

La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas

Actas del I Workshop Italo-Español
de Historia de la Cultura Escolar
(Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)

*La storia della cultura scolastica in Italia e in Spagna:
bilancio e prospettive. Atti del I Workshop
italo-spagnolo di storia della cultura scolastica
(Berlanga de Duero, 14-16 novembre 2011)*

a cura di Juri Meda e Ana M^a Badanelli

eum

Questo volume raccoglie gli atti del primo workshop italo-spagnolo di storia della cultura scolastica (Berlanga de Duero, 14-16 novembre 2011).

Este volumen contiene las actas de las ponencias presentadas al primer Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011).

Organizzatori/Organizadores:

- Centro Internacional de la Cultura Escolar de Berlanga de Duero (España)
- Centro de Investigación MANES – Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
- Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia – Università degli Studi di Macerata (Italia)
- Universidad Europea Miguel de Cervantes de Valladolid (España)
- Università degli Studi di Torino (Italia)

Questo volume è stato realizzato con il contributo del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università degli Studi di Macerata.

Este volumen ha sido elaborado con la ayuda financiera del Centro de documentación e investigación sobre la historia del libro escolar y de la literatura para la infancia de la Universidad de Macerata.

isbn 978-88-6056-373-6

Prima edizione: settembre 2013

©2013 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, via Carducci 63/a – 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Stampa:

Global Print S.r.l.

Via degli Abeti, 17/1 – 20064 Gorgonzola (MI)

commerciale@globalprint.it

In copertina: Quaderno *La Spagna*, serie *Bimbi dell'Asse*, Industria della Carta – S.A. Grafitalia, s.d.
[Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia di Macerata, fondo «Paolo Ricca»]

Ángel Díaz de Rada (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Acción social, cultura escolar y documento: semiosis y etnografía en el examen de los espacios documentales

Oserais-je une question provocatrice? Disposons-nous aujourd'hui des outils propres á analyser historiquement cette culture scolaire? Depuis une vingtaine d'années, les problématiques de l'histoire de l'éducation se sont considérablement affinées, c'est vrai, mais elles ont aussi en grande partie méconnu, me semble-t-il, l'étude des pratiques scolaires elles-mêmes¹.

1. *Etnografía, historiografía, y reduccionismo documental*

La etnografía que, en cualquiera de sus variantes, practicamos los antropólogos sociales, encaja a la perfección con esta preocupación formulada por Dominique Julia en la cita de entrada de este ensayo. En lo que se refiere a la producción y explotación analítica de los materiales empíricos que denominamos “documentos”, la etnografía y la historiografía son disciplinas que —con esa preocupación de Julia como horizonte— podrían considerarse idénticas. Para todos nosotros el documento tiene una utilidad fundamental: ayudarnos a reconstruir, hasta donde sea posible, las prácticas de los agentes sociales en su vida ordinaria, incluidas las prácticas de relación social². Esto vale para cualquier campo de acción humana; también para el campo de las instituciones educativas.

Al estudiar el conjunto especial de instituciones educativas compuesto por las instituciones escolares, surge un problema inmediato que puede bloquear una comprensión adecuada de las prácticas concretas. Ese bloqueo es el resultado de una noción reduccionista del concepto de documento, que se encuentra instalada en el sociocentrismo propio de la institución escolar, y de quienes —formados en ella— la sometemos a examen. La reducción consiste en

¹ D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, «Pedagogica Historica», Supplementary Series, 1, 1995, p. 354.

² H.M. Velasco, Á. Díaz de Rada, *La lógica de la investigación etnográfica*, Madrid, Trotta, 1997.

comprender el concepto de documento en el estrecho sentido de *los papeles escritos* por los agentes de la institución. No descubriré nada nuevo a los historiógrafos al subrayar esta limitación, pero, puesto que intentaré criticarla hasta sus últimas consecuencias, tal vez este ensayo aporte perfiles nuevos a la problemática del estudio documental. Ese reduccionismo es generalizado en ciencias sociales, pero puede verse amplificado cuando estudiamos instituciones escolares. Ello se debe a dos motivos. En primer lugar, las escuelas son instituciones burocráticas, y como tales están asentadas sobre un tejido de papeles escritos³. En segundo lugar, las escuelas son burocracias de la lectoescritura; es decir que, a diferencia de otras burocracias, no solamente se asientan sobre esa clase de tejido, sino que producirlo —y enseñar a producirlo— forma parte de sus finalidades específicas y expresas.

Si queremos que el estudio documental sea útil para afrontar productivamente la preocupación formulada por Dominique Julia, debemos trabajar con un concepto no reduccionista de documento. Ello implica entender el documento como un proceso de objetivación y significado que incluye esos papeles escritos, pero de ningún modo está confinado en ellos. Al entender el documento en los términos de ese proceso, se produce una transformación en nuestra percepción del tiempo como dimensión fundamental del examen historiográfico (y etnográfico). Esta transformación es tan básica que merece la pena indicarla ya. El tiempo histórico del documento, es decir, la escala temporal relevante para el análisis no es, únicamente, el tiempo en el que se expresó o produjo el objeto documental, esa pieza de un corpus. La escala temporal pertinente es el proceso práctico —el curso de prácticas— que condujo a su expresión o producción, y que se extendió después en sus múltiples apropiaciones, usos y resignificaciones, hasta las que nosotros practicamos como analistas. Ese curso o discurso de prácticas es un proceso de objetivación⁴, y una compleja dinámica de objetivaciones y subjetivaciones⁵.

2. *Un pupitre*

El seis de noviembre de 2001 visité el Museo Sami de Guovdageaidnu, un lugar al norte de Noruega⁶. No fui allí como visitante ordinario. En esa fría

³ Á. Díaz de Rada, *¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?*, en M.I. Jociles, A. Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Trotta, 2008, pp. 24-48; J. Goody, *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*, Madrid, Alianza, 1990 [1986].

⁴ Á. Díaz de Rada, *Cultura, antropología y otras tonterías*, Madrid, Trotta, 2010.

⁵ J.-P. Warnier, *A Praxeological Approach to Subjectivation in a Material World*, «Journal of Material Culture», 1, 2001, pp. 5-24.

⁶ El proyecto de referencia de este ejemplo, hoy en curso, lleva por título «La construcción de la pertenencia. Prácticas expresivas y apropiaciones de la identidad entre “samis” y “noruegos” en

y oscura época del año, el Museo Sami estaba cerrado al público. Fui como etnógrafo y tuve un guía excepcional: su director, Alf Isak Keskitalo. La planta baja del museo mostraba lo que podría considerarse un característico repertorio de objetos “samis”, una emblemática típicamente “indígena”. Esa planta baja recordaba a otras instalaciones similares en otros puntos de Escandinavia, donde se espera que los visitantes —principalmente turistas— encuentren trajes “samis”, objetos de producción artesanal, adornos, montajes con maniqués que buscan representar a la familia trashumante que se dedica al reno, y tarjetas escritas explicativas de todas estas cosas. Alf Isak encendió las luces de la exposición y me dejó solo paseando por la sala, mientras él salía un momento. Cuando regresó después de unos minutos me encaminó directamente a la planta de arriba. Allí se exhibían libros y materiales escolares de la segunda mitad del siglo XX [figuras 1 y 2], y, en desorden creciente conforme se aproximaban a nuestros días, objetos cotidianos de una modernidad explicada como “norueguización”, incluido un ordenador personal.

Alf Isak mostró un vivo interés en mostrarme estos objetos; según su relato, los primeros de su especie en llegar a Guovdageaidnu. Pero esos objetos eran claramente secundarios en términos museísticos. Una exposición basada exclusivamente en ellos habría defraudado las expectativas de exotismo de los visitantes habituales. En esa planta de arriba destacaba por su tamaño un pupitre escolar de los años cuarenta con su tintero y su lámpara de keroseno. Alf Isak explicó:

Yo vi cómo se encendía la primera bombilla eléctrica en Guovdageaidnu, que llegó aquí en los años cuarenta. Cuando niños, íbamos a la escuela vestidos con piel de reno. Dedicábamos la primera hora a contar números en voz alta, porque la tinta del tintero estaba congelada.

Ese pupitre era para él especialmente valioso. Precisamente ése que estaba ahí, en el museo, había sido su pupitre escolar durante su infancia.

Enseguida se ve que, instalado en el museo con una simple tarjeta explicativa

«PUPITRE ESCOLAR. AÑOS CUARENTA»,

Guovdageaidnu (Noruega)». Una presentación de este contexto en Á. Díaz de Rada, *¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración étnica en Sápmi*, «Revista de Dialectología y Tradiciones Populares», 1, 2008, pp. 187-235. Este proyecto recibió en 2000 una ayuda del Departamento de Exteriores Noruego (*Utenriksdepartementet*) para el estudio de la lengua Sami en la Universidad de Tromsø. En 2002, una ayuda de la *Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research* (Gr. 6898), complementada con otra del Vicerrectorado de Investigación de la UNED. En 2003, una ayuda de la *Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research* (Gr. 7092), complementada con otra del Programa de Movilidad del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (PR2003-0276). Este proyecto es una indagación en la construcción de las pertenencias sociales y relaciones etnopolíticas en el Ártico Europeo.



Fig. 1. Portada del primer silabario bilingüe en Sami y Noruego, escrito por M. Wiig y publicado en 1951 [Cortesía de *Universitetsforlaget /Aschehoug*]

ese pupitre a duras penas puede ser extraído de la circularidad de su propia ostensión. Sin embargo, comentado de viva voz por quien lo ocupó en su infancia, gana inmediatamente una multiplicidad de niveles de significado, tan extensa y compleja como el trayecto de una larga vida. Si, considerado bajo esta segunda perspectiva más rica y compleja, tomáramos ese pupitre como ejemplo de documento en etnografía, tendríamos en cuenta la siguiente enumeración mínima de elementos.

- a) El trasiego de localizaciones espaciales a lo largo del tiempo, desde las directrices de diseño del mobiliario escolar escritas o dibujadas, con sus estilos y justificaciones, al taller del carpintero constructor (¿pasando por dónde?); de ese taller al edificio escolar, y después, tal vez del aula a un almacén o desván de trastos viejos; y de aquí al museo.

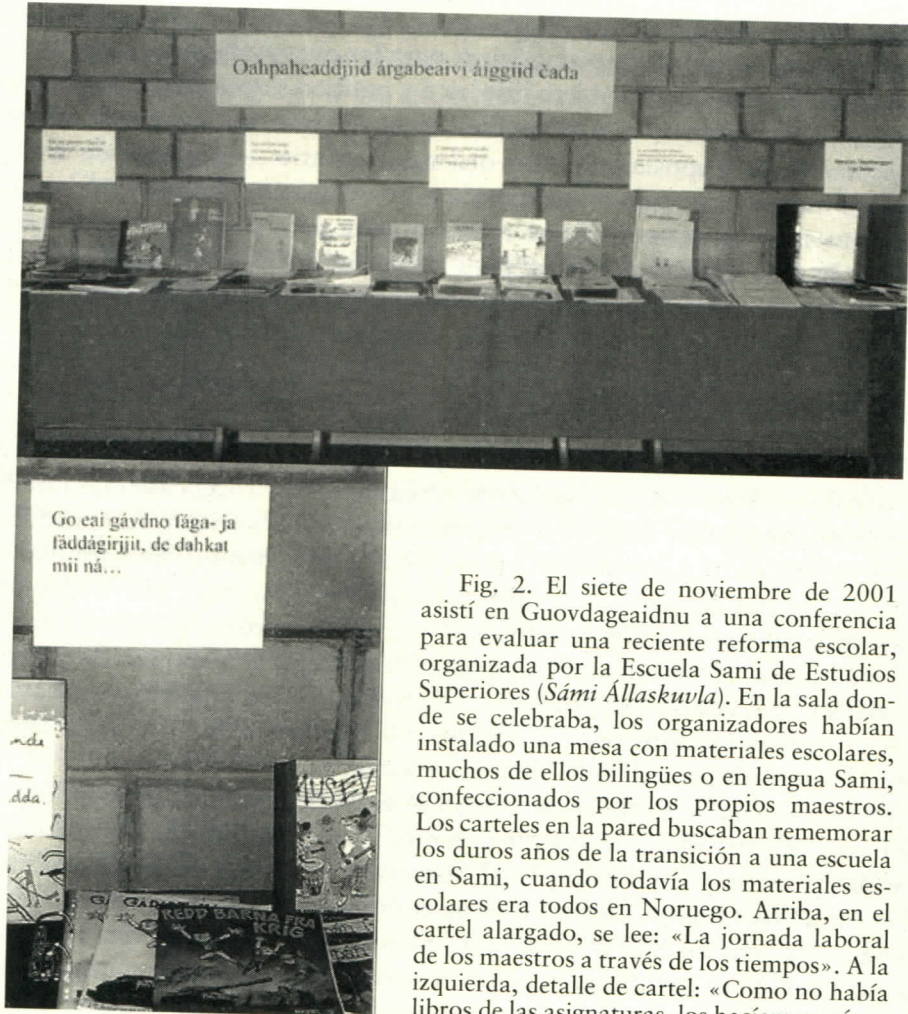


Fig. 2. El siete de noviembre de 2001 asistí en Guovdageaidnu a una conferencia para evaluar una reciente reforma escolar, organizada por la Escuela Sami de Estudios Superiores (*Sámi Állaskuvla*). En la sala donde se celebraba, los organizadores habían instalado una mesa con materiales escolares, muchos de ellos bilingües o en lengua Sami, confeccionados por los propios maestros. Los carteles en la pared buscaban recordar los duros años de la transición a una escuela en Sami, cuando todavía los materiales escolares era todos en Noruego. Arriba, en el cartel alargado, se lee: «La jornada laboral de los maestros a través de los tiempos». A la izquierda, detalle de cartel: «Como no había libros de las asignaturas, los hacíamos así...»

- b) La producción de esa específica forma mobiliaria para los niños, esa propuesta reglamentada para la postura del cuerpo, en contraste con otras modalidades de ergonomía del entorno sociocultural⁷.

⁷ La mostración de prácticas, formas corporales, aparejos y esquemas de construcción manual en ámbitos educativos exteriores a la escuela puede encontrarse en diversos textos que se usan en el entorno escolar, especialmente en las últimas tres décadas. Para el lazado del reno: J.I. Sara, *Njoarosteapmi*, Kárášjohka, Davvi Media OS, 1989; para las artes de pesca marítima: K.A. Sara, *Mearragollebiidvu*, Kárášjohka, Davvi Girji OS, 1999; para las artesanías: M. Hætta, B. Aarseth, *Håndbok i duodji. Samisk*

- c) El curso de apropiaciones significativas, que va desde la producción del mueble con las prácticas pedagógicas para las que resultó adecuado, hasta su resignificación como objeto histórico y político, expresión de una historia de modernización que es también, para Alf Isak, un historia de *norueguización*; su disposición en un orden secundario —la planta de arriba de un museo orientado a la exposición de imágenes exóticas para consumo turístico; su resignificación conmemorativa para el director del museo. Ese curso de apropiaciones es, para cualquier documento, una dinámica compleja de prácticas, cosas, y experiencia y memoria de las cosas.

3. Documento, cultura

En etnografía, un documento es cualquier objetivación resultante de acciones sociales concretas de los agentes de un campo. En su acepción más intuitiva, *objetivación* quiere decir aquí: transformación de la acción en un producto que tiene una cierta perduración o permanencia en el tiempo. Esos productos de la acción que llamamos documentos son cosas que, una vez producidas y mientras son producidas, conforman el entorno ecológico de los agentes socioculturales. El ser humano, al producir cosas que permanecen en el tiempo, vive entre las cosas que produce y ha producido. Por una parte, esas cosas ofrecen nuevos recursos para la acción; por otra parte, limitan hasta cierto punto las futuras posibilidades de acción social⁸.

En una discusión sobre *cultura escolar*, este concepto de documento sólo puede ser útil cuando previamente se ha tomado conciencia de las restricciones que la escuela, como tipo-ideal burocrático, impone sobre el concepto de cultura⁹ y cuando, al hacerlo, se ha transitado hacia un concepto antropológico de cultura. Ello implica un uso extenso de la palabra que ha de ser previo a cualquier cualificación como “cultura escolar” —de la misma manera que, para un antropólogo, esa noción de cultura en su máxima extensión antecede, como un filtro interpuesto a cualquier objeto de percepción, a nociones como “cultura política”, “cultura artística”, etc. He ofrecido en otra parte algunas variantes de ese concepto antropológico de cultura: cultura es el conjunto de reglas (o mejor, convenciones) con cuyo uso las personas dan forma a su acción social, a sus relaciones sociales, y a los productos de su

håndverk, Nesbru, Vett & Viten AS, 2007; para la cocina: R. Sokki, *Gal rieba goddá suvli eabkedii*, Kárášjohka, Davvi Girji OS, 2000; para la construcción de la tienda durante la trashumancia: K. M. Eira, *Goađastallan ja luonduávdnasat*, Alta, Sámediggi, 2001.

⁸ P. Kockelman, *Agency. The Relation between Meaning, Power, and Knowledge*, «Current Anthropology», 3, 2007, pp. 375-401.

⁹ Díaz de Rada, *¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?*, cit., pp. 25 ss.

acción social. O, en un lenguaje más preciso, cultura es el discurso —decurso, curso— de convenciones producido por los agentes en el tiempo de las situaciones sociales¹⁰.

4. Claves semióticas

Con estas definiciones a mano, al situarse ante un documento o un espacio documental, un etnógrafo busca hacer el siguiente recorrido.

4.1 Signo documental

En primer lugar, el etnógrafo tomará el documento como un signo documental. Un *signo documental* es una cosa que convoca a quien la produce o la usa a dar una interpretación práctica más o menos expuesta a reflexividad o racionalización, y que nos convoca a los investigadores a dar una interpretación reflexiva de su producción y de su uso.

Quiero detenerme un momento en la diferencia entre la cosa que con nuestro sentido común entendemos como “documento”, y el proceso interpretativo que, con un sentido analítico, denomino “signo documental”. Esta distinción es especialmente importante cuando se trata de documentos producidos en el seno de instituciones burocráticas como la escuela. Si al practicar nuestro análisis permanecemos dentro de su propia lógica instrumental¹¹, es decir dentro de su vocación de operar sobre realidades instrumentalmente determinables, entonces tenderemos a concebir los documentos como cosas ya terminadas y determinadas, y, de forma consecuente, reduciremos nuestra capacidad para apreciar la concreta diversidad de experiencias socioculturales en torno a ellos.

4.2 Signo

Hay aquí un argumento semiótico profundo, no sólo en el sentido filosófico, sino en cuanto a la profundidad histórica de nuestras tradiciones intelectuales. La diferencia radica en lo que entendemos por *signo*. Un historiador puede considerar lo dicho hasta aquí como una mera evidencia del sentido común de la investigación, y, del mismo modo, un semiólogo considerará lo que viene a continuación como un clásico argumento mil veces expresado. Ha llovido mucho desde la crítica de una historiografía ingenuamente

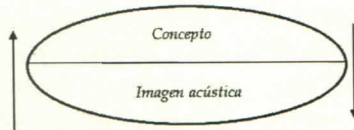
¹⁰ Id., *Cultura, antropología y otras tonterías*, cit., pp. 192 ss.

¹¹ Id., *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Madrid, Siglo XXI, 1996.

positivista, y también desde la formulación de la semiótica de Peirce. Y sin embargo, sigue operando en nosotros una tendencia a querer ver *las cosas como son* (de donde deriva la museografía que se conforma con exponer documentos). La tentación de cancelar todo concepto de proceso en nuestra consideración de los signos sigue tan viva en nosotros como lo estuvo antes (y después) de Peirce.

Uno de los prejuicios más persistentes acerca de la idea de *signo*, que funciona como un automatismo de nuestra percepción a menos que tomemos conciencia de sus consecuencias, es la comprensión dualista inaugurada por Ferdinand de Saussure en su *Curso de lingüística general*. Es inquietante el inicio de su capítulo primero, «Naturaleza del signo lingüístico», en el que, tras criticar la visión de la lengua como una “nomenclatura” que une palabras con cosas, sentencia¹²:

Sin embargo, este enfoque simplista puede acercarnos a la verdad, mostrándonos que la unidad lingüística es una cosa doble, hecha del acercamiento de dos términos [...]. El signo lingüístico es por tanto una entidad psíquica de dos caras, que puede ser representada por la figura:



Ese enfoque simplista que «sin embargo [...] nos acerca a la verdad» fue imaginado por Saussure para teorizar sobre el signo *lingüístico*; es decir, sobre el signo que puede dar lugar a una nomenclatura: un conjunto de asociaciones estables entre imágenes acústicas (significantes) e ideas (significados)¹³. Fuera de este modelo quedaron aquellos usos semióticos en cuyos entornos los signos no dan lugar a esa clase de asociaciones estables (que son casi todos, incluidos los lingüísticos).

La inquietante fórmula de Saussure, donde se propugna un modelo dualista de análisis del signo que surge reconocidamente de una simplificación, puede complicarse o no con la fijación de un tercer elemento analítico: el referente. Tenemos entonces una famosa tríada que queda descrita en el título del primer capítulo del libro de Ogden y Richards *El significado del significado*: «Pensa-

¹² F. de Saussure, *Curso de lingüística general*, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1985 [1916], pp. 85-86.

¹³ *Ibid.*, p. 87.

mientos, palabras, cosas»¹⁴, es decir, respectivamente: significados, significantes, referentes. La persistencia de una idea del significado como elemento *estable* del signo en nuestra tradición intelectual, se hace muy evidente en el riesgo de incomprensión que siempre ha gravitado sobre el modelo de Ogden y Richards. Al formular el concepto de referente, Ogden y Richards quisieron abrir una ventana en el modelo de Saussure hacia una teoría del significado basada en el examen de las prácticas humanas. El referente fue creado para «representar cualquier cosa que podamos estar pensando o a la que podamos estar refiriéndonos» al formular signos¹⁵. La intención de fondo era someter a crítica la formulación de Saussure, que se agotaba en la descripción interna del lenguaje.

Como filólogo que sentía un excesivo respeto por las convenciones lingüísticas, De Saussure no podía tolerar que se alterara lo que él imaginaba que eran significados fijos, una parte de la *langue*¹⁶.

El concepto de referente abriría el signo al mundo real (cualquiera que fuera su consistencia ontológica); a todo aquello que, en el exterior del lenguaje como sistema pretendidamente autónomo de convenciones ya fijadas, hace al lenguaje útil para alguien que lo usa. Al enunciar un plano de relaciones entre pensamientos, palabras y cosas, Ogden y Richards construyeron una semiótica del signo lingüístico dependiente de la interpretación contextual de sus usos sociales.

Las palabras, como todos saben ahora, no *significan* nada por sí mismas, aunque haya sido igualmente universal [...] la creencia en que así era. Sólo cuando un sujeto pensante hace uso de ellas, representan algo, o, en un sentido, tienen *significado*¹⁷.

Pero, a pesar suyo, esa creencia sigue siendo hoy, si no universal, un tópico muy extendido. La contumacia que consiste en tomar los signos bajo un modelo de nomenclatura no sólo se extiende a los intentos de hacer diccionarios de símbolos. Basta interpretar el triángulo de Ogden y Richards en abstracto, prescindiendo del hecho concreto de la enunciación como práctica social, para terminar creyendo que el referente está ahí, dispuesto para una unívoca conexión con el signo lingüístico; y, lo que es más absurdo, que el referente, considerado no como referencia práctica de la enunciación, sino como un *tipo de cosa* que sólo existe en la mente del analista, es fundamental para dar lugar al significado, que ha de ser relevante para el nativo. Y así, si

¹⁴ C.K. Ogden, I.A. Richards, *El significado del significado. Una investigación acerca de la influencia del lenguaje sobre el pensamiento y la ciencia simbólica*, Barcelona, Paidós, 1984 [1923], pp. 27 ss.

¹⁵ *Ibid.*, p. 34.

¹⁶ *Ibid.*, p. 31.

¹⁷ *Ibid.*, p. 35. Sus cursivas.

con Saussure teníamos convenciones constituidas en las que se asociaban de forma estable significantes con significados, en esta interpretación desdichada de la tríada de Ogden y Richards tenemos una estructura aún más fija y determinada, remachada no con dos, sino con tres tornillos: significante, significado y referente. Umberto Eco explicó muy bien esta encerrona del referente, al poner de relieve su deriva hacia la que denominó “falacia referencial”:

La falacia referencial consiste en suponer que el significado de un significante tiene que ver con el objeto correspondiente¹⁸.

Poco antes había advertido:

El objeto semiótico de una semántica es ante todo el CONTENIDO, no el referente, y el contenido hay que definirlo como una UNIDAD CULTURAL (o como un conjunto o incluso una nebulosa de unidades culturales interconexas)¹⁹.

El modelo de Saussure, y la versión malograda del modelo de Ogden y Richards son populares, en primer lugar, porque producen una reducción lingüística de la semiosis hasta el punto de extender la idea de significado lingüístico a todo proceso de significación. De manera que formular la palabra “documento” trae a nuestra imaginación automáticamente papeles escritos, o, mejor dicho, lo que está escrito en los papeles.

Pero, aún cuando imaginamos signos como cajas de tizas, babis o pupitres, estos modelos permiten, a la larga, trabajar con su objetualización, es decir, permiten finalmente entenderlos como si fueran nombres que designan cosas (o muestras que representan tipos) y que se asocian con significados estables. Aunque desde luego Ogden y Richards intentaron evitarlo, tanto el signo como el proceso de significación acaban siendo entendidos como si fueran autónomos de la acción del intérprete; y, por tanto, acaban siendo sometidos a análisis como si fuera posible ignorar lo que los agentes sociales hacen con ellos.

Al aplicar estos modelos a un repertorio documental, tenderemos a considerar los elementos de ese repertorio como significantes en códigos relativamente cerrados de significado y referencia. Tendremos entonces: una carpeta con papeles, la sala de un museo con piezas, la casa o el aula de una maestra con un ajuar; donde los papeles, las piezas y las cosas del ajuar terminan funcionando como pretendidas ostensiones de sus mundos de referencia, aquéllos de los que *han venido* a parar a nuestras manos. El análisis de estas colecciones de signos puede ser fructífero en muchos aspectos, pero siempre arrastrará un déficit. No incluiremos entre el material empírico pertinente para el análisis las interpretaciones que los agentes han hecho de esas cosas

¹⁸ U. Eco, *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen, 1981 [1976], p. 123.

¹⁹ *Íbid.* Sus mayúsculas.

(como cosas y como signos), una parte fundamental de las cuales consiste en los usos que les han dado.

Estos modelos de significación, que tienden a cerrar y estabilizar las relaciones entre significados, significantes y referentes, son a su vez muy adecuados para el examen instrumental de las instituciones²⁰, en la medida en que llevan a asumir una estabilidad en los procesos empíricos de significación y una univocidad de las relaciones semióticas, que difícilmente son compatibles con el análisis de los procesos concretos de práctica y agencia social²¹.

Menos popular y mucho más trabajosa para el analista es la idea de signo que elaboró Charles S. Peirce. Esa idea no parte del modelo de la lengua. Como ha indicado James Hoopes en la introducción a una de las colecciones de los textos de Peirce, al tratar expresamente el contraste con la visión de Ferdinand de Saussure, «el lenguaje verbal es un campo demasiado estrecho sobre el que construir una teoría general de lo signos»²². La principal diferencia entre ambas concepciones del signo, que conecta directamente la concepción de Peirce con los intereses de la etnografía como examen de prácticas y procesos²³ es la siguiente: Saussure concibe el signo como un objeto analizable al margen de quien lo interpreta y lo usa; o, mejor dicho, concibe que el intérprete del signo es él mismo, o el lingüista en el contexto de una teoría de la lengua como objeto constituido. Peirce concibe el signo como uno de los elementos del proceso de conferir significado. Ese proceso se inicia necesariamente cuando un intérprete produce un interpretante para el signo, usándolo como tal signo. El contexto de esta concepción no es una teoría de ningún sistema semiótico concreto (la lengua o cualquier otro), sino una teoría general de la construcción de significados en cualquier sistema semiótico (verbal o no).

Para Saussure hay signo si hay una cosa de la que puede predicarse una relación del tipo significante-significado, externamente, desde la posición del investigador. Para Peirce la existencia de una cosa de esa especie no es aún nada: el signo existe sólo en la acción que consiste en interpretar esa cosa, que es entonces signo para un intérprete que lo usa, desde su posición nativa. Y así, el significado no es ya una propiedad intrínseca del signo (ínsita en la cosa que llamamos "signo"), sino el proceso —externo a esa cosa— que consiste

²⁰ Díaz de Rada, *Los primeros de la clase y los últimos románticos*, cit.; Á. Díaz de Rada, H.M. Velasco, *La cultura como objeto*, «Signos. Teoría y práctica de la educación», 17, 1996, pp. 6-12.

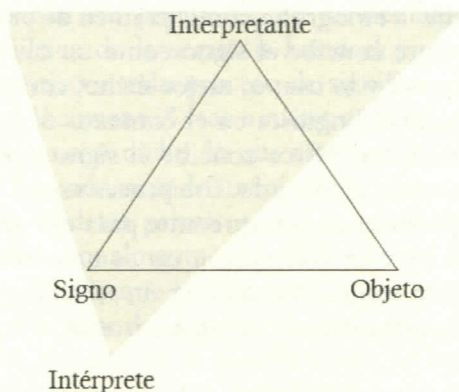
²¹ Á. Díaz de Rada, F. Cruces, *Los "misterios de la encarnación": algunos problemas en torno al lenguaje analítico de la práctica*, «Éndoxa. Series filosóficas», 1, 1999, pp. 287-308; Díaz de Rada, *¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?*, cit.; Kockelman, *Agency*, cit.

²² J. Hoopes, *Peirce on Signs*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1991, p. 11; Eco, *Tratado de semiótica general*, cit., pp. 43-47.

²³ Díaz de Rada, Velasco, *La lógica de la investigación etnográfica*, cit.



Modelo de signo según Ogden y Richards. Este modelo toma como tipo al *signo lingüístico*, e incorpora los conceptos de Saussure. La crítica de Ogden y Richards a Saussure consistió en incorporar el concepto de *referente*, que vincula el acto de significación al contexto concreto de la enunciación. Este modelo presenta tres limitaciones: (a) la falacia referencial, (b) la restricción a los códigos lingüísticos, y (c), en los usos ordinarios del modelo, que no responden a la idea original de sus autores, el supuesto de una relación conclusa entre sus tres elementos.



Modelo de signo según Peirce. Este modelo es general para cualquier clase de signo (lingüístico y no lingüístico). Sólo a condición de que haya un intérprete hay signo. El intérprete de hecho forma el signo cuando, al tomar una cosa *como representación de otra*, convierte a la primera en signo de la segunda (el objeto), produciendo un interpretante para esa relación de representación.

Fig. 3. Dos modelos de la noción de signo

en interpretarlo. Como hemos visto, esta idea es consecuente con la de Ogden y Richards. Peirce comenzó a formularla en 1868²⁴. Ogden y Richards trabajaron sobre ella después de 1910 sin utilizar las aportaciones previas de Peirce, y sin incluir el interpretante, o sea, la acción del intérprete, entre los elementos componentes del proceso de significación [figura 3].

²⁴ C.S. Peirce, *On a New List of Categories*, en N. Houser, C. Kloesel (eds.), *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings, Volume I (1867-1893)*, Bloomington, Indiana University Press, 1992 [1868], pp. 1-10.

El término “representación” debe ser entendido aquí en un sentido muy extenso, que puede explicarse por medio de casos mejor que por medio de una definición. En este sentido, una palabra representa una cosa en la concepción de la mente de quien escucha, un retrato representa a la persona para aquél de quien se supone la concepción de su reconocimiento, una veleta representa la dirección del viento para la concepción de quien la comprende, un abogado representa a su cliente para el juez y para el jurado sobre quienes influye²⁵.

4.3 Aperturas

En los términos contemporáneos de Paul Kockelman, la teoría semiótica de Peirce puede ser entendida como una teoría de la agencia²⁶. Si, donde él (siguiendo a Peirce) pone “signo”, nosotros ponemos “signo documental”, entonces aparece ante nosotros una noción muy fértil del concepto de documento, que mejora a la ofrecida más arriba. Esta nueva definición nos descentra de la condición reificada del documento y nos permite entenderlo como un proceso. Parafraseando a Kockelman, el documento es el proceso completo de conferir significado a través del cual los agentes *producen* el signo documental, *componen* una relación entre el signo documental y el objeto, y *se comprometen* con uno o varios interpretantes para la relación entre el signo documental y el objeto, estableciendo el efecto que, para su acción, tendrá la producción de ese signo documental en la medida en que representa a ese objeto²⁷.

Frente a las nociones relativamente cerradas del signo y el significado, derivadas del enfoque de Saussure y de la mala interpretación del enfoque de Ogden y Richards; en esta idea que emerge del modelo de Peirce, y manteniendo siempre constante la presencia de un sólo intérprete, hay al menos dos fuentes de apertura.

En primer lugar, la que se expresa en la figura 4, y que suele reconocerse como *la cadena de los interpretantes*. Para un intérprete concreto, cada nuevo interpretante que produce es susceptible de convertirse en signo de un nuevo proceso de significación, indefinidamente.

La segunda fuente de apertura es la que se expresa en la figura 5. He tomado la idea gráfica de esta figura directamente de Kockelman, porque él es

²⁵ *Ibid.*, p. 5.

²⁶ Kockelman, *Agency*, cit.

²⁷ Cfr. *Ibid.*, p. 376. En esta perífrasis prescindo del doble nivel de semiosis plantado por Kockelman: una agencia “residencial”, y una agencia “representacional”, propia del medio específico del lenguaje proposicional. Sin duda, las posibilidades derivadas de aplicar este doble nivel de análisis serían más enriquecedoras.

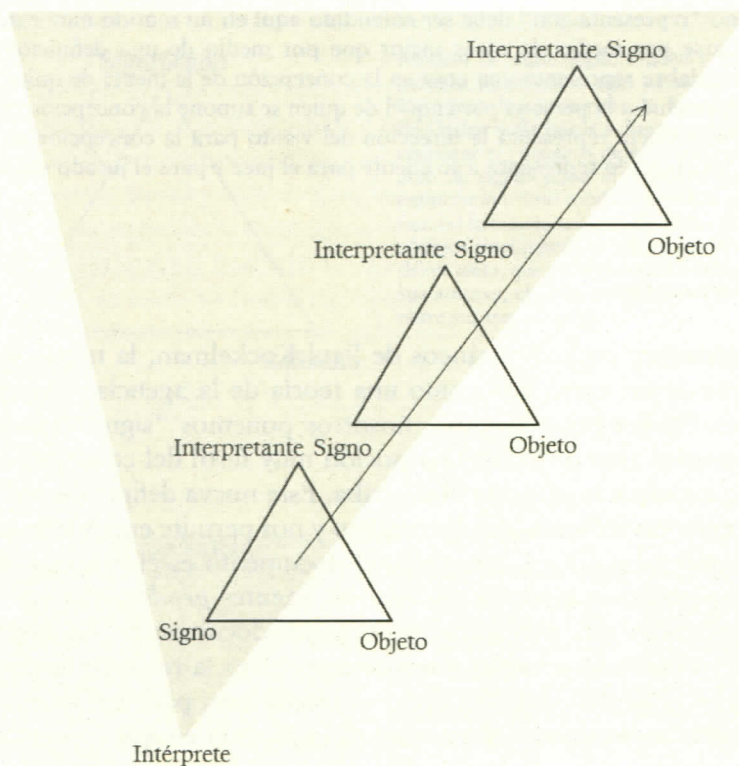


Fig. 4. La cadena de los interpretantes

quien ha expresado con gran precisión una noción que en los textos de Peirce aparece más bien difuminada. La cuestión es: ¿cuál es el estatuto ontológico de un *objeto* semiótico? Es decir, si un signo es, para un intérprete, una cosa que representa a otra que denominamos “objeto” o, traduciendo libremente la fórmula del inglés con toda su carga semántica, una cosa que, para el intérprete, *está en lugar del* (*stands for*) “objeto”; y si el signo está ahí, formando parte del mobiliario del mundo (esa palabra, ese retrato, esa veleta, ese abogado), ¿dónde está entonces el objeto? ¿en qué orden de realidad se encuentra?

Los objetos son, por definición, entidades relativamente abstractas. No deberían ser confundidos con los “objetos” en el sentido cartesiano de *res extensa*²⁸.

²⁸ *Ibid.*, p. 377.

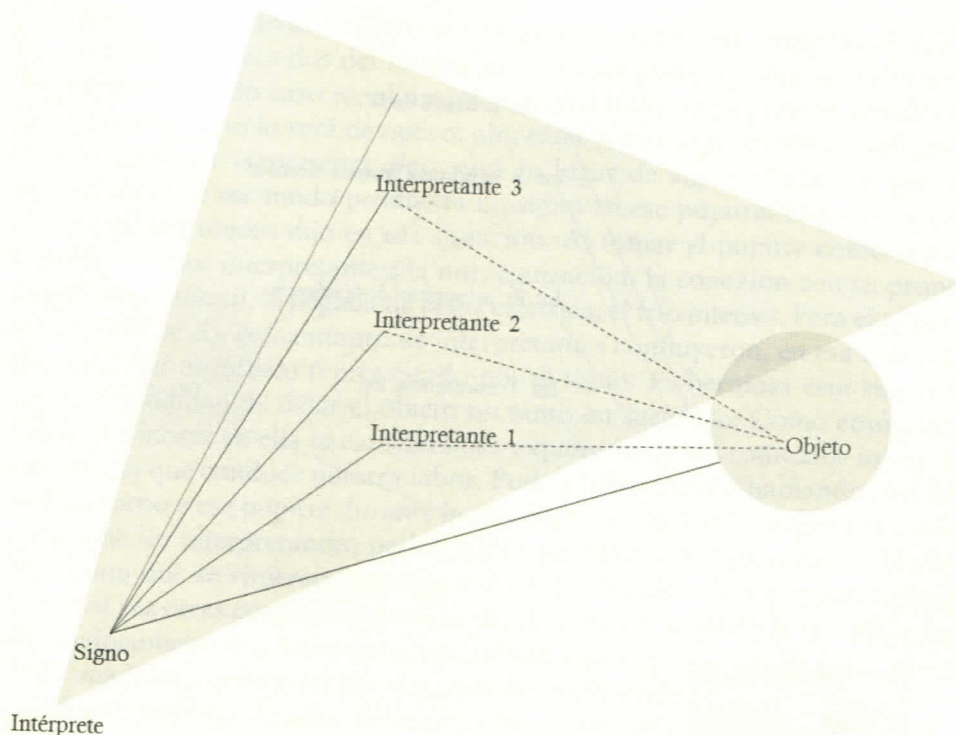
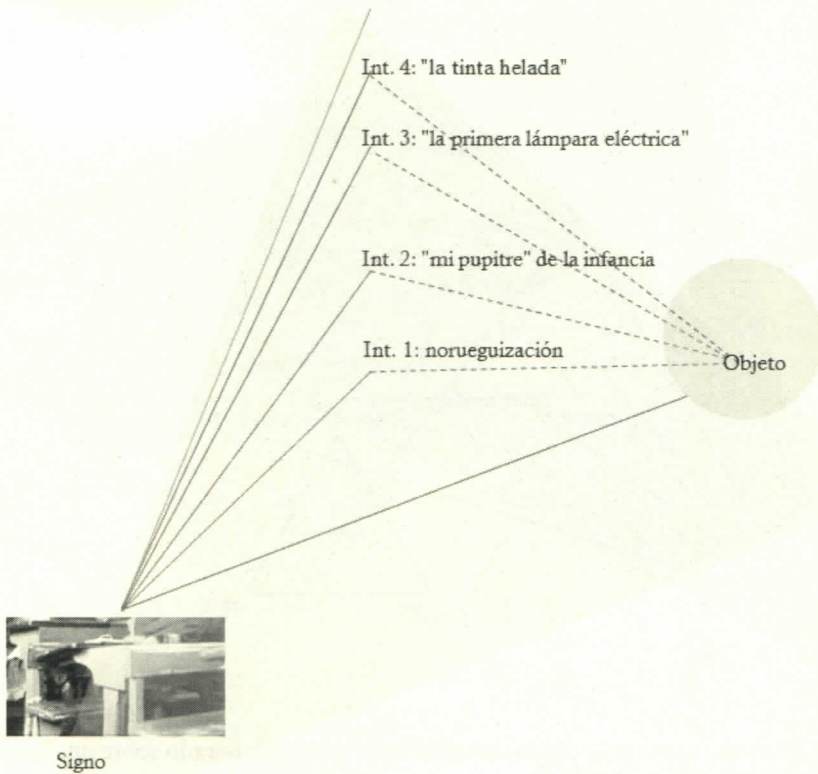


Fig. 5. El objeto como proyección de los interpretantes. Elaborado sobre una idea gráfica de Kockelman (véase la nota 8)

Lo mejor es pensar el objeto como una proyección de preservación de la correspondencia [*correspondence-preserving projection*] derivada de todos los interpretantes de un signo²⁹.

Tomadas conjuntamente, estas dos fuentes de apertura ofrecen aún una idea bastante simplificada para la explotación etnográfica de los signos documentales. Cabría añadir una tercera que, para cualquier etnógrafo, funciona de hecho como un supuesto fundamental. Cualquier documento, en cualquier espacio de acción concreta, es significativo para un conjunto diverso de agentes que producen interpretantes en entornos comunicativos situados, de manera que sus interpretantes pueden verse afectados, de un modo muy difícil

²⁹ *Ibid.*, p. 378.



Intérprete
Alf Isak

Fig. 6. Significado del pupitre. Sobre la idea gráfica de Kockelman (véase la nota 8)

de determinar de antemano³⁰, por los interpretantes de los otros. Puesto que la imagen de esta complejidad es abrumadora, sólo la dejo aquí enunciada.

La figura 6 muestra esquemáticamente el proceso de significado en torno al pupitre escolar de Alf Isak.

En ella, tomo como referencia sólo a un intérprete (Alf Isak) que le cuenta cosas al etnógrafo ante el mueble situado ahora en el museo. El *signo* es ese mueble que opera ahí por ostensión, un ejemplar de entre una categoría de

³⁰ Una visión de las clases de indeterminación que pueden operar aquí se encuentra en Díaz de Rada, *Cultura, antropología y otras tonterías*, cit., p. 194.

ejemplares. Extraerlo de su ubicación original y ponerlo ahí, entre la colección de cosas de la planta dos del museo, es *producir un signo*. Ése ya no es sólo un pupitre; en todo caso es, al menos para Alf Isak, un pupitre en condición de signo. Ese signo lo será de nuevo, ahí, cada vez que un agente lo interprete bajo la premisa: «representa algo, está en lugar de algo». Cada vez que un agente opere de ese modo producirá un signo en ese pupitre. Escuché lo que el director del museo dijo en esa situación. Al tomar el pupitre como signo, expresó algunos interpretantes: la norueguización, la conexión con su propia experiencia infantil, la llegada de la luz eléctrica, el frío intenso. Para él (y para mí a través de él), ese conjunto de interpretantes confluyeron, en esa concreta situación, en un *objeto* representado por el signo. Es hermosa esta sugerencia de Kockelman de dejar el objeto un tanto en suspenso. Como etnógrafo, puedo reconocer en ella la característica expansión de los contextos interpretativos a la que conduce nuestra labor. Podría haber estado hablando con Alf Isak en torno a ese pupitre durante horas, expandiendo los interpretantes o la cadena de los interpretantes; podría haber pedido a otras personas de Guovdageaidnu que se vinieran conmigo a decir cosas en torno a ese pupitre, y a hacer tal vez otras cosas además de *decir*. Aquello en lugar de lo que están los signos documentales, sus objetos, entendidos en su mayor complejidad, es sin duda una buena definición del objeto de la etnohistoria.

Lo más importante aquí es destacar que, para nosotros, el significado no está compuesto por ese puñado de interpretantes de la figura 6. El *significado* es el proceso completo de producción del pupitre como signo, la construcción de su relación con un objeto, y la acción que consiste en producir interpretantes para crear esa relación. Esto es fundamental porque permite entender el significado, ya inmediatamente, una vez contextualizado en el discurso del analista, como un resultado intersubjetivo. No sólo es lo que *dice ahí* Alf Isak, es también (a) lo que ha hecho al poner el pupitre en la planta de arriba del museo, junto con otros signos, (b) lo que ha hecho ante mí, como intérprete dialógico de sus palabras y otras acciones, y (c), lo más importante, lo que no ha dicho ni hecho, pero yo hipotéticamente podría obtener al perseguir la flecha de la figura 4 y al propiciar la creación de más interpretantes según la figura 5. Esta hipótesis de apertura es lo que diferencia crucialmente el puñado de interpretantes expresados de hecho en el entorno de acción *emic* de Alf Isak, de la tarea de suministro de contexto que yo como etnógrafo he de facilitar en mi entorno *etic* de descripción y análisis³¹.

³¹ Díaz de Rada, *Cultura, antropología y otras tonterías*, cit., pp. 58-76.

4.4 Una guía subsiguiente de cuestiones

Una vez tomado el documento como signo documental, ya es posible plantear una guía de cuestiones pertinentes para su explotación historiográfica y etnográfica.

Puesto que los signos documentales orientan nuestra mirada hacia sus intérpretes, la primera pregunta ha de ser

- 1) ¿cuál es *el plexo de agentes* que fue y es necesario para generar ese documento?

Y, en estrecha relación con esto,

- 2) ¿qué *transformaciones interpretativas* ha sufrido y sufre esa cosa, a lo largo de los tiempos biográficos e históricos, al ser producida como documento?

Esta pregunta implica

- 3) hacer un rastreo de los diferentes *momentos de existencia* de ese documento en sus relaciones con otros documentos y en sus mutaciones interpretativas: el pupitre como representación de un orden didáctico del aula (susceptible de haber sido representado en algún otro documento), el pupitre como representación de la fijación de los alumnos en el espacio escolar, el pupitre como representación de la relación de colonización, de la suspensión de la socialización en el aula, etc.

El signo documental, en su específico proceso histórico de producción y sucesivas interpretaciones,

- 4) conserva la huella de las *convenciones culturales* que lo hicieron posible, como se muestra por ejemplo en la formación de los espacios escolares³²,
- y

- 5) la *forma de las relaciones sociales e institucionales* que constituyeron la base de sus posibilidades de interpretación. Por ejemplo, en la estandarización de los ajuares escolares durante la primera mitad del siglo XIX, Antón Costa ha encontrado un correlato de «las condiciones socioeconómicas y de rápida urbanización» en las que floreció la escuela mutua como «una propuesta organizativa pensada para una escolarización a gran escala»³³.

³² A. Viñao, *El espacio escolar: viejas cuestiones, nuevos escenarios*, en A. Escolano (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Sánchez Rupérez, 2006, pp. 289-308.

³³ A. Costa, *El ajuar de la escuela*, en Escolano (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España*, cit., pp. 204-205.

5. El énfasis etnográfico

Las claves semióticas para el estudio de los documentos ofrecen un marco transdisciplinar a las ciencias sociales. Sólo se trata de comprender, con ayuda de esas claves, que los documentos no hablan por sí mismos, y que operan como representaciones interpretadas, en el clásico doble plano de nuestras disciplinas: representaciones interpretadas por los nativos y trasladadas por el analista a su interpretación descriptiva o teórica. No hay aquí más que un planteamiento constructivista que permite escapar de la aprehensión ingenuamente naturalista de las cosas³⁴.

La antropología de la educación y de la escuela, y la etnografía inspirada en sus tradiciones intelectuales, ofrecen algunos supuestos especiales. El más influyente es un supuesto trivial. Como etnógrafos sólo podemos entender las prácticas escolares en su relación holística con el conjunto de prácticas socioculturales, dentro y fuera de la escuela³⁵. Si es que es posible demarcar formas de acción específicas del entorno escolar, es decir, una cultura escolar³⁶, ello no ha de hacerse a costa de ignorar que esos agentes también viven su vida en otros entornos. Y que no son los entornos acotados en su especificidad, sino los agentes que transitan entre ellos, lo que debe interesarnos fundamentalmente.

Con este énfasis, la etnografía invita a tomar el signo documental como un indicador de procesos de producción y reproducción de convenciones en principio no confinadas en el marco de la institución escolar, aunque sí pertinentes para los agentes que la habitan y que ocupan en ella una parte de sus tiempos vitales³⁷. En el marco de claves semióticas que he presentado, es fácil comprender que cualquier cosa, tomada como *documento escolar*, desborda inmediatamente, como *signo documental*, el escenario restringi-

³⁴ M. Hammersley, P. Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, London, Routledge, 1989. *Naturalismo* designa la actitud de investigación que consiste en creer que el material empírico contiene todas las claves interpretativas y que el investigador sólo ha de ocuparse de mostrarlo. Hammersley y Atkinson opusieron este concepto al de *Positivismo*, que atribuye todas las claves interpretativas al aparato categorial del investigador, a cuyo servicio el material empírico opera como mera constatación. Ambas actitudes son comunes en un rasgo: considerar que *los datos son como son*, independientemente de las categorías de análisis del investigador y de sus procedimientos de producción de material empírico.

³⁵ H.M. Velasco, F.J. García Castaño, Á. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta, 2003 [1993]; M. I. Jociles, A. Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Trotta, 2008; Á. Díaz de Rada, *Las formas del holismo. La construcción teórica de la totalidad en etnografía*, «Revista de dialectología y tradiciones populares», 1, 2003, pp. 237-262.

³⁶ A. Escolano, *Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros*, «Revista de Educación», número extraordinario, 2000, pp. 201-218; A. Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2006. Cfr. Díaz de Rada, *Cultura, antropología y otras tonterías*, cit.

³⁷ Díaz de Rada, *Los primeros de la clase y los últimos románticos*, cit., pp. 255 ss.

do de la escuela. Las competencias interpretativas de cualquier agente se forman en entornos culturales diversos, y, en relación con el agente que las ejerce, no se encuentran rígidamente encapsuladas en compartimentos estancos. Esos signos documentales sólo son signos por su relación con entornos diversos de interpretación, que el agente pone en comunicación cotidianamente.

5.1 *Participación, tenencia, pertenencia: una digresión lingüística*

Al hablar aquí del signo documental como indicador, entiendo ese signo tomando en consideración el viejo concepto antropológico de participación³⁸. El signo documental es sinécdoque o, más en general, metáfora de los procesos socioculturales en los que cobra sentido su existencia; y ello tanto en el plano de su producción en la vida ordinaria, como en el plano del análisis de quienes lo investigan. Además, ese signo documental es sinécdoque o metáfora de los agentes que generan esos procesos, al haber sido formado como objetivación de sus formas de acción.

La tradición antropológica nos induce entonces a pensar específicamente en una convención básica, que es, en lo que concierne a los documentos, especialmente importante. Se trata de la convención de la que se sirven los agentes para configurar su relación de *tenencia* con las cosas del mundo. Es la relación que, en nuestra familia lingüística, queda codificada con la palabra “tener”, y tematizada por medio de palabras en el campo semántico de la “propiedad” o el “patrimonio”. Para un etnógrafo o etnohistoriógrafo, esa relación ha de ser mucho más compleja que una mera relación transitiva³⁹.

Pensemos ahora en el doble sentido que, en algunas lenguas de nuestra familia lingüística, concedemos a las palabras *pertenecer* y *pertenencia* (*appartenance, belonging*), ésta última en su doble marcación en singular y plural. En la expresión [1] «Juan pertenece a su familia», *pertenecer* designa predicativamente una vinculación que cualifica a un agente, en una forma gramatical consecuentemente intransitiva. En la expresión [2] «No olvide sus pertenencias en el avión», cualifica a las cosas que el agente tiene en propiedad. Ésta segunda expresión con una forma gramatical transitiva, puede interpretarse inmediatamente, entre nosotros, en el campo de la posesión, la propiedad jurídica o el patrimonio. Éste segundo sentido, para nosotros tan natural, no se expresa de forma transitiva universalmente. Lo ilustraré con la

³⁸ M. Mauss, *Mentalidad primitiva y participación*, en *Institución y culto. Representaciones colectivas y diversidad de civilizaciones*, Barcelona, Barral, 1971 [1923], pp. 101-105.

³⁹ Díaz de Rada, Velasco, *La cultura como objeto*, cit.; Díaz de Rada, *Cultura, antropología y otras tonterías*, cit., pp. 219 ss.

lengua materna de Alf Isak Keskitalo, el Sami (*Davvi Sámmigiella*), de familia finougría. Como suele suceder con la comparación de formas y contenidos lingüísticos, esta ilustración puede aportarnos interesantes intuiciones sobre nuestros propios usos.

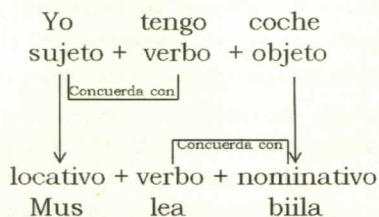
En general, nuestras dos nociones de pertenencia (*supra* [1] y [2]) se lexicalizan en Sami con formas diferentes. [1] “pertenencia” en el sentido de “pertenecer a” se expresa con el sustantivo *gullevažvuohhta*; [2] “pertenencia” en el sentido de “propiedad en tenencia” se expresa con el sustantivo *opmodat*. Por otra parte, nuestro concepto “tener” encuentra en Sami dos modalidades básicas de expresión. Una de ellas es, como la nuestra, transitiva. Para esta primera modalidad se usa en Sami el verbo *oamastit* (correlativo al sustantivo *opmodat*). Cuando alguien “tiene” algo en este sentido, lo posee como su propietario, es decir como alguien que tiene, sobre esa cosa, un derecho de propiedad. Este uso es traducible al Español como “tener” expresando la misma semántica transitiva, pero es evidentemente más restringido y especial que nuestro “tener”. Por ejemplo, si decimos en Español al salir de una fiesta nocturna «¿Tienes coche?», no implicamos necesariamente que has de ser el propietario del coche. Para expresar todas estas formas de “tener” que no implican necesariamente esta relación —las más frecuentes en la vida ordinaria—, se usa en Sami una forma gramatical denominada *habitivo*⁴⁰.

La lengua sami es flexiva. Todos los elementos nominales se conjugan en cinco declinaciones. Una de ellas es el locativo, que expresa fundamentalmente lugar, y que se forma en singular con la terminación en -s. Por ejemplo, la palabra “casa”, cuya forma en nominativo es *viessu*, se expresa en locativo *viesus*. Cuando esta palabra opera con el significado de lugar (para nosotros adverbial), toma la forma en locativo. Por ejemplo, la oración «En el coche hay dos puertas» se traduce al sami: *Guokte uvssa leat biilla* (*biilla* significa «en el coche»). Morfológicamente, el habitivo es idéntico al locativo. Y se traduce al Español y otras lenguas de la misma familia con el verbo “tener”.

Para decir «Tengo coche» al salir de esa fiesta nocturna, mi amigo diría en Sami: *Mus lea biila*. Detengámonos un momento en esta expresión.

En esta oración en habitivo, el pronombre personal “yo” (en sami: *mun*), se expresa en el caso locativo (*mus*); y el verbo “estar” (en sami: *leat*) está conjugado en tercera persona de singular, concordando con la palabra “coche” (*biila*). La transformación estructural que sufre la expresión en Español «Tengo coche», al ser vertida al Sami, es la siguiente:

⁴⁰ Esta forma se encuentra también, en otras lenguas finougrías, como el Finés o el Húngaro.



Traducida directamente al Español, y sin reparar por el momento en los matices semánticos del habitivo en Sami, la oración *mus lea biila* podría entenderse así: «En mí hay un coche». Pero esta traducción es absurda porque *mus* no está operando como un locativo ordinario —un locativo como el que, con pleno sentido de lugar, se expresa en la oración *guokte uvssa leat biillas*. Es absurdo entender que «En mí hay un coche»: yo estoy aquí, en el lugar en el que estoy, y el coche está ahí, en su propio lugar. Lo que sucede es que «Yo tengo un coche», y es esto lo que debemos entender.

En un estudio lingüístico detallado de este tipo de expresiones en las que se usa el locativo gramatical, Ole Henrik Magga discutió una interpretación de Lyons sobre la semántica de los posesivos, según la cual las formas posesivas en las lenguas derivarían de formas locativas, pues aquello que está *en* una sustancia es una cualificación *poseída por ella*⁴¹. Con un fino análisis transformacional de las estructuras locativas basado en ejemplos de uso de este tipo de expresiones en Sami, Magga mostró que las expresiones *guokte uvssa leat biillas* y *Mus lea biila* no son transformacionalmente equivalentes⁴². En la primera expresión, *biillas* es un locativo; en la segunda, *mus* es un habitivo.

Hay, creo, dos matices fundamentales que debemos introducir para comprender esa diferencia semántica, según he podido discutirlo con Kjell Kemi⁴³. El primer matiz deriva del hecho negativo de que el habitivo *impide* el significado transitivo. Esto es evidente. El verbo existencial (ser-estar: *leat*) impide la transitividad, y más aún la característica de que el agente de la relación de posesión no opera como un yo que hace algo sobre algo, sino como

⁴¹ O.H. Magga, *Lokative Læt-setninger i samisk*, «Dieðut», 1, 1978, pp. 28-36; J. Lyons, *A Note on Possessive, Existential and Locative Sentences*, «Foundations of language», 3, 1967, pp. 390-396; Id., *Semántica*, Barcelona, Teide, 1980 [1977], p. 655.

⁴² Magga, *Lokative Læt-setninger i samisk*, cit.

⁴³ Kjell Kemi es profesor de lengua Sami en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Tromsø. Estamos trabajando en un diccionario lingüístico Sami-Español / Español-Sami. Todo lo que sigue en esta sección de este texto debe entenderse como una comunicación personal suya. En general, estas reflexiones forman un argumento ilustrativo para el propósito de este ensayo, y en consecuencia poco profundo en términos lingüísticos. Esta falta de profundidad lingüística se me debe atribuir a mí como autor de este texto, y de ninguna manera a Kjell Kemi.

un yo en el que algo constituye su posesión. La sospecha interpretativa en este punto es que el habitivo está más cerca de un enunciado predicativo acerca de “yo” que de un enunciado transitivo acerca de la relación entre “yo” y la cosa poseída: una extensión existencial del yo, más cercana a nuestro “ser” que a nuestro “tener”. Esta sospecha se funda además en el hecho de que existe en sami una expresión transitiva que contrasta semánticamente con el uso habitivo, y que sin duda es equivalente a nuestro “tener” y no a nuestro “ser”: la expresión construida con el verbo transitivo *oamastit*.

El segundo matiz viene dado por el contraste semántico entre estos dos tipos de expresiones:

[1] *mus lea biila* [(yo) tengo coche]

[2a] *biillas leat guokte uvssa* [en el coche hay dos puertas]

[2b] *beatnagis leat njeallje juolggi* [el perro tiene cuatro patas]

La oración [1] es un ejemplo indudable de habitivo, las oraciones [2a] y [2b] no son consideradas ni entendidas como habitivos, sino como locativos. Ambas pueden traducirse al español indistintamente por medio de adverbios de lugar o por medio del verbo tener:

[2a] *biillas leat guokte uvssa* — [2a1] en el coche hay dos puertas — [2a2] el coche tiene dos puertas

[2b] *beatnagis leat njeallje juolggi* — [2b1] en el perro hay cuatro patas — [2b2] el perro tiene cuatro patas

Aunque las expresiones [2a2] y [2b2] son las más aceptables en español, y la expresión [2b1] es prácticamente inaceptable; sigue siendo cierto que [2b1] tiene sentido en español, pero «En mi hay un coche» no lo tiene⁴⁴. La clave de la diferencia radica en la condición agencial humana de la expresión [1], frente la condición no agencial o no agencial humana de las expresiones [2a] y [2b]. Todo parece indicar que el habitivo se produce cuando el tenedor de la cosa tenida es un *agente prototípico* (un agente humano o figurativamente humanizado)⁴⁵. Esto se ve muy bien con un último ejemplo. Fijémonos en estas dos expresiones, una construida con el verbo existencial ser-estar (*leat*) [3], y la otra construida con el verbo no existencial “doler” (*bávččagit*), del cual el sustantivo correlativo es “dolor” (*bávččas*) [4].

⁴⁴ Al fin y al cabo, las patas del perro están *en* el cuerpo del perro; pero el coche no está en mi cuerpo.

⁴⁵ Estoy entendiendo aquí por *agente prototípico* aquél que podría ser competente para realizar todas las operaciones de significación establecidas por Kockelman, *Agency*, cit.

- [3] *mus lea juolgi bávvččas* [(yo) tengo dolor de piernas]
 [4] *mus bávvččagit juolggit* [me duelen las piernas]

Estas dos oraciones tienen una estructura común, y común con la expresión

[1] *mus lea biila*

Sin embargo, el significado habitivo de la expresión [1] es inequívoco; el de la expresión [3] es más dudoso, en la medida en que “yo” no opera ahí como agente de “tener un dolor” (el dolor le sobreviene); y la expresión [4] es inequívocamente locativa, no habitiva. Lo que en ella se enuncia es que el dolor está *en* una parte de mi yo. La fuente agencial de ese verbo son las piernas y claramente no yo, como agente prototípico.

Tomados conjuntamente estos dos matices, (a) la condición cuasi predicativa del habitivo y (b) la marcación agencial del tenedor, obtenemos la sospecha de que el habitivo, que es la forma común de expresar tenencia en Sami, designa una relación entre el tenedor y la cosa que se tiene que enuncia *simultáneamente* los dos significados de pertenencia apuntados más arriba: (a) el que tiene la cosa pertenece (activamente, al tenerla) a la clase de quienes son predicativamente cualificados con esa relación de tenencia; y (b) la cosa pertenece a quien la tiene activamente, a quien puede hacer algo con ella, independientemente de que tenga sobre ella un derecho de propiedad (*oamas-tanvuoigatvuohta*).

Estas consideraciones lingüísticas son suficientes para ilustrar la idea de que la relación de tenencia de una cosa no merece ser considerada sólo en términos transitivos —los que mejor se ajustan a una visión instrumental de esa clase de relación. En su estudio sobre las modificaciones que la modernidad ha traído a la actividad trashumante del reno en esa zona del Ártico, Johan Klemet Hætta Kalstad llamó la atención sobre el tradicional carácter a un tiempo colectivo y privado de la *siida* de cazadores y recolectores⁴⁶. Hoy en día, la *siida* es la unidad familiar extensa que organiza y desarrolla el trabajo cooperativo de la trashumancia del reno⁴⁷. No se trata aquí de ofrecer una tonta visión romántica del pastoreo del reno, en oposición a los conceptos de propiedad privada impuestos por la racionalización moderna. Sería difícil encontrar una industria que superase el carácter manifestamente privatista

⁴⁶ J.K. Hætta Kalstad, *Reindriftspolitik og samisk kultur – En uløselig konflikt?*, «Dieđut», 2, 1999, pp. 188 ss.; Ø. Vorren, *Veidekulturens arealfordeling, siidagrenser og ressursutnyttning i Sameland norøstlige strøk*, en B. Aarseth (ed.), *Grenser i Sameland*, Oslo, Norsk Folkemuseum, 1989, pp. 12-42.

⁴⁷ S. Joks, *Las mujeres samis del reno*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces, 2006.

(y competitivo) propio de esta actividad⁴⁸. La concepción tecno-racional de la unidad de explotación del reno (*Driftsenhet*) como empresa privada no habría despertado ninguna disonancia a investigadores como Johan Klemet⁴⁹, sino fuera porque esa relación de propiedad o tenencia puede llegar a excluir una simultánea y más relevante comprensión de ese bien patrimonial de la forma exactamente inversa: no es solamente la *siida* pertenencia de su propietario, sino que el propietario pertenece recíprocamente a la *siida*.

6. Documento y cultura escolar

Nada parece tener mayor potencia factual que esa cosa que llamamos “documento”. En él se encarna del modo más contundente la posibilidad de mostrar cosas mostrando las cosas mismas. En este aparentemente ingenuo ejercicio, nuestra posición como analistas corre siempre el riesgo de una deriva naturalista. Podemos llegar a creer que esas cosas ya hablan por sí mismas. Por eso he propuesto en este ensayo dos ideas. En primer lugar, reelaborar la palabra “documento” para designar, no a esa cosa en sí misma, sino al proceso de conferir significado que esa cosa suscita en quienes lo usan y en quienes lo convierten en dato⁵⁰. En segundo lugar, reexaminar nuestro sentido común de la palabra “tener”, para poner en crisis nuestra noción más intuitiva acerca de en qué consiste tener cosas. Pues, al ser cosas, los documentos parece estar reclamándonos que los tengamos, y al hacerlo puede que los tengamos sólo bajo la premisa instrumental de una apropiación transitiva.

Seguir la guía de cuestiones que he indicado al ofrecer las claves semióticas para interpretar documentos, y tener en cuenta el énfasis etnográfico en el holismo, conduce a una interpretación del documento que permite indagar del modo más fructífero en la cultura escolar. Pero, al llevarnos a tomar en consideración un entorno complejo de agentes en relación, escenarios de acción social en relación, y objetivaciones en relación, cada documento permite contemplar esa específica cultura escolar como una parte del proceso cultural más general, en el que la escuela se convierte en una multitud de experiencias con sentido (y a veces también, para algunos, con muy poco sentido). La escuela (con sus “documentos”) nunca es solo la escuela. Y aún cuando tomamos en consideración sus elementos más puramente tecnoinstrumentales, más arraigados en su proceso puramente pedagógico o admi-

⁴⁸ R. Paine, *Herds of the Tundra. A Portrait of Saami Reindeer Pastoralism*, London, Smithsonian Institution Press, 1994.

⁴⁹ Para otros muchos aspectos disonantes, véase Paine, *Herds of the Tundra*, cit., especialmente el capítulo 13 «Rationalization».

⁵⁰ Á. Díaz de Rada, *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*, Madrid, UNED, 2011, p. 283.

nistrativo, reclama, como en el caso del examen del *Cuaderno de actuación profesional* que nos ha brindado Graciela Batallán, una comprensión de sus relaciones con el entorno cultural general, y muy especialmente con el entorno doméstico. De ese entorno —tanto más cuanto más nos situamos en sus segmentos más infantiles—, la escuela constituye frecuentemente una especie de extensión⁵¹. Seguir la vida social de los documentos⁵² producidos en, por o para la escuela, es tanto más provechoso para la descripción y el análisis de la específica *cultura escolar*, cuanto más nos permite entender la cultura con la que se relacionan las prácticas escolares. No sólo es *en* la escuela donde hay que situar los “documentos” escolares.

Esa guía de cuestiones y la intención holística invitan también a expandir el conjunto de cosas susceptibles de ser consideradas “documentos”, más allá de la lectoescritura. Algunos de estos tipos de cosas nos son ya familiares en el examen histórico y etnográfico de la escuela: los espacios de los edificios escolares según sus arquitecturas⁵³, los tiempos en sus almanaques y horarios⁵⁴, las articulaciones cronotópicas⁵⁵, el ajuar⁵⁶, la manualística, no sólo en cuanto a su expresión verbal⁵⁷. Es preciso profundizar en estos cuerpos documentales y en la adición de nuevos tipos de objetivación, no para practicar un examen escindido del más tradicional estudio de los documentos escritos (en cualquiera de sus órdenes de producción), sino precisamente para suministrar un contexto más denso a su interpretación. Es preciso, igualmente, profundizar en los componentes más ignorados en el estudio de los documentos escritos, los que se generan a través de prácticas semióticas externas o alternas en relación con el discurso lógico que en ellos se contiene: los elementos metafóricos y deícticos, lo supuestos semánticos que el productor del texto da por sentados, como convenciones ya constituidas en su universo de interpretación.

⁵¹ G. Batallán, *Lógicas contradictorias en la construcción social docente en Argentina. Etnografía del cuaderno de actuación profesional*, «Cuadernos de Antropología Social», 12, 2000, pp. 31-54; Id., *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*, Buenos Aires, Paidós, 2007, pp. 78 ss.

⁵² Cfr. A. Appadurai (ed.), *The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986; W. van Binsbergen, P. Geschiere (eds.), *Commodification. Things. Agency and Identities (The Social Life of Things Revisited)*, Münster, Lit Verlag Münster, 2005.

⁵³ A. Viñao (coord.), *El espacio escolar en la historia*, sección monográfica de «Historia de la educación», 12-13, 1994, pp. 9-271; Id., *El espacio escolar: viejas cuestiones, nuevos escenarios*, cit.

⁵⁴ A. Escolano, *El orden del tiempo. Almanques y horarios para la escuela*, en Id. (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España*, cit., pp. 73-98; M. Beas Miranda, *El orden del tiempo y los ritmos escolares*, en Escolano (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España*, cit., pp. 309-330.

⁵⁵ E. Rockwell, *Huellas del pasado en las culturas escolares*, en Jociles, Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema?*, cit., pp. 275-306.

⁵⁶ Costa, *El ajuar de la escuela*, cit.; R. López Martín, *El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo XX*, en Escolano (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España*, cit., pp. 425-448.

⁵⁷ A. Escolano, *La codificación de la primera manualística*, en Id. (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España*, cit. pp. 219-240; Id., *La modernización de la manualística escolar*, en Id. (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España*, cit., pp. 449-470.

Un tercer aspecto de expansión o profundización se refiere a los cuerpos documentales que objetivan formas de práctica irreductibles al despliegue lógico. Estoy pensando en las objetivaciones del saber musical, el saber postural⁵⁸ o las disciplinas del cuerpo, y, en general, todas aquéllas que toman como objeto de educación un entorno que no puede prescindir de la copresencia de los cuerpos. Objetivaciones que, como las derivadas de las prácticas manuales o emocionales, se sitúan ya fuera del concepto de *escuela* como tipo ideal de institución que procesa la comunicación de saberes proposicionales, verbales, distalizables⁵⁹, y en definitiva abstraíbles de la relación proximal de los cuerpos concretos.

⁵⁸ M. García Alonso, *Experimentum. Infancia, ciencia y literatura*, «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», 49-50, 2003, pp. 63-76; H.M. Velasco, *Fotografías escolares, imágenes institucionales*, en A. Bautista, H.M. Velasco (eds.), *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*, Madrid, Trotta, 2011, pp. 15-34.

⁵⁹ Díaz de Rada, *¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?*, cit., p. 26; J.F. Hansen, *Sociocultural Perspectives on Human Learning. Foundations of Educational Anthropology*, Prospect Heights, Waveland Press, 1979, p. 28.