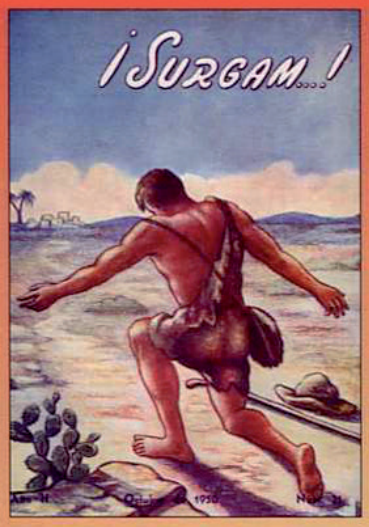
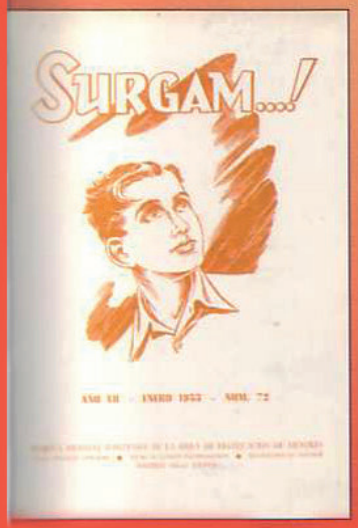
Colección de Editoriales

SURGAM

REVISTA BIMESTRAL DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

OBRA AMIGONIANA REEDUCACION D MENORES





Índice

1 *Surgam* (n. 458. enero-febrero 1999 p. 3-5)..... 4-6

2 *Adolescens, Surge* (n. 459 marzo-abril 1999 p. 3-5)..... 6-8

3 *La Emulación* (n. 460 mayo-junio 1999 p. 3-5) 9-11

4 *Nuestro Porvenir* (n. 461 julio-agosto 1999 p. 3-4) 12-13

5 *Alborada* (n. 462 septiembre-octubre 1999 p. 3-4) 14-15

6 *Esperanza y Cooperación* (n. 463 noviembre-diciembre 1999 p. 3-4) 15-16

7 *La droga de la violencia* (n. 464 enero-febrero 2000 p. 3-4) 17-18

8 *Arte o artesanía* (n. 465 marzo-abril 2000 p. 3-4) 19-20

9 *El superior interés del menor* (n. 466-467 mayo-agosto 2000 p. 3-4) 21-23

10 *Sensibilización versus violencia* (n. 468 septiembre-octubre 2000 p. 3-4) 23-24

11 *La educación del corazón* (n. 469 noviembre-diciembre 2000 p. 3-4) 25-26

12 *Las vacas locas* (n. 470 enero-febrero 2001 p. 3-4) 26-27

13 *… O rompemos la baraja* (n. 471 marzo-abril 2001 p. 4-5) 28-29

14 *Por su natural* (n. 472 mayo-junio 2001 p. 3-4) 29-30

15 *Coherencia y vida sana* (n. 475 noviembre-diciembre 2001 p. 3-4) 31-32

16 *Coger el toro por los cuernos* (n. 476 enero-febrero 2002 p. 3) 32-33

17 *Amor y exigencia* (n. 477 marzo-abril 2002 p. 3) 34-35

18 *¿Padres o investigadores?* (n. 478 mayo-julio 2002 p. 3) 35-36

19 *Educación y calidad* (n. 480 noviembre-diciembre 2002 p. 3) 37-38

20 *Pax augusta* (n. 481 enero-febrero 2003 p. 3) 38-39

21 *Sublime rebeldía* (n. 482 marzo-abril 2003 p. 3) 39-40

22 *Reeducar o… simplemente educar* (n. 483 mayo-julio 2003 p. 3) 40-41

23 *¿Personas o sólo técnicos?* (n. 485 noviembre-diciembre 2003 p. 3-4) 41-42

24 *Algo más que buenos propósitos* (n. 486 enero-febrero 2004 p. 3-4) 43-44

25 *En sintonía* (n. 487 marzo-abril 2004 p. 3) 45

26 *En vanguardia* (n. 489 agosto-octubre 2004 p. 3) 46-47

27 *Musicoterapia* (n. 491 enero-febrero 2005 p. 3-4) 47-48

28 *Gracias, Juan Pablo II. Gracias, cardenal Casaroli* (n. 492 marzo-abril 2005 p. 3-4) .. 49-51

29 *Bienvenido, Benedicto.* (n. 493 mayo-julio 2005 p. 3-4) 52-53

30 *En crecimiento.* (n. 494 agosto-octubre 2005 p. 3-4) 53-55

31 *Identidad.* (n. 495 noviembre-diciembre 2005 p. 3) 56

32 *Sin fronteras.* (n. 497 mayo-agosto 2007 digital) 57-58

33 *Que tengan vida.* (n. 501 mayo-agosto 2008 digital) 58-59

34 *Pasando el testigo.* (n. 502 septiembre-diciembre 2008 digital) 59-60

35 *Creatividad.* (n. 503 enero-abril 2009 digital) 61

36 *Al encuentro.* (n. 504 mayo-agosto 2009 digital) 62-63

37 *Con todos los medios.* (n. 505 septiembre-diciembre 2009 digital) 63-64

38 *La ciencia del corazón.* (n. 506 enero-abril 2010 digital) 64-65

39 *Un nuevo frente.* (n. 507 mayo-agosto 2010 digital) 66

40 *Cultivar los sentimientos.* (n. 508 septiembre-diciembre 2010 digital) 67-68

41 *En la fuente.* (n. 509 enero-abril 2011 digital) 68-69

Colección de Editoriales

Se agrupan aquí las 41 editoriales que el autor publicó en la revista SURGAM entre 1999 y 2011[1]

1 / *Surgam*

Surgam fue el título del primer artículo publicado en esta revista. Y hoy –al iniciar la celebración de sus primeros cincuenta años de vida– *Surgam* quiere ser también su primera editorial.

Surgam –el grito jubiloso que un día pronunciara el hijo pródigo de la parábola evangélica cuando se decidió a volver a casa– inspiró el nacimiento de esta revista, orientada desde sus orígenes a sensibilizar a sus lectores con el mundo de los menores en dificultad y a divulgar los sentimientos y las actuaciones de la pedagogía iniciada por Luis Amigó y continuada y perfeccionada después por sus seguidores, los Terciarios Capuchinos. Y hoy –en el marco jubilar de este cincuentenario– el mismo grito de *Surgam* quiere evocar –en sintonía además con la reflexión que este año hace la Iglesia en torno a Dios Padre– el sentimiento misericordioso que identifica y distingue a la pedagogía amigoniana.

Todos los sistemas educativos que se inspiran directamente en el evangelio, o surgen de la cultura cristiana, están imbuídos de alguna manera de ese sentimiento de *amor incondicional y fiel* que Cristo manifiesta al acoger sin reproche a las personas más necesitadas, al compartir alegremente con ellas la mesa y al preferir su compañía a la de quienes eran oficialmente "los buenos". Pero este sentimiento –que confiere en definitiva su característico talante humanista a toda pedagogía cristiana– adquiere toda su fuerza expresiva y testimonial en sistemas que, como el amigoniano, orientan su acción al mundo de la marginación.

La primera tradición amigoniana, inspirada primordialmente en la figura del Padre misericordioso –un padre que acoge al hijo pródigo con los brazos abiertos, que no le hace ninguna pregunta ni reproche, que lo recibe en casa con los honores propios de

1 A partir de 2007 la revista apareció en soporte digital y en 2011 con la publicación del n. 509 dejó de publicarse por el momento.

un hijo querido y hasta preferido; un padre al que lo único que le importa es recuperar la persona de quien andaba perdido–, asimila el sentimiento cristiano de la misericordia con matices que configuran el talante propio de sus educadores y consecuentemente su misma acción pedagógica. Desde esta perspectiva, la parábola del "hijo pródigo" constituye para la cultura amigoniana, no sólo un *relato del sentimiento humano* que alienta el ser de los religiosos–educadores, sino también una especie de poema pedagógico del que surgen los principios inspiracionales de su actuación en el mundo del menor en dificultad. Principios que, como en una especie de slogan, quedarán sintetizados para el futuro en torno al *Surgam* que, en el relato evangélico, marcó el renacer de quien andaba, como muerto, por la vida.

• *Surgam* evoca, pues, y en primer lugar, un *humanismo cristiano* en el que la persona tiene un valor inalienable por el mero hecho de ser persona. Esta especie de "sacralidad" del ser humano constituye en realidad el quicio de todo humanismo y la base irrenunciable sobre la que se apoyan los derechos humanos. No se puede olvidar que todos los sistemas represivos de la historia han tenido como denominador común el de relativizar el valor de la persona concreta e individual en favor de otros absolutos, como pueden ser, el bien común, el bienestar económico o social de un grupo determinado, la utilidad o la efectividad de un sistema concreto, o incluso el servicio ciego a una deidad desprovista de todo sentimiento y legamen con el hombre.

Unas veces han sido los fundamentalismos religiosos los que han tenido la pretensión de matar "en nombre de Dios"; otras han sido ideologías de signo racista o cultural las que han sembrado la muerte; otras, toda una amplia gama de dictaduras que –bajo la bandera de una mejora económica o social, o amparadas en la quimera de evitar un mal mayor– han actuado al margen de todo derecho con la brutalidad –y desgraciadamente, con la tranquilidad de conciencia– de quien, llegado el caso, no concede a la persona concreta ningún valor.

• *Surgam* –en íntima conexión con su raíz humanista– proyecta además, como objetivo principal de toda acción pedagógica, el de buscar la recuperación de la persona, el de contribuir eficazmente a que ésta encuentre un sentido gratificante a su propio *ser* y *existir*, el de ayudarle –en fin– a que "vuelva a la vida".

Desde esta óptica, no importa el pasado, sino el futuro de la persona; no importa lo que haya hecho, sino lo que *es* y *pueda llegar a ser*.

A menudo, la gente se preocupa más por conocer los detalles de las acciones que por empatizar con quienes las han realizado. Y no es raro que la preocupación por lo que la persona *ha hecho* ofusque de tal manera la relación "interpersonal", que tanto la *persona* del investigado, como la *persona* misma del inquisidor acaben perdiendo todo su valor.

• *Surgam* invita, finalmente, a tener una preocupación particular por aquellas personas que presentan mayores carencias o deficiencias. Y esta invitación constituye un claro reto a superar, en el terreno pedagógico, el criterio de "balanza" que subyace tras la justicia de las leyes, para actuar con un verdadero criterio de "desbalanza que

impulsa a dar a cada uno, no según sus "merecimientos", sino de acuerdo a sus "necesidades".

En el mundo de los sentimientos, el único criterio justo es el de querer a las personas en su individualidad concreta. A la persona, o se la quiere como es, o no se la acaba de querer nunca. Quien quiere a una persona mientras es como él quiere que sea, en realidad se está queriendo a sí mismo en el otro. Y quien pretende querer a todos "por igual", termina por no querer a nadie.

Los reglamentos pueden ser importantes, como muletas en el camino pedagógico, pero sin olvidar nunca su valor relativo. Absolutizar reglamentos significa matar la pedagogía como arte. Y todo arte tiende a la individualidad, a la "pieza única".

Frente al criterio unificador de la justicia que tiende a equiparar a todos ante la ley –por más que esta pretensión sea utópica en la práctica–, la misericordia se inclina por aplicar parámetros personales. La misericordia supera así la fría justicia, pues pretende, no tanto la salvaguarda de la ley, cuanto la recuperación de la persona concreta, contemplada ésta en su individualidad y circunstancias. La misericordia no afrenta la ley, sino que la relativiza y le devuelve ese hálito de sensibilidad humana que inspiró su nacimiento.

Godella. EPLA 28 de enero de 1999
Juan Antonio Vives Aguilella

2 / *Adolescens, surge*

Surgam es la heredera natural de toda una serie de publicaciones amigonianas que se sucedieron a partir del año 1905. Pero entre todas ellas, es particularmente heredera y tributaria -por su afinidad y cercanía- de la revista Adolescens, surge.

Adolescens, surge vio la luz el año 1931 con el propósito de fomentar -como el mismo padre Luis Amigó expresa- "la grande obra de la reforma de la juventud", con la que tan identificada estuvo en España, desde sus orígenes, la Congregación de los terciarios capuchinos. Y aunque su "sueño" como publicación se truncó en 1936 con los avatares de la guerra civil, su más profunda ilusión no terminó con ella, pues surgía de lo más hondo del ser y hacer amigoniano.

En 1902, con ocasión de la Aprobación Pontificia de la Congregación, los terciarios capuchinos toman conciencia de que el sentimiento que mueve su actuación para con los niños y jóvenes con problemas encuentra una de sus más profundas inspiraciones en la actitud que Jesús adopta ante el hijo muerto de la viuda de Naín. Cuando todos los demás, perdida ya toda esperanza de vida, se resignaban a acompañar en su dolor a la madre y se encaminaban compugidos al cementerio, Cristo se acerca al joven con la convicción de que puede ser devuelto a la vida y -con autoridad y esperanza a un tiempo- le dice sin titubeos: *¡Adolescens, surge!, ¡Joven, levántate!*.

Desde entonces, *Adolescens, surge* sirvió para expresar y simbolizar en la tradición amigoniana uno de sus más profundos sentimientos pedagógicos, cual es el de creer indefectiblemente -y a veces contra toda humana esperanza- en que todo hombre -y especialmente todo niño y joven- por muy "muerto" que parezca, por muy grandes que puedan ser sus "deficiencias", puede *volver a la vida*.

Y este sentimiento de fe y esperanza en el futuro que -con su emblemática expresión *Adolescens, surge*- dio nombre a su revista predecesora, queda recogido desde sus inicios, de forma natural y espontánea, por *Surgam*.

• *Surgam* se constituye así primordialmente en expresión de una sentida profesión de fe en la bondad natural de todo hombre.

En perfecta sintonía con el humanismo cristiano, y sin aceptar las absolutizaciones de aquellas teorías que quieren ver en ciertas estructuras genéticas una predisposición ciega y fatal hacia el mal, la pedagogía amigoniana ha mantenido siempre como uno de sus dogmas fundamentales la creencia de que en todo ser humano existe una innata capacidad de querer y actuar el bien, por muy desfigurada que pueda ésta encontrarse en determinadas personas y circunstancias.

Y hoy en día, cuando se multiplican las voces, e incluso las actuaciones, que pretenden negar, teórica o prácticamente, toda posibilidad de experimentar sentimientos positivos y constructivos a determinados grupos de personas predispuestas genéticamente a fuertes desarreglos de personalidad y de comportamiento, la proclamación de dicho dogma se hace más urgente y necesaria.

Es lógico, por una parte, que la sociedad, ante la consideración de algunos hechos concretos que pueden ser calificados de verdaderas "monstruosidades", experimente un cierto desencanto y de alguna manera se sienta impulsada a considerar que tras la personalidad "enferma" de quienes los realizaron no existía el más mínimo rastro de sentimiento positivo o humano. Pero es importante también que, aún en medio de esa "lógica" desilusión, la sociedad conserve la suficiente lucidez para no caer en la fácil condena absoluta y para seguir conservando, a pesar de los pesares, *ese toque de humanismo* que invita a creer que incluso esas mismas personas autoras de monstruosidades eran germinalmente capaces de bondad, por más que ellas mismas, por distintas causas o circunstancias, llegaran nunca a descubrir y experimentar dicha capacidad.

Por otra parte, el principio de la bondad natural de todo hombre -a pesar de todas las limitaciones y debilidades que puedan argüir sus detractores en el campo de las ciencias biológicas y fisiológicas- es éticamente irrenunciable para contrarrestar la tentación -no nueva ni esporádica en la historia- de "demonizar" a determinados grupos humanos y exterminarlos después impunemente bajo la justificación que puede ofrecer el "ir a la caza de brujas".

• *Surgam* -en íntima conexión con lo anterior- invita también a esperar siempre en la recuperación de la persona por muy desesperado que pueda parecer su caso.

Recordando el pasaje franciscano del "Lobo de Gubio", el padre Luis Amigó decía que "las misericordias -el trato humano y afectuoso- acaban convirtiendo en manso cordero al que era un lobo rapaz".

El educador que no cree en la posibilidad de cambio de sus alumnos difíciles, se limita, en el mejor de los casos, a ser compasivo con ellos, pero no ejerce en su integridad la misión educadora. Sólo desde una invencible esperanza se puede contribuir positiva y eficazmente a la recuperación de aquellos alumnos que presentan mayores deficiencias.

Y en este sentido, el *Joven levántate*, dirigido a todo muchacho y, en particular, a los más difíciles, con la profunda convicción de que siempre es posible el cambio, constituye probablemente el más adecuado refuerzo pedagógico para que el alumno, convencido de sus propias posibilidades, pueda pronunciar, con sus labios y con su corazón, con optimismo y alegría, su propio *surgam* en la vida, su decisión de *levantarse* y cambiar definitivamente el rumbo.

• *Surgam* -como heredera y depositaria del sentimiento que se esconde tras el *Adolescens, surge*- evoca finalmente todo un sentido humanista de la existencia que tienda a hacer de la misma legislación sobre el menor infractor un instrumento en el que prive de manera fundamental lo educativo sobre lo penal.

En un mundo en el que la cultura y los gobiernos tienen generalmente a gala mostrarse *liberales* en sus planteamientos, no deja de llamar la atención la tendencia existente a reducir las edades penales, a orientar la legislación sobre los menores hacia una cierta penalización y a abogar incluso abiertamente en determinados casos por la construcción de cárceles para ellos.

Pudiera dar la sensación de que la misma sociedad que con sus planteamientos neoliberales -particularmente en el campo económico- permite, e incluso favorece a veces, un clima de injusticia, pobreza y violencia que sufren particularmente los niños y jóvenes de las clases menos favorecidas, intentara "lavarse las manos" cargando las tintas precisamente sobre aquéllos que, más que culpables por sus acciones, son muchas veces víctimas de un sistema. ■

Juan Antonio Vives Aguilella

3 / *La emulación*

Entre las revistas amigonianas que *abrieron camino a Surgam* ocupa cronológicamente el primer lugar *La Emulación*.

Nacida el año 1905 -cuando la pedagogía reeducativa estaba aún "en mantillas" en España-, *La Emulación* no fué propiamente una revista de carácter científico, sino familiar, en la que se recogía fundamentalmente el quehacer pedagógico diario de la Escuela de Santa Rita, de Madrid.

En su confección y edición intervinieron activamente y en calidad de verdaderos protagonistas, los alumnos, tranformándose así su mismo trabajo editorial en una importante *terapia educativa* y convirtiéndose ella misma en un excelente *instrumento pedagógico* encaminado a lograr lo que en realidad quiso indicar el nombre con que fué bautizada.

La *emulación*, en su más clásica concepción filosófica, no se orienta a despertar la rivalidad o competividad con el otro, ni a entablar con él una especie de *lucha por la existencia*, sino que se encamina a estimular el propio crecimiento de la persona, impulsándola a poner en acción sus mejores capacidades y, sobre todo, a madurar sus actitudes ante la vida. Desde esta original y clásica perspectiva, la emulación, lejos de perseguir actuaciones o comportamientos -que pueden deslumbrar momentáneamente, pero no corresponderse con la identidad personal de quien las realiza-, ha situado siempre su norte pedagógico en la *educación personal de los sentimientos*. Y en este sentido, usó el término, la primera tradición amigoniana, para expresar con él el objetivo fundamental de su acción formadora.

La *educación del sentimiento* del alumno en *altruismo*, *en honradez y en honestidad, en solidaridad y en sociabilidad* ha constituido, desde sus orígenes, el fin último del sistema pedagógico amigoniano, a pesar de que algunos -llevados por una observación fragmentaria y superficial de su método- lo hayan podido tachar en algún momento de ser excesivamente *conductista* y de conformarse simplemente con un *cambio de comportamiento*.

Y precisamente de cara a esa educación del sentimiento -que sólo puede lograrse educando *con sentimiento* y *desde el sentimiento* mismo- la pedagogía amigoniana ha ido desarrollando, a través de su historia, un *talante educativo* profundamente *humanista*.

Este talante - hecho vida y acción en la persona del educador- que es, a mi entender, el valor más castizo e identificante del sistema amigoniano, no ha sido sin embargo, valorado lo suficiente por los estudiosos del tema.

En ocasiones, se ha puesto un énfasis desmesurado en enaltecer el método amigoniano -que, como medio, al fin y al cabo que es , no puede absolutizarse, sino que tiene que estar en constante evolución para adaptarse a las cambiantes circunstancias culturales y sociales del alumno y de su entorno - y se ha silenciado la figura del educador, siendo así que dicho método -aislado del talante humanista que éste le aportapierde su verdadera vitalidad y sentimiento pedagógico.

Queriendo, pues, subsanar de alguna manera este silencio histórico y tomando el testigo que le legó su hemana mayor, la revista *La Emulación*, Surgam quiere hacerse hoy portavoz de ese sentimiento educativo que da al sistema amigoniano su verdadero rostro humano y lo convierte en *arte* y *poesía*.

Y dentro ya de esta dinámica -sentimental y educativa a la vez-, *Surgam* nos habla, en primer lugar, de *empatía*.

Aun siendo pionera, dentro de España, en la aplicación de los avances de las ciencias psicopedagógicas para el conocimiento del alumno, la pedagogía amigoniana ha considerado, de forma constante e indefectible, que el mejor medio para conocer en profundidad a la persona es la *vía del corazón*, es decir, el de entablar con ella una relación cordial, que la vaya impulsando -en la medida que se sienta querida y apreciada en su singularidad- a darse espontáneamente a conocer a través de la dinámica misma de la vida diaria.

Favorecer dicha empatía, sin embargo es tarea primordial del educador y exige de él -como propone por experiencia ya centenaria la tradición amigoniana- una *sensibilidad* y una *disponibilidad* tales, que lo capaciten para percibir las demandas de ayuda o apoyo que sus alumnos le hacen, a menudo desde el silencio; para sintonizar personalmente con cada uno de ellos, valorando su individualidad; para compartir -con normalidad, pero de corazón- sus alegrías y tristezas; para convivir con todos ellos, participando -como la cosa más natural del mundo- en sus actividades de grupo; para hacerse cercano a los mismos en todo momento y escucharles sin prisas, y para saber extremar en su momento dicha cercanía y acompañamiento con quien más lo necesite.

- *Surgam* -como expresión también del sentimiento educativo amigoniano- evoca además *familiaridad*.

  Una familiaridad que -de acuerdo al mismo ideal amigoniano- se hace presente ya desde el momento de la llegada de un nuevo alumno a quien se acoge con cariño dándole muestras de que está en "su" casa. Una familiaridad que -sin caer en fáciles y dañinos paternalismos y sin renunciar a la exigencia cuando el proceso educativo lo requiere- se torna cotidianidad mediante el talante *alegre y optimista, afable y amigable, paciente y servicial* del educador. Una familiaridad, en fin, que encuentra su expresión social en la dinámica interna que anima a los mismos grupos educativos.
- *Surgam* -desde la perspectiva que hoy nos ocupa- nos trae, por último, el mensaje de la *fortaleza*, de la reciedumbre de ánimo.

Es éste un mensaje ingrato para el hombre de hoy, sumergido en una civilización del *bienestar* y, por ello, se suele soslayar con frecuencia.

Hoy nadie quiere oir hablar de renuncia y de dificultades. Todo está montado en base a lo fácil y a lo ligero. Es una de las características de esta cultura posmoderna que nos ha tocado vivir.

Y sin embargo, por mucho que se quiera ignorar, la vida humana, por su misma naturaleza, es dramática.

El hombre es feliz en la medida que crece y madura en el amor. Y para ello tiene que saber afrontar la renuncia que supone el ir relativizando los propios gustos y quereres para poder hacer así en sí mismo un hueco al otro.

Se crece en amor en la medida que se crece en fortaleza para afrontar la vida con sus mieles y sus hieles.

El mensaje de la fortaleza no es, pues, un mensaje masoquista que busque o se complazca con el sufrimiento, sino simplemente un mensaje realista y esencial para todo aquél que busca crecer en amor y gozar las delicias que se derivan no sólo del *bienestar*, sino también, y fundamentalmente, del "*bienser*".

En sintonía con todo ello, la tradición amigoniana ha considerado el valor de la *reciedumbre de ánimo* como uno de los esenciales en la configuración del talante de sus educadores. Pues la misma experiencia le ha ido enseñando que sólo junto a él se puede ir madurando en esa sensibilidad y disponibilidad, en ese cariño y ternura hacia los alumnos, que supone la educación, cuando ésta no se contenta con ser un mero trabajo, sino que quiere convertirse -con creatividad y vitalidad crecientes- en arte y poesía. ■

Juan Antonio Vives Aguilella

4 / *Nuestro porvenir*

Tal fue el nombre de la revista amigoniana que se editó en el Reformatorio de Madrid, entre 1927 y 1930.

Situada a caballo entre *La Emulación* y *Adolescens, surge* –las otras dos publicaciones que abrieron camino a Surgam–, *Nuestro Porvenir* quiso resucitar, de alguna manera, la tradición iniciada el año 1905 en Santa Rita y que había finalizado en 1916. *Nuestro Porvenir* –como *La Emulación*– fue una publicación familiar y sin grandes pretensiones, pero redactada y compuesta por los mismos alumnos, que encontraron así en ella una eficaz terapia educativa.

También su título –como el de las revistas amigonianas precedentes– hacía directa referencia a matices muy característicos del propio sentimiento pedagógico, como lo son, de hecho: *el valor formativo del grupo* –sintetizado en el pronombre *nuestro*– y el buscar l*a recuperación integral del educando*, como queda expresado con el término *porvenir*.

El sistema amigoniano –del que actualmente es *Surgam* el altavoz más oficial y cualificado–, sin dejar de recurrir desde sus orígenes a las necesarias y beneficiosas terapias pedagógicas individualizadas, ha concedido, también tradicionalmente, un gran valor terapéutico y formativo al mismo grupo educativo.

La clásica distribución de los educandos en grupos –de acuerdo a su edad cronológica y a la madurez lograda en el propio proceso formativo– y, sobre todo, el hecho de haber constituido al grupo, como tal, en *agente de formación*, ha sido uno de los grandes aciertos del mencionado sistema, que se adelantó así, de alguna manera, a las actuales *terapias grupales*, que tan positivos resultados están ofreciendo por ejemplo, en el tratamiento y recuperación de las drogodependencias.

En la pedagogía amigoniana, cada alumno, al tiempo que recibe un tratamiento individualizado y "a la medida" por parte de los educadores, es agente de intervención pedagógica por parte del círculo grupal, y al tiempo que está llamado a ser artífice principal del propio proceso de formación, queda implicado, por arte de la misma dinámica educativa, en el proceso de los demás componentes del grupo. La tarea educativa acaba convirtiéndose de esta manera en una actividad que no se agota en la relación personal entre educador y educando, sino que se prolonga en el entorno social inmediato y es compartida por todos los integrantes del grupo formativo o familiar.

Junto a este valor terapéutico del grupo educativo, *Surgam* –como heredera también de la revista *Nuestro Porvenir* y, con ella, de los matices del sentimiento pedagógi-

co amigoniano resaltados en su título –nos trae además hoy el mensaje de *educar para la vida*, como síntesis y expresión del buscar en todo momento la recuperación integral del educando.

Educar para la vida ha sido precisamente la más feliz de las expresiones con las que ha formulado la tradición amigoniana el objetivo último de su pedagogía.

Educar para la vida manifiesta claramente –frente a quienes han acusado al sistema amigoniano de ser excesivamente conductista y perseguir meramente un cambio conductual en el alumno –que lo que dicho sistema busca– como se dejaba dicho ya en nuestra anterior editorial, hablando de la *educación del sentimiento*– es un *cambio vital* que implica, por su propia naturaleza, la globalidad e integridad de la persona.

Y precisamente en torno a ese *educar para la vida* es donde habría que encontrar, quizá, la razón por la que el sistema amigoniano ha favorecido particularmente la enseñanza de todo aquello que podía contribuir a una mejor inserción social y laboral de sus alumnos y ha potenciado la creación de *casas de familia* para posibilitar mejor dicha inserción en determinados casos, que requerían una mayor cercanía y acompañamiento al finalizar el período institucional.

Educar para la vida ha sido, finalmente, el objetivo que mejor ha contribuido a resaltar el carácter formativo del sistema amigoniano, en contraposición a otras concepciones de corte más penal.

El sistema amigoniano no nació para servir de "*distracción*", mientras el alumno cumple una *pena* determinada, sino que surgió para favorecer una educación integral que ayude positivamente al alumno a recuperarse *para sí mismo* y *para la sociedad*, o, dicho si se quiere de otra manera, a *encontrar sentido feliz a su propia vida*.

Tal es así, que el sistema amigoniano, privado de la proyección hacia el *porvenir* de sus alumnos, perdería su característica identidad educativa.■

Juan Antonio Vives Aguilella

5 / *Alborada*

Como continuadora de la revista amigoniana *El Sembrador* –publicada en Colombia desde 1946– y queriendo seguir con creatividad e identidad propia la estela marcada por *Surgam*, nace en Medellín, en enero de 1952, la revista *Alborada*.

Considerada desde su nacimiento como la hermana gemela de Surgam allende la mar oceano, *Alborada* ha contribuido también, a través de su ya larga historia, al enriquecimiento constante del patrimonio pedagógico amigoniano desde la realidad latinoamericana.

Continuando el ejemplo de las revistas amigonianas precedentes, su mismo nombre –*Alborada*– quiere ser evocador de algunos de los más castizos y peculiares valores del sentimiento educativo de los terciarios capuchinos.

- *Alborada* –desde su natural conexión con la cotidiana, pero siempre novedosa, salida del sol– constituye, en primer lugar, un *canto a la vida*, que recoge, con expresión nueva, aquel sentimiento fundante de la pedagogía amigoniana que impulsaba a esperar siempre –incluso contra toda humana esperanza– en la recuperación de todo niño o joven, por numerosas y preocupantes que pudieran ser, en un momento determinado, sus deficiencias[1].
- *Alborada* –desde su misma dimensión de canto a la vida– alude también, de alguna manera, al objetivo fundamental de toda pedagogía de carácter terapéutico, que se orienta a que el alumno –con trastornos de personalidad, de adaptación familiar o social, o con desarreglos conductuales...– pueda volver plenamente a la *vida*; pueda integrarse activa y positivamente en su entorno y en la sociedad, y pueda, sobre todo, *recuperarse para sí mismo*, es decir, sea capaz de asumir en verdad el protagonismo que le corresponde en su propio proyecto de vida, y sea capaz de saborear y disfrutar así la vida y de experimentar la alegría de vivir[2].
- *Alborada* evoca, en fin, el sentimiento de la alegría, tan imprescindible en educación.

La persona –a pesar de las dificultades y sufrimientos que va encontrando en su caminar por la vida y que le dificultan la marcha– está llamado fundamentalmente a la felicidad. De hecho, la persona emprende todos sus actos –aun aquellos que, con posterioridad, pudieran calificarse de equivocados– con la pretensión de alcanzar una mayor felicidad.

1 Cf. *Editorial*, en *Surgam* 50 (1999) n. 459, p. 3-5
2 Cf. *Editorial*, en *Surgam* 50 (1999) n. 461, p. 3-4

Y todo proceso educativo –aunque en algún momento concreto pueda no resultar agradable para la persona– necesita estar encaminado siempre a la felicidad y necesita, también, verse acompañado por la *alegría*, que es, quizá, la expresión más natural, espontánea y cotidiana del ser que se siente bien y feliz.

La alegría en los grupos educativos –favorecida desde la cercanía y cordialidad de las relaciones alumno-educador, y propiciada además mediante el deporte y otras actividades recreativas y convivenciales– ha sido uno de los objetivos más anhelados por los educadores amigonianos, a quienes, su más antigua tradición pedagógica, encarecía que se esforzasen, cada día, por hacer la estancia de los muchachos en el centro, *lo más agradable posible*.

Y de la mano de la *alegría*, *Alborada* nos habla también de *fiesta*. Una fiesta que debe ser, en un primer momento, el mismo proceso terapéutico de educación, al que tienen que ser invitados –y en el que deben ser implicados, de alguna manera, junto al joven en dificultad– todos aquellos –familiares, amigos y otros componentes del entorno social– que constituyen su ambiente. Pero una fiesta, sobre todo, preparada para celebrar –con especial regocijo y alegría– la recuperación de una persona, que amanece de nuevo para sí misma, para la familia y para la sociedad. ■

Juan Antonio Vives Aguilella

6 / *Esperanza y cooperación*

Tal fue el nombre de la otra gran revista amigoniana que, junto con *Alborada*, siguió los pasos de *Surgam*.

Nacida propiamente en 1955, *Esperanza y Cooperación* exalta en su mismo título dos sentimientos muy clásicos en la tradición pedagógica de los terciarios capuchinos.

El primero de dichos sentimientos –el de *esperanza* y optimismo ante el futuro y, particularmente, ante el futuro de los niños y jóvenes en situación de riesgo o conflicto– había sido ampliamente explicitado ya, como se sabe, por otras revistas hermanas[1].

1 Cf. Editoriales: *La Emulación*, *Nuestro Porvenir* y *Alborada* en *Surgam* 50(1999) n. 460, 461 y 462 respectivamente

El otro –el de *cooperación*– era la primera vez que aparecía exaltado en el titular de una revista amigoniana publicada en español.

La cooperación –cristianamente entendida– es siempre una colaboración directa con la obra liberadora y profundamente humanizadora de Cristo.

Los terciarios capuchinos, sintiéndose desde los inicios cooperadores del Buen Pastor en la educación de la juventud marginada fueron valorando muy positivamente la integración de otras personas –especialmente laicos comprometidos desde su fe– en ese mismo empeño educativo y, consecuentemente, la fueron propiciando de forma progresiva.

Con el tiempo –y urgidos particularmente por la doctrina del Vaticano II– articularon un movimiento orientado a favorecer una cooperación integral de los seglares en el *ser* y en el *hacer* característicos de la congregación. Nacieron así los *cooperadores amigonianos* que, al tiempo que se sienten llamados a seguir madurando humana y cristianamente en el amor, tras las huellas de Luis Amigó, se sienten comprometidos con la misión que él confió a sus seguidores.

No obstante, y a pesar de su importancia, ese movimiento de los cooperadores no agota los cauces existentes para colaborar, desde el talante amigoniano, en la educación de la juventud más necesitada.

Toda persona interesada por el mundo de los menores marginados –sea cual sea su creencia– puede participar del *sentir* y del *hacer* de los terciarios capuchinos a través de una amplia gama de *voluntariado* que incluye desde un ofrecer desinteresadamente parte del tiempo libre, hasta un encauzar posibles ayudas financieras al mundo de dichos menores, esparcidos por el mundo, por medio de la ONG: *Fundación Amigó*.

Los jóvenes pueden encontrar además, en los campos de trabajo que cada año se organizan en el sector, otras formas de unir sus ilusiones y fuerzas a las de la gran *familia amigoniana*.

No deja de ser tampoco una forma de cooperación con el mundo de la niñez y juventud en problemas, el profundizar los principios básicos de la pedagogía amigoniana, procurando asimilar lo más característico de su sentimiento educativo. Y a ello se encaminan precisamente los *Encuentros de Educadores Amigonianos*, de los que recientemente se ha celebrado el *séptimo*, cuyo contenido y desarrollo se ofrece monográficamente en este último número del año 1999, en el que se han celebrado con gozo las *Bodas de Oro* de nuestra revista *Surgam*.■

EPLA, 15 de diciembre de 1999

Juan Antonio Vives Aguilella

7 / *La droga de la violencia*

En este primer número del año 2000 –concluidas ya las celebraciones de sus *Bodas de Oro*–, nuestra revista, al tiempo que estrena nueva maquetación, quiere hacerse eco del Simposium Internacional que, organizado por la Fundación Universitaria Luis Amigó, se celebró, en noviembre pasado, en Medellín-Colombia, bajo el título *Papel de las Comunidades Terapéuticas en el siglo XXI*.

Y hablando de drogas, nuestra editorial girará hoy, precisamente, en torno a una de ellas, que es, quizá, la más destructiva de todas y que, por desgracia, se encuentra en creciente expansión dentro del mundo de la adolescencia y juventud.

Hace ya algunos años, llamó la atención mundial el fenómeno del *sicarismo* –de los asesinos por "cuatro chavos"– que promocionó el narcotráfico colombiano y que encontró en la juventud –y en ocasiones incluso en la niñez– sus más numerosos prosélitos. La prensa alzó su voz –aunque a veces con excesiva timidez– contra aquella manipulación de los menores que, aparte de *abaratar los costes* del terrorismo alimentado por los "*cárteles*", implicaba en sus turbias estrategias a personas en pleno desarrollo, cuya capacidad de libre autodeterminación cabía poner, al menos, en entredicho.

Hoy, ese fenómeno –aunque, *gracias a Dios*, no con el dramatismo en que se vivió en Colombia– lo estamos sintiendo de alguna forma en nuestra vieja Europa, en la que empieza a acusarse un cierto resurgir de antiguos demonios que perecían ya *muertos para siempre*. Las miradas de todos los demócratas se dirigen con preocupación hacia aquella zona de nuestro continente en que empezaron a fraguarse las dos grandes guerras que ensangrentaron el mundo en este siglo XX cuyo final estamos viviendo en este año 2000.

El auge, en Austria, de la extrema derecha llena ahora de lógica preocupación a quienes defienden –a veces con pretensiones de apropiación que no dejan de ser absolutizantes y extremistas– la libertad y el progreso.

Pero esos mismos demócratas, ahora preocupados, han asistido –en ocasiones excesivamente callados– a otro proliferar de las xenofobias e intolerancias propiciado por los distintos movimientos terroristas que bajo distintas banderas han asolado en este mismo siglo XX al mundo.

Aquí mismo en España, nos cuesta reconocer –hasta que la "bomba nos explota en las manos", como pudiera ser el caso de El Egido– que hay entre nosotros un desper-

tar de la xenofobia y del racismo, que es tanto más preocupante, por cuanto que encuentra principalmente sus adeptos entre los jóvenes.

A más abundar en lo mismo, durante el tiempo que duró la tregua de ETA, asistimos a una escalada de la violencia callejera –ejercida sobretodo por jóvenes, simpatizantes de dicha organización terrorista– que algunos políticos pretendieron incluso "justificar", calificándola de "baja intensidad", sin pararse a pensar que tales actos de violencia pervierten, por su propia naturaleza, el ser, la dignidad, la conciencia, el sentimiento humano de quienes los realizan, y sin pararse tampoco a considerar lo traumático que puede resultar en un futuro no lejano el que las generaciones más jóvenes, en vez de ser portadoras de valores que favorezcan, desde la tolerancia, la pacífica convivencia, sean las abanderadas de todo lo contrario.

Surgam, sin entrar a enjuiciar otras cuestiones de fondo, quiere condenar desde sus páginas toda clase de violencia por considerar que el fin no puede justificar nunca medios que atentan contra derechos irrenunciables de todo ser humano, como pueden ser el respeto a la vida o a la dignidad personal, y por creer, además –como dejó demostrado Ghandi– que la *no-violencia* puede alcanzar objetivos "imposibles" e incluso provocar una verdadera revolución de estructuras sociales y políticas que parecían absolutamente inamovibles e intransformables. Pero ésta su condena se hace, si cabe, aún más contundente en todos aquellos casos en que, consciente y deliberadamente, se pretende "enganchar" a los jóvenes a la *droga de la violencia*, que, como todo los estupefacientes, crea su adicción. ¿Cómo lograr que un día dejen de ser violentos y pasen a ser constructores de paz y de un estado de derecho, quienes fueron enseñados a conseguir lo que querían, atemorizando, pisoteando, desterrando, persiguiendo o matando a los que se les oponían, a los que no eran "de los suyos", a los que tenían el RH positivo, o, simplemente, a los que "nos les caían bien"?

Juan Antonio Vives Aguilella
EPLA, 15/2/2000

8 / *Arte o artesanía*

Los estudios sobre el genoma humano progresan a pasos acelerados y cuando ya se vislumbra el final de un largo trayecto científico encaminado a descifrar la rica complejidad de su carga genética, se empieza a soñar con proyectos que, hace tan sólo algunos años, se hubiesen calificado de "pura ciencia ficción".

Puede dar la impresión de que, tras haber, comido del "*árbol del bien y del mal*" en los albores de su nacimiento, la humanidad está ya muy próxima a poder alcanzar y probar el "*árbol de la vida*", el otro árbol vedado que, –según la tradición bíblica (Génesis 3, 22)– se encontraba también en el paraíso.

Los avances científicos –no cabe duda– son siempre y primordialmente positivos y evidencian, con creciente nitidez, las ilimitadas capacidades del hombre mismo. Sin embargo, su utilización no siempre es tan positiva para el bien integral de la persona. Por lo general, cuanto mayor es el beneficio que naturalmente aporta, mayor suele ser el potencial peligro que se deriva de su utilización "no natural" o, incluso, "contra natura".

También los avances sobre el conocimiento del genoma están llamados a reportar innumerables beneficios al hombre, que repercutirán, indudablemente, en favor de su mayor y mejor calidad de vida, particularmente en el campo de la salud. Pero los peligros de su utilización al margen de una elemental ética humana pueden ser catastróficos para el mismo hombre.

Uno de los valores más característicos –el principal, diría– de la *estética humana* es el carácter irrepetible y único que –como fruto de la espontánea libertad y creatividad con que aplica sus leyes la naturaleza– posee todo ser humano, haciendo así de él una verdadera *obra de arte*. Es cierto que, en ocasiones, esta obra de arte –sin dejar por ello de serlo– puede verse oscurecida por evidentes deficiencias. Pero mucho más trágico sería para la integridad de la estética humana para la integridad de la belleza y bondad natural del *ser* del hombre–, que, bajo el pretexto de evitar las "equivocaciones" de la naturaleza, se acabase por privar a ésta de la espontaneidad, libertad y creatividad que hacen de ella un *artista cabal*. Se entraría, entonces, en una espiral de aplicación calculada y querida de las leyes de la naturaleza, que amenazaría seriamente *convertir la obra de arte que es, por naturaleza, el hombre* – todo hombre– *en una artesanía* o, aún peor, en un "objeto" de fabricación en serie, como ya sugería, hace algunos años, la película "Los niños de Brasil".

Y algo de todo eso que se ha planteado en torno a los avances científicos sobre el conocimiento del genoma, se puede aplicar al campo mismo de la pedagogía. También ésta puede moverse en el terreno del *arte*, o en ese otro de la *artesanía*, en el que la belleza de la obra no es producto de la creatividad del artista, sino de la destreza que ha llegado a alcanzar el artesano a base de repetir y copiar un modelo original.

Lo que hace que un sistema pedagógico pueda gozar con propiedad del calificativo de artístico es, precisamente, el hecho de que atienda lo mejor posible a la individualidad.

Por el contrario, cuanto mayor es el énfasis que se pone en lo grupal y en una aplicación automática de los parámetros, escalas de calificación, o reglamentos, tanto más se da la mano con una concepción artesanal o fabril.

Uno de los grandes méritos que tiene, a mi entender, el actual sistema educativo español es la preocupación que se manifiesta en él, de forma clara y hasta incisiva, por atender personalmente a los alumnos más necesitados, propiciando incluso un tratamiento al margen de una "normativa" más general.

Eso mismo que hoy encarece la LOGSE, ha sido uno de los principios más característicos e identificantes del sistema amigoniano, que ha predicado, desde sus inicios, que la educación "a la medida" es fundamental e irrenunciable si se quiere acompañar, de verdad y con efectividad, a un alumno en la irrepetible aventura de su propia e integral maduración personal.

Ahora bien, la LOGSE, la pedagogía amigoniana y todas aquellas otras pedagogías que persiguen una educación personalizada, alcanzarán sus objetivos, en la medida en que sus educadores sea en verdad *artistas* y no se contenten con ser buenos artesanos u operarios de objetos en serie.

Juan Antonio Vives Aguilella
EPLA, 16/4/2000

9 / *El superior interés del menor*

En los albores del presente año, cuando el mundo de la informática andaba aún de cabeza y preocupado por las consecuencias -presumiblemente desastrosas y hasta nefastas- del llamado "efecto 2000", la jurisprudencia española experimentaba una verdadera revolución en todo lo relativo a las personas que, sin haber alcanzado la mayoría de edad, entran en conflicto con la ley.

El 12 de enero de 2000 se aprobaba la *Ley Orgánica reguladora de la responsabilidad penal de los menores*. Era en realidad la segunda ley, propiamente dicha, relativa a los menores en la larga historia de la jurisprudencia española, y mucho había llovido desde aquel 25 de noviembre de 1918 en que se había aprobado la primera.

La "Ley de Montero Ríos" –como fue denominada popularmente aquella primera ley–, aunque reformada en los años 1925, 1929, 1931 y 1941, se conservó sustancialmente incluso en el *Texto refundido de la ley de menores* que fue aprobado el 2 de julio de 1948 y que –con la insuficiente y provisional revisión que se le hizo en 1992– se ha mantenido en vigor hasta el nacimiento de esta ley del 2000.

Desde hacía años, sin embargo, se venía sintiendo la necesidad de un cambio radical en los principios de la legislación de menores. Y en 1992, cuando se revisó el texto de la ley existente, se vio ya con claridad que, sin la elaboración "de raíz" de un nuevo texto legal, todo se reduciría a poner "paños calientes" a una estructura cuya naturaleza entraba substancialmente en conflicto con la Constitución que se había dado a sí misma la sociedad española en 1978.

Y todo ello, porque, en definitiva, tanto la sociedad mundial, como la española, habían experimentado –desde que fue aprobado el texto refundido de la ley en 1948– profundos cambios a lo que no podía seguir siendo ajena la ley de menores.

Ya en 1948 –pocos meses después de la aprobación del mencionado texto refundido– se realizaba en París –el 10 de diciembre– la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Once años más tarde –el 20 de noviembre de 1959–, a más ahondar sobre los derechos de la persona –y en este caso concreto de la persona del menor–, se proclamaron los *Derechos del Niño*.

En 1975, se inició en España el proceso para restablecer la democracia y este proceso supuso –entre otros beneficios– el del pleno reconocimiento de los derechos inalienables de la persona.

Más recientemente –en 1989–, con ocasión del trigésimo aniversario de la Declaración de los Derechos del Niño, se celebró una Convención sobre los mencionados derechos en la que se pedía a los distintos Estados que revisasen sus legislaciones sobre menores a fin de adaptarlas plenamente a los mismos. Y las autoridades españolas –que ratificaron las conclusiones adoptadas en dicha Convención el 30 de noviembre de 1990– sintieron ya entonces, la urgente necesidad de cambiar una ley –la de menores– que, a parte de estar trasnochada en algunos de sus principios, había sido declarada inconstitucional en varios de sus artículos. Lo primero que se hizo, pues, fue –como arriba se ha indicado– abordar una revisión que permitiese subsanar de inmediato todo aquello que se oponía abiertamente a los derechos reconocidos en la Constitución. Ya se sabía, sin embargo, que dicha revisión no constituiría sino una mera "reforma de urgencia" que sólo llegaría a cubrir "mínimos" y que, en consecuencia, habría que emprender lo antes posible un proyecto mucho más global y profundo que se encaminase a dotar a la legislación sobre menores de un verdadero espíritu democrático, acorde en todo momento a los derechos que le corresponden al menor por el hecho de ser tal y de ser persona.

Y es precisamente el *reconocimiento del menor como persona* –y, por ende, como sujeto de derechos y de responsabilidades– el gran quicio sobre el que gira toda la nueva ley que, ya en su preámbulo, recurre en 11 ocasiones a hacer explícita referencia al *interés del menor*.

La antigua ley –que, no cabe duda, respondió en su día a las exigencias de la sociedad que la elaboró y que supuso en 1918 un gran avance– cayó, quizá, en el error de acentuar de tal manera el *carácter de menor* en el niño y en el joven, que no permitió resaltar debidamente en ese mismo niño o joven su *condición de persona*. Se acentuó –se podría decir– tanto el adjetivo, que se ofuscó el sustantivo. El carácter proteccionista –tutelar– de la vieja ley, perpetuado en el tiempo más allá de lo que hubiese sido deseable, alimentó, por otra parte, toda una larga serie de perniciosos paternalismos y asistencialismo, que no favorecieron ciertamente un verdadero e integral proceso educativo.

La nueva ley, sin renunciar en ningún momento a la dimensión educativa –antes bien, reforzándola incluso con medidas encaminadas, primordialmente a atender las necesidades del menor al respecto–, ha sabido incluir al menor en el conjunto del sistema social, ha reconocido su condición de persona y de ciudadano, lo ha constituido sujeto de derechos y obligaciones y, como tal, lo ha declarado, a partir de los 14 años, responsable de sus acciones delictivas.

SURGAM se complace de poder ofrecer a sus lectores, en este número doble, el texto íntegro de la nueva ley, así como algunos artículos relacionados directamente con la misma.

También adjunta otros aportes, compartidos durante el IV Congreso Latinoamericano de Pedagogía Reeducativa, celebrado en la Fundación Universitaria Luis Amigó

de la ciudad colombiana de Medellín durante los días 3 a 5 de mayo del presente año. Dichos aportes pueden permitir al lector ampliar la visión de cómo se está afrontando en otros países la cuestión del menor en conflicto con la ley, o de cuáles son los grandes presupuestos de la *pedagogía social* en un mundo cada vez más adulto y democrático y más contrario a soluciones asistencialistas o paternalistas.

Juan Antonio Vives Aguilella.
EPLA, 15/8/2000

10 / *Sensibilización versus violencia*

Hace ya algún tiempo, escuchaba por casualidad una conversación entre dos personas sencillas. Comentaban detalles sobre un hecho de violencia doméstica del que se estaban haciendo eco profusamente los noticieros televisivos.

Uno de los interlocutores –de forma un tanto exaltada– se lamentaba de la proliferación que últimamente se estaba dando de casos del género y, echando mano de distintos tópicos, atribuía tal proliferación, entre otras causas, a la violencia que hoy se trasmite en algunos programas de televisión o que se exalta en los distintos medios de comunicación cuando se hacen eco, de manera desproporcionada y en ocasiones hasta con cierta tendencia morbosa, de determinados hechos.

Tales razonamientos llamaron en su día mi atención, pues el tema de la violencia familiar –ejercida sobre los miembros más débiles o indefensos de la propia casa– es uno de los que más nos preocupan actualmente a quienes nos dedicamos a la defensa de los derechos de quienes más lo necesitan.

Con el tiempo, sin embargo, me olvidé de dicha conversación y de la reflexión que ello me suscitó, hasta ahora que me acabo de encontrar sobre mi mesa el material para este nuevo número de en el que se abordará fundamentalmente el tema de la violencia ejercida en el ámbito mismo del entorno familiar.

Y al retomar lo entonces reflexionado, os comparto mi pensar y sentir.

A mi entender, el problema actual no es que se esté dando una proliferación de la violencia doméstica. Más aún, estoy convencido que hoy en día, gracias a una mayor

toma de conciencia sobre los propios derechos y a una mayor sensibilidad social a la hora de defender los derechos de los más indefensos, dicha violencia doméstica –aunque pueda parecer lo contrario– está remitiendo.

Lo que sí sucede es que, gracias también a esa misma sensibilización sobre los derechos de la persona y a toda una educación encaminada a crear conciencia sobre ellos, los casos que se dan de violencia en el seno de la familia son más conocidos, por cuanto que su denuncia ha dejado de ser algo socialmente tabú, y quienes se ven agredidos se sienten lo suficientemente libres y fuertes para dar a conocer su situación.

A mayor sensibilización sobre el tema ha seguido una menor incidencia en el mismo, por mucho que un análisis superficial de la realidad en base a determinadas estadísticas pudieran inducir a lo contrario. La sensibilización es, posiblemente, el camino más adecuado para la educación social, para contribuir a la iluminación de aquellas sombras que pueda tener una determinada cultura, para colaborar positivamente al crecimiento en humanidad.

Y hablando de sensibilización, os comparto otra experiencia que tuve hace unos días al visitar en las afueras de Lublin, en Polonia, uno de los tristemente famosos campos de concentración ideados por los nazis en su neurosis por lograr la supremacía de la propia raza.

La visita me hizo comprender y sentir de alguna forma, en su justo medio, lo que fue aquella barbarie racista. Y el execrable crimen contra la humanidad, que hasta entonces había intuido por relatos y films, adquirió para mí todo su macabro realismo.

Al salir de allí –no sin cierta sensación de ahogo y náusea– empecé a sentir con más fuerza lo irracional que resulta matar a otro por el mero hecho de que no piense como uno mismo, de que no pertenezca al "propio" pueblo, o de que no posea un Rh negativo.

Con estos pensamientos –y medio adormilado– regresé de madrugada a España y aquí, en el mismo aeropuerto aún, desperté de sopetón con la noticia de un nuevo y brutal atentado terrorista. Y entonces, la sombra de un nuevo Hitler y de un nuevo racismo comenzó a rondar mi cabeza y a angustiar mi corazón.

Juan Antonio Vives Aguilella
EPLA, 4/11/2000

11 / *La educación del corazón*

Dadas las peculiares características de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes que tradicionalmente ha acompañado en el proceso hacia su maduración personal, la pegagogía amigoniana ha insistido clásicamente –como uno de sus pilares fundamentales– en la *educación de la voluntad*.

Dicha insistencia ha conllevado, sin embargo, en algún momento el que fuera tildada injustamente de ser una pedagogía básicamente conductista.

No obstante, un acercamiento crítico y desapasionado al hoy de la pedagogía amigoniana y a su historia manifiesta con claridad que ésta –más allá de toda metodología de índole conductista utilizada terapéuticamente en alguna etapa del proceso educativo del niño o joven en situación de conflicto social– ha situado siempre el objetivo de su actuación en la consecución de una *autonomía* personal cada vez más plena, responsable y feliz. Y en orden a ello, ha propiciado la *educación del sentimiento humano*, la *educación* –como decían los primeros amigonianos– *del corazón*.

Educar el corazón, aunque tiene profundas conexiones con lo que hoy en día suele denominarse *educar en valores*, es una realidad que va mucho más allá que ésta. La educación en valores centra su atención en preciosos y concretos matices del profundo sentimiento humano, mientras que la educación del corazón alude –si se quiere– de una forma más global e integral al desarrollo de la *sensibilidad* a fin de que la persona pueda sintonizar con el *ser* de los otros a través de las llamadas que ella misma recibe y emite en clave de sentimiento.

Educar el corazón es, en definitiva, potenciar en la persona concreta su innata capacidad para conocer la realidad social y personal –la propia y la de los otros– desde una *intuición cordial* que la va transformando en un s*er inteligente y hábil*, no sólo desde lo racional y técnico, sino también –y se podría decir incluso que de forma fundamental– *desde lo emocional*.

El VIII Encuentro de Educadores Amigonianos –cuyo material de trabajo y crónica se incluye en este número de *Surgam*– se ha centrado monográficamente en profundizar precisamente la tradicional preocupación de la pedagogía amigoniana por educar el sentimiento del alumno en orden a su feliz y cabal maduración. Y lo ha hecho, partiendo del clásico término de *moralización* –con el que se expresó dicha preocupación

en los orígenes de la propia tradición pedagógica amigoniana– e intentando después, traducir ese término en una *axiología* que pueda determinar e identificar hoy el objetivo perenne de esa misma pedagogía amigoniana, contribuyendo lo mejor posible a la feliz maduración de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes que atiende en la actualidad.

Juan Antonio Vives Aguilella
EPLA, 21 de diciembre de 2000

12 / *Las vacas locas*

En un intento por conocer –desde mi condición de lego en la materia– el origen de la enfermedad de moda que afecta al vacuno y amenaza con extenderse al resto de la cabaña, pregunté a varios amigos y conocidos. Y como uno de ellos, que se distingue por su buen humor, me dijo: "Hombre, la cosa está clara. Las vacas se volvieron majaras por cambiarles la dieta. ¿A quién se le ocurriría querer convertir en carnívoros a unos pobres rumiantes que, por naturaleza, eran vegetarianos desde el principio de los tiempos?"

No sé si tendrá razón mi amigo, pero sus palabras me hicieron pensar de forma espontánea, en otros muchos fenómenos de desnaturalización que, a mi entender, se están produciendo en nuestra cultura y que generalmente –y por desgracia– se están encubriendo bajo el manto del progresismo.

¿Por qué esa tendencia –casi ya enfermiza en algunos sectores– a confundir progreso con un "ir contra natura"? Hay como una especie de prurito cultural que tiende a considerar más "progre" al que "la suelta más grande".

Pareciera como si el término *progreso*, que clásicamente se ha usado para indicar el perfeccionamiento –la optimización– de la naturaleza, se quisiera utilizar ahora para indicar su deterioro.

La naturaleza integral del ser humano no es, ni mucho menos, unidimensional. No tiene sólo, y por ejemplo, una dimensión fisiológica. Ya los griegos –con menos conocimientos que nosotros– distinguían, sin necesidad de crear un dualismo ontológico, entre *fisis* y *psique*, y los orientales –más dados a disfrutar la vida que a elucubrar so-

bre ella hablaban de *cerebro* y *corazón* y entendían, además, que era precisamente éste el santuario de los sentimientos.

Hoy en día, sin embargo, hay una cierta tendencia –y qué casualidad que sea capitaneada, por lo general, por quienes se autodenominan "progresistas"– a reducir el mundo de los sentimientos a un mero producto fisiológico. Pierde así el sentimiento la espontaneidad y el romanticismo que siempre lo han distinguido; pierde, se podría decir, toda su espiritualidad humana.

Los románticos parecen tener cada vez menos cabida en un mundo "progresista". Hace unos días en uno de esos "programas basura" que proliferan en la televisión y, en concreto, en una de esas pseudotertulias que se organizan, no para despertar el pensamiento, sino para "lavar cerebros", alguien afirmó con toda solemnidad que sin relación sexual no era posible el amor de verdad. Los demás contertulios –como suele suceder en tales programas– se limitaron a pontificar con él. Sólo uno de éllos se atrevió a disentir, aunque de forma muy tímida. Todos parecían superconvencidos de que los sentimientos son sólo una consecuencia de nuestra condición de mamíferos. El recurso al córtex cerebral parecía ser para ellos el único "laboratorio" del sentimiento humano, como si en la integridad de la persona no interviniera también la *psique*, o si se prefiere, el *espíritu* del ser humano.

La educación –se ha dejado dicho repetidamente en esta revista– tiene en el despertar del sentimiento uno de sus fundamentales objetivos.

Hace poco, la catedrática de Ética y Filosofía Política, Adela Cortina, abogaba por una educación, que contemplara no sólo la razón, sino las emociones. "La educación del deseo –decía– no es sólo un proceso de optimización de lo que es valioso por sí mismo. Es fundamental que el alumno aprenda a degustar lo que de por sí tiene valor".

Suprimir en el ser humano el romanticismo vital puede ser más desastroso para la supervivencia humana que el haber pretendido convertir en carnívoros a los pobres rumiantes.

El hombre es un mamífero que evolucionó fundamentalmente al desarrollar su *psique*. Y si ésta se devaluara, aunque fuera en nombre de un pretendido "progreso", el mismo hombre dejaría de ser tal y acabaría muy posiblemente por volverse "loco".

Juan Antonio Vives Aguilella

EPLA, 28 de febrero de 2001

13 / … O rompemos la baraja

En contra de lo que en un principio pudiera parecer, una de las cosas más serias que existen en la vida social es el *juego* y, dentro del mismo, el respeto "sacral" a sus reglas. A toda persona le gusta ganar y le duele perder. Pero suele aceptar con gallardía ambas realidades mientras se respeten unas normas, previamente consensuadas, que tienden a la equidad. Lo que nadie está dispuesto a admitir es comenzar un juego con desventaja. El refrán que aquí nos ocupa –transmisor, como todos sus congéneres, de honda sabiduría vital– es tajante al respecto: *O jugamos todos, o rompemos la baraja*.

No sé si será por casualidad que dicho refrán suele venir a mi mente cuando se comentan en los medios de comunicación noticias producidas por un terrorismo al que no le importa sembrar la muerte.

Nuestra democracia –quizá como reacción espontánea a la represión sufrida anteriormente– ha tendido más bien a la benevolencia a la hora de aplicar "penas" a los que han sido hallados culpables de un delito, buscando fundamentalmente su recuperación como personas. Esta tendencia, sin embargo, puede no ser la más adecuada cuando nos enfrentamos a un terrorismo que constituye en sí mismo una negación radical de las reglas más básicas del juego democrático. Y no es que se esté abogando aquí por hacer recurso al viejo dicho judío de "diente por diente" y por pagarles, en consecuencia, con su misma *moneda de muerte* –pues a nadie le es lícito privar de la vida a otro hombre–, pero sí de contemplar medidas que estén más en consonancia con la negativa real y efectiva que muestra dicho terrorismo a aceptar ese principio básico de toda democracia, cual es el *respeto a la vida humana*.

Con la misma lógica que parte de la aceptación y respeto a unas reglas de juego consensuadas previamente por las partes, se podría abordar también el tema de las *relaciones interculturales*.

Una cosa es el diálogo cultural en el que cada parte, a partir del respeto mutuo, busca un marco de convivencia pacífico y posibilitador, y otra, el *integrismo cultural,* que impide toda relación distinta a la que se puede establecer entre *dominante* y *dominado*. Una cosa es que una cultura abra sus puertas a una nueva, y otra, que esa nueva cultura intente imponerse, desplazando –o incluso desbancando– a la que la acogió. La *tolerancia* debe ser recíproca en toda relación intercultural tendente a la paz y a la construcción social, pues el *integrismo* –siempre extremista por naturaleza– conduce indefectiblemente a la violencia y destrucción. Quizá, el verdadero problema para la convivencia pacífica entre distintos pueblos no radica tanto en la diferencia de raza,

de etnia, o incluso de cultura, cuanto en el grado de *tolerancia o integrismo* que presida sus relaciones recíprocas.

Y para concluir, se podría aplicar la lógica del refrán que encabeza hoy nuestra editorial al campo mismo de la *educación*.

Mal estaba un sistema en el que el alumno era un simple sujeto de deberes, pero mal estaría también otro en el que sólo se pretendiera exaltar sus derechos.

El silenciar el ámbito de "deberes" no contribuye a un integral crecimiento de la persona. Lo *light* puede ser agradable pero no educa para una vida social y laboral que tiende a ser cada vez más competitiva y en la que sólo los más "esforzados" parecen tener fácil cabida.

Juan Antonio Vives Aguilella
EPLA, 30/4/2001

14 / *Por su natural*

Un buen amigo mío recuerda, como en "entresueños", y suele hacer referencia a ello con un peculiar acento aragonés, que siendo él pequeño, cuando alguien pretendía despertarle intempestivamente, su madre, mujer con muchísimo sentido común, detenía indefectiblemente al intruso, diciéndole con todo el aplomo del caso: "deja que el niño se despierte por su natural".

Por su natural ¡cuánta sabiduría concentrada popularmente en esta expresión!

Y *por su natural* quisiera abordar hoy el tema de las adopciones por parte de *parejas* en las que no está claramente definida –o incluso está claramente ausente– la figura del *padre* o de la *madre*.

Ya en las *Instituciones de Justiniano* se legislaba que uno no pudiese adoptar a otro de mayor edad que él, pues la adopción debía de *imitar a la naturaleza*. Y en la última fase del Derecho Romano se establece con toda rotundidad que *la adopción tiene como fin imitar o suplir la filiación natural*.

En estas mismas páginas –y saliendo precisamente al paso de posiciones que tienen prurito por autocalificarse "progresistas", se insistía en que el progreso, por su propia

entidad, se encamina a *perfeccionar la naturaleza*, pero no puede ser considerado como tal, aquello que va "contra natura". Nunca la "madre naturaleza" podrá ser desidentificada, sin las consecuencias de tal desidentificación, acaben haciendo perder a la humanidad misma su propio rostro.

En muchos ámbitos de la vida "madre natura" ha sido considerada ancestralmente la gran maestra, y, contra viento y marea, lo continuará siendo, por mucho que se la intente acallar.

Y ese amplio magisterio de la naturaleza se ha hecho patente de forma particular en el ámbito de la educación, donde la observación de las especies ha constituido a menudo una verdadera cátedra para el comportamiento humano.

Surgam –como revista consagrada desde hace más de cincuenta años a ser *voz* de la niñez, adolescencia y juventud más desprotegida y necesitada, por ende, de afecto y de apoyos– no sólo no tiene nada, en principio, contra las adopciones, sino que considera que son un medio adecuado para la recuperación integral de muchos niños y niñas. Pero no puede aceptar –como antes se ha adelantado– que no exista en la pareja adoptante las figuras del padre y de la madre. Y, por ello, el mismo respeto por la libertad y por las opciones personales, que un sector de la sociedad invoca, desde distintas posiciones, como fundamento para la legalización de *toda pareja de hecho*, lo invoca hoy *Surgam* para el mundo de los niños.

Con el ser, con la identidad del niño no se puede jugar ni experimentar.

Cuando en 1959 se formularon los *Derechos del Niño* debió parecer *tan natural* a los legisladores que el primero de dichos derechos era el de *tener una madre y un padre*, que debieron considerar superfluo explicitarlo.

Si fue así, hoy tendríamos que decir que se equivocaron y que los Derechos del Niño necesitan una urgente reformulación para declarar con toda contundencia y sin posibilidad de equívocos, que el primer derecho de toda niña o de todo niño es poder decir: *mamá* y *papá*.

Juan Antonio Vives Aguilella
EPLA, 30 de junio de 2001

15 / *Coherencia y vida sana*

El IX Encuentro Nacional de Educadores Amigonianos tuvo como tema central de reflexión el *Estrés del Profesorado*.

En la exposición del mismo, el profesor Ángel Izquierdo subrayó dos conceptos que impactaron fuertemente a los oyentes y que constituyeron el núcleo de su discurso: la *coherencia* y la *vida sana*.

Sólo desde la integración *coherente* de la propia identidad personal y profesional con el *quehacer* desarrollado, se puede pasar de lo que él denominaba la *patogénesis* del estrés, a la s*alutogénesis*, o vida sana.

La bien estructurada conferencia del doctor Ángel me hizo recordar viejos conceptos que, en su vieja formulación, pudieran parecer trasnochados y me suscitó –como es normal en toda charla de nivel– toda una serie de inquietudes.

El recuerdo fue –creo– muy lógico para quienes tenemos ya algunos años y nos formamos en una determinada cultura. El discurso de la *coherencia* me hizo evocar, de forma natural, lo que en algún tiempo se solía denominar –y evidentemente en el sentido laico del término– *vocación*.

Los antiguos Manuales de ética solían subrayar, y particularmente en algunas profesiones, la necesidad de que la persona se sintiera *vocacionada* a la misma –es decir, de que se sintiera atraída a ejercerla– y de que poseyese además determinadas aptitudes que favoreciesen después que dicho ejercicio resultase una experiencia satisfactoria.

La *vocación* –la disposición a una profesión concreta– o la *coherencia* –que vendría a ser la disposición hecha acción y vida– es, no cabe duda, necesaria en toda profesión para el bienestar y continuo y armónico crecimiento personal del profesional mismo. Hay, no obstante, profesiones en que dicha vocación o coherencia tiene también una incidencia directa en el bienestar de otros. Se trata de todas aquellas profesiones que no se encaminan a la producción de objetos, sino a la relación con determinados usuarios. En estas últimas, el profesional no sólo está llamado a compartir su *habilidad* o sus conocimientos, sino aun, y de alguna manera, su *identidad*.

La falta de coherencia, por ejemplo, en un profesional de la enseñanza y de la educación, no sólo repercute de forma negativa en el desarrollo integral del propio educador –pudiendo llegar incluso a generar en él un estado patológico–, sino que se trasmite e influye negativamente en la persona del alumno en quien puede provocar asimismo estados de insatisfacción y de tensión crecientes.

Y bien, hasta aquí llegaría por hoy, lo que me hizo recordar el profesor Ángel. Pero, como arriba adelantaba, su razonamiento no sólo me hizo retomar cordialmente el pasado, sino que me suscitó inquietudes, que, por su misma naturaleza, se incardinan en el presente o en el futuro.

¿Qué hacer –me preguntaba, sobre todo– cuando la tensión del profesor es el resultado de una situación cuya solución trasciende decididamente el ámbito de sus competencias? ¿Qué puede hacer un profesor –aparte de refugiarse en un incoherente *pasotismo*, que no le genera ciertamente satisfacción– ante alumnos completamente desmotivados para el aprendizaje? ¿Qué hacer cuando un Estado, en su afán de defender el derecho a una educación gratuita y para todos –que, por otra parte, debería abarcar incluso los grados universitarios–, pretende, y no sin cierto tinte de *paternalismo*, convertirse en garante de su mismo ejercicio, obligando a la asistencia escolar a personas que no sienten ya el más mínimo interés por el estudio y para quienes habría que buscar, quizá, cauces menos "académicos" que les ayudasen a una digna y técnica integración en el mundo laboral?

EPLA, 15-12-2001

Juan Antonio Vives Aguilella

16 / Coger el toro por los cuernos

Nuestra revista quiere dedicar fundamentalmente los dos primeros números de este año a recoger y publicar las principales ponencias del *Congreso de la Pedagogía Amigoniana* que tuvo lugar en la Fundación Universitaria Luis Amigó (Medellín-Colombia), del 10 al 12 de octubre de 2001.

No quiere, sin embargo, nuestra publicación, dejar de hacerse eco, desde la línea psicopedagógica que siempre la ha distinguido, de algunas cuestiones suscitadas últimamente en España en torno al tema de la enseñanza.

Es evidente –al menos para una gran mayoría de los profesionales del área– que la ley de educación necesita una urgente reforma que permita recuperar de alguna manera la calidad y el nivel perdidos.

Lo que no resulta ya tan evidente es que para mejorar los niveles de enseñanza haya que recurrir a medios que suponen "jugárselo todo a una carta" y que comportan, no sólo un tener que retomar de forma "empollona" –y, por ende, estéril– los contenidos

globales ya evaluados, sino también un desgaste innecesario –y, para algunas "psiques", cruel– de nervios.

La clave para mejorar la enseñanza –pienso– se encuentra más bien en la siempre alabada, a nivel teórico, pero raramente actuada de forma adecuada, *evaluación contínua*, oficializada en la reforma de 1970 y que estaba llamada a contemplar no sólo el resultado de una prueba –generalmente teórica– sino la globalidad de la persona en sus distintas dimensiones, en sus aptitudes y actitudes, en su potencialidad y esfuerzo, en su creatividad y aprendizaje, en sus habilidades y técnicas, en su capacidad de raciocinio y expresión... .

En un sistema bien estructurado y ejecutado, la *evaluación contínua* no tiene necesidad de contar con mecanismos extraordinarios de control, como puede ser la *reválida*, que incluso en su propio nombre encierra una *contradicción de esencias* al pretender dar *validez* a lo que implícitamente declara que ya lo era.

En el supuesto –siempre no ordinario– en que se pudiese dudar, por ejemplo, de la rectitud de un determinado Centro –privado o público– a la hora de evaluar a sus alumnos, siempre se podría recurrir, entre otros medios, a las periódicas inspecciones para realizar un control al respecto. Lo que evidentemente no puede ser justo en tales casos es que tengan que acabar pagando los alumnos la falta de ética de los profesionales de la enseñanza.

Por otra parte, una de las principales causas que han propiciado la actual crisis –y en algunos ambientes *debacle*–, del sistema educativo ha sido precisamente la tendencia –cuasi obsesiva– de la actual legislación a ir vaciando de verdadero sentido los mecanismos de control académico, facilitando –e incluso impulsando– el paso automático de niveles, sin que el alumno haya adquirido la necesaria preparación mínima.

Con ello –aparte de favorecer la desintegración y consecuente desadaptación al aula de determinados alumnos a los que se pretendía, quizá utópicamente, mantener coexionados por el factor edad u otros similares–, se ha llegado incluso a perder, al menos "en la práctica" –cuando no también "a nivel ideológico"–, el *valor del esfuerzo personal*, tan necesario para el integral desarrollo de la persona.

Si se quiere hacer una "sanación", en profundidad, de la enseñanza, no pueden ser suficientes ni *planteamientos de corte impositivo* –cercanos por su naturaleza a posturas dictatoriales– que pretenden curar el mal, amedrantando a todos, ni de *índole permisivista* –revestidos, por lo general, de un "trasnochado progresismo"– que se empeñan en convertir la *igualdad de oportunidades* en un nihilizante –y, en la práctica, *no real–igualitarismo*.

Un refrán colombiano dice que "la fiebre no está en las sábanas". Y aquí, en España, para expresar en algún sentido lo mismo, se suele recurrir al dicho que invita a "coger el toro por los cuernos".

Juan Antonio Vives Aguilella

EPLA, 1/3/2002

17 / *Amor y exigencia*

Hace unos días –a finales de este mes de abril de 2002– los periódicos nacionales se hicieron eco de los resultados de una encuesta realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas y fueron casi unánimes en resaltar que el 65% de los encuestados considera que no hay suficiente disciplina en el aula y que los profesores debían tener la facultad de imponer castigos. Los mismo medios de comunicación se encargaron de reforzar la opinión con titulares como éste: *Los españoles exigen disciplina y más castigos para el alumno*.

Ya en un primer momento, la solución apuntada parece por lo simplista, inadecuada y hasta, pedagógicamente hablando, peligrosa.

Desde estas mismas páginas se ha insistido, en distintas ocasiones, en la necesidad de educar a las nuevas generaciones en esa capacidad de *fortaleza* que se necesita para poder optar en la vida con verdadera libertad y no ser víctima de las propias tendencias egoístas que, por su natural, prefieren gratificaciones inmediatas, sin discernir si esas mismas gratificaciones son, o no, verdaderas inversiones de cara a su plena y feliz realización posterior. Desde estas mismas páginas –y siguiendo así uno de los presupuestos básicos de la *Pedagogía amigoniana*, que ha buscado siempre desarrollar en los alumnos la capacidad de *autoexigencia* con vistas a su propia maduración personal– se ha criticado también la cultura *light* que invade amplios sectores de la sociedad actual y que se manifiesta, entre otras cosas, dentro del ámbito de la educación, en un "*dejar hacer*", sin ser capaces –como educadores, como *acompañantes válidos del otro en su aventura vital*– de tomar decisiones "*contra corriente*".

Pero con todo, no creemos que la solución esté principalmente en reforzar la disciplina escolar, aumentando los castigos en el aula. Es más, creemos descubrir en ello otra manifestación de la preocupante tendencia que se aprecia en muchos padres a *desertar* de su responsabilidad de ser los primeros y principales educadores de sus hijos.

Muchos problemas del aula desaparecerían simplemente con que los padres apoyaran en su justa medida las decisiones de carácter exigente adoptadas a nivel escolar con relación a sus hijos, en vez de decantarse, casi por automatismo, a defenderlos de forma incondicional y sin un mínimo y objetivo análisis de la situación.

A nuestro entender, la raíz principal de la indisciplina escolar –aparte de la *situación de indefensión* en que muchas veces queda el profesor en la actual ley de enseñanza– radica en que muchos padres se sienten débiles a la hora de adoptar medidas contrarias a la voluntad y querer de sus hijos. Pareciera que han olvidado que la *exigencia* es una de las cualidades del verdadero amor. Hay padres que, aún conscientes de que sus

hijos no van por el mejor de los caminos, no se atreven a afrontar la situación y no sólo quisieran que fueran los demás –y principalmente el Colegio– quienes se encargaran de corregirlos, sino que, llegado el momento, pretenden incluso hacer a todo el mundo responsable de la trágica situación en la que se han encontrado sus hijos, como si la culpa del traspiés dado –por ejemplo en el campo límite de la drogadicción– fuese de todos –de los traficantes, de los que han organizado la fiesta, de la policía, de los amigos...–, menos de ellos mismos.

La escuela –lo repetimos aún– es colaboradora de una función educativa que corresponde primordialmente a los padres. Y la "disciplina" escolar será buena en la medida en que el alumno o alumna hayan sido amados con un amor que una a su condición de *comprensivo*, *acogedor*, *cercano*, "*a la medida*", etc. la de ser, si llega el caso, *exigente*.

El problema puede estar en que, para atreverse a exigir al otro con unos mínimos de garantía de éxito, el otro ha tenido necesariamente que *haberse sentido querido* por uno mismo. Y esto último implica mucha inversión de tiempo, de cercanía, de dedicación...

Juan Antonio Vives Aguilella.
EPLA, 30/4/2002

18 / *¿Padres o investigadores?*

Los medios de comunicación se han hecho ampliamente eco en estos días de lo que ellos mismos, casi de forma unánime, se empeñaban en presentar como un avance positivo y un medio eficaz para "tranquilizar" la conciencia de aquellos padres que se sientan "preocupados" por el posible consumo de estupefacientes que puedan estar haciendo sus hijos. La misma propaganda resaltaba, además, como una de las principales virtudes de ese gran "invento" –que dicen que es el test detector de consumo a través de la ropa u otros objetos de uso personal–, el hecho de poder mantener ignorante al investigado.

Sin entrar ahora en toda una serie de consideraciones éticas que, ya de principio, hacen poner en tela de juicio la moralidad de escudriñar sin recato en el sagrado ámbito de la intimidad personal, y sin valorar aún el perjuicio que el uso de tal test puede inferir a los mismos derechos inalienables de la persona, la utilización por parte de los padres de ese "detector de consumo" se presenta, desde un punto de vista pedagó-

gico, como una verdadera aberración, por cuanto devalúa la identidad de la figura materno-paterna, que queda convertida de alguna manera en la triste imagen de un investigador, y para más "inri" inexperto.

Con la revolución cultural vivida en Occidente en torno a los sesenta –aunque en España sus consecuencias no se dejarán sentir claramente hasta algunos años después–, la figura de los padres experimentó, no cabe duda, una profunda y positiva evolución, al pasarse de un modelo tipificado al rededor de la *autoridad,* a otro basado en un *afecto* expresado fundamentalmente en la cariñosa cercanía, en el confiado diálogo y en una amplia capacidad de comprensión a las más variadas situaciones del niño y del joven dentro de su proceso de progresiva maduración humana. Dicho de otra manera, se pasó del *padre-madre-autoridad*, al *padre-madre-amistad*. Este nuevo modelo, por su propia naturaleza, exigía a los padres dedicación a sus hijos, e implicaba un clima familiar en el que se favoreciesen espacios y tiempos comunes para convivir, compartiendo palabras y sentimientos.

Últimamente, sin embargo, esa figura de la madre y del padre, como amiga y amigo de sus hijos, ha entrado por desgracia, en algunos ambientes, en franca decadencia. Las tendencias individualistas de la posmodernidad y los acelerados ritmos que acompañan a menudo la vida laboral y social han dificultado, con más frecuencia de lo deseable, el establecimiento de unas relaciones cordiales en el seno mismo de la familia.

Con todo, ha habido padres y madres que han sabido privilegiar en sus vidas el cuidado y educación de la prole. Como es lógico, no han dejado de sufrir por ello, tensiones, especialmente al llegar sus hijos a la fascinante –y difícil a la vez– época de la adolescencia. Pero han sido muchas más las satisfacciones. Y sobre todo, al seguir, de cerca y "de corazón", la progresiva evolución de sus hijos, han sabido ir leyendo, no sólo en sus palabras, sino incluso en sus silencios y en sus gestos, y en sus sonrisas alegres o tristes, su estado anímico, sus logros y fracasos, sus ilusiones y desencantos, y han podido, en consecuencia, ayudarles, en todo momento, y en medio de un clima de cercanía y empatía afectiva, unas veces con su palabra de consejo, otras con su palabra de apoyo y aliento, otras más con su palabra de llamada de atención o de aviso de peligro, y otras incluso con su palabra indicadora de un necesario cambio de rumbo. Ellos no han necesitado tests para conocer qué hacía su hija o su hijo. Y, por supuesto, ellos no recurrirían nunca a invadir con desconfianza –y mucho menos "a traición"– el ámbito de su intimidad, pues han cultivado, como uno de los grandes valores de su convivencia, la mutua, leal y cordial *confianza*.

Desde una visión pedagógica del problema, pues, la utilización del test detector de estupefacientes por parte de los padres –aparte de denunciar la deserción que dichos padres, con su alejamiento afectivo, han venido haciendo de su identidad como tales– no deja de ser un *atentado* a lo más básico que puede existir en toda relación humana, cual es el mutuo *respeto*.

Juan Antonio Vives Aguilella
EPLA, 25/7/2002

19 / *Educación y calidad*

A raíz de la elaboración de la última ley de educación –a mi entender mal denominada "de calidad"– este tema ha cobrado, dentro del sistema educativo, actualidad.

La verdad es que la *calidad* venía siendo ya una sentida preocupación en el ámbito social desde hacía algunos años. Todo el mundo parecía preocupado, desde tiempo atrás, por ofertar *productos y servicios de calidad*. Quizá era la consecuencia lógica de haber empezado a sentir su carencia. Como dice un viejo refrán castellano: *Dime de qué hablas y te diré de qué careces*. Cuando los productos eran naturalmente buenos, nadie sentía necesidad de ensalzar su identidad. Sólo en la medida en que fueron proliferando productos "basura", se fue haciendo imprescindible resaltar la "bondad" de los que se quería promocionar. Y algo similar sucedió en el campo del trabajo y en el de los distintos servicios sociales que éste incluye.

Ahora parece que le ha tocado el tiempo a la educación. En este campo, sin embargo, existe un serio problema de base que conviene desentrañar previamente para no entrar en el siempre dañino "mundo del equívoco". La *calidad* –y en esto todos están, al parecer, de acuerdo– hace referencia por su propia índole a la identidad, al ser. Pero surge una diversidad de opiniones y tendencias a la hora de definir esa misma identidad.

Si se entiende, por ejemplo, que la educación debe fundamentalmente preparar al alumno para ser competitivo en un mundo laboral cada día más tecnificado y especializado, la *calidad* adquirirá connotaciones distintas a las que tendría si por educación se entendiera, de forma primordial, el desarrollo de la personalidad del alumno mismo, de su humanidad, de su mundo sentimental y emotivo.

Dicho de otra manera, es muy distinto el sentido y alcance de la calidad vista desde una óptica "mercantilista de la enseñanza", o desde una óptica humanista de la misma.

Ciertamente el sistema educativo español que se venía siguiendo necesitaba una reforma. Desde estas mismas páginas se había criticado ya el hecho de que dicho sistema, en su laudable intento de universalizar la educación, hubiese confundido el *derecho* a gozar de una educación gratuita hasta los 16 años, con la obligación de que la cursasen incluso aquellos alumnos no interesados en absoluto por ella, o que hubiese confundido *igualdad de oportunidades* con un *igualitarismo* logrado a base de no tener adecuadamente en cuenta el esfuerzo personal del alumno a la hora de su promoción curricular[1].

1 Cf. *Surgam* 52 (2001) n. 475, p. 3-4 y 53 (2002) n. 476, p. 3. También puede consultarse: *Surgam* 51 (2000) n. 469, p. 3-4 y 52 (2001) n. 470, p. 3-4.

Ahora bien, calificar esa reforma como *Ley de calidad* puede crear, cuanto menos, desorientación.

Una ley de educación sería de calidad –a mi entender– en la medida que atendiera al desarrollo integral de la persona; al desarrollo del conocimiento, y del sentimiento; al desarrollo del conocer y del conocerse; al desarrollo del saber cosas y de la "sapiencia vital"; al desarrollo de la inteligencia conceptual y de la emotiva; al desarrollo, en fin, de su sentido inminente y de su sentido trascendente.

Precisamente a desentrañar todo este complejo entramado de la calidad en la educación se encaminó la conferencia impartida por don Abilio de Gregorio, que gustosamente nuestra revista publica en este mismo número.

EPLA, 27-12-2002
Juan Antonio Vives Aguilella

20 / *Pax augusta*

Durante mis años de "ciudadano" romano pude contemplar muchas veces –y ninguna de ellas dejé de sonreír internamente con un cierto sentimiento irónico– un monumento de la época imperial que los habitantes de la Urbe han tenido cuidado de proteger, desde hace ya algunos años, con una especie de enorme urna de cristal.

El monumento al que me refiero –situado a los pies del Mausoleo del Emperador Augusto, como queriendo perpetuar la relación que le unió con él en vida– es la famosa *Ara pacis*, el *altar* que el propio Augusto quiso dedicar *a la paz*, una vez que el Mediterráneo pasó a ser "Mare-nostrum" (mejor dicho, "de ellos", de los romanos) y después de que ya nadie osase resistirse –excepción hecha de Asterix y Obélix– a su voluntad de hacer del mundo una colonia a su imagen y semejanza.

Y despertaba en mí ironía todo aquello, porque me parecía profundamente artificial.

Como me ha parecido también siempre bastante artificial la Organización de Naciones Unidas, desde el momento que tomé conciencia de que allí sólo se "jugaba", mientras no decidían impedirlo los "poderosos". Desde entonces, la ONU no dejó nunca de evocarme de alguna manera aquellos "juegos de niños" en los que todo iba bien hasta que empezaba a perder el partido el dueño del balón y "cabreado", lo arrebataba de los pies de sus compañeros para encerrarse con él en casa. Y desde entonces, también descubrí la sabia verdad que encierra el viejo refrán: *O jugamos todos, o rompemos la baraja*.

La paz no puede ser nunca fruto de imposiciones ni puede ser tampoco sólo al gusto de los "buenos", por más que éstos –los "buenos"– puedan tener "muy buen gusto". La paz es siempre fruto del encuentro dialogante de los pueblos y culturas. Y si no, no es paz, por muy *augusta* que sea.

En las películas del Oeste –¡por qué me vendrán ahora a la cabeza!– había "paz", mientras el más diestro con el "colt" estuviera satisfecho y no hubiera algún otro –tan "gallito" y "convincente" como él por la razón de la fuerza– dispuesto a desafiar su hegemonía.

Y por hoy, no se me ocurre nada más. No sé por qué en estos días ha tenido que revivir de nuevo en mi corazón aquel sentimiento de ironía que despertaba en mí el *ara pacis*.

EPLA, 24-2-2003
Juan Antonio Vives Aguilella

21 / *Sublime rebeldía*

De *sublime rebeldía* y de *confuso encuentro consigo mismo* ha querido calificar, el Director de nuestra revista, a la *adolescencia* en este número dedicado a ella.

Mucho y bueno se ha escrito sobre esta fascinante época de la vida humana que –como quiere indicar el origen latino de su denominación– constituye, por antonomasia, la etapa más característica del *crecimiento* personal.

El adolescente deja de vivir cautivado, como lo venía haciendo en su niñez, por las sensaciones que le vienen de fuera, y empieza a ser verdaderamente consciente y artista de sus propias sensaciones. Se produce así en él –en la vida de toda persona– la más antigua e innovadora de las revoluciones habidas en la historia de la humanidad.

Gracias a esa "revolución" interior, a esa sublime rebeldía que surge con espontaneidad dentro de uno mismo, el ser humano "va tomando en sus manos las riendas de su propio cabalgar por la vida". Ya no son los demás los que deciden por él, los que le conducen; es él mismo quien, con autonomía creciente, toma sus propias decisiones y va descubriendo así, a un tiempo, el gozo y el riesgo que comporta el ejercicio de la *libertad*, el más grande y característico don que posee el hombre.

Toda esa revolucionaria transformación que se produce en el interior de la persona en su paso de la niñez a la adultez, comporta también para el "educador" un cambio

radical en su fundamental tarea de "acompañar a la persona en la irrepetible aventura de su progresiva maduración como tal". Al adolescente ya no se le puede acompañar como al niño. Al llegar esta etapa en que la persona se va encontrando consigo misma –aunque sea de forma un tanto *confusa* al principio–, hay que saber *acompañar* sin dar en ningún momento la sensación de "dirigir" y, mucho menos, de "determinar decisiones". Es la época en que hay que saber acompañar, *creando* de un modo especial *lazos de empatía* con el alumno, *introduciéndolo* de alguna manera –como expresaría el *Principito* con el verbo *domesticar– en la propia casa*, en el mundo del propio sentimiento. Para todo ello, sin embargo, el "educador" necesita ser capaz de *evocar* –y en cierto sentido *retomar*– los sentimientos que él mismo experimentó al llegar a esa edad. Sólo así sabrá *acompañar* y será aceptado, en consecuencia, como *acompañante*.

EPLA, 24 de marzo de 2003

Juan Antonio Vives Aguilella

22 / *Reeducar o… simplemente educar*

En la pregunta que da título hoy a nuestro Editorial, se encierra una de las eternas cuestiones que han acompañado la reflexión de todos aquéllos que han dedicado su quehacer a orientar en la vida a personas –menores o mayores– que andaban como "desorientadas", como "sin norte".

La educación –el progresivo desarrollo de las grandes y múltiples potencialidades que toda persona posee germinalmente– es una realidad presente siempre en la vida de todo ser humano. El propio dinamismo vital de crecimiento físico y de adaptación al medio social y cultural conlleva un proceso educativo. No existe persona que no haya desarrollado, de forma más consciente o inconsciente, dicho proceso. Desde este punto de vista, nadie carece de educación, ni nadie puede ser tildado de "deseducado", a menos que se le quiera calificar desde una perspectiva moral, que aquí y ahora no interesa.

Lo que suele suceder, sin embargo, es que algunas personas –la mayoría– van desarrollando potencialidades que les ayudan a sentirse a gusto consigo mismo y a disfrutar de un aceptable grado de autonomía y libertad personal; mientras que otras, por el contrario, han desarrollado potencialidades que las han ido encerrando en el "propio cascarón"; les han hecho experimentar sentimientos –a veces, fuertes y dramáticos– de insatisfacción y de frustración, y las han ido convirtiendo en seres carentes de la nece-

saria autonomía para actuar con unos mínimos de libertad. Dicho si se quiere de una manera más simple: mientras que a unos, su proceso educativo les ha ido conduciendo a ese grado de *felicidad* que se puede considerar "normal" en la vida cotidiana; a otros los ha ido tornando en seres cada vez más *infelices*.

La *pedagogía terapéutica* –uno de cuyos modelos, el *Proyecto Amigó*, presentamos en las páginas de este número monográfico de nuestra revista– cifra su principal objetivo en el acompañamiento de personas que tienen necesidad urgente de encontrar sentido a su existencia. A tal fin, al tiempo que favorece en cada una de esas personas el desarrollo de un sentido positivo ante la vida mediante el *crecimiento en autoestima* y el *despertar de potencialidades* propias hasta entonces no descubiertas ni explotadas, va favoreciendo también la creación de las necesarias capacidades y mecanismos para saber *afrontar la realidad*, por dura que pueda ser, y para *actuar con esa libertad* que hace que uno mismo se sienta *protagonista* de su propia existencia. Su objetivo es, pues, *simplemente educar*. En ningún momento pretende volver a empezar, como si quisiese rehacer el camino recorrido. Es más, es consciente de que "lo pasado, pasado está" y de que por muy "negativo" que haya podido ser, no deja de tener su valor de cara al futuro, ya que las mismas experiencias sufridas de insatisfacción constituyen, cuando son asumidas, un buen punto de apoyo para fortalecer la decisión de "emprender una nueva ruta"

EPLA, 24 de julio de 2003

Juan Antonio Vives Aguilella

23 / ¿Personas o sólo técnicos?

Con la llegada de la *Modernidad*, la sociedad empezó a experimentar un cierto proceso de secularización que poco a poco fue cobrando mayor fuerza e identidad. La aureola de lo sagrado que había dominado la historia europea de una Edad Media en la que cristianismo y cristiandad se confundían, empezó a declinar. Paulatinamente el teísmo fue más puesto en entredicho y diversos sistemas filosóficos fueron cuestionando, si no la existencia de Dios, sí al menos, de momento, su papel protagónico en el devenir del hombre y del mundo. Más tarde, con el advenimiento de la *Revolución industrial* –y al tiempo que tomaba consistencia la *cuestión social* que a raíz de ella se fue suscitando–, los posicionamientos sobre Dios se radicalizaron aún más y algunas corrientes de pensamiento se declararon, ya abiertamente, ateas. Se podía decir, que la *Modernidad* significó para amplios sectores culturales un *destierro*, cuando no una *muerte* o *negación de Dios*.

Actualmente nuestra sociedad, metida de lleno en una nueva etapa cultural, que se ha convenido en denominar *Posmodernidad* –y en medio de una verdadera *Revolución tecnológica*, que últimamente ha encontrado su "buque insignia" en la *informática*– va experimentando una creciente tendencia a bombardear al *ser humano*, silenciando, y a veces incluso atacando, todo *proceso de personalización*.

Parece que hoy, en muchos sectores, no interesa favorecer el desarrollo del hombre o de la mujer como *persona*, como *ser* con la suficiente autonomía para sentir, pensar, decidir y relacionarse. Se tiende, por lo contrario, a propiciar más bien el desarrollo de *seres* que se limiten a aplicar la tecnología y a recorrer los cauces previamente trazados por los pocos que parecen disfrutar del "privilegio" de pensar y decidir, llámense, políticos, empresarios, jefes religiosos... El valor de la *libertad* –portaestandarte de toda una serie de otros valores que van identificando al ser humano como persona, mediante el desarrollo integral de sus potencialidades afectivas, intelectuales, sociales...– tiende a ser suplantado por el de una *obediencia* cada vez más ciega e irracional. No interesan –parece ser– *pensadores*, generadores por lo general de cambios sociales, sino simples *ejecutores* de lo ya decidido por los "poderosos". Aquel famoso dicho: *el que se mueva no sale en la foto*, parece haber superado con decisión la frontera de lo chistoso o anecdótico, para ser una triste realidad en la vida cotidiana en sus distintos ambientes.

Tal inversión del valor de la *libertad* por el de la obediencia, aparte de hacer que en nuestra sociedad –más *conformista* que *innovadora*– sea utópico pensar en profundos cambios sociales, favorece –paradójicamente– una creciente acentuación de no pocos *fanatismos* y *radicalismos* que, por lo común, tienen como caldo de cultivo la falta de diálogo, el "miedo o alergia a pensar" y un "seguidismo" incuestionable que anula en la persona todo criterio propio.

Como educadores, valoramos muy positivamente los avances tecnológicos que se van produciendo y el papel *liberador* que las propias tecnologías pueden tener de cara a una mejor y más completa educación del hombre de hoy. Pero no deja de preocuparnos la filosofía de fondo que parece esconderse tras nuestra actual *Ley de educación*, en la que, por ejemplo, se hace referencia a la *tecnología informática* un total de 118 veces, mientras que el *esfuerzo personal* es nombrado tan sólo 35 veces, y la *creatividad y crítica*, a penas 19. Y llevados de nuestra viva preocupación nos hacemos esta pregunta que consideramos de capital importancia: ¿Nuestra educación se encamina a favorecer el desarrollo de *personas* con capacidad de autonomía y liderazgo, o busca más bien favorecer el desarrollo de *especialistas en tecnología*, aunque sean en el fondo "pequeños hombres"?

A profundizar precisamente en la respuesta a esta capital cuestión se ha encaminado la reflexión desarrollada durante el XI Encuentro Nacional de Educadores Amigonianos.

EPLA 8 de diciembre de 2003

Juan Antonio Vives Aguilella

24 / Algo más que buenos propósitos

Basta ojear el ideario pedagógico de cualquier centro escolar para percatarse del lugar –generalmente destacado– que suele ocupar la *educación en valores*.

Dejándose llevar por lo que allí se lee, uno se siente impulsado a imaginar una vida escolar idílica en la que se respetan, sin discriminaciones, las diferencias raciales, culturales o sociales; en la que la tolerancia y no violencia tienen "carta de ciudadanía", y en la que están presentes actitudes de diálogo, colaboración y compañerismo entre sus miembros.

Después, cuando se pasa del escrito y del ámbito de los buenos propósitos a la realidad cotidiana; cuando se deja de soñar y se abren los ojos; cuando se desciende a la "arena educativa", uno mismo se da cuenta de que –como es natural, dada la diferencia de caracteres, mentalidades, problemáticas personales...– el panorama es bastante distinto. Como sucede en cualquier grupo social, los ideales de convivencia se ven empañados por situaciones que, no sólo no se corresponden con ellos, sino que incluso se oponen frontalmente a los mismos.

Hasta ahí, todo bastante normal. Se trazan objetivos, cuyo total cumplimiento resulta utópico en la práctica, pues en ésta siempre hay zonas oscuras, como consecuencia de las limitaciones humanas.

Lo que ya no resulta tan natural es comprobar cómo algunos educadores se inhiben –como por desgracia sucede a veces también por parte de los padres en el ámbito familiar– ante conductas que son un verdadero atentado contra el programa axiológico contemplado en el propio proyecto pedagógico.

Los *valores* no se deben inculcar sólo en el aula de los conocimientos curriculares, sino también en la práctica convivencial que implica en su conjunto la educación escolar. Es más –recogiendo la sabiduría popular que encierra aquel viejo dicho del refranero: *en la mesa y en el juego se conoce al caballero*– se podría decir que es principalmente en las actividades que se desarrollan en esas "*aulas del esparcimiento*" que son los patios de recreo, donde el educador debiera estar especialmente atento para ejercer su tarea como tal, acompañando desde la cercanía a sus alumnos, observando sus reacciones –más o menos espontáneas–, alabando lo positivo de las mismas e interviniendo ante comportamientos negativos.

Hoy en día –cuando afortunadamente se ha condenado todo tipo de violencia física o psicológica ejercida por los educadores contra los alumnos– se aprecia, con creciente

preocupación, el surgir de un fenómeno que va adquiriendo, por desgracia, cada vez más fuerza y entidad: algunos alumnos –que, por lo general, se distinguen por una sensibilidad más fina o un carácter más apacible, o por sus diferencias de raza, cultura, nacionalidad, etc.– sufren violencia por parte del propio grupo de pares, capitaneado por aquellos otros que ejercen un liderazgo desde la prepotencia. Y lo más alarmante es que este fenómeno no sólo se aprecia a partir de la educación secundaria –cuando, dada las características de la edad evolutiva de los estudiantes, pudiera resultar menos llamativo– sino que se están dando también dentro de la primaria y en edades que los psicólogos ni tan siquiera han situado clásicamente dentro de la preadolescencia.

Ante este fenómeno –y es en esto en lo que nuestra revista quiere hacer oír hoy su voz–, los educadores no pueden permanecer impasibles, limitándose a intervenir, a lo máximo, sólo cuando se ha llegado a la agresión física. Deben –desde la observación, que les permitirá conocer de primera mano las reacciones más espontáneas de sus alumnos– atajar todas aquellas acciones de los mismos, que atenten contra la dignidad personal de sus compañeros, minando su autoestima y generándoles un verdadero martirio interior.

Y deben de intervenir no sólo porque con ello defienden –como es su obligación– a los miembros más debilitados del grupo, sino porque con ello contribuyen también –y de forma muy positiva– a la educación de todos y particularmente de los que muestran mayor tendencia a la agresividad. Si no es así, las "pequeñas" agresiones de hoy, que para algunos parecen no tener demasiada importancia, pueden convertirse en el futuro en agresiones graves contra la sociedad como tal, cuando no contra su propio grupo familiar.

Las prepotencias, las demostraciones de fuerza, las actitudes de desprecio hacia los demás... están diametralmente opuestas a los *valores* contemplados en cualquier ideario educativo, sea éste laico o religioso.

La escuela no puede limitarse a proponer *valores* o trasmitirlos simplemente con bellas exposiciones teóricas, debe inculcarlos en una práctica educativa integral, en la que se tenga en cuenta –y si se quiere, de manera particular– ese "aula del esparcimiento" a la que arriba se ha hecho referencia.

EPLA, 27-2-2004
Juan Antonio Vives Aguilella

25 / *En sintonía*

Nuestra revista se complace en centrar, este su número, en los *Programas de Garantía Social*, como itinerarios que son de formación para aquellos alumnos que quieren insertarse en el mundo laboral de la forma más digna posible, pero que, al mismo tiempo, no se sienten dispuestos a recorrer –al menos por el momento– otras vías de carácter más intelectual. De alguna manera son, en este sentido, itinerarios pensados para los alumnos que no encuadran en la estructura más general de la actual Ley de Educación; para los alumnos que se apartan, por así decir, del común denominador de la mayoría; para los alumnos, en fin, con unas necesidades más específicas, que no se sienten cómodos dentro del sistema y que el propio sistema, por su parte, segrega.

Contemplados desde esa perspectiva, los PGS están en plena sintonía con el más genuino espíritu que ha inspirado y animado tradicionalmente el quehacer pedagógico amigoniano, orientado, desde sus inicios, a la educación de jóvenes que, por distintas causas, han sufrido en propia carne la marginalidad.

Más aún, en sus más clásicos programas de recuperación personal y social del niño y del joven, la misma pedagogía amigoniana encontró una de sus más firme estrategias educativas en la enseñanza de las *Artes y Oficios*, es decir, en una enseñanza que sin grandes alardes teóricos formase suficientemente al alumno en una técnica y en una práctica que le permitiese acceder a un empleo dignamente reconocido y remunerado.

Esa sintonía que se establece entre los PGS y la pedagogía amigoniana se pone, además, especialmente de manifiesto en estas *Escuelas Profesionales Luis Amigó*, en las que, desde hace años, tiene su sede muestra propia revista. EPLA nació precisamente con el objetivo prioritario de ofertar una formación laboral a aquellos jóvenes que, por diversos motivos, no podían acceder a una formación superior. Y hoy en día –cuando, gracias a Dios, las posibilidades formativas se han popularizado y extendido a todas las clases sociales, y pudiera parecer, por ende, que la finalidad primera de EPLA no es ya tan perentoria– los *Ciclos Formativos*, pero sobre todo los PGS contribuyen a mantener viva la ilusión que animó el nacimiento de esta institución. Los PGS son, en este sentido, el estandarte formativo que con mayor nitidez sigue mostrando aún hoy la identidad primera y más característica de EPLA.

EPLA, 30-4-2004

Juan Antonio Vives Aguilella

26 / *En vanguardia*

Es ese –*en vanguardia*– el primer y principal sentimiento que suscita en nuestra revista la efemérides del 150 Aniversario del Nacimiento del padre Luis Amigó.

Él vivió en la vanguardia desde sus años más jóvenes cuando se inscribió en distintas asociaciones encaminadas a promover, desde una Iglesia que empezaba a tomar conciencia del problema, la acción social en favor de las clases menos favorecidas.

Él estuvo en la avanzadilla de la restauración de la Vida religiosa en España tras la exclaustración.

Él fue también creativo e innovador en la pastoral de encarcelados, en la que se estrenó siendo joven seminarista en Valencia y en la que se especializó después, ya como capuchino, en Santoña-Cantabria y en la misma cárcel de Valencia.

Pero él fue sobre todo un vanguardista a través de la pedagogía. Una pedagogía pionera, dentro de España, en la atención y recuperación de los jóvenes con problemas.

Y ese vanguardismo que él vivió se ha continuado en la –así llamada en su honor– *pedagogía amigoniana*. Una pedagogía que ha mantenido su actualidad gracias a ese talante de trato cercano y afectuoso con los educandos y de atención personalizada a los mismos, que han sabido hacer propio los educadores amigonianos.

Testimonio patente de esa pedagogía se tiene por ejemplo –y por hacer referencia a la tierra natal del propio padre Luis Amigó– en la Colonia San Vicente Ferrer de Godella, dirigida por los terciarios capuchinos desde 1942.

No siempre, sin embargo, la pedagogía amigoniana –mejor dicho, la que sin verdadero fundamento se ha autocalificado así– ha sido fiel a ese talante, por más que, sobre el papel, su proyecto educativo haya podido deslumbrar en un primer momento. Y también de ello se puede encontrar un triste ejemplo en un programa –de realización reciente y que se desarrolló físicamente junto a la mencionada Colonia– que ha supuesto, sin duda, el mayor fracaso de la pedagogía amigoniana –o mejor aún, de la pretendidamente tal– en su ya largamente centenaria historia.

El vanguardismo iniciado por Luis Amigó y continuado por sus hijos e hijas –en la medida en que han sabido ser fieles a su espíritu– se sustenta fundamentalmente en valores humanos capaces de convertir la relación educador-educando en un verdadero

"contrato de empatía"; capaces de acoger y atender a la persona en su individualidad, "a la medida de sus propias circunstancias y necesidades", y capaces de favorecer siempre la confianza en el cambio y superación de los propios alumnos.

EPLA. Godella, 17 de octubre de 2004
día del 150 Aniversario del Nacimiento del padre Luis Amigó

Juan Antonio Vives Aguilella

27 / *Musicoterapia*

Que la música es una de las mejores terapias para serenar los ánimos, para recuperar el equilibrio perdido, para interiorizar y controlar así, de alguna manera, situaciones personales que a veces nos desbordan y descontrolan sin ni tan siquiera ser nosotros conscientes de lo que nos sucede, ha constituido, desde siempre, una de esas grandes creencias de la humanidad de las que la sabiduría popular –con la penetración y perspicacia que la distingue para expresar de forma sencilla lo complejo– ha sabido extraer también sus refranes: *la música amansa las fieras*, ha dicho refiriéndose, no tanto a los animales que acompañan y alegran el caminar del hombre por la vida, cuanto a ese genio vivo y creador que todo hombre lleva dentro y que puede hacer de él un "artista", pero que, cuando se desata y descontrola, es capaz de llevarle a cometer las mayores locuras.

La *musicoterapia*, pues, no es algo nuevo –aunque a novedoso pueda sonar el nombre–, pero, aun siendo algo muy antiguo, tiene, como todas las cosas en la vida, necesidad de *ser recordada*, de ser traída a menudo, no tanto a la memoria de la mente, cuanto al calor del corazón, para que continúe conservando su frescura primera, su identidad, su sentido y su fuerza, en medio de la cotidiana historia humana.

Y eso –*recordar*– es lo que ha supuesto precisamente para nuestra sociedad el estreno, en 2004, de la producción cinematográfica *Los Chicos del Coro*, dirigida por Cristophe Barratier. Su guión –muy sencillo– sitúa al espectador en un internado de reeducación de menores, en el que el sistema especialmente represivo del director del centro apenas logra contener los ánimos rebeldes de los alumnos más vitalistas y, por ende, más difíciles. Todo empieza a cambiar cuando un profesor de música, contratado como simple vigilante en aquel internado, empieza a desarrollar su arte entre los alumnos y se percata de que la

música cautiva su atención. A partir de ahí, la vida, el ambiente, empieza a cambiar radicalmente allí. En la medida en que los alumnos se van familiarizando con el canto, sus vidas se van transformando. Las grandes potencialidades de cada uno de aquellos muchachos –que hasta el momento, no sólo no habían sido encauzadas por ellos mismos en orden a su propio crecimiento personal, sino que incluso les arrastraban en sentido contrario– empiezan a desarrollarse positivamente y a fructificar, y los que, hasta entonces, se habían menospreciado a sí mismos y habían sido "excluidos" de la sociedad, empiezan a autovalorarse, a sentirse alguien importante, a sentirse estimados por los demás y a sentirse integrados en una sociedad a la que ellos mismos habían rechazado violentamente hasta el momento, al tiempo que se habían sentido rechazados por ella.

Para la pedagogía amigoniana también la película de Barratier ha servido, en cierto modo, de "despertador" de una conciencia y de una acción educativa que estuvo particularmente presente en los orígenes mismos de su historia.

Gran impulsor precisamente de esa terapia fue el padre Domingo de Alboraya. Ya en sus tiempos de director de la Escuela de Reforma de Santa Rita, en Madrid –de 1905 a 1908– favoreció entre los alumnos la música, pero la favoreció de modo especial en su época de primer director del entonces Asilo Fundación Caldeiro, en el mismo Madrid, a partir del año 1910. Aquí –en Caldeiro– fundó un coro y una banda que fueron la admiración de propios y extraños, siendo repetidamente alabada incluso por la Infanta Isabel "La Chata", que no se perdió ninguna fiesta importante del centro mientras fue director el padre Domingo. Otro tanto hizo, el mismo padre Domingo, en Teruel, durante el poco tiempo que allí estuvo, y después, en Dos Hermanas. Fue –diríamos hoy– no sólo un gran músico, sino también el primer *musicoterapeuta* de la pedagogía amigoniana.

A medida que los amigonianos fueron haciéndose cargo –a partir de 1920– de algunos de los primeros Centros reeducativos dependientes de los Tribunales Tutelares que se crearon de acuerdo a la Ley de Montero Ríos –como fueron los de Amurrio, Zaragoza, Pamplona, Alcalá de Guadaira y el del propio Madrid– fueron creando en ellos distintas bandas de música que contribuyeron –y mucho– a la recuperación de los menores que en ellas se integraron.

Después, cuando la pedagogía amigoniana traspasó los umbrales de la nación en que había nacido y se fue extendiendo allende los mares, también la música –como extraordinario medio de educación– se fue extendiendo con ella.

Famoso llegó a ser en su día el *Coro del Asilo de San Antonio*, en Bogotá-Colombia, cuya pública intervención fue reclamada y fuertemente aplaudida en distintos y famosos escenarios, y que incluso consiguió grabar algunos discos.

Y famosos continúan siendo hoy en día las bandas musicales que se mantienen vivas en varios de los centros dedicados a la educación del menor y del joven con problemas, que los amigonianos dirigen en distintos países del mundo.

EPLA, 28-2-2005

Juan Antonio Vives Aguilella

28 / Gracias, Juan Pablo II. Gracias, cardenal Casaroli

Hace exactamente veinticinco años, nuestra revista *Surgam*[1] se hizo eco de la visita que el papa Juan Pablo II –cuando llevaba tan sólo veintiséis meses en la sede de Pedro y faltaba aún más de un año para que fuese gravemente herido por las balas de Alí Agcá– realizó a la Cárcel de Menores de Roma –Casal del Marmo– el 6 de enero de 1980. En aquella ocasión, Juan Pablo II fue un verdadero regalo en la fiesta de la Epifanía –en la fiesta de la Beffana italiana– para los jóvenes allí recluidos.

Para la pedagogía amigoniana además aquella visita marcó un hito extraordinariamente significativo. Por primera vez un terciario capuchino –el padre Enrique Tortajada– capellán desde 1977 de aquel centro penitenciario romano, hablaba en directo a un Papa de la misión propia de la Congregación, le hablaba de la preferencial preocupación de los hijos de Luis Amigó por los jóvenes con problemas.

Aquella visita, sin embargo, y éste es un dato poco conocido, estuvo propiciada por un gran personaje de la Iglesia contemporánea que desde hacía entonces ya un año era –y lo continuaría siendo hasta el 29 de junio de 1991– el Secretario de Estado del papa Woytila.

El Cardenal Casaroli –"el padre Agostino" para todos los muchachos de aquella cárcel de menores– poseía, y así se lo reconocían todos, una enorme talla humana y política. Había sido en tiempos de Pablo VI el principal agente de la "ostpolitik" vaticana, del acercamiento de la Iglesia a los Estados comunistas situados tras el "telón de acero" y fue bien pronto la mano derecha de la política exterior del Papa polaco. Su figura de hombre público no necesita, pues, demasiadas presentaciones. Es suficientemente conocido por cualquier persona medianamente culta en temas eclesiásticos. Pero lo que muy pocos conocen es que aquel "gran hombre y cardenal" tuvo, desde sus más juveniles años sacerdotales, una predilección particular por el mundo de los jóvenes encarcelados. Y esa predilección, no sólo no la perdió nunca, sino que la fue acrecentando con el tiempo. La acrecentó siendo embajador extraordinario del papa Montini y la continuó acrecentando siendo el "segundo de abordo" de la barca pilotada por el Pontífice venido del Este.

Cuando sus muchos quehaceres le permitían estar en Roma los fines de semana, encontraba siempre un tiempo para pasarlo con "sus muchachos". Les escuchaba y hablaba, poniéndose a su nivel; se les acercaba y acompañaba con cariño, compartiendo sus bromas y participando incluso en sus juegos; les aconsejaba y catequizaba sin avasallar-

1 Cf. *Surgam* 32(1980) n. 352 marzo-abril, p. 53-60.

les; les llevaba chucherías y procuraba complacerles en sus pequeños caprichos, era en fin "todo para todos" y sabía hacerse, por su sencillez y cercanía, "uno de ellos". Allí él se sentía verdaderamente feliz e irradiaba felicidad.

Cuando no estaba en Roma, porque recorría los caminos del mundo enviado por Pablo VI o acompañando al gran Papa viajero que fue Juan Pablo II, no dejaba nunca de llamar cada semana al capellán de Casal del Marmo para informarse de todos y cada uno de aquellos jóvenes a quienes conocía y llamaba por su propio nombre.

Cuentan que en una ocasión, a la salida de una de sus semanales visitas a aquella Cárcel, una periodista joven que le estaba esperando le comentó, haciendo referencia a los presentes con que el Cardenal solía agasajar y satisfacer los pequeños caprichos de sus grandes amigos:

–*¿No cree, Eminencia* –le dijo en tono reverente– *que lo que usted hace por estos muchachos, no es sino un acto de paternalismo?*

–*Yo* –le contestó Casaroli con esa sencillez que le distinguía, y le hacía ser aún más grande de lo que ya era– *seguramente no sé de psicología tanto como usted. Yo sólo pretendo que estos jóvenes se sientan queridos ahora y puedan así tener en el futuro la oportunidad de recordar que alguien les quiso como eran*.

¡Qué pedagogía tan profunda la suya! El "amor a la medida", el "amor personalizado". Uno de los grandes distintivos de la propia pedagogía trasmitida por Luis Amigó.

Pues bien, fue ese hombre, ese cardenal –tan esencial en los primeros, en los más luminosos y difíciles años del papado de Juan Pablo II y tan acallado después, que casi nadie se ha acordado de él al comentar el pontificado del Papa recientemente fallecido– el que se llevó a la cárcel al Obispo de Roma. El discurso que aquel día pronunció allí Juan Pablo II contenía muchos sentimientos que, sin duda, le había trasmitido su "cardenal más cercano":

> –*Sabed que he venido a vosotros* –les dijo el Papa a los jóvenes– *porque os quiero y tengo confianza en vosotros... Si alguna vez os invade la tristeza al pensar "me miran con ojos que humillan y mortifican, ni mis seres queridos tienen confianza en mí", sabed que el Papa se dirige a vosotros con estima, como a jóvenes que tienen capacidad de hacer tanto bien el día de mañana y pone su confianza en vuestra responsable reinserción social...*
>
> *Unas palabras de satisfacción sincera dirijo a vuestro capellán, puesto generosamente a vuestra disposición por la Congregación de Terciarios Capuchinos, y a sus colaboradores… y elogio especialmente el grupo de voluntarios que cooperan con vosotros, entablan con vosotros relaciones de familia y crean a nuestro alrededor una comunidad más amplia de amigos interesados en nuestro bien espiritual y material...*

Vuestro porvenir seguro y próspero no se construirá sin vuestra cooperación responsable. Vosotros sois los verdaderos artífices y responsables principales de vuestro provenir...

La vida es un verdadero don de Dios, que vale siempre la pena acoger con gratitud y valentía... A partir de una existencia vivida con honradez, fidelidad y esperanza llegaréis a sentiros personalmente satisfechos y proporcionaréis grandes ventajas a la sociedad...

Para todo ello, os dé aliento y consuelo la bendición que ahora os imparto junto a mi queridísimo cardenal Secretario de Estado, vuestro siempre querido "padre Agostino", que desde hace tantos años os sigue y ama y trasfunde en vosotros los talentos de su espíritu sacerdotal...

Posteriormente, el papa Juan Pablo II se refirió en multitud de ocasiones a la triste problemática de los niños y de los jóvenes en situación de riesgo o de verdadera y real dificultad.

Un ejemplo fehaciente fue su preciosa *Carta a los niños*, publicada también en su día en nuestra revista[2], y otro más, las palabras que dirigió a los *Niños del Brasil*, que reproducimos en nuestro número de hoy, como homenaje póstumo al gran Papa –Juan Pablo II "El Magno"– que condujo el paso de la Iglesia del segundo al tercer milenio. Pero lo cierto es que para la *pedagogía amigoniana* nada fue tan grande ni especial como aquella ya lejana visita a Casal del Marmo.

Por esa visita, pues, por ese contacto directo con los jóvenes privados de libertad, Surgam quiere ahora repetir con energía y cariño a un tiempo: *Gracias, Juan Pablo II.* Y junto a ese grito, quiere también dejar oír un igualmente enérgico y cariñoso. *Gracias, cardenal Casaroli, gracias, "padre Agostino"*[3].

EPLA. 30 de abril de 2005
Juan Antonio Vives Aguilella

2 Cf. *Surgam* 47(1995) n. 438 marzo-abril p. 35-41.

3 El Cardenal Casaroli falleció en Roma a los 84 años el 9 de junio de 1998, casi siete años antes que su amigo y superior inmediato el papa Juan Pablo II, que pasó a la Casa del Padre el sábado 2 de abril de 2005.

29 / *Bienvenido, Benedicto*

En nuestro número anterior despedíamos a Juan Pablo II, y en éste queremos dar la bienvenida en nuestras páginas a su sucesor, el papa Benedicto.

Los primeros sentimientos que suscitó la noticia de la elección del pontífice alemán no fueron, por lo general, de euforia. Es más, en determinados ambientes, cayó como una especie de "balde de agua fría". Inconscientemente la gente tendía a quedarse con la imagen que el cardenal Josef Ratzinger venía mostrando desde su llegada a la Curia romana. Y muchos no dudaron en cargarle, desde el primer momento, el sambenito de *integrista*. Pero a mi entender, si algún calificativo no merece, el hoy Benedicto XVI, es precisamente ése.

La persona inteligente –y nadie, ni tan siquiera sus más acérrimos detractores, pone en duda la no común inteligencia del nuevo papa– puede ser conservadora, pero no es nunca integrista.

El integrismo –esencial a todo fundamentalismo– es siempre mercancía de los débiles, de quienes quieren "creer", pero les da miedo entrar en cuestionamientos sobre su propia fe, pues, quizá, en el fondo no están tan seguros de "sus seguridades". Este integrismo –de signo claramente religioso– es, si se quiere, el más clásico y fácilmente identificable. Se distingue, al primer golpe de vista, por no permitir la más mínima duda o interrogante a las propias creencias, y por no contentarse sólo con creer, sino por pretender imponer a otros la propia fe.

Hay, sin embargo, otro integrismo más encubierto –pero no por ello menos peligroso y dañino, ni menos ofensivo a la libertad– que suele tener talante laicista y le gusta revestirse de "progresismo". Es el integrismo de quienes atacan, por sistema, lo que "venía siendo así", de quienes contraponen diametralmente historia a progreso, de quienes absolutizan y se apropian el progreso mismo, encerrándolo dentro de las fronteras de sus propias "creencias". También los que siguen y propagan este integrismo son personas débiles, personas que, aunque presuman de dialogantes, se cierran a la verdadera interlocución, porque, en el fondo, o bien se sienten inseguras de sus convicciones, o bien son conscientes del engaño que esconden sus sofismas.

Tanto unos integristas, como los otros, tienen, junto al miedo para afrontar "su verdad", el común denominador de estar siempre prontos a descalificar, ridiculizar y, por supuesto, condenar a quienes no piensen o sientan como ellos.

Ni lo nuevo es aceptable y bueno por el hecho de ser tal, ni lo viejo es, por su misma condición, desechable y malo. El progreso no necesariamente está en la modernidad. Por su propia naturaleza el verdadero progreso es fruto de esa sabiduría que es capaz de

elegir lo *mejor* en cada cuestión y momento, que es capaz de sacar de las propias arcas y en el momento oportuno lo nuevo y lo viejo (Mt. 13,52).

Ratzinger –el cancerbero de la fe durante tantos años– no dejó de ser nunca un hombre de diálogo. No rehuyó no rehuyó en ningún momento las preguntas, aceptó entrevistas, y siempre estuvo dispuesto a dar razón de su fe, sin temores ni imposiciones.

Su sencillez –virtud fundamental también en el verdadero sabio e intelectual– y la ternura que desborda su carácter tímido serán, no cabe duda, un gran aporte para la Iglesia de hoy, en diálogo con otras religiones y culturas.

Él no será nunca el "actor" que fue, por naturaleza, su gran amigo y protector Woytila, pero no dejará de tener su papel protagónico en la historia de la Iglesia en los inicios de su tercer milenio.

Estoy convencido de que Benedicto XVI sorprenderá a muchos. Desde que llegó a Roma, hasta su elección al papado, le tocó representar el papel del "malo", pero la personalidad de Ratzinger –como, por lo general, la de cualquier humano– tiene siempre dos rostros al menos, y creo que, poco a poco, nos dejará ver su lado amable.

EPLA. 1 de junio de 2005
Juan Antonio Vives Aguilella

30 / *En crecimiento*

Desde sus inicios –en 1889– la *pedagogía amigoniana* se fue desarrollando en centros en los que se atendía –en régimen de internado, más o menos abierto o cerrado– a menores que presentaban problemas de comportamiento personal, familiar o social.

Hasta la promulgación en España –en 1918– de la primera Ley de Menores y la consecuente creación de los Tribunales Tutelares a partir de 1920, dicha pedagogía –inspirada en los valores profundamente humanos del evangelio, que se reflejan de modo claro en las actitudes del Buen Pastor– fue descubriendo y afianzando su modelo de actuación en su quehacer con menores que las propias familias internaban en la *Escuela de Corrección Paternal "Santa Rita"*, en Madrid, o en la *Colonia "San Hermenegildo"*, en Dos Hermanas-Sevilla. También se abrió y adaptó por entonces –y concretamente en

1910– al mundo de la protección, haciéndose cargo de los llamados Asilos de *Caldeiro*, en Madrid y de *San Nicolás de Bari*, en Teruel.

Cuando en 1920 se constituyó en Bilbao el primer Tribunal Tutelar de Menores de España, la Congregación amigoniana se encargó oficialmente de la *Casa del Salvador*, de Amurrio-Álava, a cuya dirección se había comprometido ya de alguna manera en 1916.

Tras Amurrio –y hasta el año 1936–, los terciarios capuchinos fueron dirigiendo también otros importantes y pioneros centros encaminados al tratamiento pedagógico de menores en conflicto. Fueron éstos, por orden cronológico: la *Casa Tutelar del Buen Pastor*, en Zaragoza (1921); la *Colonia San Vicente Ferrer*, en Burjasot-Valencia (1923); el *Reformatorio Nuestra Señora del Camino*, en Huarte-Navarra (1923); el *Reformatorio Príncipe de Asturias*, en Madrid (1925); el *Reformatorio San Francisco de Paula*, en Alcalá de Guadaira-Sevilla y la *Casa de Observación* dependiente del propio Tribunal Tutelar de Sevilla y ubicada en esta capital (1930), y el *Reformatorio Nuestra Señora de Covadonga*, en Sograndio-Oviedo (1935).

Por otra parte, nada más comenzar su actuación en Santa Rita-Madrid, los amigonianos se preocuparon de ir cimentando científicamente su praxis educativa, recurriendo para ello, entre otros medios y aparte de los resultados que iban adquiriendo de su propia experiencia, a visitas de estudio a establecimientos similares esparcidos por la propia geografía nacional, pero también –y principalmente– por países de Europa para entonces más adelantados en el campo de una naciente pedagogía terapéutica adaptada a la problemática de los menores en conflicto. Esta inicial preocupación científica se incrementó notablemente a partir precisamente de la estrecha colaboración que se estableció entre la Congregación de Terciarios Capuchinos y la Obra de Menores en España. La Casa del Salvador de Amurrio y el Reformatorio Príncipe de Asturias de Madrid fueron sede de distintos Cursillos Científicos que –al amparo de la Real Orden del 14 de mayo de 1926– se organizaron en España para la *adecuada formación del personal directivo y educativo de los Centros Tutelares*. En estos cursillos actuaron ya, desde el primer momento, en calidad de profesores, algunos amigonianos. Junto a todo ello, estos mismos religiosos fueron multiplicando sus viajes de estudio por el extranjero y poco a poco fueron haciendo de la *pedagogía amigoniana* una Escuela en el sector, que tuvo, como principal sede de actuación y expansión, el *Centro Teórico-Práctico de Estudios Psicopedagógicos de Amurrio*, que comenzó su andadura en octubre de 1929.

Finalizada la contienda civil española –y hasta mediados de los setenta– la pedagogía amigoniana –extendida ya para entonces por Italia, Colombia y Argentina– fue encargada de dirigir, dentro de la propia España los Centros Tutelares de Málaga (1944), Valladolid (1948), Portugalete (1951), León (1955), Bilbao (1957), Lujua (1963), Almería (1970), Barcelona (1972), Tejares-Salamanca (1972), Algeciras (1972) y La Laguna-Tenerife (1973).

Sin embargo, en esos Centros arriba enumerados –y en otros muchos de los que se hizo cargo la Congregación amigoniana, por esos mismos años 1939-1975, en siete países de área latinoamericana– se continuaba trabajando en *régimen de internado*, si se hace excepción de lo realizado por varios terciarios capuchinos en Alemania, a partir del año 1969. Estos religiosos, manteniendo la fidelidad a los principios que inspiran el propio sistema pedagógico, extendieron la acción educativa amigoniana –por primera vez en su historia– a un *medio abierto*, trasladándose para ello a vivir en medio de un barrio conflictivo de la ciudad de Bonn, en el que se implicaron –bajo el lema *reeducar-resocializando*– no sólo en la educación de los niños y jóvenes problemáticos sin sacarlos del propio ambiente, sino también en la "educación" de los adultos.

En España, ese nuevo modelo de actuación de la *pedagogía amigoniana* se hizo realidad en 1982, a través de la presencia que se estableció en la *Casa de los Muchachos de Torrelavega*, próxima ya a cumplir sus primeros veinticinco años de vida. Desde esta Casa, la acción en medio abierto se fue expandiendo en el entorno, creándose, con el tiempo, el *Servicio de Orientación al Menor* (SOAM), al que Surgam ha querido dedicar monográficamente este número, presentando a sus lectores el *Proyecto de Día*, que últimamente se ha preparado desde el mismo, y uno de los folletos que también desde él se viene editando periódicamente con el propósito de contribuir a la salud y armónico desarrollo de los menores del entorno. No cabe duda de que todo esto –que se está llevando a cabo en Torrelavega– constituye una prueba fehaciente de que la *pedagogía amigoniana* se encuentra en crecimiento. Como puede ser también prueba de lo mismo el hecho de que actualmente el sistema educativo amigoniano se encuentre presente en un total de treinta y dos países; de que en algunos de ellos se vayan multiplicando los programas y actuaciones en *medio abierto* –bien de forma independiente de otros programas, bien como complemento de la labor realizada previamente en el internado–, y de que en Colombia esté funcionando, desde 1984 –y con creciente expansión y reconocimiento–, la *Fundación Universitaria Luis Amigó* (FUNLAM), cuya facultad primera y más representativa es la de Educación y, dentro de la misma, su *Licenciatura en Pedagogía Reeducativa*.

EPLA, 31 de octubre de 2005
Juan Antonio Vives Aguilella

31 / *Identidad*

Para alcanzar en su vida ese estado mínimo de felicidad que cada día se requiere para seguir bregando con ilusión –a pesar de las dificultades y contratiempos–, la persona necesita, entre otras cosas, tener conciencia de la propia identidad, es decir, necesita saber *quién es* y, en consecuencia, *hacia dónde tiene que caminar* para lograr un continuo y, al mismo tiempo, armónico desarrollo.

Hoy en día –y en medio de lo que se viene denominando en determinados ambientes *choque o lucha de civilizaciones*– no es difícil descubrir un verdadero *problema de identidad*. Mientras una sociedad –como puede ser en concreto la europea– parece haber perdido a veces el norte de su propio ser y se obstina –con una mentalidad ya no laica, sino laicista– en no querer reconocer la globalidad de sus raíces históricas, negando e ignorando, entre otros, el hecho religioso que en su día le dio sentido y cohesión; otros pueblos están defendiendo, en ocasiones con extremada radicalidad y violencia –y casi siempre amparados por concepciones religiosas de tipo fundamentalista–, *su ser*.

Todo ello –si no se remedia– hace casi inviable y hasta utópica la pretendida *Alianza de Civilizaciones*, que, a mi entender, sólo será verdaderamente posible desde la toma de conciencia de la propia identidad y el respeto hacia la de los otros.

La solución no puede estar nunca ni en los *extremismos* inmovilistas y fundamentalistas, que no sólo quieren defender lo propio sin variar tan siquiera un ápice, sino que incluso pretenden imponerlo a los demás, ni en los *entreguismos* que, sin apreciar lo propio, no son capaces de reconocer y defender –sin apasionamiento, pero con convicción– los valores que han ido sustentando la propia civilización, y que desgraciadamente parecen dispuestos a *diluirse en un todo*, aceptando todo lo que viene de fuera y, a veces, sin un mínimo sentido crítico.

Teniendo precisamente en cuenta la *crisis de identidad* que se está viviendo en nuestra sociedad –y que se manifiesta en distintos ámbitos de índole política, social e incluso educativa– el XIII Encuentro de Educadores Amigonianos, cuyo desarrollo y principales conclusiones se recogen en el presente número de Surgam, ha querido centrar su reflexión en la propia identidad, partiendo de sus raíces cristianas, asimiladas y desarrolladas a la luz del patrimonio humano, espiritual y pedagógico trasmitido por el padre Luis Amigó.

EPLA, 31 de diciembre 2005
Juan Antonio Vives Aguilella

32 / *Sin fronteras*

En las editoriales de nuestra revista publicadas en los últimos años, he venido insistiendo de forma reiterativa –aunque nunca repetitiva– en algunas de las tonalidades que han ido caracterizando, a lo largo de su historia, la identidad propia de la pedagogía amigoniana. En este sentido he resaltado, por ejemplo, su esfuerzo por mantenerse siempre *en crecimiento*[1] y su saber estar, a través del tiempo, *en vanguardia*[2]. Hoy quisiera detenerme en su *vocación universalista*.

Para las corporaciones e instituciones –sean de la índole que sean– dicha vocación por extenderse y traspasar fronteras viene a ser como una especie de actuación de ese instinto de conservación, que busca perpetuar la propia existencia más allá de las coordenadas de un tiempo y de un espacio determinados.

Fiel a su vocación universalista, la pedagogía amigoniana se hizo presente, el 1 de enero de 1956, en República Dominicana. No era el primer país americano en que lo hacía. Con anterioridad lo había hecho ya en Colombia, Argentina y Venezuela, los años 1928, 1932 y 1953 respectivamente.

Ahora, cuando se acaban de cumplir los primeros cincuenta años del inicio de esa presencia en la isla caribeña, puede hacerse, con el aval del tiempo, un balance de la misma. Y en él, no sólo hay que valorar la labor abnegada y callada que los amigonianos han llevado a cabo en el Instituto Preparatorio de Menores de San Cristóbal, colaborando a que muchos jóvenes hayan encontrado sentido gratificante a su propia vida y se hayan insertado positivamente en la sociedad, sino que hay que conceder también un justo aprecio a otras iniciativas que, al contacto y en sintonía con la cultura dominicana, han ido promoviendo los amigonianos –siempre ilusionados por el ya castizo ideal de que "un joven que se reeduca es una generación que se salva"– para seguir trabajando con creatividad creciente a favor de los niños y jóvenes en problema.

Prueba precisamente de ese creatividad es el estudio que en estas páginas se publica sobre el *Perfil de funcionamiento técnico de un Centro de Atención Integral de adolescentes en conflicto con la ley en República Dominicana*. En él se quiere compartir con otras instituciones la experiencia –convertida ya en saber académico– que la pedagogía amigoniana ha ido haciendo realidad en el día a día de una presencia cincuentenaria.

---

1 *Surgam* n. 494, agosto-octubre 2005.
2 *Surgam* n. 489, agosto-octubre 2004.

Y hablando de creatividad en el ámbito de la pedagogía amigoniana, también puede ser considerada como una prueba de la misma el ensayo que aquí mismo se presenta sobre la *Intervención con menores expulsados de centros escolares en Arteixo*, e incluso el estudio que realizó la facultad de Psicología de la Universidad de Valencia sobre la *Aportación de los Terciarios Capuchinos a la evolución Psicológica de los menores desadaptados*, que se reproduce en las páginas de este número de nuestra revista.

Juan Antonio Vives Aguilella
EPLA, 30 de junio de 2007

33 / *Que tengan vida*

Ese fue el propósito supremo de Cristo al emprender la obra de la Redención de la humanidad, según él mismo lo testificó a través de la figura del Buen Pastor, quien no duda en presentar así su misión: "Yo he venido para que tengan vida y la tengan en abundancia" (Jn. 10,10).

Y ese debe ser indefectiblemente también el propósito de toda pedagogía que quiera ser profundamente humana y, por ende, cristiana.

El objetivo de una verdadera pedagogía no puede ser otro que el de "acompañar a la persona en la irrepetible aventura de su propia maduración para que encuentre sentido gratificante a su propia existencia".

El padre Luis Amigó, consciente de ello –como puede verse en este número monográfico de nuestra revista, dedicado a presentar su identidad de pedagogo–, quiso que sus educadores fuesen y actuasen, como padres, en su relación pedagógica con los niños y jóvenes con problemas, pues sabía que sólo un padre, una madre, busca incondicionalmente la vida para su hijo, quiere siempre lo mejor para él y persigue, como valor supremo, su felicidad.

Es cierto que la pedagogía amigoniana adoptó históricamente terapias conductistas, pero es también cierto que ha sabido relativizar permanentemente las mismas, humanizando así el sistema, desde el acompañamiento cordial de los alumnos por parte de sus educadores.

No cabe duda tampoco de que, por su propia índole, la pedagogía amigoniana se ha asentado en la actuación de un *amor exigente* –sabiendo que lo que se da gratis, no se valora, y que el crecimiento en responsabilidad es vital para una feliz maduración de la persona–, pero no cabe duda asimismo de que la propia pedagogía amigoniana ha

distinguido entre la *exigencia nacida del amor* y la que surge simplemente de la *asepsia afectiva*. Y ha reconocido que sólo en el primer caso se puede hablar verdaderamente de *amor exigente* y que el segundo pertenece al ámbito de la mera *sanción*.

El *amor exigente* –propio de la vocación paternal– busca *salvar la persona*, la *exigencia al margen del amor* –propia de los sancionadores– persigue principalmente la *salvaguarda de la ley*.

Un padre, una madre, por ejemplo, llegado el momento de intervenir con exigencia en el proceso de la educación de su hijo, no sólo lo hacen desde el propio dolor y sufrimiento, sino también buscando sobre todo el bien y la mejora de su ser querido. Podrán, por ello, imponer distintas cortapisas a la actuación o actividades de su hijo, pero lo que nunca harán es poner obstáculos o impedimentos en su trabajo o en sus estudios, pues saben que sólo por alguno de esos dos caminos tendrá la oportunidad –el día de mañana, cuando las aguas se serenen– de ir encontrando sentido a su existencia.

No sin razón proclama un cuento oriental que : "sólo quien ama, tiene derecho a castigar".

EPLA, 15-3-2008
Juan Antonio Vives Aguilella

34 / *Pasando el testigo*

En el curso de formación para educadores que recientemente se ha celebrado –y cuya crónica y ponencias ocupan la parte central del presente número de nuestra revista– se ha tratado fundamentalmente de cómo trasmitir, acoger y mantener viva la *identidad amigoniana*, el *propio modo de ser y actuar*.

No se ha tratado sólo –ni tan siquiera principalmente– de trasmitir unos modos de actuación, unas determinadas técnicas o terapias, una concreta metodología o avaladas estrategias educativas.

Ha sido algo mucho más profundo y vital. Se ha querido, de alguna manera, trasmitir, por así decir, el corazón, el espíritu mismo de la amigonianidad. Y esto no siempre resulta ser tarea sencilla.

Hay un pasaje, en el *Libro bíblico de los Reyes*[1], que, por su candor, me hace evocar, con espontaneidad, uno de esos cuentos, en los que el hada, con una varita mágica, era capaz de conseguir, con pasmosa facilidad, lo que parecía imposible.

1 Cf. 2Re. 2, 9-15.

Cuando Elías se estaba despidiendo de su discípulo Eliseo –cuenta el mencionado libro– le dijo: "Pídeme lo que quieras que haga por ti, antes de ser arrebatado de tu lado". "Que tenga dos partes de tu espíritu", le suplicó Eliseo, y Elías le respondió: "Pides una cosa difícil". A renglón seguido, cuando Elías fue arrebatado por el carro y caballos de fuego, Eliseo recogió el manto que se le había caído a su maestro, golpeó con él las aguas, que al momento se dividieron en dos, y los que lo vieron reconocieron que el espíritu de Elías reposaba ahora en Eliseo.

¡Quién poseyera el manto de Elías! –me he dicho muchas veces–, cuando se ha planteado la cuestión de trasmitir el espíritu, la identidad amigoniana a nuevas generaciones.

Pero no tenemos el manto de Elías, ni tampoco ninguna de esas varitas mágicas de nuestros cuentos infantiles.

Ello no significa, sin embargo, que la tarea sea imposible. Es en verdad difícil –cual confesara Elías a Eliseo–, pero puede lograrse, a través de un proceso en el que lo fundamental sea el compartir vivencias, experiencias y sentimientos con otros educadores amigonianos, ya curtidos, que han ido *haciendo vida y acción* el legado de Luis Amigó en la brega cotidiana de la educación de niños y jóvenes en dificultad.

Los cursos en los que se comparten los valores más identificantes de la pedagogía amigoniana son, sin duda, importantes, pero lo anterior resulta imprescindible.

Por otra parte, cuando verdaderamente se ha logrado trasmitir, traspasar el espíritu –la identidad–, el quehacer pedagógico se ilumina, entre otras, con el aurea de la *creatividad*.

Un educador, una comunidad educativa que ha asimilado el corazón de la amigonianidad, no se contenta con repetir terapias, estrategias, ni tan siquiera programas pedagógicos, por muy castizos que hayan podido ser para los amigonianos y por muy buenos resultados que les hayan aportado en el pasado, sino que diseñará nuevas terapias, nuevos programas, adaptados al cambiante mundo de los niños y jóvenes y a las particulares condiciones del medio ambiente y social en que se mueve, y recreará, incluso, el propio sistema educativo, para que en su *expresión conceptual, verbal y operativa* responda, lo mejor posible, a la cultura y necesidades de aquellos a quienes se dirige.

Y algo de esto último es lo que se puede entrever en los artículos que se insertan también en este mismo número y que están dedicados: a los *10 años del programa de menores en Villar del Arzobispo*, y al *premio Heincrich-Brauns 2008 del arzobispado de Essen, concedido a los Amigonianos de Alemania, por su labor social en Gelsenkirchen*.

EPLA, 12 de octubre de 2008
Juan Antonio Vives Aguilella

35 / *Creatividad*

Uno de los objetivos que se marcaron en 2007 los responsables de la Congregación amigoniana fue el de dar a conocer, de forma integral y al mayor número de personas posibles, *el hoy de la propia pedagogía*.

A tal fin, se proyectaron unos Congresos de ámbito nacional –a desarrollar en 2008– y dos de carácter internacional, a celebrar: en Colombia, en 2009, y en España, en 2012.

Las ponencias y comunicaciones recogidas en este número de nuestra revista son precisamente las que se presentaron en los dos Congresos nacionales, celebrados en Bogotá (Colombia) y en Godella (España) en noviembre de 2008.

En ambos Congresos se escucharon intervenciones que resaltaron, desde perspectivas complementarias, los *valores* más castizos *del ser y hacer amigoniano* y se pusieron así de manifiesto una vez más, desde el discurrir filosófico, teológico, antropológico y propiciamente pedagógico, las *raíces cristianas* en que se asienta y nutre, desde los inicios, tal *identidad y acción*.

Con todo, lo más novedoso y valioso de esos mismos Congresos fueron, sin duda, los seminarios, talleres y mesas redondas en que se presentó el *hoy* del quehacer amigoniano en los distintos ambientes o realidades en que se desarrolla: programas actualizados de protección y de tratamiento a menores con problemas en Centros especializados, en los que se han ido implantando *Escuelas de Padres* para las familias de los propios internos; programas de actuación en el mundo de las dependencias adictivas; programas para la recuperación académica o conductual, de los alumnos más necesitados dentro del ámbito escolar; proyectos de trabajo educativo y social con jóvenes en situación de riesgo, impulsados desde una pastoral parroquial, y toda una larga serie de programas de reconocida eficacia y actualidad.

Fueron precisamente esos programas y proyectos, y sobre todo, el conjunto armónico de sus actuaciones, terapéuticas y pedagógicas a un tiempo, las que pusieron especialmente en evidencia la *creatividad* de una pedagogía que –sin dejar de ser fiel, en ningún momento, a los principios y valores que identificaron su nacimiento– ha sabido mantenerse actual y significativa en medio de una sociedad de rápidos y profundos cambios, gracias a su capacidad para adaptarse, con prontitud y normalidad, a las carencias y necesidades de los niños y jóvenes del presente.

Juan Antonio Vives Aguilella
EPLA, 15 de enero de 2009

36 / *Al encuentro*

Una de las características más identificantes de la pedagogía amigoniana es su compromiso de *salir al encuentro* del necesitado, especialmente si se trata de *menores en dificultad*.

Tras las huellas del Buen Pastor bíblico y de acuerdo a la voluntad testamentaria de Luis Amigó –que los envía a *ir tras la oveja descarriada*, sin que les paralicen dificultades ni peligros–, los amigonianos se han sentido indefectiblemente impulsados, desde sus orígenes, a *buscar* o a *hacerse los encontradizos* con los niños y niñas, adolescentes y jóvenes con problemas.

Ciertamente la solución que han ofrecido no ha sido ni sigue siendo siempre la misma. La *creatividad* de la propia pedagogía, pronta en todo momento a leer e interpretar las características concretas de cada cultura, ambiente o situación, les han ido dictando distintas soluciones y les han sugerido programas educativos lo más adecuados posible a la realidad del momento. Unas veces, dichos programas están diseñados para desarrollarse en régimen de internado, otras de forma semiabierta y otras más, completamente centrados en el propio ambiente social y familiar de los menores. Y precisamente a este último grupo pertenece el programa *Acoger*, que hoy presentamos en nuestra revista.

Acoger –cuyo mismo nombre hace referencia a uno de los valores más castizos de la pedagogía amigoniana– nace como una iniciativa de la Fundación Universitaria Luis Amigó –FUNLAM– de Colombia, en coordinación con la Secretaría de Salud del municipio de Medellín, la Conserjería de Asuntos Sociales de la Comunidad Autónoma de Madrid (España), la Fundación Éxito y la Fundación Amigó.

Se diseñó como un *Centro Itinerante de Formación Integral* –y de hecho su aula es un autobús que se desplaza por las distintas barriadas en que se aplica el programa– y se propuso *educar y prevenir sobre las diferentes problemáticas que rodean a niños y niñas, adolescentes, jóvenes y padres de familia desplazados por la crisis social que enfrenta a Colombia*. Como terapias concretas se aplicaron, entre otras: la asesoría jurídica y psicológica, la capacitación en derechos humanos y la realización de talleres formativos en abuso sexual, prevención de drogas y otros.

Durante el período en que se llevó a cabo en tres barrios de Medellín –entre mayo de 2005 y abril de 2008– atendió directamente a 2.509 personas y se beneficiaron indirectamente de él 15.054.

Su éxito fue tal, que mereció ser galardonado en 2008 con el *Premio Iberoamericano "Reina Sofía"*, en su categoría de Labor Social. Premio que fue otorgado por la propia Reina el 17 de noviembre de dicho año 2008.

EPLA, a 1 de abril de 2009
Juan Antonio Vives Aguilella

37 / *Con todos los medios*

En 1910 –y en escrito dirigido personalmente al Papa Pio X– Luis Amigó anota, como un aspecto esencial del cometido propio de sus dos fundaciones religiosas, la recuperación integral de los "jóvenes desviados del camino de la verdad y del bien", educándolos *con todos los medios* (OCLA, 1780).

Y no cabe duda que el recurso a cuantos medios se han considerado oportunos y necesarios en cada momento ha sido una de las características más identificantes de la pedagogía amigoniana desde sus inicios.

Paradigma precisamente de esa constante puesta al día y de ese permanente recurrir a los medios más apropiados y avalados del momento fue, en su día, la adopción por parte de la pedagogía amigoniana, de los avances de la Psicopedagogía Experimental que tuvo su cuna en la Europa central y cuyo nacimiento oficial se había visto marcado, de alguna manera, con la fundación, en 1879, del primer Laboratorio de Psicología Experimental, puesto en marcha por Wundt en la ciudad alemana de Leipzig.

Ya en 1904, pedagogos amigonianos viajaron por Europa, estudiando los avances de la Psicología Experimental y empezaron a importar aquéllos que consideraron más adecuados para su aplicación en el campo específico de la propia pedagogía, encaminada a la recuperación de los menores en situación de riesgo o de conflicto.

A partir de dicha fecha, los viajes se fueron multiplicando por Italia, Francia, Inglaterra y, sobre todo, por Bélgica, que fue el país que indudablemente tuvo mayor influencia en la optimización del quehacer pedagógico de los amigonianos.

Uno de los frutos principales de todos los viajes de estudio, que alcanzaron su cenit entre 1929 y 1935, fue la creación –en todos los centros educativos dirigidos por los terciarios capuchinos, bien en España, bien en los países por donde se fueron

extendiendo– de sendos Laboratorios de Psicología Experimental, que contribuyeron muy eficazmente a un mejor y más científico conocimiento de los menores y, en consecuencia, a un más adecuado e individualizado diseño de terapias educativas y a una más apropiada aplicación de las mismas.

Entre los instrumentos o aparatos usados en dichos laboratorios, se encontraban los que se presentan en este número monográfico de nuestra revista y que servían principalmente para analizar y estudiar, en la persona del educando, sus *aptitudes físicas*, sus *aptitudes perceptivo-sensoriales*, sus *aptitudes psicomotrices*, sus *aptitudes tecno-prácticas*, o sus *disposiciones intelectuales*.

EPLA, a 25 de julio de 2009
Juan Antonio Vives Aguilella

38 / *La ciencia del corazón*

Aprended por experiencia la ciencia del corazón humano[1]. Fue ésta una de las primeras enseñanzas e indicaciones pedagógicas que Luis Amigó dio a los amigonianos poco después de su fundación.

En dicha enseñanza se encuentran unidos dos elementos pedagógicos que guardan íntima relación.

Por una parte, la *pedagogía*, desde que se empezó a reflexionar sobre el hombre, sobre su comportamiento y sobre la misma forma de irlo acompañando válidamente, desde sus primeros años, en el irrepetible proceso de su propia maduración como persona y como ser relacional, se fue convirtiendo en *ciencia*. Una ciencia, sin embargo, que superada la tentación absolutizante que se dejó sentir con el nacimiento –a mediados del siglo XIX– de la psicopedagogía "científica", ha ido reconociendo, cada vez más abiertamente, que nunca podrá ser una "ciencia exacta", dadas las limitadas posibilidades del ser humano y lo matemáticamente impredecible de sus comportamientos, siempre conexionados –de forma positiva o negativa– con el irrenunciable, y a la vez humanizante, valor de la *libertad personal*.

1 Luis Amigó, *Obras Completas*, 2047.

Por otra parte, previamente a que fuese adquiriendo el calificativo de *ciencia*, la pedagogía fue *arte natural*. Y en este arte –nacido del corazón– tuvo, tiene y tendrá siempre un papel esencial y determinante el *afecto*, que nos distingue como mamíferos y, sobre todo, como personas humanas. Desde sus mismos orígenes, las personas han sido *educadoras natas* de su prole a través fundamentalmente de un *cariño personalizado*, que se ha revestido, unas veces, de caricia y aplauso, y otras, de gesto serio y corrección, pero que, cuando ha sido tal, ha tenido, en todo momento, el común denominador de la *incondicional presencia amorosa*. Y ha sido precisamente ese amor, entretejido de incondicionalidad y presencia, el que ha ido haciendo germinar y desarrollar en la persona los sentimientos y valores que la identifican, y que la han ayudado a crecer, al mismo tempo, en *autoestima*. *Sólo quien se siente querido crece*. Y crece en humanidad, en alteridad y en capacidad de positiva relación con los demás.

En su proyecto educativo, los amigonianos –conscientes de que muchas veces en la vida *lo que no consigue la mano técnica, lo consigue la mano amiga*– han optado tradicionalmente por dar un papel preponderante a la *educación del corazón*, al cultivo de *la estética del sentimiento* [2], con la convicción de que *en todo ser humano hay un germen de sentimiento* [3] que puede y debe ser desarrollado: Tal educación y cultivo exige, sin embargo, del propio educador, como condición indispensable, el *amar a los alumnos* [4]. Y a esta tradicional opción no renunciaron, ni tan siquiera cuando las corrientes "científicas" pretendieron contraponer *amor y pedagogía* [5].

Sobre todo esto ha versado el *XVIII Encuentro Amigoniano de Educadores*, cuyas ponencias, reflexiones y conclusiones, se recogen en el presente número monográfico de *Surgam*.

EPLA, a 19 de noviembre de 2009
Juan Antonio Vives Aguilella

2 Cf. *Textos Pedagógicos Amigonianos*, 12.024 y 12.088 y 12.138.
3 Cf. *Textos Pedagógicos Amigonianos*, 5.042- 5.043; 5.048 y 5.052.
4 Cf. *Textos Pedagógicos Amigonianos*, 12.031; 12.464 y 10.015-10.016.
5 Cf. al respecto la novela de Miguel de Unamuno titulada, con toda intención, *Amor y Pedagogía*.

39 / *Un nuevo frente*

Repetidamente, y por diversos motivos[1], se ha ido resaltando, en los editoriales de nuestra revista, la *creatividad* que ha acompañado el devenir histórico de la pedagogía amigoniana. Es, ésta, una cualidad que habla fundamentalmente de *vitalidad* interna y de una gran *capacidad de adaptación*, imprescindible para no perder el tren de la actualidad.

El *nuevo frente* al que hoy se quiere hacer referencia es el relativo al adecuado tratamiento terapéutico del llamado "síndrome del Emperador". Un síndrome que, por desgracia, padecen hoy un número –preocupante ya– y creciente, de adolescentes. Un síndrome que se manifiesta –por parte de éstos, y particularmente en el seno de la propia familia– por un comportamiento despótico, que llega a cobrar incluso los tintes de la tiranía ejercida por los antiguos emperadores en relación con sus súbditos.

Psicólogos y pedagogos de todo el mundo se vienen centrando últimamente en el estudio de la etiología de dicho síndrome. Y sus posturas se dividen, sobre todo, entre las de aquéllos que consideran que su origen se debe a carencias de índole educativa y afectiva, y las de aquéllos otros que piensan que viene suscitado por factores, tendentes a la psicopatía, de carácter hereditario. Aquí en España, se podría señalar, entre los primeros, a Javier Urra, con su libro "El pequeño dictador", y, entre los segúndos, a Vicente Garrido, autor de "Los hijos tiranos. El síndrome del Emperador".

Y en torno precisamente a este "síndrome del Emperador" gira hoy el presente número monográfico de *Surgam*. Se recoge en sus páginas, el estudio de Josefa Sánchez Heras *Análisis y puesta en práctica en un Centro de Menores de un programa de intervención con familias y menores que maltratan a sus padres*, que fue presentado y defendido como tesis doctoral en el Departamento de Psicología Básica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia, en 2008.

El Centro al que hace referencia es la Colonia San Vicente Ferrer de Godella (Valencia), dirigido y gestionado ininterrumpidamente por los amigonianos desde 1942.

EPLA, a 12 de mayo de 2010
Juan Antonio Vives Aguilella

1 Cf. *Surgam*, n. 489. 494. 497. 503 y 504.

40 / Cultivar los sentimientos

"Cultivadores del sentimiento" denominó a los amigonianos –a principios del siglo pasado–, un periodista madrileño, tras haberle explicado uno de los educadores que lo fundamental para ellos era desarrollar, con mucha paciencia y cariño, el germen de sentimiento que hay en todo ser humano[1].

Otros amigonianos insistían así sobre el mismo tema: "Debemos ser artistas de esa obra suprema de arte que tiene por fin cultivar la estética del sentimiento"[2]. "El amor –el afecto en el trato con los alumnos– es condición indispensable no sólo para educar su corazón, sino incluso para instruir sus inteligencias" [3].

Y todo ello, porque la educación del corazón –que sólo es posible con una buena dosis de empatía cordial en las relaciones interpersonales– y el arraigo de sentimientos es algo tan antiguo como el hombre mismo, aunque haya que reconocer que ha sido el profesor Daniel Goleman quien ha universalizado y popularizado recientemente el tema y ha despertado –bajo la denominación de *inteligencia emocional*– el interés que suscita en la actualidad dentro del amplio marco del desarrollo humano.

Hoy nuestra revista, se centra en el fascinante tema de la inteligencia emocional desde dos perspectivas complementarias.

Por una parte recoge el material con que Iñaki Lascaray impartió, para los educadores de la Fundación Amigó y el Centro Luis Amigó, el curso *Educar con el corazón: habilidades emocionales*, y, por otra se hace eco de la celebración de las Bodas de Plata del *Proyecto Hombre de Málaga*, dirigido y gestionado desde sus inicios por los amigonianos.

Desde ambas perspectivas se aborda la importancia de favorecer el desarrollo del propio mundo emocional. La primera lo hace de una forma, si se quiere, más directa y conceptual. Pero la segunda, aunque en su verbalización lo haga de forma más indirecta, no deja, por ello, de incidir con fuerza en lo mismo, pues todas las terapias que se aplican en el mencionado Proyecto se encaminan a favorecer la construcción de la persona, estimulando el desarrollo de sentimientos que ayuden al crecimiento de la propia autoestima, que será, en definitiva, la base en que se asiente el propio edificio humano de la persona que se había sentido desorientada y hasta perdida en la vida y buscaba de alguna forma el modo de huir de sí misma.

A esto último alude esta reflexión de Nathaniel Branden, que Iñaki recogió en su curso:

---

1 *Textos Pedagógicos de Autores Amigonianos*, n. 5.042 - 5.043.
2 *Textos Pedagógicos de Autores Amigonianos*, n. 12.024.
3 *Textos Pedagógicos de Autores Amigonianos*, n. 10.015 – 10.016.

– "Aparte de los problemas de origen biológico, no conozco una sola dificultad psicológica –desde la angustia y la depresión, el miedo a la intimidad o al éxito, el abuso del alcohol o de las drogas, el bajo rendimiento en el estudio o en el trabajo y hasta los malos tratos a las mujeres o la violación de menores, las disfunciones sexuales o la inmadurez emocional, pasando por el suicidio o los crímenes violentos– que no sea atribuible a una autoestima deficiente. De todos los juicios a que nos sometemos, ninguno es tan importante como el nuestro propio".

EPLA, a 1 de octubre de 2010
Juan Antonio Vives Aguilella

41 / *En la fuente*

Cerrando el ciclo iniciado hace cuatro años y orientado a profundizar los ejes fundamentales de la Pedagogía Amigoniana, el XIX Encuentro Nacional de Educadores –organizado por la Provincia "Luis Amigó" de España– se ha centrado en poner de manifiesto la íntima *relación existente, dentro de la amigonianidad, entre Espiritualidad y Pedagogía*.

Refiriéndome a esa esencial y vital relación escribía en mi libro *Identidad Amigoniana en Acción*: "La pedagogía amigoniana no es sólo cristiana por *cultura*, sino que lo es también por *fe*. Quien quiera, pues, internarse en profundidad en el *ser y hacer* amigoniano, no podrá renunciar a *saborear*, de alguna manera, el *sentimiento religioso* que inspira sus primeras y más vitales raíces. Esto, como es lógico, no implica que la persona concreta tenga necesidad de identificarse, desde la fe, con ese sentimiento religioso. El evangelio no sólo es *buena noticia* para quien cree que Cristo es el hijo de Dios, sino que lo es también, en cierto modo, para el que reconoce en Jesús simplemente a *un gran maestro de humanidad*. Todas las religiones, a su manera, se encaminan a iluminar la *verdad* del hombre y de todas se puede recibir luz, aunque no se participe de sus creencias concretas[1].

Y precisamente las distintas ponencias y comunicaciones desarrolladas en el mencionado XIX Encuentro –que aquí quedan recogidas– se han orientado a resaltar,

1 Cf. Vives, Juan Antonio, *Identidad Amigoniana en Acción,* Valencia 2001, p. 106.

desde distintos y complementarios ámbitos, tanto el sentimiento religioso que, desde los orígenes, ha inspirado, como *en su fuente* más natural, las profundas raíces de la Pedagogía Amigoniana, como la validez de la figura de Cristo, como maestro de humanidad, o de la misma oferta de la fe –actuada en todo momento con respeto a la libertad de la persona concreta–, como un medio adecuado y eficaz de educación integral.

EPLA, a 19 de marzo de 2011
Juan Antonio Vives Aguilella