de past* en clave más antropológica o histórico-cultural, e incorporar la memoria al desarrollo personal e intelectual de los docentes?

El historiador construye la realidad no solo mediante procedimientos etnográficos sino también narrativos. Los historiadores contamos historias, como dice Jerome Bruner, a través de relatos (Bruner, 2000). Mediante estos narratorios aprehendemos una cultura, dotada de símbolos y significados, racionales y no racionales.

Al interpretarlos configuramos un texto estructurado conforme a ciertas reglas que ordenan la narración en tiempos, acciones, agentes y argumentos. Este texto no tiene en principio una única lectura. Será el círculo hermenéutico el que tratará de crear una lectura negociada y coherente de sus contenidos y de su supuesto discurso, que no excluya la diferencia, sino que incluso en ocasiones la asuma y potencie. Finalmente, al dotar de coherencia al texto lo convertimos en contenido de la historia.

En definitiva, la propuesta intelectual que aquí hemos desarrollado trata de ensayar una nueva arqueo-genealogía de las palabras, las imágenes y las cosas que oriente primero la deconstrucción y luego la construcción intersubjetiva, en la línea de lo que ya sugirió Hayden White (White, 1992). Bajo esta estrategia —que tanto en la fase etno- como en la interpretativa parte de hipótesis-sospecha y conduce a la dialogicidad en la que todas las lecturas son posibles, aunque algunas resulten más plausibles que otras— podemos aproximarnos a descodificar las pautas visibles y no visibles de la cultura escolar, de su gramática. Y esta operación, para que sea asumida en democracia cultural, habrá de abordarse con la participación de los prácticos, los administradores y los académicos, esto es, mediante la interacción y, si es posible, la convergencia entre las tres culturas de la escuela.

Algunos elementos de la cultura empírica fueron introducidos en otras etapas históricas como innovaciones, tal como destacaron Tyack y Cuban, y pasaron después al estrato de rudimentos decadentes de nivel arqueológico (Tyack y Cuban, 2000). Otros, como hemos dicho, han sobrevivido a varias reformas. Estas tradiciones, como señalan Romero y De Luis, apoyándose en el consejo de Habermas, deben de ser investigadas como costumbres colectivas a la luz del conocimiento disponible (Romero y De Luis, 2007). No han de ser por tanto objeto de exclusión o de marginación. La tradición sostenida, el peso de la costumbre y el hábito, además de dar seguridad y estabilidad al sistema de cultura y a los individuos,

y de ofrecer resistencia a la compulsiva obsesión reformadora de las burocracias y academias, es también una tradición de sentido en la que, incluso críticamente, nos podemos instalar sin prejuicios.

Las prácticas no son acciones neutras, sino creaciones socio-culturales. Se nutren de memorias que construyen sentido cultural y contribuyen al desarrollo de la profesionalidad de los docentes. Frank McCourt en su relato autobiográfico *El profesor* confiesa: “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... El bolígrafo rojo (por ejemplo), utilizado para anotar cosas malas, es el arma más poderosa del profesor”. Los profesores de pedagogía de la Universidad de Nueva York le hablaron de las filosofías de la educación, de los imperativos morales de la enseñanza y de las teorías de la *gestalt*, entre otras cosas, pero nunca de cómo afrontar y resolver las situaciones críticas con las que se iba a enfrentar en el aula, donde iba a desempeñar papeles de erudito de poca monta, sargento instructor, moralista, payaso, paño de lágrimas, bufón, psicoterapeuta, madre-padre-hermanotío y otros. En la Universidad había asignaturas que trataban de cómo enseñar impartidas por profesores que no sabían enseñar. “Impartí”, resume el autor al final de su narratorio, “miles de clases, y cada hora la viví como un duelo (tu contra ellos/ellos contra ti) en busca de un orden que instaurara la paz y el silencio, valores climáticos sostenibles para desempeñar con cierta dignidad el oficio”. Y —añadimos nosotros— para crear una comunidad emocional, en el sentido que da a este concepto Barbara H. Rosenwein (Rosenwein, 2006). Estas conductas son también culturales, aunque estén muy alejadas de los modelos con que tratamos de gobernar el cotidiano de las aulas. Entender estos procesos convierte al enseñante en un intelectual, que no solo gestionada la vida escolar sino que la interpreta reflexiva y críticamente, lo que atribuye nuevos valores a la explicación histórica.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial.
- Candela, A., y Rockwell, E. (eds.) (2003). *What in the world happens in classrooms? Qualitative Classroom Research (QCR)*. México: Fundación Spencer.
- Díaz, C., y Prieto, B. (1996). Entre el bricolage y la ciencia. *Vela Mayor*, (9), 19-25.
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación (MEC)*, (n. extra), 201-218.
- Escolano, A. (2017). *La escuela como cultura. Experiencia, memoria, arqueología*. Campinas Alínea.
- Escolano, A. (2018). *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Madrid-Berlangua: Visión Libros/CEINCE.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo y escritos afines*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Giddens, A. (1996). *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid: Cátedra.
- Guirão, L. (2005). *Tacto, bom senso e prudência nos manuais de pedagogia e didática do magistério primário: a dimensão hermenéutica do trabalho do professor (Portugal, 1870-1950)* [Tesis de Maestría]. Universidade de Lisboa.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Kerchensteiner, G. (1928). *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona: Labor.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar: The school as a social system*. Manchester: Manchester University Press.
- Lawn, M. (dir.) (2009). *Modelling the future. Exhibitions and materiality of education*. Oxford-Berlangua: Symposium Books/CEINCE.
- Lawn, M., y Grosvenor, I. (eds.). (2005). *Materialities of schooling*. Oxford: Symposium Books.
- McCourt, F. (2006). *El profesor*. Barcelona: Maeva.
- Otero, L. (2008). El didacticismo, un valor rehabilitado por las estéticas de la hermenéutica. En J. Esteban (ed.), *Cultura, hermenéutica y educación*. Berlangua de Duero-Valladolid: CEINCE/UEMC.
- Paolone, A. R. (2006). La crítica al sistema scolastico selettivo e la nascita dell'etnografia británica della scuola. *Annali di Storia dell'Educazione*, (13), pp. 297-318.
- Pereyra, M. (1988). Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias. *Revista de Educación*, (n. extra), pp. 193-224.

- Romero, J., y De Luis, A. (2007). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Tyack, D., y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valleriani, A. (ed.) (1995). *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*. Teramo: Andromeda.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.