

Algunas claves psicológicas de la educación.

En el 450 aniversario del nacimiento de S. José de Calasanz¹

José Luis Zanón Catalá, Sch.P.

I. Introducción

Hace unos meses nuestro Rector me invitaba a pronunciar esta lección inaugural. Justificaba su petición aludiendo a mi doble condición de profesor de Psicología –es a esta Facultad a quien corresponde la lección este año- y de miembro de la Orden de las Escuelas Pías, que en este 2007 celebra el 450 aniversario del nacimiento de su Fundador San José de Calasanz, y que se ha ido vinculando progresivamente a esta Universidad. En mi intermitente dedicación a la psicoterapia, he tenido que entrenar en la asertividad a algunas personas para que fueran capaces de decir “no” ante determinadas demandas que supusieran si no imposibilidad, sí cierta contrariedad, dificultad o contratiempo. Paradójicamente, en ésta, como en otras situaciones, no he sido consecuente con las orientaciones que he proporcionado a otros y he accedido a la petición. Es verdad que a lo largo de los años he tenido que dedicarme a la gestión y organización en instituciones, y he vivido la preocupación de tener que asignar tareas, así como el alivio que se encuentra cuando las personas en quienes has pensado para realizar un trabajo te responden afirmativamente. Al menos, en este aspecto, he sido congruente con mi condición de psicólogo al empatizar y ponerme en el lugar de nuestro Rector. Vaya, pues, en empatía lo que ha faltado en asertividad.

He aludido antes a una Conmemoración: el 450 aniversario del nacimiento de Calasanz. Hace ya algunos años comentábamos en un reducido círculo eclesial si la proliferación de conmemoraciones en las instituciones de la Iglesia (diocesanas, religiosas, laicales...) podría obedecer a la inestabilidad del presente y la incertidumbre del futuro, de modo que las referencias al pasado podrían proporcionar una cierta suerte de seguridad. Pasado el tiempo he podido comprobar que tal fiebre conmemorativa aqueja también a la sociedad civil, en una ininterrumpida serie de centenarios, cincuentenarios, veinticinco aniversarios, e incluso decimotercero año del funcionamiento de algunas instituciones por aquello de haber llegado, como es el caso de las personas, a la mayoría de edad. Estoy convencido que algo de búsqueda de seguridad en el pasado subyace en este fenómeno multicelebrativo. En un mundo descrito con caracteres tan inquietantes como un mundo desbocado², un mundo sin rumbo³, sociedad del riesgo⁴, que vive en el límite⁵, que asiste a una reconfiguración del orden mundial desde el choque de civilizaciones⁶, un mundo en el que incluso la concepción de la historia puede prescindir de la idea de progreso para afirmar que nada depende de nuestra acción, en el que todo es posible, en el que la historia no es más que una invención, una

¹ Lección inaugural pronunciada durante el acto académico de la apertura de curso 2007-2008 de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

² Anthony Giddens, “Un mundo desbocado” (2000)

³ Ignacio Ramonet, “Un mundo sin rumbo” (1997)

⁴ Ulrich Beck, “La sociedad del riesgo” (1986)

⁵ Anthony Giddens y Will Hutton, “En el límite” (2001)

⁶ Samuel P. Huntington, “El choque de civilizaciones” (1996)

mentira, un mundo en el que “no existe ni un puerto en el que refugiarse ni un destino determinado”⁷, no es aventurado afirmar que cualquier vuelta a un pasado – interesadamente seleccionado, eso sí- proporciona cierta seguridad o complacencia, o, lo que es peor, una utilización sesgada del pasado para justificar situaciones presentes.

No quisiera, en esta celebración varias veces centenaria instalarme complacientemente en el pasado. Por el contrario, y al modo de Ortega, retroceder sólo puede tener sentido si ello nos sirve para tomar impulso hacia delante. Mirar el pasado debe servir para descubrir y reafirmar una identidad, para agradecer y reconocer a los que nos han precedido, para recordar que no somos unos advenedizos, para reconocer rasgos comunes entre nosotros de tal modo que aunque el futuro puede ser incierto, sabemos con quiénes compartimos objetivos y tareas...

Respondiendo a la doble condición –escolapio y psicólogo- que ha motivado la invitación a pronunciar esta lección voy a exponer, con la lógica esquematicidad que el tiempo nos va a exigir, de qué manera tras el proyecto educativo de Calasanz hay una determinada visión del ser humano, una *psicología* –quizá mejor una antropología-; de qué manera esa psicología subyacente es acertada y favorecedora del crecimiento humano; de qué manera esa psicología, derivada en unos casos de la intuición de Calasanz y en otros de los estudios a los que tuvo él acceso en su época –filosofía, derecho, teología- puede hoy ser completada y perfeccionada desde el actual desarrollo de la ciencia psicológica. Con otras palabras, quisiera destacar el acierto pretérito de una intuición psicológica y señalar de qué modo el presente de la psicología puede hoy potenciar aquel lejano proyecto educativo de Calasanz.

En esta referencia al pasado quisiera evitar dos riesgos en los que fácilmente puede caerse. Por una parte el tono marcadamente elogioso, de devoción filial y desmedido panegírico, que en su afán por señalar los méritos de un personaje histórico no sólo los exagera sino que los proyecta temerariamente al futuro convirtiéndolo en precursor de acontecimientos y logros posteriores. Quienes vivimos el inmediato posconcilio, por ejemplo, pudimos asistir a un abundante florecimiento de “precursores” del Concilio en todos los ámbitos eclesiales, de modo que casi todo lo dicho por el Concilio Vaticano II parecía haber sido ya anticipado por alguien. Pero lo cierto es que el Concilio surgió cuando surgió y no antes. En relación con este modo interesado de entender la historia, la sociología de la ciencia previene contra lo que ha dado en llamarse “las ciencias como uno quisiera”⁸. Como acertadamente señalara Whitehead “llegar muy cerca de una teoría verdadera y captar su aplicación precisa son dos cosas muy diferentes, (...). Todo lo importante ha sido dicho antes por alguien que no lo descubrió”⁹.

Pero hay otro riesgo que, en el otro extremo, puede minimizar la figura y las aportaciones de un personaje histórico. Estudiar desde el momento presente, concretamente desde el notable desarrollo actual de disciplinas como la Psicología o la Pedagogía, las intuiciones o aportaciones de personajes del pasado puede llevar consigo una injusta minusvaloración. Sólo desde el conocimiento de su contexto histórico puede calibrarse la novedad, la originalidad e incluso la audacia de determinados proyectos y actuaciones. Lo que hoy nos puede parecer sencillo y evidente hubo un tiempo en que no lo fue.

José de Calasanz nació en Peralta de la Sal, provincia de Huesca. Aprendió las primeras letras en su pueblo y estudió humanidades en Estadilla. En Lérida, Valencia y Alcalá de Henares estudió filosofía, derecho y teología, en la que se

⁷ Michael Oakeshott, citado por Ralf Dahrendorf (“En busca de un nuevo orden”, 2003)

⁸ Robert K. Merton, “La sociología de la ciencia” (1977)

⁹ Robert K. Merton, o.c.

doctoró posteriormente. Fue ordenado sacerdote en 1583 iniciando un itinerario vital al servicio de la reforma de la Iglesia, colaborando con obispos que ponen en práctica las directrices del Concilio de Trento, concluido 20 años antes. Uno de los estudiosos de su obra¹⁰, apunta un rasgo que permitirá interpretar determinadas actitudes y actuaciones de Calasanz al afirmar que puede considerársele como un hombre de la Ilustración a quien le cupo en suerte vivir en la época del Barroco. Es ésta una época en la que se da una artificiosa pervivencia del Humanismo renacentista frente a la aparición de la ciencia moderna, humanismo que pugna con una Contrarreforma que parece desconfiar de él.

A los 35 años su vida va a dar un giro radical. En 1592, y como procurador de su diócesis, zarpa desde Barcelona hacia Roma. En el trasfondo se adivina el afán de hacer carrera eclesiástica. Pero las cosas van a ir por derroteros no previstos. Una progresiva toma de conciencia social, alimentada por la pertenencia a algunas cofradías¹¹ y las visitas a algunos barrios romanos van a desembocar en un acontecimiento personal decisivo. Un día determinado la visión de unos niños jugando y alborotando en la calle, evidenciando provocativamente ignorancia y pobreza, le hará ver la vida, su vida, de otra manera. En aquel momento una particular lucidez le hace percibir la realidad de modo diferente y cualquier otro proyecto personal queda abandonado. Fue una especie de lo que, en Psicología llamamos “insight” o comprensión súbita, un conocimiento consciente del individuo, una comprensión de sí mismo y de los demás. La psicología de la Gestalt define este proceso como una organización de eventos tal, que las relaciones estructurales en el campo fenoménico cambian en función del fenómeno particular. El resultado de este proceso es frecuentemente lo que comúnmente llamamos “inspiración”. Experiencias pasadas vividas sucesivamente, a veces fragmentariamente, parecen cobrar sentido y ensamblarse armoniosamente: en este caso la educación religiosa familiar, los estudios, la vocación sacerdotal, la actividad reformadora, la progresiva y cada vez más acentuada conciencia social... todo parece cobrar sentido ahora en una percepción concreta –la ignorancia y la pobreza de unos niños- y en un proyecto concreto –educar en la Piedad y las Letras-¹².

Pero no todo está en la peculiar lucidez de un momento, en la inspiración provocadora de un instante, por más que ello implique no sólo una percepción clara y distinta, sino también una impactante respuesta emocional. Ni siquiera cuando esa experiencia singular tiene caracteres de auténtica revelación. Peter Berger¹³ al comentar lo que supone una experiencia de trascendencia en un hombre religioso habla del “problema de la mañana siguiente”. Desaparecidos los estímulos, internos e externos, que han dado lugar a una experiencia impactante, apagada la resonancia emocional, de vuelta a la realidad cotidiana, ¿qué hacer?. Calasanz va a sentirse totalmente preocupado por la experiencia vivida, intentará convencer a instituciones, cofradías y congregaciones para involucrarse en lo que él considera un proyecto vital para la

¹⁰ F. Cubells, en “Calasanz y la educación de los alumnos más pequeños” (1997)

¹¹ El trabajo de algunas Cofradías, como es nuestro caso, va desde ocuparse de los pobres hasta pedir limosna por ellos; desde la enseñanza del Catecismo hasta la atención a moribundos; desde atender a enfermos hasta enseñar a leer

¹² Más adelante Calasanz verbalizará repetidamente esta singular experiencia, como en el caso del Memorial dirigido a la Congregación del Santo Oficio: “Muchos de los niños por la pobreza o descuido de sus padres no van a la escuela, ni se dedican a algún arte o ejercicio, sino que viven dispersos y ociosos y así con facilidad se entregan a diversos juegos particularmente al de las cartas, y es preciso que, cuando no tienen dinero para jugar, roben en su propia casa y después donde pueden, o bien, encuentran dinero de otras pésimas maneras. Para atajar desde el principio un mal tan pernicioso para la república, los Padres de las Escuelas Pías se ofrecen a la fatigosa tarea de enseñarles por caridad”

¹³ Peter L. Berger, “Una gloria lejana” (1994)

reforma de la sociedad y de la Iglesia. Finalmente, y ante las negativas recibidas, se decidirá él mismo a llevar adelante su proyecto. A una propuesta, tentadora por sus beneficios económicos, que le llega de la embajada del rey de España, y que podía satisfacer los deseos de hacer carrera en la Iglesia que le habían llevado a Roma, responderá: “Encontré ya en Roma la manera definitiva de servir a Dios, haciendo el bien a los pequeñuelos. No la dejaré por cosa alguna del mundo”.

Convendría indicar ya desde ahora dos aspectos sin los cuales no puede entenderse la obra personal de Calasanz. En primer lugar el móvil social, humano y cultural de la institución que creará. Ciertamente, como eclesiástico comprometido con la Contrarreforma, vio en la escuela el medio más adecuado –quizá con una perspectiva excesivamente utópica- para reformar la Iglesia con la formación cristiana de los niños. Pero no concibió originariamente sus escuelas como catequesis o medio de evangelización. El problema que considera urgente es el de la escolarización de los niños pobres como medio para abrirles paso en la vida y salir de la pobreza mediante la cultura¹⁴. La lectura, la escritura, el cálculo y, finalmente el latín, pero no como propedéutica para estudios superiores, sino como imprescindible para determinados oficios.

En segundo lugar, destacar que más allá de descubrir una necesidad social y eclesial, más allá de proyectos, orientaciones, consejos, escritos –que los hubo-, lo que caracteriza a Calasanz es la implicación personal, el trabajo cotidiano en la escuela. Mientras otros pedagogos y pensadores escribieron utopías prácticamente irrealizables, él tuvo el atrevimiento, el vigor y el acierto de realizar su propia utopía¹⁵. Fue un educador más que un teórico de la educación, sus urgencias no fueron urgencias teóricas, lo suyo fueron apremios sociales y caritativos. No estamos hablando, pues, solamente de una aportación teórica más de las que encontramos en la historia de la educación. Sin duda las ha habido, más desarrolladas y con una mayor repercusión en el mundo de la Pedagogía. Bien es verdad que en ocasiones algunas de esas aportaciones han ido acompañadas de flagrantes contradicciones personales¹⁶.

En una apretadísima y, sin duda, temeraria síntesis recogeré únicamente algunas ideas centrales del proyecto calasancio. Me limitaré al Proemio –auténtica declaración de principios- de las Constituciones escolapias, redactadas por el mismo Calasanz en 1621. Y concretamente al párrafo segundo de dicho Proemio (Va a ser inevitable transcribir el texto original latino, que, evidentemente, traduciremos).

**“In cuius diligentis exercitatione
generalia Concilia, Sancti Patres,
necnon Philosophi recte sentientes,
Reipublicae christianae reformationem
consistere unanimi consensu affirmant.
Si enim diligenter a teneris annis
pueri pietate, ac litteris imbuantur,**

¹⁴ Severino Giner, “San José de Calasanz. Maestro y fundador” 1992

¹⁵ Josep Domènech, “José Calasanz” en “Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada”. UNESCO, vol. XXIII, nº 3-4, 1993

¹⁶ Luis Vives, el gran humanista valenciano, considerado por algunos como uno de los fundadores de la pedagogía moderna, escribía a Erasmo: “Hasta tal extremo me habían las escuelas que estaría dispuesto a hacer cualquier cosa antes que volver a esos antros de inmundicia y tratar con niños” (Allen, “Opus epist. Des. Erasmi V, 113). Jean-Jacques Rousseau pudo compaginar el envío a la inclusa de los cinco hijos que tuvo con Thérèse Levasseur con sus escritos sobre la educación de la infancia (Salvador Giner, “Historia del pensamiento social”, 2002)

felix totius vitae cursus procul dubio sperandus est”

**“Concilios Ecuménicos,
Santos Padres, filósofos de recto criterio
afirman unánimes,
que la reforma de la sociedad cristiana
radica en la diligente práctica de esta misión.
*Pues si desde la primera infancia
los niños son imbuidos diligentemente
en la Piedad y las Letras,
ha de esperarse, sin sombra de duda alguna,
un feliz transcurso de toda su vida”***

Los argumentos de autoridad aducidos –Concilio, Santos Padres, filósofos- nos dicen que no vamos a encontrar originalidad en el sentido más estricto de la palabra. Más bien hablaríamos de sensibilidad e intuición, y por supuesto, como ya hemos puesto de manifiesto, compromiso e implicación personal para ir más allá de proyectos o concepciones teóricas y entregarse plenamente a la realización de los mismos.

II. “A teneris annis”

Expresión que hemos traducido por “primera infancia” y que literalmente entenderíamos como “tiernos años”. “*Teneris*” viene del adjetivo ‘*tener, tenera, tenerum*: tierno’, en sentido físico y moral. Algunos lo relacionan con los términos ‘*teneo*’: tener (¿en brazos al niño?), ‘*tendo*’: tender (¿mostrar al niño como un tesoro que se aprecia?), ‘*tenuis*’: delgado, en cuanto poca cosa, sutil, delicado. De hecho su uso en latín está prácticamente relacionado con el niño pequeño, ‘*teneri*’: los niños pequeñitos. Calasanz escogió el término con el que quería resaltar la importancia de la educación desde el principio del ser humano. Especificó así el término genérico ‘*pueri*’ (niños) que luego va a emplear y muchísimo más preparó el terreno para la expresión ‘*imbuantur*’ que ya tenía in mente al comenzar a escribir la frase, y que comentaremos más adelante.

Curiosamente, la multiseccular tarea educadora de la Iglesia floreció antes en el ámbito de las Universidades y de las escuelas de Humanidades, que en la educación de la infancia. La polémica sobre la necesidad de instruir a los niños en edad muy temprana o más avanzada, ya existía en tiempos de Calasanz¹⁷ y continuaría durante mucho tiempo. Encontramos interesantes testimonios de impugnadores de Calasanz denunciando los inconvenientes de admitir en las Escuelas Pías alumnos de cinco o seis años, incluso aduciendo en algunos casos que la educación a esa edad, por corresponder a la “*carità delle donne*” debía ser realizada por mujeres¹⁸.

Este énfasis en la educación “desde los tiernos años” tiene plena carta de naturaleza en la psicología actual, y más específicamente en el campo llamado de la “Intervención Temprana”, que ha alcanzado últimamente notable relevancia social y académica¹⁹. Precisamente en la búsqueda de antecedentes históricos de la Intervención

¹⁷ Francisco Cubells, “Calasanz y la educación de los niños más pequeños” (1997)

¹⁸ F. Cubells, o.c.

¹⁹ Por razón de brevedad no entramos, a pesar de su indudable significación, en la importancia de esos maleables primeros años de la vida del niño en orden a los aprendizajes por condicionamiento, tanto por

Temprana²⁰ se señalan las aportaciones de filósofos y educadores europeos de los siglos XVII y XVIII al apreciar en ellos la firme creencia de la importancia de los primeros años como base sobre la que se asienta la competencia social, emocional e intelectual del ser humano.

Sin olvidar otras aportaciones importantes desde los ámbitos de la educación especial y los servicios de salud, nos interesa aquí lo que la Psicología ha aportado y seguirá aportando. La Psicología del desarrollo²¹ ha constatado la decisiva influencia de las experiencias tempranas en el desarrollo posterior del niño. Facilitar experiencias optimizadoras incidirá notablemente en el desarrollo del niño, intervenir tempranamente servirá para paliar efectos nocivos del ambiente o de cualquier condición discapacitadora. El siglo XX ha sido pródigo en aportaciones de la psicología al ámbito de la intervención temprana. Clásicos como Freud, Gessell, Watson y Piaget, por citar solamente algunos de los más conocidos, han enfatizado, desde perspectivas muy distintas eso sí, la importancia de la infancia en el desarrollo posterior de la persona. Desde ellos al momento presente son muchas las aportaciones teóricas, investigaciones y programas que han llevado a la consolidación de la Intervención Temprana. En esa fructífera trayectoria, y según los momentos, se ha incidido más en unos u otros aspectos: consecuencias de la privación y modificabilidad de la misma, desarrollo de programas creativos, atención a las discapacidades, conceptualización de qué puede ser un “periodo crítico”, prevención, énfasis en la búsqueda de actividades adecuadas a los niños con problemas de desarrollo, estimulación precoz, adquisición de habilidades...

La Intervención Temprana se entiende hoy como cualquier tipo de intervención que fomente y optimice el desarrollo durante los seis primeros años de vida²². El concepto de temprana no se reduce únicamente a las primeras etapas de la vida del niño, sino a los momentos en que previsiblemente anticipemos la aparición de transiciones normativas o no normativas en el desarrollo. Dos aspectos importantes a tener en cuenta hoy son por una parte la importancia concedida a la familia y los procesos de interacción padres-hijo. Por otra parte la consideración de la Intervención Temprana como un ámbito de carácter interdisciplinar.

El “*a teneris annis*” de Calasanz encuentra, pues, en la psicología un inequívoco refrendo, una base científica en continua evolución y unos cada vez más poderosos instrumentos para poder llevar a cabo lo que en principio fue una acertada intuición.

III. “Imbuantur”

Posiblemente en un contexto escolar pudiera parecer más lógico acudir a expresiones como enseñar, instruir, formar... La expresión “*imbuantur*”, del verbo latino “*imbuo*”, es particularmente sugerente. Significa empapar, regar, rociar, humedecer, imbuir, inculcar, y, en sentido figurado “llenar de”. En cierto sentido “*teneris*” e “*imbuantur*” se justifican y necesitan, ha de darse en el niño la ductilidad, la maleabilidad.. para poder ser imbuido. Nos encontramos con una expresión que apunta a una internalización y asimilación que va más allá de la mera instrucción o transmisión de contenidos y apunta a la globalidad de la persona, no simplemente a su dimensión intelectual.

condicionamiento clásico como por condicionamiento instrumental y observación. La psicología del aprendizaje se ocupa ampliamente de ello.

²⁰ Gómez, A, y otros, “Intervención temprana” (2005)

²¹ Gómez, A, o.c.

²² Gómez, A, o.c.

Cuando vemos cómo Calasanz quiere hacer operativo ese “imbuir” apreciamos que no trata tan sólo de buscar una didáctica adecuada, cosa que también le preocupará. Muy pronto²³ va a configurar su naciente obra educativa en una compleja articulación de personas, funciones, programas, espacios, horarios, reglamentos, celebraciones sacramentales, oración²⁴, permanencias, actividades dominicales, acompañamiento en filas a las casas de los alumnos, actividad física, medidas higiénicas...

Una escuela así concebida desde esa perspectiva globalizante adquiere plenamente la condición de instancia socializadora²⁵. La inicial plasticidad del ser humano se va conformando en un complejo e ininterrumpido proceso que conocemos como socialización. Psicología y sociología se ocupan de ese proceso configurador de la persona mediante el cual se incorporan valores, normas, aptitudes y comportamientos. La sociología parece resaltar, al describir ese proceso, la adaptación del individuo a la sociedad en que vive²⁶, no olvidando algunos, no obstante, resaltar la importancia de describir los procesos que hacen del ser humano, además de un ser social, un individuo²⁷. En cualquier caso, lo que nos interesa especialmente desde la psicología es de qué modo en ese proceso llamado socialización se va forjando la identidad personal y se van desarrollando aquellas cualidades que son esenciales para una eficiente adaptación en la sociedad. El niño va adaptándose a la vida social e interiorizando pautas y valores que forjarán su futura personalidad. La interacción entre las predisposiciones hereditarias y la educación socializadora configuran un determinado tipo de persona.

La tónica diferencia entre socialización primaria (la efectuada en la infancia, en la que se interiorizan los más importantes elementos de la sociedad, y cuyos agentes más importantes son los padres) y socialización secundaria (la interiorización de submundos de valores y normas específicos, con una decisiva intervención de la escuela) se antoja cada vez más sutil. Y ello no simplemente porque se haya adelantado la edad de la escolarización. No es éste, ni mucho menos, el problema que aqueja ahora a la escuela desde el punto de vista de la socialización. Existe cada vez un mayor consenso, desde los ámbitos educativos, psicológicos y sociológicos, en que la socialización primaria, típica del ámbito familiar, está fallando estrepitosamente. La familia es el primer terreno de cultivo y el primer conjunto de conductas que más tarde pasaran a ser el modo ordinario de comportamiento. Y los padres tienen en este sentido, obligaciones que no pueden delegar y actualmente están delegando en la escuela²⁸. Cuando la socialización primaria no ha sido la adecuada, los maestros deben invertir más tiempo puliendo y civilizando a quienes deberían estar ya en condiciones para aprendizajes más complejos²⁹. Si la familia no cumple su papel socializador, la escuela no sólo no va a poder desarrollar su función tradicional, sino que ha de enfrentarse a tareas, no sólo excesivas, sino para las que no está preparada. Como consecuencia de la forma de vida que imponen los hábitos sociales actuales son muchos los padres en

²³ Sántha G., “San José de Calasanz. Obra pedagógica” (1984)

²⁴ La oración era para Calasanz un gran medio en la formación de la piedad. Instauró en sus escuelas la *oración continua*: un grupo reducido de alumnos, entre diez y doce, eran tomados aparte por turnos bajo la guía de un sacerdote a lo largo de toda la jornada escolar; eran iniciados progresivamente en la oración y en la preparación para los sacramentos de la penitencia y la eucaristía.

²⁵ Vale la pena recoger aquí lo que en la “Declaración sobre la educación cristiana de la juventud” (nº 8) dice el Vaticano II: “Su nota distintiva (de la escuela católica) es crear un *ambiente* de la comunidad escolar animado por el espíritu evangélico de libertad y de caridad...” (el subrayado es nuestro)

²⁶ Giner, S. y otros, “Diccionario de Sociología” (1998)

²⁷ Fernández, E., en “La mirada del sociólogo” (Cardús, S. y otros; 2003)

²⁸ Neira, T., “La cultura contra la escuela” (1999)

²⁹ Savater, F., “El valor de educar” (1997)

exigir a la escuela la principal responsabilidad en la socialización de los hijos. Pero, evidentemente, hay tareas que los padres, como primeros socializadores no pueden delegar³⁰.

Centrarse casi exclusivamente en la discusión sobre las nuevas formas de familia puede hacernos dejar de lado lo que algunos sociólogos³¹ han señalado como el fenómeno particularmente serio en nuestras familias: la dimisión de la familia como agente socializador y educador. “Me refiero al hecho de que en las familias nucleares cada vez son menos las que educan, que las parejas y su promoción social son cada vez más importantes que las familias como unidad social, e incluso que en las parejas los individuos buscan más su propia promoción y desarrollo personal que el de la pareja. (...). Esta sí, esta es la gran revolución de la familia española, esta es la revolución a la que debiéramos prestar tiempo y reflexión”³². La familia se está entendiendo simplemente como complemento psicológico de las personas, como institución dentro de la cual los derechos y las obligaciones y los deseos subjetivos son más fuertes que las obligaciones colectivas. Y concluye Elzo con una afirmación casi diríamos de tono apocalíptico: “Si los padres y madres de las élites abandonan la crianza y la educación de sus hijos, por mor de sus expectativas de bienestar social, las señales de alarma para la familia se han puesto en rojo”³³.

Parece claro, pues, que el “*imbuantur*” de Calasanz, proyecto socializador global del alumno en la escuela, es hoy absolutamente necesario. Las carencias familiares –y, por supuesto, no olvidemos las influencias ambientales y mediáticas, a las que ni siquiera hemos aludido- están demandando a la escuela tareas que van más allá de la mera enseñanza. Otra cosa es que la escuela pueda asumirlas en su totalidad, algo que se nos antoja difícil y complicado. Pero junto a las acciones para las que está preparada habrá que emprender otras, directa o indirectamente: completar la socialización primaria, crear escuelas de padres, sensibilizar a las administraciones públicas, propiciar actividades lúdico educativas que impliquen a los padres, fomentar la convivencia familiar, participar en las actividades propuestas por la escuela...

IV. “*Felix totius vitae cursus..*”

En comentarios y estudios sobre el texto calasancio que nos ha servido de base – el segundo párrafo del Proemio de las Constituciones- no parece que abunden las referencias, a esta expresión. Los “*a teneris annis*”, “*imbuantur*”, “*pietate et litterae*”, “*diligenter*”... parecen haber acaparado la atención de la mayoría de comentaristas. La alusión a la felicidad da la impresión de no haber tenido excesivo eco. En estos últimos años he reparado de un modo especial en esa referencia a la felicidad como objetivo final de la acción educativa. Calasanz, sacerdote y religioso implicado profundamente en la Reforma de la Iglesia y de las costumbres, en la salvación de las almas, que sitúa en el centro de su vida espiritual a Jesús crucificado, que valora con la mentalidad propia de la época el sufrimiento y la mortificación... deja caer como objetivo de su proyecto educativo nada más y nada menos que la felicidad. Casi me atrevo a calificarlo como una pequeña frivolidad en medio de la rigidez y severidad de sus escritos. O en cualquier caso sería una manifestación más de esa condición, ya mencionada, de

³⁰ Bañuls, F. Y Guirao, G. “Curso de Sociología” (2002); Fernández, E., o.c.

³¹ Elzo, J., “Los jóvenes y la felicidad” (2006)

³² Elzo, J., o.c., pág. 31

³³ Elzo, J., o.c., pág. 39

Calasanz como hombre que arrastra una marcada pervivencia del Humanismo renacentista junto con una Contrarreforma que desconfía de él³⁴.

El tema de la felicidad tiene una larguísima historia en el mundo de la filosofía. No así en el mundo de la psicología científica, que muy celosa en la conquista y afirmación de su condición de ciencia tuvo un particular cuidado en excluir de su ámbito de estudio todo aquello que no pudiera ser objeto de observación y medida precisas. Encontraremos libros sobre la felicidad en las cada vez más nutridas secciones de Autoayuda de las librerías, secciones que los profesionales de la psicología solemos mirar con cierta displicencia o sospecha al menos. Pues bien, hace unos pocos años descubro un libro titulado “La auténtica felicidad”³⁵. Confieso que el título me dejó no sé si indiferente o escéptico, pero reparé en su autor. Se trataba de un psicólogo que podría entrar ya sin duda en la condición de clásico, Martín Seligman, asociado especialmente al conocido concepto de indefensión aprendida. Lo recordaba como un investigador que podría calificarse de “duro”, experimental, de laboratorio, de concienzudo trabajo con animales... ¿Qué suerte de cambio se había producido en este reconocido profesor?

Aportaré dos citas que nos situarán en el nuevo planteamiento de Seligman. “Durante los últimos cincuenta años la psicología se ha dedicado a un único tema, la enfermedad mental, y los resultados han sido bastante buenos. (...) Pero este progreso se ha obtenido a un precio elevado. Parece ser que el alivio de los estados que hacen que la vida resulte espantosa ha relegado a un segundo plano el desarrollo de los estados que hacen que merezca la pena vivir. No obstante, las personas desean algo más que corregir sus debilidades. Quieren que la vida tenga sentido, y no sólo dedicarse a ir tirando a trancas y a barrancas hasta el día de su muerte”³⁶. “La gente *siempre ha querido ser feliz* y es perverso que la psicología académica no considerara que esto pudiera o debiera estudiarse científicamente”. Seligman presenta una nueva corriente científica con el nombre de Psicología Positiva.

La Psicología Positiva tiene mucho cuidado en no presentarse como un movimiento filosófico o espiritual al uso, buscando como otros tantos, el crecimiento espiritual o simplemente humano a través de dudosos métodos de autoayuda. Por el contrario, se presenta como una rama de la psicología que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano. El mismo Seligman, reafirmando su condición de científico, afirma cautelosamente, estar aún lejos de la madurez, por más que los progresos sean evidentes y continuos³⁷. Su intento, dentro de las rigurosas pautas de un reputado investigador, es descomponer la esencia de la felicidad en esos tres apartados que son más fáciles de medir y fortalecer por separado: las emociones positivas, la motivación y el sentido de la vida. Por ejemplo, ha creado tests para medir veinticuatro fortalezas personales, así como la *resiliencia* y otras capacidades. Resulta significativo recoger expresiones como ésta: “El tercer tipo de vida feliz es la vida *con sentido*, en la que pones tu talento al servicio de otros, o formas parte de algo que es mayor que tú, una institución o grupo de gente comprometida en la misma causa”³⁸.

³⁴ No obstante, encontramos algunas referencias interesantes en su epistolario: “No admita pensamientos melancólicos, que suelen oprimir el corazón y turbar la mente, sino piense en cosas que le puedan causar alegría”; “Procure vivir alegremente, que si, junto con la paciencia, hace acopio de alegría, realizará obras de mucho mérito”; “Permanezca alegre en el Señor...” (“Calasanz. Mensaje espiritual y pedagógico”, D. Cueva, 2006)

³⁵ Martín E.P. Seligman, “La auténtica felicidad” (2003)

³⁶ o.c. pág. 11

³⁷ Entrevista realizada en EL MUNDO, 10 de febrero de 2007

³⁸ id.

Ciertamente no es la primera vez que aparece en la psicología una nueva vía que, insatisfecha con los enfoques más clásicos centrados en los trastornos mentales o conductuales, busca una mejora en la calidad de vida, el desarrollo del ser humano, su salud y su madurez. En 1962 Abraham Maslow junto con un heterogéneo grupo de psicólogos dará lugar a la Asociación Americana de Psicología Humanista. Asimismo algunos psicoanalistas de la segunda generación (E. Fromm, K. Horney, E.H. Erikson...) coinciden con ese enfoque positivo. En mi opinión, el planteamiento de Seligman presenta la ventaja de proceder con una metodología científica más rigurosa que la Psicología Humanista, y, por supuesto, más que los enfoques psicoanalíticos.

No es mi propósito aquí la defensa o promoción de este concreto enfoque de Seligman, la Psicología Positiva, que quizá pudiera gozar de una existencia efímera, como ha sucedido con otras orientaciones, tal como nos lo enseña la historia de la Psicología. Sí me interesa destacar la trascendencia de este nuevo y abierto planteamiento surgido en el seno de la psicología científica, asentada ya sin complejos, trabajando con una metodología rigurosa, sin tener que radicalizarse y estrechar abusivamente su campo de estudio para afirmar su estatus científico, y lo que puede aportar a la salud y la felicidad, en general, y a la educación escolar en particular. Por otra parte nuestros gabinetes psicológicos escolares suelen estar focalizados en la mayoría de los casos en el tratamiento y orientación de los casos problemáticos, alumnos y familias. Sería necesario que asumieran, hasta donde los –desgraciadamente– escasos recursos permiten, la tarea de descubrir el potencial humano existente en cada uno, descubrir y apreciar sus puntos fuertes y alimentarlos todo lo posible, ayudar a todos, alumnos y padres, a encontrar sus propias virtudes y ser más felices. En la situación real en la que nos movemos, con los medios existentes a nuestro alcance todo esto puede sonar a utopía, pero no es aventurado pensar que el futuro deberá caminar por ahí. Aquel lejano “*felix totius vitae cursus*” del texto calasancio puede encontrar hoy en nuestra ciencia psicológica instrumentos y medios que ayuden a posibilitarlo.

V. “Pietate et litteris”

“Piedad y Letras” es el lema con el que Calasanz quiso expresar el carisma y la misión de las Escuelas Pías. Hoy podríamos traducirlo por ciencia y fe, cultura y fe, o cualquier expresión similar. La piedad y la cultura tienen para Calasanz categoría de objetivo fundamental; ambas, en expresión única, forman un solo lema. Y he ahí precisamente la mayor dificultad: la integración o síntesis de las dos dimensiones. Según épocas y lugares una ha tenido más peso que la otra, en ocasiones se han vivido como realidades yuxtapuestas. La síntesis fe-cultura tiene como lugares privilegiados las instituciones docentes católicas. Ni que decir tiene que esa síntesis va a ser de difícil ejecución si no parte de una síntesis personal vivida por el propio educador.

Pero no se trata aquí de recordar lo que debe ser un proyecto de escuela católica, como tampoco referirnos a la relación de Calasanz con una todavía inexistente Psicología³⁹. Quiero referirme a lo que esa síntesis entre ciencia y fe puede implicar

³⁹ En tiempo de Calasanz la autoridad de Galeno seguía indiscutible en lo que se refiere a su adopción de la teoría hipocrática de los cuatro temperamentos. En el epistolario calasancio figuran alusiones a los humores hipocráticos y a su influencia en las enfermedades. Alguna otra expresión como el “*buon ingenio*” remite, al menos por asociación, al “Examen de ingenios para las ciencias” de Huarte de San Juan. Hay continuas advertencias de Calasanz a los Rectores de los Colegios para que examinen cuidadosamente las aptitudes, cualidades, disposiciones y condiciones de los religiosos para un mejor aprovechamiento de su trabajo en la escuela.

para quienes ejercemos la psicología como docentes o como terapeutas. Una escuela católica es católica, pero es escuela, como una universidad católica es católica pero es universidad. ¿Qué quiero decir con esta aparente obviedad?. En primer lugar hay que afirmar inequívocamente el estatus científico y abierto de nuestra disciplina, que hay que afrontar sin miedos. Y mi afirmación se deriva de uno de los grandes documentos del Concilio Vaticano II como es la Constitución “Sobre la Iglesia en el mundo actual”, cuya lectura, o relectura, me atrevo a recomendar. “... la cultura, por dimanar inmediatamente de la naturaleza espiritual y social del hombre, tiene siempre necesidad de un clima de libertad para desarrollarse y de posibilidades legítimas, según su naturaleza, de autonomía en su ejercicio. (...) La Iglesia no prohíbe que las artes y las disciplinas humanas gocen de sus propios principios y de su propio método, cada una en su propio campo; por lo cual, reconociendo esta justa libertad, la Iglesia afirma la autonomía legítima de la cultura humana, y especialmente la de las ciencias. (...) Todo esto pide que el hombre, salvados el orden moral y la utilidad común, pueda investigar libremente la verdad y manifestar y propagar su opinión...”⁴⁰. Estas afirmaciones referidas al mundo de la cultura se inscriben en un principio más general, propugnado por la misma Constitución conciliar, como es el de la justa autonomía de la realidad terrena. “Si por autonomía de la realidad terrena se quiere decir que las cosas creadas y la sociedad misma gozan de propias leyes y valores, que el hombre ha de descubrir, emplear y ordenar paulatinamente, es absolutamente legítima esta exigencia de autonomía. (...) Pues, por la propia naturaleza de la creación, todas las cosas están dotadas de consistencia, verdad y bondad propias y de un propio orden regulado, que el hombre debe respetar, con el reconocimiento de la metodología particular de cada ciencia o arte”⁴¹.

Estas palabras del Vaticano II son una invitación a que nuestra psicología realice una investigación libre, abierta, sin miedos, contrastada, pero también con humildad y sin dogmatismos. Y permitidme una anécdota de Calasanz, significativa por lo que implica de perspicacia y audaz valoración de las continuas y novedosas aportaciones de la ciencia. Conocemos la importancia de Galileo Galilei en la historia de la ciencia. Se le considera el verdadero fundador del método experimental. Combinó el razonamiento inductivo con la deducción matemática, y creó así el método de investigación universalmente utilizado desde entonces en física. No es exagerado denominarle padre de la nueva ciencia. Galileo representa el espíritu científico y racionalista, el examen libre de la realidad, que se atiene sólo a las pruebas empíricas y a las normas de la lógica frente a los principios de la afirmación dogmática. Pero, lamentablemente, es el ejemplo paradigmático del enfrentamiento de la Iglesia con la nueva ciencia emergente⁴² y los posteriores desarrollos de la misma. Tras un primer proceso de la Inquisición romana en 1616, volvió a sufrir otro, particularmente penoso, en 1633.

Ya desde 1629 nos consta que frecuentaba el círculo de admiradores y discípulos de Galileo el escolapio P. Francisco Michellini, a través del cual entraron también en contacto otros escolapios de Florencia, que llegaron a formar un prestigioso grupo de galileanos. La admiración y simpatía de Calasanz por Galileo, precisamente en aquellos últimos años de retraimiento y dolor del gran científico, muestran la apertura de espíritu,

⁴⁰ Vaticano II, “Constitución sobre la Iglesia en el mundo actual”, n° 59

⁴¹ Vaticano II, o.c. n° 36

⁴² Precisamente será en la Constitución conciliar “Sobre la Iglesia en el mundo actual” (n° 36) donde se alude a este caso, aun sin mencionarlo explícitamente, como un lamentable episodio en el que, tras agrias polémicas, muchos llegaron a establecer una oposición entre la ciencia y la fe. Más tarde, en 1992, una Comisión Pontificia constituida al efecto explicará y reconocerá el error cometido con Galileo (“Ecclesia” 2.607 (1992), pág. 23)

no exenta de cierta temeridad, animando a sus religiosos para que sacaran todo el provecho posible de las enseñanzas de Galileo. En una época en la que los estudios humanísticos tenían la máxima vigencia, Calasanz intuyó la importancia de las matemáticas y las ciencias⁴³. La condescendencia y el deseo de atender a Galileo, completamente ciego desde principios de 1638, movieron a Calasanz a atender los ruegos del embajador florentino para que dejara incluso pernoctar al P. Clemente Settimi en casa de Galileo para servirle de ayuda, todo ello a pesar de la severa disciplina de aquel tiempo⁴⁴. Galileo apreció y valoró la colaboración del P. Settimi⁴⁵.

Pero volvamos a nuestro tema. La relación psicología-religión ha sido, por lo general, problemática, e incluso de abierta confrontación en muchos casos. Y me atrevo a afirmar que esta confrontación ha surgido y ha sido alentada por la psicología especialmente. Muy frecuentemente la psicología ha tendido a reducir el fenómeno religioso a una mera proyección subjetiva, neurótica en muchos casos, del psiquismo humano, una proyección de anhelos, satisfacciones y deseos. En los ya lejanos tiempos de los comienzos de mis estudios de psicología encontré un texto de Carl Jung, del que extracto algunas frases: “Entre todos mis pacientes de edad superior a los treinta y cinco años no ha habido ninguno cuyo problema en última instancia no haya sido el de encontrar un sentido religioso para su vida. Puede muy bien asegurarse que cada uno de ellos cayó enfermo porque había perdido aquello que las religiones vivientes de todas las épocas han dado a sus seguidores. Y ninguno pudo realmente curar hasta recobrar y conseguir ese sentido religioso”. Aquel, para mí, prometedor texto no tuvo continuidad alguna en ninguna de las disciplinas psicológicas. Psicología y religión resultaban dos mundos no sólo distintos sino incompatibles en muchos casos.

He de confesar que no soy un experto en psicología de la religión. Me consta la existencia de numerosos estudios, de muy distinta consideración y valoración por otra parte, alguno de los cuales he tenido necesidad de revisar ahora. Tras más de un siglo de investigaciones, confrontaciones y diálogos la psicología de la religión presenta aportaciones interesantes. Pero estas aportaciones son frecuentemente parciales, dispersas, algunas sospechosamente interesadas, y sobre todo se ha carecido de un paradigma único que permita integrarlas⁴⁶. Como psicólogo generalista, si tiene sentido esta figura, tengo la impresión indicada más arriba de que la psicología académica ha ignorado, cuando no marginado o denostado el fenómeno religioso. Me atrevo a aventurar dos explicaciones. Por una parte, y como sesgo común al quehacer científico en sus diferentes ramas, todo aquello que no es abordable según los rígidos parámetros que marca una objetiva y rigurosa investigación corre el peligro, no sólo de no ser tratado dentro de esos parámetros, cosa perfectamente lógica, sino lisa y llanamente de que se niegue su existencia. Ha sido frecuente que algunos estudios sobre la religión realizados desde la psicología han ido más allá de su objeto de estudio –el hombre en

⁴³ Josep Domènech, o.c.

⁴⁴ “... si por casualidad el Señor Galileo pidiera que alguna noche se quedase allí el P. Clemente, V.R. permítalo y Dios quiera que sepa sacar el provecho debido...” (de la carta de Calasanz al P. Rector del Colegio de Florencia; Roma, 16 de abril de 1639)

⁴⁵ “La gratísima carta de V.S. Ilustrísima me la entregó ayer, junto con su libro sobre el movimiento, el Muy Reverendo Padre Clemente de San Carlos de las Escuelas Pías, compañero del R.P. Francisco de San José, y dada mi desgracia de estar ciego del todo desde hace cerca de dos años que no me permite ver ni siquiera el sol y tanto menos objetos tan pequeños y desprovistos de luz, como son los escritos y figuras geométricas, he conseguido este día que el P. Clemente venga a pasar conmigo muchas horas. Durante ese tiempo hemos echado juntamente un vistazo a su libro” (de la carta de Galileo Galilei al profesor Baliani de Génova, el 7 de enero de 1639)

⁴⁶ A. Ávila, “Para conocer la Psicología de la Religión” (2003)

cuanto religioso- para derivar en pruebas o refutaciones de la existencia de Dios ⁴⁷. El científico adopta entonces, más allá de las líneas metodológicas que le son propias, y en una clara extrapolación de los principios y consecuencias de la ciencia fuera del ámbito puramente científico, posicionamientos filosóficos o teológicos, perfectamente aceptables como posicionamientos personales, pero no con el sello de científicos con el que pretenden en ocasiones avalarse. Por otra parte, no podemos olvidar que ha sido la Psicopatología la que ha propiciado muchas de las consideraciones psicológicas sobre el fenómeno religioso, partiendo de tratamientos y estudios de personas con determinadas patologías que venían asociadas a creencias o prácticas religiosas. De ello se ha derivado, en muchos casos, una proclividad a unir y confundir el fenómeno religioso con la patología mental o con comportamientos anómalos ⁴⁸.

A comienzos del siglo XX William James afirmaba que no se conoce la naturaleza humana si se prescinde del hecho religioso, y tenía la audacia de encarar su estudio con los criterios y los métodos de las otras actividades psíquicas ⁴⁹. Hay que destacar en él una singular amplitud de horizontes y una fina sensibilidad para el hecho religioso como experiencia personal. Pero la fuerte impronta de Freud marcará, en éste como en otros temas, una peculiar orientación. Define a la religión como “ilusión”. La neurosis obsesiva es un equivalente patológico de la práctica religiosa, de tal modo que puede considerarse la neurosis como una religión individual y la religión como una neurosis obsesiva universal. Intentará indagar en la historia de la humanidad esa neurosis obsesiva universal, la religión, del mismo modo que buscaba en las impresiones precoces de la infancia la causa de las neurosis. Jung partirá también, al igual que Freud, de casos anómalos; con una mentalidad más abierta va más allá del dato psicopatológico, pero con principios generales difícilmente definibles. Se produce en él un deslizamiento de una psicología individual a una psicología social, con la tentación de interpretar al individuo en función de la colectividad. Nos acercamos a una interpretación sociológica que ve en la religiosidad como un proceso evolutivo de lo simple a lo complejo, según el esquema darwinista, regulado por la competición, la selección y la adaptación.

Tras la aparición del conductismo, centrado en el estudio del aprendizaje, y la Gestalt, en el estudio de la percepción, en opinión de Zunini ⁵⁰ “parece que hubiera ensañamiento por estudiar aspectos particulares de la religiosidad con métodos que han tenido éxito en otros campos de investigación, y un acantonamiento del problema de la religiosidad, es decir, del significado de ella, en la actividad psíquica del hombre”. Por su gran relevancia en el panorama psicológico hay que referirse explícitamente al paradigma conductista. Al considerar la conducta como único objeto de la psicología y negar –o, al menos, ignorar- las dimensiones internas de la personalidad, se hace difícil, por no decir imposible, el estudio de las vivencias religiosas. De hecho, la mayoría de los conductistas o no se interesan por el fenómeno religioso o lo hacen de forma tangencial desde perspectivas reduccionistas.

⁴⁷ A. Ávila, o.c.

⁴⁸ No sería justo quedarse únicamente con esta imagen de confrontación entre psicología y religión. En el ejercicio de la psicoterapia, el asesoramiento psicológico y la orientación ha sido posible la conciliación entre los dos ámbitos. Hay también importantes aportaciones teóricas conciliadoras en este campo de la psicoterapia, pero su estrecha vinculación a los esquemas y procedimientos del psicoanálisis hacen difícil, en mi opinión, que puedan ser asumidas por la metodología científica de la psicología actual.

⁴⁹ Zunini, G., “Homo religiosus” (1970)

⁵⁰ Zunini, G., o.c., pág. 27

Un excelente indicador de la actividad científica son los estudios bibliométricos. Acudiremos a uno de ellos⁵¹. Aunque la información que en él se recoge se remonta a 1926, nos centraremos en los últimos años y en las principales conclusiones de su autor. Se aprecia un incremento de la temática religiosa en los manuales de psicología de la década de 1980, aunque la mayoría de los ejemplos presentaban frecuentemente la religión de un modo negativo. La revisión de 1996 se centra en la investigación sobre la religión en la psicoterapia y el asesoramiento. Un punto importante de la revisión es la investigación sobre religión y salud mental que se produjo a partir de la posición de Ellis (1981) que asocia la religión con la irracionalidad y la poca salud mental. Un buen indicador es el tipo de revistas donde aparecen estudios sobre Psicología de la religión. Casi un cuarenta y seis por cien de los artículos con interés para la psicología de la religión aparecen publicados en revistas de temática religiosa, un treinta y uno por cien en revistas de psicología. Los nombres genéricos de “psicología” y “psicología aplicada” agrupan casi el cincuenta por cien de las revistas frente a otras áreas de la psicología. Como dato curioso cabe aportar que en el área de la psicología educativa parece darse poco interés por la temática del fenómeno religioso.

Y concluimos con el autor del estudio bibliométrico: “En conclusión podemos afirmar que hay ciertos indicadores de que la psicología de la religión va recobrando una cierta situación de normalidad en el ámbito de la ciencia psicológica. Así interpretamos que grandes revistas (*Journal of the History of Behavioral Sciences, Psychological Bulletin, Annual Review of psychologist*) que hacen periódicamente el balance del estatus de la psicología hayan comenzado a introducir revisiones sobre psicología de la religión o sobre aspectos más concretos como religión y prejuicios sociales, religión y conducta prosocial, religión y psicoterapia, etc. Otro factor en el desarrollo del campo es la aparición de revistas favorables al estudio empírico de la religión. (...) Con todo, en la medida en que el paradigma cognitivo ha hecho más flexible a la psicología científica es de esperar que los componentes subjetivos que informan la conducta humana sean cada vez más analizados con rigor científico, se trate de valores, de fenómenos morales, de fenómenos religiosos, de fenómenos estéticos o de cualquier otro producto psicológico superior, tal como lo anunciaba Sperry a finales de la década de los ochenta en el *American Psychologist* (Sperry, 1988) desde el Instituto de Tecnología de California”⁵².

Tenemos por delante una necesaria y apasionante tarea. La ciencia cubre el campo empírico de que está hecho el universo (datos) y cómo funciona (teoría), la religión se extiende a las cuestiones sobre el sentido último y los valores morales. Este es un punto de partida. Pero hay que buscar una nueva forma de relación que vaya más allá del reconocimiento de la mutua independencia y autonomía⁵³. Esta nueva relación supone un diálogo que implique dejarse interrogar por el otro, sin presuponer que se tienen ya todas las respuestas. La fe puede enriquecerse y encarnarse en la realidad concreta del ser humano conociendo las aportaciones de la psicología. La psicología debe estar abierta a todo aquello que concierne a la persona y superar la estrechez de miras y los prejuicios que en ocasiones la han caracterizado. Pretender un conocimiento cabal del ser humano no puede hacerse sin abordar la dimensión de la vivencia religiosa. Me atrevo a sugerir que en nuestra Facultad se aborde el estudio de la Psicología de la Religión.

⁵¹ Pérez-Delgado, Esteban. “Análisis de algunas publicaciones recientes sobre Psicología de la Religión”, en *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 22 (2001)

⁵² Pérez-Delgado, o.c. págs 477-478

⁵³ Udías, A. “Conflicto y diálogo entre ciencia y religión” (1993)

VI. Conclusión

Reconociendo las muchas limitaciones de mi intervención quisiera, al menos en cierta medida, haber respondido al doble objetivo pretendido. Por una parte, reconocer, valorar y agradecer las valiosas aportaciones de quienes nos han precedido en las instituciones educativas católicas, de modo especial a sus pioneros representados en este caso en la figura de Calasanz. Y, por otra parte, reafirmar algo de lo que todos estamos convencidos: la necesidad de la Psicología para responder a los problemas del hombre de hoy, y en concreto para potenciar y mejorar la acción educativa en nuestras escuelas.