

UNES

UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD

SEPTIEMBRE 2023

ISSN 2530-1012



NÚMERO 16

REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL PATRIMONIO

Directoras/Editoras

María de la Encarnación Cambil Hernández, Universidad de Granada, España

Guadalupe Romero-Sánchez, Universidad de Granada, España

Secretaría editorial

Begoña Serrano Arnáez, Universidad de Granada, España

Editores adjuntos

Carolina Alegre Benítez, Universidad de Granada, España

Salvador Mateo Arias Romero, Universidad de Granada, España

Vicente Ballesteros Alarcon, Universidad de Granada, España

Antonio Luis Bonilla Martos, Universidad de Granada, España

Juan Carlos Colomer Rubio, Universidad de Valencia

Antonio Rafael Fernandez Paradas, Universidad de Granada, España

Antonia García Luque, Departamento de Didáctica de las Ciencias, Universidad de Jaén, España

Cosme Jesús Gómez Carrasco, Universidad de Murcia, España

Rafael Guerrero Elecalde, Universidad de Granada

Ana María Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España

Marisa Marisa Hernández Ríos, Universidad de Granada, España

Daniel Martín-Arroyo Sánchez, Universidad de Granada

Eva Kubiak, Universidad de Lodz, Polonia

María José Ortega Chinchilla, Universidad de Granada, España

Andres Palma Valenzuela, Universidad de Granada, España

Natalia Reyes Ruiz de Peralta, Centro de Magisterio «La Inmaculada», Granada, España

Adailson José Rui, Universidade Federal de Alfenas, UNIFAL-MG, Brasil

Jesús Ángel Sánchez Rivera, Universidad Complutense, Madrid

Antonio Tudela Sancho, Universidad de Granada, España

María Villalba Salvador, Universidad Autónoma de Madrid, España

Consejo científico/asesor

Olga Acosta Luna, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

José Manuel Almansa Moreno, Universidad de Jaén, España

Juana Anadón Benedito, Universidad Complutense de Madrid, España

Mireya Arias Soto, Universidad de Colima, México

Lourdes Gutiérrez Carrillo, Universidad de Granada, España

Alex Ibáñez Etxeberria, Universidad del País Vasco, España

Amira del Valle Juri, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

María del Pilar López Pérez, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Ángel Liceras Ruiz, Universidad de Granada, España

Rafael López Guzmán, Universidad de Granada, España

Ramón López Facal, Universidad de Santiago de Compostela, España

Pedro Miralles Martínez, Universidad de Murcia, España

María Cristina Miranda Álvarez, Universidad Veracruzana, México

Montserrat Pastor Blázquez, Universidad Autónoma de Madrid, España

Matilde Peinado Rodríguez, Universidad de Jaén, España

Joaquín Prats Cuevas, Universidad de Barcelona, España

María Pilar Rivero Gracia, Universidad de Zaragoza, España

Belén Rojas Medina, Universidad de Granada, España

Inmaculada Rodríguez Moya, Universitat Jaume I, Castellón, España

Alejandro Ruidrejo, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Esther Bahat, Universidad de Hafa, Israel

Beatrice Borghi, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, Italia

José Manuel Baena Gallé, I.E.S. Luca de Tena. Consejería de Educación. Junta de Andalucía., España

Jose Roberto Álvarez Munera, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

Rosa María Ávila Ruiz, Universidad de Sevilla, España

Alžbeta Brozmanová Gregorová, Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Eslovaquia

Sergio Daniel Cáceres Mercado, Instituto Superior de Educación «Dr. Raúl Peña» / Instituto de Ciencias Sociales (ICSO), Paraguay

Silvia Guetta, Università degli Studi di Firenze, Italia

Olaia Fontal Merillas, Universidad de Valladolid., España

Ramón Galindo Morales, Universidad de Granada, España

Mercedes Fernández Paradas, Universidad de Málaga., España

Jesús Estepa, Universidad de Huelva, España

Consuelo Díaz Bedmar, Universidad de Jaén, España

José María Cuenca López, Universidad de Huelva, España

Maria Helena Damião, Universidade de Coimbra, Portugal

Xosé Manuel Souto González, Universidad de Valencia, España

Rafael Ramón Valls Montes, Universidad de Valencia, España

Francisco Valverde Fernández, Universidad de Córdoba, España

Adriana Vidotte, Universidade Federal de Goiás, España

Consejo de Honor

Antonio Luis García Ruiz, Universidad de Granada, España

Ángel Liceras Ruiz, Universidad de Granada, España

Diseño de cubierta

José Luis ANGUITA YANGUAS

Asistencia técnica y maquetación

motu estudio, Granada. España

Nº 16 · SEPTIEMBRE 2023

SUMARIO / CONTENTS

ARTÍCULOS ORIGINALES / ORIGINAL ARTICLES

Andrés Manjón y la música en el contexto de la Edad de Plata granadina

Andrés Manjón and music in the context of the Granada Silver Age

Reynaldo Fernández Manzano 5-24

La didáctica de las ciencias sociales en el pensamiento educativo de Andrés Manjón

Teaching Social Sciences according to Andrés Manjón

Andres Palma Valenzuela 25-43

Patrimonio escolar: las colecciones artísticas de las Escuelas del Ave María de Granada

Scholar Heritage: Ave María's Schools artistic collections of Granada

David García Trigueros 44-56

La enseñanza de las Matemáticas en Andrés Manjón

The teaching of Mathematics in Andrés Manjón

Irene Real García 57-69

Las Escuelas del Ave María de Arnao. Reflexiones didácticas

The schools of the Ave Maria of Arnao. Didactic reflections

María Esther García López 70-91

Tradición y modernidad: pedagogía manjoniana 3.0

Tradition and modernity: manjonian pedagogy 3.0

Czestochowa Molina Serrano 92-106

Ecoescuela: Educación al aire libre a través del Proyecto Litter Less Campaign

The Eco-School: An Outdoor Education Through The "Litter Less Campaign"

Aida María Ayuso Oliva 107-117

"Enseñar para mejor educar": la obra y pedagogía de Manjón a través del proyecto de su Casa Museo

"Teaching to better educate": Manjón's work and pedagogy through the project of his House Museum

Salvador Mateo Arias Romero, David García Trigueros 118-127

Enseñanza de la literatura y educación literaria en la pedagogía de Don Andrés Manjón

Teaching literature and literary education in the pedagogy of Don Andrés Manjón

Antonio Romero López..... 128-143

El valor de la solidaridad en los colegios del Ave María. La alegría de hacer el bien

"Mayor felicidad es dar que recibir"

(Lucas, Hech. 20, 35)

The Value of Solidarity in the Schools of Ave Maria. The Joy of Doing Good

"Greater happiness is giving than receiving"

(Luke, Acts. 20,35)

Enrique Gervilla Castillo 145-156

La mirada de un docente: reflexiones sobre la transformación de la Educación Secundaria Obligatoria

The perspective of a teacher: reflections on the transformation of Obligatory Secondary Education

David Lenguasco Ruiz, Inmaculada Ávalos Ruiz 157-170

LIDAR XXI: técnicas topográficas del siglo XXI aplicadas a la detección de yacimientos arqueológicos ocultos por vegetación

LIDAR XXI: topographic techniques of the XXI century applied to the detection of archaeological sites hidden by vegetation

Jesús Rodríguez-Bulnes, Emilio García Soto, José Manuel López Funes..... 171-185

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS / BOOK REVIEWS

Bibliografía sobre Andrés Manjón y su obra (1869-2022)

Bibliography on Andrés Manjón and his work (1869-2022)

María Montserrat Pastor Blazquez..... 186-187

Artículo Original

Andrés Manjón y la música en el contexto de la Edad de Plata granadina

Andrés Manjón and music in the context of the Granada Silver Age

Reynaldo Fernández Manzano¹  0000-0003-1527-5587

¹Centro de Documentación Musical de Andalucía, Junta de Andalucía. Profesor de la Universidad Internacional de Andalucía. Granada. España.

Correspondencia:

Reynaldo Fernández Manzano
reynaldofm3@gmail.com

Fechas:

Recibido: 06/07/2023

Aceptado: 02/08/2023

Publicado: 30/09/2023

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

La aplicación de la música a la pedagogía de Andrés Manjón se inserta en el contexto de la Edad de Plata granadina. Es una etapa de gran creatividad, de transformaciones, creación de instituciones, de nuevos postulados, de reformas, de búsqueda de nuevos caminos en todos los ámbitos.

Mencionar en este periodo la casa del "Polinario" y la figura del compositor Ángel Barrios; la corriente de "Alhambrismo" musical; los conciertos sinfónicos del Corpus en el Palacio de Carlos V; el magisterio de la capilla musical de la Catedral de Granada, de la Capilla Real y de la Abadía del Sacromonte; las Zambras del Sacromonte; la vanguardia de los Ballet Rusos y su estancia en Granada; Falla, Lorca, Lanz, y el Concurso de Cante Jondo de 1922; los "Títeres de cachiporra"; Andrés Manjón y la música como recurso pedagógico y formativo; La colaboración del compositor Francisco Alonso con las "zarzuelas infantiles", "juguetes musicales", o las bandas de música escolares. Por último, reseñar algunos de los artistas importantes que se han formado en esta pedagogía hasta la actualidad.

Palabras clave: Andrés Manjón; Edad de Plata; Escuelas Ave-María; Francisco Alonso; Pedagogía musical.

ABSTRACT

The application of music to the pedagogy of Andrés Manjón is inserted in the context of the Silver Age of Granada (Spain). It is a stage of great creativity, of transformations, creation of institutions, of new postulates, of reforms, of search for new paths in all areas.

Mention in this period the house of the "Polinario" and the figure of the composer Ángel Barrios; the current of musical "Alhambrismo"; the symphonic concerts of Corpus Christi in the Palace of Carlos V; the magistry of the musical chapel of the Cathedral of Granada, the Royal Chapel and the Sacromonte Abbey; the Zambras del Sacromonte; the vanguard of the Russian Ballet and their stay in Granada; Falla, Lorca, Lanz, and the 1922 Cante Jondo Contest; the "Cachiporra (blackjack) Puppets"; Andrés Manjón and music as a pedagogical and formative resource; the collaborations of the composer Francisco Alonso with the "children's zarzuelas", "musical toys", or the school music bands. Finally, review some of the important artists who have been trained in this pedagogy up to the present.

Keywords: Andrés Manjón; Silver Age; Ave-María Schools; Francisco Alonso; Musical Pedagogy.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Fernández Manzano R. (2023). Andrés Manjón y la música en el contexto de la Edad de Plata granadina. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 16, 5–24. <https://doi.org/10.30827/unes.i16.28679>

Introducción

Este año que se celebra el centenario de la muerte de Andrés Manjón (1846-1923), la Fundación Patronato de las Escuelas del Ave María, presidido por Antonio Almendros, viene realizando una serie de actividades que comenzaron con la apertura el 1 de diciembre, donde se descubrió una placa conmemorativa a Andrés Manjón en la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada, de la que fue profesor, continuando con la denominación de la *Rotonda del Ave María* el 28 de marzo de 2023, en el lugar cercano al colegio de La Quinta, donde estaba ubicada la escultura realizada por Borja Alba en el año 2016. Reseñar el reciente Congreso sobre la pedagogía manjoniana celebrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada los días 14 y 15 de abril del presente año, en el que han participado más de 370 especialistas. Por su parte, la revista *UNES (Universidad, Escuela y Sociedad)*, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Granada, dedica este número a la figura de Andrés Manjón.

Entre los actos celebrados, el 22 de abril en el patio del Ayuntamiento de Granada se realizó la lectura colectiva: *100 años sin Andrés Manjón*. Importancia especial reviste la nueva musealización del patrimonio de Andrés Manjón, desarrollado de forma actual y muy cuidada por el profesor Salvador Mateo Arias Romero, así como la catalogación y ordenación del archivo histórico, labor realizada por la bibliotecaria y archivera Marisa Real Nieto.

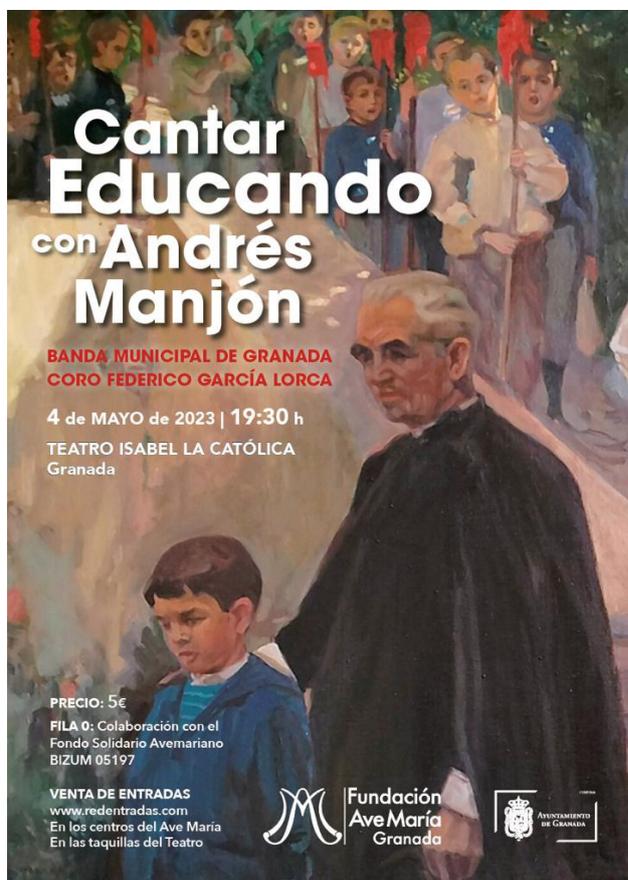


Figura 1. Cartel del concierto *Cantar educando con Andrés Manjón*, 4 de mayo de 2023.

El 4 de mayo del año en curso se presentó, en el Teatro Isabel la Católica de Granada, el concierto: *Cantar educando con Andrés Manjón*, en el que actuaron la Banda Municipal de Música de Granada y la Coral "Federico García Lorca", dirigidas respectivamente por Ángel López Carreño y Pablo Guerrero Elorza, y cuatro actores: José Zurita (Andrés Manjón), M.^a José González (Narradora 1), Enrique Alonso (Narrador 2), Ana Román (Narradora 3) y David García (Narrador 4); guion e investigación de Andrés Palma Valenzuela. En este concierto se estrenó la obra para banda de música *Andrés Manjón*, del compositor Elías Santiago Vico.

Fuentes

Las fuentes para acercarnos a la música en la pedagogía de Andrés Manjón y su contexto en la Edad de Plata son diversas. Podemos contar con fuentes escritas, los diarios y textos del propio Andrés Manjón, los escritos relativos a este tema de sus contemporáneos o las fuentes hemerográficas. También disponemos de fotografías, carteles, programas de actividades, partituras, una gran parte de las mismas conservadas en el Archivo histórico del Ave-María, Casa Madre de la Cuesta del Chapiz (Albayzín), en el Centro de Documentación Musical de Andalucía y en la Hemeroteca y Museo de la Casa de los Tiros de Granada, en el Archivo Manuel de Falla, en el archivo del Centro Federico García Lorca de Granada o en el Centro de Estudios Lorquianos de Fuente Vaqueros, entre otros.

Por otra parte disponemos de excelentes estudios sobre los cantos escolares del Ave-María de Andrés Palma Valenzuela (2005), siendo el gran especialista en esta materia con numerosas publicaciones. En cuanto a los artistas posteriores que se han formado en esta institución mencionar la obra sobre la historia de las escuelas del Ave María de José Medina Villalba (2009).

Por último, reseñar las fuentes orales de aquellas personas que son familiares directos de los personajes del momento o que se han formado en las escuelas del Ave-María. Por citar algunos ejemplos, mencionar a Carmen Alonso, hija del compositor Francisco Alonso que ha mantenido el legado de su padre donándolo a diferentes instituciones, Ángela Barrios, hija del compositor Ángel Barrios que ha donado todo su legado al Patronato de la Alhambra y Generalife y al Centro de Documentación Musical de Andalucía; o Curro Albaycín, patriarca y memoria viva del barrio del Sacromonte y las zambras formado en las escuelas del Ave-María.

Pinceladas del contexto musical de la Edad de Plata granadina

La casa del Polinario y Ángel Barrios. Alhambrismos musicales. Los conciertos del Palacio de Carlos V

Antonio Barrios Tamayo “El Polinario” (1858-1938), del barrio del Albayzin, se trasladó a la Calle Real de la Alhambra donde permaneció aproximadamente de 1886 a 1934, hasta que Leopoldo Torres Balbás compra la casa y la taberna para el patrimonio de la Alhambra, con el objetivo de rehabilitar los baños árabes de la mezquita que se encontraban en su interior.

Comerciante, pone una tienda que podríamos llamar de “ultramarinos” en donde hay de todo lo necesario y que también funciona como taberna. Al mismo tiempo es propietario y regenta una serie de inmuebles en el centro de la capital y en El Fargue.

Hombre culto, pintor, coleccionista, aficionado al arte y la literatura, participa activamente de los movimientos intelectuales del momento, del regeneracionismo de la generación del 98, de las nuevas teorías que reivindican la autenticidad de lo popular, en sintonía con el abuelo y el padre de los hermanos Machado y las ideas liberales de la masonería, investigado recientemente por Ismael Ramos Jiménez (2015). En el pergamino que le hizo Rusiñol (1861-1954) y el grupo de amigos de la Tertulia del Polinario (apodo de Antonio Barrios) lo nombran “Cónsul del Arte en la Alhambra”, en 1909, pergamino que servirá como libro de visitas para ser firmado por pintores, poetas y músicos a lo largo del tiempo. La colección de pintura, dibujos y caricaturas del Museo Ángel Barrios muestra el ambiente artístico y las significativas amistades de la familia Barrios.

Dos figuras flamencas tendrán una especial relevancia en esta etapa e influirán en el niño Ángel Barrios.

Manuel Jofré, también conocido como “Niño de Baza”, formaba parte del grupo de escritores e intelectuales que promovieron el *Concurso de Cante Jondo* del año 1922, participando en el acto propagandístico final en el Hotel Alhambra Palace interpretando solos de peteneras y seguiriyas, habitual colaborador de periódicos y revistas sobre temas flamencos, muy amigo de la familia Barrios.

Francisco Rodríguez Murciano (hijo del guitarrista flamenco del mismo nombre que fue profesor de Glinka), también llamado “Malipieri” por sus cualidades para el “bel canto” y que cambió el apodo por “Mister Tenazas” después de su aventura londinense (Maurell, Ramón 1919, p. 29-30). Según cuentan, una princesa inglesa se llevó al guitarrista a Londres para que le diera clases, una noche en que un contertulio le faltó el respeto, Malipiere le golpeó con las tenazas de la chimenea, hiriendo al inglés. Se vino a España temiendo las

consecuencias. Guitarrista flamenco pero también profesor de canto, piano, director de orquesta, colaborador del tenor italiano Ronconi y de su escuela de canto en Granada, miembro de la “Tertulia La Cuerda” de Pedro Antonio de Alarcón, representa una forma nueva de guitarrista flamenco. Conoce la música culta, el repertorio religioso de los polifonistas, participa en la vida intelectual de la ciudad y el toque *jondo* es una herencia de su padre que intenta mantener con la mayor pureza, aunque vive de su docencia de la música clásica.

Especial importancia tendrá la “Tertulia del Polinario” y la famosa “Tertulia del Rinconcillo”. Lugares donde se dan cita el arte, los intelectuales locales y los visitantes extranjeros.

La figura de Isaac Albéniz (Camprodón 1860 – Cambo-les-Bains 1909) será un referente en el panorama musical granadino y en el joven Ángel Barrios; la personalidad de Manuel de Falla, los Ballet Rusos y su gran impacto a nivel internacional; la amistad de Barrios y colaboración en diferentes proyectos con Antonio y Manuel Machado o Federico García Lorca y con el pintor Manuel Ángeles Ortiz, serán otros elementos decisivos a la hora de configurar la nueva mirada del compositor.

Ángel Barrios desarrollará una brillante carrera como concertista de guitarra y compositor, con obras para piano, guitarra, trío de pulso y púa, orquestales, ballet, óperas, zarzuelas y bandas de cine. Fue profesor y director del Conservatorio de música y profesor de la Universidad de Granada.

Los arabismos y orientalismos mezclados con lo que se le atribuye al pueblo gitano, tendrán su peculiar sello en Granada con la corriente del “Alhambri-mo musical”, con obras de compositores de diversos países inspiradas en el pasado mítico de la Alhambra que representará el sur, lo oriental y un paraíso perdido, inventado, recreado y soñado.

Por otra parte, la sociedad de Conciertos de Madrid va a organizar una serie de recitales en el palacio de Carlos V para las fiestas del Corpus de Granada de 1887 a 1923, con Tomás Bretón, Enrique Fernández Arbós y Bartolomé Pérez Casas, grandes amigos de la familia Barrios y de la tertulia del Polinario.

El magisterio de la Capilla de música de la Catedral, Capilla Real y Abadía del Sacromonte

Desde la Edad Media hasta los inicios del siglo XX las Catedrales, abadías y monasterios, habían constituido los grandes centros culturales de enseñanza y práctica de la música. En Granada podemos destacar el papel fundamental que jugó la Capilla musical de la Catedral de Granada y su maestro de capilla. También fueron importantes las prácticas musicales de la Capilla Real de Granada y de la Abadía del Sacromonte, con importantes fondos en sus archivos.

Una figura destacada de esta etapa será Rafael Salguero Rodríguez (Santa Fe, Granada 1875, Granada 1925) maestro de capilla de la Catedral y muy activo en la vida musical de la ciudad. Integrante de la Sociedad Filarmónica de Granada, de la que formó parte de su junta directiva. Fue uno de los promotores del Real Conservatorio de Música y Declamación de Granada, fundado en 1921, antecesor del Real Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia de Granada. Ejerció como profesor de Armonía y Composición. En 1922, tras la dimisión del director Emilio Esteban Casares, asumirá la dirección de la institución hasta su muerte en 1925. Le sucederá en el cargo Ángel Barrios en 1928.

Las Zambras del Sacromonte

El flamenco en Granada se podía escuchar en las barberías, como en la de Nicolás González a finales del siglo XIX, en las herrerías, en los pregones de vendedores ambulantes, en los arrieros, en las ventas, tabernas y en las cuevas y camino del Sacromonte.

La palabra *zambra* está documentada en el reino nazarí de Granada y en la etapa morisca, estaba asociada a cantos de boda, a fiesta, a *leylas* (veladas nocturna). En las *zambras* gitanas del Sacromonte también estarán asociadas al ritual de la boda gitana, a la fiesta, al atardecer y a la noche. Las *zambras* del siglo XIX se acompañaban de grupos de pulso y púa, bandurria y guitarra, herederos de los instrumentos de pulso y púa de al-Andalus y del mundo árabe, que además gozaban de una gran popularidad en ese momento en la ciudad.

Sabemos de la convivencia y la ocultación de los moriscos en la comunidad gitana y en sus oficios antes de su expulsión, en el Sacromonte de Granada y en Triana de Sevilla, o en Latinoamérica, entre otros lugares.

Las *zambras* van a constituir un elemento de identidad del flamenco granadino, algo singular de nuestra tierra, así lo entendieron Manuel de Falla o Federico García Lorca. Falla se inspira en los gitanos de las cuevas del Sacromonte con María Lejárraga y Lorca toma clases de dos buenos guitarristas flamencos en Valderrubio, originarios de Fuente Vaqueros.

Las *zambras* del Sacromonte tendrán tal relevancia que estarán presentes en las *Exposiciones Universales* de 1889 y 1900, actuando en el *Concurso de Cante Jondo* de 1922, así como en la Exposición Universal de Barcelona de 1929. No es extraño que el *bailaor* vanguardista Vicente Escudero eligiera para su gira americana a artistas de las *zambras* granadinas, actuando, entre otros lugares, varios meses en Nueva York.

Se considera a Cujón, de profesión herrero, como el que crea o reúne esta tradición de *zambras* a finales del siglo XIX, fundando su *zambra* en 1840, en la Plaza del Humilladero. Después vendrán las de Juan Amaya en 1881, con

las *bailaoras* La Chata Jampona y La Jardín. En 1922 mencionar la *zambra* de “La Capitana”, Dolores Hidalgo, viuda de Juan Amaya.

Para acercarnos al mundo de las *zambras* gitanas del Sacromonte son referentes las obras de Curro Albaicín [Francisco Guardia Contreras] (2011, 2015 a) y 2015b)). Este artista ha llevado las *zambras* a la *biennial de Flamenco* de Sevilla, al Teatro del Generalife, al mundo árabe, así como a diversos países, y protagonizando diversos documentales.

Curro Albaicín (2011, 31-48) clasifica los bailes de la *zambra* en: la arboreá, alboleá o cantes de madrugada. Tangos de la flor o de falseta, del candil o de los merengazos. La cachucha o el perdón de la novia [por el rapto de la novia], tangos de Granada, del camino o tangos valientes. Fandangos (del Albaicín, de la Peza, de Paquillo el del Gas, de Frasquito Yerbabuena, de Güéjar, de Motril, de Almuñécar). El Petaco o la Chinitita, lo interpreta la bailaora más vieja con movimientos de vientre que recuerda a la danza árabe, picarescos, graciosos y sensuales. Curro Albaicín ha sido el primer hombre en bailarlo. Las manchegas o la jota gitana. Zambra árabe, se trata de tangos muy lentos de una bailaora sola y, en ocasiones con un bailaror. Las guitarras y bandurrias dan las notas más árabes de todos los tangos del Sacromonte... Uno de los replantes más carismáticos del flamenco se hacía en las cuevas, dando tres vueltas al aire, la cabeza para atrás hasta la cintura y cayendo al suelo de rodillas, hacia atrás... Tangos del Cerro. La Mosca y Bulerías corrias y otros cantes del Sacromonte.

Las *zambras* fueron grabadas por la primera mujer cineasta Alice Guy Blanche en 1905 en una película muda, también fueron plasmadas en blanco y negro en las fotografías de José García Ayola, Rafael Garzón o Manuel Torres Molina, y registradas en las primeras grabaciones de discos de pizarra de 78 r.p.m. en donde se incidía en su conexión con la música árabe, en sus giros y melismas.



Figura 2. José García Ayola, *Zambra gitana* [Zambra del Cujón (Antonio Torcuato Martín)] ca. 1890.



Figura 3. Rafael Garzón: Zambra del Capitán Juan Amaya, ca. 1890. Se refleja la participación de la bandurria en las zambras.

La vanguardia de los Ballet Rusos en Granada

Diaghilev y Massine visitan Granada durante su viaje a España y Andalucía en 1916, regresando en 1917. En 1918 la compañía actuará en el Teatro Isabel la Católica (antiguo) los días 19 y 20 de Mayo, haciendo una representación de *Scheherazade* en la Alhambra. Momentos en los que Falla, Picasso, Diaghilev y Leónides Massine preparan *Le Tricorne*. Diversos componentes del ballet asisten a una velada en la casa de la familia Barrios, en la que Ángel Barrios y Federico García Lorca tocan la guitarra, danzando como bacantes descalzas varias bailarinas, y donde Tamar Kasarvina se arrodilló junto al estanque y hundiendo sus brazos desnudos dijo: «quiero tener entre mis manos el corazón de esta fuente, para transportar sus latidos a mis danzas» (Vázquez Ocaña, Fernando, 1957).



Figura 4. Compañía de los Ballet Russes en el Patio de los Leones 1918. Fotografía atribuida a Joaquín Turina, Archivo Manuel de Falla.

Los Ballets Russes inspirarán a Ángel Barrios y el 28 de abril de 1923, en el Teatro de la Zarzuela de Madrid, se estrenan tres pantomimas con decoración de cuevas del Sacromonte, elaborando vestuario y bailes, todo muy cuidado y artístico: *Zambra gitana* (A. Barrios), *Córdoba* (Albéniz), *Achares* (A. Barrios), en total diez funciones en donde junto a la danza también estará presente la música de Granados, Conrado del Campo, Turina y Esplá.

Falla, Lorca, Lanz. El Concurso de Cante Jondo de 1922

El flamenco había sido motivo de inspiración de importantes pintores nacionales e internacionales, de grabadores, fotógrafos, cineastas, literatos y vanguardias. Sin embargo, diversos miembros de la Generación del 98 y otros intelectuales lo consideraban como algo degradado, vinculándolo con los ambientes de las tabernas, las mancebías y los cafés cantantes.

El encuentro de Federico con Manuel de Falla en 1920 forjará una importante amistad y junto a otros artistas organizarán el primer "Concurso de Cante Jondo" en 1922. Es cierto que mucha personas fueron claves en el Concurso, como Zuloaga, Manuel Ángeles Ortiz o Fernando de los Ríos, entre otros, pero Falla y Lorca tendrán un papel destacado al ser los dos autores que realizan textos que fundamentan estos nuevos principios que reivindican la dignidad de este arte.

Glinka (1804-1857) y su viaje a Andalucía y Granada (1845-1846) será un referente citado por estos dos autores. El concepto oriental del flamenco de Glinka, o la transcripción de la *Rondeña* de Murciano, influirán en el círculo de compositores rusos y en las argumentaciones de Manuel de Falla y Federico García Lorca.

Otro músico importante referente en estas nuevas teorías será Franz Liszt (Raiding 1811 – Bayreuth 1886), como han investigado el profesor Antonio Martín Moreno y Gloria Amparan (2020). En 1859 en París publicó *Des Bohémiens et de leur musique en Hongrie*, realizando una segunda edición en 1881. Esta obra tendrá una gran influencia al poner a los gitanos o zingáros y su cultura en valor, serán lo exótico dentro de Europa, el vestigio de oriente en occidente. Podemos establecer la cadena de transmisión que va desde Liszt a Felipe Pedrell e Isaac Albéniz y de estos a Falla y de Falla a Lorca.

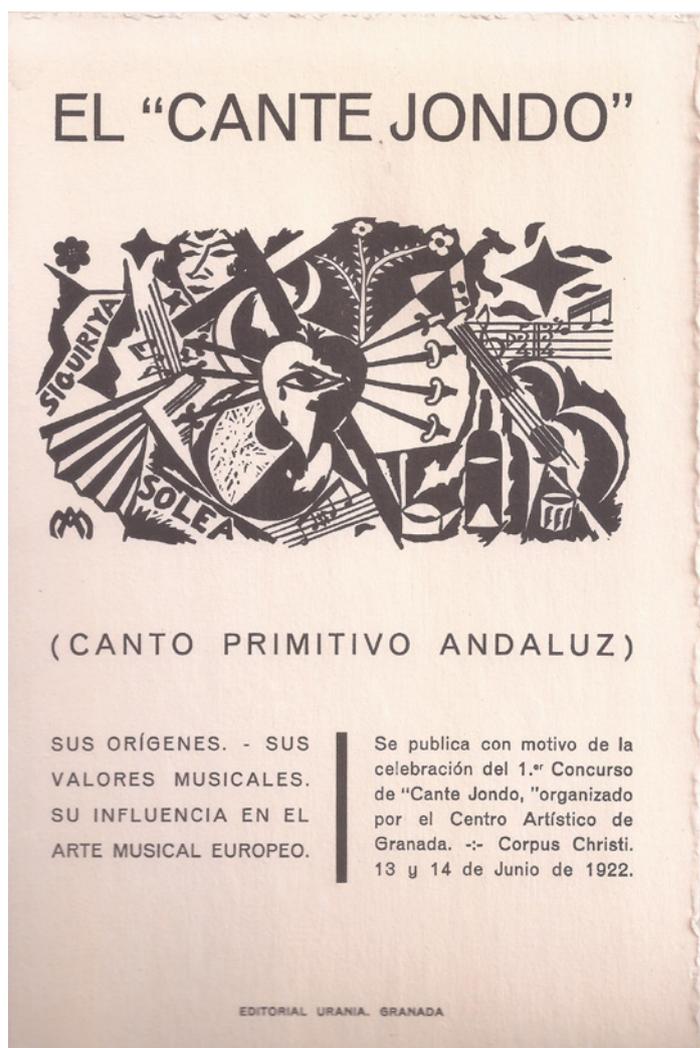


Figura 5. Portada del escrito *El "Cante Jondo" (Canto primitivo andaluz)* de Manuel de Falla.

Manuel de Falla escribió en dos ocasiones sobre el tema. En el *Defensor de Granada*, el 21 de marzo de 1922: «La proposición del Cante Jondo», y en un texto más largo, aparecido sin firmar en un folleto editado por el Centro Artístico de Granada y la imprenta Urania, con motivo de la celebración del Concurso: *El Cante Jondo (canto primitivo andaluz)*, este texto sería recogido más tarde en los *Escritos sobre música y músicos*, donde el compositor asumiría su autoría.

En el análisis de los elementos musicales del "Cante Jondo" y los factores históricos destaca:

«En la historia española hay tres hechos, de muy distinta trascendencia para la vida general de nuestra cultura [...] a) la adopción de la Iglesia española del canto bizantino; b) la invasión árabe, y c) la migración y establecimiento en España de numerosas bandas de gitanos». [Cita a Pedrell como autoridad para avalar esta tesis].

«Pero, a más del elemento litúrgico bizantino y del elemento árabe, hay en el canto de la siguiriya, formas y caracteres independientes, en cierto modo, de los primitivos cantos sagrados y de la música de los moros de Granada. ¿De dónde provienen? A nuestro juicio, de las tribus gitanas que en el siglo XV se establecieron en España, vienen a Granada donde viven por lo común a extramuros de la ciudad [...] Y de estas tribus venidas -según

la hipótesis histórica- del Oriente, son las que, a nuestro juicio, dan al cante andaluz la nueva modalidad en que consiste el "cante jondo" [...] es el fondo primigenio andaluz el que funde y forma una nueva modalidad musical con las aportaciones que ha recibido.»

Finalmente hace un recorrido por el flamenco como fuente de inspiración en la música Europea, en Rusia, donde cita a Glinka y su influencia en los compositores del "circulo de los cinco", en Francia, a Bizet, Debussy y Ravel. Por último, dedica sus comentarios al papel de la guitarra.

Por su parte, Federico García Lorca dictó diversas conferencias entorno al flamenco: *Importancia histórica y artística del primitivo canto andaluz llamado jondo*, pronunciada el 19 de febrero de 1922, siendo publicada por *El Noticiero de Granada*; *Arquitectura del cante jondo*, 1930; y *Teoría y juego del Duende*, 1933.

Lorca realizó un estudio sobre el *Cante Jondo* en 1921 y 1922, que implicaba la lectura de las colecciones de coplas recogidas por Francisco Rodríguez Marín (1882-1883), Antonio Machado y Álvarez (1881) Demófilo, padre de los poetas Antonio y Manuel Machado, y otros folcloristas. Recoge y son fundamentales las aportaciones de Falla a quién cita como autoridad continuamente.

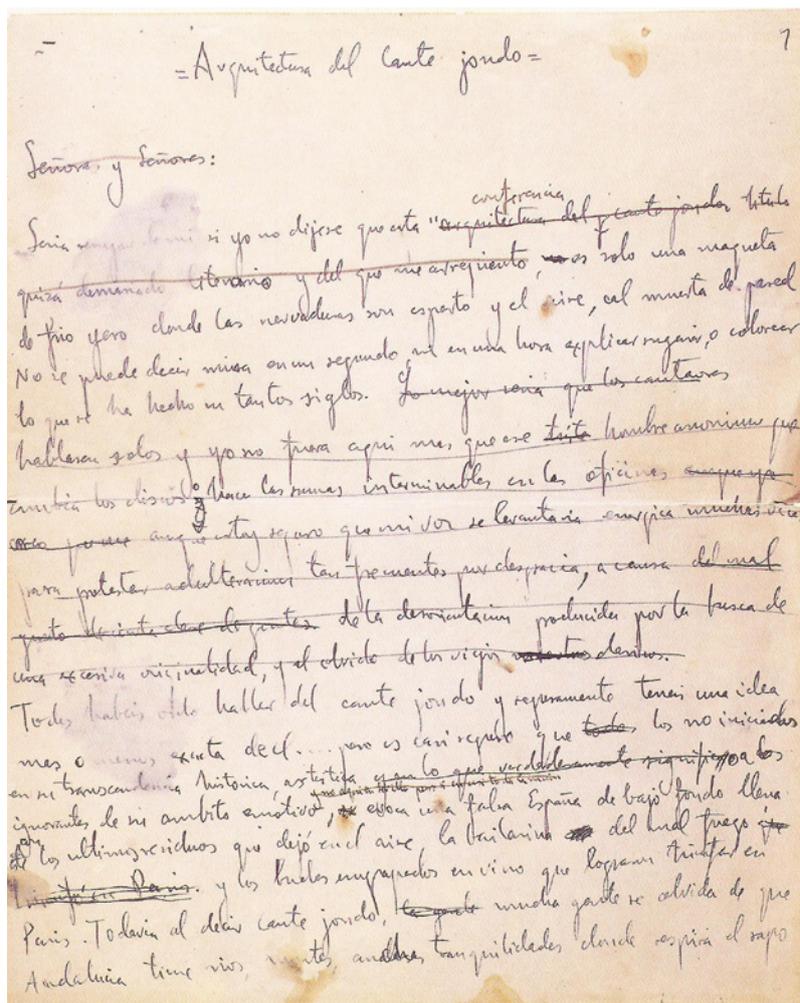


Figura 6. Manuscrito del borrador de la conferencia de Federico García Lorca: *Arquitectura del Cante Jondo*.

Para Lorca el Cante Jondo será una fuente de inspiración en obras como: *Romancero Gitano* (1924-1927) y *Poemas del Cante Jondo* (1921-1931).

Los Títeres de cachiporra

El mundo de las marionetas era muy popular como teatro infantil. En esta época va a residir en Granada un personaje de gran importancia que elevará esta manifestación popular a la categoría de arte, en sintonía con otros movimientos de vanguardia europeos, especialmente de países como Rusia e Italia. Hermenegildo Lanz (Sevilla 1893, Granada 1949), pintor, grabador, titiritero, escenógrafo, fotógrafo, diseñador y docente, llegó a Granada en 1917 para tomar posesión como profesor de dibujo de la Escuela Normal. Fue miembro fundador de la tertulia de *El Rinconcillo*. Desde la llegada de Manuel de Falla a Granada Lanz tendrá una gran amistad con él, así como con los hermanos Lorca, Fernando de los Ríos, Manuel Ángeles Ortiz, Ángel Barrios y Valentín Ruiz Aznar, maestro de capilla de la Catedral de Granada, entre otros. Participó en el *Concurso de Cante Jondo de 1922*. En 1925 fundó el *Ateneo Literario y Científico de Granada*.

Lorca ideó, con Adolfo Salazar, Manuel de Falla y Hermenegildo Lanz, la creación de un teatro que se llamaría “Los títeres de Cachiporra de Granada”.

El primer momento decisivo sería la *Fiesta del Día de los Reyes Magos*, el 6 de enero de 1923, en la casa de la familia Lorca, como regalo a la hermana pequeña de Federico, Isabel. Se representó el entremés *Los dos habladores*, el cuento *La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón*, que Federico adaptó escribiendo los diálogos, y el *Misterio de los Reyes Magos*, un auto del siglo XIII. Prepararon el piano introduciendo hojas de papel entre las cuerdas para que imitara el sonido de un clavecín. Lorca se encargó de los textos y Lanz de los títeres y decorados, mientras que Falla seleccionó la música y actuó de intérprete.

El 28 de abril de 1923, Falla escribió a Lanz para pedirle la realización de los títeres y los decorados del *Retablo de Maese Pedro*, obra que le había encargado la Princesa de Polignac en 1918. Entre las instrucciones de Falla está la petición de que se inspire en las pinturas de la Sala de los Reyes del Palacio de los Leones de la Alhambra.

No hay que olvidar la influencia de Lanz en Latinoamérica, a través de Federico García Lorca, siendo pionero en la implantación del teatro de papel, como ha estudiado Yanisbel V. Martínez.

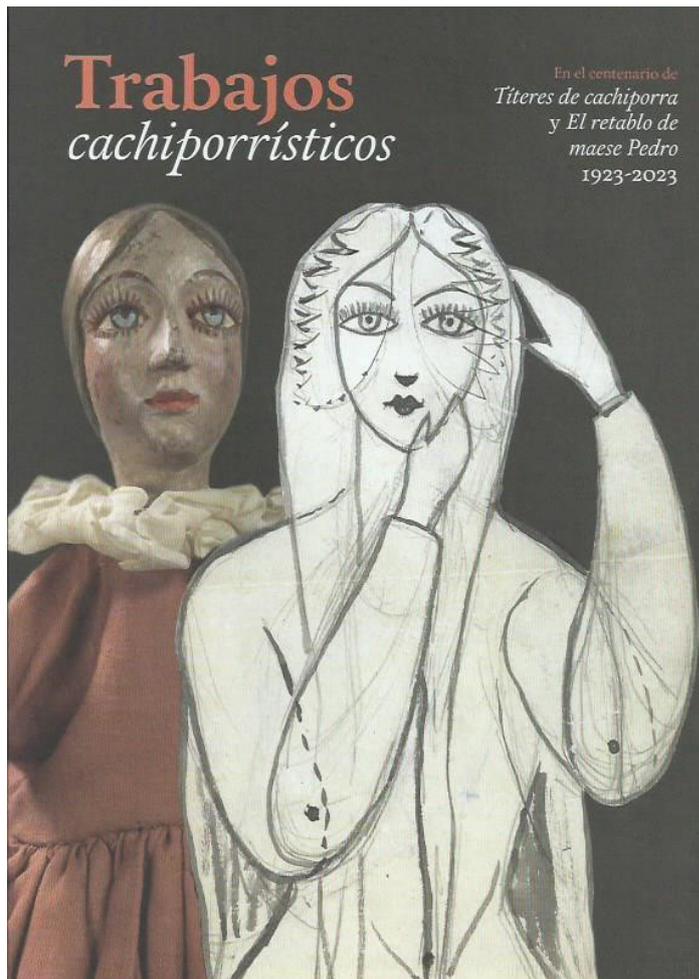


Figura 7. Cartel de la exposición: *Trabajos cachiporrísticos*, comisariada por Enrique Lanz y Yanisbel Martínez, Granero de la Casa natal de Federico García Lorca en Fuente Vaqueros, 2023.

Andrés Manjón y la música como recurso pedagógico y formativo

En esa época las ideas krausistas tendrán una gran influencia y la *Institución Libre de Enseñanza* (1876-1939), que va a mostrar su preocupación social por universalizar y alfabetizar a la población, así como por una profunda renovación de los métodos pedagógicos.

En este ambiente y con esos principios de modernidad Andrés Manjón desarrollará un camino propio creando la Escuela del Ave-María en 1888, considerado el precursor de la Escuela Activa. “*La letra con sangre entra*” será sustituida por “*La letra con juegos entra*”. Manjón escribe: «¿Al niño le gustan los juegos? Pues enseñad jugando; [...] ¿le gusta la música y la pintura? Pues enseñad cantando y dibujando [...] ¿le enamoran las flores y las aves? Pues educad entre pájaros y flores [...]» El contacto con la naturaleza, aprender de forma lúdica, como se observa en las escuelas del Ave María y de forma muy especial en la casa madre de la Cuesta del Chapiz y el Sacromonte, donde hay gigantescos mapas para aprender geografía saltando y jugando de una provincia a otra o de un país a otro. El cuerpo humano representado con

empedrado granadino en el suelo, el contacto con la naturaleza, el universo colgado con alambres sobre las cabezas de los alumnos en el patio, lo que hoy denominamos el trabajo cooperativo, las situaciones de aprendizaje y las rutinas de pensamiento, la educación integral de mente, cuerpo, espíritu, ciencia y artes y por supuesto la formación religiosa. Con el objetivo de alfabetizar y educar a la población gitana del Sacromonte y a los niños y niñas del Albayzín.

La música jugará un papel fundamental en esta renovación pedagógica. El gran especialista de este tema es Andrés Palma Valenzuela (2005), como ya hemos mencionado, autor de monografías y numerosos artículos en revistas científicas.

Andrés Palma Valenzuela (2005) destaca el apoyo de Manjón al joven compositor Francisco Alonso que con tan solo 17 años se hizo cargo de la agrupación coral y de la orquesta de la Sociedad Filarmónica granadina. Gracias a las gestiones de Andrés Manjón, el Círculo Católico Obrero les cedió de forma provisional sus salones en la Gran Vía, para que pudieran realizar los primeros ensayos del coro y la agrupación instrumental.

El 30 de noviembre de 1904 se estrenaba con motivo de la fiesta onomástica de Manjón, en el teatro de las Escuelas del Ave-María, una zarzuela infantil con libreto de Manuel Medina Olmos, canónigo y rector de la Abadía del Sacromonte y activo colaborador de Andrés Manjón, con música de Alonso, *La primera gracia*. Era una fábula protagonizada por tres mujeres, abuela, madre e hija, de familia distinguida pero pobres. El propio Alonso acompañó al armonio a los cantantes. Esta actividad fue recogida por el *Noticiero de Granadino*. Hay noticias de al menos otras dos zarzuelas infantiles con libreto también de Manuel Medina Olmos: *El día de los inocentes* (1906) y *Los peligros del mentir* (1907). Se conservan diversas fábulas musicales como: *El burro flautista*, con texto de Félix Samaniego, fechado en abril de 1906, la zarzuela: *La mejor lima social* y el villancico polifónico *Venid Pastorcitos*. Escribió obras corales para el Seminario de Maestros del Ave-María, cuya existencia está documentada desde 1907, que cantaban en la iglesia de San Juan de los Reyes y en la parroquia de San Pedro y San Pablo.

También colaboró con las escuelas de forma altruista, impartiendo clases, organizando conciertos, participando en festivales benéficos para recaudar fondos, tutelando las bandas de música infantiles, escribiendo obras para niños, a veces incluso de forma anónima. Compuso el primer himno de las escuelas, cantos escolares y juguetes musicales infantiles. Posteriormente en la película sobre la creación de las escuelas de Eusebio Fernández Ardevín (1943) *Forja de almas*, la banda sonora será de Alonso.



Figura 8. Rafael Hitos. Retrato de Francisco Alonso de joven, óleo. Centro de Documentación Musical de Andalucía.

Desde 1897 hay una agrupación instrumental en las escuelas. Manjón comprará para las escuelas un armonio y hasta 6 pianos y también los instrumentos para la banda de música, que será dirigida por Francisco Portillo y posteriormente por José Ayala. Participarán en la procesión del Corpus y darán conciertos en diversos lugares. Antonio Segura será el profesor de piano de las maestras de la escuela, recordemos que este pianista y compositor también será el profesor de Federico García Lorca. Las escuelas tendrán un interesante fondo de partituras e instrumentos musicales gracias a donaciones, entre ellas las que realizó el maestro Alonso en 1926.

La obra de Manjón pronto se extendió y en 1918 había escuelas del Ave-María en 36 provincias y más de 400 centros por todo el mundo. El Seminario de Maestros se creó en 1905.

José Medina Villalba en su libro (2009) menciona a un buen número de artistas que se formaron en esta institución hasta la actualidad, desde Andrés Segovía, Miguel Ángel Gómez Martínez, Azucena Fernández Manzano, Estanislao Peinado Peinado, Dori Ferrer, Juan y José Maya Marote, Mario Maya,

María Guardia Gómez “Mariquilla”, María “La Canastera”, Manuel Santiago Maya “Manolete”, Juan Andrés Maya Heredia, Jaime Heredia “El Parrón”, Marina Heredia, Estrella Morente, Ataulfo Barroso Jiménez, Francisco Guardia Contreras “Curro Albaicín”, Manuel Cano Tamayo, Manuel Benítez Carrasco, Antonio Fernández Moreno “Talismán”, Pepe y Carlos “Los Habichuela”, Paco Cortés, Miguel Ángel Cortés; los grupos musicales “La Guardia” y “091”; fue inspiración del cineasta vanguardista José Val del Omar, por solo citar unos pocos de la larga lista de personalidades.

Andrés Manjón vivió un tiempo apasionante, la Edad de Plata granadina, siendo protagonista y artífice de una nueva manera de entender la enseñanza y la formación integral del individuo, donde el arte de los sonidos ocupó un papel fundamental como vehículo de transmisión de conocimientos de diversas materias y como elemento formativo en sí mismo. Rayuela de visiones que conformaron una época y que siguen teniendo vigencia en la actualidad.



Figura 9. Banda de Música infantil de las Escuelas del Ave María (ca. 1916). Archivo de Andrés Palma Valenzuela.



Figura 10. Andrés Manjón en su burra Golondrina. Foto Torres Molina.

Referencias

- Alonso González, Celsa (2014) *Francisco Alonso. Otra cara de la modernidad*. Instituto Complutense de Ciencias Musicales (ICCMU), Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Barberá Soler, José Miguel (2022) *Los Conciertos del Palacio de Carlos V. Anales (1883- 1923). The Concerts of the Carlos V Palace* [Edición bilingüe]. Junta de Andalucía, Biblioteca de Andalucía, Centro de Documentación Musical. <https://www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es/documents/162188325/162312746/Los+conciertos+del+Palacio+de+Carlos+V+Anales+%281883-1923%29/a709f4a6-ce07-4f3a-8f10-620c93eccd00>
- Cantos del Ave-María* (1932) Manuales Manjón para las escuelas del Ave-María, 2ª ed. Imprenta del Ave-María.
- Checa, José Javier R.; Giménez Miranda, Juan Miguel; “El Canastero”, Enrique; y Fernández Manzano, Reynaldo (2013) *María la Canastera y su zambra*, Granada.
- Curro Albaicín [Francisco Guardia Contreras] (2011) *Zambras de Granada y flamenco del Sacromonte. Una historia flamenca en Granada*. Editorial Almuzara.
- Curro Albaicín [Francisco Guardia Contreras] (2015 a)) *Sacromonte: los sabios de la tribu* [documental], Gutiérrez, Chus, director de cine, guionista, productor. DVD. Madrid, Granada, Sevilla. Canal Sur RTVA.
- Curro Albaicín [Francisco Guardia Contreras]; Fernández, Dolores y Carmona, Antonio Rafael (2015 b)) *Mujeres del Sacromonte*. Asociación de Mujeres Gitanas ROMI.
- Falla, Manuel de (1922) *El “Cante Jondo”. Canto primitivo andaluz. Sus orígenes, sus valores musicales, su influencia en el arte musical europeo*, Editorial Urania.
- Fernández Manzano, Reynaldo (2002) Exotismo y “alteridad” en la música europea: “arabismos musicales”, arte y ciencia, *Encominum Musicae. Essay in Honor of Robert J. Snow / David Crawford*, editor; George Grayson Wagstaff, assistant editor, (Festschrift series: 17), Library of Congress, Pendragon Press, 577-592. <http://books.google.es/books?id=AcMbY3Zdn-YC&pg=PA577&dq=Encomium+Musicae:+-P%C3%A1gina+577&hl=es&sa=X&ei=nP0tUrO-OfKu7AbL5IHdG&ved=0CD-0Q6AEwAA#v=onepage&q=Encomium%20Musicae%3A%20-P%C3%A1gina%20577&f=false>
- Falla, Manuel de (1950) *Escritos sobre música y músicos*. Espasa Calpe, 137-152. Ediciones facsímiles realizadas en 1972 y en 1997.
- Fernández Manzano, Reynaldo (2003) Las primeras imágenes fotográficas del flamenco, texto y contexto, González Alcantud, José Antonio (coord.) *Sinmisterios del flamenco, fotografías de Isabel Steva “Colita”, Carlos Arbelos y Steve Kahn*. Diputación Provincial de Granada, 17-27.
- Fernández Manzano, Reynaldo (2009) Arabismo y exotismo en el imaginario musical andaluz: mito y realidad, Berlanga Fernández, Miguel Ángel (coord.) *Lo andaluz popular, símbolo de lo nacional*. Universidad de Granada / Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Fernández Manzano, Reynaldo (2008) Rayuela de visiones imaginarias del flamenco, *Itamar. Revista de investigación musical*, n. 1, 183-200. <https://ojs.uv.es/index.php/ITAMAR/article/view/14021/12940>
- Fernández Manzano, Reynaldo (2014) *Ángel Barrios, creatividad en la Alhambra*, dirección científica. Patronato de la Alhambra y Generalife, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 343 pp.
- Fernández Manzano, Reynaldo (2014) Ángel Barrios y el flamenco en el entorno de la Alhambra, en: *Ángel Barrios, creatividad en la Alhambra*, dirección científica: Reynaldo Fer-

- nández Manzano. Patronato de la Alhambra y Generalife, Centro de Documentación Musical de Andalucía, pp. 193-207.
- Fernández Manzano, Reynaldo (2022) El Concurso de Cante Jondo de 1922 y el contexto artístico interdisciplinar en que se gestó.// The Cante Jondo Contest of 1922 and the interdisciplinary artistic context in which it was, *VII Congreso Internacional de Sinestesia. Science and Art. The Digital/Physical challenge. Actas Summary book*. [conferencia inaugural del Congreso] Directoras del Congreso: María José de Córdoba Serrano y Dina Riccò, 86-105. https://books.google.es/books?id=JJmcEAAAQBAJ&dq=book+artecitta&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Fernández Picardo, R. (2004) *Francisco Alonso. Piezas inéditas para piano. Granada 1901-1911*. Junta de Andalucía, Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- García, Alejandro V; Covalada, Antonio; Escoriza, Emilio; Lanza, Hermenegildo; Mata Anaya, Juan (2019) *Fulgor y castigo de Hermenegildo Lanz*. Diputación de Granada.
- Gibson, Ian (1998) *Vida, pasión y muerte de Federico García Lorca (1898-1936)*, 2ª de. Plaza & Janés Editores.
- Liszt, Franz (1859, 1881) *Des Bohémiens et de leur musique en Hongrie*. A. Bourdilliat, trad. Español, Bochata, J. [traductor], Ediciones Sieghels, 2011.
- Llano, S. y García Simón, C. [eds.] (2022) *Contra el flamenco. Historia documental del Concurso de Cante Jondo de Granada, 1922*. Libros Corrientes.
- Machado, Manuel (1916) *Cante hondo: cantares, canciones y coplas compuestas al estilo popular de Andalucía*, con ilustraciones de Julio Romero de Torres. Renacimiento.
- Martín Moreno, A. y Amparan Boada, G. (2020) El despertar y auge de los nacionalismos musicales: de Franz Liszt a Felipe Pedrell, Isaac Albéniz y Manuel de Falla, en Dácil González Mesa, Antonio Martín Moreno, Idoia Murga Castro y Elena Torres Clemente (Eds.), *Un ballet en el balcón de Europa: Repensar el sombrero de tres picos cien años después*. Archivo Manuel de Falla, pp. 129-176.
- Manjón Lastra, Pedro (1946) *Vida de Don Andrés Manjón*. Talleres penitenciarios.
- Manjón y Manjón, Andrés (1948) *El pensamiento del Ave María*, vol. V. Edición Nacional.
- Manjón y Manjón, Andrés (1949) *El maestro mirando hacia fuera*, vol. VI. Edición Nacional.
- Manjón y Manjón, Andrés (1955) *Discursos*, vol. IX. Edición Nacional.
- Manjón y Manjón, Andrés [1895-1923] (1973) *Diario del P. Manjón 1895-1905*, Primera edición crítica por José Manuel Prellezo García, prólogo de Luís Sánchez Agesta, Madrid, B.A.C.
- Maurell, Ramón (1919) Antigüallas Granadinas, en: *El Defensor de Granada*, 21 de agosto, y recogida por Orozco Díaz, Manuel (1999) *Ángel Barrios, su ciudad, su tiempo*. Editorial Comares, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 29-30.
- Medina Olmos, M. (1939) Las cinco vocales (Quisicosa), *Teatro infantil*, Cuaderno 7º- Imprenta-Escuela del Ave-María.
- Medina Villalba, José (2009): *Escuelas del Ave María de Granada 118 años de historia. Colonia de Valparaiso (1889-2007)*. Imprenta-Escuela del Ave-María.
- Montero Vives, J. (1998) *Apuntes de Pedagogía manjoniana*. Imprenta-Escuela del Ave-María.
- Morales Villar, María del Coral (2003) *La Agrupación Lírica "Francisco Alonso" (1963-1973). Historia de una compañía de zarzuela de Granada*. Junta de Andalucía, Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Morales Villar, María del Coral, y Ramos Jiménez, Ismael (2003) *Catálogo de las obras granadinas de Francisco Alonso*. Junta de Andalucía, Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Palma Valenzuela, Andrés (2003) *El seminario de Maestros del Ave-María. Un compromiso por la renovación social y educativa*, Tesis doctoral presentada en la Facultad de

- Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/24702>
- Palma Valenzuela, Andrés (2005) *Cantos escolares del Ave-María. Una aportación a la vida musical granadina*. Junta de Andalucía, Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Palma Valenzuela, Andrés (2009). Un caso de implicación didáctica del patrimonio musical. En M.ª Guzmán (Coord.), *Arte, humanidades y educación* (pp. 305-322). Atrio.
- Palma Valenzuela, Andrés (2010). Ciencias Sociales, Educación Cívica y Música, fecunda encrucijada. En F. Sadio (Coord.), *Lançando pontes para a Interculturalidade* (pp. 207-226). Ed. F. Ramos.
- Palma Valenzuela, Andrés (2013) El canto escolar como expresión cultural y educativa, *Revista de antropología experimental*, nº. 13, 2013, 507-514. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1840/1596>
- Palma Valenzuela, Andrés (2014) El patrimonio musical como recurso didáctico en educación primaria. Reflexiones y propuestas, *Patrimonio y educación. Una propuesta integradora*, Guzmán Pérez, María F. (coord.), 2014, 187-194. https://dsociales.ugr.es/media/publicaciones/Libro_1-16-05-16.pdf
- Palma Valenzuela, Andrés (2014) Música y palabra en Manjón. Una experiencia didáctica, *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, Vol. 61, 355, 69-78.
- Palma Valenzuela, Andrés (2017) Educar cantando y cantar educando, *Escuela de música, escuela de vida, en el XX aniversario del coro de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada*, Palomares Moral, José (coord.).
- Palma Valenzuela, Andrés (2023) *Bibliografía sobre Andrés Manjón y su obra (1869-2022)*. Editorial Universidad de Granada.
- Prelezo, J. M. (edt.) (1973) *Diario del Padre Manjón*. B.A.C.
- Ramos Jiménez, Ismael (2015) *Ángel Barrios y Granada. La estela de una época*. Patronato de la Alhambra y Generalife, Editorial Universidad de Granada.
- Romero López, A. (1986) Función educadora del canto y las lecturas en el Ave-María, *Magisterio Avemariano* 644-646, 2-12.
- Vazquez Ocaña, Fernando (1957) *García Lorca. Vida, cántico y muerte*, México D. F. Grijalbo.

Artículo Original

La didáctica de las ciencias sociales en el pensamiento educativo de Andrés Manjón

Teaching Social Sciences according to Andrés Manjón

Andres Palma Valenzuela¹  0000-0003-1256-4148

¹ Universidad de Granada. España.

Correspondencia:

Andres Palma Valenzuela

andrespalma@ugr.es

Fechas:

Recibido: 05/06/2023

Aceptado: 27/06/2023

Publicado: 30/09/2023

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

Introducción: En el centenario de la muerte del profesor de la Universidad de Granada Andrés Manjón, se propone un acercamiento a su pensamiento educativo valorando su aportación actual a la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS).

Método: Se realiza una revisión bibliográfica de las fuentes conservadas adoptándose como criterio valorativo su idoneidad para analizar el objeto de estudio determinado. Se analizan fuentes primarias y secundarias junto a otros materiales y publicaciones, tras cuyo examen se evalúan críticamente los datos obtenidos para fijar el estado de la cuestión, constatar sus limitaciones y registrar aspectos secundarios de la investigación junto a posibles zonas de conflicto.

Resultados: Clarificado el concepto de didácticas específicas en Manjón, se sintetizan los resultados alcanzados en cinco categorías: fuentes documentales identificadas, primarias y secundarias; criterios generales para la enseñanza de la Historia y de la Geografía derivados de su análisis; relación de técnicas y estrategias didácticas aplicadas a la docencia de ambas materias insertas en tales fuentes, incluidas transcripciones de clases de D. Andrés y algunas adaptaciones de las mismas obra de sus colaboradores.

Conclusiones: Se ofrece una síntesis de los resultados que confirma la hipótesis inicial así formulada: Ciertos aspectos del legado de Manjón resultan hoy actuales para las didácticas específicas y, en particular, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía y de la Historia en Educación Primaria. Asimismo, se plantean interrogantes y propuestas de mejora para su docencia.

Palabras clave: Historia; Geografía; Didácticas específicas; Andrés Manjón; Pedagogía manjoniana.

ABSTRACT

Introduction: A hundred years after the passing of Andrés Manjón, a professor at the University of Granada, we assess his ideas on education and evaluate his contributions to today's teaching practice in Social Sciences.

Method: A literature review of all sources available is conducted. The criteria used to evaluate these sources will be their suitability to the subject of study. It will consist mainly of primary and secondary sources, along with other materials and publications. After careful examination of these, we establish a departure point, enumerate the limitations of the existing views on this subject and discuss some secondary findings of our research along with potential areas of conflict within the subject.

Results: Clarifying the concept of specific teaching practices according to Manjón has been given a clear definition, the results are classified into five different categories: identified documentary sources, primary and secondary; general criteria for teaching History and Geography that can be extracted from these sources; teaching techniques and strategies which can be applied to such subjects. Transcriptions of D. Andrés's own lessons are included along with adaptations made to these by some of his collaborators.

Conclusions: A synthesis of the results confirms the initial hypothesis: Some aspects of Manjón's legacy remain valid today when it comes to specific teaching practices. This is especially true for teaching and learning of Geography and History in primary education. Lastly, some suggestions for the improvement of teaching practices in Social Sciences are put forward, along with some questions for future research.

Keywords: History; Geography; Specific teaching practices; Andrés Manjón; Manjonian pedagogy.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Palma Valenzuela A. (2023). La didáctica de las ciencias sociales en el pensamiento educativo de Andrés Manjón. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 16, 25–43. <https://doi.org/10.30827/unes.i16.28366>

Introducción

Siempre es interesante analizar desde la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) el aporte realizado al área por grandes figuras educativas. Así, y al conmemorarse en julio de 2023 el Centenario de la muerte de A. Manjón (1846-1923), catedrático de la Universidad de Granada (UGR) entre 1880 y 1918, resulta pertinente valorar la aportación de su pensamiento educativo, como referente histórico, al campo de las Didácticas Específicas (DDEE), y en particular, al de la DCS (Figura 1). Nos centraremos para ello en la Historia y la Geografía y su didáctica por su significativa presencia en el currículo de Educación Primaria, como materias que trabajó entre 1874 y 1879 como docente en el madrileño Colegio de “San Isidoro”.



Figura 1. Andrés Manjón, catedrático de la UGR, 1880. Fuente: Archivo Escuelas del Ave María

Sin embargo, el actual concepto de DCS no existía en época de Manjón. De reciente aparición, aportan las DDEE una especialización de las disciplinas científicas y ciencias educativas (De Camilloni, 2007; González, 2010; Mendioroz, 2013). Junto al resto de DDEE, la DCS fue reconocida como área de conocimiento por el Consejo de Universidades en 1983, fijándose así su carácter universitario. El Real Decreto 1888/1984 define las DDEE (art. 71.1.) como campos del saber caracterizados por la homogeneidad de su conocimiento, con una común tradición histórica y la existencia de comunidades docentes e investigadoras.

El interés de esta aportación radica en su capacidad para ayudar a descubrir la potencialidad de ciertos aspectos del pensamiento educativo manjoniano que, sin conformar una nueva teoría pedagógica, posee una expresiva trabazón conceptual desplegada en un dinámico discurso sustentado en el gran acervo humanístico de su autor para cuya profundización remitimos a Montero (1998; 1998b; 2002) y Palma & Medina (2009). La percepción de tal potencialidad incentiva sin duda el actual avance del conocimiento y contri-

buye a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y de la Geografía sin olvidar que, “entre la hojarasca de manifestaciones de los escritos de Manjón” (Prellezo, 2003, p. XXII), laten valiosas intuiciones envueltas en necesarios aspectos caducos de una figura histórica nacida en 1846.

En continuidad con investigaciones previas (AAVV, 2002; Palma, 2008; 2016; Palma y Medina, 2009; Montero y Palma, 2013) se establece como objetivo general la recuperación de elementos específicos del legado didáctico de Manjón que ofrecen actualidad para la DCS; completando éste un doble objetivo específico: la identificación, valoración y actualización de la potencialidad didáctica de tal legado aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía y de la Historia. El logro de tales objetivos permitirá responder al siguiente interrogante formulado como hipótesis: ¿Qué actualidad ofrece el pensamiento educativo de A. Manjón para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de la Geografía y de la Historia, como materias troncales de la DCS en Educación Primaria?

A la búsqueda de respuestas para tal interrogante sugerimos volver a su figura sin prejuicios y escrutando su pensamiento para extraer las ideas matrices de un proyecto cuyo autor definía así en 1897: “Educar es instruir y mucho más, es enseñar a pensar, querer, sentir y vivir” (Manjón, 2009, p.142).

La formulación de unas conclusiones sobre la actualidad del pensamiento educativo de este universitario educador exige en primer lugar una revisión exhaustiva del estado de la cuestión desde el examen de la literatura y las fuentes primarias disponibles, coincidentes en gran parte con sus escritos. Ello se ampliará con la revisión de otras fuentes secundarias relevantes para lograr una visión completa de la cuestión. No nos cabe duda de que una valoración preliminar de los resultados alcanzados tras la revisión efectuada, revelará que se trata de un tema poco estudiado desde la DCS.

Aunque otros elementos del pensamiento educativo de Manjón ya fueron abordados desde la Pedagogía, la Historia, la Filosofía de la educación, la Educación social, la Didáctica general, la Catequética o la Teología (Palma, 2022), son escasos los acercamientos al tema desde la DCS. Por ello, los resultados obtenidos tras la revisión llevada a cabo pueden ser una ayuda para mejorar el conocimiento sobre el modo en que, desde el estilo didáctico y las realizaciones prácticas manjonianas, el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas dos materias incluye novedades aún vigentes en ciertos aspectos. También será posible identificar, en el contexto de la actual sociedad de la posverdad y el relativismo, cómo ciertas ideas y propuestas didácticas, aparentemente nuevas, sólo aportan en realidad novedades centenarias que ofrecen un interés relativo (Palma, 2016).

Metodología

Desde un punto de vista metodológico se ha optado por la revisión bibliográfica de todas las fuentes disponibles y relevantes siendo el criterio de la misma la capacidad de cada fuente para ofrecer información sobre el objeto de estudio. Como instrumento necesario para profundizar en dicho objeto, se centra su revisión en el examen de fuentes primarias y secundarias y otros materiales y publicaciones complementarias. Tras su análisis y clasificación, se valorará críticamente la información obtenida para localizar vacíos, fijar el estado de la cuestión, constatar sus limitaciones, registrar aspectos adicionales y detectar posibles zonas de controversia.

Por fuentes primarias entendemos los escritos de Manjón referidos a la enseñanza de la Historia y de la Geografía y, por secundarias, el corpus de publicaciones e investigaciones cuyo común denominador es el de ser interpretaciones y análisis tanto de las fuentes primarias como de la praxis desarrollada a partir de ellas; tratándose de un proceso imposible de sustraer de la subjetividad de sus autores e investigadores.

Integran el conjunto de fuentes primarias nueve escritos: I. *Pensamiento de la colonia escolar titulada Escuelas del Camino del Sacro-Monte Colegio del Ave-María*, 1895. Memoria 3ª sobre las Escuelas del Ave María, de 1894 a 1895, precedida por una de 1892 y otra de 1893 (Manjón 2022, pp. 43-76). II. *Diario del P. Manjón, 1895-1923*. Edición Crítica de J. M. Prellezo. Madrid: BAC, 2003. III. *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897/1898 en la Universidad de Granada*. Granada: Imp. Indalecio Ventura, 1897. IV. *El Pensamiento de las Escuelas del Ave María. Parte 1ª*. Granada: Escuelas del Ave María, 1900. V. *El Pensamiento de las Escuelas del Ave María. Parte 2ª*. Granada: Escuelas del Ave María, 1901. VI. *El Pensamiento de las Escuelas del Ave María. Parte 3ª. Modos de enseñar*. Granada: Escuelas del Ave María, 1902. VII. *Hojas del Ave María. Ley, instrucción, reglamento y presupuesto*. Granada: Escuelas del Ave María, 1908. VIII. *Hojas catequísticas y pedagógicas del Ave María*. Libros 1º y 2º, 1909; Libro 3º, 1910; Libro 4º, 1912; Libro 5º, 1914. Granada: Escuelas del Ave María. IX. *El Maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Libro 4º. Maestros didácticos y anti didácticos*. Madrid: Tip. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1923.

Excluidos algunos materiales de entidad menor, para cuya consulta remitimos a Palma (2022), las fuentes secundarias analizadas ascienden a veinticinco. Se trata de documentos que abordan la Didáctica de la Geografía y de la Historia de manera desigual. Denota su lectura que se trata de un tema poco desarrollado y sistematizado, siendo habitual la reproducción de textos originales de Manjón, la descripción de sus clases prácticas, o de sus colaboradores, y la simple mención de rasgos didácticos de su estilo. He aquí su relación cronológica: I. Manuel Sánchez (1910). *Memoria de una visita a las Escuelas del Ave María en Granada*. Oviedo: El Carbayón. II. José Ferrándiz

(1912). *Escuelas del Ave-María. Su importancia pedagógica. Procedimientos del Dr. Manjón. Conveniencia de que dichos procedimientos se implanten en todas las escuelas primarias*. Cartagena: Imprenta E. Garrido.III. Jesús Estébanez y Enrique Fanjul (1914). *Escuelas del Ave María de Granada*. Oviedo: El Carbayón. IV. Manuel Medina (1919). *Breve resumen de la historia de España para las Escuelas del Ave María*. Granada: Escuelas del Ave María; V. Amancio Renes (1922). *Leído, visto y soñado a la sombra del Ave María*. Sevilla: Escuelas salesianas. VI. M^a Cruz Ebro (1923). *Memoria presentada a la Excma. Diputación de Burgos por la maestra pensionada M^a Cruz Ebro y Fernández dando cuenta de su viaje de estudio a las Escuelas del Ave María de Granada*. Edición facsímil. En J. Ciudad *Seis primeras memorias del Ave María*. (pp. 159-184). Burgos: Imp. Santos, 2022. VII. Amancio Renes (1926). *La escuela ideal*. Granada: Escuelas del Ave María. VIII. *Guión avemariano. Vademécum sobre cuánto, qué y cómo se hace y se enseña en el Ave-María y el modo en que los maestros avemarianos deben ponerlo en práctica en sus escuelas* (1927). IX. *Árbol genealógico de historia patria* (1932). Granada: Escuelas del Ave María. X. *Geografía. Breve resumen en seis lecciones prácticas* (1928). Granada: Escuelas del Ave María. XI. *Gráficos aplicables a la escena* (1932). De gramática castellana. De historia de España. De geografía descriptiva. Granada: Escuelas del Ave María. Granada: Escuelas del Ave María. XII. *Higiene escolar* (1932). Granada: Escuelas del Ave-María. XIII. Blas Caballero (1941). *Lecciones de pedagogía manjoniana*. Madrid: Instituto Reus. XIV. Luigi Volpicelli (1957). *Seconda nota sul Manjón*. En A. Manjón, *I metodi delle Scuole dell'Ave-María* (pp. 223-236). Roma: Armando. XV. José Montero (1958). *Manjón, precursor de la escuela activa*. Granada: CEPPAM. XVI. Alfonso Tórtora (1958). *D. Andrés Manjón y la Escuela Activa*. 2 vol. Granada: CEPPAM. XVII. José Montero (1959). *Didáctica manjoniana*. Granada: CEPPAM. XVIII. Antonio González (1961). *El elemento lúdico de la pedagogía manjoniana*. Tesina de Licenciatura, Universidad Central, Madrid. XIX. Antonio González (1963). *El juego en la pedagogía de Manjón*. Granada: CEPPAM. XX. Renzo Titone (1963). *Una sintesi felice: Manjón*. En ID., *Metodología didattica I. Orientamenti e problema* (pp. 116-118). Zürich: PAS-Verlag. XXI. José Montero (1965). *Consejos Didácticos de D. Andrés Manjón*. Granada: CEPPAM. XXII. José Montero (1998). *Apuntes de pedagogía manjoniana*. Granada: Escuelas del Ave María. XXIII. José Montero (1999). *Educación enseñando la geografía y la historia según D. Andrés Manjón*. Granada: Escuelas del Ave María. XXIV. AAVV (2002). *Iniciación al pensamiento educativo de D. Andrés Manjón*. Granada: CEPPAM. Andrés Palma (2005). *Cantos escolares de las Escuelas del Ave María*. Granada: Junta de Andalucía.

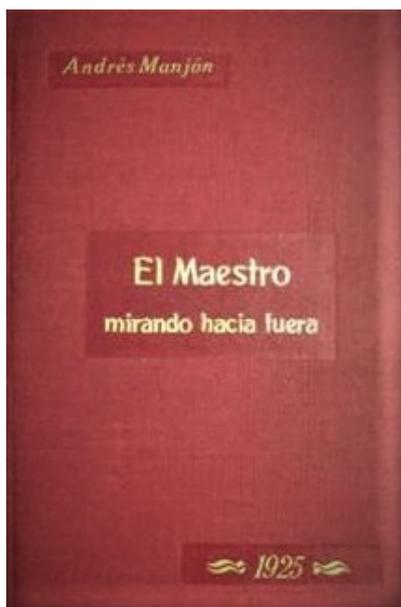
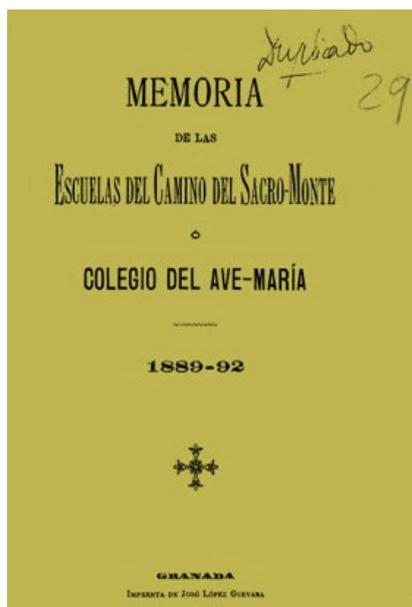
Examinadas las fuentes, y mediante la síntesis exigida por el formato de este trabajo, se mostrarán en los resultados. En primer lugar, algunas ideas básicas sobre las didácticas específicas en Manjón. En segundo término, unos criterios generales sobre la enseñanza de la Historia y de la Geografía pre-

sentos en su pensamiento y praxis educativa; y, por último, un conjunto de técnicas (procedimientos para alcanzar metas de aprendizaje) y estrategias (procedimientos que incluyen las técnicas didácticas empleadas para lograr objetivos) habituales en los procesos de enseñanza y aprendizaje avemarianos de estas materias. La limitación de espacio para analizar y actualizar aquí tales técnicas y estrategias, nos obliga a su sola enumeración. Muchas, apoyadas en recursos y materiales didácticos concretos, ofrecen un interés cuyo rescate exigiría su puesta al día desde el diseño, configuración curricular y estilo didáctico actuales. Pero ello será objeto de ulteriores trabajos.

Resultados

Como interpretación de la información inserta en las Tabas 1 a 5, se propone recordar el concepto manjoniano de didáctica que, parafraseando a su autor, acota así Montero: "Didáctica es el arte y la ciencia de enseñar educando. Educar equivale a desarrollar las facultades y ello lleva consigo la participación del alumno aprendiendo de una manera activa y funcional, ya que, para educar enseñando hay que enseñar haciendo" (1999, p. 191). El fin de la escuela será "educar enseñando", incluyendo ello el desarrollo de las facultades y la trasmisión de conocimientos. El objetivo central de la didáctica general y específica manjoniana será preparar al ser humano "para esta vida y para la otra" (Montero, 1999, p. 192). La meta final es educar y, para ello, la enseñanza deberá apoyarse en la trilogía didáctica de "la palabra, la intuición y la acción" (Manjón, 1915, p. 46) dinamizada por el juego, el contacto con la naturaleza, la música, el arte y otros elementos lúdicos (Montero 1999, pp.184-191).

Los hallazgos de la revisión se sintetizan en cinco categorías: fuentes documentales primarias y secundarias; criterios generales para enseñar Historia y Geografía recogidos en las fuentes, en particular las primarias; y relación de técnicas y estrategias aplicadas a la Geografía y a la Historia, insertas en ellas, incluidas transcripciones de clases de Manjón y adaptaciones y actualizaciones de éstas elaboradas por sus colaboradores y sucesores (Ferrándiz, 1912; Renes, 1922; Medina, 1926; Caballero, 1941; Montero 1998 y 1999). Al ser un período extenso, se constata un desarrollo gradual de ciertas ideas desde su aparición germinal en un escrito de Manjón de 1895, hasta su última obra de 1923 (Figuras 2 y 3), cuya parte final tiene carácter póstumo.

**Figuras 2 y 3.**

Memoria de 1892; El maestro mirando hacia fuera, Ed. 1925. Fuente: Archivo Escuelas del Ave María.

Se registra además en algunas fuentes la existencia de instrucciones precisas para construir y diseñar mapas, gráficos y juegos, junto con indicaciones para desarrollar clases y ejercicios prácticos de Geografía e Historia como material del que existen ejemplos significativos, sobre todo, en la monografía de 1902, *Modos de enseñar* y en *Hojas catequísticas y pedagógicas*, publicadas entre 1909 y 1914, como ensayos que insertan numerosas actividades y aplicaciones prácticas asimilables a la actual educación en valores. Por razones metodológicas se ciñe este trabajo a los resultados, a las fuentes primarias.

Tabla 1. Fuentes documentales primarias

Fuentes primarias. Publicaciones de A. Manjón

1. *Pensamiento de la colonia escolar titulada Escuelas del Camino del Sacro-Monte Colegio del Ave-María*, 1895.
 2. *Diario del Padre Manjón*, 1895-1923.
 3. *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898 en la Universidad de Granada*, 1897.
 4. *El Pensamiento de las Escuelas del Ave María*. 1ª parte, 1900.
 5. *El Pensamiento de las Escuelas del Ave María*. 2ª parte, 1901.
 6. *El Pensamiento de las Escuelas del Ave María*. 3ª parte. *Modos de enseñar*, 1902 (Edición de 1948).
 7. *Hojas del Ave María. Ley, instrucción, reglamento y presupuesto*, 1908.
 8. *Hojas catequísticas y pedagógicas del Ave María*. Libros 1º y 2º, 1909; Libro 3º, 1910; Libro 4º, 1912; Libro 5º, 1914.
 9. *El Maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*. Libro 4º, 1923.
-

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes reseñadas.

Tabla 2. Fuentes documentales secundarias.**Fuentes secundarias. Publicaciones de otros autores**

1. M. Sánchez. *Memoria de una visita a las Escuelas del Ave María en Granada*, 1910.
2. J. Ferrándiz. *Escuelas del Ave-María. Su importancia pedagógica. Procedimientos del Dr. Manjón [...]*. Cartagena: Imp. E. Garrido, 1912.
3. J. Estébanez y E. Fanjul. *Escuelas del Ave María de Granada*. Oviedo: El Carbayón, 1914.
4. M. Medina. *Breve resumen de la historia de España para las Escuelas del Ave María*, 1919.
5. A. Renes. *Leído, visto y soñado a la sombra del Ave María*, 1922.
6. M^a Cruz Ebro *Memoria presentada a la Diputación de Burgos por M^a Cruz Ebro [...] dando cuenta de su viaje de estudio a las Escuelas del Ave María de Granada*, 1923.
7. A. Renes. *La escuela ideal*, 1926.
8. *Guión avemariano. Vademécum sobre cuánto, qué y cómo se hace y se enseña en el Ave-María [...]*, 1927.
9. *Árbol genealógico de historia patria*, 1932.
10. *Geografía. Breve resumen en 6 lecciones prácticas*, 1928.
11. *Gráficos aplicables a la escena*. Gramática castellana. Historia de España. Geografía descriptiva, 1932.
12. *Higiene escolar*, 1932.
13. B. Caballero. *Lecciones de pedagogía manjoniana*, 1941.
14. L. Volpicelli. *Manjón, I metodi delle Scuole dell'Ave-María*, 1957.
15. J. Montero. *Manjón, precursor de la escuela activa*, 1958.
16. A. Tórtora. *D. Andrés Manjón y la Escuela Activa*. 2 vols., 1958.
17. J. Montero. *Didáctica manjoniana*, 1959.
18. A. González. *El elemento lúdico de la pedagogía manjoniana*, 1961.
19. A. González. *El juego en la pedagogía de Manjón*, 1963.
20. R. Titone. Una sintesi felice: Manjón. En ID., *Metodología didattica I. Orientamenti e problema* (pp. 116-118), 1963.
21. J. Montero. *Consejos Didácticos de D. Andrés Manjón*, 1965.
22. J. Montero. *Apuntes de pedagogía manjoniana*, 1998.
23. J. Montero. *Educación enseñando la geografía y la historia según D. Andrés Manjón*, 1999.
24. AAVV (2002). *Iniciación al pensamiento educativo de D. Andrés Manjón*. Granada: CEPPAM.
25. A. Palma. *Cantos escolares de las Escuelas del Ave María*, 2005.

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes reseñadas

Tabla 3. Criterios didácticos generales para enseñar Historia y Geografía.**Para la acción docente**

1. Metodología activa por parte de docentes y discentes.
2. Protagonismo del alumnado en todos los procesos y protagonismo específico de los/as más avanzados como ayuda para el resto.
3. “Enseñar educando y educar enseñando” como medio para formar el corazón (educación integral) y preparar ciudadanos/as que conozcan, amen y respeten su patria, sus tradiciones y su cultura.
4. Cultivo permanente de la formación del carácter del ser humano como ser dotado de razón voluntad y sentimientos.
5. Aprovechamiento de todas las oportunidades y hechos de la vida corriente y del aula para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje (noticias, accidentes, eclipses, festividades, etc.).
6. Simultanear ejercicios de razón y corazón, intelectuales y morales y de sentimientos y voluntad.
7. Proyección de la acción educativa general a la educación en valores en sentido amplio (éticos, morales, religiosos, ciudadanos). La Historia y la Geografía son ciencias de educación moral y cívica.
8. Presencia del horizonte religioso como factor explicativo de la realidad en coherencia con una visión cristiana de la realidad.
9. Inserción de la globalización de los siglos XX y XXI como meta del proceso educativo en conexión con el texto bíblico “Padre que todos sean uno...atraeré todas las cosas hacia mí” (Montero 1998, p. 229).
10. Alerta respecto a una dependencia manjoniana del concepto de “Cristiandad”, frente al actual planteamiento de reconocimiento de la autonomía de las realidades temporales y de la libertad religiosa asentados por el Vaticano II, como visión superadora de la anterior tras la redefinición de las relaciones Iglesia-Mundo.

Para el enfoque y desarrollo de las materias

1. Paralelismo metodológico en Manjon entre la enseñanza de la Geografía y la de la Historia.
2. Escribe un manual de *Geografía* (1900) y en *Modos de enseñar* (1902), dedica 110 páginas a su enseñanza, cuyo estudio justifica en *Hojas catequísticas y pedagógicas* con once razones en 1910.
3. Dedicar 40 páginas a la enseñanza de la Historia en *Modos de enseñar*.
4. Conexión interdisciplinaria entre Geografía, Historia y otras áreas. La Geografía y la Cronología son los dos “ojos” de la Historia.
5. No basta con instruir o aprender saberes sociales teóricos.
6. Rechazo del memorismo y del uso exclusivo de libros.
7. Exclusión de la enseñanza mecánica o reducida a aspectos técnicos,
8. Ir de lo conocido y visto a lo lejano y por conocer.
9. Sobriedad en los nombres, viveza y brevedad en las descripciones y sentido práctico en las aplicaciones.
10. Enseñanza al aire libre y en contacto con la naturaleza.
11. Desarrollo de procesos intuitivos, sensibles, alegres y festivos.
12. Actividades (enseñar haciendo) para mirar, oír, palpar, pisar, modelar, recortar, medir, comparar, dibujar, cantar, saltar, inventar y crear.
13. Realizar reproducciones de las cosas para “ver” mejor monumentos, accidentes geográficos, productos que se producen, minerales, etc. (decoraciones, pinturas y manualidades diversas).
14. Utilización del canto escolar como recurso didáctico habitual.
15. Uso del juego como procedimiento habitual aunque no todo es juego.
16. Importancia del movimiento y de la acción para evitar el aburrimiento, fijar la atención, grabar ideas, unir idea/palabra, oxigenar el pulmón y mover los músculos: “El patio y el jardín se convierten en escuela y el juego en enseñanza” (Manjon, 1948, p. 300)
17. Estructura de muchas propuestas:
 - Exposición de contenidos teóricos de Geografía e Historia.
 - Propuesta de pensamientos e ideas educativas ligadas al contenido propuesto que ilumine, den claves y sean aplicables a la vida real.
 - Ejercicios prácticos (intelectuales y morales, de inteligencia y de voluntad) para afianzar los pensamientos educativos.
18. Tres ejemplos sobre la idea de “Educar enseñando Geografía” (*Modos de enseñar*, 1902 y *Hojas pedagógicas*, 1909):
 - Presentadas las cordilleras de España, con indicaciones sobre cómo hacerlo sobre el mapa; incluye este apartado: “Lo que enseñan las montañas”.
 - Descritas las vertientes y ríos mediante un procedimiento detallado, incluye de nuevo: “Lo que enseñan los ríos y las aguas”.
 - Identificados sobre el mapa en relieve de España los puntos cardinales se relacionan éstos con las 4 virtudes cardinales: Prudencia, Justicia, Fortaleza y Templanza.

Fuente: Elaboración propia a partir de A. Manjón (1948, pp. 300-13; 1955, pp. 198-03), J. Montero (1998, pp. 153, 224, 237) y AAVV (2002, pp. 191-230).

Tabla 4. Técnicas, estrategias y recursos didácticos manjonianos en Geografía.

Objetivos y finalidad
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la propia tierra y despertar el amor a la misma en el alumnado. 2. Más allá del saber geográfico, la meta es suscitar el interés por construir un país mejor y más próspero donde todos quepan y nadie deba emigrar.
Criterios y premisas de aplicación
<ol style="list-style-type: none"> 1. Principio básico: "No tratamos de enseñar Geografía sino de decir cómo se debe enseñar y cuál es el procedimiento" (Manjón, 1955, p.304). 2. La Geografía es un medio de conocimiento personal, social y colectivo para superar la ignorancia, la hosquedad, el separatismo, la preocupación y hostilidad; conjurar el racismo y la xenofobia; educar futuros ciudadanos que amen su país. No sólo "describir" la casa y sus habitantes sino conocerla y descubrirla. 3. Iniciar su estudio desde la Educación Infantil. Mayor facilidad del escolar para estudiar Geografía que para la Lectura. 4. Concreción del principio "de lo conocido a lo desconocido": Del entorno al Universo. De la Geografía cercana y genérica a descripciones detalladas y amplias (tierra, mar, golfo, cabo, pueblos municipios, provincias, regiones). De la geografía física descriptiva a la política, económica y astronómica. 5. No reducir la Geografía a catálogos y listados de cosas en la memoria. 6. Importancia de la geografía física y la humana para conectar el estudio de las personas a las características geográficas.
Mapas y otras representaciones
<ol style="list-style-type: none"> 1. Necesidad de mapas y representaciones. 2. Principio básico: la Geografía debe "verse" y "tocarse". 3. Diseños físicos para ver, tocar, dibujar construir, recortar y modelar lo que representan que incluyan objetos y simulaciones de espacios, lugares, accidentes geográficos y todo lo que pueda representarse y manipular. 4. Mapas estables, efímeros, permanentes u ocasionales para Geografía física, política, humana y astronómica. (Figuras 4 y 5) 5. Se aprende mas haciendo un mapa que viéndolo. Necesidad de invertir en la construcción y desarrollo de estos mapas y recursos. 6. Tipos de mapas: <ul style="list-style-type: none"> • Nacionales, regionales y provinciales de España y de Europa. • Importancia del Mapamundi para percibir el conjunto. • Terrestres y murales de tamaño diverso dentro y fuera de las aulas. • Importancia de los mapas en relieve para entender murales y libros. • Mapas del cielo y del espacio en techos y planetarios móviles. • Mapas mudos. • Representaciones del globo terráqueo (latitud, longitud, esferas, paralelos, meridianos, ecuador, círculos polares, distancias, etc.). • Mapas de producciones y productos industriales, ganaderos y agrícolas y de elementos patrimoniales.

Propuestas concretas:

1. Instrumentos y recursos: brújula, termómetro, rosa de los vientos, reloj de sol, técnicas de orientación (sol, solanas, umbrías), cuerdas, alambres y cadenas para representar accidentes geográficos.
2. Escenificaciones, narraciones (cuentos/relatos), teatro e imágenes.
3. Personalización geográfico/alegórica de España, sus particularidades, accidentes geográficos y rasgos ético-morales.
4. Ejercicios/juegos didácticos para situar en el mapa: accidentes geográficos, lugares históricos, vías de comunicación, tipos de navegación; límites, divisiones naturales y político-administrativas; suelos, climas, producciones, población, culturas, costumbres, lenguas y religiones y niveles de analfabetismo.
5. Recorridos y viajes imaginarios utilizando vías de comunicación, objetos, símbolos, pinturas, imágenes y disfraces. Viajes comparativos entre naciones, provincias, regiones y continentes.
6. Prácticas de orientación física –mirada horizontal- (puntos cardinales y elementos del entorno) ligados a propuestas de Educación en valores -mirada vertical- (sentido de la vida y ético-moral del ser humano).
7. Actividades con el planetario para representar y estudiar el sistema solar, astros, eclipses, estaciones, líneas y círculos, esferas, mapas y dimensiones de la Tierra (movimientos y atmósfera), otros planetas, satélites y el Universo.
8. Ejercicios y cálculos sobre longitudes, latitudes distancias en metros y grados de forma intuitiva. Actividades en el observatorio astronómico de Granada.
9. Ejercicios sobre la población de la Tierra y los movimientos demográficos.
10. Ejercicios sobre las problemáticas de la agricultura, la industria, el comercio y la mala distribución de la propiedad.
11. Ejercicios para promover la Fiesta del Árbol como inquietud y preocupación por el medio ambiente.
12. Ejercicios sobre la problemática geográfica de Gibraltar y las posesiones de Marruecos y de ultramar tras la crisis del 98.
13. Actividades para estudiar el agua, la fauna y la flora.
14. Actividades interdisciplinares de educación cívico-ciudadana (Geografía, Derecho y Educación en valores) sobre temas de identidad, convivencia, libertad, fraternidad, solidaridad, aprecio del Patrimonio, respecto a los demás y al extranjero, relaciones comerciales y de intercambio, etc.
15. Ejercicios para describir la importancia del conocimiento geográfico como auto conocimiento del ser humano y de la sociedad de la que se forma parte.

Fuente: Elaboración propia a partir de A. Manjón (1948, pp. 79,290-313; 1949, pp. 291-92, 398-01; 1955, 191-38) J. Montero (1998, pp. 222-31; 263-64 1999, pp. 11-95, 156-57)



Figuras 4 y 5.
Mapas de España y Andalucía en relieve. Fuente: Archivo personal de Eloy Morales Morales.



Tabla 5. Técnicas, estrategias y recursos didácticos manjonianos en Historia.

Objetivos y finalidades

1. Entender por parte del alumnado, heredero del pasado y testador del porvenir, la Historia como "lugar donde se habita".
2. Descubrir hechos significativos del pasado (qué sucedió, por qué y para qué) cómo guía del presente y norte del porvenir.
3. Conocer, con inteligencia y corazón, la Historia como elemento obligado para construir la propia identidad (individual, social y ciudadana).
4. Experimentar el propio espacio histórico para enseñar a vivir y amar el presente y el futuro desde el fundamento del pasado.
5. Descubrir la Patria (como "tierra e historia propias", "extensión del concepto de familia ampliado" y "ser espiritual/moral, social, histórico y jurídico") para preservarla, mejorarla y engrandecerla.
6. Enseñar a amar la Patria estudiando su "origen y vicisitudes, causa y resultados de los hechos [...], advirtiendo los peligros para precaverlos y los intereses y esperanzas para fomentarlos" (Manjón 1949, p. 405).
7. Enseñar a pensar y preparar el porvenir de la Patria mostrando lo mejor y más saliente de su historia para ofrecer modelos a niños y grandes.
8. Poner en valor la cultura y el patrimonio material/inmaterial mediante la transmisión al alumnado de los elementos valiosos legados desde el pasado con su "debe" y su "haber".
9. Unir pasado y presente, alumbrar el futuro con ambos para descubrir la Historia como "maestra de vida".
10. Analizar críticamente la gestión política realizada en las diversas épocas históricas.
11. El estudio de Historia será educativo si:
 - Parte de lo cercano y olvida el memorismo sobre lo lejano y ajeno.
 - Siembra amores y no odios; benevolencia, solidaridad y fraternidad.
 - Evita el egoísmo patriotero y la ruptura.
 - Propone grandeza y no ruindad.
 - Cultiva respeto a la Patria como amor del que nace el afecto al resto de personas y pueblos.
 - Si no incentiva la revolución ni la ruptura del vínculo del presente con el pasado, como garantía de un sólido y bien pensado porvenir.
 - Si cubre con el manto de un "generoso olvido" las ofensas de aquellos con quien se debe convivir.
 - Si prescinde de docentes petulanters, memorizadores, creídos, censores, ideologizados, irrespetuosos y excluyentes del adversario.
 - Si no prescinde de una visión providencialista de la Historia.

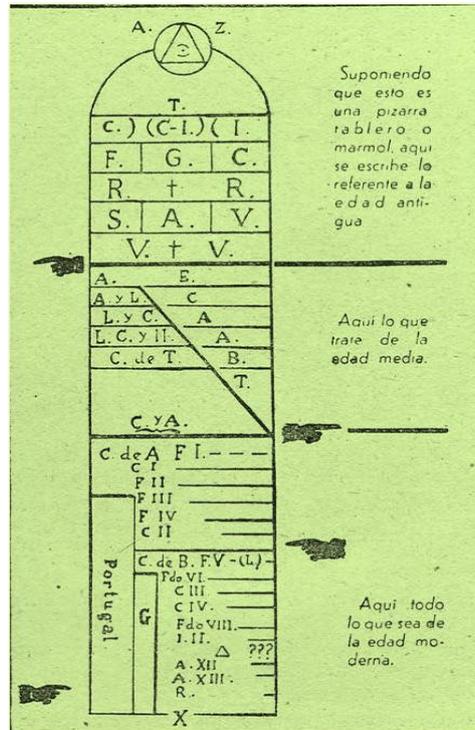
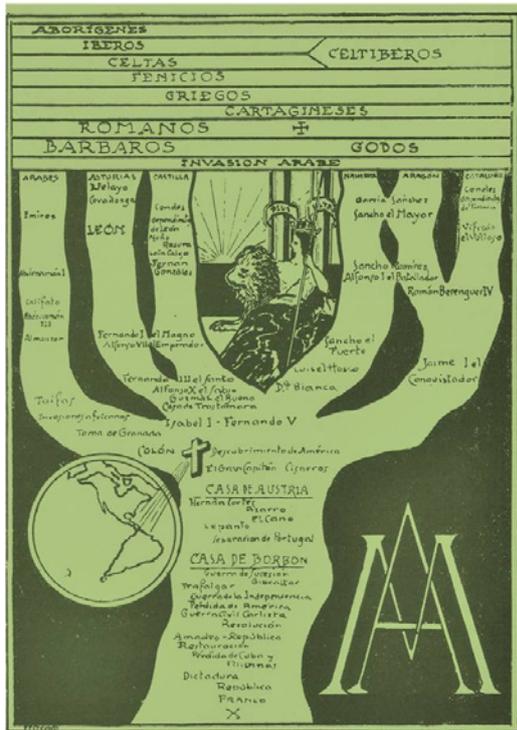
CrITERIOS y premISAS de aplicaci3n

1. La historia no es memoria ni erudici3n ni mera relaci3n de hechos. Explica causas, efectos que derivan en ense~anzas c3vicas y morales.
 2. Abandonar el memorismo de datos y fechas para "educar ense~ando desde la Historia".
 3. Partir del entorno para elevarse a lo lejano (hasta el Universo).
 4. Respetar la Humanidad amando antes lo cercano (familia, parientes, vecinos, coterr3neos, compatriotas) y lo lejano como condici3n para acercarse a la Historia desde el coraz3n.
 5. Ense~ar la Historia desde el afecto y el amor genera uni3n y supera la mera curiosidad.
 6. Preferir el m3todo c3clico en lugar del secesionista y no dividir la Historia en etapas desconectadas.
 7. La Historia es relaci3n de hechos, causas, efectos y ense~anzas morales y c3vicas.
 8. La historia es un armaz3n con trabaz3n.
 9. La historia es una realidad viva y una representaci3n del ser vivo, inteligente, moral, jur3dico, etc.
 10. Estudiar bien la Historia desarrolla la inteligencia y mejora la vida.
 11. Ense~ar jugando, en la medida de lo posible, pero no todo es juego.
 12. Caracter3sticas de las actividades para ense~ar Historia:
 - Que los ni~os/as se muevan, jueguen y se fijen en los detalles.
 - Que tracen gr3ficos y que, por las l3neas (de colores), graben ideas.
 - Que haya di3logo preguntas.
 - Que se usen siempre cantos para fijar y reforzar los aprendizajes.
 - Que se hagan res3menes, s3ntesis y repasos cada cierto tiempo.
 - Progresiva complicaci3n y profundizaci3n (por grados) mediante un uso ampliado y resumido de los diversos recursos (3rbol, rayuela y gr3ficos) y sus posibles adaptaciones (Figuras 6 y 7).
 - Que acent3en m3s el porvenir que el pasado (3ste da datos; el porvenir miras (tareas) y el presente (campo de acci3n y continuaci3n de lo recibido).
 - Que ayuden a identificar los problemas existentes y a analizar cr3ticamente la realidad.
 - Que ense~en a realizar monograf3as "esenciales" de hechos, personas y lugares y a "tomar y dejar" del ayer para superar la confusi3n y lo negativo del presente.
 - Que se orienten a "pasar a la acci3n" representando y jugando.
 - Que incluyan ejercicios de "personalizaci3n, en diverso grado seg3n etapas para conectar pasado, presente y futuro con esta f3rmula: "Si soy la X, la inc3gnita que hay que despejar, y para despejarla con acierto tenemos tres datos: la herencia y experiencia del pasado; la libertad honrada e inteligente y activa del heredero al presente; y la providencia de Dios, que vela y cuida sobre los pueblo que cumplen con sus destinos y los sostiene y alienta y mueven [...]; necesito hacerme [entre otras muchas que se omiten aqu3] las siguientes preguntas: ¿Cu3l es nuestro destino? ¿Sabemos d3nde vamos? ¿Tenemos fines concretos...seg3n los cuales orientamos leyes, instituciones, y costumbres?" (La Hojas catequ3sticas y pedag3gicas (1909-19) contienen m3ltiples actividades para personalizar distintos aspectos de la Historia (Montero 1999, pp. 127-50).
-

Propuestas concretas

1. Uso de mapas y croquis "No dar lección sin mapa". "Usar un croquis o cuadro, sobre el cual, al principio, enseña historias, más bien que historia, después la amplía con anécdotas, episodios y descripciones y, sobre todo, con biografías y monografías de personajes y batallas trascendentales de amazón, y de fondo la civilización de cada período expresada por el idioma, religión, costumbres, artes y ciencias" (Montero 1999, p. 153).
2. Ejercicios de localización de hechos y lugares históricos en mapas murales o en relieve contruidos en el suelo.
3. Enciclopedia biográfica. Relación de figuras relevantes abierta mediante la "X" al futuro.
4. Libro de texto. Que anime hasta dar a los hechos vida e interés que cautive a los niños; con mapas, cuadros históricos, fotografías y tarjetas para proyecciones –para evitar el bostezo- y se interesen, describan y, representen hechos, personajes, etc.
5. Resumen por grados que incluya una síntesis gráfica y actividades de personalización/representación dialogada de hechos importantes.
6. El teatro, la personalización y la dramatización como formas de desarrollo de una enseñanza y aprendizaje activos en torno a hechos históricos notables y figuras relevantes.
7. Guiones teatrales y obras breves para la escena redactados por Manjón. Ejemplo célebre escrito en 1902: "Clase práctica sobre la defensa de Tarifa por Guzmán el Bueno en 1294".
8. Alegorías para explicar hechos complejos (Ej., "El sueño de Pepito" para comprender el papel del Jefe del Estado en una Monarquía constitucional, (Montero, 1999, p. 123).
9. La "Rayuela de la Historia" y el "Árbol de la Historia" como recursos interrelacionados.
10. El árbol de la Historia. Diseño, utilización y explicación de este "Árbol" con sus símbolos: circunferencia, ojo, triángulo, letras iniciales y sus combinaciones, manos, diagonales, líneas y rayas horizontales divisorias del espacio, banderas y apodosos de gobernantes y monarcas.
11. La rayuela. Adaptación didáctica de este juego como recurso "pedestre" para enseñar y aprender la Historia mediante la síntesis gráfica a "punta del pie" y moviendo la "china" de un recuadro a otro. (Montero, 1999, pp. 104-07).
12. Procedimientos asociados a la rayuela y al árbol de la Historia: copiar su trazado, signos y abreviaturas, desarrollar abreviaturas; juegos de lucha para representar conflictos bélicos, premios (refuerzos positivos) a los acertantes; cambio de formulación de preguntas y relatos históricos para evitar rutinas y reiteraciones; plantear problemas sobre cuestiones y etapas históricas (guerra, comercio, industria, gobierno, moral, lengua, raza, etc.) con intervención del alumnado para aportar soluciones; juegos cronológicos para asociar números y colores a los apartados de los gráficos con fechas de los sucesos y su relación con las etapas clásicas de la Historia; ejercicios de personalización de figuras históricas, pueblos, grupos y colectivos mediante la actuación de niños/as que aprenden, dicen o recitan desde gráficos y mapas un resumen (completado gradualmente con la edad y nivel académico) de sus características/problemáticas como si fueran propias.
13. Rasgos que definen la mayoría de propuestas: movimiento de los escolares, ejercicios de atención, juegos, trazado de gráficos, fijación de ideas mediante líneas de colores, ejercicios de diálogo, formulación de preguntas, realización de resúmenes, recapitulaciones y repasos cada cierto tiempo, progresiva complicación y profundización mediante un uso maximalista, minimalista y por grados del árbol, la rayuela y otros gráficos con posibles adaptaciones según el genio masculino o femenino; y uso continuo del canto escolar para reforzar aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia a partir de A. Manjón (1948, pp. 278-83; 1949, pp. 405-07), J. Montero (1998, pp. 231-36; 1999, pp. 96-155), AAVV (2002, pp. 225-30), A. Palma (2005).



Figuras 6 y 7. Árbol y Rayuela de la Historia. Fuente: Archivo Escuelas del Ave María.

Discusión

Recogen las fuentes revisadas múltiples indicaciones y sugerencias sobre la enseñanza de la Geografía y de la Historia que ofrecen, en general, una escasa sistematización didáctica. En los escritos de Manjón se describen además muchos de los contenidos disciplinares del currículo de Primaria de la época, siendo la Geografía y la Historia parte del conjunto. Esta falta de sistematización explica que, junto a la descripción de procedimientos de enseñanza y sugerencias didácticas, se inserten reseñas y valoraciones de los contenidos teóricos, legislación educativa, situación política y de la enseñanza pública, de la vida y formación de los docentes en centros oficiales y frecuentes juicios educativos, jurídicos, políticos, sociales y religiosos de diversa índole.

Los trabajos más recientes (Montero, 1998 y 1999; AAVV, 2002) ofrecen gran interés por ser los más completos y ofrecen una mayor sistematización. En el primero de Montero se ofrece ésta de manera sucesiva y referida a seis publicaciones de Manjón antes citadas: *Memoria de 1895*, *El Diario*, *El pensamiento del Ave María*, *Modos de enseñar*, *Hojas catequísticas y pedagógicas* y *El Maestro mirando hacia fuera*. El de 1999 completa la sistematización ampliando el de 1998. Incluye una sección de 71 páginas dedicadas a la Didáctica especial en la que, a lo largo de 18 páginas, desarrolla estos epígrafes: “Geografía” y “Educar enseñando Geografía” (12 páginas), “Historia” y “Educar enseñando Historia” (7 páginas). La originalidad de su aportación radica en el hecho de ampliar las citas de los escritos de Manjón convirtiéndose casi en una guía de lectura de los mismos. Llama la atención por otra

parte que la Geografía ocupe casi el doble de páginas que la Historia. El resto de fuentes secundarias revisadas ofrecen menor interés para la DCS por incluir sólo descripciones laudatorias y acríicas de la metodología manjoniana en general junto a informaciones sobre el desarrollo histórico de su obra sin referencias al tema que nos ocupa.

Una síntesis comparativa de los resultados respecto a los preexistentes, evidencia que, frente a su escasa o nula sistematización, la presente investigación explícita y ordena el aporte de Manjón a la DCS en cuatro categorías: A. Distinción entre fuentes primarias y secundarias; B. Criterios didácticos generales para enseñar Geografía e Historia (para la acción docente y el enfoque/desarrollo de ambas materias); C. Técnicas, estrategias y recursos para enseñar Geografía (objetivos y finalidades, criterios/premisas de aplicación, mapas y representaciones y propuestas concretas); D. Técnicas, estrategias y recursos para enseñar Historia (objetivos y finalidades, criterios/premisas de aplicación y propuestas concretas).

Conclusiones

Una valoración de los resultados obtenidos, en respuesta al interrogante inicial formulado y al nivel de logro de los objetivos planteados, muestra en primer lugar que el pensamiento manjoniano ofrece una contribución notable a la DCS junto con obligadas carencias por razones cronológicas. “Sería pueril pretender demostrar que Manjón dijo todo lo que había que decir sobre didáctica especial y que no se equivocó en nada” (Montero, 1998, p. 261). No sólo no agotó el tema de las DDEE y de la DCS, sino que, como él mismo reconocía en 1902, era consciente de la existencia en su obra de aspectos mejorables: “Tome cada uno lo que le interese, amplíen los pensadores las ideas que en ella se apuntan y, dispensen todos, sino les agrada; que no es hábil el cocinero ni jamás se guisará a gusto de todos (1948, p. 17).

Frente a figuras que sólo teorizaron, constatamos en segundo lugar que las propuestas manjonianas aplicables a la DCS surgen de experiencias didácticas concretas. Y por ello advierte que sus escritos son el testamento “en que un hombre, ya en el ocaso de su vida, deja a los que comienzan a vivir, niños y maestros, algo de lo mucho que le enseñaron los niños [...]”, definiéndose como “el primer alumno de mis niños y un héroe por fuerza [...]” reconociendo además que “si no costaran tan caras las letras de molde, si no temiéramos agotar la paciencia de nuestros lectores, si se pudiera decir todo lo que se sueña y piensa, si no tuviéramos por sistema ensayar nuestros sueños antes de publicarlos, cuantas cosas más diríamos”(Manjón 1948, pp. 15, 23 y 108).

Concluimos en tercer lugar, ampliando la respuesta al interrogante planteado, que la aportación para la mejora de la DCS que ofrece hoy el pensamiento de Manjón queda sintetizada en la relación de criterios didácticos para la ac-

ción docente y el desarrollo curricular, y el conjunto de técnicas y estrategias aplicables a la enseñanza/aprendizaje de la Geografía y de la Historia (objetivos y finalidades, criterios de aplicación y propuestas didácticas concretas) recogidas en las tablas precedentes.

Es reseñable en cuarto lugar la impronta que otorga Manjón a la didáctica de la Geografía y de la Historia desde un enfoque hoy asimilable a la educación en valores, incidiendo particularmente en la cuestión religiosa.

Reivindicamos en quinto lugar, como condición de una adecuada proyección futura del pensamiento manjoniano, la recreación de algunos procedimientos y propuestas didácticas, junto con la actualización de ciertos aspectos de los valores socio religiosos recogidos en sus escritos en sintonía con la renovación pedagógica y teológica vivida desde mediados del siglo XX. Sin ello, muchas cosas serían mera arqueología didáctica.

En sexto lugar, y para concluir, proponemos resituar a Manjón como precursor de la escuela activa también en DCS con esta cita de J. Montero, quizá su mejor conocedor: "Me imagino el movimiento de la Escuela nueva como una gran olimpiada, en la que participaron todas las naciones. Manjón no participó oficialmente. Corrió solo; sin seguir las huellas de sus coetáneos, y sin ser seguido por nadie; en una pequeña pista, como aficionado si se quiere, pero no por eso deja de ser verdad que batió un record mundial. Creo que con toda propiedad podemos aplicar a D. Andrés aquel célebre verso de Cyrano de Bergerac: *Ne pas monter bien haut, peut être... mais tout seul* (1998, p. 264).

Referencias

- AAVV (2002). *Iniciación al pensamiento educativo de D. Andrés Manjón*. Granada: CEPPAM
- Caballero, B. (1941). *Lecciones de pedagogía manjoniana*. Ed. Reus.
- De Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En ID. *El saber didáctico* (pp.23-39). Paidós.
- Ferrándiz, J. (1912) *Escuelas del Ave-María. Su importancia pedagógica. Procedimientos del Dr. Manjón [...]*. Imp. Garrido.
- González. I. (2010). Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva educacional*, 48 (1), 1-31.
- Manjón, A. (1915). *El maestro mirando hacia dentro*. Tip. de la Revista de archivos, bibliotecas y museos.
- Manjón, A. (1948). *Lo que son las Escuelas del Ave María. Modos de enseñar*. Escuelas del Ave María.
- Manjón, A. (1949). *El maestro mirando hacia fuera*. Ediciones Castilla.
- Manjón, A. (1955). *Hojas pedagógicas*. Escuelas del Ave María.
- Manjón, A. (2009). *Escritos socio-pedagógicos*. Antología. Biblioteca Nueva.
- Manjón, A. (2022). *Seis memorias del Ave María. 1892-1898*. Edición para facsímil con prólogo y transcripción de Joaquín Ciudad. Imp. Santos.
- Mendioroz, A. M^a (2013). *Didáctica de las CCSS*. Pamplona: Universidad.
- Montero, J. y Palma, A. (2013). *Pedagogía manjoniana*. AVM.

- Montero, J. (1998). *Apuntes de pedagogía manjoniana*. Escuelas del Ave María.
- Montero, J. (1998b). *Génesis y desarrollo del pasamiento educativo de Andrés Manjón*. Escuelas del Ave María.
- Montero, J. (1999). *Educación enseñando la geografía y la historia según D. Andrés Manjón*. Escuelas del Ave María.
- Montero, J. (2002) (Coord.). *Iniciación al pensamiento educativo de D. Andrés Manjón*. CEPAM.
- Palma, A. (2008). *El Seminario de Maestros del Ave María*. Universidad.
- Palma, A. (2016). Novedades centenarias para educadores desencantados. En Ilma Vieira; M^a Alice Melo; L. Cristina Silveira; (coords.). *Formação continuada de professores: múltiplas face* (pp. 87-116). EDUFMA.
- Palma, A. (2022). *Bibliografía sobre Andrés Manjón y su obra (1869-2022)*. Universidad.
- Palma, A. y Medina, J. (2009). *Andrés Manjón. Escritos socio-pedagógicos*. Biblioteca Nueva.
- Prellezo, J. M. (2003). Introducción. En A. Manjón, *Diario del P. Manjón. 1895-1923*. 2^a Edición crítica de J. M. Prellezo (pp. XVII-XXXVI). B. A.C.
- Renes, A. (1922). *Leído, visto y soñado a la sombra del Ave María*. Escuelas salesianas.

Artículo Original

Patrimonio escolar: las colecciones artísticas de las Escuelas del Ave María de Granada

Scholar Heritage: Ave María's Schools artistic collections of Granada

David García Trigueros¹  0000-0002-1912-1959

¹ Escuelas del Ave María. España.

Correspondencia:

David García

davidgarcia@sanisidro.amgr.es

Fechas:

Recibido: 03/07/2023

Aceptado: 10/09/2023

Publicado: 30/09/2023

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

Introducción: El patrimonio cultural del Ave María es el testimonio de un legado educativo y social. Un conjunto de bienes materiales e inmateriales que trenzan la historia de la institución a la sociedad de Granada. Su conocimiento, su difusión y puesta en valor constituye el primer activo para mantener viva la imagen y el legado avemarianos así como de su fundador, Andrés Manjón.

Método: Se trata de una revisión de fuentes que permitan dibujar transversalmente el horizonte patrimonial del Ave María, enfatizando en el trabajo de documentación que se ha realizado así como las carencias que todavía hoy se detectan.

Resultados: El proceso de inventariado y catalogación del patrimonio mueble e inmueble dibuja un conocimiento científico claro, arrojando luz sobre las estrategias oportunas en materia de gestión y tutela de los bienes culturales de la institución.

Conclusiones: La mirada y la conciencia patrimoniales de la sociedad es una realidad creciente. La necesidad de desarrollar estrategias que permitan la puesta en valor y difusión de los bienes culturales parece constituir un imperativo al que las Escuelas del Ave María atienden con compromiso y perspectiva de futuro.

Palabras clave: Patrimonio escolar; Patrimonio cultural; Escuelas del Ave María.

ABSTRACT

Introduction: The cultural heritage of Ave Maria is the testimony of an educational and social legacy. A set of tangible and intangible assets that weave together the history of the institution to the society of Granada. Its knowledge, its dissemination and its enhancement constitute the first asset to keep alive the Avemarianos image and legacy as well as its founder, Andrés Manjón.

Method: It is a review of sources that allow drawing across the heritage horizon of Ave María, emphasizing the documentation work that has been carried out as well as the deficiencies that are still detected today.

Results:

Conclusions: The process of inventorying and cataloging the movable and immovable heritage draws a clear scientific knowledge, shedding light on the appropriate strategies in terms of management and protection of the institution's cultural assets.

Keywords: School heritage; Cultural heritage; Ave Maria Schools.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

García D. (2023). Patrimonio escolar: las colecciones artísticas de las Escuelas del Ave María de Granada. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 16, 44–56. <https://doi.org/10.30827/unes.i16.28663>

Introducción

Desde hace más de 130 años, las Escuelas del Ave María han sido un referente en la vida educativa, social y política de Granada. Una institución que, concebida por el burgalés Andrés Manjón como espacio transformador del contexto socioeconómico más deprimido de la ciudad, ha evolucionado a lo largo del tiempo, aunque sin perder su esencia, para continuar siendo uno de los referentes de la enseñanza y formación de Andalucía.

La fecunda trayectoria de la institución y su interrelación con los distintos agentes que forman el humus cultural de la ciudad, ha permitido que las colonias escolares avemarianas hayan sido capaz de traspasar su inicial cometido para alcanzar nuevas metas y horizontes, convirtiéndola en sus distintas etapas y periodos en punto de confluencia de personalidades de la órbita civil y religiosa. Desde monarcas a arzobispos, han sido múltiples los próceres que han terminado visitando los distintos centros educativos que forman el actual Patronato del Ave María. Académicos, intelectuales o literatos se han interesado a lo largo de su historia por conocer cómo se trabaja en el seno de sus aulas y qué métodos pedagógicos –aún hoy en la vanguardia de la enseñanza– dejó Manjón para sus discípulos (Manjón, 1956, 46-59; Prellezo, 1975, 52; Palma, 2005, 63).

En este contexto cabe señalar también cómo el crecimiento del Ave María como espacio educativo ha corrido de forma paralela a su enriquecimiento cultural y patrimonial, fruto de las donaciones recibidas y también de las particulares relaciones que desde tiempos del fundador los sucesivos patronos han ido estrechando con el mundo del arte. Todo ello para terminar configurando un acervo patrimonial de singular interés en el que descuellan no solo sus bienes inmuebles, sino también distintos testimonios de las artes plásticas y aun de las artes suntuarias.

Diferentes han sido los autores que se han atrevido a destacar la importante contribución del Ave María al arte granadino a través de sus encargos y colecciones. Muy especialmente en aras de poner de manifiesto la excepcionalidad que una institución educativa, la segunda en importancia tras la Universidad de Granada, disponga de una colección que incluye piezas de algunos de los más destacados escultores del Barroco granadino o pintores de la Escuela de Granada del siglo XIX. Un trabajo que paulatinamente ha permitido situar a las escuelas manjonianas frente al espejo de su propia historia, como entidad educativa y también, por supuesto, cultural.

En un marco de referencia como el actual, donde la conciencia patrimonial de la sociedad avanza inexorablemente hacia una mayor autorresponsabilidad en la gestión y tutela de los bienes culturales, las Escuelas del Ave María empieza a plantearse retos para un futuro inmediato. Sus colecciones, sus bienes muebles e inmuebles, de innegable valor histórico para la institución

pero también de meritoria relevancia para el patrimonio de la ciudad, buscan un nuevo estadio que las sitúe en la vanguardia cultural y educativa: como recurso turístico y formativo para la ciudadanía pero también como referencia en la educación patrimonial del alumnado avemariano.

Al hacer una fotografía de la situación, se nos permite rápidamente caer en la cuenta de la excepcional oportunidad que recursos como estos ofrecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos no formales para un amplio espectro de la sociedad: desde la vasta pluralidad que ofrece el grueso del ciudadano común al caso de los distintos perfiles del alumnado de las distintas etapas educativas que ofertan las Escuelas del Ave María. Un valor que aumenta y toma peso específico si nos atrevemos a realizar una comparativa con la realidad de otras instituciones educativas granadinas. Partiendo desde la Universidad de Granada, cuya dispersión patrimonial dificulta una lectura de conjunto del acervo de la academia, a las colecciones naturales que centros como el Instituto Padre Suárez disponen, cuya lectura podría quedar, ciertamente, más enfocada al patrimonio científico que a un relato histórico-artístico propio como el que compone el conjunto avemariano.

La musealización y la elaboración de un discurso cerrado a través del cual recorrer la historia de la institución a través de los diversos testimonio materiales, constituye todo un reto cuya tangibilidad planea aún en el ámbito de lo teórico; como segunda parte de un proyecto que ha arrancado en el año 2022, como preludeo a los fastos que el Ave María diseña para conmemorar durante el próximo año con motivo del centenario de la muerte del padre fundador.

La consideración del patrimonio avemariano: lenguaje de una identidad

La evolución de la doctrina patrimonial ha ido construyendo la carga semántica del propio concepto. Una definición poliédrica, compleja, y orgánica, capaz de mutar y completarse en función de las necesidades que la propia sociedad otorga a los bienes culturales y a la masa patrimonial; desde su concepción epistemológica a su naturaleza funcional y social, por medio de la fruición de la que hablaba Giannini (1976). Un pensamiento que trasciende de lo estético y lo histórico para adentrarse en el concepto de la identidad y la memoria, aprehendido por la sociedad como un elemento consustancial de su yo comunitario, pero que es a su vez un elemento de identificación personal con su entorno.

El patrimonio elevado a una categoría trascendente de la categorización social, que lleva a la construcción de esas mismas identidades así como acciones sobre los propios bienes que lo integran, en un proceso de puesta en valor y activación social: desde la regeneración de los entornos socioeco-

nómicos a la construcción de tejidos culturales, de aprovechamiento turístico-económico.

La asimilación de esta realidad, ya de los gestores públicos ya de los gestores privados del patrimonio, es inexorable. Pues, estos principios, en un contexto de globalización, terminan por ser permeables a todos los estratos de la sociedad, procurando sobre ella un mayor grado de conciencia y responsabilidad en la gestión, tutela y sostenibilidad de los bienes culturales. Tanto es así que cualquier proceso de actuación, por pequeño que sea, está necesariamente subyugado a la somatización de la responsabilidad y coresponsabilidad patrimonial.

El propio legado educativo de Andrés Manjón, muestra de una identidad intangible, ha sido reivindicada a lo largo de la historia a través de los muy diferentes estudios y publicaciones que han alumbrado, hasta el punto de construir un ubérrimo corpus bibliográfico (Palma, 2023); lo que viene a demostrar el particular interés que despierta la acción educativa manjoniana así como la labor asociada a su obra: las Escuelas del Ave María. En este sentido, las investigaciones y estudios que han surgido en torno al patrimonio avemariano ponen de manifiesto la importancia de este, y la necesidad de reivindicar su papel y su lugar en medio de la cultura local, regional y nacional.

Y es que, aunque la concepción y visión actual nos lleve a considerar la acción manjoniana y la extensión de la escuela avemariana al ámbito granadino, supone una limitación del enfoque y la percepción de conjunto, en tanto que, como han demostrado los diferentes estudios realizados al respecto, el alcance de ambos tuvo una huella que superó, como decíamos, la esfera local para proyectarse a instancias mucho superiores, tantas como las que alcanzaron en el plano geográfico español las escuelas del Ave María (Galiano, 1994; Sánchez-Calvo, 2000; García, 2004; Montero et al., 2015).

Si hubiéramos de sistematizar cuanto se ha venido trabajando en este sentido, cabría hacerlo abrazando las categorizaciones patrimoniales más frecuentemente empleadas. De tal modo, destacaríamos aquellas que han venido abordar, de un lado, el patrimonio material, dentro del cual encontramos las expresiones arquitectónicas así como las artes plásticas y aun los bienes etnográficos. Del otro, aquellas realidades del patrimonio inmaterial, donde quedaría encuadrado, por ejemplo, el legado de la producción musical. Trabajos todos ellos que han ido perfilando y cuantificando la entidad de los bienes que integran el legado escolar avemariano.

Qué duda cabe que para Manjón el estado y configuración de sus escuelas fue un elemento basilar, preocupándose por la creación de espacios y entornos óptimos para el desarrollo de la acción educativa (Prellezo, 1975, 291):

La casa-escuela, ya que sea preciso tenerla, que nos sea lujosa, pero sí espaciosa, firme o segura, puesta en alto, en lugar independiente y aislado, bien aireada y soleada, rodeada

de jardín, y sobre todo, dotada de campo escolar con algunos árboles para sombra, y agua para limpieza, riego y refrigerio.

En las casas nuevas de las cinco colonias escolares del Ave María de Granada, a Dios gracias, existen todas estas condiciones. [...] Sin alardes de pueril vanidad, ni pretensiones de orgullosa superioridad, sino con el fin de presentar hechos que animen a hacer, podemos decir que, hoy por hoy, nuestros pobrísimos niños gozan de unas escuelas y campos, que no es dado tener a los ricos de Granada.

No ha de extrañar, pues, que el estudio de la arquitectura avemariana haya sido un campo abonado. Pionero en este sentido han sido los trabajos de Arias Romero, quien dio a conocer por primera vez la labor de Manjón en el ámbito de la edificación, dando instrucciones generales de cómo debían ser sus escuelas, qué elementos debían articular los espacios comunes y de qué manera fueron posibilitándose la adquisición de terrenos para la construcción de los diferentes centros educativos (Arias, 2002). Trabajos que se complementarían con el que el mismo autor alumbraría años más tarde y en los que se incide en la idea manjoniana de “la naturaleza, los espacios amplios y abiertos, la luz, la vegetación, y el verdor”, en tanto “que contribuyen a la creación de un ambiente propicio para la implantación de una nueva pedagogía” (Arias, 2016, 294).

En términos similares se expresará Moreno Fernández quien incidirá en esto mismo a través del caso concreto de la colonia de Casa Madre y dotación modular de bienes rústicos para la creación de una propiedad unificada compuesta por diferentes inmuebles (Moreno, 2009). Todo ello sin obviar las referencias generales aportadas por otros autores, como Gallego Burín (1996), Anguita Cantero (1997), Barrios Rozúa (2006) o Rodríguez Méndez (2011) quienes, en sus respectivos trabajos, traerán a colación el patrimonio arquitectónico del Ave María.

La educación artística ocupa un sucinto papel dentro de la pedagogía manjoniana. No son muchos los escritos en los que el pedagogo burgalés ahonda sobre la cuestión del patrimonio cultural -concepto extemporáneo en el contexto finisecular del XIX -aunque sí ofreció puntualizaciones al respecto en la que se puede considerar como el compendio de su pensamiento educativo, el discurso pronunciado en la inauguración del curso académico de la Universidad de Granada (Manjón, 1897, 43):

En la escuela se atiende principalmente á educar, á poner en disposición de gustar, entender y saborear las bellezas del arte y de la naturaleza (y esto es esencial); pero como educando las facultades se conocen las vocaciones y aptitudes, del ejercicio del arte resultará el descubrimiento de los artistas, y esto nos lleva á la educación manual ó ejercicio de las artes, bellas y no bellas.

No ha de extrañar, pues, que las artes plásticas tomaran cierto protagonismo en el curso de la edificación de las escuelas avemarianas. Si bien es cierto que en todo, por concepto y por imposibilidad, las colonias escolares no aspiraron a la ostentación y los excesos, los espacios sacros como templos y

capillas sí accedieron a contar bienes muebles de notable interés. Algunos de ellos, muy seguramente, procedentes de clausuras y donaciones: destacando, en cuanto a escultura, la *Huida a Egipto*, la *Virgen de Belén* o el *San Andrés*, de Casa Madre; o la *Inmaculada*, de San Isidro y Vistillas; y en lo tocante a pintura, la *Asunción* y *Las negaciones de San Pedro*, de San Isidro.

La mediación directa de Manjón en este asunto, llevará al Ave María a contar con la pieza más singular de su patrimonio: el conjunto escultórico de la *Encarnación*, de Torcuato Ruiz del Peral, y fue cedido en depósito por la Universidad de Granada. Un grupo monumental, fechado en torno a 1740-1750, que formó parte del patrimonio jesuita de san Pablo, quedando almacenado tras la exclaustración en la sacristía y, posteriormente, llevado hasta la Biblioteca General Universitaria antes de su ubicación actual, en el retablo de la iglesia avemariana de Casa Madre (Rodríguez, 2006, 146; Peinado, 2013, 110; Gutiérrez, 2021,92-96).

La figura de Manjón, en la última década del siglo XIX, ya se erigía como un acrisolado ejemplo de virtudes para el conjunto de la sociedad. Sus trabajos y su proyección, le hacían valedor del crédito ciudadano pero también del reconocimiento de las instituciones y de los agentes políticos de su tiempo; de ahí que se sucedieran en este periodo de su vida, y hasta el fin de la misma, toda suerte de reconocimientos, condecoraciones y nombramientos del más alto nivel (Álvarez, 2012). Méritos que le hicieron valedor, también, del reconocimiento artístico de diferentes escultores locales, quienes, en la Exposición de Bellas Artes de 1920, concurren con obras alusivas al pedagogo burgalés. Emilio Picayo lo hacía con “dos retratos en relieve y otro en alto relieve del padre Manjón”, y Luis Molina de Haro con un busto que se conserva en la Colección Histórico Artística de la Universidad de Granada (Caparrós, 2007, 233).

De Manjón conservamos un grupo escultórico, en Casa Madre, que reproduce una lección de enseñanza del burgalés junto a unos niños. Y de la pervivencia de Manjón y su estela, como decimos, que trascendió el ámbito avemariano para formar parte de la identidad colectiva, dan cuenta el busto del Paseo Andrés Manjón (1931), sobre el modelo de Roldán de Plata y que sirvió para las reproducciones que hay en los diferentes centros educativos, o el grupo de José Arcadio Roda para la rotonda de las Escuelas del Ave María, junto a la colonia escolar de La Quinta (Barrera, 2016).

Una realidad que tiene también su proyección en la pintura, como descuella a través de los lienzos que vinieron a representar al canónigo sacromontano: el que hizo José Suárez, con el hábito canonical, y que se conserva en la abadía de Valparaíso; el que hiciera Gabriel Morcillo (1919), con la Inmaculada de San Isidro, y que forma parte de la colección del Ayuntamiento de Granada, así como el icónico retrato de Ruiz Almódovar, con la Alhambra al fondo (1927), y que se conserva en el rectorado universitario. Piezas eminentes que

se completan con trabajos como *La procesión de escolares* (1909), de López Mezquita, en la que aparece Manjón junto a sus niños, en la celebración de un acto de piedad popular.

Igualmente interesante es apreciar la figura de Manjón como mecenas y promotor de las artes. Un papel poco desarrollado y que, como informaba *El Defensor de Granada*, debió ejercer junto a Eduardo López del Hierro, para la decoración de la capilla de Casa Madre, recurriendo para ello a artistas locales, algunos consagrados y otros noveles ("Obsequio Artístico," 1896, 1): Amparo Pareja (*La Anunciación*), Miguel Hórquez (*La Visitación*), José Ruiz de Almodóvar (*El Nacimiento*), José María López-Mezquita (*La Presentación*), Diego Marín (*Jesús entre los doctores*), Eduardo López del Hierro (*La oración en el Huerto* y *La coronación de la Virgen*); Adolfo Lozano Sidro (*La Flagelación* y *La Asunción de la Virgen*), Rafael Latorre (*Ecce homo*), José Rodríguez Acosta (*Jesús en la calle de la Amargura*), José Sánchez Gerona (*Crucifixión*), Isidoro Marín (*La Resurrección*), Manuel Gómez-Moreno (*La Ascensión*) y Eduardo Muñoz Entralla (*La venida del Espíritu Santo*). Un elenco que, a pesar las previsiones, terminó por ser modificado y donde Luis Renes, pintor aficionado y del que no se tienen referencias, terminaría por asumir varios de aquellos encargos: el de la Natividad, el de Jesús entre los doctores y la Crucifixión; por su parte, *La oración en el Huerto* correría a cargo de Carlos Moureu y haría también lo propio Manuel Ruiz Sánchez de Morales con el tema de *Pentecostés* (Ruiz, 2002; Moreno, 2009).

En lo que respecta al patrimonio inmaterial, el Ave María cuenta también con un importante y valioso legado. De ello ha dado cuenta, abundantemente, Palma Valenzuela a través de sus diferentes trabajos en los que ha incidido en la importancia de la música en la pedagogía manjoniana y las singulares aportaciones realizadas por toda suerte de composiciones - canciones, himnos, marchas, zarzuelas...- en favor del proyecto avemariano (2005, 2014, 2017, 2019). Investigaciones que han seguido el curso de las publicaciones y trabajos anteriores, en los que se ha venido compendiando toda la producción musical que surgió en torno a las colonias manjonianas y que contó con la singular colaboración del maestro Francisco Alonso y del obispo Manuel Medina Olmos (Montero Alonso, 1987, 9).

En cuanto a patrimonio intangible quepa destacar la presencia del Ave María en diferentes producciones audiovisuales que han llevado a inmortalizar a Manjón y su obra. Muestra de ello son los cortes en 35mm de Russell Murth para Fox News en abril de 1922, un año antes de la muerte de Manjón, y donde se inmortaliza al burgalés bajando la Cuesta del Chapiz rodeado de niños, así como la salida de escolares del Ave María Casa Madre (Pérez, 2021). Como, igualmente insondable, es el trabajo de Fernández Ardavín en *Forja de Almas* (1943), con banda sonora del maestro Alonso, y donde se plasman "todos los latiguillos ternuristas, lacrimógenos y moralizantes del cine didáctico de la posguerra española" (Aguilar, 2018, 641).

Todos estos testimonios no van a la zaga de otros tantos que se conservan en el Archivo Histórico del Ave María. Un espacio en proceso de construcción, por medio de la catalogación de todos sus fondos, en el que se recoge y conserva un imponente material documental y fotográfico desde la fundación de las escuelas hasta el presente: libros de contabilidad, escrituras, partituras, rollos de pianola, registros académicos así como un gran número de documentos hológrafos de Manjón, desde sus diarios personales hasta su vasta correspondencia con más de un millar de cartas de su puño y letra. Testimonios escritos que se conjugan con un amplio catálogo de fotografías que relatan el devenir histórico de las colonias escolares en sus más de ciento treinta años de vida.

El valor de este tipo de testimonios no estriba en su carácter histórico-artístico sino en su identidad histórica y documental, en tanto que tales vestigios narran por sí mismos la historia particular de una institución. Lo mismo que aquellos bienes que componen el patrimonio etnográfico del Ave María, donde cabe destacar eminentemente el ajuar y efectos personales de Manjón -desde su habitación a objetos litúrgicos-, amén del patrimonio científico que pervive en buena parte de los centros educativos de la Fundación Patronato Avemariano de Granada. Se trata instrumentos de carácter pedagógico -sillas, pupitres, pizarras, banderolas, libros, libretas...- que hablan del proceso educativo de los cientos de miles de alumnos que han pasado por el Ave María desde 1889 y hasta el presente; herramientas didácticas a las que cabría sumar aquellas que depuran el método manjoniano y que perviven con huella propia tanto en el Ave María Casa Madre como en el Ave María San Isidro. Nos referimos a aquellos recursos ideados por Manjón para educar al aire libre y que, a la sazón, constituyen el elemento más genuino de la identidad de las escuelas: los mapas físicos y políticos excavados en la tierra, el planetario así como el resto de recursos didácticos y catequéticos que pueblan sus muros (Arias, 2015).

Métodos

El conocimiento e inteligibilidad del patrimonio cultural avemariano parte de la conciencia viva que perdura y late en el corazón de los centros educativos manjonianos. Y lo hace en tanto que sus bienes, sus colecciones, continúan formando una parte activa e indisoluble de los agentes vivos de la institución: las comunidades educativas de cada uno de ellos.

Sin embargo, la vastedad de los bienes que integran o forman parte de este acervo, requieren de un estudio y análisis pormenorizado que permita conocer detalladamente cada uno de los fundamentos y principios que lo componen; y que, asimismo, permita arrojar la información necesaria para orientar pautas destinadas a una mejor gestión y tutela del mismo. Más aún cuando, hasta el momento, no se cuenta con instrumentos actualizados que permitan

cuantificar el número de piezas que integran la colección, así como identificar su ubicación o reconocer la relevancia cultural de cada uno de los bienes que la integran. En este sentido, precisamente, recordaba el profesor Rodríguez Domingo la importancia de dotar a las instituciones de herramientas que permitan mejorar el manejo, el control y la administración de los bienes culturales, pues son el principal mecanismo para asegurar “la conservación patrimonial, en especial de las obras de arte, al tiempo que es el aliado más eficaz para su protección y difusión” (2022, 26).

Es por este motivo que la Fundación Patronato Avemariano de Granada ha iniciado un proceso de inventariado y catalogación de sus propios fondos, entendiendo la importancia de este proceso como parte de una mejor y más eficiente gestión y tutela de los bienes artísticos, documentales y etnológicos de la institución. De un lado, a través de la labor desempeñada por Marisa Real Nieto, clasificando y describiendo los fondos documentales de carácter histórico de la institución, donde se encuentran, entre otros, las obras hológrafas de Manjón (diario personal, ensayos, epistolario...), libros de visitas de la institución, cuentas, escrituras de los cármenes que compró el burgalés para la construcción del Ave María Casa Madre.

Del otro lado, y con una finalidad análoga, se encuentra el trabajo realizado por el profesor Arias Romero y su equipo que, desde 2021, se encuentran en el proceso de inventariar y catalogar los bienes histórico-artísticos de la fundación. Una labor curatorial mediante la cual, progresivamente, se pone en valor la colección, describiendo pormenorizadamente cada uno de los aspectos que la componen; y que, asimismo, corre de forma paralela a la puesta en marcha de la Casa Museo Andrés Manjón, como iniciativa divulgativo-pedagógica de la historia personal del protagonista y de la acción educativa de la institución que fundó, proyectándose también con un carácter digital, permitiendo la universalización de sus contenidos a través de la red.

Todo un proceso metodológico y analítico que constituye parte del *status quaestionis*, y que ha llevado a ir estudiando de forma sistemática –heurística y hermenéutica– las fuentes. Acción de trabajo que parece no haber parado aquí y que continúa mediante una investigación que pasa por la revisión pormenorizada de nuevas fuentes primarias y secundarias que permitan continuar completando el conocimiento del patrimonio histórico-cultural del Ave María en su dimensión más extensa: a través de las diferentes fundaciones que hubieron lugar a lo largo de toda la geografía española, tal y como han mostrado diversos trabajos, entre ellos los de María Esther García López (*Las escuelas del Ave María de Arnao*, 2023). En este sentido, el profesor Andrés Palma también ha incidido en la proyección hemerográfica del Ave María, ofreciendo una dimensión holística del impacto del binomio Manjón-Ave María desde hace más de un siglo (*Bibliografía sobre Andrés Manjón y su obra (1869-2022)*, 2023).

Sin embargo, parece aún quedar un amplio camino por recorrer. De un lado, a nivel de catalogación y recuperación de piezas en paradero desconocido, como algunas de las resultantes en las Exposiciones de Bellas Artes que fueron convocadas por el Ayuntamiento de Granada a principios del siglo XX; o aquellas que, por motivos que ahora exceden al objeto de análisis, fueron enajenadas de algunos de los centros educativos. Del otro, la dispersión de fuentes documentales, pone a los investigadores de las Escuelas del Ave María ante el reto de profundizar en referencias que abunden y ahonden sobre lo que se conoce y lo que no, accediendo a fondos tan ricos como el de la Abadía del Sacromonte, donde se encuentra documentación relativa a la estancia canonical de Manjón; al de la Universidad de Granada, donde se conservan piezas de gran interés; al del Ayuntamiento de Granada, donde se hallan libros y expedientes municipales y del Centro Artístico en relación a Manjón y al Ave María; al parroquial y municipal de Sargentos de la Lora, al histórico provincial de Burgos; así como el Archivo Histórico Nacional, en los que quedan cajas, libros y legajos todavía no escrutados pero que, a buen seguro, han de revelar información sustancial sobre la construcción e identidad del Ave María.

Discusión

El patrimonio cultural constituye una herramienta para la transformación de la sociedad. Un legado material e inmaterial que trae consigo la memoria e identidad de toda una sociedad. La conservación y puesta en valor de sus distintos bienes constituye un acto de responsabilidad y servicio sociales por parte de quienes ostentan su propiedad.

En este sentido, los bienes culturales -muebles, inmuebles, documentales y etnográficos- en posesión del Ave María detentan una imagen singularmente valiosa, puesto que se trata de una de las instituciones educativas elementales de mayor peso e impacto en la provincia de Granada. El conjunto patrimonial que atesora supone, por tanto, una muestra selecta e imprescindible, que vierte su fruición sobre las comunidades educativas que componen el Patronato Avemariano de Granada pero, asimismo, sobre el conjunto de la sociedad. Muy especialmente cuando, a la luz de la historia y de los hechos, las Escuelas del Ave María han supuesto en número y extensión una de las principales instituciones educativas no-superiores de mayor peso y raigambre en la ciudad y su área de influencia.

La experimentación de esta realidad pasa por el contacto y la relación directa del individuo y de la comunidad con los bienes culturales. De ahí que el conocimiento del patrimonio avemariano constituya en una auténtica prioridad: concluyendo los trabajos de inventariado y catalogación, creando herramientas e instrumentos que favorezcan su consulta y divulgación, a fin de crear el

necesario permeabilidad de información y conocimiento, y hacer efectiva la fruición social de la que hablaba Giannini (1976).

Las iniciativas impulsadas en 2023, con motivo del centenario de la muerte de Andrés Manjón, parecen suponer un punto de inflexión en la acción de conservación y salvaguarda. Ya no solo mediante la catalogación y la restauración de algunos de sus bienes, también por el trasvase de conocimiento que se está proyectando: a través de la Casa Museo, con vocación de permanencia en el tiempo, y también de la exposición temporal proyectada en el Hospital Real, bajo el título de *Educار enseñando: obra y pedagogía de Andrés Manjón*. Propuestas de trabajo que ponen al patrimonio escolar del Ave María en el centro de la acción cultural de la ciudad, llevando la educación a un estadio de referencia.

Referencias

- Aguilar, C. (2018). *Guía del cine*. Cátedra.
- Álvarez, P. (2012). *Andrés Manjón y Manjón*. Real Academia de la Historia. Retrieved July 3, 2023, from <https://dbe.rah.es/biografias/12779/andres-manjon-y-manjon>
- Anguita, R. (1997). *La ciudad construida: control municipal y reglamentación edificatoria en la Granada del siglo XIX*. Diputación Provincial de Granada.
- Arias, S. M. (2002). *Arquitectura de las Escuelas del Ave María*. Imprenta del Ave María.
- Arias, S. M. (2015). La arquitectura al servicio de la pedagogía manjoniana. In R. Sánchez (Ed.), *La construcción de la identidad pedagógica española: entre la Institución Libre de Enseñanza y las Escuelas del Ave María* (pp. 197-210). Síntesis.
- Arias, S. M. (2016). La Escuela Manjoniana y su vinculación con la naturaleza. In P. Dávila & L. M. Naya (Eds.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 293-302). Ereín.
- Barrera, J. (2016, diciembre 28). Las nuevas esculturas de las rotondas embellecen la ciudad. *Ideal*. <https://www.ideal.es/granada/201612/28/nuevas-esculturas-rotondas-embellecen-20161219010359-v.html>
- Barrios, J. M. (2006). *Guía de la Granada desaparecida*. Editorial Comares.
- Caparrós, L. (2007). Exposiciones de Bellas Artes en Granada, el final de un ciclo (1920-1936). *Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada*, (38), 231-248. <https://revista-seug.ugr.es/index.php/caug/article/view/329>
- Galiano, A. L. (1994, octubre 29). Las Escuelas del Ave María. *La Lucerna*, 21.
- Gallego, A. (1996). *Granada. Guía artística e histórica de la ciudad*. Comares.
- García, E. (2004). *Las Escuelas del Ave María de Arnao*. Patronato Municipal de Cultura de Castrillón.
- Giannini, M. (1976). *I beni culturali*. *Rivista Trimestrale di Diritto Pubblico*, (26), 3-38.
- Gutiérrez, N. (2021). El grupo escultórico de la Anunciación de Torcuato Ruiz del Peral. *Actitud avemariana*, (46), 92-96.
- Manjón, A. (1897). *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 á 1898 en la Universidad Literaria de Granada por el doctor don Andrés Manjón, catedrático numerario de la Facultad de Derecho*. Indalecio Ventura. <http://hdl.handle.net/10481/19349>
- Manjón, A. (1956). *Hojas circunstanciales, hojas históricas, hojas cronológicas del Ave-María*. Patronato de las Escuelas del Ave-María.

- Montero, A. M., Hidalgo, D., & Santos, H. (2015). *Las escuelas del Ave María de Dos Hermanas*. Asociación Cultural Plazoleta de Valme.
- Montero Alonso, J. (1987). *Francisco Alonso*. Espasa-Calpe.
- Moreno, C. (2009). La caracterización del Patrimonio Educativo: el caso de las escuelas del Ave María del Sacromonte en Granada. *E-rph*, (4), 3-34. <http://hdl.handle.net/10481/61431>
- Moreno, C. (2009). Una escuela de Cármenes: El patrimonio arquitectónico de las Escuelas del Ave María de Granada. *Cabás. Patrimonio Histórico Educativo*, (1), 5-30. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2009.57.65.002>
- [s.a.]. Obsequio artístico. (1896, noviembre 7). *El Defensor de Granada*, 1.
- Palma, A. (2014). Música y palabra en Manjón. Una experiencia didáctica. *Orientamenti Pedagogici*, (355), 69-78.
- Palma, A. (2005). *Avemarianos: identidad y memoria*. Imprenta Editorial Ave-María.
- Palma, A. (2005). *Cantos escolares del Ave María: una aportación a la vida musical granadina*. Imprenta de las Escuelas del Ave María.
- Palma, A. (2017). Educar cantando y cantar educando. In J. Palomares (Ed.), *Escuela de música, escuela de vida* (pp. 46-52). Real Academia de Bellas Artes Ntra. Sra. de las Angustias.
- Palma, A. (2019). In A. Palma, I. Fernández, & M. d. C. Navas (Eds.), *Educación para la paz y en valores: materiales didácticos* (pp. 93-115). Editorial Técnica Avicam.
- Palma, A. (2023). *Bibliografía sobre Andrés Manjón y su obra (1869-2022)*. Universidad de Granada.
- Peinado, J. A. (2013). La iconografía inmaculista en el ocaso de la escuela granadina de escultura durante el siglo XVIII. Pervivencias y distanciamientos del modelo canesco. *Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada*, (44), 103-122.
- Pérez, J. (2021, febrero 22). Aparece una filmación con el Padre Manjón, el pintor Apperley y Granada, de 1922. *El Independiente de Granada*. <https://www.elindependientede-granada.es/cultura/aparece-filmacion-con-padre-manjon-pintor-apperley-granada-1922>
- Prellezo, J. M. (1975). *Manjón educador*. Magisterio Español.
- Rodríguez, F. J. (2011). Influencias alemanas en la arquitectura escolar española. In J. M. Hernández Díaz (Ed.), *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica: (1810-2010)* (pp. 193-224). Castilla Ediciones.
- Rodríguez, J. M. (2006). El patrimonio artístico del Colegio de San Pablo: de la Compañía de Jesús a la Universidad de Granada. In *Obras maestras del Patrimonio de la Universidad de Granada* (Vol. 1, pp. 127-164). Universidad de Granada.
- Rodríguez, J.M. (2020). *Catalogación de obras de arte. Metodología y recursos para la documentación del patrimonio artístico mueble*. CECEL-CSIC.
- Ruiz, M. d. C. (2002). Historia de la realización de un sueño: la capilla de la Casa Madre. *Magisterio avemariano*, (s/n), 69-94.
- Sánchez-Calvo, V. (2000). Un reglamento disciplinario para las Escuelas del Ave María en Don Benito (Badajoz). In *I Encuentro sobre la Educación en Extremadura : hacia una recuperación histórico-documental y patrimonial* (pp. 163-178). Diputación de Badajoz.

Artículo Original

La enseñanza de las Matemáticas en Andrés Manjón

The teaching of Mathematics in Andrés Manjón

Irene Real García¹  0009-0009-4107-9396

¹Profesora de Matemáticas de Enseñanza Secundaria de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía. Granada. España.

Correspondencia

Irene Real García irealgar@yahoo.es

Fechas:

Recibido: 03/07/2023

Aceptado: 23/07/2023

Publicado: 30/09/2023

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

En el presente trabajo describimos los elementos característicos de la didáctica de las Matemáticas llevada a cabo por el fundador de las Escuelas del Ave María entre 1889 y 1923 dentro de su particular modelo de educación, integral y teocéntrico, en el que se incorpora una metodología activa y lúdica que recuerda a la de la Escuela Nueva. La búsqueda, selección y análisis de diversas fuentes nos ha permitido situar la enseñanza de las Matemáticas dentro del pensamiento educativo de Andrés Manjón y nos ha sugerido que sus planteamientos y métodos didácticos pueden contener elementos originales e innovadores para la época, y que tal vez, vistos desde una perspectiva actual, éstos sean relevantes y enriquecedores para la Didáctica de la Matemática.

Palabras clave: historia; Matemáticas; educación; didáctica; educación en valores.

ABSTRACT

In this paper, we describe the elements that characterize the teaching of Mathematics in the Ave María Schools, founded and run by Andrés Manjón in Granada between 1889 and 1923. He stood up for a peculiar model of integrated education, based on Christian values, and he also developed his own methodological principles, similar in many ways to those of the emerging *École Nouvelle*. The selection and analysis of several sources has allowed us to set his teaching of Mathematics within this pedagogical framework and has suggested us the idea that the strategies used by Manjón in order to teach Arithmetic and Geometry could be innovative at that time and, perhaps, valuable from the point of view of contemporary Didactics.

Keywords: history; Mathematics; education; didactics; education in values.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Real García, I. (2023). La enseñanza de las Matemáticas en Andrés Manjón. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 16, 57–69. <https://doi.org/10.30827/unes.i16.28652>

Introducción

Ante la situación de decadencia social, moral, política y económica que sufre España a fines del siglo XIX, la corriente regeneracionista busca poner solución a los males que aquejan al país a través de la educación.

Andrés Manjón (1846-1923), por entonces sacerdote y catedrático de Derecho de la Universidad de Granada, movido por tal espíritu de regeneración social y por unos profundos valores cristianos, decide actuar sobre la situación de pobreza e incultura que presencia a diario en el abandonado Camino del Sacro-Monte de Granada. Su proyecto escolar, que comienza en un humilde carmen del Albaicín en 1889, en pocos años se traduce en una colonia escolar en Granada, más de 300 escuelas por toda España y el extranjero, llamadas del Ave María, además de un Seminario para la formación de maestros y una ingente producción de escritos pedagógicos y materiales didácticos (incluyendo sus propias lecciones para niños y maestros, las *Hojas Catequistas y Pedagógicas*).

El concepto de educación en Andrés Manjón

Pese a los intentos de la Iglesia por combatir el laicismo que la clase política imponía en materia educativa, la labor pedagógica del Padre Manjón es una de las pocas actuaciones concretas dentro de lo que se ha denominado el *catolicismo docente*, y es considerada por muchos como el máximo exponente de la *renovación pedagógica católica* (Puelles, 1999, p. 251). Con él se inicia efectivamente una renovación escolar en España, a través de la aplicación de innovadoras prácticas metodológicas y de un nuevo modelo de enseñanza integral y social dirigido a las clases humildes de la sociedad. Manjón lleva a cabo en sus Escuelas del Ave María una enseñanza primaria al aire libre alegre y lúdica, activa, sensible, física e intelectual, social, moral, religiosa, armónica...Y en ellas pone en práctica su modelo de educación integral, orientado a la formación de hombres y mujeres “cabales”, preparados en todos los aspectos para vivir en sociedad. Él mismo resume el fin o ideal pedagógico que mueve la actividad escolar que se lleva a cabo en sus cármenes:

El pensamiento final de estas Escuelas es educar enseñando, hasta el punto de hacer de los niños hombres y mujeres cabales, esto es, sanos de cuerpo y alma, bien desarrollados, en condiciones de emplear sus fuerzas espirituales y corporales en bien propio y de sus semejantes, en suma, hombres y mujeres dignos del fin para que han sido creados y de la sociedad a la que pertenecen. (Manjón, 1895, p. 3)

Pero, desde su punto de vista, los hombres verdaderamente formados se consiguen educando en la virtud, y para él no hay otras mejores que las virtudes cristianas, de ahí que la transmisión de valores morales y religiosos se convierta en la piedra angular de su modelo de enseñanza. Para Puelles

(1999, p. 252) las escuelas del Ave-María representan “las primeras escuelas parroquiales en las que religión y educación están indisolublemente unidas”.

Las Matemáticas dentro del modelo de educación integral de Andrés Manjón

Andrés Manjón se vale de las distintas materias escolares para alcanzar su fin pedagógico de formar personas íntegras y, en particular, ve en las Matemáticas un medio para la educación porque contribuyen al desarrollo de las facultades mentales, en tanto que son “ciencia que no admite huecos ni saltos, todo en ellas es precisión, exactitud, lógica y razón”, y porque proporcionan conocimientos y habilidades útiles para la vida. Más aún, las Matemáticas juegan un papel importante dentro de su plan para formar hombres cabales, puesto que constituyen “un medio pedagógico para contener la ligereza y viveza de la imaginación dentro de la razón y el juicio” e “imprimen carácter” (Manjón, 1923, p.141).

No obstante, para él las Matemáticas por sí solas no bastan para educar, “aunque tampoco estorban”, pues “por lo que tienen de abstractas, no son para niños, y por lo que tienen de secas, no tienen suficiente jugo de humanismo o humanidad y secan el alma” (Manjón, 1923, p.117). Por eso, busca la manera de educar con ellas, y así lo explica:

Conviene que la escuela sea ante todo casa de educación, y lo sea por medio de la instrucción; mas ¿cómo se podrá educar por las Matemáticas? Haciendo que los problemas recaigan sobre hechos de la vida práctica, y cuanto mayor aplicación tengan, será más grande el interés que despierte. Se trata, por ejemplo, de la salud y se presenta el problema siguiente [...] ¿Quieres llamar la atención sobre agricultura? [...] ¿Quieres fustigar el vicio del tabaco y del alcohol, poniendo a la vez algunos peros a la civilización?. (Manjón, 1928; p.156)

En efecto, el fin pedagógico de formar hombres y mujeres completos, se consigue a través de las Matemáticas, según Manjón, presentando los contenidos en contextos cercanos al alumno. Como veremos, sus lecciones de Matemáticas están plagadas de ejemplos, reflexiones, ejercicios, problemas y aplicaciones en los que llama la atención sobre cuestiones cotidianas, incluidos los problemas que aquejan a la sociedad de su tiempo y que a él más le preocupan: la ignorancia, la enfermedad, los vicios morales y materiales, la indiferencia religiosa, la guerra, etc.

Principios didácticos para la enseñanza de las Matemáticas

Conocedor de los principios que impulsan la Pedagogía en el siglo XIX y de las nuevas corrientes en torno a la escuela que surgen a comienzos del XX, Andrés Manjón desarrolla sus propios principios didácticos, de características tan peculiares que los estudiosos del tema hablan de una *didáctica*

manjoniana (Montero, 1959; Renes, 1926; Romero, 2000). Él mismo resume sus planteamientos didácticos mediante la consigna: enseñar haciendo para educar enseñando y enseñar educando e instruir deleitando.

Lo más destacable es la aplicación del principio de “aprendizaje por la acción”, en que el alumno pasa a ser parte activa en el proceso de su propio aprendizaje, desterrando el principio de “educación para la instrucción” de la escuela llamada *tradicional*. El fundador de las Escuelas del Ave María coincide aquí con la emergente Escuela Nueva. Además, Manjón pone en práctica otros métodos casi inéditos como la enseñanza al aire libre, coincidiendo en esto con Montessori, o defiende el uso pedagógico del juego, como Claparède, Ferrière o Decroly (Montero, 1959, p. 17).

Como principios propios del “buen método”, Manjón menciona el uso de la *palabra*, la *intuición*, el *ejemplo* y el *símil*, la *acción* y la *memoria*. (Renes, 1927, p.1321; Romero, 2000, p. 104), que Montero (1959, p. 46) resume en tres: *palabra*, la *intuición* y la *acción*, y se refiere a ellos como la “trilogía didáctica” de Manjón. El propio Manjón los explica así:

La palabra es el principal instrumento de la enseñanza, pero no el exclusivo. Unida la palabra a la imagen o representación de aquello que se habla, y mejor, si podéis, la cosa misma, y que los educandos la vean, oigan, gusten toquen y palpen, siempre que sea posible. Añadid a esto la acción del educando haciendo que alterne con el educador en la conversación y ponga en práctica y acción cuanto le estáis diciendo. Nada de rigidez e inacción; la Escuela es gimnasio del alma y del cuerpo, y en los gimnasios hay siempre acción y movimiento. (Manjón citado en Montero, 1959, p. 57)

La enseñanza práctica, dialogada y razonada, sensible e intuitiva y activa que promulga el pedagogo avemariano se traduce en el caso de las Matemáticas en “muchas claridad en pocas palabras, muchos hechos y pocas reglas, cortas explicaciones y largos experimentos, ejercicios y diálogos; [...] sostener la atención, haciendo ver, tocar, impresionar y ejecutar aquello de que se trata” (Manjón, 1916, p. 13), “teniendo a la vista el objeto del que se habla, o al menos una representación suya, personificando y escenificando” (Renes, 1922, p. 37).

Si contar cosas es más sensible que hacer números, cuente avellanas, confites, dedos de las manos, niños, piedras, hojas, y después escriba lo contado y cuente por números. Y así en las demás cosas. Educen más al niño los ojos que las orejas y más los hechos que las palabras, y más la acción propia que la ajena; educad, pues, enseñando á ver y enseñando a hacer [...] Pocas reglas y muchos problemas, poco de números abstractos y definiciones, y todo cuanto se pueda de números concretos aplicados a los usos de la vida del niño y sus probables ocupaciones. (Manjón, 1916, pp. 18-30)

Esta “sensibilización” de las Matemáticas que Manjón defiende y practica responde a un principio metodológico básico en la Didáctica de las Matemáticas contemporánea: *ir de lo particular a lo general, de los hechos a la regla, de lo concreto a lo abstracto*.

Es regla no hablar de lo abstracto sin que preceda lo concreto, no dar definición sin ejemplos, no señalar preceptos teóricos que no vayan acompañados de la práctica, de los ejemplos, que son más eficaces; y no enseñar cada vez sino una sola cosa, ni poner más de una dificultad, y ésta vencida, otra; lo directo antes que lo reflejo, las fórmulas sencillas y aceptadas antes que las demostraciones, de las cuales sólo son capaces las inteligencias superiores. (Manjón, 1923, p. 19).

El entorno cotidiano como fuente de recursos didácticos

En el Ave María, se enseñan fundamentalmente los contenidos matemáticos establecidos en los planes de estudio de la época, a saber, la lectura y escritura de números, las cuatro operaciones aritméticas básicas, el estudio del Sistema Métrico Decimal y nociones de geometría, mediante una metodología eminentemente activa, intuitiva y sensible. Pero, ¿cómo conjuga Manjón esta enseñanza con su objetivo pedagógico de formar ciudadanos de su tiempo, íntegros y cabales? Recurriendo a hechos y objetos “de la vida práctica”, con una intención didáctica múltiple.

En primer lugar, el uso constante de recursos del entorno más cercano al alumno y hechos de la vida misma le proporciona contextos reales donde aplicar los contenidos matemáticos y garantizar la utilidad práctica de la enseñanza a todos los niveles (“educar enseñando”).

No hay situaciones más cercanas a los alumnos que la realidad de las propias escuelas, y en ella Manjón se inspira en su día a día a la hora de presentar, contextualizar o aplicar el contenido matemático. El número de alumnos de las escuelas, los campos de cultivo que cuidan los niños, las obras de caridad gracias a las que se sustentan, el alimento y ropa que se proporciona a los más necesitados, los propios objetos, muebles y espacios, etc., aparecen en problemas aritméticos como éste:

Ejercicio. Sumar números duplicados de más de una cifra que no terminen en cero.

Regla. Se suman las decenas o centenas, y después se agregan las unidades.

Práctica. $12 \text{ y } 12 = 10 \text{ y } 10 (20) \text{ más } 2 \text{ y } 2 (4) = 24$. [...]

Problema. Cuántas naranjas se comieron:

Lunes. Los párvulos comieron dos docenas.

Martes. Docena y media los párvulos y otras tantas los mayores...

Miércoles. Doble que el martes.

Jueves. Doble que el miércoles.

Viernes. Tocaron a media naranja y eran 50.

Sábado. Dos naranjas a cada uno de los 22 que sabían sumar.

Domingo. Se dieron dos naranjas a cada uno de los 122 que asistieron a Misa y al Catecismo. (Manjón, 1926, p. 56)

En segundo lugar, el uso de recursos y contextos cotidianos le permite fomentar la intuición¹ en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un principio básico de la didáctica de las matemáticas por la que se conduce al alumno

¹ Al hablar de *intuición*, Manjón se refiere tanto a percepción sensible (por medio de los sentidos) como a percepción intelectual (de los hechos de conciencia, *hacer ver* a los ojos de la razón). Y así explica que “*intuición* tanto significa como *visión* o *percepción* clara de una idea o cosa” (Manjón citado en Montero, 1959, p. 50).

“por grados, de lo sencillo a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo racional, de lo sensible a lo suprasensible, de lo incompleto a lo completo, de lo incipiente a lo consumado, a ser posible” (Manjón, 1916, p. 13).

El estudio de la Aritmética debe empezar pronto en el niño y ha de guiarse por el procedimiento intuitivo, que supone iniciarlo en la numeración, haciendo las combinaciones de números de manera hablada y escrita, contando objetos sensibles variados, (como bolas, piedras, bolos, avellanas, confites, los dedos de las manos y los chicos mismos, puntos, rayas, el tablero contador, etc.), y es posible, que se puedan dar como premio a los niños más atentos, hasta llegar por lo concreto de las cosas a lo abstracto de las cifras y números. De la misma forma se procederá en las operaciones aritméticas, primero operando con números concretos hasta soltar las andaderas y operar con cifras, y con las fracciones y números decimales, procurando siempre hacer ver lo que es la fracción, lo que es la medida métrica, no sólo mediante representaciones, sino en objetos reales (Manjón, 1916, pp. 18-30).

La enseñanza en los cármenes según el método intuitivo que defiende Manjón conlleva el uso de materiales didácticos y recursos manipulativos con los que *sensibilizar* las Matemáticas: “Unid a la palabra la imagen o representación de aquello que se habla, y mejor, si podéis, la cosa misma, que los educandos la vean, gusten, toquen y palpen, siempre que sea posible” (Manjón, 1900, p. 19).

Manjón no considera imprescindible disponer de materiales comprados ex profeso, y más en el Ave María (una institución modesta para niños pobres en una época en que los medios económicos escaseaban), sino que anima a sus maestros a aguzar el ingenio y a buscarlos en el entorno más próximo, porque “al Maestro de ingenio y voluntad nunca le faltan medios de enseñanza, que en esto, como en todo, hace más el que quiere que el que puede y no quiere. Hay en la naturaleza mucho más material que en los talleres y almacenes de la escuela; lo que hace falta es saber aprovecharle (Manjón, 1923, p. 12).

Además de los recursos que el entorno le proporciona, Manjón se inclina por materiales de elaboración propia, bien ideados por él, bien recibidos como aportaciones de maestros y otras personas afines al Ave María, como las barajas de cartas, los escapularios y los bloques y fichas de madera con números:

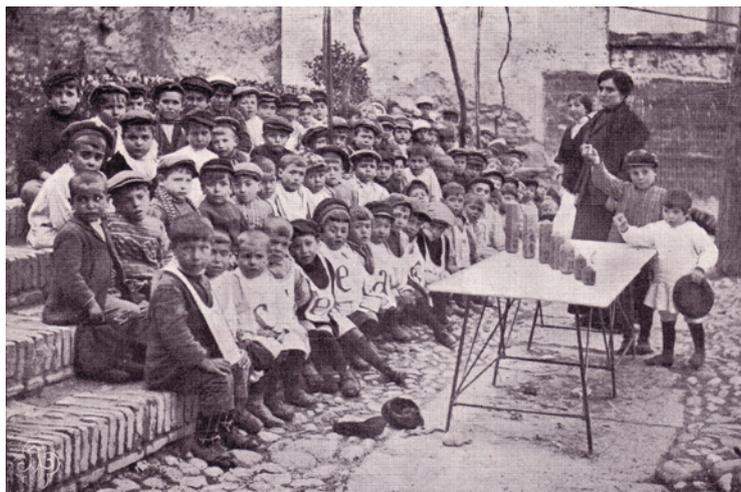


Figura 1. Bloque de madera para el estudio del Sistema de Numeración Decimal (izquierda) y demostración práctica de la época de la aplicación de los bloques (derecha).

Mediante tareas dialogadas y objetos sencillos, como una caña de azúcar, Manjón guía a los niños en el descubrimiento de nociones como, por ejemplo, la unidad métrica y sus divisores:

Pepe y Luis son dos hermanitos, de los cuales Pepe es el mayor, y está enseñando el metro a su hermano.

Pepe.- ¿Ves esto que tengo en la mano? Pues este es el *metro*.

Luis.- ¿Metro qué significa?

P.- Metro significa lo mismo que *medida*.

L.- ¿Qué se mide con el metro?

P.- Con el metro se mide la longitud o largura de las cosas.

L.- ¿La longitud o largura de las cosas?

P.- Sí, lo largo o alto que eres tú, o esa ventana, o aquella puerta, o esta habitación.

Miden los objetos con el metro y, al decir, cuantos metros tiene de largo este objeto, pregunta Luis.

L.- ¿Y cómo se mide lo largo que no llega a un metro?

P.- Lo largo que no llega a un metro se mide con el mismo metro dividido en partes.

L.- Enséñame esas partes.

P.- Primero se divide el metro en diez partes iguales. Míralas. (Se las enseña)

Estas diez partes, o décimas partes del metro, se llaman *decímetros*. Cuéntalos tú. (Los cuenta señalando)

P.- Suponte que este metro es una caña dulce y que yo te digo corta y come un decímetro, ¿por dónde cortarías? (Señala un decímetro)

P.- ¿Y si te dijera corta dos, tres, cinco, siete, nueve decímetros de caña dulce? (Luis señala).

P. Y si te dijera: Toma los diez decímetros de esta caña dulce, ¿por dónde cortarías?

L. Entonces me la llevaría toda entera.

P. ¿Por qué?

L. Porque diez decímetros es lo mismo que un metro.

P. ¿Qué es pues un decímetro?

L. Un decímetro es la décima parte del metro.

P. ¿Cuántos decímetros tiene el metro?

L. Un m... t... d... d...

P. ¿Y dos metros? ¿Y tres? ¿Y cinco? ¿Y ocho? ¿Y diez? (Luis va diciendo los decímetros)

El mejor final es repartir la caña entre diez niños para que no se les olvide lo que es un decímetro ni un metro. (Manjón, 1921, pp. 143-144)

Como pone de manifiesto la cita anterior, conociendo don Andrés lo eficaces que son las golosinas para excitar la atención de los niños, las usaba no solo como recurso didáctico para sensibilizar la enseñanza sino también para captar la atención del alumnado y hacer la enseñanza amena y agradable (“instruir deleitando”).

Por último, la realidad más inmediata es sin duda el entorno físico, y Manjón lo incorpora también a su práctica docente. Recordemos que funda sus Escuelas en cármenes del Sacromonte, que son casas con un huerto o jardín, donde puede desarrollar su idea de escuela al aire libre. Así, siempre que el tiempo lo permitía, las clases se impartían en el exterior, sirviendo cualquier muro o columna como pizarra y cualquier placeta como escenario para hacer sus “títeres pedagógicos”.



Figura 2. Las niñas escriben y calculan sobre pizarras. Advierten que las retratan y toman actitudes expectantes, en vez de trabajar (colección de tarjetas postales del Ave María).

La acción es junto a la intuición, otro principio didáctico fundamental en los planteamientos de Manjón, muy vinculada al uso de materiales y recursos manipulativos. Dentro de las actividades al aire libre que se practicaban en el Ave María, destacan los juegos que él mismo y sus colaboradores diseñaban para cada materia, inspirándose en los juegos espontáneos de los niños, y las representaciones de carácter teatral.



Figura 3. Rayuela de figuras geométricas trazada sobre el empedrado de una de las plazoletas de la Casa Madre del Ave-María.

Aritmética escenificada: la “personalización”

Íntimamente relacionadas con el juego están las representaciones o escenificaciones de las materias escolares, a las que Manjón es muy aficionado. En su esfuerzo por adaptarse a la psicología del niño y canalizar sus tendencias naturales para hacer una enseñanza amena y pedagógica a la vez, aprovecha el instinto de imitación del niño y su gusto por lo cómico para pensar en el teatro como estrategia didáctica.

El propio Manjón publica ejemplos de cómo escenificar la Historia, pero confía en el ingenio de los maestros y maestras y les da una sencilla pista para conseguir la dramatización de cualquier tema: “Todo se puede poner en diálogo y todo diálogo puede ser representado” (Manjón citado en Montero, 1959, p. 66).

Aunque en un principio las Matemáticas no son una asignatura susceptible de ser escenificada, el pedagogo avemariano se las ingenia y habla de la “personalización” de objetos matemáticos, que consiste en que cada niño encarne una figura, un guarismo, una propiedad, etc., cuya representación puede llevar colgada en un peto o escapulario, y cuyo papel se pretende que asuma para relacionarse matemáticamente con el resto de compañeros.



Figura 4. Escapularios o petos con dígitos y figuras geométricas bordados que se conservan en la actualidad en la Cueva Museo de la Maestra Migas (Casa Madre del Ave María, Granada).

Ataviados con los petos los niños escenificaban, por ejemplo, las operaciones aritméticas, tal como describen el siguiente testimonio y la siguiente fotografía de la época:

Es muy curiosa la forma de sumar: Sobre el anfiteatro del jardín clase, que sustituye a la escuela y desde donde los niños presencian las representaciones, una fila de ellos (mostrando cada uno un número), forma el primer sumando; otra segunda fila, el segundo; y así sucesivamente. Dos niños colocan horizontal un gran listón de madera, pintado de blanco y debajo de él, el resultado. (González, 1963, p. 31)



Figura 5. Personalización de la suma (Renes, 1922, p. 285).

Las Matemáticas al servicio de la educación moral y religiosa

Precisamente porque quiere que las enseñanzas de la Escuela sean ante todo enseñanzas para la vida, Manjón considera necesario inculcar los valores de los que, a su juicio, la sociedad de su tiempo carece. Su honda preocupación por la degradación social, moral y religiosa de la España de entresiglos inspira así las situaciones y contextos de sus problemas de Aritmética. Estas “otras matemáticas” las encontramos en las lecciones del sacerdote bajo la forma de problemas con moraleja final, como estos en los que se incide en el respeto a los padres:

A un joven de diez años, que murmuraba de sus padres, porque le mandaban estudiar y hacer algunas labores le hizo su padre escribir esta cuenta. Hemos gastado contigo: en alimentos, 3,650 pesetas; en ropa, calzado, aseo y casa, 1,260; en médicos y medicinas, baños y viajes, 680; en maestros, libros, etc., 730; hemos dejado de ganar por criarte y cuidarte, 5,500; ¿cuánto nos debes? Añade a esto otro tanto que habrá que gastar hasta que puedas vivir por tu cuenta; ¿cuánto nos deberás dentro de otros diez años? Suma a eso, si puedes, el precio de las molestias, dolores, angustias, cuidados, vigiliias, labores y afanes de dos seres enteramente consagrados a tu servicio, seres que no han pensado ni soñado en otra cosa que en cuidar de ti; y dime si tendrás razón al murmurar y hacer con displicencia lo que te manden tus padres. (Manjón, 1926, pp. 59-60)

Los valores católicos tradicionales son los que a juicio de Manjón la sociedad necesita y se convierten en el centro de su modelo educativo (de hecho, los manuales escolares que él redactó para sus Escuelas llevan por nombre *Hojas Catequistas y Pedagógicas*). En la práctica, la religión es la piedra angular de sus enseñanzas hasta el punto de que redacta sus textos escolares siguiendo un criterio de uniformidad religiosa. Cada uno de los cinco libros que componen sus Hojas escolares está dedicado a un aspecto del Catecismo católico y en la medida de lo posible las enseñanzas de cada libro se intentan relacionar con la idea religiosa central. Y así, igual que en la práctica escolar Manjón engarza la enseñanza de cada día en un mismo pensamiento de moral cristiana, que se escribe al comienzo de cada jornada para que los niños reflexionen, sus lecciones de matemáticas comienzan y terminan

siempre con una oración o un pensamiento en que se relaciona la idea religiosa fundamental del libro al que pertenece con el contenido matemático mediante recursos poéticos. Manjón alaba la precisión, rigor y exactitud de las matemáticas y, emulándolas, articula ingeniosos “razonamientos” con los que justificar verdades religiosas apoyándose en conceptos y propiedades matemáticos. Estos son sendos ejemplos significativos de aplicaciones de la Aritmética y la Geometría a la educación religiosa:

Cálculo sobre lo incalculable. Diego, joven de 20 años, se promete 50 años más de buena vida, los cuales, dice, prefiere a todos los de la otra vida. Mas un Maestro le saca la cuenta siguiente: 50 años, en comparación de 100, son: $5/10$. En comparación de 100 siglos, son: $5/1,000$. En comparación de 1,000 siglos, son: $5/10,000$. En comparación de 1.000,000 de siglos, son: $5/10.000,000$. Y en comparación de 1,000'000,000 de siglos son: $5/1^2.000,000^1.000,000$. Esto es, 0'50 de segundo, menos tiempo del que se necesita para decir un sí. Pues eso, e infinitamente menos que eso, son 50 años en comparación con los siglos eternos. ¿Merece tan corto pasar cambiarse por tan largo durar? ¿Un tan breve placer por un tan largo penar? (Manjón, 1921, p. 62)

Pensamientos. 1. Como la circunferencia no tiene principio ni fin, así Dios, que por ella se simboliza.

2. Lo que es el centro respecto de la circunferencia, eso es Dios respecto de los Mandamientos, el Centro del cual todos nacen y en el cual todos convergen.

3. Como son indefinidos los radios que caben en una circunferencia y todos son iguales, así los hombres en su origen y destino. Ante Dios y su Decálogo, todos somos iguales.

4. La verdad y el error, el bien y el mal, Dios y el pecado se oponen *per diámetrum*. ¿Tendrá juicio quien intente hacerlos iguales?

5. La Religión, la Moral y el Derecho son como tres circunferencias de distinto radio y con el mismo centro.

6. ¿Habrá, por consiguiente, un Derecho sin Moral y una Moral sin Religión?

7. ¿Suprimidos Dios y el Decálogo (Religión y Moral), podrán subsistir la Sociedad y el Derecho?

8. Y si no pueden subsistir, ¿de quién son enemigos los inmorales e impíos?

9. ¿En qué categoría habrá que colocar a los políticos de la impiedad y el libertinaje? (Manjón, 1931, p. 64)

Conclusiones

Como síntesis, diremos que si bien las Matemáticas que se enseñaban en el Ave María en tiempos de su fundador se ajustan a la propuesta curricular de mínimos de la época, existen razones suficientes para calificar sus métodos e intenciones como innovadores.

Desde un punto de vista metodológico, Andrés Manjón adapta a su propio proyecto escolar, basado en una moral teocéntrica y cristiana, las renovadoras ideas de Froebel, Herbart o Pestalozzi, quienes en el siglo XIX comenzaron a sentar las bases de la Pedagogía en Europa. De los métodos *manjonianos* en lo que a las Matemáticas se refiere, podemos decir que son, en suma:

- motivadores y lúdicos;

- prácticos, en un doble sentido: por un lado son métodos activos y, además, están destinados a proporcionar conocimientos útiles para la vida;
- intuitivos, atendiendo al desarrollo psíquico y físico del niño. Manjón *sensibiliza* todas las enseñanzas revistiéndolas de formas verdaderamente originales muy vinculadas con el lenguaje, la acción y el juego.
- cercanos, en tanto que busca en el entorno más próximo medios y recursos para la enseñanza de las Matemáticas, ya sean los propios espacios físicos para la aprender al aire libre, bien los objetos cotidianos para elaborar materiales didácticos, o la propia realidad cotidiana como fuente de ejemplos, contextos y aplicaciones.
- innovadores para la época, en tanto que pone el foco en la propia naturaleza del niño, en sus gustos y aptitudes.

Pero, sin lugar a dudas, es en la fenomenología de las Matemáticas donde Manjón realiza su aportación más singular y personal. Las aplicaciones a la resolución de problemas de la vida cotidiana y, muy especialmente, las aplicaciones de carácter religioso y moral son lo más llamativo y característico de la didáctica de las Matemáticas que propugna Andrés Manjón. Es importante mencionar que la intención de Manjón no es convertir la escuela en catequesis, sino educar para la vida, por lo que, además de estas aplicaciones, también las tiene del orden meramente instructivo, social, económico, agrícola, geográfico, histórico etc.” (Real, 2008).

La metodología que propugna Manjón, condicionada por supuesto al momento histórico y al entorno social en que vivió, supone una innovación que llama la atención hoy, un siglo después, cuando desde la Didáctica de las Matemáticas se asume la importancia del uso de materiales y recursos, pues para “nuestros alumnos de clases elementales lo concreto empieza a ser el mundo observable” y también que el mejor material para la enseñanza “se encuentra en la vida y la cultura, en la calle, la casa, el juego, ... (Alsina, Burgués y Fortuny, 1988).

Poco sabemos de en qué medida las prácticas de Manjón repercutían en el desarrollo de la competencia matemática de sus alumnos, pues si bien han llegado a nuestros días algunos testimonios de las muchas personas que visitaron los cármenes de Manjón atraídos por la fama que pronto adquirieron dentro y fuera de España, resultan ser muy favorables y quizá poco objetivos como para aventurarnos a extraer conclusiones de ellos. Encontramos, por ejemplo, un artículo en una revista pedagógica belga en la que se dice de la Escuela de Manjón que “es en España la representación más genuina del progreso pedagógico. Mirada, al principio, con cierta prevención y calificada de revolucionaria y quimérica, se ha impuesto por sus excelentes resultados” (Peters, 1912).

Referencias

- Alsina, C. Bugués, C y Fortuna, J.M. (1988). *Materiales para construir la Geometría*. Síntesis.
- González Jiménez, A. (1963). La enseñanza por el juego. *Magisterio Avemariano. Revista mensual*, 440, 31-35.
- Manjón, A. (1895). *Pensamiento de la colonia escolar titulada Escuelas del Camino del Sacro-Monte o Colegio del Ave-María*. Imprenta de Indalecio Ventura.
- Manjón, A. (1900). *El pensamiento del Ave-María Colonia escolar permanente establecida en los cármenes del Camino del Sacro-Monte de Granada*. Imprenta de las Escuelas del Ave-María.
- Manjón, A. (1915). *El maestro mirando hacia adentro*. Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.
- Manjón, A. (1916). *Ley, Instrucción, Reglamento y Presupuesto del Ave-María*. Imprenta-Escuela del Ave-María.
- Manjón, A. (1921, 1926, 1928a, 1931, 1928b). *Hojas catequistas y pedagógicas del Ave-María*. (3ª ed.). Imprenta-Escuela del Ave-María.
- Manjón, A. (1923). *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Libro cuarto. Maestros didácticos y antididácticos*. Tipología de la Revista de Archivos.
- Montero, J. (1959). *Didáctica Manjoniana*. C.E.P.P.A.M.
- Puelles, M. de (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea* (4ª Ed.). Tecnos.
- Real, I. (2008). *La enseñanza de las Matemáticas en Andrés Manjón*. C.E.P.P.A.M. Imprenta Editorial Ave-María.
- Renes, A. (1922). *Leído, visto y soñado a la sombra del Ave María de Granada*. Escuelas Profesionales Salesianas de Artes y Oficios.
- Renes, A. (1927). Didáctica manjoniana (continuación). *El Magisterio Avemariano. Revista mensual. Órgano del Colegio-Seminario del Ave-María y de los Maestros y Hojas avemarianas*, 82, 1303-1306; 83, 1321-1328; 84, 1348-1352; 85, 1367-1377; 86, 1394-1399.
- Romero, A. (2000). *Enseñanza de la lengua materna y educación lingüística y literaria en A. Manjón: Antología de textos didácticos*. Escuelas del Ave María.

Artículo Original

Las Escuelas del Ave María de Arnao. Reflexiones didácticas

The schools of the Ave Maria of Arnao. Didactic reflections

María Esther García López¹  0009-0001-3858-2339

¹Profesora jubilada de Enseñanza Secundaria de la Consejería de Educación del Principado de Asturias. España.

Correspondencia

Esther García López

jgarcialopezesther@yahoo.es

Fechas:

Recibido: 29/06/2023

Aceptado: 21/09/2023

Publicado: 30/09/2023

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

Introducción: En este año, 2023, se cumplen ciento diez años de la inauguración de las Escuelas del Ave María de Arnao, fundadas por la Real Compañía Asturiana de Minas. Fueron inauguradas el 3 de julio de 1913. Este centro escolar responde al tipo de escuelas que, en el contexto social de la Asturias de principios de siglo XX, eran promovidas en forma de paternalismo y filantropía desde el sector empresarial.

Método: Mediante la revisión del conjunto de fuentes primarias y secundarias conservadas, se analiza en este artículo la fundación y evolución histórica de la Escuela del Ave María de Arnao, quizá la más significativa del conjunto de escuelas manjonianas existentes en Asturias desde inicios del siglo XX, según la hipótesis planteada. A partir de las fuentes documentales disponibles, y fijado el estado de la cuestión, se realiza un estudio descriptivo del modelo didáctico y educativo desarrollado en este centro educativo que siempre mantuvo una estrecha relación con D. Andrés Manjón, mentor de las escuelas avemarianas de Granada en 1889.

Resultados: Enmarcada la extensa relación de escuelas avemarianas de Asturias en el proyecto educativo del profesor de la Universidad de Granada Andrés Manjón, se centra la investigación, por razones de oportunidad y espacio, en el análisis de la escuela de Arnao. Los resultados obtenidos permiten realizar un estudio descriptivo y valorativo, de carácter cualitativo, centrado en cuatro categorías: circunstancias que explican la creación y evolución histórica de este centro, descripción de su emplazamiento e instalaciones y análisis de la metodología y recursos didácticos utilizados.

Conclusiones: Se ofrece una síntesis de los resultados que confirma la hipótesis inicial así formulada: La Escuela del Ave María de Arnao constituye una iniciativa educativa y didáctica original que, como aplicación y adaptación concreta del pensamiento educativo de A. Manjón, contribuye a la mejora de la escuela asturiana, sobre todo entre los hijos e hijas de la clase trabajadora.

Palabras clave: Escuela; Arnao; Ave María; Manjón; didáctica; metodología.

SUMMARY

Introduction: This year 2023 marks one hundred and ten years since the inauguration of the “Escuelas del Ave María de Arnao” (Ave María de Arnao Schools), founded by the “Real Compañía Asturiana de Minas” (Real Asturian Society of Mining). They were inaugurated on the day of July 3, 1913. This center responds to the type of schools that, in the social context of Asturias at the beginning of the 20th century, were promoted in the form of paternalism and philanthropy from the business sector.

Method: By reviewing the set of preserved primary and secondary sources this article analyzes the foundation and historical evolution of the *Ave María de Arnao School*, perhaps the most significant within the set of manjonian schools existing in Asturias since the beginning of the 20th century, according to the considered hypothesis. Based on the available documentary sources and establishing the state of the question, a descriptive study of the didactic and educational model developed in this educational center which always maintained a close relationship with D. Andrés Manjón, mentor of the Avemarian schools of Granada, is carried out in 1889.

Results: Framed the extensive relationship of Avemarian schools in Asturias in the educational project of the professor of the University of Granada Andrés Manjón, the research focuses, due to reasons of opportunity and space, on the analysis of the Arnao school. The results obtained allow us to develop a descriptive and evaluative study, of a qualitative nature, focused on four categories: circumstances that explain the creation and historical evolution of this center, description of its location and facilities, and analysis of the methodology and didactic resources used.

Conclusions: A synthesis of the results that confirms the initial consequently formulated hypothesis is offered: *The Ave María de Arnao School* constitutes a truly original educative and didactic initiative that, as a concrete application and adaptation of the educational thinking of A. Manjón, contributes to the improvement of the Asturian school, especially among the sons and daughters of the working class.

Keywords: School; Arnao; Ave Maria; Manjón; didactics; methodology.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

García López, E. (2023). Las Escuelas del Ave María de Arnao. Reflexiones didácticas. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 16, 70–91. <https://doi.org/10.30827/unes.i16.28609>

Introducción

Un ilustre pedagogo afirmaba que “la Educación es cosa del corazón”. Por eso, a los que nos hemos dedicado a tan noble pero, al mismo tiempo, tan difícil tarea de educar y la sentimos en nuestro interior, todo lo que gira en torno a esta palabra logra entusiasmarlos.

Así es como comienza la investigación sobre las Escuelas del Ave María de Arnao, que cesó su actividad como centro de educación formal en el año 1990. Fue en el curso de 5º de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo cuando me interesó investigar sobre estas Escuelas singulares ubicadas en Arnao, Municipio de Castrillón (Asturias), que posteriormente me han despertado el interés por investigar sobre la incidencia de la pedagogía manjoniana en distintas creaciones escolares en la citada provincia.

Las primeras décadas del siglo XX supusieron para España un intenso periodo de transformación y modernización obstaculizado permanentemente por diversos factores, entre los que cabría señalar un débil desarrollo económico e industrial, acompañado de un fuerte ambiente de inestabilidad política y social. Asimismo, tal situación se verá potenciada por el desarrollo de una intensa pugna ideológica, liderada por influyentes grupos sociales y políticos, y desarrollada en torno a los grandes problemas de la vida social entre los que ocuparon un lugar relevante las cuestiones religiosa y educativa (Palma, 2005).

En la época contemporánea hubo varios fenómenos que tuvieron gran trascendencia para Asturias y que influyeron decisivamente en su panorama educativo: la industrialización, el movimiento obrero y la migración. Los viajes a América fueron moldeando el carácter de los emigrantes, casi todos hombres y también algunas mujeres, pero su trascendencia se hizo eco en sus lugares de origen, a través de fundaciones culturales, escolares y religiosas que tuvieron gran trascendencia en la sociedad.

La situación de la instrucción Primaria en Asturias, sufría una penosa coyuntura. Apenas si contaban con el número preceptivo de centros para la población escolar y éstos no cumplían arquitectónica e higiénicamente con los preceptos legales, por no mencionar los recursos humanos, maestros en su mayoría mal retribuidos y poco motivados (Bermejo, 2000). Fermín Canella describe perfectamente este panorama en su informe “Educación primaria en Oviedo y León” (1905).

Las iniciativas privadas, filantrópicas, paternalistas, permitieron paliar, en cierta medida, el deficiente panorama, suplantando la labor y competencias que la Administración tenía asignada. Ya durante el Antiguo Régimen encontramos algunos antecedentes relacionados con la creación de diversas Obras Pías. Por entonces será, la burguesía industrial, el capital de las reme-

sas de los emigrantes, las sociedades de instrucción, junto con la iniciativa municipal, -las denominadas escuelas voluntarias-, las principales promotoras de centros de instrucción primaria.

Este es el caso de Las Escuelas del Ave María de Arnao, construidas en un paraje donde nos mima el silencio y la paz de la Naturaleza, solo interrumpido por el movimiento de las hojas de los árboles, y por los bramidos del mar de Arnao; donde se puede observar, como lo hacían los alumnos de otras décadas, el entorno natural, estudiar las plantas, y los animales, aprender lecciones de geología in situ y otras lecciones prácticas. Escuelas singulares en Castrillón. Fuente de sabiduría, de educación, y de ternura. Maestros comprometidos y carismáticos. Todas las personas que me hablaron de su escuela de Arnao, sentían una cierta añoranza y un cariño especial por los años vividos en aquel recinto educativo.

La Real Compañía Asturiana de Mina (RCAM) fundó en Arnao (Castrillón), las Escuelas del Ave María, en 1913 a beneficio de sus empleados. La obra según proyecto del Arquitecto Tomas Acha Zulaica, formaba parte de las prestaciones sociales que les proporcionaba la Empresa, tales como viviendas, economato y hospital. Su fundación por la RCAM responde al tipo de escuelas que, en el contexto social de la Asturias de principios de siglo XX, eran promovidas en forma de paternalismo y filantropía desde el sector empresarial. Se buscaba así mejorar la preparación técnica de los asalariados y ordenar sus comportamientos, corrigiendo las malas costumbres y favorecer la creación de nuevos hábitos y usos, como la higiene individual y colectiva, el ahorro, la atención médica, la ordenación horaria, etc. Las escuelas de Arnao se inauguran el 3 de julio de 1913 con la presencia del Padre Manjón autoridades y altos cargos de la RCAM así como las autoridades civiles y eclesiásticas del Concejo. La Compañía asumía todos los gastos de mantenimiento de las Escuelas, tanto del continente como del contenido. Hasta que, precisamente, por razones económicas, estas Escuelas son cedidas al Estado, en el año 1979, encargándose desde entonces el Ayuntamiento de su conservación (García, 2004. pp. 36 y 160).



Figura 1. Fachada de las Escuelas del Ave María de Arnao. Fuente: Archivo personal de la autora



Figura 2. Alumnos de la Escuela de Arnao con su maestro, 1918. Fuente: Archivo personal de la autora.



Figura 3. Alumnos de las Escuelas de Arnao ante la Cruz de los Caídos con su profesor Blas Caballero, Circa 1950. Fuente: Archivo personal de la autora.

Metodología

La opción metodológica adoptada ha sido la revisión bibliográfica de todas las fuentes disponibles y relevantes, siendo el criterio de la misma la capacidad de cada fuente para ofrecer información sobre el objeto de estudio y la confirmación de la hipótesis inicial así formulada: la Escuela del Ave María de Arnao, quizá sea la más significativa en su género entre el conjunto de escuelas manjonianas existentes en Asturias desde principios del siglo XX. También se han recogido algunos testimonios orales de antiguos alumnos.

Tras valorar la información de las fuentes primarias y secundarias, junto a otros materiales y publicaciones complementarias, se fijó el estado de la cuestión que ha revelado la inexistencia de estudios previos sobre este tema. Debiendo advertirse además de la imposibilidad de completar el análisis inicialmente previsto por la desaparición de algunas fuentes importantes como es el caso, entre otras, del libro de firmas de los visitantes de la escuela que constituía una fuente informativa primordial. A pesar de ello, la revisión llevada a cabo ha permitido realizar un estudio descriptivo del modelo didáctico y educativo desarrollado en este centro que siempre mantuvo una estrecha relación con D. Andrés Manjón, mentor de las escuelas avemarianas de Granada en 1889.

Resultados

Tras enmarcar la extensa relación de escuelas avemarianas de Asturias en el proyecto educativo de Andrés Manjón, y debiendo acotarse esta investigación por razones de espacio al análisis de la escuela de Arnao, se exponen los resultados obtenidos mediante el desarrollo de siguientes categorías que se desarrollan a continuación: la obra del fundador de las Escuelas del Ave María en Asturias; creación de las Escuelas del Ave María en Arnao, sus diversos elementos constitutivos y su metodología.

La obra del fundador de las Escuelas del Ave María en Asturias

Andrés Manjón nació en Sargentos de la Lora (Burgos) en 1846 y murió en Granada en 1923. Era hijo de una humilde familia de labradores y fue educado por su tío, párroco del lugar, y por su madre, que le orientaron hacia el sacerdocio. Desde el Seminario de Burgos, en 1861, pasó a cursar estudios de Bachillerato, Filosofía y Derecho, doctorándose en 1873 por la universidad de Valladolid. En 1874 llegó a Madrid, donde fundó la academia llamada Estudio Privado dedicado a los alumnos de Enseñanza Secundaria y ejerció como inspector y profesor del colegio de San Isidoro.

En 1879 accedió por oposición a la cátedra de Derecho Canónico en la universidad de Santiago de Compostela, y en 1880 llegó a la de Granada por concurso de traslados. En 1886 se ordenó sacerdote y obtuvo por oposición una plaza de canónigo en de la Abadía de Sacromonte, enclavada en una zona marginal de Granada. En su recorrido desde la Abadía a la Universidad, un día, oyó cantar a unas niñas que una anciana, llamada maestra Migas, (Francisca Montiel Jiménez) tenía recogidas en una cueva y de la que su labor pedagógica se reducía a enseñar las respuestas del catecismo al ritmo de una canción. La reflexión sobre este acto didáctico que tanto el impacto, fue lo que le movió a fundar una escuela en Granada, donde aún funcionan estas Escuelas.



Figura 5. Mapa que indica los municipios asturianos que tuvieron escuelas o maestros manjonianos. Fuente: Elaboración propia.

Creación de las Escuelas del Ave María en Arnao

Su origen

La RCAM, siendo su director don Pedro P. de Uhagón, construyó en 1912 un edificio escolar en beneficio de los hijos de los obreros y empleados como constaba en uno de los artículos de su reglamento.

En la edición de *La Voz de Avilés* del 24 de noviembre de 1910, se publica la noticia de la visita del Director de la RCAM a la fábrica de Arnao disponiendo la construcción de un edificio -escuela para los hijos de los obreros-, encomendando la realización del proyecto al arquitecto don Tomás Acha Zuláica. La obra de este arquitecto, formaba parte de las prestaciones sociales que les proporcionaba la Empresa, tales como viviendas, economato y hospital. La fundación de estas escuelas por la RCAM responde al tipo de escuelas que, en el contexto social de la Asturias de principios de siglo XX, eran promovidas en forma de paternalismo y filantropía desde el sector empresarial. Se buscaba así mejorar la preparación técnica de los asalariados y ordenar sus comportamientos, corrigiendo las malas costumbres y favoreciendo la creación de nuevos hábitos y usos, como la higiene individual y colectiva, el ahorro, la atención médica, la ordenación horaria, etc. Las escuelas de Arnao se inauguran el 3 de julio de 1913 con la presencia del P. Manjón autoridades y altos cargos de la RCAM así como las autoridades civiles y eclesiásticas del Concejo.

A la Escuela de Arnao asistían también los hijos de directivos de la RCAM compartiendo este espacio y las tareas escolares con otros muchachos de más humilde condición. Este hecho es algo que no ocurría frecuentemente en otras instituciones escolares. Los directores y altos jefes de la RCAM se han mostrado siempre propicios a que sus hijos compartiesen las tareas escolares con los hijos de los empleados. Decisión que se asentaba en el rígido principio de que no hubiese la menor señal de distinción entre todos los educandos.

“La escuela contaba con dos salones, uno para niños y otro para niñas sin contar el número de ellos ni hallar, como deseaba el P. Manjón, dos maestros consortes para desem-

peñarlas. Entonces don Pedro encomendó la organización de ellas al maestro de Cayés (Avilés), don Julio Noguera, otorgándole amplia libertad para fijar personal y dotación dentro de un presupuesto anual de 10.000 pts. para hacer el menaje y adquirir material y libros, implantar los procedimientos del Ave María, adaptar para ello el edificio y hacer cuanto al efecto fuese necesario. En estas escuelas, que eran las mejor dotadas del Ave María, había cuatro profesores, dos maestros y dos maestras y varios repetidores que allí practican o estudian la carrera de magisterio. Se instruyen de día 150 alumnos de ambos sexos y de noche cien adultos. Hay una biblioteca para maestros, otra circulante para alumnos, con la cual se logra penetrar en todas partes, hay linterna para proyectar cuerpos opacos, cobertizos y campos donde jugar, excursiones, capilla y una piedad en los niños que contrasta con la frialdad o indiferencia de los padres" (García, 2004, p. 64).

A la existencia en Asturias de estas escuelas contribuyó, entre otras causas, la propaganda hecha por don José Comas, presbítero del Monasterio de Valdediós y más tarde Abad de Covadonga, quien tenía relación personal y epistolar con el Padre Manjón y también el maestro don Julio Noguera, maestro en Cayés (Llanera) y organizador de las Escuelas de Arnao, además del movimiento económico y cultural de Asturias con abundancia de industria y capital traído de América.

Su emplazamiento geográfico

Si se tiene en cuenta las edificaciones escolares de la época, que no solían cumplir las condiciones de edificación que exigía la Ley, estas Escuelas de Arnao eran un modelo en lo que a su edificación, ubicación y condiciones higiénicas se refiere; un ejemplo claro de las prescripciones dadas en la Instrucción técnico higiénica de 1905.

El edificio destinado a Escuelas de la fábrica de Arnao se construyó en el emplazamiento elegido por el Director de la RCAM y con arreglo a los planos aprobados por el mismo. Ésta suministrará todos los materiales para la construcción propiamente dicha, hecha excepción de la piedra para las mamposterías, tal como se recoge en el pliego de condiciones para contratar la construcción de las Escuelas de la Fábrica de Arnao, abril, 1911, conservado en el Archivo de la RCAM. En este mismo documento se detalla todo lo referente a la construcción de las Escuelas y todo tipo de detalles sobre los materiales, proceso, etc. Respecto a su emplazamiento, en la Escritura de cesión de terrenos y edificios al Ayuntamiento constan los edificios destinados a estas Escuelas y la finca donde se ubican:

"Terreno de labradío y matorral, llamado el Bolgayo, sito en la parroquia de Santa M^a del Mar, concejo de Castrillón, cabida de seis días de bueyes y mil ciento cuarenta y ocho varas cuadradas o sean ochenta y cinco áreas, cuatro centiáreas, aproximadamente, que lindan al oriente, con Robustiano González Villar; mediodía Don Eduardo de las Alas Pumariño, don José González Carbajal, y Norte, bienes de la Real Compañía Asturiana, hoy por todos lados con bienes de la citada Compañía. Inscrita al tomo 93, folio 12, finca número 2166 inscripción 1^a. La adquirió por compra a Don Leonardo de las Alas Pumariño, en escritura de cinco de Enero de mil ochocientos sesenta y siete, ante don Bernardo Joaquín Álvarez Valdés, Notario de San Miguel de Quiloño. En esta finca existe la siguiente edificación: Un edificio destinado a Escuela, con una vivienda en su parte

superior, construida de ladrillo, que ocupa una superficie de doscientos cincuenta y cinco metros cuadrados, y linda por todos sus lados con bienes de la Real Compañía Asturiana de Minas. Su valor trescientas doce mil pesetas. Señalada con el nº 7 de la Escuela, en el Libro de Registro de Viviendas de la Compañía” (Archivo Municipal del Ayto. de Castrillón. Serie “Escuelas concejo”. Legajo s/n).

En los comienzos del siglo XX, época en la que las escuelas nacionales estaban bastante abandonadas, llamaba la atención un complejo docente como el de Arnao con amplias aulas, muy luminosas, con amplios patios con árboles frutales y flores, rodeadas de agua y vegetación. Un entorno natural como lo exigía la filosofía de las escuelas del Ave María¹.

El edificio escolar

Como se ha indicado el proyecto para la construcción de las Escuelas del Ave María de Arnao fue realizado por el arquitecto de la empresa don Tomás Acha en 1910, concluyendo las obras a finales de 1912. Este arquitecto nació el 28 de junio de 1876, en Bilbao. Estudió arquitectura en Madrid y Barcelona y junto con Martínez Ángel y Olavarria, tomó parte en la realización de las obras de las iglesias de Santa Cruz y la Almudena en Madrid. Ingresó en la RCAM en diciembre de 1902, hasta su jubilación en 1960. También trabajó como arquitecto municipal de Avilés durante 25 años.

El edificio diseñado Acha destaca por sus dimensiones, amplitud, condiciones higiénicas, etc., características relacionadas con su función educativa y social, por ejemplo, contaba con calefacción de carbón, agua corriente, radiadores en todas las aulas, luz eléctrica. Es de destacar que la luz eléctrica no llegó a las viviendas de Arnao hasta los años 20 y el agua corriente en los años 50. Las Escuelas eran un lujo para los niños con sus modernas instalaciones.

En 1913, el edificio consta de dos plantas. En la primera se sitúan dos aulas de planta rectangular, de 84 m², con un vestíbulo en el centro, destinado a despacho del director y desde el que se controlaba a los alumnos. Al frente se encuentra un pasillo al que se accede desde el vestíbulo, a un lado los servicios urinarios y los lavabos, en total cinco, para facilitar la higiene de los escolares. En el otro lateral, el lavadero y calefacción. Al final del pasillo una puerta da acceso al patio donde se encuentran los gráficos didácticos. En la segunda planta se halla la vivienda del director a la que se accede por una escalera interior y que consta de vestíbulo, cocina, comedor, dos habitaciones, baño y despacho para el Director. En la planta baja, además de los cimientos y el sótano, está el patio, una parte del mismo que da a la fachada posterior, ocupado por los gráficos didácticos construidos en cemento. El edificio está rodeado de un patio de grandes dimensiones en el que había abundantes

¹ Los ex-alumnos entrevistados, D^a Herminia Pérez, D. Víctor Muñiz Cires, D^a Dolores Fernández, etc., recuerdan con cariño las Escuelas y su entorno y hacen alusión a los árboles frutales que adornaban los alrededores del patio escolar.

árboles frutales, perales, manzanos, tilos y cerezos. También en las proximidades había moreras, de las que los alumnos cogían las hojas para alimentar los gusanos de seda, que cultivaban, orientados por el profesor, para observar el proceso de la metamorfosis. Al edificio se accede por una amplia escalera situada en la fachada principal. Inmediato al mayor de los patios existía un tendejón para los días de lluvia, sobre el que se construye en 1960-62 un nuevo pabellón.

En los pasillos de entrada a las clases había estanterías que hacían de madreñeros² y gran cantidad de perchas para poner a secar los sacos con los que se cubrían los días de lluvia; sólo había un paraguero para los escasos paraguas que había en la época (Figura 6). Blas Caballero, su director, describe así las Escuelas:

“Las aulas eran amplias y luminosas y con grandes pizarras en las paredes; tenía dos patios, inmediato a estos existía un espacio cubierto para los días de lluvia, sobre el cual se construyeron más tarde otras dos aulas para quinto y sexto grado. Completaban el conjunto dos amplios patios en el que figuraban los gráficos para la enseñanza típicamente manjonianos: un gráfico destinado a la enseñanza de la Historia de España llamado rayuela, otro para los estudios de geometría, otro para la enseñanza de las partes de la oración, un reloj para aprender la hora de dos metros de diámetro, una tabla pitagórica, las tablas de la ley para aprender los números romanos, tablas de áreas y volúmenes, dos tablas de abecedario en mayúsculas y minúsculas, y además tres mapas, los tres sumergidos en estanques: el de Asturias, el de España y el Planisferio³ [...]. Estaban dotadas de material pedagógico abundantísimo y eficaz, desde sus comienzos tal como consta en los inventarios de los primeros años. La RCAM se encargó de costear todos los materiales tanto de materiales específicos para cada grado, como de uso corriente en las diferentes clases, material almacenado para su uso en clase, biblioteca, museo escolar y material de uso personal del alumno. De la selección y petición de materiales se responsabilizó en sus comienzos el profesor Julio Noguera, por orden de Manjón. Inmediato al mayor de los patios existía un espacio cubierto para los días de lluvia, sobre el cual se construyeron más tarde otras dos aulas, dado que la matrícula aumentaba sin cesar, fue necesario aumentar los programas, comprendiendo, por este motivo, el del grado sexto Algebra, Ciencias naturales, Física y Química, con lo que la capacitación de los alumnos de más edad ganó [...] en profundidad y extensión” (Caballero, 1970, p. 142).

2 A los madreñeros se hace alusión en un documento en el que constan varias obras y reformas (1960), “Revestir interiormente con sintasol los madreñeros” lo que quiere decir que en esta época todavía se les daba uso.

3 Cuando los restos de Pedro Menéndez llegaron a Avilés en el año 1924, la comitiva que los acompañaba y las autoridades del concejo se trasladaron a las Escuelas del Ave María de Arnao para ver los gráficos existentes en el patio de las mismas. Uno de los alumnos de la época, César López, salió al Mapa Mundi para realizar con el “barco maqueta”, la misma ruta realizada en su día el Conquistador. “Todo fueron elogios para las escuelas...” dice nuestro informante, D. Víctor Muñiz Cires, ex-alumno de las Escuelas.

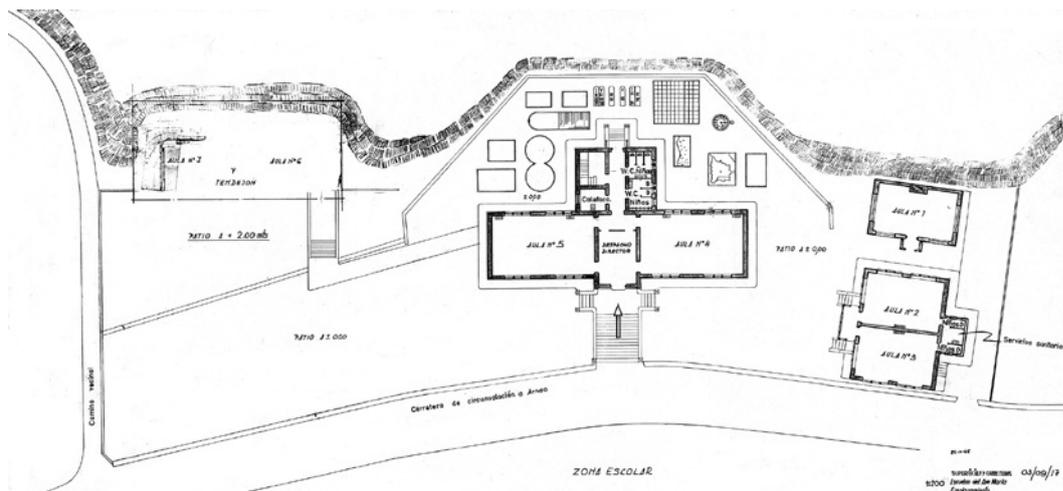


Figura 6. Plano general de las Escuelas de Arnao. Fuente: Elaboración propia. En la Memoria del primer año de funcionamiento (1913), ya se prevé un aumento progresivo de la matrícula:

"...para el que no estamos provistos de locales en invierno (...) Para años sucesivos, cuando se hagan los estudios necesarios para la ampliación del edificio escolar, debe pensarse con números a la vista, si convendría extender los beneficios de la escuela a niños de gentes que aunque no pertenezcan directamente a la Compañía del dinero que sale de sus cajas viven; pues que vista la probabilidad de que lleguen a ser obreros de esta fábrica o mina, acaso fuera conveniente educarlos desde pequeños" (Memoria de las escuelas, 06.01.1914)

Del año 1916, se conservan los Planos para la construcción de un nuevo pabellón escolar. En los mismos se hacen algunas advertencias: "Las ventanas abren hacia fuera. Las puertas de entrada del vestíbulo a las clases deben abrir a ambos lados, con fuertes bisagras y resortes para mantenerlas cerradas. Las vidrieras de la marquesina del vestíbulo son fijas". Al lado otra pequeña construcción, en la que se ubica un aula de 52 m² y otros dos espacios destinados a comedor y cocina respectivamente. Este nuevo edificio se levanta en los años 40, cuando se empezó a repartir leche en polvo a los escolares. *La Voz de Avilés*, en la crónica que dedica el día 5 de julio de 1915 a la inauguración de las Escuelas, dice lo siguiente con respecto a este edificio:

"El edificio en el que están instaladas las escuelas reúne las siete condiciones esenciales exigidas por la Pedagogía. De planta baja con un pabellón alto destinado para casa del Director, tiene dos salones a derecha e izquierda destinados a clases, perfectamente cómodos y capaces para que puedan recibir instrucción de 75 a 100 niños en cada uno".

Se refiere el artículo a un sólo defecto en las Escuelas: "La orientación del edificio que hace penetrar la luz de cara al que estudia o escribe, perjudicando notablemente la visión. Pero, se corrige fácilmente con cambiar la colocación de las mesas y poner sillas o estores en las ventanas" (Figura 7)



Figura 7. Interior del aula mixta de la Escuela de Arnao. Años 40, siglo XX.
Fuente: Archivo personal de la autora.

Las instalaciones

Estas escuelas disponían de unas instalaciones consideradas en su tiempo como las mejor dotadas en Asturias, superando notablemente la oferta pública, pues las condiciones en las que se encontraban las escuelas nacionales no eran las más deseables. Hay que tener en cuenta que la situación de la instrucción pública entonces sufría una penosa coyuntura, no se disponía de suficientes centros escolares y los que había no cumplían, ni arquitectónica ni higiénicamente, la normativa legal. Los maestros estaban mal retribuidos y poco motivados al tener que ejercer la docencia en condiciones tan desfavorables. La matrícula de alumnos casi siempre rebasaba lo establecido.

Fermín Canella describía perfectamente el panorama educativo en lo que a Educación primaria se refiere en Asturias y León, reconociendo la labor de los empresarios, y nos informa sobre cómo las iniciativas privadas, filantrópicas y paternalistas, permitían paliar, en cierta medida, el deficiente panorama educativo, supliendo la labor y competencias que la Administración tenía asignadas (Canella, 1905).

El edificio escolar construido en Arnao sobresale, en la época, por sus dimensiones, amplitud, distribución de espacios, mobiliario y materiales didácticos y, sobre todo, por sus condiciones higiénicas. Contaba con calefacción, agua corriente y luz eléctrica. Es de destacar que el agua corriente no llegó a las viviendas de Arnao hasta los años 50, casi cuarenta años después de que, alumnos y profesores de Arnao ya la disfrutaban en sus escuelas (García López, 2004, p.69).

Las escuelas estaban dotadas de abundante material pedagógico, cuidadosamente seleccionado. La RCAM se encarga de costear todos los materiales y responsabiliza a don Julio Noguera, en aquel momento maestro de Cayés (Llanera), donde también funcionaba una escuela del Ave María. La petición de material necesario para las escuelas. No se limitaron a guiarse sólo por las ofertas de las editoriales y distribuidoras nacionales, sino que se piden materiales al extranjero, trámite en el que toma parte el Rector de la Universidad de Oviedo, F. Canella. Las Escuelas de Arnao gozaron de gran prestigio

entre las instituciones académicas de principios y mediados de siglo XX, hasta el punto de ser llamadas por las autoridades académicas “la universidad de los niños”, metáfora utilizada para resaltar así la excelente preparación con la que los alumnos de Arnao acudían a los exámenes de acceso a otras Escuelas de formación Media y Superior.

Su filosofía

En cuanto a su filosofía, la RCAM confió la educación de sus futuros empleados a maestros avemarianos de D. Andrés Manjón, ilustre pedagogo de la época. Encomendó la organización de este centro al citado maestro, Julio Noguera que fue su primer director. Años después, en 1917, asumirá la dirección Blas Caballero Sánchez, profesor carismático y autoritario que rigió estas escuelas durante 47 años. Esta continuidad de su director, maestro formado en Granada, hizo que en estas escuelas se continuase con la pedagogía manjoniana hasta la entrada en vigor de la Ley de 1970. Cuando las Escuelas de Arnao cambian de titularidad y se van incorporando maestros nacionales la situación va cambiando. A pesar de todo se mantuvo un cierto “sello” manjoniano hasta su cierre (García, 2004).

Metodología y funcionamiento interno

Material pedagógico y otros recursos

La metodología manjoniana se caracterizaba, entre otros aspectos, por utilizar la enseñanza intuitiva, cuyos principios teóricos y prácticos fueron difundidos en España en el último tercio del siglo XIX.

Atendiendo a los criterios de la pedagogía manjoniana, las Escuelas de Arnao, ya desde su inicio, están dotadas de un material pedagógico excepcional, en cantidad y calidad, recurso indispensable para llevar a cabo la enseñanza activa que se proponían. Estas ideas sobre la actividad en la enseñanza se encontraban en el ambiente pedagógico de la época y no eran originales ni exclusivas de Manjón. La Institución Libre de Enseñanza se movía en estos principios educativos. Autores como Carderera y Potó (1881), y Alcántara García (1902), entre otros, ya las habían formulado claramente. Pero de lo que no cabe duda es de que Manjón las llevó a la práctica en muchas de sus escuelas e influyó notablemente en los maestros formados en su estilo, repartidos por toda la geografía española y parte del extranjero.

Las Escuelas contaron con Biblioteca desde sus comienzos. La dotación de libros de lectura servía como complemento a las distintas enseñanzas. De los préstamos se benefician también las familias. En 1915, los fondos de la Biblioteca parecen proceder, la mayoría de donaciones de maestros, algunos de regalos del autor y otros adquiridos por la RCM, sobre todo, ejemplares relacionados con la Pedagogía manjoniana que eran directamente pedidos a Granada. En el inventario del año 1922, consta la adquisición de ejemplares

de Historia de España (Rayuela), para el estudio de la Historia de una forma práctica (García, 2004, p.161).

Metodología

Siguiendo los principios manjonianos, las escuelas del Ave María son, realmente, un centro de educación popular, y se rigen por una pedagogía natural. Constituyeron una auténtica Escuela Nueva; una escuela al aire libre, donde se preparaba al alumnado para ejercer un oficio, además de la adquisición de cultura. Manjón fue el precursor de proporcionar en la escuela una formación para el trabajo y para desempeñar un papel en la industria, criterio que fue compartido por otros teóricos de la Escuela Nueva. La enseñanza se centraba en el alumno, “aprender a aprender”, principio que hoy día está fuera de discusión (García, 2004).

Son también interesantes en esta pedagogía, el uso de la dramatización, el valor concedido a la intuición, la construcción del material por el alumno, características típicas de una educación natural. Manjón, en su creencia firme de que somos obra de Dios, concede fundamental importancia a la formación religiosa en sus escuelas, valor en el que sustenta su pedagogía. Pero, sobre todo, sus escuelas eran escuelas de juego y acción (Fig.8). Manjón pone en práctica los principios de la Escuela Nueva, “el activismo personalístico y el gran valor del juego como medio de educación”. Como él mismo indica, “acercarse al ideal de enseñar jugando y educar haciendo”, mediante todo un sistema de juegos pedagógicos (Manjón, 1909).



Figura 8. Arnao. Década de los 50. Alumnos/as con sus profesores practicando juegos en el patio de las Escuelas. Fuente: Archivo personal de la autora.



Figura 11. Reloj con números romanos.
Fuente: Archivo personal de la autora.



Figura 12. Tablas con números romanos.
Fuente: Archivo personal de la autora.

D. Andrés fue uno de los defensores de la educación femenina. Este fue un objetivo claro en su pedagogía y por el que recibió las críticas más duras. La reacción contra la educación femenina se había testimoniado en el Congreso pedagógico español de 1882, cuando casi los dos mil cien asistentes se manifestaron en contra de Francisco Giner y otras personas de la Institución Libre de Enseñanza, ridiculizando y negándose a aceptar un programa de instrucción para éstas similar al del hombre. Sin embargo, en honor a la precisión histórica, Manjón hizo esta defensa y realidad de la educación femenina, a partir de argumentos sociales para regenerar al hombre español. Era la teoría muy en boga en políticos y pedagogos innovadores. Se trata de formar excelentemente a la mujer no por ella misma, sino como primera y fundamental educadora del hombre en sus primeros años, labor de extraordinaria importancia pedagógica y social. Anteriormente, el ilustre Jovellanos, ya manifestó su preocupación por la necesidad de la Educación femenina y lo hacía en el mismo sentido que después puso en práctica Manjón.

Áreas de estudio y utillaje

Todas las disciplinas tenían un carácter eminentemente práctico, según los principios que regían las Escuelas avemarianas. El aprendizaje se produce de un modo lúdico al utilizar las dramatizaciones, el juego de construcciones con bloques de letras formando frases para la lengua; las barajas o el tablero contador para las matemáticas; las construcciones, alfarería, dibujo etc. En definitiva, un amplio repertorio de juegos pedagógicos que completaban la enseñanza al aire libre. Se personifican la historia, la gramática, la geografía... en los singulares gráficos didácticos entre los que se encuentra la rayuela destinado a la enseñanza de la Historia de España, aprovechando que es una figura usada por los niños para jugar saltando sobre ella, con ciertas reglas y condiciones. Otro gráfico para los estudios de geometría, otro para la enseñanza de las partes de la oración, un reloj para aprender la hora, una tabla pitagórica, las tablas de la ley para aprender los números romanos, tablas de áreas y volúmenes, dos tablas de abecedario en mayúsculas y minúsculas, y además tres mapas, sumergidos en estanques: el de Asturias, el de España y el Planisferio para la enseñanza de la Geografía. Muchos ex-alumnos recuerdan cariñosamente la rayuela de Arnao casi al pie de la letra. (García, 2004).

Premios y castigos

La disciplina escolar se planteaba como un medio para conseguir unos valores educativos determinados y "...se recurría al castigo como acto preventivo y coercitivo y con el fin de educar al niño en la responsabilidad, y no impedía dejar a los educandos disfrutar de la máxima libertad en el aula" (Caballero, 1970, p.206). Parece que no se imponía una disciplina demasiado rígida, basándose en el principio de Manjón: "Gobernar es educar en grande", aunque en la práctica no fuese tan fácil, pues con frecuencia, la disciplina en las aulas era rígida y se recurría a los castigos físicos, según testimonios de los informantes.

Los premios consistían en diplomas, medallas y libros, entregados a los alumnos más destacados. Estos se entregaban en la fiesta de fin de curso a la que asistían los directivos de la Empresa y las autoridades civiles y religiosas del Concejo para presenciar los exámenes públicos que también presenciaban padres y familiares. Era un día muy esperado por toda la Comunidad Escolar.



Figura 13. Fiesta fin de curso y entrega de premios. Fuente: Archivo personal de la autora.

Evolución final y cierre

Después de 66 años de esplendor, en el año 1979, las Escuelas de Arnao pasan a depender del Estado, y así cambia también su filosofía y su ideario pedagógico. Ya no se regirán sólo por los principios manjonianos y su filosofía va a ser la misma que la de cualquier escuela estatal. Pero es en el descenso de matrícula donde más se va a notar el cambio. Por diversas circunstancias, Arnao se queda sin alumnos y, ni la política del Ministerio de Educación y Ciencia, avalada por los argumentos del Ayuntamiento, ni las protestas y peticiones de algunos profesores y padres fueron capaces a frenar este descenso. En 1990, después de muchos avatares políticos, y, a pesar de las protestas y esfuerzos de diferentes sectores implicados, no se pudo evitar lo que desde hacía algunos años amenazaba la supervivencia de las Escuelas del Ave María de Arnao. Se clausuran por Orden Ministerial como centro de educación formal. Aquel edificio que había estado lleno de vida, mimado por la RCAM y ensalzado en tantas ocasiones por visitantes, profesionales de la Educación y de otros sectores del mundo intelectual, cierra sus puertas. En él se habían educado varias generaciones de castrillonenses. Entre sus paredes se guardaban más de tres cuartos de siglo de Historia. Abandonado y solitario se deterioraba día a día. Su historia se reparte entre las papeleras, los basureros, los curiosos y los destructores como fruto del descuido administrativo (García, 2004).

Discusión

Las fuentes consultadas nos llevan al estudio de la incidencia de la pedagogía manjoniana en Asturias, a reflexionar sobre las distintos tipos de escuelas nombradas del Ave María y hasta qué punto y en qué medida tuvieron como filosofía los principios manjonianos. Se relaciona para ello en este artículo la extensa relación de escuelas avemarianas asturianas vinculadas al

proyecto educativo de D. Andrés Manjón. Se centra el análisis por razones de oportunidad y espacio, en el estudio de la escuela de Arnao, sobre la que se ha realizado una investigación en profundidad respecto a su emplazamiento y creación, sus fundadores, su organización y metodología, su transformación y posterior cierre en 1990. Se ofrecen también algunas pinceladas sobre su reutilización y sobre su futuro.

Los resultados obtenidos permitirán desarrollar a posteriori nuevas investigaciones sobre las escuelas del Ave María en Asturias, región donde han sido numerosos los centros educativos en contacto con D. Andrés Manjón. En este artículo va como ejemplo y prototipo de escuela avemariana la creada en Arnao en 1913. Anteriormente, se habían fundado ya otras escuelas, algunas también importantes y otras, que por diversas circunstancias, con el pasar del tiempo, se diluyen los principios de Manjón. Un caso claro de ello es la primera que se creó en Asturias, en la localidad de Busto (Valdés) en 1901, que permaneció inspirándose en la pedagogía manjoniana solo los primeros años, lo cual no impidió que fuera la precursora de muchos otros centros que tuvieron después contacto con su singular pedagogía.

Nuevos estudios permitirán llegar a conocer en qué medida los principios formulados por Manjón, tuvieron eco a las escuelas asturianas, y cuánto tiempo se mantuvo en ellas su filosofía, así como otros aspectos relacionados con la pedagogía manjoniana. Conclusiones

El análisis de las fuentes consultadas y la discusión planteada nos lleva a formular seis conclusiones sobre las escuelas del Ave María de Arnao y la incidencia de su pedagogía en Asturias.

Se detecta en primer lugar la existencia en la región de distintos tipos de escuelas donde la filosofía y principios manjonianos tuvieron diversos niveles de incidencia y aplicación. Por ello, la extensa relación de centros avemarianos vinculados al proyecto de Manjón en Asturias, requiere profundizar en su análisis mediante ulteriores investigaciones.

A pesar de la amplitud de la tarea pendiente se sistematizan aquí algunas conclusiones referidas a la Escuela de Arnao, considerada un claro prototipo de la implantación del proyecto manjoniano en Asturias hasta su clausura en 1990. Fruto de un sistemático análisis de la misma se aportan numerosos datos referidos a cuestiones referidas a su emplazamiento, creación, patrocinadores, organización y metodología.

Respecto a la Escuela de Arnao, debe considerarse en tercer lugar la importancia del papel jugado en ella por la RCAM como entidad que cuida de forma integral de ésta. Se responsabilizó, además de la formación académica y de la educación, de mantener unida a su Comunidad Escolar, donde se formaba a niños, adultos y mujeres, generando ello fuertes lazos afectivos que tuvieron como consecuencia que, tanto el alumnado como sus familias,

amaran a sus escuelas, conocidas en aquella época como “la universidad de los niños.”

Se ofrecen en cuarto lugar datos referidos a la reutilización de este centro tras su cierre, seguidos de ciertas consideraciones sobre su futuro. Asimismo nos hacemos eco del proceso de restauración de los gráficos conservados en sus instalaciones, deteriorados que con el tiempo, como realidad en cuyo estudio debe profundizarse.

En continuidad con lo anterior concluimos en quinto lugar que estos gráficos y recursos didácticos, comunes a los existentes en el resto de escuelas avemarianas de Asturias, requieren de un estudio comparativo respecto a los existentes en otros lugares de España y los originales de Granada.

Finalmente, debe reconocerse que las Escuelas de Arnao fueron fuente de inspiración y modelo a seguir, siendo muchas las instituciones educativas y personalidades que visitaron Arnao y quisieron instaurar en sus centros la pedagogía desarrollada en sus escuelas. Han sido modelo a seguir y causa de que entre Asturias y Granada hubiera contacto permanente, al ser muchas las entidades que contactaron con Manjón para solicitar asesoramiento y maestros, utilizando sus criterios pedagógicos y contribuyendo a la expansión de su proyecto educativo en Asturias. Todo lo cual será objeto próximamente de nuevos estudios por nuestra parte.

Referencias

- Archivo Municipal del Ayuntamiento de Castrillón. Serie “Escuelas concejo”. Legajo s/n.
- Alcántara, P. (1902). *Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares*. Librería de Perlado, Páez y C^a.
- Bermejo, C. (2000). *Historia de la Fundación Benéfico Docente “Escuelas Selgas”*. Fundación Selgas Fagalde. Gráficas Rigel.
- Caballero, B. (1970). *Cincuenta años de magisterio*. Gráficas Summa.
- Canella, F. (1905). *Anales de la Universidad de Oviedo (1903-1905)*. Tomo III. (pp. 263-289). Adolfo Brid.
- Cardedera, M. (1881). *Principios de educación y métodos de enseñanza. Libro de texto para las escuelas normales*, 6^a Ed. Imprenta de D. Gregorio Hernando.
- Cidad, J. (2001). *Memoria de las Escuelas del Ave María en Sargentos (Burgos)*. 1893-1898. 4^a edición. Santos. S.L.
- García, M.E. (2004). *Las Escuelas del Ave María de Arnao*. Patronato Municipal de Cultura.
- Manjon A. (1909). *Hojas catequistas y pedagógicas del Ave María*. Gráficas Nebrija. 192 pp.
- Manjón, A. (1915). *Hojas históricas del Ave María*. Escuelas Ave María [Edición facsímil de J. Ciudad en 2021].
- Memoria de las Escuelas del Ave María de Arnao* (1914). Archivo Real Compañía Asturiana de Minas
- Montero, J. (1999). *Las visitas a las Escuelas del Ave María, en tiempos de D. Andrés Manjón*. Escuelas Ave María.
- Palma, A. (2005). *Avemarianos. Identidad y memori*. Imprenta Editorial Ave María.

Prellezo, J. M. (2003). *Diario del P. Manjón 1985-1905*. Edición crítica de Prellezo y Prólogo de Luis Sánchez Agesta. BAC.

Artículo Original

Tradición y modernidad: pedagogía manjoniana 3.0

Tradition and modernity: manjonian pedagogy 3.0

Czestochowa Molina Serrano¹  0000-0002-7915-164X

¹Profesora de Enseñanza Secundaria de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y Directora del Colegio Ave María San Isidro de Granada. España.

Correspondencia

M^a de Czestochowa Molina Serrano

direccion@sanisidro.amgr.es

Fechas:

Recibido: 03/07/2023

Aceptado: 12/09/2023

Publicado: 30/09/2023

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

Hace más de 130 años, las Escuelas del Ave María abrieron sus puertas en la ciudad de Granada para dar oportunidades a los más desfavorecidos y con una metodología innovadora que permitiera a los niños aprender mientras hacían aquello que más les gustaba: jugar al aire libre. Esta metodología, tan sencilla como revolucionaria, comenzó a dar su fruto y las escuelas se extendieron por toda España. En este trabajo nos proponemos ofrecer una mirada actualizada y renovada de ese pensamiento que, junto con los valores cristianos, son la razón de ser de todo el equipo educativo de los nueve colegios del Ave María que siguen prestando su servicio en distintos puntos de la provincia de Granada. Actualmente, las nueve Escuelas del Ave María que siguen abriendo sus puertas cada día, lo hacen con un objetivo común: apostar por la excelencia siguiendo los valores y el ideario de D. Andrés Manjón.

Palabras clave: pedagogía; Manjón; actualidad; colegios concertados; ideario cristiano.

ABSTRACT

More than 130 years ago, the Ave María Schools opened their doors in the city of Granada to give opportunities to the most disadvantaged and with an innovative methodology that allowed children to learn while doing what they liked best: playing outdoors. This methodology, as simple as it was revolutionary, began to bear fruit and the schools spread throughout Spain. In this work we propose to offer an updated and renewed look at that thought that, together with Christian values, are the reason for being of the entire educational team of the nine Ave María schools that continue to provide their service in different parts of the province. from Granada. Currently, the nine Ave Maria Schools that continue to open their doors every day do so with a common objective: to bet on excellence following the values and ideas of D. Andrés Manjón.

Keywords: pedagogy; Manjón; present; Schools concerted; Christian ideology.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Molina Serrano, M. C. (2023). Proyecto de Innovación Tradición y modernidad: pedagogía manjoniana 3.0. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 16, 92–106. <https://doi.org/10.30827/unes.i16.28653>

Introducción: enseñar jugando

El juego y el respeto al entorno natural son vistos como dos elementos fundamentales con los que hacer que los niños puedan desarrollarse de forma integral independientemente de su condición económica o social. Esta idea tan sencilla como genial fue la que llevó a D. Andrés Manjón, en 1889, a fundar la primera de las escuelas del Ave María en un carmen de Valparaíso, para atender a un sector de la población cuyas necesidades educativas habían sido ignoradas hasta entonces. Ésta ha sido la meta de las Escuelas del Ave María desde su fundación y así continúa siendo: caminar hacia la excelencia sin dejar a nadie atrás.

Desde hace más de un siglo las Escuelas del Ave María son un referente en educación en nuestro país. En el presente, la sociedad ha cambiado y con ella, sus necesidades. Pero nuestro objetivo permanece invariable. Nuestro alumnado es nuestra razón de ser y es primordial para las Escuelas del Ave María poner a su servicio todos los recursos de los que disponemos. Así, la Fundación Patronato Avemariano de Granada está en un continuo proceso de renovación tanto metodológica como de sus instalaciones, respaldado por el reconocimiento European Foundation for Quality Management (EFQM) que avala la calidad de la gestión de los diversos estadios de nuestra institución.

En este trabajo nos proponemos exponer, de forma fehaciente y real, cómo la idea primigenia de nuestro fundador no sólo no se ha quedado obsoleta sino que ha perdurado en el tiempo y los equipos directivos y docentes han sabido evolucionar en el ejercicio de su profesión conjugando la base fundamental de la pedagogía manjoniana (el aprendizaje a través del juego) con el avance de las tecnologías, la transformación de la sociedad, los cambios legislativos (que en materia de educación han sido muchos y profundos) y la práctica de otras metodologías activas y rutinas y destrezas de pensamiento.

Todo ello se ha llevado a cabo con esfuerzo y dedicación, no sólo con la creación de proyectos multidisciplinares o materias de diseño propio de las que hablaremos a lo largo de este trabajo y que hacen de nuestra institución un referente de educación a nivel nacional, sino también, y sin perder de vista los valores que constituyen la idiosincrasia de las Escuelas del Ave María, con la mirada fija en los sectores desfavorecidos de la sociedad, para atender a todos los alumnos según sus necesidades, a ofrecerles vías de salida que se adapten a su perfil y todo ello bajo el manto de la Fe católica, elemento éste inseparable de la estrategia didáctica propuesta por D. Andrés. Así lo llevamos grabado en nuestro corazón, en nuestra mente y en nuestras manos.

Las Escuelas del Ave Mar: el nacimiento de

una ilusión

El 12 de octubre, día de nuestra Sra. del Pilar, día de la Hispanidad, además de ser festivo nacional es también un día grande para nuestra Institución. Tal día como éste, en 1889 quedó oficialmente inaugurada la primera de las escuelas del Ave María, la Casa Madre. Empezaba así la fundación de escuelas con el nombre de Ave María por ser el título de la Catedral de Granada, que seguirían la pedagogía de su fundador¹, D. Andrés Manjón, tanto por la provincia de la citada ciudad como por la de Málaga. Actualmente, las nueve que integran la Fundación del Patronato Avemariano de Granada (entre las que me voy a permitir destacar aquella de la que tengo el honor de ser directora, el Colegio Ave María San Isidro) continúan desde entonces la labor iniciada por el padre Manjón en una sencilla cueva del Sacromonte, atendiendo a todos los sectores de la sociedad.

Nuestro propósito esencial consiste en desarrollar al máximo las capacidades de nuestros alumnos para que sean el verdadero activo de cambio del futuro. Así, la Fundación Patronato Avemariano de Granada vela por la transmisión del legado de D. Andrés Manjón a través de todos sus centros: Ave María Casa Madre, Ave María San Cristóbal, Ave María Vistillas, Ave María Amanecer, Ave María de Albolote, Ave María de la Quinta, Ave María Varadero-Santa Adela, Ave María La Esparraguera y Ave María San Isidro. Nueve colegios sustentados en la pedagogía manjoniana conjugada siempre con la innovación metodológica que incluye las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como una constante en la práctica docente para el desarrollo de sus competencias. Con ello se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

1. Ofrecer una atención individualizada
2. Colaborar con las familias en la formación integral de nuestro alumnado, siendo un referente de innovación educativa.
3. Transmitir a nuestros alumnos los valores del cristianismo y hacer de éstos una máxima en el desarrollo de su personalidad.

Actualmente, la oferta formativa de nuestros centros es amplia, así como los servicios que las complementan: Educación Especial, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos Básicos, de Grado Medio o de Grado Superior, Escuela de Música y Club Deportivo. En las Escuelas del Ave María nuestros alumnos pueden llegar en los primeros momentos de su más tierna infancia y escoger su camino hacia una formación académica o profesional siempre de la mano de equipos docentes a la vanguardia de la pedagogía manjoniana y de las metodologías activas.

¹ En este punto es de gran interés el Discurso que escribe D. Andrés Manjón y que leyó para la apertura del curso académico 1897/1898 en la Universidad Literaria de Granada y editado por la Imprenta de Indalecio Ventura en la que hace una síntesis de las claves de su pedagogía.

Esta labor formativa no sólo se desarrolla en los propios colegios, sino también en el Fondo Solidario Avemariano, el cual se alza en garante del apoyo incondicional a todas las familias que integran nuestra comunidad y en la Casa Museo de D. Andrés Manjón (un ambicioso proyecto de la Fundación materializado gracias a D. Salvador Mateo Arias² que lo ha hecho realidad), lugar en el que se custodia y conserva el valioso patrimonio histórico y artístico de nuestras escuelas.

Un sueño que se materializó en el Albaycín, en un entorno privilegiado, frente al conjunto monumental de la Alhambra y donde existe un aula de la naturaleza regada por las aguas del río Darro, y que ahora vuela más allá de nuestras fronteras gracias a los programas de internacionalización de la Fundación que incluye intercambios de estudiantes con otros países, participación en proyectos Erasmus+, colaboración con diversas entidades que traen alumnos de multitud de nacionalidades a nuestras aulas e incluso alojamiento para ellos en las residencias estudiantiles que la Fundación pone a su disposición. Todo ello permite que nuestros alumnos entren en contacto con diversas culturas que enriquecen su visión del mundo y de sí mismos.

En la consecución de todos estos aspectos tiene un papel fundamental el juego. Los niños necesitan jugar, es un sentimiento innato, por tanto, el desarrollo y el aprendizaje se realizará de una forma natural, si utilizamos el juego como aliado fundamental en la enseñanza. Practicar una pedagogía activa facilita a nuestros alumnos la comprensión y la retención de los diversos contenidos y materias. Para ello, conjugamos la metodología de la pedagogía manjoniana con otras metodologías activas más valoradas en la enseñanza del siglo XXI, tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje Basado en Números.

Innovación y dedicación

Nuestros profesores están siempre a la vanguardia de la educación con proyectos como las *Olimpiadas Humanísticas*: unas jornadas lúdico-académicas destinadas a promover y desarrollar el interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria por el ámbito de las lenguas y sus literaturas (español, inglés y francés) así como la Geografía, la Historia, la Historia del Arte y la Cultura Clásica.

Se llevan a cabo en nuestro colegio desde el curso 2020-2021. Una iniciativa sin precedentes en la que, de una manera transversal y complementaria a las materias que cursamos, nuestros alumnos amplían su formación humanística y social y desarrollan sus habilidades y competencias en un ambiente de superación, autoconocimiento y sana competitividad. Una propuesta educa-

² Profesor Titular del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada) y Patrono de la Institución Avemariana.

tiva que el equipo docente del colegio Ave María San Isidro ha diseñado para atender las necesidades educativas de todo el alumnado, enriqueciendo así su currículo para seguir fortaleciendo una formación integral, que alimente su espíritu crítico, constructivo y comprometido con los valores democráticos, con la vida en sociedad y nuestro entorno.

En fechas próximas a la conmemoración del Día del Libro³, durante las diez sesiones llevadas a cabo en la Semana Cultural, las cuales están enmarcadas en el conjunto de actividades planificadas por todos los profesores de todos los cursos y de todas las materias para celebrar esta efeméride, tres alumnos de cada clase de los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria realizan pruebas escritas de Lengua Española, Lengua Inglesa, Lengua Francesa, Geografía, Historia, Religión Católica, Valores Éticos, Música y Educación Plástica y Visual.

En un ambiente de celebración y de intercambio cultural, lleno de talleres, juegos manjonianos, cine fóruns y un sinfín de actividades que acercan a nuestro alumnado a la cultura de una forma mucho más pragmática y divertida que la convencional educación reglada, la celebración de las *Olimpiadas Humanísticas* les permite llevar sus conocimientos un paso más allá erigiéndolos en verdaderos humanistas.

Lo expuesto anteriormente, además, queda enmarcado por las ceremonias de apertura y clausura de tan distinguida celebración, asimilándolo, en todo cuanto podemos, a las Olimpiadas deportivas que se vienen celebrando desde la antigüedad clásica con objeto de fomentar el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial desde un enfoque transversal, dinámico e integral, que aborda aquellas materias y ámbitos de conocimiento relacionadas, tal como señalamos anteriormente, con la Lengua y Literatura Española y Lenguas Extranjeras así como las Humanidades (Geografía, Historia, Historia del Arte y Cultura de Clásica).

Todo ello lleva implícitos varios objetivos:

1. Favorecer la implicación del alumnado en su propio aprendizaje.
2. Estimular la superación individual y el desarrollo de todas sus potencialidades.
3. Fomentar su autoconcepto y autoconfianza.
4. Desarrollar el proceso de aprendizaje autónomo.
5. Promover hábitos de colaboración y de trabajo en equipo.
6. Promover el interés y el hábito de lectura, así como la práctica de la expresión oral y escrita.

En definitiva, estos objetivos se canalizan en la reflexión, el pensamiento crítico y los procesos de construcción del conocimiento tanto a nivel individual como colectivo. Para ello, el profesorado pone su énfasis en motivar el inte-

³ El Día del Libro se conmemora el 23 de abril, día en que fallecieron tres grandes de la literatura universal: Miguel de Cervantes, Garcilaso de la Vega y William Shakespeare

rés por el descubrimiento, la investigación, el espíritu emprendedor y la iniciativa personal con el fin de impulsar mecanismos de interacción que susciten compartir, construir y dinamizar el conocimiento mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas y formas de expresión, y para adoptar metodologías activas que permitan presentar la relación de contenidos, fomentando el aprendizaje basado en proyectos, la participación, la experimentación y el acicate para que contribuyan a dotar a éstos de funcionalidad y de transferibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, empleando los enfoques interdisciplinarios del aprendizaje por competencias.



cabo en nuestro colegio desde el curso 2019-2020 y que está orientada para los alumnos que

Figura 1. Logo diseñado para la celebración de las Olimpiadas Humanísticas.

Otra muestra de nuestro compromiso con la innovación es el proyecto interdisciplinar de *Laboratorio*. Una materia de diseño propio que se lleva a estudian 4º de ESO y que ya se sienten atraídos por el ámbito científico y tecnológico como una opción de formación más completa en el futuro.

Una iniciativa sin precedentes en la que, de una manera transversal y complementaria a la formación en materias como Física y Química o Biología y Geología que ya ofrecíamos a nuestros alumnos, con la que conocen y ensayan sobre los procesos, las reacciones y la formulación. Se sigue, así pues, la pedagogía manjoniana, esto es, aprender gracias a una metodología activa donde ellos mismos se erigen en verdaderos científicos, llevando a la práctica gran parte de su aprendizaje teórico adquirido a lo largo de toda su vida académica.

Doce unidades didácticas y un centenar de horas de trabajo les permiten descubrir cuáles son los principios de las leyes genéticas de Mendel, qué decía Arquímedes sobre la presión y el desplazamiento de los cuerpos, cuáles son las consecuencias de la contaminación, cómo podemos reducir la huella ecológica, o cuáles son las reacciones químicas que hay detrás de los

medicamentos que tomamos cuando estamos enfermos, por citar algunos ejemplos destacados.

Las actividades de *Laboratorio* son algunas de las más demandadas, cada año, por los alumnos de nuestro centro. Nuestras instalaciones (en constante renovación), el tutelaje del profesorado y el diseño de la programación, hacen que sea una enseñanza activa y dinámica que permite a nuestro alumnado convertirse en protagonista y hacer ciencia con sus propias manos.

Con estas metodologías activas hemos conseguido crear un contenido curricular único que permite continuar posicionado a las Escuelas del Ave María, y especialmente al Ave María San Isidro, como un centro innovador y de referencia dentro del entorno educativo de éste, apostando por la excelencia y los valores según el espíritu de Don Andrés Manjón; es decir, profundizar, de acuerdo con los principios de la pedagogía manjoniana, en el desarrollo de la actividad académica mediante una acción práctica, activa y manipulativa, donde el alumnado experimenta aquello que ha aprendido de forma teórica e impulsando el desarrollo del profesor-guía, como tutor de las actividades de laboratorio, ya que en él se estimula el aprendizaje personal según los ritmos y necesidades de cada uno de nuestros alumnos.

Se contribuye, por tanto, y de esta forma, a múltiples objetivos que entroncan directamente con nuestra razón de ser:

1. La normalización de los nuevos ritmos y metodologías educativos, donde el alumno toma las riendas de su propia educación y formación bajo la supervisión y tutela del personal docente.
2. La promoción de la inclusión y la atención a la diversidad.
3. El ofrecimiento de la posibilidad de desarrollar los intereses personales y académicos del alumnado en el ámbito científico, matemático y tecnológico con una programación orientada hacia estos campos de conocimiento.
4. El establecimiento de puentes de comunicación y sinergias con otras instituciones como universidades y centros de investigación, los cuales permiten vehicular una acción educativa conjunta que faculta estimular el crecimiento académico e intelectual del alumnado.



Figura 2. Alumnos en una práctica de la materia Laboratorio.

Otro de nuestros proyectos interdisciplinarios puestos en marcha, en el presente curso escolar 2023-2024, en Educación Secundaria Obligatoria es la materia de *Visión Global a través del Cine* que entronca de raíz con un proyecto innovador que fue en su tiempo instaurado por D. José Jiménez Fajardo, Rector de las Escuelas del Ave María allá por los años 50, quien llevó a sus escuelas proyectores de cine para que los alumnos pudieran no sólo disfrutar de los filmes sino profundizar en ellos tras la visualización con sesiones de cinefórum.

En este sentido, con esta nueva materia se pretende introducir al alumnado en el conocimiento de los códigos visuales de la cultura contemporánea a través del séptimo arte. Todo ello, a la vez que se desarrolla competencialmente el conocimiento y la sensibilidad en torno a las manifestaciones culturales y artísticas, valores sociales y democráticos y junto a la iniciación en el conocimiento y manejo de diferentes códigos y lenguajes propios de la producción cinematográfica.

De una manera transversal, el proyecto interdisciplinar se vincula y continúa con el desarrollo competencial del ámbito lingüístico, social, cultural y humanístico del currículo, concretado en las materias de Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera, Geografía e Historia y Religión. Así, se abordan, mediante la cultura audiovisual, aquellas competencias específicas en las que se impulsa el crecimiento personal en torno a aquellos principios propios del currículo:

1. La comprensión de la sociedad mediante su devenir a través del tiempo.
2. El análisis del cambio como fruto de la acción humana.
3. La estimulación del conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea.
4. La participación y el compromiso social de vivir en sociedad.

5. La interacción en el entorno y la profundización en el conocimiento sobre las relaciones que establecemos.
6. Las normas de funcionamiento que las rigen.

El ser humano es un ser social y la profundización en el estudio de la sociedad de todos los tiempos y de todas las culturas resulta esencial para que el alumnado pueda asumir sus derechos y responsabilidades, ejercitando la ciudadanía y orientando su comportamiento cívico, cuestiones éstas de especial importancia en una etapa educativa en la que el alumnado adolescente precisa de experiencias formativas que le permitan construir su propio criterio, contribuyendo a la expresión de su identidad, su autonomía y las de su entorno social. Asimismo, los alumnos integran el trabajo sobre la información y sus fuentes a través de recursos variados (incluidos los digitales), la contextualización de los aprendizajes en el entorno local y global, el interés por los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el ejercicio de la solidaridad y la cohesión social, el respeto a la diversidad cultural y a las identidades, la valoración y conservación del patrimonio, la defensa de la igualdad real entre mujeres y hombres y la lucha contra la discriminación.

Relacionado con esto, la creación de nuestro propio periódico, emisora de radio, *podcast*... Son los objetivos del proyecto interdisciplinar que nuestro equipo docente ha creado para un futuro próximo con la materia de *Historia de la Comunicación*. Una fantástica iniciativa en la que, de una manera transversal y complementaria a las materias que ya cursa nuestro alumnado, amplien su formación deportiva, humanística y social y desarrollen sus habilidades y competencias en un ambiente de superación, autoconocimiento y sana competitividad. Una propuesta educativa que el equipo docente del colegio Ave María San Isidro ha diseñado para atender a las necesidades educativas de todo el alumnado, enriqueciendo así su currículo para seguir fortaleciendo una formación integral que alimente su espíritu crítico, constructivo y comprometido con los valores democráticos, con la vida en sociedad y el entorno ya que la información es importante y el conocimiento nos hace libres.

Pero no sólo centramos nuestra innovación en Educación Secundaria. También, tal como nos enseñó el fundador de nuestras escuelas, D. Andrés Manjón, en nuestro centro aprendemos jugando en todas las etapas educativas. Así, gracias a uno de los juegos más antiguos e importantes de la historia, el ajedrez, nuestros alumnos de los primeros ciclos de Educación Primaria descubren las coordenadas del plano, que peones, alfiles, torres o caballos tienen capacidades diferentes, pero que todos son igualmente importantes. También aprenden que las paralelas, perpendiculares y diagonales trazan jugadas estratégicas y que las piezas y el tablero son sólo el punto de partida, porque nuestra *AulaDJaque* va mucho más allá.

Gracias al trabajo que ha ideado nuestro equipo docente, el ajedrez es un elemento más dentro de nuestra formación formal. Este proyecto nació en el

curso 2020-2021 y poco a poco sigue ampliándose y mejorando todas sus actividades para motivar al alumnado a practicar ajedrez y a conocer sus nociones básicas:

1. Elaborar y desarrollar estrategias personales de concentración, intentando mejorarla tanto en duración como en intensidad.
2. Conocer y valorar sus propias habilidades y aptitudes para solucionar tareas nuevas y mejorar su nivel de conocimiento en cualquier disciplina.
3. Utilizar procedimientos adecuados para obtener información, seleccionarla y organizarla para facilitar la toma de decisiones.
4. Valorar y potenciar la creatividad y el razonamiento lógico como estrategias fundamentales en la resolución de problemas.
5. Relacionarse con los demás, respetando reglas y turnos de acción, valorándolos como rivales y compañeros y colaborando con ellos en la búsqueda de soluciones.
6. practicar un deporte con importantes valores sociales como el compañerismo, el respeto al contrario, la solidaridad, el control de sus propias emociones, etc.
7. Aprender a aceptar los errores, no como una forma de fracaso o castigo, sino como un medio de motivación para corregirlos y mejorar de forma integral.
8. Desarrollar la capacidad espacial mediante el análisis de los movimientos de las piezas y de sus ideas geométricas.

Todo ello a la vez que se divierten jugando al ajedrez del que, estamos seguros, que disfrutan además durante su tiempo libre. Los resultados del proyecto están siendo muy productivos ya que se trata de una forma divertida en la que contribuimos a desarrollar su pensamiento lógico-matemático, a fomentar la creatividad y el cooperativismo y a desarrollar hábitos saludables para convivir y competir deportivamente. De este modo, con esta iniciativa seguimos poniendo en práctica y en valor el principio fundamental de la pedagogía manjoniana: aprender jugando.



Figura 3. Mucho más que una partida de ajedrez.

Mirando siempre hacia lo alto

Siguiendo las enseñanzas de nuestro fundador, D. Andrés Manjón, es un valor fundamental e irrenunciable enmarcar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ámbito de transmisión de la Fe cristiana. Sin él, la pedagogía manjoniana queda despojada de su verdadero ser y no sería muy diferente de otros métodos de enseñanza coetáneos y, actualmente, muy en boga, como la *Nueva Escuela* (De Arce, 2001). Asimismo, D. Andrés canalizó su amor a Dios hacia aquellos que más lo necesitaban, niños pobres del Albaycín y del Sacromonte que encontraron, gracias a D. Andrés, la manera de aprender sin saberlo y el camino hacia el ejercicio de su libertad.

El equipo docente de las Escuelas del Ave María es plenamente consciente de que no es la nuestra una mera acción de instrucción intelectual, sino que la transmisión de los valores propiamente avemarianos es nuestro objetivo fundamental, si bien se acompaña por la importancia de la labor social de la Institución y el fuerte compromiso entre los diversos miembros de la comunidad educativa, especialmente las familias. Será la canalización del conocimiento y valores, a través de la Fe cristiana, lo que nos distinga del resto de docentes e instituciones de enseñanza.

Este año celebramos el centésimo aniversario de la muerte de D. Andrés. Múltiples han sido las actividades y momentos de encuentro de toda la Comunidad Avemariana. Pero, sin duda, un momento de especial relevancia fue el Congreso del Ave María, celebrado durante el mes de abril en una institución íntimamente ligada a nuestra profesión: la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Enmarcadas en esta concentración, fueron varias las cuestiones que se presentaron a los Equipos Docentes de todas las Escuelas (que como vimos al principio de este escrito, son actualmente nueve) respecto al pasado, presente y futuro de nuestra Institución. Pues bien, la casi totalidad del equipo docente de las Escuelas del Ave María, compuesto por más de doscientos trabajadores coinciden en que aunque la transmisión de la Fe católica en las escuelas del Ave María ha sido un valor fundamental e irrevocable (parte intrínseca de la propia pedagogía manjoniana) en el momento presente no está gozando de toda la relevancia que merece y éste es un aspecto a tener en cuenta y a mejorar de nuestra labor en el futuro.

La formación integral de nuestro alumnado basada en el amor a Dios y al prójimo, bien sea de una forma directa o mediante el ejemplo, como habían apuntado muchos compañeros al abordar los valores irrenunciables de nuestra institución, debe ser el objetivo fundamental y vivo del día a día del ejercicio de nuestra profesión. Que sean íntegros y cabales, excelentes, completos, exactos, perfectos como creación de Dios (Montero, 1980).

Todo ello a la vez que, como escuela cristiana, contribuimos a los designios que inspira el pensamiento eclesiológico actual; donde se encomienda al apostolado de los laicos la misión de ayudar a la evangelización de los pueblos, construyendo una Iglesia joven (Baum, 1982).

Así, la importancia de la transmisión de la Fe católica en la pedagogía manjoniana radica en que esta corriente pedagógica se enfoca en la educación integral del ser humano y en la formación de valores éticos y morales que deben guiar la vida de las personas y permitir a los estudiantes comprender el mundo desde una perspectiva ética y moral. En palabras del fundador: "Siendo todo lo humano cristiano, la perfección del ser humano no es ajena al hombre cristiano. Hacer hombres de sana estirpe y salud cabal, bien desarrollados, inteligentes, honrados, laboriosos y cultos, es cultivar el patrón en el cual el injerto de la Fe hará producir óptimos frutos. El perfecto cristiano es un perfecto hijo, perfecto hermano, perfecto padre, perfecto ciudadano. Y, en suma, un hombre digno de sí, de la sociedad a que pertenece y del fin para que ha sido creado. Si, pues, tan unido y trabado está en el hombre lo divino con lo humano, según los planes de la Providencia y las relaciones de la vida y hechos de la historia [...] con razón y Fe unidas se muestra al infante y al pueblo el por qué de la naturaleza y la vida, y se forman los hombres enteros y cabales o los caracteres nobles" (Solana, 1941, p. 30).

En resumen, la importancia de la transmisión de la Fe católica en la pedagogía manjoniana radica en que esta corriente pedagógica se enfoca a la educación integral del ser humano y a la formación de valores éticos y morales. Este valor es distinguido por los profesores de las escuelas del Ave María que reconocen en la transmisión de la Fe un valor que es fundamento de los valores éticos y morales que deben guiar la vida de todos los niños que estudien con nosotros⁴.

Conclusiones

Ya comenzamos este escrito incidiendo que, desde hace casi un siglo, y siguiendo los valores y estilo de D. Andrés Manjón, el Ave María ha apostado por un modelo de educación que ayuda a nuestros alumnos a potenciar todas sus capacidades para escoger su lugar en el mundo y para poder alcanzar sus metas, para ser sobresalientes allá donde vayan. No solamente en lo que se refiere a la formación académica sino a los valores que nos parece irrenunciable transmitir puesto que son ellos, nuestros alumnos, el verdadero activo de cambio de esta sociedad, de este mundo, del futuro. Para ello, nuestros profesores están siempre a la vanguardia de la educación con proyectos como los que nuestros compañeros de todos los centros exponen en

⁴ Este tema es ampliamente desarrollado por Facundo Eduardo Delpierre Tosetto en su Tesis Doctoral *Andrés manjón y la educación en virtudes. Proyección en sus obras*. Editado en 2016 en Madrid por la Universidad Francisco de Vitoria

un ejercicio de aprendizaje comunitario tan importante para la retroalimentación de nuestras experiencias educativas.

A lo largo de estas líneas hemos podido comprobar cómo el pensamiento de D. Andrés Manjón, materializado a través de sus escuelas y basado en el aprendizaje a través del juego, no sólo no ha perdido fuerza desde su creación, sino que todos los profesores y maestros de todos los colegios del Ave María han sabido asimilarlo y conjugarlo con la práctica de otras metodologías y rutinas didácticas. Así, en la actualidad todo el personal docente que integra las nueve escuelas de Granada, se mueve en esta línea con la creación de proyectos, materias de diseño propio y aplicación directa del juego tanto en el aula como fuera de ella. Proyectos como las Olimpiadas Humanísticas o *AulaDJaque* y materias como Laboratorio o Historia del Cine conjugan a la perfección los principios didácticos del fundador con las necesidades y expectativas de nuestro alumnado sin perder de vista el marco legal en el que nos encontramos al mismo tiempo que conjugamos todas las metodologías necesarias para conseguir nuestro objetivo fundamental: que nuestros alumnos aprendan y se desarrollen íntegramente para que puedan contar con todas las herramientas que les serán necesarias para realizarse en el futuro y actuar en pro de los valores que no debe perder la sociedad.

Son miles los alumnos que han pasado por las Escuelas del Ave María y seguimos caminando para que sean muchos más; para ello, seguimos actualizando nuestro proyecto educativo y vinculamos la innovación con una educación de carácter propio; una educación que fue pionera en el mundo, la pedagogía manjoniana, que no abandona nuestras raíces, pero se renueva constantemente en pro de conseguir la excelencia educativa y la transmisión de los valores propios de nuestra Institución.

Escuelas del Ave María, apostando por los valores y la excelencia de D. Andrés Manjón.

Referencias

- De Arce, V. (2001). Manjón, educador, *Pulso*, nº 25, 87-101. <https://revistas.cardenalcisneros.es/article/view/4889/5080>
- Delpierre, F. (2016). *Andrés Manjón y la educación en virtudes: Proyección en sus obras*, Tesis Doctoral. Universidad Francisco de Vitoria.
- Baum, W. (1982). *El laico católico, testigo de la fe en la escuela*. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19821015_lay-catholics_sp.html.
- Manjón, A. (1897). *Discurso de apertura para el curso académico 1897/1898 en la Universidad Literaria de Granada*, Imprenta de Indalecio Ventura. Consultado el 30 de marzo de 2023. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/19349/C-088-027%284-9%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montero, J. (1980). Condiciones pedagógicas de una buena educación, *Cuadernos de pensamiento 3, Publicación del seminario "Ángel González Álvarez" de la Fundación Universitaria Española*, p.25. http://www.fuesp.com/pdfs_revistas/cp/3/cp-3.pdf

Solana, E. (1941). *Don Andrés Manjón, sus obras y sus doctrinas pedagógicas*, 30-37. <https://files.core.ac.uk/pdf/1153/71514504.pdf>

Innovación docente

Ecoescuela: Educación al aire libre a través del Proyecto Litter Less Campaign

The Eco-School: An Outdoor Education Through The "Litter Less Campaign"

Aida María Ayuso Oliva¹

¹Profesora de Enseñanza Secundaria y Bachillerato del CDP. Ave María Casa Madre. Granada. España.

Correspondencia

Aida María Ayuso Oliva

aidaayuso@casamadre.amgr.es

Fechas:

Recibido: 03/07/2023

Aceptado: 17/07/2023

Publicado: 30/09/2023

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

Quisiera agradecer a ADEAC-FEE España y a la Fundación Mars Wrigley por dar la oportunidad de impulsar estos proyectos que, sin su apoyo y financiación, no serían posibles. ¡Muchas gracias por confiar en nuestra ecoescuela!

RESUMEN

Introducción: El colegio Ave María Casa Madre ha desarrollado el proyecto internacional Litter Less Campaign como ecoescuela, siguiendo una metodología semejante a la pedagogía manjoniana de enseñar al aire libre. A lo largo del curso escolar 2020/21 hemos pesado todos los residuos de papel que se han reciclado en todas las aulas para conocerlos y concienciar a la comunidad escolar.

Método: Se ha usado una balanza digital de equipaje y una espuerta para pesar, mes a mes, en todas las aulas de todos los niveles educativos del colegio. Los datos se han volcado en una base de Excel para facilitar su análisis.

Resultados: Se han obtenido 140 kg de papel en suma de todo lo pesado en el centro escolar. Por patios, las zonas que más papel han recogido han sido las aulas de Primaria (53 kg), seguidas por las Salas de Profesorado (50 kg), las aulas de Secundaria (21 kg), Bachillerato (15 kg), FPB (2 kg) e Infantil (0 kg).

Conclusiones: Hemos comprobado que la cantidad de papel que se reciclaba era menos de lo que se podía y con peor calidad. Este estudio ha servido para mejorar dicha calidad y cantidad, contribuyendo a la concienciación del alumnado, profesorado y comunidad educativa a través de esta actividad de ecoescuela.

Palabras clave: Pedagogía; Andrés Manjón, Litter Less Campaign; Ecoescuela; residuos de papel.

ABSTRACT

Introduction: The Ave Maria Casa Madre Eco-School has run the international Litter Less Campaign to reduce and prevent paper waste in our school. Paper waste has been monitored and weighted along the 2020/21 school year in every single classroom. This Eco-School methodology agrees to the didactical approach of an outdoor teaching set by Mr. Andres Manjon.

Method: We have used a travel digital luggage weigh scale to measure each paper waste per classroom. All data have been collected on an Excel sheet.

Results: We have collected 140 kg of paper waste along the school year. Primary School classrooms have achieved the heaviest waste (53 kg), followed by the Teachers' Lounges (50 kg), Secondary School classrooms (21 kg), Bachillerato classrooms (15kg), Basic Technical Education FPB (2 kg) and Preschool -Infantil (0 kg).

Conclusions: The amount of paper waste and its quality have been certainly improved along the school year due to the implementation of the Litter Less Campaign. This project has encouraged students and teachers to a more responsible paper consumption at our Eco-School.

Keywords: Pedagogy; Andres Manjon; Litter Less Campaign; Eco-School; paper waste.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a la Fundación Patronato Avemariano, a sus patronos y patronas, por su vocación educativa e implicación en este centenario de la muerte de D. Andrés Manjón, en especial a D. Andrés Palma por confiar en mí. También al equipo directivo de la Ecoescuela Ave María Casa Madre en el curso escolar 2020/21: Dña. M. Carmen González (Directora), Dña. María José González (Subdirectora) y D. Sergio Escobedo (Jefe de Estudios) por facilitar el desarrollo de este proyecto. Agradezco al responsable de los proyectos de Biodiversidad, D. Julio Hernández por participar con las pesadas en Primaria. Agradezco el trabajo voluntario y desinteresado de nuestro jardinero D. José Luis Nievas en el proyecto Litter Less Campaign y a todos los alumnos y alumnas que han participado en el cuidado de las papeleras azules. ¡Muchas gracias!

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Ayuso Oliva, A. M. (2023). Ecoescuela: Educación al aire libre a través del Proyecto Litter Less Campaign. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 16, 107–117. <https://doi.org/10.30827/unes.i16.28661>

Introducción

El colegio Ave María Casa Madre, ubicado en la ciudad de Granada, al sur de España, está situado en frente del complejo monumental de la Alhambra, en las colinas de los barrios Albayzín y Sacromonte, a lo largo del río Darro.

Este colegio fue fundado en 1889 por D. Andrés Manjón, párroco de la Abadía del Sacromonte y Catedrático de la Universidad de Granada. La estructura del centro escolar poco ha cambiado desde su origen: un grupo de casas con jardín y huerto, denominadas Cármenes que, agrupadas por el fundador, han servido para albergar tanto aulas, como huertos ecológicos, jardines, un bosque de ribera y magníficas vistas a la Alhambra.

El colegio Ave María Casa Madre, de unos 700 alumnos/as, consta de todos los niveles de enseñanza escolar, excepto la universitaria. Desde el año 2012 entró en el Proyecto de Innovación Educativa ALDEA de la Junta de Andalucía, como Ecoescuela de la Red Internacional de Ecoescuelas. La metodología de dicho proyecto tiene muchos puntos en común con la pedagogía manjoniana, pues se trata de enseñar al aire libre y enseñar jugando, de modo que, aunque este sea un proyecto científico, el alumnado de menor edad lo percibió como un auténtico juego.

Nuestro centro ha realizado ecoauditorías periódicas sobre residuos. Sin embargo, vemos la necesidad de seguir trabajando este tema año tras año, especialmente porque el número de alumnos/as nuevos se incrementa al subir niveles, y con ello, el desconocimiento de las buenas prácticas ambientales. Por este motivo principal quisimos solicitar el proyecto LITTER LESS CAMPAIGN (FEE, 2023) (Campaña "Menos Basura") en el difícil año escolar post-confinamiento 2020/21 y centrarnos en los residuos de papel. Fuimos seleccionados junto con 28 centros escolares de toda España.

La didáctica de las ciencias, desde un punto de vista manjoniano, debe ser práctica y basada en el estudio de la realidad cercana, que invite al alumnado a su participación. Según palabras (Montero Vives, J., 2001) del propio fundador *"la educación debe ser activa por parte del discípulo y por parte del maestro, porque el educando no es un ser pasivo como (...) el vaso que se llena; es un ser activo con destino propio, que nadie más que él tiene que cumplir, y con facultades propias"*. Por tanto, *"para enseñar educando hay que enseñar haciendo"*. Don Andrés Manjón también fue promotor de la educación al aire libre *"educar es completar hombres por medio de la naturaleza"* tal y como nos dejó en sus escritos y así se ha recopilado (Montero Vives, J. y Palma Valenzuela, A, 2013).

Por otro lado, la metodología de Ecoescuelas pretende promover el desarrollo integrado de iniciativas de educación ambiental y las relaciones del ser humano con su entorno social y natural (competencia ecosocial) (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, Junta de Andalucía,

2022). Desde el proyecto ALDEA se aborda el medio ambiente desde la investigación, la participación y la transformación, siendo importante este último elemento, pues no basta con el conocimiento, aunque sea con pedagogías activas, sino el cambio que finalmente se deriva de dicho conocimiento. Por tanto, el proyecto Litter Less Campaign es una actividad perfectamente integrada en el estilo de trabajo de nuestro centro escolar avemariano.



Figura 1. Pesada de papel en el patio de Secundaria. Los alumnos y alumnas que han recogido, pesado y vaciado sus papeleras azules se disponen a informar a su grupo de los resultados de la pesada, como líderes medioambientales. Diciembre, 2020.

Hipótesis

A lo largo del curso nos hemos enfocado en los residuos de papel, tanto en las aulas como en una visión general por patios/zonas. El Comité Ambiental estaba muy interesado en este residuo porque es poco peligroso de cara a un posible contagio de COVID-19, pues no debe contener restos de saliva o mucosidad, al provenir el papel de las libretas, archivadores, cartones o cartulinas.

Formulamos estas hipótesis que podrían coexistir en nuestro centro escolar:

1. HIPÓTESIS N°1: Pensamos que, en general, infraestimamos la cantidad de papel que usamos y desecharmos en nuestro colegio, tanto alumnado como profesorado. De modo que la distribución general de las pesadas en el tiempo será al principio menor, después se conseguirá conocer la cantidad real, para, al final, reducirla con las campañas de sensibilización.
2. HIPÓTESIS N°2: Además, creemos que vamos a identificar grandes sumideros de papel en las salas de profesores, especialmente por la cantidad de fotocopias que se hacen.
3. HIPÓTESIS N°3: Dadas las características de nuestro centro, pensamos que vamos a obtener más residuos de papel conforme aumente el nivel de estudios.
4. HIPÓTESIS N°4: Las familias están más concienciadas de reciclar cartón o envases que papel, pues las campañas publicitarias, en general, parecen hacer menos hincapié en el papel. Por tanto, pensamos que la cantidad y calidad del papel que se recicla no es la adecuada.

Objetivos

En base a las hipótesis, establecemos los siguientes objetivos:

- Reducir la huella de papel mediante un cambio en la actitud de los estudiantes y del profesorado.
- Aumentar el conocimiento y las habilidades del alumnado para prevenir y gestionar los residuos de papel, en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su agenda.
- Mejorar los hábitos de prevención y manejo de los residuos de papel en el colegio y en la comunidad escolar.
- Crear un Código de Buenas Prácticas (Código de Conductas) y publicitarlas en las redes sociales, los paneles del colegio y en el blog.
- Colaborar con otros colegios para dar difusión a estas buenas prácticas.
- Impulsar un tipo de juventud responsable a través de la metodología de ecoescuelas y sus principios educativos.

Métodos

Descripción del contexto

Los profesores implicados directamente en las pesadas han sido: Dña. Aida Ayuso (Ed. Infantil, Secundaria, FPB y Bachillerato) y D. Julio Hernández (Ed. Primaria). Y como personal no docente implicado, el jardinero del centro escolar, D. José Luis Nievas Lachica, que ha participado en todas las pesadas del colegio.

Instrumentos

Los materiales que hemos utilizado son los siguientes:

- Balanza digital de equipaje
- Espuerta para la pesada del papel
- Bolsas de basura para recoger los residuos pesados
- Papeleras y contenedores azules
- Guantes de silicona
- Tabla de recogida de datos
- Móvil con cámara de fotos

Procedimientos

Este es el protocolo de cada pesada:

1. La coordinadora y el jardinero van patio por patio, llamando a un grupo de alumnos y alumnas responsables de cada clase. Cada grupo sale al patio con su papelera azul, pesan los residuos y se anotan. Hasta que no se terminan todas las aulas del patio, no se pasa a otro.
2. En cada pesada, se tara el peso de la espuerta y después se procede a la pesada del papel del aula en cuestión con la balanza digital. Luego, el papel pesado se vuelca en

una bolsa de basura que sirve de colector. Esa bolsa, una vez llena, se vacía en los contenedores azules de cada patio.

3. La medida del papel pesado se anota en una hoja de registro elaborada específicamente para este proyecto y los responsables de cada clase vuelven a su aula comunicando al resto de compañeros y compañeras el resultado, animando a cuidar el residuo de papel.



Figura 2. Pesada de papel en Bachillerato. Una alumna vacía la papelera de papel de su aula en la espuerta que lleva el jardinero, y la pesa con una balanza digital, previa tara de la propia espuerta. Noviembre, 2020.

Resultados

PROYECTO LITTER LESS	1º PESADA	2º PESADA	3º PESADA	4º PESADA	5º PESADA	6º PESADA	7º PESADA	TOTAL
EDUCACIÓN INFANTIL	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
EDUCACIÓN PRIMARIA	5,820	10,500	12,560	9,05	5,830	3,220	5,680	52,660
FPB	0,060	0,150	0,280	0,25	0,250	0,430	0,690	2,110
BACHILLERATO	1,26	0,76	2,760	1,01	1,530	2,890	4,350	14,560
SECUNDARIA	1,880	1,100	4,190	1,450	1,200	3,560	7,140	20,520
SALAS DE PROFESORADO	0,760	11,680	11,120	0	2,620	17,880	5,990	50,050
								139,900

Tabla 1. Datos de las pesadas, obtenidas en kilogramos, durante la consecución del proyecto Litter Less Campaign en el CDP. Ave María Casa Madre, 2021.

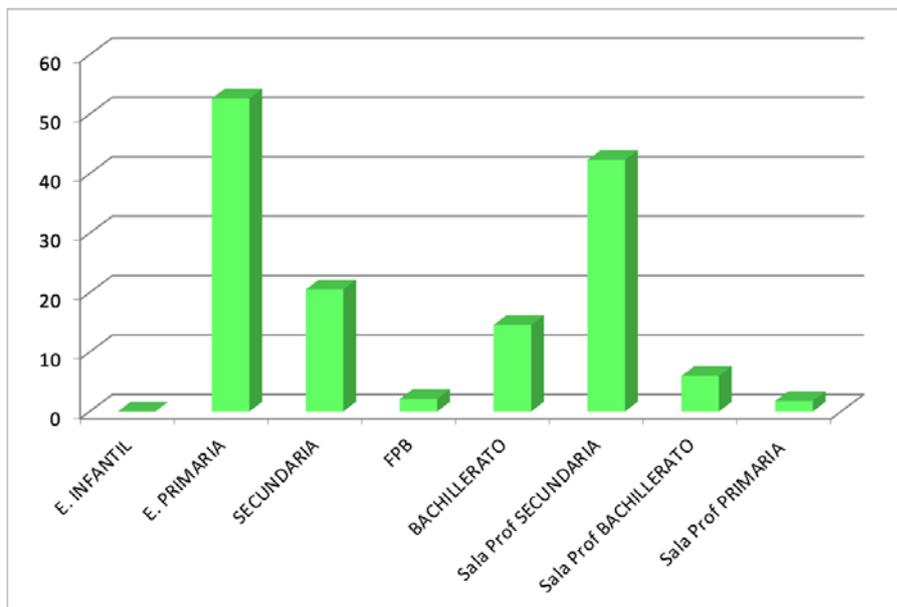


Figura 3. Kilogramos totales de papel pesado a lo largo del curso escolar 20/21 por patios, en la ecoescuela Ave María Casa Madre (Granada).

El resultado final de todas las pesadas en este curso escolar ha sido de 139,900 kg de papel. Si estos casi 140 kg de papel los desglosamos por patios, obtenemos los siguientes datos ordenados de mayor a menor cantidad de papel pesado:

- Educación Primaria: 52,650 kg en primera posición, con más papel en los contenedores de cada aula de este nivel.
- Salas de Profesorado de Secundaria y Bachillerato: 50,050 kg en segunda posición.
- Educación Secundaria: 20,520 kg anuales, ocupando la 3º posición.
- Bachillerato: 14,550 kg anuales en 4º posición.
- FPB: 2,110 kg de papel, en 5º posición.
- Educación Infantil: 0 kg, pues prácticamente todo el papel lo reutilizan y el residuo generado no lo detectaba la balanza digital.

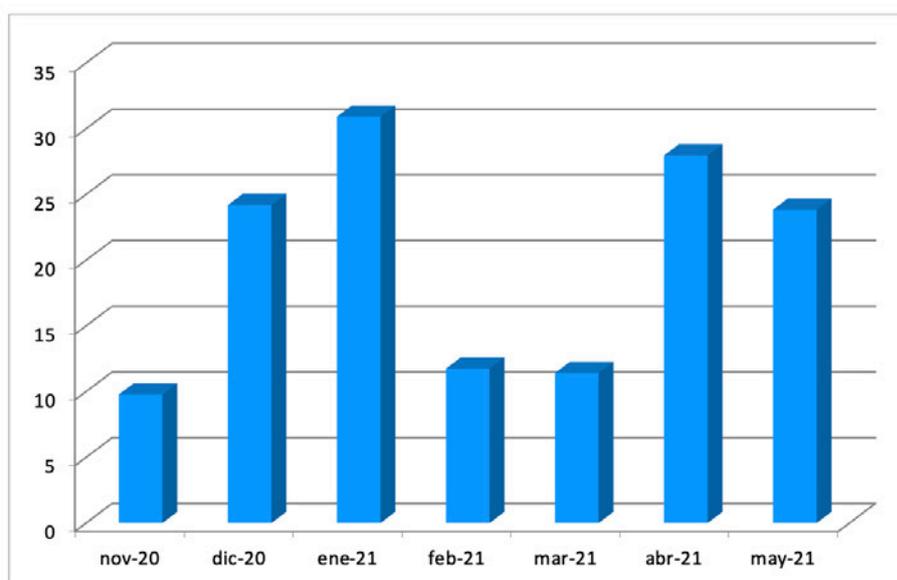


Figura 4. Kilogramos totales de papel pesado mes a mes, a lo largo del curso escolar 20/21 en 7 pesadas. Ecoescuela Ave María Casa Madre (Granada).

Si desglosamos los kilos de papel por meses en la totalidad del centro escolar, obtenemos:

En la 1º pesada correspondiente a noviembre de 2020, obtuvimos un total de 9,780 kg de papel, concentrados en su mayoría en el patio de Primaria (5,820 kg). Las salas de profesorado no se habían muestreado.

En la 2º pesada en diciembre de 2020, obtuvimos un total de 24,190 kg de papel, concentrados en su mayoría en las salas de profesorado con 11,120 kg y en el patio de Primaria (10,500 kg).

En la 3º pesada en enero de 2021, obtuvimos un total de 30,910 kg de papel, concentrados en el patio de Primaria (12,560 kg) y en las salas de profesorado (11,120 kg).

En la 4º pesada de papel, en febrero de 2021, obtuvimos un total de 11,750 kg, concentrados en las aulas del patio de Primaria (9,045 kg). Las salas de profesorado tampoco se habían muestreado.

En la 5º pesada de papel, en marzo de 2021, obtuvimos un total de 11,430 kg, volviéndose a concentrar en Primaria (5,830 kg) y en las salas de profesorado (2,620 kg).

En la 6º pesada de papel, en abril de 2021, obtuvimos un total de 27,970 kg, concentrándose esta vez más en las salas de profesorado (17,880 kg), y el resto se repartió bastante igualado entre las aulas de Secundaria (3,560 kg), Primaria (3,220 kg) y Bachillerato (2,890 kg).

En la 7º pesada de papel, la última del proyecto Litter Less, en mayo de 2021, obtuvimos un total de 23,840 kg, siendo las aulas de Secundaria las más recolectoras de papel (7,140 kg), junto con las salas de profesorado (5,990 kg) y Primaria (5,680 kg).



Figura 5. Imagen del alumnado de Secundaria junto con la coordinadora. En general, los alumnos y alumnas participaron activamente en el reciclaje de papel, también muy motivados por el Concurso de Ecoaulas Litter Less. Ecoescuela Ave María Casa Madre, diciembre de 2020.

Discusión

Comenzamos la discusión de los datos verificando la hipótesis nº1 que predice un aumento de residuos de papel en las primeras pesadas, hasta que seamos capaces de detectar todos los sumideros de papel en el colegio. De este modo, la primera pesada (10 kg aproximadamente) ofrece datos muy inferiores a la segunda (24 kg) y a la tercera (31 kg). Después aparecen unas pesadas semejantes a la de noviembre: febrero con 12 kg y marzo con 11 kg. Creemos que las campañas publicitarias en el propio centro sirvieron para reducir la cantidad de papel gastado. No obstante, las pesadas de los meses siguientes vuelven a ofrecer más cantidad. Es evidente que en estos dos meses los contenedores de cada aula de Bachillerato y Secundaria han recogido más papel que nunca, además de muy buena calidad, por tanto, este final de curso presenta una mayor minuciosidad en la recolección del papel y sin tener que hacer descartes de residuos impropios de las papeleras de papel/cartón.

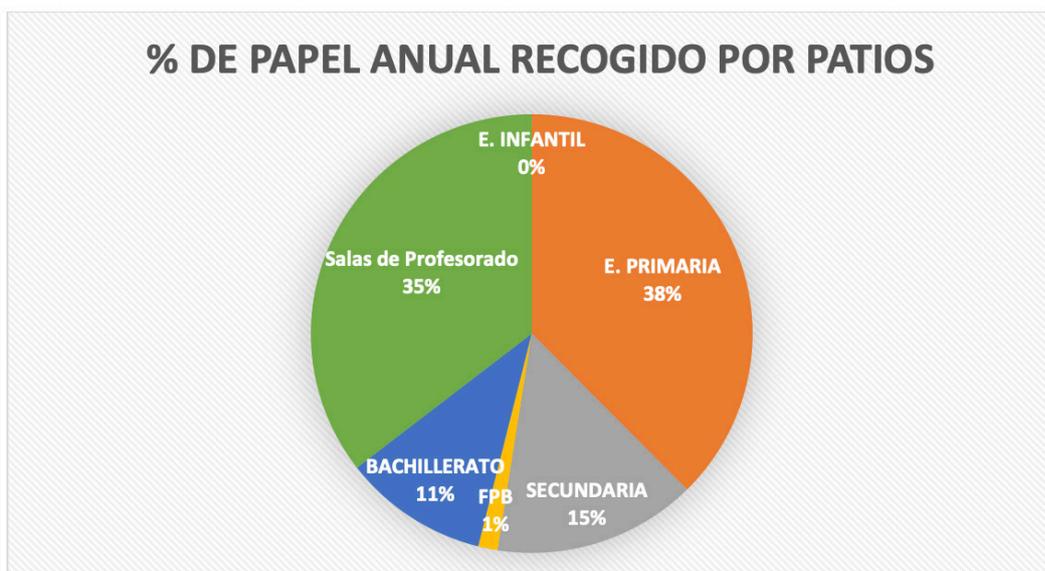


Figura 6. Porcentaje de papel anual recogido por patios, a lo largo del curso escolar 20/21. Ecoescuela Ave María Casa Madre (Granada).

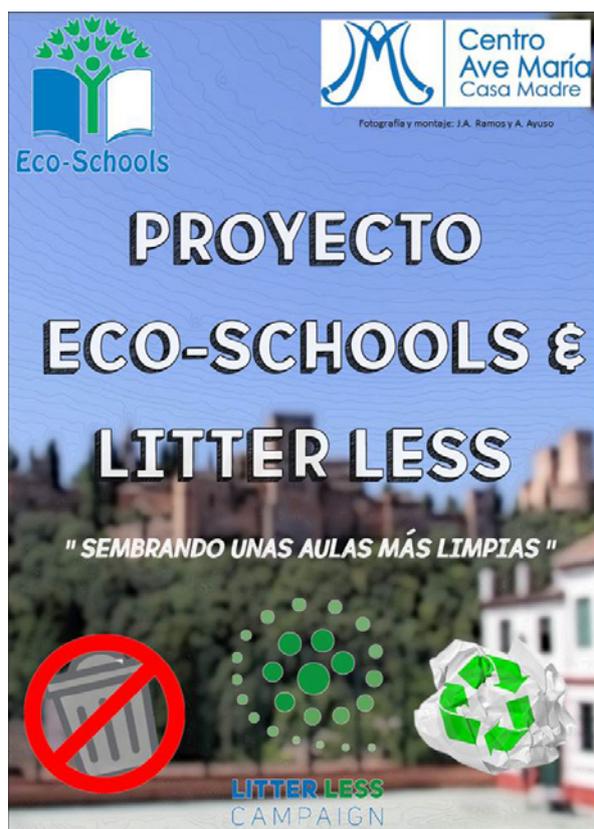
La 2ª hipótesis que intuía las salas de profesorado como grandes sumideros de papel, también se verifica, pues a la vista de los resultados, estos lugares recogen casi tanta cantidad de papel como todas las aulas de Primaria juntas. De las tres salas de profesorado, la de Secundaria recoge el 84% del total del papel de las salas, frente a la de Bachillerato que recoge un 12% y la de Primaria tan solo un 4%.

La 3ª hipótesis sobre la pirámide invertida de la cantidad de papel que se recoge, directamente no se verifica. Bien es cierto que en Educación Infantil no se recogió papel perceptible por la balanza digital, de modo que podría intuirse que la hipótesis sería cierta, pero no es así. Los datos muestran que no se sigue ningún orden aparente según la edad.

La 4ª hipótesis que expresaba la posibilidad de un mal reciclaje en cantidad y calidad del papel, sí se verifica. Es cierto que, a lo largo de las pesadas, hemos observado que los residuos de las papeleras azules estaban mejor cuidados, con menos residuos impropios, de modo que en el resto de papeleras cada vez aparecían menos papeles desubicados de su contenedor. Hemos de destacar que el Concurso de Ecoaulas diseñado para concienciar sobre el reciclaje del papel y cartón en las aulas, motivó al alumnado.

Conclusiones del trabajo:

En resumen, el gran esfuerzo y trabajo que ha supuesto pesar el papel de todas las aulas del centro escolar, mes a mes, contabilizarlo y concienciar a la comunidad escolar ha tenido un impacto muy positivo en la cantidad y calidad final del residuo obtenido. La metodología de trabajo utilizada es innovadora y casa con la didáctica de D. Andrés Manjón, de modo que a través de este proyecto de Ecoescuela, el alumnado ha reforzado su educación medioambiental siendo capaz de influir positivamente en un cambio actitudinal en ellos mismos y en sus compañeros y compañeras.



AULAS GANADORAS DEL CONCURSO LITTER LESS - 2021:

- Mención especial para: **Ed. Infantil**

- **Ed. Primaria:**

5º EPO – Aula ganadora.

Menciones especiales para:
Educación Especial y 3º EPO.

- **Ed. Secundaria:**

1º ESO A – Aula ganadora.

Mención especial para: 1º ESO B.

- **Formación Profesional Básica:**

1º FPB Cocina – Aula ganadora.

- **Bachillerato:**

1º Bachillerato B – Aula ganadora.

Mención especial para: 1º Bachillerato D

**REPARTO DE PREMIOS EL VIERNES 11
JUNIO 2021 (SE LLEVAN A LAS AULAS)**

¡Enhorabuena!

Figura 7. Cartel para promocionar los resultados del Concurso de Ecoaulas Litter Less 2021. Ecoescuela Ave María Casa Madre (Granada).

Referencias

FEE (2023). About Litter Less Campaign. En Foundation for Environmental Education. <https://www.fee.global/litter-less-campaign-about>

Montero Vives, J. (2001). El Credo Educativo de D. Andrés Manjón. Escuelas del Ave María.

Montero Vives, J. y Palma Valenzuela, A. (2013) Pedagogía Manjoniana. Itinerario Educativo propuesto por Andrés Manjón a las Escuelas del Ave María. Colección Prometeo, Editorial AVM.

Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, Junta de Andalucía (2022). Programa ALDEA. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/aldea/programa-aldea>

Innovación docente

“Enseñar para mejor educar”: la obra y pedagogía de Manjón a través del proyecto de su Casa Museo

"Teaching to better educate": Manjón's work and pedagogy through the project of his House Museum

Salvador Mateo Arias Romero¹  0000-0002-2152-2153

David García Trigueros²  0000-0002-1912-1959

¹Profesor titular de la Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Director de la Casa Museo Andrés Manjón.

²Profesor de Enseñanza Secundaria de las Escuelas del Ave María. Granada, España. Colaborador del grupo de investigación HUM-985: Universidad, escuela y sociedad. Ciencias Sociales.

Correspondencia

Salvador Mateo Arias Romero

mateoarias@ugr.es

David García Trigueros

davidgarcia@sanisidro.amgr.es

Fechas:

Recibido: 03/07/2023

Aceptado: 26/07/2023

Publicado: 30/09/2023

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

Introducción: En sus más de ciento treinta años de historia, las Escuelas del Ave María han ido atesorando una importante colección patrimonial que da testimonio de sus días. Bienes muebles a través de los cuales poder recorrer cómo ha evolucionado la sociedad y la educación desde el inicio de estas colonias escolares. La Casa Museo Andrés Manjón, de la Fundación Patronato Avemariano de Granada, constituye una retrospectiva patrimonial del legado del pedagogo burgalés: testimonios que constituyen un verdadero testimonio de civilización.

Método: valiéndose de la experiencia previa obtenida en la musealización de las colecciones universitarias, se ha ido perfilando una iniciativa de carácter privado en torno a la cual poner en valor los testimonios materiales de Andrés Manjón y de las Escuelas del Ave María, como elementos representativos de la Historia de la Educación en Granada.

Resultados: el estudio heurístico y hermenéutico ha permitido poner en valor una vasta colección de piezas artísticas, documentales y etnográficas capaces de relatar parte de la biografía de Andrés Manjón así como la importancia de su legado educativo a través de las Escuelas del Ave María.

Conclusiones: el valor y la importancia de experiencias museísticas como esta, que vienen a poner de manifiesto la necesidad de poner en valor el patrimonio cultural así como el patrimonio científico y educativo de los centros escolares.

Palabras clave: Escuelas del Ave María; Andrés Manjón; Casa Museo; Patrimonio cultural.

ABSTRACT

Introduction: In its more than one hundred and thirty years of history, the Ave Maria Schools have been treasuring an important patrimonial collection that testifies to its days. Movable property through which to be able to see how society and education have evolved since the beginning of these school colonies. The Andrés Manjón House Museum, of the Fundación Patronato Avemariano de Granada, constitutes a patrimonial retrospective of the legacy of the Burgos pedagogue: testimonies that constitute a true testimony of civilization.

Method: Using the previous experience obtained in the musealization of university collections, a private initiative has been taking shape around which to value the material testimonies of Andrés Manjón and the Ave María Schools, as representative elements of the History of Education in Granada.

Results: The heuristic and hermeneutical study has allowed us to value a vast collection of artistic, documentary and ethnographic pieces capable of relating part of the biography of Andrés Manjón as well as the importance of his educational legacy through the Ave María Schools.

Conclusions: the value and importance of museum experiences like this one, which show the need to value the cultural heritage as well as the scientific and educational heritage of schools.

Keywords: Schools of Ave María; Andrés Manjón; Historic house museum; Cultural heritage.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Arias Romero, S. M., & García Trigueros, D. (2023). "Enseñar para mejor educar": la obra y pedagogía de Manjón a través del proyecto de su Casa Museo. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 16, 118–127. <https://doi.org/10.30827/unes.i16.28657>

Introducción

Cuando se cumplen cien años de la muerte del fundador de las Escuelas del Ave María, Andrés Manjón y Manjón, los herederos espirituales y materiales de la obra y legado del fundador bucean en sus orígenes: ¿quién fue realmente Manjón?, ¿cuáles son los principios educativos de su pensamiento?, ¿cuánto pervive de él y su ideario en las escuelas avemarianas?, ¿responden sus docentes a las exigencias manjonianas en medio del contexto socioeducativo del presente?, ¿es posible avanzar de mano de la sociedad sin renunciar a los principios pedagógicos avemarianos?

En 2023, y en el marco de referencia de los actos conmemorativos del obituario del pedagogo burgalés, se ha procurado dar la debida respuesta a cada uno de estos interrogantes. Un conjunto de actividades promovidas desde la Fundación Patronato Avemariano de Granada han dado fe de ello; incidiendo en los puntos de referencia que constituyen lo más elemental del ideario, de la motivación y la hoja de ruta de la enseñanza-aprendizaje de la comunidad educativa.

El Congreso Educativo *Mirando siempre hacia lo alto*, constituía el instrumento colegiado mediante el cual reflexionar "sobre el legado pedagógico y analizar los retos académicos" de las Escuelas del Ave María (Arenas, 2023). Y el IPAM (Ideario y Pensamiento Avemariano) ha de presentar la oportunidad, mediante el trabajo liderado por un grupo de miembros del equipo docente de los nueve centros que componen el patronato, de hacer pervivir cada una de las líneas de actuación que se han venido emprendiendo en el marco de este centenario: todo ello con el fin de mantener los principios pedagógicos de Manjón como clave de bóveda de la acción educativa de los centros.

Propuestas educativas, herramientas y recursos docentes. Miradas hacia un futuro que pretende llevar a una nueva esfera, la que impone el mundo actual, la educación del Ave María. Iniciativas que no contrarian en nada, y como el propio Manjón reseñaba, la construcción del pensamiento y de la labor docente estribada en una retrospectiva sobre los orígenes, principios y fundamentos educativos; en tanto que "el fin práctico de la educación de una generación consistente en hacerla apta para disponer de los bienes legados por las generaciones que la precedieron y transmitirlos aumentados a las generaciones sucesivas", más aún cuando se entiende que "la obra de la educación es la obra colectiva de la humanidad" (Andrés, 1897, 14).

Así, y bajo estos presupuestos, nace otro de los proyectos educativos avemarianos filiados al obituario del fundador: la Casa Museo Andrés Manjón. Un espacio de encuentro y reflexión a través de los testimonios materiales del propio pedagogo y, por extensión, de su obra prima: las colonias escolares del Ave María. Donde, por medio de la musealización, se edifica una propuesta didáctica tanto para los miembros de la comunidad educativa como

del resto de la sociedad; poniendo en valor la presencia manjoniana y avemariana, como binomio indisociable e indisoluble de una misma realidad, en el corazón de Granada.

Los fundamentos de la educación patrimonial: siguiendo la estela de Manjón

La educación para Manjón, conforme a la concepción de la pedagogía actual, puede considerarse connaturalmente paidocéntrica, poniendo al alumno como eje de cualquier principio y propuesta educativa; eminentemente práctica, activa y manipulativa, dando al alumno la capacidad de experimentar por sí mismo, acompañado y tutelado por la acción docente; inalienablemente coeducativa, puesto que entiende la educación como un proceso formativo en el que la familia, desde las etapas más tempranas, construye la formación personal y académica del niño (De Arce, 2002).

Una educación, de otro lado, que se considera por parte del pedagogo burgalés como inmersiva y gradual, capaz de orientar profesionalmente al alumno a la vez que lo dota de capacidades y habilidades sociales, deleitándose en entorno natural, en la realidad cultural y patrimonial que lo envuelve. Cuestión esta que adeuda la formación neoescolástica de Manjón, apoyada en el fin ontológico del ser tomista, llamado a la verdad (*verum*), a la bondad (*bonum*) y la belleza (*pulchrum*). La intervención de Manjón en la Universidad de Granada, síntesis de su pensamiento educativo, ofrece la clave en este sentido: la predisposición del alumnado, en tanto *ser social*, a disfrutar del arte y de la experiencia estética; los cuales han de ir cultivándose, de una forma gradual y progresiva, a través del ejercicio de la música, el dibujo o la poesía (Andrés, 1897, 43).

Disciplinas estas que hoy, insertas dentro del currículo, han quedado vinculadas al campo de las artes, tal y como quedó reflejado en el amplio estudio de Tatkiewicz. Materias habilitantes, desde la óptica manjoniana, para el ejercicio de las artes liberales; y que suponen un primer estadio, en la concepción madura de la educación artística, en tanto que las Escuelas del Ave María, en todo, procuraron desde sus inicios la construcción de espacios arquitectónicos amplios y abiertos, marcados por la incursión de la luz y la ventilación, ordenados en sus formas y aun acentuados por el ritmo de la naturaleza en los espacios comunes: de zonas verdes, ajardinadas y arboladas.

Todo ello, aderezado por la concepción de los espacios sacralizados -en el Ave María Casa Madre y Ave María San Isidro, eminentemente- con espacios de culto público dispuestos a cubrir las necesidades sacramentales de la comunidad educativa; empleándose en ambos templos el sentido del decoro, -es decir dando respuesta a la adecuación a los principios litúrgicos y la entidad ontológica del arte cristiano, en su vertiente funcional y decorativa, a un mismo tiempo- con un medido sentido de las artes plásticas, capaces de

componer un ambiente sencillo pero solícitamente evocador para la ambientación del culto divino.

Así las cosas, la didáctica del patrimonio en Manjón no constituye un elemento del discurso pedagógico, explicitado a través de un fundamento teórico o sustentado por una narrativa normativa y una conceptualización precisas; muy especialmente, porque en ese sentido queda lejos todavía, cronológicamente hablando, el nacimiento de la *Teoría de los Bienes Culturales* y la cristalización de elementos como la responsabilidad o la fruición sociales en torno a los elementos constitutivos del patrimonio cultural. La aprehensión de la belleza, la creatividad y el *gôut*, como elementos también inherentes a los bienes que componen el patrimonio, suponían en el pensamiento manjoniano un principio inalienable de la educación: un marco ambiental y un contexto de referencia mediante el cual hacer propicio el entorno educativo y estimular los sentidos del alumnado. El patrimonio cultural no como fin sino como vía, la *vía pulchritudinis* que, andado el tiempo, terminará por consagrar el pensamiento teológico contemporáneo en torno al arte y los bienes culturales (Plazaola, 2006; Casas, 2012, Silveira, 2020).

Métodos

Desde que la Comisión Franceschini alumbrara sus conclusiones a mediados de los años sesenta, ha sido mucho lo que se ha venido haciendo por la definición de los principios del patrimonio cultural (Giannini, 1976; Cavallo, 1988; Alonso, 1992; Alegre, 1994). Un trabajo que ha permitido ir sentando las bases no solo de una doctrina jurídica, con capacidad sobre la regulación en la conservación o en la tutela, sino también herramientas y estrategias concretas encaminadas a fomentar la salvaguarda del patrimonio, a través de la concienciación y transformación de sus valores al conjunto de la sociedad.

Una realidad que, progresivamente, ha ido permeando en todos los estratos de la ciudadanía, y donde la educación patrimonial ha jugado un papel de vital importancia. Su desarrollo en el ámbito europeo desde los años setenta, ha favorecido la creación de nuevas generaciones cada vez más sensibles con la cultura y el patrimonio que les rodea. De un lado, como mecanismo de cohesión y vertebración territorial, ahondando en el sentimiento de pertenencia y la interdependencia de la sociedad con los bienes culturales que pueblan el paisaje antropizado (Fontal, 2013); del otro, como herramientas para el conocimiento histórico y análisis de la evolución social, condicionada por la interrelación de los testimonios materiales e inmateriales producto de la cosmovisión de la ciudadanía (Cuenca, 2014, 81).

En todo este devenir, la Educación patrimonial se ha convertido en un instrumento transversal del proceso educativo de las etapas obligatorias. España,

en este sentido, y como remarca la Unión Europea, es uno de los países más concienciados en este sentido (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009, 31); como también prueba el desarrollo del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, que ha venido a fortalecer la necesidad de incluir contenidos patrimonialistas en el currículo de todas las etapas educativas de la educación formal, pero también en la educación no formal e informal (Cambil & Fernández, 2017, 33).

Una afirmación que ha conseguido trasvasar a la realidad del aula y que, definitivamente, se ha impuesto en todo el contexto europeo a través del marco de referencia de las competencias claves del currículo, donde se ha abogado definitivamente por la formación en conciencia y expresiones culturales (Fiegel, 2007, 12). La normativa educativa nacional, desde la entrada en vigor de la LOE (L.O. 2/2006, de 3 de mayo) y todo el cuerpo jurídico que le ha seguido, ha incidido también en este sentido, hasta convertirse en una realidad transversal e interdisciplinar del currículum de las etapas obligatorias.

Pero aun cuando la concreción de la educación patrimonial fluye de forma connatural dentro de las programaciones didácticas, proliferan las experiencias de la acción docente y se comparten en afán de crear un espacio de transferencia de conocimientos, otros escenarios se convierten también en paradigma de esta misma labor: haciendo de la educación no reglada en ámbitos no formales un paisaje tan amplio como rico en oportunidades en este campo.

Es aquí donde se enmarca el proyecto museográfico de las Escuelas del Ave María, surgido en 2021 en el contexto de la organización y preparación de los actos conmemorativos del centenario de Andrés Manjón. Un planteamiento diseñado conforme a las necesidades educativas y sociales del mundo actual, ideada bajo presupuestos técnicos y científicos contemporáneos, con los que impulsar los trabajos que, en un sentido análogo, se habían llegado a plantear con anterioridad; traspasando de la colección expositiva a la colección museada; velando por salvaguardar un patrimonio educativo no siempre puesto en valor.

Se trata de una experiencia similar a la que, hasta ahora, se ha venido trabajando en el ámbito de la Academia a través de los museos universitarios. Una puesta en valor de los recursos patrimoniales - didácticos, artísticos, etnológicos - que han formado parte del legado vital de la institución; ya que, como ha visto García Fernández, los centros educativos son generadores naturales de patrimonio, indispensables para entender la historia y la evolución de la enseñanza y la investigación (García Fernández, 2018, 12).

Los nueve centros educativos que componen las Escuelas del Ave María, a lo largo del tiempo, han compuesto una diseminada colección de este tipo de bienes. Un contingente de bienes muebles que, con "valor de civilización", narran a través de sí mismos la evolución del pensamiento y acción educativas;

una selección de piezas que permiten reconstruir la imagen y el ambiente de Andrés Manjón, reconstruyendo su identidad personal a través de aquellos objetos que constituyeron parte de su humilde patrimonio.

Miradas sobre el patrimonio: la construcción de la narrativa museográfica

La sistematización del trabajo emprendido dentro de la Casa Museo Andrés Manjón parte, eminentemente, de una doble realidad. La primera de ellas son los resultados que ha arrojado el trabajo de identificación y catalogación, que se ha venido haciendo desde 2021, de los bienes artísticos de la institución. Un proceso de heurística y hermenéutica a través del cual calibrar la entidad e identidad del conjunto del patrimonio y clave de bóveda en la construcción del relato museográfico. La segunda, la ubicación: la selección del inmueble capaz de acoger el espacio expositivo a diseñar, tanto desde un punto de vista técnico -con las infraestructuras mínimas necesarias- como táctico, donde quedase interrelacionada tanto la figura de Manjón como el producto de su obra.

Así las cosas, surge y nace todo este proyecto: seleccionando piezas de los nueve centros educativos especialmente destacadas por su interés patrimonial, construyendo una narrativa entre sí: contextualizando el perfil biográfico del protagonista, su ambiente social y cultural así como los frutos cosechados a través de las Escuelas del Ave María a lo largo del tiempo. Elementos que se articulan en torno a un espacio singular: el inmueble contiguo al que fuera seminario de maestros y que sirvió como oficinas de trabajo de la Fundación Patronato Avemariano de Granada.

Una vivienda de dos plantas con espacios parcialmente diáfanos en torno a los cuales ir ubicando, conforme a la narrativa, los diferentes bienes de la colección. Espacios, igualmente, que cuentan con una visión orgánica, capaz de crecer y evolucionar de acuerdo con las necesidades. Así, en una primera fase han quedado habilitadas tres salas en torno a las cuales introducir al visitante en el contexto y la vida de Manjón. Sin embargo, queda proyectada la habilitación de otras dependencias en las cuales implementar el proyecto pedagógico del Ave María, a través de las colecciones educativas que, aún hoy, siguen en proceso de inventariado, dadas las inagotables referencias con las que se cuentan.

Una museografía tradicional y estática como las que se plantea hasta el momento viene condicionada por los fondos que hasta el momento ha sido posible destinar. Una experiencia que invita a la participación, al análisis y a la interrelación con el ambiente pero que, a la espera de esa segunda fase, abre sus puertas a un nuevo esquema curatorial: de interacción, inmersión y experimentación, como programa museográfico puesto en línea y relación

con la práctica educativa manjoniana y lo definido por la didáctica del patrimonio museado (Wagensberg, 1992).

Resultados

El 30 de noviembre de 2022, con motivo de la festividad de san Andrés, día especialmente significativo dentro de las Escuelas del Ave María, tuvo lugar la presentación en sociedad de la Casa Museo Andrés Manjón. Una visita guiada a través de su director para las autoridades civiles de la ciudad, que comprobaron los primeros resultados de la intervención patrimonial que se había efectuado. Una primera aproximación a la realidad que, aún sin fecha determinada, espera al gran público, conociendo y descubriendo cuanto se arroja en su interior.

En esta primera introspección, se ponía de largo el trabajo que se ha venido desempeñando en los dos últimos años. De un lado, toda la hermenéutica patrimonial desempeñada, mediante el análisis e interpretación de las fuentes primarias: los bienes a musear. Una labor que ha traído consigo un proceso de estudio y contextualización de las propias obras, a través de los trabajos de inventariado y catalogación.

Su resultado es la selección de las piezas más representativas desde el punto de vista histórico, artístico y etnográfico. Ejemplo de ello son la incorporación de aquellas piezas del ajuar personal de Manjón que, provenientes de la Abadía del Sacromonte, hasta la fecha se habían conservado en la planta superior del edificio de la capilla del Ave María Casa Madre, y entre las que destacan el despacho y la cama del pedagogo burgalés. Asimismo, como parte de sus efectos personales, sobresalen también su sotana, su bonete o algunos elementos litúrgicos, tales como una casulla bordada en sedas o un juego de cálices.

Conjuntamente con el trabajo realizado por el Archivo Histórico del Ave María, forman parte de la colección museada una selecta muestra de cartas hológrafas de Manjón, algunos de sus diarios y documentación relacionada con la vida institucional de las colonias escolares: cartillas de alumnos, nóminas históricas o el libro de firmas. De estos mismos fondos procede una selección fotográfica, a través de la cual reconstruir la vida de la institución. Todo ello fruto de un análisis inductivo que ha permitido reforzar el planteamiento discursivo.

El estudio histórico-artístico de los bienes muebles ha determinado también la musealización de algunas piezas de interés relevante. La diseminación de las mismas a través de varios centros, ha supuesto su traslado a las instalaciones de la Casa Museo, con el fin de asegurar su conservación e integridad, dada la falta de control higrométrico y luminométrico a la que estaban sometidas hasta el momento. Piezas, algunas de ellas, que cuentan con un

valor del todo singular, como son el *Descanso en la Huida a Egipto*, de José Risueño; una *Ascensión*, anónima, procedente del Ave María San Isidro y fechada a finales del s. XVI; u obras que aludían a los misterios del Rosario que se conservaban en la capilla de Casa Madre: la *Presentación del Niño Jesús en el templo*, de López Mezquita; *Flagelación de Cristo*, de Lozano Sidro; o la *Ascensión de Cristo*, de Gómez-Moreno.

Dado el carácter dinámico y activo de la colección, mantiene el estudio y análisis de referencias materiales con las que alimentar los fondos de la casa museo. De ahí que, lejos de constituir un catálogo cerrado, los estudios de inventariado y catalogación sigan en proceso, especialmente en lo tocante a recursos didácticos y pedagógicos, de vital interés para la comprensión de conjunto de la colección avemariana.

Discusión

Un museo escolar es mucho más que un museo. Es una herramienta interdisciplinar para acercar a la sociedad a la historia y el patrimonio. Es un instrumento educativo donde iniciar al educando en los valores de la memoria, la cultura y el autoconocimiento social. Es, en definitiva, una oportunidad para construir un pensamiento crítico y plural en el que, aprendiendo del pasado, se valora el presente y se construye el futuro.

A pesar de ello, son pocos los centros e instituciones educativas que han dado un paso en hacer de sus propios testimonios, de sus colecciones, una herramienta patrimonial puesta al servicio de la comunidad educativa y de la sociedad, en general. Hasta el momento, solo la Universidad de Granada, y de una manera dispersa al no contar con un espacio unitario donde visibilizar su vasto patrimonio, ha contado con este tipo de iniciativas.

La fruición social del patrimonio cultural de carácter educativo es todavía una vía en fase de exploración. Una senda por recorrer y que debe complementarse con iniciativas como las emprendidas en el Museo de Ciencias del Instituto Padre Suárez, que abrió sus puertas en 1995, y que ha puesto de manifiesto el valor, la singularidad y la importancia del patrimonio científico, en los ámbitos de la Geología, la Biología, la Física, la Química o la Anatomía.

La Casa Museo Andrés Manjón es más que una introspección en la vida personal y académica del fundador de las Escuelas del Ave María. Es una reivindicación de la historia educativa de Granada, es un estudio dinámico de la evolución y progresos alcanzados, a través de sus colonias escolares, de un método pedagógico y didáctico vigente y actual con más de ciento treinta años de historia a sus espaldas.

Referencias

- Alegre, J. M. (1994). *Evolución y régimen jurídico del Patrimonio Histórico*. Ministerio de Cultura y Deporte.
- Alonso Ibáñez, M. d. R. (1992). *El patrimonio histórico: destino público y valor cultural*. Servicio de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo.
- Arce, V. (2002). Manjón, educador. *Pulso*, (25), 87-101. <https://revistas.cardenalcisneros.es/article/view/4889/5080>
- Arenas, A. (2023, abril 12). Las Escuelas del Ave María de Granada celebran un congreso educativo los días 14 y 15 de abril. *IDEAL*.
- Cambil, M. d. I. E., & Fernández, A. R. (2017). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. In M. d. I. E. Cambil Hernández (Ed.), *Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 27-46). Pirámide.
- Casas, J. (2012). Estética teológica y arte sagrado. In F. J. Sancho Fermín (Ed.), *Estética espiritualidad: "via pulchritudinis": la belleza en el arte sagrado, la educación, la música, la arquitectura, el cine, la pintura*. Monte Carmelo.
- Cavallo, B. (1988). La nozione di bene culturale tra mito e realtà: rilettura critica della prima dichiarazione della Commissione Franceschini. In *La nozione di bene culturale tra mito e realtà: rilettura critica della prima dichiarazione della Commissione Franceschini*.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos : hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76-96. <http://hdl.handle.net/10272/7927>
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Eurydice. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0e41e888-7d1b-4073-adea-502974017735>
- Figel, J. (2007). *Competencias Clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Trea.
- García Fernández, I. (2018). Museos universitarios en Europa. Retos e iniciativas. *Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada*, (49), 11-32. <https://doi.org/10.30827/caug.v49i0.7750>
- Giannini, M. (1976). I beni culturali. *Rivista Trimestrale di Diritto Pubblico*, (26), 3-38.
- Manjón, A. (1897). *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 á 1898*. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/19349>
- Plazaola, J. (2006). *Arte sacro actual*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Silveira, F. (2020). Catequesis y via pulchritudinis. *Revista de Educación Religiosa*, (4), 41-69. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i4.38>
- Wagensberg, J. (1992). Prohibido no tocar: los nuevos museos. In *Museos para aprender* (pp. 99-107). Universidad de Cantabria, Aula de Etnografía.

Enseñanza de la literatura y educación literaria en la pedagogía de Don Andrés Manjón

Teaching literature and literary education in the pedagogy of Don Andrés Manjón

Antonio Romero López¹  0009-0006-5912-072X

¹ Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada.

Correspondencia

Antonio Romero López
arolo@ugr.es

Fechas:

Recibido: 13/06/2023

Aceptado: 16/07/2023

Publicado: 30/09/2023

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

En este artículo se exponen las aportaciones de don Andrés Manjón para llevar a cabo una profunda renovación pedagógica de la educación literaria en la escuela. Ante la precaria situación en que se encontraba la enseñanza de la literatura en las escuelas de enseñanza primaria de la España del siglo XIX y principios del XX, surgen en nuestro país las voces autorizadas de don Francisco Giner de los Ríos y de don Andrés Manjón, que, desde posiciones ideológicas muy distintas, reclaman con urgencia nuevos planeamientos pedagógicos para atender debidamente la educación literaria de los escolares. Un estudio pormenorizado de los escritos pedagógicos de A. Manjón muestra que, partiendo de sus particulares ideas estéticas y de su concepto de literatura (en gran parte coincidentes con la Institución Libre de Enseñanza) y basándose principalmente en las ideas filosóficas de Platón, defiende a ultranza la profunda vinculación entre literatura y ética y la gran influencia de las lecturas literarias en la educación moral de los lectores. Desde estos presupuestos, se inclina por una fuerte selección de los textos literarios, con la intención de preservar a niños y niñas de cualquier lectura que pudiera perjudicar su educación integral. Sin embargo, a pesar de su tenaz empeño por llevar a cabo esta rigurosa selección, supo conciliar este empeño con su irrenunciable objetivo de formar hombres y mujeres de gran competencia lectora, capaces de entender con claridad y de criticar juiciosamente los textos literarios que cayesen en sus manos.

Palabras clave: Manjón; literatura; educación moral.

ABSTRACT

This article sets out the contributions of Andrés Manjón to a profound pedagogical renovation of literary education in schools. Faced with the precarious situation of literature teaching in primary schools in Spain in the 19th and early 20th centuries, the authoritative voices of Francisco Giner de los Ríos and Andrés Manjón emerged in our country. Both of them, from very different ideological positions, urgently called for new pedagogical plans to provide literary education for schoolchildren. A detailed study of the pedagogical writings of A. Manjón shows that, starting from his particular aesthetic ideas and his concept of literature (largely coinciding with the *Institución Libre de Enseñanza*) and based mainly on the philosophical ideas of Plato, he defends to the hilt the profound link between literature and ethics and the great influence of literary readings on the moral education of readers. From these assumptions, he favours a strong selection of literary texts, with the intention of preserving boys and girls from any reading that could be detrimental to their integral education. However, in spite of his tenacious determination to carry out this rigorous selection, he knew how to reconcile this determination with his unwavering objective of forming men and women of great reading competence, capable of clearly understanding and judiciously criticising the literary texts that fell into their hands.

Keywords: Manjón; literature; moral education

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Romero López, A. (2023). Enseñanza de la literatura y educación literaria en la pedagogía de Don Andrés Manjón. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 16, 128–144. <https://doi.org/10.30827/unes.i16.28421>

Sobre la literatura en la escuela primaria decimonónica: hacia una pedagogía renovadora

En la España del siglo XIX y principios del XX, la enseñanza de la literatura brilló por su ausencia en las aulas de educación primaria, de tal manera que en la época en la que le tocó vivir a don Andrés Manjón el estudio de la literatura no llegó a entrar oficialmente en la escuela o, en el mejor de los casos, su enseñanza se llevó a cabo de manera informal, ocasional, asistemática y, las más de las veces, con intención prioritariamente moralizante. Ya en las directrices de la reforma educativa del *Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras* (1825), se ordena que en las escuelas no se lean novelas, romances, comedias ni otros libros perniciosos y, además, se aconsejan las fábulas de Samaniego, junto con el catecismo y el silabario, como textos de lectura preferente. Tampoco una ley de tanta importancia y de tan larga duración (vigente hasta 1970) como la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (la denominada *Ley Moyano*) contempló los estudios de literatura para la primera enseñanza, de tal manera que, aunque la lectura continuó formando parte del currículum escolar, su enseñanza-aprendizaje poco cambió en relación con lo estipulado en la normativa anterior, por lo que sólo en muy raros casos se contempló la posibilidad de contar con la lectura de textos literarios para poner a los escolares en contacto con la literatura y profundizar en su educación literaria.

Nada tiene de extraño este abandono de la enseñanza de la literatura en las escuelas de primera enseñanza si se tiene en cuenta, además, que hasta bien entrado el siglo XX ni siquiera los maestros recibían enseñanza alguna relacionada con la literatura durante su etapa de formación en las Escuelas Normales. Rufino Blanco, testigo cualificado de esta situación por su condición de profesor de la Escuela Superior del Magisterio, afirma lo siguiente: “Cuando el año 1894 publiqué la primera edición del *Arte de la lectura*, procuré vulgarizar por mi cuenta y riesgo los estudios literarios entre el magisterio de instrucción primaria, porque al escribir dicha obra no era obligatoria en ninguna Escuela Normal (excepto en las de Madrid) la enseñanza de la Literatura” (1916, p. 5). Y así fue transcurriendo un tiempo durante el cual la enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria de nuestro país no pasó de un tímido acercamiento a los principios de gramática castellana, una enseñanza de la escritura, centrada fundamentalmente en la caligrafía y la ortografía, y una ejercitación machacona de la lectura expresiva, con ausencia total de los estudios literarios.

Entretanto, estos estudios se fueron abriendo camino en la carrera de Magisterio, y, una vez instaurados en 1909 en la Escuela Superior del Magisterio, se hicieron obligatorios en todas las Escuelas Normales. Sin embargo, así las cosas, surgen en esta España decimonónica aportaciones muy significa-

tivas y de gran interés pedagógico sobre la enseñanza de la literatura en la escuela; unas aportaciones que brotan desde concepciones filosóficas muy distintas, pero que tienen una amplia repercusión en lo que se refiere al cambio de directrices sobre la educación literaria de los escolares de enseñanza primaria y secundaria. Tales aportaciones se deben fundamentalmente a la iniciativa de dos catedráticos de universidad de ideologías muy dispares, pero de una gran sensibilidad ante los problemas educativos de su época y de una enorme capacidad para la innovación pedagógica, don Francisco Giner de los Ríos, fundador de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), y don Andrés Manjón, precursor del movimiento de la Escuela Activa y fundador de la institución escolar del Ave María.

Para los hombres de la ILE, tanto la literatura como su enseñanza constituyeron una parte importante de sus particulares reflexiones filosóficas y pedagógicas. Basados en las ideas estéticas de Krause, partieron de la consideración del hombre como imagen viva de Dios, como un ser capacitado, en definitiva, para captar y reproducir la belleza formal y realizar en su vida la armonía universal. Para los institucionistas, todos los seres creados son bellos puesto que todo está en Dios y Dios es verdad, belleza y bondad; es más, el propio hombre, en cuanto ser semejante a Dios, es, además de una obra de arte, un artista capaz de producir obras bellas. Desde esta visión panenteísta, la ILE concede una gran importancia a la educación artística en general y a la educación literaria, en particular, por su poder para levantar a hombres y pueblos elevando su nivel de civilización, de cultura y de nobles sentimientos hacia la vivencia de lo bello. El mismo Krause (1811/1871), refiriéndose a aquellos pueblos más alejados de la civilización, decía que cuando un día “sean educados (...), cuando los pueblos civilizados despierten en aquellos infantes la vida divina de la ciencia y el arte, entonces estas regiones hoy mudas serán asiento de una vida y belleza original hasta hoy desconocida” (1871, p. 38).

Asimismo, para el fundador de la Escuelas del Ave María, Dios, que es verdad, bondad y belleza suma, hizo al hombre a su imagen y semejanza y puso en su alma las facultades necesarias con las cuales pudiera percibir estos tres atributos de la esencia divina, de ahí que tales facultades deben perfeccionarse con la educación. Basado en las ideas filosóficas de Platón, Tomás de Aquino o Jaime Balmes, entre otros, don Andrés entiende que lo bello, que es el reflejo de lo verdadero, nunca se mira sin que deje algún destello de sí mismo en el alma de quien lo contempla, por lo que el beneficio que ejerce la educación estética en pro de la mejora de la cultura de los hombres y de los pueblos es de tal naturaleza que, compartiendo esa idea con los institucionistas y de manera muy similar al modo en que se expresara Krause, también comenta Manjón (1897/1955): “El gusto artístico se nota pronto en todas las manifestaciones individuales y colectivas de los pueblos cultos, y las mismas diversiones y placeres de los hombres dependen de su educa-

ción, siendo más nobles y dignos en los que más cultivado tienen el gusto de lo bello” (IX, p. 57).¹

Pero para que la literatura tenga este gran potencial educativo es necesario que aquello que se pretende transmitir desde la estética propia del texto literario responda a las exigencias requeridas por un contenido ético. Así lo defienden tanto los hombres de la ILE como A. Manjón, quienes sostienen, desde el punto de vista teórico, que la literatura no es sólo *forma* sino también *fondo*, y que, en relación con este *fondo*, que es expresión de la conciencia humana y comunicación de las más profundas intenciones, la inspiración del genio, capaz de producir belleza mediante la palabra, no debe nunca degenerar en el desorden, el libertinaje o la anarquía, puesto que el valor estético no se puede cimentar en la superioridad del vicio sobre la virtud ni en dar ventaja a la inferioridad moral sobre los altos valores del espíritu. Así lo explicita Giner de los Ríos al afirmar que se equivocan quienes creen que el secreto del arte consiste sólo en la *forma* y que ésta lo mismo puede interesarnos con lo grande que con lo mezquino, porque: “Sin duda el arte, semejante al fuego, purifica cuanto toca; pero exige que el objeto tenga ya en sí condiciones sin las cuales jamás promoverá en nosotros la pura simpatía que debe procurar” (citado en González-Serrano, 1881, p. 139).

Ocurre, pues, que, como apuntara Richard A. Cardwell (1995), para los intelectuales del XIX, junto a la buena literatura existe una literatura débil o *enfermiza* que revela el estado de una conciencia humana que está determinada por la desorientación existencial y por sus estados de confusión: el arte, al mismo tiempo que revela los desajustes de una determinada época, debería ser algo más que aquellos desahogos del artista a que con cierta frecuencia estaban acostumbrados, no pocos literatos del siglo XIX (pp. 91ss). Esta literatura a la que se refiere Cardwell, considerada débil por cuestiones de forma o de fondo, no es fácilmente aceptable para quienes defienden una estética basada en la filosofía de la armonía universal y el panenteísmo religioso, como es el caso de los institucionistas, o para quienes se apoyan en la filosofía platónica y el catolicismo tradicional, como es el caso de A. Manjón. Unos y otros consideran inadmisibles cualquier desviación que pueda ir contra el orden moral, contra Dios, o contra los sentimientos más íntimos y nobles, o que haga ostentación de las lamentaciones destempladas, las descripciones lúgubres o los arrebatos desmedidos, de tal manera que, aunque la libertad y la inspiración del escritor son, tanto para la ILE como para Manjón, dones sagrados dignos de todo respeto, cuando se rompe la armónica compenetración entre la forma y el fondo se comete un inequívoco defecto en la corrección artística.

Desde sus respectivos presupuestos estéticos, tanto don Francisco Giner de los Ríos como don Andrés Manjón defendieron siempre, al modo que lo hi-

¹ Cuando se cita por la *Edición nacional de las obras selectas de don Andrés Manjón*, los números romanos hacen referencia, en cada caso, al volumen correspondiente en esta edición.

ciera Víctor Hugo en su obra *William Shakespeare*, que las obras de arte han de ser portadoras de grandes enseñanzas, y que la literatura será tanto más valiosa cuanto más valiosas sean las ideas que expresa y no el ropaje con el que las viste el autor para ser expresadas. La ruptura del equilibrio entre lo bello y lo bueno, la prédica del desorden frente al orden o el protagonismo de lo inmoral frente a lo moral son para los krausistas españoles defectos de la obra literaria que deben evitarse si se pretende orientar los esfuerzos de la producción literaria hacia la regeneración humana y el renacimiento cultural e intelectual. No en vano el mismo Krause (1811/1871), en su *Ideal de la humanidad para la vida* sostiene que:

Las obras de arte traen, como Prometeo, a la tierra un rayo de la belleza infinita; son una viva y progresiva revelación de la divinidad entre los hombres. Es bello lo que en su límite y género es semejante a Dios y refleja en sí con carácter individual la construcción del mundo, en unidad, en oposición, en armonía (citado en López-Morillas, 1990, p. 38).

Y para Manjón, la verdad y la virtud poseen de por sí una extraordinaria capacidad de atracción para todas las personas, sobre todo cuando se presentan ante sus sentidos con los encantos propios de la belleza. Aprovechar esta capacidad de atracción para la educación, sobre todo de niños y jóvenes, es, a juicio de don Andrés, una de las mejores formas de ayudar al hombre a elevarse de lo sensible a lo suprasensible, de las cosas bellas a su Hacedor y de lo bello a la Suprema Belleza; de aquí que, ante la pregunta *¿debe educarse al hombre en el sentimiento de la belleza?*, responda:

Sí. El arte que es arte, y no prostitución, dignifica al hombre, dulcifica su carácter, desarrolla el sentimiento, procura dicha, proporciona placer exquisito y saludable al alma (...) Es, pues, indudable que conviene educar al niño en la belleza, ya porque está formado para ella, ya porque le produce placer, ya porque le ayuda para el cultivo de la voluntad y la inteligencia (1900/1948, V, p. 109).

Filosofía platónica y pedagogía manjoniana: literatura y educación moral

La profunda vinculación entre literatura y ética tiene un valor bastante más trascendental de lo que pueden suponer a simple vista las escuetas moralejas finales de fábulas y cuentos populares, pues esta vinculación impregna a toda obra literaria y compete no sólo al autor, sino también al lector; de ahí que la enseñanza de la literatura y la educación literaria merezcan una atención especial en la escuela por su valiosa contribución a la formación ética de quienes están llamados a ser los futuros ciudadanos de un mundo más solidario. En efecto, la literatura cobra pertinencia moral porque implica de manera activa al lector, que participa de la ficción que la trama poética le ofrece y se hace sensible con su fantasía a las angustias, tribulaciones o alegrías de otros personajes. Esta es la tesis defendida por la estudiosa norteamericana Martha C. Nussbaum (especialista en filosofía política y ética, recientemente galardonada en nuestro país con el Premio Príncipe de

Asturias de Ciencias Sociales en 2012), para quien la literatura enriquece la experiencia del lector haciendo que por unos instantes se coloque en el lugar del otro mediante el maravilloso ejercicio de la imaginación empática, de tal manera que la ficción metafórica se hace moralmente valiosa por contribuir a la preparación del lector para las actividades morales de todo tipo en la vida: “Defiendo la imaginación literaria precisamente porque me parece un ingrediente esencial de una postura ética que nos insta a interesarnos en el bienestar de personas cuyas vidas están tan distantes de la nuestra” (Nussbaum, 1997, p. 72).

Desde esta visión sobre el poder de la literatura para influir en la bondad del lector cabe abordar ahora tanto la figura de Platón –precursor de la crítica ética de la literatura– como, sobre todo, de Manjón –formado en dicha corriente crítica–, quienes entendieron que el hombre bueno es el hombre virtuoso (prudente, valeroso, moderado y justo) y que, por tanto, la buena literatura será aquella que colabore en la adquisición por parte del lector de estas cuatro virtudes cardinales: prudencia, fortaleza, templanza y justicia, que, a su juicio, constituyen la perfecta bondad. El fin principal de la literatura no es otro que el de contribuir a la formación del hombre de bien, de tal manera que el autor de la *República* llegó a pedir que se expurgaran las obras que contuviesen pasajes que pudieran atentarse contra el bien moral, al tiempo que recomendó la vigilancia sobre los poetas y demás artistas para que estos sólo cantasen y reprodujesen lo que es moralmente bueno: “Por consiguiente –decía–, no sólo tenemos que vigilar a los poetas..., sino que también hay que ejercer inspección sobre los demás artistas e impedirles que copien la maldad, intemperancia, vileza o fealdad en sus imitaciones de seres vivos o en las edificaciones o en cualquier otro objeto de su Arte” (*República* 377c-378e).²

Esta teoría de Platón sobre la función del arte ejerce una fuerte y prolongada influencia en el cristianismo, influencia que se mantiene con fuerza hasta tiempos bastante recientes, sobre todo en los ámbitos eclesiásticos de formación de seminaristas y novicios y, muy especialmente, en las mentes clericales más tradicionales. Parece, pues, lógico pensar que a quienes entienden las cosas así, y creen que el principal objetivo de la educación debe ser la consecución del hombre virtuoso, no deba importarles demasiado la prohibición de la lectura de diversas obras literarias o el expurgo de determinados pasajes de las mismas, como tampoco deba extrañar que tales personas asuman sin reparo que se inspeccione al escritor, y, sobre todo, que se ponga todo el interés en cuidar de que los protagonistas de las obras literarias sean verdaderos modelos de bondad y egregios ejemplos de moralidad. Así habla-

² La bibliografía académica sobre la *República* de Platón es abrumadoramente abundante y variada, por lo que remitimos, por razones prácticas y en consonancia con nuestra posición crítica, al análisis de Nussbaum (1995), capítulo 5, basado, precisamente, en las preocupaciones éticas que inspiran este texto fundacional de la crítica ética de la literatura.

ba Platón en su *República* refiriéndose a los guardianes y a la conveniencia de la vigilancia sobre los modelos de imitación en su proceso formativo:

Pero, si han de imitar, que empiecen desde niños a practicar con modelos dignos de ellos, imitando caracteres valerosos, sensatos, piadosos, magnánimos y otros semejantes; pero las acciones innobles no deben ni cometerlas ni emplear su habilidad en remedarlas, como tampoco ninguna otra cosa vergonzosa, no sea que empiecen por imitar y terminen por serlo en realidad... (395c–396a).

Las citas aquí recogidas a modo de botón de muestra nos permiten comprobar, al menos sucintamente, el eco de las palabras de Platón que con tanta fuerza (muchas veces polémica) han perdurado a lo largo de la historia (Booth, 2005, p. 62 *et passim*). En pleno Siglo de las Luces, por ejemplo, una persona tan comprometida con la educación como J. J. Rousseau recomienda en su *Emilio, o De la educación* (1762/1990) que se elimine de la educación del niño o del joven toda ocasión que convide a la peligrosa ociosidad, a la exaltación de la imaginación o a la placentera ensoñación, como puede ocurrir en el caso de la lectura (1990, p. 432). Más de dos siglos después, M. V. Crespo (1997), refiriéndose expresamente a la educación roussoniana, comenta: “En cuanto a las lecturas apropiadas para conocer el corazón de los hombres y mover a la virtud, se encuentran las biografías, siendo de especial valor las de Plutarco. Por lo que hace a la historia, habrá que eliminar, de momento, aquellos párrafos que atenten contra la moral” (p. 29). Y también en fechas recientes, y especialmente en ambientes clericales a los que no había sido ajeno el padre Manjón, seguían aún resonando con toda su fuerza estas ideas de ética crítica; por poner sólo un ejemplo de los muchos que podrían citarse, en una de las reuniones de la Asamblea Episcopal Española de Seminarios de mediados del siglo pasado, se hizo constar expresamente lo que comenta Espelosín-Ordoque (1951) en relación con las lecturas literarias que debían ofrecerse a los seminaristas:

Polarícese la atención de nuestros jóvenes hacia el hombre de epopeya, el guerrero; hacia el tipo incluso de la novela picaresca, porque en ellos se aveza el espíritu a la lucha, a la serenidad, al esfuerzo personal, al optimismo; logrando así, que lleguen a ridiculizar a este tipo de llorón y merengue, empalagoso y confitado de la novela de corte erótico, lo más diametralmente opuesto a la reciedumbre y virilidad que su formación exige (pp. 64-65).

A la vista de estas citas, no parece necesario insistir en la extraordinaria prudencia que debió de servir de guía al profesorado de los seminarios diocesanos para la selección de antologías de textos y obras literarias de cualquier género. Lo más probable es que tales criterios de selección no fueran totalmente ajenos al honorable fundador del Ave María y canónigo de la abadía del Sacro Monte granadino, quien con tanto y tan especial empeño insistió, como pedagogo y como educador, en la necesidad de formar hombres y mujeres virtuosos. Como también es más que probable que estas orientaciones sobre las lecturas literarias, basadas en criterios morales tan restrictivos, produjeran efectos negativos en los estudiantes de centros religiosos al ne-

garles la posibilidad de ponerse en contacto con las obras literarias completas, lo cual, además de menguar enormemente sus oportunidades de elección, pudo obstaculizar fuertemente las posibilidades de adquirir una mejor educación estética, mermar de una manera ostensible su sentido crítico, restringir el desarrollo de una más amplia cosmovisión y, en no pocos casos, favorecer el definitivo alejamiento de las lecturas literarias como fuente de enriquecimiento personal, de gozo del espiritual y de placer estético.

No fue exactamente este el caso del padre Manjón, gran amante de los libros y prolífico escritor, que tuvo la oportunidad de vivir otros ambientes distintos a los estrictamente seminarísticos; sin embargo, parece razonable admitir que, por sus propias vivencias y por sus particulares convicciones personales, defendiera a ultranza la necesidad de ofrecer a los educandos lecturas literarias de las consideradas en su ambiente como edificantes, máxime cuando su principal afán educativo se centró en preservar a toda costa la educación moral del alumnado de sus escuelas. Con todo, no por esto dejó de atender escrupulosamente la formación de niños y jóvenes como lectores capaces de entender lo que leyeran y de distinguir en todo momento entre lo bueno y lo malo y lo útil y lo inútil de cualquier texto literario (1920/1946, II, p. 310). Este esfuerzo por hacer compatible una selección restrictiva de lecturas con la formación de buenos lectores pone de relieve su profunda coherencia entre lo que pensaba, lo que quería y lo que hacía, de tal manera que, sin olvidar en ningún momento sus afianzadas ideas de raíz platónica sobre la gran influencia que las lecturas literarias tienen para mover no sólo inteligencias sino también voluntades y corazones (especialmente en los niños y los jóvenes), tampoco escatimó palabras para reclamar con insistencia la adecuada formación de lectores críticos, empezando por los propios maestros, denunciando que no están a la altura aquellos docentes que: “enseñan a leer por leer, sin entender lo que leen ni sacar nada de la lectura. (...) estudian y repiten de memoria lo que leen, pero sin pensarlo, medirlo, reflexionarlo y hacerlo propio” (1923/1949, VI, p. 382). Llamativamente, Manjón hace un importante esfuerzo por incluir entre las lecturas recomendables a los escolares las de la prensa periódica, que, en su opinión, era un extraordinario instrumento para formar lectores especialmente críticos (Romero-López, 2000, p. 148).

Y no sólo no escatimó palabras para reclamar la necesidad de formar buenos lectores, sino que tampoco ahorró esfuerzos para llevar a cabo en sus escuelas las más avanzadas renovaciones pedagógicas con el fin de conseguir que sus alumnos completaran su educación literaria y llegaran a ser, además de buenos lectores, buenos escritores y buenos espectadores críticos de obras teatrales. La lectura expresiva, la recitación y la dramatización eran prácticas habituales en las escuelas manjonianas junto a la música, el canto, la pintura y el dibujo artístico, por considerar que son estas artes, junto a la literatura, las que más favorecían la educación de sentimientos de amor hacia lo bello. En las Escuelas del Ave María, la educación literaria formaba

parte de la educación lingüística y de la educación artística, de tal manera que, por lo general, la enseñanza se llevaba a cabo cantando, tocando, pintando, leyendo o representando. El teatro infantil fue, en este sentido, objeto de especial atención por parte de Manjón, quien hasta tal punto estaba convencido de que “los niños son cómicos por naturaleza” y de que “a todos gusta el arte de la representación en la escena” que creó en sus escuelas un espacio destinado a la “Escuela de Declamación y Acción” para profesores y alumnos:

Se ha construido en un espacioso salón, donde caben 1.500 espectadores, un teatrillo pedagógico. En él se representan piezas morales y, sobre todo, ejercicios pedagógicos hechos ad hoc y representados por la gente de la Casa, y aunque no buscamos la perfección del actor cómico, sí conseguimos la naturalidad, pronunciación, acción, moción de afectos y dominio de la escena y del público y la instrucción, lo cual es de mucha utilidad en el orden pedagógico (1900/1948, V, p. 111).

Fue tal la importancia que don Andrés le dio a las actividades escénicas en este “teatrillo pedagógico” que para llevar a cabo la representación de esas piezas de teatro educativo buscó la ayuda de uno de sus más estrechos colaboradores, Manuel Medina Olmos, canónigo y rector de la Abadía del Sacromonte, quien compuso distintas obras para niños y niñas, escritas a propósito para su puesta en escena en las escuelas avemarianas. Entre estas obras infantiles de corte dramático, se incluyó también la representación de sencillas zarzuelas, uniendo así a la dramatización el canto y la música, para lo cual prestó su desinteresada colaboración el joven músico granadino Francisco Alonso, quien compuso, además de zarzuelas, cantos escolares y juguetes musicales infantiles.

Precisamente en las actas de las reuniones de los maestros y maestras del Ave María (Archivo Histórico del Centro Ave María Casa Madre) se puede constatar con toda precisión la forma en que se llevaban a cabo estas tareas docentes, que son un verdadero testimonio del interés del profesorado avemariano por la educación artística, en general, y por la educación lingüística y literaria en particular. Aunque, quizá el mejor testimonio sea la comprobación objetiva de la gran cantidad de artistas, entre ellos muchos literatos, que se han formado en la institución avemariana, como de ello deja constancia J. Medina-Villalba (2009) en el segundo volumen de su extraordinario libro titulado *Escuelas del Ave María de Granada 118 años de historia. Colonia de Valparaíso (1889-2007)*. Algunos de los escritores de esta larga lista de personalidades que se mencionan en la obra de J. Medina figuran entre los autores del libro-homenaje que, con motivo de la celebración del centenario de la muerte de Andrés Manjón (1846-1923), han editado recientemente J. Gilabert, F. Jaén y G. Rodríguez (2023). Junto a estos escritores, participan en este libro hasta un centenar de poetas muy diversos, reiterando con sus poemas el gran valor de la educación y reconociendo, a los ‘100 años sin An-

drés Manjón', sus fructíferas aportaciones como gran pedagogo y eminente educador.

Los libros de lectura para escolares: el libro y la educación literaria

Si bien al libro no se le suele atribuir en principio el dinamismo que posee el lenguaje animado de la oralidad dada su inmediatez comunicativa en un contexto determinado, sí se reconoce que el libro de lectura literaria tiene resortes más que suficientes para captar la atención del lector, atrapar su interés y mover sus potencias afectivas: este libro se expresa en un lenguaje altamente sugestivo, esmerado y especialmente trabajado para transmitir pensamientos y sentimientos de manera singularmente atractiva. Para don Andrés Manjón, el libro de lectura es el mejor amigo del hombre, un amigo con el que siempre puede contar, porque, como él mismo comentaba, si bien no todo el mundo tiene continuamente a mano un amigo bueno para poder gozar de los beneficios de su trato y del deleite de su provechosa conversación, siempre se puede encontrar un personaje en la literatura que mueva el corazón del lector y atraiga sus sentimientos por medio de su palabra y su conducta ejemplar. Los libros nos ponen en contacto con otros hombres, otros lugares, otras costumbres y otras culturas, por eso son siempre beneficiosos y especialmente educativos para los niños si transmiten sentimientos humanos saludables y edificantes. Y "estos libros –dice el padre Manjón– hay que leerlos sin miedo" (1920/1946, II, p. 321).

Ahora bien, al igual que, en efecto, determinados textos literarios pueden contribuir a una sana educación de los escolares, otros pueden no ser tan beneficiosos, bien por poner en entredicho determinados valores tradicionalmente asumidos, sembrar dudas amenazantes o propiciar el vicio, o bien por tratarse, simplemente, de textos cuya lectura exija una sólida madurez para ser entendidos, criticados o asimilados sin angustia por parte de quienes por su edad aún no poseen esta madurez: "Hay que enseñar a leer, porque sin lectura no hay cultura; pero hay que enseñar a la vez a saber leer, porque con malas lecturas se hacen malas personas y malas costumbres." (Manjón, 1900/1948, V, p. 305). Don Andrés entendió muy bien la necesidad de tener en cuenta estos criterios de selección de lecturas literarias en función de su contenido, como así lo hace constar en *El pensamiento del Ave-María*: "Hay, pues, lecturas que sirven para edificar y letras que sirven para demoler, o hay quienes educan por medio de las letras y otros que por ellas deseducan o educan al revés." (1900/1948, V, p. 305).

La existencia de libros malos está especialmente presente en la mente de A. Manjón hasta el punto de que, en una de sus más importantes publicaciones, *El maestro mirando hacia dentro*, comenta al respecto: "O existen libros

buenos porque son edificantes, o son malos porque su lectura no contribuye a la formación del hombre virtuoso, porque lo que no existe es el libro neutro, por muy de moda que pudiera estar su aceptación entre la gente de su tiempo” (1915/1945, I, p. 262). Al no admitir la existencia libros neutros, y habida cuenta de que la educación tiene como meta irremplazable la formación de toda persona en la virtud o rectitud moral, el padre Manjón muestra especial cuidado en la recomendación de lecturas literarias que cultiven rectamente la imaginación, y, evocando las palabras de la santa de Ávila, advierte a los responsables de la educación de que: “Sabido que la imaginación es facultad madrugadora y muy viva en el niño (...), muy útil y buena como servidora de la razón y el deber, y muy peligrosa imperando sin freno como la loca de la casa, procura [el Maestro], al educarla, dirigirla, purificarla, enriquecerla y contenerla para que no se extravíe y aproveche” (1923/1949, VI, p. 347).

Pero ¿cómo sujetar a esa “loca de la casa” dirigiéndola, purificándola, enriqueciéndola y conteniéndola? Para dirigirla, comenta don Andrés, hay que procurar que los escolares lean textos en los cuales brille la belleza intelectual, moral y religiosa; para purificarla, se debe apartar a los niños de la lectura de cualquier texto que lleve a la contemplación de lo feo, lo inmoral, lo peligroso o lo pecaminoso; para enriquecerla, hay que fomentar la lectura de obras selectas bien escritas; y para contenerla, el maestro, a sabiendas de los peligros de una imaginación suelta y de que algunas de las novelas y teatros son peligrosos, debe procurar saber qué leen sus alumnos y a qué espectáculos concurren para orientarlos si fuese necesario (1923/1949, VI, pp. 348 y 349).

Para que no cayesen en manos de los niños lecturas incontroladas, se interesó don Andrés en favorecer la creación de bibliotecas infantiles en sus escuelas, como hace constar al respecto en su *Diario* el 28 de febrero de 1896: “Una biblioteca infantil han organizado los niños de la clase superior en esta forma: llevan a ella libros que cada uno tiene, nombran dos bibliotecarios para que los cuiden, y gozan todos en las horas de asueto de los libros de todos. Merecen aplauso” (Prellezo-García, 1973, s.d.). Este gran amor por los libros y por las lecturas literarias no mermó ni en un ápice su persistente idea sobre la necesidad de seleccionar estas lecturas con criterios restrictivos con objeto de preservar el control de la imaginación infantil y garantizar así su correcta educación moral y religiosa. Su vivo deseo de preservar la inocencia del lector, de colaborar en su recta formación moral y de controlar y encauzar debidamente su imaginación, llevó al padre Manjón a defender, como lo hiciera Platón en la *República*, el derecho de padres y educadores y, en este caso, sobre todo, el derecho de la Iglesia a prohibir los libros que pudieran considerarse nocivos.

Aduce al respecto el padre Manjón (s/f) que debe tenerse en cuenta que el que escribe ejerce su magisterio ante los que lo leen y procura aficionar a sus lectores hasta convencerles de lo que escribe, lo cual puede resultar, a

su entender, muy peligroso cuando el ingenioso escritor utiliza el cebo de la concupiscencia, que resulta tan atractivo para las personas de viva imaginación y especialmente para las de poca moralidad. Y si a esto se añade la escasez de lectores de inteligencia clara y corazón robusto para conocer las trampas que le tiende el escritor y controlar los impulsos de su imaginación, parece que no son vanas las razones que asisten a la Iglesia para proteger a los lectores más débiles, como son principalmente los niños, pues, de igual manera que a los padres no les son indiferentes las malas compañías de sus hijos, los espectáculos a los que asisten, los maestros que les enseñan o los amigos con quienes se juntan, la Iglesia, también desde su sentido ético y libre del indiferentismo, no pretende otra cosa que preservar al lector del daño moral que pudiera recibir de lecturas inadecuadas (m. c. de tres páginas, Archivo Histórico del Centro Ave María Casa Madre).

Esta celosa precaución que llevó a don Andrés a otorgar primacía al contenido de los textos literarios sobre su forma expresiva, como lo hiciera Platón, no implicó para nada (ni en su caso ni en el del filósofo griego) ningún tipo de minusvaloración de la corrección lingüística, el ornato estilístico o la calidad artística de la obra literaria; muy al contrario, don Andrés cuidó extraordinariamente su personal estilo de escritura, como fácilmente puede comprobarse con la lectura de sus numerosas publicaciones, en muchas de las cuales ha dejado descripciones dignas de elogio tanto por su corrección idiomática como por su riqueza estilística. También el mismo Sócrates, que defendiera en el *Fedón* la corrección lingüística y subrayara igualmente el carácter moral del lenguaje, subordina el ornato estilístico o la elegancia formal de los textos literarios en aras de un contenido moralmente irreprochable aunque estilísticamente más modesto; sin embargo, no por eso marginó para nada el uso correcto del lenguaje o la elegancia estilística: “El no expresarse bien –dice el filósofo– no sólo es algo en sí mismo defectuoso, sino que, además, produce daño en las almas” (115e).

Por ello, cuando Platón hace en su *República* afirmaciones en las que muestra su preferencia por los literatos que imitan lo que dicen los hombres de bien aunque su discurso sea más austero y menos agradable (398b), el alcance de estas afirmaciones ha de ser entendido, como en el caso de A. Manjón, en su justa medida, teniendo en cuenta, sobre todo, que el propio autor cuida manifiestamente la dicción de los interlocutores de sus diálogos y se preocupa incluso por darles un cierto ornato estilístico. Sus reservas se lanzan, como también ocurre con Manjón, contra la palabrería huera de los oradores profesionales o contra la sensiblería patética o esteticista de los poetas, donde al significante expresivo no le corresponde un significado veraz ni bueno muchas veces. En efecto, ante la excelencia de la calidad artística del texto literario y la moralidad de su contenido, tanto Platón como Manjón anteponen lo segundo, pero sin menosprecio de lo primero.

Esta corriente crítico-ética de carácter censorio contrasta fuertemente con la actitud que a este respecto mostrara, por ejemplo, Federico García-Lorca (gran admirador de don Francisco Giner), quien, en su conocida *Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros*, pronunciada en 1934, dice así: “Libros de todas las tendencias y de todas las ideas. Lo mismo las obras divinas, iluminadas, de los místicos y los santos que las obras encendidas de los revolucionarios y hombres de acción. [...] Porque ... al final todas se confunden y abrazan en un ideal supremo” (2000, p. 26). Esta visión lorquiana, en la que es posible reconocer la influencia de la ILE (a la que conoció muy bien a partir de sus estancias en la Residencia de Estudiantes) apuesta por el *atrévete a saber*, proclamado por la Ilustración desde la creencia en los poderes de la razón humana y desde el convencimiento en el proceso de emancipación total del hombre, y opta por una modalidad de educación literaria en la que predomine el discurso liberal, racionalista y librepensador. No en vano los objetivos educativos de la ILE son producto en última instancia, como comenta M. A. Vázquez-Medel (2014), no sólo de las aportaciones filosóficas del krausismo sino de una determinada corriente de pensamiento: “Se trata, en efecto, de una corriente de raíces protestantes, convergentes también con el modernismo teológico –condenado por la Iglesia Católica– que en el fondo propugnaba una vuelta a los ideales evangélicos y un rechazo a las obsesiones dogmáticas y reglamentistas de las iglesias” (p. 64).

Ahora bien, en la mayoría de los ambientes sociales y culturales en los que se desarrolló Manjón (sobre todo antes de su ingreso en la universidad) imperaban unas creencias basadas en la defensa a ultranza de la unidad del hombre frente a su diversidad y también de la sociedad unitaria frente a su pluralidad, lo que le mantuvo muy alejado de cualquier doctrina de tintes liberales, racionalistas o librepensadores, y aún más distanciado de ideas relacionadas con el protestantismo, el modernismo teológico, la discusión del dogma católico o a la desobediencia a la autoridad eclesiástica. Fuertemente asentado en los fundamentos de la filosofía clásica, en la antropología teológica de la tradición cristiana y, al mismo tiempo en su catolicismo social militante, Manjón fue muy congruente al defender y propugnar una educación literaria –y en general una educación humanista– acorde con su pensamiento y sus profundas convicciones personales, de tal manera que, a su juicio, en el proceso educativo debía evitarse a toda costa cualquier agente externo, incluida la literatura, que no tuviera en cuenta supuestos tales como: que el hombre ha sido creado por Dios como ser racional y libre; que, como tal, tiene unas obligaciones terrenales que cumplir; y que, para ayudarle a cumplir mejor estas obligaciones, todo el interés de la educación debe centrarse en formar personas de mente clara, corazón sano y voluntad inquebrantable (1897/1955, IX, pp. 11-64 y 1923/1949, VI, p. 19). Partiendo precisamente de estos presupuestos, su afán por formar personas de mente clara para captar contenidos y vislumbrar intenciones, de corazón sano para

actuar con sensibilidad verdaderamente humana, y de voluntad inquebrantable para obrar el bien le llevó a defender férreamente la adecuada selección de las lecturas literarias.

Sin embargo, a pesar de sus profundas convicciones sobre la necesidad de preservar a los lectores de cualquier lectura que pudiera ser perniciosa para su correcta educación, supo conciliar su fuerte empeño por la rigurosa selección de textos y obras literarias con su no menor empeño en formar hombres y mujeres con un pensamiento crítico que les capacitara –en función de su edad– para ver claro el contenido de los textos y la intención de su autor, distinguiendo la verdad de la mentira, la belleza de la fealdad y el bien del mal. Es, pues, innegable que sus ideas pedagógicas se orientaron siempre con toda claridad hacia la formación de lectores críticos y escritores éticos, persiguiendo en todo momento una sólida formación humanística de niños y jóvenes encaminada a conseguir lo que siempre fue su principal objetivo: formar hombres y mujeres “rationales, sanos, útiles y buenos”. Es este un pensamiento que repetía con bastante frecuencia el fundador de las Escuelas del Ave María (1982): “Aspiramos –decía, además– a que nuestros educandos reciban la cultura suficiente para ser miembros dignos de la sociedad a que pertenecen, pensamiento al cual obedecen nuestras escuelas, las cuales por otra parte emergen y se sostienen como institución libre y social” (Manjón, 1892, reproducido en Prellezo-García, 1975, pp. 269-272).

Y para conseguir estos objetivos don Andrés procuró especialmente formar maestros capacitados para ello, fundando a tal efecto su Seminario de Maestros del Ave María, cuyas características específicas describe con todo detalle A. Palma-Valenzuela (2008). Estos maestros procuraron hacer de sus alumnos unos lectores que, en función de sus capacidades psicoevolutivas, fueran capaces de comprender los textos literarios, de enjuiciar su contenido, de captar su belleza y de disfrutar con su lectura, y así consiguieron que de las escuelas avemarianas salieran muchos niños y niñas capaces de conocer los mecanismos fascinadores del discurso literario, preparados, por tanto, para enfrentarse críticamente al contenido de estos textos y no dejarse engañar fácilmente por aquello que tanto fustigó don Andrés Manjón: la exposición huera, la charlatanería fácil o los discursos del poder.

En los momentos actuales, en los que se conmemora el centenario del fallecimiento de don Andrés Manjón, aún es posible afirmar que, a pesar de que el celo de la censura manjoniana pueda ser más que discutible y pudiera responder, en última instancia, a la formación y preocupaciones características del hombre de Iglesia de la época que le tocó vivir, la crítica ética que la inspira continúa vigente y constituye hoy día un artículo de debate de enorme magnitud para todos los profesionales de la educación obligatoria así como de la industria editorial y cultural relacionada con el público infantil y juvenil. La reciente polémica derivada sobre la conveniencia o no de reeditar las obras del escritor británico Roald Dahl, centrada en la intervención sobre

el texto original del autor para adecuarlo a un lenguaje políticamente más correcto,³ vuelve a abrir de par en par la puerta entornada por las inquietudes platónicas respecto a la conveniente formación artístico-literaria de los futuros ciudadanos: se trata, en definitiva, de la misma puerta que don Andrés Manjón se atrevió a traspasar con tanto celo como inteligencia y creatividad.

Referencias

- Blanco y Sánchez, R. (1916). *Elementos de literatura española*. Tip. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.
- Booth, W. C. (2005). *Las compañías que elegimos. Una ética de la ficción*. Fondo de Cultura Económica.
- Cardwel, R. (1995). Médicos chiflados: medicina y literatura en la España de fin de siglo. *Siglo Diecinueve (Literatura hispánica)*, 25(1), 413-432.
- Crespo, M.^a V. (1997). *Retorno a la educación. El Emilio de Rousseau y la pedagogía contemporánea*. Paidós.
- España (1825). Plan y Reglamento general de escuelas de primeras letras (publicación original). Imprenta Real.
- Espelosín-Ordoque, J. (1951). Qué debe hacerse pedagógicamente para mejorar y perfeccionar la enseñanza de la Lengua castellana. En Comisión Episcopal de Seminarios (Ed.), *Memoria de la III Asamblea* (pp. 43-94). Sever-Cuesta.
- Gilabert, J., Jaén, F. y Rodríguez G. (Eds.) (2023). *La satisfacción del deber cumplido. 100 años sin Andrés Manjón*. Esdrújula Ediciones.
- García-Lorca, F. (2000). *Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros*. (Transcripción de Manuel Fernández Montesinos y Andrés Soria Olmedo). Imp. de la Diputación de Granada.
- González-Serrano, U. (1881). Consideraciones sobre el arte y la poesía. En *Ensayos de crítica y filosofía* (pp. 55-102). Aurelio J. Alaria.
- Krause, K. C. F. (1871). *Ideal de la humanidad para la vida* (traducción de su obra original de 1811 *Das Urbild der Menschheit*, con introducción y comentarios de J. Sanz del Río, 2.^a ed.). Imp. de F. Martínez García.
- Ley de Instrucción Pública, N.º 1.710, 1857.
- López-Morillas, J. (1990). *Krausismo: Estética y Literatura* (2.^a ed.). Lumen.
- Manjón, A. (1892). *Memoria de las Escuelas del Camino de Sacro-Monte ó Colegio del Ave-María 1889-92*. Imprenta José López Guevara.
- Manjón, A. (1897/1955). *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 á 1899 [1898] en la Universidad literaria de Granada*. Imprenta de Indalecio Ventura. / (1955). *Las escuelas laicas. El gitano et ultra. Cosas de antaño*. En Edición nacional de las obras selectas de don Andrés Manjón (vol. IX). Gráficas Nebrija.
- Manjón, A. (1900/1948). *El pensamiento del Ave-María Colonia Escolar Permanente Establecida en los Cármenes del Camino del Sacro-Monte de Granada*. Imprenta de las Escuelas del Ave-María. / (1948). *El pensamiento del Ave-María. Modos de enseñar*. En Edición nacional de las obras selectas de don Andrés Manjón (vol. V). Imprenta Talleres Penitenciarios.
- Manjón, A. (1915/1945). *El maestro mirando hacia dentro*. Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos. / (1945). *El maestro mirando hacia dentro*. En Edición nacional de las obras selectas de don Andrés Manjón (vol. I). Ed. Redención.

³ Sobre la polémica en torno a la reedición de las obras de Roald Dahl, *vid.*, entre otras posibles fuentes de difusión, el enlace a la noticia distribuida por TVE en <https://www.rtve.es/noticias/20230221/roald-dahl-correcciones-censura-meracado-proteccion-infancia/2426651.shtml> [fecha de consulta: 15.05.2023].

- Manjón, A. (1920/1946). *Hojas evangélicas del Ave-María*. Tip. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos. / (1946). *Hojas evangélicas y pedagógicas del Ave María*. En Edición nacional de las obras selectas de don Andrés Manjón (vol. II). Imprenta Talleres Penitenciarios.
- Manjón, A. (1923/1949). *El Maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*. Libro primero. Trata de las condiciones del maestro. Tip. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos. / (1949). *El Maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Primera parte*. En Edición nacional de las obras selectas de don Andrés Manjón (vol. VI). Talleres de Ediciones Castilla.
- Manjón, A. *Diario del P. Manjón, 1895-1905*. Edición crítica preparada por José Manuel Prellezo-García. BAC.
- Manjón, A. (s/f). Razones en que se funda el derecho de la Iglesia a prohibir libros malos/nocivos. [Manuscrito inédito], Archivo Histórico del Centro Ave María Casa Madre.
- Medina-Villalba, J. (2009). *Escuelas del Ave-María de Granada. Ciento dieciocho años de historia*. Imprenta de las Escuelas del Ave-María.
- Nussbaum, M. C. (1995). *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Visor.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Justicia poética*. Andrés Bello.
- Palma-Valenzuela, A. (2008). *El Seminario de Maestros del Ave-María. Un compromiso para la renovación social y educativa*. Ed. Universidad de Granada.
- Prellezo-García, J. M. (1975). *Manjón Educador. Selección de sus escritos pedagógicos*. Ed. Magisterio Español.
- Romero-López, A. (2000). *Enseñanza de la lengua materna y educación lingüística y literaria en A. Manjón*. Escuelas del Ave María y GEU.
- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio, o De la educación* (trad. de Mauro Armiño). Alianza Editorial.
- Vázquez-Medel, M. A. (2014). *Platero y yo, de Juan Ramón Jiménez, y el ideal educativo de don Francisco Giner de los Ríos*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Innovación docente

El valor de la solidaridad en los colegios del Ave María. La alegría de hacer el bien

“*Mayor felicidad es dar que recibir*” (Lucas, Hech. 20, 35)

The Value of Solidarity in the Schools of Ave Maria.
The Joy of Doing Good
“*Greater happiness is giving than receiving*”
(Luke, Acts. 20,35)

Enrique Gervilla Castillo¹

¹Catedrático Jubilado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada

Correspondencia

Enrique Guerrilla Castillo
egervilla45@gmail.com

Fechas:

Recibido: 23/05/2023

Aceptado: 21/09/2023

Publicado: 30/09/2023

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

Bajo el título: “*El valor de la solidaridad en los colegios del Ave María*” exponemos, en un primer momento, la importancia de la gratuidad en el desarrollo humano, pues hacer el bien nos aporta una alegría y satisfacción interior, nada comparable con la recompensa material. Este valor, sin embargo, es difícil de entender para cuantos insertos en una sociedad materialista, viven en y para el bienestar material, en el que el tener es la medida del ser. Y, sin embargo, lo verdaderamente humano e importante en nuestra vida es gratuito: el amor, la amistad, la familia, los hijos, la vida, etc.

En un segundo momento, describimos el valor de la gratuidad en los colegios del Ave María desde sus orígenes hasta la actualidad. Su fundador Andrés Manjón, en su recorrido diario, desde el Sacromonte a la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada, para impartir sus clases, se conmovió de la miseria material y moral en la que vivían muchas familias gitanas. Tal sentimiento le llevó a la creación de las primeras escuelas del Ave María para los alumnos más pobres y necesitados, cuyos valores siguen hoy vigentes en sus nueve colegios. En este sentido se creó el Fondo Solidario para atender de modo ordenado y sistemático dichas necesidades. Su lema “Corazon y compromiso” es altamente significativo.

Palabras clave: Solidaridad; gratuidad; alegría; Andrés Manjón; Ave María; educación; Fondo solidario.

ABSTRACT

Under the title: *"The value of solidarity in the schools of the Ave Maria"* we expose, at first, the importance of gratuitousness in human development, because doing good brings us a joy and inner satisfaction, nothing comparable to the material reward. This value, however, is difficult to understand for those inserted in a materialistic society, who live in and for material well-being, in which having is the measure of being. And yet, what is truly human and important in our life is free: love, friendship, family, children, life, etc.

In a second moment, we describe the value of free in the schools of the Ave Maria from its origins to the present. Its founder Andrés Manjón, in his daily journey, from Sacromonte to the Faculty of Law of the University of Granada, to teach his classes, was moved by the material and moral misery in which many Roma families lived. This feeling led him to the creation of the first Ave Maria schools for the poorest and neediest students, whose values are still valid today in his nine schools. In this sense, the Solidarity Fund was created to meet these needs in an orderly and systematic manner. Its motto "Heart and commitment" is highly significant.

Keywords: Solidarity; gratuity; joy; Andrés Manjón; Ave María; education; Solidarity fund.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Guerrilla Castillo, E. (2023). El valor de la solidaridad La alegría de hacer el bien "Mayor felicidad es dar que recibir" (Lucas, Hech. 20, 35). *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 16, 145–156. <https://doi.org/10.30827/unes.i16.28280>

Introducción

El presente trabajo se divide en dos grandes partes. En la primera nos centramos en la descripción del valor de la gratuidad en la sociedad actual, consciente de que hacer el bien reporta a toda persona alegría y satisfacción. Es la recompensa, no material, de la experiencia realizada. Los voluntarios y las múltiples ONGs (siglas de Organización No Gubernamental) son todo un ejemplo de ello. Ello no es nada novedoso. Ya Séneca, en el siglo IV antes de Jesucristo, dejó constancia de la recompensa gratificante de realizar buenas obras e igualmente Rousseau, en su famosa obra "Emilio o De la educación". También nuestra conciencia, como voz interior y juez personal, gratifica el bien que realizamos y nos acusa cuando obramos el mal. De aquí las expresiones populares: "Tengo la conciencia tranquila", o bien, "me remuerde la conciencia".

Este valor de la gratuidad es difícil, o imposible, de entender para muchos que insertos en una sociedad materialista, viven *en y para* el bienestar material, en el que *el tener es la medida del ser*. Y, sin embargo, lo verdaderamente humano e importante en nuestra vida reside en la gratuidad: el amor, la amistad, la familia, los hijos, la vida, etc. son realidades más auténticas cuanto son más gratuitas. Un amor, una amistad o una familia comprada dejan de ser verdadero amor, amistad o familia. Hecho que ya contempló Kant diferenciando entre el precio de las cosas y la dignidad de las personas.

En la segunda parte describimos este valor de la gratuidad en los colegios actuales del Ave María, iniciando su estudio desde su Fundador y narrando las organizaciones y actividades que se realizan para atender a los más necesitados.

Andrés Manjón y Manjón nació en Sargentos de la Lora (Burgos), el 30 de noviembre de 1846 y falleció en la ciudad de Granada el 10 de julio de 1923, en su celda austera de la Abadía del Sacromonte. Sus padres D^a. Sebastiana Manjón Puente y D. Lino Manjón, eran unos sencillos labradores que se esforzaron por su educación. Tras realizar los estudios de licenciatura y doctorado, por fin fue catedrático por oposición en la Universidad de Santiago de Compostela, trasladándose a la Universidad de Granada el 17 de abril de 1880

Diariamente desde su residencia en la Abadía del Sacromonte se desplazaba a la Universidad a lomos de su borrica y en el recorrido por todo el Camino del Sacromonte, podía contemplar la miseria y el abandono en el que se encontraba un elevado número de familias, en su mayoría gitanas. Este hecho le impulsó a la creación de sus escuelas, denominadas "Ave María". Compró un "carmen" y abrió una escuela formal el día 1 de octubre de 1889, (mes del rosario) inaugurándola solemnemente el día de la Virgen del Pilar.

La heroicidad del P. Manjón fue reconocida oficialmente por el Papa Francisco, declarándolo Venerable al vivir de modo heroico las virtudes evangélicas.

Para llevar a cabo de modo ordenado y sistemático la asistencia a los alumnos más necesitados se creó el FONDO SOLIDARIO, con representantes de cada uno de los nueve colegios. Durante el curso se realizan múltiples actividades con la finalidad de recaudar fondos, a fin de que no falta la ayuda necesaria a ninguno de nuestros alumnos, ni a sus familiares. El lema “Corazón y compromiso” es altamente significativo.

El Valor de la Gratitud

En nuestra sociedad, en la que el bienestar material y el hedonismo son valores prioritarios para muchos ciudadanos, los voluntarios, los misioneros, quienes trabajan en comedores sociales, y otras muchas personas pertenecientes a las múltiples ONGs... dan un ejemplo de *lucha contracorriente*, digna de resaltar y de elogiar. Muchos ciudadanos movidos por su altruismo o por su fe cristiana, dedican parte de su vida, y de modo gratuito, a colaborar con la cultura, la naturaleza, los niños y ancianos, el medio ambiente, la educación, la ayuda a los más necesitados, etc. Y ¿cuál es su recompensa? Sólo el gozo, la alegría y la satisfacción interior que proporciona el hacer el bien.

La alegría de hacer el bien

Un hecho digno de elogiar en nuestra sociedad es el voluntariado. Los voluntarios, por definición, no cobran por su trabajo, ni para sí mismos, ni para terceros por la ayuda prestada. Muchos están integrados en algunas de las múltiples Organización No Gubernamental (ONGs); otros prestan sus servicios vinculados a alguna de las Instituciones religiosas o civiles. En todos ellos subyacen los valores de la cooperación, la solidaridad, la alegría, la ayuda desinteresada y el altruismo.

Sin embargo, hoy no todas las personas entienden que dar y compartir gratuitamente con los demás enriquece la vida y proporciona una sensación de alegría y de paz interior que es la mejor recompensa a su donación. Aprender a dar y compartir es un paso esencial en el proceso de desarrollo personal y mejora de nuestra calidad interior de vida. Este hecho no es nada nuevo. Ya Séneca, en el siglo IV antes de Jesucristo, fue consciente de este hecho al escribir que *„al obrar la justicia la mejor parte de ella vuelve a ella. Todos en absoluto, al favorecer a otro, se favorecen a sí mismos (...) El premio de la buena obra es hacerla“*. (1966, p. 614). E igualmente Rousseau, en su famosa obra “Emilio o De la educación” sostiene que *“el primer premio de la justicia es sentir que la practicamos”* (1990, p. 318).

También nuestra conciencia, como voz interior y juez personal, gratifica el bien que realizamos y nos acusa cuando obramos el mal. Según la RAE la

conciencia es “*el conocimiento del bien y del mal que permite a la persona enjuiciar moralmente la realidad y los actos, especialmente los propios*”. De aquí las expresiones populares: “Tengo la conciencia tranquila”. “Me remuerde la conciencia”. “Tiene mala conciencia”. “Allá cada cual con su conciencia”. “He obrado según mi conciencia”...

En la sociedad comunista “el tener es la medida del ser”

Esta gratuidad del voluntariado es incomprensible para el materialista, al otorgar éste un excesivo valor a los bienes materiales, singularmente a la comodidad, al lujo, al placer sensible, al dinero...

Todos frecuentemente oímos la expresión: “*vivimos en una sociedad consumista*”. Pero hablar de una sociedad consumista no es lo mismo que hablar de una *sociedad de consumo*, pues en el consumo forma parte imprescindible de la vida. Una sociedad consumista, sin embargo, es aquella en la que las personas consumen, no sólo lo necesario para la vida, sino lo superfluo y de modo compulsivo. El consumismo es, pues, un pozo sin fondo que nunca está satisfecho con lo que tiene, pensando en lo mucho que podía tener. Y en consecuencia, pues, es egoísta e insolidario.

La valoración de la riqueza para el consumismo es tal, que a ella también van unida la imagen social de cambio, de poder y de prestigio. Así, con frecuencia, hemos de cambiar de coche, los muebles, la vivienda, la ropa, etc. Lo transitorio vale más que lo permanente. “*Usar y tirar*” es, para muchos, el lema de nuestra sociedad consumista.

Para quien vive en y para el bienestar material *el tener es la medida del ser*. El ideal del materialista es contemplar el aumento del dinero y de sus riquezas, olvidándose de la realidad espiritual de los seres humanos, por lo que se encuentra incapacitado para entender la alegría interior del altruista y del voluntario. Y si es verdad que sin la satisfacción de las necesidades mínimas materiales es imposible una vida digna, alegre y feliz; no es menos cierto que sólo con la posesión material el ser humano no es plenamente feliz. Junto al cuerpo materia, el ser humano es también espíritu, inteligencia y afectividad. La experiencia nos ratifica que gozamos más intensamente con los bienes del espíritu que con los materiales. El valor de la compañía de una cena, de una excursión, o de una convivencia..., suele ser más importante que la comida o el lugar físico.

Tener y el ser forman parte de nuestra vida. *El ser* hace referencia a nuestra interioridad, mientras que *el tener* alude a la posesión material. Sin un mínimo de bienes materiales (*tener*) es imposible vivir dignamente como persona: el hambriento, el parado, el enfermo, o el sin techo, difícilmente pueden vivir su ser, porque son, sin quererlo, esclavos de la miseria. Pero quienes viven en el consumismo son también, y éstos queriendo, esclavos del tener.

Los bienes materiales, por ser exteriores a nuestro ser, pueden ser substraídos; sin embargo, es imposible robar nuestro ser: la fe, el amor, la sabiduría o la educación... Lo sustancial es que los bienes materiales puedan contribuir a enriquecer nuestro ser. Lo importante no es “*vivir para tener*”, sino “*vivir para ser*”.

Ya el filósofo griego Epicuro de Samos, en el siglo IV antes a. JC., nos manifestó el modo de ser ricos: “*¿Quieres ser rico? Pues no te afanes en aumentar tus bienes, sino en disminuir tu codicia*” (2005, p. 154).

Lo verdaderamente humano es gratuito

Todos somos conscientes de que lo verdaderamente humano e importante en nuestra vida reside en la gratuidad: el amor, la amistad, la familia, los hijos, la vida, etc. son realidades más auténticas cuanto son más gratuitas. Un amor, una amistad o una familia comprada dejan de ser verdadero amor, amistad o familia.

Frente a las cosas que, en el mercado, valen más si tienen más precio, lo verdaderamente humano no entra en la compraventa. Las personas no somos objeto de mercancía, propio de las cosas, pues lo que afecta a lo más íntimo de lo humano ni se compra, ni se vende. Antonio Machado ya distinguió entre el *precio* de lo material y el *valor* de lo espiritual al escribir que “*Todo necio confunde valor y precio*” (1991, p. 300)

También Kant diferenció entre el precio de las cosas y la dignidad de las personas:

Las cosas tienen precio -pueden comprarse o venderse- los seres humanos tenemos dignidad. Lo que tiene precio puede ser sustituido por otra cosa equivalente, la dignidad es insustituible, por lo que no es posible establecer equivalencia alguna. La persona es un ser que en sí mismo posee un valor absoluto (1957, p. 92-93).

Las escuelas del Ave María nacieron para educar a los pobres

Su fundador el P. Manjón

Para comprender la función social de las Escuelas del Ave María es necesario conocer la personalidad de su fundador: Andrés Manjón y Manjón, nació en Sargentos de la Lora (Burgos), el 30 de noviembre de 1846. Sus padres D^a. Sebastiana Manjón Puente y D. Lino Manjón, eran unos sencillos labradores. Su madre junto con su tío D. Domingo, Párroco de Sargentos, velaron por su educación.

Asistió a una escuela en la que los palmetazos estaban a la orden del día y se aprendía a leer y a escribir sin gusto, hicieron que jamás se borrara de su

mente aquella desagradable experiencia, y que fuera junto a otros elementos los que le impulsaran a crear, llegado el momento, una pedagogía en una escuela que fuese la antítesis de aquella que en su infancia le tocó vivir.

Ingresó en el Seminario de Burgos en 1861, donde permaneció hasta el año 1868. Posteriormente se doctoró en Derecho Civil y Canónico en la Universidad de Valladolid. Por oposición obtiene Cátedra en Santiago de Compostela y al año siguiente por concurso de traslados toma posesión como Catedrático de dicha especialidad en la Universidad de Granada.

A la edad de cuarenta años se ordena sacerdote y obtiene una canonjía en la Abadía del Sacro Monte.

Imagen nº 1

El origen de las Escuelas del Ave María

Diariamente tenía que desplazarse desde la Abadía a la Universidad a lomos de su borrica y en el recorrido por todo el Camino del Sacromonte, podía contemplar la miseria y el abandono en el que se encontraba un elevado número de familias, en su mayoría gitanos.

Este hecho le impulsó a la creación de sus escuelas, denominadas “Ave María”. Él mismo nos narra su pensamiento con las siguientes palabras:

Llevaba en mi mente hacía años la idea de poner escuelas en el campo, y cuando paseaba por los alrededores de Granada (que era siempre que podía) se me recreaban los deseos, y más cuando en 1886 subí de canónigo al Sacro-Monte.

Más he aquí que un día que bajaba sobre mi burra blanca, para

Más he aquí que un día que bajaba sobre mi burra blanca, para la Universidad (y montado, como siempre, en el borriquito de mi fijo pensamiento) oí sorprendido canturrear la Doctrina cristiana en una cueva que caía sobre el camino, y me dio un salto el corazón. Descendí de la burra, trepé por las veredas y hallé en una cueva a una mujer pequeña y vulgar, rodeada de diez chiquillas, alguna de las cuales era gitana. Entonces me avergoncé de no haber hecho yo siquiera lo que aquella pobre mujer salida del Hospicio estaba haciendo. Porque es de advertir que la Maestra Migas (así la llamaban los ilustrados vecinos) era una ex hospiciana, con tres hijos, dos varones y una hembra, y sin medios conocidos de vivir. Me puse al habla con esta mujer, la invité a que subiera las niñas a Misa los días de fiesta al Sacro-Monte, le obtuve de esta Abadía la comida de las sobras del Colegio, y me corrí a pagarle la cueva, que tenía algo de casa y costaba al mes cuatro pesetas y cincuenta céntimos. (Manjón, 1900, p. 3). Así en una cueva de gitanos nacieron las Escuelas del Ave María.

Tal hecho sucedió en el año 1888, a partir de entonces Manjón no cesa de trabajar, en su mente y en su corazón, para que su deseo se haga realidad. Compró un “carmen”, una casa con huerto, buscó una maestra con título, y abrió una escuela formal el día 1 de octubre de 1889, (mes del rosario) inaugurándola solemnemente el día de la Virgen del Pilar; teniéndose este día como fecha oficial de la fundación, con tal éxito que el primer día asistieron 14, al mes 70, a los 3 meses 120 y al año más de 200” (Manjón, 1892, A).

La belleza del lugar es extraordinaria: *“Se dice de Granada que es el mejor rincón de la tierra, y de sus cármenes que son pedacitos de cielo. Pues bien, en lo más bello de esa Granada, en el Valle del Paraíso, a las puertas de la ciudad y en el camino que va de ésta al Sacro-Monte, a la orilla derecha del Darro, se hallan situados nuestros Cármenes escolares. Los seis Cármenes están aislados, para que haya más orden, y se hallan colindantes, para que puedan ser vigilados y dirigidos por una sola mano”* (Manjón, 1900, p. 15).

Pronto, esta obra, que nació como un pequeño grano de mostaza, adquirió un prestigio nacional e internacional: Los múltiples visitantes que acudían al Ave María, preguntaban a Manjón: *“¿Qué alegría, qué expansivos, qué contenidos y comunicativos están estos niños, tan pobres y a veces tan mal comidos como vestidos ¡ ¿Qué hacen ustedes con ellos?”*

A lo que Manjón respondía: *“Darles campo, mucho campo, y en él la enseñanza y el juego. Ese es el secreto y no hay otro. Aire puro, agua limpia, luz del sol”*. (Manjón, 1915, n.º.13).

Imagen n.º 2 y 3

La grandeza de la educación

La grandeza de la educación y más aún si se realiza entre los más pobres de los necesitados, tiene un valor y una satisfacción incalculable, más aún si se realiza entre cristianos, que sienten el gozo y el amor de Dios en las personas: *“Redimir y salvar a individuos, familias y pueblos de la ignorancia*

y el atraso, de la inmoralidad y degradación, de la enfermedad y el hambre, ¿dónde hay cosa más importante? ¿En qué podrán emplearse mejor tiempo, salud y talento? ¿Qué idea podrá bullir en el cerebro de un pensador, qué sentimiento germinar en el corazón de un cristiano?, amante de Dios y de los hombres, que sea más alto, noble, grande, trascendental y fecundo?” (Manjón, 1900, p.2).

Hoy, siguiendo la parábola evangélica del pequeño grano de mostaza (Mt. 13, 31), podemos afirmar que la semilla que sembró el P. Manjón hace ahora 130 años se ha hecho un árbol grande. Si el primer día asistieron 14 alumnos y al año siguiente más de 200, en la actualidad, la familia avemariana consta con 9 colegios con 3.557 alumnos, pertenecientes a todos los niveles educativos, 325 profesores cuya misión es “enseñar educando”, 107 personas no docentes, dedicadas a labores de cocina, limpieza y mantenimiento. Un total: 432 personas al servicio de esta gran familia del Ave María.

En el año 1897 Manjón, a instancias del Rector de la Universidad, dio el discurso en la inauguración del curso universitario con el título de: *Cualidades de una buena educación y cuales nos faltan*. Este discurso en el que desarrolló dieciocho puntos fundamentales sacaría después los principios fundamentales de su Pedagogía, la llamada Pedagogía Manjoniana basada en cinco pilares fundamentales: Pedagogía *Lúdica*, fundamentada en el juego. *Activa*, su lema principal es, el de enseñar haciendo para educar enseñando. *Metódica* con gran importancia a “como” o modo de educar. *Campestre*, donde

el agua, el sol y los pájaros acompañen a la educación. *De Valores*, valores humanos y cristianos

En el año 1900, fue nombrado Hijo Predilecto de Granada. En el 1902 se le concede la Gran Cruz de Alfonso XII. En el 1904 el rey Alfonso XIII visitó las Escuelas del Ave María. En 1909 fue nombrado Hijo Predilecto de Burgos.

Importantes personajes visitaron las escuelas y dejaron sus impresiones en el Libro de Visitas, tales como: Alfonso XIII, Romanones, Unamuno, Pedro Poveda, Maura, Canalejas, Miguel Fenollera, Manuel González, Rufino Blanco, Andrés Segovia...

Hay que reseñar también su labor como escritor: Los discursos pronunciados con ocasión de actos académicos o celebraciones particulares, *Las Hojas del Ave María. Hojas catequísticas y Pedagógicas. Hojas Evangélicas. Hojas Cronológicas. El Pensamiento del Ave María. El Diario de un Maestro. El Derecho Eclesiástico General Español. Visitas al Santísimo. El Gitano et Ultra. Cosas de Antaño Contados Ogaño. El Maestro Mirando Hacia Dentro. El Maestro Mirando Hacia Fuera.*

Manjón venerable

El martes 24 de noviembre 2020, el Papa Francisco, a propuesta de la Congregación para las Casusas de los Santos, da a conocer a todo el mundo católico, que Andrés Manjón practicó las virtudes evangélicas en *grado heroico*.

Este hecho de la Santa Sede llena de alegría a quienes formamos actualmente la comunidad avemariana, más de 400 personas, pero también a toda la sociedad granadina en la que A. Manjón inició su obra benéfica y docente hace más de 130 años.

Desde este decreto del Papa, comienza una nueva fase en el proceso de canonización, en el que se habrá de acreditar milagros atribuidos a su intercesión que, de verificarse, le convertirían primero en Beato y luego en Santo.

Las circunstancias humanas de pobreza material y cultural, así como el amor a los más necesitados hicieron el "*milagro*" del que miles y miles de granadinos, de antes y de ahora, nos beneficiamos.

El fondo solidario Avemariano. "Yo soy porque somos"

Desde finales del XIX, el Ave María viene desempeñando en Granada una doble función, educativa y solidaria, en favor de los más necesitados de nuestra ciudad. Como ya hemos indicado, D. Andrés Manjón quiso que los más necesitados pudiesen disfrutar de una educación digna y comprendió que para dar alimento al alma era necesario primero alimentar el cuerpo. Por eso, en sus escuelas siempre se procuró que los desfavorecidos recibieran una educación, pero también la ayuda material que se les pudiera proporcionar

para superar sus dificultades y poder convertirse así en hombres y mujeres de provecho.

En esta línea, en el año 2012 y como respuesta a la tremenda crisis que afecta al país, y que desgraciadamente incide cada vez más en las familias que forman la enorme comunidad educativa avemariana, surge el Fondo Solidario Avemariano, formado por profesionales del Ave María que dedican su tiempo y su esfuerzo a la labor de ayudar económicamente, en la medida de nuestras posibilidades, a los más necesitados de dicha comunidad. El Fondo lleva a cabo actividades solidarias, tanto deportivas como culturales. Desde su creación vienen celebrándose actos como La Cena Solidaria, la Carrera Solidaria “Andrés Manjón”, campeonatos deportivos como el de Pádel, conciertos, rifas, calendarios, etc. El Fondo Solidario es, pues, un capital solidario destinado a ser distribuido entre los beneficiarios de las Escuelas del Ave María.

En un concepto más amplio, el Fondo Solidario es la canalización de una inquietud de los maestros y maestras avemarianos. Juntos hacemos fuerza, juntos podremos ayudar más y mejor... En consecuencia, el Fondo Solidario es una prolongación de nuestro quehacer educativo en las aulas, es un compromiso de cada uno de nuestros alumnos y profesores para que puedan estudiar, para que puedan aprender, para que se puedan capacitar y ser hombres y mujeres de provecho.

Tres hechos fundamentales dieron origen al nacimiento del Fondo Solidario:

El primero es ser consecuentes con nuestros orígenes. Cuando Don Andrés Manjón fundó las Escuelas del Ave María lo hizo para acoger a niños que no tenían medios para recibir una educación digna. De sus palabras y sus obras entendemos por educación digna la que va desde el aprendizaje de conceptos a la alimentación de los niños, así como la ayuda a las familias creando roperos, comedores y aulas para poder asistirlos. En este sentido son significativas las palabras de Don Andrés:

Sin mesa, sueño y recreo, no hay cerebro. Lo primero es comer, lo segundo dormir, lo tercero jugar y lo cuarto estudiar. Mientras digieras, no estudies, mientras estudies no comas. Tras el trabajo el descanso, tras el descanso el trabajo. Sin mesa, sueño y recreo no hay cerebro, y si de ellos se abusa, mucho menos (Manjón, 1897, p. 16)

Hoy día, aunque la enseñanza es gratuita para todos, sin embargo, nos encontramos con familias que están pasando por situaciones económicas difíciles y no podemos ser insensibles como maestros y mucho menos como maestros avemarianos.

En segundo lugar es el aspecto educativo: formar hombres y mujeres capaces pasa por formar personas solidarias, capaces de ver las necesidades de nuestros hermanos, tanto los que tenemos cerca como en otros países y continentes. Por este motivo nos parece magnífica la labor que se puede ha-

cer en el aula de concienciación y acción social con nuestros alumnos, para bien de muchas familias avemarianas y otras realidades sociales. El Fondo Social debe llegar al Claustro, a la tutoría, al aula, para estar realmente a disposición de todos, ser conocido por todos y mantenido por todos en ilusión y trabajo.

En Tercer lugar la lectura del lema ya es altamente significativo: “*Yo soy porque somos*”. Entender que nos salvamos juntos o nos condenamos juntos, que la comunidad tiene fuerza y que juntos llegaremos mejor a los objetivos. Para ello, el Fondo Solidario recauda dinero para atender casos de necesidades de los alumnos:

- Material escolar. Ayudas a los alumnos que no tengan recursos para comprar el material escolar fungible necesario para su formación.
- Alimentación: Ayudas de comedor a aquellos alumnos que sus familias tengan dificultades económicas para ofrecer una alimentación saludable y adecuada a la edad del niño.
- Ropero: Ayudas de uniforme escolar y creación de un ropero de ropa usada que los alumnos cedan al finalizar su uso.
- Apoyo económico a alumnos que no puedan realizar alguna salida escolar que se considere positiva y adecuada para su formación.
- Promocionar proyectos de integración Social y desarrollo en los barrios colindantes a nuestras Escuelas.
- Promocionar y apoyar las iniciativas solidarias del profesorado del Ave María y de las asociaciones ligadas a la Fundación: Asociaciones de antiguos alumnos, asociaciones de padres y madres, asociaciones juveniles, etc.

Conclusiones

Acorde con los objetivos propuestos, y a modo de tesis, podemos concluir con los siguientes enunciados.

1. Hacer el bien a los demás proporciona una alegría y satisfacción interior, nada comparable con la recompensa material. Los voluntarios y las múltiples ONGs son todo un ejemplo de ello.
2. Este valor de la gratuidad es difícil de entender para cuantos insertos en la sociedad materialista, viven *en y para* el bienestar material, en el que *el tener es la medida del ser*. Y, sin embargo, lo verdaderamente humano en nuestra vida es gratuito: el amor, la amistad, la familia, los hijos, la vida, etc. Un amor, una amistad o una familia comprada dejan de ser verdadero amor, amistad o familia.
3. La atención a los más pobres y necesitados fue el origen de las Escuelas del Ave María. Su fundador Andrés Manjón, en su desplazamiento diario desde su residencia desde la abadía del Sacromonte a la Universidad a impartir sus clases, se conmovió de las múltiples familias gitanas que vivía en la más estricta miseria material y moral.
4. La heroicidad del P. Manjón fue reconocida oficialmente por el Papa Francisco, declarándolo *Venerable* al constatar que vivió de modo heroico las virtudes evangélicas.

5. Para llevar a cabo de modo ordenado y sistemático la asistencia a los alumnos y familias más necesitadas se creó el Fondo Solidario, con representantes de cada uno de los nueve colegios. Durante el curso se realizan múltiples actividades con la finalidad de recaudar fondos, a fin de que no falta la ayuda necesaria a ningún miembro de la familia avemariana. El lema "Corazón y compromiso" es altamente significativo.

Referencias

- Epicuro de Samos (2005). *Obras completas*, Cátedra.
- Kant, I. (1957). *Fundamentación de la Metafísica de los Costumbres*, Espasa Calpe
- Manjón, A. (1897). *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico 1897 a 1898 en la Universidad Literaria de Granada*. Imprenta Indalecio Ventura.
- Manjón, A. (1900) *El Pensamiento del Ave-María. Colonia escolar permanente establecida en los Cármes del Camino del Sacro-Monte de Granada*, Imprenta de las Escuelas del Ave-María.
- Manjón, A. (1915) *Hojas históricas del Ave María*, Imprenta Escuelas del Ave María.
- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio*, Alianza.
- Séneca, L. N. (1966). *Obras Completas*, Aguilar.

Innovación docente

La mirada de un docente: reflexiones sobre la transformación de la Educación Secundaria Obligatoria

The perspective of a teacher: reflections on the
transformation of Obligatory Secondary Education

David Lenguasco Ruiz¹  0009-0008-4813-5058

Inmaculada Ávalos Ruiz²  0000-0003-0809-7727

¹Ave María Albolote. Fundación Patronato Escuelas del Ave María.

²Universidad de Granada.

Correspondencia

David Lenguasco Ruiz

davidlenguasco@albolote.amgr.es

Fechas:

Recibido: 21/05/2023

Aceptado: 21/09/2023

Publicado: 30/09/2023

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

En el presente trabajo se presentan las reflexiones de un docente de Educación Secundaria Obligatoria tras haber desarrollado su labor en el mismo centro educativo durante 25 años. Las reflexiones se plantean en torno a tres ejes principales: legislación, docentes y familias. Los años de experiencia permiten realizar este tipo de reflexiones con una perspectiva capaz de considerar la evolución que han tenido estos aspectos fundamentales en el ámbito educativo a lo largo de los años. Lo que se pretende es aportar un punto de vista con la intención de que sirva a otros docentes en dos sentidos: el primero de ellos, aportar la visión propia de un centro en concreto; el segundo, animar a todos los docentes a que realicen ejercicios de reflexión sobre su desempeño en el aula, tanto con los alumnos como con sus familias, teniendo siempre presentes las necesidades que presenten y que, como todo, van cambiando con el paso del tiempo.

Palabras clave: Reforma de la educación; Docente de secundaria.

ABSTRACT

In the present work the reflections of a teacher of Compulsory Secondary Education are presented after having developed his work in the same educational center for 25 years. The reflections are raised around three main axes: legislation, teachers and families. Years of experience allow us to carry out this type of reflection with a perspective capable of considering the evolution that these fundamental aspects have had in the educational field over the years. What is intended is to provide a point of view with the intention of serving other teachers in two ways: the first, to provide the vision of a specific center; The second is to encourage all teachers to carry out reflection exercises on their performance in the classroom, both with students and with their families, always keeping in mind the needs they present and which, like everything else, change over time.

Keywords: Educational reform; Secondary school teachers.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Lenguasco Ruiz, D., & Ávalos Ruiz, I. (2023). La mirada de un docente: reflexiones sobre la transformación de la Educación Secundaria Obligatoria. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 16, 157–170. <https://doi.org/10.30827/unes.i16.28270>

Una mirada a la legislación educativa

La única pretensión de este artículo es mostrar la mirada de un docente tras 24 años de trabajo, formación y experiencias educativas. Si la salud y la fortuna lo permiten, aún me quedan unos 20 años por delante, con lo cual no pretendo mostrar unas conclusiones al final de una etapa laboral, sino más bien la reflexión profunda y crítica que favorece haber pasado el ecuador de mi vida laboral.

Quiero aclarar que en todo el artículo parto de la visión y del escenario laboral que he vivido, del perfil de docentes y alumnos o familias de clase media cuya renta per cápita media anual ha oscilado entre los 22.000€ y los 26.000€. Mi experiencia se nutre de un centro educativo de la zona metropolitana, humilde en recursos, pero muy solicitado por las familias, de línea 1, concertado y perteneciente a la Fundación Patronato de las Escuelas del Ave María de Granada. Lo bueno de este centro es que, desde que empecé a trabajar, ha contemplado las etapas de infantil, primaria, secundaria y educación especial. Esta característica creo que es de ayuda para la visión general que quiero presentar.

Tengo que decir que empecé muy joven, en el curso 1999-2000, con apenas 23 años recién cumplidos. En mi formación poseía una licenciatura, pero ni por asomo tenía conocimientos necesarios sobre legislación educativa, trato a las familias o experiencia didáctica y metodológica, tres pilares que entiendo básicos y esenciales para desempeñar la tarea docente.

Los cambios legislativos de aquel momento dieron paso a la continua actualización normativa de la LOGSE y la LOPEG y, con ella, se necesitaron nuevos perfiles docentes especialmente en la joven Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que partía el antiguo BUP y donde solo dejaban cabida para los licenciados del momento. Tal y como señala Puelles (2008):

el principal logro de la LOGSE fue extender la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años de edad, facilitando de este modo una amplia formación a todos los ciudadanos. Establecer diez años de formación general fue, en principio, una buena respuesta a las exigencias de una nueva sociedad que se encaminaba ya por la vía de la información y del conocimiento; aplicar el principio de igualdad y retrasar hasta los 16 años la selección según mérito y capacidad fue un imperativo de la equidad social. (p. 12)

La ESO rompió definitivamente la estructura de Educación Primaria y Bachillerato. Antes de su nacimiento, la escolarización obligatoria era la siguiente: Educación Primaria, obligatoria de 1º a 8º de EGB (Educación General Básica), y que comprendía de los 6 a los 14 años. Bachillerato se llamaría BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), no obligatorio, de los 14 a los 17 años si se hacía un último curso, llamado COU (Curso de Orientación a la Universidad). De forma simultánea y como alternativa estaba la FP (Forma-

ción Profesional), que en sus primeros años orientaba fundamentalmente al aprendizaje de un oficio como la carpintería, la electricidad, mecánica, ...

Hoy en día se accede a la universidad de una forma mucho más flexible y se habla de “grados” y “menciones”, pero por aquellos años se diferenciaban los estudios universitarios en diplomaturas (3 años) o licenciaturas (4 o 5 años). La educación infantil y primaria requerían de diplomados en magisterio, la educación secundaria o bachillerato requerían de licenciados con especialidad que tenían que aportar, además, un curso de aptitud pedagógica (llamado comúnmente CAP) y que equivaldría al actual Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. En breve, a los pocos años de la LOGSE, cada vez se fueron homogeneizando las exigencias formativas en cursos y especialidades en prácticamente todas las etapas. Los primeros especialistas de aquella cambiante educación primaria fueron los de las áreas de inglés, educación física y música. El recuerdo que tengo de aquellos docentes de las décadas de los 80 y los 90, era el de maestros que impartían prácticamente todas las disciplinas y pasaban prácticamente toda la jornada escolar con su mismo grupo-clase porque la prioridad era el docente antes que la especialidad, con lo cual se creaban necesariamente unos vínculos fortísimos entre docentes y discentes.

Las distintas leyes y reformas educativas, el Plan Bolonia y nuestra pertenencia a Europa y sus directrices, provocaron también cambios sustanciosos en el escenario formativo de los docentes. Aun así, se establecieron tres etapas bien definidas que siguen a día de hoy: Educación Infantil (de 3 a 6 años, no obligatoria pero gratuita), Educación Primaria (de 6 a 12 años) y Educación Secundaria (de 12 a 16 años). Las dos primeras eran territorio de maestros, la ESO y el bachillerato de los profesores. Las etapas no han cambiado, la escolarización obligatoria hasta los 16 años tampoco, pero la legislación desde aquella LOGSE hasta la actualidad ha supuesto un terremoto de cambios sustanciosos muy importantes en la forma y el fondo del sistema educativo. Desde aquel 1999 hasta hoy se han aprobado las siguientes leyes educativas: LOGSE (1990), LOPEG (1995), LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2015) Y LOMLOE (2020)

Y no todo quedó en leyes sin más, evidentemente. Cada ley conlleva, por supuesto, sus correspondientes modificaciones, aclaraciones y adaptaciones; instrucciones, decretos, orientaciones, disposiciones... un sinfín de normativa que empezó a generar un sinfín de burocracia y una carga extra a maestros y profesores a los que hago referencia durante estos 24 años. Curiosamente, conforme las nuevas tecnologías deberían suponer una agilización a las cuestiones administrativas, con el paso de los años, lo que ha ido ocurriendo ha sido todo lo contrario al tener que informatizarse prácticamente cualquier proceso, registro o evaluación.

Como digo, cada vez se ha ido poniendo más el enfoque en el registro y la evaluación de cada uno de los pasos, actividades o decisiones docentes fuera de lo que siempre ha sido la evaluación del alumnado que, evidentemente, también está cambiando bastante. En palabras de Carmona (2022):

la obsesión de los nuevos legisladores/pedagogos es la de evaluar. Estar permanentemente evaluando. Antes había tres evaluaciones, pero ahora hay, además, una preevaluación, más una evaluación ordinaria. Se tiende a cinco evaluaciones y quizás una sexta extraordinaria.

Si, además, en sus aulas hay alumnos de los programas de Diversidad, el profesor tiene que aplicarle distintas adaptaciones educativas (desde los de Altas Capacidades hasta los que tienen dificultad de idioma o intelectual) porque tienen distintos tipos de aprendizaje. Y, después, aplicar, evidentemente distintos tipos de evaluación con sus informes pormenorizados.

Hay que llevar un registro informatizado de cada conversación con las familias, de lo que se hace cada una de las horas lectivas, de lo proyectado en la programación de aula, registro de faltas de asistencia y registro de partes disciplinarios, registro de los derechos de imagen, de la medicación que debe tomar el alumno, registro de la observación directa, de calificaciones con los diferentes instrumentos, de lo tratado en cada una de las reuniones a través de acta de equipo educativo, de claustro, equipo técnico de coordinación pedagógica, de seminario o departamento, registro de la conformidad con las familias cuando se adoptan medidas de atención a la diversidad, registro de horario de entrada y salida...

En el trato directo con familias, muchas veces no se entiende qué es lo que hace un docente fuera de lo que son las horas lectivas o corregir pruebas escritas. El tiempo dedicado a rellenar los registros mencionados, la necesaria formación y el desarrollo de la actualización normativa cada vez se ha ido haciendo más complejo e intenso. Mi percepción es que se tarda menos en el hecho de corregir una prueba escrita o evaluar una exposición, que en pasar después las calificaciones, por criterios, al cuaderno del profesor. Por ejemplo, para evaluar una unidad lo normal es encontrarse con 10 o 15 criterios de evaluación que se miden con distintos instrumentos y que requieren una cantidad de tiempo ingente.

En mi opinión, la carga burocrática, la continua modificación de leyes y programaciones, las necesarias exigencias sobre la atención a la diversidad o el cambio en metodologías y evaluación no se han visto compensadas quitando otras funciones y, por ende, es una de las principales cargas que producen detrimento de la calidad de atención plena al alumnado o a las tutorías que, sin duda, es finalmente lo más importante de nuestro desempeño. Por poner un ejemplo, a las labores docentes propias de hace 20 años se ha sumado estar pendiente de los correos electrónicos, los Whatsapp, la plataforma Séneca o cualquier otra herramienta como Google Classroom con la que es necesario interactuar, registrar o responder casi con inmediatez.

Está claro que las herramientas informáticas bien usadas tienen que facilitarnos el trabajo y deben servirnos en nuestro desempeño. A su vez, creo que es muy importante la actualización normativa con respecto al sistema educativo, pues es síntoma de adaptación a una sociedad ávida de múltiples respuestas a problemas cada vez más complejos, que cambia vertiginosamente. Sin embargo, en mi opinión, se han impuesto excesivas instrucciones y cambios, que no son de mejora de condiciones de los maestros y profesores, cuando el propósito final de toda reforma es el de mejorar la vida y condiciones educativas de los alumnos y docentes. La sensación personal es la de haber empeorado la calidad del trabajo docente. No se ha agilizado nada, más bien todo se ha vuelto más complejo, y promover tanto giro normativo lleva implícita la triste sensación de estar haciendo constantemente mal las cosas, de no llegar a tiempo.

Y mientras se analizan y visualizan todos los cambios legislativos, la burocracia crece, las nuevas tecnologías toman más presencia y peso, lo importante, lo realmente importante, que es el aspecto más humano, parece no avanzar al mismo par. Siempre he pensado y compartido con mis compañeros que el foco de toda mejora debería empezar por reducir la ratio de aula, aumentar el personal, contar con la presencia de otros profesionales no docentes en los centros, mejorar los recursos humanos y materiales para la atención a la diversidad o agilizar la carga burocrática y simplificar la documentación a manejar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una mirada generacional

Uno de los apartados que creo que merecen atención para esta reflexión es la confluencia de docentes pertenecientes a cuatro generaciones bien diferentes en un relativo corto periodo de tiempo. Docentes con una mirada y una condición especial pero también con una proyección vital y, por tanto, con valores que no pueden sino enriquecer la diversidad o heterogeneidad que define la realidad de cualquier centro educativo. En este sentido, y como es lo normal, docentes de una generación han tenido como alumnos a los de las siguientes, y es en este escenario donde se refleja el contraste al que hago alusión. Imaginemos por un momento que es el año 2020 y en el mismo centro coinciden un docente nacido en 1960, otro en 1975, uno de 1985 y otro en 1997: 60, 45, 35 y 23 años respectivamente.

“Baby boomers” (1946-1964), “Generación X” (1965-1980), “Millenials” (1981-1996) y “Generación Z” (1997-2012). Cuatro generaciones muy marcadas por los hechos históricos y que representan la celeridad del último tercio del siglo XX. Más adelante, para no hacer una lectura tediosa, señalaré de cada generación solamente tres aspectos que considero de relevancia en el desempeño docente: momento histórico, presencia de internet y la competencia en lengua extranjera. En el caso de los “baby boomers”, fueron llamados así

por el inmenso impacto demográfico y de natalidad que supusieron en ese tramo de años; sin embargo, en España, será la generación X la predominante actualmente, tal y como recoge Galera (2016):

la generación mayoritaria en España no es la del baby-boom, bautizada así por el inusual repunte de las tasas de natalidad en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Este grupo, nacido entre 1945 y 1964 (y que tenía en enero entre 52 y 71 años), suma en España un total de 10.882.493 personas.

Supera esta cifra la conocida como Generación X, ahora la mayoritaria. No hay un consenso exacto sobre sus años de nacimiento, pero la mayoría de expertos incluye aquí a los nacidos entre 1965 y 1979 (entre 37 y 51 años).

La generación X (1965-1980) estará marcada por el fin del franquismo y el comienzo de la transición, por ser un puente en un mundo marcado por el capitalismo, el consumismo y la aparición de los ordenadores, así como el tímido e incluso todavía lejano nacimiento de internet. En la escuela esta generación será decisiva para arrancar dos de los cambios que considero más importantes: las nuevas tecnologías y los idiomas, en especial el inglés.

Con la llegada de docentes Millennials a los centros educativos llegaba también la constatación histórica del fin de la URSS, la simbólica caída del muro de Berlín, el fin de la Guerra Fría. Ha sido la primera generación que ha vivido plenamente la democracia y la libertad, y con las nuevas tecnologías más que consolidadas en su formación. La mayoría de los nacidos en esta época estaban totalmente familiarizados con los primeros ordenadores domésticos, los albores de internet en el hogar o los primeros teléfonos móviles, pesados, incómodos y básicos para hacer llamadas (con un alto coste) y enviar SMS. Esta característica marcada por la madurez de la globalización y la realidad de internet estará presente en todas las dimensiones de esta generación. En este escenario, la importancia del inglés como lengua extranjera no es discutible, entre otras cosas porque, al fin y al cabo, es la lengua de la informática, de los lenguajes de programación, y de cualquier estancia en el extranjero. Como indican Cataldi y Dominighini (2015):

Hoy en día se coexiste con un mundo virtual donde muchas personas pueden recibir la misma clase en diferentes lugares del mundo. Los millennials y sobre todo la Generación Z tienen sus propias reglas, ya que pueden prescindir de la mediación de un tutor, pues ellos mismos se hacen cargo de sus propios aprendizajes, como si la propia red tuviera ya cierta mediación. Se podría argumentar también que los jóvenes de hoy aprenden por su cuenta y especialmente en la web. Cuando un millennial está decidido a aprender algo nuevo, no se dirige a una biblioteca o le pregunta a una persona física, simplemente lo "googlea", o pregunta en un blog o ve un tutorial en You Tube sobre ese tema. (p.4)

Sin embargo, será sin duda la Generación Z (1997-2012) la que estará muchísimo más marcada por la presencia de internet en los hogares y la realidad de la telefonía móvil, con presencia de los smartphones, pudiendo acceder a prácticamente cualquier tipo de información o comunicación. Conexiones ADSL, fibra óptica, competencia de telecomunicaciones... Los ordenadores

son portátiles, se habla de tablets, de jugabilidad online, de 4G, de apps para prácticamente cualquier situación o necesidad. Tienen claro que el inglés es más que necesario para moverse por un mundo que no se les oscurece en absoluto. Planean viajes lowcost y estudian o trabajan en distintas partes del mundo sin complejos. Esta generación no tiene que concienciarse del cambio climático o una economía globalizada, será además la que quedará marcada por una de las mayores crisis financieras de nuestra historia (la crisis económica de 2008) y proyectará su formación y salidas laborales hacia otros países con mucha más fluidez que las generaciones anteriores. Como característica definitoria, según Cerezo (2016):

no podemos obviar que nacen ya en un mundo globalizado en el que las tecnologías digitales determinan su comportamiento. Más que una generación cuya identidad se define por la edad, está enmarcada en lo que probablemente es el cambio más importante: la llegada de internet y la digitalización. (p. 98)

Remarcar la importancia de la coexistencia de estos grupos en el mismo espacio y con los mismos intereses hacia la educación de nuevas generaciones me parece fundamental. No se trata solamente de los diferentes modos de entender el mundo por el sello de cada generación, sino el manejo de herramientas e instrumentos de evaluación, la proyección y utilidad de las diferentes metodologías, el trato hacia las familias y entre compañeros y, muy especialmente, la impronta en las relaciones humanas entre docentes y discentes durante los años y periodos de enseñanza-aprendizaje. Estoy convencido de que, ahora que se están produciendo las jubilaciones de los docentes “boomers”, podemos profundizar en esta reflexión para constatar la importancia del enriquecimiento intergeneracional en las estrategias educativas.

Una mirada a las familias

A veces, me gusta bromear con mis alumnos haciéndoles madurar la siguiente idea: “obviando las horas de sueño, ¿con quién pasas más horas diariamente, con tus hermanos o con tus compañeros, con tus padres o tus profesores?”

Un alumno de educación secundaria o bachillerato suele tener seis horas y media dentro del centro educativo. Por las tardes, suelen tener no solo cualquier otro tipo de actividad deportiva o formativa, sino otro tipo de compromisos y situaciones familiares, que desde luego no favorecen esa continuidad horaria con la familia que sí existe en el centro educativo. Si a eso le sumamos las circunstancias laborales y personales del padre/madre o tutor/a, las cuentas salen claras.

Ya en 1905 el padre Manjón señalaba que “el niño es educable desde la cuna, y de su primera educación depende gran parte de su porvenir”. No podemos

entender el desarrollo cognitivo, emocional, socioafectivo o de cualquier otra dimensión sin la mutua colaboración entre escuela y familia. Desgraciadamente, el ritmo de vida vertiginoso en muchos hogares y la falta de conciliación familiar y laboral provocan que los agentes escuela-familia no lleguen a entenderse, no caminen ni construyan juntos en beneficio del alumno.

Está claro que urge un pacto por la educación y que las políticas por la conciliación laboral y familiar en los últimos 20 años no han dado los frutos esperados. Queda mucho por hacer. En este sentido nos encontramos no solo ante una crisis de natalidad, sino que, además, esta falta de conciliación va en detrimento del bienestar de los hijos. Maestre (2009) indica el aumento en la existencia de recursos como las aulas matinales o los comedores escolares debido a la falta de conciliación y que, además, esto genera que los padres cambien su rol, pasando de ser educadores a ser amigos de sus hijos e hijas como si de una compensación por la falta de tiempo dedicado se tratara. Asimismo, señala lo perjudicial de esta situación, ya que en lugar de transmitir valores a los hijos se pasa a la permisividad de actitudes inadecuadas y al consentimiento de caprichos.

Supongamos por un momento que en este país se aumentara la inversión en educación en un 2% del PIB y nuestros gobernantes lanzaran un referéndum a la población: podemos emular los recursos, ratio y condiciones docentes del sistema educativo finlandés o, por el contrario, dejar el sistema educativo como está, pero aumentando las horas de atención al alumnado desde las 8h hasta las 19h. Tal y como está el panorama y la conciliación laboral, creo que se puede intuir la respuesta mayoritaria a ese referéndum imaginario. Las familias se encuentran desbordadas. La escuela también está obligada a ser respuesta ante el desamparo o la falta de conciliación de las familias.

En este sentido cabe señalar que estos 24 años han venido marcados por dos crisis mundiales, además de otros hechos históricos muy relevantes en los que no entraré (como fueron el atentado contra las Torres Gemelas de Nueva York o la Primavera Árabe). Centrándonos en las crisis quiero recordar la financiera, derivada de la burbuja inmobiliaria (2008) y la socioeconómica, derivada de la pandemia por COVID-19 (2020). No hemos más que empujado 2023 y ya llevamos más de un año de guerra entre Rusia y Ucrania que, directa e indirectamente, suma sus efectos negativos en nuestra dependencia energética exterior. Si desmenuzamos los efectos de estas crisis mundiales y le sumamos la tragedia europea con Rusia o el evidente cambio climático, se podrá visualizar un panorama poco alentador: alto coste de los carburantes, crecimiento desmesurado del precio de la vivienda para compra o alquiler, crisis sanitaria y de los servicios públicos, inestabilidad laboral, aumento de la inflación en los productos de primera necesidad, dificultad en el acceso a préstamos y ayudas, falta de éxito en las políticas de conciliación existentes...

El horizonte para las familias, o para aquellas parejas que se planteen tener hijos, es poco atractivo. Ser padre o madre ha venido siendo un acto de heroicidad, pero cada vez el escenario es más hostil. Esta situación es finalmente un problema de estado. Para el ámbito escolar tampoco es fácil que las familias tengan una perspectiva tan negativa y unas condiciones desfavorables en lo que respecta a la economía y confortabilidad del hogar. Según nos hemos ido adentrando en este primer tercio del siglo XXI, el descenso de la natalidad es más evidente y sin natalidad, claramente, sobran centros educativos y docentes. Si nos adentramos en analizar datos del Instituto Nacional de Estadística se reflejan sin lugar a equívoco los resultados esperados.

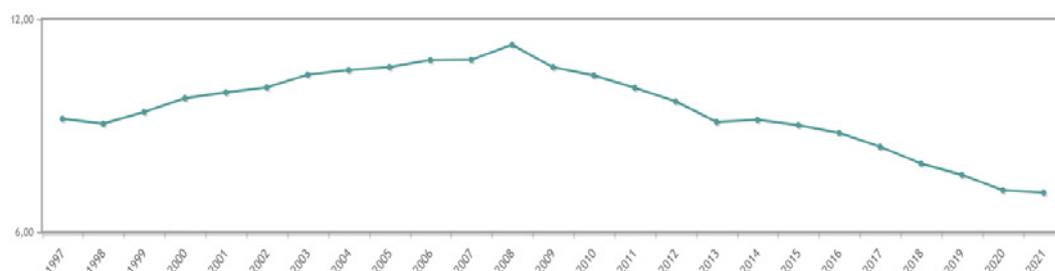


Figura 1. Fuente: Instituto Nacional de estadística (2022)

En suma, guerras, terrorismo, crisis sanitarias, económicas y sociales, que hacen tambalear al Estado de Bienestar y convierten a las familias en las víctimas peor damnificadas.

En los primeros años de docencia llegué a tener un aula con 38 alumnos, una auténtica barbaridad. Lo normal era tener entre 30 y 35 alumnos por aula, hoy por hoy, y manteniendo nuestros privilegios, estamos en la treintena. Somos muy afortunados, las familias nos escogen, nuestro centro está lleno después de todos los años de mi análisis.

Uno de los motivos ha sido el desplazamiento de las familias por el precio de la vivienda. Hace 20 años el área metropolitana de Granada ofrecía unos precios de la vivienda mucho más atractivos que los que ofrecía la capital. En 2005 un piso nuevo, de dos dormitorios, en un barrio de Granada que distara 2 kilómetros del centro, podría costar en torno a los 150.000€. Ese mismo piso, en el área metropolitana, a unos 6 o 7 kilómetros del centro, rondaba los 80.000€, casi la mitad. Las jóvenes parejas, decididas a tener hijos, no tardaron en ver muy atractiva la idea de comprar pisos o casas más grandes, pero más lejos de los centros de las ciudades.

De esta manera, poco a poco, en los centros educativos de las ciudades, en los distritos céntricos, empezó a darse un descenso de alumnado mientras que, por el contrario, en el área metropolitana, los centros educativos empezaban a tener problemas de masificación. El instituto de referencia de la localidad metropolitana donde trabajé tuvo que improvisar aulas prefabricadas y ocupar suelo dentro de patios y zonas comunes. Eran los llamados despectivamente "barracones". Aumentaron las líneas, se hicieron grandes esfuerzos para dotar de recursos ese crecimiento. Mientras tanto, institutos del centro

de la ciudad veían disminuidas sus matriculaciones y, por consiguiente, sus líneas. Todo el crecimiento de población que adquiriría la zona metropolitana, y que inyectaba juventud y natalidad, iba en detrimento de otras zonas de la ciudad e incluso de la provincia.

Uno de los aspectos que quedará marcado en mi visión docente es la escolarización. Si bien apenas hemos tenido problemas serios en mi centro educativo, el descenso de nacimientos augura tiempos peores. Desgraciadamente, sí he observado con pesar la lucha continua en cada periodo de escolarización, cada mes de marzo, en la gran mayoría de centros educativos. Poco a poco, se fueron implementando las llamadas “campañas de escolarización”, es decir, campañas publicitarias donde se visibilizaban las virtudes y los puntos fuertes que podían ofrecer todos y cada uno de los centros educativos, compitiendo por conquistar a los futuros alumnos que nutrirían de sentido nuestro trabajo y presencia. Pero, ¿basta con la natalidad para que un centro educativo funcione? Evidentemente no.

La presencia de niños es la base para que una escuela tenga razón de ser, pero la buena reputación de la misma es mucho más compleja. Empezaremos por la confianza de las familias. Los padres apuestan por un centro educativo por muchos motivos, pero uno de los principales es la confianza en el propio centro. Y ¿cómo se confía en un centro educativo? Pues básicamente por las referencias y la trayectoria que lo ha definido durante años. Y ¿de dónde obtienen las familias las referencias? Pues de la experiencia propia, o la relación de otras familias con el centro y, en gran medida, por la reputación que se tenga del ideario y de los docentes que trabajan ahí.

Una mirada a los docentes

Teniendo buen maestro, habrá buena escuela. El principio de la pedagogía manjoniana no es otro que el de crear hombres y mujeres cabales, adaptados a su tiempo y circunstancias, útiles a la sociedad, formados en todas sus dimensiones. En ese sentido, la trayectoria de las Escuelas del Ave María siempre ha sido la de sostener la palanca de la educación con la mejor versión del maestro. Andrés Manjón, fundador de las escuelas, dedicó cientos de publicaciones a la definición de lo que debe ser y representar un buen maestro, consciente de que es el motor pedagógico y el propulsor del cambio social en el que creía fervientemente. En su discurso en la Universidad de Granada de 1897, publicado en 1905, hizo un compendio de todo su pensamiento, de lo que será posteriormente el fruto de toda una vida:

el pedagogo educador ha de ser hombre sano, hábil, celoso, discreto, prudente, equilibrado, cortés, afectuoso, intachable en su conducta, de inteligencia cultivada, gustos sencillos y nobles, modesto, conocedor del mundo de los educandos y de los procedimientos pedagógicos, digno, en suma del gran fin al que está llamado, que es formar hombres sanos, robustos, inteligentes y honrados (p. 24-25)

La escuela tiene una gran responsabilidad, es el núcleo desde donde podremos soñar con hacer un mundo mejor, una sociedad más justa, equilibrada y próspera. Los valores se cultivan desde la cuna y se continúan en los centros educativos para reactivar a su vez el impulso ético que debe regir la actividad docente.

Personalmente he tenido mucha suerte, me considero afortunado pues he podido nutrirme de grandes maestros y profesores, pertenecientes a otras generaciones, muy ricos en valores morales, con otra visión de las cosas y, sobre todo, con una forma especial de entender la educación. Mi centro siempre ha promovido las metodologías activas, herencia de la pedagogía manjoniana coetánea de la llamada Escuela Nueva. Sin embargo, también las metodologías activas han ido sufriendo transformaciones a lo largo de estos años.

Los docentes que comenzamos a ejercer recién entrados en el XXI veníamos por lo general de una escuela tradicional, que daba prioridad a lo memorístico, con una gran tasa de repetidores y de abandono escolar. Los nacidos a finales de los 70 hemos visto cómo el sistema educativo estaba muy cercano y marcado por el franquismo, donde se escolarizaba a los 6 años y a los 14, si no se repetía, ya se derivaba hacia un durísimo bachillerato o una FP muy diferente a la actual. Marina (2015) recoge cómo en 1976 había un 82% de la población de 16 años que no se había formado más allá de la educación primaria, mientras que en la actualidad esos datos están muy lejanos a la realidad.

Como digo, al iniciarse el siglo XX encontramos una normativa bien diferente, que da protagonismo a metodologías más dinámicas y activas, que busca, con gran acierto, mantener al alumno escolarizado el mayor tiempo posible.

Pero en mi opinión fue la LOE (2006) la que marcó claramente las directrices que debían tomar los centros educativos con la aparición de las competencias básicas (o clave) vinculadas a los criterios de evaluación y objetivos. Poco a poco, se empezaba a dejar en un segundo plano lo memorístico, para resaltar destrezas y/o habilidades. El aprendizaje basado en el juego empezó a llamarse “gamificación”, el trabajo por exposiciones de clase “flipped classroom”, realizar tareas de ayuda a la comunidad, como visitar a ancianos o ayudar en Cáritas, fue el “aprendizaje de servicio” y a trabajar en grupos se le empezó a llamar “cooperativo”, ABP, Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos, destrezas y rutinas de pensamiento... Todas las metodologías activas que se venían usando se fueron perfeccionando, se instrumentalizaron y academizaron para darles un corpus estructural bien definido.

Creo que con el desarrollo de las nuevas tecnologías y, sobre todo, de la exponencial presencialidad de móviles y portátiles en la escuela, todas estas metodologías han encontrado cada vez más facilidades para poder ejecutarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La presencia de cañones digitales,

pizarras táctiles, tablets y ordenadores cada vez a menor coste y en mayor porcentaje, se convertían en facilitadores de un cambio metodológico. No hablemos ya de las atractivas plataformas y aplicaciones móviles de educación que han facilitado la motivación y el desarrollo de dinámicas atractivas y divertidas: Kahoot, ClassDojo, Lumosity, Google Classroom, GeoGebra... Y llegados a este punto me pregunto, ¿se trata solamente de metodología o se trata de tener un buen maestro que la aplique? Sinceramente creo que tenemos aún mucho por hacer.

¿Hemos tomado consciencia de que nuestra tarea consiste muchas veces en preparar a unos alumnos para un escenario laboral que todavía no ha surgido? La mirada desde la experiencia de estos años analiza un mundo acelerado, cada vez más acelerado, ¿hacia dónde? No lo sé. Está claro que estamos en un mundo globalizado, multicultural y de rápida mutación. Todo nos afecta a todos: si un buque llamado "Evergreen" se encalla en el Canal de Suez, el comercio mundial sufrirá inmediatamente una crisis de abastecimiento. Si hay un cese de producción de semiconductores o microchips en Taiwán, la fábrica Seat en España tiene que decretar un ERTE.

He intentado presentar estos cambios y esta celeridad desde el ámbito normativo que quiere dar respuesta a situaciones complejas, desde el ámbito generacional que hemos ido confluyendo en las escuelas con nuestras experiencias y proyecciones, desde el complejo escenario socioeconómico que afecta a las familias y la natalidad. Termino con una reflexión sobre los docentes como grandes responsables del motor de cambio (Marina, 2015):

la profesión docente no universitaria está en construcción y debe ser pensada desde su propia práctica porque tiene objetivos distintos a los de cualquier otra función docente, por ejemplo la universitaria, o la educación de adultos, etc. La enseñanza básica, en su mayor parte obligatoria, se ocupa de ayudar a todos los niños y niñas para que configuren su personalidad, su autonomía, la configuración de su inteligencia, su talento, su futuro, el sistema de valores en que se funda la convivencia democrática. Los docentes han de tener, por ello, sea cual sea el nivel en que trabajen, un buen conocimiento de las materias que van a impartir, pero también una idea clara de cómo funciona la inteligencia humana, de cómo son los procesos de aprendizaje, de cómo se decide, se realiza y se evalúa el comportamiento, del modo cómo se desarrolla la personalidad, del papel que juega cada ciencia dentro de la cultura humana, de que conocimientos y competencias deben tener todos los ciudadano. (p.35)

Tomando como referencia el Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar (Marina, 2015), es inminente establecer un pacto por la educación y un estatuto docente. Se trata, pues, de entender equipos educativos realmente heterogéneos, compuestos por profesionales docentes y no docentes, implicados y centrados en los centros educativos tales como educadores sociales, complejos equipos de orientación o enfermeros.

Los docentes tendremos que convertirnos en élite y referencia, no solo reconociendo nuestra autoridad, sino seleccionados tras un complejo y difícil acceso. Docentes que sepamos trabajar mejor en equipo, con nuestras

competencias y funciones laborales bien definidas, siguiendo con tesón las mismas líneas metodológicas activas, con una importante formación de calidad en neuroeducación, atención a la diversidad y estrategias para resolver complejos problemas de convivencia dentro y fuera del aula como apoyo y respuesta a las familias, sin olvidar desarrollar en el alumnado las destrezas y habilidades necesarias que, junto a la aplicación de los conocimientos adquiridos, le sirvan para convertirse en un adulto responsable y valioso para la sociedad, capaz de adaptarse a un escenario laboral globalizado, acelerado y cambiante.

Referencias

- Carmona, J. C. (14 de junio de 2022). *La burocracia quema al profesorado*. El correo de Andalucía. <https://elcorreoweb.es/opinion/columnas/la-burocracia-quema-al-profesorado-AJ7946839>
- Cataldi, Z. y Dominighini, C. (2015). La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 12(9), 14-21.
- Cerezo, P. (2016). La Generación Z y la información. *Revista de Estudios de Juventud*, 114, 95-109.
- De Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, 7-15.
- Expansión. *Renta por municipios: Albolote – Granada*. Autor. <https://datosmacro.expansion.com/mercado-laboral/renta/espana/municipios/andalucia/granada/albolote>
- Galera, C. y Mazo, E. (30 de julio de 2016). ¿A qué generación perteneces? 7 cosas que no sabías sobre la población española. *Expansión*. <https://www.expansion.com/economia/2016/07/30/57989f5ce5fdea74068b45e8.html>
- Instituto Nacional de Estadística (2022). *IDB37106 - Fecundidad. Total Nacional (1997-2021)*. <https://www.ine.es/uc/EbiFk0cw>
- Maestre, A. B. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-11.
- Manjón, A. (1905). *Discurso leído en la solemne apertura del Curso académico de 1897 a 1899 en la Universidad Literaria de Granada*. Escuela del Ave María.
- Marina, J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Autor

Innovación docente

LIDAR XXI: técnicas topográficas del siglo XXI aplicadas a la detección de yacimientos arqueológicos ocultos por vegetación

LIDAR XXI: topographic techniques of the XXI century applied to the detection of archaeological sites hidden by vegetation

Jesús Rodríguez-Bulnes¹  0009-0006-5974-0523

Emilio García Soto¹  0009-0003-0428-5832

José Manuel López Funes¹  0009-0003-2153-4300

¹Profesor de Formación Profesional en el Centro Ave María San Cristóbal.

Correspondencia

Jesús Rodríguez-Bulnes: jmrodriguez@sancristobal.amgr.es

Emilio García Soto: emiliogs@sancristobal.amgr.es

José Manuel López Funes: jfunes@sancristobal.amgr.es

Fechas:

Recibido: 03/07/2023

Aceptado: 26/07/2023

Publicado: 30/09/2023

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

LIDAR XXI es un proyecto educativo, que nace con la finalidad de incluir dentro de la formación profesional del ciclo formativo de proyectos de obra civil, los últimos avances tecnológicos relacionados con el sector de la cartografía y la topografía. Fue seleccionado entre los 30 proyectos ganadores más innovadores de formación profesional a nivel nacional, de los 180 presentados a la convocatoria Caixabank Dualiza del curso 2021-2022. La participación en este programa supuso recibir la financiación necesaria para su ejecución y desarrollo. El proyecto tiene una doble finalidad, por un lado, aportar innovación a la formación profesional incorporando tecnología de última generación y por otro, realizar una investigación en colaboración con el laboratorio de arqueología Biocultural-MEMOLab de la universidad de Granada, determinando la optimización de la aplicación LIDAR a la detección de yacimientos arqueológicos.

Palabras clave: Formación profesional superior; LIDAR; Arqueología; Topografía; Drones.

ABSTRACT

LIDAR XXI is an educational project, which was born with the purpose of including “ciclo formativo grado superior en proyectos de obra civil”, the latest technological advances related to the cartography and surveying sector. It was selected among the 30 most innovative winning projects of vocational training at national level, of the 180 presented to the Caixa-bank Dualiza call for the 2021-2022 academic year. Participation in this programme meant receiving the necessary funding for its implementation and development. The project has a double purpose, on the one hand, to bring innovation to professional training by incorporating state-of-the-art technology and, on the other, to carry out research in collaboration with the Biocultural-MEMOLab archaeology laboratory of the University of Granada, determining the optimization of the LIDAR application to the detection of archaeological sites.

Keywords: Higher vocational training; LIDAR; Archaeology; Topography; Drone.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Rodríguez-Bulnes, J., García Soto, E., & López Funes, J. (2023). LIDAR XXI: técnicas topográficas del siglo XXI aplicadas a la detección de yacimientos arqueológicos ocultos por vegetación. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 16, 171–185. <https://doi.org/10.30827/unes.i16.28660>

Introducción

Las nuevas técnicas de registro fotogramétrico SfM¹ y LIDAR están sustituyendo a la clásica toma de datos en campo con cinta, distanciómetro o estación total. Así mismo, las representaciones gráficas por línea se están sustituyendo o complementando por otro tipo de representaciones tecnológicas, más completas e intuitivas, basadas en la captura de millones de puntos en 3D con textura y sus posteriores representaciones digitales sobre ortomosaico y superficies como DSM (modelo digital de superficie) y DTM (modelo digital del terreno). Además, su implantación sobre UAVs (vehículo aéreo no tripulado) permite la captura de complejas y extensas áreas y posibles emplazamientos arqueológicos cuya inspección visual sobre el terreno es complicada debido a la orografía o a la vegetación (Rodríguez-Bulnes et al., 2022). La utilización de esta tecnología implica la obtención de gran cantidad de datos muy precisos en un breve espacio de tiempo.

¿Qué es la tecnología LIDAR? LIDAR es el acrónimo de Light Detection and Ranging. Se trata de un sensor activo, ya que produce su propia luz en forma de pulsos láser, midiendo la distancia entre el punto de emisión hasta el punto de impacto con el objeto o superficie. Para ello, realmente lo que se mide es el tiempo que tarda ese pulso láser en llegar a un objetivo y volver al mismo, calculando la distancia entre los dos puntos. Los componentes principales de los que está compuesto un sistema de medida LIDAR incluyen una plataforma (avión, UAV, automóvil, trípode, mochila, barco, etc.), un sistema de escáner láser, un sistema GNSS (Sistema de posicionamiento global) y un sistema de navegación inercial (INS) que mide los parámetros de rotación, inclinación y encabezamiento del sistema. (Puliti, 2020, Web IGN, 2022). En el proyecto se ha utilizado como plataforma el UAV modelo Matrice 300 de DJI y se ha montado como sensor el LIDAR Alpha Air 450 de la marca CHC-NAV. Este LIDAR funciona de forma autónoma, independiente del UAV en el que es montado, integrando un sensor LIDAR Livox Avia y un sensor RGB marca Sony de 26 MP, con el que es posible dotar de colorido RGB a la nube de puntos y poder realizar fotogrametría SfM.

La técnica LIDAR aerotransportada por UAV, para la captura masiva de la realidad, genera productos cartográficos de alta resolución y precisión. Destaca como característica principal de esta tecnología, la posibilidad de aplicar al resultado de nube de puntos, algoritmos de filtrado para la eliminación de la mayoría de la vegetación que cubre el terreno, obteniendo un gemelo digital que muestra la topografía con total precisión. Para la consecución del proyecto se ha contado con la colaboración de varias empresas del sector, cada una especialista en las distintas disciplinas necesarias y con el laboratorio de arqueología Biocultural-MEMOLab de la Universidad de Granada. Este úl-

¹ SfM: Structure from Motion. Financiación: CaixaBank Dualiza, convocatoria 2021-2022 y Fundación Patronato Ave Mariano de Granada.

timo propuso como caso de estudio la zona del valle del Espique en el término municipal de La Peza (Granada). Se trata de un espacio de gran interés arqueológico, con restos de ocupación de época tardoantigua y medieval, incluyendo la cerámica y estructuras visibles en superficie tanto poblamiento como un castillo, conocido popularmente como el Castillejo de La Peza (Martín y Martín 1999, 369-370; Bertrand et al. 2002; Espinar 2007). La zona está cubierta por vegetación alta y densa, por lo que no permite la visibilidad de restos a simple vista desde una UAV.

La técnica que se propone consiste en sobrevolar la zona con el equipo anteriormente mencionado (UAV+LIDAR), obteniendo una nube de puntos compleja a la que se aplicará una serie de algoritmos matemáticos para segmentar, filtrar y clasificar los puntos en función el objeto al que pertenecen: terreno, arboleda alta, arboleda baja, edificación, etc. Una vez optimizada la nube de puntos se trabajará sólo sobre los puntos de la orografía para obtener una representación cartográfica del terreno de alta precisión. Esta información sería bastante difícil de obtener mediante topografía clásica, además se debe de tener en cuenta el incremento de tiempo y presupuesto que serían necesarios y no se llegaría al nivel de detalle obtenido con la técnica LIDAR.

El producto cartográfico generado a partir de la nube de puntos permite la aplicación de algoritmos de visualización LIDAR como Hillshade, realizando el contraste del relieve de manera sencilla pero muy eficaz para los fines que se persiguen. Del análisis de esta información se buscan formas antropomórficas, que den indicios de interés arqueológico. Esta metodología supone un gran avance para los arqueólogos, pues permite centrar los esfuerzos del trabajo de campo en áreas concretas. En arqueología, los documentos gráficos constituyen el soporte fundamental donde plasmar los hallazgos, facilitando su localización, el análisis y la difusión de los resultados (Martín Talaverano 2014). Disponer de un registro contextualizado y georreferenciado es hoy un requisito indispensable en cualquier intervención arqueológica.

Método

Para la consecución del proyecto se realizó la siguiente programación:



Figura 1. Flujograma de trabajo

Se establecieron 3 bloques en el desarrollo del proyecto: formación, trabajo de campo y trabajo de oficina.

Formación

La tecnología de LIDAR aerotransportado por UAV, es muy novedosa. De hecho, la unidad LIDAR utilizada en el proyecto: CHC AA450, es la primera que ha llegado a España de esta marca comercial. Esta situación conlleva una formación previa tanto de alumnado como de profesorado participante en el proyecto.



Figura 2. UAV DJI Matrice 300 RTK + CHC AA450

- a. Formación en UAV: La unidad LIDAR es aerotransportada por una UAV, para volar dicha aeronave en el espacio aéreo europeo es necesario disponer de un título habilitante y conocer la normativa vigente. Para esta formación contamos con la colaboración de la empresa Toposur Proyectos y Topografía S.L, profesionales e instructores de aeronaves UAV. En el aula se impartió la formación en 2 bloques: normativa y ejecución de vuelo.

Normativa: se realizó una visión general de leyes que regulan la utilización de UAV en España. A partir del 31 de diciembre de 2020 es de aplicación la normativa europea de UAS. Esta norma afecta a todos los drones independientemente de su uso o tamaño. Normativa Europea consolidada:

Reglamento de Ejecución (UE) 2019/947 consolidado que incluye los cambios del Reglamento de Ejecución (UE) 2020/639, Reglamento de Ejecución (UE) 2020/746, Reglamento de Ejecución 2021/1166 y Reglamento de Ejecución (UE) 2022/425.

<https://www.seguridadaerea.gob.es/es/ambitos/drones/normativa-europea-de-uas-drones>

Programación de vuelo: para la realización de un vuelo técnico con LIDAR la UAV ha de seguir una ruta concreta, a una velocidad y altura determinadas. Esta operativa requiere de una programación de vuelo con un software de autopiloto que controle todos los parámetros de la aeronave durante el vuelo, y permita realizar la ruta de manera totalmente precisa. Es importante advertir que antes de comenzar la misión planificada para LIDAR, es imprescindible calibrar su IMU (unidad de medida inercial) interno, realizando para ello un pequeño vuelo con una trayectoria en forma de "8", comenzando la misión automáticamente una vez que ha concluido. (AlphaAir 450 UAV LIDAR SOLUTIONS MAPPING & GEOSPATIAL, 2022). Los alumnos adquirieron conocimientos del software profesional específico y configuraron todos los parámetros de vuelo del autopiloto.

- b. Formación en LIDAR: La empresa suministradora del escáner en España fue AC Consulting 21, quien realizó en nuestras aulas una descripción de las características, de las aplicaciones y del potencial del instrumento. Se detallaron los condicionantes que ha de cumplir la programación de vuelo, específica para el LIDAR. Se realizó formación sobre el software especializado para tratar los datos brutos, también denominados datos primarios, que constituyen una serie de mediciones del tiempo y de las intensidades de los pulsos devueltos. (Lozić & Štular, 2021). En la etapa de registro estos datos se correlacionan con la información de la base GNSS, las imágenes capturadas por el sensor RGB (para colorear la nube de puntos), la unidad de medición inercial (IMU) y los puntos de apoyo (GCP) para calcular la posición geodésica de cada retorno. (Wehr, 2018) (Lozić & Štular, 2021). Como resultado se obtiene una nube de puntos, en la que cada uno de ellos contiene información de posición X,Y,Z, color RGB y velocidad de retorno. Para este procesado inicial se utiliza un software con licencia proporcionado por la marca que fabrica el LIDAR, Copre V.2.



Figura 3.
Formación
en el aula

- c. Formación en producción gráfica arqueológica: profesores del laboratorio MEMOLab de la Universidad de Granada impartieron una clase a los alumnos sobre la importancia que tienen los documentos gráficos como soporte fundamental donde plasmar hallazgos, facilitando su localización, análisis y difusión de los resultados. Dieron directrices de cómo interpretar la información técnica desde un punto de vista arqueológico y qué parámetros eran importantes para permitir un estudio adecuado.
- d. Formación topográfica específica: Para la correcta georreferenciación de los datos es necesario la utilización de técnicas topográficas que complementen los vuelos con UAV. Esta formación estuvo a cargo de D. Raúl Merchante, topógrafo en activo y con una gran experiencia en el sector. Instruyó sobre los instrumentos topográficos específicos y cómo utilizarlos para los fines del proyecto. Se realizaron prácticas en los campos deportivos del centro formativo.



Figura 4.
Formación práctica
en topografía

- e. Prácticas de campo: fruto del acuerdo de colaboración entre el centro educativo Ave María San Cristóbal y el Club de Aeromodelismo Granada, los alumnos pudieron realizar sus primeros vuelos programados con autopiloto con UAV bajo la instrucción y supervisión de los profesores que son pilotos profesionales. Se eligió este emplazamiento para que esta primera experiencia se desarrollara en un entorno seguro y controlado. Contamos para esta sesión con la colaboración de Ofiteat, empresa internacional del sector de la topografía y las UAVs. Esta empresa realizaría posteriormente los vuelos LIDAR sobre el área de estudio en la Peza. Todos los alumnos tuvieron la posibilidad de realizar un vuelo con una UAV marca DJI, modelo Phantom 4, donde programaron los parámetros de vuelo: altura, velocidad, solape transversal y longitudinal, etc.



Figura 5. Formación práctica en UAV. Club Aeromodelismo Granada

Ejecución de proyecto: trabajo de campo

Previo a la jornada de campo, se realizó una sesión de trabajo en el aula en la que, a través de ortofotografías del PNOA (Plan Nacional de Ortofotografía Aérea) del Instituto Geográfico Nacional, se dividió la zona de trabajo en dos subzonas donde se debía poner en práctica, por parte de los alumnos y de forma autónoma, los conocimientos adquiridos en la fase de formación del proyecto. Concretamente debían planificar la programación del vuelo y la georreferenciación del mismo.

Cada una de las subzonas fue asignada a un grupo de trabajo, que estaba compuesto por varios alumnos, un profesor y un técnico de la empresa especializada en la toma de datos con drones. Atendiendo a la planificación previa y siguiendo las indicaciones del profesor y del técnico de la empresa, los alumnos se encargaron de realizar los siguientes trabajos:

- Georreferenciación: a partir de técnicas GNSS, se obtienen las coordenadas de puntos de apoyo que se utilizarán para realizar una georreferenciación precisa de la nube de puntos densa obtenida a partir del LIDAR aerotransportado. Con este objetivo se utiliza el sistema de referencia geodésico oficial en España para la referenciación cartográfica en el ámbito de la Península Ibérica, ETRS89 (European Terrestrial Reference System 1989). Las coordenadas se obtienen directamente en campo y con las indicaciones del técnico de la empresa y del profesor, los alumnos seleccionan los puntos más adecuados para la realización de una georreferenciación precisa, líneas de rotura, puntos singulares o característicos con buena visibilidad, etc.

En esta misma fase del trabajo de campo, los alumnos midieron una serie de puntos de control repartidos por toda la zona en estudio. Estos puntos de control nos servirán para comprobar la precisión del trabajo, comparando las coordenadas de dichos puntos con las obtenidas a partir de la nube de puntos capturada mediante tecnologías LIDAR.



Figura 6. Georreferenciación. Levantamiento topográfico en la Peza

- Ejecución del vuelo: El dron utilizado para este trabajo fue un DJI Matri-ce 300 que nos permite acoplar el escáner LIDAR CHCNAV AA450. Los alumnos, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en la fase de formación, introdujeron los parámetros de altura, velocidad de vuelo y solape transversal y longitudinal. La correcta definición de estos parámetros permitió a la UAV realizar el trabajo de forma autónoma.

Antes de la realización del vuelo se seleccionó una zona óptima de despegue y aterrizaje de la UAV, que permitiera su enlace visual durante todo el vuelo, al mismo tiempo se hicieron las comprobaciones necesarias para asegurar la calibración de los instrumentos de orientación de la UAV.

Como la zona en estudio era grande, la planificación del vuelo que realizaron los alumnos permitió prever la duración del vuelo para disponer el número de baterías necesarias para llevar a cabo el correcto barrido de toda la zona con el dron. Así mismo, se tuvo en cuenta que las condiciones meteorológicas en el día elegido fuesen favorables para la ejecución del vuelo.

Una vez terminada la fase de toma de puntos en campo, los dos grupos se coordinaron para realizar el intercambio de datos, y así continuar con la fase de trabajo de oficina.

Ejecución de proyecto: trabajo de oficina

Para realizar el procesado de todos los datos tomados en la campaña de campo, se dispuso el aula de tal forma que el alumnado pudiera trabajar por equipos, pudiendo así colaborar entre ellos en la resolución de los posibles problemas que se pueden presentar en este tipo de procesado de datos.

Cabe indicar, que previo al inicio de la fase de procesado de datos, todos los alumnos realizaron la instalación de los programas empleados en este proceso.

Para el procesado de la información, lo alumnos siguieron la siguiente secuencia de trabajo:

- Descargar los datos del LIDAR obtenidos en la campaña de campo, donde se capturaron masivamente todos los puntos.
- Procesado con CoPre V2: Este software específico de la marca CHC se utiliza para procesar los datos crudos obtenidos del LIDAR. Este subproceso se compone de varios pasos:
- Posicionamiento: En esta fase se relacionan los datos de los inerciales y GNSS del LIDAR con los topográficos tomados en la fase de campo, calculando con total precisión la ruta que ha seguido el UAV durante su vuelo. En esta ruta precisa se basan todos los cálculos posteriores.
 - Ajuste: Cuando se programa la ruta de vuelo se ha de fijar un solape entre pasadas que permita la unión entre las mismas. En el procesado del ajuste, el software minimiza los posibles errores de cota que pudieran existir entre las pasadas consecutivas.
 - Refinado: En este punto partimos de una nube de puntos que está georreferenciada solo por los datos GNSS almacenados durante el vuelo, aunque son bastante precisos se pueden mejorar y comprobar con el refinado de datos. Se utilizarán los puntos que se materializaron en la fase de toma topográfica como puntos de apoyo y que son identificables en la nube de puntos. El software compara la coordenada del punto de apoyo con la coordenada del punto identificada en la nube de puntos, reflejando el error y dando la posibilidad de ajustarlo.
 - Exportación: finalmente la nube de puntos se exporta al formato LAS, siendo este un formato de archivo público que permite el intercambio de ficheros que contienen información de una nube de puntos tridimensional. El formato LAS es un archivo binario que mantiene toda la información procedente del sistema LIDAR.
- Clasificación: Se puede afirmar que uno de los pasos más importantes de la metodología LIDAR es la clasificación automática de puntos de terreno o no terreno. Se trata de un proceso probabilístico, en el que cualquier clasificación incluye fallos positivos (puntos de tierra clasificados como no suelo) y falsos negativos (puntos no terrestres clasificados como suelo). (Lozić & Štular, 2021). Existen numerosos algoritmos para filtrado: groun-

dFilter, implementado en software Fusión, filtro de umbral de pendiente y elevación local máximo implementado en ALDPAT (Airborne LIDAR Data Processing and Analysis Tools), filtro morfológico simple disponible como herramienta para MATLAB, Lasground and Lasground-new parte de LIDAR LAsTools, etc. (Căţeanu & Arcadie, 2017). Para la clasificación de la nube densa generada con LIDAR AA450 se ha aplicado el algoritmo lasground (LAsTools), con los siguientes parámetros: todos los retornos, nature and ultra-fine. (Yang et al, 2016; Rizaldy et al, 2018, Doneus et al, 2020; Nurunna-bi et al, 2021). Con este proceso los alumnos consiguieron “eliminar” la vegetación dejando al descubierto el terreno y por consiguiente los posibles yacimientos ocultos bajo la vegetación, objetivo técnico final del proyecto.

- Generación de cartografía: la nube de puntos proporciona una visión espectacular y realista de la zona de trabajo, pero difícilmente interpretable y útil por sí sola. Es necesario realizar una producción cartográfica para una correcta lectura. Para ello se ha utilizado software SIG de código libre: QGis, produciendo el modelo digital del terreno en formato raster.
- Ortofotografía: el sistema LIDAR solo es capaz de proporcionar una nube de puntos, sin color. Los puntos se visualizan según la intensidad con la que es devuelta la luz al sensor LIDAR. El AA450 está provisto de una cámara con la finalidad de proporcionar color RGB a la nube de puntos y poder realizar un proceso fotogramétrico en el que poder generar la ortofotografía de alta resolución de la zona. Esta proporciona información visual de gran calidad y valor.

Resultados

Como resultado principal se obtiene una nube de puntos, que después de todo el proceso de oficina está limpia, segmentada y clasificada. Se ha obtenido un gemelo digital de 897 millones de puntos.



Figura 7. Nube de puntos, 897 millones de puntos

Con la utilización de técnicas SIG se ha generado el modelo digital del terreno. Para una fácil interpretación se han aplicado algoritmos de HillShade que facilitan su lectura y que resaltan el relieve. Estos algoritmos simulan una iluminación del sol según los parámetros que definamos, y las sombras producidas son las que proporcionan la sensación de relieve.

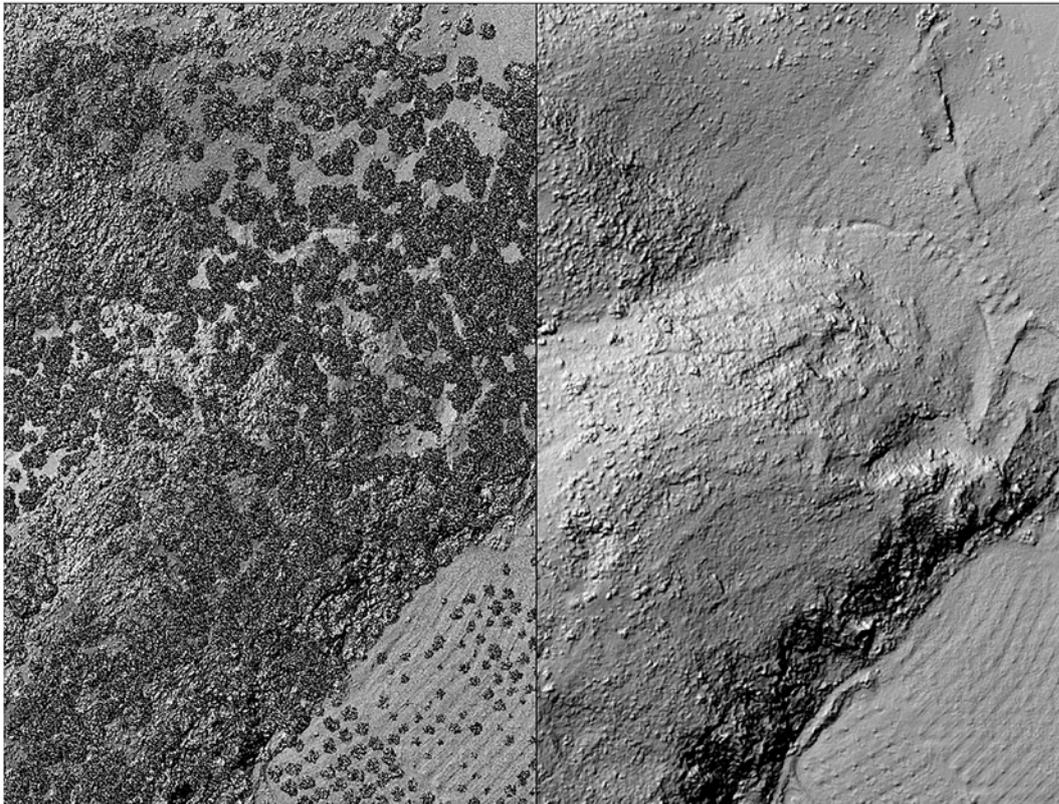


Figura 8. HillShade: Cartografía con vegetación / Cartografía sin vegetación

La ortofotografía obtenida es una imagen de alta resolución. Las imágenes raster están divididas por píxeles, y cada píxel almacena el color en formato RGB. Una manera de conocer la precisión de la imagen es conocer qué dimensión tiene la unidad de píxel a escala 1:1. En este caso el píxel tiene una dimensión de 1,5 cm/píxel.

El resultado final del proyecto consiste en la identificación y registro gráfico georreferenciado de dos formas antropomórficas en el terreno, que estaban ocultas por la vegetación, que no fueron detectadas en la inspección visual y que son susceptibles de estudio por parte de los profesionales de la arqueología.

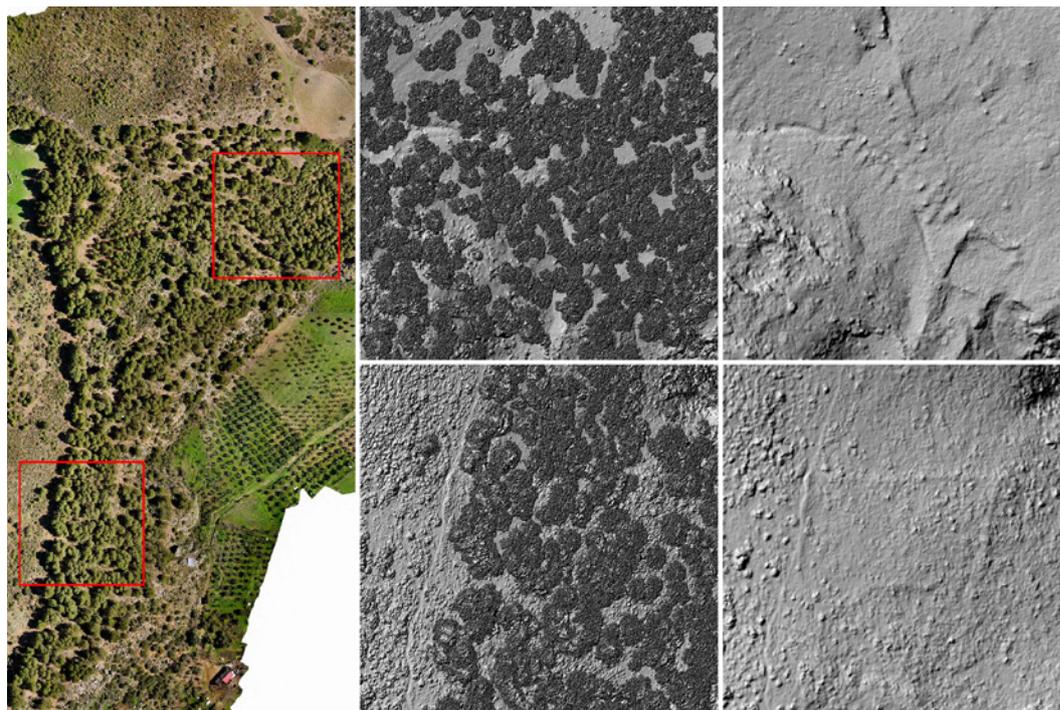


Figura 10.
Ubicación de
posibles zonas
de estudio

Conclusiones

La ejecución de este proyecto ha supuesto un cambio pedagógico en el ciclo formativo de grado superior de proyectos de obra civil. El primero y más evidente es que contamos desde el año 2022 con un LIDAR CHC AA450 que se ha incluido en el currículum de distintos módulos como: replanteos de obra, levantamientos topográficos y representaciones de construcción. En estos módulos se obtienen nubes de puntos que al terminar de ser tratadas son utilizadas en otros módulos específicos de desarrollo de proyectos, facilitando una representación de terreno como punto de partida. Por tanto, se han tenido que actualizar las programaciones de la mayoría de los módulos que componen el ciclo formativo.

Estos cambios son valorados de forma muy positiva por el equipo educativo, así como por las empresas en las que los alumnos realizan sus prácticas formativas de Dual y la formación en centros de trabajo (FCT). La utilización desde el año 2016 del sistema BIM (Building Information Modeling) de diseño de proyectos de construcción en el sector de la ingeniería, ha supuesto una revolución en la metodología de trabajo de este tipo de software que, al trabajar en todo momento en 3 dimensiones, ha absorbido rápidamente la técnica de nubes de puntos. Las empresas se encuentran en una situación en la que es muy difícil actualizar a su personal técnico en esta nueva metodología. El alumnado formado en estas tecnologías aporta a la empresa un conocimiento innovador muy valorado por el empresario, facilitando su incorporación al mundo laboral.

Este proyecto ha posibilitado la adquisición de saberes amplios por parte de nuestro alumnado; metodologías activas, trabajar de forma transversal, trabajo colaborativo, resolución de problemas cercanos, aprender a evaluar el proceso y fomentar la transferencia de conocimiento y tecnología. Lo que ha implicado la adquisición de unas competencias transversales de gran utilidad para el alumnado en su desarrollo personal y profesional.

Desde el punto de vista de la investigación y de la tecnología, la aplicación de las nubes de punto LIDAR obtenidas con UAV son un gran avance para la obtención de documentación gráfica en la arqueología. Hasta la fecha se disponían de nubes de puntos obtenidas por el instituto geográfico nacional. Cada 5 a 7 años realiza vuelos LIDAR de todo el territorio nacional, pero la escala y densidad de puntos no es lo suficientemente precisa para obtener resultados satisfactorios en zona de media y pequeña extensión. Fruto de este proyecto se ha escrito un artículo en la revista *Disegnarecon*, número 29: *The documentation of archaeological heritage through aerial photogrammetry and UAS-based LIDAR: the case study of the Espique valley (La Peza, Granada, Spain)*, donde se evalúa el aporte de la tecnología LIDAR aerotransportada por drone a la arqueología.

Referencias

- AlphaAir 450 UAV LIDAR SOLUTIONS MAPPING & GEOSPATIAL. (2022).
- Cățeanu, M., & Arcadie, C. (2017). Als for terrain mapping in forest environments: An analysis of LIDAR filtering algorithms. *EARSel EProceedings*, 16(1), 9–20. <https://doi.org/10.12760/01-2017-1-02>
- Lozić, E., & Štular, B. (2021). Documentation of Archaeology-Specific Workflow for Airborne LIDAR Data Processing. *Geosciences*, 11(1), 26. <https://doi.org/10.3390/geosciences11010026>
- Martín Talaverano, R. (2014). Documentación gráfica de edificios históricos: principios, aplicaciones y perspectivas. *Arqueología de La Arquitectura*, 0(11), e011. <https://doi.org/10.3989/arq.arqt.2014.014>
- Puliti, S., Ene, L. T., Gobakken, T., & Næsset, E. (2017). Use of partial-coverage UAV data in sampling for large scale forest inventories. *Remote Sensing of Environment*, 194, 115–126. <https://doi.org/10.1016/j.rse.2017.03.019>
- Rizaldy, A., Persello, C., Gevaert, C. M., & Oude Elberink, S. J. (2018). FULLY CONVOLUTIONAL NETWORKS FOR GROUND CLASSIFICATION FROM LIDAR POINT CLOUDS. *ISPRS Annals of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*, IV–2(2), 231–238. <https://doi.org/10.5194/isprs-annals-IV-2-231-2018>
- Rodríguez-Bulnes, J., Benavides Lopez, J. A., Romero Pellitero, P., Martín Civantos, J. M., & Rouco Collazo, J. (2022). The documentation of archaeological heritage through aerial photogrammetry and UAS-based LIDAR: the case study of the Espique valley (La Peza, Spain). *Disegnarecon*. <https://doi.org/https://doi.org/10.20365/disegnarecon.29.2022.12>
- Rouco Collazo, J., Benavides López, J. A., & Martín Civantos, J. M. (2020). Falling from the sky. Aerial photogrammetry and LIDAR applied to the Archaeology of Architecture and Landscape: two fortifications from the Alpujarra (Granada, Spain).

- Yang, B., Huang, R., Dong, Z., Zang, Y., & Li, J. (2016). Two-step adaptive extraction method for ground points and breaklines from LIDAR point clouds. *ISPRS Journal of Photogrammetry and Remote Sensing*, 119, 373–389. <https://doi.org/10.1016/j.isprs-jprs.2016.07.002>
- Zhang, Wu, & Yang. (2019). Forests Growth Monitoring Based on Tree Canopy 3D Reconstruction Using UAV Aerial Photogrammetry. *Forests*, 10(12), 1052. <https://doi.org/10.3390/f10121052>
- Zhang, H., Aldana-Jague, E., Ois Clapuyt, F., Wilken, F., Vanacker, V., & Oost, K. van. (2019). Evaluating the Potential of PPK Direct Georeferencing for UAV-SfM Photogrammetry and Precise Topographic Mapping. <https://doi.org/10.5194/esurf-2019-2>
- Zietara, A. M., & Skogseth, T. (2017). Creating Digital Elevation Model (DEM) based on ground points extracted from classified aerial images obtained from Unmanned Aerial Vehicle (UAV).

Reseña bibliográfica

Bibliografía sobre Andrés Manjón y su obra (1869-2022)

Bibliography on Andrés Manjón and his work (1869-2022)

María Montserrat Pastor Blazquez¹  0000-0002-1872-0239

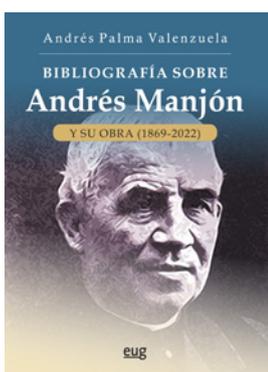
¹Profesora del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

Correspondencia

montse.pastor@uam.es

RESEÑA DE / A REVIEW OF

Palma Valenzuela, A. (2023). *Bibliografía sobre Andrés Manjón y su obra (1869-2022)*. Editorial Universidad de Granada.



En julio de 2023 se cumplen cien años de la muerte de A. Manjón, catedrático de la Universidad de Granada (UGR) y fundador de las Escuelas del Ave María. Su existencia entregada a la educación de los desfavorecidos, discurre en una difícil etapa histórica que se inicia en la época de Isabel II y concluye antes de la Dictadura de Primo de Rivera.

Celebrar este Centenario es un acto de justicia que rescata la memoria de quién fue nombrado hijo adoptivo y predilecto de Granada; hijo predilecto de la Provincia de Burgos; nominado Decano de la Facultad de Derecho de la UGR, miembro del Tribunal de la Rota, asesor de la Nunciatura en Madrid, Ministro de Educación y Rector Honorario de la UGR, recibió el Premio a la Virtud de la Real Academia de la Historia; la Cruz de la Orden de Alfonso XII; y optó al Nobel de la Paz y al Príncipe de Asturias de la Concordia.

Analiza esta *Bibliografía* la producción literaria de y sobre Manjón como fenómeno que conforma desde 1889 un centro de interés educativo. Tras una exhaustiva revisión, se actualizan trabajos previos de José Montero y José M. Prellezo; señeros especialistas en Manjón de quién Andrés Palma puede considerarse continuador de las diversas líneas de investigación por ellos abiertas desde 1950, ratificando ello su condición de Miembro del Patronato Avemariano y Coordinador de la Comisión Organizadora de este Centenario.

Junto a las iniciativas educativas de Manjón conforma su legado una gran producción literaria de escritos autobiográficos, memorias, hojas didáctico-pedagógicas, discursos, monografías, artículos de prensa, en-

sayos y cartas. Un conjunto de 379 publicaciones de diverso estilo y formato editadas hasta 2022 que, sin crear una teoría pedagógica, asume un estilo propio con fuerte trabazón conceptual.

Tras los escritos de Manjón, revisa Palma la literatura generada sobre su figura y su obra entre 1869 y 2022 aportando notables resultados. 4.030 referencias bibliográficas ordenadas en 1.275 artículos de prensa; 499 artículos en revistas indexadas y 1.107 de otro tipo; 294 capítulos de libros; 90 entradas en diccionarios, enciclopedias y manuales; 221 libros; 62 obras varias; 4 volúmenes sobre su Causa de Beatificación; 66 ponencias y comunicaciones; 44 posters y conferencias; 163 trabajos académicos (83 Tesis; 36 Tesinas-TFM; 28 TFG y 16 proyectos); 74 creaciones audiovisuales; 49 webs y blogs; 12 obras musicales; y 170 publicaciones didácticas. Tal temática ha interesado a muchos investigadores cuya aportación se valora aquí reseñándose lo publicado hasta 2022.

Conforman esta *Bibliografía* cuatro bloques. El primero se introduce las fuentes y bibliografía de Manjón, en sus escritos y en los estudios sobre su obra. El segundo, “Escritos de don Andrés Manjón (1869-2022)”, desarrolla cinco apartados: relación cronológica de sus publicaciones; clasificación categorial de éstas (artículos de prensa, artículos de revistas, cartas, diario, discursos, libros, monografías, memorias y otros ensayos); relación de ediciones críticas y volúmenes antológicos; traducciones a otras lenguas y obras inéditas. El tercero reseña los estudios sobre don Andrés y su proyecto en cuatro partes: relación cronológica de estudios y ensayos sobre Manjón y su obra publicados entre 1879 y 2022; clasificación de éstos por categorías; manuales y recursos didácticos; y materiales inéditos. El cuarto bloque recoge finalmente las referencias bibliográficas utilizadas.

El interés de esta obra, dirigida sobre todo a investigadores, radica en su carácter de revisión exhaustiva de la literatura y fuentes manjonianas como inicio de futuras líneas de investigación. En expresión de E. Gervilla, inserta en su prólogo, se “encontrará, en sus páginas [...] una serie de contenidos, cuyo núcleo central versa sobre la totalidad de la inmensa obra de Manjón. Como su título expresa, se expone la bibliografía de Andrés Manjón y sobre su obra (1869-2022), es decir, todo cuando se ha escrito y publicado hasta el presente año. Un trabajo nunca realizado y muy necesario dado el relieve y la importancia de Manjón [...]”.

No parte esta investigación de cero al ser continuación de trabajos previos (Prellezo, 1997; Montero; 1956 y Palma 2007) que completa con la literatura posterior a 1997 y la subsanación de errores y omisiones. Sin embargo, y a pesar de su valiosa aportación sugerimos una triple mejora: ampliar el esfuerzo para hallar las primeras tesis doctorales sobre el tema, presentadas en Cuba y en E.E.U.U. entre 1919 y 1933, requiriendo ello la presencia física en estos países al ser trabajos no catalogados; profundizar en la revisión

de artículos en prensa de y sobre Manjón, como acción que exige la visita a hemerotecas y archivos que conservan periódicos sin digitalizar que publicaron artículos de Manjón; y completar el epistolario de don Andrés con cartas desaparecidas.

Valorado el renacer de la cuestión manjoniana entre finales del siglo XX e inicios del XXI, reconoce Palma la persistencia de ciertas dificultades que limitan esta revisión: la carencia de una edición crítica de los escritos de Manjón, la inexistencia de una biografía definitiva del autor y la pervivencia de una pseudo literatura científica empeñada tanto en la alabanza acrítica de su figura como en su descalificación, ignorante de las fuentes y movida por prejuicios. A pesar de todo, creemos alcanzado el doble objetivo asumido: ser “un instrumento útil de consulta y estudio a cuantos se interesan por el pensamiento y la obra del fundador de las Escuelas del Ave María” (Prellezo, 1997, p.12) y “atender a aquellos que [...] piden documentación” (Montero, 1956, p.49). En todo caso, como señala Gervilla en el prólogo, “los investigadores, y cuantos conocedores [...] quieran valorar lo que Manjón escribió y cuanto se ha escrito sobre él hasta la actualidad, encontrarán en estas páginas un gran tesoro y una gran luz. Basta recordar el millar de páginas que suma esta publicación, más cuantas puedan sumarse en el futuro”.

Referencias

- Montero, J. (1956). Bibliografía de Don Andrés Manjón. *Magisterio Avemariano*, 37, 48-57.
- Palma, A. (2007). Literatura manjoniana. Tesis y Tesinas, estado de la cuestión (1897- 2007). En, M^a Guzmán (Coord.), *Humanidades y Ciencias. Aspectos disciplinares y Didácticos* (pp.279-296). Atrio.
- Prellezo, J. M. (1997). *Bibliografía de Manjón* (1882-1997). Escuelas del Ave María.