

TRABALLO FIN DE MÁSTER

# A HISTORIA DA EDUCACIÓN OCCIDENTAL A TRAVÉS DA IMAXE

(dende a Antigüidade Clásica á Ilustración)

Elaboración dun arquivo dixital dirixido á docencia universitaria

**AUTORA: M<sup>a</sup> Eugenia Bolaño Amigo**

**DIRECTOR: Dr. Antón Costa Rico**



Máster Universitario de Investigación en Educación, Diversidade Cultural e Desenvolvemento Comunitario

Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social

Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela

Curso Académico 2012/2013. Primeira convocatoria (xullo do ano 2013)

## **AGRADECEMENTOS**

A elaboración deste traballo non tería sido posible sen a inestimable axuda, seguimento, ánimo e apoio do profesor director do mesmo, D. Antón Costa Rico; incansable asesor e paciente corrector. É un privilexio para min poder contar coa súa dedicación e amizade, porque a el lle debo moito do que aprendo e do que me queda por aprender.

Quero agradecer dun modo moi especial á miña familia, por todo o seu amor e apoio incondicional, e aos meus amigos, especialmente a Fran e a Alba, polo seu cariño, comprensión e ánimos constantes.

A todos eles, por crer en min e nos meus soños.

## **RESUMO**

Este traballo presenta como obxectivo central a elaboración dun arquivo dixital significativo cunha orientación didáctica para a súa posible utilización nas aulas da disciplina Historia da Educación, que se imparte na titulación de Pedagogía e outras afíns nas universidades españolas e noutras exteriores.

Dito recurso didáctico poderá ser empregado para mellorar e reforzar a aprendizaxe de contidos substantivos no eido da Historia da Educación, grazas á potencialidade informativa das imaxes, facilitadora da comprensión dos conceptos e cuestións que se encontran interpeladas no estudo de asuntos fundamentais na Historia da Educación. Un recurso, igualmente, ao servizo das técnicas de actuación docente, nun entorno de aprendizaxe e de estudo no que o emprego das tecnoloxías da información e da comunicación así como dos varios soportes multimedia se veñen manifestando, en situacións específicas, como mediacións de grande interese, eficacia e capacidade motivadora para o estudo.

## **RESUMEN**

Este trabajo presenta como objetivo central la elaboración de un archivo digital significativo con una orientación didáctica para su posible utilización en las aulas de la disciplina Historia de la Educación, impartida en la titulación de Pedagogía y otras afines en las universidades españolas y exteriores.

Dicho recurso didáctico podrá ser empleado para mejorar y reforzar el aprendizaje de contenidos substantivos en el ámbito de la Historia de la Educación, gracias a la potencialidad informativa de las imágenes, facilitadora de la comprensión de los conceptos y cuestiones que se encuentran interpeladas en el estudio de asuntos fundamentales en la Historia de la Educación. Un recurso, igualmente, al servicio de las técnicas de actuación docente, en un entorno de aprendizaje y de estudio en el que la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación así como de los varios soportes multimedia se vienen manifestando, en situaciones específicas, como mediaciones de gran interés, eficacia y capacidad motivadora para el estudio.

## **ABSTRACT**

The main aim of this essay is the elaboration of a meaningful didactic digital file for a meaningful use in teaching the course of History of Education in the degree of Pedagogy and other similar degrees in Spanish Universities or worldwide.

This didactic resource will be used to improve and reinforce the meaningful contents in History of Education due to the informative potential of the images which facilitates the comprehension of the concepts and questions which arouse while studying History of Education. Furthermore, this resource will improve the teacher's teaching techniques in a teaching and learning situation in which the use of the communication and information technologies as well as all the multimedia means arouse great interest, motivation and efficiency in the learning processes.

# ÍNDICE

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Presentación.....	1
1.2. Palabras clave.....	3
1.3. Precisións conceptuais.....	3
1.4. Motivacións.....	4
1.5. Contexto do problema e encadre investigador.....	5
1.5.1. Antecedentes e estado actual da cuestión.....	5
1.5.2. Fontes e bibliografía destacada.....	9
1.6. Obxectivos.....	11
1.7. Relevancia do estudo.....	11
1.8. Criterios historiográficos e metodolóxicos.....	12
1.8.1. Marco teórico.....	12
1.8.2. Cuestións metodolóxicas e de procedemento.....	12
2. UN CURSO DE HISTORIA DA EDUCACIÓN.....	14
2.1. A Historia como forma de coñecemento da realidade.....	14
2.1.1. A Historia a debate.....	14
2.1.2. Concepcións epistemolóxicas e historiográficas.....	17
2.1.3. Puntos de chegada.....	23
2.2. A Historia da Educación e da Pedagogía.....	25
2.2.1. Un ámbito do coñecemento histórico.....	25
2.2.2. Obxectivos e valor do seu estudo.....	26
2.2.3. A Historia da Educación/ da Pedagogía como instrumento Formativo.....	27
2.2.4. Criterios e selección dos contidos formativos.....	29
2.2.5. Condicionamentos e encadre psico-didáctico.....	30
2.2.6. Debates sobre a organización dos contidos.....	32
2.2.7. A proposta de organización dos contidos que se presenta.....	34

3. UNHA NARRACIÓN BÁSICA DE HISTORIA DA EDUCACIÓN.....	38
3.1. Introducción.....	39
3.2. O Mundo Clásico greco-latino.....	40
3.3. O tempo da Antigüidade Cristiá.....	42
3.4. A Baixa Idade Media (séculos XII-XV).....	44
3.5. O tempo do Humanismo (século XVI).....	47
3.6. Na Europa Moderna.....	49
3.7. Entre a Ilustración e o Liberalismo.....	50
4. O ARQUIVO DIXITAL DE IMAXES.....	52
4.1. O valor das imaxes como fonte para o estudo da Historia da Educación....	52
4.2. O uso didáctico das imaxes na docencia universitaria da Historia da Educación.....	56
4.3. A construción do arquivo dixital. Explicación metodolóxica.....	59
4.4. Proposicións didácticas para o emprego do Arquivo dixital.....	61
5. CONCLUSIÓNS E PROPOSTAS.....	63
6. BIBLIOGRAFÍA.....	65
ANEXOS.....	70
Anexo I.....	71
Anexo II.....	76

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1. 1. Presentación

O estudo disciplinar da Historia da Educación, con anterioridade denominada como Historia da Pedagogía e incluso como Historia da Pedagogía e da Educación, goza dun longo percorrido nos centros universitarios relacionados coa formación de docentes e doutros especialistas e técnicos no campo da educación, contando xa con máis dun século de vixencia no marco universitario español. Esta disciplina veuse desenvolvendo baixo o impulso de cátedras universitarias da mesma temática e mediante materias que gozaban, polo xeral, dunha ou dúas anualidades de estudo en varios momentos deste percorrido. Habitualmente, o seu estudo e docencia levouse a cabo mediante o procedemento das leccións maxistras e co acompañamento de manuais en conexión coas varias tradicións intelectuais e discursivas que influíron a *praxe* educativa.

Unha e outra realidade téñense visto modificadas amplamente ao longo dos máis recentes anos, debido a diversos motivos entre os que cómpre destacar, dun modo sintético:

- A redución dos períodos temporais de estudo desta materia nas actuais titulacións de Pedagogía.
- As variacións do modo de exercicio docente, hoxe menos “intelectualista” e, en cambio, máis atento aos procesos de boa comunicación, aprendizaxe significativa e capacitación crítica, así como ás cuestións epistemolóxicas e historiográficas en relación cos procesos de aprendizaxe e comprensión por parte do alumnado.
- A diversificación extraordinaria de textos e documentación escrita editada ao servizo do mellor coñecemento da historia da educación, podendo atender así quizás mellor aos diversos públicos en procesos de formación, coas súas diferentes necesidades formativas.
- Ou, por último, o relevante fenómeno da sociedade da información, coa presenza das novas tecnoloxías ao servizo da información e da riqueza desta información.

Ante este panorama é posible que non existira unha capacidade de resposta suficiente e ao ritmo desexado para poder desenvolver axeitados procesos de ensino e aprendizaxe neste eido da historia educativa; procesos que poden precisar mesmo da axuda tamén de mediacións tecnolóxicas ao servizo da Historia da Educación.

Nesta dirección díxose que “*unha imaxe di máis que mil palabras*”<sup>1</sup>; trátase dunha simplificación, pero encerra unha mensaxe, como sabemos. A mensaxe da potencialidade das imaxes se sobre elas se efectúa, dado o caso, o conveniente traballo de explicitación hermenéutica, dando un paso máis aló do aparente ou do “evidente”. Sen embargo, a docencia no campo da historia da educación, como tamén noutros casos e materias, frecuentemente non veu traballando coa axuda das imaxes<sup>2</sup>; en certo sentido desoíndo os bos consellos de Amós Comenio nos seus textos de mediados do século XVII, ou daqueles que posteriormente insistiron sobre isto.

Aínda así, modo de proceder veuse rompendo, sen dúbida, ao longo das dúas últimas décadas; a isto contribuíron a edición de libros de imaxes en relación co mundo da escola e o da educación, a presenza do coleccionismo e aínda máis dos museos pedagóxicos e da educación (como entre nós é o caso do MUPEGA en Santiago de Compostela) e, sen dúbida, a crecente presenza en Internet de variados recursos dixitais, construídos con diversas intencionalidades informativas, comunicativas, e tamén didácticas.

De todo isto derivouse a presenza multilateral dun escenario de recursos diversos que, en todo caso, responden en maior medida a necesidades e expectativas de información/formación sobre a historia pedagóxica e escolar/educativa internacional e “occidental” en relación cos pasados séculos XIX e XX, ou mellor aínda en relación co tempo que máis a miúdo arranca de finais do século XIX ata finais do século XX. Arredor destas temporalidades, son coñecidos igualmente algúns ensaios de Bancos de Imaxes<sup>3</sup>, ou de arquivos organizados co seu complementario rexistro de información verbal, e igualmente con intencionalidade didáctica universitaria.

Atendendo a tempos e épocas anteriores, a documentación escrita e impresa, con información verbal, segue conservando aínda un protagonismo moi notable (a pesar do indispensable que se torna a iconografía para o estudo e coñecemento histórico destes

---

<sup>1</sup> Esta coñecida frase foi enunciada por vez primeira por parte do periodista e escritor alemán Kurt Tucholsky (Berlín, 1890- Suecia, 1935).

<sup>2</sup> Como o historiador británico Peter Burke (2001) ten exposto, xeralmente os historiadores dos diversos ámbitos do coñecemento (e, por extensión, podería dicirse, os docentes que exercen o seu labor profesional no ámbito da Historia da Educación) tratan ás imaxes como meras ilustracións para embelecer textos sobrecargados, sen cederlle o protagonismo e a importancia que na súa potencialidade recae.

<sup>3</sup> Sobre os principais arquivos e coleccións nos que poden conservarse imaxes (concretamente, fotografías) relacionadas coa materia que nos ocupa na contorna estatal, poden salientarse os textos de Argerich, I. (2010). *Imatges fotogràfiques de temàtica educativa en col·leccions i arxius públics i privats*. En *Educació i historia: Revista d'història de l'educació*, 15, 55-72; e Aguiló Ribas, C., Mulet Gutiérrez, M.J. e Pinya Llinás, P. (2010). *La fotografía de temática escolar en arxius no especializats*. En *Educació i historia: Revista d'història de l'educació*, 15, 73-98.

períodos anteriores ao Humanismo, fundamentalmente). Á súa beira, foron nacemento proxectos de dixitalización de imaxes e de textos que, sen embargo, non se fixeron presentes no campo da docencia da Historia da Educación para estas épocas anteriores ao século XIX. A pesar disto dispoñemos hoxe dun notable arquivo de imaxes axeitadas - tanto reflectidas de modo impreso sobre papel, como en soporte dixital- aínda que non dispostas e organizadas con esa finalidade de contribución ao mellor desenvolvemento de procesos de docencia e aprendizaxe universitaria neste campo formativo ao que nos referimos; imaxes e textos sobre os que é posible levar a cabo ese traballo de selección para dispoñer daquelas que concentran a máxima potencialidade significativa para axudar á construción do coñecemento.

Aquí radica o posible interese deste estudo, centrado na construción dun recurso didáctico con validez para a materia específica da Historia da Educación. O devandito recurso didáctico consistirá pois nun arquivo dixital significativo (de imaxes –mapas, fotografías, gravados e pinturas, fundamentalmente- e textos complementarios) con apoio documental impreso, no cal se presentará un percorrido pola Historia da Educación Occidental a través da imaxe (dende o Mundo Clásico ata o século XVIII).

## **1.2. Palabras clave**

• Historia da Educación • Historia da Educación (disciplina) • Historia da Educación (campo de estudo) • Procesos de docencia/aprendizaxe • Arquivo virtual • Recurso didáctico • Docencia universitaria • Iconografía.

## **1.3. Precisións conceptuais**

*Historia da Educación:* campo de coñecemento científico encadrado no marco das Ciencias Sociais que identifica un exercicio racional e produción de coñecemento empírico e teórico en relación coas actividades e procesos educativos nas sociedades humanas.

*Disciplina (campo de estudo) Historia da Educación:* enténdese aquí aquela materia que figura nos planos de estudos universitarios dende a Reforma curricular de Gamazo no 1898 co nome “Historia da Pedagogía” para o alumnado do “grao de mestre normal”, posteriormente denominado “grao superior”; e que se xeneralizará a todos os aspirantes á obtención do título de maxisterio primario a partir de 1914. Con tal denominación

encádrase posteriormente nos distintos Planos de estudos das Seccións Universitarias de Pedagogía, pasando a adoptar a denominación predominante de Historia da Educación na fin do século XX e no contexto da especialización pedagóxica universitaria. Baixo unha ou outra denominación estivo presente nos planos de estudos universitarios sucedidos en Santiago de Compostela onde, ao longo do tempo considerado, presentáronse variacións nos percorridos e relatos en conexión co debate histórico e co contexto curricular<sup>4</sup>.

*Procesos de docencia/aprendizaxe:* actividade académica e comunicativa que se establece para a transmisión e a construción do coñecemento.

*Arquivo dixital:* conxunto de documentación de diversa índole (gráfica e documental, esencialmente) organizado de acordo con criterios preestablecidos e cunha finalidade específica, que se encontra en soporte informático.

*Recurso didáctico:* todo aquel medio utilizado no contexto educativo como apoio para facilitar, complementar, acompañar, avaliar, estimular... o proceso educativo.

*Docencia universitaria:* labor profesional que desenvolve o profesor universitario. Función profesional de ensino e acto institucionalizado regulado por un sistema educativo, coa finalidade de suscitar a aprendizaxe.

*Iconografía:* estudo das representacións que se poden atopar nas imaxes (cadros, retratos, estatuas, monumentos, gravados, etc.), así como das súas posibles simboloxías e atributos.

## **1.4. Motivacións**

As motivacións que inciden na selección desta temática veñen derivadas, dun modo primordial, dos intereses persoais da autora deste estudo de cara ao coñecemento histórico educativo en xeral. Cabe salientar tamén a preocupación (moi probablemente alimentada no decurso dos estudos previos da Licenciatura en Pedagogía cursados) pola

---

<sup>4</sup> A información arriba indicada e algunhas outras notas proceden da lectura de Costa Rico, A. (2009). A Docencia da Historia da Pedagogía/Historia da Educación en España: institucionalización, textos e rotas . En D. Gatti, C. M. & M.E.C. Bastos (Eds.). *O Ensino de História da Educação em perspectiva internacional* (pp. 37-64). Uberlândia: EDUFU.

formación do profesorado e a innovación didáctica, polas metodoloxía empregadas e polos recursos utilizados no acto educativo.

Estas inclinacións persoais víronse reforzadas polas lecturas realizadas en torno a este campo, así como por diversos intercambios académicos. A isto contribuíu a experiencia, ánimo e apoio constante do titor deste traballo, quen fixo que este proxecto lograra tomar forma e sentido.

Preténdese adquirir tamén, coa elaboración deste traballo titorizado, un maior e máis sólido coñecemento teórico sobre o ámbito que nos concirne.

## **1.5. Contexto do problema e encadre investigador**

### **1.5.1. Antecedentes e estado actual da cuestión**

Unha completa revisión sobre a temática relativa á utilización das imaxes na Historia da Educación foi elaborada recentemente, no contexto peninsular, por parte da autora María del Mar del Pozo Andrés (2006 e 2012)<sup>5</sup> quen, ademais, de destacar o valor da imaxe e do visual para a Historia da Educación, presenta nas súas publicacións diferentes argumentacións de actualidade sobre este tema, amosa o panorama das investigacións recentes ao respecto e reflexiona sobre o estudo da etnografía escolar a partir das imaxes, ademais de incluír unha proposta teórica para proceder na análise de imaxes, especialmente, da fotografía. Pode dicirse pois que esta historiadora ven desenvolvendo unha importante labor no campo da iconografía histórico-educativa.

Desta maneira, tomando como referencia os textos de Pozo Andrés xa mencionados, cabe destacar que a cuestión que atinxe ao emprego das imaxes na Historia da Educación iniciouse a raíz do debate xeral sobre o uso das imaxes como fonte histórica. Así, logo de que o Profesor de Historia da Arte da Universidade de Chicago, William Mitchell, constatase no ano 1994 a existencia dun novo fenómeno cultural: a substitución do anterior “xiro lingüístico” polo “xiro visual”<sup>6</sup>, interpretado como unha transición dende a cultura dominada polo texto á presidida polas imaxes; xurdiron na

---

<sup>5</sup> Ambas referencias, de crucial importancia para a elaboración deste apartado, son presentadas no epígrafe seguinte de forma completa (5.2.: *fontes e bibliografía destacada*), ademais de ser tamén concretadas na bibliografía do traballo.

<sup>6</sup> Mitchell, W. J. (1994). *The Pictorial Turn*. En *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press; cit. en Pozo Andrés, M. M. (del) (2006).

última década e dende a interdisciplinabilidade múltiples estudos sobre “cultura visual”, fundamentados no “ocularcentrismo” da modernidade, no desexo de converter ás imaxes na vivencia dominante da vida cotiá e incluso chegar a establecer unha *“teoría social da visualidade”* (Pozo Andrés, 2006:292). Ante estes postulados cada vez máis radicais, o propio Mitchell chegou a pronunciarse facendo saber que a súa pretensión non era transmitir a idea de que a era moderna era a única na súa obsesión co visual, e sinalando o erro que supón construír un modelo binario da historia dividido nas dúas etapas da era da alfabetización e a era da visualidade (Pozo Andrés, 2006).

Esta preocupación polas imaxes calou especialmente entre os historiadores culturais, aínda que *“a meirande parte dos historiadores mantivo nestes últimos anos unha actitude cautelosa”* (Pozo Andrés, 2006:292). Paulatinamente comezaron a escoitarse pronunciacións e argumentacións tales como as do holandés Huizinga sobre *“o valor do elemento estético no pensamento histórico”*, secundado por Haskell, quen defendeu *“o impacto da imaxe na imaxinación histórica”*. Constátase pois que o feito de que *“as imaxes sexan documentos históricos é unha afirmación non discutida por ninguén, pero si se polemiza con intensidade sobre a súa utilización como testemuña ou evidencia dunha realidade pasada e sobre as posibilidades de chegar a interpretar a súa mensaxe”* (Pozo Andrés, 2006:293).

O historiador español pioneiro en estudar o uso da imaxe (especificamente, neste caso, da fotografía e dende o ano 1996) como documento histórico foi o Profesor Bernardo Riego Amézaga, cos seus traballos en relación ao século XIX (Pozo Andrés & Rabazas Romero, 2012). Posteriormente, no territorio peninsular veuse chamando a atención sobre esta temática a partir da tradución da obra de Peter Burke (2001), e mediante outras publicacións de menor envergadura (que non menos relevancia) como as redactadas por María del Mar del Pozo Andrés. Cómpre dicir tamén que, como esta mesma autora destaca, as axitacións provocadas pola publicación de Peter Burke provocaron interesantes polémicas no ámbito histórico-educativo aínda hoxe non resoltas. En xeral, pode dicirse que a polémica suscitada foi iniciada polos investigadores belgas liderados por Mark Depaepe e Frank Simon, quen sostíñan que a análise das fotografías escolares non aportaba nada novo ao coñecemento da cultura escolar, cuestionando o discurso habitual das investigacións iconográficas (chegando a afirmar, no caso de Eric

Margolis, que as fontes escritas eran as únicas que aportaban información significativa á Historia da Educación) <sup>7</sup>.

As publicacións neste ámbito víronse recentemente incrementadas, principalmente a nivel internacional e atendendo, na súa meirande parte, a aspectos relacionados co estudo do corpo do neno e a simboloxía iconográfica, para derivar así explicacións sobre a disciplina, a autoridade, a exclusión e a marxinação na escola, pero maioritariamente sen tomar como referencia a tese de Grosvenor e Catherine Burke (2001) de empregar as imaxes como “evidencias históricas” e rexistros visuais das experiencias cotiás na aula (Pozo Andrés & Rabazas Romero, 2012) <sup>8</sup>.

No territorio español os historiadores da educación non permaneceron alleos a estas preocupacións, aínda que con escasas enunciacións. É oportuno destacar, en todo caso, a investigación realizada durante o ano 2007 na Universidad de les Illes Balears por parte de investigadores de procedencia interdisciplinar liderados por Francesca Comas, sobre a imaxe fotográfica como fonte histórico-educativa (proxecto titulado *Cambios y continuidades en educación a través de la imagen: una mirada distinta sobre el proceso de renovación educativa. El caso de Baleares 1900- 1939* <sup>9</sup>).

Doutra banda, en alusión á sistematización da recollida de fontes iconográficas debe mencionarse que esta foi probablemente iniciada na sociedade moderna occidental coa aparición dos “gabinetes de marabillas”; estes compendiaban nun espazo físico, o afán coleccionista e a curiosidade polo extraordinario (Pimentel e Marcaida, 2008; cit. en González Bueno e Baratas Díaz, 2012), representativos á vez do poder económico e social para o deleite duns poucos aristócratas curiosos. Xa no século XVII iniciouse a institucionalización da curiosidade científica, coa que comezaron as primeiras coleccións

---

<sup>7</sup> Arredor desta cuestión poden mencionarse as obras: Calteeuw, K., Dams, K., Depaepe, M. & Simon, F. (2005). *Filming the Black Box: Primary Schools on Film in Belgium, 1880-1960: A First Assessment of Unused Sources*. Pp. 203-222. En Mietzer, Myers & Peim, N. (Eds.). *Visual History. Images of education*. Bern: Peter Lang; e Margolis, E. & Fram, S. (2007). *Caught Napping: Images of Surveillance, Discipline and Punishment on the Body of the Schoolchild*. *History of Education*. 36-2, 211. Ambas citadas en Pozo Andrés, M. M. (del) & Rabazas Romero, T. (2012).

<sup>8</sup> Estas autoras destacan nesta liña o taller celebrado na European Conference on Educational Research (Gante, 2007), no que se estudaron imaxes históricas sobre a discapacidade e as prácticas escolares; algunhas das comunicacións presentadas na ISCHE 29 (Hamburgo, 2007); os números monográficos das revistas *Visual Studies* (2007) e *History of Education* (2007); e varios dos capítulos do libro *The Black Box of Schooling*, onde se recollen as ponencias do simposio que tivo lugar en Rotterdam sobre esta temática no ano 2008.

<sup>9</sup> Traballo financiado polo Ministerio de Ciencia e Innovación dentro do Plan Nacional de I+D+I; do cal, os seus resultados foron publicados nun número monográfico da revista *Educació i Història*.

ligadas a sociedades ou centros docentes, formadas a partir da compilación de gabinetes persoais (ben por cesión ou por adquisición); “nacía así un novo modelo de institución na que o coñecemento, e as ferramentas que conducían a el, eran obxecto de acumulación, estudo e exhibición” (González Bueno e Baratas Díaz, 2012:93). Modelo tal que se xeneralizou no período da Ilustración e que, no século XIX, co exponencial crecemento das universidades, gozou dunha apertura a un público moito máis amplo e dun abano disciplinar moito maior, evolucionando cara eidos claramente diferenciados. No século XX acentuouse a ruptura acaecida entre os museos de exhibición e interacción e as coleccións eruditas, a cal foi superada, en certa medida, no século XXI con todos os sucesivos cambios e innovacións que, á par, foron integrados na museística.

Deste modo, a recollida e conservación de imaxes en múltiples e moi diversos arquivos e bancos é certamente debedora do importante labor patrimonial efectuada por coleccionistas e, primordialmente, por parte dos museos pedagóxicos e/ou da educación. Estes, ademais de difundir e preservar a cultura material que supón a iconografía nos propios espazos concretos constituídos por cada museo, propiciaron a súa divulgación a partir da crecente presenza en internet, que ao tempo favoreceu a construción de variados recursos dixitais, construídos con pretensións informativas e incluso didácticas<sup>10</sup>. No territorio español poden destacarse como museos virtuais de Historia da Educación, pola súa relevancia: o MUVIP (Museo Universitario Virtual de Pedagogía, resposta ao reto planteado polo equipo do Centro Museo Pedagógico da Universidade de Salamanca, sito en Zamora) e o MUVHE (Museo Virtual de Historia da Educación, proxecto da Universidade de Murcia).

---

<sup>10</sup> En atención a este aspecto pode destacarse o texto de Álvarez Domínguez (2012), sobre o museo da educación como recurso didáctico mediante o uso das tecnoloxías da información e a comunicación, e o volumen dirixido por Ruiz Berrio, J. (Ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, entre outras referencias que aluden a esta cuestión, tamén sinaladas na bibliografía.

## 1.5.2. Fontes e bibliografía destacada

### A) Bibliografía xeral

Para elaboración tanto da presente introdución, como co conxunto do corpo teórico deste traballo, consideramos fundamentais as seguintes referencias bibliográficas:

Alted Vigil, A. (Coord.) (2009). Imagen e Historia Contemporánea. Metodología y práctica. Número monográfico de *Espacio, Tiempo y Forma*, 21, 15-189.

Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.

Burke, P. (Ed.) (1991). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.

Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.

Burke, P. (2006). *Que es la historia cultural?*. Barcelona: Paidós.

Casado Quintanilla, B. (Coord.). (2001). *Tendencias historiográficas actuales*. Madrid: UNED.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.

Comas Rubí, F.; Motilla Salas, X. & Sureda García, B. Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo. En Moreno Martínez y Sebastián Vicente (Eds.) *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp.450-417). Murcia: SEPHE/CEME.

Costa Rico, A. (2009). A Docencia da Historia da Pedagogía/Historia da Educación en España: institucionalización, textos e rotas . En D. Gatti, C. Monarcha & M.E.C. Bastos (Eds.). *O Ensino de História da Educação em perspectiva internacional* (pp. 37-64). Uberlândia: EDUFU.

Escolano Benito, A. (2011). Arte y oficio de enseñar. En Celada Perandones. *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica/ XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, 1, 17-26.

Mietzner, U, Myers, K. & Peim, N. (Eds.). *Visual History. Images of Education*. Peter Lang: Germany.

Moniot, H. (2005) [1986]. Didáctica de la Historia. En Burguière (Dir.). *Diccionario Akal de Ciencias Históricas*. Madrid: Akal.

Pozo Andrés, M. M.(del). (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 291-315.

Pozo Andrés, M. M.(del) & Rabazas Romero, T. (2012). Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas. En *Revista de Ciencias de la Educación*, 231, 401-414.

Riego Amézaga, B. (1996). La historiografía española y los debates sobre la fotografía como fuente histórica. *Ayer*, 24, 91-112

Sánchez Prieto, S. (1995). *¿Y que es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Madrid: Siglo XXI.

Tribó Travería, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente*. Barcelona: ICE Horsori

### **B) Bibliografía específica de Historia da Educación**

Na redacción da “narración básica de Historia da Educación” que pode servir de apoio ao arquivo dixital elaborado, foi tomada como bibliografía esencial:

Agazzi, A. (1966). *Historia de la filosofía y la pedagogía*. Alcoy: Marfil.

Bowen, J. (1986). *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona: Herder.

Costa Rico, A. (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia (séculos IV-XX)*. Vigo: Xerais.

Costa Rico, A. (2005). Modelos pedagóxicos, códigos curriculares e sociedades en perspectiva histórica. En Blanck Miguel e Teixeira Corrêa (Orgs.). *A Educação Escolar em Perspectiva Histórica* (pp. 7-78). Brasil: Autores Associados.

### ***C) Fontes documentais***

As fontes das que foron extraídas as imaxes para a elaboración do arquivo dixital constitúen un moi amplo número de variadas referencias, e por este motivo e con pretensión de rigor e exhaustividade decidimos incluílas no Anexo I. Conforman un amplo conxunto de referencias que non foron escollidas aleatoriamente, senón que a súa selección é froito dunha detida revisión das anotacións e referencias tomadas, ao respecto, durante moitos anos de dedicación académica por parte do Dr. Antón Costa Rico á Historia da Educación.

## **1.6. Obxectivos<sup>11</sup>**

*Xerais:*

- Contribuír á mellora da calidade dos procesos de ensino e de aprendizaxe da Historia da Educación.

*Específicos:*

- Presentar, a través do arquivo dixital, unha visión significativa e holística sobre as prácticas sociais de educación e o pensamento pedagóxico ao longo da historia occidental (ata fins do século XVIII)<sup>12</sup>.
- Promover, do mesmo modo, o coñecemento e a explicación de realidades presentes actualmente na educación mediante a análise comprensiva e interpretativa da xénese histórica, así como da configuración e da evolución dos fenómenos do pensamento educativo.

## **1.7. Relevancia do estudo**

Con este estudo agardamos enriquecer a nosa formación e realizar unha pequena contribución de resposta a algúns dos interrogantes que a docencia da Historia da Educación ten abertos no presente como consecuencia das modificacións establecidas nos modos de aprender e de ensinar.

---

<sup>11</sup> O presente traballo, ao non incluír unha fase de investigación empírica ao permanecer no ámbito da investigación documental, elude o planteamento de hipóteses, reforzando en cambio as referencias relativas á importancia didáctica da linguaxe icónica e centrándose na indicación dos obxectivos que aquí se sinalan.

<sup>12</sup> Os profundos cambios que se introducen no tratamento da educación a comezos do século XIX, a súa crecente extensión e diversificación, así como consideracións metodolóxicas específicas deste traballo, leváronnos a realizar unha oportuna selección e o recorte temporal que se sinala.

## **1.8. Criterios historiográficos e metodolóxicos**

### **1.8.1. Marco teórico**

Esta investigación é de tipo *histórico*, descriptiva (sendo a súa fonte básica de información os documentos, principalmente na elaboración da “narración básica de Historia da Educación”), e con pretensión *interpretativa*, xa que historiar, no mellor dos casos, é interpretar, o que supón un esforzo intelectual superior ao da mera acumulación de informacións. O traballo pretende ser consciente dos debates historiográficos suscitados pola Nova Historia e atender a indicacións procedentes da Historia Social e da Historia Cultural. As dúas tendencias, que poden entrecruzarse, introducen consideracións sociolóxicas, antropolóxicas e interpretativas non habituais no entendemento máis tradicional da Historia da Educación e paga a pena tomalas en consideración xa que posibilitan un achegamento teórico-práctico máis adecuado ao pasado da historia educativa. En canto o grao de xeneralización, destacaremos que o estudo cremos posúe unha clara aplicabilidade en relación cun exame máis detido e profundo da realidade da docencia de Historia da Educación no escenario do ensino e aprendizaxe universitario.

### **1.8.2. Cuestións metodolóxicas e de procedemento**

Ao aludir aos aspectos metodolóxicos a partir dos cales se configura este traballo haberá que destacar, en primeira instancia, o feito de ser un traballo tutelado, que significa para nós un exercicio de aprendizaxe, de comprensión e de capacitación crítica.

Farei tres diferenciacións no que ao ámbito metodolóxico concirne; deste xeito, aludirei á metodoloxía de elaboración do corpo teórico fundamental do traballo, ás cuestións metodolóxicas que posibilitaron a configuración da “narración básica de Historia da Educación” (por outra parte, tamén vinculada ao seu emprego xunto co arquivo dixital), e á metodoloxía de elaboración do arquivo dixital de imaxes para o apoio na docencia de Historia da Educación<sup>13</sup>. Estes tres procesos diferenciados aconteceron practicamente dun modo paralelo; neste senso, pode dicirse que o corpo teórico do traballo elaborouse e reformulouse de forma continua dende a elaboración do proxecto de investigación ata a redacción final deste informe, e que a “narración básica” se formulou

---

<sup>13</sup> A esta cuestión dedicamos especificamente o epígrafe 4.3. deste traballo debido á importancia que entraña para este estudo.

previamente á constitución do arquivo, sempre en continua revisión e modificación procurando certa coherencia e consonancia co mesmo.

En canto á metodoloxía coa que se procedeu na elaboración do corpo teórico deste traballo, poden especificarse os seguintes pasos efectuados para a recollida de información: *reunión de bibliografía destacada en relación á temática, análise da mesma (exercitada a través do contraste entre as propias fontes), tratamento da información, mediante a súa ordenación e integración, e exercicio interpretativo.*

En relación ao encadre metodolóxico para a redacción da “narración básica de Historia da Educación” procedeuse á selección de referencias bibliográficas representativas (de síntese e en ningún caso exhaustivas), sobre as que efectuamos detidas lecturas e revisións, para extraer a información considerada máis relevante de acordo cos criterios sinalados, como se verá no apartado 2.2.9.

A recollida de información para o estudo fíxose na súa totalidade, a través de fontes documentais secundarias e de tipo web relevantes para a temática, no contexto concreto da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Logo dunha atenta revisión bibliográfica, seleccionáronse e reformuláronse aqueles aspectos considerados significativos para a investigación. Como pode apreciarse, trátase dun proceso cualitativo, moi influenciado propio concepto de interpretación que implica a investigación histórica.

## 2. UN CURSO DE HISTORIA DA EDUCACIÓN

### 2.1. A Historia como forma de coñecemento da realidade

#### 2.1.1. A Historia a debate

A Historia é unha das formas de coñecemento da realidade social que goza de maior pervivencia no tempo e, á par, un dos campos do saber que suscita maiores debates de índole epistemolóxica. Falamos dunha área de coñecemento de orde científico<sup>14</sup> considerada durante moito tempo de modo singular; ámbito que, sen embargo, na actualidade é encadrado no marco das chamadas Ciencias Humanas e Sociais.

A Historia, que, como dimensión do coñecemento, se suscitou en Grecia no século VI a.C. como “investigación”/ “información” ante a procura de explicacións racionais sobre as orixes e os modos de vida das poboacións para evitar a máis habitual “explicación mítica”, comezaría a elaborarse como narración e explicación de acontecementos máis próximos no tempo, seguindo unha orde cronolóxica e atendendo á realidade concreta das historias dos homes e das mulleres, procurando, pois, facelo con respecto “á verdade”.

Trátase dun dominio do coñecemento sempre en revisión, nunca definitivamente consolidado, porque a “historia” é unha “construción intelectual” feita dende un determinado presente por historiadores e historiadoras, nalgún punto condicionados e limitados en canto á súa capacidade, contexto, instrumentos e modos de observación e análise, mesmo restrinxidos por patróns de percepción e axiolóxicos, aos que o sociólogo francés Pierre Bourdieu se referiu co concepto de *habitus*. A historia é un modo de ollar o pasado e son os historiadores quen dende o seu presente, dende os seus interrogantes e a partir dunhas determinadas fontes/documentos/pegadas, que representan facetas do pasado, elaboran unha determinada representación informativa, explicativa e interpretativa. Son eles quen escollen como os obxectos/fontes/pegadas van ser examinados e o que vai ser expresado sobre elas. As representacións comprensivas e explicativas daquel fragmento, realidade ou fenómeno estudado, como tal “construción intelectual” poderán ser sempre revisadas dende outros supostos, interrogantes e coa

---

<sup>14</sup> De modo moi sintético sinalamos como Ciencia aqueles acervos de coñecemento constituídos a través de procesos racionais de supostos e hipóteses, buscas, achegas, verificacións e refutacións (dado o caso), que nos permiten analizar, explicar e interpretar un determinado fenómeno ou problema.

axuda doutros instrumentos e fontes de análise, de onde deriva, entón, esa consideración da “historia a debate”. Permite, en ocasións a revisión do que se cría coñecemento “consolidado”, noutras, o refinamento de tal coñecemento, e aínda noutras, o afloramento de considerandos non atendidos previamente.

En liñas xerais, podemos concibir actualmente a Historia como descrición e interpretación da evolución e dos cambios nas sociedades humanas (“de fragmentos”) no pasado en todas as súas posibles facetas, que contribúen a explicalas. A Historia, que pode referirse a un moi limitado aspecto social, interésase polo que pode ser xeneralizable, atende aos factores dinámicos ou de cambio e observa aos humanos non na súa singularidade illada senón en sociedade, como protagonistas e parte constitutiva das transformacións sociais.

Establecer, entón, aquilo ao que se lle concede relevancia histórica debe supoñer un exercicio de rigor, sostido pola aproximación crítica ás fontes do problema ou cuestión, coa confianza de que obrando de tal modo se poida contribuír a dar mellor resposta a un dobre reto: “*coñecer o pasado para comprender o presente*”<sup>15</sup>/*comprender o pasado para coñecer o presente*”, tal como indicaba M. Bloch na súa *Introdución á Historia* en 1929. É mester entender que aquilo ao que se lle concede relevancia é variable no tempo, nas sociedades e nos contextos, unha variabilidade na que, por outra parte, interveñen diversos factores. Os intereses de observación e os problemas históricos planteados cambian; é por isto que a Historia é filla do seu tempo:

*“As visións históricas –escribiu Julián Casanova- están suxeitas a revisión e cambios no tempo, porque a historia non é unha mera narración de feitos, valeira de interpretación, senón unha análise do pasado, fundamentada nas probas dispoñibles”*<sup>16</sup>.

Que é o pasado?, a que lle chamamos pasado?, é algo complexo de establecer e de definir, porque non aludimos a fenómenos netamente separados do presente. Pola contra, sobrancea a interacción entre o pasado e o presente, e entre o observador e o observado; fenómenos, ideas ou memoria que van con nós ou que nos rodean, de modo que podemos falar da dimensión histórica das realidades do presente. Os pasados veñen cara a nós, atraídos polas diversas xeracións e a miúdo vemos do pasado o que outros en antecendencia quixeron, máis ou menos conscientemente, que víramos, en tanto que o

---

<sup>15</sup> Como xénese do presente.

<sup>16</sup> Casanova, J. (2012). Historia, conmemoraciones y memoria popular. *El País*, 25/03/2012.

pasado é tamén unha construción, ou un conxunto de construcións que, iso si, son ou foron formuladas dende a procura do real e da verdade.

Coñecer o pasado para mellor comprender o presente, sendo conscientes das diversas interpretacións que se poden facer tanto do presente social, como do pasado, non é algo que se poida realizar sen agudeza na ollada xenealóxica e sen rigor crítico; porén, o que debe ser entendido como rigor crítico non é, no ámbito das Ciencias Sociais, algo neutro e sobre o que exista unha posición académica científica uniforme e única, por canto que niso interveñen supostos de cosmovisión, teorías interpretativas mesmo posicións ideolóxicas. Ademais, dadas as consecuencias sociais/políticas que se poden derivar dunha determinada interpretación do pasado, non estrañará que o pasado sexa, como salientaron moitos historiadores<sup>17</sup>, un territorio disputado, dende os puntos de vista interpretativos. Non é algo algo estático, polo contrario, pode ser entendido como un espazo de tensións contrapostas, sendo construído cando o evocamos: un pasado, ou pasados, traídos onda nós por diversas xeracións, polas diversas clases e sectores sociais, e aínda mesmo se ten sinalado que o que coidemos que deba ser o futuro (o noso futuro, nun senso social e compartido), intervén sobre o modo en que “problematizamos” o presente e ollamos o pasado.

É oportuno, por outra parte, poñer de manifesto tamén que *“comprender a historia implica facer análises tanto sincrónicas (interrelacións das variables sociais nun mesmo momento), como diacrónicas (interrelación dos fenómenos sociais ao longo do tempo), que permiten comprender as permanencias e os cambios, así como os ritmos diferentes de cambio”*, como mencionou Mario Carretero (1993:103-113). O que non é doado, posto que o coñecemento histórico, como é entendido hoxe, utiliza conceptos abstractos. Como sinala o mesmo Carretero (1993:103):

*“comprender o entramado conceptual implicado nos procesos de cambio social supón un dominio de conceptos<sup>18</sup> que non teñen tradución directa na realidade empírica, senón que constitúen elaboracións teóricas (modeladas) polos científicos sociais e os historiadores”.*

---

<sup>17</sup> Para trenzar este conxunto de reflexións sobre o coñecemento histórico e a súa especificidade tomamos en consideración notas procedentes de lecturas relacionadas cos seguintes textos: Aróstegui (1995), Burke (1991), Casado Quintanilla (2001), Fontana (1982), Iggers (1998), Moradiellos (1994), Sánchez Prieto (1995).

<sup>18</sup> Causalidade, consecuencia, continuidade, cambio, conflito, correlacións, coexistencia, dialéctica, similitude e diferenza, modo de produción, clases sociais, estrutura, conxuntura, e ritmos históricos, entre outros.

Chegados a este punto, seremos conscientes da relativa complexidade que presenta a construción do coñecemento histórico, sobre o que houbo e hai unha consciencia considerable, en parte expresada a través dos diversos paradigmas e modelos que enmarcan as correntes historiográficas máis presentes na contemporaneidade. Por iso mesmo, son varios os estereotipos a combater en relación co coñecemento histórico: a Historia é un compendio de feitos preexistentes e xa establecidos, un rexistro do pasado morto; é unha materia ou información, sen máis, descritiva, que se aprende por memorización; é un relato sobre “xente importante”.

### **2.1.2. Concepcións epistemolóxicas e historiográficas**

A “razón ilustrada”, patrocinada pola *Encyclopédie*, á hora de abordar a representación histórica concluíu, en canto á análise do pasado, que este non era cíclico, como máis habitualmente antes se pensaba, e que, polo contrario, había unha orientación de progreso constante, que ademais tiña como vector o escenario europeo. Á luz da idea do “progreso” habería que interpretar o significado dos acontecementos históricos, enunciando pois que tipo de acontecementos traían canda si un suposto progreso da humanidade. Esta construción de orde universalista, querida para Kant e os kantianos, foi reelaborada por parte das posicións idealistas e románticas xeradas durante a primeira metade do século XIX, procedendo a unha viraxe “menos universalista” que levaba á formulación das historias nacionais, mesmo coa reincorporación de argumentos míticos. Este fío conduciría ao modelo historicista como proposta historiográfica.

Mais tampouco este modelo idealista foi considerado adecuado, ao reintroducirse con el ingredientes procedentes das “historias filosóficas”, que se afastaban do empirismo. Fronte a este modo de construír un saber, a forma de proceder das ciencias naturais e físicas era netamente empírica: observacional e experimental. E estas ciencias adquirirían na segunda metade do século XIX un excepcional desenvolvemento, até converterse mesmo en modelo de proceder para a historia en canto ao que significaba observación. O historiador podería construír unha narración mediante unha meticulosa e sistemática acumulación de datos históricos relativos a acontecementos encadeados entre si mediante unha coidada cronoloxía lineal (antecedentes e consecuentes/causas e efectos), sendo estes fundamentalmente de carácter político, militar e diplomático, pois seguíase elaborando como “historia nacional”, en tempos nos que as burguesías europeas,

en parte imperialistas, tiñan como horizonte social a construción dos novos estados liberal-burgueses. É o que se chamou o modelo de historia positivista, coa súa abundancia de datos descritivos e narracións de acontecementos individualizados, sen aparente implicación interpretativa por parte dos historiadores, en nome dunha pretendida neutralidade científica. Este modo de facer historia en relación co uso de fontes documentais escritas, sometidas á crítica textual, coa axuda das denominadas “ciencias auxiliares” (a paleografía, entre outras), configurou o que en Francia se coñeceu como a “historia metódica”, que conectaba con modos metodolóxicos xa ensaiados a finais do século XVII, en particular.

Á par do positivismo como modo interpretativo, e a miúdo entretécéndose con esta corrente, sobre todo dende Alemaña, foise formulado o Historicismo: o pasado non “falaba por si mesmo” como se podería expresar dende o positivismo (“sempre que fora examinado con rigor analítico e crítico documental”). Polo contrario, a elección e a definición dos feitos históricos eran o reflexo, sostíña Dilthey, de supostos ideolóxicos implícitos e dependentes da experiencia subxectiva do historiador. En lugar da explicación (coas súas regularidades e leis) o esforzo debería dirixirse á “comprensión” do pasado, unha hermenéutica fiada desde a sensibilidade subxectiva, coñecedora e coidadosa<sup>19</sup> do historiador.

Sen renunciar ao apego aos datos contrastados, neste tempo xermolaron outras perspectivas interpretativas da historia que tentaban construír sínteses de superior alcance sobre o seu sentido e significación: a procedente do idealismo –racionalismo- hegeliano, a derivada do funcionalismo sociolóxico e a derivada do materialismo dialéctico, coñecida como materialismo histórico.

Con Hegel producíase a recuperación dunha filosofía da historia racionalista e idealista, que tamén acreditaba no sentido universal e no progreso histórico, que agora se efectuaba a través dun proceso dialéctico: do contraste e contradicións entre a tese e a antítese xurdía a síntese (ou progreso). Unha armazón que recollerían Marx e Engels, aínda que eliminando todo o seu idealismo, situando a dialéctica non no espazo inmaterial idealista, senón no campo material da economía, cos conceptos de modos de produción e de clase social: o estadio da economía capitalista e a súa consecuencia sobre a explotación das clases traballadoras, a través das contradicións que suscitaba, debería

---

<sup>19</sup> O historiador Ranke fixo considerables contribucións ao método crítico de análise de fontes históricas.

conducir á sociedade sen clases como horizonte histórico desexable, permitindo establecer leis históricas de desenvolvemento e evolución de signo materialista. Esta orientación xerou un valioso conxunto de conceptos e categorías, sobre as que se ergueron importantes producións discursivas e interpretativas, que coñecemos como “historia marxista”, tamén sometida a revisión despois da II Guerra Mundial.

Pola súa parte, o funcionalismo sociolóxico, impulsado por Emile Durkheim, tivo e mantén unha proxección nos modos interpretativos da historia ao explicar os feitos desde a súa función social; isto é, a observación das condutas e fenómenos sociais e a súa comprensión como engranaxes, pezas e funcións en contextos sociais, preferentemente marcados polas fronteiras políticas nacionais, nos que se impón a solidariedade orgánica; roles e status diferenciados como condición de progreso social “harmónico”, poñendo de relevo a importancia dos contextos e dos seus trazos e conexións á hora de explicar a natureza ou función social e histórica dunha determinada institución.

Estes modelos de explicación histórica<sup>20</sup>, e referímonos en particular ao positivista, ao historicista, ao funcionalista e ao marxista, confrontaríanse a partir dos anos 30 do século XX coa nova orientación dos *Annales*, impulsada por Marc Bloch e Lucien Febvre, que planteou novas cuestións no modo de estudo e de investigación para a obtención do coñecemento histórico: o pasado dos homes e das mulleres en sociedade acada a todos e non só aos “considerados importantes”; atinxe a calquera circunstancia da vida social e non só ao tradicional ámbito político-militar, podendo así falar de “historia total”. Como consecuencia, a economía e a socioloxía entrarán a formar parte do referencial teórico e do instrumental a considerar para poder construír o coñecemento histórico; a historia fórmulase como unha “construción intelectual”, en tanto que son os

---

<sup>20</sup> Non é posible analizar e comprender o sentido dos sucesos históricos e a súa significación sen dispoñer dalgún tipo de teoría histórica ou de modelo subseguinte. As diversas teorías teñen axudado a configurar, entón, distintos modos de achegamento. Algunhas das teorías téñense depurado racionalmente dando lugar á filosofía da historia. A propia diversidade teórica, sustentada conceptual e metodoloxicamente en cada caso, ten dado lugar a propostas de modelo historiográfico, como esquematizacións ou construcións intelectuais simplificadas, que destacan en cada caso trazos constantes, desde os que poder analizar e comprender a realidade empírica.

Hai que destacar que a partir da contribución de Th. Kuhn (1962) sobre as revolucións científicas introduciuse unha nova acepción de paradigma (exemplo, ou modelo), entendido como un conxunto teórico, de procedementos e de crenzas, de valores e de modos de abordar os problemas científicos, que se configuran como “matriz” que encadra e orienta, de modo provisorio, a búsqueda científica nun dominio definido, podendo ser aplicado, como veremos, á historia, en tanto que campo de coñecemento en construción.

historiadores quen, ao concibir a “historia como problema”, “problematizan” o presente social, isto é, interrógano dende unha ollada xenealóxica, que como tal acode ao pasado<sup>21</sup>.

Esta posición viría pronto a enriquecerse da man da lingüística e da antropoloxía, isto é, da man do estruturalismo *saussuriano* e do estruturalismo antropolóxico de C. Levi-Strauss<sup>22</sup>. Baixo tales influenzas e dende o horizonte da “historia total” o historiador Fernand Braudel procedería a unha notable renovación do discurso histórico coa súa proposta sobre os tempos longos, estruturais, onde enmarcar os tempos curtos, conxunturais, ou o dos acontecementos, só comprensibles no anterior contexto. Deste modo, reconciliábanse a historia (tradicionalmente entendida como diacronía) e a estrutura (entendida como “sincronía”), de modo tal que o estudo histórico podería acceder ás estruturas profundas, inconscientes e intemporais das prácticas sociais. Pola súa parte, a Teoría de Sistemas e o estrutural-funcionalismo sociolóxico (Parsons, Merton) virían converxer con este modelo de comprensión ou interpretación da realidade e as relacións sociais, suscitando posicións críticas que, alimentadas dende os conceptos marxistas, podemos agrupar baixo o rótulo do “estruturalismo marxista”<sup>23</sup>, que salientou a existencia do conflito social, fronte á idea da integración e da harmonía social, e tamén a lenta evolución das estruturas económicas e sociais.

En todo caso, os individuos e as súas capacidades de intervención e de autonomía eran en xeral desconsiderados, ao ser engulidos polas categorías “sectores e clases sociais” (actores colectivos, “os factores da historia”), falando por iso de individuos condicionados e determinados pola súa pertenza aos diversos actores sociais. Estamos á altura dos anos 50 e 60 do século XX, nun tempo no que tamén se desenvolven as perspectivas historiográficas da “cliometría” americana, a historia serial de raíz *annalista* e neo-positivista, e diversas revisións do materialismo histórico, como os estudos ingleses de historia social, sobre as prácticas sociais e as ideoloxías, ou as aportacións de Gramsci, quen reforzaba o protagonismo histórico das ideoloxías e a relativa autonomía da superestrutura con respecto á infraestrutura económica, e introducía unha nova

---

<sup>21</sup> Por isto, entre o pasado e o presente establécese una relación “xenerativa”, que pode ser tamén comparativa.

<sup>22</sup> Como posteriormente coas contribucións de outros estudosos estruturalistas da talla de Roland Barthes, Louis Althusser, Michel Foucault ou Pierre Bourdieu.

<sup>23</sup> A diferenza do estruturalismo *braudeliانو*, onde a estrutura é só un modelo explicativo para o contexto dunha civilización, no estruturalismo marxista, a estrutura aparece como un modelo de alcance universal, como sería no presente o modo de produción capitalista, como *tese* que enxendra as súas propias contradicións *antitéticas*, co que desembocaría no modo de produción da sociedade socialista.

concepción do que significaba e de como se construía a hexemonía social, coa contribución dos “intelectuais orgánicos”.

Neste contexto de revisión dos estruturalismos e dos relatos establecidos con afán de acadar interpretacións sociais e históricas globais, interviñeron outras reflexións, en grande medida procedentes da “teoría social weberiana”, que poñía o acento interpretativo non tanto no estrutural, senón no protagonismo dos individuos como actores sociais con capacidade de autonomía e intervención, poñendo así en dúbida o determinismo social ao que propendían as visións funcionalista, estruturalista e marxista. Ao tempo, a evolución máis recente da xeración dos *Annales* producía en 1974 a obra *Faire l’Histoire*, baixo a guía de Jacques Le Goff e Pierre Nora: novos problemas, novos enfoques e novos métodos, abrindo a porta a unha intensa “antropoloxización” dos modos de construír a historia. A etnografía histórica encontraría agora un destacado e crecente lugar: mentalidades, prácticas sociais, a historia da vida privada, a historia das mulleres e doutros colectivos sociais, como, por exemplo, a dos ensinantes e a das prácticas educativas, ou a “historia da xente corrente” (“historia dende abaixo”), tan querida para a historiografía marxista británica, cos seus ecos na linguaxe fílmica. Neste punto, á anterior reclamación do estudo e análise dos acontecementos (seleccionados) en interrelación co trasfondo das estruturas e das coxunturas sociais, examinando causalidades varias, consecuencias, correspondencias, ou concomitancias, engadíase a presenza activa dos actores individuais e colectivos, examinados en diversas escalas<sup>24</sup>, derivando, por efecto da “antropoloxización”, no modelo da “historia cultural” (“historia cultural dos territorios sociais” ou “historia socio-cultural”), máis densa, analítica e máis finamente interpretativa, se ben máis incapaz, quizais, de trazar cadros interpretativos globais e de síntese, o que, sen embargo, segue a ser un dos cometidos do coñecemento histórico.

Chegouse na actualidade a un escenario de heteroxeneidades, de fragmentación e de fortes turbulencias epistemolóxicas en relación coa construción do coñecemento histórico, cos modos, coas e posibilidades de “facer historia”. Cómpre salientar que a máis profunda “reflexividade” dos historiadores sobre o seu oficio intelectual, a mellor percepción da complexidade que presenta establecer “a verdade”, a irrupción nos pasados

---

<sup>24</sup> Deténdose na observación intensiva de fragmentos pequenos (formas de acción, estratexias sociais), como suxeriu a “microhistoria” italiana (Carlo Ginzburg).

anos 70 do *linguistic turn*<sup>25</sup> (coa reflexión sociolóxica e pragmática sobre a linguaxe, os seus límites e funcións), os exercicios de exame e crítica da racionalidade ilustrada e modernista, sobre os que se detivo J. Habermas, con posterioridade á elaboración dos postulados da Teoría Social Crítica por parte da chamada Escola de Frankfurt, a inflexión filosófica hermenéutica, pasando das análises da explicitación da textualidade documental aos exames interpretativos (Ricoeur), a socioloxía do coñecemento e a historia conceptual (Koselleck, entre outros), e aínda as reflexións de postmodernidade, como a pulada por Lyotard (*La condition post-moderne*, 1979), que aportou escepticismo e relativismo<sup>26</sup>, ao constatar a crise de sentidos e significados, coa consecvente desilusión, en relación coas ideas “humanistas” da modernidade, contribuíron a xerar intensos interrogantes críticos en relación coas “seguridades” paradigmáticas e teóricas desde as que se viña elaborando o coñecemento histórico, como “coñecemento científico da realidade”.

En grande medida chegaron a decaer as correntes históricas doutros momentos, unha parte delas produtoras de grandes sínteses e relatos, ou *metarrelatos*: a corrente positivista<sup>27</sup>, as correntes racionalistas-idealistas de filosofía da historia, o historicismo coa súa proposta de desenvolvemento histórico orgánico, o marxismo clásico e o estrutural- funcionalismo, pois non hai nin regularidades nin leis de explicación da historia mundial ou das civilizacións, nin “a historia” a fan en exclusiva “os importantes”, nin ten acenos míticos, e tampouco o pasado se axusta a modelos explicativos de historia ideal extratemporal, sistemática e morfolóxica, ou taxonómica. Hoxe estaríamos pois situados nun territorio aberto en presenza dun conglomerado de novas tendencias, sostidas sobre o xiro paradigmático dos actores e a hermenéutica, concedendo importancia renovada á biografía/a prosopobiografía<sup>28</sup>, e á centralidade da acción das persoas, coas súas estratexias, representacións e apropiacións, e dimensión interpretativa da realidade social, se ben sen deixar de examinalas de modo situado, contextualizado, condicionado mesmo, mais con marxes de autonomía e de protagonismo.

---

<sup>25</sup> O movemento do *linguistic turn* co seu interese polos procedementos textuais, narrativos e sintácticos, a través dos que se constrúen “réximes de verdade” en expresión do filósofo francés M. Foucault, contribuíu a ocasionar as máis recentes rupturas historiográficas.

<sup>26</sup> Unha posición extrema a este respecto fala da linguaxe como dun sistema autorreferencial, que constrúe “a realidade”.

<sup>27</sup> Con independencia do valor de distintos procedementos heurísticos e analíticos, que dende a reclamación empírica contribúen ao desenvolvemento do coñecemento.

<sup>28</sup> O estudo de actores grupais situados en “campos” de coerción e de interdependencias, seguindo a noción de “campo”, trazada por P. Bourdieu en *La Distinction* (1979). Sobre a cuestión, Bourdieu, P. & Chartier, R. (2011): *O sociólogo e o historiador*. Belo Horizonte: Auténtica.

### 2.1.3. Puntos de chegada

A progresiva constitución da Historia como disciplina científica foise realizando, como ollamos, mediante a constitución dun *corpus* de proposicións teóricas, que pretenden definir a natureza do coñecemento histórico e os seus límites. A atención ao debate e ás diversas formulacións realizadas, permítenos facer unha certa síntese, condicionada *aquí e agora* polo contexto concreto de realización:

1º: A Historia, un saber de aspiración científica, é entendida como espazo singular no contexto das Ciencias Humanas e Sociais. A súa intelixibilidade e ‘cientificidade’ ou calidade como ‘saber científico’, asentada en conceptos, teorías, métodos de investigación e en procesos corporativos de comunicación científica, é distinta da das ciencias formais e experimentais.

2º: O saber histórico non é un relato ficticio nin de acumulación ordenada de información sobre o pasado. É posible unha reconstrución informativa comprensiva e explicativa do pasado en canto se asenta sobre conceptos e hipóteses de investigación; conceptos que polo seu carácter dedutivo non son un reflexo ou duplicación da realidade, dado que eles mesmos están cargados de historia.

3º: A Historia é unha construción intelectual que parte da ‘problematización’ do presente, que pode ser reconstruído para a súa comprensión e explicación a través dun proceso interrogativo, analítico e selectivo de datos/documentos aos que se lles concede relevancia e tratamento como “feitos históricos”.

4º: O pasado chega e insírese no presente e influencia o futuro. Acontece a través de dúas coordenadas ou principios organizadores: espazo e tempo. Coordenadas previas, como sinalou Phillipe Ariès, e sobre as que reflexionan de seguido os historiadores, como tamén ten feito desde o campo histórico-educativo o profesor Antonio Viñao. Coordenadas en ningún caso uniformes ou que se poidan someter doadamente a taxonomías. Son diferentes as posibles escalas espaciais a considerar para abordar unha reconstrución histórica. Tampouco hai un tempo único e lineal, nin de alcance mundial, nin marcado por algún poderoso feito civilizacional, como os relixiosos. Podemos falar entón dunha pluralidade de tempos históricos e de discontinuidades, e distinguir entre o tempo particular e subxectivo, de onde procede a heteroxeneidade e pluralidade dos tempos, e o tempo da ciencia (mensurable e homoxéneo, con sucesión de intervalos

invariables) que é só unha construción racional. A reconstrución histórica como coñecemento debe, pois, ser consciente da existencia de temporalidades e ritmos múltiples, heteroxéneos e diverxentes.

5º: A Historia non é puramente obxectiva nin neutra, ou imparcial, porque está elaborada por historiadores, homes e mulleres, que están situados e pertencen a contextos específicos, tamén historiográficos (conviccións teóricas, formación, capacitación), que inciden nos valores e capacidades de análise e observación, de modo que existe sempre unha tensión entre a aspiración á obxectividade e a verdade/os feitos acontecidos e a operación historiográfica de análise e interpretación, de modo que a obxectividade é sempre incompleta, o que non debe implicar renunciar ao esforzo de verdade. O que se reflexa así mesmo nunha tensión epistemolóxica constante entre ciencia e ficción (en diversos graos); en todo caso, é defendible o proxecto de verdade, contra o relativismo asociado ao “xiro lingüístico”, sabendo da construción complexa do “verdadeiro”, o que vai asociado á concepción da Historia como unha empresa orientada cara un deber de xustiza<sup>29</sup>.

6º: O pasado ten existencia obxectiva, aínda que debemos ser conscientes das diversas concepcións e interpretacións do que iso significa para os investigadores, dadas as súas diversas circunstancias espazo-temporais, políticas, culturais e ideolóxicas.

7º: Ante a dificultade evidente para establecer unha causalidade histórica lineal e única dun dado fenómeno, para así poder ser explicado, hai unha renuncia á busca de explicacións globais e definitivas, situándose entón na procura de explicacións parciais e provisórias, construídas co máximo esforzo crítico, combinadas con exercicios comprensivos e hermenéuticos sobre o sentido das accións humanas. A este respecto, é oportuno indicar que Paul Ricoeur falou sobre “a variedade de tipos de explicación en historia”, sinalando que da maioría dos traballos históricos desprégase unha rexión media, onde se alternan e combinan, ás veces aleatoriamente, modos dispares de explicación”<sup>30</sup>, o que invita a superar o posible antagonismo entre a explicación e a comprensión.

8º: O coñecemento histórico constrúese a través da linguaxe, o que obriga a un constante exercicio crítico en relación coa significación das palabras, no plano semántico

---

<sup>29</sup> Como así se expresa Castelli/Gatinari (2010). *Verite* (pp. 938-939). En Delacroix *et alii*. *Historiographies, II. Concepts et débats*. París: Gallimard.

<sup>30</sup> Delacroix, Ch. (2010). *Causalité/Explication*. (p. 691). En Delacroix. *Historiographies, II, op.cit.*

e no pragmático. Obriga igualmente a ter conciencia das relacións entre historia científica e retórica, entre historia e literatura/ficción, así como a situar os feitos nos contextos histórico-lingüísticos e narrativos apropiados e a tomar conciencia da distancia cultural, a fin de non proxectar os valores e os significados do presente sobre as realidades pasadas, o que conduciría a perspectivas ahistóricas e a interpretar anacronicamente o pasado cos ollos do presente.

9º: Os historiadores analizan permanencias e cambios, de modo diacrónico e xenético, en concomitancia con outras permanencias estruturais e cambios, elaborando desde o presente unha representación interpretativa, que nunca é un espello do sucedido. Fano desde a súa posición, coñecementos, cosmovisión e valores, e tamén condicionados polo clima cultural e os valores do escenario social, cara onde quere facer reverter o coñecemento acadado, reducindo as incertezas (previas á pescuda) suscitadas polos interrogantes planteados e establecendo probabilidades explicativas.

## **2.2. A Historia da Educación e da Pedagogía**

### **2.2.1. Un ámbito do coñecemento histórico**

A “Historia da Educación”, noutrora denominada máis habitualmente Historia da Pedagogía, identifica un exercicio racional e unha produción de coñecemento científico en relación coas actividades e procesos educativos, o que inclúe tanto a actividade práxica, como a teórica, reflexiva, e a tecnolóxica; conformando, polo tanto, unha actividade intelectual indagatoria e de formulación sobre a dimensión histórica da educación. Inclúese entre as Ciencias da Educación polo seu obxecto, mais tamén no marco da ciencia da Historia, dada a metodoloxía histórica que lle compete; en ambos casos, no marco máis xenérico das Ciencias Sociais, sendo así partícipe do debate epistemolóxico e metodolóxico acaecido neste sector.

A Historia da Educación/da Pedagogía foi tamén construída, en distintos momentos, dende a historiografía filosófica e racional, dende o positivismo, dende o historicismo –como parte da Historia da Cultura-, dende o funcionalismo, e con menores achegas, dende o estruturalismo e dende o materialismo histórico e a Historia Social. Así mesmo, este campo de coñecemento sinte na súa elaboración a incidencia da crise dos

discursos paradigmáticos historiográficos anteriores, a crise das grandes liñas de interpretación do pasado educativo, ou dos marcos espazo-temporais que se crían adecuados e consolidados. Mesmo, en canto que tal coñecemento poida ter unha finalidade pragmática ao servizo da formación de actores especializados (os profesores) se pode falar dunha crise de contidos, de obxectivos e das funcións “asignadas” a tal coñecemento. Por isto, as perspectivas da Historia Cultural, a nova Historia Social, e a inflexión etnográfica e hermenéutica están incidindo actualmente neste ámbito de coñecemento histórico-educativo.

Dende a tradicional historia idealista das ideas pedagóxicas, ou en relación cunha “pedagogía perenne”, normativa e esencialista, ou dende unha tradicional visión da historia da pedagogía como un “complexo”, expansivo, evolutivo, continuo, autónomo e creador de sentido, tense camiñado cara unha historia das realidades prácticas da educación e cara unha historia social das ideas pedagóxicas, pensando historicamente o presente, sobre o que se estende unha ollada xenealóxica e crítica. Un tránsito feito posible ao ter camiñado, tamén, dende unha concepción antropolóxica metafísica (esencialista), e logo naturalista, até unha concepción histórico-social das persoas e das sociedades, interrelacionada con supostos epistemolóxicos que se refiren ao dinamismo e construtivismo do coñecemento e con concepcións educativas socio-políticas.

### **2.2.2. Obxectivos e valor do seu estudo**<sup>31</sup>

O coñecemento histórico-educativo/ pedagóxico permite:

- Pensar a realidade educativa na súa dimensión histórica e percibir como o presente pode estar constituído e mesturado con numerosos ingredientes procedentes de momentos

---

<sup>31</sup> As indicacións e reflexións contidas no presente apartado e en parte dos seguintes foron compostas tomando en consideración textos expositivos e reflexivos, de diverso alcance, formato e grao de elaboración, en relación coa disciplina Historia da Educación e a súa docencia. Debemos, en particular, aludir aos seguintes: Escolano Benito, A. (2004). *Reflexión curricular acerca del sentido formativo de la Historia de la Educación y nuevos planteamientos*; Ruíz Berrio, J. (2004). *Reflexión curricular sobre la materia Historia de la Educación en España. Propuesta de temarios*; Pozo Andrés, M. M. (2004). *Metodología de la materia Historia de la Educación en España. Sugerencias para un debate*, publicados os tres en Sociedad Española de Historia de la Educación (2005). La docencia de la Historia de la Educación (Ponencias y Debates). *Cuadernos de Historia de la Educación nº 2*. Sevilla: Digital@tres, pp. 11-20, 20-30 y 31-50, respectivamente. De igual modo citamos a Viñao Frago, A. (2006). Reflexiones generales sobre la justificación y pertinencia profesional de la Historia de la Educación en la formación de maestros, profesores, pedagogos y educadores sociales,. En Sociedad Española de Historia de la Educación. *Las materias histórico-educativas en las nuevas titulaciones en el marco del EEES. Cuadernos de Historia de la Educación nº 3*. Murcia: F. G. Graf., e a Chartier, A.-M. (2008). ¿Con que historia de la educación debemos formar a los docentes?. *Anuario Argentino de Historia de la Educación*, 8, 15-38.

pasados; deste modo, facilita o acceso á experiencia do pensamento histórico, fai posible cuestionar representacións a-críticas e pode mellorar a comprensión dos procesos de formación.

- Poñer en relación as realidades sociais “externas” cos procesos e proxectos educativos; facilitar a comprensión dos problemas socio-histórico-educativos do presente, e a súa descodificación e resolución.

- Percibir a construción espazo-temporal das ideas e as institucións formativas que chegan onda nós, examinar o tipo de preguntas e de respostas históricas que os educadores e as institucións se plantearon e deron no transcurso do tempo.

- Percibir as raíces históricas das ideas predominantes no presente sobre a educación, entender o relativismo histórico dos sistemas educativos.

- Percibir a configuración da Pedagogía como conxuntos ou entramados de coñecemento e de formulación sistematizados e especializados, podendo identificar a súa xénese e procesos de constitución.

- Comprender en clave histórica como un proxecto educativo en acción pode satisfacer as expectativas funcionais dun sistema social e/ou como pode contribuír a xerar mecanismos crítico-dialécticos.

- Construír un *background* interpretativo dende o que poder seleccionar e ordenar criticamente a pluralidade de textos recibidos.

- Construír comunidades críticas de “memoria social”.

- Mesmo, pensar o futuro no ámbito educativo, dende a problematización e historización do presente.

### **2.2.3. A Historia da Educación/ Pedagogía como instrumento formativo**

Neste contexto, queda acentuado o seu dobre carácter informativo e formativo, cun horizonte de relevancia profesionalizadora, o que debe supoñer a ruptura co código disciplinar<sup>32</sup> xerado durante o século XIX e sostido durante o século XX, en pro do

---

<sup>32</sup> Con este constructo Raimundo Cuesta definiu a constitución e o molde orixinal da disciplina da Historia como materia escolar decimonónica, que acadou un grande ascendente sobre revisións posteriores. No contexto da “historia do currículo e das disciplinas do sistema educativo” o constructo definido ven

estudo histórico de problemas relevantes suscitados dende o presente situado. Unha tal orientación precisa un xeral modelo paradigmático pedagóxico ecolóxico e socio-crítico, superador do neopositivista e condutista, como marco organizativo educativo máis adecuado.

Os obxectivos, antes indicados, con respecto á importancia do coñecemento histórico, preséntaos matizada e sinteticamente Costa Rico<sup>33</sup> en relación coa Historia da Educación/ da Pedagogía:

- Presentar unha visión significativa e global sobre o desenvolvemento do pensamento pedagóxico e as prácticas sociais de educación ao longo da historia occidental, situándoas no espazo e no tempo, permitindo o establecemento de interrelacións.
- Facilitar a comprensión da xénese, formación e evolución dos sistemas educativos actuais, así como dos seus procesos, forzas e tendencias internas.
- Favorecer o coñecemento dos conceptos históricos e da terminoloxía máis usual neste campo do saber.
- Promover o coñecemento e a explicación crítica das realidades presentes e das ideas “de sentido común” da educación (estado, fenómenos, valores, preocupacións), mediante a análise crítica, comprensiva e interpretativa da configuración e da evolución dos fenómenos e do pensamento educativo.
- Recoñecer a dimensión histórica das prácticas sociais relacionadas coa educación, aprendendo a distinguir continuidades e cambios nos ritmos de desenvolvemento, observando “os presentes” do pasado, coa cautela de que o pasado que se enuncia tamén depende do presente que o selecciona e focaliza.
- Promover a comprensión da evolución do pensamento pedagóxico en relación coa plasmación histórica das sociedades, da ciencia, da cultura e do pensamento filosófico, en particular.
- Favorecer o coñecemento e a iniciación ás cuestións epistemolóxicas e historiográficas, así como o das fontes documentais e bibliográficas.

---

sendo usado de modo amplo. Vid. Cuesta, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

<sup>33</sup> Así consta no seu Programa universitario da materia. Costa Rico incorpora tamén aquí reflexións e propostas realizadas polo profesor Antonio Viñao, en particular en Viñao Frago, A. (2005). La Historia de la Educación: pasado, presente y futuro (pp. 43-64). En Trillo (Ed.). *Las Ciencias de la Educación del ayer al mañana*. Santiago: Universidad de Santiago.

- Comprender a natureza biográfica, cultural e evolutiva do saber e do seu acceso e práctica por parte dos varios colectivos de actores implicados.

Unha Historia da Educación entendida como espazo de formación para:

- Aprender a pensar de forma xenealóxica, temporal e narrativa, e a situarse no tempo e no espazo.
- Relacionar e asociar ideas, feitos e procesos situados en diferentes espazos e tempos.
- Utilizar o método histórico na análise de procesos, sistemas, contextos e institucións de formación.
- Comprender xenealóxica e criticamente as teorías, propostas e prácticas formativas.
- Captar a complexidade e temporalidade relativa dos procesos e contextos sociais e educativos.
- Valorar a importancia da memoria, individual e colectiva, como ferramenta cognitiva e interpretativa.
- Recoñecer e interpretar o patrimonio histórico-educativo.

#### **2.2.4. Criterios de selección dos contidos formativos**

En coherencia cos obxectivos e co marco contextual e epistemolóxico aludido, deberían ser seleccionados os contidos formativos de Historia da Educación, tendo en conta, por outra parte, o principio construtivista do coñecemento:

- Deben considerarse os temas e problemas a abordar dende a súa relevancia cultural, resonancia e significación para a formación do alumnado, sendo conscientes da conveniencia de construír sentidos e significados cabo deles.
- É desexable unha aprendizaxe baseada na problematización, modulando o ensino en función dos interrogantes abertos no presente.
- Realizar unha selección de momentos e feitos históricos relevantes, como tamén da información sobre eles e dos conceptos estruturantes.

- Salientar o carácter integrador, perdurable e funcional dos contidos seleccionados e das aprendizaxes promovidas, así como da súa posibilidade de transferencia.
- Promover a formación reflexiva e a construción activa e por descubrimento.
- Promover a xeración de valores e conviccións morais, políticas e sociais favorables á busca da verdade e da xustiza, dende o recurso ao coñecemento histórico.

### **2.2.5. Condicionamentos e encadre psico-didáctico**

A selección de contidos e a súa configuración como programa e materia de estudo debe encadrarse no escenario das actuais Titulacións universitarias, de tal modo que se establece unha tensión entre o programa desexado, o que se prescribe como programación inicial, e o que é efectivamente realizado<sup>34</sup>. Neste contexto hai que facer notar a existencia de cambios no estudo da Historia da Educación/ Pedagogía, con respecto a como se entendía anteriormente. O idealismo, o historicismo, o neopositivismo, ou, nalgún caso, a historia social máis clásica, marcaron de diverso modo os contidos e as metodoloxías de ensino-aprendizaxe no pasado. Máis recentemente, a perspectiva da historia cultural, ou socio-cultural, o enfoque dos *currícula* como unha construción socio-histórica situada, e a aceptación do paradigma da psicoloxía cognitiva, contribuíron a algunha reorientación dos procesos de ensino-aprendizaxe.

Neste sentido, Tribó Travería (2005:50-51) propón unha síntese das aportacións da psicoloxía educativa, de anclaxe construtivista, á didáctica da historia, da que aquí recolleemos algunhas notas:

- Non se pode xeralizar respecto a se a aprendizaxe en historia e en ciencias sociais debe proceder do xeral ao concreto ou do concreto ao xeral, xa que descoñecemos se a comprensión das xerarquías lóxicas en historia implica un desenvolvemento ordenado de conceptos básicos para chegar ao máis xeral

---

<sup>34</sup> A este propósito é oportuno salientar que os coñecementos históricos, ou se se quere a dimensión histórica da fenomenoloxía educativa, non gozan actualmente no escenario prescrito “oficial” de suficiente alcance, quizais por desconsideración da súa “utilidade práctica”.

(Gagné) ou se se pode proceder comezando polo máis xeral ou incluso para vincular xerarquicamente ao mesmo os conceptos subordinados.

- A diversidade de métodos na ensinanza da historia é o camiño que mellor se adapta á diversidade de perfís psicolóxicos do alumnado.
- É importante secuenciar un tema de historia e/ou do currículo de ciencias sociais de acordo coa secuencia lóxica dos conceptos clave disciplinares ou interdisciplinares estruturantes (Taba/ Benejam).
- Deberase procurar unha aproximación da epistemoloxía da historia, ou lóxica disciplinar, á lóxica psicopedagóxica do alumnado, articulando unha interrelación permanente entre desenvolvemento, aprendizaxe e coñecementos previos (Ausubel).
- Para que a aprendizaxe sexa significativa deberase partir dos coñecementos previos do alumnado (Ausubel), pero planteando o obxecto a aprender por enriba do desenvolvemento actual do alumno, é dicir, acudindo á zona de desenvolvemento potencial (Vygotski), ou coñecemento que o alumno só pode adquirir coa axuda do profesor.
- Para que o coñecemento sexa significativo, é dicir, para que o alumno sexa capaz de outorgar significado aos conceptos históricos que vai adquirindo, o novo non debe diferir excesivamente dos pre-conceptos (coñecementos previos) e o alumno debe ser capaz de incorporalo na súa estrutura cognitiva a través da aprendizaxe subordinada, supraordinada ou combinatoria (Ausubel).
- Os organizadores previos (Mayer) ofrecen conceptos de anclaxe ao alumno para que incorpore os novos coñecementos á súa estrutura cognitiva, proceso que se facilita se o alumno elabora activamente mapas conceptuais de xeito novo (Novak) e aplica á construción de coñecementos a técnica heurística da Uve de Gowin, que permite adquirir habilidades cognitivas superiores, ao plantear o reto de aprender a construír coñecemento histórico.

En relación con estas consideracións previas, podemos ter en conta o que indica H. Moniot (2005:204) a propósito da didáctica da Historia:

*“É conveniente que quen ensina historia teña unha conciencia clara do modo de constitución dos saberes históricos (...); das continuidades e das rupturas que marcan as conxunturas da historia; conciencia, así mesmo, sobre a investigación erudita e os*

*discursos sociais, e sobre as disciplinas e os xéneros culturais. Conciencia en relación cos ingredientes da historia ensinada: feitos -“verdadeiros”, mais construídos-, problemas, conceptos, esquemas de demostración, sentido da interpretación e sobre os matices da distinción verdade/ficción. Debe ser tamén consciente da psicoxénese dos coñecementos (...); e mesmo sobre os efectos do entorno sobre a aprendizaxe histórica, sendo consciente, por exemplo, dos efectos das configuracións discursivas-afectivas que orientan o pensamento social corrente, sobre os procesos de ensino-aprendizaxe escolar da historia”.*

Unha reflexión, que pola súa parte continúa Sánchez Prieto (1995:126):

*“Que o alumno chegue a pensar (en relación coa súa idade, por suposto) historicamente. Se queremos enfrontar aos alumnos coa lóxica e mecanismos propios da Historia, como disciplina, haberá que resaltar da selección dos feitos históricos aqueles aspectos específicos que desexamos facerlles patentes (...); explicar o que é nunha estrutura, os diferentes mecanismos do conxunto estrutural e o seu lento dinamismo; establecer conexións entre acontecementos, conxunturas e estruturas (...) sen esquecer que, en última instancia, a historia é diacronía”.*

## **2.2.6. Debates sobre a organización dos contidos**

Un curso de Historia da Educación para alumnado que se forma cun horizonte relacionado coas profesións da educación e da formación debería promover a comprensión das realidades presentes da educación, a través do coñecemento da súa dimensión histórica; a relativización das plasmacións actuais da educación, ao entender a súa historicidade e conexións con outros factores e realidades sociais, políticas e culturais; a capacitación reflexiva sobre a pluralidade interpretativa, e mesmo o coñecemento sobre as conquistas pedagóxicas e sociais realizadas no pasado, como posible exemplo e impulso para conquistas actuais, coa pretensión de construír futuros máis adecuados.

Con tal propósito, as reflexións didácticas realizadas e aludidas indican que son posibles varias formas de organización dos contidos de aprendizaxe. Isto dependerá da toma en consideración da lóxica psicopedagóxica, da estimación dos puntos de partida e coñecementos previos do alumnado, do escenario organizativo e espacial, e do contexto temporal onde se insira o curso.

Así, na estruturación de contidos plantéanse habitualmente distintos dilemas, que pasamos a anotar:

- A lóxica disciplinaria *vs.* a lóxica psicopedagóxica. Semella que se deben integrar e interrelacionar, concedendo maior protagonismo á lóxica psicopedagóxica.
- Aproximación enciclopedista *vs.* aproximación selectiva; semella que é a selectiva a que debe guiar a elaboración do programa.
- Organización cronolóxica desde os tempos máis lonxanos que se consideran *vs.* organización xenealóxica, que parte do presente que se problematiza para rastrear cara atrás os pasados que se reconstrúen explicativamente. Un curso universitario de iniciación cun número de alumnos considerable parece recomendar mellor unha ordenación cronolóxica dende atrás cara adiante, debido a que sitúa con maior claridade a trama histórica. Distinto podería ser un curso-seminario con alumnos en proceso de estudo e de investigación máis declarado, onde se podería proceder á inversa para favorecer a aprendizaxe por descubrimento.
- Organización por períodos (Mundo Clásico, Mundo Medieval, Mundo Moderno...) en canto á presentación integrada da diversa fenomenoloxía educativa *vs.* organización temática sobre o decurso cronolóxico (as escolas, a educación dos adolescentes, a educación universitaria...). Probablemente sexa a organización por períodos a que mellor permita coñecer e comprender a interrelación entre os fenómenos educativos (coa súa permanencia ou dinámicas de cambio) e os outros fenómenos sociais (coas súas permanencias e mudanzas). Neste caso, falamos dun “todo histórico” composto de múltiples niveis, cuxa coherencia se examina dialecticamente. É unha disxuntiva que, noutras palabras, tamén é presentada como historia xenética *vs.* historia taxonómica.
- Contidos fortemente fácticos, empíricos, *vs.* contidos conceptuais. Unha historia de contidos conceptuais é, sen dúbida, máis valiosa e mesmo permite fuxir de reduccionismos sociolóxicos, mais aquí impónse tomar en consideración a lóxica psicopedagóxica.
- Historia de ideas educativas *vs.* historia das prácticas educativas, o que nalgún momento se subdividiu coas varias seguintes alternativas: historia das

ideas/historia dos sistemas político-educativos/ historia das institucións/historia dos actores e das súas prácticas sociais e educación, e aínda, que historia encerra máis claves explicativas e interpretativas para o alumnado, unha máis sociolóxica, ou outra máis ideolóxica, entendida como unha historia social das ideas pedagóxicas e da súa pegada? Probablemente, esta última orientación presenta un maior reto formativo e un superior valor.

- Historia nacional da educación vs. historia mundial da educación. Entre a insatisfacción da “historia nacional (política)” e as dificultades dunha “historia mundial da educación”, probablemente sexa adecuado situarse no terreo da historia “rexional” a escala mundial, para mellor captar os espazos de afinidade cultural-lingüística-relixiosa, tamén chamados de “civilización”. En calquera caso, non será inoportuno sinalar que na organización concreta de contidos non deberá perderse de vista a experiencia docente previa e un certo sentido pragmático de compromiso empírico entre diversas opcións, tendo en conta os condicionantes que limitan o proceso de ensino-aprendizaxe, que se move con algunha tensión entre o *desideratum*, as prescricións, e as posibilidades operativas inmediatas.

### **2.2.7. A proposta de organización de contidos que se presenta**

A proposta que se presenta parte das seguintes constatacións e da valoración das súas consecuencias:

- 1) A realidade educativa presente adopta múltiples formas, modalidades, mediacións instrumentais e funcionais, suscita toma de decisións, incorpora moi diversos actores, desenvólvese por medio de diferenciados procesos, ocasiona investimentos de recursos, ten notables consecuencias sociais e provoca distintas avaliacións e operacións de investigación.
- 2) Dentro desta múltiple fenomenoloxía destacan os sistemas educativos, organizados nos contextos políticos nacionais, dende onde igualmente se promoven e controlan institucións para a formación do profesorado, de investigación pedagóxica e tantas instancias intervenientes ou produtoras de mediacións varias, de tal modo que consideramos a educación como unha das máis salientes institucións sociais.

- 3) Co formato e alcance actual, tales sistemas teñen menos de dous séculos dende o seu impulso, e nacen apreciablemente logo de fortes debates ideolóxicos e sociais na procura da redefinición dos modos e finalidades da educación, e dos poderes de control sobre a praxe organizativa e pedagóxica.

Chegados a este punto, podemos facernos unha serie de interrogacións, como as seguintes, todas en relación co presente: Por que, de modo fundamental, as autoridades públicas organizan a educación?, por que a Igrexa católica, singularmente no contexto occidental, ten unha tan notable capacidade organizativo-pedagóxica?, por que a educación das mulleres tivo que agardar, en particular, até o século XX para ser considerada como un fundamental feito social?, por que se fala da presenza ou non, importante ou non, das Humanidades?, po que hai corenta anos o idioma estranxeiro dominante no estudo era o francés, entre nós, e non o inglés, como noutros territorios?, por que hai defensores da presenza do estudo do grego e o latín, coas súas literaturas, no sistema educativo?, por que hai Academias das Linguas, das Ciencias Físico-Naturais, das Ciencias Morais e Políticas?, por que aínda se escoita: “estudar Letras” ou “estudar Ciencias”?, por que había Facultades universitarias de Filosofía e Letras?, por que hai algún debate social sobre a presenza curricular da/s relixión/s na educación?, por que hai estados onde non existe este debate, polo menos na axenda política?, por que hai sistemas educativos nos que os ensinamentos de música e danza están moito máis presentes que noutros?..., tantas e tantas preguntas, cuxas respostas precisan dun coñecemento histórico, para explicar e comprender este presente, “como o presente chegou a ser o que é”, segundo fórmula expresada por Collingwood. Podemos, entón, salientar que numerosos elementos configuradores do presente educativo se orixinaron no pasado, incluso nun pasado lonxano, por máis que outros sexan innovacións xurdidas máis recentemente. Por iso, é conveniente examinar a cuestión e ver como elementos nados no pasado se foron metamorfoseando ao longo do tempo até chegar á actualidade, para obter, entón, unha información crítica, explicativa e xerarquizada.

As anteriores consideracións e a resonancia e vixencia que no presente da educación teñen considerables aspectos que proceden dos saberes clásicos, da civilización cristiá antiga, dos modos lóxicos escolásticos baixomedievais, da reclamación humanista da dignidade e da liberdade dos individuos, dos modos e procedementos de elaboración e de comunicación científica da “modernidade”, da reivindicación da atención á natureza psicolóxica dos nenos e dos adolescentes, ou do contrato social,

como fonte moral, permítennos pensar que non é ocioso nin pretensión erudita analizar os pasados educativos que podemos sintetizar nos seguintes momentos e realidades da civilización occidental:

- O Mundo Clásico.
- O tempo da Antigüidade Cristiá.
- A Baixa Idade Media.
- O Humanismo.
- Na Europa Moderna.
- Entre a Ilustración e o Liberalismo.

Dende que ollada?: nin positivista, nin filosófico-racional, nin historicista, nin marxista clásica, nin tampouco esquematicamente funcionalista. Poderá ser mellor unha ollada, con ecos estrutural-funcionalistas, ligada á historia social e á historia cultural, ensaiada con éxito no momento máis recente da Xeración dos *Annales* e polos cultivadores da historia social británica. Unha mirada máis sociolóxica que filosófica, atenta a responder: á lóxica psico-pedagóxica, á unha aproximación selectiva, temática e civilizacional, á organización cronolóxica e por períodos da información, e atenta á presentación e utilización de contidos conceptuais relevantes para expresar comprensivamente unha historia social da educación e das ideas pedagóxicas.

A presentación global de cada un dos grandes momentos educativos seleccionados procurará ir asentada sobre os seguintes elementos configuradores:

- Organizadores previos e conceptos estruturantes.
- Contextos e concepcións sociais e culturais dominantes
- Concepción da educación e das súas finalidades e orientacións dominantes:
  - a) Visión antropolóxica.
  - b) Que tipo de humanos se procura formar.
- Saberes seleccionados: coñecemento valioso e fontes de inspiración do coñecemento curricular.
- Poderes e regulación da educación.
- Praxe pedagóxica: Actores/ Procesos/ Espazos e tempos/ Mediacións instrumentais e organizativas, métodos.
- Efectos e consecuencias individuais, institucionais e sociais.
- Significados, como permanencia, como innovación e/ou como cambio.

- Personalidade e actuación de grandes educadores.

Ao servizo didáctico desta presentación incluímos unha “narración básica”, diversos textos e mapas conceptuais, e un “arquivo dixital de imaxes”. Así como nos textos podemos distinguir secuencias, e ideas principais e subordinadas, no campo das imaxes, que a miúdo se presentan como sen estrutura, tamén precisamos facer lectura, xerarquización e interpretación, logo do que, en efecto, as imaxes enchópanse de sentido e de significación, podendo converterse nunha mediación didáctica de grande interese. Con tal perspectiva, o arquivo de imaxes que construímos, estruturámolo arredor dos grandes momentos indicados, cunha categorización interior que procura responder á seguinte orde:

1. Contexto social-cultural
  - 1.1. Mapas
  - 1.2. Planimetría
  - 1.3. Vida cotiá
  - 1.4. Escenario cultural-científico
2. Tendencias e interinfluencias culturais
3. Procesos educativos
  - 3.1. Aprendizaxe
  - 3.2. Ensinanza
4. Espazos e mediacións educativas
5. Grandes pensadores/educadores

### 3. UNHA NARRACIÓN BÁSICA DE HISTORIA DA EDUCACIÓN

Esta narración está necesariamente construída dun modo selectivo, tomando en consideración a súa significación e relevancia para a comprensión histórico-educativa no tempo actual, nos procesos de aprendizaxe que sobre o percorrido histórico realicemos. Inevitablemente, a historia narrada participa da selección e interpretación que o historiador ou investigador (que, como neste caso, non necesariamente ten por que ser historiador) fai da mesma; como ben sinalaba o coñecido estudoso do cine Sigfried Krakauer (1889-1966), *“os historiadores, ao igual que os fotógrafos, seleccionan que aspectos do mundo real van retratar”*, ao que Alejandra Niedermaier engadiu máis recentemente que *“igualmente, coa docencia, se recortan determinados aspectos desta realidade”* (Martínez Silva, 2006:196), o que se podería aínda complementar cun símil dicindo que *“o que o historiador pesque dependerá en parte da sorte, pero sobre todo da zona do mar na que decida pescar e do aparello que escollera, determinados dende logo ambos factores pola clase de peixes que pretenda atrapar (...); pode dicirse que o historiador atopará a clase de feitos que busca. Historiar significa interpretar”* (Carr, 1991:68; cit. en Sánchez Prieto, 1995:18).

A inevitable subxectividade, unida ao rigor empírico que se pretende -feito polo cal certos autores deron en falar de *“obxectividade subxetiva”* ou de *“subxectividade obxectiva”* (Sánchez Prieto, 1995:20)- tan só enriquece e amplía o coñecemento; do contrario, o coñecemento histórico e da propia historia como saber sería pechado e último, non aberto polo tanto a oportunas revisións interpretativas.. Aquí asumimos que a historia e o coñecemento que dela emana están en continua construción, tratando de romper o estereotipo do feito histórico como algo acabado, tentando provocar a constatación por parte do alumnado acerca da riqueza e complexidade dos acontecementos históricos ao tratar de ser interpretados.

Deste xeito, preténdese que a redacción que aquí elaboramos actúe como unha guía/pauta útil, básica e de referencia para a elaboración do recurso didáctico proposto, pero tamén se procura que sirva como apoio posterior á utilización práctica do propio recurso na docencia universitaria, sempre ao servizo de poder ser ampliada segundo as necesidades ou requirimentos do contexto de uso.

O relato que fundamentará a construción do arquivo dixital estará estruturado tomando como base as cinco seccións xa sinaladas en páxinas anteriores e unha introdución previa ás mesmas, segundo a seguinte orden:

- I. *Introdución.*
- II. *O mundo Clásico greco-latino.*
- III. *O tempo da Antigüidade Cristiá.*
- IV. *A Baixa Idade Media.*
- V. *O Humanismo.*
- VI. *Na Europa Moderna.*
- VII. *Entre a Ilustración e o Liberalismo.*

Atendendo a todos os aspectos mencionados elabórase a continuación a “narración básica de Historia da Educación”<sup>35</sup>:

### **3.1. Introducción**

O presente percorrido atende á Historia da Educación Occidental, unha historia enraizada no mundo grecorromano e no xudaísmo, na que o legado grego da *paideia*, logo reconstruído pola cultura romana como *Humanitas*, trascenderá á Alta Idade Media Europea. Esta herdanza aínda se aprecia na Baixa Idade Media cando, coas escolas catedralicias, unha notable renovación é vivida, pois xa non abonda co ensino literario, gramatical e catequético. Neste tempo, a revisión das Autoridades, propiciando o debate entre a fe e a razón, abrirá as portas á renovación textual escolástica, reformulando o cadro de saberes e substentando os *Studia Generalia* (posteriormente denominados Universidades), nunha sociedade cristiá na que os gremios acollen os saberes do *homo faber* e na que os burgos promoverán escolas primarias municipais, mentres que nobres e clero instrúen e inculturán nas competencias, destrezas e usos intelectuais e sociais para eles precisos e deles agardados.

A renovación cultural baixomedieval acontece cando no século XV os *Studia humanitatis* voltan recuperar o ideal clásico, promovido por autores como Erasmo ou

---

<sup>35</sup> Para a elaboración desta narración básica empregáronse como fontes fundamentais todas as mencionadas no apartado 1.5.2. (B), e máis en particular: Costa Rico, A. (2005). Modelos pedagóxicos, códigos curriculares e sociedades en perspectiva histórica. En Blanck Miguel e Teixeira Corrêa (Orgs.). *A Educação Escolar em Perspectiva Histórica*. Brasil: Autores Associados, pp. 7-78.

Luis Vives. Xorden entón novas e múltiples inquiredanzas científicas e a educación comeza a diversificarse no século XVI, época na que se consideran varias naturezas de infancia, isto é, varios modos e manifestacións de ser *infans*, e a educación humanista sometida ao control eclesiástico se sitúa como modelo dominante. Posteriormente e, como reacción á escolástica e quizás ao excesivo cultivo da memoria e aínda da imaxinación, aparecerán as propostas didácticas de Comenio e, xa no XVIII, coa Ilustración, as ciencias e as técnicas acadan grande protagonismo, nacen novas institucións académicas e o interese por unha educación estatal é cada vez máis patente.

A finais dese século e nas primeiras décadas do XIX, a proposta naturalista de Rousseau, os debates sobre a política nacional de educación, o ensino lancasteriano, os ensaios de Pestalozzi, de Owen e Froebel, e as ideas de Herbart, entre outros aspectos, propiciarán a renovación do panorama pedagóxico.

Mediante esta viaxe educativa, comprenderemos que unha parte específica e singular da educación é un proceso social e intencionado mediante o que as persoas adquiren elementos culturais considerados relevantes; proceso ante o cal existe pluralidade de concepcións en canto ás súas finalidades, contidos, formalización dos procesos formativos, supostos antropolóxicos, culturais e pedagóxicos, que deixan entrever os diversos, hexemónicos e con frecuencia interrelacionados modelos ou paradigmas filosóficos, políticos, culturais e psicopedagóxicos, coas súas distintas proxeccións curriculares, que non deixan de ser expresión do contexto e horizontes sociais nos que se formulan e conviven.

### **3.2. O Mundo Clásico greco-latino**

En Grecia comezaron e forxarse os fundamentos da cultura occidental europea. Desde o século VIII a.C. Grecia estende paulatinamente a súa influencia e presenza a moitas das terras que beben do mar Mediterráneo, e tamén a través das conquistas do macedonio Alexandre Magno (s. IV), con quen se instaura o Imperio Helenístico (que continuará por medio dos sucesivos reinos ata que no ano 30 a.C. Exipto pase a ser provincia romana). A Grecia arcaica, que sobre o século VIII a.C. era un territorio de *polis*, pronto comezou a dar sinais de avance cultural. A mediados deste século Homero compoñía os textos definitivos da *Ilíada* e da *Odisea*, achegando un modelo de educación cabaleiresca (protagonizado pola ximnasia, a música e o manexo das armas

fundamentalmente) que encadrará ben no contexto social espartano. Fronte a esta experiencia instaurarase un currículo sobre todo intelectual e elitista (asentado na gramática, na retórica, na dialéctica, na historia e no dereito) de man dos sofistas, baixo o goberno de Solón en Atenas (s. VI a.C.). Insatisfeito con este modelo, Sócrates (s.V) propoñerá a busca do coñecemento como capacidade interior e reflexión ética, perspectiva intelectualista recollida no s. IV por Platón, recalcando a procura dun coñecemento puro no “mundo das ideas”, elitista e alonxado do mundo material. Aristóteles tamén acreditará, pola súa parte, nun coñecemento universal e metafísico, pero só acadado mediante o contacto cos fenómenos concretos, a partir do que se poderá conquistar un coñecemento metafísico, das substancias inherentes aos fenómenos. Neste tempo e dende Macedonia, Alexandre Magno impulsará o Imperio Helenístico, que irá decaendo tras a súa morte ata quedar baixo o Imperio Romano.

Roma, que nacera como cidade no Lacio a mediados do século VIII a.C., comeza a expandirse polo Mediterráneo influenciando mediante a romanización lingüística, impondo as súas institucións e estendendo o dereito romano. A finais do s. VI a.C. Roma lánzase á conquista dos territorios bañados polo *Mare Nostrum* e, xa no ano 30 a.C. nace con Octavio Augusto o Imperio Romano (que durará na parte occidental europea ata o 475 d.C.). Deste modo, Roma accede a un importante patrimonio cultural, científico, artístico, filosófico e educativo que incorpora á súa cultura reformulándoo, de modo que pode falarse dun mundo cultural greco-latino, vertebrador das raíces da cultura europea. No panorama romano destacarán as figuras de Cicerón (quen chegou a lograr o considerado máis depurado clasicismo do latín e foi autor dunha rica síntese entre filosofía e retórica), Séneca (autor dunha reflexión filosófica de orientación estoica que terá grande influencia educativa) e Quintiliano (deseñador dun modelo pedagóxico de enorme influencia sobre a posterior educación cristiana: un programa de formación literaria e retórica sobre unha forte base moral; cabe dicir que tamén planteou o respecto ao ritmo de aprendizaxe de cada neno na estimulación da súa instrución).

No tempo do Imperio, durante os séculos II e III, esténdense as escolas públicas de gramática e retórica, e cópianse libros dos grandes autores, feito que levará a unha maior circulación da cultura escrita á que comezan a incorporarse mulleres de familias patricias. Nas terras orientais do Imperio continúa o desenvolvemento científico e literario e o platonismo afírmase ao tempo que o Cristianismo se expande coas comunidades cristiás creadas polo Apóstolo Paulo.

En definitiva, o modelo educativo grego da *Paideia* e o correspondente programa curricular denominado como *Enkiklios Paideia* (coas súas correspondentes etapas nunha primeira educación familiar, seguida da Scholé, da Palestra e dos Ximnasios) ocupa lugar, principalmente mediante o cultivo da filosofía e a literatura, nos procesos formativos actuais. A Humanitas corresponde co modelo pedagóxico latino, e identifícase na herdanza das materias “*humanísticas*” de ensino secundario e universitario. Dunha forma holística pode considerarse que a herdanza clásica está marcada por unha visión aristocrática, elitista e intelectualista do coñecemento e da educación, promotora dun saber especulativo, esencialista e universal.

### **3.3. O tempo da Antigüidade Cristiá**

Coa expansión do cristianismo dáse un importante conflito relixioso, cultural e educativo no Imperio Romano entre unha relixión pagá e de deidades (a oficial, que supón a non crenza ou a crenza en varios deuses) e unha relixión nova e monoteísta (predicadora do amor e igualdade de todos os homes e mulleres como fillos de deus, a inviolabilidade da vida humana e a compaixón ante as desgrazas dos demais), que se opoñía ás prácticas culturais, sociais e políticas do mundo grecorromano, onde existía a escravitude, o infanticidio, o aborto, a postergación da muller e o culto á violencia física. Este conflito público reflectiuse nas persecucións públicas e violentas e o rexeitamento do cristianismo. Debido a estas circunstancias e ás ameazas exteriores ás que o Imperio se viu sometido, este foi paulatinamente debilitándose.

No ano 235 rexístrase a primeira separación institucionalizada do mundo grecorromano, incluíndo á Igrexa cristiá, que adoptou dúas liturxias diferentes: a oriental ou grega e a latina. Posteriormente o polo oriental do Imperio viuse fortalecido coa creación de Constantinopla ou Bizancio por parte do emperador Constantino (330), que fixo do cristianismo a relixión oficial única do Imperio ata que, no ano 395, o emperador Teodosio divide o Imperio no Imperio Romano de Occidente (que perdurará ata o ano 476 debido ás invasións bárbaras que sufriu) e no Imperio Romano de Oriente ou Bizantino (o cal desaparecerá no ano 1453 dando paso ao Imperio Otomano). A pesar destas circunstancias e tras estenderse as escolas de retórica por todas as cidades provinciais, no ano 301 un edicto de Diocleciano estableceu un cadro de profesores para Roma, no ano 362 declarouse o ensino como función pública para a preparación de

funcionarios do Estado e no 376 asígnaselles un determinado soldo a todos os profesores que exercen el calquera parte do Imperio.

Parte da cultura greco-latina será sintetizada, ordenada e reinterpretada no tempo medieval, reducindo o mundo dos saberes ás Sete Artes Liberais do Trivio (Gramática, Retórica e Dialéctica) e do Quadrivio (Aritmética, Xeometría, Música e Astronomía), agrupación esta efectuada polo destacado intelectual Boecio (que destacou como tradutor e comentador das obras de Platón, Aristóteles, Porfirio e Euclides, e trasladou a súa visión da Dialéctica, a Aritmética e a Música ao tempo medieval). A educación formulada polos cristiáns baixo influencias neoplatónicas e estoicistas expresouse sobre todo como ensino catequético para acceder ao mundo novo do espírito, preocupación que xorde no seo da Patrística Oriental e que logo poderá apreciarse entre os Santos Pais e a Patrística Occidental, onde ocupan un lugar destacado San Xerome (autor do primeiro texto cristián referido á educación feminina e tradutor da Biblia ao latín; tradución que coñecemos como Vulgata), Santo Agostiño (quen proporciona á Igrexa Católica unha doutrina dogmática unitaria e quen, distinguindo entre ciencia e sabedoría, afirma que podemos facer ciencia mediante o coñecemento sensible pero a sabedoría só se pode acadar a través do exercicio da razón auxiliado pola fe) e San Gregorio Magno.

O Renacemento Carolinxio (s. VIII) implicou o florecemento dos estudos, das Artes Liberais e da Teoloxía Cristiá. Destacaron agora os prestixiosos mosteiros beneditinos e agustinos, que propoñían a procura das verdades máis importantes (as de fe) mediante a busca interior e, para as outras, o seu ensino seguindo unha metodoloxía catequética, verbalista, memorística e dedutiva. Esta perspectiva de carácter monástico, ascética e relixiosa, cun currículo fundamentalmente gramatical, será a predominante na Hispania visigoda, aínda que non se trata da máis cultivada no Imperio Bizantino, nin nos dominios do Islam. Os musulmáns, que conquistan Alexandría no 640 e penetran a Hispania no 711, difunden o Corán, ata que a súa presenza en Europa será freada por Carlos Martel, baixo o reinado galo de Pipino o Breve.

No panorama hispano deste tempo destaca San Isidoro de Sevilla, autor do grande tratado *Etimoloxías*, onde aborda o conxunto do saber existente que chegará a ser o texto escolar básico da Europa Alto-medieval. O maior desenvolvemento cultural e educativo hispano deuse na Marca Hispánica principalmente durante os s. IX e X, apreciable na calidade dos códices e libros litúrxicos conservados. Al-Andalus (a España musulmana) comeza a vivir un notable refinamento cultural, ofrecendo un rico compendio de libros, bibliotecas e escolas que paulatinamente se estenden á poboación mozárabe e cristiá.

Entre a Alta e a Baixa Idade Media (difusa fronteira que acostuma situarse entre os séculos XI e XII), o coñecemento da revelación divina é a máxima aspiración cultural e formativa. Os mosteiros cluniacenses acentúan os contidos relixiosos da cultura monástica e deixan de actuar como centros de educación, aspecto logo cuberto polas escolas catedralicias. Nesta época, a defensa da supremacía papal de Roma sobre o patriarcado bizantino chegou a ocasionar un cisma relixioso que deu lugar, a partir de 1054, ás igrexas de Roma e Constantinopla. Nalgunhas escolas catedralicias (como as de Chartres e París) ábrese paso ao estudo da teoloxía racional seguindo as orientacións agostiñas, mentres se abren novos horizontes no contexto europeo, no exercicio da ciencia e da razón.

### **3.4. A Baixa Idade Media (séculos XII-XV)**

O aumento da poboación, o desenvolvemento das técnicas de produción agrícola, a intensificación da vida urbana e a expansión do comercio rexistradas na Europa occidental entre os séculos XI e XII, reclamaban a renovación da vida social e económica. A escaseza de invasións normandas e musulmáns contribuíron a este desenvolvemento da poboación. A nacente burguesía controlará a vida municipal e o desenvolvemento económico das cidades, comezando a potenciar o comercio terrestre coas feiras e o comercio marítimo, en particular a través da Liga Hanseática das cidades bálticas e dos intercambios promovidos coas Cruzadas (iniciadas no ano 1096) para a conquista de Terra Santa que, alén de expoliar e arruinar Oriente, entre outros aspectos, incrementaron a comunicación de ideas e o horizonte cultural co contacto entre a cultura oriental e a clásica, favorecendo á vez a laicización da cultura debido aos numerosos interrogantes suscitados sobre o que era sólido patrimonio cultural cristián.

Os procesos de modernización económica e cultural suscitados a partir do século XI demandaron unha nova sensibilidade cultural tendente a valorizar saberes e contidos literarios xeralmente alleos ao común dos mosteiros bieitos, cluniacenses e cistercenses. Esta idea de proporcionar unha educación profana máis ampla, viuse reforzada polo maior interese cara á alfabetización. As tradicionais escolas catedralicias situadas no medio urbano comezaron a ser un espazo cultural e de estudo máis axeitado á realidade do novo contexto, sobre todo aquelas nas que se procuraron sistematizar máis coidadosamente os estudos impartidos, conformando unha especie de educación secundaria marcadamente eclesiástica. Todos os homes letrados recibían a súa formación no seo da Igrexa, destinándose pois á vida eclesiástica, aínda que ao longo do século XII

as escolas episcopais chegaron a dispensar o seu ensino tamén a outros estudantes que non pretendían seguir a vida sacerdotal. Varias destas escolas chegaron a ter souna europea.

Xorde agora unha crecente preocupación pola tradución ao latín de obras gregas que pasaran á cultura árabe e siríaca, e aínda de outras orixinalmente árabes, co seu foco máis notable en Toledo, e onde se desenvolveu un traballo relativamente sistemático de traducións amparado pola Igrexa, dando lugar á chamada Escola de Tradutores de Toledo. Así, ampliábase considerablemente o horizonte de coñecementos e ábreanse novas perspectivas para a filosofía, a ciencia e as técnicas, xurdindo tamén novas mentalidades.

Ante todos estes cambios, intensificados nos séculos XIII-XV, a educación clerical impartida polas escolas catedralicias vese resentida. Algunhas destas escolas reaccionaron ampliando o cadro de saberes e revisando os procedementos didácticos para atender ás novas demandas culturais daqueles que procuraban unha educación distinta á eclesiástica. Neste contexto destaca o inicio da alfabetización nas linguas vulgares en espazos sobre todo urbanos, mentres novas linguas loitan por afirmarse mediante a literatura épica, a poesía e a novelística.

O movemento de renovación cultural levou nalgúns casos a unha revisión da organización dos estudos en diversas escolas catedralicias e nalgunhas monásticas, o que foi visible en casos como Bolonia, Chartres e París, convertidos en centros culturais por excelencia. Nestas escolas aumenta o número de matriculados, concédense licencias para estudar, e os novos profesores exercen o seu mester ás veces fora das propias escolas, cunha superior preparación lóxica e dialéctica.

A carón dun mellor coñecemento dos textos filosóficos e gregos florecen en París a dialéctica e a lóxica como métodos ou técnicas de pensamento, abríndose o debate relativo ás autoridades ou textos autorizados, a miúdo contraditorios entre si e tamén con respecto aos novos textos filosóficos. Deste modo, diversos mestres teólogos intentan someter os ditados da fe aos principios da investigación dialéctica, a fin de racionalizala e sistematizala para, aceptando a verdade revelada, tentar comprendela co auxilio das autoridades. A filosofía subordínase á Teoloxía. Este movemento intelectual é coñecido como escolástica, un conxunto de métodos, materiais e conceptos debedores sobre todo da filosofía neoplatónica, agostiniana e aristotélica, que tiñan como principal preocupación a harmonización da fe cristiá e da razón. Os seus principais impulsores

foron Pedro Abelardo (quen na súa obra *Sic et non* pon en paralelo e examina textos patrísticos diverxentes), Pedro Lombardo (autor de *Os catro libros de Sentencias*, compilación de textos teolóxicos patrísticos que serán a base do ensino teolóxico durante séculos), Santo Anselmo de Canterbury, Xoán de Salisbury e Graciano (sistematizador de numerosos textos e comentarios de xurisprudencia eclesiástica, procurando poñer de acordo autoridades xurídicas en conflito na súa obra *Decretum*, que inflúe na elaboración dos decretos pontificios e dos cánones conciliares). Será o dominico San Tomé quen, elaborando unha síntese de agustinismo e aristotelismo, formulará con maior madurez os argumentos procurando a harmonización entre as verdades de fe e de razón, chegando a converterse no inspirador da dogmática católica ata o século XIX. O franciscano Ockham romperá a pretendida complementariedade entre razón e fe, dando pé a unha renovación do pensamento relixioso de orientación mística e ao libre exame científico da natureza. Así, o desenvolvemento da Teoloxía escolástica non impediu que se seguira elaborando unha teoloxía mística que rexeitaba a reflexión intelectual para acceder a Deus.

A escolástica posibilitou a depuración da metodoloxía lóxica dedutiva, a creación de novos conceptos, a precisión do latín, a construción de obras didácticas, o afondamento hermenéutico dos textos, etc., configurando unha auténtica ciencia medieval do pensamento que triunfaría coa súa total incorporación nas universidades, aínda que con controversia crítica entre o platonismo e o aristotelismo, que finalmente chegará a imporse.

A aparición de novos fenómenos, como a formación de colectivos de estudantes e a existencia de profesores filósofos que exercían a docencia fóra das escolas catedralicias, dun modo libre, veu derivada pola consolidación de algunhas escolas catedralicias como centros de ensino superior, cos seus membros organizados corporativamente.

A formación de sociedades ou corporacións xuradas por parte de profesores e estudantes en gremios ou “universitates”, unidos para a mutua protección, serviu para preservar a liberdade intelectual, para dar forza ás súas reivindicacións e autonomía, dando paso ao nacemento das universidades como centros de ensino avanzado: os *Studia Generalia*<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Apoiados polo Papado, reis, príncipes e emperadores coa finalidade de obter beneficios no fortalecemento dos seus respectivos poderes, os primeiros *Studia Generalia* nacen entre os anos 1200 e 1220: París, Bolonia, Oxford, Montpellier, Salerno, Nápoles, Palencia, Salamanca, Cambridge, Padua, Lisboa..., ata conformar un total de 15 universidades no ano 1300, sendo xa 28 as activas no 1378 e 63 no

Durante o século XV foise perfilando o concepto de *Studia Generalia*, asimilándose ao de universidade; un espazo académico, recoñecido xuridicamente polo Papa e polo rei que podía reunir estudantes de diversas procedencias xeográficas para recibir formación, ao menos, nunha destas Facultades Superiores: Teoloxía, Dereito ou Medicina. O obxecto de saber era o estudo dos *auctores* (entre os que destacan os Santos Pais) e, a metodoloxía de estudo nas aulas partía da *distinctio*, para comezar a *Lectio* (segundo a *littera*, o *sensus* e a *sententia*), dando paso á *Quaestio* e, finalmente, á *Disputatio*. Neste contexto, as transformacións intelectuais foron moi profundas, perdendo importancias a visión tradicional das Artes Liberais dando paso aos estudos de lóxica, física, metafísica, ética e teoloxía.

Existiron tamén outras realidades educativas, máis alá das universidades e da metodoloxía e elaboracións escolásticas para a formación da élite universitaria, entre as que destacan unha tradicional e restrinxida educación nobre e cabaleiresca fundamentada nos ideais da cabaleiría e os seus usos; unha formación desenvolvida por parte das xentes dos oficios, organizados en gremios que desenvolvían a educación para o formar ao aprendiz en oficial e logo en mestre; e, dende o século XII, con intensidade no norte italiano, destaca a creación de escolas promovidas pola nova burguesía comercial e financeira.

Esta aparición de círculos cultos, escolas municipais e espazos de formación profesional, diversifica o panorama educativo e posibilita a laicización da cultura, nas varias linguas románicas e vernaculares, non consolidando, a diferenza do modelo escolástico, modelo pedagóxico algún. Contemporaneamente abríase paso ao modelo pedagóxico humanista renacentista, minoritario e elitista, condicionante de boa parte das prácticas pedagóxicas desenvolvidas entre o século XVI e o XVIII.

### **3.5. O tempo do Humanismo (século XVI)**

A caída de Bizancio no ano 1453 a mans do imperio otomano (que provocou a fin do mundo helénico medieval), a consolidación dunha aristocracia urbana en varias cidades-Estado italianas, a conformación dunha alta burguesía financeira e mercantil, a exaltación do traballo fronte á vida contemplativa, o desenvolvemento de progresos

---

1500. A súa expansión, con expresión na elaboración de libros, a constitución de bibliotecas e a multiplicación dos docentes, constituíu a máis elevada contribución do mundo medieval á organización e difusión da cultura.

científicos e técnicos, a invención da imprenta de tipos móbiles por parte de Gutenberg (no 1456, dando lugar a unha revolución na difusión cultural e escrita), os avances matemáticos, a presenza da banca e do movemento de moedas, a división da igraxa cristiá, a descuberta de América (1492), as esixencias do goberno político e da administración urbana, a liberalización dos intercambios comerciais, a diminución do protagonismo lingüístico do latín, entre outros factores, posibilitaron o xurdimento dun espírito de maior liberdade e optimismo, xerando unha nova reflexión antropolóxica e espertando novas necesidades formativas aínda non cubertas.

Así, xorden novas formas organizativas da educación, un maior número de escolas municipais e os máis selectos *Studia Humanitatis*, promovidos pola aristocracia e impulsados polos discursos dos italianos Pier Paolo Vergerio, Guarino de Verona e Vittorino da Feltre, que plantean novos modelos formativos, outorgan protagonismo ao mundo clásico e ao clima escolar.

Dende a óptica humanista aparecen outras iniciativas: o cultivo do latín clásico fomentado por Erasmo de Rotterdam e por Lourenzo Valla; o fomento das belas artes, da poesía, da danza e da retórica; a atención á historia clásica e á filosofía moral; a procura da educación social e cortesana... foron construíndo o berce dunha nova *humanitas* na que persoas virtuosas, cultas e equilibradas se responsabilizaran do seu propio destino, tal e como Pico della Mirandola (coa súa obra *Da dignidade do home*) se encargou de afirmar. A esta individualización e á natureza divina humana debía responder a educación humanista. Particularmente, os humanistas renacentistas Montaigne, Rabelais e Luis Vives (quizais o máis destacado pedagogo deste tempo) reclaman o poder e a riqueza da educación para a natureza humana.

O clima de tolerancia ideolóxica e relixiosa, representado na imprenta, na edición de libros e na creación de bibliotecas excepcional dende finais do século XV (sendo así o modo no que se deron eco Erasmo, Luis Vives, Tomé Moro, Maquiavelo, Bacon...) foi interrompido contra mediados do século XVI coa Reforma e a Contrarreforma. A doutrina luterana relativa á capacidade de cada cristián para ler a Biblia, reclamaba que todos os protestantes estiveran en condicións de así facelo e, o mesmo Lutero, encargouse de traducila ao alemán, difundindo considerablemente a Palabra de Deus, mentres que, nas terras da Reforma, os colexios de gramática en crecente expansión seguiron a cultivar fundamentalmente o latín. Así, no mundo católico, ademais da labor parroquial e

catequética recomendada polo Concilio de Trento e da expansión das ordes relixiosas femininas con fins formativos, foi a nova orde masculina dos xesuítas, impulsada por San Ignacio de Loiola (1540), a que propuxo un modelo pedagóxico e un programa curricular á luz das súas interpretacións antropolóxicas asentadas na idea do home caído no pecado e precisado de redención e de constante control dada a predisposición ao mal. Este humanismo escolástico xesuítico estivo en vigor até o século XVIII en grande parte dos territorios católicos, impulsando un modelo pedagóxico asentado nunha metodoloxía intelectualista e disciplinaria, e nun saber desprovisto de valor utilitario que abstraía aos alumnos da súa realidade cotiá. Contra esta formación arremeterían outros relixiosos durante o s. XVII como os Oratorianos, os de La Salle ou os de Port-Royal.

### **3.6. Na Europa Moderna**

Fronte á falta de formación para a vida cotiá e o estudo formalista do latín, o pedagogo checo Amós Comenio (1592-1670), autor da *Didáctica Magna* (1657) e da *Janua linguarum reserata* (1631), reclamou a necesidade dunha escola popular á que todos puideran acceder, cunha aprendizaxe desenvolvida na lingua materna, propiciando unha instrución técnica e práctica axeitada. Pode dicirse que este grande pedagogo preanuncia a nova pedagogía.

Neste tempo, no territorio francés esténdese o racionalismo filosófico cartesiano. A influencia do racionalismo de Descartes en educación materializarase co emprego de métodos didácticos máis racionais, xa non puramente memorísticos, renovando o estudo da lóxica e a filosofía, impulsando o estudo da matemática e sostendo a aptitude de partida por parte de todos para formarse. Os post-royalistas parisinos desenvolveron a súa acción educativa baixo esta concepción, e incluso os oratorianos franceses romperon co humanismo escolástico xesuítico para abrirse ás novas perspectivas. As limitacións deste racionalismo radicarón nas expresións dogmáticas das que se impregnou unha razón á marxe da experiencia.

Tras formular a súa teoría empirista de formación do coñecemento, John Locke expuxo no 1693 o seu pensamento pedagóxico, sabedor das consecuencias negativas do academicismo racionalista, proponendo unha formación física, intelectual e moral do *gentelman*, e planteando unha educación viva, útil e práctica, adecuada á natureza infantil (aspecto posteriormente retomado con fervor por parte de Rousseau) e favorecedora do razoamento individual mediante a experiencia coa realidade empírica. Esta visión foi

acollida e difundida por parte dos sectores máis dinámicos da aristocracia, da alta burguesía e do liberalismo político, por responder ás súas demandas, e tamén, debido aos impulsos de liberdade política que favorecía, por parte dos Enciclopedistas, entre os que destacaron Voltaire e Condillac. Este último construíra xa no ano 1746 unha formulación epistemolóxica psicolóxica sobre os presupostos lockianos, que trazará a convicción da importancia da actividade do individuo no proceso educativo.

### **3.7. Entre a Ilustración e o Liberalismo**

No contexto das propostas ilustradas é onde podemos situar as medidas políticas para a creación de redes de centros escolares en Prusia, ou o amplo conxunto de debates e documentos discutidos en Francia nos primeiros momentos da Revolución, mentres en Estados Unidos se desenvolve o máis renovador e ilustrado programa político de educación inspirado por Jefferson e Franklin. Unha nova fase de desenvolvemento e xeralización dos procesos educativos e alfabetización está aparecendo: a creación dos sistemas nacionais de educación que tivo lugar no conxunto europeo e noutros territorios (destacando terras americanas) no século XIX. Nestes momentos, as reformas foron crecentes, con algúns contratemplos, desenvolvidas polos Ilustrados na procura do progreso e a modernización.

Aparece agora a coñecida obra *Emilio ou sobre a educación* (1762), de man do contraditorio Jean Jacques Rousseau, conseguindo deslexitimar intelectual e ideoloxicamente modelos pedagóxicos anteriores, asentando os enfoques xestados por Comenio, pasando por Locke e Condillac, e promulgando o ensino público na defensa de liberdade, laicidade e cidadanía. Marcando un antes e un despois nos modelos pedagóxicos, Rousseau propoñía unha aprendizaxe experiencial, nun ambiente natural, en coherencia coas capacidades de cada neno, e na que a educación moral e a física adquirirían unha maior relevancia. Esta defensa da liberdade e individualidade non foi ben recibida nunha sociedade conservadora.

Son os tempos da Revolución; neste último século do Antigo Réxime os pensadores da Ilustración reflexionan fundamentalmente sobre os problemas do coñecemento, sobre a reforma social e a vida diaria, sobre cuestións éticas e morais, e sobre a fundamentación e o exercicio do poder político. A importante tarefa asignada á educación será desenvolvida como proxecto de educación nacional a partir da Revolución Francesa. Nas perspectivas marcadas por Locke e seguidas desde a Revolución Francesa o individuo cando nace é concibido como unha *tábula rasa*, sendo mediante a educación

coa que se lle proporcionan os contidos intelectuais e morais encamiñados á consecución do ben común. As novas demandas sociais e necesidades formativas aclamadas pola economía capitalista en expansión, posibilitan a extensión da escola obrigatoria e gratuíta, así como a crecente constitución de sistemas educativos públicos nacionais ao longo do século XIX.

O grande educador suízo Pestalozzi formularía un novo modelo pedagóxico con meta na nova humanidade e na fraternidade, unha educación integral e gradual que desenvolvera as capacidades e aptitudes de todos que se irá desenvolvendo dende finais do s. XVIII a comezos do XIX.

## 4. O ARQUIVO DIXITAL DE IMAXES

### 4.1. O valor das imaxes como fonte para o estudo da Historia da Educación

As imaxes teñen xogado un rol de grande importancia en canto á ampliación dos motivos e preocupacións de interese dos historiadores e investigadores xa que, sen o seu emprego como fonte documental (xunto coa utilización doutras fontes, entre as que se poden citar: textos literarios, testemuñas orais, elementos patrimoniais materiais, etc.), a expansión de horizontes que nas últimas décadas viu xurdir a Historia como disciplina, non tería sido posible. Atendendo a estas novas necesidades e intereses, viron a luz numerosos bancos de imaxes e arquivos que se dispuxeron como medios de consulta en museos públicos e bibliotecas privadas. Como consecuencia disto, os debates sobre o uso de fontes iconográficas na historiografía foron e son múltiples <sup>37</sup>, mesmo que ata moi recentemente minoritarios e, como sinala Peter Burke (2001) no seu texto de referencia en relación a esta temática: *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*:

*“Son relativamente poucos os historiadores que consultan os arquivos fotográficos (...); son relativamente poucas as revistas de historia que conteñen ilustracións e, cando as teñen, son relativamente poucos os autores que aproveitan a oportunidade que se lles brinda. Cando utilizan as imaxes, os historiadores adoitan tratalas como simples ilustracións, reproducíndoas nos seus libros sen o menor comentario”* (Burke, 2001:12).

Partindo destas afirmacións pode constatarase que as fontes iconográficas son asumidas como necesarias no estudo de tipo histórico, sobre todo por parte de especialistas que traballan en relación a épocas ou temáticas nas que o acceso a outro tipo de fontes é limitado ou inexistente. O inicio da súa utilización por parte duns poucos historiadores, neste senso, remóntase ao século XVII <sup>38</sup> (Haskell, 1995) e, ao longo da historia convén destacar o papel que no campo do uso das imaxes como documento histórico desenvolveron os especialistas en historia da cultura Jacob Burckhardt (1818-1897), que asumía as imaxes como obxectos *“a través dos que podemos ler as estruturas de pensamento e representación dunha determinada época”* e Johan Huizinga (1872-

---

<sup>37</sup> A este respecto pronúncianse Pozo Andrés e Rabazas Romero, 2012; como xa mencionamos en 1.5.1.: “Antecedentes e estado actual da cuestión”.

<sup>38</sup> Referímonos ao estudo das catacumbas romanas, contempladas no século XVII como testemuñas do cristianismo primitivo.

1945), grande defensor dos museos de historia, que se pronunciou sobre o “*elemento estético no pensamento histórico*” (1905) aludindo a que “*o que teñen en común o estudo da historia e a creación artística é unha maneira de formar imaxes*” (Burke, 2001:14). Tamén Aby Garburg (1866-1929), o brasileiro Gilberto Freyre (1900-1987), e Philippe Ariès (1914-1982), entre outros, sistematizaron as testemuñas visuais como documentos históricos. Na década dos oitenta, o Congreso de 1985 dedicado ás “testemuñas da arte” celebrado por parte de historiadores americanos, supuxo un hito de transcendencia, publicándose as súas actas a modo de libro (Rotberg & Rabb, 1988), destacando o protagonismo a partir deste acontecemento acadado por parte de autores como Simon Schama nos estudos de tipo visual.

A partir do ano 1994, cando o Profesor William Mitchell aludiu á transformación da tendencia do “xiro lingüístico” ao “xiro visual” (vid. páx. 6), os estudos neste campo creceron considerablemente.

O emprego das fontes iconográficas para o estudo da Historia require ter en conta múltiples aspectos nos que radica verdadeiramente a súa potencialidade, pero aos que tamén trascende a súa complexidade. As imaxes non “falan” por si soas<sup>39</sup>; hai que facelas “falar”, xa que son testemuñas “mudas” e, para lograr outorgarlles “voz” deben ser sometidas a un amplo exercicio crítico de interpretación, de “hermenéutica”; isto é, deberemos sometelas a un planteamento de interrogantes aos que non sempre nos poderán responder, polo que se debe actuar con moito tino.

O problema que se plantea en relación á interpretación das imaxes é ata que punto se debe acreditar nun determinado documento gráfico, é dicir, ata que punto son ou non as imaxes válidas e fiables para o seu emprego como documentación histórica. O historiador debería superar esta suposta “problemática” sen dúbidas ao respecto, tendo en conta que historiar é interpretar, e as imaxes non requiren doutra tarefa máis que ser sometidas á profunda valoración crítica, como paso previo á súa oportuna interpretación. Así, para os historiadores isto non é nada novo, xa que toda documentación que empregan nos seus estudos e investigacións é sometida a crítica e reformulación e, ao igual que esta, o traballo con imaxes conleva problemas de contexto, de función, de retórica, de calidade do recordo, de testemuña secundaria... ; se ben, no caso das imaxes,

---

<sup>39</sup> A pesar do dito, non carente de razón pero simplificador da realidade: “*unha imaxe di máis que mil palabras*” (vid. páx. 2).

ademais de estar moito menos desenvolvida esta tarefa (Burke, 2001), adquire unhas características peculiares que poden estar ligadas ao tipo de imaxe que se trate (fotografía, esbozo, pintura, retrato, grabado, etc.), á propia utilización da imaxe, á súa finalidade e obxectivos que con ela se pretenden, á autoría, ás actitudes fronte á mesma no período no que se sitúe, entre outras cuestións ás que, a interpretación responsable das imaxes, debe tentar responder. Desta maneira, coñecer a particular historia do uso da imaxe (as revolucións existentes, as variacións na súa concepción e no seu uso) é moi interesante para poder atender ás demandas que o feito de traballar coa linguaxe icónica implica <sup>40</sup>.

Na interpretación das imaxes toman un grande protagonismo as percepcións visuais conscientes e inconscientes do suxeito, que se configuran a partir do *habitus* <sup>41</sup>, determinado este pola construción social da realidade. Ao estarmos tan familiarizados coa constante influencia do ambiente e a manifestación aparentemente inmediata dos elementos que nel se dispoñen, téndese a subestimar a complexidade da percepción visual. Esta mesma complexidade enriquece o proceso, xa que implica a necesidade de afondar no marco da interpretación consciente, contrastar fontes realizando un amplo exercicio de triangulación para obter información diversa e sometela á crítica construtiva. Ademais, debe terse presente que, canto máis distanciadas están de nós, a nosa visión “etnocéntrica” na interpretación dota a este proceso de aínda maior dificultade.

Non debemos de esquecer que, as imaxes, ao igual que calquera outra representación documental parten da subxectividade do seu creador (influenciada pola época e contexto no que viviu), para logo chegar a nós, que, coa nosa interpretación subxectiva (tamén influenciada pola época e o contexto no que nos situamos) procedemos a configurar unha determinada construción das mesmas. Ambos, emisor e receptor, podería dicirse, aínda que sincrónica e diacronicamente distanciados, posuímos unha actitude, en certo modo, sesgada. Nas imaxes, ao igual que noutros medios documentais e quizás aínda dun modo máis complexo, existe a manipulación (aspecto evidente na

---

<sup>40</sup> A este respecto convén aludir á revolución que supuxo a aparición da imaxe impresa nos séculos XV e XVI, a que a utilización da imaxe con funcións estéticas se remonta ao século XVIII en ambientes elitistas e á aparición da fotografía nos séculos XIX e XX.

<sup>41</sup> Este é un dos conceptos centrais da teoría sociolóxica de Pierre Bourdieu (1930-2002), quen comprende o “*habitus*” como o conxunto de esquemas xenerativos a partir dos que os suxeitos perciben o mundo e actúan nel; esquemas que están socialmente estruturados (pois foron conformados ao longo da historia de cada suxeito e supoñen a interiorización da estrutura social) e ao mesmo tempo son estruturantes (integran as estruturas a partir das cales se producen os pensamentos, percepcións e accións do axente); (Reyes, 2009).

publicidade) e a simulación (moi presente e non sempre evidente na fotografía, coa existencia de composicións creadas segundo os intereses do compositor da imaxe).

Concretamente, convén salientar o crecente protagonismo asumido pola fotografía como método auxiliar da Historia dende unha data moi temperá. A análise deste medio a efectos do estudo histórico (ao igual que outros como a pintura en sentido extenso e, particularmente, o retrato) adoita verse coaccionada por unha forte tentación de realismo. Esta cuestión, se cadra, pode estar ademais influenciada polo noso día a día nun contexto saturado de imaxes onde, a excesiva cantidade de iconas que a nosa retina percibe, marca o feito de que non repararemos tanto na súa análise, chegando a asumir esta realidade como “habitual”, desprendéndonos da nosa perspectiva crítica en cuantiosas ocasións, con todo o que isto implica <sup>42</sup>.

Ademais, os medios de comunicación levan moito tempo empregando a fotografía como testemuña de autenticidade e, a pesar de existir a noción de “fotografía documental”<sup>43</sup>, que entraña un entendemento da fotografía como método obxectivo, somos conscientes de que toda imaxe debe ser contextualizada, aínda que non sempre sexa doado. Así, é sabido que, en múltiples ocasións é frecuente descoñecer a identidade do creador da imaxe (fotógrafo, pintor...), pero situar no contexto tamén implica sinalar finalidades, temas, etc.

A linguaxe visual e a súa análise crítica e comprensión é un dos vectores fundamentais da educación estética<sup>44</sup> e, polo tanto, da educación en valores. Por isto, “facer visible a linguaxe visual” (vala a redundancia) na Historia da Educación incidiría, dun modo máis ou menos transversal, nun amplo abano de disciplinas e competencias, posibilitando camiñar na procura dunha formación cada vez máis integral.

---

<sup>42</sup> Existen múltiples investigacións sobre a influencia das imaxes nas persoas, sobre todo centradas no ámbito publicitario (cuestión, por outra banda, en atención á que cada vez se traballa máis no eido educativo); poden destacarse: Montoya Vilar (2007); Osuna Acedo (2008); García Rodríguez e López Sánchez (2009), entre outros.

<sup>43</sup> Termo acuñado nos anos 30 en Estados Unidos, que ben podería equipararse ao designado “estilo do testigo ocular” na pintura

<sup>44</sup> Pode dicirse que esta noción ten estado presente en todos os filósofos e pedagogos no transcurso da Historia da Educación Occidental pero, rigurosamente falando, foi o filósofo alemán Braumgarten (s. XVIII) quen introduciu este termo e Kant quen o sistematizou como disciplina. Existe certa ambigüidade ao respecto pero consideramos aquí que a educación estética é, en concordancia coa definición de Garrido González e Pinto Martín (1996:152),: *“aquela que ten por obxecto, por un lado, cultivar a sensibilidade para a apreciación da beleza e a arte e para desenvolver nalgunha medida o espírito de creación e expresión artísticas; por outro, educar na persoa un sentido estético da vida”*.

Aludindo xa ao ámbito específico da Historia da Educación, o emprego da imaxe é aínda máis recente. A evolución veu de man: da crecente preocupación suscitada neste senso no campo das Ciencias Sociais, da edición de libros de imaxes en relación co mundo da escola e da educación, do desenvolvemento do coleccionismo e dos museos pedagóxicos, e do florecemento da presenza en internet de variados recursos dixitais.

A meirande parte dos estudos que até a actualidade abordan a utilización das imaxes en Historia da Educación, conciben este uso ligado á documentación histórica; pero a linguaxe icónica aporta informacións significativas e exclusivas sobre a cultura escolar, comprendida esta como *“as asuncións básicas, normas, valores e ferramentas culturais que son compartidas polos membros da escola e que inflúen no seu funcionamento”* (Maslowski, cit. en Pozo Andrés & Rabazas Romero, 2012)<sup>45</sup>, ao tempo que permiten unha percepción subxectiva máis libre, se cabe, que a aportada polos propios textos, posibilitándonos imaxinar o pasado dun modo máis vivo.

## **4.2. O uso didáctico das imaxes na docencia universitaria da Historia da Educación**

A docencia universitaria de Historia da Educación ten lugar hoxe en día nun contexto de posible uso de recursos múltiples e diversos; contexto este onde os docentes deberán procurar que o alumnado adquira as competencias pertinentes en relación a unha disciplina que, probablemente, non dispón nos planos de estudo de todo o espazo temporal que requiriría para o seu mellor desenvolvemento. Tendo en conta os escasos tempos existentes para a docencia, debe facerse fincapé en favorecer, na medida do posible, a autonomía na aprendizaxe, aspecto ante o cal, o texto escrito (de emprego dominante como recurso no panorama universitario) pode mostrar certas limitacións.

Ante esta situación propoñemos a pertinencia da utilización didáctica das imaxes; agora ben, este uso como “evidencias históricas” e como rexistros visuais das experiencias cotiás na aula, como viñemos dicindo, non está exento de variadas

---

<sup>45</sup> Atendendo a esta cuestión Escolano (2011) afirma que nos últimos anos se veu chamando a atención *“sobre a necesidade de desvelar os códigos, a miúdo invisibles, que subxacen na cultura empírica da escola, isto é, na intrahistoria das institucións de formación, nas que a diario se poñen en escena e en acción prácticas, discursivas ou non discursivas, que regulan, a modo de regras de gobernanza, a vida dos establecementos que se encargan da sociabilidade formativa dos menores no tecido social”* (Escolano, 2011:2), aspecto que se veu denominando de diversas formas por parte de distintos autores: “gramática da escolarización”, “caixa negra da escola”, “cultura escolar”, etc.

dificultades metodolóxicas e interpretativas (Grosvenor & Burke, 1999; cit. en Pozo Andrés & Rabazas Romero, 2012) .

En canto ao emprego didáctico da imaxe na disciplina que nos concirne convén destacar, a nivel internacional, as publicacións da revista francesa *Histoire de l'Education* (1986), e o traballo monográfico de Gaulupeau, Chassagne i Bassargette; as aportacións da revista *Paedagogica Historica*, (que dedicou o seu volumes número 36 a “The History of Education and the Challenge of the Visual”, recollendo as aportacións feitas na ISCHE do 98 sobre esta temática); e as propostas de *History of Education* (vol. 30, 2001), aportando reflexións xurdidas a partir da European Educational Research Association (Comas Rubí, Motilla Salas e Sureda García, 2007).

No contexto español pode confirmarse que nos últimos anos foi desenvolvido un labor centrado no uso da fotografía como fonte documental para a análise histórico-educativa, sendo pioneiros o Profesor Bernardo Riego Amézaga e a Profesora María del Mar del Pozo Andrés; e onde destaca tamén a investigación realizada no ano 2007 dende a Universidade de les Illes Balears (vid. páx. 6), na cal se asume que “*as imaxes fotográficas poden aportar información tan válida como calquera outra evidencia, converténdose en fontes históricas que se terán que someter ao proceso de selección, análise e crítica que conleva aplicación do método histórico (...); teranse que analizar, interpretar e contrastar con outras testemuñas do pasado educativo*” (Comas Rubí, Motilla Salas e Sureda García, 2007).

Ademais da fotografía, a imaxe en xeral aparece tradicionalmente nos documentos textuais de finalidade didáctica como mera ilustración ou complemento secundario dun discurso predeterminado, ou ben reforzando os argumentos que del se poden extraer, pero non cun peso propio que posibilite a súa lectura e interpretación. Outorgarlle a presenza que require poderá trasladar potencialidades significativas para axudar á construción do coñecemento, porque a interpretación que cada persoa chega a asumir sobre unha imaxe é única, ao igual que as nosas percepcións, favorecendo tamén unha ampla autonomía na aprendizaxe. Francis Haskell falaba, no ano 1994, do “*impacto da imaxe na imaxinación histórica*”; e ter en conta esta cuestión, así como o feito de que a iconografía permite compartir experiencias e coñecementos non verbais do pasado e verbalizalos, é fundamental.

Deste xeito, un traballo previo individual, reforzando a autonomía e responsabilidade do estudo, poderá ser un paso anterior a unha posta en común na que as diferentes interpretacións iconográficas se tornarán intersubxectivas, reconfigurando e refinando as percepcións de cada quen. Así, a satisfacción que percibe o individuo compartindo os seus coñecementos con outras persoas e escoitando, á vez, as súas argumentacións, poderá potenciar a aprendizaxe e o interese de cara aos contidos abordados na materia. Sen dúbida, este proceso analítico e de diálogo trátase dun exercicio complexo que require de esforzos compartidos e maior implicación por parte do docente e alumnado.

Para o emprego da imaxe como documento histórico na didáctica é preciso asumir certas precaucións (todas elas tidas en conta neste traballo para a elaboración do arquivo dixital):

- proceder á busca e depuración de fontes axeitadas;
- seleccionar, organizar e dispoñer os contidos e as imaxes segundo a súa importancia e significación;
- establecer unha metodoloxía coherente para a súa análise, que evite simplificacións e prexuízos, porque cada imaxe reflicte un determinado punto de vista nun tempo e lugar determinado, nun contexto social (así, deben constatare situacións como: as posibilidades de propaganda, as visións estereotipadas, ou as convencións plásticas admitidas como “naturais” en determinadas culturas ou xéneros).

En relación a este uso didáctico da linguaxe icónica, convén xerar continuidades con documentos escritos e incluso orais, para así practicar a intertextualidade e amosar apertura ante as posibilidades que brinda, practicando a panoplia de métodos e encarando o emprego da imaxe con toda a dignidade que merece. Deste modo, a docencia universitaria de Historia da Educación poderá ser exercida nun escenario formativo máis completo.

Debe terse en conta que outro dos puntos fortes das imaxes radica en que o seu emprego, na didáctica da Historia da Educación, propicia que igualmente fagamos un percorrido por documentos icónicos que, ao mesmo tempo, son historia e que, en moitos casos, poden chegar a figurar como arte nesta propia historia, porque as imaxes son

testemuñas da historia e, ao mesmo tempo, elas mesmas son algo histórico. Ademais, os cambios e continuidades que se poden ver a través das imaxes, permiten elaborar un discurso ligado á tradición e á innovación, aos propios cambios e permanencias socioeducativas.

### **4.3. A construción do arquivo dixital. Explicación metodolóxica**

Necesariamente o arquivo está construído de forma selectiva mediante a análise crítica, cunha total distancia da concepción de almacenaxe. *Pauca*, que dicían os latinos, máis significación e potencialidade formativa a través da “lectura” de imaxes, sobre a base do coñecemento histórico-educativo.

O procedemento efectuado para lograr construír un instrumento de utilidade, de fiabilidade e de validez como o que pretendemos, foi tan arduo e complexo como satisfactorios consideramos que son os seus froitos. Este constou das seguintes fases, aínda que non sempre ben diferenciadas, si definidas en sucesivos planos de traballo e cronogramas:

- a) Tras a revisión e lectura de bibliografía destacada sobre o tema que nos concirne (concretamente, daquela que se recolle no apartado 1.5.2. deste escrito), procedeuse ao establecemento dos criterios para a selección das imaxes e a súa posterior clasificación. Ao mesmo tempo revisáronse e probáronse distintos métodos de traballo de dixitalización e mellora da calidade das imaxes con vistas ao seu emprego na elaboración do arquivo.
- b) A reunión de fontes documentais foi feita a partir da revisión das variadas notas e referencias tomadas polo Dr. Antón Costa Rico ao longo da súa traxectoria profesional. Estas fontes foron detidamente consultadas na procura de imaxes que responderan aos criterios pautados e, a partir desta estipulación, seleccionadas. Inicialmente manexamos unha totalidade aproximada de 350 referencias. Como se pode apreciar, a selección de fontes estivo ligada á escolla das imaxes representativas.

En canto aos criterios para a elección de imaxes convén dicir que lle demos prioridade a súa relevancia e interese en relación ao discurso xa elaborado previamente (a “narración básica de Historia da Educación”), a súa significación xeral para a consecución dos obxectivos que coa disciplina Historia da Educación se deberían procurar (vid. epígrafe 2.2.3.), e á súa potencialidade de cara ao traballo na aula, sobre o coñecemento da súa procedencia secundaria e incluso primaria, o seu valor estético e a súa calidade. Atendendo á clasificación das mesmas, debe dicirse que a categorización previa respondeu ás concrecións presentadas no punto 2.2.7.; procedéndose mediante a “etiquetaxe” das imaxes cunha numeración concreta asignada para facilitar a súa posterior ordenación (por exemplo, unha imaxe clasificada como 3.1. correspondería con: “A Baixa Idade Media”-“Contexto Social Cultural”), ademais de identificar tamén unha breve anotación que remitise á bibliografía paralelamente elaborada (deste xeito, evitouse perder o lugar de procedencia das imaxes).

- c) Tras a realización de varias “cribas” consecutivas nos diversos momentos de selección de imaxes procedeuse á súa dixitalización, dando lugar a outras escollas. Así pois, previamente á dixitalización de imaxes, chegamos a dispoñer duns 700 elementos (en ocasións repetidos, o que tamén supuxo un exercicio de selección crítica), para logo chegar a un total de 457 imaxes dixitalizadas, clasificadas e identificadas en canto á súa procedencia, das cales partiu a selección das que foron agrupadas, reparadas, ordenadas e dispostas no arquivo dixital final.

As referencias das que foron extraídas as imaxes seleccionadas logo deste amplo proceso de interpretación e análise crítica, atópanse recollidas no Anexo I (como ben mencionamos en 1.5.2.).

- d) Coas imaxes xa dispostas no arquivo dixital, introducíronse certas anotacións de interese relativas ás mesmas, tales como unha denominación xeral, nalgúns casos, e a súa procedencia secundaria e primaria (na maioría das ocasións nas que desta se tiña constancia). Tras dúas revisións completas do arquivo e a introdución das correccións pertinentes, finalmente procedeuse á avaliación do resultado (aínda que, como pode apreciarse, o proceso de avaliación estendeuse durante todo o proceso debido á propia perspectiva crítica e valorativa empregada).

Cabe dicir que este proceso estendeuse durante todo o ano académico, con momentos de maior dedicación práctica no segundo cuadrimestre.

#### **4.4. Proposicións didácticas para o emprego do arquivo dixital**

A proposta metodolóxica que se encadra a propósito dos contidos de Historia da Educación xa sinalados, está encamiñada a desenvolver as seguintes competencias no alumnado:

- Adquirir unha visión global e significativa sobre o pensamento pedagóxico e as prácticas educativas desenvoltas ao longo da historia occidental.
- Coñecer as realidades educativas mediante a análise comprensiva e interpretativa da xénese histórica.
- Comprender a evolución do pensamento pedagóxico ligado ao desenvolvemento histórico das sociedades, da cultura e do pensamento filosófico en particular.
- Tomar conciencia da importancia que teñen a conservación e análise dos documentos producidos na vida cotiá para a construción histórica da educación.
- Coñecer e empregar os recursos que ofrece o entorno para a investigación historico-educativa.
- Explorar as diferentes posibilidades que as imaxes ofrecen para estimular a reflexión e o sentido crítico.
- Descubrir as posibilidades de comunicación histórica que ofrece a linguaxe icónica.
- Valorar o descubrimento e conservación da iconografía como parte do patrimonio cultural histórico-educativo.
- Analizar imaxes en relación co contexto histórico co que se relacionan, e incluso co que foron producidas.

A metodoloxía recomendada para a utilización do arquivo dixital requirirá de actuacións didácticas diversificadas que posibiliten o diálogo e a participación na aula. Así mesmo propónse que o docente incentive a implicación e a intervención na aula, de maneira tanto individual como grupal:

- proponendo a ampliación do arquivo por parte do alumnado, que poderá procurar e aportar novas imaxes facendo un exercicio de valoración das mesmas, dando a coñecer o por que da/s súa/s seleccións e integrándoas no discurso da Historia da Educación;

- solicitando o exercicio explicativo e analítico por parte do alumnado de certas imaxes;

Estas prácticas, entre outras interesantes posibilidades, poderán favorecer que o alumnado se responsabilice do seu proceso de aprendizaxe, que se torne activo construíndo o seu coñecemento, que desenvolva o seu pensamento crítico e a súa autonomía, que interactúe socialmente co seu entorno e compañeiros/as, que se comprometa co que fai e como o fai, e que intercambie experiencias e coñecementos.

Debe dicirse tamén que non convén que o arquivo<sup>46</sup> sexa o único recurso empregado, senón que, atendendo a aspectos de índole motivacional e psicoeducativos (como xa sinalamos en 2.2.5.), se varíen os recursos e métodos, procurando non caer na monotóna e atendendo aos diversos perfís, capacidades e intereses do alumnado.

---

<sup>46</sup> Sobre o manexo do arquivo dixital incluímos algunhas recomendacións no Anexo II deste traballo, así como tamén na parte traseira do propio CD no que se presenta o arquivo.

## 5. CONCLUSIÓNS E PROPOSTAS

Sendo sabedores de que a ampliación de fronteiras e intereses de historiadores e investigadores se viu reforzada pola utilización de distintos tipos de documentación alén das chamadas “fontes oficiais”, xogando as imaxes unha importancia crucial por posibilitar afondar en novos coñecementos e reforzar unha perspectiva máis crítica se cabe, e tamén, coñecendo a potencialidade das imaxes empregadas noutros ámbitos educativos cunha funcionalidade didáctica, por que non estender entón o seu uso didáctico significativo e consciente no ensino e aprendizaxe da Historia da Educación?

Cremos que as imaxes poden brindar posibilidades practicamente inesgotables no proceso de ensino e aprendizaxe, e que o arquivo dixital de imaxes presentado neste traballo (sempre aberto a posibles ampliacións e reformulacións, como dixemos) pode ser unha valiosa guía e complemento para o estudo da Historia da Educación, facendo ao alumnado consciente, entre outros aspectos, da incidencia que as propias percepcións subxectivas teñen na construción do coñecemento. Desta maneira, podemos aprender historia ao mesmo tempo que realizamos un percorrido por imaxes que son historia; “vestixios do pasado”, en palabras do propio Burke, sendo conscientes de que nunca poderemos estudar o pasado sen intermediarios, con todo o que isto leva consigo. Aprender a ler imaxes (de forma silenciosa ou ben a viva voz, mediante a reflexión autónoma ou compartida) remítenos á sociedade do coñecemento na que a meirande parte da información que recibimos (consciente ou inconscientemente, explícita ou tácita) procede deste medio e, ao mesmo tempo, prepáranos para ser máis críticos con esta información recibida.

Ao dispoñer ordenadamente no arquivo imaxes, mapas e textos pretendemos favorecer a intertextualidade, non sempre presente nas aulas de Historia da Educación. Estes elementos, a través do que mostran e mediante as ausencias que neles se poden visibilizar, dannos pistas sobre o significado da educación nos distintos tempos e axúdannos a comprendelo. Pero non abonda con isto, pois é evidente que o recurso dixital debe alternarse con outras variadas prácticas que poidan suscitar a implicación e o interese do alumnado. Nesta liña queremos tamén facer fincapé nas prácticas de Historia da Educación que saen da aula ordinaria para visitar outros espazos, museos...; e de todas aquelas que conecten os significantes e significados da Historia, ofrecendo alternativas

para permitir que cada quen a poida vivenciar da maneira que mellor se adapte ás súas circunstancias e características.

Este traballo<sup>47</sup> podería levarnos a múltiples novas propostas de estudo, entre as que queremos sinalar que sería quizás de interese para a docencia da materia que nos concirne apreciar como as actuais xeracións, que sempre viviron nun mundo saturado de imaxes e cada vez máis expostas ás tecnoloxías da información e aos medios de comunicación en xeral, se sitúan ante as testemuñas visuais do pasado; tamén podería ser relevante afondar en novas interpretacións das prácticas educativas renovadoras a través dos documentos gráficos publicados na prensa; así mesmo, podería propoñerse a análise dos diferentes enfoques metodolóxicos que actualmente nos ofrece a cultura visual e as súas posibles aplicacións á historiografía actual<sup>48</sup>, e incluso podería abordarse a temática da importancia do elemento estético para o estudo e comprensión da Historia da Educación.

Queremos destacar o grande acervo iconográfico co que nos deparamos na elaboración deste estudo, un patrimonio aínda non recollido en sistematizacións previas e, polo tanto, nin organizado nin disposto para o seu emprego didáctico, como aquí logramos. Estamos pois moi satisfeitos de ter compilado, seleccionado, referenciado e protexido todas estas imaxes que poderán responder dende agora á finalidade didáctica agardada.

---

<sup>47</sup> A presente elaboración queda aberta á posible construción dun novo catálogo referido, neste caso, aos séculos XIX e XX, dos cales xa gardamos moi considerables referencias.

<sup>48</sup> Somos conscientes da importancia que esta cuestión podería ter aplicada en profundidade ao traballo que aquí realizamos, pero non foi aquí a nosa pretensión debido ás propias dimensións nas que este estudo debe encadrarse. Responder á procedencia primaria das imaxes (quen a fixo, como, cando, onde, por que, etc.) implica numerosas dificultades; así, tendo isto presente e a relevancia que podería trasladar (pois probablemente podería facilitar a introdución de novos elementos que condicionarían doutro modo a nosa percepción), tentamos abranguer este aspecto nas marxes das nosas posibilidades.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Agazzi, A. (1966). *Historia de la filosofía y la pedagogía*. Alcoy: Marfil.
- Aguiló Ribas, C., Mulet Gutiérrez, M.J. & Pinya Llinás, P. (2010). La fotografía de temática escolar en arxius no especializats. En *Educació i historia: Revista d'història de l'educació*, 15, 73-98.
- Alted Vigil, A. (Coord.) (2009). Imagen e Historia Contemporánea. Metodología y práctica. Número monográfico de *Espacio, Tiempo y Forma*, 21, 15-189.
- Álvarez Domínguez, P. (2012). El museo de educación como recurso didáctico mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En *Revista de Ciencias de la Educación*, 231, 361-374.
- Argerich, I. (2010). Imatges fotogràfiques de temàtica educativa en col·leccions i arxius públics i privats. En *Educació i historia: Revista d'història de l'educació*, 15, 55-72.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ceac.
- Borroy, V. J. (2008). *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*. Huesca: Gobierno de Aragón.
- Bowen, J. (1986). *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona: Herder.
- Burke, P. (Ed.) (1991). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Burke, P. (2006). *Que es la historia cultural?*. Barcelona: Paidós.
- Capitán Díaz, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid: Dykinson.
- Caride Gómez, J.A. e Trillo Alonso, F. (Dirs.). (2010). *Diccionario Galego de Pedagogía*. Santiago de Compostela: Galaxia/Xunta de Galicia.

Carmo Martins, M. (do). (2008). Fotografía e memória escolar: alegoria e patrimônio. En Rial Sánchez (Coord.). *I Encontro Iberoamericano de Museos Pedagógicos e Museólogos da Educação. Actas* (pp.321-331). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Carretero, M. (1993): *Constructivismo y Educación*. Zaragoza: Edelvives.

Casado Quintanilla, B. (Coord.). (2001). *Tendencias historiográficas actuales*. Madrid: UNED.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.

Comas Rubí, F., Motilla Salas, X. & Sureda García, B. Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo. En Moreno Martínez y Sebastián Vicente (Eds.) *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp.450-417). Murcia: SEPHE/CEME.

Costa Rico, A. (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia* (séculos IV-XX). Vigo: Xerais.

Costa Rico, A. (2005). Modelos pedagógicos, códigos curriculares e sociedades en perspectiva histórica. En Blanck Miguel e Teixeira Corrêa (Orgs.). *A Educação Escolar em Perspectiva Histórica* (pp. 7-78). Brasil: Autores Asociados.

Costa Rico, A. (2009). A Docencia da Historia da Pedagogía/Historia da Educación en España: institucionalización, textos e rotas . En Gatti, Monarcha & Bastos (Eds.). *O Ensino de História da Educação em perspectiva internacional* (pp. 37-64). Uberlândia: EDUFU.

Escolano Benito, A. (Ed.) (2006). *Currículo editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Escolano Benito, A. (2008). La cultura de la escuela. Una interpretación etnohistórica. *Memoria, conocimiento y utopía*, 5, 123.

Escolano Benito, A. (2011). Arte y oficio de enseñar. En Celada Perandones. *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica/ XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, 1, 17-26.

Fontana, J. (1982). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.

Gabriel Fernández, N. (de) & Viñao Frago, A. (Eds.). (1997). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel.

García Rodríguez, J. A. & López Sánchez, C. (2009). *Medios de comunicación, publicidad y adicciones*. Madrid: Edaf.

González Bueno, A. & Baratas Díaz, A. (2012). Los desvanes de la memoria. Museos y colecciones científicas en la universidad del siglo XXI. En López-Ocón & Pedrazuela (Eds.). *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* (pp. 93-101). Madrid: CEIMES.

Haskell, F. (1995). *History and its images*. London: New haven

Iggers, G. G. (1998). *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*. Barcelona: Idea Books.

Martínez Silva, J. M. (2006). *Arte americano: contextos y formas de ver. Terceras Jornadas de Historia del Arte*. Santiago de Chile: RiL.

Mietzner, U, Myers, K. & Peim, N. (Eds.). *Visual History. Images of Education*. Peter Lang: Germany.

Moniot, H. (2005) [1986]. Didáctica de la Historia. En Burguière (Dir.). *Diccionario Akal de Ciencias Históricas*. Madrid: Akal.

Montoya Vilar, N. (2007). *La influencia de la publicidad audiovisual en los niños: estudios y métodos de investigación*. Barcelona: Bosch.

Moradiellos, E. (1994). *El oficio de historiador*. Madrid: Siglo XXI.

Pérez Puyal, A. (2001). La fotografía, ¿documento histórico fiable?. En Ruiz Carnicer & Frías Corredor (Coords.). *Nuevas tendencias historiográficas e historia local en España*:

*Actas del II Congreso de Historia Local de Aragón* (pp. 499-514). Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses y Universidad de Zaragoza.

Osuna Acedo, S. (2008). *Publicidad y consumo en la adolescencia: la educación de la ciudadanía*. Barcelona: Icaria.

Pozo Andrés, M. M.(del). (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 291-315.

Pozo Andrés, M. M.(del) & Rabazas Romero, T. (2012). Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas. En *Revista de Ciencias de la Educación*, 231, 401-414.

Reyes, R. (2009). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Riego Amézaga, B. (1996). La historiografía española y los debates sobre la fotografía como fuente histórica. *Ayer*, 24, 91-112

Riego Amézaga, Bernardo (1999). La imagen de la infancia en la fotografía del siglo XIX. *Revista de literatura infantil y juvenil*, 50, 31-36.

Riego Amézaga, B. (2001a). *La construcción social de la realidad a través de la fotografía y el grabado informativo en la España del siglo XIX*. Santander: Universidad de Cantabria.

Riego Amézaga, B. (2001b). *Memorias de la mirada: las imágenes como fenómeno cultural en la España contemporánea*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

Riego Amézaga, B. (2011). *España en la tarjeta postal. Un siglo de imágenes*. Barcelona: Lunwerg.

Rodríguez de las Heras, A. (2009). Metodología para el análisis de la fotografía histórica. En Alted Vigil (Coord.). *Imagen e Historia Contemporánea. Metodología y práctica. Número monográfico de Espacio, Tiempo y Forma*, 21, 19-35.

Rotberg, I. R. & Rabb, K. Th. (Eds.) (1988). *Art and History: Images and their meanings*. Cambridge: University.

Ruiz Berrio, J. (Ed.) (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva

Sánchez Prieto, S. (1995). *¿Y que es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Madrid: Siglo XXI.

Schnaith, N. (1988). *Los códigos de la percepción del saber y de la representación de una cultura visual* [Documento electrónico]. Recuperado o 13 de marzo de 2013 en <http://www.diseño.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/codigos-de-percepcion.pdf>

Tagg, J. (2005). *El peso de la representación: ensayos sobre fotografías e historias*. Barcelona: Gustavo Gili.

Tribó Travería, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente*. Barcelona: ICE Horsori.

Viñao Frago, A. (1997). De la importancia y utilidad de la Historia de la Educación (o la responsabilidad moral del historiador). En Viñao & De Gabrielli (Eds.): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel.

Zamora Águila, F. (2006). *Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación* [Documento electrónico]. Recuperado o 7 de abril de 2013 en <http://books.google.es/books?id=X2GB40OCCTMC&pg=PA86&dq=im%C3%A1genes+y+percepci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ei=7lnLUYytC4vZPPqzgMgH&ved=0CDIQ6AEwAA#v=onepage&q=im%C3%A1genes%20y%20percepci%C3%B3n&f=false>

# ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS	Pág.
Anexo I.....	71
Anexo II.....	76

# ANEXO I

## FONTES DOCUMENTAIS DAS QUE FORON EXTRAÍDAS AS IMAXES DISPOSTAS NO ARQUIVO DIXITAL

Acourt, R. (Dir.) (1993). *Les Étapes Spirituelles de l'Europe. Des origines à nos jours*. París: Danaé.

Alam, M. y R. (2009) [1820]. *Plan de Primera Educación*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, 67.

Alexander, J.J.G. (1977). *Manuscrits de la renaissance italienne*. Suisse: Chêne.

Allegue, P. (2002). *Fray Martín Sarmiento*. Vigo: Ir Indo.

Ariès, Ph. & Duby, G. (1989a). *Historia de la vida privada. Tomo 1: Del Imperio Romano al año mil*. Madrid: Taurus.

Ariès, Ph. & Duby, G. (1989b). *Historia de la vida privada. Tomo 2: De la Europa feudal al Renacimiento*. Madrid: Taurus.

Ariès, Ph. & Duby, G. (1989c). *Historia de la vida privada. Tomo 3: Del Renacimiento a la Ilustración*. Madrid: Taurus.

Ariès, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Bailly (1775). *Histoire de l'astronomie*. Paris: Bibliothèque MHS.

Ballarini, A. M.; Baño, A.(del); Fernández, A. e Rossell, M. (1989). *Trabajos prácticos de Historia. 1º BUP*. Madrid: Akal.

Barbieri, R. (Ed.). (2007). *Atlas Histórico de la Cultura Medieval*. Madrid: San Pablo.

Baroso, P. (Coord.). (1995). *La historia del libro. Biblioteca interactiva*. Madrid: Sm Saber.

Boekhoff, H. y Winzer, F. (1966). *Historia de la Cultura Occidental*. Barcelona: Labor.

Bowen, J. (1976a). *Historia de la educación occidental. Tomo I. El mundo antiguo*. Barcelona: Herder.

Bowen, J. (1976b). *Historia de la educación occidental. Tomo II. La civilización de Europa*. Barcelona: Herder.

Cabot, J.T. (Dir.) (1996). Los primeros telescopios. *Historia y vida*, 336.

Chartier, R. (1945). *A aventura do libro. Do leitor ao navegador*. Sao Paulo: Unesp.

- Clegg, J. (2006). *La Iglesia Medieval en los manuscritos*. Madrid: AyN Ediciones.
- Clifford, M.M. (1952). *Enciclopedia práctica de pedagogía. Tomo 2*. Barcelona Océano, 82.
- Cobban, A. (1992). *Historia de las civilizaciones. El siglo XVIII. Europa en la época de la Ilustración*. Madrid: Labor.
- Domínguez García, X.M. (2010). *Cátedras de Gramática y educación en Galicia. Siglos XVI y XVII*. A Coruña: Fundación Barrié.
- Duby, G. Perrot, M. (Dir.) (1992). *Historia de las Mujeres en Occidente. Tomo II*. Madrid. Santillana, 353.
- Dugast, F. (Dir.). (1990). *Jeux et travaux de l'enfance*. Musee National de l'education. Institut National de Recherche Pedagogique.
- Eby (1962). *História da Educação moderna. Teoria, Organização e Prática Educacionais (séc. XVI-séc. XX)*. Porto: Globo.
- Elías, P. (1996). *Historia de la música. Monjes, reyes y juglares. La música medieval*. Madrid: Edilibro.
- Esteban, L. e López Martín, R. (1993). *La escuela de primeras letras según Juan Luis Vives: estudio, iconografía y textos*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Esteban, L. e López Martín, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Barcelona: Tirant lo Blanch.
- Falcón Márquez, T. (Comisario). (1995). *Universitas Hispalensis. Exposición. Patrimonio de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad.
- Fischer, S. (Ed.). (2007). Les objets du délit démasqués! [Exemplar Especial]. *Les dernières nouvelles du musée*. Xénova: Musée d'histoire des sciences.
- Franco Cardini, M.T. & Fumagalli Beonio-Brocchieri. (1991). *Universidades de Europa. Raíces Culturales del Viejo Mundo*. Milán: Anaya.
- González, E. y Gutiérrez, V. (1985). Las universidades renacentistas. *Cuadernos Historia*, 16, 196.
- Gottschalkt, L. et alii (1981) [1963]. *El mundo moderno II*. T. VI de *Historia de la Humanidad: Desarrollo cultural y científico*. Barcelona: Planeta
- Hamel, C. (de). (1999). *Artisanos medievales. Copistas e iluminadores*. Madrid: Akal.
- Huisman, D. (Dir.) (1982). *Enciclopedia de la Psicología. Tomo III: Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Knowles, David (1969). *Les Moines chrétiens*. París: Hachette.

- Diderot et D'Alembert (1996). *L'Encyclopédie: L'art de l'écriture*. Tours: Inter-Livres.
- Le Duc, V. (1996). *Encyclopédie Médiévale. Tome II*. Tours: Inter-Livres.
- Liard, L. (1909). *L'Université de París*. París: H. Laurens.
- Lozano, C. (1982). *Antología de Textos Pedagógicos*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Manson, M. (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos*. Lisboa: Teorema.
- Margarit, I. (Dir.) (2007). Grecia, dueña del Mediterráneo. *Historia y vida*, 454.
- Mazuecos, A. (1992). *Historia de la Ciencia y de la Técnica. Claves y enclaves de la ciencia moderna. Los siglos XVI y XVII*. Madrid: Akal.
- McEvedy, C. (1961). *The Penguin Atlas of Medieval History*. Manchester: Penguin Books.
- Menéndez Pidal, G. (1986). *La España del siglo XIII leída en imágenes*. Madrid: Real Academia de la Historia, p.153.
- Merchan, F.J. e García, F.F. (1990). *Para comprender la Historia*. Sevilla: Oromana.
- Messer, A. (1930). *Historia de la Pedagogía*. Barcelona: Labor
- Mialaret, G. e Vial, J. (Dir.). (1981a). *Historie mondiale de l'éducation. Des origines à 1515*. Paris: Presses universitaires de France.
- Mialaret, G. e Vial, J. (Dir.). (1981b). *Historie mondiale de l'éducation. De 1515 à 1815*. Paris: Presses universitaires de France.
- Miloro, C. (Dir.). (2006). La muerte de Alejandro Magno. Los últimos días del conquistador. *National Geographic*, 23.
- Moralejo Álvarez, M.R. (Com.). (2000). *Ex – libris Universitatis. El Patrimonio de las Bibliotecas Universitarias Españolas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Moreno, J.C. (Ed.). La ruta del Califato. *El mundo medieval, un pasado por descubrir*, 5.
- Nastari, A. (Dir.) (2003). A ciência no Renascimento. *Scientific American História*, 2.
- Nava Rodríguez, T. (1992). *La educación en la Europa moderna*. Madrid: Síntesis.
- O'Neill, J. (1991). *Martín Lutero*. Madrid: Akal.
- Pardina, J. (Dir.). (1999a). La Grecia Clásica. *Revista Muy Especial*, 44.
- Pardina, J. (Dir.). (2003). Luces y sombras del Imperio Español. *Revista Muy Especial*, 62.

- Pardina, J. (Dir.). (1999b). La herencia de Roma. *Revista Muy Especial*, 39.
- Pardina, J. (Dir.). (2006). La Grecia Antigua. *Revista Muy Historia*, 7.
- Pardina, J. (Dir.). (2002). El espíritu del Renacimiento. *Revista Muy Especial*, 56.
- Parias, L.H. (Dir.) (1981a). *Le enseignement et l'éducation en France. Des Origines à la Renaissance. Tome I*. París: Nouvelle Librairie de France.
- Parias, L.H. (Dir.) (1981b). *Le enseignement et l'éducation en France. De Gutenberg aux Lumières. Tome II*. París: Nouvelle Librairie de France.
- Pelegrin, A. (1989). *Libro de estampas. Almanaque de los niños*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Pérez Samper, M. A. (1994). *Baja Edad Moderna (1665-1808)*. Volumen 9 de *Historia de España*. Barcelona: Instituto Gallach.
- Pollack Sadcker, M. & Miller Sadker (1997). *Teachers, Schools and Society*. Unit States of America: McGraw-Hill.
- Prado, J.M. (1983). Los orígenes del pensamiento. *Historia del pensamiento*, 10.
- Rabecq-Maillard. Au temps des cancre et des coups. *Flammes et Fumées*, 57.
- Riché, P. (1962). *Éducation et culture dans l'occident barbare. VI-VIII siècles*. París: Seuil.
- Riché & Alexandre-Bidon (1994). *L'enfance au Moyen Âge*. París: Seuil.
- Rispa, R.; de los Ríos, C. A.; Aguaza, M. J. (1992). *Siglo XV*. Sevilla: Sociedad Estatal para la Exposición Universal.
- Ritchie, C. e Javary, Ch. (Eds.). *Historia Universal. El siglo de las luces. 1735-1789*. Madrid: Larousse.
- Ruiz-Domènec, J.E. (2011). La fundación de Roma. *Historia. National Geographic*, 92.
- Ruiz-Domènec, J.E. (2012). El Califato de Córdoba. *Historia. National Geographic*, 95.
- Salvat, J. (Dir.) (1985). *Enciclopedia Salvat de los grandes compositores, Tomo II*. Pamplona: Salvat S.A.
- Santon, K. e McKay, L. (2006). *Atlas de historia del mundo*. Barcelona: Parragon.
- Sarmiento, M. (2002). *Coloquio en mil duascenas coplas galegas (facsimile do orixinal autógrafa)*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega. De inicio.
- Solar, D. (Dir.). (1998). Felipe II. La intransigencia al servicio del poder. *La aventura de la historia*, 1.

- Solar, D. (Dir.) (2000). Carlos V. El dueño del mundo. *La aventura de la Historia*, 15.
- Solar, D. (Dir.) (1999a). Morir por Jerusalén. La conquista de la ciudad Santa. 9º centenario. *La aventura de la Historia*, 7.
- Solar, D. (Dir.) (1999b). Egipto misterioso. *La aventura de la Historia*, 3.
- Stella, J. (1990). *Juegos y pasatiempos de la infancia. Grabados de Bouzonnet Stella*. Barcelona: Los jóvenes bibliófilos.
- Strowski, F. *Étudiants et étudiantes*. Texte inédit.
- Tejerina, F. (2010). *La universidad. Una historia ilustrada*. Madrid: Turner.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Vial, J. (1981). *Les instituteurs. Douze siècles d'histoire*. Paris: Éditions universitaires.
- Vilalta, L. (Dir.) (2001). La caída del Imperio Romano. De Marco Aurelio a la invasión de Roma por los bárbaros. *Historia y vida*, 396.
- Yves Gaulupeau (2004). *La France a l'école*. París: Gallimard.

## ANEXO II

### INDICACIÓNS PARA A UTILIZACIÓN DO CD (ARQUIVO DIXITAL)

- O CD no que se presenta o arquivo está programado para que sexa autoexecutable. Se ao introducilo na computadora non se executa automaticamente (debido a posibles problemas ou impedimentos co *autorun* da instalación) poderá accederse ao mesmo co propio cursor mediante a icona que aparecerá na pantalla.
- Para poder acceder ao arquivo é necesario ter instalado *Net Framerwork 3.5*. (practicamente todos os sistemas de Windows o traen por defecto, de non ser así poderase descargar a través da web).
- O arquivo dixital está xerado mediante hipervínculos aos que se accede co cursor. Para avanzar e retroceder na súa visualización poderá manexarse o cursor/rato ou ben as frechas do teclado que executan esta acción. Se se desexa saír da presentación debe pulsarse *Esc*.
- Os hipervínculos (que sempre se atopan nos títulos que aparecen subraiados en cor azul previamente á súa visualización, para facilitar o seu manexo), dan acceso a nova información.
- A pesar da doada utilización do arquivo dixital incluímos un pequeno exemplo no que as frechas indican o procedemento a seguir:

#### 1. Primeiro paso:





- O usuario do arquivo dixital poderá apreciar como nas diferentes diapositivas (naqueles casos nos que se considerou adecuado e pertinente) se inclúen os seguintes datos: un pequeno rótulo que identifica a imaxe, a referencia bibliográfica ou webgráfica a partir da que a imaxe foi extraída, así como as fontes primarias daquelas imaxes das que se posúen datos deste tipo. Ademais, sobre cada unha das imaxes inclúese a observación: “Adapt.: U.B.A./A.C.”, que refire á adaptación das imaxes realizada por parte da autora e do director deste traballo.

