



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

La Sensibilidad Social en la propuesta educativa de Tomás Alvira y sus resonancias en la pedagogía moderna

José Juan Lozano Carrasco

Universidad Rey Juan Carlos, España

josejuanlc@outlook.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6173-863X>

Recibido: 13 de junio de 2022 / Aceptado: 15 de noviembre de 2022

Resumen

El siguiente trabajo recoge el aspecto social de la propuesta educativa de Tomás Alvira – educador español del siglo XX- y sus resonancias en la pedagogía social contemporánea. El artículo está dividido básicamente en cinco apartados. En primer lugar, se presenta al autor a través de su currículum más profesional, donde aparecen sus trabajos de educación social. Después, se manifiesta el sentido pedagógico de Aula Viva como fundamento de toda su propuesta. Además, se describe en qué consistió su ensayo pedagógico de pedagogía social, relacionándolo con otros autores de esta misma ciencia. Posteriormente, se establecen de modo general unas discusiones entre el autor y quienes han investigado este apartado de la educación. Y, finalmente, se extraen las conclusiones del trabajo. Por medio de una metodología cualitativa de naturaleza historiográfica y de un análisis del discurso en torno a categorías se ha tenido acceso a las principales fuentes del autor; al intercambio de pedagogía social que Alvira realizó en 1950 entre distintos tipos de alumnos; y a los estudios de autores de pedagogía social moderna con el fin de realizar un análisis y establecer unos paralelos y unas divergencias. De entre los resultados de esta investigación se destaca que la investigación y la praxis de educación social es un referente de transformación social para los educadores del siglo XXI.

Palabras clave: Tomás Alvira; Educación viva; Pedagogía social; Transformación social; Responsabilidad social educativa.

[en] Social sensitivity in the educational concept of Tomás Alvira and its resonances in modern pedagogy

Abstract

The following work collects the social aspect of the educational proposal of Tomás Alvira - Spanish educator of the 20th century - and its resonances in contemporary social pedagogy. The article is basically divided into five sections. In the first place, the author is presented through his most

professional curriculum, where his social education works appear. Afterwards, the pedagogical sense of Aula Viva is manifested as the foundation of all its proposal. In addition, it is described what his pedagogical essay on social pedagogy consisted of, relating it to other authors of this same social pedagogy science. Subsequently, some discussions between the author and those who have investigated this section of education are established in a general way. And, finally, the conclusions of the work are drawn. Through a qualitative methodology of a historiographical nature and through an analysis of the discourse around categories, access has been had to the main sources of the author; to the exchange of social pedagogy that Alvira carried out in 1950 between different types of students; and to the studies of authors of modern social pedagogy for the purpose of marking an analysis and establishing parallels and some divergences. Among the results of this research, it is highlighted that the research and praxis of social education is a benchmark of social transformation for educators of the 21st century.

Keywords: Tomas Alvira; Living classroom; Social pedagogy; Social transformation; Educational social responsibility.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. Objetivos. 2. Metodología. 3. Revisión bibliográfica: 3.1. Tomás Alvira, contexto e itinerario educativo. 3.2. El sentido vivo y técnico de la educación fundamento de la pedagogía de Alvira. 3.3. Ensayo de Pedagogía Social y sus ecos en la pedagogía social actual. 4. Discusiones. 5. Conclusiones. Referencias.

1. Introducción

En la obra de Tomás Alvira *¿Cómo ayudar a nuestros hijos?* (1976), se afirma que los primeros educadores deben ayudar a sus hijos a desarrollar las capacidades que traen al nacer y no otras. Lo que exige, para ello, un profundo conocimiento, un respeto a esa singular personalidad de cada cual, y amar a quien se va conociendo (Alvira, 1976, 1989).

Educar según la etimología del verbo latino *educere*, significa: elevar, levantar, afinar la personalidad. En la actualidad, en cambio, la palabra educación se refiere especialmente a la instrucción, a la enseñanza que se lleva a cabo por medio de las inversiones que se hacen en materiales audiovisuales y en ordenadores. Pero los educadores no tienen solo una función de comunicación o de transmisión de la ciencia. Martin Heidegger los definió los pastores del ser, que, en realidad, son los delegados de los valores permanentes (Sarah, 2019).

Orientar el desarrollo de las personas es una tarea laboriosa, paciente e intensa y por eso, a la hora de educar, el buen educador deberá ayudar a crecer a los educandos (Alvira, 1976) en los aspectos volitivos, sensibles, intelectivos, psicológicos, espirituales, éticos, religiosos y relacionales. Que son los rasgos que, entre otros, ensamblan armónicamente la personalidad.

“Tomás Alvira, un apasionado por la familia y un maestro de la educación” (Vázquez, 1997), buscó siempre esto: no sólo enseñar con vitalidad sino ayudar a los educandos al desarrollo íntegro de su personalidad. De ahí que, entre sus múltiples labores educativas, con los alumnos de bachillerato - etapa donde los adolescentes desean conocer el medio en que conviven- llevase a cabo un ensayo puntero de pedagogía social (Alvira, 1950). En efecto, como refiere Emmanuel Mounier, respecto del personalismo comunitario, lo radicalmente importante de la persona es su capacidad de relacionarse con los demás (Burgos, 2005).

1.1. Objetivos

Los objetivos que se plantean en este trabajo son: en primer lugar, presentar al autor a través de su currículum más académico y profesional, destacando sus tareas sociales de su itinerario educativo; en segundo lugar, mostrar su praxis pedagógica del Aula Viva, como fundamento de toda su idiosincrasia educativa; en tercer lugar, revelar en qué consistió su ensayo de pedagogía social y sus correspondencias con los autores contemporáneos de pedagogía social; en cuarto lugar, establecer algunas discusiones entre la pedagogía social de Tomás Alvira y otros autores contemporáneos que han investigado este apartado de la educación; y, por último, constatar que las conclusiones de este estudio se corresponden con los objetivos que se han planteado.

2. Metodología

La metodología que se ha seguido en este artículo es cualitativa de naturaleza historiográfica y, además, se ha realizado un análisis del discurso en torno a categorías. En el caso de este estudio, se hace referencia al recorrido cronológico por algunas actividades pedagógicas de Tomás Alvira, a las que se unen no sólo las circunstancias sociopolíticas de la época, sino también a los rasgos de su singularidad. 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 como la utilización del análisis del discurso por categorías, dado que tiene en cuenta el contenido de los textos de pedagogía social de Alvira, en comparación con Pestalozzi como precursor, y a Natorp, Dewey, Quintana, Freire, Ghiso y Núñez como contrastes contemporáneos a Tomás Alvira; además de su estudio e interpretación.

Uno de los procedimientos utilizados en la investigación cualitativa que ayuda a describir en profundidad la dinámica del comportamiento humano es el biográfico, porque permite percibir la historia de vida. Por tanto, este método parece ser el mejor, pues permite al investigador conocer cómo las personas son capaces de crear y transformar con su creación (Jones, 1983 como se citó en Cordero, 2012).

Sobre la índole historiográfica de este modelo de investigación conviene destacar que la historia considerada ya como una ciencia, nos permite interpretar los datos históricos descubiertos con una mayor autonomía, según la visión del investigador, y no sólo como lo explicaban los gobiernos de los países (Sánchez, 1969).

En relación con el Análisis del Discurso decir, que ha sido definido como un método (Phillips y Jorgensen, Jäger), como una metodología (Powers, Goom) y como una técnica de análisis (Sayago, Santander Molina). Ahora bien, si se toma el análisis del discurso como una técnica de análisis delimita su consideración metodológica, pero, a la vez, habilita su asociación con diferentes metodologías y perspectivas. Esta ductilidad es uno de los atributos que permite considerar al análisis del discurso una herramienta metodológica superior a la hermenéutica y el análisis de contenido. Y de acuerdo con esta flexibilidad puede ser utilizada, por ejemplo, por metodologías deductivas donde la construcción teórica precede al trabajo empírico (Sayago, 2014). La técnica de análisis cumple un papel importante, si bien complementario. Lo que quiere decir que no existe un único modelo de análisis que se pueda aplicar en todas las investigaciones. Esto puede provocar cierta inseguridad a veces, pero, a su vez, permite la creatividad analítica. Una creatividad que gracias a la teoría y al análisis, se mantiene en los márgenes de las exigencias científicas (Santander, 2011).

El análisis de discurso, además, como herramienta de análisis cualitativo puede analizar las ideas del discurso que aparecen en las fuentes, centrando su atención en categorías tales como la justificación del estudio, la descripción de las experiencias, la caracterización de los actores sociales involucrados, el tono del relato, la importancia otorgada a los aspectos sociales y culturales de la pedagogía social, las consecuencias del estudio, etcétera (Sayago, 2014).

Para extraer las tareas docentes de Alvira con relación a la educación social, se ha accedido al *Archivo Familiar de Alvira* (s.f.), a su artículo *Ensayo de pedagogía social* (Alvira, 1950), a su obra *El Ramiro de Maeztu. Pedagogía Viva* (Alvira, 1992) y autores que escriben sobre él (Vázquez, 1997; Vergara, 2021) para constatar y complementar las fuentes anteriores.

Se ha utilizado también la obra principal del autor (Alvira, 1992) para extraer el concepto de Aula Viva que fundamenta todas sus acciones pedagógicas y su estilo educativo.

Para narrar en qué consistió su experiencia de pedagogía social se ha utilizado el artículo de la *Revista Española de Pedagogía* (Alvira, 1950) donde aparece recogido, así como la literatura sobre pedagogía social de Pestalozzi (Planella, 2017), de Natorp (Buxarrais y Vilafranca, 2011) y de J. Dewey (Rodríguez, 2015). También han sido útiles los estudios sobre Paulo Freire (Ortega, J. et al, 2013); los que analizan el futuro de la pedagogía social (Ortega, J. et al, 2013); la investigación que realiza Alfredo Ghiso (Ghiso, 2016); quienes investigan sobre Violeta Núñez respecto de la educación social en Latinoamérica (Silva y Amarillo, 2017). Y, además, las indagaciones de Cameron (2013) y de Smith (2012).

Y, por último, para realizar las discusiones, se ha utilizado las obras mencionadas sobre Alvira (Alvira, 1950, 1992; Vázquez, 1997; Vergara, 2021) y las que corresponden a algunos autores que

escriben sobre este apartado de la pedagogía (Buxarrais y Vilafranca, 2011; Smith 2012; Ortega, J. et al, 2013; Ghiso, 2016; Planella, 2017; Silva y Amarillo, 2017).

3. Revisión bibliográfica

Esta revisión indaga en detalle la orientación de la pedagogía social de Alvira y la compara con otros referentes de este campo.

3.1. Tomás Alvira, contexto e itinerario educativo

Tomás Alvira fue un educador del siglo XX de origen aragonés. Su periplo existencial abarca desde 1906 hasta 1992. La educación que recibió de su padre -célebre maestro y pedagogo (Cavero, 1927; Cerezo, 1927; Tena, 1927) - le influyó bastante a la hora de inclinarse hacia el Magisterio (Vázquez, 1997). Se licenció en ciencias químicas en la Universidad de Zaragoza en 1933 y obtuvo el título de doctor en 1944 en la Universidad Central de Madrid. El título de la tesis doctoral fue *Contribución al estudio de las tierras rojas en España* (Archivo familiar, s.f.).

Su trabajo profesional en *pro* de la educación se desarrolló fundamentalmente durante la España del franquismo y en los años de la transición democrática (Alvira, 1992; Vázquez, 1997; Vergara, 2021).

Por entonces estaba en vigor la Ley de Educación Moyano, que desde el siglo XIX caracterizó la educación española hasta su derogación en 1970, con motivo de la promulgación de Ley General de Educación. Lo que supuso, entre sus objetivos más relevantes, implantar una importante renovación pedagógica que, por entonces, era necesaria (Ley General de Educación, 1970).

En febrero de 1953 se publicó la Ley sobre la Ordenación de la Enseñanza Media que reguló los planes de estudio del bachillerato (Ley sobre la Ordenación de Enseñanza Media, 1953).

En el ambiente educativo español de aquel momento pululaban aún los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza, una institución educativa que se había desarrollado en España entre 1876 y 1936 -. De entre sus principios educativos se destacaría la labor que el profesor desarrollaba para que el alumno fuese la parte activa más importante de su aprendizaje, según pretendió Giner de los Ríos, su artífice más señero (Cacho, 2010). Algunos de los cuales fueron ponderados por Alvira e incorporados para elaborar su propio método pedagógico (R. Alvira, comunicación personal, 13 de marzo de 2018).

Donde más tiempo desarrolló sus tareas docentes Alvira fue en el Instituto Ramiro de Maeztu de Madrid. En 1939 comenzó como profesor encargado de curso de ciencias naturales, y a partir de 1945 como catedrático de ciencias físico-naturales. Desde 1957 desempeñó las tareas directivas hasta 1976, año en el que se jubiló (Archivo familiar, s.f.).

Sin embargo, durante este periodo tan extenso, hubo etapas en las que también realizó otros trabajos educativos de envergadura. En el curso académico 1944-1945 se vinculó al Instituto de Edafología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, dirigido por José María Albareda, para colaborar, entre otros trabajos, con el estudio de las tierras más fértiles de España y, de este modo, remozar la economía del país. Durante el curso 1945- 1946 trabajó en el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz del CSIC, junto a Víctor García Hoz, para ir implantando una pedagogía más innovadora, que era necesario aplicar por parte del profesorado de las distintas enseñanzas. Y entre 1950 y 1957 cuando fue nombrado director del Colegio de Huérfanos de la Guardia Civil Infanta María Teresa (Archivo familiar, s.f.; Vázquez, 1997; Serrán, 2012; Vergara, 2021).

En el Instituto Ramiro de Maeztu Alvira desplegó una actividad docente y educativa de gran altura desde la dirección del centro. Era necesaria, entre otros motivos, para resarcir y elevar a la sociedad española tras las consecuencias de la Guerra Civil (Instituto de España, 1952 como se citó en Alvira, 1992; Vázquez, 1997).

Además de buscar la excelencia académica, se pretendía entonces que los profesores cuidasen el aspecto pedagógico, para que las enseñanzas fueran más sugerentes y atractivas. Por otro lado, se buscó ayudar a los alumnos en el desarrollo íntegro de su personalidad, por lo que Alvira impulsaría la implantación de la figura de los profesores tutores: estos tendrían la misión de llevar a cabo una educación más personalizada con cada uno de los alumnos, orientándolos no sólo en los aspectos más académicos, sino en el desarrollo completo de sus personas. Y, por último, se buscó una formación

complementaria que ayudó a mejorar otros aspectos de la personalidad de los educandos (Alvira, 1992; Vázquez, 1997; Vergara, 2021).

Entre las actividades formativas que se ofertaron en este instituto estuvieron las de índole musical, cultural, religioso, artístico, manual, y otras como la educación física y deportes, el ahorro escolar, la enseñanza de idiomas, etcétera (Alvira, 1992; Vázquez, 1997; Vergara, 2021).

Alvira fue el profesor encargado de la Asociación de Antiguos Alumnos desde el año 1946. Si bien es cierto que fueron los alumnos quienes pidieron seguir vinculados al instituto por medio de esta asociación, no es menos cierto que fue él quien les alentaba y les orientaba para que siguieran vinculados al segundo hogar – como él consideró a los centros educativos- (Alvira, 1976, 1989). Y así se beneficiarían ellos, sus familiares y sus amigos de las actividades educativas que organizaba esta asociación (Alvira, 1992; Vergara, 2021).

Por otro lado, desde 1955 sería uno de los profesores que impulsó los estudios del bachillerato nocturno, aprobados por el Ministerio de Educación Nacional (BOE, 1955 como citó Alvira, 1992). Él mismo se incorporaría como docente de ciencias naturales a estos estudios en el año 1958 (Archivo familiar, s.f.), pues lo consideró como una necesidad y como un deber de justicia.

De este modo lo refiere él mismo:

En los años cincuenta se vio la necesidad de abrir las aulas de nuestro instituto a personas que no habían podido alcanzar los títulos de bachillerato elemental o superior cuando tenían la edad que correspondía normalmente a esos estudios, por estar realizando trabajos remunerados a horas incompatibles con el horario de los centros docentes. (Alvira, 1992, p. 92)

Por destacar otra de sus labores relevantes con repercusión social habría que aludir a la implantación de la Asociación de Padres en el curso 1958-1959. Una realidad que, por entonces, fue el primer referente para los institutos españoles de enseñanza media (Alvira, 1992; Vergara, 2021). Con el objetivo de que las familias, de manera más formal, se involucrasen con los centros educativos, en la misma y única tarea: la educación sus hijos.

Alvira participó de la identidad abierta y universal que tenía el Instituto Ramiro de Maeztu, como se advierte en su amplio itinerario educativo, en el que destaca el aspecto social: así lo hizo al desplegar sus tareas de gestión en el Colegio de Huérfanos de la Guardia Civil, internado donde realizó una verdadera revolución pedagógica (Serrán, 2012; Martín, 2002); o cuando fue miembro fundador de Fomento de Centros de Enseñanza (García, 1993); o cuando desempeñó las tareas de consejero del Ministerio de Educación Nacional (Archivo familiar, s.f.; Vergara, 2021) y cuando dirigió el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid (Archivo familiar, s.f.).

Él mismo manifestó, con satisfacción, que el Instituto Ramiro de Maeztu, desde sus comienzos, fue muy diverso e integrador, sin ser clasista por la condición social de los alumnos ni por su adhesión a un determinado credo. Destacó que en el instituto había alumnos cuyos padres pertenecían a diferentes clases sociales, desempeñaban distintas profesiones y que todos convivían magníficamente sin existir problema alguno por razones de esta índole. Además, en cada curso se reservaban plazas para hijos de obreros no cualificados (Alvira, 1992; Vázquez, 1997). Sostuvo estas mismas ideas Comenio (1592-1690) cuando acuñó por primera vez el concepto de pedagogía social (Pérez, 2002).

3.2. *El sentido vivo y técnico de la educación, fundamento de su pedagogía*

Alvira fue un apasionado de la educación y un excelente educador, y lo fue en parte porque fue un insigne pedagogo y un auténtico profesor. A él siempre le gustaba utilizar el vocablo de maestro, cuando se refería al sujeto docente, por ser un término que integra al profesional y al artista de la educación (Alvira, 1985; Alvira Domínguez, 1992 como se citó en Alvira, 1992; García, 1993; Vázquez, 1997; Vergara, 2021).

El lugar preferente de su trabajo fue siempre el aula porque, como señalan algunos autores, el aula es el lugar donde mejor se llega a la concreción del *currículum*, considerando de manera singular a cada uno de los alumnos que la componen (Andrade, 2001).

Al comenzar a impartir las clases en el Ramiro de Maeztu, se fue percatando que sus clases resultaban aburridas y no incidían en sus alumnos. Esto le llevó a determinarse por una escuela más viva y técnica a través del concepto de Aula Viva.

Alvira se refiere a ello de esta manera:

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 [...].

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, pp. 220-221)

Este concepto fue ilustrándose con varias consideraciones, que le ayudaron a hacerse entender. Entre los ejemplos que utilizó también apareció el verdadero sentido social del aula. Y, además, incluyó otros logros pedagógicos complementarios:

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. 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. [...] 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. (Alvira, 1992, pp. 221-222)

Esta pedagogía resuena en lo que David Ausubel (siglo XX) denominó *aprendizaje significativo por recepción*, que consiste en relacionar aquello que se ha aprendido con los conocimientos previos del educando a través de nexos sustanciales y no parciales entre aquello que se conoce y lo nuevo que se aprende. Así se comprende mejor la realidad, teniendo en cuenta la desemejanza entre lo que alumno aprende por sí sólo, y lo que aprende a través del maestro (Cálciz, 2011).

Este sentido de Aula Viva incluyó el aspecto más técnico del aprendizaje. Alvira pretendió fomentar en sus clases la habilidad y la laboriosidad entre sus alumnos, porque sería el mejor modo de que formaran parte de su vida, al haberse asimilado por la experiencia. Estas ideas fueron las mismas que sostuvo Adolphe Ferrière al configurar los principios de la Escuela Activa (Ferrière, 1982).

Al fomentar este aspecto tecnológico, Alvira buscó la educación formal en contacto con las tareas manuales que se habían de realizar en la vida. Su fin era capacitar a los alumnos no sólo en los contenidos teóricos, sino en aquellos que los convirtiese en personas prácticas y desenvueltas. De ahí que Alvira siempre quisiera proporcionarles experiencias en los talleres manuales que implantó en todos los centros educativos que dependieron de él (Alvira, 1951,1992; Serrán, 2012).

El significado pedagógico del Aula Viva tuvo, por lo que se percibe a lo largo de su itinerario educativo y del pensamiento que subyace en el resto de su producción (Alvira, 1975, 1976, 1985, 1989), un sentido muy extenso, vivo y dinámico.

Por un lado, la vida de las personas existe para ser educada y, por ende, transformada a través de la educación. Por otro lado, los alumnos y los educandos deben aprender con agrado aquello que se les enseña para que incida en sus vidas y hagan vida lo aprendido. En tercer lugar, todo ello se consigue a través de una metodología participativa y técnica, haciendo a los alumnos partícipes de su propio aprendizaje. En cuarto lugar, la labor que debe hacer el profesor ha de ser cuasi tutorial, en un doble sentido: interesarse por todos los alumnos en general, y a la vez que, por cada uno, en particular, poniendo de este modo las bases de las tutorías (orientar a los alumnos en su lado más académico y en el desarrollo de su personalidad). Y, por último, hay que buscar la trascendencia del Aula Viva, haciéndola llegar a toda la comunidad educativa y a la sociedad. De ahí que Alvira fuera el impulsor de la figura de los profesores tutores, la Agrupación de Antiguos Alumnos y los talleres manuales en el Instituto Ramiro de Maeztu, así como su famoso ensayo de pedagogía social (Alvira, 1950, 1951, 1992; García, 1993; Vázquez, 1997; Serrán, 2012; Vergara, 2021).

3.3. Ensayo de Pedagogía Social y sus ecos en la pedagogía social actual

La incorporación de Alvira al Instituto de Pedagogía San José de Calasanz en la década de los 40 trajo consigo una serie de labores importantes en favor de la pedagogía, cuyo objetivo fundamental fue tratar de armonizar la investigación educativa con la praxis docente. Por eso se adscribieron a este Instituto desde 1941 el Grupo Escolar Tomás de Zumalacárregui y el Instituto Ramiro de Maeztu.

La tarea inicial de estos centros consistió en colaborar con las Misiones Pedagógicas del Instituto. Se trataba de continuar con la tradicional difusión cultural en el medio rural que comenzó durante la II República (Tiana, 2016) y sobre todo de iniciar una tarea de orientación teórico-práctica del Magisterio primario.

Esta intención se plasmó en las Semanas de Misiones Pedagógicas. Y aquí es donde aparece como actor Alvira. En 1944 fue elegido miembro del equipo de Misiones Pedagógicas del Instituto San José de Calasanz, puesto que ocupó hasta 1957; y en 1949 fue nombrado vicedirector del Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, tarea que desempeñó hasta 1955.

Estas labores le permitieron alentar la *Revista Española de Pedagogía* que se salió a la luz en 1943, animar diferentes publicaciones del Instituto relacionadas con la investigación pedagógica y ampliar su incidencia pedagógica. Fruto de ello fue su primera publicación sobre el saber educativo: *Un ensayo de pedagogía social*. Estos hechos le hicieron ganar prestigio y fama de eficaz, de modo que le facilitaron su nombramiento, el 20 de julio de 1949, como miembro del patronato de Enseñanza Media y Profesional del Ministerio de Educación (Vergara, 2021).

La experiencia de pedagogía social que impulsó Alvira tenía como objetivo educar a los alumnos en el aspecto social, dado que los educandos en las edades de la adolescencia se interesan por el medio que les rodea y, en esos años, aprenden a conocer la sociedad de la ellos forman parte y en cuyo desarrollo habrán de influir (Alvira, 1950, 1992). Ha hablado de este objetivo, por ejemplo, Claire Cameron al plantear el nuevo enfoque se debería dar a la pedagogía social en el Reino Unido, en relación a los adolescentes: una comprensión transnacional al modo en que se hace, desde hace tiempo, en Europa continental. Un indicador que habría que tener en cuenta es que las acciones prácticas que se realicen estén en consonancia con lo que importa y sea significativo para la vida de los jóvenes (Cameron, 2013).

Analizando este ensayo de pedagogía social, de forma descriptiva basta acudir a las fuentes y afirmar que Alvira concibió esta experiencia como un intercambio escolar entre los alumnos del Instituto Ramiro de Maeztu y el colegio de Ambite, un pueblo madrileño pequeño, mal comunicado con la capital y de economía agrícola. Así, los bachilleres de cuarto curso (14 años) conocerían a otros chicos de su misma edad, crecidos en ambiente rural; de este modo surgirían unas relaciones de conocimiento mutuo, de comprensión y de amistad.

Los objetivos de esta actividad educativa fueron, según el propio Alvira, los siguientes:

En primer lugar, establecer una estrecha relación entre muchachos de la ciudad y del campo, que se iniciase cuando los primeros estuvieran estudiando el bachillerato y que

continuase después de terminarlo. El ideal sería que naciesen amistades que durasen toda la vida. En segundo lugar, que de esta relación surgiese una comprensión entre individuos que viven en un ambiente totalmente distinto. Además, llevar al conocimiento de nuestros alumnos la vida rural con todos sus detalles: sus virtudes, sus dificultades, sus costumbres, sus medios de trabajo, su vivienda, etc. También procurar a los escolares del medio rural una cultura que de otro modo les sería difícil conseguir. En quinto lugar, recoger material natural y humano y crear en la escuela del pueblo un pequeño museo local. En sexto lugar, crear en el pueblo una biblioteca escolar-popular con libros que fuesen dando a los lectores una formación espiritual; pero, además, con otros de carácter agrícola que los llevasen modernos conocimientos de esta materia. Otro objetivo fue que los alumnos de bachillerato enviasen a la escuela semanalmente prensa diaria y revistas de las que se reciben en sus casas y han sido ya leídas. También se remitiría al párroco prensa religiosa. En séptimo lugar, enviar material docente construido por nuestros alumnos y procurar el envío de esta clase de material por entidades oficiales o privadas que pudieran suministrarlo. Y, por último, honrar a las figuras del pueblo adoptado. (Alvira, 1950, pp. 83-84)

Todos estos fines se llevaron a cabo metódicamente. Se comenzó una relación personal epistolar entre un grupo de alumnos del instituto con otro grupo de alumnos de la escuela de Ambite. Los nombres de los alumnos del pueblo fueron propuestos al instituto por el maestro del pueblo. Esto puso las bases para que naciera una amistad personal entre ellos. En esta correspondencia los alumnos del centro educativo de Madrid enviaron algunos ejemplares de prensa diaria y de revistas.

El primer viaje fue realizado por los alumnos de Madrid al pueblo, y se preparó detalladamente: programa de visita, dibujo del itinerario, información sobre la ubicación geográfica del pueblo, etcétera. Se quería que los alumnos del instituto tuvieran el mayor número de datos de la vida rural, para lo que se encargó a cada alumno asistente recabar información sobre un aspecto de la vida de Ambite: demografía y clases sociales; geografía y comunicaciones; la historia del pueblo y el arte; vida obrera, industrias y condiciones laborales; salud y servicios sociales; diversiones y ocio; tradiciones religiosas, hermandades y festividades; además de cultura. Recabaron esta información del ayuntamiento, del párroco, del médico, de los agricultores, del maestro, de los jóvenes y de las visitas que se les permitió hacer a las casas del pueblo para ver cómo eran las personas, cómo era la distribución de las habitaciones, y ver qué espacios se utilizaban para los frutos de la labranza y para el ganado. De este modo se consiguió una información completa y armónica de la población a través de todos los alumnos que visitaron sucesivamente Ambite.

El primer recibimiento, que tuvo lugar a las afueras del pueblo fue inolvidable. Les esperaron buena parte del vecindario con sus autoridades. Los alumnos que mantenían comunicación por carta pudieron seguir de viva voz su relación ya iniciada. Cada alumno se hospedó en casa de su amigo, y cuando los alumnos de Ambite vinieron a Madrid sucedió del mismo modo.

Al retornar a Madrid todos estaban muy satisfechos por esa experiencia: en el autobús circularon abundantes comentarios, se había afianzado las amistades, se hablaba de hospitalidad, de la afabilidad con que les habían tratado. Fue como una corriente de amistades limpias, sin prejuicios, sin egoísmos. Los vecinos de Ambite, dedicados su gran mayoría a las labores del campo, se habían ganado a los alumnos del Instituto Ramiro de Maeztu y el viaje había sido fructífero.

A uno de los muchos viajes que hicieron a ese pueblo se unió el equipo de Misiones Pedagógicas del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz y se desarrolló el programa establecido de la misión rural con discos, narraciones, juegos malabares, interpretación de composiciones musicales con instrumentos de cuerda, globos aerostáticos, cine sonoro nocturno en la plaza del pueblo y el inicio de la biblioteca escolar con los libros que había donado la sección de Misiones Pedagógicas (Alvira, 1950, 1992; Vergara, 2021). Se tenía en cuenta lo que recomendó Bartolomé Cossío a los misioneros pedagógicos durante la II República Española: que los educandos aprendan algo y se lo pasaran bien aprendiendo (Bartolomé, 1931 como se citó en Tiana, 2016).

Cuando los alumnos de Ambite vinieron a Madrid visitaron museos, edificios señeros de la capital, monumentos; además fueron conociendo su historia. Dedicaban la tarde a jugar al fútbol, se proyectaba una película de cine y cada alumno de Ambite iba de paseo o a algún espectáculo acompañado de su amigo madrileño y alguno de sus familiares.

Los resultados obtenidos de este ensayo pedagógico fueron muy satisfactorios y se aseguró una estrecha relación de los chicos de la ciudad con los del mundo rural, trascendiendo en algunos casos hasta sus familias. Además, se continuaron las amistades tras acabar su estancia en el instituto de bachillerato. La agrupación de los antiguos alumnos se encargó de regular esos viajes que hizo, de esta manera, que también se conociera mejor la vida rural. Los objetivos planteados, así como otros, se cumplieron sobradamente, porque con el tiempo se fue constituyendo el museo local de Ambite, se pusieron las bases de una biblioteca, se remitió la prensa y los alumnos de aquel pueblo fueron conociendo mejor Madrid y ampliaron su cultura en muchos aspectos. Se ha abierto un nuevo camino de convivencia (Alvira, 1950, 1992). El trabajo pedagógico con individuos y grupos es más eficaz si tiene en cuenta aspectos como la relación, el empoderamiento, la responsabilidad... pues estos elementos educativos ayudan mejor a crecer que el mero control y la simple administración (Smith, 2012). Sin embargo, esta actividad pedagógica también se puede estudiar realizando un análisis del discurso, de manera más profunda, a través de categorías: cómo se justifica esta experiencia (justificación); qué experiencias se extraen (experiencias); quienes participan (actores); tono del relato; aspectos que se potencian y consecuencias que se derivan.

En este sentido, hay que tener en cuenta la unidad de análisis 1 o fuente bibliográfica básica del autor (Alvira, 1950), donde aparece descrito minuciosamente el ensayo y, por tanto, Alvira ha recopilado y recogido todos los datos de esta experiencia. Además, su obra (Alvira, 1992) o fuente de análisis 2, donde se percibe que el autor sitúa la narración de este ensayo en los anexos de esta creación, elaborada a modo de resumen. Esto indica que no añade nada relevante a la unidad de análisis 1. Sin embargo, sí que se deduce que esta experiencia de pedagogía social es relevante para el autor, pues aparece recogida en su obra magna: *El Ramiro de Maeztu, Pedagogía Viva* (Alvira, 1992). En ella, a modo de crónica, narra todas las actividades pedagógicas y educativas que se desarrollaron en el Instituto Ramiro de Maeztu, de las que él formó parte activa desde la dirección de este centro. Finalmente, se ve necesario prestar atención a la unidad de análisis 3 o la fuente bibliográfica (Vergara, 2021), que forma parte del bloque de autores que escriben sobre Alvira. Sobre todo, por saber el contexto en el que realiza, escribe y publica el ensayo de pedagogía social: una consecuencia directa de que él formara parte de quienes impulsaron una pedagogía innovadora que se fue implantando en España, desde el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz del CSIC, por medio de las Misiones Pedagógicas y las Semanas de Pedagogía, y de ir publicando obras en la Revista Española de Pedagogía.

De todas estas unidades de análisis se extrae un saber pedagógico común a la luz esta praxis de pedagogía social, y se puede presentar en torno a unas categorías. Para lo que se realiza una tabla donde, de manera global, aparezcan todos estos contenidos.

Tabla 1.

Estudio del ensayo de pedagogía social de Alvira por categorías

	Justificación	Experiencias	Actores	Tono	Aspectos	Consecuencias
Madrid	Intercambio escolar Conocer Comprender Propiciar amistad en el entorno rural	Convivencia Académicas Culturales populares	Bachilleres de 14 años Profesores Familias	Activo Laborioso Técnico Participativo Creativo Investigador Universal	Cultural Educativo Social Saberes Costumbres rurales Lúdicos	Solidaridad Autenticidad Amistad Socialización Educación
Ambite	Intercambio escolar Conocer Comprender Propiciar amistad en el entorno urbano	Convivencia Académicas Culturales urbanas	Alumnos de escuela rural de 14 años Maestros Autoridades locales Vecindario Familias	Activo Participativo Creativo ambicioso universal	Cultural Educativo Social Saberes Costumbres Urbanas Lúdicos	Apertura Nuevos horizontes Confianza Riqueza espiritual Educación

Común	Pedagogía educativa social relacional y del amor	Apertura de horizontes	Socialización: contextos urbano y rural	Concepto vivo de la educación social	Socio-educativos	Pedagogía inclusiva
--------------	--	------------------------	---	--------------------------------------	------------------	---------------------

Fuente: elaboración propia

En la tabla se recogen las aportaciones por categorías del ensayo de pedagogía social de Alvira, entre los alumnos de bachillerato del Instituto Ramiro de Maeztu de Madrid, los del Colegio de Ambite y, de modo general, las contribuciones comunes. En relación con la categoría *justificación*, decir que esta experiencia, tanto para los alumnos de Madrid como para los de Ambite, significó un intercambio escolar que pretende conocer y comprender a las personas, y procurar la amistad entre ellas. Por lo que alude a una pedagogía educativa relacional y del amor. Respecto a la categoría de *experiencias* que surgen a la luz de esta pedagogía habría que afirmar que son todas las relativas a la convivencia, a la vida académica de cada alumno y a las costumbres sociales de cada entorno. Lo que supone una apertura de horizontes para todos los que participaron en esta actividad.

Sobre la categoría de *actores* que intervienen en el ensayo, habría que referirse, en primer lugar, a los que han ideado e impulsado esta actividad, fundamentalmente, a Alvira, y en colaboración, al profesorado del instituto y al maestro del pueblo. Por otro lado, de manera especial, a los alumnos de bachillerato de la ciudad y a los alumnos del colegio rural, por ser los actores principales. Por último, y no menos importante, a las familias de los alumnos, a las autoridades locales del pueblo, a las personas entrevistadas y a aquellos que participaron, de algún modo, en la organización de esta actividad. Dado que esta experiencia pedagógica es social y no particular -dentro del aula-, y se desarrolla en el medio ordinario donde viven las personas. Por lo que, se trata de una experiencia de *socialización* en los contextos urbano y rural. En relación con la categoría tono del relato decir que la actividad revela un matiz activo, laborioso, participativo, creativo, investigador y universal. Y, en general, se puede afirmar que esta experiencia manifiesta un sentido vivo de educación social. Que se relaciona con el concepto didáctico de *Aula Viva* que Alvira acuñó en su propuesta educativa. Respecto a la categoría *aspectos* que desarrolló este ensayo, decir que todos aquellos que se desprenden de la actividad: culturales, educativos sociales, aprendizajes significativos, lúdicos, formas de vida, etcétera. Es decir, caracteres socioeducativos.

Finalmente, sobre la categoría de *consecuencias* de esta actividad exponer globalmente que se trató de una verdadera experiencia de pedagogía inclusiva que promovió valores como la solidaridad, la confianza, la amistad duradera, el amor, la apertura de horizontes, la cultura, la riqueza espiritual y la implementación de este modelo en el futuro.

Las pretensiones de este ensayo de pedagogía de Alvira encuentran eco en el concepto de pedagogía social que sostuvo Pestalozzi, y que consistió en que la redención y la transformación de los educandos se realizaba por medio del contacto con la naturaleza, la cultura y el trabajo. Si se educa a los alumnos en la laboriosidad se les ayudará a superar determinadas situaciones sociales que permitan su evolución y su superación (Planella, 2017).

La experiencia de pedagogía social de Alvira, por otro lado, se relaciona con la concepción educativa de Natorp - aunque admita las discusiones que entre estos dos autores después se plantearán -. Natorp afirma que toda pedagogía es social por naturaleza. Porque la formación de la persona se circunscribe siempre en una comunidad humana. La educación es un proceso de inserción de una comunidad, socialización y apropiación de esa comunidad. Si la educación es el desarrollo intrínseco de la voluntad, ésta se desarrolla en contacto con otra igual. Comunidad e individuo son mutuamente incluyentes. No existe desarrollo individual al margen de la comunidad puesto que la conciencia es necesariamente intersubjetiva (Buxarrais y Vilafranca, 2011). Para Dewey, la pedagogía social se explica en el modo de entender la sociedad como el organismo en donde el ser humano es, en esencia, ser sociable, y la sociedad existe por y cada uno de los individuos que la conforman. No bastará coincidir físicamente en ella, sino que hará falta que todos los individuos la sientan como propia y

compartan con los demás la responsabilidad de cuidarla y perfeccionarla. Todo este esfuerzo individual y colectivo -que será educativo- hará que la sociedad se perfeccione y se mejore en todos y en cada uno de los individuos (Romo-Nubiola, 2005 como se citó en Rodríguez, 2015). Alvira apunta, al plantear su ensayo de pedagogía social, la relación y la colaboración entre todo tipo de alumnos para mejorar la sociedad (Alvira, 1950).

También José María Quintana referirá que la pedagogía social es un conjunto de especialidades profesionales-pedagógicas para ayudar y orientar a las personas. Y entre las que menciona estarían atender los problemas de la infancia por medio de ludotecas sociales; aconsejar a la adolescencia sobre la gestión del tiempo libre, la orientación personal y profesional, así como el cuidado de los ambientes donde se mueven; atender a la juventud respecto al asociacionismo, al voluntariado, a las actividades, al empleo, etcétera (Quintana, 1986). Estos elementos educativos son presentados por Alvira y aparecen recogidos en su modelo de pedagogía social. Muchas ideas de Alvira se parecen a lo que expresa Paulo Freire cuando habla de la historia. La historia coincide con la gente en la medida que es hecha por personas, y modela a la gente en la medida que es educativa (Ortega, J. et al, 2013). De ahí que hoy se hable de educación social y/o de pedagogía como un el fundamento ineludible que debe sostener la vida social de los hombres. Educación social y pedagogía social han de trabajar al unísono, porque son el presente y el futuro del campo académico y profesional, que es capaz de acompañar a las personas, grupos y comunidades en su modo de contribuir a mejorar el mundo (Ortega, J. et al, 2013).

Según Ghiso, educador y pedagogo social latinoamericano contemporáneo, y de acuerdo con las experiencias de Brasil (Sousa, 2000, Machado, 2010), Venezuela (Segovia, 2000), Uruguay (Ubilla, 2000) y Colombia (Ghiso, 1996), existen siete aspectos pedagógicos invariables en los procesos de formación de educadores sociales, populares y la profesionalización de pedagogos sociales en Latinoamérica. De entre ellos, destaca el diálogo entre los saberes del educador, del académico y del comunitario-social. También cuentan las propuestas de formación en pedagogía social: éstas deben estar abiertas a profesionales y actores sociales educativos, que han de reflexionar sobre la práctica socioeducativa, y que han de colaborar en la educación popular (Ghiso, 2016). Alvira observa estos puntos como pedagogo y educador social en España.

Finalmente, cabe señalar que Violeta Núñez alude a la justa alternativa de la educación social ante la amenaza de sistemas como el capitalismo contra los más desfavorecidos. Las soluciones que propone esta autora son los modelos teóricos de investigación que realizan los educadores adultos para ayudar a estructurar a la infancia y a la adolescencia. Considerando que estos modelos no sirven para todos, hay que tratar cada caso singularmente, e incluso esta praxis no diluye el elemento enigmático del *antidestino*, neologismo que designa la exclusión social de los sectores sociales más jóvenes.

Según esta autora, esta realidad no debe paralizar a los educadores, sino hacerles tomar conciencia y tomar posición, ante las lógicas del capitalismo segregador, por medio de la pedagogía de enderezar ese destino preestablecido de exclusión. Por lo que habrá que diseñar situaciones pedagógicas y políticas imaginarias, y realizarlas, después, donde no esté predeterminada la exclusión social, cultural, educativa y económica; de este modo, se concebirá el sujeto comocapaz de rectificar lo que algunos le atribuyen como destino. La prevención, así como la pedagogía de reaccionarse culturalmente con los otros, con su cultura y con su formación, serán de gran utilidad para alcanzar ese fin (Silva y Amarillo, 2017).

4. Discusiones

A lo largo del presente trabajo se percibe cómo la pedagogía social de Tomás Alvira de alguna manera sigue vigente no solamente en la teoría actual, y posiblemente lo seguirá en las futuras. Es una pedagogía que se deriva de su metodología viva y técnica dentro del aula, y que por su dinamismo propio trasciende a la comunidad educativa y a la sociedad. En este sentido Alvira coincide con algunos pedagogos más ilustres que ha habido a lo largo de la historia, como Pestalozzi, Nartop, Freire, Ghiso y Núñez. Son aquellos que, con procedimientos ajustados a su tiempo, pero no a la de siglos posteriores, de alguna manera predijeron pedagogías venideras.

Pestalozzi afirmaba que la pedagogía social consiste en la transformación de los educandos, que debe realizarse por medio del trabajo, en contacto con la naturaleza y la cultura, para superar cualquier situación social (Planella, 2017). Alvira coincide en buena parte con él, puesto que entiende que el trabajo profesional había de realizarse con caracteres de tenacidad y perfección, y así lo inculca

alumnos. El esfuerzo, la laboriosidad, la amistad y el aspecto relacional son algunos de los valores y de las virtudes que se extraen de su pensamiento educativo, dinamizan su pedagogía y procuran la transformación de las personas y de la sociedad (Alvira, 1950, 1975, 1976, 1985, 1992; Vázquez, 1997; Vergara, 2021).

Natorp considera que toda pedagogía por naturaleza es social (Buxarrais y Vilafranca, 2011). En este sentido se puede decir que coincide y, en parte, discrepa de Alvira. Coincide porque en Alvira aparece el aspecto social en su itinerario educativo y en la idea que toda educación tiene una clara proyección social (Archivo familiar, s.f.; Alvira, 1992, 1950; Vázquez, 1997; Vergara, 2021). Pero discrepa porque Alvira considera que la educación es personal antes que social, o es social porque es personal.

Si Natorp afirma que no existe desarrollo individual al margen de la comunidad, puesto que la conciencia es necesariamente intersubjetiva (Buxarrais y Vilafranca, 2011), Alvira advierte que debe cuidarse ante todo el ámbito personal, para que el hombre sea un ser social mejor. Hay que atender cada conciencia individual. De ahí la importancia que dio a las tutorías, considerándolas uno de los mejores modos de orientar a los alumnos tanto en los aspectos académicos como en el desarrollo íntegro de su personalidad (Alvira, 1950, 1992; Vázquez, 1997; Vergara, 2021). Esta teoría concuerda con las de quienes consideran que la pedagogía social apoya algunas esperanzas y aspiraciones que existieron durante los primeros años del trabajo social (Lonne et al, 2009, Munro, 2011 como se citó en Smith, 2012).

Paulo Freire afirma que la educación social y pedagogía social que han de trabajar al unísono, porque son el presente y el futuro del campo académico y profesional fuerte, capaz de acompañar a las personas, grupos y comunidades en su modo de contribuir a mejorar el mundo (Ortega, J. et al, 2013). Alvira está de acuerdo: su trabajo de pedagogía social no tuvo otro fin que educar socialmente a los alumnos para que contribuyeran a mejorar la sociedad (Alvira, 1950, 1992; Archivo familiar, s.f.; Vázquez, 1997).

Volvamos, finalmente, al planteamiento de Violeta Núñez, y a su idea sobre la exclusión social que promueven sistemas como el capitalismo y que da lugar al *antidestino* entre los más jóvenes, así como a las propuestas activas de solución por parte de los educadores sociales: la prevención, la afiliación culturalmente con los otros, la cultura y la formación. (Silva y Amarillo, 2017). Alvira se aproxima a su tesis. Sin embargo, cabe decir que para él la mejor prevención de cualquier lacra social que pueda sufrir el niño o el adolescente habrá de venir con la educación. Dado que ésta transforma interiormente las vidas de cada persona por medio de virtudes y valores, les dota de unas capacidades intelectivas, volitivas y relacionales, ofreciendo unas estrategias importantes para transformar la sociedad (Archivo familiar, s.f.; Alvira, 1950, 1975, 1976, 1989, 1992; García, 1993; Vázquez, 1997; Serrán, 2012; Vergara, 2021).

Teniendo en cuenta la metodología cualitativa historiográfica y del análisis del discurso en torno a categorías, que se ha elegido para este estudio, se muestran, de modo general, las similitudes y diferencias observadas entre la propuesta de pedagogía social de Tomás Alvira y la de otros autores. Para ello, se ha realizado una tabla comparativa que contiene los programas de estos creadores. Considerando que las distintas unidades de análisis serán las obras de cada autor, además de los autores que les investigan, y que aparecen dentro del apartado de la revisión bibliográfica de este estudio.

Tabla 2.

Semejanzas y diferencias en la Pedagogía Social de los Autores Comparados

Autores	Semejanzas con Alvira	Diferencias con Alvira
Pestalozzi	Ambos consideran la dimensión espiritual dentro de la pedagogía social	Pestalozzi tiene un planteamiento más racionalista ilustrado, mientras que Alvira es más bien personalista
Natorp	Educación social	Alvira parte de la educación

		personalizada, mientras que Natorp plantea un colectivismo sistémico
Dewey	Ambos coinciden en la dimensión activa y significativa de la pedagogía orientada a soluciones reales	Alvira es partidario de lo práctico mientras que Dewey es tendente a lo pragmático. Alvira es personalista, mientras que Dewey es individualista
Freire	Ambos plantean una pedagogía del amor como motivación principal	Alvira propone una pedagogía del encuentro, mientras que Freire plantea una pedagogía del conflicto basado en la idea del oprimido y el opresor. Aunque ambos hablan de educación personalizada Freire tiende a la colectivización por la lucha de clases
Quintana	Atención a la juventud respecto del asociacionismo, del voluntariado y de las actividades	Alvira consideraba la pedagogía social como forma de aspirar a la santificación de las personas. Quintana plantea una pedagogía social desde la antropología cristiana, pero sin entrar a considerar los medios sobrenaturales en la educación
Ghiso	Educación popular e integración de saberes en la pedagogía social	La visión dialógica es inversa, Ghiso la basa en el conflicto mientras que Alvira la plantea desde el encuentro
Núñez	Dimensión inclusiva de la pedagogía social	Erradicación de sistemas socioeconómicos

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 2, la pedagogía social de Tomás Alvira resuena en la pedagogía social de Pestalozzi en cuanto a los rasgos espirituales que posee toda educación, y, además, en el elemento social que tiene toda educación, según Natorp. También encuentra eco en la pedagogía activa, significativa y real de Dewey. Por otro lado, coincide en el valor del amor que incluye Freire en su propuesta educativa social; en la atención a la juventud por medio de las diversas praxis a las que alude Quintana; en la educación popular que aparece en la propuesta de Ghiso, y, por último, en la pedagogía social inclusiva que impulsa Núñez. Sin embargo, Alvira se opone a Pestalozzi por el enfoque racionalista que éste da a la pedagogía; a Natorp, por la concepción social unilateral que otorga a la pedagogía; a Dewey, por el pragmatismo pedagógico que éste apoya; y a Ghiso por la conflictividad dialógica que éste defiende. También destaca por su actitud ante determinados sistemas socioeconómicos, que le llevan a un planteamiento concreto de la pedagogía social.

5. Conclusiones

El primer objetivo de este trabajo ha sido presentar al autor a través de su currículo académico y profesional, destacando sus tareas sociales dentro de su itinerario educativo. Citando sus obras y las de

aquellos autores que escriben sobre él, se ha presentado a Tomás Alvira en su contexto, destacando el aspecto social de la educación que siempre observó y desarrolló (Archivo familiar, s.f.; Alvira, 1950, 1992; Vázquez, 1997).

El segundo objetivo ha sido evidenciar su praxis pedagógica del Aula Viva, tomándola como fundamento de toda su idiosincrasia educativa, que él mismo extendió progresivamente a otras formas y modelos educativos (Alvira, 1992; García, 1993; Vázquez, 1997).

El tercer objetivo ha sido mostrar en qué consistió su ensayo de pedagogía social y estudiar sus correspondencias con los autores más conocidos en este campo. De hecho, se relaciona con estos pedagogos, tanto en sus principios como en sus métodos para llevarlos a la práctica e intentar, como todos ellos, transformar la sociedad por medio de la educación (Alvira, 1950; Buxarrais y Vilafranca, 2011; Smith, 2012; Ghiso, 2016; Ortega, J. et al, 2013; Quintana, 1986; Planella, 2017; Rodríguez, 2015; Silva y Amarillo, 2017).

Referencias

- Alvira, T. (1950). Ensayo de Pedagogía Social. *Revista Española de Pedagogía*, 8 (28), 81-89.
- Alvira, T. (1951). *Memoria escolar de curso (1950-19151)*. Colegio Infanta M^a Teresa. Madrid: Archivo familiar s.f.
- Alvira, T. (1975). *Los padres, primeros educadores*. Madrid: Palabra.
- Alvira, T. (1976). *¿Cómo ayudar a nuestros hijos?* Madrid: Palabra.
- 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 amar*. Madrid: Palabra.
- Alvira, T. (1992). *El Ramiro de Maeztu, Pedagogía viva*. Madrid: Rialp.
- Andrade, P. (2001). El lugar de los sujetos en la educación y en el currículo. *Revista Umbral* 2000, (7).
- Burgos, JM. (2005). Algunos rasgos esenciales de la antropología personalista. *Thémata*, 35, 495-500.
- Buxarrais M. R. y Vilafranca, I. (2011). La educación moral y cívica: propuesta pedagógica de Kerschensteiner, Natorp y Spranger. *Innovación Educativa*, 11(55), 32-43. <https://bit.ly/3MythOd>
- Cacho, V. (2010). *La Institución Libre de Enseñanza*. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, S. A.
- Cameron, C. (2013). Cross-National Understandings of the Purpose of Professional-Child Relationships: Towards a Social Pedagogical Approach. *International Journal of Social Pedagogy*, 2(1): 2, 3–16. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2013.v2.1.0002>
- 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.
- Cordero, M. C. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- Curriculum Vitae* (s.f.). Madrid: Archivo familiar [sin publicar]
- Ferrière, A. (1982). *La Escuela Activa*. Barcelona: Herder.
- García Hoz, V. (marzo de 1993). Evocación de Tomás Alvira. *XXIII Asamblea de las Apas de Fomento de Centros de Enseñanza*. Asamblea llevada a cabo por Fomento de Centros de Enseñanza, Valladolid, España. Ghiso, A. M. (2016). Profesionalización de pedagogos sociales en latinoamérica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. *El Agora USB*, 16(1), 63-75. <https://bit.ly/3sO953c>
- 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. <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. <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. <https://bit.ly/3eBZl4u>

- Martín, J. (2002). Testigo de una época (1939- 1997). *Vivencias de una generación esperanzada y soñadora*. Málaga: Algazara.
- Ortega, J., Caride, J. A., y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social*, 17.
- Pérez, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (9), 193-231.
- Planella, J. (2017). Pestalozzi y la pedagogía social como forma de redención. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 13-17. <https://bit.ly/3wuSNP1>
- Quintana, J. M. (1986). La profesionalización de la Pedagogía Social. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 1, 1ª época; 39-45.
- Rodríguez, L. (2015). John Dewey y sus aportaciones a la educación. *Odiseo*, 1-24. <https://bit.ly/3MMqRvu>
- Sánchez, C. (1969). *Espanoles ante la historia*. Buenos Aires: Losada.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de moebio*, (41), 207-224. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- 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 noviembre de 2019*. 25-39.
- Sayago, Sebastián. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (49), 1-10. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Silva, D., y Amarillo, M. (2017). La educación social como antidesestino: una visita por la clásica categoría pedagógica de Violeta Núñez. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*. <https://bit.ly/3PwkyOH>
- Smith, M. (2012) Social Pedagogy from a Scottish Perspective. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1): 5, 46–55. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.005>
- Tena, J. A. (1927). Testimonio de maestro y concejal. *Periódico el Magisterio de Aragón. Periódico profesional semanal de primera enseñanza*, 6, 6.
- Tiana Ferrer, A. (2016). *Las Misiones Pedagógicas. Enseñanza Popular durante la Segunda República*. Madrid: Catarata.
- Vázquez, A. (1997). *Tomás Alvira: una pasión por la familia, un maestro de la educación*. Madrid: Palabra.
- Vergara, J. (2021). Tomás Alvira Alvira (1906-1992): un profesor-educador. *Diccionario de Historia de la Educación Contemporánea*. Sedhe.

Agradecimientos

El autor de este artículo agradece la gentileza que ha mostrado la Familia de Tomás Alvira Alvira para poder acceder al Archivo Familiar, que es bastante completo y se encuentra en buen estado. De esta manera se han podido extraer los datos de su currículum, y se han investigado sus obras y las memorias de curso del Colegio Infanta María Teresa que él redactó personalmente.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de interés.

Contribución de autores

El autor indica que el 90% es de autoría personal, y el 10% restante es de las fuentes bibliográficas consultadas.



© 2022 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons