

**Apuntes metodológicos y
conceptuales para investigar
en el campo de la historia de
la educación *con* los objetos
escolares**



Niños del Kindergarten (1934) · Archivo del Museo Pedagógico Colombiano

Alexander Aldana Bautista



Alexander Aldana Bautista

Licenciado en Ciencias Sociales, magíster en Educación y estudiante de doctorado en Antropología. Docente-investigador adscrito al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Integrante del equipo de trabajo del Museo Pedagógico Colombiano. Sus líneas de investigación son: la cultura material escolar, la historia cultural de la escuela, la antropología de la infancia y la historia de las emociones.

Contacto: aaldanab@pedagogica.edu.co

Apuntes metodológicos y conceptuales para investigar en el campo de la historia de la educación con los objetos escolares

Methodological and conceptual notes to research in the field of the history of education with school objects

Alexander Aldana Bautista

Fecha de recepción: 1 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 13 de diciembre de 2022

RESUMEN

El propósito de este texto es plantear algunas notas conceptuales y metodológicas que posibiliten redefinir el uso de la cultura material escolar en la práctica investigativa en el campo de la historia de la educación. La tesis que quiero presentar aquí es que resulta necesario “desinstrumentalizar” los objetos de la escuela, esto es, dejar de pensarlos como meras fuentes históricas para la comprensión del pasado y reconocerlos como *objetos-agencia* que intervienen en la producción de la experiencia escolar. Así, abordar el pasado de la escuela, desde esta perspectiva, supone hacer de la cultura material escolar un problema de investigación, tomar los objetos escolares no como productos culturales cerrados, definidos, revestidos de un tiempo-otro, sino como productores, como puntos de acción que se despliegan generando nuevos sentidos y constituyendo subjetividades. Entendidos de esta manera, los objetos escolares *hacen hacer, hacen pensar, hacen decir y hacen sentir*, por lo que, en la práctica investigativa en el campo de la historia de la educación, no se habla de ellos, *sino con ellos*, para situar en su centro la historia escolar de cada sujeto. Lo anterior supone hacerles nuevas preguntas a los objetos escolares, (re)construir sus trayectorias –una biografía de los objetos escolares–, reconocer sus materiales, formas y texturas, y establecer las redes de sentido y de contrasentido en las cuales se inscriben, además de sus significados y las prácticas y los saberes asociados a ellos.

palabras clave

infancia • objetos escolares • investigación histórica
experiencia escolar • régimen material escolar

ABSTRACT

The purpose of this text is to present some conceptual and methodological notes that make it possible to redefine the use made of school material culture in research practice in the field of the history of education. The thesis that I want to present here is that it is necessary to “deinstrumentalize” school objects, that is, to stop thinking of them as mere historical sources for understanding the past and recognize them as agency-objects that intervene in the production of the school experience. Thus, approaching the past of the school, from this perspective, supposes making school material culture a research problem, taking school objects not as closed, defined cultural products, clothed in one time-another, but as producers, as points of action that unfold generating new meanings and constituting subjectivities. Understood in this way, school objects make one do, make one think, make one say and make one feel, due to what in research practice in the field of the history of education one does not talk about them, but rather with them, to situate at its center the school history of each subject. This means asking new questions to school objects, (re)constructing their trajectories -a biography of school objects-, recognizing their materials, shapes and textures and establishing the networks of meaning and contradiction in which they are inscribed, in addition to their meanings and the practices and knowledge associated with them.

keywords

**childhood · school objects · historical research
school experience · school material regime**

A modo de presentación

El análisis propuesto para este documento parte del argumento de que solo se puede aprender a investigar investigando. En este sentido, la práctica investigativa no se puede reducir a la aplicación de un conjunto de instrumentos de recolección de información, sino que supone una apuesta política que se relaciona con una postura epistemológica que la dota de “razonamiento científico”. Investigar es, entonces, comprender la realidad cambiante desde algún lugar, al margen de totalidades y pretensiones de una verdad universal. Así las

cosas, se investiga con un propósito, con una intencionalidad: ¿para qué investigar el pasado de la escuela?, ¿de qué maneras abordamos la complejidad del pasado de las prácticas y los saberes escolares? Según Paramo (2017), “No es la técnica de recolección de información la que define el carácter de la práctica investigativa, sino la postura desde la cual se problematiza el objeto de investigación, la manera como se recoge la información y la subsiguiente interpretación que se haga de los datos” (p. 13).



“Investigar es, entonces, comprender la realidad cambiante desde algún lugar, al margen de totalidades y pretensiones de una verdad universal.”

En este sentido, la investigación en el campo de la historia de la educación es una práctica que cuestiona la realidad escolar y social, que problematiza la supuesta “naturalidad” de las prácticas escolares y, al hacerlo, “el sujeto en formación aprende a desaprender que el mundo es coherente, claro y unívoco” (Reguillo, 1997, p. 77). Desaprender es tomar distancia, cuestionar el propio sistema de valores, creencias, representaciones y formas de hacer de la escuela que se han cimentado y constituido como verdad; “distancia epistemológica” que le posibilita al investigador/a dudar, extrañarse de lo habitual, “mirar con otros ojos” lo que le era familiar, cercano y propio. Así mismo, según Bourdieu (2008), es necesario someter la práctica investigativa “a la polémica de la razón epistemológica, para definir, y si es posible inculcar, una actitud de vigilancia que encuentre en el completo conocimiento del error y de los mecanismos que lo engendran uno de los medios para superarlo” (p. 18).

De esta situación se desprende que los mecanismos y los procesos de producción del conocimiento social en torno a la escuela son procesos siempre abiertos, inacabados y mediados por lógicas de poder que definen qué investigar, cómo hacerlo y para qué, con qué sentido. Aquí se considera que la práctica investigativa en el campo de la historia de la educación ha desconocido la cultura material de la escuela o ha hecho de los objetos escolares simples contenedores del pasado, reduciendo

las posibilidades para abordarlos. En este sentido, ¿desde qué lugares conceptuales y metodológicos pensar los objetos escolares (o con los objetos escolares) para escuchar el bullicio del aula de clase, el olor a tiza, el miedo a los castigos, la voz del maestro impartiendo la lección, el juego, la angustia de los exámenes públicos? ¿Cómo no dejar pasar la experiencia, la vida cotidiana que se entrecruza y se (re)hace en cada objeto escolar? ¿Cómo escribir esta experiencia, de qué manera darle forma, ordenar palabras para hacer visible eso que aconteció y nos aconteció en la escuela? ¿Cómo traer esas experiencias (en plural)? ¿Cómo (con)seguir conceptos para (des)ordenar la experiencia escolar dispersa en cada objeto de la escuela? En últimas, ¿cómo ir tras la experiencia escolar en cada objeto de la escuela? Así, investigar es aprender a hacerles preguntas a los objetos escolares, es reconocer que esos objetos tienen una biografía, que son objetos con aura, que cuentan historias y que están articulados a formas de sentir y marcos estéticos; “investigar supone apropiarse no de un recetario de procedimientos sino de una lógica que combina razonamiento e intuición” (Reguillo, 1997, p. 79).

“...la práctica investigativa en el campo de la historia de la educación ha desconocido la cultura material de la escuela o ha hecho de los objetos escolares simples contenedores del pasado, reduciendo las posibilidades para abordarlos.”

Finalmente, se considera que el objetivo principal de formar investigadores/as en el campo de la historia de la educación es la comprensión crítica y problematizadora de la escuela y del propio contexto sociocultural de los/as estudiantes. Parafraseando a Reguillo (1997), es necesario volver sobre esta cuestión: ¿qué investigadores/as para qué escuela?, maestros/as-investigadores/as ¿para qué?

De espacios, objetos y prácticas escolares: interrogar para investigar

Hace más de ochenta y siete años, el célebre filósofo alemán de origen judío Walter Benjamin (1892-1940) escribió algunas crónicas sobre su infancia en Berlín, su ciudad natal. Estas memorias fueron publicadas en diferentes periódicos, algunas bajo un seudónimo. En 1950, se recopilaron y organizaron como obra póstuma con el título *Infancia en Berlín hacia 1900*; se trata de treinta y siete relatos en los cuales el pensador alemán narra su infancia, y al hacerlo, se ocupa de sí. La infancia es aquí una subjetividad que emerge desde la experiencia. Según Vignale,

Benjamin no habla sobre la infancia, sino desde ella, describiendo sus paseos por las calles de Berlín, sus experiencias primeras, en las que tiempo y espacio eran vividos desde la singularidad del presente. Narraciones desde la memoria, en las cuales Benjamin-niño vuelve con las palabras a recorrer las calles y los tiempos de la infancia, las semejanzas y significaciones nacidas de sus olores, colores, formas configuradas en el arte arquitectónico. (2009, p. 82)

En una de estas narraciones, Benjamin hace referencia a su pupitre con estas palabras:

El médico me detectó miopía. Y me recetó no sólo anteojos, sino un pupitre. Estaba construido con mucho ingenio. Se podía ajustar el asiento de modo tal que quedara más cerca o más lejos de la tabla inclinada

que servía para escribir, a lo que se sumaba la viga horizontal contra el respaldo que ofrecía sostén a la espalda, no por hablar del pequeño atril corredizo para libros que coronaba el conjunto. El pupitre junto a la ventana se convirtió rápidamente en mi lugar favorito. El pequeño armario oculto bajo su asiento contenía no sólo los libros que necesitaba en la escuela, sino también el álbum con las estampillas y los tres que habían sido tomados por la colección de postales. Y del fuerte gancho al costado del pupitre colgaba mi mochila junto al canastito del desayuno, pero también el sable del uniforme de húsar y la caja de herborista. (2016, p. 225)

Al niño Walter le resultaba placentero “despegar calcomanías” en su pupitre. Recortar los dibujos, pasarlos por agua caliente y llevarlos a las hojas blancas: “Por más que me cansara de este juego, siempre encontraba una excusa para seguir aplazando la tarea de la escuela” (2016, p. 226). Y es que este niño gozaba de perder el tiempo sobre aquel pupitre en el que se sentía resguardado, revisando las calificaciones de sus cuadernos viejos o forrando con papel grueso azul sus libros. Este pupitre tenía similitud con su banco de la escuela, pero “El pupitre y yo, ambos nos manteníamos unidos contra él”; aquí podían ocurrir cosas que en el banco de la escuela era imposible que pasaran, aquí perdían autoridad el diccionario, el compás y hasta la lista de vocablos.

La cita anterior revela por lo menos cinco elementos para el análisis en torno a la cultura material escolar: primero, los objetos devienen de campos discursivos disciplinares que establecen sus usos y relaciones con la infancia, así como relaciones de sentido y de valor entre conjuntos de objetos. La pediatría, la psicología infantil, la pedagogía y los saberes escolares en particular han configurado materialidades en las cuales se expresan sus apuestas conceptuales articuladas a utopías sociales. El niño Walter podía ver de manera clara los objetos que estaban cerca de él, pero



veía de manera borrosa aquellos que estaban lejos; luego del examen ocular, el optómetra recomendó el uso de dos artefactos: un pupitre y unos anteojos. Estos objetos obedecen a reglas particulares de la medicina. ¿Cómo usar un pupitre?, ¿cómo sentarse en él?

En segundo lugar, si bien hay reglas para el uso de los objetos que provienen de saberes disciplinares específicos, estos saberes también determinan su diseño, sus formas y los materiales con los que estos objetos son contruidos. Benjamin se refiere al “ingenio” con que su pupitre ha sido contruido, pues su asiento se podía alejar o acercar. ¿Quién producía estos objetos en Berlín hacia 1900?, ¿de qué manera circulaban y se comercializaban estos pupitres?

En tercer lugar, los objetos escolares están asociados a una distribución del tiempo y del espacio en el aula, ocupan un lugar que no es caprichoso y su uso se da en momentos específicos: durante la enseñanza de un saber escolar, en el recreo, en la izada de bandera, en la formación o en la revisión de higiene, entre otros. Todos los objetos escolares ocupan un lugar en términos de las jerarquías de poder y de saber que constituyen la escuela. El pupitre de Benjamin estaba cerca de la ventana, ¿podía estar en otro lugar? ¿Por qué lo ubicaron en ese sitio? ¿Por qué los bancos de la escuela se organizan en filas?

En cuarto lugar, los objetos escolares no están aislados unos de otros, sino que configuran sistemas de relaciones asociados a formas de hacer. En el pupitre de Benjamin colgaba su uniforme, su lonchera y una caja en la que guardaba las plantas medicinales que recogía. Era el lugar de los libros, pero también era el lugar para guardar el álbum de las estampillas; es decir, el pupitre se convierte en el lugar de lo permitido y lo prohibido, del juego y del goce. Las estampas de colección y el álbum son puntos de fuga, llevan a reinventar el pupitre,

a hacer otro uso de él, cambiando su sentido primero.

Por último, los objetos escolares producen formas de sentir, hay lazos emocionales que unen el pupitre al niño Walter, eso lo hace su lugar favorito. Se evidencia así la relación entre la cultura material y la dimensión emocional de los sujetos. La infancia y sus lugares de juego, con sus miedos y alegrías, con aquellos rituales infantiles en los que se imagina y se goza.

En este recuerdo de Benjamin, se puede encontrar ese sentimiento de lejanía y de ausencia que define la nostalgia. Según Rodrigo Quesada (2001, p. 4):

Hay nostalgia porque hay experiencia. El sujeto la experimenta a través del fracaso, o de la frustración, de las acciones o emociones que fueron exitosas o productivas en el pasado, el cual se construye y se reconstruye desde el presente, para poder enfrentar al futuro.

Entonces, este recuerdo de infancia es una impresión que perdura y que remite a cierta sensibilidad. La nostalgia por su pupitre requiere de los sentidos para volver a ese pasado. Recordar con Benjamin es encontrarse con una textura, un color, una forma, un tamaño, una superficie que se mueve en un rincón solitario en el que entra la luz por una ventana. Es el olor de su álbum y de las estampas que pega, es la postura corporal sobre la tabla inclinada que sirve para escribir, es, en últimas, una rutina, “la hora más silenciosa del día y este sitio, el más apartado de todos” (p. 227) el que obliga a la calma, a contemplar lentamente el recuerdo. Así, volvemos sobre la experiencia del niño Benjamin en su pupitre a través de los sentidos.

Finalmente, el texto de Benjamin permite pensar en varias direcciones: ¿qué otras preguntas le podemos hacer a este pupitre para entender la vida familiar y escolar de Walter Benjamin? ¿Qué nos dice este pupitre de las sensibilidades de una época? ¿De qué mane-

ras se constituyó esa infancia berlinesa hacia 1900? ¿Qué se puede decir de las prácticas escolares y de juego a partir del texto de Benjamin? ¿Cómo se puede caracterizar la infancia de Walter Benjamin a partir los objetos que narra y que constituyen este libro?

La pregunta que orienta esta apuesta es, siguiendo a Anne-Marie Chartier (2009, p. 15), “¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?”. Esta cuestión posibilita volver la mirada sobre tres asuntos particulares: primero, los objetivos, las apuestas pedagógicas y políticas que se ponen en juego cuando se enseña historia de la educación: ¿para qué enseñamos historia de la educación y la pedagogía a los estudiantes que se están formando para maestros/as?, ¿qué historia de la educación y la pedagogía enseñamos? Segundo, los contenidos, las temáticas seleccionadas, aquello que se prioriza y aquello que se deja de lado: ¿desde qué lugares, tradiciones, postulados o campos discursivos enseñamos historia de la educación y la pedagogía? Y tercero, las fuentes que sirven para interrogar el pasado y comprender el presente: ¿qué fuentes llevamos al aula de clase para interrogarlas con nuestros estudiantes?, ¿qué preguntas les formulamos a esas fuentes?, ¿de qué manera las fuentes seleccionadas nos posibilitan problematizar el presente y desnaturalizar prácticas y saberes? Y si esas fuentes son los objetos escolares que constituyen el patrimonio histórico-educativo, ¿de qué maneras los abordamos, los cuestionamos, para no solo reconocer sus usos y sentidos, sino la experiencia escolar? Digamos entonces que “La historia de la educación no puede ayudar a formar a los docentes si no los considera protagonistas de esa historia” (Chartier, 2009, p. 33).

De la materialidad del aula

¿Qué es eso que se suele llamar, con cierta naturalidad, salón de clase? ¿Qué es lo que

ocurre allí? ¿Qué es una clase? Eso que hoy denominamos escuela, ¿de qué manera(s) devino en tal cosa? ¿Por qué ese vínculo, casi incuestionable, entre escuela e infancia? ¿Cómo se constituyó la infancia escolarizada en cada uno de los países de América Latina? El trabajo de Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999) nos plantea que las formas de enseñar y el aula tienen un pasado, y que estas emergieron en situaciones concretas como respuesta a los problemas que cada sociedad definió como suyos. A partir de una mirada genealógica, los autores sostienen que el aula está “definida tanto por la arquitectura y el mobiliario escolar como por las relaciones de autoridad, comunicación y jerarquía que aparecen en el aula tal como la conocemos y que son tan básicas a la hora de enseñar que muchas veces pasan inadvertidas” (p. 31). La materialidad del aula no se puede entender solo como el conjunto constituido por la pizarra, la lapiceras, el cuaderno, las láminas, el mobiliario, los libros de texto, los uniformes escolares, el libro de dibujo, el globo terráqueo, los mapas, el espacio escolar o aquellos objetos que decoran el salón de clases; la materialidad de la escuela está asociada con lo que estos objetos hacen decir, hacen pensar, hacen actuar y hacen sentir; es decir, la materialidad no se define por el uso que hacemos de esos objetos sino que estos configuran un *régimen material escolar* del cual deviene el sujeto escolarizado. Acercarse a la historia de la infancia es mirar, entonces, la escolarización como una red de relaciones entre objetos, prácticas, significados, sensibilidades y estéticas que se institucionalizaron a través de saberes escolares y en la cotidianidad de la escuela.

Estas inquietudes han dado paso a importantes investigaciones en el campo de la historia de la educación y la pedagogía en Colombia y América Latina desde diferentes perspectivas analíticas. Si tomamos como referencia los trabajos de Michel Foucault (1998,



1999, 2006, 2007), entendemos que la escuela, en tanto forma de gobierno, es decir, en tanto dispositivo de conducción de uno mismo y de los otros, es un invento reciente, que ha cambiado en el tiempo y que ha producido al sujeto escolar en relaciones de poder y saber que definieron “regímenes de verdad”. Esta forma de hacer, de decir y de conducir es un acontecimiento histórico complejo, que se diferencia de otras instituciones pues se define por unas reglas, unos modos, un tiempo/espacio particular, unas prácticas, hábitos, rituales y materialidades que constituyen lo que se puede denominar “cultura escolar” (Viñao, 2006).

Un recorrido histórico por las formas de enseñar y por la escuela posibilita no solo reconocer que estas emergieron en condiciones concretas dando respuestas a problemáticas específicas, sino que estos procesos históricos dieron lugar a experiencias, significados, estrategias y modos de ser del sujeto infantil. Así, la pregunta por la escolarización de la infancia es una pregunta por el presente, por las disputas, las tensiones y los conflictos que envuelven hoy la “maquinaria escolar” (Varela y Álvarez-Uría, 1991). Es una pregunta, así mismo, por la infancia, por los modos en que hoy nos ocupamos de las nuevas generaciones, de lo que ocurre en el aula de clases, y de los saberes, las experiencias y los valores que circulan en la escuela. Quizá sea el momento de problematizar, de nuevo, de dónde viene el hecho de que los estudiantes hagan fila, levanten la mano para hablar, usen uniforme para ir a clase, hablen de determinada manera, sepan leer o contar y regulen sus sentimientos y su cuerpo conforme a normas sociales y a utopías pedagógicas (Dussel y Caruso, 1999).

En el campo educativo, según lo plantea Elsie Rockwell (2009), las investigaciones histórico-antropológicas son escasas. Los trabajos de historia de la educación pocas veces se encargan de las prácticas cotidianas, las redes de significación y las experiencias de los sujetos

escolarizados en las aulas del pasado. Por ello, la relación entre enseñanza de la historia de la educación y objetos escolares supone volver los ojos a ese tiempo lento y ritualizado que es la cotidianidad de la escuela; a los conflictos que emergen en esa “microfísica del poder” que constituye el aula de clase, el patio de recreo, el laboratorio de química o cualquier otro espacio de la escuela. En la cotidianidad del aula se naturalizan prácticas y comportamientos, y a su vez, se despliegan significados y tensiones que hacen que esta maquinaria escolar se reinvente permanentemente: es esta capacidad de reinención, quizá, lo que ha hecho que la escuela sobreviva en el tiempo.

“...la relación entre enseñanza de la historia de la educación y objetos escolares supone volver los ojos a ese tiempo lento y ritualizado que es la cotidianidad de la escuela; a los conflictos que emergen en esa “microfísica del poder” que constituye el aula de clase, el patio de recreo, el laboratorio de química o cualquier otro espacio de la escuela.”

Sin embargo, el “giro etnográfico en la historiografía de la escuela” supuso, según Escolano (2008), un nuevo escenario de reflexión: un interés por la cultura escolar como objeto histórico, lo que implicó “trabajar, en clave antropológica y etnometodológica fundamentalmente, sin excluir por supuesto otras

perspectivas, incluyendo además las opciones ofrecidas por la hermenéutica de la memoria para racionalizar los procesos de interpretación, comunicación y recepción/apropiación" (Escolano, 2008, p. 133). El abordaje de la cultura escolar desde una perspectiva etnológica se expresó en el desarrollo temático del Coloquio Nacional de Historia de la Educación, convocado por la Sociedad Española de Historia de la Educación, que tuvo lugar en junio de 2003 en la Universidad de Burgos bajo el título "Etnohistoria de la Escuela". Aquí se presentaron un conjunto de trabajos cuya preocupación se orientó hacia los objetos de la escuela y la historia material de la enseñanza. Este coloquio es una referencia importante en la constitución del campo de estudio sobre la cultura material escolar, aunque con anterioridad ya se venían realizando aproximaciones temáticas y conceptuales que dan cuenta del interés por el tema.

Ahora bien, no es nuevo el tema de la materialidad de la escuela y los procesos de enseñanza en la historia de la educación. Dussel (2019) ha caracterizado este interés por los objetos escolares como el "giro material en historia de la educación":

(...) prestando atención a la importancia de los edificios, las paredes, los pupitres, los pizarrones, los cuadernos, los recursos visuales o los uniformes y las vestimentas en la escuela y fuera de ella. Esta materialidad es considerada en primer lugar como objeto de estudio, pero también como fuente para la comprensión de procesos educativos más amplios y no solamente escolares, como los estudios sobre la cultura escrita en la escuela que analizan la producción y circulación de libros de texto, cuadernos de clase, revistas ilustradas o la difusión de las bibliotecas, y las investigaciones sobre la historia educativa del cine o de la educación estética que toman en cuenta la materialidad de los soportes y espacios en que se producen estas prácticas. (Dussel, 2019, p. 17)

Este giro material posibilitó, según la autora, entender que los objetos escolares son actores que "hacen realizar acciones o sentir emociones", objetos que están en movimiento y que tienen una historia.

Veamos, finalmente, una pequeña referencia que nos sirve para pensar la historicidad de los objetos escolares: hacia 1762, se publicó el tratado filosófico *Emilio o de la educación*, escrito por Jean-Jacques Rousseau, en el que se abogaba por una educación natural del niño. Esta educación no es instrucción, por lo que el niño no necesita un maestro que le enseñe, sino un ayo que lo guíe, lo dirija, lo conduzca. Esta educación natural se basa en las ideas de interés y de libertad del niño en un medio adecuado para tal fin, por lo que implica la espontaneidad y el actuar libremente para que opere la naturaleza. La adecuación del medio es la disposición de objetos; así, esta educación natural tiene una dimensión material, pues, como lo sostiene Starobinski (1983),

Emilio crece entre cosas. Es libre, el único obstáculo que encuentra es la necesidad física. El preceptor sólo le impone su voluntad disfrazándola de necesidad física, es decir, confiriendo a cada una de sus decisiones la autoridad muda e inapelable de una cosa (...) El preceptor sólo habla para conducir a Emilio ante las cosas; en suma, sólo habla para dejar hablar mejor a las cosas. (En Brailovsky, 2016, s. p.)

La infancia escolarizada: "el alumno", "el estudiante" o "el colegial"

Un aspecto de especial interés para los fines de este trabajo son los procesos de institucionalización de la infancia moderna, en especial, los que se dan en la escuela. En este sentido, en el trabajo de Mariano Narodowski (2007) en torno a la configuración de la pedagogía moderna, se considera que "la niñez representa el punto de partida y el punto de



llegada de la pedagogía” (p. 26), pues esta se erige como un gran relato en estrecha relación con la infancia deseada por una sociedad. De los planteamientos de este autor argentino, llama la atención que, a través del discurso pedagógico moderno, la infancia adquirió una forma particular: ya no se trata del niño, sino del escolar, pues

Aunque es cierto que el alumno está en algún grado incluido en el niño, sobre todo en el respeto al ámbito delimitado por la edad, tampoco es menos cierto que el alumno en tanto objeto de conocimiento contiene caracteres que sobrepasan al niño en general. El alumno es un campo de intervención no ajeno a la niñez sino más complejo. El niño aparece en un primer momento como razón necesaria para la construcción del objeto alumno y éste es el espacio singular; es decir; un ámbito construido por la actividad pedagógica y escolar. (Narodowski, 2007, p. 28)

Entonces, ¿qué es ser un escolar? ¿Qué prácticas emocionales emergieron en la escuela articuladas a esta figura de la infancia escolarizada que es producida por un conjunto amplio de objetos y de prácticas corporales? Recordemos a Philippe Ariès:

los pobres, que constituían una especie de subcultura, fueron convertidos al tipo de vida familiar de los burgueses por los filántropos, los moralistas tanto del Estado como de la Iglesia, a quienes más tarde vinieron a reemplazar los trabajadores sociales y los psicólogos. La historia de esta aculturación es bien conocida: al niño se lo alejó de la calle, y se lo encerró en un espacio desurbanizado, en la casa o en la escuela, impermeables tanto la una como la otra, a los rumores del exterior (...) fue alrededor de la escuela y del barrio (una escuela por barrio) que se organizó, a principios del siglo XX (en Francia) la sociabilidad de la infancia popular. La escuela fue el elemento que estableció la diferencia con el periodo anterior –siglo XVIII y principios del XIX–: el niño se convierte en un escolar, caracterizado por un delantal negro que no se quita nunca y que tiene el carácter de uniforme. (1995, p. 290)

En esta misma dirección, Escolano (1980) sostiene que el encierro de la infancia implicó su alejamiento de los adultos, quienes ahora representaban un peligro para la inocencia infantil:

Los niños son segregados del colectivo de los adultos e introducidos en dos nuevos sistemas sociales: la escuela y el orden laboral gremial. Por medio de la escolarización, la infancia es preservada, en una especie de “cuarentena institucional”, del contacto precoz con el mundo de los adultos. Esta “encerrona” similar a la que se lleva a cabo en la sociedad moderna con los locos, pobres y delincuentes, constituye una forma de “reclusión” en un sistema separado artificialmente en buena medida de la realidad, que se ha venido ampliando, en cuanto a su duración, hasta nuestros días, dando lugar al fenómeno que hoy denominamos escolarización. (pp. 6-7)

En este proceso de reclusión, de encierro de la infancia, opera un proceso de subjetivación, en términos de Foucault (1999), en el cual participan los objetos de la escuela, pues como señala Dussel (2019), los artefactos no son simples productos sino vectores de relaciones sociales.

Hacia una biografía de los objetos escolares: una posible entrada para articular investigación y patrimonio histórico-educativo

Se entienden aquí los objetos escolares como artefactos culturales que son (co)producidos en un conjunto heterogéneo de discursos, prácticas y saberes, que establecen relaciones con otros objetos, que producen subjetividad, que son significados y redefinidos en contextos particulares. Los objetos escolares tienen una historia y generan temporalidades, hacen hacer, hacen pensar y hacen sentir, es decir,

están asociados a emociones y sensibilidades estéticas. Aquí es preciso aclarar que cuando se hace referencia a los objetos escolares no se está aludiendo solo a aquellos que sirven para la enseñanza de un saber escolar (un mapa, una lámina del cuerpo humano, el globo terráqueo o un equipo de destilación) o que han sido elaborados con la intención de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que adquieren el nombre de material didáctico (los bastidores o la caja de husos Montessori). Tampoco son solo aquellos que hacen parte del *paisaje escolar* y que pueden ser inventariados y descritos como objetos con alguna funcionalidad dentro del proceso de escolarización (los pupitres, la pizarra, los cuadernos, el morral o el uniforme). Aquí se considera que, aparte de los objetos anteriores, muchos otros que no fueron pensados para la escuela se constituyen en objetos escolares en la medida en que integran la experiencia escolar de los sujetos. Una cauchera, las bolas de cristal, la decoración del aula, una cuchara o el dispositivo móvil son objetos que requieren ser situados en cada trayectoria escolar para encontrar sus significados. Estos objetos son puntos de referencia desde los cuales se puede leer e interrogar el pasado de la escuela y de los procesos de escolarización de la infancia.

De manera frecuente, se asume que los objetos escolares son simplemente utensilios o cosas dispuestas en el ambiente escolar con algún propósito, pero resulta que un pupitre, una cartilla, un pedazo de tiza, o un cuaderno, entre otros, pueden tener aura, es decir, son objetos auráticos, que se articulan a recuerdos particulares de los sujetos escolarizados. Según la RAE, el aura hace referencia al aliento, al hálito, así, cada objeto escolar está revestido de una especie de fuerza vital que lo anima. Por ello, volver la mirada a la vida en la escuela implica detenerse a pensar no en meras cosas que se utilizan con un sentido práctico, sino en flujos de materiales y de fuerzas vitales, en el

movimiento, siempre abierto, del aula de clase. Según el antropólogo Tim Ingold:

prestar atención a las cosas, observar sus movimientos y escuchar sus sonidos es atrapar el mundo en el acto; es como montar la cresta de una ola incluso cuando está a punto de romper. Lejos de captar con retraso un mundo en el que los dados ya han sido lanzados, se trata más bien de estar ahí, presente y alerta, en el instante preciso en que toma forma. En ese momento la experiencia y la imaginación se funden y el mundo toma vida. (Ingold, 2020, p. 28)

“Se entienden aquí los objetos escolares como artefactos culturales que son (co)producidos en un conjunto heterogéneo de discursos, prácticas y saberes, que establecen relaciones con otros objetos, que producen subjetividad, que son significados y redefinidos en contextos particulares.”

La relación que nos planteamos aquí discutir, entre práctica investigativa y patrimonio histórico-educativo, puede tener como eje articulador este movimiento continuo de objetos y de fuerzas vitales. Se trata de un continuo *devenir* en el que la escuela se hace permanentemente y escapa del tiempo fijo y de las estructuras inmóviles. Así, la apuesta es por una biografía cultural de los objetos escolares, siguiendo los planteamientos de Igor Kopytoff, para quien “las biografías de las cosas pueden




destacar aquello que de otro modo permanecería oscuro" (1986, p. 93), inmóvil, presa de un tiempo inequívoco. O en términos de Appadurai (1986), reconstruir las trayectorias de las cosas, pues en ellas se pueden localizar sus significados inscritos en su forma y sus usos. Esto solo es posible a condición de entender la escuela como potencia, es decir, como la posibilidad de cambiar y de permanecer.

En tanto artefactos culturales, los objetos escolares dicen "algo" de la escuela, constituyen la cultura escolar misma, la materializan. Así, el artefacto cultural se define] por (co)responder a esas redes de significación y, al mismo tiempo y como consecuencia de ello, por patentizarlas; lo que necesariamente comporta la posibilidad de interrogarlas. Es decir, el artefacto cultural "pone en funcionamiento" las redes de significación que lo hacen posible y lo justifican, pero al mismo tiempo las patentiza al escenificarlas en una suerte de inscripción significativa susceptible de ser leída, analizada, interpretada, (re)pensada (Isava, 2009).

A partir de estas líneas, la práctica investigativa en el campo de la historia de la educación se abre como un espacio en el que los objetos escolares tienen vida, tienen voz, cuentan historias. Esta historia no es solo la de una materialidad con movimiento, es también la historia de una sociedad que aprendió con los objetos. Aquí resulta fundamental la preposición "con", pues con ella se indica que los objetos escolares acompañan, están junto a cada sujeto escolar, es decir, implica involucrarse con ellos desde la experiencia. Por lo anterior, se considera que en esta práctica investigativa no se estudia a los objetos escolares para documentar algún proceso, un fenómeno o un periodo de tiempo, sino que se estudia con los objetos escolares la emergencia del sujeto escolar. Estudiar con los objetos escolares es reconocer la propia experiencia en la que objetos y sujeto se constituyeron en una sola cosa.

"...la práctica investigativa en el campo de la historia de la educación se abre como un espacio en el que los objetos escolares tienen vida, tienen voz, cuentan historias. Esta historia no es solo la de una materialidad con movimiento, es también la historia de una sociedad que aprendió con los objetos."

Sin embargo, la historia de los objetos escolares no se puede reducir a sus usos y sentidos, sino que habría que "atender a lo que ese artefacto produjo en esa nueva red humanos-objetos que se creó a partir de su presencia" (Dussel, 2019, p. 38). De esta manera, quedan algunas aproximaciones iniciales para un debate amplio en el que nos preguntemos a su vez por el papel de los museos educativos o pedagógicos, por la patrimonización de los referentes históricos de la educación y por las maneras en que enseñamos historia de la educación a los estudiantes que se están formando para ser maestros/as. 

Referencias

- Ariès, P.** (1995). El niño y la calle. De la ciudad a la anticiudad. *Ensayos de la memoria, 1943-1983*. Bogotá: Norma.
- Appadurai, A.** (1991). Introducción: las mercancías y las políticas del valor. En A. Appadurai (ed.), *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*. México, D. F.: Grijalbo.
- Brailovsky, D.** (2016). Cultura Material de la Escuela: Los Objetos en la Filosofía Educativa de J. J. Rousseau. *Deceducando* [Página web].
<https://deceducando.org/2016/07/06/cultura-material-de-la-escuela-los-objetos-en-la-filosofia-educativa-de-j-j-rousseau/>
- Benjamin, W.** (2016). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Buenos Aires: El Cuento de Plata.
- Chartier, A.-M.** (2009). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Anuario. Historia de la educación* (9), 15-17. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=2313-927720080001&lng=es&nrm=iso
- Dussel, I.** (2019). Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos. Los aportes del giro material en la historia de la educación. En N. Arata y P. Pineau (coords.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Dussel, I. y Caruso, M.** (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Escolano, B.** (1980). Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. *Studia Pedagógica*, (6), 5-16.
- Kopytoff, I.** (1991). La biografía cultural de las cosas: la mercantilización como proceso. En A. Appadurai (ed.), *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*. México, D. F.: Grijalbo.
- Ingold, T.** (2020). *Antropología. Por qué importa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Isava, L.** (2009). Breve introducción a los artefactos culturales. *Estudios*, 17(34), 439-452.
- Narodowski, M.** (2007). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Paramo, P.** (comp.) (2017). Introducción. Principios y técnicas de recolección de información en las ciencias sociales: una aproximación integradora. *La recolección de información en las ciencias sociales. Una aproximación integradora*. Bogotá: Lemoine Editores.
- Quesada Monge, R.** (2001). La lógica de la nostalgia. Historia y cultura en el Siglo XX. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 2(2), 1-24.
- Reguillo, R.** (1997). ¿Investigadores? ¿Para qué? Escenas interiores. *Nómadas*, (7), 74-86.
- Rockwell, E.** (1997). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (comp.), *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Starobinski, J.** (1983). *Jean-Jacques Rousseau. La transparencia y el obstáculo*. Madrid: Taurus.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F.** (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Vignale, S.** (2009). Infancia y experiencia en Walter Benjamin: jugar a ser otro. *Childhood & Philosophy*, 5(9), 77-101.
- Viñao, A.** (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.