



O exercício docente universitario na materia “Historia da Educación”

*University teaching practice in the
discipline “History of Education”*

*O exercício docente universitário
na disciplina “História da Educação”*

ANTÓN COSTA RICO¹

Resumen

¿Con que Historia de la Educación formar a nuestro alumnado universitario en la actualidad? La pregunta solo se puede responder adecuadamente atendiendo a lo que puede significar formar un *habitus* histórico-educativo y a los escenarios específicos de la formación pedagógica. El autor reflexiona sobre la cuestión y explica con algún detalle su proceder y el sentido y significación de tal práctica docente.

Palabras clave: Docencia universitaria, Historia de la Educación, objetivos, contenidos.

¹ O autor é catedrático de Historia da Educación desde outubro de 2010 (anton.costa@usc.es). Desde 2005-06 imparte a materia “Historia da Educación” na Titulación de Pedagogía da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago, 2º curso universitario, seis créditos (un cuadrimestre). Previamente impartiu a materia “Historia da Educación en Galicia”, seis créditos, 1º curso da titulación Maxisterio de Educación Primaria, 1º cuadrimestre, materia actualmente non existente.

Abstract

What History of Education should we use to educate our college students today? This a question can only be adequately answered if we acknowledge the potential outcome of forming an educational historical *habitus* and the specific areas of pedagogical training. The author reflects on the question and explains with details the procedure, the reasons and significance of such teaching practice.

Key words: University teaching, History of Education, objectives, contents.

Resumo

Com qual História da Educação formar nosso alunado universitário na atualidade? A pergunta só pode ser respondida adequadamente atendo-se ao que pode significar formar un *habitus* histórico-educativo e os cenários específicos da formação pedagógica. O autor reflete sobre a questão e explica, com algum detalhe, seus procedimentos, o sentido e o significado de tal prática docente.

Palavras chave: Docência universitária, Historia da Educação, Objetivos, Conteúdos.

Recebido em: agosto de 2016

Aprovado para publicação em: novembro de 2016

O ensino universitario da materia de Historia da Educación en España na actualidade²

Ao recibir unha invitación para participar no presente dossiê “Produção de conhecimentos, difusión e ensino na (e da)Historia da Educação: fontes e métodos” dos *Cadernos de História da Educação*, baixo responsabilidade editorial da Universidade de Uberlândia e a dirección do profesor Decio Gatti Junior, coidei podería ser de interese reflexionar sobre o exercicio docente neste campo, tan sometido a debates epistemolóxicos e metodolóxicos e que presenta notábeis tensións entre o ámbito da investigación e o da docencia, tanto que falemos de América como de Europa³.

A ‘seguridade’ e certeza que noutro momento había sobre o ‘deber ser’ ao se tratar de programar un curso da materia “Historia de Educación/da Pedagogía” nas Facultades universitarias de Ciencias da Educación e demais centros superiores de formación pedagóxica hoxe ‘desapareceu’, por razóns externas e internas, cousa que non procederemos a ‘lamentar’. Aqueles programas ‘implosionaron’.

É do caso sinalar que o estudo da Historia da Educación como materia de formación pedagóxica nos estudos profesionais de Pedagogía veu gozando en España de presenza case constante ao longo do pasado século XX, que até se viu intensificada entre os pasados anos setenta e noventa nos currículos das (antes chamadas) Facultades de Filosofía e Ciencias da Educación, ao punto de dispoñerse o seu estudo ao longo de dous cursos. Con todo, esta presenza académica e docente veríase reducida desde o comezo do século XXI, como consecuencia das diversas modificacións curriculares que conduciron ás actuais titulacións de primeiro ciclo universitario de Educación Social, Educación Primaria, Educación Infantil e Pedagogía, onde a vertente histórica da formación quedou reducida a seis créditos ECTS⁴, no marco das decisións políticas emprendidas polo Ministerio español de Educación, en concordancia co chamado

² O presente contributo está escrito em lingua galega, que é, por outra parte, a lingua do noso exercicio docente. Os lectores deben tomar em consideración á hora da lectura que o dígrafo “ll” que empregamos é equivalente ao “lh”; así también, a letra “ñ” é equivalente a “nh”; outras terminacións (-ción, na vez de -ção) e trazos (o ‘x’ na vez da ‘j’ ou ‘g’) serán facilmente lidos e entendidos, mesmo quando o dígrafo ‘ss’ queda resolto em galego de modo simples ‘s’ (exemplo: ‘nosso’, portugués, queda ‘noso’), ao situarse o galego e o portugués nun mesmo sistema lingüístico.

³ No noso desenvolvemento profesional están presentes con certa intensidade tanto a investigación e a elaboración de coñecemento histórico-educativo, como a difusión, sexa no ámbito académico, sexa no ámbito cultural social.

⁴ O *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) (Sistema Europeo de Transferencia e Acumulación de Créditos) é un sistema utilizado para convalidar asignaturas e, dentro do denominado proceso de Boloña, cuantificar o traballo relativo aos estudantes. Baseándose na idea de que cada curso universitario debe constar de 60 ECTS, faise unha equivalencia en relación á cantidade de horas anuais que o alumno debe estudar (arredor de 1500), correspondendo un mínimo de 25 horas por cada crédito, destinándose, pois, 150 horas á materia de Hª E. Facticamente, debo sinalar a distribución seguinte apreciada nos últimos anos: 20, en sesións de 80 minutos efectivos (habitualmente 13 sesións de 90 minutos formais cada unha), teñen formalmente un carácter “expositivo” ante un gran grupo de alumnos (entre 60 e 80, dependendo da xeira anual), cun protagonismo saínte por parte dos docentes, mentres outras tantas horas van encamiñadas ás chamadas sesións “interactivas” con grupos de arredor de 20 estudantes, nas que suposta e desexabelmente se realizará algún tipo de actividade de ensino-aprendizaxe a modo de traballo ‘práctico’ complementario da sesión expositiva e con maior implicación das voces dos alumnos, sendo habitualmente o mesmo docente das sesións expositivas quen guía estas tres sesións “interactivas” para alcanzar á totalidade do grande grupo, restando un período formal de algo máis de 100 horas para titorización extra-aula, actividades individuais e de pequeno grupo por parte do alumnado (estudo e elaboración de traballos).

“Proceso Boloña”, coa procura do axuste e da correspondencia de títulos no espazo da Unión Europea e da mobilidade do mercado laboral europeo. Sen esquecermos, sen dúbida, do contexto internacional presidido pola influencia dos supostos ideolóxicos do neo-liberalismo, marco este no que se escurecen os estudos de ciencias sociais e humanistas.

A formación que sobre historia da educación se viña impartindo nas nosas aulas respondía a un canon de coñecementos relativos á historia da educación e da pedagogía occidental, que se compoñía de autores, textos, institucións e realizacións escolares e pedagóxicas examinadas desde a metodoloxía histórico-cronolóxica, a través dun percorrido iniciado no mundo clásico greco-romano ou nos chamados pobos antigos orientais (asiáticos), sendo obxecto preferente da Historia da Educación a “educación formal, académica”, caracterizada polo seu maior grado de intencionalidade, sistematización e institucionalización.

Pero, a redución do tempo previsto para a impartición desta materia por unha parte, e, por outra, a apreciación da inadecuación e a paulatina consciencia e reflexividade historiográfica entre os membros da comunidade docente e investigadora histórico-educativa, viñeron desautorizando tal programa. Non é posible manter con rigor académico e pericia didáctica aquel *cursus* de Historia da Educación no horario agora dispoñíbel, á vez que se produciu a ruptura da unidade da anterior especialización pedagóxica, para dar paso a distintos itinerarios profesionais, que demandan e propician varios percorridos formativos en relación coa historia da pedagogía, da educación social, da educación infantil ou da historia da escola, especificacións estas arredor das cales os docentes universitarios veñen compoñendo distintos ‘menús’, presentados ao estudantado dun modo quizais menos estruturado do que ocorría no caso da materia Historia da Pedagogía ou Historia da Educación, acompañado isto, ademais, dunha considerábel diversificación nos referentes bibliográfico-documentais impresos e dixitais postos a disposición do estudantado.

Neste escenario, en particular quen nos responsabilizamos do ensino da materia (xeral) “Historia da Educación (e/ou Pedagogía)”⁵ vímonos confrontados co famoso interrogante co que Lenine titulou un dos seus máis recoñecidos ensaios: “Que facer?”. As respostas prácticas desde que comezou este tempo do século XXI foron diversas, segundo os varios grados de reflexividade docente, en termos *bourderianos*; segundo ‘o peso’ concedido aos factores lóxico-estruturais da disciplina, aos psico-didácticos do ensino e aos sociais-culturais; ou segundo as precisións informativas e formativas que se consideren en atención aos distintos cenarios de formación, distintos tempos de programación e distintas finalidades, orientando cara unha H^a E. máis filosófica e de pensamento, ou máis institucional, ou máis sociolóxica; máis atenta a temáticas emerxentes; extensiva en canto aos tópicos e os tempos de abordaxe ou polo contrario intensiva...

Pola nosa parte, desenvolvemos un programa de ‘historia da educación’, máis que de ‘historia da pedagogía’ (sen renunciar a esta) que procura ter presente xenealoxicamente trazos maiores da historia cultural e do pensamento occidental (desde o espazo grego até a fin

⁵ Un interrogante co que de ordinario e infelizmente non se confrontan quen imparten ‘Historia da infancia’, ‘Historia da educación infantil’, ‘Historia da escola’, ... dado que, sabendo dos curtos tempos docentes destas vías ou especificacións formativas, se deteñen con menos reflexividade nas problemáticas epistemolóxico-didácticas que a docencia nestes casos tamén suscita, por endereitar unha vía didáctica máis empirista e de iniciación informativa.

do século XX)⁶, o que parecería estar próximo do desenvolvemento dun programa tal como anteriormente se facía, o que puidera parecer contradictorio con algunhas das afirmacións realizadas. Prevalece nel un criterio unitario e en certo modo estrutural fronte ás prácticas docentes asentadas no recoñecemento da ‘fragmentación’ da información e do coñecemento neste campo, algo que ‘se nos impón’ no tempo da Internet⁷ e fronte tamén a diversificación ‘das demandas, dos intereses e das motivacións’.

O contexto do noso Programa de Historia da Educación

O noso programa e a súa plasmación didáctica queren ter presentes os factores lóxico-estruturais, os psico-didácticos e os sociais-culturais en tensión creativa entre eles e sen unha nítida dominancia duns sobre os outros. Quere ser un exercicio docente situado. Un programa no marco da titulación de Pedagogía, titulación de grado que forma parte do conxunto de titulacións universitarias relacionadas coas ciencias da educación e a formación docente, segundo o deseño actualmente en vigor en España⁸.

En Galicia⁹ existen tres universidades cun total de sete campus (a de Santiago de Compostela, existente desde mediados do século XVI e as d’A Coruña e Vigo, creadas a fins do século XX). Todas elas dispoñen das titulacións de grado de Maxisterio de Educación Primaria, Maxisterio de Educación Infantil e Educación Social, diversos Mestrados e Programas de Doutoramento, pero é só na de Santiago onde se imparte a Titulación de Pedagogía, sendo pois a única instancia onde se imparte a materia (xeral) “Historia da

⁶ A Memoria do Título de Graduación en Pedagogía da Universidade de Santiago, respectando a brevidade administrativa e formal esixida na documentación, inclúe nos contidos da materia “Historia da Educación” (Hª E., en adiante) os seguintes contidos: 1: A Hª E. como campo de investigación e disciplina académica. 2: A Hª da educación no mundo antigo e medieval. 3: Entre o Renacemento e a Ilustración. 4: Revolución, liberalismo e educación. 5: Configuración e desenvolvemento dos sistemas educativos contemporáneos e 6: Correntes e movementos de renovación educativa na contemporaneidade. A plasmación encóntrase no Programa en vigor que se referencia en http://www.usc.es/gl/centros/cc_educacion/materia.html?materia=95428&ano=66.

⁷ Sobre estas cuestións é interesante a consulta da sección monográfica do nº 26 (2015) de *Educació i Història. Revista d’Història del Educació*, coordinada polo profesor Andrés Payà coa temática Innovació docent, didáctica i ensenyament de la història de l’educació; *vid.* en particular a “Presentació” e o artigo “Nous paradigmes en l’ensenyament de la història” de Joaquim Prats Cuevas (pp. 19-39 (Textos en lingua catalana).

⁸ Falamos das seguintes Titulacións de Grado: Maxisterio de Educación Primaria, Maxisterio de Educación Infantil, Educación Social e Pedagogía, que supoñen 240 créditos de formación; de *Mestrados*, con diversa oferta formativa de 60 créditos de formación (desenvolvidos nunha anualidade), como o de Educación Secundaria, que ao longo dun curso académico anual realizan todos aqueles graduados doutras carreiras que se orienten cara ao ensino secundario (compoñendo así cinco anualidades de estudo universitario previos á posibilidade de presentarse a un Concurso seleccionador para o exercicio docente) e de Programas de Doutoramento. Como exemplo, a Universidade de Santiago ofrece no campus de Santiago (existe outro campus, o de Lugo) as anteriores catro titulacións de grado sinaladas; catro *Mestrados*: “Educación Secundaria” (con diversas especialidades), “Educación, Xénero e Igualdade”, “Procesos de Formación” e “Educación, Diversidade Cultural e Desenvolvemento Comunitario”, así como un Programa de Doutoramento en “Educación”.

⁹ O territorio-comunidade política de referencia, con continuidade histórica desde os procesos de romanización e cristianización operados nos tres primeiros séculos d.C., cunha poboación próxima aos tres millóns de habitantes, dispón como linguas co-oficiais do galego (lingua propia) e do castelán (tamén chamado español), e caracterízase por unha identidade socio-cultural e lingüística específica, o que é ocasión de debates socio-políticos, mais tamén de exercicios sociais de creatividade cultural que inclúen, por exemplo, un grado crecente de comunicación cultural con Portugal e co Brasil facilitado pola afinidade lingüística, ou con Escocia e a Bretaña francesa, con afinidades musicais e de historia antiga, de forma como é inhabitual noutras terras de España.

Educación”. Esta é unha das claves do Programa: a consciencia de ser o único espazo académico en Galicia para o estudo da materia.

A formación inicial histórica (cando menos referida ao espazo “occidental” europeo-americano) e filosófica (con atención a modelos de pensamento, claridade conceptual e discriminación teórica) coa que accede o alumnado de 2º curso de Pedagogía, avultadamente de sexo feminino e 20 anos de idade por termo medio, é reducida. Na súa formación secundaria¹⁰ recibiron ensinanzas de “xeografía e historia”, “filosofía” (algúns tamén de historia de filosofía), “historia de España” e “historia do mundo contemporáneo”¹¹, pero salienta máis neles a presenza de informacións ‘en mosaico’ cá a formación interrelacionada e interpretativa, compoñendo, así, un saber precario canto a súa capacidade de transposición e “a modo de ferramenta”. Con alta frecuencia a formación histórica que posúen é débil desde o punto de vista da comprensión do vocabulario e dos conceptos históricos e sociolóxicos, debido a un estudo mecanicista ou analítico enfocado cara exames de “contidos”, ou é case inexistente se nos referimos á historia eclesiástica e relixiosa ou á historia dos modelos arquitectónico-artísticos¹² e o mesmo poderíamos dicir no campo filosófico¹³. Non reaccionar intelectual e emocionalmente contra iso podería significar asumir con pasividade estas carencias de formación; é, pois, do caso articular os procesos didácticos que permitan, cando menos, reducir as limitacións observadas. Esta é outra das claves do noso Programa e das súa implementación didáctica.

Esa reducida formación histórica e filosófica dificulta, en casos extraordinariamente, a capacidade de comprensión do presente da educación (razóns, finalidades...), incapacita para a realización de exercicios de interpretación crítica e pode impedir pensar sobre a construción do futuro, por non dispor dos instrumentos adecuados de pensamento. A non comprensión, nun tempo de sobreexposición a unha múltiple información electrónica, predispuesta a banalizar o propio valor da información, inflúe na falta de autonomía persoal e prexudica a procura de intereses e motivacións que signifiquen profundidade e madurez humana. Pola contra, a formación de futuros educadores e educadoras, profesionalmente competentes e con madurez, pasa a través tamén da formación de personalidades dotadas da máxima capacidade de autonomía (que é capacidade crítica) e de motivacións profundas en relación cun desempeño profesional responsábel, intenso e cooperador. Outra das claves.

Nun plano menos xeral, é oportuno igualmente sinalar o seguinte: con frecuencia os estudantes de pedagogía cos que dialogo, alén da súa interacción nas redes sociais electrónicas e do seu acceso á múltiple contorna dixital, coñecen só os seus máis habituais espazos físicos e urbanos de socialización formal e informal, o que pode incluír as instalacións e edificios universitarios, ao tempo que descoñecen a localización e razóns da súa

¹⁰ Etapas de “Educación Secundaria Obrigatoria” e “Bacharelato”, coa predominante orientación de “Humanidades e Ciencias Sociais”

¹¹ Nalgún caso, por vía de optatividade, tamén sobre “cultura clásica”, “cultura científica” e “historia da arte”.

¹² Cunha apreciábel carencia canto a unha certa orde occidental de estilos artísticos e cunha moi ampla falta de asociación entre estes e o tempo cronolóxico secular.

¹³ Como exemplo, nunha alta porcentaxe non entenden de modo básico conceptos como os de “epistemoloxía”, “dedución” ou “indución”, “metafísica”, ... Mostran dificultades de comprensión en relación a conceptos como “idealismo”, “racionalismo”, “materialismo”, “positivismo”, “marxismo”, “empirismo”, sendo descoñecedores doutros como “escolasticismo”, “historicismo”, “evolucionismo social”, para non detérmolos en tantos outros termos, vistos no tempo da educación secundaria, pero apenas captados e integrados na formación.

existencia dos espazos formais de “escolarización” e de formación presentes nesta contorna urbana, ou nin por iso se interrogan.

A cidade universitaria de Santiago de Compostela (100.000 habitantes) ten unha rica historia social e cultural desde o século XI; case 1000 anos de historia que foron deixando pegadas de forte resonancia educativa: a “escola gramatical” da catedral (desde o s. XI); os *studia* latinos, medievais e escolásticos dos conventos franciscano e dominico; a *schola cantorum* da catedral; o *studium* latino e humanista de fins do século XV; o nacemento da Universidade no século XVI cos seus varios colexios residenciais; o colexio feminino de nenas orfas, como adianto do colexio feminino da Compañía de María existente desde fins do século XVIII; a presenza do colexio dos xesuítas desde finais do século XVI; a Facultade de medicina creada a mediados do século XVII, como antecedente do espléndido edificio que a alberga actualmente no corazón da cidade histórica; a duplicación das cátedras universitarias durante a segunda metade do século XVIII coa incorporación dos saberes científicos ilustrados, que obrigarón a erguer un potente edificio de trazas neoclásicas; as cátedras de ensinos técnicos impulsadas durante o século XIX pola Sociedade Económica de Amigos do País; o Conservatorio de Música e a Escola de Artes e Oficios con dous séculos de funcionamento; o Seminario Diocesano, actualmente Instituto Teolóxico de Galicia, situado no que foi o grande mosteiro dos Padres Beneditinos; a Escola Normal, hoxe subsumida na actual Facultade de Ciencias da Educación; a sé do Parlamento de Galicia que hai 100 anos fora por tempo breve Facultade de Veterinaria...Como descoñecer este patrimonio e pegadas do pasado?; naturalmente, pode ser ‘aproximado’ á ollada escrutadora e crítica dos estudantes. Unha ollada que frecuentemente non o é así, por falta de exercicios de ‘desnaturalización’ e de interrogación.

Parte deses edificios mesmo poderían soerguer interrogantes como por exemplo: por que as actuais instalacións administrativas do goberno autonómico (Xunta de Galicia) están situadas en boa parte no que foi o conxunto de varios edificios (con 266 metros de fronte) que compoñían desde a súa inauguración nos pasados anos vinte (século XX) o Colexio de Xordomudos e Cegos de Galicia, que contou co impulso do político liberal e compostelán Montero Rios, membro que foi da “Institución Libre de Enseñanza” (ILE)? Como se pensou desde o século XIX a “institucionalización” e acollida de persoas e nenos con deficiencias auditivas e de visión?; ten algún significado ser membro da ILE?. Como é, igualmente, o caso do Instituto de bacharelato Rosalía de Castro: como é que sendo creados os Institutos de bacharelato a mediados do século XIX está instalado este nun edificio do século XVII chamado Colexio de Pasantes ou de San Clemente?. Motivar os interrogantes, facilitar e orientar a busca de información e a obtención de respostas adecuadas, con posibilidade de contraste empírico é así mesmo unha estratexia metodolóxica e didáctica que conforma as claves do programa que seguimos de Historia da Educación.

Semella, por veces, que a “civilización dixital” demarcou unha grande liña de separación entre onte e hoxe; dous mundos. En moi distintas ocasións lévase posto de relevo o gran peso do “presentismo” nos estados de conciencia; isto é, a inconsciencia histórica e o condicionamento das categorías perceptivas do presente como pexa para a captación interpretativa do pasado, en boa medida, debido á brutal aceleración do cambio histórico que estamos vivindo desde as décadas finais do século XX. Por esta e outras circunstancias sociolóxicas e culturais, de alcance mundial, múltiples tradicións culturais tronzaron e xa nin unha parte delas forma parte dos currículos escolares: a “caligrafía” e “os manuscritos”

desapareceron; como desapareceu o estudo da lingua latina e da lingua grega (alén de redutos); víronse profundamente modificados os programas de materias como a xeografía estudada na escola primaria; ‘desapareceu’ o estudo da historia relixiosa,... Porén o estudantado actual das Universidades aínda esta rodeado de persoas, incluídos o profesorado, que a maior idade tiveron na súa formación primaria, secundaria ou mesmo universitaria, maiores influencias de “modos de ensinar” e de contidos de formación que se ensamblaban cunha herdanza cultural e modos de ascendencia secular¹⁴. Persoas que aínda teñen responsabilidades públicas formativas con respecto a tal estudantado ou coas que, en todo caso, é oportuno realizar o diálogo interxeracional que avivece a vida social a través de memorias e patrimonios compartidos. Tamén tal constancia quere estar presente no Programa de Hª E que se procura desenvolver.

Obxectivos

Entre as pretensións máis importantes a alcanzar co alumnado a modo de competencias e de capacidades encóntranse:

- Que o alumnado tome conciencia de que as realidades educativas presentes poden comprenderse mellor á luz do seu pasado, en contra da desarticulación entre o pasado e o presente.
- Desenvolver conciencia histórica profesional xenealóxica, como ten sinalado Cecilia Braslavsky, de modo que a Hª E. poida ser unha das claves de lectura interpretativa do presente, permitindo de–construír certezas infundadas e formular interrogantes.
- Proceder á “historización” do pensamento e da acción educativa presente, contextualizándoo xenealoxicamente nun escenario máis amplo, como ten sinalado Marc Depaepe con ocasión da edición en 2014 do nº 50 de *Paedagogica Historica*.
- Ensinar a pensar historicamente, promovendo a ollada e o pensamento histórico e mobilizando a memoria.
- Ensinar a contextualizar marcos teóricos e conceptos significativos que sosteñen formas de educación e de escolarización.
- Promover a formación dun *habitus* historiográfico, mediante o dominio, cando menos básico, de conceptos e instrumentos intelectuais necesarios para comprender a natureza tamén histórica dos problemas educativos e favorecendo o engarce entre a investigación e a docencia en Hª E., e
- O fortalecemento de habilidades metodolóxicas: aprender a cribar información fiable; saber analizar, seleccionar, comparar e diferenciar procesos e situacións históricas diversas; promover a capacidade de escritura, de reflexión e de traballo en grupo; mellorar as destrezas expresivas, de síntese e de relación.

¹⁴ Entre os cursos de 1963-64 e 1968-69 a nosa formación secundaria transcorreu nun Seminario diocesano. Os modos didácticos e diversos elementos da vida institucional, en particular durante os tres primeiros cursos, podían reflectirse en comportamentos en vigor quizais un século antes ou mesmo máis, o que hoxe me permite captar con algunha maior facilidade un pasado histórico, que é, en troques, moito máis tépedo para os mozos estudantes arestora. Podo axudalos didacticamente, non só desde as miñas competencias académicas, senón tamén desde a experiencia vivida e reflexionada, a facer a oportuna luz comprensiva e interpretativa sobre diversos retallos históricos.

Qué historia?

Con que historia da educación desde o punto de vista do pensamento e ou das evidencias e das ‘realidades histórico-educativas’ analizadas debemos formar aos especialistas do campo educativo?¹⁵ Cales deben ser os elementos organizadores a través dos que dar curso aos obxectivos a procurar e ás habilidades a alcanzar?, con que matriz (histórico-filosófica, sociolóxico-antropolóxica, psicolóxica,...)? Unha historia de ideas, de institucións, de prácticas sociais de educación, de figuras e pedagogos coas súas elaboracións teóricas? Con que organización estrutural, conceptual, temporal: extensa no tempo, intensa na atención ao tempo contemporáneo, cronolóxica/por épocas, temática (historia dos profesores, das infancias, da muller, da educación social? En definitiva: baixo que supostos, formas e requisitos o coñecemento do pasado histórico-educativo é oportuno para iluminar o presente? Como anteriormente dixemos, non hai hoxe, adecuadamente considerado, un patrón de ‘deber ser’ canto ao contido informativo e valorativo dun curso de Hª E. universitaria, en tanto son distintas as orientacións de especialización dos futuros profesionais do mundo educativo. O pertinente para uns pode non ser procedente para outros como formación básica accesíbel nunha titulación de Grado.

No noso caso, en Galicia e na titulación de Pedagogía, activamos un programa que pretende ter presente a evolución-continuidade-cambio-conflito dos maiores modelos educativos presentes na historia socio-cultural occidental desde o mundo clásico greco-romano até o tempo final do século XX. Cunha perspectiva temporal extensa, de *longa duración*, e por épocas temporais¹⁶. Contemplando como elementos organizadores: os contextos socio-culturais, os poderes e as institucións sociais, as ideas filolóxicas e un certo pensamento social, a efectos de presentar unha ‘historia social da educación, con máis énfase na educación formal e institucional, e con algunhas referencias a loitas relacionadas coa distribución política e social do coñecemento, que implican tamén algún achegamento á historia das políticas educativas. Unha presentación histórica con evitación do enciclopedismo, do eruditismo, do episódico, do ‘nacionalismo eurocéntrico’, do estudo da escolarización como un fenómeno aillado, e afrontando tanto o anacronismo como o presentismo.

A educación aristocrática-heroica, o modelo sofista, a educación idealista, a *paideia* encíclica, a educación moral espiritualista, a escolástica, o humanismo, o racionalismo filolóxico como guía, o “empirismo ilustrado”, o neohumanismo decimonónico, o positivismo evolucionista, o horizonte do socialismo, o movemento internacional da Escola Nova, as políticas educativas democráticas, a toma en consideración inclusiva das diversidades, a globalización e a mundialización...acaron distintas plasmacións teórico-prácticas no tempo pasado e aínda seguen hoxe condicionando, con distinta forza e presenza, ou mostrando facetas expresivas que é adecuado captar comprensiva e interpretativamente, en canto as súas formas, efectos e consecuencias, logrando por iso maior consciencia para pensar desexábeis futuros para o desenvolvemento educativo.

¹⁵ Esta pregunta tamén a facía en voz alta Anne-Marie Chartier (2008) en “Con que historia debemos formar a los docentes?”, *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, nº 9.

¹⁶ Mundo antigo, Cristiandade antiga, Alto-medievo, Baixo-medievo, Renacemento, Época moderna, Tempo da Ilustración, Liberalismo decimonónico e século XIX, e por fin o século XX.

Documentación, recursos e metodoloxía didáctica

É un tempo excesivamente breve do que dispoñemos na programación universitaria para o logro dos propósitos enunciados. Precisa de todos, profesor e alumnado, concentración intelectual e de enerxías. *Age quod agis* di a expresión latina que repito para o alumnado con algunha frecuencia, cando a miúdo tan presos están do último e probabelmente banal chío electrónico, isto é, “atende ao que estás facendo (estudando)”.

Coa consciencia da brevidade e coa finalidade de que poidan seguir formándose, inquirindo e examinando cuestións desde o ángulo da historia entrégolle ao alumnado, xunto ao dossiê de contidos, un documento que na súa versión actual é de 40 pp., no que ademais da indicación de aspectos programáticos ampliados con respecto ao que consta oficialmente na Web universitaria (presentación e intencións, obxectivos, contidos, metodoloxía docente e de aprendizaxe e criterios de avaliación) insiro unha ampla, pero seleccionada, información documental e de recursos (manuais e dicionarios de educación, dicionarios e atlas históricos, monografía histórico-educativas que dan conta da actualidade da investigación histórico-educativa nos múltiples sectores e problemáticas educativas, antoloxías e edicións de textos pedagóxicos, textos literarios e narracións biográficas relacionadas coa Hª E., páxinas Web e sitios dixitais temáticos con alcance internacional, buscadores e portais dixitais, revistas, e un rico listado de films segundo temáticas), así como un conxunto de orientacións metodolóxicas para: realizar comentarios de textos históricos, examinar sinteticamente unha monografía, elaborar informes de grupo e fichas de lectura. Esta entrega acompáñase na aula co comentario dos aspectos máis relevantes.

A documentación da materia é un dossiê impreso policopiado de 205 pp.¹⁷, organizado arredor de seis amplos capítulos: a educación clásica e antiga¹⁸, a educación no período baixo-medieval e a afirmación do humanismo¹⁹, o tempo da Europa Moderna²⁰, a educación na Europa Moderna²¹, o século XVIII: tempo de luces²², as fontes da educación contemporánea e a pedagogía do século XX²³, ademais de 35 pp. de anexos (mapas históricos, algunha

¹⁷ DIN a/4:c/12, con 420 notas de rodapé c/10, ou ben informativas e explicativas, ou ben bibliográficas.

¹⁸ Pp. 7-40, con atención a: as prácticas educativas no mundo antigo, os grandes filósofos e os problemas do coñecemento e da educación; cristianismo, educación e cultura na alta Idade Media (Ss. VI-XI); mundos confrontados (imperio carolinio, mundo islámico e o bizantino); o panorama hispano, e manuscritos, bibliotecas e lecturas.

¹⁹ Pp. 40-84, con atención a: o mundo relixioso e as súas institucións de formación, o encontro coa cultura oriental e clásica, as ‘autoridades’ e a primeira escolástica, a xénese e desenvolvemento universitario, contidos e metodoloxía dos ensinos universitarios, a apertura á investigación científica, outros procesos educativo-culturais e a afirmación do humanismo.

²⁰ Pp. 85-110: sociedade, economía e poder político; a ‘descoberta’ de América; a renovación renacentista, as reformas relixiosas e as súas incidencias políticas e educativas; os progresos científico-técnicos e a súa incidencia; difusión cultural, edición de libros, control ideolóxico e debate de ideas.

²¹ Pp. 110-143: o humanismo pedagóxico renacentista, o concilio de Trento e as súas consecuencias na formación: colexios xesuítas, seminarios, Compañía de María, Escolas Pías, La Salle; escolarización popular e extensión das institucións escolares; aprender a ler e escribir no tempo barroco; o realismo pedagóxico: de Comenio a Locke.

²² Pp. 144-167: A crise no XVIII dun modelo estrutural social; A Ilustración e as súas manifestacións (os pensadores, o debate racionalismo-empirismo); Ilustración e Educación (Rousseau, Condorcet, Kant); educación, ilustración e reformas educativas de Estado: a educación, cuestión de Estado.

²³ As formulacións educativas desde o idealismo (Pestalozzi, Froebel, Herbart); positivismo, ensino científico-técnico e educación; as correntes socialistas e a educación; evolucionismo, psicoloxía experimental e psico-pedagogía; a socioloxía da educación; as Escolas Normais; políticas educativas e cambio social democrático; psicoloxía da educación e aprendizaxe; as grandes figuras; o desenvolvemento internacional da educación.

fotografía ou gravado de interese histórico, ou a reprodución de páxinas de xornais que conteñen algún aspecto de interese histórico-cultural, que acompaña á información do dossiê), incluíndo unha pequena selección de textos gráficos.

Arredor de dúas semanas ou algo máis é o tempo que permanecemos en cada un dos capítulos (dúas sesións expositivas e dúas ‘interactivas’ con cada grupo de alumnos, como mínimo), con indicación previa das páxinas de lectura do dossiê²⁴ sobre as que versará a miña exposición e o traballo da aula e coa obriga dos estudantes de examinalas con atención, iniciándose unha parte das sesións expositivas cun breve exercicio de vocabulario e conceptos (de 7 a 10 palabras: como se dun dicionario terminolóxico se tratara)²⁵. A exposición docente dos trazos maiores e dos asuntos focais (conceptos e desenvolvementos, modelos, posicións, situacións e dinámicas, actores) procurando delimitar o contido esencial e a súa estruturación, atendendo ao equilibrio en canto a densidade expositiva²⁶, a resposta clarificadora e con linguaxe próxima ás cuestións suscitadas, en ocasións os exercicios de lectura en voz alta (comentada, se preciso fora) e por treitos dun texto dado, o control de asistencia nas aulas expositivas (un listado de rúbricas), e oportunas indicacións sobre ritmo e planificación procesual ‘completan’ o proceder das aulas.

Alén do dossiê, todo o alumnado debe proceder a realizar a lectura de dous libros de lectura persoal, de carácter literario ou biográfico, directamente referidos á historia da educación e radicados no século XX, en relación cos que deben elaborar unha Nota de lectura²⁷. Unha forma de estimular a súa aprendizaxe fóra da aula. Ofrezco unha posibilidade de catro obras a fin de facilitar a escolla²⁸, procurando que sexan lecturas de interese e motivadoras, ao tempo que facilitan o achegamento a aspectos notábeis da historia educativa do século XX. A súa entrega é mediante prazo, de modo que os alumnos antes de entregar a segunda Nota recibiron corrixida a primeira, podendo observar os seus defectos máis notábeis, para evitalos na segunda entrega: xunto á información e coñecemento adquirido conta a atención á escrita, como criterio de avaliación positiva.

²⁴ Unha parte delas están excluídas, en cada capítulo, de lectura ‘obrigatoria’.

²⁵ O último exercicio deste tipo realizado, mentres escribo esta exposición-reflexión, incluía as seguintes palabras e expresións arredor do que significou o fenómeno da Ilustración: ‘sistema cosmolóxico’, ‘idea evidente cartesiana’, ‘deísmo’, ‘reflexión ética autónoma’, ‘experiencia sensible’, ‘secularización’ e ‘formación relixiosa tridentina’. Considerei suficiente responder correctamente ou con aproximación cinco das sete expresións, o que fixeron 27 dos alumnos, por contra de 26 con graos menores de acerto, que por isto non suman unha avaliación positiva nesta actividade. Dunha semana para a seguinte entrégolles a todos os exercicios corrixidos, con chamadas de atención de ser o caso.

²⁶ Di Ken Bain que “os bos profesores saben como simplificar e clarificar conceptos complexos e axudan ao estudantado a aprender”, o que para nós é un reto non sempre logrado [Vid.: Bain, K. (2008), *O que fan os mellores profesores universitarios*, Vigo: Universidade de Vigo, p. 27].

²⁷ Mil palabras por termo medio (2 pp., c/12) indicando: razóns de escolla, expectativas, estruturación do texto (compoñentes e ordenación), comentario de tres ideas/aspectos seleccionados e razón particular desa selección, e comentario global valorativo final.

²⁸ No presente curso: Romero Masiá, A. (2014): *María Barbeito. Unha vida ao servizo da escola e dos escolares (1880-1970)*; Mc Court, F. (2008): *El profesor*; Aldecoa, J. (1990): *Historia de una maestra*; Costa Rico, A. (2010): *D’abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975)*.

Tamén todo o alumnado, organizado en grupos de tres ou catro alumnos, realiza un traballo de grupo (con entrega na fase final lectiva), xeralmente descritivo, sobre unha temática, problema ou asunto referido á historia da educación²⁹, que se plasma nun texto organizado e con referencias finais, de cinco a 6000 palabras, para o que todos os grupos reciben unha específica información bibliográfica orientadora, con cinco ou seis indicacións á partida, que eles poderán tomar en consideración, como información confiábel, e completar con outros recursos, sendo consciente da súa declarada tendencia a ‘nutrirse’ da información con algunha frecuencia non suficientemente contrastada presente na Internet. O alumnado recibe información sobre a cualificación acadada³⁰.

Entre as 13 sesións expositivas que chegamos a realizar dedicamos dúas delas para o exame visual de elementos gráficos (gravados, fotografías...), dispoñíbeis e xa organizados, que presentan a través da imaxe aspectos informativos do dossiê, e completamos os aspectos metodolóxicos con dúas (ás veces tres) sesións de itinerario a pé na cidade, con ‘paradas’ no exterior de determinados edificios ou en rúas³¹, e ingreso en ‘interiores’³², ocasión sempre de información e de comentario, que nos permiten ‘territorializar’, ‘sensibilizar’ (diría o senso-empirismo) e ‘vivificar’ (dirían os escolanovistas) a existencia/historia de diversas institucións de formación existentes na cidade que nos acolle desde o século XII³³, contribuindo a ‘historificar’ a educación e o presente vital do alumnado e a establecer conexións coa documentación e procesos didácticos de aula.

Debo, por fin, facer notar que nunha ocasión ou dúas deste período docente cuadrimestral podo levar ás aulas interactivas un conxunto de ‘libros vellos’ (do século XIX ou comezos do XX, por exemplo³⁴), a fin de que os revisen brevemente nas súas mans, apreciando neles diversos aspectos, como as diferenzas que se descubren entre os libros de

²⁹ No presente curso seleccionaron, entre outras, as seguintes temáticas: a educación feminina durante o período ditatorial do franquismo, Decroly/Montessori, a educación no franquismo en Galicia, a Institución Libre de Enseñanza, o contraste ateniense/espartano, Ferrer i Guardia e a pedagogía anarquista, marxismo e educación, a educación básica no tempo da IIª República española (anos 30), a educación na Roma imperial, escolas en Galicia durante a segunda metade do século XX, o fomento da igualdade social nas aulas, A Escola Nova,...até un total de 17 grupos de traballo cun total de 58 alumnos.

³⁰ Tómanse en consideración: organización e imaxe xeral/ claridade e corrección na escrita/ seguimento das indicacións metodolóxicas/ riqueza informativa aceptábel e integración na materia/ iniciativa e capacidade analítico-interpretativa, e estimación da maior ou menor dificultade de abordaxe, como elemento de consideración correctora. Nalgún momento tentamos facer unha presentación na aula dos seus traballos, mais o reducido do tempo dispoñíbel impedía facer presentacións de máis de 10’ por grupo, sen conducir a ningunha aprendizaxe valiosa nin para o grupo-aula nin para os grupos e membros que presentan os seus traballos. Porén, a actividade sería moi procedente.

³¹ Para ler e comentar unha placa inserta nun predio ou comentar, por exemplo, porque a pequena rúa “Tránsito de gramáticos” se denomina así e a súa conexión con algún edificio próximo.

³² Por exemplo, o comedor grande e a biblioteca do convento de franciscanos, ou a sala de investigadores da Biblioteca central universitaria, ou a biblioteca do Museo do Pobo Galego.

³³ Son sesións de dúas horas e media de duración ou algo máis, como vía a través da que, ademais, ‘aumento’ as sesións docentes, máis alá das obrigas administrativas ‘oficiais’.

³⁴ Escribindo isto xa sei que na próxima semana poñerei nas súas mans, entre outros, os *Apontamentos para a educação de um menino nobre* de Martinho de Mendonça, editado en Porto en 1761, a propósito de terlles falando da educación proposta por John Locke.

texto que lles mostro e os libros de texto que eles manexaron no ensino primario e secundario. Puntualmente, unha determinada exposición existente na cidade, preferentemente de carácter bibliográfico³⁵, pode ser aproveitada formando parte dun deses dous ou tres itinerarios.

Sobre criterios de avaliación e significatividade das ensinanzas para o alumnado

Asignamos un 40% da avaliación xeral a un exame final da materia, un 20% para as dúas notas de lectura, un 20% solidario para o traballo grupal e un 20% para probas de vocabulario, itinerarios e algún outro posíbel pequeno exercicio. Procuramos a este respecto ‘activar’ en maior medida diversas manifestacións individuais pero tamén algunhas referidas á formación en pequeno grupo, axudando a mobilizar distintas capacidades e destrezas intelectuais.

O exame final de materia non é un exercicio sobre o que estea particularmente satisfeito. De ordinario a cifra actual de alumnos supera os 80, agás no presente curso en que se reduciu a 60. Esta cifra máis habitual, xunto aos demais compromisos docentes³⁶, ten condicionado unha fórmula de exame na que a través de oito–dez cuestións, supoñendo en cada caso a elaboración dun texto breve nun tempo medio próximo ás dúas horas, se procura achegar un apercibimento sobre o estado de coñecemento con atención as operacións de: recordar, sintetizar e mostrar comprensión, con pouca atención ás que supoñerían analizar, avaliar e aplicar, sabendo, porén, da súa pertinencia, e que conducirían a respostas de elaboración máis reflexiva e extensa.

Alén da anual enquisa de opinión (unha ducia de cuestións) en relación coa satisfacción do alumnado sobre a docencia que recibe en cada materia, enquisa que libremente enchen os estudantes desde os seus propios celulares ou computadoras con valores nunha escala de 1 a 5, expresando a menor ou a maior satisfacción, na que recibimos nas últimas cinco convocatorias puntuacións variábeis por curso académico entre a mínima de 3.38 e a máxima de 3.86, tamén temos preguntado ao alumnado mediante cuestionario escrito e anónimo nalgunha ocasión recente e no momento de fin de curso sobre o seu desenvolvemento, satisfacción, aprendizaxe, acción docente..., podendo extraer algunhas opinións de interese e creo que ‘representativas’: “é unha materia moi densa á que hai que dedicarlle moitas horas”, “temario denso pero claro e conciso en canto á diferenciación de etapas e momentos histórico-educativos”, “con riqueza de autores con visións diferentes que provocan a reflexión”, “os itinerarios e os libros de lectura: o máis agradábel”, “cos coñecementos adquiridos valóranse mellor as correntes e os cambios”, “o máis difícil: as probas de vocabulario”, “o mellor: escoitar as vivencias formativas do profesor e como relaciona a materia coa realidade”, “o máis custoso: a primeira toma de contacto coa materia”,

³⁵ Tres exemplos: unha destas, estaba relacionada con códigos e miniaturas; outra, con experiencias internacionais, desde fins do século XVIII, relacionadas coa creación de libros e textos para nenos e unha terceira, sobre o movemento estudantil reivindicativo antididitorial de finais dos pasados anos sesenta.

³⁶ Desde hai bastantes cursos e ao non desempeñar responsabilidades de xestión administrativa, como en momentos anteriores da nosa traxectoria, que permiten reducir de modo máis notábel as obrigas docentes, o alumnado de grado, mestrado e doctorado que en cada un destes cursos se encontra nalgunha situación docente oficialmente recoñecida con este profesor e que por iso recibe algunha avaliación oficial supera, nas convocatorias que se realizan, a cifra de 250. Unha cifra que, como sabemos, non favorece a calidade das intervencións.

“non é a Historia que esperaba, e antes non me gustaba a materia; agora si”, “gústame a visión ampla e de conxunto”, “saliento o interese do mestre porque aprendamos o máximo”, “gustoume a posibilidade de escoller as leituras e o traballo de grupo”, “ao profesor gústalle impartir a materia”, “ a experiencia das probas de vocabulario é moi interesante: esíxeche ler e reler entendendo”. A materia, o seu contido e a aprendizaxe significan un reto certo, por veces non querido.

Chegados a este punto, tamén sería procedente preguntármonos pola posíbel interdisciplinabilidade e o desenvolvemento de proxectos didácticos comúns con outros colegas. Realizalos sería o máis adecuado, mais cumpre dicir que o grao de coordinación só ten arribado a un exame horizontal e vertical de contidos coa finalidade da non repetición inconsiderada deles. En troques, teño apreciado o comentario frecuente dos estudantes, máis cando están cursando algún dos dous cursos superiores do grado, que refiren un crecemento no dominio conceptual e un saber situar con máis adecuación a autores que son ‘citados’ noutras materias da Titulación, por mor dos coñecementos adquiridos na materia Historia da Educación.

Como docente procuro practicar na materia a “paixón por ensinar”³⁷, que significa, como sinala Day, “influír na capacidade dos alumnos para entusiasmarse coa aprendizaxe e axudalos a erguer a súa ollada máis alá do inmediato” a fin de que saboreen coñecementos e de que aprecien o valor da reflexión. Non é só unha cuestión de identidade profesional-académica no estrito campo da H^a E³⁸. É tamén o esforzo por comunicar algunha enerxía e acento ético, cívico e político³⁹: a convición de estar contribuíndo a formar novos educadores e educadoras que no futuro desempeñarán, espero, funcións e tarefas educativas, e desexo que o desenvolvemento humano ao que poidan contribuír sexa desde o criterio da acción democrática favorábel ás maiorías sociais, nun mundo de máis xustiza e cooperación; funcións e tarefas que haberán de realizar con esixencia persoal, con responsabilidade nas actuacións, co máximo de coñecemento e intelixencia (cognitiva, emocional, ética) no marco de sociedades complexas, e mesmo, coa prudencia que da a conciencia das limitacións.

A difusión e o ensino da H^a E. nas nosas sociedades no tempo actual é unha función especializada e de non doada plasmación en procesos de ensino-aprendizaxe universitario. É un magnífico campo para a expresión do modelo de “profesor reflexivo”. É un reto con sentido e con significacións que nos obriga a (re) pensar finalidades, obxectos, métodos e fontes; a facer exercicios de reflexividade e a poñelos en común nunha comunicación deliberativa.

³⁷ Day, Ch. (2007), *Pasión por ensinar. La identidad profesional del docente y sus valores*, Madrid: Narcea.

³⁸ Stephen Ball falou en 1972 sobre a identidade profesional dos docentes, substantiva e ao tempo situada.

³⁹ Sinala tamén Day que “os fins morais están no centro do traballo de todos os docentes”.