



TESIS DOCTORAL

El pensamiento educativo de Tomás Alvira Alvira

Autor:

José Juan Lozano Carrasco

Director/es:

María Ana Hernández Sampelayo Matos (director)

Marta Carrasco Ferrer (codirector)

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

Escuela Internacional de Doctorado

2023

Tabla de contenido

Resumen	4
Abstract	5
I. Introducción	6
II. Objetivos	11
III. Metodología	11
IV. Revisión bibliográfica	15
4.1. Semblanza biográfica de Tomás Alvira	15
4.1.1. Infancia y juventud: etapa de estudiante (1906-1933)	15
4.1.2. Comienzos de su vida profesional (1933-1936)	16
4.1.3. Guerra Civil (1936-1939)	16
4.1.4. Traslado a Madrid: Instituto Ramiro de Maeztu y Consejo Superior de Investigaciones Científicas	17
4.1.5. Colegio de Huérfanos (1950 a 1957)	25
4.1.6. Segunda etapa en el Ramiro de Maeztu (1957)	26
4.1.7. Etapa final de su vida: Labores en Fomento (1970-1992)	31
4.2. Etapas centrales de su trabajo educativo	33
4.2.1. Primera etapa del Ramiro, la Edafología y Albareda: cristalización de las ideas	37
4.2.2. El Ramiro de Maeztu, la Pedagogía y Víctor García Hoz: cristalización de las ideas	49
4.2.3. Influencias pedagógicas básicas: La Institución Libre de Enseñanza	54
4.2.4. La Escuela Nueva y la Escuela Activa: Dewey, Montessori y Ferrière. San Juan Bosco y Andrés Manjón	59
4.2.5. Influjos educativos fundamentales: Tomás Alvira Belzunce	80
4.2.6. Josemaría Escrivá	86
4.3. La Pedagogía de Tomás Alvira: el concepto vivo y técnico del aula	90
4.4. Director del colegio Infanta María Teresa: revolución pedagógica en un internado	102
4.4.1. Orígenes	102
4.4.2. Tomás Alvira, director del Colegio Infanta María Teresa (1950-1957)	106
4.4.3. La dirección del Colegio	115
4.4.4. El Departamento Psicopedagógico del Colegio	121
4.4.5. El ambiente de familia escolar	130
4.4.6. Otros logros educativos y pedagógicos relevantes	138
4.4.7. El Aula Laboratorio: creación pedagógica-científica de Alvira	165

4.4.8. Otras iniciativas: el deporte, y las fiestas familiares.	174
4.5. Alvira y Fomento de Centros de Enseñanza	179
4.5.1. Antecedentes.	180
4.5.2. La fundación de Fomento	188
4.5.3. Fomento y Tomás Alvira.	192
4.6. La etapa de Dirección del Ramiro (1957-1976)	195
4.6.1. Las Tutorías y los profesores tutores.	196
4.6.2. Asociación de Padres de Alumnos	202
4.6.3. La Agrupación de los Antiguos Alumnos.	205
4.6.4. La educación musical: Querol y Alvira.	208
4.6.5. Los talleres manuales: pedagogía activa y técnica.	215
4.6.6. Deporte y Educación Física.	221
4.6.7. Estudio de idiomas modernos e intercambios internacionales.	224
4.7. Producción de Tomás Alvira.	235
4.7.1 Obras escritas y publicadas.	238
4.7.2. Los padres: educadores fundamentales.	238
4.7.3. Ayudar a los hijos: La educación.	254
4.7.4. El amor: elemento educativo esencial.	309
4.8. Otras producciones: conferencias, artículos y entrevistas.	330
4.8.1. Conferencias impartidas por Alvira.	330
4.8.2. Calidad de educación, calidad del docente.	341
4.8.3. Artículos de Alvira.	353
4.8.4. Entrevistas de Tomás Alvira.	357
4.8.5. Sesiones en Televisión Española.	359
V. Discusiones	370
VI. Aportaciones de Tomás Alvira a la educación	380
VII. Conclusiones	387
Referencias bibliográficas	391
Anexos	405

Resumen

Los objetivos que se pretenden con este trabajo son varios. Por un lado, dar a conocer a Tomás Alvira – educador y pedagogo del siglo XX- desde su vertiente más profesional y más académica. Por otro, situarle en los lugares más relevantes de su trabajo educativo, donde llegó a plasmar su propia pedagogía del Aula Viva tras haber elaborado las aportaciones sobre educación que recibió a lo largo de su itinerario personal. Por último, revelar el sentido que tiene su producción, donde singularmente se perciben las bases de su pensamiento educativo. Para lo que se ha seguido una metodología cualitativa de naturaleza historiográfica, teniendo acceso básicamente a su Archivo familiar (s.f.) - según el proceder de otros investigadores (García Hoz, 1993; Lázaro, 2007; Martínez, 1998; Vázquez, 1997, 2007) -, dado que en la actualidad se encuentra en buen estado y es bastante completo. Algunas de las conclusiones a las que se puede llegar tras el presente estudio son: que este autor ha entendido que el trabajo profesional se ha de hacer con caracteres de tenacidad y de perfección humana; y que, a través, de su método vivo y dinámico de la educación ha buscado influir en los padres, en los profesores y en los alumnos para que estos transformen la sociedad. Lo que hace que se configure en un referente importante para los educadores del siglo XXI.

Palabras clave: Educación, trabajo, maestro, alumno, Aula Viva y transformación social.

Abstract

The objectives that are intended with this work are several. On the one hand, to introduce Tomás Alvira - an educator and pedagogue of the twentieth century - from his most professional and academic point of view. On the other, place him in the most relevant places of his educational work, where he came to shape his own pedagogy of the Aula Viva after having prepared the contributions on education that he received throughout his personal itinerary. Finally, reveal the meaning of his production, where the bases of his educational thinking are uniquely perceived. For this, a qualitative methodology of a historiographic nature has been followed, basically having access to their Family Archive (nd) - according to the procedures of other researchers (García Hoz, 1993; Lázaro, 2007; Martínez, 1998; Vázquez, 1997, 2007) -, given that it is currently in good condition and is quite complete. Some of the conclusions that can be reached after this study are: that this author has understood that professional work has to be done with characters of tenacity and human perfection; and that, through his living and dynamic method of education, he has sought to influence parents, teachers and students so that they transform society. What makes it become an important reference for educators of the XXI century.

Keywords: Education, pedagogy, teacher, student, Aula Viva, and social transformation.

I. Introducción

El personaje a descubrir es un apasionado y pionero de la educación, un insigne pedagogo y un excelente maestro. A él le gustaba más usar el vocablo maestro que el de profesor, para definir al sujeto docente. Porque no se trata sólo de impartir conocimientos, sino de enseñar, con la propia vida, el arte de ser feliz desde lo que se es y desde lo que se hace. Por eso, al definir a Tomás Alvira, nos estaríamos refiriendo a aquel que buscó elevar y perfeccionar a todo hombre a través de la educación.

En relación con lo que se acaba de afirmar, el cardenal ex prefecto de la Congregación para el Culto Divino y la Disciplina de los Sacramentos al aludir a la importancia que tiene la educación en la misión de la Iglesia de hoy, en la conferencia de inauguración del XXI Congreso Católicos y Vida Pública, recordaba lo siguiente:

En cualquier caso, la influencia educativa de los padres necesita ser complementada, prolongada y amplificada por la de los maestros. Sería mejor hablar de maestros y profesores, porque su misión no es solo enseñar. Los maestros y los profesores tienen la tarea de educar. Y educar, según la etimología del verbo latino *educere* significa: elevar, levantar, afinar. Hoy, debido a un fraude lingüístico, la palabra *educación* se refiere especialmente a la instrucción, a la enseñanza. Las inversiones en educación incluyen ayudas audiovisuales, ordenadores y otras máquinas para enseñar. Pero los educadores no tienen solo una función de comunicación o de transmisión de la ciencia. Martin Heidegger los llamó los pastores del ser. En realidad, son delegados de los valores permanentes.

(Sarah, 2019, pp. 27-28)

En el prólogo de uno de sus libros *El Ramiro de Maeztu, Pedagogía Viva*, su hijo expresará muy certeramente una de las razones que mueve a investigar a este insigne doctor. Alvira (1992), “La principal grandeza de una institución o de una persona está en poner todo el corazón para dar la vida a una gran idea, y hacerlo apenas se note, con sencillez y naturalidad que son muestra de la verdadera elegancia” (p. 13).

A lo largo de esta investigación, también se percibirá por qué se desvela parte de su biografía. Su currículo extenso e intenso, revela su capacidad de trabajo por la sociedad, por la familia, por las instituciones docentes y por las instituciones del estado; pero, en tanto en cuanto, que su densa labor significó valorar, respetar e impulsar a todas las personas en general y, a cada una, en particular.

Pero ¿quién influye en la vida y en la obra de Alvira?; al referirnos a Alvira, ¿podemos decir que fue un autodidacta?; ¿qué querría transmitir, hoy, al cuerpo docente y a los educadores?; ¿es posible aprovechar su mensaje para la cultura del siglo XXI?

Sin duda, quien es un maestro lo es, en parte, porque también él los tuvo, y fueron varios. Quienes más influyen en Alvira fueron su padre, que era un gran maestro y tuvo fama de ser un gran pedagogo en aquella época: Tomás Alvira Belzunce (Vázquez, 1997). Son numerosos los testimonios del cuerpo docente de Aragón que lo elogian, tras su muerte prematura, debido a su vasta dedicación por la docencia (*Magisterio de Aragón*, 1927). Y, por otro lado, la figura de San Josemaría Escrivá de Balaguer en relación al sentido de perfección humana y cristiana que se ha de dar al trabajo profesional.

Otros maestros singulares que tuvo Tomás Alvira fueron José María Albareda, insigne edafólogo y primer director del Instituto Ramiro de Maeztu, y Víctor García Hoz que fue el primer doctor de pedagogía de la Universidad española, y uno de los impulsores de la educación personalizada.

Unos y otros, junto con las intuiciones pedagógicas de los movimientos educativos de la Institución Libre de Enseñanza, y de la Escuela Nueva y Activa formarían el ensamblaje de las influencias que en mayor o menor grado afloran en sus modos de hacer.

El *trabajo de campo* de Tomás Alvira fue el aula. De hecho, sería uno de los primeros en acuñar el concepto de *Aula Viva*, en cuanto que técnica y dinámica, por la interacción entre el profesor y los alumnos. En este sentido fue el profesor Albareda, director del Instituto Ramiro de Maeztu y secretario del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, quien decía:

Hay dos polos que hienden la actividad de esta clase de enseñanzas en dos hemisferios: docencia activa, general y colectiva, o docencia pasiva, particular y de tipo individual; el profesor que enseña a un alumnado lo que es sabido, y el profesor que aprende de las cosas lo que es desconocido. El profesor en actitud centrífuga hacia los alumnos o el profesor en actitud centrípeta hacia las cosas. Difusión o concentración. Pero la difusión sólo es posible con un nivel de concentraciones. El cuerpo disuelto se difunde desde donde está más concentrado hasta donde está menos. En los cursos generales, al renovarse el disolvente, al llegar las nuevas promociones escolares de un nivel anterior, cabe – con riesgos según en qué materias- enseñar siempre lo mismo (aun así, hay alumnos que repiten lo mismo), pero esto es actividad de la reglada docencia estatuida. (Albareda, 1951 como se citó en Alvira, 1992, p. 37)

Pero sin duda alguna, donde más desarrolla sus capacidades de docente es en la etapa de director del Colegio de Huérfanos de la Guardia Civil Infanta María Teresa, por lo que significó de revolución pedagógica dentro de un internado. Allí aplicó su original aportación del Aula-Laboratorio, que fue una de las consecuencias prácticas del Aula

Viva. Debido a que algunas materias académicas necesitaban la aplicación inmediata y práctica de los conocimientos teóricos. Así lo recoge él mismo:

Por eso proyecté unir el aula con el laboratorio para que, de este modo, las explicaciones del profesor se relacionaran, siempre que fuera posible, con el material objeto de la explicación. Las clases adquirirían así más vida y el profesor no caería en la explicación de exponer a veces con monotonía, un tema para, después de otro día, si se podía, pasar al laboratorio. (Alvira, 1992, p. 223)

En el marco de su afán pedagógico-educativo, siempre pretendió, para una mayor eficacia, la unidad entre los padres, los profesores y los alumnos. La institución familiar significó, para él, el fundamento educativo de la sociedad y de la institución escolar, pero quiso que el colegio se considerara como el segundo hogar (Alvira, 1975, 1983, 1989). De esta manera consideró a toda la comunidad educativa como la gran familia interactiva, dinámica, viva e involucrada en la misma y única tarea. Asunto del que se habla en buena parte de su producción.

Cuando alude a que los centros educativos se deben considerar como el segundo hogar, quiere hacer hincapié en que los padres deben saber elegir unos colegios donde se eduque a los hijos no sólo en el aspecto académico, sino en el más perfecto desarrollo de su personalidad. Para ello, los padres y los profesores deben poner un gran empeño y sus mejores ilusiones en todo lo que haga referencia a los conceptos básicos de la formación (Alvira, 1975).

Intuiciones educativas que han sido recogidas por algunos autores al referir su pensamiento educativo como Bernal-Martínez de Soria y Polo (2006) que complementan el estudio filosófico de Leonardo Polo sobre educación relacionando el principio de *ayudar a crecer* con su modo de entender la educación, apoyado en que el verdadero

desarrollo del hombre se basa en la antropología y en la ética. Cantero (2007) aludirá tanto al ambiente material que deben tener los centros educativos, como al método pedagógico del aula viva, que revelan las estrategias y las virtudes del propio educador, según aludió Alvira. Girón (2007) mencionará que la verdadera educación para el desarrollo de los educandos se fundamentará en la calidad de los educadores, y, en concreto, en la de los profesionales de la educación.

Además, Naval-Durán (2003) hará alusión al concepto de libertad que todo educador debe propiciar en el proceso educativo, junto con un gran sentido de responsabilidad, lo cual le hará situarse en una actitud de confianza permanente ante los educandos, fomentando aquello que significa la dignidad de la persona humana.

Por otro lado, Martínez Domínguez (1998), recogiendo las ideas de Alvira, expresará que la base de una sociedad que cubra sus necesidades educativas es la educación familiar. Porque si los padres saben sacar el tiempo necesario para permanecer en el hogar -entre otras de sus funciones- enseñarán a sus hijos a amar con su ejemplo personal. Sin delegar las tareas que les corresponden.

En esta investigación, se presenta un espectro extenso del trabajo docente y educativo del doctor Alvira. No se ha pretendido abarcar todo, pero sí los aspectos más relevantes. Se trata de iniciar un camino para que otros sigan investigando sobre él. Es un hombre grande y con muchos contrastes. Los valores y las aportaciones que él transmitió al mundo de la educación son múltiples y valiosos, como se podrá constatar.

Todo trabajo de indagación pretende siempre decir algo destacado y concreto de alguien señero y que aporte uno o varios eslabones a la gran cadena de la comunidad científica, según se expresará; además, de abrir nuevos horizontes para una posterior investigación.

La obra de este autor invita no sólo a saber, sino a disfrutar con los contenidos del saber. Es a lo que se refería Tomás Alvira, tantas veces, cuando ejercía de profesor, hacer disfrutar de la sabiduría a través de las distintas estrategias del profesor.

II. Objetivos

Los objetivos de este trabajo son: en primer lugar, presentar a Tomás Alvira, educador, a través de su itinerario profesional y académico. En segundo lugar, situar al autor en los lugares centrales donde desempeñó como docente y científico de la educación, y, a la vez, manifestar cómo ahí se fueron solidificando sus ideas, y aparecieron sus influencias pedagógicas y educativas, para aplicar el resultado de su propia metodología. Por otro lado, mostrar el estudio de sus obras y de su producción donde aparece su pensamiento educativo. También establecer una comparativa entre el autor y otros autores que han ido aplicando este tipo de metodología al objeto de encontrar nexos comunes y diferencias, y percibir lo que es propio a sus modos de hacer (discusiones). Finalmente, enunciar las aportaciones de Tomás Alvira al mundo de la educación; y extraer las conclusiones de este estudio que constaten el desarrollo de los objetivos que se han planteado.

III. Metodología

La metodología que se ha seguido en esta investigación es cualitativa de naturaleza historiográfica.

En el caso de este estudio, se hace referencia al recorrido cronológico por las acciones pedagógicas y educativas de Tomás Alvira, a las que se unen no sólo las circunstancias sociopolíticas de la época, sino también rasgos de su idiosincrasia.

La aplicación del método cualitativo-historiográfico es muy común en el ámbito de las ciencias sociales y, por tanto, de la educación, en general, y de la pedagogía en particular. Así lo refieren la amplia literatura sobre sus orígenes (Cornejo, 2006; Kormblit, 2004; Sarabia, 1985; Valles, 1997, como se citó en Chárriez Cordero, 2012, pp. 52-53).

Al aludir al modelo historiográfico, que también se ha usado para este trabajo, se puede expresar que la historia considerada ya como una ciencia nos permite interpretar los datos históricos que se han extraído con mayor autonomía desde la visión del investigador o del historiador, no sólo como lo explicaban los gobiernos de algunos países (Sánchez, 1969).

Para ello se ha tenido acceso, básicamente, al *Archivo de la familia Alvira* (s.f.) para extraer los datos de su currículo, las memorias de curso del Colegio de Huérfanos Infanta María Teresa, y la sección donde aparecen recopiladas muchas de sus obras (Alvira, 1951, 1952, 1953, 1954, 1975, 1983, 1985, 1989).

Una de sus obras capitales *El Ramiro de Maeztu, pedagogía viva* (Alvira, 1992) ha sido un importante referente para este estudio, por ser la creación donde se hace una crónica de este instituto de bachillerato -lugar de su desempeño docente durante casi cuarenta años-. Pero también, porque desde ahí abordó otros quehaceres en *pro* de la educación, se recogen bastantes de sus datos profesionales, y se citan muchos documentos oficiales de los trabajos que Alvira desarrolló en las instituciones públicas. Lo que permite establecer paralelos con el Archivo Familiar.

También se ha procedido de manera similar con las fuentes de otros autores que han escrito sobre Alvira (Albareda, 1951; García Hoz, 1993; Vázquez, 1997, 2007;

Vergara, 2021). Para que, de este modo, se comprueben la veracidad de los hechos desde distintos puntos de vista que han configurado el todo que aquí se muestra.

Por otro lado, para descubrir, las influencias pedagógicas básicas que ha tenido el autor -objeto estudio- se ha realizado una revisión de la literatura de (Albareda, 1951, 1953; García Hoz, 1953, 1980, 1985; Gutiérrez, 1970) donde se recogen lo que se considera el bloque de los influjos científicos de su primera etapa profesional.

Así como, la bibliografía más pedagógica sobre la ILE (Cacho, 2010), y sobre Giner de los Ríos de (González Geraldo et al., 2015); sobre la Escuela Nueva, J. Dewey, M. Montessori y A. Ferrière (Ponce et al., 2017); sobre San Juan Bosco (López, 2015); y sobre Andrés Manjón (Arce, 2015; García Hoz, 1980). Autores que formarían el conjunto del segundo bloque de los influjos pedagógicos de Alvira.

Y para extraer las influencias educativas fundamentales se han tenido en cuenta la publicación semanal de *El Periódico del Magisterio de Aragón* (1927) donde aparecen varios testimonios sobre el perfil humano y pedagógico de Tomás Alvira Belzunce; así como las obras de (Escrivá, 1973; Gómez, 1994; Zaniello, 2017) para extraer las ideas de Josemaría Escrivá. Y que serían aquellos que influyeron con más relevancia en nuestro autor.

Para exponer su metodología del *aula viva* se ha seguido la obra *El Ramiro de Maeztu, pedagogía viva* (Alvira, 1992) donde él mismo explica minuciosamente el resultado de su propia elaboración; pero que corresponde a lo que recogen (García Hoz, 1993; Vázquez, 1997) sobre su pedagogía.

La bibliografía que se ha seguido para elaborar el capítulo de la etapa de Alvira como director del Colegio de Huérfanos Infanta María Teresa ha sido la de (*Archivo familiar*, (s.f.); Martín, 2002; Serrán, 2012; Vidal, 1962); y para su constatar su

intervención en la sociedad de Fomento de Centros de Enseñanza (Archivo de Fomento, 1964; García Hoz, 1993).

Por último, para el comentario y el análisis de las obras más importantes de Alvira, se ha usado el *Archivo familiar* (s.f.), de donde se ha extraído su misma publicación (Alvira, 1975, 1976, 1985, 1989). Todas estas obras encuentran resonancia en las obras de (Vázquez, 1997, 2007) que ha escrito sobre él.

Sin embargo, como el pensamiento educativo de Alvira – manifestado especialmente en su producción- es un pensamiento abierto, integrador y universal, se le ha relacionado con los estudios de otros pedagogos y educadores más modernos y actuales. De ahí que se hayan utilizado los estudios sobre persona, familia y sociedad (Martínez, 1998); sobre los temas antropológicos en los que se basa el concepto educativo de ayudar a crecer (Bernal-Martínez, 2006; Polo, 2006); sobre el significado de la libertad responsable en Millán Puelles (Arribas, 2013); sobre la relación que debe existir entre libertad y confianza (Naval, 2003), y respecto a la santificación del trabajo (Escrivá, 1973).

Así como, los estudios sobre las inteligencias múltiples (Gadner, 1987); los del aprendizaje significativo de Ausubel (Cálciz, 2011); los que se refieren a la inteligencia emocional (Martín, 2018); aquellos que hacen relación a la educación para el desarrollo (Mateo, 2007); los que estudian las habilidades cognitivas (Maya y Orellana, 2016); los estudios sobre neuroeducación (Béjar, 2014); los que versan sobre el aprendizaje autorregulado (Zimmerman y Schunk, 2011) y los que hablan sobre la educación en valores (Delors et al., 1997).

IV. Revisión bibliográfica

4.1. Semblanza biográfica de Tomás Alvira

4.1.1. Infancia y juventud: etapa de estudiante (1906-1933)

Tomás Alvira Alvira nació en Villanueva de Gállego, provincia de Zaragoza, el 17 de enero de 1906. Sus padres fueron Tomás Alvira y M.^a Teresa Alvira. Entre ellos eran primos hermanos. En 1908 nace su hermana Antonieta, que fallece pronto, después Visitación, y, en 1914, Pilar, que será religiosa en el Instituto de las Hijas de la Caridad. Su padre y su abuelo -Tomás Alvira, casado con Antonia Belzunce- fueron maestros; y ambos ejercieron la profesión en su pueblo natal.

Entre los años 1911-1916, Alvira estudia en la escuela primaria que dirige su padre, donde comienza a barruntar su vocación tras haber puesto su mirada en los modos de hacer de su progenitor (Vázquez, 1997). Después de los años de bachillerato, el 20 septiembre de 1922 obtendrá el título de bachiller¹ firmado por Rocasolano, rector de la Universidad de Zaragoza (*Archivo familiar*, (s.f.); Fornies y Castrillo, 2020), y obtenido en el único Instituto que había entonces en Zaragoza: *Instituto General y Técnico*. Tras el bachillerato, Alvira comenzó sus estudios universitarios en la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad de Zaragoza. Allí conoce a Lorenzo Vilas López y a José María Albareda Herrera, con quienes inició una amistad que durará toda la vida y que los llevará a poner en marcha interesantes proyectos educativos en común.

El 20 de octubre de 1933 obtiene el título de licenciado en ciencias químicas por la Universidad de Zaragoza.

¹ Los datos más biográficos de Tomás Alvira, así como los que aluden a los cargos que desempeñó, a los títulos que obtuvo y a otros se han extraído, básicamente, de su *Curriculum Vitae* del Archivo Familiar. Por lo cual, no se volverá a citar esta fuente, a lo largo del trabajo, cuando se haga mención a ellos. Se referenciará en la bibliografía.

4.1.2. Comienzos de su vida profesional (1933-1936)

El 4 de noviembre de 1933 Alvira inicia su trabajo profesional como ayudante interino del Instituto de Logroño, y el 6 de noviembre de 1933 como auxiliar de la Escuela Superior de Trabajo de la misma ciudad.

Alvira quería seguir estudiando, y eso le movió a trasladarse al Instituto de Cervera de Alhama (Zaragoza). Así, el 29 de enero de 1934, fue encargado de curso del Instituto de Enseñanza Media de Cervera; después fue nombrado vicedirector de ese mismo Instituto, y, en el curso 1935-36, se le designó director por elección unánime del claustro.

En el mes de julio de 1936, Tomás se presenta a unas oposiciones en Madrid para cátedras de instituto. Nada más acabar, y tras obtenerla, estalla la Guerra Civil española. Lo que hizo que tuviera que permanecer en la capital de España la primera parte de la contienda nacional.

4.1.3. Guerra Civil (1936-1939)

La Guerra Civil española se sitúa entre julio de 1936 y abril de 1939, y durante esos años, Tomás, sufriría los avatares propios de un enfrentamiento.

Alvira, conocía a José María Albareda, desde que estudiaban en la universidad. Ambos conservaban la amistad, aunque no hubo trato asiduo. Sin embargo, fue este vínculo lo que movió a Alvira a contactar con su amigo, pues sabía que vivía en Madrid.

El reencuentro propició mayor trato, y Albareda le presentó a alguno de sus amigos, entre quienes estaba Isidoro Zorzano. Ambos eran miembros del Opus Dei, lo que fue motivo para hablarle de un sacerdote aragonés, llamado José María Escrivá de Balaguer, e irle explicando esta institución.

El primer encuentro entre Escrivá y Alvira fue el 31 de agosto de 1937 (Alvira Domínguez, 2021). Y marcaría tanto su vida, que influiría de un modo relevante, tanto en su esfera humana y espiritual, como en su ámbito profesional. Como expresa Vergara (2021): “santificar todos los resortes de la existencia como medio óptimo de realización humana” (p. 1), y según se explicará en esta obra.

Al comenzar el año 1938 es nombrado encargado de curso de Ciencias Naturales y secretario del Real Instituto Jovellanos de Gijón.

4.1.4. Traslado a Madrid: Instituto Ramiro de Maeztu y Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

El 3 de agosto de 1939, Alvira, obtiene la cátedra en el Instituto de Cervera del Río Alhama (BOE, 1939, como se citó en *Currículum Vitae*, s.f.); y, a la par, es nombrado encargado de curso de ciencias naturales del Instituto de Enseñanza Media *Ramiro de Maeztu*, situado en la calle Serrano de Madrid. Como refiere Alvira (1992), “El *Ramiro de Maeztu* abre sus puertas en el curso 1939-1940, tras acabar la Guerra Civil” (p. 19). Por entonces don José María Albareda es el director del Instituto, y Alvira compatibiliza sus tareas familiares con sus quehaceres profesionales entre Zaragoza y la capital de España.

El Instituto Nacional de Enseñanza Media Ramiro de Maeztu fue creado por Orden Ministerial de 4 de abril de 1939 (BOE, 1939, como se citó en Alvira, 1992). Los responsables de este nuevo instituto querían que tuviese un prestigio educativo alto dado que las circunstancias sociales y culturales de España en la postguerra lo exigían de manera urgente.

El 2 de septiembre de 1941 obtiene la plaza de catedrático numerario de instituto, en Mérida y toma posesión el 3 de septiembre de 1941; sin embargo, sigue como encargado de curso de ciencias en el Ramiro de Maeztu.

En el Archivo General de la Administración (A.G.A, 1941) se conserva una hoja de servicios, del Profesorado Numerario y Auxiliar de los establecimientos públicos de enseñanza. Allí se señala, sobre Alvira lo siguiente:

A la edad de 36 años tuvo el cargo –entre otros- de Catedrático de Ciencias Naturales del Instituto de Mérida, en virtud de oposición, turno libre y según Orden ministerial, siendo profesor de esta disciplina. Su nombramiento fue el día 2 de septiembre de 1941 y su toma de posesión el día 3 de septiembre de 1941. El sueldo del que disfrutó como activo excedente fue de 6.000 pesetas anuales. Firman este documento el director del Instituto, don José Pastor Gómez, y el secretario del mismo, don Ramón Martín Blesa, catedrático de física y química, con la conformidad del interesado, don Tomás Alvira Alvira, en Mérida a 31 de Enero de 1942, certificando que esta hoja de servicios ha sido escrupulosamente examinada y confrontada y se halla conforme con los documentos originales que bajo su responsabilidad ha presentado el interesado, y le han sido devueltos, y con los que obran en esta secretaría de mi cargo. Además de las firmas de los involucrados, el documento incluye el sello del Instituto y un timbre de 25 céntimos, lo que otorga al documento la pertinente oficialidad estatal. (folios 2-042487 y 2-042490)

El 13 de octubre de 1942, Alvira obtiene el concurso de traslado como catedrático de agricultura en el Instituto de Bilbao (BOE, 1942 como se citó en el *Currículum Vitae*, s.f.); sin embargo, sigue como profesor encargado en el Ramiro de Maeztu.

Será en el mes de octubre de 1943 cuando se le nombra profesor delegado de la Asociación de Antiguos Alumnos del Instituto Ramiro de Maeztu.

La actividad de Alvira es muy extensa porque en el año 1944, y durante 13 años, formó parte del Equipo de *Misiones Pedagógicas* del Instituto San José de Calasanz del CSIC.

Las Misiones Pedagógicas fueron una iniciativa de carácter cultural y docente impulsada por los distintos regímenes políticos, que comenzaron durante la Segunda República española y continuaron durante el Franquismo, con un objetivo partidista: la instrucción política del régimen vigente; pero, a la par, buscando un objetivo común ambicioso y abnegado: alfabetizar y formar a los ciudadanos españoles en las zonas más rurales, más desfavorecidas y más aisladas (Tiana, 2016). En el anexo se recoge una relación de todas ellas (ver Anexo I).

Aunque estas misiones, ante todo, pretendieron iniciar la orientación teórico-práctica del Magisterio primario, y que se plasmó en las llamadas Semanas de Misiones Pedagógicas. En esta labor, comenzó Alvira a participar plenamente (Vergara, 2021).

El 16 de junio de 1944, obtiene el título de doctor en ciencias químicas con la máxima calificación de sobresaliente. La tesis doctoral versará sobre edafología. El título de la tesis doctoral fue *Contribución al estudio de las tierras rojas españolas*. La leyó en la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Madrid, hoy conocida como Universidad Complutense.

Debido a su extraordinaria actividad profesional, y porque en ocasiones tendrá que priorizar algún oficio de más trascendencia, el 8 de noviembre de 1944 pide una prórroga de adscripción al *Ramiro de Maeztu* para el curso 1944-45. En este caso el motivo fue porque el día 29 de diciembre se incorporó como secretario del Instituto de

Edafología del CSIC. El Instituto de Edafología lo dirigía José María Albareda desde el año 1942 (Albareda et al., 1942).

Por entonces se necesitaban investigadores y expertos de la ciencia del suelo en todo el país. El Instituto de Edafología contribuyó eficazmente a ir formando un grupo de investigadores, que se extendió entre los catedráticos universitarios, y que dio lugar, seguidamente, a la creación de núcleos de Edafología y de Agro-biología, que era una rama de las ciencias del suelo. Dado que había que buscar los terrenos de nuestra geografía más fértiles para un cultivo más fructífero, y, de este modo, poder restaurar la economía del estado (Albareda et al., 1942).

Entre quienes promovieron la puesta en marcha de estos centros, fundamentados en la previa investigación, sobresalió de modo singular José María Albareda, que proporcionó institutos de orientación y asistencia técnica en coordinación con las corporaciones locales, de manera global, respecto de la actividad ingente del CSIC en sus distintos institutos científicos (Gutiérrez, 1970).

Alvira pedirá un nuevo plazo de incorporación al *Ramiro de Maeztu* para el curso 1945-46, en el mes de noviembre de 1945; y, al mes siguiente, tomó posesión como Catedrático del *Ramiro de Maeztu* (Cátedra de Ciencias Físico-Naturales), dado que ya había obtenido la cátedra de instituto en Mérida. El motivo de esta nueva prórroga será una dedicación más exclusiva al Instituto de Pedagogía del CSIC.

El trabajo pedagógico era de capital interés, pues había que hacer en España una transición obligada, de una antigua a una nueva pedagogía, para que, de esta manera, se adquiriese el nivel que otros países europeos ya habían incorporado a su quehacer pedagógico.

El 22 de diciembre de 1945 se le nombra encargado de publicaciones de Misiones Pedagógicas del Instituto de pedagogía del CSIC. Sus tareas en este instituto le permitieron impulsar la Revista Española de Pedagogía, y estimular distintas publicaciones del instituto sobre investigación pedagógica y ampliar su vocación pedagógica. Lo que hizo posible la publicación de su primera obra *Ensayo de Pedagogía Social*. Hechos que le influyeron para formar parte, años más tarde, del patronato de Enseñanza Media y Profesional del Ministerio de Educación (Vergara, 2021).

Se puede observar en su currículum profesional una orientación constante: el ejercicio de la docencia y todo aquello que se relaciona con ella; es decir, la pedagogía educativa y la profundización en el estudio de las ciencias del suelo.

En 1946 se encargó de la Agrupación de Antiguos Alumnos y de la organización de excursiones del Instituto Ramiro de Maeztu y, en ese mismo año, se celebró en la Universidad Menéndez Pelayo de Santander la II Reunión de Estudios Pedagógicos, donde Tomás expuso una ponencia sobre *la Formación Pedagógica del Profesorado de enseñanza media*.

Será el 30 de noviembre de 1948 cuando forma parte del grupo invitado por el Instituto para la Alta Cultura de Portugal con el fin de conocer los centros de estudio e investigación relacionados con el Instituto de Edafología. Del Grupo formaban parte, además, los profesores José María Albareda Herrera, Ángel Hoyos de Castro, Vicente Aleixandre Ferrandis, Fernando Burriel Martí, Enrique Gutiérrez Ríos, Cruz Rodríguez Muñoz. En junio de 1949 se le considera capacitado para ser jefe adjunto de la Sección Tipos de suelos del Instituto de Edafología del CSIC.

Tras las reuniones de los Estudios Pedagógicos surgen los Congresos Nacionales e Internacionales de Pedagogía. Desde 1949 hasta 1976 se organizan varios congresos

pedagógicos y sobre educación en los que participó Alvira. En estos congresos participaron fundamentalmente ponentes y profesores de Portugal y de España. A continuación, se hace una relación de los mismos:

Tabla 1.

Congresos de Pedagogía en los que participó Tomás Alvira

Congresos	Lugar	Fecha
Reunión Estudios Pedagógicos	Universidad Menéndez Pelayo (Santander)	1946
I Congreso Internacional Pedagogía	Universidad Menéndez Pelayo (Santander)	1949
I Congreso Nacional Pedagogía	Barcelona	1955
I Congreso Nacional Pedagogía y VII de Infancia	Lisboa	1959
III Congreso Nacional Pedagogía	Salamanca	1964
IV Congreso Nacional Pedagogía	Pamplona	1968
V Congreso Nacional Pedagogía	Madrid	1972
VI Congreso Nacional Pedagogía	Madrid	1976

Nota. Datos tomados de Alvira, T. (1992). *El Ramiro de Maeztu, Pedagogía Viva*. Madrid: Rialp, pp. 60-79.

En el primer congreso del mes de julio de 1949 presentó la ponencia *Implantación de la enseñanza media en el medio popular español. Organización de bachilleratos laborales*. En marzo de 1955 es nombrado vocal de la comisión organizadora del primer Congreso Nacional de Pedagogía que se celebró en Barcelona ese mismo año.

En el quinto Congreso Nacional de Pedagogía, que se celebró en Madrid, presentó dos comunicaciones tituladas *Actividades de las asociaciones de padres, y Padres delegados de curso*; y en el en el sexto Congreso Nacional de Pedagogía, que se celebró en la capital de España en 1976, Alvira tuvo su última ponencia, dado que fue el año de su jubilación, que versó sobre *La educación familiar en relación con la educación institucionalizada*. Lo que hace pensar que Alvira prolonga la vitalidad y la carga de energía que infunde en sus constantes afanes educativos, más allá del aula y del centro educativo, a toda la familia educativa.

En Julio de 1949 es nombrado consejero adjunto del CSIC en el Patronato Alonso de Herrera. A continuación, se recoge qué suponen los patronatos en el CSIC como órganos de gobierno y de investigación, y los centros de investigación propios agrupados en los Patronatos:

Instrumento indispensable de la ordenación vertebral en las investigaciones lo han venido siendo los Patronatos, cuya vigilante tarea de coordinación y estímulo se perfecciona con los años. Los Institutos siguen siendo la unidad fundacional que realiza la investigación y prepara las publicaciones; pero la coordinación de las iniciativas y temas en los Patronatos ha traído a la vida del CSIC todas las ventajas de unidad, el sistema y la colaboración.

Los ocho patronatos previstos en la ley fundacional conservan sus funciones expresas, pero se agrupan según comprendan Institutos propios o Centros ajenos con los que el CSIC coordina planes de trabajo. De esta forma, los primeros pueden ser reestructurados y regidos con criterios únicos y comunes y los segundos contribuir a la labor de los Centros que agrupan con una mayor flexibilidad de procedimiento. Son Institutos o Centros de investigación propios los creados por el CSIC con dependencia exclusiva del mismo, que hayan

alcanzado desarrollo suficiente. Están divididos en Secciones, que agrupan las investigaciones más afines, y pueden integrarse en Departamentos, formados por dos o más Secciones del mismo Instituto, cuando la organización del trabajo investigador, y de los medios materiales, lo aconsejen.

Todos los Centros de investigación propios del CSIC están agrupados en los cuatro Patronatos siguientes: de Humanidades y Ciencias jurídicas, económicas y sociales, Marcelino Menéndez Pelayo; de Investigaciones científicas y técnicas, Juan de la Cierva; de Ciencias naturales y agrarias, Alonso de Herrera; de Ciencias biológicas y médicas, Santiago Ramón y Cajal. Los Patronatos Alonso de Herrera y Santiago Ramón y Cajal integran el actual organismo autónomo División de Ciencias matemáticas, médicas y de la Naturaleza.

Cada uno de los Patronatos tiene un presidente, un vicepresidente y un secretario general, existiendo, además, los siguientes órganos: Pleno del Patronato; Junta de Gobierno, con su Comisión permanente y Junta económica, y Secretaría general. (Albareda, 1951)

El 20 de julio de 1949 es nombrado miembro del Patronato de Enseñanza Media y Profesional del Ministerio de Educación Nacional. De esta manera Alvira comienza su etapa de colaboración eficiente en las instituciones del Estado, de tal modo que irá teniendo una progresiva influencia en la elaboración de la Ley General de Educación del año 1970.

El 17 de diciembre de 1949 es nombrado vocal de la comisión de publicaciones del CSIC y en ese mismo año se le nombra vicedirector del Instituto San José de Calasanz del CSIC, hasta 1955 que dejó el cargo.

4.1.5. Colegio de Huérfanos (1950 a 1957)

Camilo Alonso Vega, director de la Guardia Civil, y sucesor del segundo duque de Ahumada Francisco Javier de Girón y Ezpeleta de las Casas Enrílez – el primero en ese cargo-, le propone para ser director del Colegio de Huérfanos Infanta María Teresa.

Por lo que el 2 de noviembre 1950 pide permiso a don Luis Ortiz Muñoz, entonces director del Instituto Ramiro de Maeztu, para solicitar la excedencia y tomar posesión de este nuevo cargo.

En estos años, Alvira, efectuó una reforma educativa importante dando un nuevo viraje al colegio, según se verá. A la vez que el Ministerio de Educación otorga al centro el grado de colegio experimental, la preocupación de Alvira fue hacer un estudio psicológico del perfil de los alumnos de este internado, que realizó a través del doctor Yagüe, experto en psicología del CSIC. Al objeto de conocerlos en profundidad y desde ahí realizar un trabajo personalizado con cada uno de ellos. Cuidando, a la par, el ambiente del internado como elemento educativo trascendente.

Durante este mandato, se le dio un nuevo desarrollo a la Escuela de Formación Profesional Capitán Cortés que pertenecía a este colegio. Esta mejora significó ser como un instituto laboral, no estatal, configurándose en un centro piloto del Ministerio de Educación.

También se puso en marcha un nuevo edificio que llegó a ser una moderna residencia -Residencia Camilo Alonso Vega -, para los hijos del cuerpo que vivían en provincias y deseaban estudiar en Madrid; y unos campos de deportes.

En octubre de 1953 es nombrado vocal de la Junta Central de Material Científico y Pedagógico del Ministerio de Educación Nacional. Prosigue sus tareas de gobierno en

el Ministerio de Educación, y el 23 de mayo 1954 es vicetesorero del Patronato de Enseñanza Media y Profesional del Ministerio de Educación Nacional.

En 1956 fue nombrado miembro del Gabinete Técnico de la Dirección General de Enseñanza Media, del que era director general Torcuato Fernández Miranda².

4.1.6. Segunda etapa en el Ramiro de Maeztu (1957)

La dirección consideró entonces que el Instituto Ramiro de Maeztu debía tener un gabinete de pedagogía para que la enseñanza tuviera más especialidades. Alvira fue uno de los profesores que más lo impulsó. Así el 16 de septiembre de 1957, Alvira fue nombrado vocal de la Junta Pedagógica del Instituto Ramiro de Maeztu.

Un año más tarde, en octubre de 1958, es nombrado vicedirector del Instituto Ramiro de Maeztu. Aunque su nombramiento, de hecho, derivó más hacia director, debido a que la salud de don Luis Ortiz, por entonces, director del centro, era muy delicada.

Por parte del Ministerio de Educación, se vio conveniente adscribir a otros centros de enseñanza secundaria a este instituto, para que pudieran beneficiarse de los muchos

² Torcuato Fernández Miranda, duque de Fernández Miranda, nació en Gijón en 1915. Tras una carrera universitaria, como catedrático de Derecho Político y Rector de la Universidad de Oviedo, ingresó en el Ministerio de Educación en 1954, del que pasó a las filas del Ministerio del Trabajo en 1962. Secretario general del Movimiento entre 1969-1974, fue vicepresidente del gobierno en 1973. A raíz del asesinato de Carrero Blanco, el 20 de diciembre de 1973 asumió interinamente la presidencia del gobierno hasta la designación de Arias Navarro que fue el 29 de diciembre de 1973. Tras la coronación de Juan Carlos I en 1975, fue nombrado por el mismo Rey presidente de las Cortes y del consejo del reino, por ser hombre de su confianza, cargo del que dimitió en junio de 1977. Como presidente de las Cortes lleva a cabo dos grandes tareas: colocar a Adolfo Suárez en la terna en donde saldría en nuevo presidente del gobierno y sacar adelante la llamada Ley de la Reforma Política de noviembre de 1976. Fue preceptor de Juan Carlos I y ganándose su confianza le ayuda a abrir caminos de democracia en España, desde la legalidad. Convirtiéndose en uno de los principales protagonistas del periodo de la pretransición política. Tras su dimisión, el rey le concedió el ingreso en la orden de Toisón de Oro y el título de duque, y poco después le designó senador (Méndiz, 2019).

logros académicos y experimentales del que este centro era pionero. Alvira apoyó esta iniciativa, y el 20 de marzo de 1958 es encargado de los centros de enseñanza media adscritos al instituto. Uno de ellos fue el colegio Tajamar del madrileño barrio de Vallecas, que fue reconocido como sección filial número 1 del instituto.

El 20 de marzo de 1958 fue nombrado delegado del Ramiro de Maeztu en la Escuela Preparatoria de Enseñanza Primaria, aneja a dicho instituto. Unos meses más tarde, en agosto de 1958, fue vocal del Consejo Directivo de esta Escuela. A esta se le conocía también por el nombre de Escuela de Magisterio Nocturna y fue creada por el Ministerio de Educación Nacional.

En su libro *El Ramiro de Maeztu, Pedagogía Viva* narra cuándo se implantaron los estudios nocturnos de bachillerato. Él fue profesor de ciencias naturales de esas enseñanzas, a partir de diciembre de 1958. Y esto significaba integrar en el instituto a personas que, habiendo alcanzado la edad, no habían podido obtener el título de bachillerato.

Según se ha ido constatando en currículum del autor, se percibe una progresiva incorporación al Ministerio de Educación, por lo que se entiende que el 12 de marzo de 1959 fuera nombrado consejero nacional de educación, cargo más alto que desempeñó en esta institución.

Entre 1960 a 1963 fue designado vicepresidente de la Sociedad Española de Pedagogía, y en este periodo, y durante dos cursos, su actividad más llamativa, y con mayor repercusión, fueron las 26 lecciones de divulgación científica que impartirá en Televisión Española, dentro del programa titulado *Universidad en Televisión*.

Como en el caso de los auténticos maestros, Alvira no se limitó a teorizar, sino que fue impulsor de una de las iniciativas que empezaron a desarrollarse en aquella época:

los clubes juveniles, como un cauce adecuado para emplear mejor el tiempo libre de los hijos y de los jóvenes.

En 1956 se abrieron las puertas en Madrid del Jara Club, una asociación juvenil que nació bajo el impulso de San Josemaría Escrivá, pero que ha contado con muchas personas para su desarrollo. El matrimonio formado por Tomás Alvira y Paquita Domínguez fueron, junto con otros padres, los pilares firmes de una institución que se desarrolló con los años y que continúa prestando esta ayuda a los jóvenes (Vázquez, 2007).

Y en el año 1962 fue nombrado Catedrático Tutor por el Ministerio de Educación. Él mismo nos explica esta figura:

Los catedráticos tutores eran aquellos catedráticos que tenían como objetivo ayudar a la formación pedagógica de quienes querían ser profesores de instituto o centros no estatales de enseñanza media. A estos estos estudiantes, al principio, también se les llamaba ayudantes becarios, los cuales realizaban trabajos diarios en los institutos nacionales de enseñanza media con profesores numerarios. La cátedra a la que se les asignaban debía tener funcionando el seminario didáctico. Debían realizar las prácticas pedagógicas al lado de un catedrático tutor, así como aquellos trabajos que este les indicara para obtener la idoneidad. También los profesores en ejercicio podían acceder a esta mejor capacitación pedagógica guiados por un catedrático tutor. (Alvira, 1992, pp. 192-196)

De igual modo participó en unos viajes de estudios del profesorado que también formaron parte de su amplio *currículum*. Esta actividad que ahora parece normal, entonces era una auténtica novedad. Y suponiendo un notable esfuerzo económico y de tiempo, no siempre fue bien acogida y entendida. Así se cuentan los comienzos:

Del 11 al 26 de abril de 1962 tuvo lugar el primer viaje de estudio del profesorado que organizaba la Dirección General de Enseñanza Media al sur de Italia y al sur de Francia. Don Tomás junto con 399 profesores estatales y no estatales completaban la expedición. Para no tomar los días lectivos se aprovechó la Semana Santa para realizarlo. (Alvira, 1992, pp. 258-259)

Aprovechando esta mención de su itinerario, se ve adecuado realizar un cuadro específico de los viajes de estudio en los que Alvira participó activamente. Esta labor significó ser un medio para buscar una pedagogía más nueva y más activa en el ejercicio docente, a través del ocio y del tiempo libre, y del fomento de la amistad y del compañerismo:

Tabla 2.

Viajes de estudios del profesorado

Viajes	Lugares	Fechas
1º	Italia y sur de Francia	11-26 abril 1962
2º	Portugal	4-13 abril 1963
3º	Suiza, Austria y Norte de Italia	
4º	Galicia y Portugal	Año Compostelano, 1965
5º	Francia, Bélgica y Holanda	1-11 abril 1966
6º	Tierra Santa y Grecia	22 julio-7 agosto 1967
7º	Marruecos y Canarias	

Cont. Tabla 2.

8°	Grecia, Turquía, Rumanía, Yugoslavia y Sicilia	20 julio-8 agosto 1969
----	---	------------------------

Nota. Datos tomados de Alvira, T. (1992). *El Ramiro de Maeztu, Pedagogía Viva*. Madrid: Rialp, pp. 258-263.

En el año 1963 la institución educativa de Fomento de Centros de Enseñanza puso en marcha unos centros educativos con el fin de dar respuesta al interés de muchos padres que deseaban unos colegios para sus hijos según el ideario humanista cristiano, y dónde se tuviese en cuenta la unidad entre padres, profesores y alumnos, para lograr con mayor eficacia el objetivo que pretendían.

En estos colegios, el profesor Alvira, desarrolló muchas de sus cualidades personales como educador y como educador de educadores, según se constata en el capítulo cuarto de esta investigación.

Al ser nombrado en 1965 miembro fundador de Fomento de Centros de Enseñanza comenzó a desempeñar algunos cargos como: formar parte del Consejo de Administración, y ser delegado de las Asociaciones de Padres de Alumnos de los colegios (García Hoz, 1993).

También es elegido profesor del curso de perfeccionamiento de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio del Ministerio de Educación en el mes de junio de 1966.

A partir de junio de 1967 fue miembro del Grupo de Trabajo de Coordinación de la Enseñanza Primaria y Media, que llevó a cabo el Instituto San José de Calasanz del CSIC. Para cuyo desarrollo puso las bases en la Escuela Preparatoria de Primera

Enseñanza, que se creó en el Instituto Ramiro de Maeztu, según se ha aludido más arriba. Dado que las enseñanzas de primaria y secundaria debían estar coordinadas por medio de los currículos y del profesorado de ambas etapas. Y de este modo poder vincular estos estudios con la preparación universitaria.

Alvira seguirá impulsando los sucesivos viajes del profesorado. Y a partir de enero de 1968 es nombrado profesor del Centro Nacional de Enseñanza Media de Radio y Televisión. Del 1 al 13 de enero de 1968 asiste como integrante al programa Equipos de Dirección de la Universidad de Navarra.

El trabajo de Tomás Alvira era intenso y extenso, como se percibe de nuevo. Alternaba la cátedra como profesor del Instituto Ramiro de Maeztu, y otras ocupaciones e iniciativas relevantes en *pro* de la educación; con ser padre de familia numerosa. Ámbitos de ejercicio complementarios que revelaron su valía humana y profesional, así como su coherencia y ejemplaridad.

En 1969 tuvo lugar el octavo viaje del profesorado al extranjero. Y tras haber hecho el balance de esta actividad, él se percató que los objetivos que se persiguieron estaban en sintonía con el planteamiento pedagógico que él siempre buscó: la metodología participativa dentro del aula; aprender y enriquecerse mutuamente; y buscar la unidad educativa entre los miembros que forman la familia de la educación.

4.1.7. Etapa final de su vida: Labores en Fomento (1970-1992)

Durante este periplo deja temporalmente el Instituto Ramiro de Maeztu y es nombrado en enero de 1970 director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense (ICE), cuando acababa de cumplir 64 años.

En febrero de 1970 le conceden la Medalla de Oro del Instituto Ramiro de Maeztu. Se trató de la primera medalla que otorgaba el instituto y que le fue impuesta el 14 de

marzo 1970. En esa misma fecha fue vocal de la Junta Facultativa de Construcciones civiles del Ministerio de Educación y Ciencia.

En 1972 escribe un folleto de la colección Mundo Cristiano titulado *Los Padres, Primeros Educadores*, donde realiza un estudio sobre la colaboración que han de prestar los padres en relación a los centros educativos de sus hijos. A partir de 1973, Alvira recibe distintos reconocimientos por su dilatada y prestigiosa labor educativa; y el 1 de octubre de 1974 se reincorpora a sus labores del Instituto Ramiro de Maeztu, para ser nombrado tutor de COU, el 25 de octubre de 1974.

Al cumplir los 70 años es jubilado como Catedrático del Instituto Ramiro de Maeztu; aunque en agosto de 1976 fue designado director de la Escuela de Formación del Profesorado de Fomento de Centros de Enseñanza. Una tarea de carácter más bien honorífico, sin reconocimiento público, pero con una indudable influencia para el desarrollo y relevancia de la institución, debido a su prestigio y experiencia.

En 1976 publica el libro *¿Cómo Ayudar a Nuestros Hijos?*, donde realiza un estudio exhaustivo sobre la singularidad de cada uno de los hijos y cómo se les ha de educar desde el conocimiento de su ser y de sus capacidades.

En agosto de 1978 fue director adjunto de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Fomento de Centros de Enseñanza, y el 10 de octubre de 1980 fue reconocido como colegiado de honor del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias, del distrito universitario de Madrid.

Los días 26 y 27 de marzo de 1982, la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado organizó un curso de Didáctica de las Ciencias Naturales, del que fue nombrado director, y en el que pudo aportar su dilatada experiencia.

En 1989 publica otro folleto de la colección Mundo Cristiano en este caso se titula *Enseñar a Querer*, donde transmite qué significa tanto el concepto de enseñar, como el verdadero concepto del amor, partiendo del conocido, y cierto principio de que *no se ama aquello que no se conoce: nihil volitum nisi precognitum*.

En 1992 se publica el libro *El Ramiro de Maeztu, Pedagogía Viva*. Él mismo lo definía como una especie de crónica de la vida del *Maeztu*, para que se le conozca mejor y, de paso, para que pueda servir, a los alumnos que pasaron por sus aulas a revivir los años de bachillerato (Alvira, 1992).

El 7 de mayo de 1992 fallece en Madrid tras un proceso tumoral, acompañado y asistido por el cariño de su esposa y de sus hijos; así como reconfortado por los auxilios espirituales, tal como había frecuentado durante toda su vida.

4.2. Etapas centrales de su trabajo educativo.

En este capítulo se señalan los lugares más característicos donde, Alvira, desarrolló sus tareas docentes y en favor de la educación. Pero, a la vez, donde se revela cómo se fue formando su pensamiento educativo. Por un lado, a través de algunas influencias pedagógicas circunstanciales y, por otro, por medio de algunos principios educativos fundamentales que emergieron a lo largo de su itinerario. Para poder constatar en su quehacer que, además de que tuvo sus ideas pedagógicas propias, afloraron elementos de una pedagogía más integradora, más universal, y más innovadora. Por tanto, es aquí donde se da respuesta a algunas de las preguntas que se planteaban en la introducción de este estudio: ¿Es, Alvira, un verdadero autodidacta? ¿Se puede ser, verdaderamente, un autodidacta? ¿Qué influencias recibió, nuestro autor, para formar su pensamiento educativo? ¿Qué es lo propio de Alvira?...

Y, por otro lado, donde se puede ver cómo el resultado de su pedagogía viva fue aplicado en los lugares donde desempeñó la docencia, según los cargos que fue desempeñando.

Un testigo privilegiado de Alvira fue uno de sus hijos: Rafael Alvira Domínguez. Durante la investigación de este trabajo se le preguntó sobre posibles influencias científicas y educativas en la obra de su padre. Él afirmó que cuando un catedrático de la Universidad de Colonia le conoció, afirmó sobre él que se trataba de un pedagogo nato (Alvira Domínguez, comunicación personal, 13 de marzo, 2018).

También, le pareció evidente la influencia en su padre de su abuelo Tomás Alvira Belzunce, que por entonces tenía la fama de ser un pedagogo inteligente e innovador. La directora del colegio Tomás Alvira de Zaragoza se lo manifestó, al celebrar el centenario de ese centro educativo: “[...] su abuelo fue un adelantado en la educación de su época [...]” (Alvira Domínguez, comunicación personal, 13 de marzo, 2018).

Así pues, si se puede afirmar que sobre la teoría de la educación y sus diversos apartados conceptuales fue un autodidacta; no es menos cierto que en su biblioteca personal aparecen libros de pedagogía que leía, estudiaba y consultaba. Estas obras fueron, entre otras, las de Adolphe Ferrière, San Juan Bosco, Giner de los Ríos, etcétera, impulsores del movimiento de la Escuela Nueva y de la Institución Libre de Enseñanza. Lo cual servirá para comprobar que formaron parte del entramado de sus influencias pedagógicas, sin que él nunca realizara estudios oficiales de pedagogía.

Del mismo modo que supo extraer –según afirma su descendiente– ideas generales de tendencia positiva más que ideas pedagógicas de Albareda, por ser hombre de ciencia y de organización de la misma.

Así como, conviene aludir - en lo que a la teoría se refiere- que fue importante la amistad y el trabajo cooperativo con Víctor García Hoz -director del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz del CSIC-. Pues se presupone que la lectura de la obra temprana de García-Hoz le ayudó a conocer más a fondo aquello -porque ya lo conocía- que estaba en el ambiente pedagógico español desde hace tiempo, que fueron las ideas de la Institución Libre de Enseñanza.

Sin embargo –como afirma Alvira Domínguez - nunca se identificó con ninguna escuela, ni adoptó la postura de seguidismo. Sino que siendo respetuoso con los métodos de pedagogía aplicada de los demás, aprendía de todos, y hacía suyo reelaborándolo, aquello que le parecía podía ser eficaz. Porque siempre estuvo muy marcado por un gran espíritu de libertad y de servicio. Rechazando todo gregarismo, por tener un espíritu aristocrático, en el sentido de realizar su trabajo con libertad de espíritu inteligente y dócil a la verdad, y, a la par, con afán de perfección (Alvira Domínguez, comunicación personal, 13 de marzo, 2018).

Dentro del planteamiento de estas influencias básicas, conviene advertir que si bien García Hoz, Alvira y quienes trabajaban en el instituto de pedagogía acogieron muchas ideas de la I.L.E que les parecían geniales, sin embargo, nunca alardearon de ellas por no confundir educación con política, que era relativamente fácil incurrir en aquella época del franquismo, por algunos sectores influyentes del régimen más proclives a identificar unas materias con otras.

De este modo, se evitaba etiquetarse. Y porque, además, la línea de los planteamientos filosóficos y religiosos que defendía esta institución, a muchos de ellos, no les parecía la más adecuado, y no era lo más prudente en ese momento.

Se debe afirmar, porque sería injusto no aludirlo, que la influencia de Josemaría Escrivá fue indudable y considerable. Dado que, aunque Escrivá no se dedicó a la pedagogía, sin embargo, su sabiduría sobre la persona humana fue tan honda que sus ideas y consejos servían ampliamente también para el campo educativo: cómo tratar a los educandos, a los colegas y amigos, el interés por las familias, el amor a la ciencia y a la profesión, la llamada a la perfección en la vida ordinaria, el trato exquisito y justo a las personas, el amor a las instituciones y a la sociedad civil, etcétera (Alvira Domínguez, comunicación personal, 13 de marzo, 2018).

Por tanto, teniendo en cuenta las aportaciones y los testimonios sobre este personaje, objeto de nuestro estudio; así como la investigación de su currículum, se pueden establecer como tres bloques de influencias en Alvira: El primero lo formarían José María Albareda como director en los comienzos del Instituto Ramiro de Maeztu y del Instituto de Edafología del CSIC; y Víctor García Hoz como director del Instituto de pedagogía San José de Calasanz del CSIC desde sus hallazgos sobre la educación personalizada. Quienes iluminaron a Alvira a ir solidificando su pensamiento.

El segundo bloque lo conformarían algunos de los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza que supuso una renovación educativa en aquella época a través de su fundador Francisco Giner de los Ríos; y las intuiciones de la Escuela Nueva del norteamericano J. Dewey, del suizo Adolphe Ferrière, de los italianos San Juan Bosco y María Montessori, y del español Andrés Manjón.

Y, el tercer bloque correspondería a quienes influyeron educativamente en el autor: el padre de Alvira, Tomás Alvira Belzunce, pedagogo y de excelente maestro en el Cuerpo del Magisterio de Aragón; y Josemaría Escrivá de Balaguer y el significado que tiene el trabajo profesional como medio de santificación; así como otros principios que se infieren de esta institución.

Seguidamente se desarrollará el primer bloque de estas influencias. Y será importante considerar que, si estas instituciones y estos personajes influyeron a cristalizar las ideas del autor; él también formó parte eficiente de estos proyectos.

4.2.1. Primera etapa del Ramiro, la Edafología y Albareda: cristalización de las ideas

El Instituto Ramiro de Maeztu está situado en la calle Serrano número 127 de Madrid, y abrió sus puertas el 4 de abril de 1939, a los tres días de terminar la Guerra Civil Española. Alvira en su libro-crónica narra esta apertura, refiriéndose a la institución, al origen de este centro educativo, así como al porqué del nombre que se le adjudica:

El Instituto Nacional de Enseñanza Media Ramiro de Maeztu fue creado por Orden Ministerial de 4 de abril de 1939 (BOE, 15 de abril de 1939), firmada en Vitoria – sólo hacía tres días que había terminado la guerra civil española – por el entonces ministro de Educación Nacional, Pedro Sainz Rodríguez. Se decía en ella que el nuevo centro docente se establecía en los locales del hipódromo ocupados anteriormente por el Instituto Escuela, que alcanzó gran prestigio durante la Segunda República.

Iniciaba su andadura, por tanto, en el curso 1939-40 un instituto nacional al que se le daba un nombre insigne: Ramiro de Maeztu, el cual había nacido en Vitoria, el 4 de mayo de 1874, y murió asesinado el 29 de octubre de 1936 en Madrid, tras ser detenido y encarcelado. Su padre era cubano, de origen navarro, y su madre inglesa. Estudió el bachillerato en Bilbao, luego se trasladó a París y de allí a Cuba, donde trabajó duramente y conoció la condición obrera de manera directa. Regresó a España y pronto destacó por la agudeza y solidez de sus escritos y de sus actitudes. Junto con Baroja y Azorín, es uno de los autores más representativos de la llamada Generación del 98.

De 1928 al 30 fue embajador en Argentina. Maeztu fue académico de Morales y Políticas y de la Lengua. Embajador, periodista y ensayista brillante, publicó diversos libros en los que recopilaba sus trabajos. Entre ellos: *Hacia otra España*, *La crisis del humanismo*, *Don Quijote*, *Don Juan y la Celestina* y *Defensa de la Hispanidad*. Tuvo una formación filosófica amplia y moderna. Abogó por la *uropeización* de España y fue un gran conocedor del sindicalismo, cuyos ideales perfiló dentro de un *funcionalismo* político, que busca – según la tradición católica – alejarse del liberalismo como del socialismo. (Alvira, 1992, pp. 19-20)

Este centro educativo, en realidad, lo componían un complejo de tres edificios que en una primera etapa sirvieron de Instituto Escuela, y, posteriormente, se utilizaron como tres locales de un antiguo hipódromo. Esos tres edificios fueron rotando de actividad educativa en el Instituto a medida que el equipo directivo lo consideraba más oportuno.

Su primer director fue José María Albareda, hasta que en el año 1942 fue nombrado director del Instituto de Edafología del Centro Superior de Investigaciones Científicas. Como es sabido, Alvira tuvo su primer nombramiento como profesor al inaugurarse el Instituto Ramiro de Maeztu.

José María Albareda, al comenzar esta andadura se expresaba con esta maestría y elegancia, al dirigirse al claustro de profesores:

Sólo en la continuidad hay eficacia. Las obras valiosas no se hacen de un golpe, y sólo la continuidad operante logra realizarlas. De poco serviría hoy la más perfecta instalación científico-técnica con los más costosos modelos, si no perdurase el esfuerzo, la continuidad, la renovación operante. Empezar cada día, ganar cada día. (Albareda, 1951, como se citó en Alvira, 1992, pp. 20-21)

Esto es lo que hizo que se fuera consiguiendo una sintonía tan notable entre la dirección, el consejo de dirección y el claustro de profesores -entre los que Alvira formaba parte- al observar la misma unidad de criterios cuando se trataba de sacar adelante una obra educativa de gran envergadura.

Entre los muchos objetivos que se marcaron estaban la estabilización del país tras el azote desolador de la Guerra. Pues elevando el nivel educativo y cultural de la sociedad española se cultivarían las inteligencias, la convivencia sería más factible y, de este modo, se renovarían la vida de los ciudadanos. Este planteamiento está en la línea de lo que recoge el clásico Platón (385-370 a. C) en su obra *El banquete*: los saberes bellos generan conductas bellas.

Para conseguir esos fines había que crear un ambiente material agradable, así como una atmósfera de convivencia afable y alegre donde se integrara a todo tipo de alumnos, de cualquier condición social y de creencias, en un marco educativo de gran respeto y libertad. Armonizándolo con el rigor académico y con los medios que formarían a los alumnos en el desarrollo de una voluntad recia. Que es lo que hoy se entiende como excelencia educativa, huyendo de la mediocridad (Martínez y Riopérez, 2005).

Alvira recogió todas estas intuiciones educativas que se pretendían conseguir. Y que fueron todos los objetivos educativos que se impulsaron desde la dirección del instituto como resultado de las consultas que se hicieron al claustro de profesores, y a los peritos en esta materia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y del Ministerio de Educación Nacional (Alvira, 1992).

Todo lo que hizo que fuese recapacitando sobre estos modos de hacer y fuera sacando sus propias conclusiones.

Como se puede observar, en primer lugar, más que una planificación de estudios, se buscaron los elementos educativos que habían de enmarcar, vertebrar y sostener la vida de los alumnos y donde el aspecto académico se potenciara aún mejor. Lo cual queda recogido en este cuadro:

Tabla 3.

El Instituto de Maeztu

Objetivos educativos

Buscar directrices concretas para conseguir metas muy definidas y lograrlas con perseverancia, a través de medios escasos, con las ayudas del Ministerio de Educación; pero, sobre todo, a través de la voluntad recia y el espíritu de servicio del profesorado.

Tener una visión constructiva común de aprovechar todo lo aprovechable y de austeridad por parte del personal docente.

Desarrollar con alegría e ilusión la vocación docente en relación a ayudar a cada alumno en el crecimiento de su personalidad.

Educar potenciando magnánimamente la formación humana de los alumnos.
Tender a conseguir espíritus recios en los alumnos, para proyectar metas altas alcanzables.

Crear un ambiente de trabajo y de estudio que consiga, no sólo el acceso a la universidad, sino una excelente preparación para los estudios superiores.

Fomentar el buen ambiente material y familiar, para hacer agradable la estancia en el centro de los alumnos y del profesorado, e inculcar convicciones para el desarrollo de las virtudes.

Nota. Datos tomados de Alvira, T. (1992). *El Ramiro de Maeztu, Pedagogía Viva*. Madrid: Rialp, pp. 21-25.

Entre los objetivos que se marcaron al comenzar la vida del instituto, estarían concienciar sobre el valor del estudio, del mérito que suponía cursar el bachillerato y de cómo este era el camino para los estudios universitarios. Alvira cuando fue profesor del

instituto, se expresaba al respecto destacando tanto el amor al trabajo como el amor al estudio:

Porque no nos llamemos a engaño, estudiar con intensidad supone un esfuerzo: estudiar es un trabajo. Es un trabajo porque pensar, contemplar, ahondar en unas ideas, implica el esfuerzo de meterse en la realidad, de unirse a ella; esfuerzo más intenso que la pura realización de una operación mecánica, por pura que ésta sea. La palabra estudio tiene su raíz en la palabra latina *studere*, que señala la dirección de hacer algo con afán, con empeño, con cariño, con amor. Estudiar algo supone querer conocerlo mejor, pues eso es conocer: unión intencional. La contemplación amorosa de la verdad – y el estudio- es trabajo fecundo, como fecundo es el amor. Por todo eso, la formación que queríamos dar a nuestros alumnos iba dirigida a conseguir que fuesen a la universidad dispuestos a estudiar, es decir, a trabajar, pero poniendo amor en ese trabajo, ya que siempre que perseguimos un fin, lo hacemos porque queremos algo, porque lo amamos. (Alvira, 1992, p. 29)

Pero también se puede subrayar la pedagogía que se pretendía en ese centro. La disertación de José María Albareda es elocuente y práctica. Alvira la referirá, identificándose con ella, y procurando su implantación:

Todo lo que hace pensar desarrolla la inteligencia. ¿Pero qué es lo que hace pensar? ¿Dónde hay caminos que no sirvan para andar? ¿Dónde hay una ciencia que no sea formadora? [...]

[...] Hay, pues, dos estructuras: el hombre es centro de los alumnos a los que enseña; les enseña lo que ya conoce. Sistema cerrado que sólo puede prolongarse por la renovación del alumnado, piezas metálicas inmersas en el baño universitario para recibir la cubierta galvanoplástica. - ¡Cuántas veces demasiadas superficial! -. O las cosas son centro de la humana atención y los hombres se reúnen en torno

a las cosas para indagarlas. También la vegetación tiene sus alternativas de dispersión, su invierno y verano, germinación y fructificación. Anillos claros y oscuros.

En las ciencias naturales la formación no se puede obtener solamente dictando lecciones, sino hablando con los alumnos, colaborando en trabajos prácticos. Y esta enseñanza, en razón de su contacto directo e inmediato con escolares, exige un número de profesores cuya vocación profesional y preparación científica garanticen una orientación formativa y práctica para sus alumnos. (Albareda, 1951 como se citó en Alvira, 1992, pp. 37-38)

Uno de los aspectos que llamó más la atención fue la unidad de criterios y de objetivos educativos que existía entre los miembros del claustro de profesores. De hecho, se constata que todos intervienen, tanto la junta de dirección como el profesorado. El común denominador era transformar a las personas a través del fenómeno la educación.

El primer director de este centro, el segundo - don Lorenzo Vilas López - y el tercero que fue don Luis Ortiz Muñoz eran de una gran talla intelectual, y de una categoría humana y de una preparación académica excelentes (Alvira, 1992).

El claustro de profesores tenía un considerable nivel académico. De este modo, a la hora de nombrar nuevos profesores, se siguió este criterio de selección, así como la cualificación educativa y pedagógica de los nuevos efectivos en relación al trato que había que dar al alumno para ayudarlo en el crecimiento de su personalidad. Era importante, al comenzar esta andadura, no perder de vista lo que se pretendía, dadas las necesidades sociales y educativas que había que ir solucionando.

Alvira hablará del profesorado aludiendo al núcleo esencial de una institución educativa, así como del cuidado que se había de observar a la hora de seleccionar a unos

docentes que atendiesen adecuada e íntegramente al alumno, teniendo en cuenta el contexto del sistema educativo de aquella época:

Si nos situamos en el tiempo de los comienzos del instituto Ramiro de Maeztu [...] Los tribunales para seleccionar a los profesores de enseñanza media juzgaban los conocimientos específicos de cada materia [...]. Había un ejercicio que corrientemente se llamaba *pedagógico*, último de la prueba, al que se daba mínima importancia [...]

En general [...] los profesores dirigían exclusivamente su actuación docente hacia la formación intelectual de sus alumnos.

En tales circunstancias no era fácil seleccionar un profesorado capaz de llevar a cabo la tarea educativa que aquel nuevo instituto se proponía. Los organizadores deseaban tener un cuadro de personas muy competente que diese una buena instrucción a los alumnos, pero que cooperase también con las familias para ayudar al desarrollo de la personalidad del alumno, de aquellos caracteres que forman su singularidad. De esta manera, el instituto colaboraría eficazmente al mejor desarrollo de la sociedad de la cual todos formaban parte.

[...] Pretendían los organizadores del instituto que los profesores fuesen a las clases, no sólo a cumplir un deber, sino a servir una vocación, la vocación de los educadores, basada en la libertad de elección y en el amor que se pone en cada tarea realizada. [...] Un profesorado que cuidase la relación personal con los alumnos; que no se les conociera solamente por lo que exponían en los exámenes, sino a través de una continua relación que permitiera realizar la tarea educadora, de orientación, de guía para el alumno, con el fin que adquiriera éste la mejor formación, el mejor desarrollo espiritual posible.

[...] Lo que ayudó quizá de manera más decisiva a la formación del nuevo profesorado fue la implantación de los seminarios didácticos y la creación de los ayudantes becarios. Gracias a ellos pudo forjarse un profesorado joven que iba incorporando al instituto al crecer el número de alumnos y no poder aumentar la plantilla de catedráticos establecidos por el ministerio. (Alvira, 1992, pp. 49-51)

El instituto se organizó como correspondía a un centro de enseñanza con categoría, sobre todo, a través de los objetivos docentes y pedagógicos que se pretendían.

Su organización interna - que recoge Alvira - resulta muy sugestiva, y puede dar luz a cualquier centro educativo de estas características o similares. Para comprobarlo se han recogido de un modo esquemático, los órganos comunes que tenían todos los institutos, y los elementos que introduce como propios el Instituto Ramiro de Maeztu en su propia organización:

Tabla 4.

Organización Interna del Instituto Ramiro de Maeztu

Órganos receptores	Organigrama novedoso
Consejo de Dirección	Jefatura de estudios.
Claustro de Profesores	Profesores delegados de Sección (Antesala a la implantación de tutorías de gran valor para los alumnos. Aquellos que realizan una tutoría grupal para conocer a los alumnos y relacionarse con los padres. Los que hacen de cauce de consulta con el gabinete de psicológico y médico, a través de la libreta del delegado. Son medio para contactar con la Jefatura de estudios sobre el grupo alumnos encomendados).

Cont. Tabla 4.

Profesores Tutores (Quienes establecen una relación profunda y amistosa con el alumno, conociéndole y dándose a conocer).

Seminarios Didácticos (Buscaban unificar criterios, trabajar en equipo y una óptima metodología para formar a los alumnos).

Junta de Alumnos (Pretendía la compenetración, la participación y la consecución de los fines del Instituto, en unidad con los padres y profesores, para que propiciar la vitalidad en el centro educativo).

Nota. Datos tomados de Alvira, T. (1992). *El Ramiro de Maeztu, Pedagogía Viva*. Madrid: Rialp, pp. 72-79.

A la par de establecer los principios educativos del Instituto, se fue configurando progresivamente el primer claustro de profesores.

El director Albareda, tras haber realizado la misión de diseñar el rumbo que había de tomar el Instituto; y obtener la cátedra de Geología Aplicada en la Universidad de Madrid fue nombrado director del Instituto de Edafología del CSIC en el año 1942. Dado que su capacitación científica le requería para liderar y organizar la investigación española en esta área.

Albareda tras haberse doctorado en ciencias y en farmacia; obtuvo la cátedra. Fue académico de varias universidades españolas en la rama de exactas, física, farmacia y químicas. Se le nombró rector de la Universidad de Navarra; secretario general del CSIC, desde su fundación en el año 1939; y fue quien dirigió el Instituto de ciencias del suelo (Alvira, 1992).

Al aludir al Instituto de Edafología, se ve conveniente dar unas pinceladas sobre esta entidad y la repercusión que tuvo:

El Instituto de Edafología, que fundó y dirigió José María Albareda, fue germen de una importante escuela investigadora que se extendió por todo el país, tanto en las cátedras universitarias cuyos titulares se habían formado en el Instituto, como en la creación de Centros de Edafología y Agro-biología. La labor investigadora de estos centros sobre campos científicos relativos a la agricultura y la economía agraria tuvo repercusión a través de los Institutos de Orientación y Asistencia Técnica, promovidos por Albareda, en coordinación con las corporaciones locales. (Gutiérrez, 1970, pp. 475-476)

Varios testimonios hablan de la relevante personalidad de José María Albareda. Dado que en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas empleó su portentoso talento y sus dotes admirables de gobierno y organización, en la que supo entregarse constantemente a los demás. Profesores que habían llegado a la cúspide de la notoriedad científica internacional – directores de las grandes instituciones de la cultura-, hombres habituados a esa admiración rendida que el mundo otorga a las grandes figuras de la ciencia dejaban sus ocupaciones para atender a Albareda, para ayudarle en sus gestiones y también para llevarle a sus hogares, a la intimidad de su vida familiar (Gutiérrez, 1970; Tomeo y Castillo, s.f.).

Así como, la aserción del profesor Gregorio Marañón que expresa quién es Albareda, cuando le contesta en una carta con motivo de su ingreso en la Real Academia de Medicina el 24 de mayo de 1952:

[...] La obra del Consejo Superior de Investigaciones Científicas es uno de los acontecimientos fundamentales en la vida de nuestro país. Podrá tener, para

algunos, sus puntos criticables [...]. Más ningún hombre de ciencia español puede demostrar que esas otras ejecuciones hubieran sido más fecundas.

[...] Supo el nuevo académico, en estos tiempos difíciles eludir no ya los impulsos de la pasión, lo cual es condición habitual de los hombres dignos, sino alcanzar lo que es más arduo todavía: ignorar que esa pasión existe y realizar su obra con la serenidad que exige el sentido universal de la ciencia. (Instituto de España, 1952 como se citó en Alvira, 1992, p. 34)

Pero, sin duda, alguien que completa los datos sobre esta figura fue Luis Ortiz Muñoz en un homenaje póstumo que se le hizo en el Instituto Ramiro de Maeztu; y donde se pueden entresacar con más claridad los influjos que Albareda pudo tener, como un hombre de ciencia, en el protagonista de esta obra (Alvira, 1992; R. Alvira, comunicación personal, 26 de marzo de 2019).

La puesta en marcha del Instituto Ramiro de Maeztu, la incorporación a la dirección del Instituto de Edafología y la competencia investigadora de Albareda fue lo que admiró y movió a Alvira a ir asentando sus ideas educativas. Fruto de este proceso se detuvo en algunas reflexiones sobre la investigación científica de Albareda, que dieron luz a su quehacer, y donde establece la conexión que debe existir entre la investigación y la praxis docente. Así queda recogido:

La investigación es penetrante y realizadora, es interior, es vital, el mundo necesita de lo interior, en el sujeto y en el medio, en los hombres y en las edificaciones. Casas adecuadas, calor de hogar, edificios estuche de funciones, espíritus que piensan, estudio que no desemboque en vano escaparate, vida que sea vida, porque hoy la vida tanto se ha agotado en exterioridad, que para designarla hay que decir vida interior.

[...] Para enseñar hay que aprender, y aprender bien: aprender más y mejor. Enseñar es, a su vez, uno de los más eficaces métodos de aprender.

[...] El fracaso de muchas maneras de enseñar está en el predominio del hermetismo libresco, falta de vitales ventilaciones del ambiente. Las cosas aparecen disecadas y proyectadas en un plano. No se enfocan desde distintas posiciones. (Albareda, 1951, pp. 75, 81 y 132)

Al igual que las consideraciones que hace sobre cómo se realiza el proceso didáctico en cada persona:

Dar vueltas a las cosas tiene un gran valor formador. Aprender es fijar [...]

[...] Ese muchacho que sabe una lección, ante una pregunta que está contestando, recuerda aquellas líneas situadas en aquella página y aquel detalle tipográfico [...]. Esta materia se liga a este capítulo; esta disciplina a este libro, a esta lámina, a este profesor, a esta aula. El fichero mental se consolida y va quedando dispuesto para que al oprimir la pregunta *m* del programa *n* aparezca inmediatamente la ficha.

[...] Pero falta [...] el hacer dar vueltas a las cosas. A través de esta traducción latina vuelve a aparecer una página de historia antigua. Ese tema de física moviliza una amplia deducción matemática. Ahora se ven las mismas cosas en otro ambiente, desprendidas de su accidental presentación. [...] Los conocimientos superan su primitiva fijeza y son ya dóciles a la agilidad mental.

[...] No basta aprender: hay que manejar lo aprendido; hay que familiarizarse con los conocimientos. Hay que darles un tono vital: asimilarlos. Toda ciencia es producto de largas destilaciones lógicas.

[...] Hay una enseñanza, en el bachillerato, en la que de un modo especial se ha buscado el carácter formativo: [...] el cultivo de la inteligencia, en contraste con lo llamado informativo, enciclopédico y memorista. La disposición, la aptitud, el

vigor y claridad intelectuales importan más que la captación y retención de datos y noticias científicas [...]. (Albareda 1951, pp. 133-135)

De este modo, se entiende cómo Alvira compaginó su labor entre el Ramiro de Maeztu, y su progresiva colaboración con el Instituto de Edafología, tras haber defendido su tesis doctoral sobre el estudio del suelo. Y cómo estas dos realidades, junto con los principios e ideas que iba aprendiendo e incorporando, contribuyeron a asentar las ideas de su pensamiento.

4.2.2. El Ramiro de Maeztu, la Pedagogía y Víctor García Hoz: cristalización de las ideas

Los profesores que se buscaron el Instituto Ramiro de Maeztu, como se ha indicado, habían de ser un equipo que cuidara no sólo el aspecto académico externo de los conocimientos y de las calificaciones; sino hacer crecer la personalidad de cada uno de los alumnos. En definitiva, se trataba de educar. Para lo cual se necesitaron los medios que facilitasen esta tarea. Algunos de los cuales ya se han mencionado en el apartado anterior. Sin embargo, en este afán de mejorar la educación se apoyaron en otras instituciones de relevancia:

[...] El hecho es que no tardó mucho tiempo en crearse un ambiente propicio a estos fines señalados por quienes comenzaban a organizar las tareas del profesorado, a lo que contribuyó eficazmente la adscripción al Instituto de Pedagogía de San José de Calasanz, del CSIC y nuestras participaciones en los congresos nacionales de pedagogía, y en reuniones de estudios pedagógicos (Alvira, 1992, p. 51).

Al ir adquiriendo, este centro educativo, un relieve pedagógico e intelectual importante, gracias a estos medios, el Ministerio de Educación Nacional quiso que se

vinculase al Consejo Superior de Investigaciones Científicas a través del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.

Otro centro que también fue adscrito al Instituto de Pedagogía fue el grupo escolar Zumalacárregui. La misión inicial de estos fue colaborar con las Misiones Pedagógicas del Instituto, cuya tarea reiterada ya había impulsado el Patronato del Museo Pedagógico en 1931 y, después, el Instituto San José de Calasanz en 1942 (Vergara, 2021).

El motivo de esta vinculación fue doble, por un lado, porque el Centro Superior de Investigaciones Científicas necesitaba unos lugares de experimentación para sus investigadores; y, por otro lado, porque estos centros educativos podrían ser como una cantera para quienes se iban a preparar en las distintas especialidades académicas:

Por Decreto de 4 de diciembre de 1941 se creó el patronato que adscribía el Instituto al Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Ese Decreto estaba firmado por el ministro de Educación Nacional, José Ibáñez Martín. En el preámbulo dice lo siguiente:

La creación del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, para normalizar y desarrollar en España la investigación pedagógica, exige a la incorporación al mismo de un conjunto de instituciones docentes que venga a ser como un gran laboratorio práctico de experimentación. Ello reporta no sólo un gran beneficio a la ciencia pedagógica misma, que sin tal recurso se ve recluida a la esfera pura de lo teórico, sino, en general, a la política escolar del Estado, periódicamente obligada a adaptarse a los nuevos métodos y sistemas que la experiencia científica aconseja como más aptos a las necesidades de los tiempos. Se requiere, por tanto, un órgano de experiencias que, aportando el fruto de sus ensayos y realizaciones, oriente la

labor reformadora del ministerio con plenitud de eficacia; un centro modelo dotado y equipado de cuanto la moderna técnica reclama para la más rigurosa educación, que suscite la noble emulación de los demás centros oficiales; un semillero de vocaciones pedagógicas, donde se forme en el áspero ejercicio de la docencia, el profesorado más apto; una institución, en fin, que encarne, por momento, el tipo de las aspiraciones del nuevo Estado en materia de enseñanza y valore nuestro prestigio espiritual en el exterior. (Decreto del Estado, 1941 como se citó en Alvira, 1992, p. 57)

Pero también esta vinculación pretende resolver un aspecto pedagógico entre los profesionales docentes que aún, hoy, no ha alcanzado la suficiente madurez: la necesaria correlación que debe existir entre la investigación y la praxis docente. Porque si no es posible que exista un profesor que no investigue; tampoco, es posible un docente que no tenga experiencia de su desempeño. Con lo cual se trató de conseguir la interactividad entre estos dos elementos. Aspectos que Alvira observó y desarrolló en sus actividades didácticas, según se irá comprobando.

El Instituto de Pedagogía sustituyó al Museo Pedagógico fundado en 1882 conocido por el nombre de Museo de Instrucción Primaria (Vergara, 2021), y comenzó a ser dirigido por el dominico Manuel Barbado Viejo, desde el 29 de marzo de 1941, fecha de su fundación. Al referirnos a este director, se alude a la primera figura española en psicología, y a una autoridad universal en psicología experimental que la haría derivar hacia inducción científica. Este profesor fue quien mejor influyó en Víctor García Hoz en relación a sus competencias pedagógicas (García Hoz, 1980).

A los dos meses de desempeñar el cargo directivo del Instituto de Pedagogía falleció; y en septiembre de 1941 Víctor García Hoz se adhirió al mismo como secretario,

y, años más tarde, como director. Por ser un personaje relevante en la ciencia pedagógica y quien influyó a través de su obra en Alvira, se ve conveniente hacer una reseña:

Víctor García Hoz fue el primer Doctor en Pedagogía de la universidad española. En 1944 ocupó la cátedra de Pedagogía Experimental y Diferencial en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid; posteriormente fue director del Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Fue fundador y presidente de honor de la Sociedad Española de Pedagogía, y director de su revista, *Bordón*. Además, presidió el Seminario Permanente de Educación Personalizada y formó parte desde el inicio del Consejo de Administración de Fomento de Centros de Enseñanza. Asimismo, fue miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Y así el modo de la educación, por parte del profesorado se hace como una vida que pretendía cuidar a todos y a cada uno de los alumnos en el desarrollo de su personalidad. Es decir, no sólo en el ambiente que se respiraba en el centro o en el aula, sino atendiendo y orientando a cada alumno en su individualidad, para que la pedagogía se revistiera de esa vitalidad colectiva e institucional. (Real Academia de Historia, 2011, pp. 802-803)

De esta manera, Alvira también fue incorporándose a este nuevo instituto como ya se ha mencionado, y participó en las misiones pedagógicas, y en los congresos nacionales e internacionales de pedagogía que organizaba esta institución. Así pudo ayudar a impulsar el desarrollo pedagógico que necesitaba tanto el mundo de la investigación educativa, como el ámbito de la praxis docente, y de este modo poder incidir en la cultura de la sociedad española.

Pero, sin duda, aquello que más influyó en nuestro personaje del que fuera director del Instituto de Pedagogía, Víctor García Hoz, fue su especialidad pedagógica llamada la

educación personalizada, en su etapa más temprana (Alvira, comunicación personal, 13 de marzo, 2018). Y como fundamento de la figura de los profesores tutores que serían quienes iban a contribuir al crecimiento íntegro de la personalidad de cada alumno. Aspecto educativo que sostuvo Alvira de modo relevante.

El profesor García Hoz (1953) entendía el concepto de educación como un camino en el descubrimiento de la alegría de vivir. A través de unos principales resortes que son la autoridad y el amor incondicional de padres y maestros; buscando aquello que esté bien realizado, pues esto es lo que realmente educa.

Él establecerá la máxima importante que lo que el muchacho puede y debe hacer no ha de hacerlo otro por él. Y todas las formas de actividad –juego, estudio, trabajo y lucha contra las dificultades- se pueden y deben utilizar en las tareas de aprendizaje.

Teniendo en cuenta el concepto alteridad, pues la convivencia –dirá- hace posible la comprensión de las personas, la colaboración en las actividades y la generosidad en el trato individual y social (concepto humanista evidente).

La mejor preparación para la vida –proseguirá- es el empeño de ser cada vez más ordenado, más trabajador, más generoso y más alegre; por lo que los fracasos deben ser ocasión para luchar con más decisión contra los defectos concretos.

Otra idea que considera fundante es que, tanto en la casa como en la escuela, alguien debe haber que estimule a cada muchacho a *hablar de Dios* y a decidir si también quiere *hablar con Dios*; y, por último, un ambiente adecuado y atractivo es eficaz condicionante para encontrar la alegría de vivir, en familia, en fe elegida, en el trabajo, en el ocio y en la amistad (García Hoz, 1970).

Respecto al concepto de educación personalizada afirmaba que es el perfeccionamiento explícito de la persona humana mediante el refuerzo y la extensión del campo de la conciencia y la libertad, haciendo consciente la tendencia universal hacia el bien objetivo de la obra bien hecha y el bien subjetivo que confiere alegría. Capacitándola para identificar las obras buenas que uno mismo debe hacer, así como el decidir hacerlas, teniendo en cuenta las propias posibilidades; siendo conscientes de si una cosa está o no está bien hecha dándose razones del porqué; sabiendo rectificar cuando sea necesario, así como saber ayudar y recibir ayuda y, de esta manera, formulando y realizando el proyecto personal de vida, que es como descubrir a lo que uno se ve llamado, concretándose en los quehaceres cotidianos (García Hoz, 1970).

Muchas de estas ideas se perciben, en la puesta en marcha de las tutorías, que Alvira desarrolló en los lugares de su desempeño docente; con la ayuda del servicio médico-psicotécnico y el departamento de psicología escolar. En primer lugar, a través de la figura del profesor delegado de sección y, después, con la figura del profesor tutor. En el año 1943, Alvira, fue nombrado por vez primera, profesor delegado de sección en el Instituto Ramiro de Maeztu.

De este modo, se puede comprobar cómo Víctor García Hoz junto con el Instituto de Pedagogía y sus múltiples actividades, contribuyeron también a hacer cristalizar las ideas educativas en nuestro autor.

4.2.3. Influencias pedagógicas básicas: La Institución Libre de Enseñanza.

Junto a los personajes e instituciones expuestos, que cooperaron a cristalizar las ideas educativas de Alvira, existen otros movimientos pedagógicos, que alimentaron la metodología docente de aquella época. Éstos también actuaron en los modos de hacer de nuestro autor. En primer lugar, nos referiremos a la obra más relevante que impulsó Giner

de los Ríos; y, en segundo lugar, haremos un recorrido por algunos autores de la escuela nueva que, posteriormente, derivó hacia una escuela más activa.

La Institución Libre de Enseñanza se concibe como una organización filosófica-cultural, educativa y pedagógica que se sitúa en España en el último cuarto del siglo XIX (1876). Basada en el Krausismo y formada fundamentalmente en torno a Francisco Giner de los Ríos, a instancias de Julián Sanz del Río tras su discurso en la universidad central de Madrid. Sus actividades se desarrollan durante 60 años (1876-1936) (Cacho, 2010).

El Krausismo tiene su origen en Alemania, pero se importó a España tomando el nombre de Krausismo español, debido a los discípulos que tuvo en este país, y las improntas particulares que ellos incorporaron. El krausismo español fue un movimiento cultural que arraiga en el siglo XIX español en base al pensamiento de K. Ch. F. Krause (1832), autor de escaso predicamento en el área germana, que aportó una personal versión al idealismo dominante en ella, quedando oscurecido por el prestigio de sus figuras principales: Fichte, Schelling y sobre todo Hegel. Muy distinta fue su suerte en el ambiente filosófico español, en el que tales autores no habían logrado profunda influencia. El krausismo acaba por atraer a los pocos representantes del incipiente hegelianismo. Pero intentar valorar el fenómeno desde una perspectiva puramente filosófica es condenarse a su incomprensión. Las razones que llevaron a su importación desbordaban ya de manera más o menos consciente lo filosófico. Su difusión posterior remite rotundamente a un contexto más amplio: Filosofía práctica y pedagogía. A través de ellos pretenden realizar su antropología, uno de los puntos clave del sistema, que gira en torno a una concepción armnicista, que se opone al tradicional *dualismo* materia-espíritu.

Su puesta en escena del movimiento krausista puede ligarse al discurso pronunciado en la Universidad Central de Madrid el curso 1857-58 por Julián Sanz del Río, que había tomado contacto con el pensamiento de Krause con motivo de su estancia en Alemania (1843). Cien años después su texto tiene más de acto fundacional que de manifiesto filosófico. El afán de sustituir a la filosofía tradicional es sólo un aspecto de un proyecto de renovación de toda la cultura y la vida nacional, restableciendo su contacto con la mentalidad europea. España y Europa distan en el pasado siglo de ser en nuestro país conceptos geográficos. Tras ellos acaban por encontrarse dos enfoques culturales, educacionales, políticos, religiosos... (Cremades, 1969; Díaz, 1973; Fraile, 1972; Ollero, 1979).

Esta institución que, además de ser un ente que quiso sustituir la filosofía tradicional por el pensamiento hegeliano, de trastocar el régimen político y de dar un sentido panteísta a la dimensión religiosa del hombre –aspectos que no tuvieron incidencia en el pensamiento de Alvira-; sin embargo, supuso una renovación en la cultura, en la pedagogía y en la educación de la sociedad española, que por entonces era necesario.

Aspectos de altura intelectual y de buen gusto educativo que estuvieron vigentes en España, no sólo hasta el comienzo de la Guerra Civil española, que marca el ocaso de este movimiento cultural, sino que se extendió durante un tiempo largo y que influyó suficientemente en el ambiente educativo español.

Por lo cual, Alvira y otros profesores que tenían una gran inquietud por la educación, que buscaban aprender, y que, sin pertenecer a ningún movimiento educativo, sabían incorporar a su modo de hacer aquellas intuiciones e ideas que otros habían descubierto, percibieron en esta institución elementos formativos que convenía observar.

Entre quienes la formaron, se podrían establecer como tres grupos: los viejos maestros, los primeros alumnos y los discípulos y admiradores. Sobre los primeros podemos destacar, por ejemplo, a Giner de los Ríos, Salmerón, Azcárate, Joaquín Costa y Leopoldo Alas *Clarín*; respecto del segundo grupo enunciamos a Zozaya –fundador de la Biblioteca Económica Filosófica- y a Melquíades Álvarez; y respecto a los seguidores referimos a personajes tan relevantes como Julián Besteiro; Domingo Barnés, Alejandro Rodríguez Casona, Rafael Dieste, los hermanos Machado, Matilde Moliner, María Zambrano, Azorín, Miguel de Unamuno, Pedro Salinas y Pablo Neruda, entre otros. Quienes recibieron influjo de la I.L.E serían Juan Ramón Jiménez, Manuel Azaña, Américo Castro y Ortega y Gasset (Cacho, 2010).

La principal tarea de la ILE fue la pedagogía. Pronto planteó su ideario doctrinal sobre la educación y su experiencia docente, su estilo y su método. Algunos de estos aspectos fueron tenidos en cuenta por Alvira para elaborar su propia pedagogía.

Por eso se ve adecuado enunciar los principios fundamentales que pretendió la ILE pues ellos iluminaron a nuestro protagonista en sus modos de hacer:

Por un lado, esta institución luchó para que en la enseñanza que diera preponderancia a lo educativo, que elevara la personalidad y el espíritu de los alumnos. Principio en consonancia con el movimiento americano y europeo de la Escuela Nueva; atacó el memorismo y la pedantería, el materialismo y el *intelligentismo*; supo detectar problemas como que la enseñanza secundaria no se considerase como una preparación general, sino como un camino especial para quienes van a la universidad, por lo que pretendió popularizar el bachillerato, y el que la universidad se considerase sólo como una estructura científica sin desarrollar su fin social.

Por otro lado, buscó relacionar los diversos niveles educativos; que los profesores se perfeccionasen en el ejercicio docente a través de la formación permanente; defendió una pedagogía activa e intuitiva basada en el interés del alumno; prohibió los castigos y el espíritu de competición; buscó la cooperación de las familias y de la sociedad en la educación; así como la familiaridad espiritual entre el maestro y el alumno; fue favorable a la vida en contacto con la naturaleza mediante excursiones, paseos y clases al aire libre.

Dos de los ejes más discutidos de la I.L.E fueron el laicismo y la no educación diferenciada. Incluyó como contenidos de enseñanza, inexistentes: El arte, el folklore, la iniciación técnicos y los ejercicios gimnásticos al aire libre; así como la buena decoración, el buen gusto en los centros educativos, y la mobiliaria escolar rompiendo con modelos arcaicos.

Giner pretendió la educación religiosa a un *término medio*, esto es, la verdadera formación de la conciencia religiosa sin adscribirse a un credo religioso determinado, considerando indiscriminadamente a todos iguales, pues el krausismo consideraba la adscripción a un determinado credo o la confesionalidad de la escuela un peligro de *perturbación* de las conciencias de los niños que se debía evitar. Pues condicionaba a los discentes y no les dejaba manifestarse según su natural.

Promovió el *pacifismo* como una de sus máximas. El *pacifismo* del sistema krausista-institucional es una raíz de su pretendida mentalidad *neutra*; *neutralidad* imposible pues cuando se pretende deriva necesariamente en una u otra ideología, en este caso la del laicismo que tantos conflictos causó.

Otro logro fue aplicar los planes europeístas de Giner y de la I.L.E a propósito de la necesaria rehabilitación social y económica del maestro y de las escuelas primarias y normales. Hubo un buen número que compartían las sanas preocupaciones del

presupuesto dedicado a la educación nacional y por infundir en institutos y universidades un verdadero sentido educativo.

Los proyectos de la I.L.E y de Giner se reconocían importantes por sus excelencias metodológicas. El laicismo presente en la educación que pretendían, más el misticismo sentimental y el panteísmo de Giner impidieron la popularización de la educación institucional. A causa de sus deficiencias religiosas, y de otras causas políticas, tropezó con grandes dificultades para abrirse paso como teoría y praxis; y, por último, se opuso al trabajo docente de las órdenes religiosas.

Aunque fue discutida en algunos de sus principios, en su conjunto, la ILE tuvo fue una institución que introdujo en España una sana revolución pedagógica, y que el conjunto renovador de lo educacional dio gran atractivo a la institución, teniendo en cuenta el estado de las escuelas públicas y privadas de aquel momento (Cacho, 2010).

Este fue el motivo por el que la ILE se considera que fue un foco de influencia pedagógica en Alvira, y de que acuñara algunos de sus principios. Pues compartió muchos de sus quehaceres docentes, al examinar que era significativa, sensata y necesaria su renovación pedagógica, a la hora de incorporar su modelo educativo por parte del profesorado cuando desarrollaban el oficio de enseñar.

4.2.4. La Escuela Nueva y la Escuela Activa: Dewey, Montessori y Ferrière. San Juan Bosco y Andrés Manjón.

La Escuela Nueva es un movimiento de renovación docente y pedagógica que surge a finales del siglo XIX en Europa, llegándose a extender por distintos países del mundo, y que se configuró con la aportación de distintos autores. Narváez en el artículo *Una Mirada a la Escuela Nueva* de la revista *Educere* lo refiere de este modo:

El uso de ese nombre nos remite a un movimiento desarrollado a partir de los últimos años del siglo XIX, en relación con determinadas ideas sobre la educación y sus prácticas que en Europa y en distintos países del mundo emergieron a contrapelo de la educación tradicional, [...] fruto ciertamente de una renovación general que valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño (Gadotti, 2000, p. 147). En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía. (Narváez, 2006, p. 630)

Además, la Escuela Nueva buscaba una educación que transformara a las personas tras haber sufrido las consecuencias del primer conflicto bélico a nivel mundial:

[...] Se concebía la idea de que la educación debía ser la fuerza transformadora, que se necesitaba para dejar atrás el contexto negativo y violento que había dejado la Primera Guerra Mundial, se creía que, para asegurar la paz, se debía infundir en las nuevas generaciones un respeto a la persona humana y un acercamiento a los valores morales, lo cual se haría posible tras una educación adecuada. (Nalle y Chaidez Ponce et al., 2017, p. 63)

Los principios pedagógicos de la Escuela Nueva giran en torno al educando. Autores como María Montessori, perteneciente al ámbito italiano de este movimiento, se referirán al *paidocentrismo* o que el niño ha de ser el centro de toda actividad educativa, porque es un ser activo y capaz de aprender por sí mismo (Sanchidrián y Berrío, 2010).

Inspirándose en Filho (1964), Narvaéz refiere los principios pedagógicos generales de la Escuela Nueva:

1. Respeto a la personalidad del educando o el reconocimiento de que éste debe disponer de libertad.
2. Admisión de la comprensión funcional de la acción educativa desde el punto de vista individual y social.
3. La comprensión del aprendizaje simbólico en situaciones de vida social.
4. Se asume la variabilidad de las características de cada individuo, de acuerdo con la cultura familiar y la pertenencia a grupos de vecindario, de trabajo, de recreación y religiosa. (Narváez, 2006, p. 635)

Autores como Nallel y Chaidez Ponce et al. también recogen las características que debe tener la Escuela Nueva según menciona Bustos (1930) en la traducción del libro *Pour L'Ere Nouvelle*:

1. Las escuelas nuevas son laboratorios de pedagogía práctica, verdaderas escuelas experimentales en las que se hace un estudio detenido del niño y se lleva una ficha detallada de observaciones diarias.
2. Son internados que permiten conocer mejor a los alumnos por la vida en comunidad y por el contacto diario con el maestro.
3. Están establecidas en el campo, porque el campo representa el medio natural para el niño y porque lo aleja de las ciudades que, con su agitación, lo vuelven nervioso y desequilibrado.
4. Los niños forman familias que viven en hogares separados a cargo de un maestro casado, con cuya familia conviven como si fuera la propia.

5. Son establecimientos coeducativos; los niños educados juntos desde pequeños adquieren el sentimiento de la camaradería y del respeto que atenúa, en la época de la pubertad, la atención sexual, reproduciendo, así, individuos sanos y equilibrados.
6. Los trabajos manuales tienen un lugar muy importante en las actividades que diariamente se realizan en la Escuela Activa, permitiendo el adiestramiento de la mano y de la vista y dando una habilidad y una fineza espiritual de primer orden.
7. El cultivo del campo y la crianza de pequeños animales es indispensable para dar, a los alumnos, las oportunidades de observar el desarrollo de los fenómenos vitales de los seres que viven con nosotros.
8. Los trabajos libres que realizan el desarrollo de la personalidad, constituyen un campo muy propicio a estas escuelas.
9. La gimnasia natural, libre de esa gramática de los movimientos que hastiaba a los niños permite que cada uno se ejercite en actividades naturales y primitivas, tales como correr, saltar, trepar, levantar objetos pesados, lanzar piedras a un blanco, etc.
10. Las excursiones, que permiten al individuo capacitarse para vencer las dificultades que se le presentan y para bastarse a sí mismo, son medios educativos, muy utilizados por la escuela nueva. (Nallel y Chaidez Ponce et al., 2017, p. 67)

Estos principios fueron de manera general afectaron a los modos de hacer de Alvira. Sin embargo, se estima que él leyó la bibliografía de algunos autores particulares de este movimiento educativo, entre quienes se encuentran el norteamericano John Dewey; la italiana María Montessori y su método propio; el suizo Adolphe Ferrière; el

italiano San Juan Bosco, y su sistema pedagógico preventivo; y el español Andrés Manjón, que supo derivar, junto con Giner de los Ríos, desde una educación más intuitiva hacia la educación más científica, según refiere el profesor García Hoz (1980).

La Escuela Nueva tuvo representantes en Norteamérica. Entre los cuales citaremos a J. Dewey por defender un método pedagógico eficiente y que Alvira buscó en su pedagogía por su efecto multiplicador y de responsabilidad en los educandos. Es por lo que se intuye que el Alvira revisó la bibliografía de este autor norteamericano. De esta manera expone Narváez la técnica de Dewey con sus mismas palabras:

También la Escuela Nueva se nutrió del significado de la máxima representativa *aprender haciendo* de los planteamientos de la corriente filosófica del norteamericano John Dewey (1859-1952), quien en una de sus obras, con base en la concepción de la educación como una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia, destacaba, entre otros aspectos, la importancia del interés como fuerza impulsora en la educación, el valor de ésta en una sociedad democrática, y sostenía (Dewey, 1995) que la infancia, la juventud y la vida adulta se hallan todas en el mismo nivel educativo, en el sentido de que lo que realmente se aprende en todos y cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia, y en el sentido de que la función principal de la vida en cada punto es hacer que el vivir así contribuya a un enriquecimiento de su propio sentido perceptible. (Narváez, 2006, p. 632)

La italiana María Montessori (1870-1952) y el belga Ovide Decroly (1871-1932) fueron unos señeros representantes de la Escuela Nueva. Narváez, en síntesis, explica sus discrepancias y sus coincidencias en sus modos de hacer:

El amor y respeto por la infancia también se expresaron con elevado grado de preocupación en los planteamientos y las experiencias de la italiana María Montessori (1870-1952) y del belga Ovide Decroly (1871-1932) en los primeros años del siglo XX, quienes tuvieron en común el hecho de que sus métodos nacieron de la observación de niños anormales y fueron elaborados por médicos especializados en el estudio de la educación; ambos surgieron en países latinos y se desarrollaron, a decir verdad, en la misma época (Filho, 1964, p. 193). Además, ambos aplicaron a la educación de los niños normales la experiencia que con los niños anormales habían adquirido (Foulquié, 1968, p. 42) No obstante, es de hacer notar que mientras Montessori se apoyó en un sistema de autoeducación, privilegió el método analítico y recurrió más al uso de materiales artificiales o más o menos abstractos en la enseñanza, Decroly colocó el énfasis en la función de globalización y reivindicó la elección de temas de interés vital –los llamados centros de interés– al darle mayor importancia al contacto del niño con objetos concretos en toda su complejidad. (Narváez, 2006, p. 632)

Sin embargo, este estudio se centrará en Montessori, como quien induce, en algunos aspectos de su método, a enriquecer la pedagogía de Alvira. Pero en primer lugar se señalará el nuevo concepto de niño al que ella llegó tras sus indagaciones, pues nos parece relevante para lo que se pretende comprobar. Así lo expresa ella misma:

El niño siempre ha sido considerado como un ser débil, inútil y sin valor social, un ser extra social, en una palabra, al cual hay que enseñarle todo, infiltrado en él desde la verdad al carácter, sometiéndole a una disciplina previa, tanto en el hogar como en la escuela [...] Nadie hasta ahora ha considerado al niño en su propio valor como un gran artista, un trabajador infatigable, puesto que tiene que ir construyendo por sí y de sí mismo el más noble y bello edificio entre todas las

obras de la naturaleza: el hombre adulto [...] La educación debe basarse sobre las leyes científicas, una de las cuales, la esencial, coloca en primer término el respeto a la personalidad del niño. Considerándole como el tesoro más sagrado de la humanidad.

El niño es la parte más importante de la vida del adulto. Es el constructor del adulto [...] tocar al niño es tocar el punto más sensible de un todo que tiene sus raíces con el pasado más remoto y que se dirige hacia el infinito porvenir. (Montessori, 2003, p. 32)

Y, abundando más, respecto del potencial que encierra el niño y la trascendencia de sus operaciones, si existen educadores que le ayuden a desarrollarse. Así lo alude:

El niño, con su enorme potencial físico e intelectual, es un milagro frente a nosotros. Este hecho debe ser transmitido a todos los padres, educadores y personas interesadas en niños, porque la educación desde el comienzo de la vida podría cambiar verdaderamente el presente y futuro de la sociedad. Tenemos que tener claro, eso sí, que el desarrollo del potencial humano no está determinado por nosotros. Solo podemos servir al desarrollo del niño, pues este se realiza en un espacio en el que hay leyes que rigen el funcionamiento de cada ser humano y cada desarrollo tiene que estar en armonía con todo el mundo que nos rodea y con todo el universo. (Montessori, 2013, pp.32)

Esta visión singular del niño corresponde al sujeto que se ha de educar según un método pedagógico que Montessori establece. Se ve conveniente mostrarlo en un cuadro para percibir la comparativa con el método tradicional. De este modo se ve la comparación:

Tabla 5.*Comparativa entre el método Montessori y el método tradicional*

Método Montessori	Método tradicional
Énfasis en: estructuras cognoscitivas y desarrollo social.	Énfasis en: conocimiento memorizado y desarrollo social.
La maestra desempeña un papel sin obstáculos en la actividad del salón.	La maestra desempeña un papel dominante y activo en la actividad del salón.
El alumno es un participante activo en el proceso enseñanza aprendizaje.	El alumno es un participante pasivo en el proceso enseñanza aprendizaje.
El ambiente y el método Montessori alientan la autodisciplina interna.	La maestra actúa con una fuerza principal de la disciplina externa.
Grupos con distintas edades.	Grupos de la misma edad.
Los niños son motivados a enseñar, colaborar y ayudarse mutuamente.	La enseñanza la hace la maestra y la colaboración no se le motiva.
El niño escoge su propio trabajo de acuerdo a su interés y habilidad.	La estructura curricular para el niño está hecha con poco enfoque hacia el interés del niño.
El niño formula sus propios conceptos del material autodidacta.	El niño es guiado hacia los conceptos por la maestra.
El niño trabaja por el tiempo que quiera en los proyectos o materiales escogidos.	Al niño se le da un tiempo específico, limitando su trabajo.
El niño marca su propio paso o velocidad para aprender y hacer de él la información adquirida.	El paso de la instrucción es usualmente fijado por la norma del grupo o por la profesora.
El aprendizaje es reforzado internamente a través de la repetición de una actividad e internamente el niño recibe el sentimiento del éxito.	El aprendizaje es reforzado externamente por el aprendizaje de memoria, repetición y recompensa o el desaliento.
Material multi sensorial para la exploración física.	Pocos materiales para el desarrollo sensorial y la concreta manipulación.
Programa organizado para aprendizaje del cuidado propio y del ambiente (limpiar zapatos, fregar, etc.).	Menos énfasis sobre las instrucciones del cuidado propio y el mantenimiento del aula.

Cont. Tabla 5.

El niño puede trabajar donde se sienta confortable, donde se mueva libremente y hable de secreto sin molestar a los compañeros. El trabajo en grupos es voluntario.	Al niño usualmente se le asignan sus propias sillas estimulando el que se sienten quietos y oigan, durante las sesiones en grupos.
Organizar el programa para los padres, entender la filosofía Montessori y participar en el proceso de aprendizaje.	Los padres voluntarios se envuelven solamente para recaudar dinero o fondos. No participan los padres en el entendimiento del proceso de aprendizaje.

Nota. Datos tomados de Montessori, M. (2013). *Metode Montessori*. Jogjakarta: Pustaka Pelajar.

El suizo Adolphe Ferrière (1879-1960), fundó la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas en 1899, con sede en Ginebra, desarrolló una intensa actividad divulgativa de la Escuela Nueva en Europa, y logró sintetizar y articular en el plano internacional distintas corrientes pedagógicas que tenían en común la preocupación por el niño.

Nallel y Chaidez Ponce et al., aluden, de este modo, al concepto de educación según Ferrière:

La concepción de educación que tiene Ferrière es dada por Hameline (1993) que nos dice que el fin de la educación no es otro que ayudar al niño al desarrollo y desenvolvimiento de sus potencialidades; es una educación en libertad para la libertad. (Nallel y Chaidez Ponce et al., 2017, p. 64)

De igual manera aluden a los aspectos más importantes de la educación según Ferrière, y que parece relevante apuntar:

Trata de asentarse en la confianza y autenticidad. Para los niños es una cuestión de honor *HACERLO TODOS SOLOS*. Los mayores ayudan a los más pequeños. El aprendizaje se basa en la movilización de los centros de interés tomados de la vida corriente. El trabajo individual se alterna con el colectivo. No hay clases ni lecciones. Todo se basa en la felicidad de aprender, de auto disciplinarse y de manifestar solidaridad. Todos ponen a prueba sus cualidades particulares y las explotan en la medida de sus posibilidades. (Nallel y Chaidez Ponce et al., 2017, p. 64)

Pero no es menos importante considerar las necesidades del niño y del adolescente para Ferrière, porque esto significa conocer sus intereses dominantes en sus diferentes edades. De este modo se explica:

De 4 a 6 años los intereses se derraman sobre objetos diferentes; el niño en esta edad todavía no es capaz de asociar concienzudamente sus ideas ni producir una acción coordinada, su atención solo puede sostenerse momentos muy cortos.

De 7 a 9 años, el niño se interesa por todo cuanto se encuentra en función en sí, su personalidad; su interés está impregnado de egocentrismo.

De 10 a 12 años el niño comienza con el interés de temas particulares que ya no tienen relación tan directa con su personalidad.

De 13 a 15 años los intereses empiezan a hacerse más abstractos; la gramática, las clasificaciones, etc.

De 16 a 18 aparece el interés por asuntos abstractos y de mayor complejidad.

Existen dos procedimientos que se practican y se debería modificar para conocer las necesidades de actividades e intereses de los niños:

Método activo: Se aplican cuando los maestros se hallan sometidos a un programa rígido de escuela pública y no pueden hacer otra cosa más que enseñar según la pauta.

Parte del hecho que el programa puede modificarse y consiste en escoger como centros de interés con materias del programa para una mayor atención en los niños. (Nallel y Chaidez Ponce et al., 2017, pp. 69-70)

Aspectos que fueron investigados por Alvira para aquilatar un concepto vivo y dinámico de la pedagogía educativa, como después se verá.

Como refieren Nallel y Chaidez Ponce et al., (2017) se percibe en la Escuela Nueva como una perspectiva que aborda los problemas de la educación como la expresión de un conjunto de principios que sirvieron de base para revisar el método pedagógico tradicional, a partir de una nueva valoración de la infancia y, en un sentido más amplio, poner en sintonía las funciones de la institución escolar ante las emergentes exigencias de la vida social.

Sin embargo, parece relevante advertir que se trató de un movimiento amplio, complejo y contradictorio, en el cual se nutrió con múltiples experiencias y las aportaciones variadas de corrientes y autores en diferentes países, por lo que las particularidades de cada uno de esos contextos nacionales matizaron hacia la evolución de la Escuela Activa.

La Escuela Activa que fue una expresión acuñada por A. Ferrière en 1920. Y se refiere a aquella que las actividades espontáneas del educando son el eje de toda

educación y de toda actividad fecunda. ¿Cuál es el ideal de la Escuela Activa? La actividad espontánea, personal y provechosa de los alumnos (Labrador, 1999).

Ferrière en su propia obra *La Escuela Activa* disertará sobre su sentido y sobre los rasgos que la definen. Esta escuela incluye la observación de la naturaleza y de la sociedad para extraer materiales ilustrativos. Los alumnos – todos juntos – deben visitar las realidades sociales, laborales, sanitarias, de naturaleza, etcétera, porque este es el libro de donde se seleccionarán las lecciones que ellos sean capaces de comprender. El fin de este tipo de educación será conservar y acrecentar las energías útiles de la persona para lograr de ella una personalidad autónoma y responsable, dado que lo que se enseña desde fuera sin contacto con el interior del hombre suele desequilibrar el ser.

Por otro lado, esta concepción de escuela deberá tener en cuenta la actividad constructora espontánea de los discentes. Lo que llevará a que el niño tome por sí mismo sus decisiones o hacer la educación de sí mismo. Aunque el niño pueda hacer lo que quiera, debe saber lo que quiere, dar razón de ello y hacerlo bien. El objetivo de esta escuela es preparar a los alumnos para la vida por la vida. Observar, asociar ideas, inventar, reflexionar se deben ejercitar para que a ellos les resulte algo atrayente y útil.

La Escuela Activa debe ser la escuela de la iniciativa individual del alumno porque el interés excita el deseo de obrar, y de este modo el trabajo intelectual es productivo y no provoca aburrimiento. Y se revela en la vida sencilla y sana, al poder ser en medio de la naturaleza, donde los alumnos realizan sus trabajos. El programa que considera Ferrière para esta escuela es: juegos, deporte, excursiones, cultivo del cuerpo que modera el sistema nervioso, higiene, educación intelectual, cultura general y especialización. En la sociedad el alumno debe obedecer a la ley, y se le debe orientar a conducirse por sí mismo, a ser libre y digno de su libertad, ayudándole a desarrollar las buenas tendencias que

posea. Los juegos, las actividades constructivas y los servicios prestados serán tres manifestaciones importantes de la espontaneidad inicial del alumno, que tendrán interrelación con los tres lugares de acción: la familia donde jugarán los niños, la escuela donde construirán los mayores y la sociedad donde todos presten servicios solidarios.

Los maestros están en esta escuela mucho más que en otras escuelas. Ellos se han de hacer niños con los niños, compartir sus trabajos e interesarse por lo que a los alumnos les interesa. Los profesores deben crear el ambiente en el que los alumnos se hacen creadores. El rol del maestro en esta escuela es crear interacción entre ellos y los alumnos al modo de cómo se relacionan los amigos más viejos con los amigos más jóvenes. Porque ante todo está la buena amistad, la confianza y la veracidad. Y cuando se deba acudir a los castigos, porque son justificados, han de ser impersonales para estrechar la relación profesor-alumno.

Progreso y felicidad en la educación del niño se consiguen cultivando la iniciativa del niño y su actividad espontánea. Y si se logra que el alumno ejerza su libertad bien comprendida se librerá a la humanidad y a la sociedad de muchas lacras que la hundan (Ferrière, 1982).

Corriente pedagógica que entronca de mejor modo con las estrategias que usó Alvira, según se verá en este trabajo.

Por otro lado, también se vislumbra que el llamado sistema pedagógico preventivo y el ambiente de familia de los centros educativos, que desarrolló san Juan Bosco, influyeron en el personaje, objeto de nuestro estudio.

Juan Bosco, San Juan Bosco o Don Bosco, como posteriormente el mundo le conoció nació en el Piamonte italiano en 1815 y murió en 1888. Y según algunos datos biográficos que refieren de él, le sitúan significativamente en el marco de nuestro estudio:

Hijo de una humilde familia campesina, saltimbanqui, sacerdote, escritor y, de manera muy especial, educador (en el sentido más pleno del término), la aportación pedagógica de Juan Bosco no puede entenderse, probablemente, sin un conocimiento exhaustivo de su biografía, porque es precisamente su práctica educativa (más, incluso, que sus escritos) la que nos ayuda a comprender el valor de sus intuiciones pedagógicas.

Un repaso biográfico nos llevaría a entender cómo sus propuestas educativas nacen de una vida marcada por las dificultades familiares y la convulsa situación política y económica de la Europa posterior a la Revolución Francesa. También comportaría un repaso a los encuentros decisivos con personas que irían configurando su pensamiento y su forma de estar en el mundo. La biografía de Juan Bosco responde, sin duda, a una historia de vida resiliente y su conocimiento es el mejor camino para entender su visión de la educación. (López, 2015, p. 103)

Además, el pensamiento educativo de Don Bosco queda plasmado en unas intuiciones pedagógicas que definen su praxis como un factor relevante y dinamizador de la juventud, y de reinserción social:

En primer lugar, según refiere López (2015), los procesos educativos deben estar imbuidos de amor. Pues a través de la amabilidad, del cariño y de la persuasión se consigue, previamente, más que con la brusquedad de los castigos, y más que con los golpes y la represión. Que un sacerdote del siglo XIX afirmase que educar era una realidad que hacía referencia al corazón –como lo afirmaron autores, un siglo más tarde, según Pablo Freire- debió desconcertar bastante.

Juan Bosco, también, introdujo en su pedagogía práctica lo que él llamó *el sistema preventivo*. Los cambios económicos, tecnológicos y culturales propiciaron

desigualdades sociales y dieron lugar a procesos migratorios que afectaron de manera trágica a la juventud. Los niños y jóvenes más vulnerables, quienes vivían en situación de miseria y de exclusión social en los barrios marginales de las ciudades se desarrollaban estigmatizados por la incertidumbre hacia el futuro, por el recelo hacia lo institucional y por la falta de paradigmas familiares. Todo tipo de lacras sociales eran donde se desenvolvían algunos de ellos, que eran objeto de una vida bohemia, de detención y de encarcelamiento.

Fue el encuentro con esos jóvenes en la calle y en las cárceles, juntamente con el conocimiento de la experiencia de los oratorios en Turín, fundados por otro sacerdote, Juan Cocchi (1813-1895), las motivaciones más fuertes de las propuestas educativas de Don Bosco. Porque en esas intervenciones, se percató, que las causas que propiciaron la situación de aquellos jóvenes no tenían respuestas fáciles. Y, por tanto, la mejor opción era la aceptación incondicional y el amor. O, expresado de otro modo, el amor (profundamente arraigado en el humanismo cristiano) es la única respuesta posible ante el dolor ajeno. Elementos que fueron la clave para entender lo que él denominaría *el sistema preventivo* (López, 2015).

Según este autor se ha realizado un estudio que actualiza *el sistema preventivo* de don Bosco, de evidente influencia para Alvira:

- Pedagogía de la confianza: Sin afecto no hay confianza. Sin confianza no hay educación [...] Una educación fundada en la confianza es una educación fundada en la razón.
- Pedagogía de la esperanza: Educar es el ofrecer el mejor terreno para echar raíces [...] para desarrollar un proyecto teniendo en cuenta la realidad actual del

educando y sus potencialidades, y darle, a la vez, seguridad y responsabilidad sobre su propia existencia.

- Pedagogía de la alianza: No se trata de hacer para, sino de hacer con, considerando al joven no solamente como destinatario, sino como aliado del proceso educativo [...] desde la distancia y proximidad adecuada. (Petitcler, 2008 como se citó en López, 2015, p. 106)

En tercer lugar, señalamos el poder educador del ambiente. Don Bosco proponía (y así lo recogen hoy los documentos que orientan la actividad de salesianos y salesianas) que todo centro, proyecto, colegio o casa salesiana debía ser, a la vez, casa que acoge, parroquia que evangeliza, escuela que encamina hacia la vida, y patio donde encontrarse con los amigos y pasarlo bien (López, 2015). Aspecto que entronca perfectamente con Alvira, pues él expresa que el colegio o el centro educativo debe ser un segundo hogar, donde se han de cuidar tanto el ambiente material como el ambiente relacional (Alvira, 1976).

Pues, la educación no se puede reducir a un conjunto de actividades planificadas, sino que implica la opción por un ambiente educativo donde se dé importancia al espacio físico y donde exista presencia de los educadores y educadoras en los espacios no formales o de tiempo libre. Porque se ve necesario construir la autoridad poniendo el foco en la cercanía y el rigor profesional (López, 2015).

Otro elemento pedagógico de don Bosco será la confianza en las posibilidades de la persona y la disponibilidad para dar respuesta a sus necesidades. Teniendo en cuenta que, junto con el análisis de los riesgos razonables que pueden tener las personas debido a unas determinadas circunstancias donde se han formado, en la praxis de la educación se

hace imprescindible el rastreo de las posibilidades. Porque don Bosco parte de la convicción que nadie es tan limitado que no tenga ninguna capacidad.

Tampoco se debe plantear la elección entre cambiar las condiciones generadoras de injusticia o ayudar a las personas que las sufren. Pero sí hemos de hacer cada una de esas cosas de manera que no empeoremos la otra. Tras esa perspectiva, que integra la visión política y la respuesta educativa, se ve necesario una actitud previa de disponibilidad para implicarse en la realidad de los otros (López, 2015).

Y, por último, La alegría, el clima de familia y el cuidado de la comunicación como claves prácticas de la relación educativa. De este modo se refiere en relación a don Bosco:

Don Bosco parecía estar convencido de que la relación educativa precisa de actividades divertidas. Eso no es contradictorio con la exigencia, el esfuerzo o el rigor también presentes en el desarrollo y el aprendizaje. Al contrario, entiende que tomarse en serio la educación es conectarla con la vida y que ésta necesita ser vivida en todas sus dimensiones de manera plena. Correr, saltar, reírse o jugar pasan de ser actividades de desconexión educativa a ser elementos indispensables del proceso educativo que hay que cuidar y favorecer con el mismo mimo con el que se prepara una clase o una reunión. (López, 2015, p. 115)

Añadiendo que el poder de la evocación es claramente superior al de la explicación:

Don Bosco recurría constantemente a relatos, sueños, cartas, testimonios, personajes, cuentos, aforismos o metáforas. Sabía que más que los discursos o las argumentaciones racionales, los jóvenes (y los seres humanos en general) prefieren las historias que conectan con la vida. Con ello, además de comunicar

mejor, incrementaba su capacidad de influencia y el desarrollo de la sensibilidad y la dimensión simbólica en las personas con las que trabajaba. (López, 2015, p. 116)

Considerando, también, que toda historia personal se sitúa en un contexto de pertenencia a un grupo:

Don Bosco manejaba con maestría los diversos niveles narrativos. Su experiencia es una invitación, también a entender que los procesos de acompañamiento personal necesitan el refuerzo de las historias compartidas (la propuesta de las buenas noches diarias, que hoy se mantiene en muchos centros educativos como tradición de buenos días es un excelente ejemplo) y, también, de la presencia en los medios de comunicación para contribuir a la construcción de discursos sociales más coherentes con un mundo más justo y accesible. (López, 2015, p. 117)

Otro autor que probablemente investigó Alvira fue Andrés Manjón. Sacerdote, educador humanista y popular, y fundador de las *Escuelas del Ave María* en las cuevas de Sacro Monte de Granada en 1889, en favor de la infancia miserable y descuidada. Así como las escuelas de formación del profesorado.

El profesor Víctor García Hoz realiza una investigación pedagógica respecto de la educación en España durante el siglo XX, en la que estudia las técnicas educativas de los autores más representativos de esta época. Y, así, manifiesta que al comenzar este siglo existían dos tipos de pensamiento pedagógico: uno más intuitivo, genial en algunas manifestaciones, y otro científico y sistemático.

Algunos de estos autores, que comienzan su labor pedagógica a finales del siglo XIX pero que su labor se extiende y repercute bastante en el siglo XX, son Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza, y Andrés Manjón y las Escuelas del Ave María. Educadores que llevaron a cabo unas iniciativas pedagógicas, que en cierto sentido situaron a nuestro país en la vanguardia de los países europeos; y que colman pedagógicamente el periodo de transición del siglo XIX al siglo XX (García Hoz, 1980).

Las obras de Andrés Manjón expresan sus intuiciones pedagógicas a primera vista. Publicó algunas obras menores sobre las que él llamó primero *Escuelas del Camino del Sacromonte*, en 1889; y dentro sus grandes obras, *El pensamiento del Ave María* fue publicada en 1900. *Las hojas del Ave María* iniciaron su publicación en 1908, y dos de ellas que, no sería osado decir, revelan buena parte de su propia didáctica activa: *El maestro mirando hacia dentro* en 1915 y *El maestro mirando hacia fuera* en 1923. Sus *obras selectas* habrían de publicarse posteriormente entre 1945 y 1956, según las enuncia el Patronato de las escuelas del Ave María (1956) al realizar una edición de las obras selectas de su fundador en 10 volúmenes.

Se aprovecha para el estudio, el modo general cómo define García Hoz a estos pedagogos, expresando los rasgos comunes y en aquello que difieren:

[...] Sin entrar en el estudio de la persona y las obras de Giner y de Manjón, vale la pena decir que, estando separados como los dos polos de una línea en cuanto a su concepción filosófica, tradicional y cristiana la de Manjón, idealismo de raíz krausista o hegeliana unido a un deísmo *pre* modernista en el caso de Giner, coinciden, sin embargo, en representar un aliento innovador en la educación española. Uno y otro, partidarios de lo que más adelante se llamaría educación

activa, con un mayor dominio esteticista en la Institución Libre y un predominio personalista y de la intuición en las Escuelas del Ave María, difieren también en la actitud elitista de Giner y la popular y social de Manjón. En el siglo XIX y en el siglo XX la Institución Libre de Enseñanza se halla estrechamente vinculada a la pedagogía revolucionaria; la de Manjón estaría situada en un reformismo social de base popular. Uno y otro, Giner y Manjón, coincidían también en una decidida actitud favorable a la libertad de enseñanza opuesta al intervencionismo estatal, si bien la Institución Libre bascularía posteriormente, en los tiempos de la Segunda República, hacia una integración en la enseñanza oficial.

[...] Si Giner y Manjón son dos nombres representativos de la que he llamado pedagogía intuitiva, en los comienzos de la pedagogía científica, entendida como estudio sistemático, los hombres más importantes en los comienzos de siglo son Ramón Ruiz Amado, S. J., y Rufino Blanco. En ellos se puso de relieve la preocupación por buscar una pedagogía científica «que exista y que legitime su existencia» [...]. (García Hoz, 1980, pp. 100-101)

Sin embargo, de modo esquemático, se cita las condiciones pedagógicas que ha de tener un buen educador para Andrés Manjón, y que, de esta manera, le sitúan con las conclusiones educativas a las que llegó Alvira, donde se perciben algunas de estas influencias. En el artículo *Manjón, educador* (de Arce, 2002) lo define de este modo:

Tabla 6.*Condiciones pedagógicas de una buena educación*

Instituciones educativas de Andrés Manjón

El pedagogo debe ser antropólogo psicólogo, es decir, debe conocer la naturaleza del educando porque para dirigir y desenvolver al hombre es necesario estudiarlo.

La educación debe comenzar desde la cuna, a través de la figura crucial de la madre.

La educación debe ser gradual y continua. Es decir, como él señala: completa, escalonada y armonizada en las enseñanzas para que se acomode al desarrollo físico y espiritual del alumno y ajustada en su marcha a las distintas facultades y tiempos...con el acompañamiento coordinado de padres y maestros.

La educación debe ser tradicional e histórica. Es decir, educar aprovechando las experiencias óptimas del pasado; junto las nuevas técnicas de la psicología y de la antropología.

La educación debe ser orgánica y armónica. Que quiere decir que sea equilibrada y armonizada entre la parte física y espiritual del hombre; junto con la facultad de la memoria que evoca experiencias pasadas edificantes para la persona. Sin embargo, desecha la memorística más accidental y externa que daña las funciones superiores de la inteligencia.

Conviene distinguir entre educación y formación. Dado que la educación instruye con energía, fomentando la orientación hacia pensar, querer y obrar; y la formación se basa, en el error pedagógico de adquirir conceptos sin más.

La educación debe ser activa por parte del discípulo y del maestro. Porque como él expresa: el educador ha de ser hombre sano, hábil, celoso, discreto, prudente, equilibrado, cortés, afectuoso, intachable en su conducta, de inteligencia cultivada, gustos sencillos y nobles, modestos, conocedor del mundo de los educandos y de los procedimientos pedagógicos; digno, en suma, del gran fin a que está llamado, que es formar hombres sanos, robustos, inteligentes y honrados. Y, por consiguiente, el educando no es un ser pasivo, como, por ejemplo, la cera que se funde, sino un ser activo con destino y con su propia educación.

La educación debe ser sensible o estética. Es decir, que debe fomentar los sentimientos nobles del alma por lo bello, debe ser integral cuidando la sensibilidad a través de la educación física y la escuela al aire libre, dado que esto favorece el orden intelectual y contribuye al bien moral.

Cont. Tabla 6.

La educación debe ser religiosa. El autor dice que esta educación es incuestionable, sin embargo, hay saberla impartir y que no se quede en teorías, sino con ejemplos y prácticas. A la vez que debe ser intuitiva, real y fomentando el amor hacia los deberes y detalles religiosos, como norma de vida. Incluyendo, necesariamente, el don de la libertad que Dios otorgó a todas las personas.

Nota. Datos tomados de Arce García, V. (2002). *Manjón, educador*. Pulso. Revista de Educación, (25), 93-97.

4.2.5. Influjos educativos fundamentales: Tomás Alvira Belzunce

Los autores que se acaban de revisar en el apartado anterior, básicamente, ayudaron a Alvira a configurarse, desde el ámbito más positivo de las ciencias de la educación.

Sin embargo, quienes, sin duda, influyeron desde el punto de vista de la educación fueron Tomás Alvira Belzunce, su padre, como primer educador y como excelente profesional del Magisterio y pedagogo avanzado; y José María Escrivá de Balaguer a través de la institución del Opus Dei - por él fundada-. Porque cuando conoció su persona y su mensaje, determinará singularmente su vida humana y espiritual, y, especialmente, los modos de plantear su trabajo profesional.

El padre de Tomás Alvira -Tomás Alvira Belzunce- nació en Villanueva de Gállego el 31 de diciembre de 1879 y falleció en Zaragoza el 6 de junio de 1927, a los 47 años de edad. El motivo de su muerte prematura fue haber contraído una enfermedad pulmonar debido a que no menoscabó ni esfuerzo ni tiempo a la hora de desempeñar su docencia, ejercida de una forma abnegada y sacrificada. Así como por dedicarse enteramente al servicio del Magisterio de Aragón.

En 1902 ingresó por oposición en el Magisterio Nacional y fue nombrado maestro de Villanueva de Gállego, su pueblo natal. En donde se conserva un recuerdo imborrable de su excelente actuación. En 1908 fue nombrado maestro de la escuela de Montemolín (Zaragoza), tras haber obtenido la oposición con el número uno. Cargo que desempeñó hasta 1919, aunque por permuta pasó a la escuela graduada Valentín Zabala. Ese en ese mismo año se le reconocieron sus méritos, siendo nombrado profesor en el curso de grado preparatorio al bachillerato, en cuyo cargo permaneció hasta su muerte.

Adhiriéndose al movimiento europeo de la Escuela Nueva pedagógica, junto con su compañero y amigo Pedro Arnal Caveró impulsaron desde 1924, el periódico semanal – que se publicaba todos los jueves- *El Magisterio de Aragón*, subtulado *Periódico Profesional de Primera Enseñanza*. De este modo, quisieron impulsar, animar y renovar a la comunidad educativa e incorporar nuevos modos pedagógicos para la praxis docente, amenazado en bastantes ocasiones por el desánimo y la precariedad.

Tomás Alvira Belzunce ejerció como teniente alcalde en el ayuntamiento de Zaragoza sirviendo al interés de los ciudadanos y, de manera especial, defendiendo las mejoras del Magisterio y de los maestros de aquella época. Fue nombrado presidente de la Junta local de primera enseñanza, por delegación de la alcaldía, y presentó –aprobado por el ayuntamiento- un plan de creación de escuelas y construcción de nuevos locales, pretendiendo resolver de una vez para siempre, el problema de la enseñanza en Zaragoza.

Pero, ante todo, fue siempre un eximio profesional del Magisterio, un excelente pedagogo y un hombre afable, cariñoso, amante de su profesión, un verdadero padre para los niños y para sus compañeros, y todo esto complementado con su cultivo personal y con su lúcida inteligencia. Los distintos testimonios *post mortem* de varios maestros y

maestras, refrendan lo referido, según consta en distintos números del Periódico *El Magisterio de Aragón* del mes de Junio (1927).

La declaración de un maestro de Zaragoza que escribe en este periódico de primera enseñanza da razón de lo que acabamos de afirmar. Así se expresa:

Raras veces he visto tratar las cuestiones de la Escuela, del Niño y del Maestro con juicio tan sereno, universal, íntegro y acertado como era el suyo.

Huelga hablar de su fructífera labor al frente de la Junta local de Primera enseñanza; de su obra educativa en la Escuela, de su adoctrinamiento en la Academia preparatoria al Magisterio nacional; de su apostolado en pro de la trinidad pedagógica antes citada, en la tribuna, y en la prensa profesional, sobre todo. Con su muerte, pues, ha perdido Zaragoza un regidor valioso, un excelente maestro de verdadero tipo moderno, y el Magisterio zaragozano, un compañero entrañable, prestigioso y valedor como poco. (Cereza, 1927, p. 23)

Sin embargo, precisamente porque fue un verdadero profesional, supo exhortar con fortaleza a los maestros para que fueran protagonistas de su propia historia, reclamando las reformas oportunas, y aquellas que hacían referencia al progreso y a la renovación pedagógica. Asuntos que no se podían lograr sin buscar la unidad entre quienes formaban la gran familia de los maestros.

Esta amonestación se refería al desinterés que había por la falta de asistencia del profesorado a las reuniones que se organizaban por formar parte voluntaria de una asociación. Siendo una de las causas el anteponer los intereses y quehaceres particulares a los comunes. Lo cual dificultaba trabajar en equipo para mejorar la situación del Magisterio y sacar adelante distintas propuestas que se consideraban urgentes.

Pero también, por otros motivos, como la pereza y por no saber conjugar adecuadamente los deberes personales con los derechos sociales del cuerpo del Magisterio. Y estos derechos había que demandarlos a las autoridades públicas y políticas, y ellos debían considerarlos y concederlos.

Advirtiéndoles de igual modo que, el no favorecer estos encuentros comunes, suponía trasladar la resolución de los problemas, sólo a quienes participaban en ellos, y, por tanto, no debían censurar las resoluciones tomadas, aunque tuviesen relación con cuestiones privadas y particulares de cada uno.

Porque pertenecer, en aquella época, a una agrupación moderna, dentro de un régimen democrático y disfrutar de sus beneficios, suponía acatar lo que decidía la mayoría para llevarse a cabo. Por ser el conjunto de la suma de más inteligencias, de más voluntades y de más aspiraciones, como lo más acertado, lo que mejor reputación tenía y lo que se consideraba más razonable.

Animó, de igual modo, a las maestras a asistir a estos encuentros por su modo de ser complementario: personalidad desinteresada, sensible, delicadeza, intuitiva y ecuánime en favor de la causa educativa.

Esta actividad común es relevante –concluirá- porque hay muchos temas en relación al Magisterio que aún esperan solución: el saneamiento y la salubridad de los locales-escuelas; la descongestión de las escuelas unitarias; la creación de colegios de huérfanos del Magisterio; y las mejoras salariales en los sueldos (Alvira Belzunce, 1923).

Alvira, muy pronto, fue consciente quien era su progenitor: un hombre con categoría, un verdadero padre y un maestro competente. Cavero (1927) recogió estas palabras suyas cuando se encontraba en el lecho de muerte, y que tal vez Alvira también escuchó: “[...] Necesito vivir, decía con gran fatiga nuestro querido y desventurado

Alvira; necesito vivir para estos hijos de mi alma..., y señalaba con su mano, ya fría, a sus dos niñas menores [...]” (p. 4). Al igual que las que recoge Lafuente (1927) y que revelan su personalidad: “[...] Mi buen padre me dijo en sus últimos momentos, que moría con la satisfacción de no tener ni un solo enemigo. He procurado imitarlo, aunque sin pretender igualarlo. De hoy en adelante redoblaré mis esfuerzos para conseguirlo [...]” (p. 4). O, aquellas otras que dirigió al director del Magisterio riojano que, según él, la niñez no le causaba ni pena ni gloria, sino más bien indiferencia: “[...] Mire -solía decirme- no se canse de contemplar, si es posible embelésese y descubrirá en el rostro infantil tan sugestivo, tan fuertemente emotivo que le prodigarán la sensación más placentera que puede disfrutar.” (Anónimo, 1927, p. 5)

En relación al aspecto más laboral Tena, maestro y concejal, se expresa sobre su talante humano y profesional:

[...] Era un hombre ecuánime, cuya serenidad de juicio no le faltó ni en los momentos más difíciles; un hombre, en fin, sencillo y cariñoso que hasta cuando dirigía alguna reconvencción parecía un consejo amistoso.

La enseñanza ha perdido un sabio y experimentado maestro, que del ejercicio de su profesión hizo siempre un verdadero sacerdocio, y de los maestros un leal y fraternal compañero, siempre dispuesto a la defensa de la enseñanza y del magisterio [...]

[...] Las cantinas, roperos y colonias escolares han sido atendidos con verdadera solicitud; se realizaron con el mayor éxito excursiones, una de ellas a Barcelona, la más interesante y provechosa, tanto en su aspecto pedagógico, como en lo social y político; atendió con verdadero interés a la reparación de locales y construcción de otros nuevos; y por último, ahí queda aprobado por el

Ayuntamiento el plan de construcción y creación de escuelas propuesto por el infortunado compañero, para resolver de una vez el problema de la enseñanza primaria de Zaragoza. (Tena, 1927, p. 6)

De este modo, Alvira, se fijó en el entusiasmo y en la competencia con que su padre desarrolló las tareas que eran propias de su cargo y condición. Lo que nos hace pensar que surgieran en él los deseos de ser maestro.

Dado que Tomás Alvira Belzunce se adhirió a los principios de la Escuela Nueva y buscó, entre otras, una de las ideas que se desprendía de esta corriente pedagógica: aprender haciendo. En algunas ocasiones quiso la colaboración de su hijo para que le ayudase a alfabetizar a los alumnos. Se trataba de enseñar a leer a los rudos. Sin embargo, Alvira, no era capaz. Suponía un gran esfuerzo abrir la mente de aquellas personas campesinas que trabajaban de sol a sol según su *modus vivendi* y que, por tanto, casi no tenían tiempo para acercarse a las letras.

Pero, la ingeniosa pedagogía de su padre elaboró un método para lograrlo y para que su hijo lo aplicase. Procedimiento que impactó bastante a Alvira: se trataba de repasar una y otra vez el contorno de cada una de las letras del abecedario, - reproducidas en relieve milimétrico de madera -, con los dedos encallecidos de esas gentes, hasta llegar a grabar en sus mentes el resultado de una palabra. Lo que produjo su consiguiente fin: aprender a leer (Vázquez, 1997).

Por eso se entiende la conclusión a la que llegó Alvira en una de sus obras en relación a la ayuda que los padres deben propinar a los hijos:

Por ser los que ejercen una influencia mayor, sobre todo en los primeros años de su desarrollo, los padres son, como hemos visto, primeros educadores de sus hijos, pero también lo son en el aspecto cronológico, pues desde los inicios de la familia

los padres fueron los únicos educadores de sus descendientes, los que transmitían su lenguaje, su sentido estético, moral y religioso, los que les enseñaban sencillas técnicas de trabajo manual. (Alvira, 1983, p. 67)

4.2.6. José María Escrivá

Alvira conoció el Opus Dei en Madrid, según se ha indicado. Fue a través de algunos miembros que pertenecían a esta institución, y que después fueron ampliando su trato y fortaleciendo su amistad.

Además de sentirse arropado por ellos, debido a la situación peligrosa del enfrentamiento nacional, hubo tiempo para dialogar sobre sus especialidades académicas, pues todos eran científicos; pero, a la par, para invitar a Alvira a participar de sus encuentros del Opus Dei, y así, poder ir conociéndolo.

Un aspecto que, enseguida, observó Alvira fue la aplicación tan práctica que tenían los contenidos que allí se impartían. Lo cual le mueve a asumirlos por facilitarle su vida humana y espiritual.

Ellos le hablaron de un sacerdote aragonés –paisano suyo-, que se trataba del iniciador de esta obra. Con la posibilidad de conocerle dentro de las posibilidades que permitía la situación bélica del momento.

El primer encuentro fue en la residencia de José María Albareda de la calle Menéndez Pelayo, según se ha aludido. Una tarde del mes de agosto de 1937 estaban Alvira, Albareda y otros estudiantes, y José María Escrivá se hizo el contradizo. Fue el momento de presentarse y de entablar un rato de conversación con ellos. Alvira, tras este rato de diálogo, quedó muy impactado por la talla humana y espiritual de aquel sacerdote.

De tal manera que, desde ese momento, quiso seguir de cerca su persona, sus enseñanzas y esta asociación.

Durante el periodo bélico siguieron en contacto, fundamentalmente, de modo epistolar. Salvo el periodo que duró la travesía de una zona bélica a otra, que realizaron juntos durante los meses que sucedieron a este primer encuentro.

Tomás Alvira tras haber sentido tanta admiración por la figura de Josemaría Escrivá, y porque, a su vez, su vida corría riesgo, les decidió acompañar.

Esta marcha se llamó *Paso de los Pirineos*. Y fue provocado a causa de las circunstancias de la persecución religiosa que iban parejas a la Guerra Civil española. José María era sacerdote y, además fundador de una institución joven. Por lo cual, los primeros miembros del Opus Dei animaron vigorosamente a su fundador a realizar este paso. Debido a la situación de los bandos que luchaban en la contienda, hubo que hacerse con estrategia, y realizarlo desde Madrid a Burgos, pero pasando por Valencia, Barcelona, Andorra, y San Sebastián. Con lo cual tuvieron que atravesar parte de la cordillera pirenaica.

Fue una experiencia dura e intrépida según expresó José María Albareda, que también formó parte de aquella expedición. En la revista *Studia et Documenta* (2012) se narra un fragmento de lo sucedido, que recopiló Juan Jiménez Vargas, otro expedicionario y testigo de esta hazaña. Allí se señala la presencia de Tomás Alvira en el grupo:

Tras unos días de espera en una cabaña en pleno bosque, el guía les recogió el 27 de noviembre para iniciar la travesía junto a otros emboscados. Fue una marcha dura, a vida o muerte, como la presa que busca escapar del lazo del cazador: en seis días anduvieron unos 100 km, salvando un desnivel acumulado de cuatro mil setecientos metros de subida y cuatro mil doscientos de bajada. Caminaron de

noche, con bajas temperaturas, en tensión, mal equipados, sin poder apenas descansar, comiendo mal y más de una vez al borde del agotamiento físico.

(Jiménez, 2012, pp. 39)

Este paso llegó a su fin el 13 de diciembre de 1937, tras la llegada a Burgos. Alvira se marchó a Zaragoza para visitar a su familia, después de este largo periodo sin contactar con ellos. Y tras acabar la contienda, el trato con Josemaría Escrivá y con sus amigos del Opus Dei se normalizó.

Alvira se impregnó de un espíritu que le motivaría a hacer las cosas habituales de un modo nuevo y más elevado, a través del conocimiento mutuo propiciado por estos distintos encuentros, por la vinculación progresiva a esta institución, y por la amistad con otros miembros de esta asociación. Lo que supuso un aprendizaje que configuró sus modos de hacer y, sobre todo, su trabajo profesional que, en este caso, era la tarea educativa.

Praxis, valores o virtudes que se desprenden de este espíritu son algunas como: laboriosidad, orden, estudio, saber, sinceridad, alegría, espíritu deportivo, espíritu de sacrificio, esfuerzo, amistad, nobleza, lealtad, amor, confianza, positividad, ambiente, secularidad, trabajo, sociedad, etcétera (Zaniello, 2017).

José María Escrivá descubrió y secundó la inspiración de lo que Dios quería para el Opus Dei. Entre los muchos principios que lo conformarían, uno de ellos fue considerar el trabajo profesional como el medio que tienen las personas para acercarse a la santidad, realizado con unos caracteres de libertad, responsabilidad y perfección. Junto con el principio de la unidad de vida, que significa vivir aquello que se cree, y ponerlo en práctica.

Al tratarse de un influjo en la praxis profesional de Alvira, se ve oportuno aludir a lo que significa específicamente la santificación del trabajo profesional para Escrivá.

Luis Cano refiere al respecto lo siguiente:

Hemos de tener presente la importancia santificadora del trabajo y sentir la necesidad de comprender a todos para servir a todos, sabiéndonos hijos del Padre Nuestro que está en los cielos, y uniendo- de un modo que acaba por ser connatural- la vida contemplativa con la activa: porque así lo exige el espíritu de la Obra y lo facilita la gracia de Dios, a quienes generosamente le sirven en esta llamada divina. (Cano, 2020, p. 63)

Gómez Pérez (1994) en su obra *Trabajando junto al beato Josemaría*, ha sabido captar el significado. Y es por lo que en este libro explica lo que tantas veces repitió Josemaría Escrivá respecto de los quehaceres cotidianos y sobre las ocupaciones profesionales en medio del mundo que es: convertir la prosa diaria, en endecasílabos, en verso heroico (Escrivá, 1968). Lo que quiere decir que es en la sustancia de los días iguales del quehacer técnico, en los gestos comunes junto a los colegas de profesión y en las escenas domésticas es donde se descubre la santidad, la grandeza de las virtudes humanas, el trabajar y hacer trabajar, el buen humor, el amor a la libertad, el amor a Dios, etcétera (Gómez Pérez, 1994).

De una forma más breve y compacta, Escrivá (1973) se referirá a santificar el trabajo, santificarse en el trabajo, santificar con el trabajo. Lo que significa, por un lado, realizar el trabajo con categoría de perfección, sin hacer chapuzas, con orden, resolviendo los problemas que surgen en su desarrollo, y concluyéndolo adecuadamente. Por otro lado, poner interés y atención en lo que se realiza, cuidando con esmero la labor que se hace como un asunto propio, esforzándose en el proceso de tarea, y conseguir

holgadamente el resultado que se pretende. Y, por último, ser ejemplar en el modo de hacer cualquier actividad profesional, por nimia que parezca, para los colegas de profesión; ser honrado y justo a la hora de cumplir con los deberes profesionales y de exigir los derechos laborales; y que el trabajo sea ocasión para acercar a los compañeros de trabajo al ideal cristiano que uno vive.

Por tanto, los referentes de su padre y de José María Escrivá formarían el entramado de las influencias educativas fundamentales que marcarían de una forma más sustancial a Alvira, porque, por un lado, impactaron en su persona en los periodos de la infancia y de la madurez joven, y, por otro, porque crean el sustrato o el marco educativo básico desde donde él va conformando su didáctica viva de la educación, integrando los demás influjos pedagógicos básicos que, anteriormente, se han aludido.

4.3. La Pedagogía de Tomás Alvira: el concepto vivo y técnico del aula.

La vida de Alvira se desarrolló, prácticamente, a lo largo del siglo XX. Un periodo histórico de preguerra, de guerra y de postguerra, como se ha indicado, donde se sucedieron algunos regímenes políticos como la monarquía, la segunda república, la dictadura, la tecnocracia y la transición a la democracia. Por tanto, todas estas circunstancias, marcaron su personalidad.

Sin embargo, aun cuando es reconocido y promovido profesionalmente por el Estado Español bajo el régimen de la dictadura en todas las instituciones que se mencionan; él pretendió, ante todo, elevar el nivel educativo de la sociedad española que era necesario remontar. Por un lado, debido a las consecuencias de la encrucijada bélica y, por otro, por el alto índice de analfabetismo que aún existía.

Por lo que, se puede afirmar que, Alvira, aun cuando asintió a algunos valores que se desprendían del régimen militar en el que vivió; sin embargo, siempre fue enteramente

libre e integrador, según lo que se ha ido exponiendo. Porque, siempre supo posponer sus ideologías, a la amistad y a la causa de la educación, considerada, por él, como aquella que transformaba esencialmente la vida de los hombres de una la sociedad. Y, de la misma manera, antepuso su propia preparación intelectual y cualificación profesional, a cualquier influencia que pudiera otorgarle cargos de prestigio laboral.

Por otro lado, en la biblioteca personal de Alvira aparecen las obras de los autores que se han ido revisando, por lo que no cabe duda que los leyó y que, por tanto, afectaron a sus planteamientos. A lo largo de su itinerario se encontró con verdaderos personajes, hombres de ciencias y de letras, que observó con detenimiento por sus modos ingeniosos de hacer. También reparó sobre varias instituciones científicas, educativas y pedagógicas de categoría de aquella época, en donde él trabajó. Y, en términos más básicos, tuvo unos educadores fundamentales de gran categoría, según se ha referido en el apartado anterior.

Por lo cual, se entiende que realizó una simbiosis entre algunos de los principios y prácticas pedagógicas de la Ley Moyano, vigente en su época, en la se observaba un método más clásico en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje (Ley de Instrucción Pública, 1857), junto con la Ley de Organización del Bachillerato de Ruiz Giménez, en la que se buscaba organizar estos estudios, y valorar e impulsar socialmente los estudios de bachillerato (LOR, 1953); determinados principios pedagógicos, filosóficos y educativos de la Institución Libre de Enseñanza; ciertas intuiciones de la Escuela Nueva impulsada por autores de Suiza, Estados Unidos, Italia y España; la obra temprana de Víctor García Hoz sobre la Educación Personalizada; más los influjos determinantes de su padre y de José María Escrivá.

De esta manera la resultante fue la armonización de principios pedagógicos-educativos más clásicos con principios más modernos. Y, de este modo supo elaborar su

propia pedagogía y dar su nuevo enfoque a la educación. De lo que se puede deducir que dio un sentido más vivo a la escuela, en el sentido de más técnica, cuyas expresiones más claras fueron el concepto del Aula Viva y la creación del Aula Laboratorio – que fue una concreción de concepto anterior- y que se definirá su implantación cuando se desarrolle el capítulo del Colegio de Huérfanos de la Guardia Civil.

Alvira fue un enamorado de la educación y así, educar, llegó a ser lo esencial de su vida: con los suyos, con su familia, y con los otros. Lo manifestó muchas veces y se refería a que el mayor deseo de su vida era formar hombres (P. Alvira, comunicación personal, 12 de septiembre, 2017). Con lo cual, si nos basáramos en la idea eterna de educación que refería Krieck (Messer, 1927), nos percataríamos rápidamente que Alvira manejó este fundamento con clarividencia, porque consideraba a la persona para ser educada.

De ahí que se debe dar por supuesto un educador que eduque porque sabe y un hombre que aprenda porque quiera. Los primeros educadores son los padres y sobre esta educación básica existen otros educadores secundarios que son los maestros, o los profesores de los alumnos. Aunque los docentes conectan con la educación que aquellos han impartido, al desarrollarse la personalidad de los individuos a nivel intelectual, volitivo, relacional, etcétera. Y por eso es tan importante su figura. De este modo podríamos afirmar que la educación forma parte de la vida de las personas y ha de hacerse vida. La vida que construye el edificio de su personalidad.

Este aspecto tuvo gran relevancia en la pedagogía de Alvira, porque a partir de estos principios nació toda su propuesta y toda su creación. El maestro tiene un papel nuclear en su trabajo; que es en el aula. Allí es donde se siente, y es él mismo, cuando se sitúa delante de sus alumnos. Así, cuando se prepara para serlo sueña con el aula, con sus

clases y con sus alumnos, para enseñarles a aprender, y para aprender muchas cosas y dejarse sorprender por ellos.

Es, en ese lugar, donde Alvira acuña, en los años primeros de su trabajo profesional, el concepto de Aula Viva como consecuencia de que la educación ha de ser viva, enérgica y ha de llegar al centro del corazón y al intelecto del hombre, para que de este modo el sujeto sea transformando, amando eso mismo que le eleva.

Alvira donde mejor realiza su labor educativa es en el aula y con quienes fueron sus alumnos en las distintas promociones. El aula es el lugar donde mejor se llega a la concreción del currículum porque se considera de manera singular a cada uno de los alumnos que lo componen (Andrade, 2001). Es donde el docente se desarrolla como maestro, maneja su sabiduría y se adquiere la ciencia, pero en tanto en cuanto la pedagogía se hace arte en el proceso didáctico de la enseñanza-aprendizaje.

El Aula Viva, que quedará manifestado en todo su quehacer profesional, es la primera idea pedagógica de nuestro autor que aporta a los docentes y al mundo de la educación.

Tal vez, a Alvira le sucedió lo que a muchos profesores -lo que diría Machado, que el caminante hace el camino al andar (Machado, 1912 como se citó en Ribbans, 2006) -. Porque que se van forjando en la ruta bella, ardua y larga de la tarea educativa, o, como diría nuestro autor, en el camino de su vocación profesional. Algo que él había encontrado con claridad, como un nuevo planteamiento vital cargado de ilusiones (Alvira, 1992).

Lo que hace observar una característica que construye al profesor como un buen docente: su auto evaluación, junto con la investigación que realiza. En este caso, poder percatarse de que su método es estático, obsoleto y digno de ser mejorado. De esta manera buscaba un modo nuevo de hacer, de tal modo que consiguiera incidir en la vida de sus

alumnos, para que así calara en todo su ser, no sólo en su entendimiento sino incentivando su voluntad.

Es lo que produjo en él la ilusión por mejorar y por innovar. Pues es uno mismo quien ha de tener las herramientas para ilusionarse en el trabajo que realiza, tras la propia observación: ser capaces de incorporar nuevos recursos que produzcan mejores resultados. Es decir, que la interacción dinámica de la educación ha de ser en primer lugar *ad intra*, para con uno mismo, y que después sea *ad extra*, hacia los demás; revestida de la sencillez y naturalidad que otorga la categoría de sabio y de maestro. Según refería (Manjón 1915; 1923) en dos de sus obras que se han aludido: *el maestro que mira hacia dentro* y *el maestro que mira hacia fuera*.

De este modo lo expresa Alvira con sus propias palabras:

La nueva andadura, el nuevo camino que así empezaba, tenía para mí un gran atractivo. Comencé a trazar proyectos que me separasen del aula como salón de conferencia, que me alejasen del concepto de aula como lugar donde se desarrolla el binomio “explicar-examinar”, donde el profesor podría ser sustituido por cintas magnetofónicas o por vídeos. (Alvira, 1992, p. 220)

Esta observación trajo consigo, como ya se ha dicho, la concepción del Aula Viva -en contraposición de un aula mortecina, sin vida y sin implicación activa de los alumnos- como un descubrimiento principal de Alvira:

Y fui llegando al concepto del Aula Viva, el aula en el cual las actuaciones del profesor y los alumnos tuvieran realmente vida, Conocimiento y vida no son independientes. Pensé que el hombre es una persona con un orden y una jerarquía internos: un todo único en el que las facultades cognoscitivas guardan una estrecha conexión con el resto del organismo espiritual. Mi vocación por la tarea educativa

me llevaba a desear estar con mis alumnos en el aula, relacionarme con ellos. Es cierto que era mi obligación, pero lo hacía a gusto, con cariño, con naturalidad. No quería estar ante mis alumnos, sino entre mis alumnos; quizá por eso, raramente me sentaba en el sillón del profesor y permanecía entre los pupitres el tiempo que duraba la clase. Así establecía una relación que invitaba a la cordialidad, a facilitar mi relación con los discípulos. (Alvira, 1992, p. 221)

El concepto de Aula Viva fue ilustrándose con varias consideraciones y ejemplos por parte de Alvira para hacerse entender y para que este legado se difundiera entre quienes que se dedican a este desempeño:

Llegué a la conclusión de que el aula no podía ser espacio-cerrado de una sociedad individualista, a manera de un montón de arena en el cual cada grano nada tiene que ver con los que le rodean. Venía a mi memoria el recuerdo de los conocimientos adquiridos en mis estudios científicos, según los cuales un montón de arena carece totalmente de estructura. Y bien se sabe que sin estructura no hay vida.

El aula donde yo actuaba debía tener estructuras, debía tener vida, debía tener ambiente agradable, acogedor, que me ayudase a conseguir los fines, las metas que deseaba alcanzar. Para mí estaba muy claro: lo esencial era señalarme, de modo muy concreto los fines que pretendía conseguir. Después, buscaría los medios necesarios –todavía no había llegado la era de la formulación de objetivos– para alcanzar aquellos fines. (Alvira, 1992, p. 221)

Otros dos elementos importantes que descubre para poner en práctica en el Aula Viva, y que entretejen la acción didáctica, serán: la formación humana y espiritual de los alumnos y el enseñarles a pensar sobre los contenidos académicos, sin los cuales, esa pretendida interacción, así como una completa educación, sería inútil e ineficaz.

En otra de sus obras hablará de los elementos que debe tener el diálogo porque se dio cuenta, también, de que los educadores no habían enseñado a dialogar a los jóvenes y, por eso, no sabían hacerlo. Sirva esta alusión sólo como referencia por la relación que tiene el dialogo con enseñar a pensar. Para saber dialogar, decía, tras una idea, otra (Alvira, 1976).

En relación con este planteamiento educativo del aula, hablaba de otros logros complementarios, muy pedagógicos, y que se derivan de este modo de impartir las clases: enseñar a pensar. Así lo refería:

Consideraba imprescindible alcanzar otros logros. Y uno, para mí necesario, era la formación humana de los alumnos, con toda su grandeza, desarrollando los valores espirituales que elevan la vida del hombre. También he de destacar aquel otro objetivo que consistía en conseguir que mis alumnos pensasen, y no sólo que estudiaran de memoria, aun sin desdeñar el valor de esta potencia. El profesor Albareda acostumbraba a decir que no bastaba aprender, sino que había que manejar lo aprendido, había que familiarizarse con los conocimientos y darles un tono vital: asimilarlos. No era fácil alcanzar este fin. La prueba es que sigue sin conseguirse, no ya en la enseñanza media, sino también en la universidad. Y, sin embargo, enseñar a pensar es ayudar a ser libres. Pensar lleva consigo analizar y sintetizar y, en sentido espiritual, tener la capacidad de interiorizarse, de oír la voz interior, de descubrir la conciencia propia y lo que hay en el fondo de ella. Pensar es por tanto como escuchar; como también, en sentido espiritual, es extasiarse ante la sublime belleza del Ser, y de los seres dignos de amor, dignos de ser amados. Es lo que llamamos contemplación. (Alvira, 1992, pp. 221-222)

Toda esta pedagogía de Alvira resuena en lo que David Ausubel (siglo XX) denominó aprendizaje significativo por recepción, y que consiste en relacionar el material final aprendido con los conocimientos anteriores del alumno, a través de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre aquello que se conoce y lo nuevo que se aprende. Así se comprende mejor la realidad, teniendo en cuenta la diferencia entre lo que alumno aprende por sí sólo, y lo que aprende a través del profesor (Cálciz, 2011).

Una característica que debe tener también el maestro es el interés por los demás, para aprender de ellos y enseñarles algo nuevo que no saben. El maestro ama la cultura y desea generarla a su alrededor. Un lugar específico donde ha de ejercitarlo es dentro del cuerpo al que pertenece que es el Magisterio, porque es lógico que ahí puedan tener eco sus aportaciones con más eficacia. Y aquel que sabe amar, saber salir de sí, observar, ser realista, estudiar las situaciones y proponer ayudas que alivien el arduo, pero hermoso, camino de la enseñanza y del aprendizaje.

De estos modos lo aludía:

Yo veía que para pensar hacía falta un tiempo, pero era preciso fijar la atención, y eso era un objetivo difícil de conseguir.

[...] Había que conseguir que los alumnos sintiesen deseos de saber, única manera de hacer el estudio grato; que no estudiaran por temor al castigo, por lograr una nota alta que muchas veces llevaba consigo un premio material. Que esa nota alta la vieran como premio al deseo de saber, al amor que habían puesto en su trabajo. (Alvira, 1992, p. 222)

Y dentro de este dinamismo y esta vida que debe contener el aula, Alvira, añadiría este otro elemento necesario para el estudio:

Me di cuenta de que una buena ayuda para despertar deseos de estudiar, para conseguir que los alumnos fijasen la atención, era fortalecer sus voluntades. La inteligencia nos lleva a conocer y debemos desarrollarla, pero la voluntad nos lleva a querer. Si la desarrollamos en nuestros alumnos, les iniciaremos al deseo de estudiar, les ayudaremos a hacer su trabajo grato, a que no lo tomen como una carga que han de soportar. (Alvira, 1992, p. 222)

Pero, sin dejar de lado el aspecto más técnico del aprendizaje. Porque Alvira pretendió fomentar en sus clases la habilidad, la destreza y la laboriosidad entre sus alumnos. Dado que de esta manera sería el mejor modo de hacer vida y que formara parte de la vida aquello que se aprende asimilándose mejor desde la experiencia. Y porque, a la vez, lo que se sabe (aspecto inteligible) y lo que se experimenta (aspecto sensible) fomenta la sabiduría. Aquella que involucra todas las facultades de la persona.

Fomentar este aspecto tecnológico suponía crear expertos en el sentido académico, pero en relación directa con las actividades manuales que se realizan en la vida. Capacitándoles no sólo teóricamente sino suscitando personas prácticas y desenvueltas. De ahí que siempre quisiera que los alumnos tuvieran una experiencia en los talleres manuales que implantó en todos los centros educativos que dependieron de él.

Por tanto, se acaban de sacar a la luz algunos elementos pedagógico-educativos que ofrece Alvira, fruto de su madurez profesional como docente, para el aula, que es donde el profesor habitualmente desempeña su trabajo.

En una entrevista mantenida con uno de los hijos del autor se manifiesta qué entendía su padre al aludir al Aula Viva, lo cual nos permite tener una síntesis más exhaustiva de esta noción. (R. Alvira, comunicación personal, 26 de marzo, 2019):

En primer lugar, que el profesor -el maestro, como a él le gustaba llamarlo- ha de amar el saber que transmite, pues amor es vida y sólo la vida transmite vida. Un profesor a quien no le noten los alumnos que vibra con el saber que explica sólo puede suscitar aburrimiento. En segundo lugar, el maestro debe tener respeto y además afecto al alumno. El alumno se debe sentirse conocido y querido por el profesor, pues eso es lo que le impulsará a escucharle. El alumno en el aula ha de saber que no es uno más, perdido en un grupo indiferenciado, sino que está escuchando a su maestro y amigo. En tercer lugar, el uso del estilo dialógico. Buscaba suscitar algunas preguntas en el alumno, o le preguntaba él. No estilo conferencia, sino más dialógica, aunque nunca cayó en la mera clase dialogada, pues con frecuencia se convierte en un guirigay y una pérdida de tiempo. Él explicaba, con la autoridad que le concedía de modo natural su gran saber científico. En cuarto lugar, consideró siempre que toda ciencia teórica verdadera ha de estar en relación con la práctica. De ahí su innovación absoluta -por lo que sé- en España (y no existía tampoco en muchos países) del Aula Laboratorio, que inauguró y puso en funcionamiento en el Colegio Infanta María Teresa y en el Instituto Ramiro de Maeztu, ambos de Madrid.

En quinto lugar, siempre que estaba en su mano, cuidaba mucho la disposición material del aula. Le parecía muy importante que fuera luminosa, que fuera sencilla, pero bien amueblada. También cuando era posible, organizaba salidas al campo, para que los alumnos pudieran tener lecciones vivas en contacto con la naturaleza. Y, en último lugar, como él era un científico de la naturaleza, pero, tanto como eso, un auténtico humanista, en sus clases eso se dejaba traslucir, en pequeños detalles que sabía introducir con sencillez y elegancia, en particular en sus referencias a Dios y la religión cristiana.

El testimonio de Mariano Navarro-Rubio Serres, antiguo alumno de Alvira, expresa el resultado del Aula Viva que se acaba de exponer. Así se recoge:

Un día cualquiera. Los alumnos han entrado en clase. Don Tomás, catedrático de Ciencias Naturales, se dispone a entrar en el aula. Abre la puerta y los muchachos se ponen en pie.

Buenos días – les dice- pueden sentarse. Y añade, casi en voz baja: Gracias. Siempre daba las gracias.

Y comienza la clase. Pocas veces pasaba lista. Con una simple mirada a su alrededor notaba quien no estaba y se interesaba por el ausente. Nos gustaba don Tomás. No era un hueso, como el que daba filosofía, ni tampoco en sus clases se permitía el bullicio desorganizado, como en las de dibujo. La verdad es que con don Tomás costaba no aprender ciencias naturales. Nos hablaba con cariño de las plantas, de los animales..., nos llevaba a su querido museo de ciencias naturales, vecino al Instituto. ¡Todavía recuerdo aquel dinosaurio de grandes huesos negros de escayola!

Emanaba don Tomás una gran bondad. [...] Lo más importante que nos enseñaba no estaba en el programa de su asignatura: nos hacía mejores sin que nos diéramos cuenta. Hablaba con ternura, con cariño. Los alumnos no le teníamos miedo, y, sin embargo, infundía un gran respeto. Pero, si me preguntáis cuál era la sensación principal que, ahora al cabo de más de cuarenta años, recuerdo de don Tomás como alumno, tendré que decir sin duda que era la paz que a todos nos infundía [...]. (Vázquez, 1997, pp. 217-218)

Algunos de estos principios encuentran eco en uno de los estudios recientes que se han realizado sobre los rasgos que debe tener el educador en la actualidad: ser experto

en pedagogía, ser en humanidad y desarrollar valores. Porque que un educador experto en humanidad es aquél que procura hacer de lo universal –lo verdadero, bueno y bello de lo que procura vivir– algo concreto y real. ¿Cómo? Encarnándolo. En el plano del saber se llama cultivo de la propia disciplina, en el plano de la acción se llama virtud y en el plano de la belleza se llama tener un buen estilo (Lázaro, 2007).

Sin embargo, estas prácticas docentes, serían la parte más técnica de su elaboración personal; porque en el sustrato de todo esto existía un pensamiento educativo y una pretensión educativa que consistía en manifestar un sentido vivo y dinámico de la educación que comenzaba en el aula, se transponía a toda la comunidad o familia educativa (profesores, padres y antiguos alumnos), y buscaba hacer trascender hasta la misma sociedad, de modo que la misma familia humana que forma el tejido social tuviese, cada vez más, una conciencia más educativa. Porque todo este ensamblaje se apoyaba en unos valores del humanismo cristiano que lo determinaban y le daban vigor.

Trasplante de pedagogía y de educación viva que se seguirá percibiendo en sus actividades docentes y en las de otros colegas suyos, en el marco de otras etapas de su trabajo educativo.

Así pues, recapitulando los apartados de este capítulo, se podría decir que las ideas educativas de Alvira se solidificaron en su primera etapa de trabajo en Madrid como docente, como investigador y como pedagogo.

Antes, durante y después de ese periodo recibió una serie de influencias educativas y pedagógicas fundamentales a través de las personas relevantes que fueron apareciendo en su recorrido existencial y que marcaron fuertemente su vida; así como por medio de su lectura y su estudio personal sobre distintos educadores y movimientos pedagógicos más o menos contemporáneos, y que enriquecerían su metodología.

Sin embargo, teniendo en cuenta todo esto, él realizó y aplicó con absoluta libertad su propio método pedagógico, que no poseía otro significado sino la vibración interior que él experimentaba a la hora de educar, cuya consecuencia más directa fue apostar por convertir el aula en una experiencia de vida donde la práctica y el pensamiento reflexivo fuesen objetivos insoslayables de una educación orientada a la transformación, actualización y mejora personal (Vergara, 2021).

4.4. Director del colegio Infanta María Teresa: revolución pedagógica en un internado

4.4.1. Orígenes

En este capítulo quisiéramos, básicamente, conocer tanto las razones por las cuales, Alvira, comenzó a regir este colegio, y cuando lo realizó; así como, la revolución pedagógica que en él desarrolló.

Este centro educativo perteneció a la Guardia Civil, y por eso se ve necesario dar unas pinceladas sobre la historia de estos colegios; y en concreto, de los inicios del internado de huérfanos Infanta María Teresa. Para conocer los orígenes y las coyunturas espacio-temporales donde se desarrollaría la misión de nuestro protagonista.

La Guardia Civil fue creada en 1844 bajo el reinado de Isabel II (1833-1868). Su organizador y primer inspector general fue don Francisco Javier de Girón y Ezpeleta de las Casas y Enrile (1803-1869), segundo duque de Ahumada. Su misión fue, además, de velar por la conservación y ampliación de las unidades del Cuerpo; la creación de un centro al que pudieran acogerse los huérfanos e hijos del personal de esta institución.

Al concluir la Revolución de 1868, que supuso el destronamiento de la Reina Isabel II; es proclamado Rey de España Alfonso XII, el Pacificador (1874-1885). Bajo

ese reinado, en 1879, se ponen las bases para desarrollar la Asociación que busca formar a los huérfanos e hijos de ambos sexos de esta Compañía.

Estas inquietudes dieron lugar, progresivamente, a las unidades que albergaron a los huérfanos: el primer colegio Duque de Ahumada de Valdemoro, donde convivían la sección alumnos huérfanos, y la sección de guardias jóvenes; el segundo colegio del Juncarejo de Valdemoro donde vivían las huérfanas atendidas por las Hijas de la Caridad; y el tercero que será el Infanta María Teresa de Madrid, que se le conoció por el nombre de Las Cuarenta Fanegas al ser edificado en la finca de El Alba, con esta medida perimetral, y que será el objeto posterior de nuestro estudio.

En la Guardia Civil se crearon unas instituciones que tuvieron una íntima relación con la historia de estos centros educativos. Estas instituciones fueron: Montepío de la Guardia Civil, la Asociación Mutua Benéfica del Cuerpo, la Asociación de Socorros Mutuos, y la Asociación Pro-Huérfanos.

Y, los dos entes educativos, de esta comunidad, eran, por un lado, el Colegio de Huérfanos de la Guardia Civil Infanta María Teresa de la calle Príncipe de Vergara de Madrid; y, por otro, el Colegio de Huérfanas de la Guardia Civil Marqués de Vallejo, conocido coloquialmente, como *el Juncarejo*.

El Colegio de Huérfanos de la Guardia Civil Infanta María Teresa se explica desde el Acta de la Junta Directiva de los Asilos de Huérfanos, que se celebró el 24 de agosto de 1898, publicada el 1º de mayo de 1899. Dado que de este documento se derivó que la finca de El Alba o de las 40 fanegas pasase a ser del Montepío, a ser propiedad del Colegio de Huérfanos.

Años más tarde, el 24 de septiembre de 1911, la junta administrativa del Colegio de Huérfanos cambia el nombre de Asilo de Huérfanos por el de Colegio de Huérfanos,

tras las consultas pertinentes a los miembros. Lo que significaría una más alta consideración para todos. De este modo, el nombre completo que, desde entonces, se acuñó fue Asociación del Colegio de Huérfanos de la Guardia Civil.

A los pocos meses de crearse la Asociación de Huérfanos de la Guardia Civil, concretamente, en enero de 1912, es nombrado como director general de la Compañía don Ángel Aznar Butigieg (1847-1924). Quien, nada más ser elevado a ese cargo, expresó a la Junta de la Asociación de Huérfanos que llegaba a dirigir el Cuerpo y velar por su futuro, y para esto pretendía cuidar a los hijos a través de las instituciones educativas, lo cual era necesario desbloquear la situación de la finca el Alba, y por ende solicitó la cesión de la misma a los Guardias Jóvenes.

Esto nos hace pensar que Ángel Aznar Butigieg sería el fundador del Colegio de Huérfanos de la Guardia Civil de Madrid; aun cuando, también, se debió tal fundación al profesorado del Colegio de Valdemoro que enviaban a algunos alumnos a estudiar carreras civiles a Madrid.

El 15 de julio de 1912 se aprueba el nuevo reglamento del Colegio de Guardias jóvenes que se divide en dos secciones: Sección de Valdemoro y Sección de Madrid.

Ángel Aznar Butigieg prosigue, con prudencia e inteligencia, poniendo las bases para el comienzo de las obras de este centro educativo.

Las obras dieron comienzo el 18 de diciembre de 1912. Fueron adjudicadas a la Sociedad de Construcciones y Pavimentos (empresa que realizó las obras de los hoteles Ritz y Palace), y consistirían en la transformación del palacio edificado de la Duquesa de Santoña –ex propietaria de la finca- y en la construcción de una nueva planta, destinada, en sí, para el colegio. El coste de las mismas se estimó en 650.000 pesetas.

El general Aznar expresó públicamente, en el brindis de la cena que se celebró con motivo del arranque de las obras, una idea que le llevó a poner en marcha esta iniciativa escolar, y que tanto laceró su interior: el futuro de los hijos de los guardias civiles, sobre todo, para quienes, por distintos motivos, no iban a permanecer en la vida militar, y que había que proporcionarles el medio académico o profesional que les hiciera formar parte de la sociedad civil.

Idea que se refería a un sentido más universal y menos particularista de la educación, y que tan extensamente desarrollaría Alvira en la etapa que dirigió este colegio.

Estaba previsto que las obras duraran seis meses. Sin embargo, fue el 28 de marzo de 1914 cuando dieron comienzo las clases; y, el 12 de octubre, de ese año, día de la Virgen del Pilar, patrona de la Guardia Civil, fue la inauguración oficial. Las obras habían durado, aproximadamente, un año y tres meses.

El curso escolar 1914-1915 comenzó el día 15 de septiembre de 1914 con 188 alumnos que cursaban las carreras militares, Telégrafos, Correos, Ayudantes de Montes, Magisterio, Obras Públicas y Peritos Electricistas.

Desde enero de 1914, fue desempeñó el cargo de director don Francisco Amayo Díaz, coronel; en 1936, tras haber sido asesinado el director dentro de los avatares de la Contienda Nacional, asumió la dirección y de modo provisional el Comandante Samper, por entonces jefe de estudios; y durante los años de la postguerra (1941-1950) se encomendó el colegio a los Hermanos Maristas, etapa en la que se crea, dentro del colegio, la escuela de formación profesional Capitán Cortés, erigida como centro piloto desde el Ministerio de Educación Nacional. El director de esta escuela fue don Andrés Jaque Amador, que fue elegido por su competente pericia para impulsar estas enseñanzas

laborales desde este centro educativo. Datos sobre los orígenes de este centro educativo que se han extraído (Martín, 2002; Serrán, 2012).

4.4.2. Tomás Alvira, director del Colegio Infanta María Teresa (1950-1957)

Don Camilo Alonso Vega era por entonces director general de la Guardia Civil (1943- 1955), y siendo fiel a los principios fundacionales de este colegio, fue consciente de que esta institución precisaba de una reforma en muchos de los aspectos educativos que estos centros deben propiciar a los alumnos. Lo cual hizo que indagase sobre quien podría ser el candidato idóneo para desempeñar el cargo de la dirección del colegio. Y el oficio fue asignado a don Tomás Alvira Alvira.

Por el año 1950, Alvira, desempeñaba su trabajo profesional en el Ramiro de Maeztu, como catedrático de Ciencias Naturales; también fue vicedirector en el Instituto de Pedagogía del CSIC, encargado de las publicaciones de las Misiones Pedagógicas que este instituto llevaba a cabo; de la misma forma colaboraba activamente en el Instituto de Edafología del CSIC; e, incluso, a nivel estatal, colaboraba como miembro del Patronato de Enseñanza Media y Profesional del Ministerio de Educación Nacional, según se ha aludido. Con lo cual, su prestigio era indudable. De ahí que, Alonso Vega tuviese información suficientemente contrastada sobre la capacidad pedagógica y educativa de Alvira, para proponerle esta nueva ocupación.

Aunque, ciertamente, fue algo extraño, dado que, como refiere Martín (2002), un alumno testigo: “ello causó expectación, pues hasta entonces, los directores habían sido tenientes coroneles o coroneles del Cuerpo” (p. 59).

Sin embargo, según el discernimiento que había hecho el general, la decisión estaba tomada. Y, así, en el mes noviembre de 1950, Alonso Vega, por medio de su secretario particular, llamó a Alvira a su domicilio particular, para concertar con él una

entrevista. Asunto que le causó cierta extrañeza; sin embargo, él accedió fijando el día y la hora. La cuestión era clara: sugerirle que asumiera la tarea directiva del Colegio. Y, tras fijar la cita, se reunieron para dialogar al respecto. La petición del nuevo encargo le quedó muy clara.

Alvira deseó ver las instalaciones y el ambiente del colegio. Lo cual se le procuró. Y durante la visita se le fue grabando la información sobre el internado que le iban manifestando; y se le despertó el cariño al ver a los alumnos que pululaban por colegio.

Todo esto le movió a hacer una doble propuesta a Alonso Vega. La primera fue que le dejara manos libres para actuar; la segunda, que los temas relativos al colegio los resolviera con él. Doble proposición que, sin dudarle, fue aceptada y cumplida escrupulosamente durante los siete años que Alvira desempeñó esta misión. Y, así, el 21 de noviembre de 1950 recibió el nombramiento.

El colegio tenía una amplia vivienda para el director, con lo cual, el matrimonio Alvira y su familia se trasladaron a vivir allí, a los pocos días que Alvira recibiera la designación.

Pero es importante saber cómo era la vida en ese internado, qué educación se impartía, qué pedagogía se aplicaba a los alumnos, en definitiva, qué se encontró Alvira al entrar como director en ese centro educativo. El espíritu del Reglamento del Colegio Infanta María Teresa, aprobado el 22 de septiembre de 1950 y firmado por Alonso Vega, el 29 de enero de 1951- aproximadamente, dos meses antes que Alvira se hiciera cargo de la dirección del mismo – se recoge de esta manera:

Concertada la visita, hizo un recorrido detenido de las instalaciones y el ambiente le sobrecogió. Recuerda de manera especial que los dormitorios eran de cien camas identificadas con un número encima [...]

[...] Quienes le acompañaron en la visita le describieron con detalle el ambiente y le plantearon algunos problemas. Allí se acogían chicos de seis a dieciocho años. Los castigos – incluido el corte de pelo al cero – tenían escasa o nula eficacia y el ambiente no podía ser más enrarecido. Por otra parte, se producían duras rencillas entre los alumnos, porque unos eran seleccionados para los talleres, otros para los estudios de bachiller, o para preparar el ingreso en las academias militares. Esto producía unas diferencias difícilmente aceptables. (Serrán, 2012, pp. 106-107)

Pero, también, de un modo más particular se señala la vida de aquel internado, dado que existen testigos privilegiados que por entonces eran alumnos:

Estamos en el año 1947; mi hermano tiene 8 años y yo 10 [...]. El día 1 de octubre teníamos que estar en el colegio para comenzar el curso [...]

En el colegio había un olor que lo impregnaba todo: los pasillos, el comedor, la ropa, los alimentos [...] ese olor común a todos los internados. Y el miedo a perderme estaba justificado, el colegio era un edificio magnífico, pero con muchos pasillos y recovecos, al menos así me parecía.

[...] Nos llevaron al repuesto o almacén, nos asignaron un número que mantendríamos durante toda nuestra estancia en el centro. A mi hermano le dieron el 223 y a mí, el 236.

[...] El salón de estudio de la sección de Primaria era una sala rectangular, llena de pupitres bipersonales que los ocupaban más de cien niños.

[...] El castigo corporal era un método muy utilizado en todos los centros educativos, pero en algunos se pasaban [...] El régimen disciplinario era duro, al castigo corporal tenías que añadir el permanecer los sábados por la tarde y los domingos en la sala de estudio como castigo.

[...] Estamos en los años 1948-49, la comida era mala y escasa.

La enseñanza funcionaba bastante bien; teníamos un buen profesorado y el nivel de exigencia era alto [...] Se nos hablaba de justicia social y se nos inculcaba la idea de que, en la vida, lo importante son los méritos biográficos, no los genealógicos.

[...] En todas las aulas había un retrato del Capitán Cortés, porque a este héroe se nos ponía como ejemplo a seguir y como motivo de orgullo.

[...] Los que permanecíamos en el colegio, cubríamos la tarde el sábado con el ritual de la ducha obligatoria [...] Esta experiencia ha hecho que, en mi vida, tome la ducha como una necesidad y no como un placer como observo en mis hijos.

[...] Los domingos solían levantarnos un poco más tarde (8 de la mañana). Con frecuencia la misa era cantada y su asistencia, obligatoria. Después de desayunar, si nuestro equipo de fútbol jugaba en casa, acudíamos a animarlo, ¡y de qué forma!

[...] Este día nunca faltaba la paella y un buen segundo plato, por eso decíamos: No hay sábado sin sol, ni domingo sin arroz [...] Algunos domingos nos proyectaban películas; otros nos llevaban de paseo...Íbamos todos en fila, acompañados por el inspector de servicio. Al llegar al lugar del destino, nos dejaban un rato sueltos, que aprovechábamos para comprar chucherías, alquilar unos patines o una bicicleta. Al toque del silbato, acudíamos corriendo, se pasaba lista y acudíamos contentos al colegio.

Al llegar la primavera, nos pelaban a todos al flequillo. Era todo un poema ver a cientos de cabezas peladas, con sus correspondientes pequeñas calvas y cicatrices y los flequillos sobre la frente.

A pesar de estas vicisitudes, todos los compañeros salimos adelante, siendo nuestro curso uno de los mejores que ha pasado por el colegio.

Esta educación, un tanto espartana, no nos produjo traumas ni frustraciones, palabras hoy tan en boga, sino que nos enseñó a luchar con tesón y responsabilidad para conseguir un puesto en la sociedad. (Martín, 2002, pp. 48-58)

Ante esta realidad, Alvira, comienza a desarrollar su Programa Educativo que englobó los siguientes principios: el primero, una visión integral y trascendente del hombre, que tiene en cuenta estos aspectos de la formación de la persona: formación humana, formación intelectual, formación técnica, formación artística, formación de la voluntad, formación afectiva, formación moral y formación espiritual.

En segundo lugar, no menoscabó esfuerzo en ser creador de un ambiente material nuevo, vivo, y atractivo; armonizándolo con un ambiente relacional afable, alegre y amable en la vida cotidiana del internado, y entre todas las personas que formaban esa gran familia. De este modo, se podría definir como la creación de un ambiente familiar.

El colegio, refería él, debe ser como un segundo hogar (Alvira, 1976). Por otro lado, enseñar a ser libre, desechando un contexto cohibido, con un clima de gran libertad. Dado que esa circunstancia era la mejor escuela para serlo (Archivo familiar, s.f.).

Un cuarto pilar de su programa fue inculcar un carácter eminentemente práctico, evitando la divagación y quedarse en las teorías. Y, un último objetivo que pretendió fue buscar la santidad, dado que este aspecto educativo eleva plenamente al hombre (Archivo familiar, s.f.).

Al realizar la memoria del curso 1950-51 - primer curso como director - Alvira, recoge el rumbo que se ha emprendido para llevar a cabo la labor educativa del colegio:

Tabla 7.*Plan educativo de Alvira en el Colegio Infanta M^a Teresa*

Aspectos formativos	Aspectos instructivos
Crear unas normas básicas de funcionamiento escolar con elevado nivel de responsabilidad. (internado: escasa relación familiar)	Fomentar la virtud de la alegría entre los alumnos como fundamento de la vida diaria: juegos, trabajo, estudio. Meta singular de perfección: Alegría en el dolor.
Cuidar del ambiente familiar, calor de hogar.	Inculcar corrección y finura espiritual en los colegiales: pequeños detalles de la vida diaria. (Basado en el aspecto científico de la alimentación, que es inexistente, si carece de vitaminas o sustancias en mínimas cantidades.
Adecuado desarrollo de la personalidad de los alumnos: Normas para el funcionamiento armonizadas con la libertad.	
Movilidad organizada. Dinamismo alegre.	
Referencia relevante: Dios.	
Fomentar la sinceridad entre profesores, inspectores y alumnos, cultivada a través de un verdadero trato de cariño.	
Evitar el sentido de masa entre el alumnado, a través de pequeños encargos y responsabilidades que fraguan la personalidad.	

Nota. Datos tomados de Alvira, T. (1951). *Memoria del curso 1950-51. Colegio Infanta M^a Teresa*. pp.1-2.

Son breves, pero muy significativas, las palabras de Alvira al respecto, y que recoge Torres en el artículo *El Colegio María Teresa para Huérfanos de la Guardia Civil, ha cambiado su fisonomía en un año. Un ejemplo en el que el Magisterio tiene que meditar:*

Yo creo que el secreto del éxito en esta clase de instituciones está en crear un verdadero clima de hogar; en desterrar de ellas la vieja disciplina de rigidez e incompreensión hacia los muchachos acogidos a su amparo; en dar vida, alegría, cordialidad y sinceridad a la conducta de los chicos; en resumen: en formarles una conciencia del deber para que con ella obren libremente. Lo primero que hice al llegar aquí fui suprimir las filas de a dos que antes se formaban en la salida y entrada de clase o del estudio, y que resulta frecuente ver todavía en muchos centros escolares chapados a la antigua. (Torres, 1952, p. 576)

Además de estos aspectos generales que fue aplicando en la vida del colegio, era necesario, en primer lugar, buscar un acercamiento hacia el profesorado, dado que los profesores son el eje de toda educación, y estos son los primeros que deben entender y aceptar estos modos de hacer; pero de la misma manera, a todo el personal que incidía, directa o indirectamente, en mayor o menor grado, en la formación de esos alumnos. Unos y otros debían entender esos principios básicos que tuvo su programa, ya que todo el personal que trabaja en una institución contribuye a los fines que esta pretende.

De ahí que hiciera un estudio pormenorizado de todo el colegio, provocando una entrevista con cada profesor; conociendo los niveles educativos que ofrecía este centro: enseñanza primaria, bachillerato, ingreso en las academias militares y aprendizaje de oficios; y realizando un análisis de los planes de estudios vigentes. Además, revisó la pedagogía que por entonces estaba en vigor, y que se desprendía de la Ley de Educación de Claudio Moyano (1857-1970), y al unísono las aportaciones educativas que iban introduciendo los tecnócratas del Franquismo. Al objeto de contrastarlo y aplicarlo teniendo en cuenta la idiosincrasia particular de los alumnos: su comportamiento, su personalidad y su nivel académico.

El proyecto fue de gran esfuerzo, pues había que ir cambiando una cultura educativa más autoritaria y más distante, más memorística y más estática, más elitista y más rigorista, por un estilo educativo que suponía granjearse la confianza del alumnado a través de modos más afables, más participativos y más vivos, sin olvidar la exigencia académica, para que, de este modo, se ganaran la autoridad, el prestigio y la confianza.

En definitiva, manifestar lo que es la verdadera educación. Lo que se consiguió con pequeños logros, y con el apoyo y con la ayuda de los profesores. De esta manera, si existía una verdadera unidad y en armonía entre la dirección y el profesorado, se lograrían metas más altas.

Esto hizo que, los alumnos huérfanos y el alumnado en general, percibiesen que cada uno de los miembros que formaban ese colegio era importante y tenía su dignidad. Para ello también se propició que los alumnos se sintiesen parte activa y participativa de la vida del Colegio, a través de diversos encargos que procuraban el bien común. Aquello significaba fomentar el compañerismo, el altruismo, el espíritu de servicio y la ayuda mutua. En definitiva, un espíritu de familia unida que trabaja por un mismo fin: buscar la educación personal y la de los demás, a través de un ambiente atractivo y acogedor.

Existe un informe oficial, pedido expresamente a la Asociación Pro-Huérfanos de la Guardia Civil, sobre la actividad de Alvira en ese Colegio, donde se constata la veracidad de los hechos, y en esta memoria, en el apartado de *Su programa como director* se expresa lo siguiente:

Había que hablar a los quinientos alumnos. No como un conjunto, sino como personas, y así logró relaciones de ayuda mutua, compañerismo y espíritu de servicio.

Consiguió el apoyo y total colaboración del profesorado. Implantó la teoría de que no solo era lo importante buscar la preparación de los alumnos para salir airosos en los exámenes, sino que había que enseñarles a pensar, y a relacionar unos hechos con otros; a trabajar en equipo y a tener iniciativa, en definitiva, conseguir personas para la vida.

A través de las clases y de la convivencia continua, había que forjar hombres, cada uno con su singularidad, que fueran capaces de poner sello de su personalidad ahí donde estuvieren. (“Informe”, 2005)

Alvira, tuvo siempre una proclividad muy definida por la educación. Esto hizo que dedicara muchas horas a hablar con los alumnos, y a estar en el colegio para conocer a todos. De este modo pudo tener la suficiente información para percatarse de aquello que Unamuno y Carlo Ginzburg llamaron *Intrahistoria*. Medina (2009) en su estudio *Intrahistoria, cotidianidad y localidad* lo refiere como: “los sucesos cotidianos de la gente normal, no destacada, y que ocurría en los recovecos de la convivencia diaria o historia que habían realizado o que iban realizando, las personas, en el devenir del espacio y del tiempo.” (p. 1)

Asunto que parece capital, porque de este modo se conoce lo que los hombres piensan realmente, y de esta forma es como se les puede ayudar de manera sencilla y eficaz, sin afán de superioridad. La verdadera autoridad se reconoce cuando se saben dar criterios, cuando se sabe ilusionar, y cuando se infunde fuerza que mueva a la voluntad.

El estar de modo continuo en el colegio se lo facilitó el poder vivir con su familia en el mismo centro. De este modo, cualquier momento del día era propicio para encontrarle entre todos. Sus modos no eran como los de alguien que vigilaba, sino como uno más que compartía y participaba con todos. Consiguió memorizar los nombres de

todos, y no necesitó los números que había encima de las camas para identificarlos. Él mismo los mandó suprimir.

Martín, un alumno de ese internado, que ya se le ha mencionado, cuenta algunos sucesos, que, a modo de ejemplo, ilumina lo que se acaba de expresar:

Desde el primer momento, se propuso romper con la rigidez de las formas. Quería que lo sintiéramos cercano a nosotros, sin miedos, sin envaramientos. Nos reunía en la escalinata de la escalera con la intención de comunicarse con nosotros; nos gastaba bromas, nos contaba anécdotas y, cuando lo merecíamos, también nos echaba una bronca.

Tenía obsesión por la limpieza; se ponía malo cuando veía por el suelo papeles o cáscaras de naranja. Cuando se cruzaba con un alumno y éste, por miedo o timidez no le saludaba, se acercaba a él y cariñosamente le decía que había que dar los buenos días o las buenas tardes. El que dijeras ¡hola!, lo consideraba irrespetuoso y chabacano.

[...] Aunque era muy religioso, la asistencia a Misa y al Santo Rosario, la hizo voluntaria y no obligatoria, como había sido hasta entonces. (Martín, 2002, pp. 59-60)

4.4.3. La dirección del Colegio.

Alvira dejó en sus escritos los datos que dan una idea clara y concisa de lo que efectuó en el colegio. En este caso, se alude a los estudios que se impartían en el colegio. Incluso recogió el número de calificaciones académicas por curso; el listado de los alumnos que se habían empleado, al acabar el colegio; el destino que tuvieron los alumnos tras abandonar ese centro educativo, y los que, por unas u otras causas, abandonaron los

estudios. De ahí que se haya recogido, en un cuadro esquemático, las secciones de estudios que había en el colegio:

Tabla 8.

Secciones del Colegio Infanta María Teresa

Primaria	Media	Profesional	Militar	Residencia	Otras
Escuela primaria	Bachillerato	Escuela Formación Profesional Capitán Cortés	Preparación militar academias	Residencias estudiantes	Preparaciones especiales: Comercio Estudios generales Universitarios Magisterio Practicantes Peritos industriales Papelera española Taquigrafía Mecanografía Marina mercante Oposiciones banca

Nota. Datos tomados de Alvira, T. (1951, 1952 y 1953). *Memorias cursos escolares 1950-51, 1951-52 y 1952-53. Colegio Infanta María Teresa.* pp. 13, 16 y 18.

Algo que dio un tono de singularidad a este internado fue la vida común que se daba entre profesores y alumnos. El profesorado compuesto por maestros y licenciados, sobre todo, en pedagogía, permanecían en el colegio mucho tiempo y se dedicaban a los grupos de los alumnos que se les había encomendado. De esta manera la educación era

constante, intensa y eficaz; a la vez que se lograba una vida más familiar entre quienes formaban la gran comunidad del colegio.

Torres, fruto de esa larga entrevista, aporta otro dato más sobre lo que allí Alvira quería realizar:

Y, el señor Alvira, que al referirse a este tema no puede ocultar cierta emoción de mecenas, me cuenta de otro proyecto más: montar -bajo la dirección del Profesor de dibujo del colegio, que lo es también de la Escuela de Bellas Artes- un estudio de pintura de pintura y escultura, en el que no sólo cultiven sus vocaciones los alumnos del María Teresa- quienes desde el primer momento se inician como consumados acuarelistas-, sino, además, aquellos artistas noveles y modestos, para quienes esta aspiración sería difícil de lograr por sus propios medios. (Torres, 1951, p. 576)

Además de lo que recoge sobre la regulación de la vida escolar, donde aparece el orden, la perfección y el aprovechamiento del tiempo:

La vida del Colegio de María Teresa responde a una organización perfecta. Misa a las ocho de la mañana y desayuno a continuación, seguido de la formación en el patio para izar bandera, durante cuya ceremonia el capellán del Colegio reza el Ángelus y da el santo y seña a los escolares. Esto del santo y seña necesita, sin embargo, una aclaración, porque en estas consignas va también encerrada una intención educativa. El santo suele ser aquel cuya fiesta señala el santoral de cada día, y la seña una frase que compendie las virtudes del santo y sirva de meditación toda la jornada.

Precedidos por media hora de gimnasia sueca, las clases empiezan a las nueve y media de la mañana y a las tres y media de la tarde, y duran hasta la una y las siete,

respectivamente, con recreos o descansos intercalados, en los que los chicos se dedican a juegos y deportes. Los patios y jardines les ofrecen esta oportunidad, aunque los elementos con que hoy cuenta el Colegio para este fin no satisfagan todavía al señor Alvira, quien tiene en proyecto la construcción de una piscina, campos de fútbol, tenis, baloncesto, y boleras y un frontón.

La jornada escolar termina después de la merienda y el recreo, con un rato de estudio para preparar los temas de clase del día siguiente. Y con el rezo del Santo Rosario, que por cierto no se hace en comunidad general, sino por grupos, que suelen reunirse a iniciativa privada con el fin de practicar esta devoción. (Torres, 1951, pp. 576 y 585)

En la organización del Colegio tenía una capital importancia la formación religiosa y moral de los alumnos, según la confesión católica. Para Alvira el fin último del hombre quedaba claramente contemplado en su programa educativo. Porque si la educación siempre supone el perfeccionamiento de las facultades del hombre, la santidad – concepto usado por la teología – supone la elevación de la persona con un matiz especial. Por tanto, este tipo de formación se consideró complementaria, armónica, gradual y vinculada a la educación humana que se impartía en el Colegio.

Torres también recoge estas actividades educativas, que, por otro lado, formaban parte de la historia y de tradición cristiana de la sociedad:

No faltaron tampoco fiestas como la memorable cabalgata de Reyes, organizada por el Instituto Ramiro de Maeztu en honor de los alumnos del Colegio María Teresa, y la más brillante de todas las que se formaron las pasadas Navidades en Madrid; los cultos piadosos marianos del mes de mayo, con guardia diaria a la Virgen por secciones y ofrendas de flores naturales; las visitas y velas al Santísimo en Semana Santa y todas las prácticas propias de una piedad sentida, espontánea,

y ajena a toda mojigatería, rutina y formulismo. De ello da fe el grupo de muchachos de la sección de Preparación Militar que, al terminar la clase, más tarde que los demás días, y al no poder asistir con los demás alumnos al ejercicio cotidiano de las flores, se reunieron en el jardín a la salida del aula y ellos solos cumplieron la devoción, mientras los demás compañeros proseguían sus juegos. (Torres, 1951, p. 585)

La vida en el Colegio, además, se prolongaba, para algunos alumnos, durante el tiempo estival. Los alumnos que se marchaban eran los que eran reclamados por sus familiares; sin embargo, otros permanecían. Para los alumnos que no salían del Colegio hubo que organizar unas actividades de verano que les ponía en contacto con la naturaleza. Torres (1951) refiere que: "...los (alumnos) que no están en este caso, asisten a un campamento de montaña que este año fue el Juan de Austria, en La Peñota, donde disfrutaban durante dos meses del contacto con la Naturaleza." (p. 585)

José Martín Pinto, ex alumno del Infanta, nos cuenta su propia experiencia; aunque en este caso, fue en El Escorial, dado que, en los cursos posteriores, Alvira consiguió, por mediación de Alonso Vega, habilitar la Academia de la Guardia Civil para estos eventos. Así lo recoge:

Al llegar las vacaciones de verano, casi todos los alumnos se iban con sus familias, pero siempre había un grupo que, bien porque eran huérfanos de padre y madre o porque su familia se encontraba en una situación económica precaria, permanecían en el colegio.

D. Tomás consiguió de D. Camilo Alonso que la Academia de la Guardia Civil de El Escorial fuese habilitada como residencia veraniega para estos alumnos.

A mí me tocó veranear dos años en El Escorial.

[...] Nada más irse los últimos alumnos, preparamos nuestro petate y en unos autocares del P.G.C, emprendimos la marcha hacia El Escorial. [...] Las instalaciones eran confortables, la comida excelente y el trato inmejorable. Consiguieron que, a pesar de estar lejos la familia, pasara un de las mejores vacaciones de mi vida.

[...] Por las mañanas, antes de desayunar, íbamos a oír misa al Monasterio y ayudábamos a los sacerdotes, que celebraban la misa en los distintos altares de la basílica, con los monaguillos.

Había un señor muy amable con el que nos cruzábamos con frecuencia cuando íbamos a misa; nos saludaba e, incluso, al vernos de uniforme nos preguntó de qué colegio éramos. Después supimos que se trataba de don Joaquín Ruíz Jiménez, ministro de Educación Nacional.

De regreso a la Academia, desayunábamos y cubríamos la mañana con actividades y un par de horas de estudio.

Las tardes eran fantásticas; después de una pequeña siesta merendábamos y nos íbamos de excursión a la Herrería, a la silla de Felipe II, al pico Vantos, a la presa, a los pinares de la carretera de Guadarrama, etcétera.

[...] Los guapetes constituían una forma sencilla y barata de diversión; con una radio gramola, unas cuantas patatas fritas y unos cacahuetes, estaba organizada la fiesta; eso sí, los padres presentes, actuando de carabina para que nadie se extralimitara.

[...] Cuando íbamos de excursión a los pinares de la carretera de Guadarrama, nos llevábamos la funda de la almohada a guisa de bolsa para llenarla de piñas. (Martín, 2002, pp. 67-68)

Los campamentos veraniegos del colegio comenzaron en la Sierra de Guadarrama. Los alumnos permanecían en grupos de tres tandas y durante veinte días, cada turno. El primer grupo se hizo en el acampamento de don Juan de Austria, el segundo en el de Somosierra, y el tercero en el de Hernán Cortés. Pero, también, se formó un campamento volante por trayectos desde Madrid a Covaleda (Soria). Dado que había alumnos que eran demasiado jóvenes, y no pudieron participar en estos campamentos. Cuando terminó la primera tanda de los campamentos volantes se les trasladaba al Preventorio Infantil de Arenys de Mar (Barcelona).

4.4.4. El Departamento Psicopedagógico del Colegio.

En segundo lugar, tras este conocimiento de la vida del internado, del profesorado, de los alumnos, y de la vida académica, Alvira mandó realizar un estudio psicológico y profundo del perfil del alumnado de este orfanato. Se trataba de poner en marcha el servicio psicopedagógico escolar al tratarse de un aspecto trascendente: el estudio de la personalidad de cada chico, como gran innovación psicológica y pedagógica en aquella época.

Lo puso en marcha a través del profesor García Yagüe que era un experto en psicología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Alvira, siempre creyó en la ayuda ineludible a cada persona en su singularidad. Por lo que impulsaría, a la par, la figura de los profesores tutores, como quienes orientan la vida personal y la vida académica de cada alumno. Para que, de este modo, la ayuda personal que se brindaba desde los centros educativos fuera complementaria y lo más completa posible.

El estudio de las facetas psicológicas del niño de orfanato se llegó a publicar en 1951, en la revista de *Psicología General Aplicada del Departamento de Psicología General del CSIC*. Tras la investigación, los tres caracteres que aparecían con más

frecuencia en este tipo de alumnos eran: la atonía o flojedad, las posturas de recesión ante mundo circundante, y la pérdida de singularidad personal o el sentido de masa.

El doctor Yagüe expone, en su trabajo, algunas ideas valiosas sobre lo que se efectuó con este servicio:

Otras muchas facetas podrían haber sido abordadas al estudiar la psicología del niño del orfanato. Algunas nacen del sentimiento de masa, que tienen y que le incitan a la picaresca y a la golfería. Entre otras, la necesidad de valerse por sus propios medios, le hacen egoísta y poco dado a favores [...].

La mayoría de los chicos de orfanato parecen superar la fuerte situación conflictiva que se provoca en ellos por la muerte de sus padres y la entrada en el colegio. No obstante, se marca claramente, más por las condiciones de los orfanatos que por la propia psicología individual, una grave atonía desadaptación social de la personalidad y un fuerte simplismo infantil, cabalgando todos estos factores en altos porcentajes sobre la fanfarronería, la abulia y el negativismo [...]. Simultáneamente se dan pequeños grupos en los que los sentimientos de inferioridad y la desadaptación social se muestran extraordinariamente acentuados, quizá por falta del cuidado de los padres.

Todas estas notas, planteadas desde un punto de vista pedagógico, incitan a una doble dirección en la orientación educacional de los orfanatos; de una parte, y frente a la atonía, se impone la máxima actividad posible, buscando el reparto de responsabilidad y la creación de sociedades y agrupaciones que originen conflictos de necesaria resolución y estimulen el esfuerzo, el amor propio y los sentimientos altruistas. De otra, la desadaptación social y el infantilismo sólo pueden ser corregidos mediante el máximo contacto posible con la vida familiar y social que se da fuera del colegio. (Yagüe, 1951, p. 724)

Una vez que se realizó este estudio, sirvió para implantar en este centro el Servicio Psicológico escolar. Dado que esta investigación abrió las puertas a una praxis pedagógica más completa e innovadora. El estudio se aplicó, con carácter de singularidad, a todos los alumnos del internado y, se observó su crecimiento tras la aplicación de la diagnosis y del tratamiento. El diagnóstico psicológico estuvo entrelazado con los problemas pedagógicos que había que resolver, y, de este modo, la terapia que se aplicó a los alumnos. En realidad, se trataba de una sicopedagógica positiva, humanista y educativa que hizo crecer a las personas.

En la memoria del primer curso de Alvira como director, dentro del apartado de Psicología Escolar, se describe cómo se fueron aplicando las investigaciones de este psicólogo. Se procedió de un determinado modo, a través de unos medios y con un claro itinerario, para llegar a unos objetivos concretos:

Tabla 9.

Servicio de Psicología Escolar del profesor García Yagüe

Procedimientos	Medios	Objetivos
Recogida de datos... Selección de <i>tests</i> más adecuados para este centro.	Fichas individuales por alumno para su estudio a través de <i>tests</i> con 4 itinerarios:	Informar sobre el rendimiento personal y colectivo.
Con baremos de cara a los cursos sucesivos (más la opinión del profesorado, inspectores; y el diálogo con alumnos y familia.	a) Inteligencia. b) Atención. c) Juicio moral. d) Rasgos de carácter.	Impulsarles a estudios más proclives. Estudiar los casos individuales. Asesorar sobre las pautas a seguir según la idiosincrasia del alumnado.

Cont. Tabla 9.

Más dos pruebas de:	Para comprobar los avances en lectura.
a) Caracterológica de selección de libros.	
b) Cuestionario vocacional.	
Uso de <i>tests</i> en pedagogía...	

Nota. Datos tomados de Alvira, T. (1951). *Memoria curso escolar 1950-51. Colegio Infanta María Teresa*. pp.10-11.

Según se percibe en la tabla anterior, uno de los medios que se aplicó para este estudio consistió en hacer una ficha individual para anotar los resultados obtenidos de cada alumno tras realizar un *test* con cuatro itinerarios. El primero de ellos fue el *test* de inteligencia.

En las memorias de curso que hizo el director del colegio aparecen los resultados de dos *tests* comparados de inteligencia. Por el valor de esta información y porque se elaboró con una exhaustiva profesionalidad se ve conveniente apuntarlo:

Tabla 10.

Estudio comparativo de inteligencia

Test de inteligencia 1	Test de inteligencia 2
Alumnos de la Selección de Talleres: Inteligencia de baja calidad y mala adecuación de adecuación de su inteligencia a los alumnos realizados.	Alumnos de inteligencia media (abundan)
	Alumnos superdotados (5%)
	Alumnos infravalorados (5%)
Alumnos en general:	Alumnos débiles mentales (gran número)
Un nutrido grupo con debilidad mental, nulos para la instrucción, con alteraciones de carácter y psicopatías.	

Cont. Tabla 10.

Conclusiones:

Referente para la selección del nuevo alumnado por posibilidad o imposibilidad de educación.

Conclusiones:

Grupo de integración para los alumnos infravalorados y para alumnos débiles mentales.

Nota. Datos tomados de Alvira, T. (1951). *Memoria escolar del curso 1950-1951. Colegio Infanta M^a Teresa*. pp. 11.

El psicólogo escolar realizó un estudio comparado con el Orfanato Nacional del Pardo y se apreció que el Colegio de Huérfanos Infanta María Teresa había mayor número de superdotados.

Al departamento de psicología del Colegio se le asignó de igual modo la supervisión y el estudio de los castigos desde el punto de vista psicológico, la clasificación de las faltas cometidas por los escolares, la regularización de los permisos y la concesión de ellos desde una nueva normativa, y la elaboración de un catálogo de películas adecuadas a los alumnos.

Lo que quedó recogido en el artículo *La Disciplina en el Colegio* del número 11 de la revista Alba, y elaborado por el inspector jefe del colegio, como consecuencia de la labor que se fue realizando:

[...] El pasado año, en el informe que envié al Instituto San José de Calasanz de Investigaciones Científicas, hacía constar que los castigos en el Colegio habían disminuido a un 25 por 100 con respecto a los años 1953 y 1954 [...] Solamente este dato debiera bastar para comprender que la disciplina en el Colegio es buena; pero quiero, aunque sea someramente, exponer razones convincentes y más visibles a simple vista [...] En la convocatoria de examen de Grado del pasado, en el informe que el Tribunal hizo al Ministerio, constaba no sólo la magnífica

preparación de los alumnos de nuestro Colegio, sino el extraordinario comportamiento que les hizo destacar de los demás colegios.

Todos estos datos reflejan un avance en la disciplina del Colegio; por más que en nuestra exigencia extremada consideramos hoy como una falta importante la rotura de un cristal, cosa tan insignificante, que por sí sola demuestra el progreso obtenido en la formación de nuestros alumnos.

Recuerdo que una de las cosas que llamó la atención del entonces ministro de Educación Nacional Ruíz Jiménez, cuando el pasado curso inauguró el Colegio, fue la naturalidad de los chicos, naturalidad que era muy notoria frente a la rigidez observada en otra serie de centros estatales y privados que había visitado [...].
(Hermida, 1956, p. 9)

Alvira, en su afán por realizar bien su trabajo, siguió recogiendo en estas memorias de curso los logros que se iban realizando desde este departamento. Dado que para él tenía un interés capital comprobar cómo el mejor apoyo que se podía ofrecer a los alumnos era ayudarles a desarrollar bien las capacidades que poseían como personas. Por eso veló para que el análisis psicológico que se iba realizando estuviera en conexión con la praxis pedagógica que iba aplicando al impartir las clases. Si estos dos aspectos se lograban bien y se hacía una adecuada acción tutorial, se iría consiguiendo una educación de calidad.

Por todas estas razones, este departamento siguió investigando sobre cómo se podían descubrir las cualidades musicales de los alumnos de educación primaria y de bachillerato, y cuál era su nivel de su vocabulario.

Los *tests* empleados para las fichas psicológicas fueron los de Rogers, Seashore, Thurstone, Raven y Tsedek, junto a otros más novedosos que Yagüe había adquirido en

Europa y que iba adaptando progresivamente a las características de los alumnos del Colegio (Yagüe, 1951, 1952, 1953 como se citó en Alvira, 1951, 1952, 1953).

Por eso el psicólogo escolar se incorporó a las reuniones del claustro de profesores para ofrecerles un informe técnico y pedagógico que serviría de referencia para desarrollar mejor sus competencias académicas. Con respecto a los castigos, se les buscó un sentido más terapéutico y más humano para mejorar la conducta de los alumnos.

En la Escuela de Primaria, a través de este servicio, se inició una verdadera reforma escolar a través de conocer, por los medios experimentales, la psicología de los escolares y sus necesidades, y sobre la exigencia que debía tener el educador. De este modo se dio un sentido más real y más paciente a la tarea de los profesores, porque se les motivaba a desarrollar la educación, a través de nuevas ideas y de nuevos métodos pedagógicos para su desempeño.

Se introdujeron ciertas innovaciones didácticas que favorecían alumno y que suponían un distanciamiento de las prácticas más tradicionales. Entre ellas se pueden señalar: la formación para adquirir un claro juicio moral y para tener más habilidades sociales, a través de programas prácticos. Estas novedades educativas tuvieron una gran importancia si se quería lograr la auténtica formación que los llevase a actuar como hombres en la sociedad.

Víctor García Hoz colaboró también en este departamento, como experto en pedagogía, según las investigaciones que iba realizando sobre el lenguaje, su valor social y como la base de enseñanza racional. Y, de este modo, ejecutó algo novedoso en la pedagogía nacional, que consistió en la medición del vocabulario en los alumnos relacionado con las faltas de ortografía. Pues así se buscó que la enseñanza del vocabulario y de la ortografía en el futuro estuviesen exentas de temor.

Sobre el cuestionario vocacional que se realizó y se aplicó a los escolares, habría que decir, que resultó ser un estudio experimental muy bueno, que se equiparó a los cuestionarios extranjeros.

El profesorado de Primaria junto con la ayuda de este Departamento clasificó a los alumnos en cinco grupos diferenciales: tres grados normales - siendo el grado superior la base de la escuela preparatoria para el Bachillerato-; y dos especiales, uno de adaptación de orientación especial para alumnos más lentos, y otro de ampliación de cultura general para los alumnos que querían presentarse a una oposición.

Respecto de la formación estética, relacionada con la proyección de películas, decir que mejoró bastante su metodología. Todos los lunes se repartía a los alumnos una ficha en la que podían evaluar la película vista el día anterior, desde su juicio moral y desde la preferencia cinematográfica. De esta manera se confeccionó un programa mensual de películas que pedían los alumnos: una película religiosa, una película cómica, una formativa, y otra de acción.

Para comprobar el aprovechamiento del trabajo escolar, y para estímulo de profesores y alumnos, se confeccionaron unas pruebas objetivas que se realizaban cada mes; y, cada trimestre, se hacían las pruebas de técnicas instrumentales: lectura, escritura y cálculo.

En relación a los alumnos de bachillerato habría que decir que ocupaban bastante la atención de la dirección del colegio debido a su porvenir académico y profesional, y, por ello, los profesores, el director, y el psicólogo escolar de manera habitual cambiaban impresiones y dialogaban al respecto. Para ello se tenían muy en cuenta los juicios bien fundados que se emitían sobre su capacidad intelectual y sobre su posible vocación profesional. Así como sobre qué orientaciones pedagógicas eran las más convenientes

que se habían de aplicar según sus capacidades y las limitaciones que imponía su edad en el presente y en lo sucesivo.

Se realizaron abundantes excursiones a lugares de interés geográfico, histórico, artístico y profesional. Para lo cual se organizaron visitas a museos, industrias, fábricas, bibliotecas y diversos organismos culturales. Además de realizar marchas, ejercicios gimnásticos, y diversas competiciones deportivas al objeto tener en cuenta el más conveniente esfuerzo físico que habían de conseguir. Esto hizo que se reforzasen los aspectos educativos sobre la vida social y relacional, así como los referentes al fortalecimiento de la mente y del cuerpo.

A la vez que se mostraba este interés por los alumnos, se siguieron renovando y comprobando los datos psicológicos que se obtenían de los alumnos de Primaria y Bachillerato. Se fueron aplicando los mismos *tests* y otros de Raven, Otis, Rogers y Claparède con las variaciones de los cursos anteriores: los *tests* que se elaboraron en el colegio sobre el aspecto vocacional, los que tenían en cuenta sus preferencias, el *test* de larga comprobación estadística y de varias reformas, y el de Sparger sobre *formas de vida* -que se aplicó, también, en el Instituto San José de Calasanz de pedagogía del CSIC y en los Seminarios de Formación del Frente de Juventudes-, para pronosticar un futuro mejor sobre la formación de la personalidad de los alumnos (Yagüe, 1954 como se citó en Alvira, 1954).

Los servicios de este departamento, en cooperación con el equipo docente, fueron tan eficaces que hicieron posible una enseñanza práctica especial de ortografía. De tal manera que, detectando las faltas de ortografía en los alumnos de primaria, se logró que enmendaran estas deficiencias, y que escribieran perfectamente al concluir los estudios en colegio. El trabajo con los niños fue tan laborioso y de tal envergadura, que más que procurar lo que los alumnos querían, se logró que amaran aquello que debían hacer.

En Bachillerato, se introdujo como elemento importante la enseñanza de idiomas modernos, y enseguida se percibió la evolución en el aprendizaje del francés, pues hubo algunos alumnos que hablaron esta lengua con un nivel bastante aceptable.

Este servicio que llevó a cabo el doctor Yagüe, resultó ser muy innovador, debido a que fue uno de los pocos peritos que ejercían en España, y el único en los centros de enseñanza privada. En su trabajo dio a conocer, con bastante precisión, las condiciones de las capacidades y la vocación de cada educando. Lo que hizo que, por un lado, consiguiera abundante información a la hora de abordar estudios competentes y adecuados sobre la didáctica y la pedagogía, y, por otro, obtener un riguroso estudio de cada alumno poderles conocer, encauzar, orientar y dirigir mejor.

En la revista Alba -divulgación que se impulsó en el colegio y que posteriormente se aludirá- había un apartado de noticias. En el número 10 de esta publicación, correspondiente a mayo de 1956 se habla de esta iniciativa llevada a cabo por el Dr. Yagüe y de Sampere, especialistas en la materia:

La revista Bordón de la Sociedad Española de Pedagogía ha publicado en su último número dos trabajos realizados en nuestro colegio. Uno de ellos con el título Personalidad, inteligencia y rendimiento, firmado por Juan García Yagüe y Arturo Sampere Agulló, y otro, la inteligencia y el rendimiento escolar, de Arturo Sampere. (*Alba*, 1956)

4.4.5. El ambiente de familia escolar

La primera reforma que realizó Alvira en el Colegio – según se ha dicho - fue que se hiciese el Departamento Psicopedagógico dado que, como refiere Torres (1951), en su artículo de la revista Escuela Española: “A nueva teoría, nuevos métodos. Por eso el doctor Alvira lo primero que se procuró fue el servicio psicológico escolar, desde cuyo

laboratorio salen diariamente valiosos datos para orientar el proceso educativos de los alumnos.” (p. 576)

Alvira en la memoria del curso 1951-52, sin embargo, señala el contenido de este apartado, y su sentido. No sólo se trataba simplemente de una transformación de los dormitorios de los alumnos, sino que esto quería significar la concepción nueva de un internado que revelase un sentido de vida familiar en que se incorporaría, entre otros complementos, la capilla, un salón de actos y una residencia de estudiantes:

Y si en el plano educativo, esta incorporación de los alumnos a la vida del Colegio es lo que debemos poner más relieve, en lo material hemos de destacar este año, con carácter de acontecimiento extraordinario, el comienzo del nuevo internado con capilla, sala de actos y residencia de estudiantes, que gracias al entusiasmo del Exmo. Sr. D. Camilo Alonso Vega y al cariño que la Junta de la Asociación de Huérfanos ha puesto en este asunto. Este centro va a ser el primero en España organizado para que tenga una auténtica vida familiar.

[...] En tercer aspecto que queremos destacar de la vida del Colegio entendiendo por tal la unión de profesores y alumnos, lo constituye la participación que el Colegio Infanta María Teresa ha tenido en la Primera Asamblea Nacional de Internados... Solo quiero destacar que hemos llevado a ella nuestra realidad viva, nuestras reformas y nuestros pensamientos. Todas las ponencias fueron escuchadas con el máximo interés y algunas –como decimos en el folleto que he mencionado- alcanzaron los primores de crear fuertes y largas discusiones que estas reuniones quieren decir originalidad y ruptura con la tradición. Las conclusiones finales aprobadas por la Asamblea recogen algunos de nuestros puntos de vista lo que satisface plenamente nuestra ilusión de educadores. Se han

recibido numerosas cartas de felicitación de diversos centros y autoridades como consecuencia del folleto que se les envió. (Alvira, 1952, pp. 3-4)

La transformación interior de los alumnos debía ir acompañada, por tanto, de otras reformas complementarias importantes, que materializaba aquello que pretendía:

A pesar de los evidentes progresos, pasado un tiempo, después de contrastar opiniones con los profesores, llegó al convencimiento de que había que cambiar las estructuras materiales del colegio para que facilitase la convivencia entre los chicos. Así que propuso al general Alonso Vega la construcción de unos apartamentos para cada ocho alumnos, con dos habitaciones de cuatro. Un baño – con cuatro duchas – y un cuarto de estar. Añadió otro cuarto donde poner materiales de dibujo, deportes o algún objeto personal. Se proponía alentarles para decorar cada apartamento con objetos familiares que ayudara a conseguir un ambiente cordial. (Serrán, 2002, p. 111)

Con lo cual, se está aludiendo a un proyecto verdaderamente revolucionario que necesitaba el visto bueno de Alonso Vega, cuya fama era de un militar adusto y riguroso formado en el contexto de la Guerra de África. Sin embargo, accedió a la propuesta y al planteamiento de Alvira al constatar su buen hacer y los resultados educativos que se iban consiguiendo. De tal manera asintió que buscó un arquitecto y le puso a disposición del director del colegio para comenzar a trabajar en ese proyecto. Y desde ese momento Eduardo Balsega y Alvira pasarían muchas horas sobre los planos de las obras que se habían de realizar.

Si es cierto que este proyecto significó hacer una reforma importante; no es menos cierto que - según refiere nuestro autor – tenía relación a una idea que San Juan Bosco,

maestro y pedagogo del siglo XIX, ya lo introdujo. Alvira lo expresa de este modo en su ponencia de la I Asamblea Nacional de Internados, que quedó publicado en un folleto:

La lectura de muchos escritos, debidos a relevantes figuras pedagógicas que se plantearon el problema de organizar un internado para crecido número de alumnos, nos trae el convencimiento de que el ambiente familiar es más apropiado para estos Centros. Así lo expresan algunos grandes fundadores de órdenes religiosas y, entre ellos, San Juan Bosco vio en este ambiente familiar una ventaja tan grande, que llegó a suprimir los nombres de Colegio, Instituto, etcétera, para llamar a los organizados por él *Casas Salesianas*.

Este ambiente es el que queremos para nuestro Colegio; pero nos encontramos con que la implantación de la vida en familia con masas de cuatrocientos o más alumnos es, según nuestro criterio, no solamente difícil, sino imposible. (Alvira, 1952, p. 9)

El colegio participó en la citada I Asamblea Nacional de Internados, y aportó las siguientes ponencias: *Organización de un internado con vida familiar*. Tomás Alvira, director del Colegio Infanta María Teresa; *Trabajo y reposo de los escolares en los internados*. José Lucas Gallego, inspector médico de los Colegios de Huérfanos de la Guardia Civil; *Facetas psicológicas del niño del orfanato*. Juan García Yagüe, psicólogo escolar del Colegio Infanta María Teresa; *La gimnasia educativa en el Colegio Infanta María Teresa*. Emilio Sotelo Sáez, médico-profesor de Educación Física; *La higiene física y mental en el Colegio Infanta María Teresa*. Manuel Carrascosa Cobo; Educación religiosa y moral del interno. *Formación política y patriótica en el internado*. Francisco Arquero Soria, consejero provincial del S.E.M y profesor del Colegio Infanta María Teresa (I Asamblea Nacional de Internados, 1952).

En la comunicación de Alvira aparece con mucha claridad, tanto en la justificación, como en la descripción toda esta estructura familiar que buscó fruto de su ingenio y de su impronta:

El alumno, para sentirse realmente en familia, ha de tener un lugar recogido que haga encontrarse como en su verdadera casa. Si está durante todo el día en estudios espaciosos, con gran número de alumnos, en dormitorios grandes con crecido número de camas, en amplios comedores, nunca llegará a encontrar verdadero calor de hogar.

La vida en familia en nuestras casas particulares es cada vez menor [...] y, sin embargo, ese poco tiempo es de importancia extraordinaria en la educación de nuestros hijos [...].

Por esto queremos para nuestro internado, no un simple deseo de ambiente familiar [...], una vida familiar real, tangible, llegando para ello, a la creación de pequeños hogares, en los cuales van a vivir grupos de alumnos que constituirán familias formadas por un número aproximado al que viene a tener una familia numerosa española.

Entiéndase bien: no pretendemos crear un internado que sustituya totalmente a la familia. Esto es imposible. Lo que queremos es acercarnos lo más posible a ella.

Para ello se ha iniciado un edificio que estará constituido por pequeños hogares formados cada uno por dos dormitorios con cinco camas, los servicios correspondientes a los diez alumnos y un cuarto de estar, el cual tendrá adosada una terracita abierta. Este cuarto de estar se pondrá con arreglo al gusto de los chicos que hayan de vivir en él, y ellos podrán colocar fotografías de sus familiares, dibujos o fotografías de sus pueblos, objetos que traigan de sus casas, con lo que conseguiremos darle un ambiente atractivo para los alumnos que lo

habiten, ya que allí verán cosas suyas, de su propiedad, no solamente objetos hechos en serie que nada les dicen.

Sabemos de antemano que estas familias han de tener vigilancia y que ha de saberse en todo momento los detalles de su vida familiar. Discretas cristaleras colocadas a lo largo del pasillo nos permitirán la vigilancia: alumnos seleccionados, que actuarán de tutores en cada una de las familias, nos darán noticias de la vida en los distintos hogares.

En el corto tiempo que diariamente van a estar los alumnos en estos hogares verán en él un reflejo de la vida que hacían con sus familias, con lo que no se encontrarán formando parte de una masa, cosa que siempre es un peligro para la educación.
(Alvira, 1952, pp. 9-10)

Y, en esta ponencia fue relacionando este ambiente de familia con los distintos aspectos educativos del colegio, para conseguir que este tipo de educación tuviese una mayor repercusión en otros centros de similares características.

Del mismo modo expuso su pretensión de aglutinar a las familias de los alumnos dentro el centro para que se conocieran entre ellas y se fomentaran las asociaciones.

La idea de impregnar el colegio de costumbres familiares, en medio de un ambiente alegre, y fomentar una visión esperanzada ante el futuro universitario y laboral de los alumnos -que preocupaba a los padres - fue un elemento de categoría y de ayuda que Alvira siempre impulsó.

Además de organizar actos familiares donde se otorgaba el acceso a la universidad a los alumnos con mejores capacidades intelectuales y donde se facilitaba la influencia que necesitaban los alumnos de talleres para trabajar en empresas de solvencia que les proporcionara una mejor proyección profesional.

Él se expresaría de este modo al concluir esta disertación:

Que el ambiente familiar es el mejor en los internados. Que la vida de familia sólo puede llevarse a cabo creando pequeños hogares donde realmente exista aquel ambiente familiar. Que las enseñanzas que demos a nuestros internos para su formación religiosa, moral, física, etc., han de ir realizándose de modo conveniente y discrecional en los distintos hogares, para asegurar de este modo su eficacia al salir el alumno del Colegio. (Alvira, 1952, p. 12)

Un alumno llamado José Martín Pinto alude brevemente a este fenómeno que se acaba de describir, Martín (2002): “A mi apartamento le pusimos el nombre de *Domus Magistri*, porque casi todos los que allí vivíamos estudiábamos magisterio” (p. 60).

Enrique Torres ya había publicado el artículo: *El Colegio María Teresa, para Huérfanos de la Guardia Civil, ha cambiado su fisonomía en un año*, en la revista de la Escuela Española (1951). Justamente al año que Alvira comenzó su labor en el colegio. En este se recoge lo que estaba sucediendo en el centro escolar. Y entre otras cosas aquello que Alvira expresó como los futuros proyectos para el orfanato; y, a la vez, la sensación que el periodista tuvo al finalizar su estancia en este internado:

Un ejemplo sobre el que el Magisterio tiene que meditar.

Aquí, en la transición entre el campo y la ciudad, en este lugar que se conoce en la toponimia madrileña por las Cuarenta Fanegas, un grupo de educadores a las órdenes del catedrático don Tomás Alvira, está llevando a cabo esta empresa magnífica que supone salvar de la orfandad espiritual y material a 400 muchachos para quienes la vida en el Colegio es todo un poema de laboriosidad, alegría, amor y confianza en el porvenir. Venimos atraídos por la fama de este equipo pedagógico.

-No sabe usted cómo ha cambiado esto desde que el señor Alvira se hizo cargo de la Dirección-nos ha dicho y repetido el Administrador, los subalternos, los mismos alumnos-. De aquel Colegio de hace dos años a éste de hoy, va un abismo-han agregado, para terminar con estas palabras: -Ha sido un gran acierto el del general Alonso Vega, que tanto se preocupa de nosotros, al elegir a persona tan buena e inteligente para dirigir al María Teresa.

Y a estos elogios, que escuchamos por despachos y pasillos, presentimos que tenemos que sumar el nuestro cuando termine nuestra entrevista con el señor Alvira y nuestra proyectada visita a la institución.

Hombre modesto y sencillo, don Tomás Alvira no es pródigo, ni mucho menos, en destacar la importancia pedagógica de su obra reciente, y en ejecución todavía, con lo que ha revolucionado la tónica del Colegio. Joven, cordial, inteligente, trabajador y ordenado, además de padre de numerosa familia, su principal mérito, que, a nuestro juicio, justifica el éxito que ha obtenido, está en otro factor de la máxima importancia: su vocación de educador.

[...] En compañía del director recorreremos el edificio, ya medio centenario, con su salón de actos, que aún conserva pulcros estucados y sillones de peluche; la capilla, encajonada, amplia, pero poco arquitectónica; los fríos comedores, que tienen un poco de ambiente conventual a fuerza de mármol y azulejos; los alargados dormitorios, las aulas aviejadas. El señor Alvira, que ha dirigido esta revolución interior y que ahora está dando color a estas paredes y vida a estos rincones, me habla de sus planes de reforma, que ya se perciben en muchos sitios y que están maquillando un poco el palacete escolar. Yeso, ladrillo, cemento y un sentido poético de la educación. Aquí en el comedor se ven flores, y hasta pájaros vivos, que unen sus trinos a las voces infantiles. (Torres, 1951, pp. 575, 576 y 585)

4.4.6. Otros logros educativos y pedagógicos relevantes

Dentro de las tres direcciones principales que tenía el colegio y los distintos estudios que ofertó este centro educativo se fueron realizando verdaderos logros educativos. Porque se buscó la transformación integral de los alumnos en el presente para que repercutiese en ellos en el futuro. De ahí que se pueda reafirmar lo que expresó una de las hijas de quien dirigió esta entidad: su pasión dominante siempre fue formar a las personas allí donde se ejercitó como educador (P. Alvira, comunicación personal, 12 de septiembre, 2017).

Fundamentalmente, este apartado se basará en las memorias de curso desde 1950 hasta 1957, que se conservan en su gran mayoría –salvo las de los cursos académicos 1954-55 y 1956-57-, donde aparecen todas estas pretensiones hechas realidad; y, donde se puede percibir la naturaleza de este laborioso trabajo.

Se podría estudiar este subcapítulo en una doble dirección, según lo señala Alvira (1951): “Para que la labor del educador sea completa ha de atender al aspecto instructivo y al formativo en su más amplio sentido” (p. 2): aquellos logros académicos o instructivos, que se plantearían según las direcciones del colegio: Primaria, Enseñanza Media, Bachillerato, Formación Profesional o Escuela del Capitán Cortés, Preparación Militar, etc.; y las acciones educativas o formativas, que atañe a los elementos más cualitativos de la educación. Para que, de este modo, se puedan determinar y diferenciar unos aspectos de otros.

Elementos formativos:

Ya se han ido considerando algunos de estos en el comienzo de este capítulo, a modo de introducción, dentro de las líneas de acción que propuso Alvira para el colegio;

pero que aun así se pueden ampliar más y mejor, gracias a la bibliografía inédita que se tiene del autor.

Uno de los beneficios que se percibió fue la progresiva involucración de los alumnos en el desarrollo de la vida del orfanato. Así explica, Alvira, la razón (1952): “Teníamos la creencia que mientras existiese un divorcio entre la vida del colegio y la de nuestros alumnos no podría haber una labor eficaz y los frutos obtenidos este año nos han traído el convencimiento de que estábamos en lo cierto” (p. 1). Los encargos que se dio a los alumnos fueron de dos tipos: en relación a la vida administrativa (control de ropa, jefes de mesa, etcétera) y en relación a la vida educativa (jefes de grupo en las distintas clases que se encargaban de cuidar la corrección de los individuos que los formaban y que respondían de su actuación, encargados de la disciplina y del orden en la sala de lectura, etcétera).

Otro de los elementos formativos fue el funcionamiento de diversas agrupaciones con fines artísticos, relacionales, lectores, de orden y de gobierno, periodísticos, deportivos, recreativos, etcétera, y que se formaron por grupos de alumnos que elegían esa u otra actividad en relación a sus preferencias.

Estas agrupaciones, encargadas de estimular todos estos aspectos, y que no eran muy comunes en los internados, se desarrollaron con gran espíritu de libertad. Pues los alumnos que las componían eran quienes elegían las juntas rectoras y quienes celebraban las reuniones, y en ellas se estudiaban los diversos asuntos que podían interesar para la vida del centro.

No obstante, cada agrupación tenía un profesor supervisor y los acuerdos tomados eran revisados por el director del colegio, quien presidía, además, una junta formada por los presidentes de todas las agrupaciones con el fin de coordinar los distintos trabajos.

De todas estas agrupaciones destacaron algunas, como, por ejemplo, la de Lecturas o Biblioteca. La pasión de su asesor - don Luis Redondo que era el inspector del colegio- junto al interés que tenían los alumnos, dieron unos resultados espléndidos. Esto es lo que provocó comenzar, el 23 de abril de 1952, la Sala de lecturas Menéndez Pelayo, coincidiendo con la Fiesta del Libro. E hizo que fueran aumentando los ejemplares en esta biblioteca, a través de las peticiones que el alumnado hizo a instituciones oficiales: el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz del CSIC; la Biblioteca Nacional - que ofreció una biblioteca entera para el centro-, y la Biblioteca de la Universidad que también quiso colaborar.

La biblioteca buscaba, primordialmente, la educación del espíritu humano. Y, así, cada obra iba acompañada de una reseña bibliográfica y psicológica, que cumplimentó cada lector, al objeto de que, en un futuro, se supieran las preferencias de los alumnos y los libros que habían de leer porque fueran los más adecuados para ellos. De este modo se consiguió el ideal que se buscaba que fue la *biblio-psicología*: asignar a cada alumno su libro, para que, identificándose con él, le ayudara mejor a forjar su personalidad (Alvira, 1952).

Esta Agrupación de Lecturas, tuvo su origen al comenzar la biblioteca del colegio, sin haberse creado esta agrupación. Y, puesto que los datos registrados sobre los hábitos lectores del alumnado son importantes se ve adecuado mostrarlos:

La Biblioteca ha funcionado durante todo el curso y la lectura y consulta de libros hechas por los alumnos, en datos estadísticos, nos da las cifras que pueden comprobarse en los gráficos adjuntos: Preparación Militar: 355. Primaria: 602. Talleres: 724. Bachillerato, comercio y oposiciones: 2.414. En octubre llegan a salir de la Biblioteca 1.500 libros y la época en que menos se lee es ya en junio en

que, por ser vísperas de vacaciones, los alumnos comienzan a entregar todo el material a su disposición. (Alvira, 1951, p. 14)

La Agrupación lectora, por otro lado, consiguió una labor excelente de orden en la sala de lecturas y en relación a organizar exposiciones de libros. De este modo, los alumnos fueron aficionándose a usar esa sala, en el horario previsto, para leer libros y estudiar, siendo capaces de observar el silencio requerido, sin la vigilancia de ningún profesor.

La Agrupación de Arte llevó a cabo las veladas de los sábados por la noche, que iban acompañadas de audiciones musicales, y donde se dialogaba distendidamente sobre distintos temas con un espíritu alegre y un verdadero espíritu de familia. Esta agrupación formó una rondalla, que, en un corto espacio de tiempo, consiguió un variado y ameno repertorio de canciones. Esta rondalla actuó en un programa de Televisión Española. Y las nuevas canciones que se fueron añadiendo sirvieron para amenizar todas las fiestas del colegio.

La Agrupación de visitas y excursiones colaboró con las excursiones que se organizaron para los alumnos de bachillerato, entre otras, a Guarramilla (nacimiento del río Manzanares); a la Escuela Nacional de Cerámica - al objeto de gestionar el ingreso a los alumnos que allí estudiarían -; a la fábrica de Marconi, S.A - para algunos alumnos de talleres y de peritaje -; al Museo de América; a visitar, durante la Semana Santa, la capilla de la Santa Faz; al aeropuerto de Barajas a visitar los talleres de Iberia, de aviación y comercio; y al aeródromo de Cuatro Vientos, al objeto de presenciar el festival aéreo organizado por Aéreo Club.

Además, otros alumnos fueron, durante el tiempo de Navidad al albergue de invierno del Frente de Juventudes; y, los alumnos que tenían hermanas en los colegios de Valdemoro y Getafe, fueron a visitarlas.

Las excursiones de final de curso siempre se realizaron por secciones. Los alumnos de Formación Profesional y los alumnos mayores de bachillerato hicieron estas giras a Segovia, a Riofrío, a la Granja, a Ávila, a Alcalá de Henares, a Guadalajara, aprovechando para hacer visitas a industrias de estas ciudades; y, los alumnos de primaria y de los cursos inferiores de bachillerato a Aranjuez, a Toledo, a Segovia, a la Granja, y a distintos lugares de la Sierra de Guadarrama.

Con motivo de estas actividades se apunta que hubo algunos alumnos del colegio que hicieron sus estudios en el Instituto Ramiro de Maeztu, y uno de ellos fue a Roma y otro a la zona de Marruecos. Después contaron su experiencia del viaje a los alumnos del colegio, para que les ayudase a tener unos horizontes más amplios.

Se considera interesante recoger, de un modo esquemático estas excursiones, y para dar una idea de la confianza que la dirección del centro tenía en estas actividades, debido a la vitalidad y al dinamismo educativo que poseían:

Tabla 11.*Actividades organizadas por la Asociación de visitas y excursiones*

Alumnos de primaria y bachiller elemental	Alumnos de bachiller superior	Alumnos de formación profesional	Otros
Fin de curso:	Durante el curso:	Fin de curso:	Durante el curso:
Aranjuez, Toledo, Segovia, La Granja, Sierra de Guadarrama.	Guadarramilla, Escuela Nacional de Cerámica, alfarerías, Fábrica Marconi, S.A, Museo de América, Capilla de la Santa Faz, Aeropuerto de Barajas, Fábrica de Forja de Alcalá de Henares, Sotillos de Villaviciosa de Odón, Museo del Prado, Museo del Ejército, Museo de Reproducciones de Arte, Museo de Arte Moderno, Museo de Ciencias naturales, Museo Arqueológico, Fábrica de electricidad y plástico Benito Delgado, Fábrica de cerveza el Águila, Servicio de Radio, Meteorología y Cartografía del Aeropuerto de Barajas, Aeródromo de Cuatro Vientos	Segovia, Riofrío, Ávila, Alcalá de Henares.	C.S.I.C (Instituto de Edafología), Observatorio Astronómico, Albergue Centro Juventudes, Colegios de Valdemoro y Getafe.

Cont. Tabla 11.

Fin de curso:

Segovia, Riofrío,
Ávila, Alcalá de
Henares, Roma y
Marruecos.

Nota. Datos tomados de Alvira, T. (1952). *Memoria escolar del curso 1951-52. Colegio Infanta M^a Teresa*. pp. 11. Alvira, T. (1953). *Memoria escolar del curso 1952-53. Colegio Infanta M^a Teresa*. pp. 1-2. Alvira, T. (1954). *Memoria escolar de curso 1953-54. Colegio Infanta M^a Teresa*. pp. 3.

La Agrupación de Deportes fue creciendo debido a la relación que mantuvo con otros centros docentes de la capital de España. De esta manera se inició en otras actividades deportivas, y, de modo singular, en el atletismo, formalizando su incorporación. De modo predominante, el colegio desarrolló el fútbol, jugando bastantes partidos con otros colegios madrileños: Colegio del Buen Consejo, colegio del Pilar; Colegio Areneros; Instituto Ramiro de Maeztu; Colegio San Antón; Colegio de Huérfanos de Ferroviarios; Colegio de Huérfanos de la Armada; Colegio Maravillas; Colegio Calasancio; Colegio de Guardias Jóvenes de Valdemoro; y con el equipo juvenil del Real Madrid. Como dato interesante decir que durante el curso 1953-54 se jugaron 22 partidos, ganaron 16, se empataron 5, y, se perdió, solamente, uno (Alvira, 1953, 1954).

La Agrupación de Periodismo fue llevando adelante su encargo de informar a todo el colegio de las actividades y los acontecimientos que se iban sucediendo en el día a día, y en devenir del tiempo. El colegio comenzaría con un medio de información general que era un periódico mural, y que se actualizaba todas las semanas. Sin embargo, se pensó en una publicación de más calidad. Y, esta tarea, se le encomendó a esta agrupación. Se trató de una revista denominada *Alba*, que su primera publicación fue en el mes de junio de 1953. El título de la revista -según se ha referido- aludía al nombre del terreno donde se construyó el colegio. Se concibió como una publicación mensual. Fue realizada por los

alumnos, con la cooperación de los profesores. En el boletín número 1, dirigido por José Montoro, se quería dar a conocer la vida de esta familia numerosa que era el colegio, y que buscaba serlo mejor por medio del ambiente que se iba creando, y de la ayuda que se estaba brindando a los alumnos de ese orfanato.

En esta revista, a la par, se quería recopilar las labores del colegio, las noticias de los alumnos que se habían formado en este centro, y que se iban expandiendo por toda la geografía española por motivo de sus nuevos oficios. De este modo se seguían enriqueciendo de la labor que su colegio realizaba y se ponían las bases para que formaran la asociación de antiguos alumnos.

Este último objetivo que perseguía la revista revela la impronta directa de Alvira: como el impulsor de una educación viva y dinámica, y como quien pretendió que la educación llegara a todos los rincones de la sociedad. Una labor que, por otro lado, ya había comenzado en el Instituto Ramiro de Maeztu, desde que se le encargó de coordinar la Agrupación de Antiguos Alumnos.

Pero, sin duda, la pretensión más valiosa y más pedagógica que buscaba la periodicidad de la revista *Alba*, fue – según Alvira (1954)-: “ser la carta larga que las madres recibieran con los detalles de la vida de sus hijos” (p. 4).

Las Agrupaciones fueron mejorando su actividad según trascurrían los cursos. De tal manera se motivó la participación de todos los alumnos en la vida del colegio que, cada vez, se percibía que colegio era como algo propio. Más todas las iniciativas que se procuraban desde el profesorado y desde la dirección del centro.

El aspecto formativo musical fue progresando. Primeramente, el profesor de música comenzó a enseñar a cantar y a formar un coro de voces seleccionadas; y, en segundo lugar, realizó una iniciación por el gusto musical a través de los discos, que

prestó el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz del CSIC. Los alumnos fueron escuchando numerosos discos seleccionados, y se fue creando una cultura musical para que supieran valorar e identificar las obras de compositores clásicos que en al principio eran incapaces de reconocer.

Para ello, también contribuyó los conciertos de Beethoven y Tschaikowsky que, por diversos motivos interpretó la Agrupación Nacional de Música de Cámara, en el colegio. Así como, la invitación que se hizo al Teatro Calderón, para asistir al concierto de la Orquesta Filarmónica y la Agrupación Vocal Cantores de Madrid.

El coro aumentó el número de sus miembros hasta conseguir cien voces, y actuó con el Frente de Juventudes en numerosos actos: en el Teatro de Madrid y en el Retiro con motivo de la fiesta de San Fernando.

Las visitas al Museo del Prado, a la I Bienal de Arte Hispanoamericano y a otras exposiciones, fueron consiguiendo una cultura artística y acuarelista. Se puso en marcha un nuevo método didáctico de dibujo y pintura, con el uso de las acuarelas, y dejando libertad a los colegiales para que expresaran su impronta, bajo la guía del profesor que les instruía en la técnica del dibujo y de la pintura.

El cuadro artístico del colegio interpretó algunas comedias, entre las cuales, las que compuso algún alumno de bachillerato. Los domingos se proyectaron películas de cine; y el departamento de las Misiones Pedagógicas del CSIC hizo posible algunas veladas de teatro guiñol, cine, y representaciones de teatro clásico.

Las películas de cine, que se proyectaron los domingos por la tarde, y eran tan adelantadas y sugestivas que estuvieron, un tiempo largo, en las carteleras de los cines de Madrid.

Por otro lado, se llevó a cabo un ciclo de lecciones sobre distinta temática: antropología, militar, psicología, pensamiento, biología, literatura, arte, naturaleza, etcétera, a cargo de Luis Morales Oliver, Alfonso Lafuente Chao, Joaquín Fernández-Quintanilla, Víctor García Hoz, Miguel Fisac, Marqués de Valterra, Lorenzo Vilas López, y Jacinto Peláez Torralba ; y el ciclo sobre las características de las distintas regiones españolas a cargo de José Artigas, Pedro Font Puig, Carlos Alonso del Real, Rafael Díaz-Llanos Lecuona, Miguel Allué Salvador, Julia Fernández-Castañón, y José Díaz de Villegas Bustamante.

Estos ciclos tan aleccionadores fueron seguidos y divulgados por la prensa española dada la categoría de estos personajes. Lo que hizo que los alumnos del colegio estuvieran enormemente agradecidos por su presencia entre ellos.

Otro ciclo de lecciones fue el de cuestiones agrícolas y estas conferencias tuvieron un alto nivel académico. Los profesores que intervinieron fueron: cuatro de la Escuela de Ingenieros de Montes; cuatro de la Escuela de Ingenieros Agrónomos y otros cuatro del Instituto de Edafología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Los ponentes y sus respectivas comunicaciones fueron:

D. Eladio Aranda Heredia. (Profesor de la Escuela de Ingenieros Agrónomos) sobre Máquinas agrícolas modernas. D. Joaquín Miranda de Onis (Profesor de la Escuela Especial de Ingenieros Agrónomos) sobre Jardinería española. D. Luis Cavanillas Rodríguez. (Profesor de la Escuela de Ingenieros Agrónomos y jefe de Sección de Lisímetros del Instituto de Edafología) sobre Regadíos en España. Dña. Mercedes Aguado Martín. (Ingeniero Agrónomo. Jefe de la Sección de Mejoras de Plantas del Instituto de Edafología) sobre Aplicación de la Genética a la Agricultura. D. Gaspar González González. (Catedrático de la Universidad de

Madrid y jefe de la Sección de Bioquímica de Forrajes del Instituto de Edafología) sobre *La patricultura en la economía agraria*. D. Valentín Herrando Fernández. (Doctor en Ciencias Químicas. Jefe del Departamento de Fertilidad y Cartografía de los Suelos del Instituto de Edafología) sobre *La importancia de la fertilización en la producción agrícola*. D. Salvador Vicente Peris Torres. (Doctor en Ciencias. Jefe de la Sección de Fauna del Suelo del Instituto de Edafología sobre *Interés agrícola de los insectos*. Excelentísimo Señor D. Luis Ceballos Fernández de Córdoba. (Profesor de la Escuela especial de Ingenieros de Montes y Académico de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales) sobre *Explicación del paisaje vegetal de España*. D. José Luis Ramos. (Profesor de la Escuela Especial de Ingenieros de Montes) sobre *Creación, cultivo y aprovechamiento del bosque*. D. Miguel Gaviña Múgica. (Profesor de la Escuela Especial de Ingenieros de Montes) sobre *Diversos aspectos de las industrias forestales*. (Alba, 1953, p. 6)

Las disertaciones versaron sobre la agricultura y, de modo específico, sobre la agricultura española. El ciclo de conferencias lo abrió don Tomás Alvira sobre el tema *Visión general del suelo*. Y, lo cerró el excelentísimo señor don Pío García Escudero, director de la Escuela Especial de Ingenieros de Montes (Alba, 1953).

Se realizaron visitas a museos y distintos centros culturales como la Biblioteca Nacional, Museo del Prado, Museo Arqueológico, Museo de Ciencias Naturales, Museo del Ejército, Museo de Marina, Museo Sorolla, Museo Etnológico, Instituto Ramiro de Maeztu, Instituto San José de Calasanz, Aeropuerto de Barajas, que ampliaban el horizonte cultural de los alumnos; así como paseos, excursiones, de carácter geográfico y cultural.

Muy interesante, para la vida de este colegio, fueron los trabajos realizados por los alumnos, en el curso 1951-52, sobre el tema *El Mar y la Marina*. Estas actividades se presentaron a la Presidencia del Gobierno para conseguir los premios Virgen del Carmen. Uno de ellos se le otorgó al colegio por la categoría de ese trabajo.

Dos elementos educativos relevantes, que fueron la síntesis de la aplicación y de la experiencia de todas estas aportaciones formativas, fueron quienes dieron lugar a los dos órganos base para la vida del colegio: las familias y las agrupaciones.

Toda esta formación complementaria que se implantó en el colegio, que en parte buscó sanar la desadaptación social de algunos alumnos, pero que pretendió desarrollar el espíritu de responsabilidad y trabajar por el bien común, sitúan a Alvira en relación directa con lo que Gardner llamó inteligencias múltiples, que consiste en ampliar el campo de lo que es la inteligencia y reconocer lo que se sabe intuitivamente: La brillantez académica no lo es todo. Gardner no niega el componente genético, por lo que afirma que la inteligencia es una capacidad. Se nace con unas cualidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, de las distintas experiencias, de la educación recibida, etcétera. Por lo que, para él, la inteligencia no es algo inamovible. Gardner aludirá a siete inteligencias modulares que la poseen las personas: musical, lógico matemática, espacial, lingüística, cinestésico-corporal, intrapersonal e interpersonal (Gardner, 1987).

Los estudios de la Enseñanza Primaria:

La razón por la que Alvira tuvo una seria preocupación por estas enseñanzas fue porque aún no conocía profundamente la realidad académica. Y aunque se iban aplicando algunas normas fijas de instrucción, no es menos cierto, que se tuvieron que rectificar en

distintas ocasiones hasta conseguir los objetivos sobre los contenidos que se habían de impartir.

Sin embargo, ya en los sucesivos cursos, abordó en primera persona las reuniones del profesorado sobre las materias académicas, revisó las cuestiones metodológicas, y todo lo referente a las pruebas y a las calificaciones.

Las materias de enseñanza se ordenaron en grupos de conocimiento, que –tras conocer el perfil de los alumnos- se impartían según unos objetivos, y a través de la una metodología concreta. Lo cual surtió óptimos resultados para la formación de aquellos alumnos.

Para lo cual se ve conveniente hacer un cuadro sintético donde se percibe el rigor académico y pedagógico que se pretendía, así como el sentido de un aula viva más en el sentido que más comprensiva y más técnica. Rasgos que recuerdan algunos principios de la escuela nueva:

Tabla 12.

Materias de Enseñanza Primaria (Grupos de Conocimiento). Colegio Infanta M^a Teresa

Técnicas instrumentales	Prácticas manuales	Iniciación estética
Conocimientos:	Conocimientos:	Conocimientos:
Lectura comprensiva Expresión gráfica Cálculo	Aprendizaje en talleres Trabajos manuales Prácticas	Aspecto musical Dibujo
Objetivos:	Objetivos:	Objetivos:
Atajar deficiencia del lenguaje Enriquecer el vocabulario Evitar faltas de ortografía Corregir mala caligrafía	Conocer un oficio Aprender un oficio Propiciar un futuro profesional	Terminar con los modos clásicos Ofrecer un sentido y valor formativo Dibujar la naturaleza e impulsar el dibujo libre

Cont. Tabla 12.

	Armonizar música y dibujo.
Metodología:	Metodología:
Método Matopéyico de excelentes resultados (enseñar a leer por caminos distintos y simultáneos: visual, auditivo y muscular)	Sustituir el arduo solfeo por la audición y estudio de discos. Aprendizaje cantos regionales.
Actividades:	Actividades:
Pruebas objetivas mensuales, Pruebas objetivas trimestrales (lectura, escritura y cálculo)	Realizar dibujos que expresen la música escuchada

Nota. Datos tomados de Alvira, T. (1951). *Memoria escolar del curso (1950-51)*. Colegio Infanta M^a Teresa. pp. 3-4. Alvira, T. (1952). *Memoria escolar del curso (1951-52)*. Colegio Infanta M^a Teresa. pp. 6-7.

El control de estas prácticas las realizaba un maestro, a través de pruebas objetivas mensuales de cien preguntas, y otras trimestrales que comprendían un examen de técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo).

De tal manera que, cada alumno era sometido a unas pruebas objetivas de ochocientas preguntas, lo que hizo un total de veintiún mil seiscientas cuestiones respondidas por el conjunto de los alumnos. Más los dieciocho exámenes de las técnicas instrumentales de grado.

Desde la escuela primaria se prepararon veintiún alumnos para el ingreso en bachillerato, de los cuales tres se examinaron en el Instituto Ramiro de Maeztu, y dieciocho en el colegio. Y el resultado fue que aprobaron todos, más una Matrícula de Honor que obtuvo el alumno Francisco Martín Pinto (Alvira, 1951).

La enseñanza sistemática por materias, en los primeros grados, se suprimieron, dado que estas sólo se consideran necesarias para los grados superiores. Un programa de centros de agrupación estableció los conocimientos que debían tener los alumnos de estos grados.

En los alumnos de primaria, para ampliar su horizonte de vida y buscar la conexión, se consideró importante y realista que hicieran prácticas en las especialidades de los talleres, una vez por semana. Pues, el niño, debía conocer la vida laboral antes de abandonar la escuela primaria, así como, sus fines, los medios y todas las oportunidades que esta les ofrece. De este modo, podían familiarizarse tanto con el lenguaje propio de los talleres, como con las técnicas, y, eso, conseguiría despertar ilusiones profesionales para estos oficios. De esa actividad, surgieron alumnos con deseos de determinadas profesiones.

El colegio siempre se mantuvo en la línea pedagógica de la renovación de métodos, procedimientos, estrategias y programas, que pretendiera una apertura de los colegiales, a la vida real, a su mejor desenvolvimiento, y, proporcionales una formación técnica adecuada a las exigencias laborales.

Los estudios en el Bachillerato:

En la Enseñanza Media se siguieron las asignaturas oficiales para estos estudios, aun cuando se les dio una fisonomía propia. Pretendiendo la obligatoriedad, para que así se le situara al mismo nivel de algunos países europeos y de algunos institutos vanguardistas españoles. Dado que así se valoraba la importancia que revestían estos estudios. De hecho, la Junta de la Asociación de Huérfanos decidió, desde el comienzo de esta nueva etapa directiva del colegio, que se implantasen preceptivamente los tres primeros años de bachillerato para todos los alumnos que tuviesen una mínima capacidad para el estudio; inclusive, para quienes cursaran Formación Profesional.

El Bachillerato, en el colegio, se plantearía de este modo y en relación a las distintas enseñanzas que allí se iban impartiendo: en primer lugar, esta preparación debía para todos los alumnos que procedían de primaria y querían acceder a estudios universitarios, realizando hasta quinto de bachillerato en el colegio, y, cursando sexto y séptimo en el Instituto Ramiro de Maeztu, debido a que, quienes lo realizaban, solían ser un porcentaje mínimo.

Por otro lado, los alumnos que preferían cursar Formación Profesional en la escuela del Capitán Cortés -adjunta al colegio-, y por su proclividad hacia las destrezas manuales, debían realizar los tres primeros cursos de bachillerato con carácter obligatorio, al comprobar sus aptitudes mínimas.

Y los alumnos que querían hacer la carrera de Magisterio, prepararse militarmente o acceder a algunas oposiciones, realizarían obligatoriamente hasta quinto de bachillerato.

Sin embargo, aun cuando se consideraba, la importancia radical de estos estudios medios; no se menoscabó nunca la proyección profesional de los alumnos. Se buscaba el bien personal de cada uno y su desarrollo integral. De tal manera que, a aquellos alumnos que realmente se les veía menos aplicados, se les encaminaba hacia el mundo laboral; y, a aquellos, que, por el contrario, se les percibía con una inclinación intelectual, se les animaba a proseguir los estudios superiores. Y, como, el título de bachillerato, solamente, no era suficiente para hacer frente a la vida, se buscaba que tuvieran una colocación civil antes de cumplir la edad de abandonar este centro educativo.

Siguiendo los planes de estudio de bachillerato, pero a la vez, como asignaturas independientes, se implantó el estudio de las lenguas modernas: francés e inglés. No sólo, para que dominasen la gramática de estos idiomas; sino para que pudieran hablarlo con fluidez, al objeto de poder realizar intercambios escolares internacionales en centros educativos militares de Francia e Inglaterra.

Siguiendo los modos minuciosos de hacer de Alvira, aparece, en la memoria del curso 1950-51, un listado de todas las calificaciones obtenidas por los alumnos, y por cursos de bachillerato, desde primero hasta séptimo. De este modo, se ve el número de alumnado que estudiaba bachillerato en el colegio, y, el número de los alumnos que había por curso. Y, a la vez, se percibe la comparativa con los resultados académicos del curso anterior, donde no hubo ningún suspenso en junio. Lejos de pensar que, en este nuevo curso, había bajado el nivel académico, sin embargo, había ascendido. Porque lo que estaba ocurriendo es que el nivel para aprobar fue más exigente, asimilándose así a cualquier centro de enseñanza media bien organizado:

Tabla 13.

Calificaciones de Bachillerato del curso académico 1950-1951

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
3 NT	1 SB	2 MH	2 NT	2 MH	2 MH	1 NT
10 AP	7 NT	2 NT	10 AP	3 NT	4 NT	2 AP
6 SS	6 AP	8 AP	13 SS	7 AP	4 AP	
	3 SS	9 SS		12 SS		

Nota. Datos tomados de Alvira, T. (1951). *Memoria escolar del curso (1950-51)*. Colegio Infanta M^a Teresa. p. 6

Sin embargo, se debe afirmar que no Alvira sólo valoró el aspecto académico exterior de las calificaciones, sino que evaluó mayormente la capacidad de estudiar, el esfuerzo, la actitud y las habilidades de los alumnos, así como el amor que ponían en su trabajo (Alvira, 1975, 1976, 1989, 1992).

Y estos aspectos le sitúan en lo que en la actualidad se denomina evaluación en la educación basada en competencias (EBC), con un sistema evaluativo educativamente válido. Lo que hace necesario especificar y definir la competencia como objeto de evaluación. Las dos concepciones de competencia más adecuadas serían, por un lado, la

competencia como desempeño efectivo y eficiente de una función o un papel (rol), y, por otro, la competencia como conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes a través del modelo conocido como *Performance Assessment* (De la Orden Hoz, 2011).

Por otro lado, aun cuando por el contexto original del colegio se fomentaban las vocaciones militares, en la época de Alvira se respetó la libertad de los alumnos a la hora de elegir su futuro profesional. Para que quedara a salvo la nota esencial de lo que es la verdadera educación. Este aspecto se observó singularmente en los años del bachillerato - etapa de la vida en la que los alumnos se plantean su profesión y su futuro-.

Los logros que se consiguieron durante la Enseñanza Media fueron: la orientación práctica de los estudios, y el estudio tanto de las lenguas vivas como de las llamadas lenguas muertas.

De este modo se entendió con certeza, desde el equipo directivo y desde el profesorado, que el binomio teoría y praxis había de pedagógico y educativo para la vida de los alumnos, tanto durante el periodo de la estancia en el colegio, como en el periodo posterior. Ya que existían experiencias contrastadas de personas demasiado intelectuales que eran incapaces de realizar otras actividades distintas a las de su perfil formativo. Y como esto era lo que se quería evitar se buscó una armonía lo más adecuada posible entre la especulación y la práctica. Praxis pedagógica que Alvira consiguió más tarde con la creación del aula-laboratorio.

Por la trascendencia de estos estudios, la dirección del colegio se reunía con frecuencia para cambiar impresiones pormenorizadas sobre todos y cada uno de los alumnos. Pues se trataba de desarrollar la misión de instruir y educar con la mayor profesionalidad posible, intercambiando juicios y opiniones eficaces sobre los alumnos que había que conocer, y orientar mejor.

Entre las capacidades y posibilidades de cada colegial se procuró tener en cuenta, las limitaciones que son propias de la edad y su idoneidad intelectual. Y, en ese sentido, se percibió una evolución notable entre los conocimientos de matemáticas, con respecto a las deficiencias anteriores en esta materia; así como, el resultado satisfactorio al que se llegó en el dominio del francés.

Los métodos empíricos y de observación se fueron aplicando con resultados satisfactorios, tanto en los gabinetes de física y química, como el aula dedicada al museo y al estudio de las ciencias naturales, compuesta de una colección muy variada e interesante de modelos de fauna, minerales y botánica.

Respecto a la biblioteca se iba incrementando, en los últimos cursos, el número de educandos que se aficionaron a leer y estudiar las grandes obras maestras de la literatura; de tal manera que llegaron a distinguir con soltura los diversos estilos literarios, las tesis sostenidas por cada autor; y realizar perfectamente los comentarios de texto y comparar las distintas obras trabajadas.

Tampoco quedaron relegadas, de modo general, las cuestiones gramaticales; y, de modo particular, las cuestiones ortográficas y sintácticas. Adquiriendo un dominio considerable del análisis sintáctico de las oraciones simples y compuestas.

Las actividades y trabajos de geografía e historia, de filosofía, de ciencias exactas, y de lenguas clásicas fueron abordados, por parte de los bachilleres, con un excelente nivel.

De la misma forma que se buscó la armonía entre la teoría y la práctica en los estudios de bachillerato, se pretendió la unidad entre la ciencia y el arte, elaborando unos artículos para la revista Alba que recibieron los galardones de los concursos literarios.

Además de todo el esfuerzo duplicado que hizo el colegio para estos alumnos – en la búsqueda de una vida relacional con el exterior a través de las excursiones y las

visitas culturales-, se motivó el desarrollo de un ecuánime esfuerzo físico, que fomentó los valores del compañerismo, así como la sana armonía entre la mente y el cuerpo.

De entre los actos que organizó la agrupación dedicada a este fin, cabe destacar las conferencias se impartieron con motivo del día de Miguel de Cervantes; y otras referentes a temas científicos como, *el átomo y su constitución*; o, respecto al *estudio de los microbios*, impartida, esta última, por don Lorenzo Vilas López, profesor de Ciencias Químicas, segundo director del Instituto de Maeztu -según se alude en este trabajo-, y, director *general* de Enseñanza Media desde el año 1956 (Alvira, 1992).

También es interesante saber que, en las calificaciones emitidas al final de curso para estos alumnos, se procuró seguir, contrastándolo con otros centros docentes, un criterio de justicia y de exigencia, porque de este modo se elevaba el nivel académico y cultural del colegio, según las directrices de la enseñanza formal del bachillerato.

Los estudios en la Escuela de Formación Profesional Capitán Cortés:

Parece oportuno comenzar, este apartado, con las conclusiones a las que llega Auxiliadora Serrán Moreno en su libro-investigación *Historia del Colegio Infanta María Teresa*, porque servirá para situar la escuela adjunta al Colegio y las pretensiones que se buscaban en ella desde la directiva:

La ilusión de Tomás fue convertir aquel colegio en un centro de gran prestigio no tenía límites: buscó el reconocimiento oficial en los que trabajaban en talleres para transformarlo en Bachillerato Laboral y Escuela Profesional, de esta forma todos podrían continuar luego sus estudios, si lo deseaban, sin que se les cerraran las puertas de la continuidad en la formación. Estableció las especialidades de carpintería, forja, tornería, mecánica, electricidad y radio; buscó, además, empresas donde los chicos pudieran familiarizarse con el ambiente laboral, y más tarde encontrar ocupación; los trabajos de imprenta llegaron a tener tal calidad que

se imprimía en el propio colegio una revista a la que dio nombre la finca sobre la que estaba situado el inmueble: El Alba. (Serrán, 2012, p. 113)

Todas esas ilusiones, tras las muchas gestiones de Alvira, se hicieron realidad en el año 1954. Por una Orden ministerial se resolvió el deseo del director del colegio: el reconocimiento oficial de la Escuela de Formación Profesional Capitán Cortés; y, así, se iba a dar de modo más heterogéneo una proyección profesional a la vida de los alumnos. En número 4 de la revista Alba, de diciembre de 1954, aparece un apartado de *Noticias Importantes*, donde se cita el documento oficial de este logro tan esperado:

Por Orden ministerial de 27 de septiembre de 1954, en aplicación del Decreto de 24 de septiembre del mismo año, se autoriza la transformación de la Escuela de Orientación y Formación Profesional Capitán Cortés en Centro de Enseñanza Media y Profesional de modalidad industrial.

Resolviendo la citada Orden el reconocer los estudios de Bachillerato Laboral que se cursen en dicho Centro. Y que en tanto que no se ponga en funcionamiento el Centro Modelo de Enseñanza Media y Profesional creado por Decreto de 23 de octubre de 1953, el que se reconoce servirá de órgano pedagógico experimental de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, dependiente directamente de la Comisión Permanente del Patronato Nacional de este orden docente. (Alba, 1954, p. 9)

El alumnado de esta escuela tuvo diversas procedencias. Y se les preparó para la vida profesional, con un plan de estudios tan pedagógico y tan pragmático que pretendía la incorporación de los alumnos al curso consiguiente, sugiriéndoles una determinada profesión.

De esta forma se recogen en sus memorias escolares:

Tabla 14.*Inicios de la Escuela de Formación Profesional del Capitán Cortés. Curso 1950-1951*

Ingresos	Procedencias	Cursos	Talleres
38 alumnos.	Educación Primaria (32 alumnos) Hijos del Cuerpo (3 alumnos según la Regla de ampliación de beneficios para los hijos del Cuerpo). Hijos del Cuerpo (3 alumnos medio pensionistas, según la Regla de ampliación de beneficios para los hijos del Cuerpo).	Orientación (1°) Aprendizaje (2°)	4 talleres rotativos para turnos de alumnos: Mecánica, carpintería, forja y electricidad. Objetivos: Rotar por los talleres para elegir lo más adecuado en relación a su profesión. Seleccionar para el curso de aprendizaje.

Nota. Datos tomados de Alvira, T. (1951). *Memoria escolar de curso (1950-1951). Colegio Infanta M^a Teresa*. p. 7.

El curso de aprendizaje de los talleres se formó con los alumnos de una y otra procedencia, y lo componían un total de veinte escolares. Los colegiales que habían elegido su especialidad, tras el curso de Orientación, permanecían en los talleres recibiendo enseñanzas generales; y de estos, pasaron el tercer curso, un cincuenta por ciento.

En el tercer y cuarto curso, llamados de especialización y perfeccionamiento, el número de alumnos era mucho más reducido, pues sólo se les consideró aptos a dos, uno por cada curso (Alvira, 1951, p. 7).

Alvira recopiló los datos de estos alumnos, así como sus haberes percibidos en su desempeño profesional posterior. Sin embargo, por el respeto y la privacidad que merecen

los datos personales, se ve conveniente omitir su identidad. En la memoria del curso 1950-51 nos lo describe así:

Por haber terminado el curso anterior su formación, durante el presente han sido empleados los alumnos siguientes:

Un alumno, Tornero Auxiliar del Taller de la Escuela de Formación Profesional de Carabanchel, haber mensual: 600 ptas.

Otro alumno, Electricista, haber mensual: 660 ptas.

Y otros dos alumnos, por haber terminado el curso anterior (Aprendizaje) con la máxima puntuación, les fue concedida una beca para ampliación de estudios por el Centro de Perfeccionamiento Obrero, durante seis meses, de 450 ptas, mensuales. Dicha beca, están disfrutándola en los Talleres Bressel, concediéndoles, la fábrica, otras 15 ptas, diarias, en concepto de gratificación.

(Alvira, 1951, p. 7)

Desde el comienzo de esta etapa directiva, quiso dar a los talleres de esta escuela una estructura diferente: entre otros aspectos, tener en cuenta dónde habían de trabajar los alumnos al cumplir los diecinueve años; y, para ello, propiciarles una excelente capacitación que les permitiera ocupar y desarrollar los cargos de sus especialidades, y les reportara mejores salarios.

Todo lo cual se les facilitaría realizando convenios con las empresas más cualificadas, con el fin de preparar unos obreros idóneos para esa labor. Teniendo en cuenta las posibilidades que reunían los talleres del colegio, y unas enseñanzas teóricas básicas que les configurasen como unos trabajadores con un nivel cultural aceptable. Y, de este modo, al dejar el colegio y trabajar en las distintas fábricas o empresas, adquirieran una categoría que les permitiera percibir unas remuneraciones para bastarse a sí mismos.

Los nuevos convenios se fueron haciendo con talleres importantes. Uno de los cuales se hizo con *Oyarzum y Cía, S.A.*, en el que ya figuraban empleados alumnos del colegio; otro, sería con *Talleres Mecánicos Orgull*, donde, los alumnos, mostraron un excelente comportamiento, y esto significó un orgullo para el colegio; y, por último, gracias a estas gestiones, hubo alumnos que, al volver a su entorno familiar, encontraron fácilmente un empleo.

Como aspecto educativo trascendente, decir que, el colegio, quiso fomentar los estudios de peritaje, pero bajo su dirección y control. Además de asumir la preparación de futuros maestros, practicantes, opositores a Banca y RENFE; y, a cursos de Mecanografía y Taquigrafía; según se ha apuntado en el organigrama del colegio. Los resultados de las clases, de estos últimos alumnos referidos, examinados en la Real Sociedad Económica de Amigos del País, fueron óptimos: 48, sobresalientes, y 1, notable. Estos estudios se determinaron como aquellos que pertenecieron a la Sección Profesional de los estudios del colegio; porque, al principio, formaban parte de la Sección de Talleres o Formación Profesional (Alvira, 1952, p. 18).

El profesorado de estos estudios fueron los del colegio, e, impartían las clases que les permitía su capacitación; así, los alumnos, tenían que acudir a alguna academia que completase su formación específica. Para la dirección del colegio, esta sección, era la más difícil de gestionar, por su heterogeneidad y porque en ella había alumnos de inteligencia baja y con una vocación poco determinada. Aun así, estos alumnos, se fueron colocando. Y el colegio, fue perfeccionando esta sección, poniendo todos los medios que tuvo a su alcance. Por poner un caso paradigmático, decir que, destacó la preparación para el oficio de practicante, que cuajó de manera alentadora, lo cual hizo que el director general don Camilo Alonso Vega otorgase generosas concesiones a estos estudiantes.

Junto con el director de esta Escuela, Jaque Amador, el director del Colegio impulsaría uno de los objetivos que se buscaba para esta sección: la compatibilidad de la producción con la enseñanza. Y que se fue logrando con ensayos de ejercicios de aplicación, para que diera lugar a una pequeña producción. Las remuneraciones obtenidas, al efectuar las ventas de esas producciones, hicieron un total de 15.956, 83 pesetas. En el curso de perfeccionamiento laboral, se consiguieron becas de estudio semestrales de 450 pesetas al mes, para aquellos alumnos que terminaron cuarto de Formación Profesional.

Esta Escuela iba ampliando sus idearios y sus esbozos educativos, según la evaluación y las necesidades del alumnado. Por lo que parece obvio el concepto de educación vivo y dinámico que Alvira desarrolló. Cada hombre suponía para él -lejos de cualquier tipo de amilanamiento-, una nueva oportunidad que le hacía buscar el método necesario que se adaptara para elevar y hacer crecer todas las posibilidades que esa persona tenía.

Y, en este sentido -como se puede desprender del organigrama de esta escuela que se ha ido exponiendo- se formaron dos grupos A y B, con los alumnos. El grupo A, estaba formado por los colegiales que recibían la Formación Profesional completa, según los planes de estudio del centro. El grupo B, sin embargo, lo componían aquellos alumnos procedentes de otras secciones del colegio, que, por su incapacidad intelectual, se les hizo un plan especial de manualidades para desarrollarlas en los talleres de carpintería y de forja, durante toda la jornada completa. Esto consiguió que, en dos o tres años, manejaran uno de estos oficios, y, así, poderse ganar la vida honradamente al terminar la vida escolar.

El resultado positivo del paso de algunos alumnos de Bachillerato a Talleres se constató favorablemente. Dado que los alumnos capacitados para el trabajo intelectual,

habiendo cursado algunos cursos de Bachiller, aprendieron una profesión manual que les aseguraba un porvenir.

Los estudios en la Sección de la Preparación Militar:

Según se ha expresado esta preparación gozaba de una consideración especial, por tratarse de un centro de inspiración militar. Más aun, era lógico que se promocionasen, entre los alumnos, nuevos efectivos para la Guardia Civil, así como, las vocaciones militares.

La organización de esta Sección se realizó en tres grupos perfectamente diferenciados, lo cual hizo que esta educación diera frutos óptimos. El número de alumnos del primer curso fue de 68.

En la Academia Militar de Zaragoza ingresaron quince alumnos del colegio; y, en la del Aire de San Javier (Murcia) dos, de los cuatro que presentó el colegio. En las memorias de curso que realizó el director se dice que aprobaron el primer curso en la Academia de Zaragoza treinta y seis alumnos (Alvira, 1951, p. 9). Y, en el año 1954 ya habían ingresado en estas instituciones marciales 68 aprendices (Alvira, 1954, p. 8).

Esta motivación tan óptima que, a su vez, elevó el renombre del colegio, fue debido a la formación tan excelente que se impartió en el colegio; junto al empeño de hacer del colegio una verdadera familia.

Los alumnos que despuntaron en su preparación científica y literaria, fueron quienes sobresalieron en su formación y en su prestigio militar. Lo que hizo que estos modos de hacer se superasen en los cursos sucesivos obteniendo brillantes resultados en los cadetes que ingresaban en las academias militares. Superando, estos alumnos, a los que ingresaban de los institutos oficiales de enseñanza.

El director del colegio recuerda una anécdota interesante sobre un alumno de esta preparación en relación a lo que se viene relatando:

Un alumno de este Centro verificaba el último ejercicio de sus exámenes: el de Geometría. Habiendo resuelto tres problemas, cerraba los pliegos en el correspondiente sobre. Después de ocurrido esto, el presidente del Tribunal advierte que ha habido un error en el enunciado del último problema, error que impide su resolución por lo que se procede a una nueva lectura del enunciado y se da un nuevo plazo de tiempo. Nuestro alumno no intenta siquiera abrir el sobre. A preguntas de un miembro del Tribunal contesta de modo sencillo y llamo, que él ya se había dado cuenta del error en el enunciado y lo había corregido. Los comentarios más laudatorios no han sido solamente por los conocimientos científicos de este alumno de tierras gallegas, sino por la modestia de su proceder. (Alvira, 1951, p. 9)

La mayor satisfacción de Alvira, en relación a la educación de aquellos alumnos, fue la formación académica que habían recibido, el hábito de trabajo adquirido, el concepto del deber asumido, y, la piedad intensa. Lo que hizo que hubiera un gran número de alumnos galardonados.

Se siguieron recabando datos sobre los exalumnos que prosiguieron su preparación militar superior, porque uno de los objetivos que este centro educativo buscaba en aquel momento era seguir de cerca a estos alumnos, para que el colegio siempre fuera considerado como su casa, y, no se desvinculasen de la formación que se les seguía ofreciendo. Porque el aspecto formativo siempre ha de estar vigente en la vida del hombre, ya que de esta manera hace que el fenómeno de la educación tenga una mayor incidencia social. Desde la dirección de este centro se sabía que los alumnos que ingresaron, tanto en las academias militares como en la Guardia Civil, fueron un buen ejemplo de disciplina, de espíritu militar, y de honra para el colegio. Dado que el colegio

siempre buscó ser como aquel lugar que preparaba adecuadamente a los alumnos para sus estudios superiores o para su trabajo profesional.

4.4.7. El Aula Laboratorio: creación pedagógica-científica de Alvira.

Este Aula consistió es un invento de Alvira, tras comprobar que existía una disociación entre las enseñanzas teóricas y prácticas de las asignaturas de ciencias. Es lo que, actualmente, en investigación educativa se denomina un proceso de investigación-acción. La razón lo explica: tras percibir que existía una deficiencia pedagógica, y haberla procesado racionalmente, buscaría un recinto que integrase estos dos aspectos educativos, estando abierto a incorporar nuevos elementos si eran precisos (Martínez, 2014). Rompiendo, de esta manera, un esquema más arcaico que consistía en impartir los conocimientos en el aula, y las prácticas en el laboratorio. De este modo, integrar la teoría junto con la praxis era mucho más eficaz. Y, a la par, se superaba una pedagogía dualista que se daba en la instrucción escolar, y que consistía en que las disciplinas impartidas en clase no incidían en la vida de los educandos.

Del mismo modo, sucedía con el uso de la memoria en el aprendizaje de las asignaturas -aspecto acentuado en la Ley Moyano que por entonces era vigente-: anteponer lo memorístico, de tal manera que se anulara la capacidad de asociar ideas, por ejemplo, dentro un mismo periodo histórico, entre unas y otras asignaturas (verbigracia, la literatura y la historia). Aspectos que provocaron – según el profesor Oliver Asín, profesor del Instituto Ramiro de Maeztu- una enorme pobreza intelectual en el alumnado (Alvira, 1992).

El Ministerio de Educación Nacional desde la Dirección General de Enseñanza Media- siendo ministro de Educación Joaquín Ruiz Jiménez-, publicó periódicamente unos cuadernos didácticos.

En folleto número 251 que lleva por título: *Aulas-Laboratorios de Física y Química y Ciencias Naturales de Enseñanza Media*, se escribe un artículo sobre El Aula-Laboratorio de Ciencias Naturales a cargo de Carlos Vidal Box, por entonces, Inspector Central de Enseñanza Media del Estado; donde se explica, por un lado, los objetivos de esta creación; por otro lado, la descripción del Aula-Laboratorio; y, por último, sobre el incremento de la necesidad de locales e instalaciones debido al aumento del número de alumnos. En el apartado que explica la razón de ser de esta innovación pedagógica, aparece una cita a pie de página donde se atribuye tal invención a Alvira:

El Aula-laboratorio fue realizada por primera vez con extraordinario éxito por el catedrático Dr. Tomás Alvira, en el Colegio de Huérfanos de la Guardia Civil Infanta María Teresa, de Madrid. En la actualidad, este tipo de aula se ha generalizado y perfeccionado en diversos Centros, tales como el Instituto Ramiro de Maeztu, de Madrid; Ganivet de Granda; Seo de Urgel; Cáceres; Ávila; Milá de Fontanals de Barcelona, etcétera. (Vidal, 1962, pp. 21-22)

Como se acaba de apuntar, el segundo lugar donde aplicó el Aula-laboratorio fue en el Instituto Ramiro de Maeztu. De aquí es desde dónde, el Inspector Central de Bachillerato Vidal Box, extrae la descripción de la misma, del citado artículo; y, que se referirá, en el apartado de las aportaciones pedagógicas de Alvira.

Sin embargo, sí que se ve oportuno aportar la explicación teórica que realiza este inspector respecto del Aula-laboratorio, porque nos sitúa en su explicación científica; y, porque encuentra consonancia con lo que, Alvira, investigó:

Para que la enseñanza de las Ciencias Naturales sea realmente efectiva y se cumpla su gran valor formativo en la educación de la juventud se precisa que esté basada en un método de enseñanza eminentemente práctico, en que toda exposición de

orden teórico sea seguida de una visión directa de los objetos o seres naturales a que se ha aludido, bien en ejemplares auténticos o en forma de proyecciones o vistas fotográficas, esquemas, dibujos, películas, etc. Asimismo, la observación directa de la morfología y anatomía interna de los animales y las plantas es tan fundamental como las experiencias de laboratorio, efectuados, siempre que sea posible, con medios sencillos que faciliten la directa observación de los hechos.

Estas consideraciones, precisa la buena marcha de la pedagogía de las Ciencias Naturales en los Centros de Enseñanza Media, inexcusablemente obliga a la existencia de unos medios materiales mínimos, tanto en lo que se refiere a locales como a la posesión de material científico. Dispuesto con perfecta organización que facilite en todo momento su uso y la comodidad de efectuar las prácticas.

(Alvira, 1962, p. 21)

De la misma forma se ve oportuno citar la recomendación de implantar esta nueva técnica pedagógica en todos los centros educativos de nueva creación, las pinceladas sobre esta estrategia escolar que enriquecen nuestro estudio, y la proclividad del Ministerio de Educación hacia esta praxis:

Por estas circunstancias, se aconseja para los establecimientos que se construyan de nueva planta, tanto oficiales como no oficiales, o bien en ocasiones de efectuarse obras de renovación de edificios antiguos, se tenga en consideración la conveniencia del montaje y uso del aula-laboratorio en las condiciones que a continuación se especifican, con las innovaciones que la experiencia de cada profesor aconseje y sobre el hecho real de funcionar desde hace bastantes años en diversos Centros.

El aula-laboratorio es un local y un conjunto de instalaciones que conjugan las necesidades de las aulas corrientes, donde los alumnos disponen del material

escolar de mesas, asientos, espacio y buena iluminación, con los elementos e instalaciones precisas, para que, sin desplazamientos enojosos, puedan ser realizadas las prácticas complementarias a toda exposición oral. Aquí no se precisa ir a buscar las colecciones de minerales, la lámina necesaria, el material de disecciones, el aparato de proyección a otro lugar; todo está a mano, todo en las cercanías del lugar donde se sienta el alumno o el profesor; no hay pérdida de tiempo en la búsqueda de elementos en locales distintos; dentro del aula-laboratorio están comprendidas las instalaciones y el material indispensable.

El aula-laboratorio de Ciencias Naturales debe formar parte de un conjunto de tres locales próximos y a continuación uno de otro.

Prescindiendo de la existencia o no existencia en los Institutos antiguos de los clásicos museos o gabinetes de Historia Natural, los referidos tres locales son de gran necesidad, dadas las orientaciones y el futuro de las enseñanzas de las Ciencias Naturales.

Estos tres locales son los siguientes: primero, el aula-laboratorio con capacidad para cupo máximo legal de 50 alumnos; segundo, un local inmediato destinado a las reuniones de los profesores componentes del seminario pedagógico y que al propio tiempo pueda ser utilizado como laboratorio o despacho particular y almacén para la custodia del material no corrientemente usado, o por los duplicados que no sea preciso mantener en los armarios y vitrinas, y tercero, una cámara oscura, muy necesaria para la fotografía. (Vidal, 1962, pp. 21-23)

Toda esta pedagogía de Alvira le sitúa en relación con las metodologías activas que son aquellas que van más allá de la clase magistral y permiten la generación del conocimiento de manera distinta a la habitual transmisión del mismo, en las que el estudiante ocupa un papel más protagonista, puesto que es él (guiado y motivado por el

profesor) quien se enfrenta al reto de aprender y asume un papel activo en la adquisición del conocimiento (Benito y Cruz, 2007). Dado que la tarea fundamental del profesor es enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al alumno en la creación de unas estructuras cognitivas que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente (Fernández March, 2006), según recoge (del Castillo, 2018).

Estrategias que, por otro lado, coinciden en demandar, frente al enfoque tradicional, una mayor autonomía e iniciativa del alumnado, una mayor activación, colaboración e implicación en su aprendizaje; en definitiva, un mayor control y autorregulación de su propio proceso de aprendizaje (Fidalgo et al., 2008).

Las metodologías activas retoman tres ideas principales: El estudiante es un protagonista activo de su aprendizaje, los estudiantes aprenden mucho más de la interacción que surge entre ellos que solamente de la exposición, y los aprendizajes deben ser significativos. El aprendizaje requiere ser realista, viable y complejo de forma que el estudiante halle relevancia en la transferencia de dicho contenido. El uso de las nuevas tecnologías ayuda a la generación de comunidades de aprendizaje trascendiendo las barreras del tiempo y la distancia.

Las metodologías activas más comunes son: el aprendizaje cooperativo, el enfoque por competencias del alumno, el aprendizaje basado en la resolución de problemas reales, el método del caso a través de una discusión dirigida, la estimulación de los procesos mentales, la participación en la comunicación dialógica, y el aprendizaje basado en la experiencia de trabajos grupales dirigidos que promueve la reflexión, y en la simulación o dramatización de situaciones hipotéticas (González y Dueñas, 2009).

Tras ir aplicando el espectro formativo, académico, y educativo que Alvira tuvo para este colegio; así como el Aula Laboratorio -tan elogiado y tan reconocido, se llegó a la inauguración de un nuevo edificio de varias secciones.

Proyectos que se fueron construyendo a la par que se iba configurando la educación que se impartió en este centro. Porque si lo relevante es la calidad de educación que se imparte en cualquier centro; no es menos importante es la infraestructura que se necesita para llevarla a cabo. Y máxime, si los elementos necesarios para la formación deben estar en sintonía con las exigencias de una cultura más actual. Como es el caso de la revolución pedagógica que Alvira realizó en este internado y que también se vio reflejada en las reformas diversas que se efectuaron en el inmueble.

El nuevo edificio del colegio abarcaba varias dependencias. La primera que se inició fue la nueva capilla. En el número 6, de la publicación *Alba* se realizó un artículo, titulado *Bendición de la Nueva capilla y la Primera Misa en el Colegio Infanta María Teresa*, donde se narra la efeméride con más detalles, y de la que se extrae una breve reseña:

El día 6 de marzo, vísperas de la festividad que en este Colegio se celebra doblemente, primero por ser el día de Santo Tomás de Aquino, Patrono de los estudiantes, y segundo, por ser el santo de nuestro querido director don Tomás, tuvo lugar la inauguración de la nueva Capilla que, junto con otras instalaciones, forman el nuevo y magnífico Colegio, con un internado tan especial que se puede decir que es de los mejores de Europa. (Teruel, 1955, p. 6)

Otro aspecto educativo importante que Alvira vislumbró fue la creación inmediata de la residencia de estudiantes, en la que tuvo puestas muchas esperanzas. Esta residencia que benefició a todos los hijos del Cuerpo de la Guardia Civil, fue secundada

inteligentemente por el director general del Cuerpo don Camilo Alonso Vega. Entre otros motivos, porque aportó unos aspectos sicopedagógicos importantes, según se aludirán.

Todas estas reformas fueron recogidas de esta manera:

Y, si en el plano educativo, esta incorporación de los alumnos a la vida del colegio es lo que debemos poner más relieve, en lo material hemos de destacar este año, con carácter de acontecimiento extraordinario, el comienzo del nuevo internado con capilla, sala actos y residencia de estudiantes que, gracias al entusiasmo del Excmo. Sr. director D. Camilo Alonso Vega y al afecto que la Junta de la Asociación de Huérfanos ha puesto en este asunto, va a ser dentro de pocos meses una realidad. Este centro va a ser el primero organizado para que tenga una auténtica vida familiar. (Alvira, 1952, p. 3)

Alvira menciona el interés que puso el director general de la Guardia Civil en este nuevo proyecto. Pero, además, es interesante saber cómo y cuáles fueron las demás propuestas que hizo Alvira a don Camilo, dado que poseen un interés eminentemente educativo:

En otra conversación con el director general de la Guardia Civil, tras contarle alguna anécdota expresiva, le comentó: - Mi general, ¿por qué no abrimos el colegio a otros alumnos, hijos de Guardias Civiles? La contestación de D. Camilo no se hizo esperar: -Pero Alvira, ese colegio es para huérfanos... y sólo para ellos. - Mi propuesta es en favor de los huérfanos- replicó Tomás-: uniendo en unas mismas clases a huérfanos y no huérfanos conseguiremos que no haya clases ni diferencias; que esos chicos perdieron a su padre no se vean como seres distintos y convivan con otros alumnos cuyos padres tengan distintas graduaciones militares.

De nuevo D. Camilo dio pruebas del temple de su carácter para saber rectificar y le contestó: - Puede usted abrir la matrícula. La primera matrícula fue la del hijo del presidente del Patronato, don Enrique Pastor. Tomás agradeció siempre a uno y a otro esta nueva prueba de confianza. (Serrán, 2012, p. 115)

Las obras de este edificio polivalente, que dieron comienzo en el curso 1951-52, fueron avanzando, como se ha podido observar. Sin embargo, Alvira hace una mención interesante en las memorias de curso donde se indica que, aun cuando las obras materiales seguían su curso, nada detuvo la creación institucional de esa residencia de estudiantes:

No queremos terminar esta relación de aspectos generales del colegio sin resaltar un hecho de indudable trascendencia dentro de la vida del mismo. Nos referimos a la creación de la Residencia de Estudiantes en la que hemos puesto muchas esperanzas, que creo serán las de todos los miembros del Benemérito Instituto, que pueden ver en esta Residencia posibilidades inesperadas para sus hijos, posibilidades que el General Alonso Vega, con fina intuición y profundo cariño por el Cuerpo ha sabido ver y encauzar con mano nuestra. (Alvira, 1952, p. 4)

Inclusive en los anexos de estas memorias aparece la referencia de los alumnos que formaban parte de esa residencia, las carreras que realizaban, el curso que habían superado o suspendido, aquellos que habían terminado la carrera, y el destino que habían alcanzado. Entre las carreras universitarias figuran las siguientes: Historia, Peritaje de Aduanas, Ciencias Químicas, Medicina, Anatomía, Histología, Ingeniería de Agrónomos, Ayudante de Telecomunicación, Derecho, Preparación a Cátedra, Academia Superior Militar de Zaragoza, Ingeniería Industrial, Magisterio, etcétera (Alvira, 1952, 1953, 1954).

El nuevo edificio se inauguró, finalmente, el 29 de mayo de 1955. El diario ABC del 31 de mayo de 1955 publica la noticia de este evento, dos días más tarde, con el siguiente enunciado: “*Inauguración de los nuevos dormitorios en presencia del ministro de Educación y director general de la Guardia Civil*” (p. 5). Al acto asistieron el ministro de Educación Joaquín Ruíz Jiménez (1951-1956), el director general de la Guardia Civil y el arzobispo de Sión y vicario general castrense.

Alvira hizo un considerable discurso para referirse a la obra del general Alonso Vega, en consonancia con la instrucción y la educación de los huérfanos del Cuerpo:

El colegio ha sido dotado de inmejorables instalaciones y del más moderno sistema educativo; para ello, el que ha sido nuestro ilustre director general no escatimó medios y nos dio lo que más vale: su patrocinio y su entusiasmo al pedirnos el total desarrollo espiritual e intelectual de los alumnos. (Serrán, 2012, p. 120)

Y con motivo del primer centenario del colegio (1912-2012), se realizó un artículo-crónica que aparece en la Revista de la *Asociación Pro-Huérfanos de la Guardia Civil ¡Las 40! fanegas*, realzando las figuras de quienes dejaron una impronta especial en la trayectoria de este centro educativo. Donde se recuerda a Alvira y la consideración que supuso para el colegio su mandato (2012): “... La profunda renovación experimentada por el colegio, bajo la batuta de don Tomás Alvira, le valió al Infanta conseguir el rango de Colegio Experimental, calificación otorgada por el CSIC. Durante este periodo, el Centro fue abierto a los alumnos externos.” (p. 28)

Esta residencia de estudiantes continua en la actualidad desarrollando su tarea educativa, y manifiesta también la impronta de que quienes la han ido dirigiendo en el devenir del tiempo, gracias al ingenio de Alvira y a la intuición que tuvo don Camilo

Alonso Vega para secundar las estrategias de este director. Pues supieron ver su continuidad y su trascendencia en el futuro. La institución actualmente se llama Residencia Universitaria Duque de Ahumada.

4.4.8. Otras iniciativas: el deporte, y las fiestas familiares.

El último curso de su desempeño docente fue el curso 1956-1957. En este periodo escolar se inauguraron las instalaciones deportivas que, también, necesitaba el colegio; porque, según se ha ido viendo, la formación que se buscó fue integral, y el deporte significaba un elemento educativo importante en la vida de aquellos chicos.

En la mañana del 8 de diciembre de 1956 se inauguraron los campos de deporte: un campo de fútbol, 4 canchas de baloncesto, 1 campo de balonmano, el frontón y la piscina. Lo cual, otorgó al colegio un empaque completo de instalaciones deportivas, que reclamaba aquel alumnado. En el número 13 de Alba, de enero de 1957, aparece la noticia del evento:

Con motivo de la festividad de la Purísima Concepción, que a la vez es el Día de la Madre, tuvieron lugar en el Colegio diversos actos, unos de carácter religioso y otros profanos. De estos últimos hemos de destacar la inauguración de los campos de deportes, tan deseada por todos. A las once de la mañana se inauguró el campo de fútbol con un partido entre los equipos titulares del Instituto Ramiro de Maeztu y el nuestro. El saque de honor lo hizo Santisteban. A continuación, se inauguraron los campos de baloncesto con un partido entre el juvenil de Estudiantes Club y el titular del Colegio. Arbitró el jugador internacional Díaz Miguel.

Además del campo de fútbol y los cuatro de baloncesto, se han terminado un campo de balonmano y un espléndido frontón, y se acondicionará la piscina para el verano próximo. (Alba, 1957, p. 11)

Un apunte curioso en la vida deportiva del colegio, fue el descubrimiento del alumno Santisteban, por su cualificación excepcional para ser jugador de fútbol. Estas aptitudes fueron descubiertas por el capitán del equipo de fútbol del colegio, José Luis Lubián; y que a su vez se contrastaron con el sentir de los profesores y de los alumnos.

Por su fácil y rápido *dribling* recibió el título del *Di Stéfano del Infanta*. Y, esta habilidad, además de otras capacidades y virtudes, le supuso el ascenso a la categoría de primera división española de fútbol.

En un artículo que se publicó en el número 13 de Alba aparece cómo, Alvira, llamaba a este alumno:

Nuestro director, D. Tomás, lo comparó alguna vez a un electrón, que, dentro del átomo, da la impresión de encontrarse en todas partes, pese a su diminuto tamaño. Era un glotón de fútbol; donde iba el balón allí se encontraba él; pero su lugar en el campo fue siempre el sitio donde el juego se desarrollaba. Era incansable. (Martínez, 1957, p. 9)

El objetivo era conseguir que el colegio fuera una verdadera familia entre quienes componían la comunidad educativa. Por tanto, aquello que lo fomentaba se aplicaba con diligencia y determinación. Dos celebraciones importantes que hacían esto posible fueron la fiesta de la Navidad y la Cabalgata de Reyes. Pues, por un lado, la Navidad es una fiesta que se celebra en familia; y, por otro, la cabalgata de Reyes es la fiesta de los niños y, como consecuencia, la celebración que hacen los mayores de la ilusión de los más pequeños.

A estos eventos se les dio mucha importancia pues, de ellos, surgió una vitalidad y un dinamismo tan grande que acentuó la vida familiar que ya se vivía en el internado. Y, además, porque fomentaba la participación, la colaboración manual y el desarrollo de

las cualidades estéticas, artísticas y creativas de los alumnos. Donde se quiso subrayar el sentido cristiano, el valor cultural y el significado educativo que contienen estas fiestas (Alvira, 1951, 1952, 1953, 1954).

En torno a la Navidad:

El director del colegio expresó de un modo sencillo que se quería recordar en el colegio con la celebración de la Navidad. Alvira (1951): “Las Navidades tuvieron la alegría especial que tienen estas fiestas en los hogares cristianos: cantos, risas, figuras de nacimiento, dulces, y los villancicos llenos de emoción en la Misa del Gallo, oída por todos los que vivimos en el Colegio.” (p. 15)

Esta fiesta de la Navidad se iba enriqueciendo con actividades nuevas. Un año, como si se tratara de un obsequio delicado, los Caballeros Cadetes de la Academia de la Guardia Civil, llevaron a los alumnos más pequeños que se quedaban en el colegio por estas fiestas, a una sesión del Circo Price; y, a los más mayores, a varias funciones de teatro, entre las cuales, presenciarían la representación de Edipo. En otras navidades, se realizó un concurso de nacimientos, al que asistieron numerosos profesores.

Y, junto a todo esto, se impulsó una toma de conciencia en torno a la cultura que lleva consigo la Navidad. Para lo cual se transmitió una formación profunda a los alumnos que se alejaba de los aspectos más superficiales que también tienen estas fiestas. Porque buscar la razón del ser de las cosas posibilita la educación, proporciona argumentos profundos que esclarecen la realidad, y hace querer aquello que se sabe. Aspectos que fundamentaron la educación que siempre se pretendió en el colegio.

En este sentido, se escribió un artículo en la contraportada del número 2 de Alba sobre Villancicos – un ejemplar eminentemente navideño-. El origen de la palabra villancico significa canto rústico de pueblo, según el estudio de Quilis (1953). Y, además,

el canto rústico popular se interpretó en España, y fue Aurelio Prudencio Clemente, poeta de Tarragona del el siglo IV, quien compuso en versos latinos esta creación literaria. Las siguientes composiciones tardaron siglos, pero fueron mezclas entre lo popular y lo festivo. Según la investigación de Quilis (1953) sería Lope de Vega quien recopiló temas populares en prosa y en verso que hacían referencia explícita a la Navidad, por ejemplo, *Pastores de Belén* donde la imaginación se deja en libertad, porque fueron los aldeanos quienes crean a estos personajes en torno al nacimiento de Jesucristo. De este modo, el villancico queda acuñado como el canto que alaba la venida del Mesías.

Cabalgata de Reyes:

El diario ABC del 6 de enero de 1951 dedicó la portada a la cabalgata que organizaba el colegio. En la primera página aparecían tres fotografías, debajo de la más céntrica, se leía esta frase en un recuadro rectangular: *Cabalgata de Reyes*. Obviamente se refería a la que organizaba el Colegio de la Guardia Civil Infanta María Teresa. Lo que nos hace pensar que debía tener un alto prestigio, pues la noticia, ocupó la portada del periódico. En esta cabalgata, colaboraba estrechamente Radio Nacional de España, y el rango que tenía, también se debe a la colaboración de esta entidad.

En la organización de la Cabalgata de Reyes, existía un afán de superación para avivar la ilusión de esa noche tan mágica para los niños y, por eso, cada año era más esplendorosa. Alvira (1952) añade algún dato más, que completa las facetas con que se fue enriqueciendo este evento: "...Además de los juguetes con que los Reyes Magos obsequiaron a todos los huérfanos e hijos de numerosos guardias, atendiendo a la petición cariñosa de la Dirección General, actuaron payasos, ventrílocuos, rondalla, etcétera., traídos por la Radio Nacional de España." (p. 11)

La Cabalgata de Reyes se formaba la víspera de ese día; y, como se ha aludido, contribuía Radio Nacional. Solía llegar al colegio, a la caída de la tarde; donde era esperada con anhelo, por los alumnos y numerosas familias que también participaban. El reparto de juguetes lo solía presidir don Camilo Alonso Vega y su esposa. A los alumnos más pequeños se les llevaba a que vieran la exposición de juguetes que, por esas fechas, se exhibía en la avenida de José Antonio.

La festividad de los Reyes Magos que se celebró en el colegio con tanta celebridad buscó otros fines educativos como: aglutinar a las familias de los alumnos para remarcar el espíritu de hogar que se buscaba en el aquel internado; potenciar la cultura religiosa que tienen estas fiestas; concienciar sobre los principios cristianos que se desprenden de esta celebración y, a la vez, fomentar valores humanos como la generosidad, la solidaridad y el altruismo (Alvira, 1951, 1952, 1953, 1954).

Para lo cual, Alvira buscó celebrar esta efeméride de manera considerable: por un lado, invitando a diversos grupos musicales que enriquecían y amenizaban la celebración; y, por otro, invitando a personajes relevantes - amigos del colegio y amigos personales- que daban el tono adecuado que merecieron estos eventos.

Algunas de las instituciones que fueron invitadas para amenizar esta fiesta fueron: la Tuna Hispanoamericana de Estudiantes, el Grupo Provincial de Coros y Danzas de la Sección Femenina, la Banda de Música del primer Tercio Móvil de la Guardia Civil, la Tuna de la Facultad de Medicina, y la Banda de Música de la Guardia Civil.

Y algunas de las personalidades asistieron a este acto serían el director del Instituto San José de Calasanz, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas don Víctor García Hoz, el secretario general de información don Guillermo Alonso del Real y un grupo de catedráticos de la Universidad y de institutos de Enseñanza Media.

Así como, otros personajes del ámbito civil, académico y militar: el subdirector de la Guardia Civil, el general Pastor; el director general de Enseñanza Media don Torcuato Fernández Miranda; el general Pérez Ondátegui; el señor delegado de la Asociación, coronel Herrero; el jefe administrativo del colegio, teniente coronel Morato, y varios profesores y otros amigos del colegio.

Tras concluir el contenido de este capítulo, se constatan dos hechos: por un lado, la libertad con la que actúa un director de este colegio de idiosincrasia especial, desarrollando un programa educativo integral; y, por otro, verificar el ideario que él pretendió: una renovación pedagógica y educativa relevante tanto en el sentido material, como en el sentido instructivo y formativo. Un cambio que fue tan esencial que sirvió para hacer del colegio un referente de calidad pedagógica en la España de los años cincuenta (Escuela Española, 1951 como se citó en Vergara, 2021).

Y como el anterior autor expresa, en los años que Alvira dirigió este colegio le sirvió para elevar su prestigio como profesor, como pedagogo y como gestor educativo. De tal manera que en 1955 fue nombrado vocal de la Comisión organizadora del Primer Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Barcelona ese mismo año; en 1956, será elegido miembro del Gabinete Técnico de la Dirección General de Enseñanza Media; en 1959 es nombrado consejero Nacional de Educación; y en 1960, vicepresidente de la Sociedad Española de Pedagogía (Vergara, 2021).

4.5. Alvira y Fomento de Centros de Enseñanza

En este capítulo se abordará una de las etapas profesionales más relevantes de Alvira. Periodo que abarca desde los años 60 hasta los años 80. Y esto es así porque la fundación de Fomento de Centros de Enseñanza, en 1963, supuso un periodo de su vida profesional donde convergieron las anteriores etapas de su trabajo; y, desde donde se

reafirmó, de un modo singular, en sus modos de realizar su labor educativa (García Hoz, 1993).

Con el bagaje científico y de experiencia práctica que había adquirido se incorporó al grupo de personas encargado de dar forma a una idea hondamente sentida por Josemaría Escrivá de Balaguer: la de impulsar colegios en los cuales los padres figurasen en cabeza como promotores y partícipes constantes en la vida colegial en tanto que primeros educadores de sus hijos. Con el fin de hacer realidad esta idea nació Fomento de Centros de Enseñanza. Por eso se plateará este apartado partiendo de los antecedentes y la razón de ser de esta institución; de los inicios y de quienes fueron los fundadores; y, por último y de manera general, se señalará la tarea de Alvira en esta sociedad.

El primer apartado, ciertamente, es el más extenso porque es necesario apuntar que la pedagogía implícita de Escrivá –como denominará Zaniello (2017)- inspiró profundamente a Alvira y a aquellos que pusieron en marcha esta gran empresa de envergadura.

4.5.1. Antecedentes.

En este trabajo se afirma que Alvira, a la hora de elaborar su pedagogía, tuvo unas influencias educativas y pedagógicas básicas. Entre ellas aparece, sin duda, la figura de Josemaría Escrivá de Balaguer, según se ha explicado en el capítulo anterior.

En el caso de Fomento de Centros de Enseñanza se trató de una iniciativa personal y libre de quienes pusieron en marcha este proyecto. Así como el rol que Alvira –uno de ellos- desarrolló en esta institución. Escrivá tuvo su idea propia al respecto, que aportó sin duda; sin embargo, fueron los fundadores quienes a partir de sus propias ideas y las ideas de San Josemaría quienes elaboraron y desarrollaron todos estos principios e hicieron realidad esta labor. Esto es lo que se desarrollará en este capítulo.

Giuseppe Zaniello (2017), profesor ordinario de Didáctica y Pedagogía Especial de Universidad de Palermo realizó en un estudio sobre cómo los escritos de Escrivá han inspirado realidades educativas y formativas prolongadas temporal y espacialmente. Muchas de estas intuiciones son las que desarrollaron los fundadores de Fomento.

Este autor afirma que hay tres rasgos de todas las instituciones educativas promovidas por Escrivá: la colaboración entre padres y maestros, la colegialidad en las decisiones pedagógicas y el establecimiento de una comunidad real educativa.

Cuando se introdujo el *tutoring* en el colegio Gaztelueta de Bilbao – primer centro educativo que creó el Opus Dei en 1951- se creía que esta innovación pedagógica se había inspirado en la tradición británica; sin embargo, fue Escrivá quien había sugerido a los iniciadores de aquella nueva empresa educativa que cada profesor hablara personalmente con todos sus alumnos cada quince días, algo que, para la tradición escolar española, resultaba absolutamente nuevo. Además, les sugirió que, en el mismo edificio usado para la actividad didáctica diurna, debería haber clases nocturnas para jóvenes que trabajaban durante el día.

De lo que se extraen dos caracteres sobre lo que se puede denominar pedagogía implícita en el pensamiento de Josemaría Escrivá sobre educación y formación: la atención personalizada a las exigencias de cada alumno en el ámbito de una relación educativa basada en la confianza, y la apertura de las instituciones educativas a personas de todas las condiciones sociales.

El autor de este estudio, lo llama pedagogía implícita porque Escrivá no escribió tratados de pedagogía o de didáctica; sin embargo, ha ofrecido unos principios inspiradores de la acción educativa y formativa, que otros han desarrollado con iniciativa

personal realizando obras educativas y formativas o, inclusive, escribiendo libros científicos.

Además, San Josemaría pudo enseñar a los educadores y a los formadores porque él mismo, durante toda la vida, había educado y formado personalmente a muchísimas personas, una a una. Con su palabra y con sus escritos supo comunicar eficazmente sus ideas sobre la educación y sobre la formación para animar y sostener apasionadamente muchas iniciativas destinadas al perfeccionamiento del hombre y, a su felicidad.

Escrivá consideraba que, si el profesorado había de adquirir una sólida formación en la Universidad, a la par, la ciencia pedagógica necesitaba nutrirse de la reflexión sobre la práctica educativa.

Sus ideas respecto la educación eran opiniones personales suyas, reflejo de la sabiduría cristiana, pero a la vez reflejaban una concepción educativa bien precisa como el cultivo de las virtudes humanas en los alumnos, el esfuerzo por suscitar en ellos el amor al trabajo bien hecho por medio del cuidado de las cosas pequeñas y, sobre todo, el amor a la libertad y a la responsabilidad personal, según refirió (Vitoria, 2013, según se citó en (Zaniello, 2017).

En este estudio también recoge el estudio que se hace de la antropología subyacente en los escritos de Escrivá que contemplaba la educación desde un punto de vista trascendente, considerando a la persona humana completa en su ser y en su fin, en conformidad con el sentido cristiano de la vida. Su elevado concepto de la dignidad del ser humano, que descansaba en una auténtica antropología de raíz cristiana, le llevaba a ver al hombre como creado por Dios a su imagen y semejanza, con un alma inmortal, con inteligencia y voluntad libre, destinado a gozar eternamente de Dios como su fin último (Murphy, 2013, como se citó en Zaniello, 2017).

Con respecto al valor de la libertad moral Escrivá consideró que deben ser las personas, los ciudadanos quienes han construir una sociedad en la que las leyes sean respetadas por ellos mismos, convencidos de su equidad y conveniencia, y sin necesidad de controles externos. De este modo, siempre que hablaba de libertad se refería, a la vez, a la responsabilidad.

Si un educador quiere ejercer demasiado control y en todas las circunstancias sobre el educando, cuando este se enfrenta a una situación peligrosa, sencillamente no lo educará porque no le deja ser fuerte ante los desafíos que se le presentan. Lo que interesa es generar en el hijo o en el alumno procesos de maduración de su libertad acompañados de afabilidad y amor para que éste sea artífice de su propia autonomía.

El principio activo de la educación es la libertad moral, a la que cualquier educando está llamado, para conquistar la decisión moral o decisión libre.

Decisión que se va fraguando durante las etapas del crecimiento de la persona: ayudándoles a renunciar a la satisfacción inmediata de un impulso primario para acomodarse, por amor, a una regla que se comparte por todos en la familia, a través de un diálogo entre los padres y los hijos. Esta formación debe ser inductiva para que los hijos descubran por sí mismos la relevancia de los valores y de las normas, y así evitar imponérselas como verdades irrefutables. Porque el bien captado por la mente de los educandos, no será suficiente si no se logra que arraigue en ellos, a través de una profunda inclinación afectiva que pese más que otros atractivos y que lleve a percibir que eso que se capta como bueno lo es también para ellos aquí y ahora.

Con respecto a la justicia social o educación social Escrivá dirá que la apertura a las relaciones interpersonales y la participación activa en la construcción del bien común

constituyen dos dimensiones fundamentales de la persona humana que deben ser cultivadas operativamente y no solo enunciadas:

No basta el deseo de querer trabajar por el bien común; el camino, para que este deseo sea eficaz, es formar hombres y mujeres capaces de conseguir una buena preparación, y capaces de dar a los demás el fruto de esa plenitud que han alcanzado. (Escrivá, 1973)

Siempre deseó que, en los centros educativos animados por el espíritu del Opus Dei, se fomentase la solidaridad y la responsabilidad social, especialmente entre los jóvenes de familias acomodadas, mediante el contacto directo con los pobres, los marginados, con las personas más frágiles y en soledad.

También recomendó vivamente que crear un ambiente de amistad entre el educador y educando es un aspecto esencial. De tal manera que, si el educador sabe presentar el bien, de un modo adecuado, poniéndose al nivel de quien se educa, atraerá delicadamente su deseo hacia él.

Escrivá ha dejado escritas unas ideas madres para quienes tienen la responsabilidad de formar, que bien pueden considerarse ideas pedagógicas: la comprensión de las debilidades de los demás, la alegría que da la conciencia de participar en una obra que trasciende las posibilidades humanas, el optimismo que proviene de saber que al final todo se arregla, la confianza en la buena voluntad de las personas y en la fuerza de atracción del bien, el estímulo constante a comenzar y recomenzar la propia lucha personal después de cada derrota.

De este modo el educador es quien trasmite valores, aunque no es la fuente originaria de estos. Educador y educando se adhieren a unos valores que están por encima de ellos; comparten unos bienes que, por motivos de edad, el educador ha descubierto

antes, pero que no tiene celosamente guardados. Sobre esta base es posible esa amistad que recomienda cultivar a los educadores, aunque también precisa que la relación entre padre e hijo, entre profesor y alumno, no es paritaria.

De ahí que podamos aludir al estudio que algún autor hace sobre la amistad como elemento necesario para lograr una mejor educación. Pues no se puede ignorar que la específica relación de amistad no es, en la práctica, cosa secundaria, por no decir que es esencialmente inherente a la actividad educativa. En realidad no hay auténtica educación, con todo lo que de ello se deriva, si falta, el respeto de la libertad del educando y de la posición asimétrica del educador, en esa recíproca confianza, plena explicitación del bien, que es propia de la relación amistosa y que hace del educando, a su vez, un hombre capaz de amistad. Se puede, así, hablar de educación a través de la amistad y de amistad a través de la educación (Peláez, 2001, según se citó en Zaniello, 2017).

Aunque al comienzo del apartado se ha aludido a uno de los caracteres de la pedagogía implícita de Escrivá: la atención personalizada, referiremos el sentido que tenían las tutorías para él. El significado de esta praxis pedagógica pretendería no sólo el trato individual y confiado con el educando, sino su orientación, teniendo en cuenta siempre el valor de la libertad.

Los padres y profesores deben respetar y amar la libertad de hijos o alumnos. De este modo durante la fase de aprendizaje de la libertad el menor tenga a su lado a una persona que le ayude a razonar en el momento de las primeras decisiones fundamentales y que, sin imponerle nada, sea capaz de orientarlo. Si a veces el chico, en el ejercicio inicial de la libertad, se equivoca, debería poder encontrar un adulto a su lado que le ayude a reflexionar sobre los motivos de su error, de modo que pueda aprender de la experiencia. Las correcciones iniciales de la ruta emprendida para llegar a ser plenamente hombre

permiten que el riesgo de un mal uso de la libertad en la edad adulta sea menor, aunque nunca lo eliminarán del todo. Para que se formen personas capaces de emprender libremente iniciativas magnánimas es necesario aceptar ese riesgo intrínseco en la actividad educativa (Escrivá, 1968 según se citó en Zaniello, 2017).

La orientación educativa o tutoría en los colegios que impulsaron los fundadores se lleva a cabo a través del tutor o el preceptor, y busca no sólo dirigirse al grupo –aunque la experiencia de la vida de grupo pueda ofrecer al joven un eficaz apoyo educativo–, sino que es necesario instaurar una relación personal con cada persona en proceso de formación: cada joven tiene su propia peculiaridad, es una piedra preciosa que ha de brillar en todo su esplendor. Idea que sostuvo Escrivá, pero que ellos elaboraron con libertad y convenientemente.

Quien orienta a una persona siguiendo ese estilo pone las bases para que pueda desarrollarse en ella el deseo de obrar el bien. Amando apasionadamente la libertad de los educandos se pretenden dos cuestiones que buscó en su pedagogía: el clima de confianza recíproca entre todos los miembros de la comunidad educativa y la aceptación por parte de los educadores del riesgo de un mal uso de esa misma libertad que ellos promueven en los alumnos.

La confianza recíproca es otro de los aspectos relevantes que aparece en la educación promovida por Escrivá y que recoge en sus escritos Zaniello. Aspecto que significa que los educadores y los educandos la han de tener para que se propicie una adecuada educación.

En este sentido Concepción Naval elabora personalmente las ideas de Escrivá sobre esta confianza que deben tener los educadores a la hora de educar. Y que se debe extender incluso a los niños, por la trascendencia que tiene. Debido a que la experiencia

enseña bien a las claras la multitud de problemas académicos que nacen de un trato receloso y suspicaz entre profesores y alumnos; estos porque ven amenazada su libertad; aquellos porque se desesperan ante la aparente falta de resultados (Naval, 2003, según se citó en Zaniello, 2017).

Respecto de quienes habían de formar la comunidad educativa, Escrivá también diserta, y señala que en los colegios lo primero, han de ser los padres, lo segundo, el profesorado y lo tercero, los alumnos. De este modo se consigue una mayor eficacia educativa en los hijos-alumnos (Escrivá, 1996, según se citó en Zaniello, 2017). Y él mismo, como intuición pedagógica, expresará que los centros educativos que han tenido mayor éxito han sido aquellos que han propiciado una mayor formación a los padres. Porque, de este modo, padres, profesores y alumnos-hijos genera una comunidad educativa más eficiente.

La identidad de los colegios que Escrivá impulsó reveló un humanismo-cristiano; sin embargo, pensó en una escuela abierta a personas de todas las condiciones sociales, a quienes se ayuda a descubrir su identidad de hijos de Dios y en ella, la raíz de la alegría. Una escuela que respeta la libertad de conciencias y el derecho educativo de los padres, y que acoge a alumnos de todas las religiones.

Por último, se aludirá a la colegialidad del trabajo educativo (Escrivá, 1936, según se citó en Zaniello, 2017). Con independencia de la escuela en la que trabajasen, del empeño en que pusiesen en que los educandos adquiriesen virtudes humanas y cristianas, y de la formación permanente que tuviesen en el ámbito científico-disciplinar como en el pedagógico-didáctico; habían de estar convencidos de la dimensión colegial de su trabajo educativo.

La educación de una persona es una labor colegial de muchos artistas que, poniéndose de acuerdo entre ellos, producen una sinfonía maravillosa. Porque el alumno no debe ser como un único profesor desea, sino como el equipo de especialistas de la educación, de acuerdo con sus padres, puede lograr que sea promoviendo en él, de modo armónico y orgánico, el desarrollo de todas sus potencialidades.

Por tanto, este pensamiento pedagógico implícito de Escrivá –como denomina Zaniello- ha sido ciertamente el fundamento de la formación que impartió Josemaría Escrivá a los fundadores de Fomento, como a tantas personas que se educaron según su espíritu. Sin embargo, a la vez, y en virtud del amor a la libertad que profesó Escrivá, los fundadores de esta institución dejaron su meridiana impronta personal en todos sus modos de hacer.

4.5.2. La fundación de Fomento

En la España de los años 60 y 70 existían bastantes colegios regentados por las órdenes y congregaciones religiosas, debido a la libertad que había por parte de las autoridades educativas para que se estableciesen estos centros educativos de orientación católica.

Esta realidad, por una parte, una relajación por parte del profesorado y de las escuelas dado que consideraban que su actuación educativa se veía reforzada por las familias y por el ambiente reinante entonces, parecía que no era necesario poner en marcha otro tipo de colegios.

Sin embargo, los centros educativos que existían por entonces carecían de dos aspectos relevantes en toda educación: el primero, que no se entendía con claridad el concepto de libertad personal como camino y como meta, junto a una insuficiente formación humana; y el segundo, la falta de responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos.

De ahí que a partir de estas dos lagunas educativas se pudieron extraer algunas de las ideas que definieron esta institución.

Fomento de Centros de Enseñanza fue un deseo y una iniciativa de padres que con un gran sentido de libertad y de responsabilidad crearon y mantuvieron unos centros educativos, como un refuerzo para la educación familiar y como un medio para que ellos pudieran cumplir más eficazmente con su tarea de ser los primeros educadores de sus hijos. A la vez que los profesores trabajaran con ilusión profesional y los alumnos descubrieran un camino personal para responder a su vocación de cristianos.

Sin embargo, lo más relevante que conviene remarcar de esta orientación espiritual y de la enseñanza religiosa es lo que Josemaría Escrivá de Balaguer recomendó vivamente a los padres responsables de la educación de estos centros educativos: que toda enseñanza religiosa estuviera impregnada de una extensa formación humana; que el respeto a la dignidad de la persona humana se fundamentara en la filiación divina y se manifestara en una libertad responsable; y que los padres tuviesen un protagonismo singular en la educación de sus hijos.

Por tanto, aunque la propuesta era una educación claramente cristiana, no les sugirió una obra formalmente religiosa que se amparase bajo la tutela de la actividad eclesiástica o que fueran instituciones propiamente católicas, sino una obra laical, profesional, hecha por cristianos corrientes, como una tarea natural, en el caso de los padres, y como tarea estrictamente profesional, en el caso de los profesores.

De esta manera todos y cada uno de los protagonistas de la educación, con su libertad e iniciativa personal deberían asumir, de antemano, la responsabilidad de sus acciones.

La educación había de ser entendida como ejercicio y desarrollo de las virtudes humanas, consideradas como fundamento para responder, adecuadamente, a las virtudes cristianas.

Además de conocer el sentido y el significado de Fomento, las ideas que marcaron el comienzo de su itinerario y sus inicios; ahora se aludirá a quienes iniciaron esta asociación y, después, al papel relevante que Alvira desempeñó en estas entidades formativas.

El 13 de septiembre de 1962 se celebró una convivencia en Reparacea, una casa de campo perteneciente a la provincia de Navarra. Allí fue el primer encuentro de los iniciadores de Fomento donde se intercambiaron impresiones e ideas respecto de la institución que se iba a fundar y que, al unísono, desearon que fuera una realidad.

Los 5 fundadores de Fomento de Centros de Enseñanza fueron: Vicente Picó, Víctor García Hoz, Félix Falcón, Tomás Alvira Alvira, Antonio García de Gudal, Tomás Rodríguez Sabio y Diego Diz.

Los primeros colegios de Fomento comenzaron su andadura en 1964, basándose en la experiencia de algunos directivos, profesores y educadores de eficacia acreditada. Todos ellos tenían la conciencia clara de que Fomento habría de ir trazando sus peculiares líneas de actuación de acuerdo con el espíritu que les informaba. Y en el verano de 1964 fue la primera asamblea de profesores de Fomento.

Y en 1965 tuvo lugar una tertulia con San Josemaría Escrivá en el Colegio Mayor Belagua, a la que asistieron los fundadores, donde se compartieron las primeras experiencias sobre la incipiente andadura y se sacaron nuevas luces para el proyecto que se iba desarrollando.

Desde el comienzo se vio claro que cada colegio tuviera adjunta una asociación de padres y amigos. Así como, la conveniencia de que estas asociaciones se relacionaran entre sí, y, por tanto, en 1966 se celebró la primera Asamblea de sus representantes. La primera recopilación de documentos internos de la empresa, donde se habló de la orientación de la función de los padres en Fomento, se hizo en 1967.

Pero también desde los comienzos se propusieron sustituir la vieja idea de que el colegio es un centro de enseñanza, por la de que fuera una comunidad de trabajo, en la cual la tarea del alumno fuera lo fundamental. De ahí que cualquier actividad que se desarrollase y que no fuese encaminada al estímulo y la orientación de este trabajo no tenía sentido.

Los primeros años de la vida de los colegios de Fomento se encaminaron a la puesta en común de las distintas experiencias que los profesores aportaban sobre su actuación en otros centros educativos. Así, poco a poco, se iba estableciendo una serie de orientaciones que sirvieran de base objetiva para la actividad educativa con los padres y los profesores. A la vez que estas ideas se ofrecían a los nuevos profesores para que las incorporasen a su tarea educativa desde el primer momento.

Los cuatro primeros colegios de Fomento fueron: Ahlzahir en Córdoba y El Prado en Madrid, ambos de chicos, y, así mismo, Montealto en Madrid y en Barcelona Canigó, que fueron de chicas.

Fomento de Centros de Enseñanza vivió tres años intensos entre 1964 y 1967. Porque los fundadores además de organizar y poner a funcionar varios colegios, se continuaba reflexionando sobre las ideas pedagógicas que iban surgiendo en aquella época, y que resultaron útiles dentro del concepto inicial que ellos tenían sobre educación,

junto a la experiencia incipiente y propia de los colegios que se acababan de fundar (Archivo Fomento de Centros de Enseñanza, 2020; García Hoz, 1993).

En conclusión, se puede afirmar que la primera etapa de Fomento de Centros de Enseñanza se define como un estilo educativo abierto, reflexivo, operante, solidario y alegre.

4.5.3. Fomento y Tomás Alvira.

Tomás Alvira, sabemos por su currículum, en 1965 recibió el nombramiento de miembro fundador de Fomento de Centros de Enseñanza, desarrollando distintas tareas dentro de la empresa. Entre ellas destacan: formar parte de la administración de la institución, ser delegado de distintos centros educativos, ser asesor pedagógico y educativo, y delegado de la secretaría permanente de las asociaciones de padres de alumnos.

El profesor García Hoz en la XXIII Asamblea de las APAS de Fomento de Centros de Enseñanza evoca a Alvira y realiza una síntesis sobre la labor que desempeñó en esta institución. Situándonos en los aspectos educativos y pedagógicos en los que incidió.

Él señala que Alvira fue un factor clave en Fomento de Centros de Enseñanza, entre ellos destaca por su estímulo y la vitalidad que inculcó a las Asociaciones de Padres de Alumnos. Como elemento educativo de calidad, propició las sucesivas asambleas que siguieron haciéndose en el transcurso del tiempo. A través de las cuales se veía necesaria su razón de ser; así como el enriquecimiento mutuo de las experiencias vertidas en estos encuentros. Alvira al ser a la vez padre y profesor, vislumbró con enorme claridad la vinculación que habían de tener ambos roles en el ámbito educativo (García Hoz, 1993).

En segundo lugar, destaca dos actitudes de Alvira, que son las que debe tener un buen maestro, y que puso al servicio de Fomento:

[...] Autoridad y amor son las cualidades fundamentales de un verdadero maestro. Autoridad, no en el sentido de investidura social sino en el sentido de cualidad de la persona que alcanza una relevante dignidad moral y que por lo mismo se convierte en estímulo para la elevación espiritual de quienes con él conviven. Y amor, no como sensibilidad endeble, sino como operación de voluntad que se entrega al servicio de los otros para que alcancen su bien real, su perfección como personas, promoviendo sus posibilidades con la exigencia, el respeto y el cariño que exige la dignidad del otro [...]. (García Hoz, 1993, pp. 2-3)

Muchas de las iniciativas que Alvira desarrolló aparecen en los boletines de Información y Orientación Pedagógica que se fueron publicando en esta sociedad. En el número 59, correspondiente a julio-septiembre de 1992 (unos meses después de su fallecimiento) se pueden percibir sus trabajos - entre los que estuvo la puesta en marcha de la Escuela del Profesorado – y donde se percibe el espíritu que le impulsaba a realizarlos:

Aparte de su función directiva en el Comité Ejecutivo, en la andadura inicial de Fomento, Tomás Alvira tuvo la responsabilidad específica de orientar los colegios femeninos. Posteriormente, dedicó su esfuerzo a la puesta en marcha y orientación de las APA; difícilmente se puede borrar el recuerdo de tantos viajes, iniciativas y charlas que dieron consistencia a la colaboración de padres y profesores. Pero su labor señera y fundamental fue su quehacer en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. Si bien nuestra Escuela fue oficialmente creada gracias a una conjunción de esfuerzos personales, quien la hizo realidad fue Tomás Alvira que, desde el primer momento, se hizo cargo de ella como director ejecutivo. (García Hoz, 1993, p. 4)

Alvira fue el responsable de llevar a cabo la formación inicial y el plan de continuidad de todos los profesores de fomento. Y es por lo que el cuidado de los profesores fue otra de sus tareas más relevantes.

La cualidad que en Alvira percibían los que siendo profesores aprendían de su ejemplo era su actitud paternal. Siempre estaba dispuesto a dar serenamente un consejo, a quitar importancia a una situación tensa, en definitiva, a ejercer una autoridad moral estimulante que generaba ánimo, sosiego y paz.

Las primeras reflexiones pedagógicas se celebraron en Vigo entre el 4 y el 14 de julio de 1967, y fueron el comienzo de la acción sistemática de Fomento respecto del perfeccionamiento continuo que se buscaba para el profesorado. En este campo jugó un papel muy relevante Tomás Alvira, junto con Víctor García Hoz.

En muchas de las conversaciones formales e informales de algunos de los organismos directivos de Fomento –también alude García Hoz (1993)- Alvira expresaba que, si en esta entidad se agostara o disminuyera el amor, la amistad entre los que trabajan y forman la familia de Fomento y la ilusión por hacer bien y con alegría aquello que se tenía que hacer, Fomento de Centros de Enseñanza perdería su esencia.

De ahí que en un autógrafo que se ha encontrado, sobre el origen de esta institución, expresara lo siguiente:

Fomento de Centros de Enseñanza inició su vida- Fomento tiene vida- en el año 1963.

Los colegios de Fomento nacían para tener vida, no para ser organismos encorsetados, simplemente para cumplir una norma. La rigidez es muerte. Para cumplir normas, sí, pero como consecuencia de la vida.

La corriente de agua que vemos correr por su cauce y que fertiliza a las plantas nos hace pensar en la fuente manantial que las origina [...]

He dedicado 14 años a la investigación del suelo con mi maestro José María Albareda.

El suelo tiene estructuras maravillosas, pero no tiene vida. La semilla sí, en potencia y con cariño el agricultor la cuida y esa vida en potencia se convierte en vida activa, que da flores (belleza) y fruto. (Alvira, 1963 según se citó en Archivo Fomento de Centros de Enseñanza, 2020)

Para concluir este capítulo de las aportaciones del profesor Alvira en Fomento de Centros de Enseñanza debemos destacar los cargos que tuvo de manera más completa: miembro del consejo de administración, director de la Escuela de Formación de profesores de Fomento, delegado de los colegios e impulsor de las asociaciones de padres en cada centro educativo y de su vinculación entre ellas.

4. 6. La etapa de Dirección del *Ramiro* (1957-1976)

Alvira dejó de ser director del Colegio de Huérfanos a final del curso escolar 1956-57. Seis cursos académicos fueron suficientes para efectuar la transformación requerida en aquel internado por medio una metodología activa y viva de la educación.

Tras ser nombrado vocal de la Junta Pedagógica del Ramiro de Maeztu; se reincorpora a ese centro, y, en esta ocasión, como vicedirector. El nombramiento lo recibió el 10 de octubre de 1957.

Sin embargo, debido al estado frágil de salud de quien, por entonces, tuvo el cargo de director: Luis Ortiz Muñoz; Tomás Alvira desempeñó, en la práctica, las tareas directivas.

Alvira, como sabemos, ya era catedrático de Ciencias Físico Naturales de este instituto, y, por tanto, desde 1939 hasta 1951 – año que pide la dispensa para llevar a cabo las tareas directivas *del Infanta*- había sido testigo de la puesta en marcha de este instituto de bachillerato, aunque fue arte y parte de este proyecto como profesor y colaborador activo.

Sin embargo, desde 1957 hasta 1976, lo fue de una forma más intensa y extensa. En esta etapa llevaría a plenitud el significado del aula viva - concepto dinámico y técnico de la educación - a través de múltiples actividades y proyectos pedagógicos.

Aun cuando, no siempre fue él, el promotor de todas estas iniciativas, sí que las motivó ejerciendo de manera discreta su cargo de director (Alvira Domínguez, 1992 como se citó en Alvira, 1992).

4.6.1. Las Tutorías y los profesores tutores.

Las tutorías llevadas a cabo por los profesores tutores fueron de una gran innovación en aquellos años de la historia educativa y pedagógica española. Se trataba de conseguir un conocimiento mutuo entre el profesor y el alumno cuyo resultante sería orientar, ayudar, y guiar al alumno en lo referente a su vida académica y en el desarrollo de su personalidad. En un ámbito de mutua amistad donde se hacía más favorable este proceso.

Lo que se quería evitar, de este modo, era la disociación que existía entre la vida académica y las demás dimensiones de la vida. Porque suele ocurrir que cuando el rendimiento escolar es insuficiente se debe a que la personalidad del alumno sufre algún trastorno, o porque alguna faceta de su vida le influye negativamente. Por tanto, lo que se quiso conseguir era mostrar un interés desinteresado y eficaz por cada alumno para su mejor y más completo desarrollo.

Desde el curso 1941-1942, un poco después de iniciarse las tareas de este nuevo instituto, se puso en funcionamiento el departamento de orientación, a través del servicio médico-sicotécnico, que después se fue perfeccionando. El profesorado estaba convencido de la eficacia que suponía conocer a cada alumno para la orientarle, poder guiarlo, para marcarle caminos que él pueda elegir libremente, en definitiva, para contribuir a una verdadera formación de la persona. Aspectos que tantas veces Alvira apuntó, como expresión de un elemento de trascendencia educativa, y que tiene su origen en cada individuo.

Como se ha indicado, primeramente, se denominó a los profesores tutores profesores delegados de sección para que, desde una tutoría grupal, a través de un contacto con la familia e informando al jefe de estudios del centro sobre la evolución de los alumnos, se viese clara la idoneidad de qué docentes podían desempeñar el cargo de tutores. Alvira fue nombrado, por vez primera, profesor delegado de sección en el año 1943.

Antonio Magariños y Alvira fueron dos profesores que estuvieron sensibilizados y vinculados al cuidado tutorial de los alumnos. Llama poderosamente la atención, las palabras del discurso, que más tarde dirigiría Alvira a Magariños, en el homenaje que se le hizo con motivo de la imposición de la Gran Cruz de Alfonso X, el sabio. Alvira (1992): “No podríamos decir, que haya un solo aspecto que pueda influir en la formación del alumno de bachillerato, que no haya sido cuidado por Magariños” (p. 75).

El tema de la tutorización se inspiró en la aportación de Víctor García Hoz - director del instituto de pedagogía del CSIC desde 1944 - cuando Alvira compatibilizó su trabajo profesional entre el Ramiro de Maeztu y el instituto de pedagogía San José de Calasanz.

Y este aspecto pedagógico hacía referencia a las ideas sobre la educación personalizada (García Hoz, 1970), que derivando a lo que después se denominaron las tutorías, fueron el fundamento de una de las praxis educativas activas y dinámicas que Alvira desarrolló en su quehacer pedagógico (Alvira, 1951, 1952, 1953, 1954, 1975, 1976, 1985, 1989, 1992).

Según el significado que tuvo para García Hoz la educación personalizada, nuestro protagonista recoge la entrada en vigor de la figura tutores en de la organización de este centro educativo:

Con el transcurso del tiempo, y con la experiencia adquirida en este aspecto, se llegó al nombramiento de los profesores tutores, que se consideran piezas fundamentales en el terreno educativo de un centro de enseñanza, bien sea estatal o privado, y que lleva consigo el conocimiento, lo más completo posible, del alumno, único medio de poder orientarlo, de poder guiarlo.

El profesor tutor ha de establecer una relación profunda, de amistad, con el alumno. Para ello debe relacionarse con él para conocerlo lo mejor posible, pero también para darse a conocer él al alumno.

Conocer no es fácil, y precisa, en primer término, interesarse por aquella persona que deseamos conocer.

Interesarse por un alumno de quien se es tutor supone se capaz de entrar en ese juego – de gran belleza una vez que se percibe – que consiste en ir descubriendo, poco a poco, un ser cuya riqueza de matices es tal que no se acaba de conocer totalmente. Y es precisamente ese misterio del ser – en parte conocido y en parte desconocido pero inefable en su unidad – el que atrae con cariño al que sabe encontrar ese camino.

Se dan muchas normas pedagógicas, orientaciones detalladas para la actuación de los profesores tutores, pero mi larga experiencia del desempeño de esta función, en la que tantas alegrías tuve, me dice que hay unas condiciones precisas para conseguir el fin que la tutoría personal se propone: tener auténtica vocación profesional; estar dispuesto a interesarse por el alumno, a tratarlo profundamente, a conocerlo, a quererlo.

El profesor tutor venía ayudado en su tarea por los informes que obtenían del gabinete psicológico, y médico de los profesores del alumno y de los padres.

La labor que realizaban iba encaminada a prestar ayuda para desarrollar la personalidad de cada alumno, sin pretender influir en él para hacerlo distinto a la realidad que le procuraban sus características personales.

He aquí una de las mayores dificultades que encontramos desde el principio en la función del tutor personal. Por una parte, había que guiar al alumno, pero respetando su libertad; había que orientarlo para que supiera elegir, pero se debían respetar sus decisiones, sus elecciones. Una tarea que nos parecía difícil llevar a cabo. Era necesario marcar caminos desde los comienzos para enseñar a elegir, para enseñar a decidir, no obrando al dictado de caprichos o de pasiones, sino teniendo siempre por norte el bien.

Había que ir llevando, poco a poco, al alumno a la adquisición de hábitos buenos; había, sobre todo, que hacerlo fuerte, de voluntad recia, de voluntad firme. Conseguir voluntades recias era para mí una de las metas esenciales del profesor tutor. (Alvira, 1992, pp. 76-78)

Estos profesores se servían del gabinete de psicología escolar para disponer de un criterio más completo sobre el perfil de los alumnos que se les asignó en esta tarea, a la

hora de orientarlos mejor. Y para que esta labor fuera lo más eficiente posible, se realizaba en coordinación con los padres.

Por expresar con claridad lo que se quiere expresar se podría acudir al ejemplo de una mesa que se apoya en tres soportes. Si se quisiera prescindir de uno de ellos, se perdería la estabilidad de la mesa y dejaría de servir para el fin que se hizo, que es para sostener las cosas que se ponen sobre ella, para comer o para escribir. Del mismo modo ocurriría a la hora de pretender una educación de calidad: si los padres no colaboran en el proceso educativo de sus hijos, la labor de los tutores es menos eficaz, y si no existe un profesor que realice un seguimiento individual a los alumnos, por más que los padres se esfuercen en ser unos buenos educadores, faltaría el criterio complementario del profesional de la educación. Y esto repercutiría en el desarrollo de los alumnos.

Un planteamiento que resulta transparente porque si un alumno tiene pocas capacidades, pero la habilidad y la experiencia del profesor-tutor junto con la cooperación los padres son audaces y diligentes harán probable que ese alumno desarrolle las cualidades que tenga. Y que se ilusione por el mundo escolar que le rodea, sin que le suponga ningún trauma, que vaya aceptando incondicionalmente su realidad, y pueda desarrollar sus capacidades desde lo que él es.

Así lo referirá nuestro autor:

Hemos dicho que el tutor ha de estar en relación con los padres si quiere realizar bien la tarea que tiene encomendada. Esta relación se establecía por medio de entrevistas en las cuales los padres exponían al tutor el comportamiento de sus hijos en el hogar familiar y éste manifestaba a los padres el que tenían en el instituto. De esta manera se perfeccionaba el conocimiento del hijo-alumno para los educadores fundamentales: padres y profesores. Y podían así actuar, no cada

uno de modo distinto, sino con directrices comunes en beneficio de la educación del mismo sujeto.

Ante todo, esa colaboración de los padres con el profesor tutor se procuraba que fuera muy sincera, porque se trataba de conocer a la misma persona desde lugares distintos, pero con el mismo fin: ayudarle al mejor desarrollo de su personalidad. Se hacía ver a los padres que a las entrevistas se debe ir con un deseo constructivo a dialogar, no sólo sobre las notas, sino sobre detalles de actuación que son los que proporcionan el mejor conocimiento. (Alvira, 1992, p. 78)

En esta misma dirección, el gabinete sicopedagógico y los tutores, advertían a los padres cómo habían de aplicar la mejor ayuda a sus hijos pues se buscaba el bien integral de ellos.

A veces, los padres se fijaban en el aspecto material de una calificación o una nota, pero no sabían las causas de esos resultados porque no conocían en profundidad las capacidades de sus hijos. Y tan sólo con considerar que debían esforzarse, les podía ocasionar un daño psicológico importante. Alvira refiere esta preocupación:

Al saber por estos datos algunos aspectos de cada alumno, los padres y los profesores podían conocer y comprender mejor a sus hijos, a sus alumnos. De esta manera se les ayudaba a que los orientaran del modo más conveniente.

Había un aspecto que quiero señalar porque se producía corrientemente: me refiero al empeño de algunos padres en que sus hijos tuvieran las más altas calificaciones, actitud que produce en algunos chicos trastornos síquicos al obligarles a alcanzar metas a las que no pueden llegar dadas sus características personales.

Por esto los profesores tutores preferentemente, al conocer los datos de las fichas sicotécnicas y médicas de los tutelados, podían informar y orientar a los padres, en las entrevistas periódicas que con ellos tenían, ayudándoles así a evitar los trastornos a que nos referíamos y a la mejor educación de los hijos.

Otro aspecto interesante de este servicio sicotécnico fue la ayuda para la elección de estudios superiores, la orientación profesional. (Alvira, 1992, p. 118)

El valor dinámico de esta pedagogía tutorial se concretó en este centro educativo, donde Alvira adquirió un protagonismo notable. Y con el afán por conseguir una educación humanista, a través de este trato personal, inculcó las virtudes que atajaban sus malas pasiones. Labor que exigió, que ese trabajo, fuese más laborioso.

De ahí que se pueda afirmar que pedagogía, educación, psicología, y familia formaron la unidad que vitalizó y elevó a la persona de los alumnos.

4.6.2. Asociación de Padres de Alumnos

Otra aportación pedagógica que se convirtió en uno de los primeros logros de esta etapa profesional de Alvira fue la creación de la Asociación de Padres de Alumnos. Siempre consideró que para que surgiese una mejor calidad educativa tenía que darse una mayor unidad entre los padres, los profesores y los hijos-Alumnos. De ahí la inmensa ilusión que le proporcionó exponerlo al Consejo de Dirección del Instituto y que este le diera el visto bueno para su puesta marcha. Ciertamente, consiguió el *placet* pues sostenía una teoría de coherencia educativa, al menos en la etapa inicial y en la etapa de la adolescencia del alumnado:

Una de las grandes satisfacciones de mi vida profesional es haber propuesto al Consejo de dirección del instituto “Ramiro de Maeztu”, del cual formaba parte como vicerrector, la creación de la asociación de padres de este centro en el curso

1958-59. La propuesta fue acogida con gran interés y comenzamos a realizar los trámites oficiales para que pudiera constituirse, ya que era la primera asociación de padres en institutos nacionales que echaba a andar en España.

Hubo que redactar un reglamento, el cual fue estudiado detalladamente por el director general de enseñanza media, profesor Vilas, y llevado después al patronato del instituto para su aprobación. También tuvo la aprobación de la Dirección General de Política Interior y de la Dirección General de Seguridad. Me hice cargo, por acuerdo de la junta, del desarrollo de esta asociación, y el día 15 de marzo de 1959 se celebró en el salón de actos del instituto la reunión fundacional. Asistió una gran cantidad de madres y padres. (Alvira, 1992, p. 82)

La Asociación de Padres de Alumnos pretendió unos fines educativos muy claros.

El profesor Alvira los recoge en su obra que venimos citando:

¿Por qué quisimos implantar la asociación de padres de alumnos?

Porque nos dábamos cuenta de la complejidad que la educación del hijo, del alumno, llevaba consigo. Y llegamos al convencimiento de que la familia y el instituto no podían actuar por separado para este fin educativo, que debían ayudarse mutuamente, no sólo con objeto de crear unos lazos de amistad o de facilitar a los padres el conocimiento de las calificaciones y comportamiento de sus hijos, sino para llegar a establecer criterios unificados en todo aquello que se refiere a los fundamentos educativos del hijo-alumno.

En los años treinta, una pedagoga de gran influencia en la educación de aquel momento se mostraba partidaria de “rechazar los frecuentes tópicos de considerar a la escuela como prolongación de la familia, como preparación para la vida o la vida misma.

Nosotros, en cambio, creíamos que la familia y el centro educativo debían ir al unísono; que padres y profesores debían estar unidos en la tarea de educar; yo me atrevo a decir: en el gozo de educar.

Los padres, pensábamos nosotros, deben estar convencidos de que tienen una finalidad relevante en el instituto: ayudar a conseguir la mejor educación de sus hijos. Es entonces cuando la misión de los padres cobra trascendencia, ese sentimiento natural del hombre libre, esa fuerza que le empuja a salir de sí mismo para darse a los demás. (Alvira, 1992, pp. 83-84)

Las Asociaciones de Padres de Alumnos han tenido tanta trascendencia que en la actualidad no se concibe un centro educativo sin este tipo de agrupaciones. Para seguir valorando este instrumento de gran ayuda aún hay que seguir avanzando en su conveniencia por parte de los padres y de los profesores. Alvira aportó unas soluciones, en este sentido, que aun hoy pueden iluminar:

Por otra parte, estábamos convencidos de la influencia que tiene para su educación el ambiente en que se desarrolla un chico. El ambiente lo crean los factores que inciden en el medio en el que el chico se desenvuelve, en este caso la familia e instituto.

Si los padres y profesores nos relacionábamos, sería más fácil conseguir que los factores ambientales tuviesen una misma dirección educativa y, de este modo, pudieran influir más y mejor en el desarrollo de la personalidad de aquel muchacho a quien pretendíamos educar.

En todo esto pensamos al organizar la asociación de padres:

Que estos se uniesen al instituto donde sus hijos cursaban estudios con el fin de unificar criterios educativos fundamentales; fomentar la relación de padres, tutores y profesores; orientar a los padres para la educación de sus hijos a través

de conferencias, charlas, publicaciones; atraer a los padres para la realización de algunas actividades culturales, excursiones, ayudar al desarrollo de los clubes organizados en el centro, etc. (Alvira, 1992, pp. 83-84)

De esta forma se comprueba su insistencia en la razón de ser de las APAS, y se constatan las consecuencias de esta realidad: una vida que ha sido capaz de generar educación. Es lo que se refería en el preliminar de este capítulo: vivir la educación en primera persona; a la vez de cómo se trasmite; de cómo genera vida, de cómo se influye en los demás a través de este fenómeno y de cómo, a fin, se hace realidad. Por lo que se podría concluir que el Aula Viva genera y hace de la vida un aula mucho más extensa en la que se involucran profesores, tutores, padres, educadores y alumnos.

Por otro lado, esto significa para los docentes un fuerte aldabonazo en relación a su rol y el desarrollo de su potencialidad; pero a la vez, un reclamo para despertar y motivar aquello que pueden hacer y aun no se hace, independientemente del esfuerzo que suponga. Porque serán los principios básicos de la educación quienes, ante todo, sostengan, conformen y motiven sus modos de concebir y llevar a la praxis este fenómeno.

4.6.3. La Agrupación de los Antiguos Alumnos.

Todos los esfuerzos que Alvira puso para educar no se podían nunca limitar a unos pocos. Las consecuencias del Aula Viva tampoco se circunscribieron a un recinto, pues esta estrategia llegó también a los antiguos alumnos. ya que era menester que ellos reparasen en la educación que habían recibido, y que había configurado su vida y su quehacer profesional. La que procuró un amor por el saber y una transformación de su propia realidad.

De este modo, si el empeño por crear esta Agrupación surgió de aquellos alumnos; no es menos cierto que se realizó, de un modo natural, por quienes lo habían propiciado e impulsado: los profesores. El maestro Alvira siempre había considerado que el centro educativo debía ser como su segundo hogar y que se había enseñar a amar el colegio (Alvira, 1976, 1989). Asunto que aquí se logró con amplitud. Y es por eso por lo que los antiguos alumnos no querían dejar de formar parte de esa gran familia. Los profesores - entre quienes estuvo Alvira- habían suscitado aquel ambiente, y ello es lo que se dio origen a esta realidad que, en la práctica, resultó ser una nueva praxis educativa para ellos y para las generaciones venideras.

Alvira fue nombrado el 14 de octubre de 1943 delegado de la Asociación de Antiguos Alumnos del Ramiro de Maeztu, y el 1 de noviembre de 1946 encargado de la Agrupación de Antiguos Alumnos. Por tanto, esta fue otra de las labores que sostuvo y apoyó con su dedicación.

Los Antiguos Alumnos solicitaron al centro la creación de esta asociación en el curso 1944-45 y Alvira sería el encargado de animar, impulsar y promover los vínculos que estos alumnos querían mantener con el Instituto. Estos alumnos profesaban un cariño especial a sus antiguos profesores pero, a la vez, deseaban que no se perdiesen los lazos de compañerismo y de amistad que habían surgido durante el periodo de su formación. Para ello organizaron encuentros y actividades que facilitarían esos objetivos:

Hemos dicho que un centro de enseñanza media cuyo propósito es educar ha de tener vida, la cual se pone de manifiesto en las múltiples facetas de la actuación de profesores y alumnos. Como consecuencia de esa vida surge el cariño por el centro. Ya no es el lugar donde los alumnos acuden todos los días a escuchar unas lecciones y a examinarse; ya no es el lugar donde se adquiere el pasaporte para

poder ir a la universidad. Es, por el contrario, un sitio que atrae; en el que los alumnos se encuentran a gusto; en cuyas actividades participan; que deja en ellos una huella y, sobre todo, una gran estima que se pone de manifiesto en el deseo de volver a él, de seguir perteneciendo a él. Alguna vez he manifestado que ese deseo para mí es el termómetro que señala el bien o el mal funcionamiento de un centro.

Pues bien, en este aspecto, el Instituto Ramiro de Maeztu podía sentirse satisfecho en los años que abarca este tramo de su historia. Los alumnos que habían terminado sus estudios en el centro tuvieron prisa por continuar perteneciendo a él y ya en el curso 1944-45 solicitaron la creación de la Asociación de Antiguos Alumnos, cuyo funcionamiento oficial comenzó en 1945.

Los fundadores de la Asociación de Antiguos Alumnos del instituto Ramiro de Maeztu y los que los siguieron, querían más: deseaban ayudar al progreso de la formación cultural de los asociados y seguir participando en la vida del centro, sentirse inmersos en ella, colaborar en el desarrollo de sus actividades. (Alvira, 1992, pp. 87-88)

Como elementos pedagógicos reales y concretos, Alvira iluminó la vida de esta Agrupación e instó a que se cumplieran sus objetivos, además de las ideas que él les sugiere. Ellos lo secundaron por el cariño y el afecto que siempre les manifestó, y por la agudeza, el ingenio y la delicadeza con que les sugirió las distintas actividades que pusieron las bases y dieron un desarrollo considerable a la Agrupación.

Con esta tarea también Alvira quiso que el sentido dinámico de la educación se siguiera propagando como otra consecuencia del Aula Viva. Y que siempre aparecieran en sus quehaceres educativos. En este caso, desde los componentes que participaban en esta asociación, se podía llegar a irradiar con una conciencia educativa en el entorno en

el que cada uno se desarrollaba, y así se iba operando la transformación de la sociedad a través del paciente pero eficaz fenómeno de la educación. Idea que sitúa a nuestro autor en relación a otros investigadores actuales que creen en el poder transformador de la educación. (Jover, 2013)

4.6.4. La educación musical: Querol y Alvira.

Otro aspecto formativo importante, que se cuidó con esmero en el Ramiro de Maeztu, fue la Educación Musical. Y se hizo así porque esta didáctica formaba la sensibilidad de las personas para lo bello. Un tipo de educación que, a veces, no se ha desarrollado suficientemente en la tarea educativa. Porque lo habitual ha sido buscar el conocimiento de las cosas sin acentuar, por un lado, el espíritu de admiración ante lo que se sabe, y, por otro, la ausencia por conocer las realidades más bellas.

En este sentido, esta educación buscaba conseguir el desarrollo de las cualidades musicales de los discentes y de quienes formaban parte de toda la familia educativa. Porque quien se sensibiliza ante cualquier arte, como en este caso de la música, lo sabe manifestar en su tono vital, en su modo de comunicarse, y en el trato con los demás.

La música despierta el sentimiento y la imaginación y, por tanto, es un procedimiento adecuado para ayudar a amar y para ser creativo. Todas las artes son educativas. Y si se refiere a la educación como un arte, necesariamente, esta pide estar vincularse con las demás realidades artísticas, formando el ensamblaje de una más completa educación. Es por eso por lo que la educación musical tuvo en este centro educativo la categoría que le correspondió.

Si se considera que un buen educador es un sabio. La sabiduría debe saber integrar las potencias intelectuales de la persona, y, al mismo tiempo, las que nacen del corazón, que es donde reside la sede de nuestros sentimientos. Porque la formación que se ciñera

al desarrollo exclusivo de lo intelectual sería una educación incompleta; y una educación que fomentara sólo el aspecto sentimental, prescindiría de una facultad tan capital como es la razón. Lo que supondría un fraude para el educando.

Por tanto, hacia donde se tendió fue a una educación integradora de estos dos aspectos que forman parte de la persona humana, y que hacen de la misma, una educación verdadera. La educación que se buscó en el Ramiro de Maeztu necesitaba potenciar la educación musical para ayudar a los alumnos a un crecimiento más completo de su personalidad, y adquirieran el deseado tono vital, en el conjunto de todas las iniciativas educativas y los avances pedagógicos que allí iban cristalizando.

Como testigo privilegiado, Alvira expresa su testimonio personal sobre la formación musical que se impartió en el instituto. En la que estaba plenamente involucrado por el significado dinámico y creativo que tenía para él la pedagogía educativa:

En aquellos primeros momentos del instituto se vio la necesidad de incluir la música como una de las actividades formativas. Nos propusimos despertar en el alumnado afición por el arte musical, que se familiarizase con las grandes obras de la música universal.

Para ello se debía conseguir que los chicos comprendieran el lenguaje musical y que fueran disfrutando de las audiciones y conciertos. En definitiva, había que ir disponiendo el espíritu de los alumnos para que amasen lo bello.

Convencidos de que la educación musical, que favorece el desarrollo de la personalidad, no consiste en el conocimiento de la vida de los músicos más notables, sino en el conocimiento de sus composiciones por haberlas escuchado numerosas veces; se organizaron una gran cantidad de conciertos para que, por

esta repetición de audiciones, nuestros alumnos fueran comprendiendo la música que escuchaban hasta llegar a sentir satisfacción con ellas a medida que fueran captando el encanto de su armonía y el descubrimiento de su belleza.

Teníamos que procurar que nuestros alumnos se aficionaran de verdad a la buena música porque eso, en definitiva, ayudaba a la educación.

A veces se quejan las personas mayores de no haber sido orientadas en su niñez hacia el gusto por la música. No cayó en ese olvido nuestro instituto que, desde bien temprano, se afanó por familiarizar con ella a todos sus alumnos. Era un ingrediente más de la educación, pero también un modo de brindarles formas para llenar sus tiempos de ocio, con lo que también éstos se convertían en sumandos para fortalecer su espíritu. Cuando ya ha nacido el deseo de escuchar composiciones de grandes autores, se buscan discos o *cassettes* para recrearse en casa con sus audiciones. Los alumnos se van familiarizando con las obras y sus autores, y se van fraguando su sentido estético.

Yo recuerdo grupos de amigos, alumnos del instituto, que algunos días festivos se reunían en la casa de uno de ellos y todos llevaban algún disco de música selecta. Por otra parte, en el instituto se organizó un club de música, del cual ya hemos hablado. Y también un coro y una rondalla que ayudaban a la educación musical, al mismo tiempo que llevaban alegría, con sus cantos y las notas de sus instrumentos, a muchos de los actos que se celebraban en el centro.

Para llevar a cabo estas ideas en relación con la educación musical se contó con el profesor Leopoldo Querol, cuya preparación y competencia de sobra conocidas, quiero subrayar aquí. (Alvira, 1992, pp. 126-127)

Del mismo modo, Alvira (1992) expresó quienes trabajaron en este ámbito con el profesor Querol: “Junto a Querol había dos profesores de música. Recuerdo a don Rafael

Benedito y don Francisco Torres. El primero tenía a su cargo la enseñanza coral y el segundo, la técnica elemental e historia de la música.” (p. 129)

Leopoldo Querol se encargó de organizar todos los actos relacionados con la música, tanto conferencias como conciertos, donde participaban alumnos, padres y profesores.

Aquí se muestran, algunos de los actos musicales, organizados a lo largo de los cursos académicos:

El instituto, con eficaz asesoramiento de Querol, organizaba una serie de conciertos todos los años en la sala de música para los alumnos del último curso. A los que daban en el salón teatro podían asistir padres y profesores.

Con el fin de poner de relieve la importancia que se daba a la formación musical en el instituto “Ramiro de Maeztu”, se incluye a continuación – como muestrario muy sucinto – una relación de actos organizados a lo largo del tiempo:

En el curso 1945-1946 Leopoldo Querol dio una conferencia sobre “Los valores éticos de la música”.

La Orquesta Sinfónica de Radio Nacional de España dio tres conciertos en el curso 1946-1947.

Interpretó obras de Mozart, Falla, Wagner, Chopin.

Actuó como solista en las obras de Falla y Chopín, Leopoldo Querol.

Conciertos de la Agrupación Nacional de Música de Cámara.

Conferencia por Federico Sopena.

Se interpretaron obras de Beethoven, para piano e instrumento de arco.

Conmemoración del centenario de Brahms. Orquesta Sinfónica de Radio Nacional de España.

Se interpretaron obras de Brahms, Wagner y Listz.

Cuarteto Clásico de Madrid.

Se interpretaron obras de Beethoven y Mozart.

Intérpretes. Violines: José Fernández, Antonio Arias. Viola: José Martín.

Violoncello: Carlos Baena. Piano: Carmen Díez Martín. (Alvira, 1992, pp. 129-130)

Dentro de la sección de esta educación se organizó un ciclo de conciertos, de una exquisita distinción filarmónica, con un vasto y heterogéneo repertorio musical e interpretando a los más diversos compositores musicales, tanto españoles como a otros del gran universo de la música. De tal manera que, el centro iba ganándose por sus modos de hacer el prestigio de excelencia, y la referencia para otros centros de enseñanza.

Por citar un ejemplo, que habla de la educación que aquí se impartió y el esmero en el cuidado de las cosas pequeñas, decir que en el programa de mano que se hizo para el homenaje-concierto a Debussy, celebrado el 8 de abril de 1962 en la sala de música, aparece una nota a pie de página que dice: “Durante la ejecución de las obras no estará permitida la entrada a la Sala” (Alvira, 1992, p. 132). Lo que quiere decir que se buscaba la observancia de las normas de compostura musical que se siguen en cualquier auditorio durante la interpretación de un concierto.

El rango de estas actividades motiva a exponer los actos que se organizaron de una forma compendiada:

Tabla 15.*Conciertos organizados por Leopoldo Querol en el Ramiro de Maeztu*

Eventos	Intérpretes	Compositores-obras
Primer concierto: música clásica española.	Leopoldo Querol (pianista).	Bach, Beethoven, Moreno, Gaus, López Chavarri, Falla, Halffter, Granados.
Conferencia impartida...	Juanita Espinós Orlando (crítico musical).	
Segundo concierto: música romántica interpretada por...	Leopoldo Querol (pianista).	Shuman, Chopín, Liszt.
Conferencia impartida por...	Antonio de las Heras (crítico musical).	
Tercer concierto: <i>Suite Iberia</i> interpretado por...	Leopoldo Querol (pianista).	Albéniz.
Conferencia impartida por...	Antonio Fernández Cid (crítico musical).	
Audición integral de... Concierto de piano (Fiesta santo Tomás de Aquino).	Leopoldo Querol.	Albéniz <i>Suite Iberia</i> . Bach, Liszt, Albéniz, Berg, Enrique G. Gomá, Leopoldo Querol, Chopín.
Conferencias-conciertos	Leopoldo Querol.	<i>Los grandes nombres del Romanticismo musical.</i>
Concierto de guitarra interpretado por...	Regino Sáinza de Maza.	F. Guerán, F. Campión, Scarlati, Sor, Bach, Sáinz de Maza, Guridi, Villalobos, R. Ascot, Caste-nuovo-Tedesco.
Música profana: conferencia-concierto a cargo de...	Joaquín Rodrigo.	Joaquín Rodrigo y autores varios.
El humorismo en la música: selección y comentarios por...	Eduardo López Chavarri (compositor y crítico musical) Ramona Sanuy (piano) Carmen Andújar (soprano).	Beethoven, Pablo Esteve, L. Chavarri, Mozart, Stravinsky.

Cont. Tabla 15.

Tres sonatas de piano y violín interpretadas por...	Piano: Lorenzo Varela Cid.Violín: Paulo Manzo.	J. Brahms.
Audición general de tres conciertos por...	Josefina Salvador (violinista). Rosa María Kucharsky (pianista)	Beethoven: Sonatas para violín y piano.
Concierto de piano (primer ciclo de jóvenes intérpretes, organizado por el Instituto Ramiro de Maeztu en colaboración con Bellas Artes).	Juan Rodríguez Romero.	Brahms, Romero, Beethoven y Liszt.
Concierto Bodas de Plata Instituto.	Orquesta nacional Director: Frübeck de Burgos.	

Nota. Datos tomados de Alvira, T. (1992). *El Ramiro de Maeztu, Pedagogía viva*. Madrid: Rialp, pp. 131-132.

Y, para finalizar este apartado, donde aparece la proclividad de Alvira por este arte, se podría señalar su convicción personal y familiar por la música. En la educación de sus nueve hijos tuvo en cuenta este elemento educativo. Él y su esposa buscaron que adquirieran esta sensibilidad desde la edad temprana. La música, de este modo, les ayudaría a crear ambiente de hogar; además, suscitaría un clima de serenidad; y, les instruiría en las obras musicales más clásicas. Tras hacerles oír y escuchar, varias veces, las obras musicales, llegaron a reconocerlas y a relacionarlas con sus compositores (Alvira, 1976, pp. 125- 126).

Por tanto, se puede decir que este hecho encuentra correlación con lo que se ha venido pormenorizando: La sensibilidad por una determinada educación, busca congruentemente la extensión a todos los ámbitos permisibles.

4.6.5. Los talleres manuales: pedagogía activa y técnica.

Otra iniciativa educativa de este centro fue la instalación de talleres manuales “para que los alumnos de bachillerato adquiriesen una habilidad manual bien dirigida. Dado que en el espectro de las asignaturas que estos cursaban, no aparecía esta instrucción” (Alvira, 1992, p. 139).

Fueron promovidos por el profesor don Lorenzo Vilas López, desde el curso académico 1942-1943. Sin embargo, Alvira, se sintió muy identificado con esta actividad, al considerarla muy pedagógica, pues siempre pretendió inculcar a sus alumnos, la virtud de la laboriosidad y el aprendizaje en general con interés y esfuerzo. Por otro lado, no se debe olvidar que la pedagogía viva de Alvira aspiró a ser activa, en cuanto que más técnica.

Por tratarse de una iniciativa ingeniosa, innovadora y anticipada en el tiempo – como muchas de las iniciativas educativas y pedagógicas de este centro- se podría fundamentar con una realidad común que fue posterior en el tiempo: los alumnos de la EGB y de BUP, entre 1971 y 1984, fueron partícipes de la enseñanza que se derivó de la Ley General de Educación de Villar Palasí (1970), que se acababa de implantar. En el llamado, Boletín de Información Familiar o *las Notas* aparecía una asignatura para su calificación, que se llamaba Educación Plástica, y que consistía en aprender a dibujar y hacer trabajos manuales. Algunos profesores de educación plástica, dentro del contexto de la segunda etapa de EGB, denominaban a esta asignatura: Pretecnología.

Sin embargo, en el libro de Calificación Escolar de Bachillerato, ésta aparece como la asignatura de Dibujo en el curso de primero de BUP; en segundo de BUP aparece como E.A.T.P (Dibujo); y en tercero de BUP aparece como E.A.T.P (Diseño). Esta sigla, que incluye Dibujo y Diseño, dependiendo del curso de bachillerato que se cursaba,

significa Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales (Ministerio de Educación y Ciencia, 1981). Con lo cual, se comprueba, tanto en lo que se menciona, como a lo largo de este apartado, lo adelantado que fue el Instituto Ramiro de Maeztu con respecto a lo que han significado posteriormente estas materias.

La educación en las habilidades manuales, a través de estos talleres, derivaría hasta la transformación de los bachilleres elementales en bachilleres laborales por parte del Ministerio de Educación, dada la experiencia pedagógica tan buena que se había constatado. El decreto del Ministerio fue publicado el 26 de enero de 1956 (BOE, 1956 como se citó en Alvira, 1992).

De este modo se recoge esta didáctica, y los datos que esclarecen este fenómeno:

Al profesor Lorenzo Vilas se debió la idea de instalar una serie de talleres en el instituto. Nos encontrábamos en aquel momento con que la formación manual estaba olvidada dentro de las tareas educativas. Nuestro instituto quería una formación manual efectiva. El proyecto [...] ayuda a fortalecer sus voluntades por el cuidado y exactitud que deben poner en muchos de los trabajos que realizan; adiestra el manejo de sus manos, lo cual puede ser muy útil para muchas profesiones técnicas; en muchos casos despierta aptitudes que pasan inadvertidas y abre caminos para aficiones que pueden relacionarse con el buen empleo del tiempo libre; en fin, puede ayudar a orientar a los alumnos para encontrar su vocación profesional.

[...] Se quería que adquiriesen una habilidad manual bien dirigida; fomentar deseos por una actividad útil; hacer sentir gusto por el trabajo manual; conseguir que adquirieran unas técnicas provechosas para su vida ordinaria y que no les facilitaban las asignaturas que cursaban; y poner a los alumnos con el mundo

laboral. Durante el curso 1942-43, comenzaron a funcionar, los siguientes talleres: aeromodelismo, electricidad, fotografía, carpintería, automovilismo, metalotecnia, imprenta, encuadernación y transmisiones. El “Ramiro de Maeztu” fue el primer centro de enseñanza media que organizó seriamente la formación manual para alumnos de bachillerato.

Tras esta experiencia llegó la transformación de bachilleres elementales en bachilleres laborales. Los talleres del instituto hicieron posible que se realizara, en este centro, una experiencia pedagógica acogiéndose al decreto de 26 de enero de 1956, sobre extensión de la enseñanza media, que autorizaba a los institutos nacionales de esa enseñanza a organizar ciclos de adaptación mediante los cuales se transformaban los bachilleres elementales en bachilleres laborales. (Alvira, 1992, pp. 138-139, 142-143)

El profesor Vilas, al desarrollar la idea de las manualidades dirigidas no pretendió hacer de los alumnos de bachillerato, alumnos de Formación Profesional, sino efectuar una instrucción más integral que ayudase a los estudiantes de enseñanzas medias y aquellos que iban a acceder a la universidad para que se pudieran desenvolver en los trabajos artesanos. Porque era frecuente encontrar a algunos alumnos con un excelente expediente académico y que, sin embargo, eran poco prácticos. Y esto les imposibilitaba para realizar cualquier tarea manual, por pequeña que fuese, y poder conseguir un mínimo de orden en sus asuntos materiales. Lo que manifestaba no tener una educación completa.

Del mismo modo, se buscó que los alumnos de bachillerato y los que fueran a acceder a carreras universitarias, tuvieran una alta sensibilidad y estuvieran en contacto con el mundo laboral. Porque desde cualquier profesión manual o intelectual siempre se aporta una gran riqueza a todo el entramado profesional de la sociedad.

Por otro lado, siempre se pensó en aquellos alumnos que, por distintas razones, pudiesen abandonar los estudios de bachillerato o las carreras universitarias. Dado que, de este modo, si se les había iniciado en la formación manual, tendrían la posibilidad de acceder a otras profesiones gremiales.

Pero, una idea que siempre inquietaría a Alvira y que infundió a sus los alumnos, a propósito del comienzo de estos talleres, fue el amor por el trabajo y por el trabajo bien hecho, como fuente de realización y de dignificación, así como, de alegría y de transformación personal.

Alvira, como un enamorado de la educación, sabía que debía ejercitarse como un buen profesional no sólo con modos de hacer, sino secundando los buenos modos de hacer de otros.

Esto se considera como una manera de impulsar la pedagogía, y de trasmitir a las generaciones venideras el legado de una didáctica operativa. Por eso él mismo pormenorizó estos talleres y sus características:

Tabla 16.

Talleres realizados por Lorenzo Vilas y por Tomás Alvira en el Ramiro de Maeztu

Elementos generales	Caracteres particulares
Amplitud.	Taller de imprenta:
Buenas instalaciones.	medio para hacer las impresiones del centro.
Con profesional especialista.	Con los recursos necesarios para imprimir.
Con catedrático de instituto.	
Buenos materiales.	Taller de carpintería:
Buscando la formación integral de los alumnos.	medio para arreglar los desperfectos del mobiliario.

Cont. Tabla 16.

Ejercicios manuales de iniciación obligatorios para alumnos de 4º, 5º y 6º.

Taller de encuadernación: medio para enlomar los propios libros deteriorados, y medio para arreglos domésticos.

Taller de fotografía: para revelar y ampliar fotos.

Taller de automovilismo: provisto de material por el Ministerio del Ejército: equipo eléctrico del coches preparado y seleccionado, motor desmontado, motor y transmisión seleccionados, eje delantero y dirección, puente posterior y transmisión, chasis para desmontar la suspensión de ruedas y la amortiguación hidráulica, y mecanismo de dirección y freno.

Taller de transmisiones: con dos estaciones radiotelegráficas y telefónicas de campaña; una centralita con cinco líneas; equipos seleccionados de auriculares; teléfonos centrales de varios tipos; equipo de heliógrafos; chasis de radio receptor; y un oscilador.

Nota. Datos tomados de Alvira, T. (1992). *El Ramiro de Maeztu, Pedagogía Viva*. pp. 139-142. Madrid: Rialp.

Por otro lado, hay que decir que tanto el instituto como esta actividad manual tuvieron el apoyo y la ayuda institucional. Era la mejor forma de motivar y de promover los resultados pedagógicos y educativos que, desde este centro piloto, se iban consiguiendo. Pues a través de esta formación se incidiría en otros institutos de enseñanzas medias; y, a su vez, por medio de estas iniciativas se influiría en la vida de sociedad.

Este innovador trabajo educativo cooperó a situar la pedagogía española a un nivel pedagógico europeo, e incluso, estas ideas enriquecieron a la comunidad educativa internacional:

A finales del mes de mayo de 1943 en entonces ministro de Ejército, teniente general Asensio, hizo entrega oficialmente al instituto “Ramiro de Maeztu” del material necesario para mostrar, en magníficas condiciones, un taller de transmisiones y otro de automovilismo.

Al acto asistieron el ministro de Educación Nacional, señor Ibáñez Martín; el subsecretario de Educación Nacional señor Rubio; los directores generales de Enseñanza Media, Profesional y Técnica, el director del instituto, señor Vilas; y el claustro de profesores. Pronunciaron discursos el ministro de Educación Nacional, para agradecer al del Ejército el material recibido, y el teniente general Asensio, quien dio muestras del buen conocimiento que tenía del funcionamiento del instituto y tuvo frases de gran elogio para este centro.

Los profesores extranjeros, que en múltiples visitas venían a conocer el centro, quedaban impresionados ante la perfecta instalación de estos talleres dedicados a la tarea educativa de la formación manual.

Con los trabajos realizados durante el cada curso se organizaba una gran exposición que era visitada por las autoridades del ministerio, por profesores y padres de alumnos.

En febrero de 1945 visitó los talleres el director general de enseñanza media de Portugal, acompañado por su colega de España.

El “Ramiro de Maeztu” fue el primer centro de enseñanza media que organizó seriamente, no con escarceos de poco relieve, la formación manual para alumnos de bachillerato. (Alvira, 1992, pp. 140-142)

4.6.6. Deporte y Educación Física.

Otra de las labores que llevó a cabo el Ramiro de Maeztu fue la Educación Física y el Deporte. En aquella época se favorecía el fútbol, y a la educación física se le concedía una mínima importancia. El objetivo de promover esta educación y, no sólo el deporte, era para conseguir un aprendizaje a cerca del desarrollo de todas las capacidades físicas del cuerpo humano y máxime en la edad de la adolescencia y de la juventud. Otro fin que se persiguió fue que los alumnos tuvieran una óptima salud mental y corporal en esta etapa tan crucial para su íntegro desarrollo.

Pues toda la actividad intelectual que se desarrollaba en los alumnos de bachillerato necesitaba ir acompañada de esta educación. Porque la educación física despeja la mente, y la dispone, nuevamente, para comprender y asimilar mejor los contenidos del estudio. De ahí que se pueda afirmar que tanto el trabajo intelectual como la actividad física que se llevó a cabo en este centro escolar, resultaron ser armónicas:

Eran muchos los centros de enseñanza media en aquellos años en los cuales no se realizaba educación física o se daba importancia mínima a esta materia. Sí, en cambio había más interés por el deporte.

Es sabido que, de un modo u otro, el ejercicio físico existió desde tiempos remotos y en algunos países, como Grecia, de modo relevante. Pero fue en el siglo XVIII cuando varios de los más destacados pedagogos trataron de los ejercicios físicos dentro de la educación general. La gimnasia pasaba así a formar parte del conjunto de materias señaladas para llevar a cabo la educación de los alumnos.

No era una preparación para el deporte, tampoco se trataba de unos ejercicios gimnásticos de exhibición. Respondía a la finalidad del mejor desarrollo del organismo, de la salud.

Al comenzar sus tareas, el instituto “Ramiro de Maeztu” atendió este aspecto de la educación física. Se vio en aquellos primeros instantes que la gimnasia, en primer término, y los deportes y los juegos, después, eran diferentes maneras de practicar ejercicios, al tiempo que alcanzaban fines educativos.

Para la realización de los ejercicios gimnásticos que se consideraron fundamentales, se nombraron profesores titulados en esta materia. La gimnasia era practicada por los alumnos en el magnífico gimnasio que tenía el instituto o al aire libre; pero además se daban normas a los alumnos para realizar algunos ejercicios gimnásticos en sus domicilios.

Los profesores de educación física estaban siempre en relación con el servicio médico. Se atendió desde el principio la educación deportiva, sobre todo a partir del curso 1948-49, en que se inició el baloncesto. El instituto disponía, además del gimnasio, de una piscina con trampolín y de solárium, campo de baloncesto, tenis y frontón. La escuela preparatoria disponía de un magnífico campo de juegos. No se olvidó el deporte de la nieve, que llegó a adquirir gran auge. Los alumnos que este deporte se desplazaban los domingos y días festivos, a la sierra de Guadarrama en autobuses contratados por el instituto. Alumno nuestro fue aquel gran esquiador, que alcanzó premios relevantes en este deporte: Luis Arias. (Alvira, 1992, pp. 121-123)

Alvira cuenta cómo se desarrolló la educación física y el deporte en el instituto. La actividad deportiva que más se desplegó fue el baloncesto. El equipo de baloncesto llamado Estudiantes - famoso en la historia del baloncesto español que ha llegado hasta la actualidad- se creó en el *Instituto Ramiro de Maeztu*, a través del abnegado empeño de don Antonio Magariños, catedrático de latín. Esta referencia que se recoge a continuación es importante, porque a este profesor, no le atraía especialmente el deporte; sin embargo,

ante el reto que se marcaron los profesores por educar integralmente a esos alumnos, se hicieron realidad considerables proyectos:

En el curso 1948-49 un grupo de alumnos del instituto inscribió en la Federación Castellana un equipo de baloncesto con el nombre de “Ramiro de Maeztu”. En aquel momento este deporte no tenía muchos seguidores, no era deporte de masas. De esta manera se inició en el instituto el deporte del baloncesto. Atraídos por este grupo de alumnos, comenzaron a practicarlo algunos más y a todos ellos animó, como él sabía hacerlo, el catedrático de latín, don Antonio Magariños. Fue por tanto un catedrático de latín, que no practicaba el deporte, quien alentó a los alumnos a practicar el baloncesto. Y pronto se organizó un club con el nombre de “Estudiantes”, que fue progresando hasta que consiguió estar en primera división de la liga nacional de este deporte. El presidente del club fue desde los primeros momentos el profesor Magariños.

Por este motivo la educación física se polarizó, en gran parte, en el instituto en torno a este deporte.

Por enfermedad del profesor Magariños, se hizo cargo de la presidencia el profesor José Hermida, a quien sustituyó el profesor Pedro Dellmans. Al cesar éste, fue nombrado don Juan Francisco Moneo, que continúa en el cargo desarrollando una formidable labor. (Alvira, 1992, p. 125)

Alvira, también reseñó otros datos sobre este equipo de baloncesto de aquella época, y que encuentra resonancia con la actual liga ACB o Endesa; así como sus comienzos:

El “Estudiantes”, con un buen grupo de jugadores, alumnos del instituto, consiguió alcanzar la primera división de la liga de baloncesto en la temporada 1950-51, categoría que nunca ha dejado.

Este grupo estudiantil ha sido y sigue siendo una verdadera cantera de jugadores de gran categoría para el baloncesto español.

En la actualidad hay treinta y dos equipos federados en el “Estudiantes”; ahí está el secreto del éxito, en una cantera abundante e ilusionada por llegar a la cumbre del primer equipo.

Se comenzó a jugar al baloncesto en un campo que estaba detrás de la Secretaría del instituto, y en ese campo se consiguió el primer título de campeón de primera B. Después se jugó un poco tiempo en el campo de fútbol para pasar luego al campo anterior.

En el año 1957 se hizo el pabellón cubierto, que se utilizaba también para los exámenes libres, dado el crecido número de alumnos que había de este tipo de enseñanza. En este campo se celebraron muchos partidos de ligas nacionales.

(Alvira, 1992, p. 125)

4.6.7. Estudio de idiomas modernos e intercambios internacionales.

En este centro modelo de bachillerato se cuidó que los estudiantes aprendieran idiomas modernos. Los motivos fueron: para que, los alumnos, pudieran comunicarse en otra lengua, además de la materna; en segundo lugar, para buscar una mayor proyección profesional; y, por último, para poder realizar intercambios internacionales de estudios.

El Instituto Ramiro de Maeztu supo adelantarse en el tiempo, a lo que ahora es una realidad frecuente. Los profesores supieron mirar el presente, e intuir el futuro, no sólo en relación a la educación, sino al de la misma sociedad. El carácter dinámico y vivo que determina la buena educación siempre ha de ser esencial al desarrollo de la misma educación, por parte de los educadores, que han de vivirlo y que han expresarlo en primera persona. Porque al alumno, en esta etapa de su formación, hay que abrirle horizontes de amplios proyectos, para conseguir el uso adecuado de su libertad. El profesor Alvira

Domínguez menciona las tres etapas que buen un educador debe tener en cuenta para guiar bien, y para que el educando sea realmente libre: *apertura, posesión y actividad* (Alvira Domínguez, 1976 como se citó en Alvira, 1983).

Estas ideas fueron reelaboradas por Alvira, expresando la idea que se vienen refiriendo, y aun cuando las refiere a los padres, se pueden aplicar igualmente a los profesores:

En cuanto al primero, me refiero a la apertura del ser, de cada uno de nuestros hijos. Un ser cerrado, metido en sí mismo, que no se comunica, no es un ser libre. Cuando a una persona la encierran se dice que ha perdido la libertad. Encerrarse en sí mismo también lleva consigo perder la libertad.

El hombre, a través de la razón y de la voluntad, se trasciende a sí mismo, sale fuera de sí, se comunica con los demás hombres, se relaciona con las cosas que hay en derredor suyo. Es tarea de los padres procurar que sus hijos, ya desde pequeños –y continuar haciéndolo de mayores–, se abran a las cosas y a las personas, que se relacionen con ellas, que amplíen sus horizontes... Hemos de conseguir que nuestros hijos no sean mezquinos, que se atrevan, con espíritu abierto, a grandes cosas que sean buenas y, por tanto, prudentes, justas y «templadas»; que se entusiasmen con las tareas arduas –la atracción de lo arduo, en todos los terrenos, es muy propio de la juventud–, y se lancen a superar dificultades hasta llegar a metas altas, con la ambición de quien tiene el alma grande: esta es la virtud preciosa de la magnanimidad, que es mucho más fácil de cultivar en nuestros hijos de lo que en un primer momento se podría pensar.

No es, por tanto, libre el mezquino, el hombre o la mujer de visión estrecha, el cazurro obstinado que se mueve siempre alrededor de una o de muy pocas ideas, las cuales constituyen sus estrechos límites en los que se halla encerrado, sin

horizontes, sin poder ver más allá de esa valla que pone límites estrechos, que le cerca y, por tanto, le hace vivir encerrado, sin libertad.

Para que nuestros hijos vivan la libertad hemos de procurar ir creando en ellos horizontes amplios. Nos parece bien que vean cine, televisión, que hagan deporte, pero también que lean, que oigan música, que viajen, que visiten museos, que vayan al campo, que no se encierren siempre en un mismo lugar con los amigos. Es decir, que no desenvuelvan su vida con visión estrecha, limitada.

Por eso, formando parte de la educación para hacer un buen uso de la libertad, hay que ir acostumbrando, poco a poco, a los hijos a que sus vidas se vayan escalonando de unos objetivos que tiendan a alcanzar fines elevados. Hay que incitarles a volar alto, muy alto, lo cual da libertad, pero procurando que se marquen unos objetivos pequeños y muy concretos, para que lleguen a alcanzar esa altura. Ni pretender alcanzar de pronto grandes metas, inconscientemente, ni tampoco marcarnos objetivos pequeños sin que persigan un fin alto, porque esto último sería tanto como ir subiendo muchos peldaños de una escalera y al final encontrarnos con el vacío. (Alvira, 1976, pp. 42-43)

Con estas pretensiones educativas tan amplias se fueron poniendo en marcha estos aprendizajes que buscaban una pedagogía de categoría. Alvira explica quién y cómo se inició, teniendo en cuenta que él participó en estas actividades:

El “Ramiro de Maeztu” atendió cuidadosamente la enseñanza de idiomas. Había clases de francés, inglés, alemán e italiano, con un profesorado muy competente. El profesor de alemán, don Domingo Sánchez, que por haber vivido en Alemania dominaba el idioma, pero que tenía, además, dotes pedagógicas excelentes, hizo un ensayo consistente de hacer estudiar al mismo tiempo alemán y francés. Puso

en práctica la prueba con quince alumnos seleccionados, los cuales aceptaron realizar el estudio de estos idiomas simultáneamente. Fue un verdadero éxito.

[...] Aparte de las clases de idiomas, todos los años se organizaba un intercambio escolar con Alemania, Francia y Escocia, al que nos referimos en otro apartado.

Contribuyó al buen resultado obtenido el establecimiento de un magnífico laboratorio de idiomas, instalando en un aula doble con el material más moderno que en aquellos momentos había.

[...] Fue una gran ayuda para conseguir que los alumnos no sólo aprendieran a traducir sino a hablar el idioma que estudiaban. (Alvira, 1992, p. 144)

En cuanto fue posible, tras haber iniciado el aprendizaje de los idiomas, comenzaron los intercambios escolares. Los primeros intercambios fueron en el año 1951 con Edimburgo (Escocia). Todo se realizó de tal manera que se cuidó bastante la organización, observando de manera extraordinaria los pequeños detalles que daban tono a la actividad.

Los alumnos escoceses se hospedaron en las casas de los alumnos españoles y viceversa. Se ponía un cuidado particular en conocer previamente a las familias donde los hijos iban a vivir e informar de sus características para que los padres supiesen con quienes sus hijos iban a convivir. Lo que hacía de este modo que los padres se despreocupasen.

Se realizaron intercambios con Escocia y con Alemania durante muchos años; algunos con Francia y Bélgica, y, también, con Inglaterra. Al frente de los alumnos del instituto iban profesores, que también se responsabilizaron de algunos alumnos de otros institutos que se unieron a esta actividad.

De la organización de los intercambios con Alemania se encargaba don Domingo Sánchez y de los intercambios con Escocia doña Mercedes Álvarez Lovell, catedráticos de alemán e inglés, respectivamente. Aunque también se ocuparon don Manuel Mindán, catedrático de filosofía, que se encargó de un grupo que realizó un intercambio con Alemania; y el que se hizo entre Alemania y Bruselas, se encargó Alvira (Alvira, 1992, p. 145).

La memoria de algunos de estos intercambios se conserva. Lo que hace suponer la categoría educativa de estos eventos y su trascendencia. De este modo se recoge la crónica de la gestión del intercambio con Alemania de 1952:

Con Alemania se iniciaron en el año 1952. En la primavera de ese año vino al instituto el profesor Otto Engel, director del seminario de formación del profesorado de enseñanza media de la Universidad de Colonia.

En relación con ese viaje copio a continuación algunos párrafos tomados de la “Memoria” publicada por el Instituto “Ramiro de Maeztu” en el curso 1958-59.

El profesor Engel, que traía la representación del Ministerio de Educación de Düsseldorf, hizo a nuestro instituto la propuesta de un intercambio de alumnos en nombre de varios institutos del país federado norte del Rin-Westfalia. El instituto “Ramiro de Maeztu”, que el año anterior había iniciado con resultados satisfactorios un intercambio con Inglaterra, acogió favorablemente la propuesta y la elevó a la superioridad. Estimando entonces la Dirección de Enseñanza Media que estos intercambios, además del beneficio que aportaban a los estudiantes españoles, servirían para fomentar el conocimiento de España y de su lengua en los centros alemanes, patrocinó la iniciativa y la apoyó eficazmente con una subvención destinada a sufragar los gastos del profesor, director del grupo, y de los alumnos de familias que carecieran de medios económicos para pagar el viaje.

Así pudo llevarse a cabo el primer intercambio de una veintena de alumnos, que fueron recibidos cordialmente en Colonia el día 20 de junio de 1952, siendo invitados a una inolvidable excursión en barco por el Rhin, a cuya atención correspondió el instituto, invitando al grupo alemán a visitar las ciudades monumentales próximas a Madrid.

Nuestro embajador en Bonn estimuló desde el primer momento la presencia de España en estos intercambios.

El grupo del Instituto “Ramiro de Maeztu” fue engrosado con tres alumnos del instituto “Fray Luis de León”, de Salamanca, y dos de Torrelavega. (Alvira, 1992, pp. 145-146)

También se conservan los datos del intercambio de 1957 con Alemania, en el que intervino el catedrático de filosofía Manuel Mindán:

Conservo también los datos del intercambio realizado el año 1957. El grupo alemán estaba compuesto por veintidós estudiantes al frente de los cuales vino el profesor F.R. Weller. Llegaron a Madrid el 7 de julio y estuvieron hasta el 9 de agosto alojados en las casas de los alumnos españoles que irían a Alemania. Fue encargado del grupo español el catedrático de filosofía don Manuel Mindán.

Salió la expedición de Madrid el 9 de agosto y llegó a Colonia (Alemania) el 10 por la noche. Se alojaron los alumnos en esta población y en Düseseldorf, Bonn y Leverkussen.

Nuestros alumnos asistieron a las clases de los liceos o gimnasios donde estudiaban sus compañeros, y tuvieron así la posibilidad de conocer directamente la vida escolar de la enseñanza media alemana. Todos hicieron excursiones por distintos puntos de Alemania, acompañados de los familiares que les hospedaban, aprovechando los fines de semana. Las autoridades académicas del país

organizaron en honor de los españoles una excursión colectiva en autocar por la cuenca del Ruhr y pudieron visitar Düsseldorf, Duisburg, Essen y Dortmund.

A la vuelta la expedición permaneció dos días en París. El director del “Centre d’Echanges Internationaux”, Mr. Henriot, preparó a nuestros alumnos una estancia agradable y fructífera. Se dedicó una mañana a la visita del Louvre, otra a Nôtre Dame y la Sainte-Chapelle, una tarde a la visita en autocar de los monumentos y perspectivas urbanas principales y otra al aspecto comercial. El grupo regresó a Madrid el 18 de septiembre por la noche. (Alvira, 1992, pp. 146-147)

Aunque, especialmente, se referirá el intercambio que se realizó con Alemania y Bruselas en 1958. Porque en esta actividad él participó, aporta más detalles; y recoge el carácter activo, vivo y dinámico de la educación que encierra esta tarea:

Intercambio escolar con Alemania en el año 1958.

El intercambio de este año tuvo unas características especiales porque coincidió con la Gran Exposición Universal que se celebraba en Bruselas. Y como participé como profesor encargado, puedo aportar detalles precisos del viaje.

Nos desplazamos en ferrocarril hasta Bruselas, donde estuvimos dos días. Dormimos en los pabellones de la exposición. La exposición era grandiosa, la visitamos detenidamente y, por primera vez, vimos allí televisión en color. Todavía nos dio tiempo para visitar lugares principales de Bruselas.

Después fuimos a Alemania. Los alumnos se alojaron en casas de Colonia y Düsseldorf. Yo, en la casa de un profesor de enseñanza media de un *Gymnasium* de Colonia. Como ya hemos dicho, los intercambios con Alemania estaban dirigidos desde España por el profesor Domingo Sánchez, catedrático de alemán. Sus múltiples relaciones con autoridades y profesorado de aquel país facilitaban extraordinariamente su organización.

Se encargaba éste, entre otras cosas, de seleccionar a la perfección las familias en cuyos hogares iban a vivir nuestros alumnos, y los padres de éstos recibían información del número de hijos que tenía la familia donde iba a estar su chico, sus edades, sus estudios, la profesión del padre, sus creencias religiosas, plano detallado de la casa, etc.

Por este medio llegaron a crearse verdaderos lazos de amistad entre las familias de ambos países, hasta el extremo de que vino algún matrimonio a Madrid para conocer a la familia del alumno que habían tenido en su casa. (Alvira, 1992, pp. 147-148)

Aun cuando, Alvira es consciente que la historia de los hechos importantes instruye, educa y son referencia para las personas; resalta lo relevante, y archivó las memorias de otros intercambios posteriores. Así recoge, por ejemplo, el intercambio de 1959, que se hizo con Escocia:

El 19 de marzo de ese año llegaron a Madrid los profesores y alumnos de la “George Heriot’s School”. Fueron recibidos en la estación de ferrocarril por profesores y padres de alumnos del instituto.

Los profesores Doctor, Mary Cooper, Miss Barbara Arnel y Mr. Richard Barr, que venían con los alumnos escoceses, se alojaron en la residencia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Los chicos se hospedaron en las casas de los españoles, que más tarde marcharían a Escocia.

Como prueba de la colaboración existente entre el instituto y los colegios a él adscritos, el intercambio se verificó de acuerdo con el colegio Santa María de los Rosales. Los profesores y alumnos escoceses, acompañados de profesores del instituto “Ramiro de Maeztu”, realizaron una visita a los lugares históricos y

artísticos más interesantes de Madrid. También organizaron excursiones al Monasterio de El Escorial y Casita del Príncipe, a Toledo, a Segovia y a la Granja. La expedición escocesa regresó a Edimburgo el día 8 de abril. El día 1 de julio salieron los alumnos españoles para Escocia acompañados del profesor don Vicente Pavía y del profesor del colegio Santa María de los Rosales R.P. Mediavilla. El grupo se detuvo en Lourdes y París y llegó el día 4 a la capital escocesa. En la estación esperaban a nuestros alumnos los profesores Miss Cooper, Mr. Barr y padres de los alumnos escoceses. Los profesores españoles se alojaron en el hotel Loch Ewe y los chicos, en las casas de los escoceses.

Visitaron detalladamente Edimburgo e hicieron dos excursiones: una a la casa en que vivió y murió Walter Scott y otra a la Universidad de San Andrés, la más antigua de Escocia. El Círculo Español en Edimburgo invitó a la expedición a pasar una tarde en ese centro, donde fueron obsequiados.

Al regreso, se detuvieron dos días en Londres, donde visitaron el Museo Británico, el Parlamento, San Pablo, la Abadía de Westminster y la famosa Torre. También hicieron un alto en París donde visitaron la plaza de la Concordia, los Campos Elíseos, el Arco de la Estrella, la Torre Eiffel, el museo del Louvre, la Sainte-Chapelle, la iglesia de la Magdalena y el Barrio Latino.

El día 28 regresaban a Madrid. (Alvira, 1992, pp. 148-149)

Como conclusión de este capítulo se podría hacer esta reflexión: Brigidi (2016) encabeza la introducción de su libro *Cultura, salud, cine y televisión* con la famosa frase de Ortega y Gasset: “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”. Lo cual quiere expresar que, según Aguado (1970): “el concepto de *circunstancia* supone que no existe un *yo* aislado del mundo real. Criticando al idealismo, Ortega afirma que no se puede hablar de las cosas sin el yo, pero tampoco del yo sin las cosas. La

verdadera realidad primaria, la realidad radical es la del yo con las cosas. Ese quehacer del yo con las cosas lo llamamos vida.” (pp. 3-4). De ahí que la alternativa de Ortega sea el raciovitalismo en contraposición al idealismo, y que pretende reconocer el valor de la razón, pero también sus raíces irracionales de la intuición y la pone al servicio de la vida. En esta misma línea de pensamiento, Ortega afirmará que la vida es la realidad radical. Y de la misma forma afirmará que la vida del hombre la considera como la historia de lo que hacemos y nos pasa (Aguado, 1970).

Idea que, por otro lado, ratifica la síntesis de los dos elementos que conforman la vida del hombre: la carga genética que trae uno al nacer y que determinan su personalidad (su yo), más las influencias del ambiente en el que uno se ha desarrollado y que también afectan a la persona (sus circunstancias).

¿Por qué se parte de esta reflexión, al concluir este capítulo? Porque se percibe que a Alvira le ha ocurrido esto mismo en su itinerario educativo y profesional: él es un pedagogo, más aún, un educador por naturaleza; sin embargo, el contacto con sus circunstancias pedagógicas y educativas ha conformado a un excelente maestro de la educación. Y esas circunstancias son algunas personas, ciertas instituciones y el resultado de su investigación.

Por lo cual, se puede afirmar que, Alvira, ha sido capaz de observar, investigar, aprender, integrar y desarrollar. Pasos que derivan hacia un mismo fin: su propia pedagogía técnica, capaz de entusiasmar.

¿En dónde se manifiesta el concepto de Aula Viva? En primer lugar, en las influencias que recibió de los maestros que tuvo. Por estar abierto y a aprender de otros. En segundo lugar, se concretó en el aula, el lugar por antonomasia del maestro. Estar con los alumnos, convivir con los alumnos, enseñar y aprender de los alumnos. El aula,

entendida de este modo, es el espacio donde se asocia lo teórico y lo práctico y donde se unifica la educación.

Además, otro lugar donde se revela el aula viva es en la figura del tutor. Pues la tutoría es el espacio personal, orientador y vigoroso donde a través del trato personalizado se ayuda a crecer y dar vida al alumno. El espacio directo y esencial. El lugar donde se infunde ánimo y donde se aprende de manera singular. Donde se abren horizontes y se anima a la virtud, todo ello a través de la cooperación directa de los padres.

Aunque, también se debe de afirmar, que los padres se deben involucrar en prolongar el aula viva o el concepto vivo de la educación, así como en las tareas escolares de los hijos. Si la familia es el hogar fundamental porque es el lugar principal de la educación, también el centro educativo se ha de considerar como el segundo hogar, donde se origina una unidad perfecta entre los profesores, la familia y los alumnos. Para que exista una mayor incidencia y eficacia educativa y, a través de la cual, se propicie el ambiente educativo familiar.

Y de igual modo, se puede trasladar el modelo vivo del aula a las distintas promociones de antiguos alumnos a que sigan vinculados a esta familia de la que nunca debieron dejar de formar parte. Porque en el colegio encontraron un modelo para la vida y unos criterios educativos para su posterior desarrollo. Y esto es lo que hace que transmitan esos principios a los demás, influyendo en hacer una sociedad sensibilizada con el fenómeno de la educación.

Por último, la concreción del aula viva se expresa de una forma singular en el docente que debe estar, en primer lugar, impregnado de vitalidad para que sea motor que mueva a los demás. Y quien aporta ideas, motivaciones y actividades que instruyan y formen al objeto de crear una sana tensión educativa en el centro educativo donde se

ejercita como docente. De este modo, se moviliza a un profesorado hacia las iniciativas pedagógicas que logran el fin de la educación, que es el perfeccionamiento y la elevación de las personas.

Todo un proceso que consiste en abandonar la inmanencia por la trascendencia ejemplo de lo que Alvira consiguió-. Porque ha sabido salir de sí y buscar la alteridad, al otro, según aquello que recoge Herrero-Fernández (2005) sobre E. Lévinas. Consiguiendo de la educación un fenómeno influyente, como la mejor forma de realizarse cada persona, porque el hombre que no ama no es persona como también refirieron (Lévinas, 1972 según se citó en Herrero-Fernández, 2005) y (Mounier, 1946 según se citó en Velasco, 2005).

4.7. Producción de Tomás Alvira.

Tras dedicar, los capítulos anteriores, a desarrollar su pedagogía activa en los lugares donde ejerció su trabajo profesional, ahora se expondrán con detenimiento, las innumerables fuentes que este autor creó en su itinerario educativo. Deteniéndonos en las que se consideran más relevantes.

Cuando hablamos de Alvira, en este sentido, nos estamos refiriendo, fundamentalmente, a tres bloques de creación: en primer lugar, a las 4 obras más relevantes que escribió (también realizó otras que se mencionan en este trabajo); en segundo lugar, a las 177 conferencias que impartió, a los 39 artículos que realizó, a las 14 entrevistas a las que accedió; y, por último, a los programas sobre educación en los que participó, y que fueron emitidos en televisión española.

Para ello se debe tener en cuenta el público a quienes iban dirigidas. Pues, si es cierto que, muchas de estas divulgaciones fueron concebidas para una concurrencia más general; no es menos cierto, que él siempre pretendió un auditorio específico y

diferenciado: los padres, los profesores y los alumnos. Manifestando, de esta manera, su doble vertiente de educador y educador de educadores.

Todo este *corpus* de publicaciones se referenciará en distintas tablas o cuadros, dentro de los apartados de este capítulo, al objeto de tener una visión más sinóptica de todas sus obras.

El último de sus libros: *El Ramiro de Maeztu, Pedagogía Viva*, se publicó unos días antes de morir (aproximadamente en abril 1992)³, en la editorial Rialp. Consta de 293 páginas, distribuidas en 46 secciones, y unos anexos relevantes de información complementaria. Donde se narra al detalle, tanto la organización interna y las pretensiones de este Instituto de bachillerato, como el sinfín de actividades educativas y pedagógicas de categoría que allí se ejecutaron, donde, el autor, fue uno de los protagonistas principales. El mismo autor nos refiere lo que buscó al realizar esta obra:

He pertenecido durante treinta y siete años –desde 1939 a 1976- al claustro del Instituto Nacional Ramiro de Maeztu de Madrid. Fueron años de vida docente intensa que han dejado en mí recuerdos imborrables con los que me recreo ahora trayéndolos a la memoria y al corazón al atravesar la barrera de los ochenta.

Al dar a conocer esta especie de crónica de la vida de aquel centro –que marcó una etapa de la vida de la docencia española- pretendo que se le conozca mejor y, de paso, que pueda servir a los alumnos de aquellas promociones para vivir nuevamente los años de su bachillerato.

³No se ha podido encontrar la fecha exacta de la primera edición. Sin embargo, sí que se ha podido hallar el siguiente dato: mayo de 1992. Dedicatoria escrita por Tomás a Paquita en su libro recién publicado sobre el Ramiro. No está fechada, pero la escribió muy pocos días antes de muerte y casi no podía escribir, por eso se entiende mal la letra. “A Paquita, la singular; la única con el amor más grande”. Tomás Alvira falleció el 7 de mayo de 1992 (Vázquez, 2007).

[...] Sólo quiero dejar estas páginas testimonios personales y también algunos datos, pocos conocidos u olvidados, guardados en mi archivo, o proporcionados del suyo por mi buen amigo y compañero Pedro Dellmans, a quien agradezco vivamente tan inestimable ayuda.

Levanto así acta de una parte sustancial de mi quehacer profesional precisamente cuando se han cumplido recién el cincuentenario de la creación de este instituto. Y se la ofrezco –porque también es suya- al Ramiro de Maeztu con el aire jubilar del acontecimiento. (Alvira, 1992, p. 17)

Aunque un autor que también ha investigado a Alvira y se ha citado en este trabajo hace una síntesis muy certera de lo que el autor buscó en esta obra:

En ella, no solo brinda una historia sistemática y detallada de las personas y hechos clave de los primeros tiempos del Instituto. Su trabajo es todo un tratado de pedagogía vital experimentada, en él entiende la formación como acción transformadora del espíritu, orientada al crecimiento y afirmación de la libertad. Categoría pedagógica esencial que pone de manifiesto que Tomas Alvira trascendió con creces el concepto de enseñante para ser un profesor-educador en el sentido más cabal y extenso de la palabra. (Vergara, 2021, p. 2)

Sin embargo, por tratarse, de una obra suficientemente referenciada en los dos primeros capítulos de esta investigación, y haber manejado ampliamente su contenido como otra referencia base, no se ve necesario comentarla, según se va a hacer con la parte más selecta de su producción literaria; y como se procederá con el análisis de una de sus conferencias: *Calidad de la educación, calidad del docente*.

Sus obras tuvieron, sobre todo, un alcance nacional; pero, también, lo tuvieron a un nivel institucional. De ahí que, como ejemplo paradigmático, podamos referir sus

intervenciones en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y en el Ministerio de Educación Nacional.

4.7.1 Obras escritas y publicadas.

Cuando se refieren las obras escritas de Tomás Alvira se alude a sus libros y a sus folletos. Y aunque, algunas de ellas, las planteó a modo de cuadernos, no dejan de ser significativas. El autor buscó siempre compenetrarse con el público a quienes iban dirigidas; y, a la vez, su asequible divulgación. Uno de los caracteres de su discurso fue siempre hacerse entender, para motivar el amor por la cultura y por la ciencia, y la sensibilidad por la educación.

Algunas de las obras del autor no se van a comentar: *Suelos de la zona norte del Protectorado de España en Marruecos* (1949); *Estudio geológico edáfico de algunos suelos de la Guinea continental* (1952); *Curso práctico de ciencias naturales* (1952); *La Iniciación agrícola en la escuela primaria* (1963); *Las cosas y la vida* (1963); *Las plantas y sus secretos* (1963); *Manual de ciencias naturales* (Alvira, 1968); *Naturaleza, seres y fenómenos* (1972); y *La fe y la formación intelectual* (Alvira, 1979). Aunque esta última sí se cita por el autor en la segunda obra que se estudia. Y las razones son porque estas hacen referencia a una temática más científica y a algún aspecto más específico de la educación que, por otro lado, se menciona en las obras que se analizan; y porque la esencia de su pensamiento educativo aparece en las obras que ahora se muestran y se comentan.

4.7.2. Los padres: educadores fundamentales.

La primera obra que se refiere es un folleto titulado *Los padres, primeros educadores*. Se editó en castellano, por primera vez, en la colección de Mundo Cristiano de la editorial Palabra, el 1 de mayo de 1973. La divulgación se realizó en un formato de

bolsillo, con unas dimensiones de 160 por 120 milímetros; y, el contenido de la obra tiene una extensión de 52 páginas.

El fondo de esta versa sobre la importante tarea que tienen los padres, de educar a sus hijos, por su carácter originario e insustituible. Una educación que atañe, no sólo al aspecto material sino, sobre todo, al aspecto espiritual, que es capaz de configurar al hombre como persona. Aunque, como señala el autor, la educación, al tratarse de una tarea ardua y difícil, precisa, a la vez, de la ayuda de los profesores e incluso de la misma sociedad.

Los escritos de Alvira, a veces, de manera más manifiesta, y, otras, de forma más encubierta, revelan una antropología cristiana como el sustrato de su pensamiento. Porque, como él alude en bastantes ocasiones, este aspecto, es el que otorga categoría de trascendencia y de plenitud a toda persona humana.

Así, la obra parte de dos citas importantes que van a enmarcar el abanico de los roles que, los padres, deben ejecutar como buenos educadores. El primer texto es de la Declaración sobre la educación del Concilio Vaticano II donde se señala la razón y la consecuencia de esta educación. Dado que los padres que han dado la vida a sus hijos, tienen la gravísima obligación de educar a la prole, y por eso se han de considerar sus primeros y principales educadores. El deber de dar educación, que corresponde en primer lugar a la familia, necesita la ayuda de toda la sociedad (*Gravíssimum Educationis*, 1965, n.3 como se citó en Alvira, 1973).

Y, el segundo texto, es de la obra *Es Cristo que pasa*, dentro del capítulo *Matrimonio, vocación cristiana* (Escrivá, 1973), donde se expresa que los padres son los principales educadores de sus hijos, tanto en lo humano como en lo sobrenatural, y han de sentir la responsabilidad de esa misión, que exige de ellos comprensión, prudencia,

saber enseñar y, sobre todo, saber querer y poner empeño en dar buen ejemplo (Escrivá, 1973 según se citó en Alvira, 1973).

De tal modo que las tareas fundamentales que, estos, han de emprender son diecinueve –según refiere el autor en esta obra-:

En primer lugar, interesarse por los hijos, lo que significa un cierto desinterés por uno mismo, para poder entrar en ellos y conocerlos en profundidad. De esta manera, se trata de amar aquello que se conoce y guiar lo que precisa de orientación. Para lo cual se necesita un requisito capital: dedicarles tiempo.

En segundo lugar, aceptar con alegría a los hijos tal y como son física, moral e intelectualmente (biopsicosocial) y no como desearían que fueran. Porque es obligación de los padres colaborar con Dios, en la tarea de ayudar a los hijos a desarrollar sus capacidades innatas hasta el límite; y, porque de esto, en gran medida, dependerá su óptima o pésima adaptación social.

En tercer lugar, los padres han de ser creadores de hogar. Y, esto, entraña que, el hogar, se ha de considerar la casa -lugar físico-, pero donde reside una familia. Para lo cual, se hace necesario tener en cuenta unas estimaciones respecto a esta entidad: El hogar es un lugar donde se viven distintas experiencias y donde se expresan las vivencias de la vida; el espacio donde se descansa, donde se juega y donde se forman los hijos; y es el área donde se educa la familia a través de los lazos del amor y donde se fragua con gozo el porvenir de los hijos.

El hogar, también, ha de mirarse como el emplazamiento donde se aprende la idea de intimidad en medio de la compañía confiada; donde se crea una sociedad con rasgos biológicos y espirituales comunes en la que no existe exclusión de ninguno de sus miembros; y, por otro lado, el punto donde surge, incipientemente, el mundo del hijo, a

través del cual deberá establecer la conexión progresiva con el mundo nuevo de la sociedad, sin que, por ello, exista ruptura con el anterior.

El hogar nunca se ha de extinguir aun cuando llegue el momento de la necesaria emancipación de la prole; por ser la primera escuela de los hijos donde se educa familiarmente. Esta realidad que venimos refiriendo es, a la par, el espacio donde se descubren las realidades de la vida y donde, a través del ejemplo y del amor de los mayores, se adquiere la fe que se deberá desarrollar a través del amor que recibe en la familia. Sabiendo que esta institución familiar, se puede estimar como cristiana, si en ella se educa en un ambiente natural de religiosidad, creado por los padres, donde se ha de manifestar a Dios en las cosas corrientes que surgen a lo largo del día, y sin imponerlo ni forzarlo.

El autor de la obra continuará manifestando otro de los quehaceres que a su juicio parece capital:

Tras muchos años de experiencia en la docencia, con trato constante y personal con mis alumnos; tras muchos años de experiencia en una intensa vida familiar he llegado a la convicción plena de que el ambiente familiar tiene una influencia decisiva en la educación de los hijos (Alvira, 1973, p. 13).

Porque, si los padres aleccionan a los hijos con el ejemplo de sus vidas en cada acción, irán poniendo las bases de su vida espiritual y de su actuación, aun cuando, posteriormente, procedan de la misma, o de otra manera. Para ejecutar este cometido se requiere capacidad constante de sacrificio y de observación, rasgos propios de un buen educador. Lo que, a la vez, proporcionará grandes alegrías.

Dado que, si en toda vida familiar, los padres, cuidan los detalles en el desarrollo de la vida en el hogar y orientan cualquier comentario o cualquier diálogo de los hijos -

en relación a enjuiciar hechos o personas; respecto del esfuerzo que requiere el trabajo y sobre cómo encauzar su futuro profesional; sobre la frivolidad o la seriedad con que se abordan temas fundamentales y que precisan dar un criterio; respecto del optimismo o el pesimismo con que se han de afrontar los problemas de la vida; sobre la elegancia en el uso de las palabras, o respecto de la educación religiosa - determinará la sencillez o la complicación de sus conciencias, sus manifestaciones y muchas de sus operaciones en el presente y en el futuro.

En este sentido Martínez (1998) referirá que la familia es insustituible como estructura fundamental para formar personas. Y si no hay personas difícilmente habrá sociedad. Porque en el seno familiar es donde los ciudadanos aprenden a vivir cívicamente. Algo que es lógico dado que quien no aprende a convivir en una familia, sociedad básica, no será capaz de convivir en una sociedad más compleja y distante. Es de sentido común, no poder pretender que la sociedad sea mejor que las familias que la componen. Si se quiere ayudar a la sociedad se debe comenzar por ayudar a las familias.

Y, además, expresa que en este sentido existe un reto apasionante que es construir desde abajo una nueva cultura familiar cerca del amor, el sacrificio y el compromiso responsable, cultura que hará verdaderamente felices a los esposos y abrirá la puerta al sereno crecimiento de los jóvenes forjando una sociedad de esperanza y alegría (Martínez, 1998). Lo que pone en sintonía, de algún modo, a Alvira (1973) y a Martínez (1998) sobre el sentido humanista y personalista que debe tener la educación.

Crear un ambiente familiar, aleccionando a los hijos con el ejemplo de la vida de los padres requerirá unas virtudes, que merecen ser consideradas:

No basta para educar poseer unos conocimientos, incluso una buena formación humana y espiritual, hay un segundo aspecto de interés primordial, que es saber

aplicar esos conocimientos, saber utilizar esos valores humanos y espirituales. Puede ser esta la causa de que, a veces, se escuchen comentarios en los que se expresa la incomprensión por la manifiesta discordancia entre la educación de algunos hijos y la formación de sus padres.

[...] Hay que cuidar mucho el ambiente del hogar, procurando, ante todo, la máxima naturalidad, que es una preciosa virtud [...] Lo que sí es imprescindible, totalmente necesario, es la presencia de los padres en el hogar, la dedicación de los padres a la familia, porque si no ponen el sacrificio necesario para encontrar alegría en ella, no podrán alcanzar un ambiente familiar educativo. Los padres han de darse cuenta del deber que tienen de recortar horas de trabajo o de diversión para dedicarlas diariamente a la familia, con lo cual se consigue muchas más alegrías que con el dinero ganado en ese tiempo o con la diversión fuera del hogar.

[...] Hay que saber escuchar. Creo que tendrán mucho adelantado para la buena educación de sus hijos aquellos padres que consigan un ambiente de libertad y de responsabilidad en el hogar e inicien en estos aspectos a sus hijos desde pequeños.

[...] El amor que los padres ponen en los hijos debe buscar la felicidad de éstos, la cual será alcanzada mejor por aquellos cuya personalidad se haya desarrollado plenamente. (Alvira, 1973, p. 15)

Establecer una serie de estímulos educativos, tanto materiales como personales, es otro de los cometidos que han de ejercitar los padres. El autor refiere los estímulos materiales como aquellos que tienen relación con el cuidado del ambiente material del hogar: la luminosidad, la decoración, los colores predominantes, el silencio, los detalles de buen gusto, los momentos de diálogo, la audición musical, etcétera. Y, los estímulos personales, como los que hacen referencia al aspecto relacional: entre los padres, entre

los padres y los hijos, entre los hermanos, entre el personal de la casa y en relación a aquellos parientes y amigos que visitan a la familia.

En este sentido, según Alvira, han de cuidarse mayormente las relaciones entre los padres y los vínculos entre padres e hijos como causa de una educación más directa. Y, de este modo, los nexos entre los padres han de estar llenos de cariño e ilusiones en el devenir del tiempo, evitando el aspecto rutinario y cuidando los pequeños detalles referentes al trato. Lo que hará que se fomente, diariamente, la conquista del amor.

Por otro lado, las relaciones entre los padres e hijos han de ser de buen entendimiento porque son dos mundos bien diferenciados: El de los padres por ser el de una vida madura y que se está realizando, con unas aspiraciones propias; y el mundo de los hijos por ser una vida sencilla que se está iniciando, llena de juegos y de imaginación y con una visión de un futuro ilimitado. Para ello, los progenitores, han de realizar el esfuerzo de introducirse en el mundo de sus hijos y no dejarlo en manos de otros educadores. Un mundo, que está lleno de fantasía, y de deportes; a la vez que está cargado de ilusiones y de diversiones; de compañeros del colegio y de grandes cariños hacia quienes les rodean y hacia quienes, ellos reconocen, a través de los ojos de la fe. Una realidad, que para los mayores puede parecer nimia, sin embargo, si los padres no se esfuerzan en adentrarse en la realidad de sus hijos, y sólo se favorece el mundo de los mayores, sucederá lo que ocurre en tantas familias: el fenómeno de la evasión.

Tarea trascendente de los primeros educadores es estar alerta para relacionarse con los hijos en las diversas etapas de su desarrollo vital. Porque cada uno de esos periodos poseen unos rasgos biológicos y psicológicos distintos, y el trato con ellos debe ser desigual. Lo que precisa una constante observación para hacérselo experimentar, según manifestará el autor:

Hay que hacerles vivir intensamente las situaciones propias de cada edad, con sus características peculiares y no incitarlos, como muchas veces se hace, a que estén siempre deseando salir pronto de la etapa que están viviendo, en la que se encuentran incómodos y procuran imitar los actos, los gestos, los vestidos, etc., correspondientes a la edad de la etapa siguiente de su desarrollo. (Alvira, 1973, p. 19)

Otra tarea que los padres deben de fomentar para llevar a cabo la educación de sus hijos es la participación activa en los encargos del hogar. Que se debe hacer a través de la adquisición de las virtudes. La virtud, como refiere Alvira, es la acumulación de acciones teóricas, morales y técnicas que producen hábitos. Sin embargo, como el hogar familiar es una realidad común de padres e hijos, son todos quienes habrán de vivir esas virtudes dando ejemplo y estímulo a los miembros de esa familia, para sacar adelante un mismo proyecto. Teniendo en cuenta que, los padres, confiando responsabilidades y cariño a sus hijos, según su edad y su capacidad, será la mejor manera de hacerles participar y hacerles virtuosos.

El hogar, también, ha de ser el lugar del aprendizaje para los hijos, a través de las tareas domésticas y los deberes escolares, que habitualmente hay que hacer, y que se deben fomentar para una educación más completa:

El hogar debe ser sitio donde los hijos puedan realizar multitud de actividades encaminadas a su educación. Se han escuchado muchas voces razonables de protesta al ver que se recargaba de trabajos escolares a los chicos en casa. Pero hay una serie de actividades que pueden realizarse en el hogar, incluso relacionadas con el colegio que, lejos de producir fatiga, divierten, entretienen, ayudan a educar y evitan caer en un aburrimiento del que siempre hay que huir. (Alvira, 1973, p. 21)

Sin embargo, los educadores han de considerar que las actividades, que los hijos deben realizar en casa, requieren ser aprendidas, y, por tanto, exigen una repetición paciente hasta conseguir el hábito, según lo han llegado a lograr los mayores. Porque toda educación, por una parte, requiere dar vueltas y volver a las cosas para que se asiente en la mente el aprendizaje; y, por otra, dar una serie de indicaciones, por parte del educador, que estén teñidas de cariño, evitando las imposiciones autoritarias y los castigos severos.

Una novena tarea que los padres han de conseguir para ser auténticos educadores ha de ser el cuidado de su propia preparación. Formación necesaria porque precisa de unos conocimientos y de una idoneidad adecuada para responder, entre otras cosas, a las preguntas de los hijos. No es recomendable educar solamente según los modelos intuitivos del pasado; porque existen técnicas modernas de educación que son de mucha utilidad, de tal manera que los padres se puedan mover con soltura en la educación familiar. Lo que hace constatar, a la par, que nadie da lo que no tiene, y según referirá el autor. Alvira (1973): “Los padres deben tener, deben adquirir un mínimo de conocimientos educativos que serán el depósito valioso que han de utilizar convenientemente para la mejor educación de sus hijos.” (p. 24).

Sin embargo, no sólo, los padres han de prepararse técnicamente para formar a sus hijos; sino que, como expresará Alvira, existe algo más importante aún, y que consiste en que ellos reciban una formación permanente completa, que abarque todas las dimensiones de la vida, y, así, pueda influir en la vida cotidiana y cualquier etapa de la vida de los hijos:

Pero todavía más importante que esta preparación técnica, es la formación humana y formación espiritual que los padres deberían adquirir para transmitirla a sus hijos. Conocimientos, sí, pero con una actitud, una actitud vital, a lo largo de toda la jornada, de toda la vida: que sea ejemplo constante, que sea como el aire, como

la luz, que todo lo impregna sin darnos cuenta, pero que ejerce una influencia vital. No una actuación sobresaliente, en un momento determinado, sino un proceso continuo de todos los días, de siempre. (Alvira, 1973, p. 27)

Así, el trabajo de preparación, el movimiento ascendente de inculcar cultura, el deseo de infundir espiritualidad, y de acopiar conocimientos para orientar a los hijos, forman una urdimbre que propiciará excelentes resultados.

No pueden descuidar, estos formadores, de dejar de sostener un concepto claro de autoridad. Asunto que debe ser incompatible con la imposición, que deriva en el temor, acarrea lamentables consecuencias y deshace la vida familiar. Sin embargo, sí que debe darse, un sentido transparente de autoridad, armonizado con la naturalidad y ejercitado lo antes posible. Pero una autoridad que se gana cuando, más que imponer normas rígidas de comportamientos o de actuación, se sabe exponer o mostrar, a los hijos, la belleza de adquirir virtudes y cualidades que se han de practicar diariamente. Y que, solamente, si se desean adquirir, se logran. Tarea más fatigosa, pero mucho más eficaz:

Se consigue ganar autoridad comportándose constantemente con reciedumbre, con honorabilidad, con sacrificio; manifestando amor al trabajo, siendo sinceros... Al ver estas cualidades, de las que no hay que alardear, surge una auténtica admiración de los hijos por los padres en la primera edad y así la autoridad ante ellos se logra sin choques, sin voces, sin castigos y se les va encauzando de modo positivo. (Alvira, 1973, p. 30)

La autoridad no se logra, solamente, por un desmedido cariño a los hijos; sino por el empeño de que adquieran virtudes. Y, una autoridad, al fin que no se confunde con el poder, dado que el poder viene por la paternidad, y la autoridad se gana por el prestigio.

Y, al fin, mientras la autoridad es querida por los hijos; el poder, sin estar vinculado a la autoridad, es instintivamente rechazado, por su brusquedad e irracionalidad.

Otra tarea que deben ostentar los educadores elementales es saber aplicar los castigos que sean necesarios. Porque –como analiza Alvira- se deben buscar las raíces o las causas más hondas de nuestros defectos, para no aplicar insensatamente y sin meditación los castigos. Algo que, con frecuencia, no suele suceder, porque es más difícil y más incómodo. La razón lo explica: tras un castigo sucede la calma; sin embargo, no se produce la mejoría del hijo. El único argumento del castigo, por tanto, será buscar la regeneración de la conducta del educando. Y la educación que pretende conseguir un castigo es que se realicen los actos con la plena conciencia del cumplimiento del deber. Teniendo en cuenta, además, lo que expresa el autor, como algo importante:

Algunas veces lo que pretendemos que hagan nuestros hijos es algo que no pueden realizar, ya que como dijimos al principio de este folleto, nuestros hijos son limitados. La autoridad de los padres no puede cambiar, por ejemplo, la inteligencia de los hijos, o un desequilibrio nervioso si éste es congénito. Pues bien, por estas y otras causas que no se tienen en cuenta pueden imponerse castigos injustos que lleguen a crear rupturas entre padres e hijos, rupturas después difíciles de arreglar. (Alvira, 1973, p. 33)

Considerando, de igual modo, que los castigos no son un fin sino un medio para corregir un defecto, con lo cual al imponerlos se deben tener en cuenta: las causas de la falta y el valor del castigo para la corrección; el modo de imponer el castigo para que no tenga consecuencias negativas en la educación de los hijos; y evitar la imposición repetida de las sanciones. Ya que, esto, puede crearles la costumbre de considerar la falta como

algo intrascendente, que se anula por medio del castigo, y hasta, les puede compensar cometerla, porque el castigo se hace llevadero.

Así pues, concluyendo, los padres cuando castigan a sus hijos deben crear sentimientos de responsabilidad más que de culpabilidad.

Otra misión de los padres como educadores debe ser, crear una recia amistad con sus hijos. Y si es robusta, se ha de pretender una relación que penetre el espíritu, siendo compatible con la autoridad paterna que es educativa, y que hace, en parte, ponerse a su mismo nivel. Esta amistad se va consiguiendo cuando se educa desde el principio en la confianza, en la familiaridad y en la libertad responsable. Una amistad que se fragua en el trato sincero de los padres con los hijos, en los ratos de tertulia familiar donde se habla con naturalidad, donde se dialoga sobre la vida y los problemas que surgen en ella y donde se sabe escuchar a cada uno.

Un diálogo familiar que, necesariamente, va poniendo las bases de otros diálogos personales de cada hijo con su padre o con su madre, donde se hablará de todo, sin escollos; y donde, los padres, dan el criterio necesario para orientar la vida de sus hijos hacia la verdad, sabiéndoles escuchar, observar e intuir sus necesidades.

Siendo este, el ámbito propicio de amistad sincera, donde los padres serán los primeros en responder a las inquietudes de los hijos, para que les proporcionen el mejor consejo y la mejor respuesta, antes de que la hallen en amigos que estén menos preparados.

Un quehacer importante en este ámbito educativo es la de hacer complementarias las tareas del padre y las tareas de la madre. Aunque la misión de la madre sea primordial, también lo será, la del padre.

Y suele ser frecuente que el padre considere que como él ya realiza su trabajo profesional durante todo el día, para sustentar a sus hijos, con eso es más que suficiente. Sin embargo, en esta apreciación, al padre, le falta el elemento más esencial, que es el darse a sus hijos, estando más tiempo con ellos, permaneciendo más tiempo en el hogar y creando espacios de diálogo.

Por lo que, se hace necesario que la madre deba estar muy atenta a este modo de pensar y tal vez de proceder del padre, para advertir que han de ser ambos, quienes tienen que desempeñar esta conjunta labor educativa.

Sucede con facilidad, según se apuntaba, que los padres (varones) suelen dar cosas materiales a los hijos, pero es más difícil que les den su tiempo. Asunto que se debe corregir, inmediatamente.

Sin embargo, no es menos cierto, que las madres deben realizar algo muy importante para la vida, y, por tanto, para los hijos, que es darles la sonrisa, pues de este modo educan a los hijos para algo que es capital en la vida del hombre: la virtud de la alegría. Y que tanto ayuda a tener planteamientos positivos en la vida, así como ver la realidad con sentido optimista. Siendo las madres, por otro lado, sin sobreproteger a los hijos, su refugio seguro, aun cuando hayan derivado por caminos extraviados.

También, los padres, han de ser conscientes que la prolongación del hogar ha de ser la escuela, considerándola como un segundo hogar. Para el crecimiento adecuado de la personalidad de los hijos, los padres, han de saber que se deben dejar de ayudar por la formación que procuran los centros educativos. Y, para ello, han de saber elegir un colegio, que sea competente en el aspecto académico, y que, también lo sea, en la formación de valores, siguiendo de cerca aquello que los hijos van efectuando en el

colegio. Para que, de este modo, también, el desarrollo de su personalidad sea lo más armónico y equilibrado posible.

En este sentido, los educadores originales deben considerar que el colegio, para cumplir esta misión, debe ser un centro que cuide los estímulos educativos de sus hijos, de la misma forma de cómo se observan en el hogar. Algunas de estas motivaciones las apunta el autor: el centro escolar debe tener espacios de luz, mobiliario adecuado y de buen gusto, colores atractivos, lugares alegres y cálidos, espacios con plantas, jardines y cristalerías por donde entre el sol y la luz, pasillos decorados con cuadros, sitios donde haya vitrinas con objetos de buen gusto, etcétera. Pero, también, han de ser lugares donde se cuide el aspecto relacional, donde se fomente un trato sincero, de confianza y de cariño entre los profesores y los alumnos, y entre los compañeros. Aquello que el maestro Alvira, en esta misma dirección, expresa:

Solo cuando los profesores se dan cuenta de que su función principal es educar, no sólo transmitir conocimientos, los centros de enseñanza pasan a ser centros de educación y cumplen así la verdadera misión que tienen encomendada. Entonces el colegio, el instituto, puede considerarse como segundo hogar. (Alvira, 1973, p. 45)

Otra ocupación que han de desempeñar los padres, en este sentido, ha de ser cuidar la relación de la familia con el colegio. Porque la familia y el colegio son dos sociedades que ejercen una indudable influencia en la educación de los hijos, con lo cual es imprescindible que exista unidad, sobre todo, en los conceptos básicos de la formación, y respecto del crecimiento y del perfeccionamiento equilibrado de la personalidad de los hijos-alumnos. Si no, se producirá una disociación en la formación, incluso trastornos en

la personalidad y hasta una pugna, donde unos son los vencedores y otros los vencidos, cuya resultante será el perjuicio de los hijos.

Y, sobre todo, los padres han de tener una relación fluida y constante con el profesor-tutor de sus hijos. Dado que, de este modo, los padres son los que establecen un vínculo de proximidad, entre ellos y sus hijos, con el centro educativo; y la figura del tutor hace de nexo entre el colegio y las familias.

El profesor tutor por su idoneidad para este desempeño, establece un trato de atención personalizada, educativa y amistosa sobre, cada miembro, de un grupo reducido de alumnos. A través del cual, contribuye al mejor desarrollo de la personalidad de esos discentes, mostrándose, a la vez, como su guía y su orientador, respecto de su vida académica y personal, y sobre el amplio espectro de posibilidades para su vida profesional de futuro. Siendo los alumnos quienes eligen aquello que les sea más apropiado, en este acompañamiento formativo, y desde el ejercicio de su libertad, porque se les da las pautas para optar con responsabilidad.

Y es por eso, por lo que el tutor, según expresará Alvira, debe estar en constante contacto con los padres para que, éstos, manifiesten la manera de actuar de los hijos en el hogar, fuera del colegio; siendo quien exprese a los padres el comportamiento de sus hijos en el centro escolar. Para que, de este modo, ambas partes vayan conociendo cómo es aquel ser, que a ambos les interesa. No, para quedarse en un simple conocimiento externo, sino para actuar coordinadamente, en el desarrollo espiritual de aquella persona.

La décimo octava tarea de los padres como primeros educadores consistirá en participar activamente en las Asociaciones de Padres de Alumnos, que es otro modo de expresar esa necesaria vinculación de las familias con los centros educativos de los hijos.

Pero, además, por otra razón audaz, que manifestará Alvira:

Los padres deben estar alerta y procurar que en los centros educativos a los que asisten sus hijos se organicen estas Asociaciones con el fin de que las relaciones entre las familias y los colegios tengan en realidad un valor positivo que tanto ayuda a la educación de los hijos. (Alvira, 1973, p. 48)

Las Asociaciones de Padres, según Alvira, han de reunir unas características esenciales: deben ser ágiles, dinámicas, jóvenes de espíritu, resolutivas, integradoras de todos los miembros que las componen, en las que todos participan activamente, sin rigideces, sin particularismos personales, con aportaciones constructivas, imbuidas de cariño y con una necesaria disciplina para su labor positiva y eficaz.

Entidades, por otro lado, donde existan unas profundas relaciones entre los padres, porque les ha de mover la misma causa, tan relevante, como es la educación de sus hijos. Lo que hará que exista una verdadera cooperación -que es lo que hace viva cualquier sociedad- a través de la cual, los padres se reconozcan actores vivos de la vida del colegio.

Instituciones que, por ende, han de ser cauce para organizar actividades como conferencias, coloquios, medios de formación para los padres; y, hasta donde se pueden dar a conocer los fundamentos de las técnicas pedagógicas que el profesorado utiliza en clase para que, de esta manera, los padres, puedan conocer la educación de sus hijos y comprendan mejor los medios que el colegio utiliza.

En estas Asociaciones se deben impulsar actividades de indudable valor y ayuda para alcanzar los objetivos que el colegio se propone, como son la intervención de los padres en los Clubes de alumnos. Porque, si la educación instruye al hombre en todos los aspectos de la vida, como son el personal y el social, participando en estos clubes, los alumnos hallan un camino eficiente para satisfacer la necesidad psicológica de admitir la ayuda de los demás en un ámbito relacionado con sus aficiones.

Los educadores primarios podrán cooperar en ocupaciones como excursiones y visitas culturales que organicen los centros educativos, a través de algunas charlas sobre algún viaje que hayan realizado, respecto de algún libro de interés para los alumnos, en relación a las cuestiones del trabajo profesional que realizan, etcétera. De este modo, los padres establecerán una relación eficaz con los compañeros de sus hijos, sintiéndose más satisfechos por serles útiles.

Y, por último, los padres han de aspirar a tener una formación permanente. Y, no sólo - como refiere el autor- para momentos puntuales de su vida, sino a lo largo de toda su existencia. La formación permanente atañe al hombre desde que nace hasta que muere, porque su objeto es cubrir los diversos aspectos de la persona en la medida que los va precisando. Y uno de esos aspectos es la orientación de los padres, que cuando se realiza logradamente, fortalece la vida familiar, y a la par, la vida social, cuyo fundamento es la familia.

Con lo cual, tras el resumen que hemos hecho de esta obra, se constata una ayuda eficaz para la tarea educativa de los padres, como los educadores principales. El autor ofrece unas ideas concretas, realistas e inteligibles para cualquier categoría de padres. Pero que, a su vez, revisten un significatividad humanista y trascendente que ayudan a la promoción y a la elevación de todo hombre, que es a la postre, la finalidad de la educación. De este modo, se refleja las notas educativas de integridad y de universalidad que, Alvira, persiguió en su programa educativo, y que consisten en incidir en todas las personas en general, y a cada una, en particular.

4.7.3. Ayudar a los hijos: La educación.

La segunda obra publicada de Tomás Alvira fue *¿Cómo ayudar a nuestros hijos?* Publicada en Madrid, el 1 de enero de 1976 en la editorial Magisterio Español, y reeditada

en Fert (Barcelona) en 1983. La obra consta de 153 páginas, aun cuando en la reedición se añadieron algunos contenidos complementarios que, el autor, consideró oportunos e hizo que el volumen alcanzara un total de 223 páginas. Como se puede observar, esta creación continúa en la misma línea que la publicación anterior: la educación que han de proporcionar, los padres a los hijos, aunque en clave de ayuda. Lo cual, quiere manifestar, que la educación impartida por la familia es la tarea básica e irrenunciable desde donde se ha de cimentar y edificar toda educación. Esta obra también se podría considerar como un ensayo práctico de orientación familiar.

Aun cuando posee los rasgos divulgativos e inteligibles, que caracterizaron a nuestro productor, para llegar a todos los públicos; sin embargo, esta publicación, utiliza con frecuencia, los recursos propios de la biología – que forman parte de la especialidad académica del autor-, para que a través de estos paradigmas se capten mejor los contenidos educativos que los padres deben inculcar a sus hijos. Por lo que, al parecer, dentro de su discurso educativo, es una obra más científica; sin postergar la asequibilidad de la observación, del realismo y de la experiencia personal, que son los rasgos intrínsecos de toda formación.

En este afán de ayudar a los hijos, a través de la educación de los padres, incluye sin mayores disquisiciones, el planteamiento humanista cristiano. Al objeto de dar una mayor relevancia e integridad al fenómeno educativo fundamental, que atañe a las personas en todas sus dimensiones.

En el prólogo del libro, el autor cuenta lo que le movió a escribir esta obra, - y que, sin duda, revela cómo, Alvira, fue elaborando su propio pensamiento educativo-. El hecho fue, el impacto que produjo en él, un rótulo que había en un frondoso jardín de un colegio femenino de Vigo, llamado Las Acacias y que decía: *Ayúdame a crecer*. Un

enunciado sin ninguna prohibición, según como lo aprecia el autor. Y, aquello, fue lo que le hizo transponer, esa misma idea, a la educación que los padres habían de lograr de sus hijos en todos los hogares.

A raíz de esto, el autor, se pregunta qué significa ayudar a los hijos. A lo que se responde que, los hijos, necesitan un proceso de perfeccionamiento como base de la educación, a través de la orientación de los padres, basada en unas técnicas. Pero desarrollando el aspecto creativo, porque educar es, ante todo, un arte, y este ingenio requiere siempre el esfuerzo. Ardor de quien educa, para estimular al educando, a que sea artífice de su propia educación, porque se trata de un individuo singular e irrepetible y con el derecho a que su personalidad sea respetada.

Y, para ello, quienes ejercen este deber de educar, deben tener la conciencia clara que estos educandos no son algo, sino alguien.

Considerar la educación como ayudar a crecer a los educandos -según la inspiración de Alvira (1976)- ha de tener en cuenta los siguientes temas antropológicos en los que se sustentan las reflexiones pedagógicas, según recogen algunos autores: el ser humano considerado como persona -con una dimensión psicosomática y espiritual-; el ser humano que no evoluciona sino que se desarrolla y crece ilimitadamente; la filiación -todo ser humano es hijo y lo es siempre- y la cuestión del origen; el ser humano es *homo faber* y *homo sapiens*; la relación dinámica entre afectividad, racionalidad, sociabilidad; la dimensión familiar del ser humano; las características de algunos sentimientos y estados de ánimo -la serenidad, la angustia, la agresividad, el tedio, etc.-; la dependencia, en gran parte, de la normalización afectiva de una persona del amor recibido de sus padres; la vinculación entre afectividad normalizada y la reconciliación con la realidad, según han referido también (Bernal-Martínez, 2006; Polo, 2006).

Educar a los hijos, supondrá ser a modo de catalizadores, cuya función será modificar la velocidad de las reacciones químicas de los cuerpos y que después se recupera, respetando la sustancia de los mismos. Es decir, animarlos y activarles, logrando, a la vez, que, con su propio esfuerzo, obtengan la mayor eficacia, según sus posibilidades. Así pues, la ayuda de los padres consistirá:

Nuestra ayuda consistirá en este caso, en hacer ver a nuestros hijos todo el valor que el esfuerzo tiene para hacer más recia su voluntad; en hacerles querer ese esfuerzo; en marcarles caminos para hacerlo más eficaz, para obtener así el máximo rendimiento, pero no para evitarlo; en actuar siempre dentro de los límites que cada hijo tiene y no querer rebasarlos. (Alvira, 1976, p. 13)

Considerando, a la par, que, para impulsarles, no existen fórmulas concretas que sirvan para todos. Aun cuando existen tratados generales de educación que ayudan para la educación de los hijos, cada hijo reviste unas características biológicas propias y posee su singular parte espiritual que le configura como individuo, y según esto, se ha de actuar. Por eso, aunque se sabe que la educación es ardua; a la vez, es excelente porque siempre es original. Y cuando, en el ambiente, se asevera que la educación está en crisis, habría que clarificar que no sólo están en crisis, las estructuras educativas, sino el mismo espíritu de la educación. Fenómeno semejante, a lo que sucede con la familia. Lo cual, debe llevarnos a trabajar por ambas causas, de modo inmediato, dado que son dos bellos y ambiciosos proyectos de futuro.

Y, abundando más, Alvira, aludirá a que todas las normas que pudieran existir sobre orientaciones educativas para los hijos, considerando que ofrecen un caudal de conocimientos, no exime a los educadores primarios de algo que parece capital, y que se

trata de interesarse, tratar, conocer y amar a cada uno de los hijos en particular, para ayudarles a ser lo que cada uno es, y que les diferencia de los demás.

Seguidamente, el autor, realiza un estudio genético sobre lo que somos y traemos, cada uno al nacer, desde nuestra gestación; para que los padres y educadores lo tengan en cuenta a la hora de educar a ese ser y no otro, y de este modo se les apoye y no se les dificulte.

Esta consideración reviste una gran importancia, dado que, en bastantes ocasiones, los educadores originales, esto no lo tienen en cuenta, al estimar un prototipo de hijo que desean, pero que no se ajusta a la realidad. Lo que da lugar a que se creen unas tensiones personales y familiares fuertes, al no haber reparado en la aceptación de la realidad material, y de las operaciones superiores intelectivas, volitivas, y psicológicas de los individuos, tal cual son. Propiciando, a la vez, unos traumas en el mundo familiar que, a veces, son irreparables. Porque en lugar de ayudarles a conseguir el mejor desarrollo de sus capacidades, según sus procesos y operaciones, pretenden cambiarlas. Lo cual resulta imposible.

De la misma forma que el autor, realiza un estudio del cuerpo humano, como la base de los órganos y de los fenómenos que influyen en la conducta de los hijos. Y, así, las llamadas rarezas de los hijos, dirá, que tienen como causa un desequilibrio orgánico, una anomalía nerviosa o una anomalía en alguna secreción hormonal. Lo cual derivaría en una injusticia pensar como irregular, aquello que es involuntario. Así pues, como concluirá, la constitución del ser de nuestros hijos es bastante compleja, con lo cual, esto, se ha de tener en cuenta a la hora de educarles, dado que son muy dispares los rasgos que pueden influir en su desarrollo psicosomático.

Y, tras este *excursus*, añadirá que, para ayudar a los hijos, los padres deben tener en cuenta dos elementos primordiales en permanente interacción, y que influyen en su educación: su carga genética y el ambiente en el que se forman, que configurará en ellos unos determinados caracteres. La intervención de los educadores, en este sentido, será para propiciar mejor el desarrollo de esos rasgos y, también, de sus aptitudes, provenientes de su ser y facilitados por ese ambiente. Considerando, a la par, que todo el proceso del desarrollo psicológico de los hijos tiene lugar en tres medios fundamentales: el hogar, el colegio y el entorno en el que viven. Tres entornos que poseen una complejidad ambiental, desconcertante por su variedad, y, a veces, contradictorios entre sí. Con lo cual, será un buen criterio educativo, unificar esos ambientes, al objeto de hacerles más fáciles esos procesos personales y evitar considerables anomalías.

Así, si los padres, cuidan con esmero la vida familiar -al modo cómo los agricultores cuidan con delicadeza el hábitat de sus plantaciones para obtener mayores beneficios- será el primer elemento que contribuya a una educación más sana y apropiada. Teniendo en cuenta un elemento educativo de gran calaña: el silencio, porque sin palabras se motiva a la reflexión y a la mejora. Del mismo modo que habrá que irles marcando unos objetivos alcanzables según sus características y sin blandenguerías; y, preservando el entorno donde reciben las primeras impresiones, los mejores afectos y donde se les inicia en la vida social, que es la vida del hogar.

Hacer que los hijos fortalezcan su voluntad y posean un espíritu valiente, les capacitará para que sepan luchar y reaccionar, adecuadamente, en circunstancias y en ambientes más adversos y difíciles. Considerando que, esto, es fundamentalmente tarea de los primeros educadores cuando viven en coherencia sus compromisos matrimoniales, familiares y los valores que de este estado se desprenden; aun cuando, estos, quieran

apoyarse en centros educativos u otros educadores para lograr este fin. Y, al hilo de esta reflexión, nuestro autor aportará estas ideas:

Ahora es muy frecuente escuchar a los padres quejas ante las dificultades que encuentran para crear un buen ambiente educativo en sus hogares, por las influencias negativas que reciben del exterior. Esas quejas son razonables, pero creo que estamos en el momento de aprender a nadar contra corriente, poner auténtico empeño en ello, porque si nos dejamos llevar por las aguas que frecuentemente corren –lo cual es indudablemente más cómodo– tenemos el peligro de que nuestros hijos se vean arrastrados por ellas. (Alvira, 1976, p. 20)

El cuidado del ambiente, según constatamos en los escritos de Alvira, es un elemento educativo relevante. Asunto que vuelve a retomar en esta obra, y que, según él, se trata de dos tipos de entornos: el material y el relacional o personal-comunitario. Pero como ha sido descrito en su obra anterior, no se ve necesario abundar en ello. Tan sólo añadir, por su relevancia, que el ambiente que debe haber entre los padres y los hijos en los temas referentes a la sexualidad y a su dimensión ética ha de ser de gran sinceridad, junto a unos modos delicados de explicar; sin necesidad de ser mal educados y permisivos. Porque, aunque la sinceridad, es una virtud que está concebida para servir al prójimo, y supone la veracidad, no necesariamente obliga a manifestar siempre, el modo de pensar de los educadores, al considerarse innecesario e inconveniente.

Por lo cual, la transparencia se deberá armonizar con la prudencia, que fomenta no caer ni en la insinceridad, ni en la imprudencia. Todo esto, a la vez, está perfectamente coordinado con procurar una educación a los hijos en la veracidad y en la nobleza, ya que permitir la hipocresía induciría a una doble vida que, por un lado, manifestaría delante de

los padres una conducta formalista y aparentemente incólume; pero, por otro lado, una vida libertina.

Por lo cual, los padres, deberían fomentar, por un lado, el clima de naturalidad para conocer las virtudes y los defectos de los hijos, y, por otro, abstenerse de no usar el castigo como modo de reparar esas conductas sino, más bien, infundirles un deseo de superación y de mejora. Y, todavía más, aquellos educadores que pretenden ser buenos educadores han de saber fomentar en su prole la sinceridad con uno mismo, que es la causa fundamental de superación, aun cuando suponga una tarea de más dedicación, por parte de los padres. Sin dejar de apuntar que si, de manera especial, los hijos aprenden a ser sinceros con Dios, progresarán de un modo aún más adecuado.

Es importante, también, advertir, como referirá el artífice de esta obra, que la educación de los hijos ha de estar exenta de rigidez, para estar impregnada de la vida, de la jugosidad y de la calidez que otorga el amor. Y, así, cuando esas relaciones paterno-filiales se desenvuelven en un ambiente de amor, de confianza, de exigencia y de una sinceridad educada, se observará que será la mejor plataforma para el desenvolvimiento de la vida de los hijos en un sentido verdadero de libertad.

Para fomentar todo esto, Alvira, propondrá un elemento formativo clave, que es el diálogo. Diálogo que, por otro lado, debe darse, necesariamente, entre los padres y los hijos, y entre los profesores y los alumnos. Pero el diálogo, para que propiamente lo sea, debe tener unas reglas que no lo convierta en un monólogo: Una primera norma será, saber hablar y saber escuchar cuando corresponda; otra será, tras una idea otra y no hacer farragosa y desordenada la conversación, sino clara y sencilla; y una tercera pauta será expresarse correctamente y como personas, y sin elevar la voz. Y, en este sentido, los

educadores han de ser ejemplares y educar en esta misma dirección, con quienes dialogan. Si no se observan estas reglas en el diálogo puede suceder lo que el mismo autor referirá:

Yo me he preguntado muchas veces, ante las largas y secas peroratas de algunos padres y de algunos profesores, dichas a chicos de corta edad ¿cuántas películas o partidos de fútbol habrán pasado por las imaginaciones de esos chicos mientras se producía el monólogo poco atrayente para ellos? (Alvira, 1976, p. 25)

Y al hilo de este mismo desarrollo, el autor, no hace sino referenciar al profesor García Hoz, sobre cómo se ha de entender la educación personalizada, basada en el concepto adecuado y en las pautas verdaderas del diálogo:

En la idea tradicional, al maestro le toca hablar y al estudiante escuchar. La educación personalizada otorga un particular relieve a la tarea de escuchar por parte del maestro.

Si se acepta la idea de que el maestro no sólo ha de hablar, sino también escuchar, se tiene una nueva razón para considerar la comunidad educativa, como una auténtica comunidad, es decir, una entidad en la cual los miembros actúan unos sobre otros. (Alvira, 1976, p. 25)

Un diálogo que si se quiere que sea óptimo debe, también, incluir la verdad, la comprensión, la prudencia, el respeto cuando los hijos o alumnos defienden sus ideas; la positividad y la elegancia a la hora de refutar las ideas contrarias; y la generosidad para de no repetir ideas que el otro ya ha expuesto. Una praxis que, cuando sea común, debe integrar a todos; una conversación, donde aparezca la constante de saberse comunicar correctamente, donde se acostumbra a los hijos desde pequeños a que esos coloquios busquen lo constructivo y lo sincero, fomentando un benévolo espíritu familiar, y donde

exista un conocimiento mutuo. Para que, de este modo, puedan intervenir en otras conversaciones sociales con ese mismo espíritu. Fenómeno que suele ser poco frecuente.

Predisponer a esa forma de encauzar el diálogo, llevará necesariamente a tener en cuenta el valor de la intimidad, porque en la familia es donde se puede hablar de todo y con una actitud de confianza, bajo el carácter de la reserva que es tan propio de la amistad.

Lo cual podrá servir de fundamento, para la educación del aspecto más específicamente espiritual. Porque el significado de rezar, en su más íntegra acepción es sinónimo de coloquio con el ser trascendente, que a la vez está próximo; y no, un monólogo. Y las materias de ese diálogo son todas, inclusive, hasta los asuntos más recónditos y más personales de la vida del hombre.

Unas condiciones necesarias para que este hecho sea diálogo son semejantes a las reglas que se siguen en una conversación entre dos personas: saber expresarse (hablar) y saber escuchar. Aunque en este caso, será muy importante saber prestar atención a lo que expresa el Ser, aquel a quien suelen dirigirse muchas personas. Y otro requisito, para que se propicie esta relación, será buscar un entorno adecuado que procure este trato, según se hace al quedar con nuestros amigos, para hablar de las cosas más considerables.

En la misma dirección, sobre cómo los padres pueden favorecer a sus hijos, se ha de tener en cuenta el carácter educativo de la fortaleza. Es normal desear para los hijos principios como la fortaleza, la constancia, la reciedumbre, etcétera, precisamente porque se trata de un bien, y el bien siempre se da a quien se ama. Ser educadores es saber integrar varios elementos que forman una coherencia unificadora o un orden interno en las personas, cuyo resultado es la educación. Para lo cual, los educadores básicos, han de ir limando asperezas del carácter de sus hijos, fortaleciendo sus voluntades a través de un espíritu deportivo, siendo reiterativos para ayudarles a dominar sus malas pasiones y sus

impulsos básicos, y, ayudándoles, a que sean ellos mismos los protagonistas de este esfuerzo y de esa fortaleza que les va formando convenientemente.

Otro elemento educativo que desarrolla nuestro autor, para ayudar a los hijos, es aprender a conocerlos bien. Término, que en bastantes ocasiones ha sido muy manido por no usar bien el significado de este concepto, y, por tanto, utilizándolo mal. Conocer es tratar, y conocerse significa tratarse, para saber, comprender y amar lo que uno es. El conocimiento alude a saber de algo o de alguien interiormente y en profundidad, y no, del trato superficial. Por eso, según dirá el autor, a veces, los padres se asombran ante las reacciones o los modos de comportamientos de los hijos, y la razón estriba en algo muy sencillo y obvio: la falta del conocimiento de sus hijos. Si los padres se interesaran por entender, verdaderamente, a sus hijos ni se pasmarían ante sus conductas, y tal vez hubieran podido orientarles mejor, para canalizar sus reacciones. La verdadera y generosa educación requiere profundización, trabajo y esfuerzo, para que de este modo produzca sus frutos.

El autor utiliza, en este caso, un paradigma muy plástico para comparar la familia, célula de la sociedad, con la energía múltiple y no centralizada, que producen las células conjuntadas en el cuerpo humano y que conforman el motor de la vida. Con lo cual, si no existen células familiares que cuiden exquisitamente el ambiente familiar del hogar, la educación en valores y en principios y la ética como base de lo racional, no generará una sociedad vigorosa, que debe ser la suma eficaz de todas las familias o el resultado de las sociedades familiares. Pues pensar que la sociedad se constituye a través de los individuos, entendido como la corriente del pensamiento individualista, socavaría el fundamento de la institución familiar.

Y, desde aquí, Alvira, define qué es el matrimonio y qué se debe entender por familia; seguidamente, explica desde los presupuestos anteriores, cómo se constituye la sociedad familiar; explica el concepto de amor familiar; menciona, el tiempo, que se ha de dedicar a la vida familiar, y expone el valor familiar de las tertulias. Por lo que se desprende que, el autor, quiere manifestar que el matrimonio y la familia es la base necesaria para que los hijos puedan ser ayudados dentro unos parámetros adecuados.

El matrimonio – referirá Alvira- es la base de la familia, de institución natural y por tanto divina, tan antigua como el hombre mismo. Siendo, este, más antiguo aún que el cristianismo. Jesucristo, sin embargo, eleva el matrimonio, a la categoría de sacramento, de tal manera que quedara clara su unidad y su indisolubilidad, según los designios del Creador. Fines matrimoniales, que son válidos para cualquier matrimonio aun cuando se trate de un matrimonio civil, y que cualquier Derecho Positivo debe tener en cuenta porque se trata de respetar un orden esencial, según añadirá y matizará también Alvira.

La familia es concebida por Alvira, de un modo natural, sobre todo, entre los que suelen convivir bastante tiempo dentro un mismo hogar, por tanto, los padres y los hijos. Quienes – en palabra de Alvira- constituyen la pieza valiosa, en su conjunto armónico.

Teniendo en cuenta esto, se puede hablar de la creación de la sociedad familiar. Para que se funde la sociedad familiar dispensadora de educación para los hijos, el primer requisito esencial es el correcto proceder de los padres o, expresado de otro modo, dar por supuesto la educación que procuran los padres. Es decir que, como sociedad orgánica que es la familia, debe tener en cuenta los derechos y los deberes de todos con sus funciones específicas, comenzando por el referente capital de los padres.

La invención familiar no es creación del hombre, es anterior a toda legislación humana. La ley lo que ha dictaminado es regular algunos aspectos de su funcionamiento. Así pues, será importante no uniformar demasiado las tareas familiares, porque en la familia hay unas funciones muy concretas que desarrollar de acuerdo a unas necesidades, y algunos miembros de la familia deben ocuparse de realizarlas con carácter de especificidad.

Por poner un ejemplo, el cuidado del aspecto afectivo de los hijos les ha de corresponder esencialmente a las madres. Por lo cual, la familia, no debe regirse por los baremos sociales en el desarrollo de sus funciones, porque la sociedad, entre otros, se suele guiar en bastantes ocasiones por criterios de rendimiento económico.

En este sentido, el autor, ofrece unos paradigmas de valores que la vida social no suele considerar, pero que son excelentes, y son aquellos referentes que lo han de ser para la vida familiar, y debieran serlo, también, para la sociedad:

Cuando la sociedad sepa valorar en toda su hondura la labor oscura, callada, del maestro (me gusta seguir llamándole así) de escuela rural, enamorado de su profesión; [...] cuando la sociedad sepa percibir todo el relieve de la labor de una madre en el hogar; cuando estas cosas ocurran, estaremos de verdad poniendo las bases firmes de una sociedad bien construida, porque el reconocimiento de todo el valor de esas actuaciones, en sus múltiples aspectos, supondrá que hemos calado en los conceptos profundos de educación e iremos formando educadores – hombres y mujeres– que sepan entrar en lo más hondo de los educandos y no se queden en la superficie para darles sólo formas externas.

Es de desear que la mujer tenga los derechos, las prerrogativas que tiene el hombre, pero también lo es que la sociedad reconozca el valor inestimable de las

madres como miembros de la familia en la cual sus funciones de orientación y de relación con los hijos son de la máxima eficacia, y que les reconozca también todos los derechos sociales que les corresponden. (Alvira, 1976, p. 34)

Otro elemento que será preciso para la formación de la sociedad familiar será la integración de la familia con otras familias, para que esta célula quede exenta, por tanto, del aislamiento. Porque aun cuando la familia forme una unidad debe, a la vez, formar parte integrante de la sociedad en la que vive contribuyendo a su perfeccionamiento. Y, la familia, sin dejar de perder su intimidad, ha de influir en el bien de las otras. Aspecto que apuntará a un modelo familiar dinámico y no estático, que evoluciona con prudencia sin abandonar sus fines primordiales.

La evolución familiar debe buscar acomodar los valores clásicos de esta institución a los tiempos que se viven, teniendo distintas visiones de las cuestiones familiares para resolverlas con más claridad, según los principios fundamentales que es preciso salvaguardar, y propiciando que la familia no envejezca y siempre sea joven, para lo que se debe saber que las posiciones se pueden renovar y no ser tan herméticas. Una sociedad familiar, por tanto, que sabe admitir los cambios generacionales sin confrontar ni crear división, sino incorporarlos a la única situación familiar, a través de la generosidad, con algún sacrificio y poniendo mucho cariño. Porque la lucha generacional se supera con dosis generosas de amor, que salvaguardan la unidad familiar.

La sociedad familiar se construye en lo ordinario de cada día de la vida de familia o en el trabajo cotidiano, aun cuando algunos miembros de la misma ocupen altos cargos de responsabilidad o hayan llegado a ser famosos. Porque, aunque el hombre alcance prosperidad, constituye siempre una unidad y debe tener los mismos conceptos fundamentales de la vida, a saber, la moralidad, la honradez, la honorabilidad, etcétera.

Por otro lado, la ayuda a los hijos por parte de los padres ha de fundamentarse en el amor familiar, como elemento de fundamento que opera la unión fuerte entre los miembros de esa sociedad. Amor que hace superar las imperfecciones de los otros, que pretende hacer más felices a los demás, y que trasciende todo, buscando el bien supremo que es Dios. Porque la familia que busca y enseña ideales, sabrá superarse con amor hacia los valores sobrenaturales de la religión.

Y, por el contrario, las rupturas matrimoniales que destruyen la unidad del hogar, y que causan consecuencias graves se seguirán produciendo si:

Al matrimonio se va sólo por intereses económicos o por apetitos sexuales. Por otro lado, si no se admiten los fines del matrimonio en el orden establecido. Si no se cree en la indisolubilidad del matrimonio. También será causa de ruptura, si se acepta la planificación familiar, ahora tan en boga, y se está dispuesto al aborto, a los anticonceptivos, etc. Si no hay un auténtico amor y un cultivo continuado del mismo para evitar la rutina que lo debilita, y de igual modo, si no hay generosidad y comprensión en el trato entre los esposos. Si no existe el respeto mutuo necesario para ser fieles al compromiso que voluntariamente se aceptó al casarse; si no se está dispuesto a ser los primeros educadores de los hijos; y si los que son cristianos no viven en familia como tales, fortaleciendo su fe, ayudándose unos a otros, y sintiendo el ansia de llevar a los hijos, lo antes posible, a la vida de la gracia por el bautismo y a darles la formación necesaria para que no se aparten de ella.

(Alvira, 1976, p. 42)

Respecto del tiempo que, los padres, deben dedicar a la vida familiar, el autor, recomienda a todos estos educadores hacerse esta pregunta: ¿Dedico el tiempo necesario a mi familia?... Y si la respuesta indica que el tiempo es insuficiente, significaría que falta

una responsabilidad mayor a la hora de colaborar en la adecuada construcción del hogar. Por lo que les debiera mover a buscar ese tiempo con carácter de urgencia –según se hace para con otros asuntos-. Porque de este modo, se lograría una mayor felicidad familiar, dando una mejor orientación a los hijos y una mejor calidad de educación.

Buscar sustituciones, en este sentido, no tiene eficacia y, además, no revierte en crear un verdadero ambiente de familia. Así, el pretexto de la falta de tiempo debido al mucho trabajo, que realizan, algunos padres, debería corregirse afirmando que educar a los hijos forma parte de su trabajo, considerándose este como el más esencial.

Aquellos padres que están el tiempo imprescindible en el hogar son quienes roban el tiempo que necesitan sus hijos, tratándose, por tanto, de una injusticia. El secreto de la felicidad y de conformar una sociedad familiar es tener siempre el hogar abierto para los hijos, porque no debe suponer molestia alguna sino una fuente de alegría, el que aparezcan cuando deseen en su familia, y el tiempo que sea necesario; y, por lo que tampoco habrá premura de tiempo, para terminar cuanto antes, las reuniones familiares. Poniendo en práctica este gesto de generosidad, junto con otros pequeños sacrificios radica el fundamento de hacer familia, que, por otro lado, es semejante a lo que efectuamos en la vida ordinaria, salpicada de muchas renunciaciones. Y si la vida misma está impregnada de abnegación ¿cómo no ser generosos con los hijos?...

Y en relación con esto, se ha de tener en cuenta que, en pocas ocasiones, los padres, tienen que realizar grandes sacrificios por los hijos; sin embargo, esa secuencia de pequeñas privaciones, algunas alteraciones, y minúsculas incomodidades cotidianas son la resultante de constatar que los hijos son más felices, siendo, el mejor modo de dar la vida por ellos.

La generosidad en el hogar realiza fehacientemente, y de manera singular, la sociedad familiar: cuando, apenas, se tienen en cuenta las cosas que nos separan; del mismo modo, cuando por generosidad se evitan las rencillas, las discordias y los enfrentamientos; también, cuando se es capaz de resaltar la suma de energías entre todos los miembros de la familia, y cuando los padres se saben dar, ellos mismos, antes que proporcionar cosas. Pues cuando, los hijos, se percatan del contacto del padre y de la madre, todos experimentan que esta presencia es un asunto muy importante.

El valor inestimable de la tertulia familiar es una estrategia educativa de primera índole, para ayudar a los hijos. Que consiste en esa reunión familiar diaria, donde todos van hablando, a todos se les escucha y, por tanto, es uno de los mejores lugares, donde se conocen los miembros que integran la familia.

Aun cuando el mundo de los hijos, en sus diferentes etapas, es tan distinto, y habrá que responderles a tantos interrogantes; este, también, será el lugar para adivinar, para intuir y para poner en práctica la praxis de la educación como arte. Ámbito, por otro lado, tan confortable, que costará romper muchas veces ese diálogo, para volver a las tareas, por ser son tantas e interesantes, las aportaciones que allí se vierten. Y, máxime, en el seno de las familias numerosas que, al haber más intervenciones, surge una mayor riqueza.

Otro elemento educativo familiar de gran sensibilidad y, por tanto, trascendente es el cultivo de la apreciación de la belleza de la vida. Para lo que se ve necesario, en primer lugar, hacer resplandecer la belleza de la familia a la que se pertenece, dado que, esta realidad otorga consistencia a la personalidad de los miembros familiares, y, a la vez, pueden hacer trascender el tono y el estilo propio de su familia a la vida social. La belleza de la familia será fundamentalmente la armonía, que es capaz de crear entre sus

miembros, la causa de lo que constituirá el enriquecimiento de la sociedad. Así como, la cortesía en el estar, el gusto en el vestir, y la corrección en el lenguaje que se usa, que se va fraguando en el hogar, fomentará, al fin, que no se endurezca la sensibilidad.

Del mismo modo, los hermanos son un medio importante para ayudar a los hijos. Porque sitúa a los hijos, desde pequeños, en una realidad más social; y, porque a través de los roces que aparecen en la convivencia, les ayudará a crecer. Considerando que estas pequeñas trifulcas, vigiladas por los padres, no tendrán demasiada trascendencia. Entendiendo que, además, las familias con varios hijos tienen un buen medio educativo a su alcance, porque los hijos más mayores ayudan e instruyen a los pequeños, si los padres saben dirigir bien estos modos de hacer.

Se ayuda a los hijos, igualmente, cultivando la vida de virtud. Sabiendo que, los hijos poseen unas predisposiciones al nacer, aunque, los actos que realizan ya sean buenos o nocivos crean en ellos hábitos. Por tanto, se les deberá de ayudar en el ejercicio de los actos buenos para que, realizándolos reiteradamente, adquieran lo que denominamos virtudes. Dicho de otro modo, es ayudarles a estar en forma para que adquieran esa cualificación. Virtudes que son lo contrario a los vicios. Y que nunca se pueden utilizar mal. Lo que sí puede ocurrir, es que se pueden perder por no ejercitarlas, y para ello es menester procurarles ese entrenamiento en los actos buenos, que les confieran la fortaleza de espíritu.

Las virtudes son actos que perfeccionan toda la realidad que es el hombre, su intelecto y su voluntad. Así el autor enuncia un elenco de virtudes que elevan a la persona, y que sirven de referencia a los primeros educadores:

Las virtudes que perfeccionan el intelecto desde el punto de vista teórico son:
Sabiduría, cualidad que sintetiza las dos siguientes: Inteligencia (nos hace ver los

juicios fundamentales en los cuales todas las verdades se apoyan) y Ciencia (nos enseña a razonar o inferir correctamente los conceptos). Desde el punto de vista práctico: Prudencia (nos enseña a elegir los mejores medios para alcanzar un fin) y Arte (nos enseña a realizar correctamente un producto o artefacto). La voluntad y los apetitos se perfeccionan por las virtudes morales, que son: Justicia (nos enseña a dar a cada uno lo suyo). Fortaleza (nos enseña a superar las dificultades que impiden obrar bien). Templanza (nos enseña a usar correctamente los bienes a los que está inclinado el apetito). Todas estas virtudes, tanto las morales como las intelectuales, desarrolladas al máximo, configurarán a nuestros hijos convenientemente y en ello podemos influir los padres. (Alvira, 1976, p. 60)

Así, cualquier educador, ha de conseguir en los educandos que participen en el ejercicio de estas virtudes para que, marcándose unas metas, se vayan superando, se realicen y vayan siendo más felices en su entorno familiar, en su ámbito escolar y en medio de la sociedad a la que pertenecen. Lo que supondrá hacerles participar en la virtud, y esto significa que deben adquirir el hábito virtuoso, y no solamente, imbuirles en la conceptualización de estas cualidades. Es decir que, junto a la teoría necesaria, a la vez, habrá que ayudarles a ir aplicando en la praxis. Por eso, el autor, para iluminar este proceso emplea el paradigma de las clases de gimnasia: Si un profesor de educación física se limita a impartir clases teóricas respecto de los ejercicios que se han de realizar, sin desarrollarlos, sucederá que los alumnos sabrán muchas cosas sobre estas actividades, pero su cuerpo y su musculatura quedarán atrofiados.

Por lo cual, lo mismo que sucede en esta disciplina de educación dinámica, que necesita de la praxis para su íntegro desarrollo; ocurre en el mundo espiritual, si los padres y los educadores en el hogar o en el colegio, no ayudan a desarrollar las virtudes en los hijos o a los alumnos. Para que el hombre crezca física y espiritualmente se precisa

hacérselo experimentar en la práctica. De la misma manera que se crean músculos tensos por medio del ejercicio cotidiano; se han de crear, por el ejercicio de las virtudes, espíritus fuertes y voluntades recias que nos permiten ser señores de nosotros mismos y dar fuerza a nuestra vida interior.

Si un padre o un educador se hace partícipe de la ciencia es porque uno mismo vive ese saber, se plantea vivamente sus problemas y procura detectar los principios de los cuales parte. Esa es la única participación auténtica en el hombre: de aquella que uno vive, y que repite en sí mismo, activamente, una realidad determinada. Así pues, uno participa de la sinceridad cuando vive plenamente la sinceridad. Participar, por tanto, es sinónimo de vivir personalmente. Y, por ende, se debe educar a los hijos teniendo en cuenta que toda tarea educativa siempre conlleva interés, afecto y esfuerzo por el educando.

Caracteres educativos que han de llevar a los educadores a ponerse en el lugar del otro y a procurar extraer de él la virtud. Este interés por los hijos ha de desarrollarse especialmente en los padres, ¿cómo?, viviendo en primera persona aquello que desean infundir. Porque, esto hará que los hijos perciban que sus padres que son los primeros que se creen verdaderamente estos principios, teniendo la autoridad para proponerles esas nuevas metas, a través de la técnica de la repetición, que es lo que hace que consigan el hábito.

No se trata de que los padres digan a sus hijos aquello que deben hacer y enfadarse cuando no lo realizan bien, sino hay que hacerles participar en aquello que todos se proponen. Se trataría de tomar por norma, a la hora de ayudar a los hijos, lograr que se habitúen y queden impresos en ellos los actos que deben de realizar para ir configurando su personalidad, para que, de este modo, ellos mismos se autogobiernen. Teniendo en

cuenta que, ni los padres, ni nadie es eminente en todo; y, así, más que buscar un alto grado de perfección en todos los aspectos educativos, como les ocurre a algunos padres, sí que se les puede educar, dándoles ejemplo, en todo aquello que puedan darlo.

Para ayudar a los hijos, recomienda vivamente, el autor de esta obra, que es muy relevante fortalecer sus vidas de fe. Aspecto que busca sus inicios en la interioridad, porque se ha de advertir que la vida suele estar inmersa en el ruido y en el activismo, lo que hará, que este modo de vida trepidante busque objetivos muy próximos y de escasa altura, en comparación con los que anhela, todo ser humano. Al existir una atmósfera sucia, se impide ver la luz de las estrellas -según referirá estilísticamente el autor- y, muchos padres se quedan en unos horizontes demasiado cortos. A la vez que se lamentan cómo sus hijos van perdiendo los valores e incluso la fe. De ahí que el autor, ante este fenómeno, ofrezca unas orientaciones sobre cómo ayudar a los padres a ser educadores en el sentido religioso. De este modo, parte de un principio que enseñaron muchos mayores a sus hijos, sobre lo que es fe, y que consiste en crecer aquello que no se ve. A la vez que instruyéndoles en lo que se entiende por Fe Natural, por Fe Sobrenatural y la diferencia entre ambas.

La Fe Natural es aquella que otorga conocimientos, hace saber verdades, transmite hechos e ideas a nuestro espíritu, y en la que interviene el intelecto. Pero es importante hacer ver a los hijos que ese conocimiento viene acompañado de un testigo, que se acepta y se cree porque es de total confianza. Y si se le admite, se pone en juego la voluntad. Es decir, uno se fía de lo que dice aquel que ama, y si quien ama, no puede engañar. Será atractivo, hacer comprender a los hijos, que de este modo se llega a la certeza de admitir una verdad firme, que aun cuando no es evidente a la razón, se admite porque se quiere y por la credibilidad que tiene, aquel que la trasmite. Esto es fe, ya que si hubiera evidencia objetiva no sería fe.

Por otro lado, añadir, que la fe natural es algo común entre los hombres, porque a través de ella, nos creemos la historia que los historiadores nos han contado, o aquello que nos dicen los geólogos respecto de la formación de la tierra, o los geógrafos sobre dónde se sitúan las regiones del mundo. Ya que, el argumento de los escépticos no se sostiene dado que se cree en cosas que no se ven, y porque, además, supondría tener un concepto erróneo, por ejemplo, de la percepción ocular, pues el ojo humano sólo ve una pequeña parte de su entorno. Hasta el siglo XVII y a través del microscopio, el hombre no sido capaz de percibir los microbios; ha habido que esperar hasta el siglo XX para que el ojo humano viese los virus, por el microscopio electrónico, esos seres que producen tantas y graves enfermedades, de los que todo el mundo habla de ellos y, pocas personas, han logrado ver. Realidad que se ha podido constatar en la reciente pandemia mundial producida por el coronavirus, Covid-19 (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2020).

Así pues, si los padres, saben poner estos paradigmas a sus hijos, les servirá para entender la fe natural, e incluso si se buscan más ejemplos para ofrecerles una proposición más vigorosa, se podrá incluso llegar más lejos.

La Fe sobrenatural, sin embargo, consistirá en el asentimiento de la mente a la verdad revelada por Dios, con su propia autoridad, y que es infalible, porque no puede engañarse ni engañar. Por eso, los hijos, deben saber que la fe es un don de Dios, que la otorga porque es generoso; pero que, a la vez, es una virtud sobrenatural, que se posee si se acepta a Dios y todo aquello que nos enseña. Los testigos de la fe, en este caso, son los santos, los profetas, Jesucristo, los Apóstoles, los milagros como revelaciones del poder de Dios y el Magisterio de la Iglesia.

Iluminar y orientar a los hijos en este sentido supondrá manifestarles en un lenguaje asequible que para tener fe sobrenatural hay que admitir la existencia de Dios con todas

sus consecuencias, por lo que, la fe, se ha de adquirir, por no pertenecer a la naturaleza del hombre. Pero, una vez que se admite, da sentido a todo, porque es la causa de todas las operaciones. Cuando se acepta la fe se posee la misma certeza o el mismo modo de conocer de Dios, que supera todo conocimiento humano, y aquello que infunde seguridad en lo que se cree.

Ciertamente, verdades de la fe que nunca pueden ser contradictorias por su objeto; pero, pueden deslumbrar, porque nuestra razón, en este caso, queda oscurecida; aunque, cuando la fe alumbrá a nuestro entendimiento, ayuda a percibir con más claridad esas verdades. Así, se puede afirmar, que la fe perfecciona la inteligencia humana otorgándole sabiduría y conocimiento justo, claro y adecuado. La fe que tiene el hombre, por otro lado, nunca crea las verdades que, de suyo, ya, son objetivas, sino que las va descubriendo. Y lo realmente importante es provocar el acto de fe; más que el protagonismo de las capacidades intelectuales del hombre, según referirá Alvira en otra de sus obras que realizó en colaboración con Melendo sobre la fe y la formación intelectual (Alvira y Melendo, 1979 según se citó en Alvira, 1976).

Estos principios deben explicarse a los hijos, hablándoles de Dios, resolviendo todas sus dudas, tratándoles de acercar al bien que todo esto reporta, porque, según el autor, de la misma manera que los hijos han venido al mundo sin contar con ellos, se les ha de llevar a lo genuino, ya que se les procurará unos principios de operaciones donde se fundamentarán sus vidas. Para lo que será necesario fortalecer sus personalidades en un ambiente familiar de fe, donde los padres de modo natural les hablan a los hijos de todas las verdades de la fe, dado que la fe también entra por el oído, según afirmaban san Pablo y el Aquinate.

El sustrato de toda esta educación religiosa será elevar el tono de las conversaciones familiares, pues normalmente se tiende más a cómo destacar más en la sociedad, a decir los defectos de las personas y de las personalidades, antes que sus rasgos más positivos y más relevantes. Para que, de este modo, se les incite a imitar lo favorable y lo digno, antes que lo negativo. Pues resaltar las facciones malas dificultan observar lo eminente y lo noble. Y, el hogar debe ser el espacio para potenciar los altos valores sociales y culturales, de tal manera que, los hijos, se puedan afianzar en los testigos que propician la fe natural, considerando certero lo que dicen esos personajes de vida ejemplar. Pero también, porque a través la elevación del nivel humano sea más fácil que arraigue, en ellos, la fe sobrenatural.

Y si, además, mantienen un estado de gracia o de amistad con Dios, admitirán el testimonio de quien afirma su existencia. Si los padres se han encargado, desde que sus hijos eran pequeños, de fortalecer a esos testigos, por medio de las conversaciones familiares, en las que se ha destacado el relieve de su vida ejemplar, les propiciará que sean aceptados por ellos, sin dificultad alguna.

En esta misma dirección, los padres han de ser los educadores en la fe de sus hijos, antes de llevarlos a la Iglesia a recibir los sacramentos de la iniciación cristiana. Considerando, según nuestro autor, que el ejemplo constituye una enseñanza activa, sensible, y por eso, accesible, a los educandos, de mayor eficacia que la sola enseñanza verbal.

Para lo que se acaba de afirmar se basa en una homilía de Juan Pablo II sobre la educación en la fe que pronunció en Porto Alegre (Portugal). Donde expresaba que todo mensaje de la catequesis es vida. Los hijos deber ver que los padres se aman y que respetan a Dios. Y que exponen el contenido cristiano con su testimonio de su vida y en

la perseverancia de una vida cotidiana, vividas según el evangelio. La Palabra de Dios, aun cuando es eficaz en sí misma, adquiere un sentido concreto cuando se vuelve realidad en la persona que la anuncia. Esto vale, particularmente, para los niños que aún no tienen condiciones de distinguir entre la verdad anunciada y la vida de quien lo anuncia. Para el niño no hay distinción entre la madre que reza y la oración; más aún, la oración tiene valor especial porque la efectúa la madre (Juan Pablo II, 1980 como se citó en Alvira, 1976).

Los primeros educadores estarán pendientes de aquello que se les enseña, en este sentido, en los centros educativos, de tal manera que si tuvieran que corregirlo y oponerse por detectar algún error habría que hacerlo. Además, deben infundir a los hijos, un concepto de Dios, como persona que está cercano y próximo a los hombres, y con quien pueden dialogar personalmente de toda su vida y con toda familiaridad. Los padres han de tener en cuenta que la fe puede debilitarse o perderse por el desorden moral, dado que la fe es un acto de la gracia y de la voluntad del hombre, y, por tanto, la moralidad de los actos afecta a la voluntad del sujeto. Fenómeno que sucede con más frecuencia en la adolescencia de los hijos, donde el debilitamiento de la fe surge a causa una mayor fragilidad del hombre ante el incumplimiento de los actos morales. Y, por eso, se les ha de enseñar a suplicar el auxilio de Dios, con deseos firmes.

Los padres han de educar a sus hijos en hacer un buen uso de su libertad. Y, el autor, se basa para ello en la obra de Rafael Alvira Domínguez *¿Qué es la libertad?* (1976), donde ofrece los caracteres que esta debe tener para conseguir su finalidad y el objetivo que los educadores se proponen. Estos rasgos son: apertura, posesión y actividad.

Cuando, el autor, se refiere a la primera característica que ha de tener la libertad, la apertura, recomienda a los educadores primarios, que deberán abrir horizontes

educativos a sus hijos, en todos los sentidos. Respecto del trabajo, sobre los estudios, en relación a las amistades, sobre la búsqueda de nuevos ambientes, pero siempre que sean nobles, y considerando que esto supone más esfuerzo; porque si no es así, los hijos, tendrán estrechez de miras, y serán mezquinos en sus planteamientos. Por lo cual, tendrán que inculcarles las virtudes de la magnanimidad, de la prudencia y de la templanza, sabiendo que las metas altas, se van consiguiendo cada día, ganando las metas pequeñas. Por tanto, ser libres significa tener apertura de mente y de corazón.

La segunda característica será la posesión. Que manifestará un verdadero concepto de libertad, precisamente, para no ser esclavo. Sólo quien es libre posee y no es poseído. Rasgo que apuntará, además, a que existe una libertad religiosa y moral, y una esclavitud que es la del pecado. Ser libre, espiritualmente hablando, significará poseer, pero en otro sentido, en el sentido de tener a Dios.

Por tanto, habrá que educarles en el autodomínio de su mal carácter, de sus bajas pasiones, sobre cómo aplicar el control interno ante las muchas solicitudes de la vida, porque no toda apetencia es siempre lícita, ni siempre conviene, ni propicia el bien de la persona. Es decir, habrá que formarles en ser dueños de sus tendencias, fuertes de espíritu y tener un señorío de sí mismos. Para lo cual hay que evitar hacer caprichosos a los hijos desde pequeños, convenciéndoles con cariño, para no hacerles viciosos, y que, después, los vicios deriven en pasiones. Si, esto, no se realiza de este modo, los hijos, por ejemplo, querrán emanciparse de sus padres, sin haber sido capaces de desasirse de sí mismos.

Muchas veces, los educadores primarios, desean con más ímpetu que sus hijos brillen socialmente, pero no dan importancia al desarrollo interno de su libertad. Por eso, muchas veces, se juzga a la juventud actual, en relación a su desorientación y depravación moral, o se les conceptúa por su aspecto externo, sin reparar en el ambiente

en el que se han educado o de quienes propician esos ambientes, que suelen ser sus antecesores. Y, lo que se ha de considerar, es que los jóvenes no toleran la hipocresía o la incoherencia de los mayores. Para lo cual será necesario una educación teniendo muy en cuenta, la actitud de la responsabilidad, así como en la virtud de la templanza, pero con el ejemplo de los padres (Alvira Domínguez, 1976 como se citó en Alvira, 1976). Ser responsable, según el profesor Millán Puelles, es tomar posesión de uno mismo, trascendiendo, a la vez, a los demás. Por tanto, quien solamente es dueño de sí, será verdaderamente libre y podrá emanciparse (Millán Puelles, 1984 como se citó en Arribas, 2013).

El tercer rasgo de la verdadera libertad será la actividad, que es la consecuencia de los dos aspectos anteriores. Para que los hijos sean libres tendrán que desarrollar la mayor actividad posible, fundamentada en la apertura a horizontes nobles, sabiendo ser dueños de sí mismos. Pero considerando que esa actividad no es sólo realizar lo que les plazca, siendo indiferentes a otro tipo de actividad (Alvira Domínguez, 1976 como se citó en Alvira, 1976). Se es libre cuando también se hace lo que no se desea, porque también eso forma y educa:

La actividad de los hijos debe constituir una preocupación para aquellos padres que son verdaderamente educadores. Actividades múltiples, no sólo las que significan estudio: ayudar en tareas de la casa; realizar pequeños trabajos encaminados a completar su desarrollo personal, a conocer el mundo laboral; adquirir conocimientos prácticos que suponen habilidad manual y son de gran utilidad en la vida ordinaria. Todo esto ayuda a ser ligeros de cuerpo y de espíritu, a vencer la pereza, a vencer la indolencia y, por tanto, a ser más libres. (Alvira, 1976, p. 85)

La libertad de elegir lo que se quiere lleva consigo la dificultad y un gran espíritu de sacrificio. Y si, los hijos, se han curtido y se han formado en la reciedumbre, elegirán no el camino más fácil, sino el camino más conveniente y adecuado para ellos, y que lo sabrán, porque se conocen bien. La libertad de elección está precisamente en la posibilidad de decir que no, aunque a veces esto cueste mucho. Pero saber decir no, en muchas circunstancias de la vida, sólo será una decisión de hombres libres y recios de espíritu.

Esta libertad se deberá plantear a los hijos, por parte de los padres, a tres niveles: El primero a un nivel más superficial, que es el que defenderán ellos, como una manifestación de importancia extraordinaria para sentirse libres, por ejemplo, entre ir a jugar un partido de fútbol o ir al cine con sus amigos; o decidir entre la posibilidad de llevar el pelo largo o corto. El segundo nivel, sería más importante porque se trataría de ayudarles a elegir el proyecto de su vida. Sólo quien sabe elegir un proyecto de vida se toma en serio su libertad. Este nivel necesitaría reflexión porque supondría descubrir el aspecto vocacional. Y, el tercer nivel, sería un nivel más profundo aún, porque la elección de los hijos llevará libremente a decir sí o no a Dios, y es donde el sujeto arriesga todo.

Porque los padres, aun cuando les sea muy costoso y les suponga un gran espíritu de sacrificio, han de llevar la libertad de sus hijos por caminos de responsabilidad y no de sobreprotección. Con lo cual, habrá que buscar aquello de que *cada palo aguante su vela*. Porque así, los padres disfrutarán viendo que por esos cauces fluyen hombres libres, no dirigidos, siendo conscientes de sus derechos y de sus deberes, y respetando los derechos de los demás.

En este sentido se alude de nuevo a la autora contemporánea que diserta sobre la necesidad de educar, tanto en la familia como en la escuela, en la libertad cuya base tiene

que ser la confianza. Dado que la experiencia habla de la cantidad de problemas educativos que surgen cuando existe una relación desconfiada entre los educadores y educandos. Los primeros porque no evidencian los resultados, los segundos porque perciben que se les puede quitar su libertad (Naval, 2003).

Otro de los aspectos en los que incidirá nuestro autor en relación al auxilio que los padres han de proporcionar a los hijos será el fortalecimiento espiritual y físico. En este sentido se ha de advertir que para que los hijos se fortalezcan físicamente no sólo basta con fomentar en ellos la afición por un deporte o hacerles socios de un club, sino que han de ser los hijos, quienes desarrollen este deporte o los ejercicios de educación física. Pero, también, han de ser los padres quienes deseen la reciedumbre espiritual para los hijos, basada en las virtudes de la fortaleza y de la templanza. Para lo cual, se necesita lucha interior. La experiencia dice que quienes se esfuerzan en poner en juego estas cualidades son quienes son más felices.

Y, en relación con estas virtudes, el autor plantea que los padres deben ser los educadores de la sexualidad de los hijos, preparándose convenientemente o, si es necesario, pidiendo ayuda. Pues estos educadores tienen que enfrentarse a una amplia problemática: por un lado, porque se suele hablar de la educación sexual desde la ciencia de la sexualidad y desde la doctrina psicoanalista de Freud, que considera que la sexualidad es la básica donde se apoyan muchos aspectos de la educación. Por otro lado, la corriente naturalista postula no encorsetar los instintos. También se suele incidir en la teoría de no fomentar las neurosis y en las frustraciones de los hijos, ofreciéndoles todo tipo de información e incluso experimentar para un sano desarrollo de la sexualidad. Y, además, existe una amplia divulgación del erotismo y de la pornografía en los medios.

Ante este panorama social, muchos padres, no sabrán cómo encauzarlo y contrarrestarlo, y, sin embargo, ellos deben ser quienes eduquen y orienten a sus hijos antes que nadie. Pues, los padres deben ofrecerles los criterios esenciales para que se desarrollen sanos de cuerpo y alma, aún en medio de esta campaña confusa e inmunda. Para lo cual, la verdadera educación sexual y la fortaleza deben estar tan relacionadas que se hacen inseparables, suponiendo una ayuda muy eficaz.

¿Qué entendemos por educación sexual?, se pregunta el autor. Y se hace esta pregunta a propósito, porque en la época de los años 70 se ha hacía además, con tanta producción bibliográfica, de dar una categoría demasiado elevada, a lo que en realidad se debía dar una información correcta y en su debido momento a los hijos, respecto de las funciones de reproducción en el ser humano.

Sin embargo, esta formación –siguiendo la exposición de Alvira- siempre se debe hacer, con una gran naturalidad, sin aparecer ante ellos con temor o como si les fuésemos a manifestar un secreto que les va a preservar de algo malo.

Porque el sexo es algo bueno, diseñado por Dios para un fin concreto que es la procreación, y en el ámbito estable del matrimonio, que es su fin último. De la misma manera que se les debe hablar, sin timidez, de los nombres científicos de los órganos genitales, tanto el masculino como el femenino -al modo como enunciamos con claridad, los miembros del aparato digestivo o del aparato respiratorio- sin que cause escándalo o vergüenza, dado que, si fuera así, es porque la intención del educador no sería recta.

Además, sabiendo explicar la reproducción y la gestación del ser humano, según la edad de los hijos. En un primer momento, cuando tienen una corta edad, explicarlo de un modo más sencillo; y cuando son adolescentes, de manera más detallada, pero siempre sin perder la naturalidad en la explicación.

Si, a algunos padres, les resultara difícil exponer a sus hijos este proceso pueden encomendar este apartado de la educación de sus hijos a profesores o a personas especializadas.

Considerando que el aspecto más fundamental y más difícil para la educación que es crear hábitos de fortaleza en el individuo que abarque toda la vida y les haga no perder su dignidad fundamental de personas, porque si no es así, se podría derivar en el desorden y en una vida infeliz e insatisfecha, según se constata en la experiencia.

De este modo, la prudencia y la templanza, ya apuntadas, harán que los hijos (el hombre) controlen convenientemente el sexo y canalicen sus impulsos e instintos de la naturaleza, porque uno es más hombre o mejor persona, cuando posee un señorío de moderación respecto de la sexualidad y no se deja llevar por las pulsiones primarias.

El fortalecimiento de la voluntad en relación con la regulación de la sexualidad debe estar teñida de un amor verdadero, para desarrollar lo que se denomina virtud de la castidad, y, a la vez, les haga más libres y más alegres. Esta dignidad que da la templanza no debe dejar a los hijos tristes, porque no les priva de nada, sino que les confiere poseer la conquista gozosa de un amor más sublime.

Así pues, tras la fácil tarea de la información, los padres, deben conseguir la difícil tarea de formación para orientar convenientemente en la sexualidad, que ha de contribuir a la maduración de las personas, así como a colaborar con Dios en su obra creadora.

Un planteamiento adecuado respecto de la educación de la sexualidad –prosigue Alvira- es aquel que invita y anima a los educandos a amar mejor a las personas, donde la experiencia de darse a los demás constituirá uno de los motivos de mayor felicidad. Dado que la entrega al otro constituye el elemento esencial de la sexualidad,

considerándose, el placer sexual, como el elemento que complementa al anterior, y no al revés. Para lo que se ve necesario que este aprendizaje se realice con espíritu deportivo.

Por todo lo cual llevará a los educadores, la mayoría de las veces, a cuidar una esmerada educación, como ya se ha apuntado, en la templanza. Porque de este modo se colaborará para un mayor resplandor de la sociedad, que necesita de hombres de buen espíritu, de grandes ideales y felices, porque la fortaleza manifiesta el triunfo del amor.

Abundando en estas ideas educativas para los padres, Alvira (1976) referirá: “Sólo el hombre es capaz de dominar los instintos –por poseer voluntad– y ser señor de sí mismo.” (p. 130). Porque el amor supone querer lo mejor para el ser amado, y bien se sabe que conseguir lo mejor lleva consigo sacrificio, esfuerzo y caminar, muchas veces, por caminos pedregosos que producen heridas.

En definitiva, más que poner el acento en la llamada educación sexual, los educadores primarios deberían educar para fortalecer el espíritu de sus hijos a través de la práctica de las virtudes, porque esto les ayudará a tener una verdadera y completa educación que a conforme todos los aspectos de su personalidad. Y, para ello, el autor ofrece más pautas educativas que ayudan a ello:

Cuando educamos a nuestros hijos en el esfuerzo, en el trabajo; cuando les señalamos metas altas para su vida; cuando desarrollamos su espiritualidad al máximo, cuando fortalecemos su fe, los estamos educando para que tengan un alto concepto de la dignidad humana.

La educación que demos a los hijos debe tender a evitar que coman de modo desmedido en un afán de glotonería, sin serles necesarios los alimentos que ingieren; que beban en exceso, a veces hasta la embriaguez..., en una palabra debe tender a que no sean chabacanos, indignos, pobres de espíritu, minados por los

vicios, aun cuando desgraciadamente éstas sean las características de muchos protagonistas de argumentos de cine o de temas de novelas que enriquecen a sus autores y destrozan a la juventud. (Alvira, 1976, p. 128)

El autor, con este estudio y estas reflexiones, pretende asesorar a los primeros educadores para que no colaboren, inconscientemente, en el desequilibrio de los hijos. Porque, los padres, con tantos estudios referentes a la sexualidad, en relación con los problemas psicológicos, y con alusiones incipientes sobre la vida del siglo XXI, pueden amilanarse y bascular hacia los planteamientos más difíciles, abandonando los principios fundamentales, que siempre son más sencillos, ayudan a esclarecer el fin para el que hemos sido creados, aportan un sentido claro de la dignidad humana y ayudan a comprender mejor la educación.

Considerando, además, que los valores espirituales, morales y religiosos que trae todo hombre al nacer no cambian. Podrán variar los medios para desplegarse, pero lo esencial es invariable. Con lo cual, los educadores, habrán de anteponer y acentuar los principios fundamentales y los valores cristianos, a los principios sociales, económicos y culturales para que el proceso educativo sea más sencillo y claro, exento de confusionismo.

Otra aportación de Alvira, respecto de la ayuda que los padres deben dispensar a sus hijos, es inculcar el amor al trabajo. Porque un mismo quehacer, se ve por experiencia que provoca reacciones distintas en diversos individuos, en unos, alegría y en otros, abulia. Y, es por ello, por lo que los educadores no deben desatender este aspecto, para hacer felices a sus hijos. Para lo cual, es menester, inculcarles, amor y cariño a su labor, extinguiendo todo sentimiento de que el trabajo es una carga pesada o un castigo.

Para hacer esta afirmación, Alvira, se basa en una referencia de José María Escrivá sobre el valor del trabajo en su obra *Es Cristo que pasa*, considerando que el trabajo al ser un don de Dios, no tiene sentido separar a las personas en categorías según sea su trabajo, considerando que unas labores son más nobles que otras. Porque todo trabajo es testimonio de la dignidad del hombre, de su dominio sobre la creación y en ocasiones, desarrollo de la propia personalidad. Además, el trabajo, nos vincula con las demás personas, es la fuente de sostenimiento para la familia, medio, a través del cual, se propicia una mejora de la sociedad en la que se vive, y significa un progreso de toda la humanidad. Y si, además, una persona confiesa la fe cristiana, el trabajo le aporta nuevos horizontes como la participación y la continuación de la obra del Dios creador, como una realidad redimida y redentora, a través de la acción salvífica de Cristo; y un camino de santidad, es decir, realidad santificable y santificadora (Escrivá, 1973 como se citó en Alvira, 1976).

Según las ideas de este creador, en favor de los padres como formadores, seguirá advirtiéndole que muchas personas son incapaces de disfrutar de su labor cotidiana, no poniendo ilusión en lo que desarrollan; salvo, para un interés por adquirir un mayor *confort* existencial o para brillar en la sociedad. Pero es verdaderamente triste no poner ilusión alguna en el trabajo que hay que realizar cotidianamente. Aun cuando uno se recrea en la obra del poeta o el escultor, son ellos quienes se han realizado si han puesto interés y cariño en lo que hacían mientras lo realizaban.

Todo trabajo profesional, por baladí que nos parezca, puede ser objeto de nuestras ilusiones y de nuestro cariño, adquiriendo un relieve que antes no tenía, originado por el amor que se ha puesto al realizarle y que lo engrandece, empujando a realizar aquella tarea con detalle, con ilusión, con mimo de artesano, con cariño de enamorado. Y, así, si los hijos ven el ejemplo de los padres, en la ilusión que ponen en sus tareas laborales

crearán discípulos. Más que, si los hijos oyen quejas, lamentos, malestar a sus padres por el trabajo que realizan; así como si escuchan que el trabajo es, solamente, el medio exclusivo para incrementar el capital familiar.

Un alusivo trascendente –según Alvira- será señalar a los hijos el ejemplo de la vida de Jesucristo, que no dejó de trabajar, con su predicación y su ejemplo, por extender el Reino de los Cielos. Para lo cual recorría pueblos, aldeas, sinagogas donde predicaba y enseñaba en parábolas a las gentes, para hacerse comprender. Así pues, este ejemplo de trabajo, por parte de Dios, será una motivación primordial para que los hijos consideren que la labor es algo trascendente para el hombre.

Y, los padres, no deben de dejar de apuntar a sus hijos que el trabajo posee un espectro muy amplio. Porque no se puede caer en un reduccionismo respecto a que sólo es trabajo, aquel que forma para el trabajo manual. La actividad intelectual, el arte, cualquier actividad creativa son trabajo, trabajo creador. Y este error se ha difundido bastante y se ha infundido en muchos hijos, por parte de sus padres.

Por refrendar esta idea, el autor, cita a Juan Pablo II que refiere los trabajos profesionales que aparecen en el Antiguo Testamento como, por ejemplo: médico, farmacéutico, artesano, artista, herrero, alfarero, agricultor, estudioso, navegante, albañil, músico, pastor, pescador, y los distintos trabajos de las mujeres.

Todo trabajo, seguirá refiriendo el autor, como base para las ideas que han de inculcar los primeros educadores a su prole, no sólo confiere al hombre una perfección humana, sino que el trabajo fomenta en toda persona que lo realiza, una perfección sobrenatural, siguiendo las ideas de Escrivá (1973), donde expresa que una de las operaciones más nobles del hombre es poder amar, siendo capaz de trascender lo efímero y lo pasajero, por lo que una persona no puede limitarse a fabricar objetos sino a poner

amor en lo que realiza. De este modo se puede reconocer a Dios en la experiencia de nuestra labor habitual, de tal manera que el trabajo puede convertirse en oración, en forma de acción de gracias, porque de esta forma se es consciente que Dios ama a todos poniéndoles en la tierra para heredar sus promesas (Escrivá, 1973 como se citó en Alvira, 1976).

Alvira, sigue su estudio, añadiendo que ese amor que categoriza al hombre lleva consigo esfuerzo, trabajo y dedicación. Un trabajo que al formar parte de un recto amor queda en el acto santificado: es la santificación del trabajo. Y, santificar la labor, significa amar el objeto de ese trabajo, con deseos de estudiar el fin para lo que se realiza, y así motive a corresponder a esa bondad divina que se encuentra en el objeto de ese trabajo, y ayuda a realizarlo bien.

Toda acción que realiza es trabajo, y debe hacerse por amor. Si ese trabajo se santifica, se ha de poner su fin en Dios, sabiendo que ese fin no es abstracto porque es eficaz y lleva consigo el esfuerzo de correspondencia: pensarlo mejor en orden a su esclarecimiento, los modos de comportarse al hacer el trabajo, poner en juego la capacidad de inventar, de realizarlo mejor... Porque si el trabajo se realiza bien, cuidando los pequeños detalles y poniendo amor, como cualquier otro asunto de la vida, posee un valor educativo extraordinario. Para lo cual, el autor, se apoya en un paradigma que aporta un gran significado a lo que viene expresando:

Así, en una región alemana donde se producía abundante remolacha azucarera, la cantidad de azúcar iba descendiendo cada año a pesar del esmerado cultivo que se daba. Hechas las averiguaciones oportunas resultó que a esas tierras les faltaba boro, un elemento químico con el cual no habían contado los agricultores. Pero no faltaba en grandes cantidades, solo se precisaba añadir millonésimas de gramo.

Dividir un gramo en un millón de partes y tomar unas pocas de ellas, casi da risa, en la vida corriente. Pues bien, esas millonésimas de gramo de boro, ese pequeño detalle que le faltaba a cada planta, producía millones de marcos de pérdidas. (Alvira, 1976, p. 131)

Si el cuidado de los pequeños detalles en la biología es importante, lo es más cuando se atiende el aspecto espiritual de la vida del hombre, dado que el fin que se considera posee más relevancia. La urdimbre de las cosas pequeñas interviene en la vida espiritual, pues los detalles se han de considerar como los hilillos finos que configuran un tapiz, y que sólo se aprecian en su conjunto, aunque sin ellos no existiría como tal.

De este modo, si los educadores primarios, saben ser positivos en esta propuesta, ilusionaran a los hijos en acabar sus tareas, cuidando estos detalles que le confieren más categoría de belleza y valor. De la misma manera que se deberá incidir que, en el trabajo, gracias al esfuerzo que se aplique, siempre va a ser creativo, si lo hacemos bien hecho, bien acabado, lo más perfecto posible, evitando, los errores y hacer algo lleno de imperfecciones.

Un enemigo del trabajo cotidiano es la rutina que los padres han de evitar radicalmente, respecto del ejemplo que deben dar a la hora de educar a sus hijos. Para lo cual será necesario enseñar a poner amor en la labor que se tiene que realizar. Pues el amor hace nuevas todas las cosas, por su dinamismo intrínseco que posee, y, por tanto, es capaz de realizar lo mismo o lo parecido de manera diferente.

Según referirá nuestro autor, para un enamorado del trabajo, cada mañana es nueva y siempre de primavera. Y, de manera especial, en el trabajo educativo, los padres y los profesores, pueden aplicar este principio, porque cuando se educa amando, la

creatividad se agudiza y es fuente de disfrute espiritual; sin embargo, cuando en la educación, no se manifiesta el cariño surge el hastío y el cansancio.

Los padres deben advertir a los hijos, que no den demasiada envergadura al fruto de su trabajo y de su esfuerzo, porque cabría el riesgo de convertir en una idolatría la materialidad que conlleva esa labor. Ya que en lo que siempre se debe instruir, es en hacer las cosas por motivos más altos y elevados, sin cosificar las actividades que empequeñecen el espíritu. Por tanto, se debiera de buscar, en cualquier labor, esa savia divina que le da una proyección que no se puede comparar a ninguna otra cosa.

El trabajo es fundamental en la educación, añadirá Alvira, porque supone un esfuerzo mutuo, entre los educadores y los educandos. Los hijos y los alumnos deben esforzarse en ser artífices de su propia educación, y, los educadores, promoverlo y hacerles trabajar. Para lo cual, los padres, deben propiciar las motivaciones adecuadas a los educandos, para que ilusionándoles y provocándoles alegría, se acostumbren a trabajar, desde pequeños.

Cualquier educador, también, debe saber armonizar dos elementos necesarios que se dan en el trabajo o en el estudio: los resultados y el esfuerzo. Si no se coordinan estos dos caracteres se cae en el rebajamiento, bien del materialismo, o bien del espiritualismo, que son los aspectos que se han de tener en cuenta en toda actividad. No sólo se ha de reconocer uno de los dos rasgos, sino que se han de impulsar y valorar ambos.

La Ley General de Educación de 1970 contempla este principio, precisamente, porque cada alumno posee sus características propias: “En el período de E.G.B. se tendrá en cuenta, sobre todo, los progresos del alumno en relación con la capacidad del propio alumno.” (Art. 19). Asunto que ya, el autor, viene refiriendo en su producción (LGE, 1970, como se citó en Alvira, 1976).

Así, la tarea de los educadores debe tener en cuenta todos estos aspectos de los hijos o de los alumnos para juzgar adecuadamente: su estado biológico, su nivel y coeficiente de rendimiento, su emotividad, sus aptitudes, su adaptación, su sociabilidad. Aun cuando sea óptimo ayudar a los hijos en su tarea de adquirir conocimientos, para que se fortalezca su voluntad desde pequeños, a través de buenas motivaciones y haciéndoles pensar.

Sin embargo, se ha de evitar, especialmente, la memorística formal, como también apunta el autor, pues hace más corto y pobre su desarrollo intelectual, y que, a veces, lamentablemente, se extiende hasta los estudios universitarios, si, este, ha sido el único patrón de aprendizaje. El autor se explicará sobre esto, lo que nos parece muy significativo:

Creo que es más interesante un diálogo acerca de aquello que ha debido ser objeto de reflexión por los chicos, poniendo así en funcionamiento su actividad intelectual, que la simple audición de lo recogido por la memoria del chico como si hubiera sido grabado en cinta magnetofónica. (Alvira, 1976, p. 152)

Los padres pueden ayudar a sus hijos haciéndoles usar su inteligencia, ante lo que ellos aprenden de memoria, porque esa es la capacidad activa que poseen y que vitaliza todo el proceso intelectual de asimilación. Y, así, aclararles algún concepto, plantearles algún problema relacionado con aquello que están estudiando, relacionárselo con otras materias o con alguna experiencia personal, propiciará que, sin dejar de ser ellos los protagonistas activos de su estudio, se les hará desarrollar al máximo los conocimientos que van adquiriendo, a través de hábitos intelectuales que se van consiguiendo por los ejercicios de repetición.

Desarrollando en los hijos, por otro lado, el ejercicio de recapacitar sobre el estudio, sobre su trabajo, tras una experiencia, sobre un hecho de vida, etcétera. Para lo que será necesario reflexionar, tener recogimiento, buscar la soledad que busque el conocimiento propio, sin que les cause temor, dado que esto se hará voluntariamente y como un medio educativo.

Hacer que los hijos reflexionen sobre las lecturas que hacen, enseñándoles a leer lo que no está escrito, como refiere Jacinto Benavente (1928) en su obra teatral *Y va de cuento*, supondrá un relevante elemento formativo. Los primeros educadores han de inculcar a sus hijos un amor por la lectura buena, seleccionado aquello que es más adecuado.

Con respecto a enseñar a leer en otros lugares y en otras realidades que no son los libros, el creador de esta obra, lo expone de una manera muy aguda. Por lo que manifiesta en aquello que reflexionó y en lo que fue configurando su pensamiento educativo:

En la belleza de un paisaje o en una obra de arte; en la audición de una deliciosa sinfonía; en el relevante valor de una virtud; en el esfuerzo puesto en una obra conseguida; en la capacidad de renuncia; en la reacción elegante ante un ataque injustificado; que sepan leer, al declinar la tarde, en la capilla oscura donde una lucecilla tenue indica que allí de verdad, está Dios hecho hombre. (Alvira, 1976, p. 157)

El cuidado del tiempo libre de los hijos será otro aspecto a tener en cuenta para propiciar una buena educación. Porque las soluciones para abordar, esta tarea, son muy variadas; sin embargo, suele darse una que es muy común y que consiste en la no implicación de los padres a la hora de regular el tiempo libre de sus hijos, a causa de la

pereza y la comodidad. Lo cual puede acarrear serios trastornos en la personalidad de sus hijos, debido a que estos lapsos pueden utilizarse para muchas cosas, menos para cultivar el espíritu o efectuar actividades que verdaderamente les recreen y les edifiquen.

El tiempo libre no ha de considerarse como un tiempo ocioso, en el sentido nocivo de la expresión, sino más bien como un tiempo para una educación informal que debe gestionarse desde la familia. Pues el ocio supone otra actividad distinta a aquella que se realiza en una jornada laboral, donde se puede iniciar a los hijos en la contemplación de la naturaleza, para comprenderla mejor mediante la recreación, y donde se puede aprovechar, también, para dialogar con Dios de una manera más sosegada (Alvira, 1976).

El ocio se debe plantear como aquello que expresa la actividad del espíritu, la creatividad ilusionada, la contemplación festiva, una manera de callar porque permite oír sin sonidos, un tiempo que permite regocijarse en la educación física, o bien, un espacio para llevar a cabo trabajos, que precisan arte o que desarrollan destrezas manuales.

El ocio, aunque es activo, nos puede permitir buscar la soledad que nos lleva a conocernos a nosotros mismos, tarea que no es nada fácil. Algo que, los primeros educadores, deben advertir a sus hijos es que el ocio no está concebido para fomentar la pereza que anquilosa la libertad y produce aburrimiento, en definitiva, tristeza.

Porque como refiere nuestro autor, citando a Jean Laloup, el ocio es por su misma esencia moral, porque favorece en el hombre, por una parte, su potencialidad activa, y, por otra, su libertad. La negación del ocio, se denomina negocio, y, así, como el negocio persigue fines lucrativos; y el ocio propicia fines expansivos y recreativos, pero donde no se degradan los valores espirituales del hombre, ni el sentido de dignidad humana, y, por tanto, es el espacio donde se han de practicar actividades que contienen el sentido recto del descanso (Laloup et al., 1968 como se citó en Alvira, 1976).

Porque si no es así, en algunos casos, este tiempo, se dedicará a ocasionar trastornos graves a los miembros que forman la sociedad, al ser gestionado mal; y en otros, sin embargo, ayudan al hombre a alcanzar una mayor riqueza espiritual, una mayor alegría, una mayor felicidad, al saberse apartar de una utilización puramente materialista de su tiempo libre.

Lo que suele ser más común, respecto al tiempo libre de los hijos, según se apuntaba, es que los padres se desentiendan, escogiendo la opción más fácil, que consiste en apartarse de ellos, durante un espacio largo de tiempo. Y la otra opción suele ser que, los hijos, pasen bastante tiempo y sin control, viendo la televisión.

Sin embargo, el autor recomendará a los padres, que, en este campo educativo, deben vencer estas dificultades porque solo así, conseguirán ver en el futuro más alegres y felices a sus hijos, como fruto de una educación esforzada, generosa y heroica, en algunos casos.

Para lo que recomienda que a la hora de que los hijos dediquen su tiempo libre a ver la televisión, los padres, deben tener un criterio educativo de saber seleccionar muy bien los programas y las películas que los hijos han de ver, y, así, esta actividad les formará oportunamente.

De la misma manera, que los educadores fundamentales, deben buscar otras alternativas educativas para orientar este tiempo de sus hijos, que exijan poco esfuerzo, que las realicen con placer, con satisfacción, con alegría, y a través de las cuales se cultiven valores del espíritu que el ser humano tiene, así como en la iniciación en las destrezas manuales de indudable valor educativo.

Lo cual hará necesario oponerse a la manipulación que pretende la sociedad a través del principio que para divertirse y para distraerse necesariamente se tenga que

gastar. Y, más bien, poner el acento a que vayan iniciándose en unos mejores hábitos, desde los primeros años de su infancia, que les haga gestionar libre y responsablemente su tiempo, sin manipulación, produciéndoles mayor satisfacción.

Con estos deberes paternos, no estamos hablando de complicar la vida a los padres, considerándolos como un lujo, aunque bien merece la pena el esfuerzo. Pues, como refiere el autor, basado en un filósofo español: contemplación artística, filosófica, etc., todo es puro lujo, pero en mayor o menor medida al alcance de cualquiera, sólo basta con poner ilusión, esfuerzo y estar dispuesto a perder dinero. Porque todo lujo es costoso ([Filósofo español sobre la agudeza educativa en el tiempo libre de los hijos], (s.f.) como se citó en Alvira, 1976).

Este aspecto educativo, también, debe abarcar todas las etapas de la vida de los hijos al objeto que, cuando sean mayores, sepan distribuir el tiempo de la jornada que comprende el trabajo, el ocio y el pleno descanso. Considerando siempre que educar es hacer participar. Es lo que hará que los padres deban examinar cómo ellos viven su tiempo libre, para que, a la vez, sea un referente continuo para sus hijos.

La creación artística, la audición musical, la recreación pictórica y escultórica perfeccionan a los hijos, desde la infancia, a los valores más sublimes, y hace que ellos vayan configurando su gusto y su estilo personal, para que puedan infundir esta sensibilidad cultural a los demás amigos y colegas.

¿Es posible conseguir que, en la infancia, se recreen nuestros hijos al escuchar relevantes obras musicales?, se pregunta el autor, a lo que responde en afirmativo; aun cuando el escepticismo, pueda surgir en los educadores. Sin embargo, desde su propia experiencia familiar, y la de algunos centros escolares, puede afirmar que es posible. Así lo expresa él mismo:

La experiencia es ésta: desde los cuatro o cinco años escuchan música de autores clásicos (Vivaldi, Schubert, Schuman, Beethoven...) que se hace sonar en tono muy bajo en la habitación donde ellos juegan, o mientras dibujan o escriben.

Se procura que la misma composición musical se repita un buen número de veces, hasta que queda grabada en sus memorias. Ellos casi no se dan cuenta de que hay música en la habitación, pero es un hecho que la perciben. Un día se les dice que aquella música pertenece a un determinado autor. Después se les hace oír otra composición repetidamente y se les da el nombre del autor. Es curioso comprobar cómo, pasado el tiempo, saben diferenciar una obra de la otra: las conocen.

Así se va repitiendo con otras composiciones, sin prisa, durante meses, durante años, procurando que nunca les produzca cansancio; suprimiendo el sonido en cuanto se aprecia que puede molestarles.

Niños acostumbrados a esta música, casi sin darse cuenta, cuando llegan a los catorce o quince años gozan con audiciones musicales de los mejores compositores y ocupan con ellas una parte de su tiempo libre.

Causó una gran extrañeza a unas madres, al llegar la festividad de Reyes, que sus hijas de 6 años pidieron una *cassette* de las *Cuatro estaciones* de Vivaldi y la *Pastoral* de Beethoven. La profesora había conseguido esta educación musical.
(Alvira, 1976, p. 172)

De la misma manera que se les puede aficionar a la pintura o al dibujo libre u original, para desarrollar su creatividad, con lápices de colores y acuarelas. Y, organizar visitas a museos para contemplar, frente a ellas, la belleza de las obras de arte para que, a través de la observación, les entren por la vista. Porque esto será la base de las lecciones

de interpretación que vendrán, en un futuro, sobre estas composiciones. Lo importante es ir cultivándoles.

Del mismo modo se educa a los hijos en el ocio, procurando que desde una edad temprana se aficionen por la lectura. El hábito lector se logrará si, diariamente, se les facilitan libros y revistas infantiles que les entretengan y capten su atención. Una vez que se consiga el hábito se les conseguirán obras adecuadas para que sigan iniciándose en esta actividad. Estas lecturas versarán sobre temas muy diversos: cuentos, historietas, sencillas narraciones históricas, vidas de animales y vegetales, etcétera, sin olvidar la poesía.

Se debe procurar que, los hijos vayan adquiriendo tempranamente el gusto por la poesía, y, de este modo, memoricen algunos poemas cortos y los reciten con sentido. Este aprendizaje les otorgará un tono de sensibilidad especial; del mismo modo, que lo podrán adquirir a través de la afición por la música noble.

Organizar excursiones y paseos para contemplar la naturaleza, posee una relevante carga educativa de recreación: La belleza de un paisaje, de una puesta de sol, de unas plantas en floración, de una masa vegetal, de unas aves... Además, las salidas al campo, puede ser objeto de hacer colecciones de animales, vegetales y minerales, que fomenta el entretenimiento y la ilusión.

También se pueden realizar otro tipo de colecciones, como las filatélicas; y otras actividades como potenciar el cultivo de las plantas ornamentales y de otros vegetales, que fomenten su distracción y su conocimiento. Hacer que realicen actividades de bricolaje, les ayudará a colaborar en los arreglos domésticos e incluso propiciar alguna construcción creativa. Y, otra ocupación interesante sería, confeccionar un periódico familiar, donde se induzca a estar pendientes de los demás miembros de la familia, pudiéndolo reflejar en esa la publicación doméstica.

El deporte es clave para realizar durante el tiempo libre, en el que se ha de fomentar actitudes como estas: compañerismo, solidaridad, espíritu de sacrificio, respeto a los demás, amistad llena de nobleza, etcétera, para que sea propiamente educativo.

Y, por último, un aspecto trascendente, que se debe propiciar en este tiempo de recreación para los hijos, establecer momentos para pensar, meditar, reflexionar...sobre uno mismo, sobre su vida, sus actividades y la vida de quienes conviven con ellos. Algo tan noble como difícil, sin embargo, al tratarse de un asunto tan vasto como es la educación, no se deben dejar de desarrollar todos los aspectos de la misma, y el desarrollo de las capacidades de los hijos, si se pretende su crecimiento íntegro. El hombre es el único ser que piensa en la tierra y sin embargo no hay una preocupación en los educadores para que se ejercite esta relevante función:

Vamos a invitar a nuestros hijos a que piensen, no sólo a que aprendan ideas de otros; vamos a enseñarles a pensar por cuenta propia, a que tengan sugerencias sobre ideas leídas u oídas porque han recapitado sobre ellas; vamos a invitarles a que ejerciten esa preciosa función de meditar, adentrándose en ellos mismos, aun cuando sólo sea unos minutos, para conocerse mejor, para hacer vida propia aquellas ideas que más les han gustado, para crear, para descubrir (somos los mayores los que destruimos la creatividad de los chicos al decirles que son ridículos sus descubrimientos porque nosotros los conocemos); para encontrar a Dios en ellos mismos y dialogar amorosamente con El, lo que constituye la más valiosa oración... Creo que merece la pena la educación para el ocio. (Alvira, 1976, p. 190)

Alvira, a la hora de especificar el cómo ayudar a los hijos, por parte de los padres, establece unas normas de actuación en la sociedad familiar. Porque si existen reglas de juego, reglas en el deporte y reglas en otras realidades sociales de la vida que, los hijos, aceptan con normalidad, por qué no puede la familia tener unas reglas para su mejor funcionamiento.

Asunto que, además, nos ha de llevar a considerar que la familia es una sociedad por derecho natural y para subsistir como tal ha de tener forzosamente establecidas unas normas de actuación entre los miembros que la constituyen. Aunque siempre es mejor, que se dé una normativa con carácter positivo, donde se puedan incluir determinadas inhabilitaciones. En este caso, las sanciones deben buscar sobre todo la corrección del defecto de los hijos, que procurarán una mejor educación.

Y, en esto, los educadores deben tener presente que, aun cuando, algunos jóvenes no toleran la disciplina familiar; en cambio, sí que admiten la disciplina férrea de algunos grupos de los que ellos forman parte, para que, de esta manera, los padres, no se arredren y sepan ser fuertes. Pues las normas de actuación social son necesarias, para que no surja el caos.

Cuando aparecen constantes quejas sobre el mal comportamiento de los hijos en el hogar, el autor propone unas preguntas para que los educadores, responsablemente, las respondan tras haberles reflexionado. Cuestiones que revelan una gran importancia, y se ve conveniente referirlas, según las formula el productor de esta obra:

¿Tenemos establecidas unas normas para el desenvolvimiento de la vida familiar, o cada uno actúa como quiere? ¿Seguimos nosotros con exactitud, y de modo ejemplar para los hijos, esas normas de conducta familiar? ¿Las hacemos cumplir a nuestros hijos? ¿Se sanciona cariñosa y reflexivamente su incumplimiento con

el fin de corregir el defecto? ¿Sabemos ser lo suficientemente flexibles para dispensar el incumplimiento de alguna norma cuando hay causas que lo justifican? ¿Ayudamos a los hijos para que, consigan habituarse a cumplir las normas establecidas de modo natural en la familia o, por el contrario, sin esa ayuda actuamos solamente como jueces y castigamos con rigidez?

Si se enterasen nuestros hijos que un árbitro de fútbol ha levantado la sanción justa, impuesta a un jugador, porque este, le ha dicho al árbitro, unas cuantas palabras cariñosas ¿qué pensarían? ¿hacen los padres, esto, cuando han impuesto una sanción a los hijos?

La rigidez de unas reglas frías no es propia para un hogar; sin embargo, no es incompatible con establecer unas normas básicas, para que los hijos, no rompan la armonía familiar. (Alvira, 1976, p. 196)

Normas familiares que se han de cuidar desde la infancia de los hijos para que, llegado un momento posterior, hayan adquirido los hábitos correspondientes. Y que se han de desarrollar con naturalidad, si el hogar está correctamente constituido, y si la vida familiar se desenvuelve dentro de un buen espíritu. Lo cual se conseguirá, si se plantea una visión positiva de los acontecimientos que vayan surgiendo; según se vaya desarrollando, el hogar, dentro de las dimensiones de una sociedad familiar donde cada uno tiene su cometido; y cuando la convivencia, comenzando por los esposos, se fundamenta en el amor.

Estos caracteres que denotan un clima bueno familiar son los que frenan, a aquellos miembros de la familia, que quisieran distorsionar la marcha adecuada del hogar. Lo cual, implica crear, por parte de los padres, un buen ambiente, educando en lo positivo y en lo propositivo, para el desarrollo de la vida familiar, donde se eviten, entre otras

cosas, los castigos y los disgustos. Considerando, del mismo modo, que las normas que rigen una familia nacen del planteamiento que deben hacerse los padres a lo hora de educar a su prole, de irlo inculcándolo con paciencia a medida que, los hijos, adquieran un mayor uso de razón. Con lo cual, se trataría de un fenómeno, que no se puede improvisar, al tratarse de un largo proceso educativo.

Además de todo el espectro de sugerencias que ofrece el autor para la educación familiar, abunda en otro aspecto motivador, y que influye en una correcta educación, que es la pedagogía que encierran los premios y los castigos. Para lo cual, él parte, inspirándose en el profesor Millán Puelles, de unos medios directos e indirectos que los educadores han de propiciar, según las coyunturas, para conseguir de los hijos, actos virtuosos.

Los medios directos serán aquellos que se ciñen a la enseñanza moral y abarcan la doctrina y el ejemplo. La doctrina no va dirigida propiamente a instruir, sino que su objeto trasciende a la conducta moral del educando. Y, el ejemplo, es aquel que alude al referente a seguir o la acción que se ha de imitar.

Aquellos educandos que no son aptos para recibir la enseñanza moral, por no tener buena disposición precisan de medios indirectos, que podríamos sintetizarlos en dos: los premios y los castigos. Teniendo en cuenta que la diferencia entre los medios directos e indirectos estriba en la vía del amor y en la vía del temor, y que atañen a los educandos y no en los educadores. Siendo lo más oportuno para aplicar, que los padres se esfuercen en mostrar la bondad o la conveniencia del bien que proponen a sus hijos, para no tener que recurrir al temor del incumplimiento (Millán, 1963).

Santo Tomás -referirá también Alvira- ofrece otro camino para apartar el mal e inducir al bien, que es el camino del amor (Washburn, 2001 como se citó en Alvira, 1976).

Por lo tanto, es muy necesario que, estos formadores, se esfuercen en el conocimiento profundo de sus hijos para que no distorsionen su educación, dado que si los hijos, tienen buenas disposiciones, se deben usar los medios directos de la doctrina y el ejemplo, y no los indirectos del premio y del castigo.

Los castigos -incidirá el autor- deben propiciar en el educando, la responsabilidad y la enmienda para que, dándose cuenta de la mala acción, intente no volverla a repetir, y deben tener en cuenta, por otro lado, las características de aquel muchacho. Considerando, a la vez, que los castigos corporales no deben aplicarse porque, la mayoría de las veces, son descargas emocionales de los padres. De la misma manera, que el uso de los tonos autoritarios altos, ante situaciones límites de los hijos, no son aconsejables. Para lo cual, se verá necesario y recomendable la continua preparación de los padres, para que sepan solucionar de la mejor forma posible, estas situaciones.

De esta manera, procurar buscar y comprender el motivo que los ha llevado a realizar aquella acción y orientarles para corregir su actuación, será esencial, pues lo importante es hacer que los hijos adopten una nueva actitud. Para lo cual la voluntad jugará el papel decisivo para saber entrenarse y buscar métodos para solucionar estos casos más complejos, que también se dan en el hogar. En este sentido, buscar la causa y procurar ayudar a los hijos para borrar las raíces del mal, aunque sea más laborioso, consigue resultados mucho más eficaces.

Esta obra que se está resumiendo es tan densa como relevante, del mismo modo que lo es la misma educación, y, sobre todo, la educación fundamental. Para concluir, la obra, el autor dedica dos apartados más sobre los aspectos de la autoridad y del orden que deben desarrollar, los padres, en la educación de sus hijos. Y, por último, dedica una

sección al nexo que debe tener la familia con el colegio, como medio educativo unificador y eficaz para los hijos.

Sobre el concepto de autoridad, referirá su significado como fuerza que sirve para sostener y acrecentar. Además, que la autoridad, debe revelar superioridad en quien la ostenta (Diccionario del Lenguaje Filosófico, 1967 como se citó en Alvira, 1976). Por tanto, se ha de ejercer, a través de los padres, para que los hijos sean conscientes que existe tal principio en la figura de sus padres. Porque si no es así, se pierde, y cuando se descuida, se aplica el poder, con lo cual se malogran ambas cosas. Poder y autoridad, pues, no son la misma realidad. Los padres tienen el poder por ser padres, pero la autoridad la manifiestan si se la ganan con la confianza y con el prestigio que les manifiestan a los hijos, si son un ejemplo edificante y categórico para ellos. Y, así, mientras el poder es rechazado instintivamente por los hijos; la autoridad, según lo expuesto, es admitida con docilidad y hasta con agrado.

La autoridad educativa es aquella que no significa coacción externa, sino fuerza moral que le da ascendiente, afirmará el autor. Y, por tanto, debe basarse en la propia dignidad personal, que actúa buscando metas altas para aquel que se educa porque se tiene confianza en él. Cuando sucede esto se provoca la admiración de los hijos por los padres, por lo que esta categoría que se da a los padres por los hijos hará que los padres sepan sopesar, antes de aplicar los castigos, y, del mismo modo, fomentar el diálogo con sus progenitores.

Para lo cual será muy importante no crear en la conciencia de los hijos la idea que los educadores siempre están juzgando sus actuaciones; sino más bien, que constaten que se les desea orientar, guiar y ayudar. De ahí que se insista en la necesidad de abrirles

caminos y animarlos a ir por ellos, en lugar de erigirse en fríos jueces que observan conductas, para castigar o premiar, según proceda.

Son elocuentes, las máximas, que establece el autor de esta obra, respecto de cuándo se pierde la autoridad de los padres:

Cuando los padres la ejercen caprichosamente; cuando la imponen para limitar la libertad de los hijos en hechos sin importancia, a veces absurdos, sin un valor objetivo; cuando es egoísta y, a través de ella, se busca la comodidad del que la ejerce; cuando se exige lo que no se practica; cuando las órdenes se dan de mala forma; y cuando se dan muchas normas, pero después no se exige su cumplimiento. (Alvira, 1976, p. 206)

El orden será también un elemento educativo de primera magnitud para ayudar a los hijos. Así como, para procurar unas buenas relaciones entre los miembros de una misma familia y para que se lleven a cabo esas normas elementales que deben regir el hogar. Cuando el autor alude al orden nos estamos refiriendo tanto al orden material, como al orden que debe observarse en la vida familiar, es decir, el orden desde una faceta más educativa. El desorden en el colegio y en la familia causan mal humor, y, muchas veces, es lo que hace desembocar en los castigos desproporcionados para los hijos. De ahí que deba observarse el orden, para que rijan la sensatez.

El orden no es algo accidental sino sustancial. Si fuera irrelevante no se manifestaría con tanta fuerza en la creación o en la naturaleza que es lo que le causa su belleza. Por eso, no cabe duda, que la contemplación de la naturaleza lleva muchas veces a los educadores a recrearse en la creación y a utilizar aquello que admira —obra de Dios—, para dar más claridad a aquello que se expone, a la hora de explicar algún tema a los alumnos. Por ejemplo, si se les propicia que penetren, imaginariamente, en el interior de

un brillante les hará ver el orden y la fortaleza como causa de la belleza en aquello que tanto se valora. Lo que puede servir de analogía para considerar el valor del orden en la vida familiar, en el colegio, y hasta en la misma sociedad.

La obra concluye con un apartado dedicado a la relación que la familia ha de tener con el colegio, y que tanto coadyuva a la educación de los hijos. El autor se referirá a que, aunque al principio, los padres, fueron los únicos educadores en la trasmisión del lenguaje, en el sentido estético, en la moral y en lo religioso, y quienes instruían en las sencillas técnicas del trabajo manual; pasados los siglos, esa educación primaria, se complementó con las instituciones educativas, de características muy diversas, llamadas escuelas. Sin embargo, la proliferación de los centros escolares relajó la responsabilidad de los padres, creyendo que en estas entidades se asumía, casi por completo, la educación de los hijos. Pero, esta trasposición no es cierta, dado que los profesores no pueden educar afectivamente y en todos los aspectos, tal como educan, los padres a sus hijos.

Es verdad, que los progenitores pueden apoyarse en ayudas periciales de otros profesionales de la educación, dado que la educación es una tarea difícil, pero no deben, delegar cómodamente su responsabilidad.

Al ser, los padres, los principales educadores con la ayuda de los centros escolares, ambas instituciones deben armonizarse para lograr una educación de más clase, para los hijos. Y donde es preciso que exista un hilo conductor, claro y responsable, para orientar a los hijos-alumnos en un desarrollo adecuado de su personalidad.

Es por lo que los padres, tienen la libertad de elegir aquel centro educativo que ofrezca la mejor calidad de educación para sus hijos, estando en sintonía perfecta con sus aspiraciones educativas. Para lo cual, un medio relevante que propicia esta unidad entre la familia y el colegio, serán las asociaciones de padres.

Pero, unas asociaciones de padres donde exista una honestidad entre los padres y los profesores que la forman, de tal manera que la finalidad educativa y relevante que persiguen, que es mejorar la índole de la educación para los hijos, se asegure. Así, el objetivo, de los padres en el colegio adquiere un valor de trascendencia, propio de unos hombres libres, que no están encerrados en sí mismos y que defienden el valor de la alteridad.

Y, el autor referirá más específicamente, la actividad de los padres en el colegio, dentro de una conciencia cada vez más generalizada, sobre la unidad que debe existir entre los padres, los profesores y los alumnos para una mayor eficiencia educativa, a través del influjo de las asociaciones de padres, entre otros medios eficaces. De esta manera, los padres pueden cooperar en los centros educativos de diversas formas, para favorecer unos resultados magníficos:

Unos padres realizan labores relacionadas con su profesión; otros, con sus aficiones: musicales, fotográficas, literarias, etc... Hay intelectuales que dan conferencias o charlas; obreros manuales que enseñan a confeccionar objetos a los chicos; hombres de campo que ponen a los alumnos en contacto con el agro... Todos tienen algo que hacer o que decir a los alumnos y cuanto hacen o dicen tiene el valor de la participación auténtica, verdadera, porque es algo que viven plenamente, ya que llevan al colegio trozos de su profesión, de sus ilusiones, de su pensamiento; en una palabra, de su vida. (Alvira, 1976, p. 218)

Porque los padres, en cualquier lugar, deben encarnar la figura del actor, más que del espectador, sobre todo dentro de tarea encomiable de la educación de sus hijos, y más aún en el colegio. De este modo no sólo han de ir al colegio para interesarse del aspecto externo, de las calificaciones académicas; sino que han de acudir para entrevistarse con

el profesor- tutor, figura clave para la prosperidad educativa de sus hijos. Como, también, deben colaborar en las tareas del centro como parte activa, sin quedarse en una crítica inoperante; y, de esta manera, conociendo más el colegio, estableciendo mayor contacto con él, les producirá un mayor cariño y más alegría, por haberse implicado en la vida escolar.

Pero aún más, Alvira, abundará, en esta nueva visión de la labor educativa, a través de la participación de los padres en la vida escolar. Para lo cual ofrece bastantes pistas sobre esta actuación que se expresa así:

Orientación de padres. Visitas culturales programadas por el Colegio. Excursiones programadas por el Colegio. Campamentos. Orientación Profesional de los alumnos. Extensión social. Organización de actos. Biblioteca. Becas y ayudas para estudios. Música. Teatro. Deportes. Concursos.

Además, pueden organizarse Clubs de Alumnos, dirigidos por los padres, siempre naturalmente en relación con los profesores. En algunos centros están funcionando de esta manera diversos clubs: Literario, naturalista, de arte, de pintura, de prensa, de fotografía, de cinematografía, de montaña, etc... (Alvira, 1976, p. 220)

Porque cada uno de los hijos son unos seres bastante complejos, con una gran riqueza de matices, que conforman una unidad. Y es por lo que, los padres, deben estar interesados en que sus hijos reciban una educación más completa, a través de la familia, pero, también, por medio del colegio, para lo cual se debe invertir un poco más de tiempo y dedicación.

Por lo cual, el título de esta obra: *Cómo ayudar a nuestros hijos*, queda espléndidamente plasmado en el desarrollo de la misma: por la cantidad de pautas que, el

autor, ofrece a los padres sobre la ayuda que les deben procurar; y por los contenidos tan orientadores e iluminadores que en ellas se vierten.

Al hacer referencia a esta producción, bien se podría afirmar que se está aludiendo a un verdadero tratado de educación práctica, fundamentada en una teoría sencilla e inteligible, a la vez que realista y de sentido común. Donde se siguen los principios más clásicos de educación; pero, a la vez, introduciendo aquellos elementos técnicos y novedosos que es menester incorporar. Por lo que propicia una educación familiar viva y dinámica, aquella que por definición debe serlo.

4.7.4. El amor: elemento educativo esencial.

La siguiente obra se trata de otro folleto que lleva por título *Enseñar a querer*. Fue publicada en el año 1989 en la editorial Palabra dentro de la colección de Mundo Cristiano. El número del volumen que corresponde esta divulgación es el 487. El formato en que se difundió la obra y las ediciones posteriores fueron hechas en un tamaño de bolsillo, de 160 por 120 milímetros, y el contenido de la obra está escrito en 48 páginas.

El título es tan sugerente como verídico porque no se concibe una auténtica educación sin enseñanza y sin el aprendizaje de lo que es el amor. De la misma forma que no se entiende el rango de persona humana sin poseer esta característica tan esencial. Por lo cual, el verdadero educador tiene que instruir siempre en la adecuada afectividad, dado que el corazón es determinante en el ser humano.

Esta creación sitúa al autor en relación con lo hoy se denomina inteligencia emocional que es la capacidad de la aceptación y la gestión consciente de las emociones teniendo en cuenta la importancia que esto tiene en todas las decisiones que se toman y en todos los pasos que se dan a lo largo de la vida. La inteligencia emocional bien gestionada, bien educada y bien trabajada capacita a las personas para que se relacionen

mejor con ellas mismas y con los demás (Martín, 2018). Percibiéndose en las conclusiones a las Alvira llegó en esta creación.

La estructura de la obra es razonable y deductiva, lo cual motiva a hacer el siguiente análisis de la misma: partiendo de la pregunta capital que todo educador se debería hacer sobre la necesidad de educar en este aspecto; el autor se plantea tres preguntas capitales que vertebran toda la obra: qué es el amor y cuál es su significado, y tras este desarrollo explica cómo se enseña a querer y dónde se enseña a querer. A la vez que da las pautas fundamentales para enseñar a amar dos realidades que, a su juicio, parecen fundamentales: el trabajo y Dios.

Para hacerse una idea más completa de la misma, se ve conveniente realizar un cuadro donde se perciben, todas estas intuiciones, dentro de la estructura de la obra:

Tabla 17.

Enseñar a querer

Capítulos	Ideas principales
Introducción.	Todo educador se debe hacer esta pregunta clave: ¿He pensado alguna vez en la necesidad de enseñar a querer?
El verdadero concepto del amor es el que se hace experiencia, y se convierte en ejemplo verídico.	A través de dos elementos: El conocimiento (se ama lo que se conoce en profundidad: el sujeto real) El fortalecimiento de la voluntad (se ayuda a amar bien, el amor es virtud)
Se enseña a amar fundamentalmente en...	En la familia y en los centros educativos.
También se enseña a amar...	Dos realidades capitales: Dios y el trabajo.

Nota. Datos tomados de Alvira, T. (1989). *Enseñar a querer*. Madrid: Palabra (Colección Mundo Cristiano).

En el preámbulo de la obra, el autor, abunda en la pregunta que considera crucial para los padres y los profesores que son los educadores más relevantes, y que deberían hacerse en primera persona: ¿he considerado la necesidad de enseñar a amar a mis hijos o a mis alumnos?... Y la razón por la cual los educadores—refiere el autor—no se plantean esta pregunta es porque el amor es un sentimiento y surge naturalmente del hombre.

Sin embargo, añade, que el amor además de ser un sentimiento que nace de la sensibilidad, es espiritual y tiene su asiento en la voluntad. Y, por tanto, este amor se ha de cultivar, porque interviene en él el entendimiento que ilumina la voluntad. Es decir, el amor se puede hacer virtud. Apoyándose en Joseph Pieper expresará que amor y voluntad están íntimamente unidos, dado que el amor es un acto de la voluntad, y es el acto por excelencia (Pieper, 2018 como se citó en Alvira, 1989).

Lejos de todo sentimentalismo, el amor es:

[...] Realidad que exige fortaleza, reciedumbre, y lleva consigo renuncia, entrega, sacrificio, abnegación. Y todo eso necesita aprendizaje [...] El amor es la relación por excelencia y que, en su sentido más hondo, no hay nada que le iguale en grandeza, ya que Dios mismo es amor [...] Desear siempre lo mejor para el ser amado [...] Es amor de donación [...]. (Alvira, 1989, p. 1-2)

Por tanto, todo esto exige que se eduque a los hijos y a los alumnos en este conocimiento para conseguir una sociedad en la que el otro sea un verdadero amigo, a quien se ama y a quien se puede ayudar; en vez de considerarlo como un enemigo o un competidor del que nos hemos de prevenir.

Aunque, advierte que pretende dirigir esta obra, especialmente, a los padres, porque parte de su experiencia propia como padre que aprende la teoría y la plasma en la

práctica; y porque, estos educadores, son quienes más determinan a los hijos en este sentido a través del diálogo y del ejemplo en el hogar familiar.

Añadiendo que, ni la rutina ni la rigidez hacen posible esta materia, sino que es a través de hacer vida el concepto del amor y poner vida en el mismo.

A la par que plantea esa cuestión a los educadores sobre la necesidad de enseñar a amar y de dar unas nociones básicas e introductorias sobre el sentido verdadero del amor; sugiere, en otro apartado, otra pregunta: ¿cómo enseñaremos a querer?

Partiendo, en primer lugar, porque parece previo, del concepto que se ha de tener sobre enseñar, que significa mostrar un camino a seguir o indicar un método para poder llegar a un resultado – entre algunas de las acepciones que suscita el autor-. Aunque, especialmente, se referirá al sentido del vocablo que requiere nuestro estudio, Alvira (1989): “[...] llamar la atención de una persona sobre algo que queremos grabar en su espíritu para ayudarle a alcanzar unos fines determinados, cuidadosamente elegidos.” (p. 18)

Sin embargo, este proceso de enseñar requiere una verdadera didáctica. Porque si son necesarios los conceptos sobre el amor para instruir a los hijos; se considera imprescindible que los hijos vean que, los padres, hacen vida estas ideas. Dado que todo saber que no se convierte en vida queda infecundo. De este modo tan simbólico lo expresará el mismo autor, Alvira (1989): “[...] los padres no podemos ser sólo cauces de canal, concha que remansa agua, sino manantial que, al fluir por el canal, va fertilizando. De poco serviría que alguien supiera mucho teóricamente acerca del amor, pero no hubiera amado nunca [...]” (p. 19)

En definitiva, lo que se ha de conseguir, de un modo atractivo y enérgico, que quieran aquello que se les ha enseñado; para poner en práctica, con agrado, aquello que han aprendido.

Enseñar a querer no es fácil, y aprender a querer tampoco. Por tanto, los educadores primarios deben tener paciencia, persuadir con cariño, repetir con agrado y estrategias, saber esperar y saber manifestar el dolor con cariño.

De este modo tan elocuente expresa el autor lo que se acaba de definir, comentando el pasaje del evangelio de Jesús cuando se pierde y sus padres lo encuentran en el templo:

[...] Le declaran el dolor que su ausencia les había causado por el inmenso amor que le profesaban; le expresan su amorosa queja.

Esto debería bastar cuando a los hijos les hemos enseñado a querer. La pena que le produjera ver a los padres angustiados, debería constituir el castigo, que iría acompañado del propósito de corregirse, para no volver a originar ese dolor a los padres. Esa reacción sería prueba evidente de que existía verdadero amor. (Alvira, 1989, p. 19)

Pero, también, los educadores, han de tener en cuenta que cada hijo es distinto y cada uno tiene una capacidad distinta de amar. Lo cual queda perfectamente expresado con el paradigma que propone el autor:

Yo puedo tener varias copas de distinto tamaño. Si las lleno totalmente de agua, no contendrán cada una la misma cantidad de líquido, puesto que es distinta su capacidad. Así les ocurre también a los hijos. Es este un aspecto que no podemos

olvidar, para evitar algunas reacciones en los hijos de las que tal vez pudiéramos sentirnos culpables los padres. (Alvira, 1989, p. 19)

Pero el modo de enseñar a amar necesita, según Alvira, de un requisito previo que es conocer en profundidad a los hijos que van a ser objeto de ese aprendizaje; y una vez que les hemos estudiado, y como un requerimiento posterior, fortalecer su voluntad. Pues la tarea del educador revela siempre un arte, y, por ende, un esfuerzo.

Asunto que llevará al autor a analizar el concepto conocer. Conocer no es detenerse ante los caracteres externos de alguien, sino como él expresará significa tratarse, relacionarse, para compenetrarse, y para comprenderse los dos. Conocerse significará poner en contacto dos vidas y compenetrarse dos almas...Es tanto como apropiarse de lo conocido. Lo que hace que surja el auténtico amor y que tiene sus raíces en la voluntad. Y está en consonancia con lo que ha afirmado la tradición filosófica *el amor es encontrarse a sí mismo en otros*, según refiere Alvira (1989).

Pero para ello se ve necesario dedicar mucho tiempo a los hijos para conocerlos y amarlos de verdad y poderles expresar aquello que dice Josef Pieper y que refiere el autor: es bueno que existas, es bueno que estés en el mundo (Pieper, 2018 según se citó en Alvira, 1989). Porque si no, los padres, al no estar ni dialogar con ellos, al no relacionarse ni escucharlos, quieren a sus hijos como objetos preciosos, pero no como personas a las que conocen y aman en profundidad:

En primer término, los padres hemos de decir a nuestros hijos, y ellos han de comprobar que esto es cierto: qué bueno que existas, que estés en el mundo, como seas alto o bajo, listo o torpe, guapo o menos guapo –para los padres no hoy hijos feos–, con alto o deficiente nivel intelectual o físico... Como seas, porque eres mi

hijo, proclamo que es bueno que existas, que eres admitido y querido por nosotros, por tus padres, incondicionalmente.

Tras esta aceptación, es condición necesaria, precisa, relacionarnos con ellos y que se relacionen los hijos entre sí. Para la cual se precisa dedicar una parte de nuestra jornada diaria a la atención de la vida familiar. En ese tiempo, hemos de conseguir tratar a cada uno de los hijos, interesarnos por cada uno, no de modo genérico por todos a la vez. Interesarse exige un gran esfuerzo de atención, para ir descubriendo poco a poco la gran riqueza de matices que tiene cada hijo: singular, único e irrepetible. No hay dos hijos iguales. (Alvira, 1989, p. 15)

Tras este conocimiento y este cariño se les podrá orientar y guiar según la singularidad de cada hijo, dentro de un clima de amistad sincera.

Alvira, tomando la idea de José María Escrivá, recomienda que los padres se hagan amigos de sus hijos, para que la relación con ellos, ni se ciña a dictarles unas normas de conducta que hay que cumplir, ni manifieste el deseo comprar el cariño de los hijos proporcionándoles cosas materiales, sino que sea una relación de persona a persona (Escrivá, 1968 como se citó en Alvira, 1989).

Sin embargo, se ha de tener en cuenta que esa relación vital de amistad no se logra inmediatamente. Se consigue, también, a base de paciencia y de tiempo, a través de la presencia de los padres en el hogar, es una tarea de ir entrelazando dos vidas, sin imponer la una a la otra, es decir, conservando cada una su propia personalidad, y llega a su término respetando la personalidad de los hijos, y sabiendo desprenderse de ellos, si las circunstancias lo requieren.

De la misma manera, los padres, han de saber que un hijo es un ser que posee su propio fin, que tiene que realizar un cometido en la vida. Y, por tanto, han de ayudarles a

encontrar su vocación personal y profesional; y no como un medio para conseguir sus intereses.

Para que surja esta buena relación de amistad paternofilial - proseguirá nuestro autor- se debe desarrollar en unos parámetros de sinceridad y de confianza, para que de este modo se sepa lo que cada uno espera del otro, y para que se considere, a la par, que van por el mismo camino que les conduce hacia el mismo fin, y que ambos han acordado.

Aunque habrá que tener en cuenta que la forma de esta amistad será distinta según las etapas del desarrollo de la vida de los hijos. Y así, será necesario adentrarse en el mundo de los hijos, tanto en la etapa fantasiosa de la infancia – a pesar de que los padres estuvieran cansados o hubiera padres que ostentaran cargos de relevancia y les pareciera rebajarse-; como en el periodo de la adolescencia donde suelen aparecer reacciones veleidosas en la personalidad.

Porque si los progenitores ni viven, ni quieren, ni participan en el mundo de los hijos; sino que, más bien perciben mal ambiente en su casa, se inicia un despegarse del hogar y de la familia, que será la peor de las plataformas para enseñar a querer.

Otro requisito previo de cómo, los primeros educadores, enseñan a amar a sus hijos y, tras haberles conocido en profundidad, será fortalecer su voluntad, según disertará el autor.

Para introducirnos en este segundo elemento, Alvira, parte del significado que tiene para Santo Tomás de Aquino la voluntad: potencia de querer, acto de querer o lo querido mismo (Echavarría, 2017 como se citó en Alvira, 1989). Y, así, si el amor es considerado como uno de los actos más nobles de la voluntad, será necesario tener en cuenta la voluntad, potencia del alma o facultad del espíritu, al referirnos a la tarea de enseñar a querer o enseñar a amar.

Si los padres quieren enseñar a querer a sus hijos han ir poniendo los medios más adecuados para fortalecer la voluntad de los hijos, como, por ejemplo: la fortaleza, la tenacidad, la reciedumbre y la constancia. Pero siempre comenzando, por vivir estos principios, en sus propias vidas.

Educación en la voluntad es muy importante dado que es la facultad del espíritu a través de la cual podemos llegar a realizar aquello que queremos, pero también, querer aquello que hacemos. Asunto que deben tener en cuenta todos los educadores.

Porque por un mal entendido cariño a los hijos en las familias; y unos planteamientos equivocados en los centros educativos se ha olvidado de la educación de la voluntad y, por ende, de la educación para el amor, que ha de llevar consigo la formación para el esfuerzo continuado, para el dominio de los instintos, y para el desarrollo de las virtudes.

Los jóvenes, que se encuentran, con voluntades recias, con sentido preciso de la virtud de la magnanimidad, que es aquella cualidad que se propone metas grandes y buenas y nadar a contracorriente - proseguirá el autor- son aquellos chicos, en la mayoría de los casos, que han tenido unos buenos educadores primarios. Y viceversa.

Porque cuando los niños comienzan a caminar y se caen -según la ejemplificación que pone el autor- enseguida acuden las madres a levantarles, sin embargo, deberían haber dejado que ellos se levantasen solos, para que comenzaran a realizar sus primeros esfuerzos. Así como los halagos que muchas madres hacen a sus hijos, impiden las reacciones propias de los hijos.

Lo cual no quiere decir que la educación deba ser carente de afecto, sin embargo, este es un ejemplo gráfico donde se manifiesta cómo deben comenzar los padres a educar la voluntad de sus hijos desde su primera infancia, sin que esto suponga rigidez en sus

actuaciones. Porque si no se hace así se van creando hijos con voluntades endebles e influenciables por cualquier principio que les apasione. Como suele ser el resultado de aquellos jóvenes que suelen confundir el amor con el sexo, que buscan lo fácil, y eluden el compromiso.

Para un adecuado desarrollo de las vidas de los hijos y para enseñar a amar, los primeros educadores, añadirá el autor, tendrán que poner en un plano muy importante el fortalecimiento la voluntad, pues así entenderán correctamente lo que es el amor. Considerando, que se tratará, en algunas ocasiones, de un camino duro, que exige renuncias; pero que, sin embargo, la resultante es algo que es duradero y que reporta inmensas alegrías.

Alvira, tras este desarrollo, también se pregunta: ¿Dónde se aprende a amar?, a lo que se responde que se aprende a querer en dos lugares singulares: en la familia y en el colegio. Es lo que a continuación se desarrollará.

Los padres deben tener en cuenta que uno de los fines primordiales que deben desarrollar como educadores es enseñar a amar. Pero es importante puntualizar qué entendemos por familia:

La familia debe estar formada por personas –padres e hijos fundamentalmente–, unidos por amor, y es una sociedad que tiene vida. A veces viven en ese hogar otras personas que también forman parte de la familia.

La familia está considerada como *íntima comunidad de vida y amor*. (Alvira, 1989, p. 5)

Porque se ha extendido en la sociedad un concepto de familia basada en el materialismo, y que pone las bases del marxismo y del liberalismo. Sin embargo, Alvira,

para hablar de la familia se inspirará en el concepto cristiano, que contempla al hombre como persona y como ser relacional desde que nace dentro de la sociedad a la que pertenece.

Pero también advierte el autor respecto de un concepto nocivo de familia basada en el individualismo y que consiste en aquella realidad formada por un grupo de individuos, que cada uno tiene sus propios intereses; pero que carece de lo más esencial que es el ambiente familiar como base para el aprendizaje del amor. Dado que, este estilo de familia suele darse con frecuencia, exhortará, por tanto, a los educadores primigenios a examinar su actuación.

Por eso, Alvira ofrece el criterio para tal comprobación:

Cuando padres e hijos se sienten formando parte de una sociedad en la que, por tener el concepto de que son personas, es decir, seres sociales, han de relacionarse, se constituye la verdadera familia. Más para que haya vida en una sociedad debe existir un nexo que una a sus componentes. Pues bien, el nexo más fuerte entre personas es el amor. (Alvira, 1989, p. 7)

De la misma manera observa el criterio filosófico de la alteridad para que los padres y educadores sean maestros del amor. Principio que quiere decir que para que haya amor en familia es necesario que cada uno de sus componentes no se miren a sí mismos dentro del hogar sino a los otros, al otro, para darse, para ayudarles, para hacerles la vida agradable, ya que eso es precisamente el amor.

De este modo, los medios que usarán los padres para enseñar a amar en el hogar familiar y que establece el autor serán seis:

En primer lugar, instar a los padres a dar ejemplo de que están enamorados. De esta manera el matrimonio vuelve a renovarse por medio del amor que ya, de por sí, surgió.

El autor expresa el dolor cuando escucha decir que los padres que llevan varios años casados, ya no se pueden tener los mismos detalles que tuvieron en noviazgo. Porque esto revela que se dejado adormecer el amor, y, por tanto, se ha descuidado, entre otras cosas, las ilusiones y aquello que debieran poner en práctica para hacerse la vida más agradable. Aspectos en los que reparan los hijos, y que les educa o no les educa a querer. Considerando, a la par, que el verídico concepto de amor verdadero exige una elegancia de espíritu incompatible con la grosería y la zafiedad.

En segundo lugar, señala la trascendencia que supone que la familia sea la escuela del amor creando un ambiente acogedor. Lo cual se consigue en el hogar si se tienen en cuenta tres elementos: el verdadero cariño, la alegría y el buen humor. Y que es el incentivo que dará preferencia a las reuniones familiares ante otras solicitudes.

Porque si el hogar es despótico y egoísta; de reiteradas rencillas entre los esposos; donde se castiga con frecuencia a los hijos; y donde se percibe que los hijos molestan ¿cómo será la familia escuela del amor?, se pregunta el autor.

Por eso, proseguirá, que la primera condición para enseñar a querer será que los padres hayan constituido un matrimonio por amor y que sean conscientes que esa es su verdadera vocación, porque con estas premisas se superan de antemano muchas dificultades que pueden producirse en la vida de familia.

En tercer lugar, es necesario que en el hogar familiar se respire un ambiente educador donde exista el respeto entre las personas basado en el concepto de dignidad humana. Pues no debe aceptarse el principio: *en casa todo vale*. Porque, solamente, es

válido aquello que tiene en cuenta a las personas a quienes se les quiere, y lo que no hiere lo más mínimo la sensibilidad de los sujetos, en su honestidad y en su pudor.

En cuarto lugar, Alvira, utiliza las ideas de José María Escrivá - en quien también se inspira para elaborar esta obra; además de su experiencia como padre de nueve hijos-, y concluirá que los padres son los principales educadores de sus hijos, tanto en la esfera humana como en la esfera sobrenatural, y deben sentir la responsabilidad de esta tarea. Por lo que exigirá de ellos comprensión, prudencia, saber enseñar y, sobre todo, saber querer; y poner empeño en dar buen ejemplo (Escrivá, 1973 como se citó en Alvira, 1989).

En quinto lugar, como medio para enseñar a querer, los padres deben entender con claridad que dedicar tiempo a su familia no significa ser egoístas; sino que, precisamente, si dedican tiempo a dar fuerza a la propia familia se está contribuyendo a edificar una sociedad fuerte y unida con valores espirituales.

Y, en último lugar, hay que considerar que los padres y educadores están realizando el arte de la educación enseñando a querer. Porque si se ha cuidado el ambiente familiar haciendo surgir tantos valores, se recogerán los frutos del esfuerzo que son bastantes alegrías: aunque los hijos se separen del hogar, la familia seguirá unida, nadie se sentirá solo, y cuando los padres sean mayores serán cuidados por los hijos.

Pero, también, proseguirá nuestro autor, los centros educativos serán un lugar propicio para enseñar a querer. Porque, recordará el autor, que uno de los fines del matrimonio es la educación de los hijos; además, la educación es un deber de los padres; y la educación se propicia, también, a través del profesorado en los centros de enseñanza.

Para que exista una educación unificada entre los padres y los profesores, estos dos colectivos tendrán que coincidir en las mismas ideas educativas que se les da a los

hijos-alumnos, para que no exista ruptura sino continuidad en cualquiera de esos principios que se les quiere inculcar, dado que, si no es así, se influiría negativamente en los educandos.

Una de las áreas donde más se les perjudicaría sería en la educación cristiana, porque si no hay unidad en esta enseñanza se distorsionaría el mensaje único de Cristo que nos dejó como legado al desempeñar su oficio de predicar, propiciando un serio conflicto a los educandos. Aunque, no sólo sería suficiente educar en unos mismos principios doctrinales, sino vivirlos y participar de ellos con el testimonio de la vida.

En los colegios se enseña a querer si existen unas buenas relaciones de los profesores con los alumnos, y viceversa. Estas se deben fundamentar en la amistad, para que perduren en el tiempo, incluso, cuando termine el periplo escolar. Lo cual servirá, de igual modo, como ayuda guía a los padres para que puedan seguir abundando en esta tarea dentro del hogar.

La misión de enseñar a amar dentro del colegio se hará con más eficacia si los profesores actúan unidos y en la misma dirección, más que realizándolo aisladamente; y a través del principio de alteridad que les hará salir constantemente hacia el otro y amarlo - según recomienda el autor- a través de los pequeños detalles que vienen a formar como el heroísmo de la vida del cristiano corriente.

Para ello se precisa el conocimiento profundo de los alumnos, por parte del profesor, para llegar a quererlos como son; pero en tanto en cuanto el interés sea por cada uno de los alumnos con sus cualidades singulares, únicas e irrepetibles.

De este modo, ni cabrían las rigideces, ni las luchas egoístas, ni los recelos entre el profesorado y los alumnos de los distintos niveles educativos, pues estas actitudes y otras semejantes no pueden ser el soporte adecuado para enseñar a querer. Porque las

enemistades e incluso los odios, en estos ambientes, contribuyen negativamente a gestar la concordia y el bienestar escolar y social. Y porque a través de esta urdimbre de relaciones escolares y universitarias se van fraguando las estructuras más sólidas de la ciudadanía, que se deben basar en el afecto y la cordialidad. Dado que, si no fuera así, se genera una comunidad social desestructurada, en la que falta el elemento imprescindible del amor.

La enseñanza para el amor en los centros de enseñanza debe abrir los horizontes a los alumnos, propiciar el desarrollo de su libertad, enseñarles a pensar, hacerles recios y adaptables a las distintas circunstancias, abrirlos a la trascendencia, incorporándolos a las generaciones venideras. Pues, a causa de los cambios tan rápidos de la ciencia y de la técnica, si sólo se tienen conocimientos sobre las distintas especializaciones, estos tendrán poca validez.

Y, por último, el autor, enseñará en esta obra que, a los hijos, se les debe inculcar un amor especial al trabajo y a Dios, como dos realidades que, a su juicio, parecen capitales por tocar uno de los aspectos más materiales y más nobles de la vida, y, por aludir, al aspecto más trascendente del hombre.

¿Por qué se ha de enseñar a amar el trabajo?

Porque se trata de tener y poner en marcha un proyecto –primera de las razones que el autor referirá-. Un plan que reporta un producto tangible, una organización, un proyecto relevante como es la educación de los hijos.

Además -otra de las razones que aduce- es porque en el libro del Génesis se dice que Dios hizo al hombre para trabajar. Pero para trabajar en cualquier tarea noble, y para trabajar siempre. Lo que llena al ser humano de ilusiones y proyectos en cualquier etapa de la vida, incluso tras llegar la etapa de la jubilación. El trabajo está pensado para todo

ser que esté vivo: bien sea el profesional; bien cualquier labor intelectual, artística, manual o de ayuda a otras personas; sin embargo, lo que sucede es que la pereza lleva a olvidar esta verdad fundamental.

También –aludiendo a la tercera razón- porque el trabajo posee mala prensa debido a que se materializa el concepto del trabajo, se rebaja y se le quita su valía más alta que es el amor. Es decir –en ideas del autor-: padres y profesores incitan a trabajar a los hijos y a los alumnos para tener un puesto de trabajo y si se pierde el trabajo surge el desánimo y la tristeza; los chicos desean ardientemente no tener clases para no trabajar y dedicarse a ver la televisión; personas muy trabajadoras expresan sus deseos de anteponer tener más dinero para dejar de trabajar; se estudia para sacar buenos resultados académicos y no ser castigados por los padres; el objetivo del trabajo en las personas maduras significa tener más dinero y más *confort*, etcétera.

Por lo cual, entre estas concepciones que suelen ser muy comunes, se omite el deseo de querer el trabajo, que es fuente de realización personal.

La cuarta razón versará en que si se trabaja por amor es el gran secreto que pone la nota de alegría en el trabajo de la índole que sea. Así, a la vez, se pone vida y fuerza para hacer esa labor de modo más perfecto, porque se ama, lo cual producirá más alegría aún, aunque se sepa que realizar esa labor sea fatigosa. Pues en el fondo es hacer una tarea confiada por Dios.

Es por lo que los padres y profesores deben mover a los hijos y a los alumnos a estudiar, no como una carga impuesta, sino como una actividad que deben hacer de buena gana y como algo que se quiere. Porque si la verdad es aprendida con gusto y con cariño, después la vivirán mejor y formará parte integrante de ellos.

De este modo, Alvira abundará en estos argumentos:

En estos ratos en que la soledad buscada permite separarse de lo que nos rodea, me recreo al reflexionar y ver a un Dios Creador; pienso que la Creación no ha terminado, y, por tanto, que Dios sigue creando, que opera siempre. Pero pienso también que Dios es Amor. Veo así que trabajo y amor están unidos en Dios y que deben estar unidos en los hombres. Veo que el trabajo que Él nos ha impuesto quiere que lo hagamos por amor.

Por tanto, el amor es precisamente lo que nos debe llevar al deseo de conocer, de saber mejor aquello que es objeto de estudio y, a la vez, os debe impulsar para llevar a cabo con mayor empeño aquello que hemos de realizar.

Por tanto: trabajo –amor– conocimiento están intensamente relacionados. (Alvira, 1989, pp. 30-31)

La quinta razón que aduce Alvira es porque cualquier trabajo y, en concreto, el estudio es un camino de santificación. Para lo cual utiliza unas referencias de José María Escrivá, según la entrevista que le hizo un periodista de *Le Figaro* (1966): [...] Desde 1928, mi predicación ha sido que la santidad no es cosa para privilegiados, que pueden ser divinos todos los caminos de la tierra, porque el quicio de la espiritualidad específica del Opus Dei es la santificación del trabajo ordinario [...]. Pero, también, parte de la homilía que pronunció en el Campus de la Universidad de Navarra, Escrivá (1967): [...] Dios os llama a servirle en y desde las tareas civiles, materiales, seculares de la vida humana: en un laboratorio, en el quirófano de un hospital, en el cuartel, en la cátedra universitaria, en la fábrica, en el taller, en el campo, en el hogar de familia y en todo el inmenso panorama del trabajo. Y añadía: no puede haber una doble vida [...] (Escrivá, 1966, 1967 como se citó en Alvira, 1989).

Lo cual ha de llevar a los padres y educadores a armonizar, por un lado, los avances científicos, técnicos e informáticos; con lo más esencial que son los principios fundamentales que buscan la educación humana en todo su esplendor, y que propician al hombre su propia vocación de hijos de Dios. Porque esa llamada de Dios es el que da unidad a la existencia humana; y la educación cristiana es la que va a unificar la vida, en la que el principio de unidad de vida será el conducto que orientará todo el proceso educativo.

Otra razón que infiere es porque si el principio de la unidad de vida se inculca en el trabajo realizado por amor, este adquirirá un valor que de otro modo no puede tener. La unidad de vida consistirá en aprender a disfrutar del trabajo o del estudio, de la misma manera que aprendemos a gozar del tiempo libre o de cualquier otro aspecto de nuestra vida.

De esta manera tan plausible lo relatará el autor:

Como consecuencia de todo esto, considero necesario motivar a los hijos, a los alumnos, para conseguir que nazca en ellos el deseo de saber, considerándolo un bien en sí mismo. Al estar este bien ausente, será el deseo quien incitará a la voluntad a poseerlo y, cuando esto se haga realidad, se originará el gozo por la posesión de un bien deseado. Ya sé que esto no es fácil, pero si el educador – padres o profesores– no sale de la rutina de lo fácil, cae en las motivaciones en las que antes hemos aludido: dinero, regalos, notas, temor al castigo. Ellos llevan a un concepto materialista de la vida, ya que mueven al alumno a trabajar solo por conseguir unos objetivos. (Alvira, 1989, p. 33)

La séptima argumentación, según el autor, es porque si los padres educan a sus hijos a amar el trabajo se marcarán fines dignos de admiración. Objetivos que exigen

sacrificios, pero que después aportan la felicidad a todos los miembros de la familia. Hacer esfuerzos para conseguir objetivos cortos derivarán en el vacío y en la insatisfacción. Pero si los padres y profesores señalan fines amplios y atractivos de estudio y de trabajo, al alcanzar esas metas, experimentarán una plena realización.

La última razón es porque enseñar a los hijos a querer el trabajo conlleva a valorar y a estimar en buen grado la labor doméstica que realizan las madres en el hogar. Dado que el trabajo de las madres en el hogar tiene un excepcional valor para la sociedad. Un valor que debe ser estimado, en primer lugar, por ellas.

Enseñar a amar el trabajo a los hijos contribuye a formarles en la reciedumbre que eleva su personalidad y hace que adquieran virtudes que vivirán con alegría; fomentando de igual modo los valores espirituales que son esenciales al hombre, y que llevan a tener una relación amorosa con Dios. De este modo se ayuda a formar personas de gran valor para la sociedad.

¿Por qué recomienda, el autor, que se ha de enseñar a los hijos a amar a Dios?... Para ello establece nueve razones que se mencionan brevemente: La primera es porque fue Dios mismo, según la revelación, quien dijo que se le amase sobre todas las cosas; pero porque Él desea que todo aquello que supone amarle se puede comprender, entender y hacerlo experiencia personal en cada persona. Esta ha de ser, pues, la tarea de los educadores: si se quiere enseñar a amar a Dios se tiene que dar a conocer.

La segunda es porque hay métodos y procedimientos para dar a conocer a Dios y para quererle. En el evangelio se dan pautas para ello: la manera de saber quién es Dios es a través del conocimiento de Jesús, referirá el autor. Porque conociendo la vida de Jesús según se narra en los evangelios se hace más asequible. Y si se sabe explicar la vida

del Señor de modo sencillo y atrayente, de modo que los hijos y alumnos la puedan vivir, será un modo para conseguir este acercamiento a Dios.

La tercera razón es porque el trato engendra cariño. Así, si se logra que los hijos traten a Jesús diariamente, le querrán. Y el encuentro personal con Jesús se hace a través de la oración o el diálogo personal con él, donde se habla de todo: de las cosas más relevantes y de las menos importantes, porque nada es ajeno a Dios.

La cuarta razón es porque enseñar a querer a Dios supone aprender y adquirir una serie de virtudes tanto naturales como sobrenaturales, siendo la familia la escuela de esas virtudes, que se irán enseñando según las edades de los hijos.

De la misma forma que los padres deben enseñar a pensar, a los hijos; deben también enseñar a interiorizar, y a escuchar su conciencia. Pensar es tanto como escuchar. Enseñar a estar algún rato en soledad para adentrarse en su propio ser y, de este modo, se conozcan tal cual son. Porque la excusa de aburrirse no es cierta, ya que quién ha recibido educación está lleno por dentro, y no le hastía la soledad. Todo lo que se acaba de exponer constituirá la base del conocimiento y del amor a Dios.

La sexta razón que se prueba es que, si los padres saben dar pautas para hacer oración, insistiendo que la oración es un diálogo con Dios y no un monólogo, les enseñan a sus hijos a abrir su alma y a escuchar lo que Dios les dice, y los animan a tener ratos de confianza con Dios, al modo como lo hacen los enamorados, en intimidad, procurará que los hijos quieran a Dios.

Otra de las razones por las que se puede enseñar a querer a Dios es porque a través de la explicación de la Santa Misa, a la vez que asistiendo a ella, se logra este objetivo. Dado que Dios ha dejado huellas visibles a través de realidades que hablan directamente de Él y en las que Él actúa. Es lo que denominamos los sacramentos. Y, en este sentido,

si los padres son ejemplares amando la misa y viviendo la misa, si asisten a ella en familia, si participan con decoro y con unción, huyendo de la vulgaridad, y se cuida el modo de vestir; los hijos, perciben que allí sucede algo relevante y trascendente.

La octava razón es porque si se enseña a los hijos a amar a la Virgen, como madre, se consigue inculcar el amor a Dios como padre.

Y, la última reflexión es porque—según el autor- se enseñará a querer a Dios si se ilustra con alegría. El gozo surge como consecuencia de haberse encontrado con Dios. Porque es fruto de un encuentro cargado de amor y de misericordia.

Por tanto, a través de la presentación de esta obra, se percibe una vez más la responsabilidad, la sabiduría y la inteligencia que debe tener quien quiera ser un buen educador. Porque no sólo debe reparar en lo que enseña, sino en lo que no enseña y que también debe hacerlo. De este modo, si se plantea la pregunta de educar en el amor — aspecto tan esencial en la vida del hombre- será capaz de abordarlo. Pero si no se lo propone no lo llevará a cabo, y hará menos completa la educación de los educandos.

Si consideramos que la educación es el perfeccionamiento del hombre, el educador debe ser aquel que se ha perfeccionado en buen grado para elevar, para afinar a las personas. De ahí su responsabilidad para ser un hombre que continuamente piense y reflexione sobre su tarea. Y este alcance una mayor categoría y trascendencia. Poniendo en juego su voluntad —requerimiento capital-, para motivar el deseo de los demás.

Precisamente, esto es lo que ha motivado al autor de esta obra poner en funcionamiento el engranaje de la voluntad con esfuerzo, la verdadera significatividad y el dinamismo alegre, para conseguir el fruto educativo del amor en cualquier persona que busca, en el fondo, desarrollarse plenamente.

4.8. Otras producciones: conferencias, artículos y entrevistas.

Dentro del segundo bloque de toda la elaboración de Alvira destacamos sus conferencias, sus artículos y sus entrevistas, que nos ponen en relación directa con su afán vivo y activo para que la educación llegase a todos los sectores de la sociedad.

Porque, Alvira, siempre supo que, si la educación no incidía en el hombre y no impulsaba, al menos, un deseo de transformación, y no dinamizaba a las personas, no era útil.

De ahí que revelemos otra parte de su obra para percatarnos de esta realidad a través de una temática variada, y percibir el alcance educativo tan extenso que tuvo.

Por tanto, este apartado tendrá dos partes: por un lado, presentar el conjunto de esta sección de su obra a través de distintos cuadros esquemáticos, para su mejor apreciación; y, por otro, analizar y comentar una de sus conferencias más relevantes que lleva por título *Calidad de educación, calidad del docente*, que encuadra la verdadera vocación del profesor.

4.8.1. Conferencias impartidas por Alvira.

Se han rastreado hasta un total de 125 ponencias elaboradas por el autor. De las cuales 6 ponencias aparecen como borradores de conferencias; 2 conferencias figuran como lecciones; 2 conferencias nominadas como borradores en siete y dos folios; otras 2 se encuentran como manuscritos: uno en tres folios (este manuscrito refiere el mismo contenido que el que denomina como anotaciones o notas) y otro en veinticuatro octavillas; además otras 2 son nombradas como reseñas; otra como una clase; otra como un guion; una como agradecimiento; otra como varias recensiones; otra como coloquio; una más, como borrador de manuscrito; otra como comentario; y 103, propiamente, como conferencias.

Estas, fueron impartidas en su mayoría desde la segunda mitad de la década de los años cuarenta, hasta el final de los años ochenta. Es decir, desde 1946 hasta 1989. Lo que abarca un total de 42 años de su vida profesional.

Y, la temática es muy extensa: desde los aspectos más pedagógicos de la enseñanza, analizando los caracteres de la personalidad de los alumnos; hasta los elementos que propician una verdadera y completa educación. A la vez van dirigidas a todo tipo de educadores (padres y profesores); sin dejar de exponer temas tan capitales como la libertad en la educación; la ideología, el ambiente social y la familia; y el bachillerato y la universidad dentro de los ámbitos educativos.

Para percibir ordenadamente esta producción vamos a realizar cinco cuadros: el primero sobre las ponencias que no son estrictamente conferencias, y otros cuatro, de las que realmente lo fueron.

La razón de realizar estos cuatro cuadros es porque al ser tan numerosas, se busca compendiarlas en bloques y así resultan más manejables, y también para mostrarlas en grupos más o menos proporcionales.

Aunque de este modo también se podrá comprobar que, durante unos periplos más cortos de tiempo, Alvira, intensificó su actividad educativa como educador de educadores en una parte importante de la geografía española.

De este modo estos cuatro cuadros se corresponden con las comunicaciones que impartió entre 1946 hasta 1976; el segundo, con las que pronunció entre 1977 y 1979; el tercero, con las que declamó entre 1980 y 1989; y, el último, de aquellas que no se conservan las fechas de su impartición.

Tabla 18.*Producción de Alvira: no propiamente conferencias*

Clasificación	Títulos	Fechas
Borradores de conferencias:	<i>Algunos aspectos del ambiente familiar.</i> <i>La confianza entre padres e hijos.</i> <i>Yo mando en mi cuerpo.</i> <i>Amor al trabajo.</i> <i>A los padres: por encima de la justicia. El descanso.</i>	
Lecciones:	<i>Convivencia y tono humano</i> (a los directivos de Fomento)	19.08.1978
	<i>La docencia como profesión</i> (alumnos de Escuela Profesorado de Fomento)	04.10.1988
Borradores:	<i>El libro escolar.</i> <i>La educación de los hijos.</i>	
Manuscrito-notas:	<i>Familia y educación.</i>	06.05.1982
Manuscrito:	<i>Matrimonios delegados.</i>	
Borrador de manuscrito:	<i>Enseñanza media.</i>	
Comentarios:	<i>Los padres y la escuela (APAS)</i> (Cuadernos de política sectorial)	
Reseñas:	<i>La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria y Cursillo de Ciencias Naturales y su Metodología</i> (Afanos de Magisterio, 11, Valladolid)	02.03.1964
	<i>El matrimonio y sus fines</i> (ABC, Sevilla)	25.10.1974

Cont. Tabla 18.

Clase:	<i>Saber crear en los alumnos hábitos de estudio, trabajo y capacidad de expresión.</i>	01.01.1972
Guion:	<i>La ejemplaridad de los padres.</i>	01.01.1980
Agradecimiento:	<i>Imposición de la medalla de oro del Ramiro de Maeztu.</i>	14.03.1970
Coloquio:	<i>La enseñanza de las ciencias en la escuela primaria.</i>	18.11.04.1958
Recensiones:	<i>¿Qué es el Bachillerato Unificado Polivalente?</i> (Jornadas pedagógicas en los colegios Peñaredonda y Montespino de la Coruña)	21.04. 1975

Nota. Datos tomados de Archivo Familiar (s.f.). *Conferencias de Tomás Alvira*. Madrid.

Las conferencias que consideramos lo fueron son 103. En ellas se percibirá la temática que hemos apuntado de modo genérico. Sin embargo, en el cuadro amplio que a continuación ofrecemos se percibe la especificidad de estas materias. Aunque siempre, como se verá, giran en torno a: la educación y a su dinamismo vivo –realidad que brotaba con vigor y espontáneamente, haciéndose vida, en la existencia del autor-; a los sujetos que la reciben –porque sin ellos no tiene razón de ser la vida del educador-; y a aquellos que la imparten- como los propulsores de la misma-.

La mayoría de ellas fueron pronunciadas en las universidades de las ciudades que se indican; otras en centros institucionales de categoría; y también en centros educativos o colegios.

Tabla 19.*Conferencias comunicadas por Alvira entre 1946-1976.*

Títulos	Lugares y fechas
<i>Formación Pedagógica del Profesorado de Enseñanza Media.</i>	Santander, 1946.
<i>Organización de los bachilleratos laborales.</i>	Santander, 1949.
<i>El Horario en la enseñanza media.</i>	Madrid, 1961.
<i>Lo que se pide a la psicología desde el campo de la educación.</i>	Madrid, 1963.
<i>Condiciones que debe reunir un centro de enseñanza.</i>	Pamplona, 1965.
<i>Los padres ante el interrogante de los hijos.</i>	Madrid, 1966.
<i>Fundamentos pedagógicos de los Colegios de Fomento.</i>	Oviedo, 1967.
<i>Eficacia de las relaciones Familia-Colegio.</i>	Oviedo, 1968.
<i>La parte del discente y del docente en la enseñanza: Los métodos activos.</i>	Grecia, 1969.
<i>Las madres ante la función educadora.</i>	Segovia, 1970.
<i>La profesión de padre.</i>	Valladolid, 1970.
<i>La participación de los padres en la tarea educativa.</i>	Murcia, 1970.
<i>Distintos aspectos de la Educación.</i>	Pamplona, 1970.
<i>Ambiente familiar y sociedad.</i>	Madrid, 1970.
<i>Educación permanente del profesorado de Enseñanza Media.</i>	El Escorial, 1970.
<i>Diplomas a las madres asistentes al Curso de Orientación Familiar.</i>	Vigo, 1970.

Cont. Tabla 19.

<i>La participación en la tarea educativa es cosa de todos.</i>	Pamplona, 1970.
<i>Fundamento de las relaciones familia-colegio.</i>	Córdoba, 1971.
<i>La ley de Educación.</i>	Madrid, 1971.
<i>Relaciones familia-colegio.</i>	Madrid, 1971.
<i>La Colaboración Familiar en la Ley de Educación.</i>	El Ferrol, 1971.
<i>La tarea de aprender.</i>	Sevilla, 1971.
<i>Los padres, primeros educadores.</i>	Zaragoza, 1971.
<i>Padres delegados de Grupo.</i>	Madrid, 1972.
<i>Actividades de las Asociaciones de padres.</i>	Madrid, 1972.
<i>La colaboración familia-colegio en la comunidad educativa.</i>	Baeza, 1972
<i>Las Asociaciones de Padres y sus actividades.</i>	Sevilla, 1972
<i>Matrimonio y familia.</i>	Zaragoza, 1975.
<i>Educación de la Juventud.</i>	Madrid, 1975.
<i>La educación de los hijos en la libertad.</i>	Madrid, 1975.
<i>La educación familiar en relación con la educación institucionalizada.</i>	Madrid, 1976.
<i>¿Qué entendemos por libertad en educación?</i>	Oviedo, 1976.
<i>La familia como institución orientadora de los hijos.</i>	Vigo, 1976.
<i>La influencia de la familia en la sociedad.</i>	Madrid, 1976.
<i>Educación y Familia.</i>	Madrid, 1976.
<i>La familia como institución educadora.</i>	Burgos, 1976.

Cont. Tabla 19.

Nota. Datos tomados de Archivo familiar (s.f.). Alvira, T. (1992). *El Ramiro de Maeztu, pedagogía viva*. Madrid: Rialp. pp. 61, 68, 70 y 261.

El siguiente grupo de conferencias pertenecen al periodo más álgido en esta actividad. Se constata que, en tan sólo tres años, el autor, imparte veinticinco comunicaciones, que son el fruto de una etapa profesional en la que ya ha adquirido una experiencia madura como educador. Por lo que intensifica su trabajo en este sentido, para que pueda trascender y ayudar a más personas.

Tabla 20.

Conferencias pronunciadas por Alvira entre 1977-1979.

Títulos	Lugares y fechas
<i>APA: Fin educativo.</i>	Madrid, 1977.
<i>La Familia como Institución Educadora.</i>	Málaga, 1977.
<i>Responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos.</i>	Algeciras, 1977.
<i>Libertad en la Educación.</i>	Segovia, 1977.
<i>El derecho de los padres a la educación de los hijos.</i>	Jaén, 1977.
<i>Deber y Derecho de los padres para la educación de los hijos.</i>	Valladolid, 1977.
	Madrid, 1977.
<i>Influencia del ambiente en la educación de los hijos.</i>	Calamocha, 1977.
<i>La verdadera libertad de enseñanza.</i>	Madrid, 1977.
<i>Deber y derecho de los padres a la educación de los hijos.</i>	Pontevedra, 1977.
<i>Proyectos y Experiencias de una Escuela Universitaria del Profesorado de EGB.</i>	Tarragona, 1978.
<i>Formación Humana.</i>	Huesca, 1978.
<i>Ideologías actuales y valores permanentes en la familia.</i>	Burgos, 1978.

Cont. Tabla 20.

<i>¿Quién educa?</i>	Vitoria, 1978.
<i>Gitanos.</i>	Madrid, 1978.
<i>La participación de los padres en el centro educativo.</i>	Zaragoza, 1978.
<i>Educación personalizada.</i>	Zaragoza, 1978.
<i>Formación Humana.</i>	Torreciudad, 1978.
<i>Ambiente familiar y su influencia en la educación.</i>	Guadalajara, 1978.
<i>Padres y profesores unidos en el gozo de educar.</i>	Sevilla, 1979.
<i>Conferencia de clausura del curso Colegio Montealto.</i>	Madrid, 1979.
<i>Deber, derecho, libertad para la educación de los hijos.</i>	Madrid, 1979.
<i>El niño y el ambiente escolar.</i>	Valencia, 1979.

Nota. Datos tomados de Archivo familiar (s.f.)

El cuarto bloque de conferencias abarca, prácticamente, su última década como ponente. En proporción con el bloque anterior son bastantes menos. Y, este periodo abarca desde 1980 hasta 1992. Sin embargo, la temática, parece ser menos básica, pero más profunda y específica, en relación al estudio, a la vida intelectual, y respecto al intenso y extenso mundo universitario.

Tabla 21.*Conferencias comunicadas por Alvira entre 1980-1992*

Títulos	Lugares y fechas
<i>Padres y Profesores unidos en la tarea de educar.</i>	Tarragona, 1980.
<i>Participación de los padres en la tarea educativa.</i>	Madrid, 1980.
<i>El desafío de la manipulación, las ideologías y el ambiente en relación con la familia.</i>	Guadalajara, 1981.
<i>Ambiente familiar.</i>	Madrid, 1982.
<i>Conferencia de despedida a las alumnas de la 1ª Promoción del colegio Valmayor.</i>	1982.
<i>Curso de Didáctica de las Ciencias Naturales.</i>	1983.
<i>En el umbral de la universidad.</i>	Murcia, 1983.
<i>Conferencia en el acto de imposición de Becas a los alumnos de la III Promoción de la Escuela Universitaria del Profesorado.</i>	Madrid, 1983.
<i>Relaciones humanas en el centro educativo.</i>	Córdoba, 1983.
<i>Tutoría.</i>	Córdoba, 1983.
<i>Un colegio para el 2000.</i>	Logroño, 1983.
<i>Reflexionar y Construir.</i>	Vigo, 1984.
<i>Las actividades de padres en el colegio.</i>	Madrid, 1984.
<i>Relaciones familia-colegio.</i>	Madrid, 1984.
<i>Orientaciones para COU.</i>	Madrid, 1984.
<i>Trabajo y Ocio.</i>	Lérida, 1984.
<i>Ambiente Familiar.</i>	Madrid, 1985.
<i>Las claves de la vida intelectual.</i>	Madrid, 1985.
<i>Calidad de educación, calidad del docente.</i>	Alicante, 1985.
<i>Un nuevo amanecer.</i>	Alicante, 1987.

Cont. Tabla 21.

<i>Conferencia en la apertura del curso en la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Fomento.</i>	Madrid, 1987.
<i>Experiencia de una vida.</i>	Madrid, 1987.
<i>Cómo enseñar a los hijos a estudiar.</i>	Madrid, 1987.
<i>Un trabajo para cada padre.</i>	Valencia, 1987.
<i>Cómo conocer a nuestros hijos.</i>	Madrid, 1987.
<i>Aires de juventud.</i>	Sevilla, 1988.
<i>Los padres en Fomento.</i>	Vigo, 1988,1989.
<i>A unos próximos universitarios.</i>	Valladolid, 1989.
<i>Conferencia en el XXV aniversario de la fundación de Fomento.</i>	Madrid, 1992.

Nota. Datos tomados de Archivo familiar (s.f.)

Por último, aparece un grupo de conferencias, solamente, con el título. Se ignoran dónde las impartió, así como la fecha de transmisión –salvo dos excepciones, que se sabe dónde se impartieron; y otras dos que sólo se posee la conjetura de dónde se pudieron pronunciar -. Se trata de ponencias que versan sobre aspectos concretos donde incide también en la educación, y que pueden orientar muy bien a los educadores que se sienten un tanto ineptos en estos aspectos. Parece oportuno, situarlas al final de este elenco, al carecer de los datos que sabemos de las demás, y de este modo se establece una diferencia.

Tabla 22.*Conferencias de Alvira sin fecha*

Títulos	Lugares
<i>El trabajo escolar.</i>	Lisboa.
<i>Última piedra en el Colegio Monteagudo.</i>	Murcia.
<i>Premios y Castigos.</i>	
<i>Normas de actuación y de conducta.</i>	
<i>Ocio y libertad.</i>	
<i>Adolescencia – Pubertad.</i>	
<i>Ocio.</i>	
<i>Discurso de homenaje al profesor Magariños. Tanto más me gusta un colegio, cuanto menos se parece a mí colegio.</i>	Madrid (probable).
<i>Escuela Universitaria del Profesorado de EGB.</i>	
<i>Fomento de Centros de Enseñanza.</i>	Madrid (probable).
<i>Algo fundamental en la formación de los hijos: Tiempo libre.</i>	
<i>Relaciones chicos-chicas.</i>	
<i>Bachillerato agrícola.</i>	

Nota. Datos tomados de Archivo familiar (s.f.)

Así pues, sobre el amplio espectro de los trabajos que acabamos de mostrar, se puede decir que, además de referirnos a una vasta producción educativa, se menciona una creación formativa práctica y concreta para ayudar a los educadores. Tanto a los que sean más capacitados en esas materias, como a aquellos que lo sean menos. Porque la diversidad de las ponencias, y los puntos de vista que ofrece el autor son siempre

complementarios para unos, y punto de partida para otros. Con tal de impulsar, dinamizar y contribuir a que la educación siempre esté viva y no aletargada.

4.8.2. Calidad de educación, calidad del docente.

Se haría un trabajo interminable si nos detuviésemos a analizar todo el apartado de su producción, y, en particular, el de las conferencias. Sin embargo, como esta ponencia busca ayudar al profesorado, nos parece significativo comentarla.

La mayoría de sus obras van dirigidas a los primeros educadores, como los educadores fundamentales. Pero, en este caso, se ha seleccionado una que hace referencia a los profesores por ser los profesionales de la educación. Ya que dependerá de cómo ellos eduquen, para que la educación sea de calidad.

El trabajo lleva por título *Calidad de educación: calidad del profesor*, y fue pronunciado en Alicante, el día 13 de julio de 1985. En el marco de la clausura de la Escuela de Verano Alicante'85. La dirección técnica la llevó la Escuela Universitaria Fomento de Centros de Enseñanza. Y consta de un total de 8 páginas (folios 21,5 x 30,5) escritas a un espacio.

El título de la conferencia es tan elocuente que expresa por sí mismo su significado. Pues, según el autor, la calidad de la educación solamente se puede entender mejorando la pieza fundamental de la educación, de valor único, que es el profesor. Como matizará Alvira (1985): “[...] en su aspecto más íntimo y esto no queriéndolo fabricar en serie, a troquel, sino ayudándole para conseguir una personalidad recia, fuerte, originada por el desarrollo de todas las cualidades indicadas y otras que todavía podría señalar [...]” (p. 1)

La calidad del profesor se entiende como todo sujeto docente que posee una serie de cualidades ordenadas al fin propio de la educación. Y las cualidades del profesor que

enuncia el autor serán las que marcarán el desarrollo del discurso; así como la base para extraer de la idea principal y las ideas secundarias del trabajo.

La idea principal es el aspecto vocacional del docente que será el artífice de toda su tarea educativa, y, desde donde nacerá toda su capacitación cualitativa consecuente. Y que, en este sentido, también, la reciente Ley de Educación referirá algunos elementos que debe observar cualquier profesor proclive a la educación como conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan (LOMLOE, 2020).

De este modo, las otras cualidades del profesor o ideas secundarias de la obra son: en primer lugar, la libertad, el amor y la alegría, consecuencias directas de la vocación; en segundo lugar, el espíritu de servicio y la realización del trabajo profesional con categoría de perfección; en tercer lugar, la capacidad de integrar los conocimientos pedagógicos con el arte de la educación; en cuarto lugar, saber que el educador, ante todo, es una persona, con personalidad propia, que propicia, no sólo conocimientos, sino que transmite vitalidad a los educandos.

En quinto lugar, la capacidad de interesarse por cada uno de los alumnos, y establecer un proceso personalizado con ellos. En sexto lugar, tener una voluntad fuertemente desarrollada. En séptimo lugar, tener la capacidad de considerarse un intelectual y responder a esta obligación. Sabiendo que ser intelectual requiere estudiar intensamente, estar al día, tener deseos de buscar saberes y tener tiempo para pensar.

En octavo lugar, tener la virtud de la laboriosidad y amar su trabajo y su profesión, para que de este modo realice con cariño su desempeño. En noveno lugar, saber despertar en los alumnos el deseo ardiente por el saber o la sed por adquirir sabiduría. En décimo

lugar, saber aprender de sus alumnos, para lo que nunca debe ser excusa la experiencia adquirida en los muchos años de docencia.

En undécimo lugar, tener imaginación. Porque si se suprime la imaginación se elimina, entre otros elementos de la educación, la poesía y la investigación. En duodécimo lugar, ser un investigador y saber motivar a sus alumnos a que también lo sean, sin miedo ni temor.

En décimo tercer lugar, experimentar la grandeza de su profesión y no caer en la vulgaridad de no reconocerlo. Principio que siempre lo elevará. En décimo cuarto lugar, aprovechar el tiempo y no perder el tiempo que tiene. En el arte de educar hay que saber elegir y armonizar los tiempos; y el artista en esta materia debe entender de tiempos lentos.

Y, por último, un buen educador sabe ser eficaz. Es decir, concluir con éxito el proceso educativo en sus alumnos.

Ideas que encuentran eco en una disertación moderna *Educación para el desarrollo* donde se dice que los profesores no son instructores sino educadores, y deben realizar su labor de forma integral, tanto en relación a la identidad de los alumnos como en su comunicación con los demás. De esta manera, los ejes que se deben tener en cuenta a la hora de formar a los alumnos deberían de ser: la identidad personal, la educación de la ciudadanía, la formación afectiva y la formación de la trascendencia, a través de un trabajo bien hecho y en el que se tenga en cuenta el desarrollo de la libertad (Mateo, 2007).

Calidad de educación, calidad del docente aborda las causas que procuran una educación de categoría – la que se ha de impartir en los centros educativos-, y que son: por un lado, los valores y la pericia que fundamentan toda cualificación; y, por otro,

quienes encarnan esas cualidades, que son los profesores. Porque el ser precede al hacer y al tener, y no, al contrario.

Por eso, según su planteamiento, serían exiguas afirmaciones como esta: esta persona tiene el oficio de profesor. Dado que lo más correcto sería expresar: esta persona es profesor. Y lo es porque su vocación es la de ser profesor.

La persona que se conoce a sí misma es aquella que es capaz de descubrir sus habilidades y capacidades para su desempeño profesional, y sabe cuál es la tarea precisa que tiene que desarrollar en la vida para ayudar mejor a los demás; es por tanto quien ha descubierto su vocación educativa. Y quien es capaz de realizarse y de ser feliz personalmente y a la vez transmitirlo a los de su alrededor.

El hombre que, sin embargo, busca un trabajo, sin hacerse un planteamiento cualitativo de su vida, encontrará un modus vivendi sin más pretensiones. Y si desarrollara un trabajo docente, tendría muchas posibilidades de no alcanzar el fin para lo que trabaja, que es la educación. La razón es porque no está cualificado.

Por tanto, se hace necesario ser profesor por vocación. La vocación del maestro, como cualquier otra, se basa en los principios de la libertad y del amor. Lo cual quiere decir que, tras conocer las cualidades para serlo, elegirlo libremente, y amar aquello que se ha elegido.

Esto es lo que llevará al profesor a desarrollar su trabajo profesional con las habilidades propias para lo que se siente llamado:

Hacer su trabajo bien hecho; realizar su labor con deseos vivos de trascender, y abrir horizontes y fascinar con lo que enseña; no admitir la rutina en su actividad diaria, poniendo amor en lo que hace para que los días sean desiguales; manifestar un constante ejemplo a los alumnos, dado que esto motiva más que las meras palabras; y, dejar huella

en los alumnos, es decir, influir en su toma de decisiones, sin anular su libertad. Porque, el buen educador, hace participar de aquello que trasmite.

Además, el buen maestro, sabe reparar, no sólo en los aspectos externos de la didáctica: la cantidad de contenidos que aprenden los alumnos o las calificaciones que obtienen tras haber sido instruidos con la enseñanza formal; sino que ha de procurar educar, incidir en ellos y elevar su personalidad para que lleguen a ser lo que son: personas singulares.

De este modo, su rol consistirá en perfeccionar las capacidades intelectivas, volitivas, psicológicas, artísticas, éticas, morales, espirituales y humanas que posean los educandos, a través del ejercicio de la virtud. Porque sin virtud no hay progreso sino adocenamiento. Y no es posible enseñar la virtud, si el profesor trasmite sólo conocimientos, pero él no es virtuoso.

Para esto se hace necesario que la vocación del educador se fundamente en la vocación a ser persona. Porque donde no existe un sustrato de sujeto no puede existir un auténtico educador. La conflictividad que a veces surge en el aula es porque se espera que exista un profesor, y, sin embargo, el educador sufre alteraciones en su personalidad, con lo cual es casi imposible que se genere el fenómeno educativo. Cuestión que precisa ser vigilada por cualquier profesor.

De ahí que el docente deba ser una persona única y singular; un ser ecuánime; una persona que disfrute con la expresión oral; un buen comunicador que hable con claridad y no de forma farragosa; alguien que sepa traducir los contenidos de las asignaturas que imparte a un lenguaje inteligible, aunque tenga que respetar la categoría científica de la enseñanza reglada; quien vive aquello que trasmite para poder dinamizar a sus alumnos; aquel que es paciente y positivo; y una persona con una afectividad equilibrada.

Por eso el autor resume, con sus propias palabras, lo que se acaba de expresar:

En definitiva, formar profesores de calidad no es sólo enseñar unas teorías o indicar unos modos de enseñar, es también guiar a los futuros educadores para que sepan descubrir su personalidad y la pongan en juego en el acto de educar, pero es también encauzarlos para que sepan poner su personalidad al servicio del bien. (Alvira, 1985, p. 5)

Todas estas reflexiones sitúan a Alvira en consonancia con las habilidades cognitivas que deben poseer los profesionales de la educación, y que son aquellas que poseen las características de utilizar el lenguaje del procesamiento de la información. Pues el estudio de la mente se basa en la conducta observable, aunque postula la existencia de estructuras y procesos mentales internos e inobservables que trata de explicar (Soledad, 2014). Y, a la vez, con las habilidades blandas *soft skills*: administrar el dinero, administrar los recursos humanos, interpretar y transmitir información, participar como miembro de un equipo, trabajar con la diversidad, ejercer liderazgo, enseñar a los demás, escuchar, expresarse oralmente, resolver problemas, razonar, capacidad de aprendizaje, tomar decisiones, creatividad, análisis, responsabilidad, autocontrol, habilidades sociales y autoestima, como refiere (Maya y Orellana, 2016).

Una de las consecuencias más claras de un buen docente es aquel que sea capaz de hacer una labor cuasi tutorial con cada uno de sus alumnos. Y, por tanto, salir de sí mismo para conocer a cada persona e interesarse de sus procesos personales y singulares. Es en ese misterio del ser personal, en parte conocido y en parte desconocido, el que entusiasma, cada vez más, al educador a adentrarse en él, porque ha descubierto ese camino a través de la concentración y la atención prestada a cada uno de los educandos.

La llamada a ser profesor lleva implícito el carácter de la alteridad o de tener en cuenta al otro, y, por tanto, debe saber querer y enseñar a querer. Este planteamiento lo

expresó Martin Buber que sirve para dar consistencia a este principio: La palabra básica Yo-Tú funda el mundo de la relación (Buber, 2017, p. 5).

Otro carácter que hace más apto al educador es ejercitar constantemente la voluntad. Porque a diferencia de los demás seres, el hombre es quien al desarrollar su voluntad adquiere el señorío sobre sí mismo, posee virtudes y es capaz de realizar aquello que se propone.

Y, por ende, si el profesor es apto para interesarse por cada uno de sus alumnos, siendo constante en esta tarea; si es paciente, alegre y tenaz en su desempeño, conseguirá tanto un interés más elevado y generalizado, como un mayor rendimiento de las capacidades de sus alumnos. Del mismo modo que, si se ejercita en la reflexión y en el pensamiento, trasladará este mismo patrón a sus receptores.

Como refiere el autor, los griegos –expertos en educación- son los maestros para todas las generaciones de formadores. Así pues, se erigen en referente necesario y en complemento para el análisis que venimos desarrollando. Ellos establecen tres formas de saber: la teoría o el saber verídico; la praxis o el saber ser virtuoso; y la técnica o el arte que significa trabajar con perfección (Alvira, 1985, p. 6). Estas formas son las que ha de integrar cualquier profesor: ser un intelectual, ser un hombre ejemplar y ser una persona laboriosa, con dotes de artesano o de maestro. Gómez (2017) aludiendo a los maestros griegos expresa alguna de estas ideas: “Para Sócrates la verdad se identifica con el bien moral, esto significa que quien conozca la verdad no podrá menos que practicar el bien.” (p.5)

Llegar a ser un constante trabajador en favor de la educación es un rasgo capital de quien ha descubierto una predisposición por la enseñanza. Porque esta causa se transforma en él como en una espiral existencial que provoca amar más aquello que se

conoce, conocer más aquello que se ama, dejarse transformar por lo que se vive y vivir para lo que va conformando la existencia.

Este aspecto provocará en el profesor una proyección y trascendencia importante. Una proyección porque siempre se manifestará como un educador; y una trascendencia porque sentirá la necesidad de sensibilizar a todas las personas con su tarea, para que de este modo se vaya operando la transformación humana y social, objetivo de toda educación.

Estas cualidades docentes que se acaban de desarrollar también sitúan al autor en relación con los métodos actuales de neuroeducación. Porque el neuro educador ejerce su voluntad de una manera muy especial conociendo el papel del cerebro en el aprendizaje individual del alumno. Sabe tener presente que las ventanas atencionales de sus alumnos se abren y se cierran con diferentes aperturas durante el tiempo de una clase. Consciente de la importancia de la individualidad de cada aprendizaje el neuro educador estudia las vías para personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de tal forma que se despierte más la curiosidad del alumno, se incremente su nivel de atención y se intensifique su desarrollo creativo, ejecutivo y emocional, aunque le suponga un redoblado esfuerzo (Béjar, 2014).

Dentro del elenco de las cualidades que debe tener el verdadero profesor, además, habría que decir que, al estar sensibilizado por la educación de todos, debe estarlo también por la suya propia. Porque, a la vez, que busca abrir horizontes, aprende constantemente de sus alumnos, haciéndose eco, en su propia persona, del dinamismo propio y del sentido tan enriquecedor que tiene todo proceso educativo. Por tanto, quien quiere llegar a ser un maestro debe buscar su formación permanente y estudiar.

Un verdadero maestro debe desarrollar la capacidad de ser creativo como consecuencia de su vocación, del desarrollo de su voluntad, del entusiasmo y de la alegría

que debe acompañar su labor cotidiana. Un profesor debe ser creativo para romper la rutina del proceso didáctico. Aptitud que consistirá en infundir energía en sus alumnos, y fomentar de modo permanente la ilusión tanto en él como en los educandos. Jaeger (1945) lo expresará de este modo:

La palabra y el sonido, el ritmo y la armonía, en la medida en que actúan mediante la palabra y el sonido o mediante ambos, son las únicas fuerzas formadoras del alma, pues el factor decisivo en toda *paideia* es la energía. (p. 15)

Cada profesor, también es un creador de sus propios métodos pedagógicos capaces de dar vida y transformar al aula. Así como incentivar la creatividad que poseen todos y cada uno de sus alumnos. Para que de esta manera genere el enriquecimiento, el movimiento y la fluidez que encierra en sí toda educación.

Lo señalado anteriormente significa que debe fomentar y poner en juego la imaginación. Esta facultad humana que incide en las distintas estrategias que busca todo educador para que el saber sea deseable en los alumnos. Y también ha de fomentar el lenguaje y la creación poética que es otro modo atractivo de aprendizaje, pues la literatura, base de la retórica y de la oratoria, de la poesía, de la filosofía y de la música, serán los grados superiores de la cultura que engrandecen al hombre; y la poesía proporciona el conocimiento intuitivo además del conocimiento racional (Jaeger, 1945, pp. 8-10).

Además, todo buen profesor ha de potenciar la investigación educativa, que debe hacerse sin miedo y sin estrechuras de miras, para que lleve a cabo el descubrimiento de los saberes científicos por parte de los alumnos, bajo la guía del profesor.

El desarrollo de estos elementos educativos es lo que hará que el propio docente vislumbre todas las motivaciones categóricas que contiene su profesión, y así no caerá en la intimidación trivial de no reconocerlo; esta es una amenaza que se suele dar en este

desempeño y que hace que muchos maestros no valoren su trabajo cotidiano o se dejen amedrentar por las circunstancias.

Así define el autor el trabajo docente:

Para mí un colegio estatal o no estatal, de una gran capital o de un pueblecillo de pocos habitantes, tiene siempre una grandeza, porque allí, en el colegio que sea, se está ayudando diariamente al desarrollo de la personalidad de unos alumnos que serán los hombres, las mujeres constituyentes de la sociedad dentro de pocos años. Allí la grandeza existe, sólo falta reconocerla y servirla. (Alvira, 1985, p. 8)

Un profesor de calidad debe ser, ante todo, un educador. La educación es más amplia que lo meramente ilustrativo. Esta entiende de tiempos lentos para su aplicación, para su asimilación y para la transformación que opera en el educando. De ahí que el autor hable de esta tarea como una labor que tiene que ver más con el tiempo que con el espacio, al referirse a ella como una tarea de artesanía.

Los expertos de la educación históricamente han relacionado más la enseñanza con la pedagogía; y la educación con el arte. Aun cuando la pedagogía y la educación son dos realidades que deben formar una unidad de mutuo requerimiento. Por eso la pedagogía se haya denominado una ciencia de la educación; y la educación solicite también en su programa a la pedagogía.

El educador debe saber aprovechar el tiempo en su tarea: Proceder de forma más rápida cuando sea más fácil avanzar por la comprensibilidad de los alumnos; pero realizar un trabajo más paciente con aquellos que precisen de tiempos más lentos. Considerando que en todas estas circunstancias está siendo un buen profesor y educador.

Lo más esencial en los itinerarios educativos es que el educador sea eficaz con los alumnos, logrando, según sus capacidades singulares, que aprendan y que se ejerciten en

lo que se desea que progresen, por medio de los procedimientos más adecuados que vaya descubriendo el profesor. De esta manera lo menciona el autor:

Lo mismo diremos de todo tipo de realizaciones humanas: primero se tiene una idea del proyecto, se imagina, y se convierte en el fin de nuestra actuación. Después hay que hacerlo realidad, para lo cual existe un proceso como el que se da en el ser natural: se desarrolla la actividad, pero la idea no se da plenamente hasta que no está acabado el proceso, y la imagen se ha hecho realidad. Cuando así sucede, solamente entonces, tenemos una labor hecha, hemos sido eficaces.

El empleo de la fuerza es muchas veces necesario, para hacer las cosas, pero se puede haber trabajado y no ser eficaz. El esfuerzo es imprescindible para alcanzar el fin, pero si no se ha terminado lo que pretendíamos, no se ha sido eficaz.

[...] Vemos, por tanto, que para ser eficaces hemos de hacer, y subraye este verbo por la importancia que tiene, ya que, si no, podríamos quedarnos sin alcanzar lo que pretendíamos, lo que imaginábamos: con una materia a medio moldear.

Yo diría que lo primero que se requiere para ser eficaces es poner mucha ilusión, pero no una ilusión caprichosa, sino un entusiasmo que nos lleve a emprender la tarea con sentido de trascendencia. Debemos darnos cuenta de que la educación se extiende a la vida. Que cientos de chicos serán mañana miembros de una sociedad en la que influirán con su personalidad fuerte, y los educadores nos recreamos como se recrea el artista en la obra que ha comenzado y ha terminado totalmente. (Alvira, 1985, p. 8)

Lo que relaciona al autor con el concepto del aprendizaje autorregulado de Zimmerman. Este aprendizaje se refiere al proceso mediante el cual los alumnos activan y mantienen personalmente las cogniciones, los afectos y los comportamientos que se

orientan sistemáticamente hacia la consecución de las metas de aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 2011), y que debe impulsar, en primer lugar, el profesor.

Alvira apunta con esta cualificación docente a la transformación social desde el cambio y mejora individual. No existe otro modo mejor. Porque el bien comunitario es propiciado por cada persona, y la suma de cada persona daría como resultado un cambio de la sociedad.

Si nos refiriéramos al campo de la educación o cualquiera de las demás áreas sociales o profesionales, se procedería del mismo modo. Así se trabaja en *pro* de la educación cuando existe un educador idóneo que es capaz de suscitar el proceso educativo en cada educando para que de esta manera se trascienda a la esfera social.

Esta es una filosofía educativa de sentido común universal, porque el bien o el mal no es social, ni lo infiere la sociedad. Entenderlo así sería un planteamiento irresponsable. Lo bueno, el bien, lo verdadero y lo bello; así como lo malo, lo zafio y lo incompetente es fruto, fundamentalmente, de la libertad de cada hombre. Pues, tanto la cualificación como el buen uso de la libertad son difusivos por naturaleza y se irradian en el entorno. De esta manera, se puede afirmar que lo bueno y lo pésimo influye, conformando un hábitat mejor o peor.

De ahí que el autor exprese que no crea en la reforma de las instituciones, sino en la de las personas. Ciertamente, desde las instituciones educativas, a través de las administraciones, y desde las leyes educativas se debe favorecer y apoyar al cuerpo docente; así como facilitar los medios para que la educación se desarrolle mejor. Sin embargo, no se puede eludir la responsabilidad personal, ni esperar a que todo sea más favorable, por parte de cada profesor, para comenzar a actuar en cada una de las parcelas que se le ha encomendado, porque siempre habrá una actuación personal e intransferible, que incentive el proceso educativo, y que tendrá que afrontar él personalmente.

Y concluyendo se podría afirmar que el título y la justificación de esta conferencia es fundamentalmente verídica: la calidad de la educación se realiza a través de la calidad del profesor. Porque, solamente, el docente que es profesor por vocación es la persona que se va haciendo un maestro y un artista de la educación. Y, en este proceso, se va cualificando con virtudes y procedimientos para realizarlo con la categoría que requiere su trabajo.

4.8.3. Artículos de Alvira.

Los artículos que realizó el autor fueron un total de 39. El periplo que abarca todo este resultado corresponde a la etapa más madura de su desempeño profesional: desde el año 1965 hasta el año 1987. Lo que corresponde a la época de su vida comprendida entre los 60 y los 81 años de edad. Y es lo hace que se entienda que en este periodo ya había adquirido una vasta experiencia como educador para difundirlo a través de otros medios de comunicación. Y, así, poder influir mejor creando una mayor sensibilización social por medio de la causa educativa.

Si se repara en el título de los artículos, se percibe de nuevo el amplio espectro educativo que engloba toda la vida, tanto de los educadores como de los educandos; y todos los demás elementos que la enriquecen y determinan.

La razón lo explica porque la vida del hombre o es educativa o, sencillamente, no lo es. Idea que bien se puede atribuir a Alvira. Porque para él todas las realidades se pueden hacer experiencia en el hombre y educan, y todas las personas con quienes se relacionan los hombres de la misma forma educan. Afirmación que recuerda el principio de unidad de vida, en el que Alvira se basó, y que debe entretejer la existencia humana: la vida es una sola y no son muchas. Por lo tanto, quien es educador y quien está en proceso de ser educado, siempre debiera manifestarlo.

Para percibir mejor lo expuesto se muestra en dos cuadros temáticos donde aparece toda esta creación del profesor Alvira, y se pueda extraer una idea global de sus artículos y sus materias. El primero comprende los artículos que hizo en su primera etapa (1965-1975) y que poseen, sobre todo, un contenido de educación familiar.

Tabla 23.

Artículos realizados por Alvira dentro de su currículum profesional entre 1965-1975

Opúsculos	Publicados	Fechas
<i>Los padres, principales educadores de los hijos.</i>	en Revista Magisterio Español.	15.12.1965.
<i>Más allá de los libros.</i>	en Revista Hispanoamericana de Cultura.	01.06.1966.
<i>Organización y administración en los centros docentes.</i>	en Revista de Educación.	01.11.1969.
<i>La importancia del ambiente del hogar.</i>	en Revista Tertulia.	01.06.1970.
<i>Participación de los padres en la función educativa.</i>	en Revista La Escuela en Acción.	01.10.1970.
<i>Los padres los protagonistas de la educación.</i>	en Revista Tertulia.	01.12.1970.
<i>La Tutoría como labor educativa.</i>	en Revista Magisterio Español.	04.09.1971.
<i>Metas para la educación de los hijos.</i>	en Orientación de Padres de Fomento.	15.03.1972.
<i>La magnanimidad, virtud esencial en la relación con los hijos.</i>	en el Periódico El Cordobés.	22.04.1972
<i>La educación, problema-Ambiente del hogar.</i>	en el Periódico El Cordobés.	29.04.1972
<i>La institución familiar en el proceso educativo.</i>	en Revista Nuestro Tiempo.	01.03. 1974
<i>El matrimonio y sus fines.</i>	en Orientación de Padres de Fomento.	15.01.1975

Cont. Tabla 23.

Por los caminos del amor. en Revista Magisterio Español.

Nota. Datos tomados de Archivo familiar (s.f.)

El segundo cuadro contiene aquellos que realizó en su última etapa profesional. Desde 1976 - año en el que se jubiló como catedrático del Instituto *Ramiro de Maeztu* - hasta 1987. En este bosquejo, la mayoría de los contenidos hacen relación a la educación docente; aunque algunos títulos aluden a la educación fundamental de los padres, fuente de toda educación.

Aunque siempre aparece un común denominador en la temática del autor y que hace referencia a la unidad educativa que debe existir entre la familia (hogar), los profesores (centros educativos) y los alumnos (hijos). Lo que quiere significar de igual modo el aula viva que se prolonga y se extiende a todos los miembros de la comunidad educativa, y una clara manifestación del concepto dinámico que posee la educación: fundamento capital de su pensamiento educativo.

En este periplo de tiempo se percibe que el autor hace más producciones. Lo que refrenda una de sus teorías sobre el trabajo –según se ha reseñado sobre una de sus obras- y que viene a decir: aunque a una persona le llegue el momento de la jubilación, siempre debe y puede trabajar, así como llenarse de ilusiones (Alvira, 1989).

Tabla 24.*Artículos realizados por Alvira dentro de su currículum profesional entre 1976-1987*

Opúsculos	Publicados	Fechas
<i>Amor y belleza en la vida familiar.</i>	En Revista Tertulia.	01.06.1976.
<i>El profesor y los libros.</i>	En Revista Magisterio Español.	01.01.1977.
<i>¿Cómo ayudar a nuestros hijos?</i>	En Revista Greca.	01.04.1977.
<i>Los padres vuelven al colegio.</i>	En Revista Magisterio Español.	01.07.1978.
<i>En la vida familiar.</i>	En Revista Palabra.	01.10.1978.
<i>El primer Centro Universitario de Fomento.</i>	En Boletín Informativo del Colegio del Prado.	01.12.1978.
<i>El empleo del tiempo.</i>	En Revista Tertulia.	01.06.1979.
<i>Calidad en la educación.</i>	En Revista Mundo Cristiano.	01.01.1980.
<i>Un regalo para los niños.</i>	En Revista Magisterio Español.	18.01.1980.
<i>Convivencia.</i>	En Boletín de Información y Formación Pedagógica de Fomento.	18.01.1980.
<i>Educación cristiana en la familia.</i>	En Revista Magisterio Español.	20.02.1980.
<i>Trabajo Escolar.</i>	En Editorial de Revista Magisterio Español.	23.05.1980.
<i>Reforma de las Escuelas de Profesorado.</i>	En Revista Magisterio Español.	17.10.1980.
<i>Aplazada la reforma de las Escuelas de Profesorado.</i>	En Revista Magisterio Español.	19.06.1981.
<i>Educación informal.</i>	En Revista Magisterio Español.	24.07.1981.
<i>Prólogo para el libro el arte de convivir.</i>	Ana García Hernández Ros.	01.04.1985.

Cont. Tabla 24.

<i>El profesor en el aula.</i>	En Boletín de Información y Orientación Pedagógica.	01.01.1987.
<i>La educación del tiempo libre.</i>	En Revista Tertulia.	01.12.1987.

Nota. Datos tomados de Archivo familiar (s.f.)

Sin embargo, para completar la información sobre este tipo de producción, se ha de advertir que en estos esquemas que se han elaborado no aparecen más que 32 artículos de los 39 mencionados, y la razón es porque los 7 restantes son artículos que se repiten en el elenco y que han sido publicados en otros boletines.

Nos referimos a *Cómo ayudar a nuestros hijos* que se vuelve a difundir en la revista *Tertulia*, el 1 de abril de 1977; *El Profesor y los libros*, que también se volvió a publicar en la revista *Magisterio Español*, el 17 de junio de 1977; *Los Padres vuelven al colegio*, publicado de nuevo en *La Escuela en acción*, el 1 de octubre de 1978; *Calidad de educación*, que se volvió a divulgar en la revista *Mundo Cristiano*, el 1 de octubre de 1980; *Educación cristiana en la familia* que se difunde, dos días más tarde, en la misma revista *Magisterio Español*, el 22 de febrero de 1980, debido al eco tan excelente que tuvo; y *Convivencia* que se vuelve a publicar en el *Boletín de Información y Orientación Pedagógica* de Fomento de Centros de Enseñanza, el 1 de diciembre de 1981.

Quedando, tan sólo uno, que lleva por título *Tiempo para el ocio* que se edita en prensa, sin embargo, se ignora tanto la fecha como el nombre del informativo.

4.8.4. Entrevistas de Tomás Alvira.

El autor fue entrevistado en 14 ocasiones - según la referencia que se conserva en el archivo personal familiar (s.f.) que corresponde a un periodo de veinte años de su vida profesional (1966-1986).

Aunque, estas producciones, vuelven a revelar las inquietudes de Alvira respecto de la educación; sin embargo, aparecen otros aspectos más formales y más actuales en relación al estilo de educación que pretendió la Ley General de Educación de 1970, sobre los nuevos medios de comunicación introducidos por la sociedad de entonces, y respecto del hipotético elitismo que se desprendía de algunos centros educativos de renombre. Estos elementos educativos que era menester incorporar estaban en el ambiente e interesaban tanto a los educadores, como a otros sectores de la sociedad.

A continuación, se ofrece todo este material a modo de bosquejo para su mejor comprensión, donde se percibe el deseo de Alvira de influir en el tejido social a través de estas entrevistas que revelan el fenómeno educativo.

Tabla 25.

Entrevistas de Alvira durante (1966-1986)

Título	Medio	Fechas
<i>El Instituto Ramiro de Maeztu no es clasista.</i>	Revista Candil (publicación interna del Ramiro de Maeztu)	01.06.1966.
<i>La educación de los hijos.</i>	Revista Mundo Cristiano.	01.11.1969.
<i>12 preguntas a Tomás Alvira.</i>	Diario El Mundo.	22.11.1969.
<i>Misión de los padres: enseñar a sus hijos a andar solos.</i>	Revista Mundo Cristiano.	01.04.1970.
<i>Cinco minutos de charla con Don Tomás Alvira, sobre educación.</i>	Periódico La Voz de Galicia.	02.02.1971.
<i>La Televisión y los niños.</i>	Revista Telva.	15.05.1971.
<i>El nuevo plan de estudios de EGB y COU.</i>	El Diario de Ávila.	23.08.1971.
<i>La libertad en la educación.</i>	Revista escolar Tabladilla informa.	02.04.1976.

Cont. Tabla 25.

<i>Entrevista.</i>	Boletín escolar Navega Exprés.	01.05.1979.
<i>La figura del profesor-tutor.</i>	Magisterio Español.	18.01.1980.
<i>Mesa redonda sobre el Estatuto de centros.</i>	Magisterio Español.	25.01.1980.
<i>La Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Fomento.</i>	Magisterio Español.	15.02.1985.
<i>Entrevista.</i>	Revista Tiempo.	18.04.1986.
<i>Entrevista.</i>	Revista Tertulia.	01.11.1986.

Nota. Datos tomados de Archivo familiar (s.f.)

De esta exposición se desprende que, de estas catorce entrevistas, se registran tres sin título, y, que, por tanto, se muestran según aparecen en los archivos que se han podido indagar. Sólo se sabe dónde se publicaron y la fecha de la divulgación.

4.8.5. Sesiones en Televisión Española.

Al referir estos programas de Alvira que realizó este medio de comunicación, se aludirá al trabajo puntero de un educador que cree en la eficacia y en la trascendencia de su profesión.

Y las razones son: en primer lugar, por la época de la que se trata, dado que no era demasiado común tener este tipo de iniciativa, con lo cual se hablaría de que Alvira fue un adelantado en su tiempo; en segundo lugar, porque él veía necesario llegar al mayor público posible, en un momento histórico de la sociedad donde se entreveían avances y cambios de todo tipo; en tercer lugar, porque necesariamente se precisaba una reforma pedagógica categórica; y, por último, porque existía el riesgo de menoscabar el valor de

la educación, que era preciso salvaguardar, a la par que se iba generando el progreso cultural.

Como se ha mencionado en su bosquejo biográfico, Alvira, fue designado profesor del Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión el 29 de enero de 1968. Por lo que se puede explicar que estos programas se fueran preparando y, finalmente, realizados, aproximadamente, a los once meses de recibir este nombramiento, el 1 de enero de 1969. Al menos, de aquellos que se tienen constancia, como se aludirá después.

El registro de los mismos se encuentra en la sede de Radio Televisión Española-Arca de San Cugat del Vallés, provincia de Barcelona, del centro de Televisión de Cataluña -según se referencia en el logotipo del documento-. Se grabaron en formato cinematográfico, pero después, se transformaron a formato digital en vídeo (Coderet et al., 1969). [Cuestión Urgente]. Radio Televisión Española-ARCA).

Sin embargo, de estos espacios, solamente, se ha podido conseguir tres breves informes por escrito que corresponden a tres programas de una serie; y una de las películas originales que se ajusta al segundo de ellos. Aunque en las reseñas, de dos de los documentos escritos –el primero y el tercero-, sí que se dice que cada serie constó de cuatro programas. Con lo cual se puede concluir que, al menos, se difundieron nueve espacios.

Al haber podido acceder solamente a este material que se tiene a disposición, y del que se extrae esta información, se puede decir, sólo como hipótesis, que el resto del material está archivado en Televisión Española, pero que no se puede tener acceso a él por distintos motivos: el primero porque algunos de ellos se conservan en mal estado (inaudibles); y otros, por diversos motivos de la compañía productora que impiden la accesibilidad.

El informe que se identifica con la película corresponde al segundo de ellos, con lo cual nos servirá para abundar más extensamente en el contenido de este programa determinado. Las referencias conseguidas sobre estos documentales expresan que los espacios se grabaron en video en las siguientes fechas: el primero, el 28 de noviembre de 2011 en vídeos Telson, sin embargo, consta como documento sin sonido; el segundo, el 1 de marzo de 2012 y el 2 de abril de 2012 en vídeos Telson; y el tercero, el 9 de marzo de 2012 y el 2 de abril de 2012 en vídeos Telson, y que aparece como un documento en el que algunas partes son imperceptibles (Coderet, et al., (1969). [Cuestión Urgente]. RTVE-ARCA).

El orden de los informes y de los programas es el que se viene refiriendo y se referirá como referente guía.

La serie de estos programas se denominó *Cuestión Urgente*. Versan sobre el tema apremiante de la educación y de enseñanza; y, en el que más se abundará, trata sobre el tema acuciante de la enseñanza media. Asunto que, Alvira, urgió repetidamente.

Cada programación tuvo una denominación propia. Así, el primero de nuestro archivo personal se tituló *Descartes 4*; el segundo *La Enseñanza Media (Educación Secundaria)*; y el tercero *Descartes 5*. No tuvieron una duración demasiado prolongada: la extensión osciló entre los 23 y 39 minutos.

La categoría temática a la que pertenecen estos programas, según la clasificación interna de la programación de Televisión Española, es sobre Temas de Sociedad. Y, las materias que se desarrollaron en estos espacios son: educación, enseñanza media, enseñanza superior, exámenes, enseñanza privada, enseñanza pública, enseñanza religiosa, y enseñanza preescolar.

El director de *Cuestión Urgente* fue Joaquín Martínez Roura, en colaboración con M. A. Valdivieso, Mercedes Vilaret, Ramón Coderet y Ramón Marcet.

La emisión del único programa digital que poseemos, *La Enseñanza Media*, se hizo el 9 de julio de 1969. Se trata de un programa cuya referencia, según el informe escrito es DG90034533; sin embargo, la reseña con que se identifica el formato digital es Cinta 281CS9N: *La Enseñanza Media. Cuestión Urgente*. Se trata de un reportaje y el tipo de producción es propia, según el nomenclátor de Televisión (Coderet et al., (1969). *La enseñanza media. [Vídeo]*).

Este espacio básicamente se refiere a los estudios de enseñanza media en donde se encuadra el bachillerato, y en el que Alvira aparece doblemente entrevistado: en un primer momento, respecto del número ideal de alumnos que deben tener las aulas de los institutos; y sobre la titulación que se requiere para el profesorado de educación secundaria; y en un segundo momento, en relación a una preocupación común y que es la que más suele importar que es la de aprender para aprobar exámenes; sobre la insuficiente labor de equipo del profesorado; y lo relativo a la cualificación gestora que deben tener los directores de instituto. Después se dirá el contenido literal de estas cuestiones.

El autor quiso participar de manera especial en estos programas que planteaban la temática de la enseñanza media del bachillerato. Era una materia pedagógica que manejaba con asiduidad, en la que era urgente avanzar, y estaba altamente sensibilizado con ella, por varias razones:

En primer lugar, porque pretendía que se educase y se orientase a los alumnos en el crecimiento armónico de su personalidad; también, porque buscaba que el alumnado tuviera un considerable nivel académico; y, a la par, que, estos, valorasen y realizaran los estudios medios, pues además de ser el medio más directo para acceder a la universidad, se contribuiría a la crear una sociedad más sensibilizada por la educación, para las generaciones venideras.

Alvira, en la primera intervención, es presentado por el periodista con el cargo de vicedirector del Instituto Ramiro de Maeztu. La primera de las preguntas era tocante a aquello que era lo más pedagógico para que se propiciase el deseable proceso didáctico en el aula: ¿Cuántos alumnos suele tener cada profesor en un instituto?, a lo que respondió:

En este instituto concretamente las secciones son de cuarenta alumnos. La legislación permite tener hasta cincuenta. Como cifras ideales se acostumbran a dar las de 30-35. Pero, en este momento de extensión cultural grande y, además, en este instante que hay que conjugar esos ideales con la economía, la cifra de cuarenta es verdaderamente buena, y, se puede atender perfectamente a ellos. (Martínez, 1969). La enseñanza media. [281CS9N]).

Seguidamente le hacen la siguiente pregunta: Don Tomás ¿Cómo se llega a ser profesor de enseñanza media?, a lo que replicó:

Pues en los centros oficiales, después de haber obtenido el grado de licencia o doctor, hay que hacer oposiciones para ser catedrático o agregado numerario. La enseñanza privada, colegios reconocidos o colegios autorizados se exige el título de licenciado o diplomas de bellas artes o educación física, etc. (Martínez, 1969). La enseñanza media. [281CS9N]).

Pero, además, participa en este espacio respondiendo a dos cuestiones más relevantes y controvertidas. Pues en el modo enérgico de responder se percibe su deseo de aplicar con celeridad esta pedagogía, de manera que procurara una educación más completa para el alumnado. Aspectos que, por otro lado, sitúan a Alvira en el conjunto de educadores que iban configurando desde hace tiempo como una especie de movimiento de renovación pedagógica para llegar a equiparar la enseñanza española a un nivel más europeo, según se ha referenciado en este trabajo.

En este sentido, la tercera de las cuestiones fue la siguiente: ¿Por qué la mayoría de los centros suelen ser sólo lugares dónde se aprende para pasar exámenes? A lo que arguyó:

La mayoría de los centros son, como usted dice, porque el ambiente general de la enseñanza de la enseñanza lleva a eso. Los padres se preocupan esencialmente de que sus hijos aprueben. Los alumnos muchos vienen con la ilusión de aprobar, en primer término. Y la misma legislación, si pasamos revista a la legislación, desde hace muchos años, habla sobre exámenes, y si la comparamos con la que hay sobre formación de alumnos, sobre formación de profesorado, nos encontraremos con que la primera es mucho más abundante que la segunda. ¡Es un ambiente general contra el que hay que ir! (Martínez, 1969). La enseñanza media. [281CS9N]).

Por último, le encuestan: ¿Por qué no hay en los centros una labor de equipo y de profesorado? A lo que aseveró:

Pues yo sé si sabría contestarle concretamente a esta pregunta. Porque es cierto que en general no lo hay. Sí, en algunos casos concretos, en algunos centros que se han preocupado extraordinariamente de esto. Ahora, lo que sí puedo decirle que es absolutamente necesario. Que debemos acabar ya con la creencia de que los cargos directivos de un centro de enseñanza oficial o privado de enseñanza sean exclusivamente, los cargos estos sean intuitivos, puedan estar resolviendo problemas a medida que se presentan sin que tengan una visión a largo plazo, antes de que puedan presentarse. ¡Que los puestos, estos, sean profesionalizados, que los que tienen puestos directivos en equipo, colegiados deben aprender unas técnicas de dirección para llevar bien un centro! ¡Los centros de enseñanza son, deben ser, por lo menos, empresariales! ¡Y a ninguna empresa se le ocurrirá hoy

tener unos directivos sin tener las técnicas de dirección! (Martínez, 1969). La enseñanza media. [281CS9N]).

De este modo, se constata que las intervenciones de Alvira en este reportaje son dos. El tiempo que ocupa su participación es de dos minutos y cuarenta y nueve segundos, lo que supone casi un once por ciento del transcurso del programa, de veintitrés minutos de duración. De lo que se puede inferir que fue un tema pedagógico relevante, y que importaba para su inmediata aplicación.

Otros personajes que participan en este programa son Ricardo Marín Ibáñez, catedrático de Pedagogía General de la universidad de Valencia, con una participación también extensa y relevante, como se indicará; Juan Casulleras, director del Instituto Milà i Fontanals de Barcelona; Ángel Cabezas Los Huertos, catedrático director de Instituto Lope de Vega de Madrid; Aurelio de la Fuente, inspector jefe de exámenes; Antonio Martín Alonso, Inspector Central de Enseñanza Media; Octavio Fullet, sacerdote; y José Berges, catedrático de latín (Coderet et al., (1969). La enseñanza media. [Vídeo]).

Respecto de los otros dos informes textuales, y que hacen relación a otros dos programas, no expresan la fecha de la emisión.

El primero tuvo como encabezamiento Descartes 4. Con una duración total de 30 minutos y 50 segundos. La referencia de este programa es DG90034446. El guion de este programa concreto corresponde a Joaquín María Martínez Roura - que a su vez es quien hace de entrevistador -; la realización está hecha por Esteve Durán, y Merce Vilaret aparece como colaboradora (Martínez et al., 1969). [Cuestión Urgente]. RTVE-ARCA).

El programa versa sobre la enseñanza media, superior y sobre los exámenes. El método que utiliza es la entrevista. Y la única referencia que se dice sobre Alvira es que en el minuto 22 y 43'' se le realiza una entrevista, según el cargo que ostentaba como vicedirector del Instituto Ramiro de Maeztu. Pero sí se puede saber que su intervención

es de 3'03'', dado que las imágenes siguientes, sobre otras ideas, aparecen en el minuto 25 y 45'', lo cual indica que el contenido que expresa es amplio y, tal vez, fue relevante. Conviene expresar, para situarnos, que el informe que se hace sobre este programa es demasiado exiguo (Martínez et al., RTVE-ARCA, 1969).

El tercero se tituló Descartes 5. Es un espacio de 39 minutos - el más extenso de los que hemos recabado-. Su identificación en los archivos televisivos es DG90034440. Y el equipo de los responsables de la obra coincide con los realizadores del programa Descartes 4.

El espacio trata de la enseñanza preescolar, media y superior. En una secuencia aparece un cartel con los porcentajes del nivel de estudios de los españoles, datos estadísticos que importaban y preocupaban debido a que, a mediados de los años sesenta en España alrededor de un millón de chicos y de chicas estudiaban bachillerato, sin embargo, de cada 100 alumnos que lo iniciaban, sólo 32 lo terminaban. Esta pérdida de 68 alumnos por cada 100 era una cifra excesivamente alta, y ponía ya de manifiesto que hay problemas serios en este campo amplio de la enseñanza media.

Reflexión que nos hace entender la razón por la que Alvira trabajó denodadamente por la causa de estos estudios; así como el porqué de sus aportaciones, y que se vienen recogiendo en este apartado.

En el minuto 1 y 22'' de este programa, Alvira, es entrevistado. Se le presenta, como en otras ocasiones, como vicedirector del Instituto Ramiro de Maeztu. Según el informe, la interviú duró 21''. Y, de nuevo, en el minuto 1 y 28'' se le vuelve a interrogar de una forma muy breve, entretanto 10''. Constatando que estos son los únicos datos que se pueden extraer de este informe (Martínez et al., RTVE-ARCA, 1969).

Por ende, tras la información recabada a través de estas fuentes se puede afirmar que, este trabajo, que se promovió desde este medio de comunicación y en el que fue parte

activa Alvira, respondía a una problemática española de la enseñanza media, a la que ya se ha aludido.

Pero, también, se pretendió buscar soluciones urgentes y eficaces junto con lo que iba a suponer la reforma educativa a través de la Ley General de Educación que se estaba gestando y que se iba a aprobar el 4 de agosto de 1970.

De ahí que muchas de estas intuiciones educativas, para el presente y el futuro, queden tan vivamente recogidas en las aportaciones de Alvira en estos espacios.

Así como en las disertaciones del catedrático Ricardo Marín Ibáñez que también fueron recogidas en este vídeo de donde se han extraído las intervenciones de Alvira:

El gran aumento de matrícula en la enseñanza media- en este caso a finales de los años 60-, se debía, sobre todo y fundamentalmente a los nuevos horizontes de las familias y de los pueblos de sociedad actual. Una población que tenía en su conciencia, como una exigencia prioritaria, la de la enseñanza. Ya que ninguna familia renunciaba a que sus hijos adquirieran toda aquella enseñanza y formación para la que estaban capacitados y cualificados. Revulsivo que apuntaba al progreso por ese cambio óptimo de mentalidad.

La desconexión que existía entre la enseñanza primaria, media y superior – también expresó- era evidente. Error pedagógico que guardó relación con que en España se comenzaba la enseñanza media a una edad más temprana que en otros países. Sin embargo, el Libro Blanco (anteproyecto de Ley de Educación) reparó en ello y se contempló, más de acuerdo con la psicología genética, que ese comienzo fuese a partir de los doce años. Aunque el B.U.P, definitivamente, se concibió para comenzar a la edad de los 14 años.

Toda enseñanza debe procurar forjar un hombre cabal, completo, llevándolo a su plenitud y a la cima de su propia humanidad. Ahora bien, en el plano exacto de la

enseñanza media habría que estar subrayando los aspectos positivamente creadores por encima de una enseñanza excesivamente ceñida a exámenes y a libros: una enseñanza en gran parte verbalista. En definitiva, lo que se reclamó fue una enseñanza profundamente orientadora que fuera capaz de volver a enmarcar al sujeto en el puesto exacto que la sociedad le demande.

Se solía insistir en la enseñanza memorística por dos razones fundamentales: en primer lugar, porque era mucho más cómodo; y, en segundo lugar, por un defecto fundamental en la concepción de lo que debe ser la educación.

Siempre resulta más cómodo para el profesor, para las familias e incluso para los alumnos. Requiere menos esfuerzo personal que una auténtica tarea educativa; pero, sobre todo, porque se considera que el centro docente debe dar un producto acabado. Alguien que no tenga que aprender ya más cuando se inserte en la vida profesional. Cuando la finalidad fundamental de la educación es preparar al individuo para que él personalmente resuelva cuantos problemas le plantee el desafío de los tiempos nuevos.

La preparación fundamental del profesorado de enseñanza media –igualmente pudiéramos decir de cualquier otro país de Europa- es vertida hacia los contenidos científicos. Y, así, ya el Libro Blanco en el punto 9, en el punto 109, se manifiesta la posibilidad de una derivación de estas formas humanas hacia unos contenidos programáticos culturales que en cierta manera la desvirtúan. Pero que esto, indudablemente, las nuevas escuelas del profesorado de grado medio ya se estaban ocupando que el profesor sea no solamente un científico que enseña, sino también un educador. (Martínez, 1969). La enseñanza media. [281CS9N]).

Tras haber estudiado la producción más relevante de Alvira, se puede llegar a cuatro conclusiones: la primera es intensa sensibilización que manifiesta por la educación,

y por quienes, de modo armónico, han de llevarla a cabo: la familia y los profesores, para propiciar una ayuda eficaz tanto a los hijos, como a los alumnos. Desde el cometido que a cada uno le corresponde.

La segunda es la unidad educativa que se percibe entre sus producciones y su trabajo profesional. Dado que lo que ha escrito y ha divulgado no es otra realidad que aquella que ha enseñado, en la práctica, a sus hijos, a sus alumnos y a los educadores.

La tercera es que en toda su creación también late el concepto vivo y dinámico de la educación, que surge de su vitalidad personal y del concepto pedagógico aplicado del aula viva, pretendiendo llegar no sólo a la familia educativa, sino al máximo público posible para sensibilizar y transformar a través de la educación.

Por último, decir que toda esta producción posee un pensamiento educativo que es buscar la transformación del hombre desde y para su ser a través de valores y virtudes humanos y cristianos, que también lleva implícito el mismo fenómeno de la educación.

Muchos de estos aspectos en los que repara Alvira en su producción, también son referidos en la educación moderna. Algunos autores los sintetizan en cuatro pilares:

Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los

jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar. (Delors et al., 1997)

V. Discusiones

A lo largo del presente trabajo se percibe cómo la pedagogía de Alvira de alguna manera sigue vigente no solamente en la legislación actual, sino posiblemente en las venideras.

En primer lugar, en relación a su metodología viva, activa y técnica dentro del aula, que por dinamismo trasciende a la comunidad educativa y a la sociedad, coincide con algunos pedagogos ilustres que ha habido a lo largo de la historia como puede ser el caso de Francisco Giner de los Ríos, Adolphe Ferrière y don Bosco. Los cuales, con metodologías ajustadas a su tiempo, pero no a la de siglos venideros, sí que de alguna manera auguraron pedagogías posteriores.

Estas coincidencias sobre el significado pedagógico del Aula Viva y su proyección también se dan con algún pedagogo más contemporáneo como es el caso de

David Ausubel y su teoría del aprendizaje significativo (Cálciz, 2011), y Víctor García Hoz (1970), un impulsor de la educación personalizada,

Al hablar de Giner de los Ríos se alude a una pedagogía tan innovadora que rompió los esquemas didácticos más clásicos. Aunque incorporó el papel activo del alumno en su aprendizaje acompañado de buenos profesores, según destaca (Cacho, 2010). Y en este sentido se puede afirmar que Alvira discrepa y coincide con la pedagogía de Giner.

Discrepa porque Alvira al hablar del Aula Viva no pretende suprimir el papel central del profesor en el aula, ni algunos modos tradicionales para abordar el proceso didáctico. Es más, el profesor es la causa que dinamiza la educación. Sin embargo, sí que coincide con él porque el profesor, según Alvira, rompe la distancia entre el alumno y su persona, busca estar entre los alumnos, usa el estilo dialógico y activa el papel del alumno en su proceso de aprendizaje (Alvira, 1992; Vázquez, 1997). Elementos en los que repara Giner (Cacho, 2010).

Por otro lado, al referir a Ferrière se aludiría a uno de los autores de la Escuela Nueva: quien buscaría revisar el método pedagógico tradicional, a partir de una nueva valoración de la infancia en la que el alumno fuera el artífice central de su aprendizaje - para los niños es honor hacer todo solos - y, en un sentido más amplio, poner en sintonía las funciones de la institución escolar ante las emergentes exigencias de la vida social (Ferrière, 1982; Labrador, 1999; Ponce et al., 2017). Y en este sentido también habría que manifestar que Alvira se identifica y se diferencia con la pedagogía de Ferrière.

Se identifica porque Alvira al desarrollar el Aula Viva quiso situarse en el aula entre sus alumnos para saber y valorar cuales eran sus cualidades y, de esta manera, hacerles partícipes directos de su aprendizaje y de su educación (Alvira, 1976, 1992); así

como en la sintonía que debe existir entre la escuela y la sociedad, pues Alvira incorporó en el aula las experiencias de contacto con la naturaleza y todos aquellos aspectos de la vida que tenían una relación directa con los alumnos (Alvira, 1992; R. Alvira, comunicación personal, 26 de marzo de 2019; Vázquez, 1997, 2007), y buscó que el Aula Viva repercutiese en la comunidad educativa y, desde ahí, a la sociedad para que esta fuera transformada a través del fenómeno de la educación (Alvira, 1976).

Sin embargo, difiere porque nunca creyó que los alumnos fueran autodidactas, y máxime cuando sabía que era necesario que aprendiesen los contenidos de las asignaturas. Pues siempre él explicó en sus clases, con la autoridad que le concedía de modo natural su gran saber científico (Alvira, 1992; R. Alvira, comunicación personal, 26 de marzo, 2019).

Además, Alvira considera que el profesor no tiene que hacerse alumno con los alumnos. Porque el profesor nunca debe dejar de desempeñar su rol, ni dejar de ocupar su puesto central en el aula. Si se difumina su puesto y pierde la autoridad es porque ha perdido su prestigio. Y el lugar y el prestigio del profesor en el aula se gana cuando este sabe amar a sus alumnos. Y las habilidades que utilice para impartir e inculcar los conocimientos serán aceptadas por los alumnos (Alvira, 1989; 1975; 1976; 1985; 1989; 1992; García Hoz, 1993; Vázquez, 1997).

De la misma forma que los alumnos aceptarán los castigos personales que el profesor imponga – no los impersonales como afirmaba Ferrière (1982) según su sentido de Escuela Activa – siempre que sean justificados, si los aplica con fortaleza y cariño, y buscando enmendar la conducta del educando (Alvira, 1976).

En relación a San Juan Bosco, cuando explica el ambiente de familia que debe existir en los centros educativos y en las casas salesianas como uno de los mejores

entornos para que se genere la educación humano-cristiana de los jóvenes (López, 2015), se constata que este principio pedagógico está en perfecta armonía con lo Alvira pretendió. Porque él procuró cuidar con esmero tanto el ambiente material como el ambiente relacional en el aula, en los centros educativos y en el hogar al objeto de que contribuyese, como estrategia pedagógica, a una educación de más calidad para los hijos y para los alumnos. Pues si se conseguía una decoración con gusto, unos espacios luminosos, y unas relaciones afables y alegres todo ello cooperaría a educar a recibir la formación con más eficacia (Alvira, 1952, 1976, 1992).

Un sentido evidente del Aula Viva fue enseñar a los alumnos a estudiar y a pensar, lograr que relacionaran unos conocimientos con otros hasta llegar a asentarlos en la mente y asimilarlos (Albareda, 1951; Alvira, 1992). Y, este aspecto pedagógico relaciona también a Alvira con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Dado que el aprendizaje significativo por recepción consiste en relacionar el material final aprendido con los conocimientos anteriores del alumno, a través de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre aquello que se conoce y lo nuevo que se aprende para comprender mejor la realidad, teniendo en cuenta la diferencia entre lo que alumno aprende por sí sólo, y lo que aprende a través del profesor (Cálciz, 2011).

Alvira consideró la figura de los profesores tutores como quienes, a través de un trato de amistad, ayudan y orientan a los alumnos no sólo en los aspectos académicos, sino en el crecimiento de su personalidad y todas las facetas de su vida (Alvira, 1976, 1989, 1992). Lo que se considera que es un área donde se puede ser muy eficaz a la hora de educar a los alumnos. Y, a la vez, donde se revela el sentido del aula viva que trasciende con su sentido vivo y dinámico de la educación, al buscar el crecimiento personal del educando.

Aspectos que encuentran un paralelo con lo que Víctor García Hoz llamó educación personalizada. Porque cuando este autor define este tipo de educación como el perfeccionamiento explícito de la persona humana mediante el refuerzo y la extensión del campo de la conciencia y la libertad, haciendo consciente la tendencia universal hacia el bien objetivo de la obra bien hecha y el bien subjetivo que confiere alegría (García Hoz, 1970), se está refiriendo a la misma ayuda que debe propinar el profesor tutor al alumno según se ha expresado sobre cómo (Alvira, 1976, 1989, 1992) entendió esta figura.

En, segundo lugar, en relación a la concreción más directa del Aula Viva que fue su creación personal del Aula Laboratorio, como medio pedagógico para asociar la teoría y la praxis de algunas asignaturas de ciencias, y donde los alumnos participaban más directamente en su aprendizaje (Alvira, 1992; Vidal, 1962), se puede relacionar a Alvira con autores más contemporáneos. Y porque, en este sentido, se hablaría de un modelo pedagógico particular y universal a la vez.

Estos autores serían quienes han investigado las metodologías activas (Del Castillo, 2018; Fidalgo et al., 2008; González y Dueñas, 2009).

Las metodologías activas, por un lado, permiten crear conocimiento de manera distinta a la habitual transmisión del mismo. A través de las cuales el estudiante ocupa un papel más protagonista, asumiendo un papel activo en la adquisición del conocimiento. Pues el rol del docente es enseñar al estudiante a aprender a aprender (Benito y Cruz, 2007; Fernández March, 2006 como se citó en del Castillo, 2018). Por otro, se definen como aquellas metodologías que promueven una mayor autorregulación del alumno en su propio proceso de aprendizaje (Fidalgo et al., 2008). Y, además, son aquellas que se basan en principios como que los estudiantes aprenden mucho más de la interacción que surge entre ellos que solamente de la exposición del profesor, generando comunidades de

aprendizaje. Algunas de ellas serán el aprendizaje cooperativo, la participación en la comunicación dialógica, y el aprendizaje basado en trabajos grupales dirigidos que promueve la reflexión (González y Dueñas, 2009).

Aspectos pedagógicos en los que reparó Alvira cuando inventó y puso en marcha el Aula Laboratorio. Sin embargo, aunque estas metodologías activas postulan una mayor autonomía del alumnado, así como un mayor control y autorregulación en el aprendizaje (Fidalgo et al., 2008) - algo que supone ser un avance pedagógico importante -, para conseguir este objetivo, Alvira sí que defenderá y advertirá que, para ello, habitualmente se necesitará la ayuda y la guía experimentada y capacitada del profesor (Alvira, 1992).

Sin embargo, no es menos cierto que aun cuando Alvira, a lo largo de itinerario pedagógico, se identifica más como un autodidacta científico que promueve los valores que como mero un positivista de la educación; su obra no se entenderá si no se saben extraer algunos de los principios que dieron un sentido profundo a su labor y le movieron a realizar todo lo que hizo.

Uno de los fundamentos más relevantes en su vida fue haber entendido que cualquier trabajo profesional noble realizado con perfección es el medio para alcanzar el ideal humano y cristiano. De lo que se deduce que es necesario trabajar y trabajar bien. Realidad que se ve reflejada en su amplio y extenso currículo (Alvira, 1992; Archivo familiar, s.f.).

Sin embargo, este principio fue una influencia clara y directa de San Josemaría Escrivá de Balaguer en la vida y obra de Alvira, cuando fue conociendo el Opus Dei. Escrivá (1973) se refiere a esta realidad afirmando aquello de santificar el trabajo, santificarse en el trabajo y santificar a los demás con el trabajo. Lo que significa realizar el trabajo con perfección, ejercitar las virtudes humanas y cristianas mientras se trabaja,

y tratar de acercar a los colegas de profesión a ese ideal cristiano que uno pretende vivir, respetando su libertad personal (Vergara, 2021).

Ahora bien, aun cuando se percibe con transparencia esta influencia, Alvira y quienes participaban de este espíritu siempre fueron eminentemente libres y responsables a la hora de aplicar estas ideas a sus labores temporales, tal y como veían y creían oportuno (Alvira, 1975, 1976, 1989, 1992; García Hoz, 1993). Dado que entender bien el espíritu de esta institución significa saber que aspirar a la santidad personal en el trabajo profesional se debe armonizar con los modos propios de hacer, y con la libertad y la responsabilidad personal.

En último lugar, en relación a la educación humanista-personalista en valores y en virtudes, que se deja entrever en el *modus operandi* y en la producción literaria de Alvira (Alvira, 1975, 1976, 1989, 1992), encontraría resonancias en autores como (García Hoz, 1970; Lázaro, 2007; Martínez Domínguez, 1998; Delors, 1997).

El profesor García Hoz (1953), por un lado, entendía el concepto de educación como un camino en el descubrimiento de la alegría de vivir. A través de unos principales resortes que son la autoridad y el amor incondicional de padres y maestros; buscando aquello que esté bien realizado, que es lo que realmente educa. Donde el educando puede y debe actuar como el principal protagonista dentro de todas las facetas de su educación. Teniendo en cuenta a los otros, pues este elemento motiva a la comprensión, a colaborar en actividades comunes y al trato individual y social generoso. Así como el empeño por adquirir virtudes que, entre otras cosas, le hagan fuerte para afrontar los fracasos, luchando con más decisión contra los defectos.

Donde debe aparecer la posibilidad de conocer a Dios, para tratarle. Y, todo ello, en medio de un ambiente adecuado y atractivo donde se encuentre la alegría de vivir en todos los ámbitos de la vida (García Hoz, 1970).

Lo que encuentra un paralelo con los principios y los elementos que Alvira ha descubierto que debe incluir la educación: enseñar un camino de felicidad para la persona, y en el que se debe buscar una armonía entre los artífices de la educación (padres – primeros educadores – (Alvira, 1975, 1992), profesores – profesionales de la educación – (Alvira, 1976, 1992) y los hijos-alumnos (Alvira, 1975, 1976, 1989, 1992)).

La verdadera educación, además, se realiza bien conociendo y amando las cualidades del educando y no otras, para ayudarle a desarrollarlas - porque él debe ser protagonista de su educación -, y hacer que se ejercite con fortaleza en las virtudes humanas y cristianas, de las que también se debe hacer eco el educador. Entre las que se resalta enseñar a amar (Alvira, 1975, 1976, 1989, 1992). Y esta educación se facilita cuidando el ambiente material y relacional dado que según el autor todo educa (Alvira, 1975, 1976, 1992).

Martínez Domínguez (1998), por otro lado, aludirá a la familia como estructura básica de la educación de las personas. Y que, por tanto, es una institución que es preciso apoyar desde los distintos organismos. Porque, así, esta puede generar unos valores fundamentales como el amor, el sacrificio y el compromiso estable que después repercutirán directamente en el modelo de sociedad que se quiere tener, y donde será más fácil vivir.

Aspectos en los que también repara Alvira. Porque él hablará de la familia como célula básica de la sociedad – célula más extensa -. De este modo, la sociedad estará constituida por el conjunto de todas las células familiares. Y si, por tanto, los padres son

creadores de hogar y dedican mucho tiempo a estar con sus hijos y a dialogar con ellos, les educarán convenientemente orientando sus conversaciones sobre todos los aspectos de la vida y los prepararán para vivir como buenos ciudadanos (Alvira, 1976, 1989).

Aunque, Alvira añade unas células intermedias, específicas y relevantes entre la familia y la sociedad que debe ser consideradas, en relación a lo que apunta Martínez (1998), que son los centros educativos – el segundo hogar, como lo refería Alvira (1976, 1989) -. Porque también va a depender de la educación que se imparta en ellos, en sintonía con las familias, para que se conforme una sociedad mejor basada en los valores del amor, del compromiso estable y del sacrificio (Martínez, 1998). Pues en la obra de Alvira *Enseñar a querer* (1989) se afirma que deben enseñar a amar tanto los padres como los profesores. Porque los profesores son quienes también influyen en las relaciones personales que se van creando entre los alumnos en el colegio, en el instituto y en la universidad, y que serán la base de las relaciones laborales y sociales (Alvira, 1989).

Y, por último, Delors et al. (1997), señalan que el proceso educativo moderno debe apoyarse en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

Aspectos en los que coincide con Alvira. Porque el sentido del Aula Viva de Alvira es un método que busca apasionar con el saber, enseñar a pensar y motivar para aprender (Alvira, 1992). El Aula Laboratorio con su sentido armonizador de la teoría y la praxis, pretende también fomentar el sentido manual y habilidoso del aprendizaje (Alvira, 1992, Vidal, 1962). Así como la puesta en marcha de los talleres manuales del Instituto Ramiro de Maeztu (Alvira, 1992).

Y, aprender a vivir y aprender a ser están en consonancia con el pensamiento educativo de Alvira en lo tocante a la educación en valores y en virtudes de la persona humana.

Aprender a vivir juntos fomenta el aprendizaje cooperativo y grupal, que hace tener en cuenta al otro y a los demás, con la capacidad de solucionar choques y conflictos que puedan surgir (Delors et al., 1997). Una metodología participativa que también buscó Alvira al poner en marcha el Aula Laboratorio (Alvira, 1992; Vidal, 1962), así como la educación para el amor que se expresa de modo clarividente en su obra *enseñar a querer* (1989).

Aprender a ser significa integrar los pilares anteriores haciendo que surja mejor la propia personalidad del educando para que pueda obrar con autonomía, con criterio y de responsabilidad personal. Por lo que nunca se deberá menospreciar ninguna cualidad de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar (Delors et al., 1997). Aspectos que contempló Alvira cuando se dirigió a los padres y profesores y les recomendó que debían educar según las cualidades que traía el ser de los educandos al nacer, para su mejor y adecuado desarrollo físico, psicológico y espiritual, junto un sentido de libertad responsable (Alvira, 1976, 1992). Y que resuenan también en los estudios actuales de Lázaro (2007) donde expresa que los educadores deben tener ciencia pedagógica, humanidad, y han de transmitir valores.

Sin embargo, Alvira, sí que añade a lo que señalan Delors y otros autores sobre aprender a ser, como elemento educativo a tener en cuenta que, en la educación de los educandos, desde las capacidades de su ser, influyen bastante las circunstancias educativas y la categoría de educación que reciben. De tal manera que si se saben procesar

y conjugar bien estos dos aspectos educativos los resultados en favor de los educandos pueden ser óptimos (Alvira, 1976, 1992).

Por tanto, tras haber comparado a Alvira, pedagogo y educador, con otros autores de las ciencias de la educación, desde el ángulo de la metodología activa y participativa y desde la educación humanista y personalista se puede afirmar que nuestro protagonista converge en principios que otros han descubierto. Pero a la vez aporta su propio método pedagógico y principios de categoría al mundo de la educación.

Todas las estrategias y los principios que descubre Alvira buscan transformar desde dentro al hombre para que este pueda desarrollar íntegramente su personalidad y, de este modo, resulte estar educado.

VI. Aportaciones de Tomás Alvira a la educación

Tras haber presentado a Alvira a través de su *currículum* académico, tras haberle situado en los lugares principales donde desarrolló su trabajo profesional donde aplicó su pedagogía, y tras haber descubierto su pensamiento educativo en el estudio de sus obras, se ha visto conveniente extraer un elenco de sus aportaciones educativas que se desprenden de su obra. Para que iluminen, ayuden y motiven a los educadores, y estos puedan transformar a los educandos, por medio de nuevos principios y de nuevas estrategias aplicados a la educación.

De entre estas aportaciones, las más relevantes son las siguientes:

El aspecto vocacional que debe tener todo educador, especialmente, los padres y los docentes. Y que debe ser descubierto por ellos mismos, como capacitación y cualidad inherente a su persona, para que se convierta en una la motivación constante que les haga realizar esta tarea de la manera más idónea posible (Alvira, 1985).

El carácter central de la vida en la educación. Por un lado, considerando la vida humana como susceptible de ser educada a través del amor y de la verdad, para que se pueda ayudar a encontrar, de manera ordinaria, el camino de la felicidad (Alvira, 1976, 1989, 1992).

Por otro lado, sabiendo que es la energía que trasmite el profesor la que es capaz de generar vida, así como la habilidad y la técnica que utiliza en el proceso didáctico de la enseñanza y del aprendizaje. Para que, de este modo, pueda incidir en una mejor transformación interior de los educandos.

Además, buscando hacer vida el saber teórico y práctico, que se ha inculcado de manera apasionante a los alumnos. Y como el bien es difusivo por naturaleza, a la par, pretendiendo que se transmita entre quienes forman parte de la familia educativa (profesores, padres, y otros alumnos). Para que, progresivamente, se vaya trascendiendo socialmente a través del fenómeno de la educación. Aspectos que hacen referencia al concepto de Aula Viva (Alvira, 1992; Vázquez, 1997).

La concreción pedagógica más directa del Aula Viva fue su creación del Aula Laboratorio como medio para asociar los aspectos teóricos y prácticos de las asignaturas de ciencias de la naturaleza (Alvira, 1992; Vidal, 1962).

La relevancia fundamental del ambiente en la educación desde su doble aspecto: material y relacional. Porque, como él refiere, todo forma y todos educan (Alvira, 1951; Alvira, 1992; García Hoz, 1993; Vázquez, 1997).

En este sentido es tanto el entorno y el aspecto externo de un hogar familiar, como el de un centro educativo- segundo hogar, como Alvira lo denominó- lo que hay que cuidar con esmero y con detalle (Alvira, 1976). Y, así, la ubicación, la iluminación, el gusto decorativo, la disposición del inmueble, el orden de las cosas, la forma de vestir y

la limpieza han de ser observados con delicadeza para propiciar el ambiente material educativo.

Pero, a la par, impulsando un ambiente de óptimas relaciones entre las personas que conviven tanto en seno de una familia como en la vida del colegio. Y que se logra a través de un trato correcto, cordial, afable, alegre, y de colaboración, de ayuda, y de interés mutuo, entre los padres, entre los padres y los hijos, entre los profesores, entre los profesores y los alumnos, y entre todas aquellas personas que, de una u otra forma, están vinculadas a la gran familia educativa.

La filosofía de la familia. Principio que para Alvira es capital, y, es por lo que se convierte en una aportación para todas aquellas personas que componen, fundamentan y sostienen en el tiempo a la familia, y les otorga pertenencia, felicidad, y una plena realización. Así como, responsabilizándoles para procuren en todo lugar un espíritu familiar, e incorporándoles como miembros activos a la sociedad a la que pertenecen (Alvira, 1975, 1976; Vázquez, 1997; García Hoz, 1993).

El modelo de familia del que habla el autor es modelo humanista cristiano. Que se basa en el amor matrimonial de los esposos, y que como consecuencia está ordenado a trasmisión de la vida y a la educación de los hijos, dentro de un ámbito maduro, estable y adecuado para ello. Denominado así por Alvira como el hogar familiar o comunidad de vida y amor (Juan Pablo II, 1981 como se citó en Alvira, 1976).

Pero, además, se referirá a la familia como sociedad básica y célula viva de la sociedad. Dado que la familia, así considerada, a través de la suma de todas las familias, genera la sociedad, a modo de tejido social vivo y constructor de una vida en común, en todas las áreas que la conforman: cultural, educativa, económica, social, política, profesional, y recreativa.

Lo que quiere decir que busca transponer el espíritu de familia a la sociedad - familia de las familias-, pero no, sin dejar de constatar que la causa principal es la educación que impulsan y promueven los padres a los hijos por medio de su ejemplo.

Y también, a través de un común y alegre esfuerzo de la práctica de la virtud, por medio del diálogo que lleva al conocimiento profundo de la vida de cada hijo, donde se les anima a desarrollar sus cualidades innatas, y se les motiva a que participen libremente en su desarrollo personal (Alvira, 1975, 1976).

De igual forma, por medio del amor que busca integrar a todos y cada uno de los miembros de la familia, y donde se expresa su belleza y se aprende a fortalecer la voluntad, por medio de la presencia de los padres en el hogar, y del diálogo sobre paternidad de Dios que se hace con naturalidad en la vida cotidiana. Y, a la vez, motivando los deseos por el estudio y por el saber; donde los padres guían el contenido de las conversaciones de los hijos, con un sentido de autoridad que se gana por el ejemplo, y no imponiéndoles las cosas. Manteniendo una conversación transparente y adecuada sobre la sexualidad; y dándoles pautas para aprovechar el tiempo libre tanto en la familia como en los ámbitos de amistad.

Todo este proceso de educación familiar debe ser apoyado por el Estado –quien tiene la misión de regir la sociedad- ayudando por medio de unos criterios iluminadores y subvencionado a esta institución familiar a través de sus múltiples ministerios, de manera que esta su gestión gubernativa se sitúe a favor de la persona humana, del bienestar común libre, pacífico, integrador y justo, en el que exista una correspondencia entre los deberes y los derechos de todos los ciudadanos.

Las relaciones familia-colegio deben ser un elemento esencial e ineludible en el proceso educativo de los educandos. Una unidad que significa la mayor eficacia educativa. Porque si no existe armonía entre la formación que imparten los padres y la

que transmiten los profesores se da lugar la disociación de los principios fundamentales, y, por tanto, al confucionismo.

Para que esta vinculación sea más eficiente se hará a través de las Asociaciones de Padres, dado que, por un lado, podrán participar de una manera más organizada en la vida escolar; por otro, será un mejor cauce para estructurar actividades formativas para los padres y los hijos; y, por último, el conducto reglamentario para que el profesorado se relacione con los padres, y sugieran las actividades formativas más adecuadas para ellos.

El origen de las Asociaciones de Padres de Alumnos en los estudios de bachillerato se le atribuye a Alvira. Por entonces no existían en los estudios medios, él las impulsó con mucho empeño – siendo padre y profesor-, por el valor educativo que estas tenían y que se acaban de señalar; y porque significaban un medio poderoso para conjuntar a los padres, a los profesores y a los hijos-alumnos (Alvira, 1992).

En relación con las anteriores aportaciones, desarrolló ampliamente la figura del Profesor-Tutor. Que significa un trato personal de amistad y de orientación del profesor con el alumno para ayudarle al crecimiento íntegro de su personalidad, para guiarle académicamente, para aconsejarle en su futuro profesional; y para establecer el nexo con otros aspectos de la vida del educando. Estos aspectos que aborda el tutor le sitúan en una relación directa y fluida con los padres para que se favorezca la deseada unidad educativa entre el colegio y las familias (Alvira, 1992; García Hoz, 1993; Vázquez, 1997).

Alvira hizo que se fuese derivando de la figura del profesor delegado de curso, a la figura del profesor tutor, favoreciendo más propiamente el trato personal y más vigoroso del profesor con el alumno, considerando siempre el respeto por su libertad.

Otra aportación del personaje que se ha estudiado es la coordinación que realizó entre Enseñanza Primaria-Media- Universitaria. Aspecto pedagógico que pretendió conseguir unos planes de estudios ordenados, progresivos y unificados, a través de la

creación de currículos de las asignaturas que se impartían en las diversas enseñanzas y, de este modo, estuvieran unificados (Alvira, 1992; Archivo familiar, s.f.).

La creación de la Escuela Preparatoria de enseñanza elemental, por parte del Ministerio de Educación, que se adjuntó al Instituto Ramiro de Maeztu, y que impulsó Alvira, quiso lograr esta pretensión.

Desde que desempeñó el cargo de director del primer centro experimental de la ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la universidad Complutense buscó la relación que debe existir entre la investigación y la praxis docente; así como, la vinculación entre las enseñanzas elemental, media y superior (Archivo familiar, s.f.).

Elemento didáctico que pretendió que se observara en el curso de COU en Fomento de Centros de Enseñanza; así como al ser nombrado tutor de COU en el Instituto Ramiro de Maeztu, pues al denominarse curso de orientación universitaria, de este modo, le resultó más fácil establecer esta unidad entre los estudios medios con los estudios universitarios e intervenir en este cometido, y más siendo investigador de esta praxis pedagógica (Archivo familiar, s.f.).

También se le atribuye el impulso de la Formación Profesional, de manera oficial, desde el Ministerio de Educación Nacional del que formó parte, según se ha indicado, para el desarrollo de estas enseñanzas.

Alvira, siempre consideró que, aunque animaría denodadamente a cursar los estudios del bachillerato, era muy conveniente para los alumnos aprender un oficio o tener destrezas artesanas, ora a través de la formación profesional, ora a través de los talleres manuales de diversas especialidades que, junto al profesor Lorenzo Vilas López, promovió en el Instituto Ramiro de Maeztu (Alvira, 1976, 1992).

La razón fue porque el hombre debe desarrollar todas sus capacidades - intelectuales y manuales- de modo armónico.

El aspecto técnico de la enseñanza fue uno de los elementos primordiales que Alvira introdujo en lo que él consideró como concepto de Aula Viva (Alvira, 1992).

No se debe olvidar que él formó parte integrante de la transformación, por parte del Ministerio de Educación, de los bachilleratos elementales en bachilleratos laborales.

Aspecto relevante en el elenco de las aportaciones de Alvira fue impulsar la Formación del Profesorado. A modo de resumen se podría expresar su idea: la calidad de educación se consigue por medio de la calidad del profesor (Alvira, 1985; García Hoz, 1993).

Por ende, dedicó un tiempo considerable de su trabajo a ser educador de educadores, entre quienes estarían de manera específica los profesionales de la educación.

Considerando que para alcanzar la calidad de la educación era necesario hacer un despliegue considerable en la preparación de los futuros docentes. Incidiendo, sobre todo, en el aspecto académico, en el aspecto pedagógico, y en el sentido vocacional de su profesión de maestro o profesor, como fuente de valores y de virtudes, y como medio para asegurar los fundamentos claves para un mejor desempeño (Archivo familiar, s.f.; García Hoz, 1993).

Ejemplos evidentes de esta dedicación fueron el nombramiento de profesor del curso de perfeccionamiento de la escuela de formación del profesorado; el cargo de catedrático tutor; el puesto de profesor de la escuela de magisterio nocturna; y el título de director de la escuela de maestros de Fomento (Archivo familiar, s.f.).

En el mundo de la educación también mostró una constante preocupación social dado que es un aspecto que no se puede desvincular del ámbito educativo. En el Instituto Ramiro de Maeztu apoyó la iniciativa de reservar, cada curso, un determinado número de plazas para alumnos procedentes de padres que trabajaban en oficios manuales (Alvira, 1992).

Impulsó el bachillerato nocturno en el Instituto Ramiro de Maeztu del que sería profesor, según se ha indicado, para dar la opción a realizar estos estudios a aquellos jóvenes que tenían que trabajar durante el día para mantenerse (Alvira, 1992). Así como hacer posible la adscripción de otros centros de bachillerato -situados en zonas con menos recursos- al Ramiro de Maeztu, al objeto de beneficiarse de los logros pedagógicos y educativos que se habían obtenido en este centro (Alvira, 1992; Archivo familiar, s.f.).

Y promovió un ensayo de pedagogía social, que consistió en un intercambio cultural entre los alumnos del Instituto Ramiro de Maeztu de Madrid, y los alumnos de un colegio rural de la provincia de Madrid (Alvira, 1950 como se citó en Alvira, 1992; Alvira 1950 como se citó en Vergara 2021).

Por último, fue un impulsor incipiente de la enseñanza en Televisión. Como un medio muy propicio para hacer trascender el fenómeno la educación a través de este medio de comunicación social que llegaba a muchos hogares, a muchas familias y a muchas personas (RTVE-ARCA, 1969).

VII. Conclusiones

Teniendo en cuenta el desarrollo del trabajo *El Pensamiento Educativo de Tomás Alvira* se llega a lo siguiente:

Sobre el primer objetivo que es presentar a Alvira a través de su currículo académico y educativo, decir que se cumple dado que los datos del autor, que se recogen en su currículo sobre los cargos que desempeñó a lo largo de su vida, manifiestan un talante académico y pragmático de la pedagogía y de la educación. Lo que presupone aludir a un hombre que fue un probado trabajador con categoría científica (Archivo familiar, s.f.; Alvira, 1992).

Respecto del segundo objetivo que hace referencia a ubicar a Alvira en los lugares más relevantes de su trabajo profesional y, a la vez, comprobar cómo ha ido configurando

su método pedagógico, manifestar que también se cumple porque, a lo largo de esta investigación, se ha ido situando al autor en los lugares centrales de su desempeño profesional (Alvira, 1951, 1952, 1953, 1954, 1957, 1992; García Hoz, 1993; RTVE-ARCA, 1969; Vázquez, 1997). Y se ha mostrado, como ahí, ha sido capaz de ir conformando, a través de distintas influencias y de su elaboración propia, su propio método pedagógico y se ha ido constituyendo en un verdadero educador universal que buscó transformar interiormente al hombre, pretendiendo trascender por medio del fenómeno de la educación (Albareda, 1951; Alvira, 1992; García Hoz, 1970; Cacho, 2010; El Magisterio de Aragón, 1927; Escrivá, 1973; Gómez Pérez, 1994; López, 2015; Ponce et al., 2017; Vidal, 1962).

El tercer objetivo que es exponer la producción de Alvira donde aparece su filosofía de la educación, se considera que se cumple pues tras haber realizado el estudio de sus obras más importantes se puede extraer su pensamiento educativo. Este consiste en la formación integral del ser humano, en sus distintas etapas de la vida, haciéndole protagonista de su propia educación; así como, propiciarla a los demás educadores que cooperan en la misma y única tarea según los valores que se desprenden del modelo humanista-cristiano (Alvira, 1975, 1976, 1985, 1989, 1992).

En relación al cuarto objetivo que corresponde a las discusiones, manifestar que se cumple porque se ha ido estableciendo a lo largo del estudio una comparativa entre los aspectos del método pedagógico vivo y activo de Alvira (Alvira, 1975, 1976, 1989, 1992; Vázquez, 1997; Vidal, 1962); las metodologías participativas de autores más clásicos como Giner de los Ríos (Cacho, 2010), Adolphe Ferrière (Ponce et al., 2017) y San Juan Bosco (López, 2015), y de autores más contemporáneos como David Ausubel (Cálciz, 2011); y con las metodologías activas de autores actuales como (Del Castillo, 2018; Fidalgo et al., 2008; González y Dueñas, 2009).

Del mismo modo se realizó un paralelo entre la prolongación del Aula Viva de Alvira en la figura de los profesores tutores y las tutorías (Alvira, 1992) y lo que García Hoz (1970) entiende por educación personalizada.

Así como, para extraer el hilo conductor que movió a Alvira a realizar todo su trabajo profesional con afán de perfección, se le ha relacionado y comparado con la doctrina de la santificación del trabajo que San Josemaría Escrivá (1973) predicó.

Además, se ha comparado y se han encontrado paralelismos entre el concepto de educación humanista en valores de Alvira (Alvira, 1975, 1976, 1989, 1992) y el concepto de educación de García Hoz (1970). Así como con el estudio de algunos aspectos de la educación, en este sentido, según Martínez Domínguez (1998) y Delors et al. (1997).

Para poder así constatar las coincidencias y las diferencias entre su modelo y el de los otros, y para poder extraer el procedimiento pedagógico y el talante educativo que Alvira aporta al mundo de la educación.

Finalmente, sobre el quinto objetivo que hace referencia a las aportaciones de Alvira al mundo de la educación, decir que también se cumple. Porque de esta investigación se han seleccionado los principios pedagógicos y educativos que se consideran de más relevancia para ayudar e iluminar el quehacer de los educadores como: el carácter central de la vida en la educación, la relevancia fundamental del ambiente en la educación (Alvira, 1976, 1992; Vázquez, 1997); la filosofía de la familia (Alvira, 1975, 1976, 1989; Vázquez, 1997, 2007); Relaciones familia-colegio (Alvira, 1975, 1976, 1989, 1992); Coordinación Enseñanza Primaria-Media-Universitaria (Archivo familiar, s.f.; Alvira, 1992); impulso de la Formación Profesional (Archivo familiar, s.f.; Alvira, 1992; Vázquez, 1997); impulso de la formación del profesorado (Archivo familiar, s.f., Alvira, 1985, 1992; García Hoz, 1993; Vázquez, 1997); la preocupación por lo social (Alvira, 1992), desarrollo de la figura del profesor-tutor (Alvira, 1992; García Hoz, 1993); el

origen de las APAS (Alvira, 1992; García Hoz, 1993; Vázquez, 1997) y el inicio de la enseñanza por Televisión (RTVE-ARCA, 1969).

Referencias bibliográficas:

Abánades, M. (1956). *Breve resumen de la labor efectuada y de los resultados obtenidos en las enseñanzas de bachillerato durante el curso 1955-56 del Colegio de Huérfanos de la Guardia Civil Infanta María Teresa*. Archivo familiar. s.f.

Aguado, E. (1970). *Ortega y Gasset*. Epesa.

Albareda y Herrera, J. M., Vilas, L., Hoyos de Castro, Á., Rivas Goday, S., y Artigas, P. (1942). *Anales del Instituto de Edafología, Ecología y Fisiología Vegetal* (1).

Albareda Herrera, J.M. (1951). *Consideraciones sobre la investigación científica*. S. Aguirre.

Alvira, T. (1949). *Suelos de la zona norte del Protectorado de España en Marruecos*. C.S.I.C

Alvira, T. (1950). *Un ensayo de pedagogía social*. Revista de Pedagogía.

Alvira, T. (1951). *Memoria del curso escolar 1950-51*. Archivo familiar. s. f.

Alvira, T. (1952). *Estudio geológico edáfico de algunos suelos de la Guinea continental española*. C.S.I.C.

Alvira, T. (1952). *Curso práctico de ciencias naturales*. Instituto San José de Calasanz del C.S.I.C.

Alvira, T. (1952a). *Organización de un internado con vida familiar. I Asamblea Nacional de Internados. Asociación Nacional de Internados*.

Alvira, T. (1952b). *Memoria del curso escolar 1951-52*. Archivo familiar. s.f.

Alvira, T. (1953). *Memoria del curso escolar 1952-53*. Archivo familiar. s.f.

- Alvira, T. (1954). *Memoria del curso escolar 1953-54*. Archivo familiar.
- Alvira, T. (1963). *La Iniciación agrícola en la escuela primaria*. Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.
- Alvira, T. (1963). *Las cosas y la vida*. El Carro Verde.
- Alvira, T. (1964). *Las plantas y sus secretos*. Magisterio español.
- Alvira, T. (1968). *Manual de ciencias naturales*. Magisterio Español.
- Alvira, T. (1972). *Naturaleza, seres y fenómenos*. Magisterio Español.
- Alvira, T. (1975). *Los padres, primeros educadores*. Palabra, Mundo Cristiano, 142.
- Alvira, T. y Melendo, T. (1979). *La fe y la formación intelectual*. Eunsa.
- Alvira, T. (1983). *¿Cómo educar a nuestros hijos?* Fert.
- Alvira, T. (13 de Julio de 1985). *Calidad de la educación: calidad del profesorado*. Conferencia en la clausura de curso de la Escuela de Verano Alicante'85 organizada por la Escuela Universitaria "Fomento de Centros de Enseñanza", Alicante, España.
- Alvira, T. (1989). *Enseñar a querer*. Palabra. Mundo Cristiano, 487.
- Alvira, T. (1992). *El Ramiro de Maeztu*. Pedagogía Viva. Rialp.
- Alvira Belzunce, T. (1927). Artículo. Periódico el Magisterio de Aragón. *Periódico profesional semanal de primera enseñanza*, 6 (32).
- Alvira Domínguez, T. (2021), Siempre ha estado muy pegado a mí. *Crónica: Publicación de la Prelatura del Opus Dei*, febrero, 38.
- Alvira Domínguez, R. (1976). *¿Qué es la libertad?* Biblioteca Cultural RTVE.

Andrade, P. (2001). El lugar de los sujetos en la educación y en el currículo. *Revista Umbral* 2000, 7.

Archivo Fomento de Centros de Enseñanza. (2020). *Fomento de Centros de Enseñanza, una iniciativa novedosa en España de los años 60-70 que sigue viva en la actualidad: 2020*, 1-8.

Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares (1942). *Hoja de servicios del Profesorado Numerario y Auxiliar de los establecimientos públicos de enseñanza* (folios 2- 042487 y 2- 042490).

Asamblea de delegados de la Asociación Pro-Huérfanos de la Guardia Civil. (2012). *¡Las 40, fanegas!*, 6, 7-12.

Asamblea de delegados de la Asociación Pro-Huérfanos de la Guardia Civil. (2012). *¡Las 40, fanegas!*, 6, 28.

Béjar, M. (2014). Neuroeducación. Padres y Maestros. *Journal of Parents and Teachers*, 355. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2622>.

Benavente, J. (1928). *Y va de cuento*. La Farsa.

Bernal-Martínez-de-Soria, A. (2006). Leonardo Polo (2006). Ayudar a crecer. *Cuestiones filosóficas de la educación*. EUNSA, 228 pp. [RECENSIÓN]. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/52157/1/25527-75603-1-PB.pdf>

Boletín Oficial del Estado. (2020). Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *BOE-A-2020-3692*, 25390-25400. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>.

- Brigidi, S. (2016). Yo soy yo y mis circunstancias audiovisuales. *Cultura, salud, cine y televisión*, 7.
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Herder Editorial.
- Burriel i Floría, G. (1991). *Crónica de España*. Plaza & Janés Editores.
- Cacho Viú, V. (2010). *La Institución Libre de Enseñanza*. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, S. A.
- Cálciz, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital y experiencias educativas*, 7, 1-11.
- Castillo del, M. J. L. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro Journal*, 27, 4-21. Recuperado de <http://www3.uah.es/encuentrojurnal/index.php/encuentro/article/view/2>
- Cano, L. (2020). Apartado 10b. *Cartas (I) de José María Escrivá de Balaguer*, 63. Edición crítica y anotada. Rialp.
- Cavero, P. (1927). Ha muerto Alvira. *Periódico el Magisterio de Aragón. Periódico profesional semanal de primera enseñanza*, 6, 4.
- Cereza, E. (1927). Testimonio. *Periódico el Magisterio de Aragón. Periódico profesional semanal de primera enseñanza*, 6, 24.
- Ciclo de lecciones. (diciembre, 1953). *Alba*, 2, 6.
- Colegio de Huérfanos de la Guardia Civil Infanta María Teresa. (1951). *Reglamento del Colegio Infanta María Teresa*. Colegio de Huérfanos Infanta María Teresa.
- Conferencias, Artículos y Entrevistas* (s.f.). Madrid: Archivo familiar [sin publicar]

- Cremades, J.J. (1969). *El reformismo español. Krausismo, escuela histórica, neotomismo*. Ariel.
- Currículum vitae* (s.f.). Archivo familiar [sin publicar].
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- De Arce García, V. (2002). Manjón, educador. *Pulso: Revista de Educación*, (25), 87-102.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... y Nanzhao, Z. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno, la unesco. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1847>
- Día de Reyes. (enero, 1956). *Alba*, 8, 5.
- Díaz, E. (1973). *La historia social del krausismo español*. Edicusa.
- Echavarría, M. F. (2017). Naturaleza y voluntad según Tomás de Aquino. *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 66(154), 345-377. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6259910>
- Editorial. (junio, 1953). *Alba*, 1, 2.
- Editorial. (julio, 1954). *Alba*, 3, 1.
- Editorial. (marzo, 1956). *Alba*, 9, 2.
- Escrivá de Balaguer, J.M. (1968). *Conversaciones*. Rialp.
- Escrivá de Balaguer, J.M. (1973). *Es Cristo que pasa*. Rialp.

- Ferrière, A. (1982). *La Escuela Activa*. Herder
- Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., y García Sánchez, J. N. (2008). La eficacia diferencial de las metodologías activas a lo largo de la diplomatura de Magisterio.
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Editorial Kapelusz.
- Fornies, J., y Castrillo, A. L. (2020). Los orígenes del Departamento de Química Inorgánica de Zaragoza. *Anales de Química de la RSEQ*, 116(4), 210-210.
Recuperado de <https://bit.ly/32JHRAL>
- Fraile, G. (1972). *Historia de la filosofía española, II*, pp. 122-168. Biblioteca de Autores Cristianos.
- García Hoz, V. (1953). Sentido personal de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 319-327.
- García Hoz, V. (1980). La educación en la España del siglo XX. *Revista española de pedagogía*, 99-120.
- García Hoz, V. (1985). *La Educación personalizada*. Rialp.
- García Hoz, V. (1993). *Evocación de Tomás Alvira. Fomento de Centros de Enseñanza*. XXIII Asamblea de las Apas.
- García Hoz, V. (2001). *Ideas para la educación, tras las huellas del beato Josemaría*. Rialp.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Instituto Construir.
Recuperado de https://www.academia.edu/download/51558533/La_Teoria_de_las_Inteligencias_Multiples_cortad.pdf

- García, J. (1951). Facetas Psicológicas del Niño de Orfanato: Ensayo del cuestionario de Rogers de adaptación de la personalidad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 6 (20), 721-724.
- González, M. D. C. B., y Dueñas, M. M. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista panamericana de pedagogía*, 14. Recuperado de <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i14.1790>
- González Geraldo, J. L., y Rincón Igea, B. D. (2015). *Francisco Giner de los Ríos o el arte de forjar almas*. Recuperado de <https://bit.ly/3ECRaQ0>
- Gómez, G. (2017). *Sócrates y la actitud filosófica*. Managua. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Nicaragua/cielac-upoli/20170831085453/Socrates-y-la-actitud-filosofica.pdf>.
- Gómez Pérez, R. (1994). *Trabajando junto al Beato Josemaría*. Rialp.
- Gutiérrez Ríos, E. (1970). *José María Albareda: una época de cultura española*. Magisterio Español.
- Hameline, D. (1993). Adolphe Ferrière. *Prospectos*, 23(1-2), 373-401.
- Hermida, J. (1956). La disciplina en el colegio. *Alba*, 11, 9.
- Herrero, V. (1956). Felicitación. *Alba*, 11, 4.
- Herrero-Hernández, F. J. (2005). *De Husserl a Levinas. Un camino en la fenomenología*. Publicaciones de la Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://philpapers.org/rec/HERFHT-2>.
- Inauguración de los campos de deporte. (1957). *Alba*, 13, 11.

- Jaeger, W. (1945). *Paideia: los ideales de la cultura*. Fondo de cultura económica.
- Jiménez, J. (2012). San Josemaría y José María Albareda (1935-1939). *Studia et Documenta, Rivista dell'istituto storico San Josemaría Escrivá*, 6, 39.
- Jover, D. (2013). *El poder de la educación para transformar la sociedad*. Cambio Social y Cooperación en el Siglo XXI. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/PubliED/CambioSyC/6-Jover.pdf>.
- Künkel, F y Dickerson, R. E. (1982). La formación del carácter. Paidós.
- Labrador, C. (1999). Adolfo Ferriere y la escuela activa. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (242), 36-29. Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2696>
- Lafuente, E. (1927). Testimonio. *Periódico el Magisterio de Aragón. Periódico profesional semanal de primera enseñanza*, 6, 24.
- La Navidad en el Colegio. (1957). *Alba*, 13, 3.
- Lázaro Cantero, R. (2007). Un profesor experto en humanidad. Método y virtudes del educador. *Estudios sobre Educación*, 13, 133-153. Recuperado de <https://bit.ly/3ezqS6F>
- Ley Moyano. Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre 1857 autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la península e Islas adyacentes. Boletín Oficial del Estado, A, 1857, 9551, España. Recuperado de <https://bit.ly/32Ghcoi>

Ley sobre ordenación de la enseñanza media de 26 de febrero de 1953. Boletín Oficial del Estado, 58, 27 de febrero de 1953, España Recuperado de <https://bit.ly/32sgCLi>

Ley 14. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 187, 6 de agosto de 1970, España. Recuperado de <https://bit.ly/3eBZl4u>

Ley 3. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, 30 de diciembre de 2020, España. Recuperado de <https://bit.ly/3eBeCm4>

Leyva. (1954). El villancico en el poeta de Granada. *Alba* 4, 4 y 11.

Lope de Vega. (1956). Pastores de Belén. *Alba*, 10, 8.

López, P. (2015). Las intuiciones pedagógicas de Juan Bosco. Una lectura desde la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 102-119.

Los Reyes Magos. (enero, 1957). *Alba*, 13, 11.

Machado, A. Geoffrey Ribbans (editor). (2006). *Campos de Castilla*. Cátedra.

Madrid. Asociación Pro-Huérfanos de la Guardia Civil: Consejo de Gobierno y Administración Presidencia. (2005). *Informe sobre D. Tomás Alvira Alvira* (Informe s/n). Madrid, España.

Martín, J. (2002). *Testigo de una época (1939-1997). Vivencias de una generación esperanzadora y soñadora*. Algazara.

Martín, E. M. A. (2018). *Inteligencia emocional*. Elearning, SL.

- Martínez, I. (1957). Alba descubrió a Santisteban. *Alba*, 13, 9.
- Martínez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3034>
- Martínez Domínguez, L. M. (1998). Una sociedad con necesidades educativas familiares. *2º Simposium Internacional Familia y Educación. Una Perspectiva Comparada*, 483-491.
- Martínez Mediano, C., y Riopérez Losada, N. (2005). *El modelo de excelencia de la EFQM y su aplicación para la mejora de los centros educativos*. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-9EA87D36-EFD2-CD48-F660-9CDBBEA174B6/Documento.pdf>.
- Martínez, J.M, Coderet, R, Durán, E, Marcet, R, Valdivieso, M.A y Vilaret, M. (1969). La enseñanza media [Cuestión Urgente]. San Cugat del Vallés (Barcelona); Radio Televisión Española-ARCA.
- Martínez, J.M, Durán, E y Vilaret, M. (1969). Descartes 4 [Cuestión Urgente]. San Cugat del Vallés (Barcelona); Radio Televisión Española-ARCA.
- Martínez, J.M, Durán, E y Vilaret, M. (1969). Descartes 5 [Cuestión Urgente]. San Cugat del Vallés (Barcelona); Radio Televisión Española-ARCA.
- Mateo, M.R. (2007). Educación para el desarrollo. *Revista iberoamericana de Educación*, 41(3), 1-8. Recuperado de <https://bit.ly/3qD2M0F>
- Maya, M. T., y Orellana, B. S. (2016). Desarrollo de *soft skills* una alternativa a la escasez de talento humano. *Innova Research Journal*, 1(12), 59-76. Recuperado de <http://201.159.222.115/index.php/innova/article/view/81>

- Medina, C. (2009). Intrahistoria, cotidianidad y localidad. *Atenea (Concepción)*, (500), 123-139.
- Méndez, S. (1956). Noticias. *Alba*, 10, pp. 12.
- Méndiz, A. (2019). Civis Romanus (1942-1948). *Salvador Canals: Una biografía (1920-1975)*. (pp.127-128). Rialp. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/60618/1/rhereder%2C%20zzzec12.pdf>
- Messer, A. (1927). *Fundamentos filosóficos de la Pedagogía*. Labor.
- Millán Puelles, A. (1963). *La formación de la personalidad humana*. Rialp.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1981). *Libro de calificación escolar bachillerato*. Dirección General de Ordenación Educativa
- Montessori, M. (2013). *Metode Montessori*. Jogjakarta: Pustaka Pelajar.
- Nallel y Chaidez Ponce, B., Hernández Chihuahua, K. V., y Hernández Valenzuela, M. V. (2017). Pedagogía de Adolphe Ferrière. *Red Durango de Investigadores Educativos*, A. C. Vida y Obra de Pedagogos más influyentes, 61-71. Redie
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Naval, C. (2003). La confianza: exigencia de la libertad personal. En Antonio Malo (Ed.), *La dignità della persona umana, International Congress "The Grandeur of Ordinary Life" (8-11 gennaio 2002)*, 3. 241. Edusc.
- Navarro, M. (1990). *Vida y obra de D. Francisco Giner de los Ríos*. Orión.
- Noticias importantes. (1954). *Alba*, 4, 9.
- Ollero Tarrassa, A. (1972). *Universidad y Política: Tradición y secularización en el siglo XIX español*. Instituto de estudios políticos.

- Orden de la Hoz, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 1-21. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17231>
- Peñacoba Arribas, A. (2013). La educación en Millán-Puelles: generar espacios de libertad, de humanización. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (44), 151-162.
- Platón. (2006). *El Banquete*. Folio. Colección: Grandes Ideas.
- Quilis, A. (1953). Villancicos. *Alba*, 2, 2.
- Real Academia de Historia. (2011). García Hoz, Víctor. *En Diccionario biográfico español* 21, 802-803.
- Ribbans, G “Ed”. (2006). *Campos de Castilla*. Cátedra.
- Rodríguez-Blanco, E. (2013). *Pedagogía Montessori: Postulados generales y aportaciones al sistema educativo* (Bachelor's thesis).
- Roig, J. (1957). Inauguración de los campos de deporte. *Alba*, 13, 11.
- Sanchidrián Blanco, C., y Ruiz Berrio, J. (2010). Historia y perspectiva actual de la educación infantil. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 307-310. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/download/112111/106431/0>
- Sarah, R. (2019). La importancia de la educación en la misión de la Iglesia: acto de presentación. *Libertad para educar, libertad para elegir :21 Congreso Católicos y Vida Pública, Madrid 15, 16 y 17 de 2019*. 25-39. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10637/10883>

- Serrán, A. (2012). *Historia del Colegio Infanta María Teresa*. Escuela de Huérfanos de la Guardia Civil.
- Tena, J. A. (1927). Testimonio de maestro y concejal. *Periódico el Magisterio de Aragón. Periódico profesional semanal de primera enseñanza*, 6, 6.
- Teruel, J. (1955). Bendición de la Nueva Capilla y Primera Misa en el Colegio Infanta María Teresa. *Alba*, 6, 6-7.
- Tiana Ferrer, A. (2016). *Las Misiones Pedagógicas. Enseñanza Popular durante la Segunda República*. Catarata Ediciones.
- Tomeo Lacrue, M y Castillo Genzor (s.f.). *Biografía de un gran español*. Inédita.
- Torres, E. (1951). El Colegio María Teresa, para Huérfanos de la Guardia Civil, ha cambiado su fisonomía en un año. *Escuela Española*, 544, 575- 576, 585.
- Vázquez, A. (1997). *Tomás Alvira. Una pasión por la familia. Un maestro de la educación*. Palabra.
- Vázquez, A. (2007). *Tomás Alvira y Paquita Domínguez, La aventura de un matrimonio feliz*. Palabra.
- Velasco, J. M. B. (2005). Sobre el concepto de naturaleza en el personalismo. *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 54(132), 295-312. Recuperado de <https://bit.ly/3EDjAcN>
- Vergara, J. (2021). Tomás Alvira Alvira (1906-1992): un profesor-educador. *Diccionario de Historia de la Educación Contemporánea*. Sedhe.
- Vidal, C. (1962). Aulas-Laboratorio de Física y Química. *Laboratorios de Física y Química y Ciencias Naturales*, 251, 21-30.

Zanniello, G. (2017). La pedagogía implícita en san Josemaría Escrivá de Balaguer.

Romana, XXXIII, 64, 216-245.

Zimmerman, BJ y Schunk, DH. (2011). Manual de autorregulación del aprendizaje y el

desempeño. *Routledge / Taylor & Francis Group.*

Anexos.

Anexo I.

Misiones Pedagógicas en las que participó Tomás Alvira durante los años 1944-1952

Bloque 1º	Bloque 2º	Bloque 3º	Bloque 4º	Bloque 5º
1ª. Segovia.	7ª. Cuenca.	13ª. C. Real.	19ª. Palma.	25ª. Ciudadela.
2ª. Cáceres.	8ª. Almería.	14ª. Lérida.	20ª. Palencia.	26ª. Orense.
3ª. Málaga.	9ª. Sevilla.	15ª. Lugo.	21ª. Cádiz.	27ª. San Sebastián
4ª. Santiago.	10ª. Ávila.	16ª. Badajoz.	22ª. Huelva.	28ª. Valladolid.
5ª. Valencia.	11ª. Logroño.	17ª. Soria.	23ª. Zaragoza.	
6ª. Bilbao.	12ª. Toledo.	18ª. Madrid.	24ª. Burgos.	

Nota tomada de Alvira, T. (1992). *El Ramiro de Maeztu, Pedagogía Viva*. Madrid: Rialp, p. 96.