



«El pensamiento final [...] es educar enseñando, hasta hacer de los niños hombres y mujeres cabales, esto es, sanos de cuerpo y alma, bien desarrollados y en condiciones de emplear sus fuerzas [...] en bien propio y de sus semejantes»

Andrés Bello

Enseñar y educar desde las didácticas específicas. Nuevas miradas

Andrés Palma Valenzuela

El ejercicio de una continua reflexión sobre la propia actividad es una exigencia para todo docente e investigador de Didácticas específicas, DDEE; y por tanto, ineludible para la Didáctica de las Ciencias Sociales, DCS, como área de conocimiento donde el sujeto cognoscente, como en el resto de ciencias sociales, es parte de su objeto de estudio, concretado en la vida social del ser humano y sus diversas manifestaciones. No fue hasta 1983 cuando la DCS logró asiento definitivo como área de conocimiento universitario, junto al resto de didácticas específicas, tal como refleja el catálogo de áreas de conocimiento entonces creado por el Consejo de Universidades. El R. D. 1888/1984 define estas didácticas en su artículo 71.1 como campos del saber caracterizados por la homogeneidad de su conocimiento derivado de una tradición histórica afin cultivada por comunidades de docentes e investigadores.

Esta sanción legal avaló un campo de reflexión, sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, CCSS, abierto en los años 60 y liderado por profesionales sensibles a los problemas surgidos en tiempos de grandes cambios educativos. Sin embargo la constitución del área tuvo más de oficial y artificial que de sustancial pues ésta aún «no disponía de fundamentación científica, de campo propio, de metodología específica ni de trayectoria curricular consistente» (García Ruiz, 2016, p. 15). Los primeros 25 docentes que lograron en 1983 la Idoneidad en DCS, integraron una generación pionera, pronto acrecida con nuevas figuras, que inició la consolidación del área en España. En el caso de la Universidad de Granada, UGR, el Departamento de DCS, fue creado en junio de 1986, siendo su primer director Antonio Luís García Ruiz y su secretario Federico Rodríguez Ratia (García y Romero, 2018).

Aunque son muchos los progresos del área desde entonces, como revela el gran número de investigaciones, proyectos, publicaciones, Tesis y la aportación de la Asociación universitaria del profesorado de DCS desde 1987, resta una gran tarea al ser muchos los campos abiertos y los retos pendientes en nuestros días. A pesar de su dificultad, urge abrir horizontes de futuro y puntos de convergencia donde coexisten paradigmas heterogéneos en el ámbito de las CCSS y las Ciencias de la Educación.

Tras los intensos procesos críticos desarrollados en el área, creemos necesario generar propuestas constructivas que superen la mera deconstrucción del sistema; y con tal fin optamos por un enfoque concreto de entre los posibles. Por una línea de trabajo orientada a explorar el aporte del conocimiento social al desarrollo de la dimensión educativa del currículo de CCSS y de la educación integral, conscientes de la existencia de diversos conceptos y definiciones de ésta (Gervilla, 2014). De una opción dirigida a «descubrir [...] el misterio sin fondo de la realidad humana [para] entender que [...].la DCS] no debiera detenerse en una contemplación narcisista de lo humano, sino en un compromiso incesante por hacer que el mundo en el que vivimos se vaya configurando como un ámbito de humanización [...donde] a nadie le falte lo necesario para construir libremente en diálogo con sus semejantes» (Beorlegui, 2009: 31).

¿ENSEÑAR Y EDUCAR DESDE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS?

La dimensión educativa latente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las DDEE y en los diversos aspectos de ellos derivados conforma un campo de reflexión que excede estas páginas. Ello asumido, se basa esta propuesta en algunas aportaciones realizadas al respecto por Licerias (1993), miembro del núcleo inicial de pioneros de la DCS, y otras intuiciones de orden personal (Palma, 2016).

Obviado el debate de si estas disciplinas enseñan o educan, asumimos la idea de Manjón cuando, al valorar sus proyectos afirmaba en 1895: «El pensamiento final [...] es educar enseñando, hasta hacer de los niños hombres y mujeres cabales, esto es, sanos de cuerpo y alma, bien desarrollados y en condiciones de emplear sus fuerzas [...] en bien propio y de sus semejantes» (2009: 44). En continuidad con tal visión de la acción docente y el valor educativo de las DDEE, creemos vigente la contribución de Licerias sobre los beneficios educativos que reporta el estudio del Medio a la Educación Primaria desde la DCS, como aporte que hacemos extensivo al resto de CCSS presentes en el currículo de Primaria y la formación de su profesorado con ciertas salvedades. Admitidos el perfil psicoevolutivo de este alumnado, junto a otros aspectos pedagógico-didácticos y formativos, entendemos que el estudio de las CCSS contribuye a lograr al menos doce objetivos extensibles al resto de DDEE (Licerias, 1993: 30-34):

1. **Poner en la estructura cognoscitiva del alumnado** elementos relacionables con aprendizajes posteriores, como los términos y conceptos que aprenden de manera viva sobre el terreno al estudiar por ejemplo la geografía física.
2. **Generar en el estudiante un interés** derivado de las actividades no mecánicas que suscita el proceso de enseñanza y aprendizaje y el logro de aprendizajes significativos que surgen de la relación establecida con sus ideas y problemas.
3. **Fomentar en el alumnado métodos** de enseñanza activos que le convierte en protagonista de sus aprendizajes y del proceso constructivo de su conocimiento.
4. **Aumentar su motivación** a partir del aprendizaje de realidades próximas de las que tiene experiencia, sobre las que actúa y de las que recibe influencia.
5. **Ayudar** a éste en la realización de una verdadera interdisciplinariedad.
6. **Iniciar en el desarrollo de procesos** con rigor científico para construir el conocimiento, basados en problemas reales y significativos del mundo.
7. **Favorecer la utilización de procedimientos** y técnicas propios de las CCSS, que familiarizan al alumno con la indagación científica mediante actividades tales como: seleccionar y plantear hipótesis, conocer-manejar técnicas y procedimientos variados (observar, medir, recoger datos, etc.), comunicar y contrastar ideas y elaborar conclusiones como elemento básico para la construcción de nuevos conocimientos.
8. **Aportar una fuente de sensaciones** e informaciones que el alumnado debe relacionar y organizar favoreciendo el desarrollo intelectual y su formación personal.
9. **Auspiciar la formación de mentes abiertas y libres**, que no se ciñen a la repetición de lo hecho o transmitido, por ser capaces de aprehender y verificar lo que les rodea y se les presenta para su conocimiento y de actuar con independencia de criterio.
10. **Incentivar mediante la observación** y reflexión el desarrollo de posturas críticas respecto a las relaciones que se establecen entre hombre-medio-historia.
11. **Fomentar valores y actitudes**, junto al nacimiento de compromisos personales sobre su actuación en el Medio natural social y cultural.
12. **Promover actitudes humanas y científicas** (curiosidad, creatividad, pensamiento crítico, actitud investigadora y apertura social) incentivadoras de la cooperación con los demás, una mayor formación cívica y la conciencia de que sólo la solidaridad y el consenso facilitan la convivencia y la armonía de intereses encontrados.

Tomar las CCSS, y por extensión el resto de DDEE como eje educativo tiene efectos en el marco conceptual, en el enfoque y organización de las actividades educativas y en la incidencia de la escuela en la sociedad y viceversa (Licerias, 1993). Al igual que permite integrar más fácilmente en ámbito personal y social la experiencia y el conocimiento, la afectividad y la actividad cognitiva del alumnado.

Educar, siempre es educar en valores, al ser éstos la base de la educación en cuanto proceso o finalidad. Por tanto, todo acto educativo incluye una relación explícita o implícita con el valor; al ser imposible éste sin referencia a los valores. Educar sin ellos, no es factible al ser inviable separar el valor de la educación; al igual que disociar el cuerpo de la mente en el ser humano. Por otra parte, tampoco se puede pensar en una educación de calidad sin referencias al valor y a la persona como sujeto de ella, al carecer ésta de una esencia absoluta y completa por estar referida al ser humano y quedar fuera de duda la base axiológica de todo acto educativo (Palma, 2017).

La expresión «educar en valores», es redundante, al no haber otra posibilidad de educar más que en valores pues educación y valores forman una indisoluble unidad, siendo éstos fundamento de la acción y de la finalidad educativa (Gervilla, 2015), también desde las DDEE. Sin embargo, teorizar sobre los valores no es educar pues su sola

mención no los hace reales ni asegura su asunción por el alumnado. Resulta además decepcionante que el fruto de muchas iniciativas sea la reiteración de discursos sin incidencia en la realidad. Una pseudo «educación en valores» que genera frustración en docentes, educadores y familias pues «no hay valor sin realidad que lo soporte. [Habría ideas], pero los valores no son ideas [sino] propiedades de lo real y, en este sentido, todo lo que se diga sobre [ellos] sin realidad que les soporte es ideología» (Alarcos y Béjar, 2016: 15). Teorizar sobre los valores no es educar en ellos ni vivirlos sino generar discursos abstractos y escapistas de la realidad.

Hacer efectivos los valores en la vida de los futuros docentes y en las nuevas generaciones es por tanto un reto que plantea nuevas exigencias a la tarea de enseñar y educar desde las DDEE; siendo la primera de ellas redescubrir que, junto al concepto teórico de los valores, deben cultivarse además las virtudes como dimensión práctica, aceptación interna de los grandes valores e ideales y «fuerza vivida inmediatamente de hacer algo debido» (Scheler, 1941: 266). Sólo tal concreción operativa del valor en la existencia de las personas será a nuestro juicio una alternativa eficaz para superar la ideología pues, como afirmó Aristóteles, «uno sólo «se hace justo practicando la justicia; sabio cultivando la sabiduría y valiente ejercitando el valor» (1978: 78).»

**«Uno sólo
se hace justo
practicando
la justicia;
sabio cultivando
la sabiduría
y valiente
ejercitando
el valor»**

PARADIGMAS DE AYER Y DE HOY

Son diversos los modelos explicativos de lo que significa educar enseñando. Conscientes de tal variedad, hemos optado por centrarnos en uno de ellos al cumplirse en 2023 cien años de la muerte de su mentor. Se trata del pensamiento educativo de Andrés Manjón y Manjón (1846-1923), catedrático de la UGR, burgalés de origen e hijo adoptivo y predilecto de Granada que dejó una gran huella en el claustro universitario granadino, al que perteneció entre 1880 y 1918 con fama de hombre docto, cumplidor, justo y competente en su especialidad. Admirado por muchos, y reacto a todo protagonismo, rechazó en treinta ocasiones el nombramiento de decano, vicerrector, rector, senador, académico, ministro, presidente de congresos, director de periódico, miembro de tribunales, obispo, etc. (Montero, 1985 y 1999; Medina, 2006)

Sus iniciativas dentro del Derecho, y sobre todo en campo educativo, suponen un hito relevante en el panorama local y nacional. Reconociendo Manjón en la historia como ejemplo de una vida dedicada a la educación y a la enseñanza a la búsqueda de personas «cabales» (Manjón, 2009:18 y 37), fueron sus centros «unas escuelas populares al aire libre; activas, frente al memorismo y pasividad de las escuelas de su tiempo; lúdicas,



frente a la rigidez que reinaba en las aulas de aquella época; y profundamente religiosas frente al laicismo [...de] algunos sectores de aquella sociedad» (Montero, 2002: 5). Sin ser su proyecto la única respuesta ante la llamada de un pueblo privado de educación e instrucción, radicó su originalidad en la frescura de sus principios, sus innovaciones metodológicas y la preocupación por la formación de los educadores; aportaciones que ya causaron en su época alabanzas y censuras. Paradigma de ciudadano y educador consagró sus centros a los desfavorecidos suscitando ello, historiográficamente hablando, valoraciones diversas (Palma, 2009).

Mientras unos dudan en ver aquellos centros populares y al aire libre como antecesores españoles de la escuela «Nueva» o «Activa», tomado el término en sentido histórico riguroso, otros si apoyan tal tesis; no faltando quienes, para evitar la polémica hablan de «escuela manjoniana» al aire libre, práctica, humana y cristiana, española, social, con las innovaciones necesarias. Su extensa producción literaria revela aspectos educativos notables como una «visión integral del niño, amor a la naturaleza, familia como ambiente formativo, papel de la mujer en la educación [...] y medio de regeneración social» (Prellezo, 2009: 740). Una evaluación de los núcleos teóricos de su obra lleva a superar silencios y visiones reductoras de ciertos aspectos sugestivos (escuela al aire libre, juegos didácticos, mapas en relieve) o puntos problemáticos (innovaciones didácticas no

acompañadas de la misma atención por la renovación de los contenidos); mostrando claramente cómo parte de sus activos son «la valoración del contacto con el ambiente natural en un clima de espontaneidad y alegría, el relieve dado a la familia y el uso de métodos intuitivos y activos» (Prellezo, 2009: 740) y su concepto de «educación integral» (Álvarez y Palma, 2015) como cuestión final aún pendiente de desarrollo.

Un maestro educador de docentes

Resulta habitual que la reiteración de ideas y teorías derive en ideología si los conceptos no se encarnan en existencias, iniciativas y proyectos concretos. Tal como suele suceder en la educación en valores, cuando ésta se reduce en ocasiones a discurso teórico sin incidencia en la vida real de las personas en un sistema educativo hoy regido por «tecnolatrías» que asimilan la acción educativa a iniciación técnica en un «mundo totalitario, que impide los contrapesos humanistas necesarios para construir una sociedad equilibrada» (Albelda, 2017, p. 1). Si el sistema debe enseñar al educando a saber, a pensar, a sentir y a hacer; «ver claro [...], sentir hondo y amar con pasión el fin á que aspira» en expresión de Manjón (2009, p. 156), como eco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y el informe Delors para la UNESCO de 1996 (Álvarez, 2012), queda mucho por hacer. Máxime, si el principal rasgo

en su aportación personal sino en la de dos de sus discípulos que siguieron sus pasos portando la antorcha educativa que encendieron en su maestro para servir a los mas necesitados, cuyo perfil esbozaremos a grandes rasgos, y sin ánimo de exhaustividad. Seguiremos para ello las principales fuentes biográficas disponibles, cuya descripción omitimos en razón de brevedad, remitiendo para su profundización a Montero (2001; 2002), Palma (2008) y Manjón (2003).

Dos discípulos formadores y educadores de docentes

A pesar de que estos discípulos del catedrático burgalés afincado en Granada son dos referentes en el panorama universitario local y nacional, a quienes Manjón sirvió de paradigma en su tarea docente y educativa, continúan siendo muy desconocidos ochenta y cinco años después de su muerte, acaecida en 1936. Y totalmente ignorados en el ámbito de las DDEE, a pesar de dedicarse uno a la Didáctica de la Geografía y otro a la de la Matemática, sin denominarse éstas aún de ese modo. Agustín Escribano Escribano (1892-1936) y Segundo Arce Manjón (1880-1936) fueron alumnos y admiradores de Manjón, junto al que crecen como personas y educadores. Aunque ideológicamente evolucionaron de formas diversas, sus trayectorias biográficas quedaron marcadas por cinco rasgos



Andrés Manjón



Agustín Escribano Escribano

comunes que las convierten en vidas paralelas. Llegan ambos a Granada al amparo de un tío carnal burgalés catedrático de la UGR; cultivan las didácticas específicas; viven y piensan con pasión su humanidad, la escuela y la formación de los docentes; aprenden de Manjón que «quien no sabe amar no sabe educar» (2009: 94), en particular a los más desfavorecidos; y su vidas terminan de forma trágica, víctimas de cada uno de los bandos contendientes en 1936.

Agustín Escribano Escribano, nacido en Pedrosa del Príncipe en 1892, Burgos, se trasladó a Granada al calor de su tío Víctor Escribano García, catedrático de Medicina en la UGR desde 1897, amigo de Manjón y colaborador de sus proyectos como médico, benefactor de los mismos, miembro del Patronato de sus escuelas y Presidente del mismo desde 1937. Ingresó en 1908, con 16 años, en el Ave María, para estudiar Magisterio en el centro Avemariano, entonces llamado «Seminario de Maestros», cuyos estudiantes eran alumnos libres de la Normal. Pronto descolló el sobrino de Don Víctor y en 1911, cursando 4º de Magisterio, comenzó a colaborar como profesor auxiliar de Geografía y Agricultura en el primer curso.

El buen hacer y calidad humana del aspirante a maestro no pasaron inadvertidos para Manjón, siendo muchas las ocasiones en que éste haga referencia a Escribano considerándole inteligente discípulo y modelo de maestro cristiano y avemariano.

no. Precisamente gracias al Diario de Don Andrés, al órgano oficial de difusión de sus escuelas, *Magisterio Avemariano*, editado entre 1917 y 2005, y otras fuentes documentales, conocemos su admisión en 1914 en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid. Concluidos sus estudios en 1917 y superada la preceptiva oposición, ejerce en la Normal de Toledo para trasladarse a Granada en 1920 como numerario de Geografía.

Por tales fuentes nos consta la hondura de la formación religiosa recibida en las aulas avemarianas y la fina sensibilidad social que adquirió en contacto con la obra educativa de Manjón durante sus años de estudio. Valgan como elementos significativos de tal sensibilidad su compromiso con los desheredados, los ejercicios espirituales que anualmente realizaba con el resto de sus condiscípulos en el Colegio Máximo de los jesuitas de Cartuja o las muchas horas gratuitas de clase de Geografía que impartió como profesor titular de la Normal en el Seminario de Maestros siguiendo la metodología manjoniana (Montero, 1998 y 1999b).

Tras residir doce años en Granada, marcha a Francia en 1928 para ampliar estudios. En 1931 fue designado Director de la Normal granadina y, en 1933, adjunto a la Cátedra de metodología de la Geografía. Asumió con entusiasmo el desarrollo del plan de estudios de Magisterio creado por la II República, el «Plan profesional», contando para ello con una gran experiencia formativa y profesional en la que tanto influyó el pensamiento manjoniano. Su aporte al campo educativo siempre se

basó en sólidos principios sociales y democráticos y un talante cristiano que le hicieron sensible a las necesidades de los desfavorecidos. Desde tales coordenadas formó docentes para una nueva escuela, como realidad ya intuida de algún modo junto a Manjón, definido desde la Universidad de Lovaina como «precursor» de la Escuela activa en España (Montero, 1955). En un tiempo de gran inestabilidad social y política, cuyo análisis no es aquí posible, luchó por concienciar a su alumnado de la importancia de su función docente y social. Dio gran relevancia a la actividad académica y a la preparación intelectual de los futuros maestros a quienes intentó inculcar una sincera preocupación y un compromiso real por su tarea educativa, más allá de todo partidismo político.

Destituido de la Dirección de la Normal en julio de 1936, fue fusilado en septiembre en las tapias del Cementerio municipal de Granada por responsables locales del alzamiento militar contra el Gobierno de la República. Su esposa y profesora de la Normal, M^a Luisa Pueo Acosta, sobrina del célebre intelectual Joaquín Costa, se instaló en Palencia con su hija pequeña donde cumplió una pena de tres años de destierro. Su memoria siempre permaneció viva en este Centro, convertido en 1992 en Facultad de Ciencias de la Educación. Desde 1958 su hija, María de la Luz Escribano Pueo, ejerció en el mismo como profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura, manteniendo una intensa vida como autora literaria hasta su fallecimiento en 2019.



Segundo Arce Manjón

Segundo Arce Manjón, sobrino de Don Andrés Manjón era natural de Ayoluengo, Burgos, donde nació en 1880. Doce años mayor que Agustín Escribano, llegó a Granada también con 16 años, quedando bajo la tutela de su tío desde 1896. Concluidos los estudios de Magisterio en el Ave María, inició la Licenciatura en Teología en la Abadía del Sacromonte, obteniendo el grado en 1907. Ordenado sacerdote en 1904, fue designado capellán de esta Abadía y profesor de Arqueología, Oratoria, Patrología, Liturgia y Pastoral de los prestigiosos centros de estudios entonces allí existentes (Colegio de secundaria y Facultades de Derecho y Teología).

En 1905 inicia sus servicios como capellán de las Escuelas del Ave María y profesor del Seminario de Maestros. Imparte las materias de Matemáticas, Aritmética, Álgebra y Geometría, usando para ello la metodología manjonesa, para cuyo análisis remitimos a los escritos de Manjón y a su estudio abordado por Montero (1998) y Real (2008 y 2015). A finales de 1917 asumió la Dirección del Centro de Magisterio, fundado en 1905 por Andrés Manjón y Enrique González Carrillo. Fue su cuarto director, y permaneció en el cargo hasta el momento de su asesinato en 1936. Desde 1918, también llevó la administración general de toda la Institución Avemariana. Al igual que Agustín Escribano debió gestionar la finalización e inauguración de las obras del edificio de la Nueva Normal, iniciadas en 1924 y concluidas en 1933, (Guzmán, 2015). Segundo Arce dirigió la ampliación y remodelación de las instalaciones del Seminario de Maestros entre 1925 y 1927 (Palma, 2008). Su vida estuvo dedicada desde 1917 por completo a la docencia y a la formación de docentes en un centro que adquirió relevancia nacional y que, entre 1917 y 1931, tuvo más alumnos, en ocasiones más del doble, que la Normal masculina de Granada (Palma, 2008: 272 y 490). Tras la muerte de Andrés

Manjón en 1923, formó parte del Patronato rector de sus Escuelas al tiempo que continuó ejerciendo las actividades derivadas de su pertenencia a la Abadía del Sacromonte. Su proyección pública fue también intensa, no solo por sus actividades en Granada sino por su participación frecuente en Congresos educativos de carácter local y nacional. Asimismo, desarrolló múltiples actividades, con diversos niveles de compromiso, en la «Federación Estatal de Maestros Católicos» como entidad entonces presente en todas las provincias españolas.

Al igual que Agustín Escribano, Segundo Arce fue también detenido en julio de 1936. La diferencia en este caso es que sus captores y posteriores ejecutores, tras múltiples humillaciones, fueron militares y milicianos de Guadix y Almería afectos al sector más radical del régimen republicano. Su ejecución tuvo lugar en un barraco de los alrededores de Dalías, Almería, siendo después su cuerpo quemado con gasolina y abandonado en el mismo lugar de su muerte, junto con el de algunas otras víctimas.

Resulta paradójico que los responsables de los dos centros de Magisterio entonces existentes en Granada, cuyas existencias estuvieron marcadas por el compromiso con los últimos y una decidida apuesta por enseñar educando desde las DDEE, compartieran también un similar y trágico destino al final de sus vidas. Y por ello reivindicamos una recuperación de su memoria tanto desde el ámbito de la historia de la educación como desde el campo de las DDEE. Una reparación que vaya

más allá del ámbito político y del religioso en los que, hasta ahora, se han inscrito las iniciativas realizadas.

La memoria de Agustín Escribano Escribano fue en parte re-habilitada desde el punto de vista político con la vuelta de la democracia, honrando el Ayuntamiento de Granada su figura con la dedicación de una calle a su recuerdo y la organización de distintos eventos en ámbito cultural, político y universitario. No obstante su actividad didáctica y educativa en el campo de la Geografía permanece en el olvido; a excepción de algún reconocimiento puntual de su alumnado que han reivindicado su figura como «arquetipo del caballero y del profesor» que formaba maestros «dentro del ideario del maestro total que preconizó la Institución Libre de Enseñanza» (Parra, 2008: 1)

La recuperación de la figura de Segundo Arce como formador de docentes ha sido nula por parte de la sociedad civil o el mundo educativo hasta hoy. Aunque el hallazgo y traslado de sus restos a la cripta de la Abadía del Sacromonte en 1941 quedó reseñado en la prensa de la época, el significado y relieve de la figura de Arce resulta aún desconocido; no habiendo alterado tal percepción su beatificación, junto a la de otras 114 víctimas de la persecución religiosa, celebrada en Almería el año 2017.

Fue ésta una restitución intraeclesial de su memoria que ignoró su papel de Director de un centro de Magisterio y de especialista en DDEE. Pasando ello también inadvertido para el Centro que sucedió a la Escuela de Magisterio del Ave María, necesaria antecesora del mismo sin la cual éste quizá hoy no existiría. La

razón de tal olvido es doble a nuestro juicio: un desconocimiento de la historia, en particular la de Segundo Arce, apenas conocido fuera del Ave-María y del Sacromonte; y la incomodidad que genera reconocer el injusto y violento asesinato de los responsables de los dos centros de Magisterio entonces existentes en Granada, simultáneo y orquestado en cada caso por miembros de los dos bandos contendientes. Tales premisas nos mueven a reivindicar la recuperación de ambas figuras como formadores y educadores también desde las DDEE con objeto de disipar todo posible riesgo de desmemoria de sus respectivos legados.

La razón final que justifica la recuperación de la memoria de Arce y Escribano es la existencia de un conjunto de elementos presentes en sus trayectorias personales y profesionales que creemos actuales y aplicables en las DDEE y sintetizamos así: su clara vocación profesional; el respeto hacia su alumnado, aprendido en el centro donde ambos estudiaron Magisterio cuya entrada presidía el lema «todo para todos» (Palma y Medina, 2009, p. 56), retirado por orden gubernativa en 1939; la trilogía didáctica manjoniana palabra-intuición-acción que articuló su labor profesional; el uso de la palabra, como recurso «pedagógico y terapéutico», en expresión de M^a Zambraño (Sánchez, 2021), transido de amor (el «enseñar amando» de Manjón), como aspecto recientemente recuperado por el neurobiólogo Gerald Hüther (2015) desde escritos tardíos de Darwin indicadores de cómo la supervivencia no es un privilegio de los fuertes sino una cualidad de quienes viven en el amor

y crean nexos de colaboración recíproca. Pudiendo añadirse algunos otros aspectos imposibles de desarrollar aquí.

La portación de Hüther nos lleva además a creer que el aporte de la acción docente y educativa de estos discípulos de Manjón, genera estímulos para recuperar una fraternidad universal, proclamada junto a la igualdad y la fraternidad a finales del siglo XVIII y hoy casi olvidada. Una vía eficaz para proponer, tras la estela de ambos, una acción docente y educadora capaz de articular desde las DDEE palabras de aliento que edifican, confortan, fortalecen, consuelan y estimulan, en lugar de otras que humillan, entristecen, irritan, excluyen y desprecian.

El coherente desarrollo de tales elementos en los perfiles existenciales de Escribano y Arce reseñados, entraña a nuestro juicio una invitación a abordar la tarea docente y educativa desde las DDEE. Una llamada que adquiere mayor relieve si se considera que, además de gestionar el poder derivado de su responsabilidad como directores de la Normal y del Seminario de Maestros, han pasado a la historia por hallarse investidos de una autoridad que rubrican por sus trayectorias profesionales y la entrega de sus vidas en defensa de un ideal. Una autoridad que, como realidad distinta del poder (Weber, 1993), se concreta en el reconocimiento y prestigio concedidos a una persona o institución por su legitimidad, cualidades, competencias, capacidad de liderazgo, coherencia personal y ejemplaridad. Aún sin detentar un gran poder efectivo, y convertidos en víctimas del poder constituido, tal como sucede en este caso.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Frente a quienes ven las conclusiones de un trabajo científico como mera síntesis del mismo, entendemos éstas como flechas lanzadas hacia el horizonte desde la convicción de que el conocimiento siempre está en construcción y sus logros son siempre provisionales. Afrontamos tal dinámica de apertura y provocación desde un recuerdo agradecido del pasado, una mirada confiada al futuro y un presente abierto a la «pasión de enseñar y de educar». Al mismo tiempo, nos mueve el deseo de que tantos docentes desencantados (Torralba, 2015), superen su desánimo, hagan de la necesidad virtud y descubran que no hay mayor pesimismo que el de «quienes se forman [...] y forman para no entrar nunca en acción, ignorando que la razón de que muchos [...] problemas se queden sin resolver es que tenemos miedo a las acciones que podrían aportar soluciones» (Díaz, 2002:13).

Como primera conclusión proponemos recuperar la idea de que toda propuesta acuñada desde las DDEE debe ser realista y, por ello, excluir abstracciones teóricas y sumisiones ideológicas, como demanda que lleva a recuperar la dimensión educativa del currículo de CCSS, y su enfoque integral, como exigencias derivadas del mismo.

Creemos en segundo lugar que la condición de posibilidad para que las DDEE contribuyan curricularmente a la enseñanza y a la educación de forma conjunta, es que sus procesos de enseñanza y aprendizaje actúen como factor de regeneración y modo específico de compromiso social que rescata la dimensión

vocacional del docente cuya identidad debe superar el mero concepto de «trabajador» de la enseñanza (Palma, 2012). Sólo es posible educar en DDEE, como exigencia derivada del currículo desde los contenidos y competencias actitudinales (Palma, 2016). Sin embargo, y pese al gran aporte que la transversalidad efectúa a los contenidos de Historia, Geografía y Patrimonio de la enseñanza obligatoria y la formación del profesorado, creemos en tercer lugar que éstos nunca deben ser relegados por temas transversales derivados de intereses político-ideológicos, ajenos a las fuentes documentales de sus áreas disciplinares, que reinterpretan sesgadamente para crear claves interpretativas únicas de lo real. Ni tampoco por axiomas irrecusables desde actitudes dialéctico-demagógicas explicativas de por qué, a pesar de ser el diálogo parte del saber razonable, es negado por el sectario quien, «para que no se les escape la verdad la agarra tan fuerte que la mata. Revelando ello además que «quien no quiere dialogar es un fanático, quien no sabe dialogar [...] un tonto y quien no se atreve a razonar un esclavo» (Díaz, 2002:17).

La armonía entre contenidos disciplinares y transversales exigida a la tarea de enseñar educando y educar enseñando, supone en cuarto lugar un reto para un mundo en ebullición presa de un malestar y violencia crecientes; sujeto a fuerzas que diluyen la historia, la política, la ética, la educación, la formación docente, la convivencia y las identidades como rasgos de una «sociedad del desconocimiento» (Serrano, 2019) donde algo resalta a la vez verdadero y falso, bueno o malo, justo o injusto o democrático y antidemocrático. Entornos que refutan toda ver-

dad científica desde un anarquismo epistemológico excluyente de la objetividad y la neutralidad tras Khun y Feyerabend; que cuestionan la autoridad epistémica y la primacía del conocimiento con Foucault, Derrida, Deleuze y Butler (Fortanet, 2019; 2021); y anulan «metarrelatos» previos (Lyotard, 2006) para generar nuevas verdades (posverdades) que difunden exitosamente mediante estrategias, neo relatos y *false news* (Ochoa, 2007; Bachiller, 2018; Palma, 2020) basadas en la idea de que democratizar la cultura es hacerla atractiva con discursos que prescindan de su verdad o falsedad; y certezas impuestas más por la seducción del sentimiento que por la razón, como sinónimo de todo lo que escapa a la racionalidad lógico-científica, según reconoce el Diccionario de Oxford (Rubio, 2016).

Todo ello nos lleva a reivindicar en quinto lugar la recuperación para las DDEE de las figuras de Agustín Escribano y Segundo Arce cuyo carácter abierto e integrador encarnan dos perfiles profesionales reflexivos ligados a las DDEE. Dos nombres cuyo compromiso docente y educador radica en un talante y un saber hacer muy actuales; tal como revelan los activos reseñados en sus trayectorias. Unos valores que cifran a nuestro juicio con precisión la sentencia que otro referente educativo y de humanidad como Pedro Casaldáliga acuñó como epítafio existencial: «Al final del camino me dirán: -¿Has vivido? ¿Has amado? Yo, sin decir nada, abriré el corazón lleno de nombres». Quizá sea este el gran aporte que noventa años después de su muerte aún realizan Arce y Escribano al mundo docente y educativo como síntesis de su legado.

Referencias bibliográficas

- Alarcos, F. y Béjar, S. (2016). *De los valores a las virtudes*. Madrid: CCS.
- Albelda, J. (2017). Tecnología. *Levante*. Edición del 1 de marzo de 2017. Recuperado de <https://www.levante-emv.com/opinion/2017/03/01/tecnologia-12244573.html>
- Álvarez, F. (2012). *Universidad emblemática de formación de maestros y maestras para el Buen Vivir*. Cuenca (Ecuador): Ed. UNAE.
- Álvarez, J. y Palma, A. (2015). Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter. *Participación educativa*, 4 (6), 73-80.
- Aristóteles (1978). *Moral a Nicómaco*. Madrid: Espasa.
- Bachiller, R. (2018). Posverdad, relativismo y ciencia. *El Mundo*, 10 de febrero de 2018.
- Beortegui, C. (2009). *Antropología filosófica, 3ª Ed. Bilbao: Universidad de Deusto*.
- Díaz, C. (2002). *Diez palabras clave para educar en valores*. Madrid: Fund. Mounier.
- Dueñas, I. (2021). La tecnología no ha sabido entender las dimensiones de la pandemia. *Fronteras CTR*, 10 de Febrero de 2021.
- Fortanet, J. (2019). Post-verdad y materialismo. *El Salto*, 15 de enero de 2019. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-mul-titudes/post-verdad-y-materialismo>
- Fortanet, J. (2021). Posmodernos, negacionistas y autoritarios. *El Salto*, 19 de febrero de 2021. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-mul-titudes/posmodernos-negacionistas-antiautoritarios>
- García Ruiz, A. L. (2016). Prólogo. En A. Licerias y G. Romero (Coords.) *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 15-16). Madrid: Pirámide.
- García, A. y Romero, G. (2018). A. L. García, Una vida de principios. *UNES* 5, 158-163.
- Gervilla, E. (2014). Dimensiones de la persona y educación integral. En P. Casares y A. Soriano (Coords.) *Teoría de la Educación* (pp. 57-76). Madrid: Pirámide.

- Gervilla, E. (2015). *Educación en valores: fundamentos teóricos*. Apuntes para uso privado del Máster en Educación Social de la UGR. Curso 2014-2015. González de Cardedal, O. (2005). *Historias, hombres, Dios*. Madrid: Cristiandad.
- Guzmán, M^a (2015). La Escuela Normal de Granada y la I.L.F. En R. Sánchez, *La construcción de la identidad pedagógica española* (pp. 65-86). Madrid: Síntesis.
- Hüther, G. (2015). *La evolución del amor*. Madrid: Plataforma Editorial.
- Liceras, A. (1993). Importancia educativa del medio. En García, A. L. (coord.). *Didáctica de las ciencias sociales en Ed. Primaria* (pp. 17-44). Madrid: Algaída.
- Lytard, J. F. (2006). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra. 4^a Ed.
- Manjón, A. (2003). *Diario (1895-1923)*. 2^a Ed. crítica de J. M. Prellezo. Madrid: BAC.
- Manjón, A. (2009). *Escritos socio-pedagógicos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Medina, J. (2006). *Andrés Manjón*. Madrid: Fundación E. Mounier.
- Montero, J. (1955). *L'œuvre de Manjón précurseur de l'école active*. Mémoire inédit présenté pour l'obtention du grade de licencié en Sciences pédagogiques a l'Université Catholique de Louvain.
- Montero, J. (1985). *Andrés Manjón. Perfil humano*. Granada: Escuelas del Ave María.
- Montero, J. (1998). *Apuntes de pedagogía manjoniana*. Granada: Escuelas Ave María.
- Montero, J. (1999). *Andrés Manjón*. Granada: Comares.
- Montero, J. (1999b). *Educación enseñando la geografía y la historia según D. Andrés Manjón*. Granada: Ave María.
- Montero, J. (2001). *Cartas de D. Andrés Manjón a D. Manuel González*. Granada: Ave-María.
- Montero, J. (2002). *Signieron sus pasos*. Granada: CEPPAM.
- Ochoa, H. (2007). Popper y concepto de verdad. *Revista de filosofía UIS*. Vol. 6, 179-190.
- Palma, A. (2008). *El Seminario de maestros del Ave María*. Granada; Universidad.
- Palma, A. (2009). Escuelas del Ave María. En J. M. Prellezo (coord.) *Diccionario de ciencias de la educación* (pp. 432-433). Madrid: CCS.
- Palma, A. (2012). Educar enseñando y enseñar educando: un compromiso docente. En R. Sánchez y A.M^a Ramos (coords). *Compromiso docente y realidad educativa. Retos para el maestro del siglo XXI* (pp. 79-92). Madrid: Síntesis.
- Palma, A. (2016). Educación en valores desde las Ciencias Sociales. En A. Liceras y G. Romero (coords.) *Didáctica de las CCSS* (pp. 211-234). Madrid: Pirámide.
- Palma, A. (2017). Educación en valores y CCSS. *Studi sulla Formazione*. 20, 253-261.
- Palma, A. (2020). Enseñar CCSS entre riesgos e incertidumbres. *Didácticas específicas*. 22, 88-103.
- Palma, A. y Medina, J. (2009). Introducción. En A. Manjón *Escritos socio-pedagógicos* (pp. 11-128). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Parra, A. (2008). Educación homenajea a un maestro de la República. *Ideal*, 25 de noviembre de 2008.
- Prados, S. (1911). *Memoria del Internado del Magisterio establecido en las Escuelas del Ave-María escrita por Salvador Prados Ibáñez*. Manuscrito inédito existente en el Archivo General de las Escuelas del Ave-María de Granada.
- Prellezo, J. M. (2009). Andrés Manjón. En J. M. Prellezo (coord.) *Diccionario De Ciencias de la Educación* (pp. 739-740). Madrid: CCS.
- Real, I. (2008). *La enseñanza de las matemáticas en Manjón*. Granada: CEPPAM.
- Real, I. (2015). La enseñanza de las matemáticas en Andrés Manjón. En R. Sánchez, *La construcción de la identidad pedagógica española* (pp. 221-232). Madrid: Síntesis.
- Rubio, J. (2016). El Diccionario de Oxford dedica su palabra del año, posverdad, a Trump y al Brexit. *El País*, 16 de noviembre de 2016. Recuperado de https://verne.elpais.com/verne/2016/11/16/articulo/1479308638_931299.html
- Sánchez, M. (2021). María Zambrano y la filosofía como terapia. *Ideal*, 6 de febrero de 2021, p. 18.
- Schefer, M. (1941). *Ética*, vol. 1. Madrid: Revista de Occidente.
- Serrano, J. F^o. *La sociedad del desconocimiento*. Madrid: Ed. Encuentro.
- Torralla, F. (2015). *Pasión por educar*. Madrid: Khaf.
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. México: FCE.

*Las ciudades se nos quedan
grabadas en su figura, pero también
en su anatomía, por así decirlo.*

Alexander Mitscherlich (1969: 35)

*Solo encuentro en la oscuridad
lo que me une
con la ciudad de la furia.*

Gustavo Adrián Cerati



Granada y la memoria histórica: apuntes mínimos para recorrer el Cercado Bajo de Cartuja*

↳ Expansión norte de Granada vista desde el Albaicín

GRANADA, FURIA Y MEMORIA

Granada no es, desde luego, ni de lejos, aquella Ciudad de la Furia a la que cantaba hace ya décadas el grupo de rock argentino Soda Stereo en su cuarto álbum (1988: *Doble vida*), ciudad y canción recientemente homenajeadas por Ernesto Mallo en su novela negra homónima (2021), articulada mediante poderosas metonimias. Y sin embargo, ¿qué ciudad actual no podría reclamarse de la estirpe violenta y vengativa de la triple deidad latina del inframundo?

Granada no es un infierno. Tal vez. O si lo es (o ha sido o lo será), no lo es en mayor medida que cualquier otra ciudad.

Antonio Tudela Sancho

Sin duda, hay una historia (con minúscula) de las cosas y de las gentes que han hecho la ciudad y hasta el presente dejan aquí su impronta, calladamente, de forma etérea, frágil, precaria casi; así como existe una Historia (con mayúscula) que no se puede separar de aquella, pero introduce en las vidas cierta tintura, cierta pretensión de *ethos* normativo, presente, pesadamente, en la historiografía, en los libros de texto, en las rutinas políticas y académicas (si no son lo mismo), en la planificación urbana, en los homenajes públicos, las estatuas y los nombres de las calles. No hay necesidad, por supuesto, de interpretar la relación entre ambas al modo de una dicotomía, como tampoco la hay de se-

* Este texto se inscribe en el marco del Proyecto «Memoria, educación crítica y ciudadanía democrática: hacia un nuevo modelo formativo del profesorado en competencias sociales» (Plan Propio de Investigación y Transferecia de la Universidad de Granada), aunque su propósito narrativo lo trasciende, como confiamos se advierta en la lectura.