

MEMORIA DE LA ESCUELA E IDENTIDAD NARRATIVA

Agustín Escolano Benito. Centro Internacional de la Cultura Escolar

Nacemos, como advirtió el poeta Rainer María Rilke, en un mundo interpretado, pero tenemos al tiempo necesidad de liberarnos de los corsés con que se nos quiere hacer inteligible, y en consecuencia hemos de construir con nuestro esfuerzo, personal o compartido, una nueva lectura de las cosas, de las palabras y de nosotros mismos.

Esta es seguramente la clave de la "condena hermenéutica" a que estamos inexorablemente abocados. De ella habla en su reciente ensayo –aún en curso de edición- nuestro colega Joaquín Esteban. Tal es probablemente el mayor desafío existencial adscrito a la condición humana, un reto que tampoco es seguro que vayamos a resolver con nuestra actitud, pero que sí afecta, de modo radical, a la construcción de nuestra propia identidad narrativa.

La respuesta a tan importante expectativa y demanda está sobredeterminada, y al tiempo también asistida, por dos acervos culturales: uno, el que nos aporta la tradición disponible, esa especie de memoria colectiva adscrita a la historia efectual reflexionada de la que habló la hermenéutica clásica; otro, el que se va configurando, al nivel de la subjetivación, en la memoria de cada biografía personal. Con ambos contenidos urdimos el tejido de la respuesta hermenéutica a la condena interpretativa, y en los dos juegan un papel esencial los contenidos de la memoria.

En este breve ensayo queremos aportar algunos elementos de reflexión relativos a la función que desempeña en esta tarea interpretativa la memoria gestada y depositada en la experiencia escolar, un componente que hoy es prácticamente universal en el contexto de las sociedades de democracia cultural avanzada, en las que todas las generaciones que cohabitan en los escenarios de nuestro tiempo han estado sometidas a los dispositivos de normalización de la educación institucionalizada, y guardan por tanto memoria de su cultura.

El tema de la memoria es susceptible de múltiples abordajes. Nosotros nos hemos venido ocupando también de él desde hace algunos años desde un prisma más bien antropológico en sus relaciones con la educación, y más concretamente con la construcción sociocultural de los componentes estructurantes de ésta: la proyección de la memoria en la identidad narrativa de los sujetos, en la configuración de la cultura de la escuela que analizamos los historiadores de la educación, en la definición del *habitus* del oficio de enseñante, en el formateado de las prácticas pedagógicas dominantes e incluso en la semántica añadida a los materiales semióforos que median en la relación entre los actores de las instituciones de formación y que hoy se recogen y ordenan en los museos pedagógicos. Todas estas facetas del mundo de la escuela, y por extensión de la educación, están

sobredeterminadas por ingredientes y procesos que se vinculan a la memoria.

Somos, más allá de los espasmos del presente, constitutiva y ontológicamente memoria, como subrayó el filósofo español Emilio Lledó. Los individuos y los grupos humanos nos abrimos al mundo de la vida a partir de los deseos, pero las expectativas de estos nacen y se socializan bajo el *ethos* estructurante de la memoria, un valor que nos permite, según sugería María Zambrano, "no avanzar a ciegas", si bien ello haya de hacerse escribiendo y borrando, como en los juegos de arena, los contenidos de los recuerdos, o viajando por el quimérico museo de formas inconstantes a que aludía Jorge Luis Borges al referirse a la volubilidad de lo mnemónico.

Algunos elementos de la memoria permanecen estables, pero muchos de ellos se deforman una y otra vez en el caleidoscopio de los juegos de espejos a que son sometidos cuando se recuerdan. Tal vez por ello, los ríos, cuando quieren orientar el sentido de su marcha, se calman y sosiegan en el tracto de su *cursus* o recorrido, e incluso parece que discurren a veces hacia atrás, hacia sus fuentes, en busca de los orígenes de su constante devenir, si bien este bucle retrospectivo sólo lo pueda percibir la imaginación y la poesía. Igualmente los humanos practicamos la genealogía para orientar el sentido de la marcha de nuestros asuntos. Tal vez por eso Deleuze habló, y no metafórica sino ontológicamente, de la "memoria del futuro".

En el marco de los límites de este trabajo, nuestra aportación continúa en línea con estos planteamientos. Alude al papel que juega la memoria en la construcción "cultural" del "sí mismo" de los sujetos educados, de los espacios destinados a albergar su formación como contenedores de recuerdos, del influjo de la experiencia en la configuración de los tiempos cortos y largos en que se articulan los ritmos ritualizados de la vida de las instituciones educativas. Analiza asimismo la impronta de la tradición en la definición de los contenidos curriculares y de los modos con que se regula la sociabilidad pedagógica y la gobernanza de la escuela.

La escuela en el recuerdo

El diario español de provincias *Heraldo de Soria* trae en la última plana de uno de sus ejemplares recientes un reclamo de atención hacia la memoria de la escuela. Desde la apelación expresa al mundo de los recuerdos –un universo narrativo cada vez más demandado en los procesos de revisión de vida- invita a sus lectores al juego de encontrar identidades. Es esta una de las vías por las que la prensa contribuye a educar la mirada histórica de los lectores, más allá de los registros del tiempo presente –más espasmódicos sin duda- a los que suele atender prioritariamente el periodismo.

Con esta provocación (¿lo reconoce? –se interpela al lector-), además de alimentar posibles rictus nostálgicos en sus clientes, y de sacar a la luz pública los fondos archivísticos que el medio ha ido acumulando de forma bancaria, la proposición introduce el perspectivismo de la memoria en los hábitos de lectura de quienes están acostumbrados a navegar sólo entre

grandes titulares, elementos noticiosos o contenidos de crónicas, reportajes u otras informaciones de actualidad que cambian a diario.



Recorte de prensa del Heraldo de Soria, edición correspondiente al 2 de junio de 2010, última página. Escena escolar de hace veinticinco años. La imagen promueve un juego de memoria e identificaciones que aboca a la genealogía de los narratorios personales.

Como podrá observarse, la escenografía de esta página de prensa muestra una clase de educación infantil de un centro escolar datada en 1985, esto es, hace ahora un cuarto de siglo. El tiempo transcurrido corresponde, en el plano biográfico y en el histórico, a un ciclo de duración intermedia que no es el del cortocircuito del presente, toda vez que ya permite introducir perspectiva en los procesos que afectan a potenciales sujetos lectores. Los niños y las niñas que aparecen en la ilustración tendrán ahora, aproximadamente, treinta años. ¿Se reconocen los jóvenes adultos actuales en esta representación de su pasado que marca un punto importante en la genealogía de su proceso vital? ¿Estimulará su inesperada percepción mecanismos hermenéuticos de autocomprensión, interpretación y revisión de vida? Quienes se hayan identificado en la imagen, ¿qué recordarán de su "paso" ritual por la escuela infantil? ¿Cómo relacionarán estos contenidos de la memoria, ahora recuperados por azar, con el momento actual del proceso de construcción de su identidad narrativa y de la fenomenología cambiante de la sociedad en la que ahora viven?

He aquí algunos interrogantes que afectan al papel de la memoria escolar en las historias de vida de los sujetos, y por extensión en las representaciones colectivas que conforman las tramas comunitarias de referencia, sustentadas en la etnohistoria de las formas elementales de sociabilidad y cultura. Estas memorias de la escuela, tanto en el plano individual como en el colectivo, ayudarán en parte a buscar la respuesta a esa "condena hermenéutica" que constituye a la condición humana, y son por tanto una mediación cultural en clave antropológica.

Los contenidos de la memoria

En una primera interpretación de la memoria registrada en la imagen anterior, así como en la reconstrucción de los procesos de desarrollo de los individuos y del grupo como colectivo que en ella se reflejan, es probable que la lectura de la escena permita a quienes se encontraran este día con el citado medio de la prensa escrita, y se identificaran con las imágenes que ofrece, reflexionar, entre otras muchas cosas, sobre cuestiones como las que seguidamente se ilustran y comentan. Esta consideración es extensible a cualquier otra escenografía que registre algún contenido de memoria relativa al pasado educativo de los sujetos.

Lo primero que suelen recordar las personas en relación a su escolarización son los escenarios en los que esta se llevó a cabo. El papel que los espacios escolares jugaron en la formación de los primeros patrones del esquema corporal de las personas y de las prácticas de sociabilidad es esencial en la construcción de la memoria biográfica. Las arquitecturas –según se ha dicho repetidas veces- no son simples espacios neutros en los que se vacía mecánicamente la educación formal, sino escenarios con una definida semántica cultural que educa silenciosamente. En otro orden de cosas, las construcciones escolares son, más allá de los registros individuales, verdaderos templos del saber y símbolos ejemplares de toda la comunidad. Construir escuelas –decía el periodista Luis Bello- es algo más que edificar materialidades, toda vez que tal actividad participa en la tarea gigantesca de la construcción de una nación.



Escuela graduada La Farigola (Barcelona, 1918)



Escuela rural de niños y niñas (Gormaz, Soria, c. 1920)

Quienes se educaran en estos contenedores escolares no habrán olvidado su fábrica, el orden de sus elementos arquitectónicos, la estética de su porte, la estructura interna que se anuncia desde el exterior, las relaciones de género que se incoaban ya desde la puerta de ingreso al centro (en un caso), su contextualización... En la memoria de quienes habitaron estos edificios habrán quedado impresas las características de aquellos "templos del saber", construcciones de referencia paradigmática para un entorno urbano (la Barcelona del noucentismo, en un caso) o de un medio rural (la Castilla del regeneracionismo, en el otro).



Interior de la Escuela Modelo Froebel (Madrid, c. 1930)



Interior de escuela laboratorio (Madrid, c. 1965)

Dos interiores de escuela: una escuela infantil influida por el modelo Froebel, con ambiente activo y régimen acogedor (de maternaje), y una escuela-laboratorio para la enseñanza de idiomas (con diseño de tecnoestructura). Dos ambientes elegidos para el contraste, dos ecosistemas bien distintos, cuyo recuerdo guardarán sin duda quienes se formaron en ellos. En un caso, se asociará al valor de lo lúdico y lo social-grupal el ambiente escolar de corte familiar del espacio habitado; en el otro, se ponderará el poder de lo tecnológico como mediación estructurante de un entorno de aprendizaje individualizado.

La arquitectura de las escuelas ha ejercido sobre los sujetos que en ellas se educaron durante un tiempo medio o largo un influjo de gran poder de impregnación. Los edificios escolares registran en sí mismos contenidos y valores de memoria, y ellos son al tiempo inductores de influencias duraderas en las memorias de los actores que vivieron bajo el cobijo de sus muros. Un buen ejemplo de la intencionalidad socioformativa de los contenedores físicos que acogieron a la infancia es el edificio-escuela de la localidad española de Becerril de Campos, obra realizada en 1909, antes de que se pusiera en marcha la Oficina Técnica de Construcciones Escolares, en 1920.

No nos resistimos a reproducir algunas imágenes de esta curiosa fábrica constructiva, de influencia francesa, que ya en su estructura visible exteriormente revela las características de un modelo de orden social, con específicas relaciones de poder, todo un programa moralizador escrito sobre piedra y criterios definidos de las relaciones tradiciones del género.

Obsérvense la armonía del conjunto, la asignación de espacios diferenciados a niños y niñas (con entradas laterales no visibles en esta imagen frontal), la simbología de poder atribuible a la torre central, la inclusión del ayuntamiento en el mismo contenedor, la estética historicista con ribetes

regionalistas de su arquitectura y las epigrafías morales con que se decoran los huecos del inmueble (las conocidas máximas del poeta romántico español Francisco Martínez de la Rosa, inscritas en piedra para su diaria y permanente contemplación de los menores y de toda la comunidad). Todo una programa educador inscrito en la materialidad del espacio escolar que sería internalizado y luego recordado por los sujetos de las sucesivas generaciones que se instruyeron y formaron en su interior y que siguieron proyectando a diario sobre él sus miradas.



Escuela de niños y niñas (Becerril de Campos, Palencia, 1909)

Escuela de instrucción primaria –de niños y de niñas- de Becerril de Campos (Palencia, España), construida en 1909. Todo un programa pedagógico en sus órdenes arquitectónicos, en su estética, en su simbología, en su sociabilidad implícita y en sus epigrafías moralizantes que han informado las memorias individuales y la colectiva de diversas generaciones. Su traza es una mimesis o representación de las concepciones sociales de la época en que se erigió, al igual que las catedrales góticas lo fueron –como subrayó Erwin Panofsky- de los modelos y estructuras sociales del Medievo.



Epigrafías exteriores con máximas morales (Becerril de Campos, 1909)

Los muros de las escuelas se constituyeron, en su exterior y en su interior, en espacios gráficos para registrar valores, símbolos y mensajes moralizantes que sus patrocinadores y la *intelligentsia* cultural de la época querían transmitir a las generaciones en formación y a toda la comunidad. El caso de la escuela de Becerril de Campos es verdaderamente excepcional como espacio de memoria epigráfica. Todo el edificio de la escuela se ofrece como un escenario pedagógico. Las máximas para niños, escritas medio siglo antes, aún estaban vigentes en la moral del regeneracionismo de comienzos del siglo XX. Leídas una y otra vez y recitadas en la escuela y en la casa pasaron a constituir toda una memoria colectiva de vigencia intergeneracional.

Otra dimensión de la experiencia escolar, que aflora asimismo en las prácticas de recuerdo, complementaria casi siempre a la reminiscencia de los escenarios, es la que afecta al orden del tiempo. La función que los metódicos y rigurosos cronosistemas del cotidiano de la escuela –los horarios de la jornada y los calendarios del curso, principalmente– desempeñaron en el ajuste de los biorritmos personales, socializados hasta el ingreso en la institución educativa en el ámbito próximo de la familia o en los espacios lúdicos informales de interacción social, ha entrado a formar parte de los códigos de convivencia que los sujetos guardan con fidelidad en su memoria. La asistencia a la escuela supuso el “destete” de los ritmos domésticos del hogar y el ingreso en un nuevo tiempo social.



Calendario escolar de mesa (1967)

Núm. 1.º — CUADRO DE LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO, aplicable à escuelas que tengan menos de sesenta alumnos.

(Puede adoptarse en las escuelas de sesenta à ochenta niños.—Los ejercicios indicados en letra mayúscula, son los dirigidos por el Maestro.)

Orden de las ejercicios.	Duración de los ejercicios.	1.ª DIVISIÓN.	2.ª DIVISIÓN.	3.ª DIVISIÓN.	
MAÑANA.					
Entrada y oración.					
1.º	3 min.				
	1/4 hora.	Estudio de la lección de la lengua cas- tellana.	Estudio de la lección de la lengua cas- tellana.	LECTURA Y NOCIONES DE GRAMÁTICA.	
2.º	1/4 hora.	Escritura, revista de asco y lista de asistencia.			
3.º	25 min.	RECITACIÓN DE LA GRAMÁTICA; REPETI- CACIÓN DE LA LECCIÓN SIGUIENTE. LOS LUNES HISTORIA SAGRADA.	Poner en limpio Primeros instruo- la lección del tores. día anterior.	Cálculo mental ó escrito.	
4.º	1/4 hora.	Poner en limpio Primeros instruo- la lección del tores. día anterior.	Corrección de LA COMPOSICIÓN Y LEC- CION ORAL DE GRAMÁTICA. LOS LUNES HISTORIA SAGRADA.	Oraciones y catecismo.	
5.º	50 min.	Corrección de LA COMPOSICIÓN É EXE- CUCIÓN DE LA SIGUIENTE.	Segundos instruo- tores. Composición en limpio.	Lectura.	
6.º	1/4 hora.	Segundos instruo- tores. Composición en limpio.	Lectura.	Escritura.	
7.º	20 min.	DICTADO DE ORTOGRAFÍA USUAL COMÚN À LAS DOS DIVISIONES.			Copiar verbos é ejercicios en la pizarra.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO Y EL TRABAJO

Modelo de horario escolar para unitaria de varias secciones (mitad del s. XIX)

Dos cronosistemas para introducir gobernabilidad en las aulas y regular con ritmo metódico los trabajos y los días de alumnos y profesores: el que reguló los microtiempos de la organización de la escuela (el horario) y el que marcaba la agenda del curso (el almanaque). A veces, estos documentos se colgaban en los muros de las clases -incluso por norma administrativa-, y en otras ocasiones se situaban sobre la mesa del profesor. La hora del cuento, la de los problemas, la del dictado, la de la lectura, la de la oración o la de la caligrafía serán siempre recordadas por su mecánica repetición. Los ciclos de la semana, del trimestre y del curso también se incorporarán a la memoria social e individual. Estos órdenes del tiempo ritmaron la vida de la infancia y de los enseñantes con persistente mecanicismo, disciplinando los cuerpos y las mentes. Ningún adulto podrá olvidar tampoco la hora del despertar para asistir a la escuela, la de la salida al recreo, los meses de exámenes o los esperados ciclos de las vacaciones.

Un importante y significativo segmento de la memoria escolar lo constituye sin duda también el recuerdo de los sujetos con quienes compartimos los espacios y los tiempos a lo largo de los años de infancia y adolescencia en que estuvimos escolarizados. Las relaciones con los compañeros y compañeras (según el caso) y la interacción cotidiana con los pares de edad, de uno u otro sexo (en régimen de separación o de cohabitación), ha sido un elemento esencial en el desarrollo de nuestra sociabilidad infantil, así como en la internalización de las primeras pautas relativas a las relaciones entre iguales, y a las de género, que han ejercido una impronta determinante sobre las actitudes de las personas adultas.

En el capítulo de los recuerdos acerca de los actores que intervienen en la vida de la escuela, un contenido esencial de la memoria es la imagen que conservamos de los profesores que nos formaron (personalizada pero asimismo estereotipada). En la experiencia escolar se origina y consolida la

percepción personal y social del enseñante –primera representación de la autoridad externa al íntimo círculo de la domesticidad- como una figura con roles ambivalentes: el docente es un actor que enseña y examina, tutela y disciplina, acompaña y controla, premia y castiga... Es decir, un adulto, distinto a los otros mayores con los que el menor ha tratado. El profesor ha ejercido sobre nosotros improntas bipolares y estimas a veces controvertidas. Él es –y ella, claro- el maestro compañero, pero también el enseñante que nos juzga; él nos enseña, al tiempo que nos somete a las disciplinas del orden escolar.

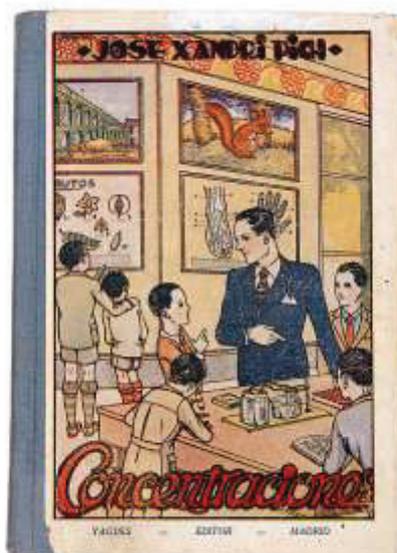


Interior de escuela valenciana de comienzos del siglo XX

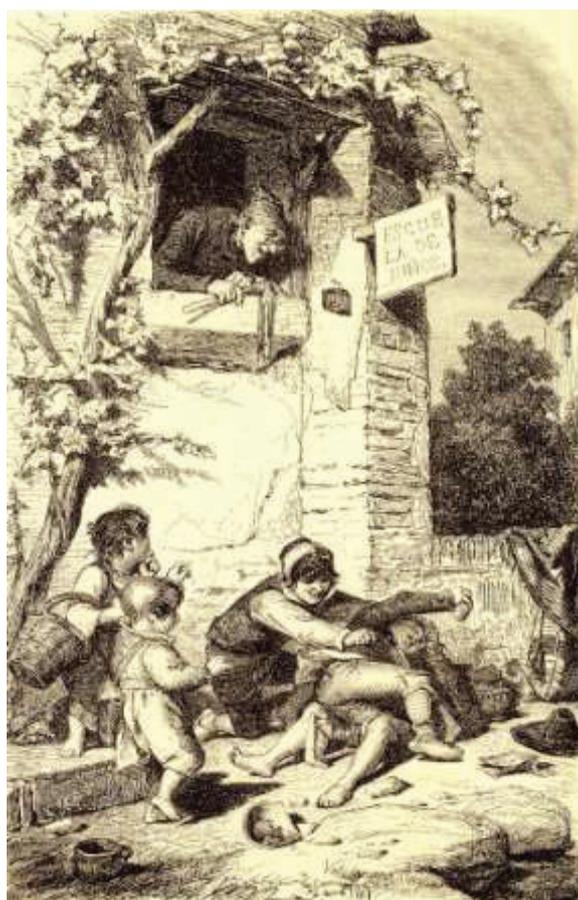


Interior de escuela sevillana de comienzos del siglo XXI

¿Cómo no recordar a nuestros pares de edad? El compañero de mesa o de juego, el contrincante, el amigo por afinidades, el cómplice en las travesuras... ¿Cómo no recordar los modos de interacción con ellos, las relaciones de cooperación y de liderazgo-dependencia? En geometrías disciplinadas de filas e hileras, en pupitres móviles, en régimen abierto y cooperativo... Bajo estos dispositivos se socializó la infancia y con ellos se forjaron amistades y conflictos en la larga marcha hacia la afirmación del yo-en-el-mundo y hacia el establecimiento de redes de sociabilidad, algunas de ellas duraderas y estables, y otras efímeras pero bien registradas en el universo de los recuerdos infantiles.



Representación del maestro en actitud de señalar-enseñar



Representación del maestro en actitud de castigar

Todos recordamos a nuestros maestros y profesores. "Nadie olvida un buen maestro" –afortunado título de un conocido libro español-, pero tampoco a un maestro severo y arbitrario. De quienes fueron nuestros enseñantes

recordamos sus roles, sus actitudes, su trato, su imagen personal... La iconografía de distintas épocas ha representado a los docentes en actitud de enseñar (señalando con el dedo índice), amenazando con las disciplinas y otros instrumentos del rigor, en paternal o maternal disposición de acogida y tutelaje, en situación de dirigir, guiar, orientar... La memoria guarda todos estos comportamientos como estereotipos de un oficio, el de educar.

La memoria es también evaluativa. Somete a examen aquello que guardamos y lo pone en relación a los valores dominantes de la época presente. Analiza y pondera los contenidos, las actitudes y las habilidades que la escuela nos transmitió, la funcionalidad práctica del acervo cultural que aprendimos, la inutilidad de lo que hemos dado a la región de lo inservible, la ambivalencia de lo cuestionable y hasta lo que ha sido postergado al disco duro del olvido. En esta revisión, los sujetos tienen la oportunidad de reconocer la larga influencia de muchos de los modos y métodos con que nos instruyeron y nos trataron los enseñantes, así como de las formas de comunicación con que se instrumentaron en las aulas y fuera de ellas las interacciones. Al recordar finalmente los objetos de la infancia, los adultos pueden valorar asimismo la impronta que dejaron en ellos los objetos, los iconos y los textos que formaban parte del ajuar material de la escuela, aquellas mediaciones-huella que circularon en el pequeño universo de la institución educativa.

Es posible que al reactivar los contenidos de la memoria los sujetos reflexionen sobre los aprendizajes personales y sociales de aquella lejana etapa de su desarrollo y sobre las permanencias, metamorfosis y cambios de las pautas de cultura que se gestaron en las primeras experiencias formativas. Todos estos patrones con que nos modeló la cultura escolar constituyen una *Bildung* compartida, una sociabilidad común que nos permite entendernos como miembros de una misma generación y como herederos –desde la óptica de las continuidades- de una tradición disponible que, si bien está sujeta a cambios y transformaciones, también asegura determinadas pautas culturales estables. Y hasta es probable que en este ejercicio de reconocimiento los sujetos empiecen a ponderar el valor de la memoria en la construcción del sentido comunitarista de la vida, así como de la necesidad de mirar de vez en cuando por el retrovisor para saber hacia donde vamos y así orientar, con la aconsejable prudencia histórica –la *phrónesis* hermenéutica-, la dirección y los significados de nuestra evolución personal y colectiva.

Los patrones empíricos de la cultura escolar

Una parte importante y significativa de los comportamientos que practicamos a diario, la mayor parte de ellos de forma no consciente y mecánica, proceden de la experiencia en la vida escolar, es decir, del *habitus* incoado en la larga socialización institucional de la formación. Al comprobar de forma empírica estas conductas, los sujetos pueden asumir que la memoria no es sólo un ejercicio de recuerdo, sino cultura encarnada, esto es, una tradición ontológicamente incorporada a nuestra propia subjetividad.

Recordemos, a título de ejemplificación, algunos de los patrones de

comportamiento observables en nuestras acciones cotidianas que ejecutamos de forma más o menos mecánica:

- La actitud que adoptamos al leer (forma de coger un libro, distancia visomotora respecto de él, posición ergonómica con relación a la mesa y el asiento, movimiento de pasar las hojas del impreso...). Estas conductas se estructuraron en las primeras adaptaciones de nuestro cuerpo a las materialidades y prácticas escolares, es decir, en la organización de nuestro primer esquema corporal.
- El gesto con que la mano toma y usa los instrumentos de escritura, el formato que damos al distribuir un espacio gráfico, el tipo de letra que usamos de modo dominante en nuestro estilo escribano, las formalidades de ciertas producciones manuscritas (cartas, informes, documentos administrativos, notas o apuntes...). Todas estas pautas fueron asimismo configuradas en las prácticas de aprendizaje de la escuela.
- Las formas retóricas de expresión en las exposiciones orales relativas a diversas situaciones sociales, los modos dialógicos de la comunicación interpersonal, las estrategias usadas en los debates de grupo y las conversaciones ordinarias... Tales modos de producir enunciados están también influidos por los procedimientos orales usados por maestros y alumnos durante la vida escolar.
- Los procedimientos de expresión matemática de que nos servimos en la vida cotidiana: los cálculos aritméticos, las presentaciones contables, los diseños topológicos y gráficos a mano alzada, las estimaciones de distancias... Todos estos modelos, rediseñados hoy por los lenguajes de las nuevas tecnologías, aún subyacen en los hábitos de los sujetos educados en otras pautas, quienes a menudo se resisten a sustituirlos por los del lenguaje digital sobrevenido.

Desde que la escuela se hizo obligatoria, en los países de democracia avanzada, su cultura y sus esquemas de sociabilidad han entrado a formar parte de nuestra memoria individual y colectiva. Nuestro cuerpo es también un registro de hábitos y conductas, un soporte material y vital de memoria, la memoria encarnada en voces, gestos, escrituras, actitudes y otras modalidades del comportamiento humano.

Los esquemas de las estructuras institucionales, las imágenes de los comportamientos de los actores que participan en la convivencia escolar, los contenidos de los *curricula*, el ajuar de las mediaciones con que se instrumenta la acción educativa, los modos y métodos de gestionar las relaciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje, todos estos elementos, y los símbolos que los acompañan, han entrado a formar parte de los marcos estructurados de nuestra memoria personal y social.

La escuela ha sido una de las instituciones culturales de mayor impacto en

el mundo moderno. Querida u odiada, pero siempre recordada, ella fue un escenario clave de nuestra sociabilidad infantil, un lugar esencial en el desenvolvimiento de nuestra propia identidad narrativa y un ámbito de creación de cultura que nos ha cohesionado con todas las demás gentes del común.

Antes de comenzar el siglo XIX eran muy pocos los niños que iban a la escuela, y menos aún las niñas. Sin embargo, a lo largo de los dos últimos siglos, la institución escolar se ha ido imponiendo como albergue universal para acoger y socializar a toda la infancia y la juventud. Mi país, España, alcanzó la tasa 100 de escolarización hace ahora algo más de dos décadas. En los dos últimos siglos hemos asistido no sólo al proceso de inclusión de todos los menores del tejido social en las redes de la educación obligatoria, sino a la invención de una nueva cultura, la inventada o recreada por la escuela, constituida por el amplio repertorio de prácticas –algunas de ellas vernáculas, otras importadas o adaptadas del exterior- y discursos – asociados a las prácticas o apropiados por adaptación de de propuestas externas- que ordenan la gobernanza de la vida cotidiana en las instituciones docentes y que han acabado por sobredeterminar nuestros comportamientos en sus manifestaciones empíricamente observables.

La inmersión de la infancia, de toda la infancia, en el universo de la escuela no sólo ha tenido proyecciones antropológicas, sino también socioculturales. A través de la cada vez más larga insolación institucional, la infancia se convirtió en un colectivo a tutelar, controlar e instruir, al tiempo que en un objetivo a socializar conforme a los nuevos valores de ciudadanía en que se quería cimentar la nación y el mismo Estado. La escuela pasó así a erigirse, con diferentes ritmos según los países, en una agencia patriótica de nacionalización de los sujetos acogidos a su implacable disciplina. De este modo, las reglas de gobernabilidad escolar entraron a formar parte del *ethos* de la cultura y de la sociedad, y por consiguiente también de la memoria individual y colectiva.

Cuando los sujetos que han estado sometidos a estas influencias se disponen a contar su biografía casi siempre recurren, tras las obligadas referencias a los datos de origen local y familiar, a las primeras experiencias formativas experimentadas en la arena escolar: “antes de cumplir los seis años de edad fui a la escuela de...”.

La identidad narrativa de los individuos, de la que habla Paul Ricoeur, se podría representar hilvanando imágenes de los rituales de paso mediante los cuales las personas ha llegado a socializarse. Una de las prácticas biográficas que ilustraría este ensamblaje es aquella que se apoya en los iconos que guardamos de estas ritualidades. Cualquiera puede recuperar de su cajón de sastre particular las fotografías de los principales eventos que han afectado a su vida: la del bautizo (si lo hubo) o su entrada en familia, la del ingreso en la escuela, la de la primera comunión (si la hubo) o la del paso a la segunda infancia, la del paso a la adolescencia, la de presentación en sociedad como joven, la del servicio militar (en los varones), la del matrimonio... La sociedad posmoderna ha introducido cambios en este “archipiélago de rituales”, pero los tiempos y los pasos persisten en las edades del hombre y de la mujer bajo otras formas de sociabilidad. En

cualquier caso, la mayor parte de los adultos de hoy sí han cruzado, de un modo u otro, por estos procesos biográficos.

La imaginaria sintaxis de estas imágenes generaría una especie de convoy de iconos en el que se materializaría el proceso narrativo diacrónico por el que viajarían los ciclos biográficos que estructuran la vida de las personas. Cada sujeto podría en definitiva contar su vida comentando las imágenes en que quedó registrada su biografía. La pérdida de alguno de estos iconos o el olvido de lo que representa indicaría truncamientos o lagunas a interpretar. Algunos analistas del campo de la psicología sugieren una cierta analogía entre estos vacíos y los *lapsus linguae*, sospechando que la ausencia u olvido de un icono de un determinado rito pudiera ser expresión de alguna falla en la construcción del narratorio vital de las personas.

Pues, bien, en este hilo conductor de representaciones estaría la mimesis de lo biográfico, y en ella el paso por la escuela, al tiempo que su recuperación por la memoria, constituiría un eslabón necesario. Ello se hace especialmente patente cuando los individuos se ven afectados por trastornos de memoria, como sucede en el caso de los enfermos de Alzheimer y otras demencias seniles. A estos efectos, glosaremos una interesante experiencia llevada a cabo en 2009 en el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) con grupos de personas mayores afectadas en diferentes grados por estas dolencias que cursan con pérdidas de memoria.

El experimento trataba de estimular los restos de memoria que mantienen estas personas mediante la presentación como estímulos de objetos, imágenes, sonidos y manuales procedentes de la escuela a la que asistieron durante su infancia. Diseñado en colaboración con técnicos de la Asociación de Familiares de Enfermos de Alzheimer de Soria (psicólogos, médicos, terapeutas, asistentes sociales), el ensayo puso de manifiesto, entre otras cosas, varias conclusiones relevantes en relación a los objetivos del ensayo:

- La posibilidad de activación mediante estímulos adecuados de recuerdos antiguos, escolares en este caso.
- El desencadenamiento de una actitud narrativa en los sujetos.
- El poder estimulador de los materiales escolares respecto a mecanismos cognitivos, psicomotores y expresivos.
- La resocialización e interactividad de los recuerdos personales de unos y otros miembros del grupo.
- La creación de nuevas situaciones de sociabilidad que potencian el campo de memoria más allá de los registros estrictamente individuales.

La filmación del experimento reflejó dos registros. En el primero, los sujetos narran los usos de objetos, es decir, los diferentes modos de aplicación de los elementos materiales de la escuela. En el segundo, las personas del grupo relatan en régimen de interactividad recuerdos infantiles asociados a la vida escolar. Unos recuerdos estimulan otros y el conjunto de ellos llega a constituirse en una especie de narratorio colectivo de efectos terapéuticos sobre el grupo. En el proceso registrado se pudo observar una notoria mejoría del clima afectivo-social del grupo, de la expresividad lingüística, de

la motricidad y del comportamiento en general de todos y cada uno de los sujetos.

La experiencia se inspiró en la lectura por parte de varios de los profesionales intervinientes del libro de Umberto Eco *La misteriosa llama de la reina Loana*, una obra en la que – como es conocido- se narran las peripecias que sigue el personaje del relato, Yambo Bodoni, que ha perdido la memoria personal o biográfica como consecuencia de un ictus cerebral al que sobrevive, para reconstruir su propia vida –mejor dicho, la memoria colectiva de las personas de su generación- tomando contacto con los libros, imágenes y objetos que compartió durante la infancia con sus pares de edad.

Por consejo de su terapeuta, el personaje hace un viaje al desván de la casa rural en la que vivió sus primeros años, una pequeña aldea al pie de las colinas del Piamonte. En él se guardaban los manuales y los *comics* en los que el sujeto de la narración se había iniciado en la cultura letrada y en la iconografía de la época. También encontrará allí Bodoni objetos de infancia y adolescencia, escolares y no escolares, que igualmente habían constituido el bagaje material de los trabajos y los juegos compartidos con sus pares de edad y con los familiares. Aunque él no lo sospechara, porque su dañado cerebro no lo podía reconocer, al situarse en aquel abandonado desván se colocaba ante la biblioteca y el museo que, a memoria ciega, le iban a proporcionar el contacto con las claves esenciales de la memoria colectiva común a todos los hombres y las mujeres de su generación.

Aquel desván era un aula inmensa, donde se archivaba la cultura objetual, icónica y textual de él y de sus pares. Yambo entraba en él como quien accede a una caverna en la que se guardaba aún la enciclopedia y el repertorio de materiales de que se había nutrido la memoria suya y la de todos los compañeros. Su capacidad perceptiva no llegaba a identificar sin embargo más que improntas o sombras de las formas que tejieron las representaciones infantiles, pero sin duda frente a aquella epifanía volvía a tomar contacto con los estímulos empíricos que, de no haber sufrido el accidente neurológico, recordaría ahora sin duda con absoluta claridad.

Yambo penetraba en esa caverna, a la que, por consejo terapéutico, tenía que ingresar el solo, como Tom Sawyer, intentando explorar en aquel laberinto, entre sombras y penumbras, las señales de un micromundo ubicado en la planta en la que la casa limitaba con el paraíso celeste. Si una bodega anuncia los infiernos, un desván podía prometer un paraíso - advierte Eco-. En su labor minuciosa y casi detectivesca, al modo de Sherlock Holmes, el personaje no encuentra ya recuerdos, que han sido borrados irreversiblemente de su memoria, sino indicios para formularse a sí mismo conjeturas acerca de lo que fue suyo, y que ahora necesitaba reaprender para situarse al nivel de la memoria colectiva en que se materializaba la experiencia histórica compartida por todos los menores que crecieron bajo el influjo de la cultura fascista y de la de posguerra en la Italia de aquel tiempo. No obstante la violencia simbólica que llevaban adherida muchas de aquellas señales de los objetos, textos e iconos, la biblioteca y el museo de la infancia albergaban un tesoro de valor incalculable (una "tradición disponible"), con cuyo contacto sentía retornar a lo que él parecía intuir como el paraíso perdido.

Era aquella una memoria material, neblinosa y en mosaico, casi browniana –confesaba el personaje al final de laboriosa investigación-, pero esta aproximación a las fuentes de sus primeras improntas culturales le había puesto tal vez en situación para acercarse a ver el centro de su *aleph*, donde podía adivinar, quizás como en un sueño, la “cartilla” de sus primordiales recuerdos y los códigos de la caja negra de su oscura y opaca mente. Reaprendiendo esta vieja gramática, Yambo Bodoni estaría en condiciones de volver a conectar con sus pares de edad, con su lenguaje, con su cultura, con su memoria.

Mediante la creación narrativa, Umberto Eco ejemplifica cómo los textos, iconos y objetos son contenedores semánticos “semioforos”, esto es, portadores de señales, que pueden ser reaprendidos desde la amnesia sobrevenida o descodificados mediante la sospecha por necesidad. Como se recordará, también Guillermo de Baskerville, ficticia encarnación de Sherlock Holmes, mostraba a su joven discípulo Adso en *El nombre de la rosa* las huellas para investigar por abducción (como en la semiología de Peirce) las tramas criminales que acontecieron en la misteriosa abadía de Melk. La narratividad, que siempre es compañera inseparable de la hermenéutica, cumple aquí una función pragmática, la de ser reveladora de una semiología asociada a la investigación de la cultura material, y la de contribuir a la educación histórica de las personas.

Pues bien, el experimento acerca de los usos terapéuticos del patrimonio escolar comentado se inspira en el discurso subyacente en este relato. Los sujetos afectados por el síndrome de Alzheimer tienen importantes pérdidas de memoria, pero el contacto con estímulos como los que ofrece la cultura material de la escuela a la que asistieron puede reactivar determinados recuerdos que aún conservan en el disco duro de la memoria, pero que si no se activan permanecen en desuso en el fondo pasivo de la mente. Es esta sin duda una perspectiva de gran interés que es preciso someter a experimentación con más grupos y a seguimientos evaluativos más largos y afinados que permitan profundizar en una realidad extremadamente compleja.

He aquí pues otra muestra de un nuevo campo de estudio en torno a la presencia de la escuela en la memoria de los sujetos y en la colectiva. Ello avala el interés actual, en las democracias ilustradas, por recuperar la cultura material e intangible en las que se hace presente esta memoria y por difundir estos bienes en la sociedad en orden a la educación patrimonial de los ciudadanos, una perspectiva que se adhiere a la que de un modo general se orienta a la educación histórica de las personas y de los colectivos que puede orientar una respuesta desde la reflexividad a la “condena hermenéutica” a que estamos abocados.

Referencias:

- Luis Bello, *Viaje por las escuelas de España*, Madrid, Madrid, Magisterio Español, Compañía Iberoamerica de Publicaciones y Espasa-Calpe, 1926-1929, 4 vols.
- Rodrigo Díaz, *Archipiélago de rituales*, Barcelona, Anthropos, 1998.
- Umberto Eco, *La misteriosa llama de la reina Loana*, Barcelona, Lumen, 2005.
- Agustín Escolano (ed.), "Memoria de la escuela", *Vela Mayor-Anaya Educación*, 11,1997.
- Agustín Escolano y José M^a Hernández (eds.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia Tirant lo Blanch, 2002.
- Agustín Escolano (ed.), *La cultura material de la escuela*, Berlanga, CEINCE, 2007.
- Joaquín Esteban, *La condena hermenéutica*, en prensa.
- Emilio Lledó, *Memoria de la Ética*, Madrid, Taurus, 1994.
- Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid Trotta, 2006.
- María Zambrano, *Notas sobre mi método*, Madrid, Mondadori, 1989.