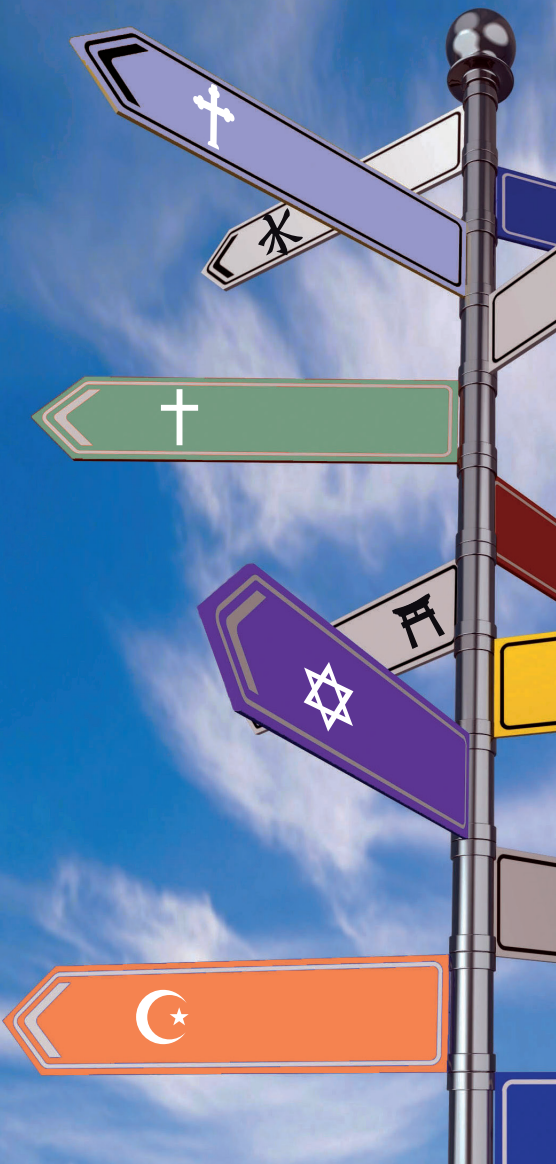


Señales – Políticas públicas y prácticas para la enseñanza de las religiones y las cosmovisiones no-religiosas en la educación intercultural



Robert Jackson

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

**Señales: políticas públicas
y prácticas para la enseñanza
de las religiones y las
cosmovisiones no-religiosas
en la educación intercultural**

Robert Jackson

*Las opiniones expresadas
en esta obra son responsabilidad
del (los) autor(es) y no siempre reflejan
la política oficial del Consejo de Europa.*

Todos los derechos reservados.
Esta obra no debe ser total
ni parcialmente traducida,
reproducida o transmitida en
ninguna forma ni por ningún
medio, ya sea electrónico
(CD-Rom, Internet, etc.) o mecánico,
incluyendo fotocopiado, grabación
o algún sistema de almacenamiento
o recuperación de información, sin
la previa autorización por escrito
de la Dirección de Comunicaciones
(F-67075 Estrasburgo Cedex o
publishing@coe.int).

Portada: SPDP, Consejo de Europa
Foto: © Shutterstock
Diseño: Jouve

Traducción: Irlanda VILLEGAS,
Ivette UTRERA, Amanda FALCONE

Editorial del Consejo de Europa
Cedex Estrasburgo F-67075
<http://book.coe.int>

ISBN: 978-92-871-8235-7
© Consejo de Europa
Octubre de 2015
Impreso en el Consejo de Europa

Contenidos

PRESENTACIÓN	5
PRÓLOGO	7
AGRADECIMIENTOS	11
1. La <i>Recomendación</i> : el trasfondo, los problemas y los retos	13
2. Introducción a <i>Señales</i> y sus temas clave	21
3. Terminología asociada con la enseñanza de religiones y creencias	29
4. Competencia y didáctica para la comprensión de las religiones	35
5. El aula como espacio seguro	51
6. La representación de las religiones en los medios de comunicación	63
7. Convicciones y cosmovisiones no-religiosas	71
8. Sobre los derechos humanos	81
9. Vinculación de las instituciones educativas con comunidades y organizaciones en general	93
10. El fomento de la discusión y acciones futuras	105
REFERENCIAS	109
APÉNDICES	121
1. La <i>Recomendación</i> en extenso	121
2. El Grupo de Implementación Conjunta: miembros y reuniones	129
3. Conferencias presentadas por expertos invitados sobre temas relevantes para la composición del documento	133

Presentación

La *Recomendación CM/Rec(2008)12* emitida por el Comité de Ministros a los Estados miembro del Consejo de Europa sobre la dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural constituye un parteaguas en la historia de la labor educativa del Consejo de Europa. Hasta antes de 2002, el quehacer en educación intercultural no incluía la religión. Ésta se consideraba un asunto restringido a la vida privada de las personas. De manera paulatina, se ha ido haciendo evidente que la religión es un tema que concierne cada vez más también a la esfera pública. Esta visión se concretó con los sucesos del 11 de septiembre de 2001 en los Estados Unidos de América y su análisis y discusión pública en el mundo entero. Se adoptó entonces la visión de que todos los jóvenes deberían tener conocimiento de las religiones y las creencias como parte de su educación. Por lo tanto, en 2002, el Consejo de Europa comenzó su primer proyecto sobre la dimensión religiosa en la educación intercultural bajo la supervisión del Comité Directivo de Educación. Subsecuentemente, en 2007, se publicó una obra de referencia sobre el tema para uso de los educadores de toda Europa. En 2008 tuvieron lugar otras discusiones que contribuyeron al *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. "Vivir juntos con igual dignidad"* del Consejo de Europa. En el mismo año, el Consejo reunió a representantes de líderes religiosos europeos y organizaciones humanistas junto con representantes de instituciones hermanas dentro del Consejo de Europa y de varias organizaciones internacionales no-gubernamentales. Éste fue el primer "Intercambio" del Consejo de Europa que involucraba lo mismo a representantes de líderes religiosos que a organizaciones de la sociedad civil en Europa para discutir asuntos educativos relacionados con el clima cambiante respecto a la religión en la esfera pública. Desde entonces, estos intercambios han tenido lugar anualmente y su naturaleza colaborativa y en materia de consulta se refleja en el presente texto. Asimismo, en 2008 el Comité de Ministros emitió su *Recomendación* sobre la dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural.

Ahora tenemos el placer de publicar un documento que tiene como objetivo apoyar a los diseñadores de políticas públicas, a instituciones educativas y a formadores de docentes —así como a otros actores en el terreno educativo— a fin de que puedan valerse de estas recomendaciones en sus propios contextos nacionales, regionales y locales. El título del documento, *Señales*, resulta muy apropiado puesto que su intención es facilitar la discusión y la acción de los usuarios en los Estados miembro que necesiten abordar un vasto rango de asuntos en sus propios ámbitos. Estamos muy agradecidos con los miembros del Grupo de Implementación Conjunta conformado por el Consejo de Europa y el Centro Europeo Wergeland, quienes han concebido las ideas de *Señales* y discutido diversos materiales desde que comenzaron a trabajar de manera coordinada en 2010. Estamos particularmente agradecidos con Gabriele Mazza quien, habiendo iniciado este proyecto como director de Educación en el Consejo de Europa, ha fungido como presidente del Grupo de Implementación Conjunta y nos ha guiado en la dirección correcta. De igual manera, agradecemos al profesor Robert Jackson, vicepresidente y relator del Grupo de Expertos, quien ha escrito el texto en nombre de sus colegas y ha utilizado varios borradores del documento en reuniones de consulta con usuarios potenciales en diferentes sitios de Europa desde 2011. El profesor Jackson ha participado en todos los proyectos del Consejo de Europa relacionados con la diversidad religiosa y la educación desde 2002 y se ha mantenido activo en este campo desde su posición en el Centro Europeo Wergeland, así como desde su casa de estudios, la Universidad de Warwick.

El siguiente paso es que los diseñadores de políticas, las instituciones educativas, los formadores de docentes y sus estudiantes, junto con todas las asociaciones profesionales relevantes en cada uno de los Estados y en el nivel europeo, se valgan de *Señales* como una herramienta para sus deliberaciones y toma de acciones. Puede usarse el documento en extenso o bien algunos de sus capítulos en particular sobre temas específicos ya sea para la discusión o para el estudio.

Esperamos que *Señales* sea de utilidad en todo el continente, a la par con las recomendaciones del Consejo de Europa.

Invito ampliamente a leer y poner en práctica *Señales*.

Snežana Samardžić-Marković
Directora General de la Dirección para la Democracia

Prólogo

El propósito de *Señales* es contribuir a implementar la *Recomendación CM/Rec(2008)12* sobre la dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural en los Estados miembro. ¿Cómo podría no darse seguimiento a una recomendación producto de un gran esfuerzo de cooperación entre los gobiernos mediante alguna forma observable de implementación? ¿Cómo hacerlo sin que esta acción tenga algún impacto discernible en los contextos nacionales? Una de las respuestas más fáciles y frecuentes es que el Consejo de Europa no puede depender de un ejército que defienda sus valores y haga cumplir el respeto de sus normas y estándares, particularmente cuando se trata de medidas de tan poco peso que se emiten como “recomendaciones” no obligatorias. Asegurar y, más aún, asesorar el impacto de ciertos tipos de iniciativas y pronunciamientos, incluidas las recomendaciones del Consejo de Europa, son arduos procesos que dependen de una compleja serie de condiciones y circunstancias. Entre éstas se incluye la manera en la que se percibe la relevancia y la urgencia de una medida dada, los diversos ambientes socio-políticos bajo los que tiene lugar, así como la disponibilidad y la capacidad del cuerpo político nacional y del sistema de gobierno para confrontar experiencias colectivas exógenas y lograr aprendizajes de todo ello.

Durante muchos años, la insuficiente presencia, a nivel nacional, de la voluntad política de reconocer y actuar sobre diversos pronunciamientos internacionales ha estado avivando internacionalmente un sinnúmero de conversaciones sobre la necesidad de tender puentes entre la teoría y la acción, la política y la puesta en práctica, más vigentes que nunca hoy en día. Esto puede dar una idea de las dificultades que implica, así como del nivel de frustración que puede producir en los numerosos protagonistas de la cooperación política, personajes activos en una gran variedad de campos, entre los cuales se incluye el educativo. No pocas veces, tal frustración surge de la conciencia de saber que, con voluntad política, la adecuada difusión y el estímulo a nivel nacional, aunado a los esfuerzos comunes desplegados internacionalmente, tales pronunciamientos sí pueden dar fruto.

El Centro Europeo Wergeland para la educación en ciudadanía democrática, derechos humanos y conciencia intercultural fue creado por el Consejo de Europa y por las autoridades noruegas precisamente con el propósito de tender puentes entre las políticas y su puesta en práctica, así como con una iniciativa colaborativa a fin de mejorar el potencial para lograr la implementación de la *Recomendación CM/Rec(2008)12*. En este tenor hay que reconocer y destacar que tal acción y propósito es también el origen de la propuesta de *Señales*.

Las actividades intergubernamentales que dieron origen a la *Recomendación CM/Rec(2008)12*, su elaboración y ahora la publicación de *Señales* muestran un compromiso consecuente con la inclusión de los estudios de las convicciones religiosas en el área educativa, por lo menos por cinco razones.

- ▶ Primera: los papeles convergentes de la Asamblea Parlamentaria, de la Comisión de Derechos Humanos, de los mecanismos intergubernamentales de cooperación del Consejo y de la Secretaría del Consejo de Europa que coinciden en poner el foco de atención en la “problemática” de la dimensión de la religión en el diálogo y el entendimiento intercultural.
- ▶ Segunda: la rapidez y eficacia con la que el proceso intergubernamental ha sido dirigido, llevando al Comité de Ministros a la adopción de la *Recomendación CM/Rec(2008)12*.
- ▶ Tercera: la subsecuente voluntad del Comité de Delegados de los Ministros para dar continuidad a un proceso que duraría una década de involucramiento directo en esta área multifacética a través de la organización de eventos relacionados significativos —el “Intercambio”— en los países miembro.
- ▶ Cuarta: el papel activo, en coordinación con el Centro Europeo Wergeland de la Secretaría del Consejo, no sólo en el lanzamiento de este proceso en su conjunto, sino también en su seguimiento hasta hoy, al generar un documento, *Señales*, que apunta precisamente a maximizar aquellos esfuerzos ya implícitos en la creación de la *Recomendación* y en la mejora de sus posibilidades de ser selectiva y cuidadosamente implementada en los Estados miembro.
- ▶ Quinta: Consideramos que *Señales* no habría visto la luz sin la ya mencionada colaboración entre el Consejo de Europa y el Centro Europeo Wergeland de Oslo.

De hecho, el mismo Centro Europeo Wergeland es el resultado concreto de una extraordinaria iniciativa inspirada e impulsada por el Consejo y las autoridades noruegas para contribuir a enfrentar los retos del siglo XXI en materia de ciudadanía democrática, derechos humanos y educación intercultural en Europa. El reconocido éxito de esta institución es una fuente de legítima satisfacción para aquellos que han sido instrumentos de su creación, tanto en Oslo como en Estrasburgo, lo mismo que al interior de la Secretaría del Consejo de Europa. *Señales* debe su existencia a una de las fortalezas más reconocidas del Consejo de Europa: su capacidad para abordar asuntos a través de actividades coherentes, con suficiente duración, evitando iniciativas efímeras y aplicando una serie completa de métodos de trabajo, ampliamente comprobados e innovadores. A través del cometido de dos proyectos sucesivos, la producción de una *Recomendación* proyectada a futuro y, ahora, del documento *Señales*, el Consejo se ha posicionado, una vez más, como precursor y abanderado de un área crucial y sensible para el futuro político, social y educativo de Europa.

El siguiente reto, como ya hemos mencionado, es alcanzar el éxito en niveles más altos de operatividad en los países miembro. Esto no se puede lograr simplemente al seguir una receta única y establecida que, por lo demás, no existe, sino por medio de la capitalización de la *Recomendación* y de *Señales* a fin de provocar un proceso más amplio de diseminación, debate, contextualización, experimentación e investigación-acción con objetivos bien definidos. El Grupo de Expertos responsable de la primera fase de seguimiento a la *Recomendación* ya ha obtenido logros importantes,

incluyendo un primer marco pedagógico común para la práctica áulica, la clarificación de ambigüedades lingüísticas y semánticas persistentes y del fenómeno de creencias basadas y no basadas en la fe, así como de sistemas de valores considerados de forma concomitante en el otro. Sin embargo, aún resta mucho por hacer, especialmente en relación con la dimensión de la educación de los adultos y fuera de la escuela, la necesaria articulación de un aprendizaje más fuerte y duradero, y del fomento de una perspectiva sociocultural y comunitaria, además de las implicaciones para la formación inicial y continua de los docentes y otros especialistas.

El Grupo de Expertos, el cual he tenido el privilegio de dirigir, está plenamente consciente de la naturaleza del “trabajo en proceso” afín a *Señales*, así como de la magnitud del reto admirablemente alcanzado por su autor, el profesor Jackson, en su calidad de relator, al garantizar la coherencia general de sus ideas. Sin embargo, la labor apenas ha comenzado. En la siguiente fase se tendrán que involucrar más conversaciones, con más actores y votantes, incluyendo familias, medios de comunicación, instituciones religiosas y seculares, asociaciones y expertos, en conjunto con docentes y formadores de docentes. Sin embargo, en tanto grupo que representa a una amplia gama de bagajes y sensibilidades, incluyendo tanto a creyentes como a no creyentes (y tal vez a alguien situado en un punto intermedio...), todos sus miembros han logrado compartir la misma fe en el valor de la educación intercultural para la producción de una mayor comprensión empática de las semejanzas y las diferencias mutuas, la misma creencia en la necesidad de multiplicar las maneras y los medios de hacer frente a la dimensión de cosmovisiones religiosas y no-religiosas, y la misma confianza en la capacidad del Consejo de Europa para guiar este esfuerzo.

Señales apunta al futuro y contribuye poderosamente a las prioridades del Consejo como pieza fundacional de un marco conceptual y operativo más amplio aún no construido (no muy distinto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), en el que las competencias democráticas y cívicas (incluyendo las habilidades interculturales) pueden ser identificadas e integradas en el fomento de la cultura democrática. El Consejo de Europa erige sus acciones cimentándose en la fortaleza de sus valores, la calidad de sus argumentos y la relevancia de su experiencia, a fin de inspirar a los hombres y mujeres de buena voluntad en su interminable búsqueda de sentido y de formas mejor logradas de convivencia humana. Contribuir a transitar del progreso meramente “humano” al progreso verdaderamente humano (evitando regresiones) es una de las misiones de la educación en general y de la educación intercultural en particular. El Consejo de Europa no cuenta con un ejército, pero obtiene fortaleza de su capacidad para estar al servicio de un esfuerzo histórico, a largo plazo, con el objetivo de promover la cultura democrática y los derechos humanos, el crecimiento personal y aquello que nos es común en tanto humanidad. Nuestro deseo es que *Señales* sea una verdadera contribución a esta formidable tarea.

Gabriele Mazza
Presidente del Grupo de Expertos en Implementación Conjunta
Consejo de Europa / Centro Europeo Wergeland

Agradecimientos

El autor, la presidencia y otros miembros del Grupo de Implementación Conjunta agradecen a Ana Perona-Fjeldstad, Directora del Centro Europeo Wergeland, por su participación y apoyo al grupo. También agradece a todo el personal del Centro Europeo Wergeland, especialmente a Gunnar Mandt por su constante contribución, así como a Ornella Barros, por su ayuda para preparar el manuscrito de la publicación. De igual manera agradecemos a la doctora Mandy Robbins de la Universidad de Glyndŵr por analizar el cuestionario; a Isabelle Lacour por su invaluable consejo y apoyo técnico; y a Sjur Bergan, Jefe del Departamento de Educación del Consejo de Europa. Agradecemos particularmente a Ólöf Olafsdottir, quien en su momento cubrió el puesto de Director de Ciudadanía y Participación Democrática del Consejo de Europa, por su entusiasmo y estímulo hacia este proyecto; a Villano Qiriazí, Jefe de la División de Política de Educación, por su inagotable apoyo a éste y otros proyectos previos; también a la doctora Claudia Lenz, Jefa de Investigación del Centro Europeo Wergeland, por su contribución al progreso del grupo gracias a sus ideas y auxilio en la organización.

Damos las gracias a los oradores invitados a las diversas reuniones del Grupo de Implementación Conjunta (véase el Apéndice 2); a los miembros del Comité de Educación del Consejo de Europa por su amable supervisión y apoyo en el cuestionario y especialmente a los miembros que respondieron el cuestionario en línea; a los investigadores, formadores de profesores, profesores y estudiantes que contribuyeron en los ejemplos ilustrativos de ciertas actividades; a los investigadores de diferentes partes de Europa quienes dieron información acerca de sus acciones; y a los profesores, formadores de profesores, diseñadores de políticas públicas, consejeros e investigadores. Todos ellos proporcionaron su retroalimentación en las diversas conferencias y reuniones que se llevaron a cabo entre 2011 y 2013 en Austria, Bélgica, Inglaterra, Estonia, Finlandia, Francia, Islandia, Irlanda, en los Países Bajos, Noruega y en Suecia y en las que el profesor Jackson habló acerca del avance progresivo de esta obra.

Capítulo 1

La Recomendación: el trasfondo, los problemas y los retos

La Recomendación

En diciembre de 2008, el Consejo de Europa hizo circular una importante *Recomendación* del Comité de Ministros para los Estados miembro sobre la dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural (Consejo de Europa, 2008a). La *Recomendación* surgió del trabajo realizado en este campo en el Consejo de Europa desde 2002, construyendo su trabajo inicial en la educación intercultural y los campos relacionados. Esta *Recomendación* ofrece desafiantes posibilidades para la discusión y la acción en los Estados miembro a los que atañen los estudios de las religiones y las cosmovisiones no-religiosas dentro de la educación intercultural.

La presente publicación —*Señales*— ha sido preparada para facilitar tal discusión, reflexión y acción. Se hizo pensando en los diseñadores de políticas de todos los niveles, en las instituciones educativas (incluyendo profesores, líderes estudiantiles y gobernantes), así como en todos aquellos involucrados en la capacitación de docentes en Europa en general. Pretende ser un estímulo y un apoyo para discutir y llevar a cabo la práctica de la *Recomendación* del Consejo de Europa de 2008.

Religión e instituciones educativas en Europa

Con respecto a la religión, por una parte debido a las diversas experiencias históricas entre religión y Estado y, por otra, a una serie de diferencias culturales, existen diversos acercamientos al lugar que ocupa la religión en los planes de estudio de las instituciones educativas europeas así como actitudes muy variadas frente a este espacio por parte de los grupos interesados, los legisladores, las escuelas, los formadores, los padres de familia y los niños y los jóvenes. Todos los Estados se encuentran potencialmente influidos por factores tales como la secularización y las fuerzas globales o supranacionales, entre los cuales también se incluyen las migraciones. No pocos de esos Estados han atravesado por procesos de cambio y transformación en las décadas recientes.

Por herencia, algunos Estados europeos como España e Italia, que poseen una tradición religiosa dominante relacionada con el Estado, han brindado formación o educación sólo o principalmente en las creencias y valores de la religión constituida como mayoritaria. Otros países, con diferentes tradiciones en la relación Estado-Iglesia, ofrecen la enseñanza de una amplia variedad de religiones. Dentro del Reino Unido de Gran Bretaña, Inglaterra y Gales, por ejemplo, ofrecen la enseñanza de una variedad de religiones a todos los alumnos de las escuelas públicas. En cambio, otras posturas instruyen poco en lo relativo a las religiones o consideran que el lugar apropiado para dicha instrucción es el hogar o una escuela religiosa privada. Francia y Albania son ejemplos de ello. Algunos Estados o naciones combinan la enseñanza religiosa con filosofías no-religiosas, o con aproximaciones éticas, o bien las ofrecen en calidad de diferentes materias optativas. Noruega y Escocia ilustran este caso. Países como Alemania, legislan a nivel nacional, pero delegan la toma de decisiones, la organización de políticas, la práctica de la religión y la educación (y otros temas relacionados), a las autoridades regionales. Y, por supuesto, algunos países no entran en ninguno de estos modelos generalizados (Davis y Moroshnikova 2012; Jackson et al 2007; Kuyk et al 2007). Las contribuciones a los libros del Proyecto de Educación Religiosa en Escuelas Europeas (REL-EDU) de la Universidad de Viena demuestran que en los países europeos hasta ahora estudiados, el lugar que ocupa la religión en la educación es un asunto en debate, pero que todos los Estados, bajo formas muy variadas, atienden a problemas “supranacionales” de diversidad, globalización y secularización (Jäggle, Rothgangel y Schlag 2013; Jäggle, Schlag y Rothgangel 2014; Rothgangel, Jackson y Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie y Jäggle 2014).¹

Antes de 2002 no existían proyectos específicos del Consejo de Europa que vincularan a distintos países europeos para reflexionar acerca de problemas relacionados con la religión y la educación pública. ¿A qué se debe, ahora, el cambio? Buena parte de la respuesta tiene que ver con varios aspectos de la globalización, incluidos los fenómenos migratorios y la comunicación masiva y acelerada por Internet. De manera individual, los países están sujetos a muchas influencias de todo el mundo. En asuntos globales, la religión se ha vuelto un tema de discusión pública por motivos tanto positivos como negativos. Los pronunciamientos de líderes religiosos como el Papa o el Dalai Lama se difunden a nivel internacional, al tiempo que las consecuencias de acontecimientos negativos, como los que se vinculan al 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos, siguen experimentándose a nivel global y son ampliamente difundidos en los medios.

-
1. Los seis volúmenes de la serie REL-EDU son: **Volumen 1 — Europa Central:** Austria, Croacia, República Checa, Alemania, Hungría, Polonia, Principado de Liechtenstein, Eslovaquia, Eslovenia, Suiza. **Volumen 2 — Europa del Norte:** Dinamarca, Estonia, Letonia, Lituania, Finlandia, Islandia (Islas Feroe), Noruega, Suecia. **Volumen 3 — Europa Occidental:** Bélgica, Inglaterra, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, Irlanda del Norte, Escocia, País de Gales. **Volumen 4 — Sur de Europa:** Andorra, Chipre, Grecia, Italia, Malta, Mónaco, Portugal, San Marino, España. **Volumen 5 — Sureste de Europa:** Albania, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Kosovo, Macedonia, Montenegro, Rumania, Serbia, Turquía. **Volumen 6 — Europa del Este:** Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldova, Federación de Rusia, Ucrania, Bielorrusia. La publicación en inglés de los volúmenes 1 al 3 se programó para 2014; el volumen 1 se publicó en alemán en 2013. Los volúmenes del 4 al 6 se encuentran en proceso de edición. Véase también Braten 2013, 2014a y b para una comparación de la “educación religiosa” en diferentes Estados.

La diversidad cultural y religiosa se experimenta en todos los países. Ningún Estado es homogéneo en su cultura. Algunos países tienen minorías étnicas y religiosas bien establecidas, a menudo con una larga historia cuyas raíces, a veces, incluso son anteriores a la formación del Estado. En muchos Estados, estas minorías son resultado de la migración proveniente de otros países de Europa e inclusive más lejanos, sobre todo durante el siglo xx y el actual. La diversidad dentro de los Estados es compleja y se vincula con los asuntos tanto en nivel global como regional, nacional y local. Todos estos factores se asocian con una visión cada vez más frecuente de que la religión y las creencias no son asuntos puramente privados, sino que deberían formar parte de la discusión y del diálogo en la esfera pública.

De este modo, continuamente se debate acerca de la religión y la educación en muchos países. El Consejo de Europa llegó a la conclusión de que una educación religiosa amplia es deseable para todos los estudiantes, sin importar su trasfondo religioso o no-religioso, a fin de poder combatir el prejuicio o la intolerancia y promover el mutuo entendimiento y una ciudadanía democrática. Los sucesos del 11 de septiembre fueron un catalizador para el cambio. El proyecto de mayor envergadura del Consejo de Europa en lo que toca a la religión y la educación dio inicio en 2002. En esta etapa, la atención se centraba por completo en la innovadora idea de incluir la religión como un aspecto de la educación intercultural. En una siguiente etapa, se añadió el término “convicciones no-religiosas” por motivos de inclusión. Más adelante, en el capítulo 7, se atenderá específicamente a la interpretación del término “convicciones no-religiosas” así como a expresiones equivalentes.

Una perspectiva del Consejo de Europa sobre la enseñanza de las religiones y las cosmovisiones no-religiosas

Las ideas del Consejo de Europa sobre la enseñanza de las religiones y cosmovisiones no-religiosas guardan un estrecho vínculo con su labor en la educación intercultural, la educación en derechos humanos y la educación para una ciudadanía democrática. Una comprensión adecuada de las religiones y las cosmovisiones no-religiosas se considera un aspecto esencial para la comprensión intercultural. El entendimiento de la diversidad cultural se observa como una dimensión de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos, los cuales se interrelacionan íntimamente y cuentan con mutuo respaldo.

En particular, como se sostiene en el documento del Consejo de Europa de 2008, el *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. “Vivir juntos con igual dignidad”*, entender las religiones y las convicciones no-religiosas contribuye al diálogo intercultural, visto como “un intercambio de opiniones abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo, entre personas y grupos que tienen orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico diferente” (Consejo de Europa 2008b: 10-11).

La vinculación con la educación para una ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos también se enfatiza en el Estatuto del Consejo de Europa en Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos como la necesidad de mejorar el entendimiento intercultural, no sólo al incrementar el conocimiento y fomentar el diálogo, sino también a través de la apreciación de las diferencias entre los grupos de fe (Consejo de Europa, 2010).

El *ethos* de la *Recomendación*

La labor del Consejo de Europa en la educación sobre religiones y cosmovisiones no-religiosas constituye una importante dimensión de la educación intercultural. La educación intercultural y la promoción del diálogo intercultural son elementos clave de una educación estrechamente interrelacionada entre la educación para los derechos humanos y la educación para una ciudadanía democrática. La *Recomendación* hace hincapié en los valores de tolerancia y solidaridad que se adquieren en la comprensión de los otros, valores tales que constituyen la base del trabajo educativo del Consejo de Europa.

El *ethos* de la *Recomendación* es inclusivo y democrático; plantea proveer un tipo de educación en torno a las religiones y las convicciones no-religiosas que sea distinta de aquellas formas de educación religiosa cuyo objetivo específico es formar a niños y jóvenes en una tradición de fe en particular. Sin embargo, si se sigue la *Recomendación*, la forma de educación intercultural que se sugiere puede complementarse con muchas formas de educación basadas en la fe y puede adaptarse a varios contextos “abiertos” de fe.

La *Recomendación* reconoce la diversidad y la complejidad en sus niveles locales, regionales e internacionales y promueve la creación de vínculos entre lo “local” y lo “global”. También aboga por la exploración de los asuntos que conciernan a la religión y la identidad, y el cultivo de relaciones positivas con padres de familia y comunidades religiosas, así como de organizaciones que se relacionen con filosofías no-religiosas. La intención, a través de políticas educativas integrales y del plan de estudios, es introducir a los jóvenes en una pluralidad de posiciones y debates en un ambiente de mutua tolerancia.

Cobertura y relevancia

La *Recomendación* resulta relevante tanto para las políticas educativas integrales como para el aula de estudio. Considera que el contexto ideal para el aprendizaje es a través de la provisión de un foro seguro o de un espacio de aprendizaje en el que los jóvenes puedan participar en el diálogo y el debate dirigido por docentes calificados con conocimientos especializados y habilidades de facilitación apropiadas. Se ejemplifican métodos didácticos —“abierto”, “inclusivo” e “imparcial”— que reconocen y respetan los diversos antecedentes de los participantes y defienden los valores de los derechos humanos.

En la *Recomendación* no se sugiere que se atienda cada postura religiosa o no-religiosa. El contenido debe ser selectivo y relacionarse, por lo menos parcialmente, con su contexto. Encontrar las maneras de lograr un adecuado equilibrio entre las habilidades, las actitudes y los conocimientos es un tema clave. El énfasis se pone en el desarrollo de la competencia, incluido el conocimiento bien seleccionado junto con las capacidades y las actitudes adecuadas que faciliten el entendimiento intercultural e interreligioso. El objetivo de la *Recomendación* no sólo es proporcionar conocimientos, sino también cultivar la sensibilidad, la reciprocidad y la empatía para luchar contra los prejuicios, la intolerancia, el fanatismo y el racismo.

La *Recomendación* reconoce que dicha disposición debe estar respaldada por una formación de alta calidad de los docentes, los recursos suficientes y variados, la investigación y la evaluación continua.

Educación intercultural, el reto de la diversidad religiosa y el diálogo en Europa

Como se indicó anteriormente, en vez de ser un área inexplorada de la actividad para el Consejo de Europa, la labor propositiva en torno a la religión se relaciona estrechamente con los temas clave de la educación ya explorados, tales como la educación intercultural, la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Se le ha visto como una contribución significativa a la educación intercultural, ya sea que se enseñe como asignatura independiente o como una dimensión de las diferentes asignaturas del plan de estudios. Tal proyecto fue denominado “La educación intercultural y el reto de la diversidad religiosa y el diálogo en Europa”. La justificación para la inclusión de la diversidad religiosa como tema de la educación intercultural constituía una posición particular en torno a la relación entre la religión y la cultura, de acuerdo con la labor anteriormente efectuada por el Consejo de Europa sobre la educación intercultural. En breve abundaremos sobre este punto. Por el momento, hay que subrayar que no hubo intención alguna de considerar la religión en tanto un aspecto de la cultura humana y nada más. La educación que se ofrece en general sobre religiones puede usarse como complemento para las diversas formas de la educación religiosa.

El proyecto produjo varios resultados, entre los cuales se encuentran: una conferencia organizada por el Consejo de Europa y Noruega, un libro de ponencias (Consejo de Europa 2004) y un libro de referencia ampliamente distribuido en las escuelas (Keast 2007). También surgió una destacada *Recomendación* del Comité de Ministros (los ministros de Relaciones Exteriores de todos los Estados miembro, en representación de sus respectivos gobiernos), que circuló entre los 47 Estados miembro en 2008. El contenido de la *Recomendación* fue respaldado por los 47 ministros. El *ethos* de la *Recomendación* coincide con el objetivo del Consejo de Europa de promover la conciencia y el florecimiento de la identidad cultural de Europa y su diversidad. En otras palabras, la *Recomendación* se pensó como una herramienta para ayudar a los Estados miembro interesados a examinar cuestiones de religión y educación en las instituciones educativas de un modo que fuera sensible a sus historias y tradiciones. No pretende ser un plan de estudios establecido, sino que está pensada para utilizarse de forma flexible en diferentes contextos con el fin de satisfacer las necesidades de los diseñadores de políticas y los docentes en cada estado en particular.

Aunque el proyecto de 2002 trató sobre “La diversidad religiosa y el diálogo en Europa”, en 2008 el Comité de Ministros consideró que el ámbito de la *Recomendación* debería ampliarse hasta incluir tanto las “convicciones no-religiosas” como las religiones. Se reconoció que, si bien muchas personas pertenecen a las tradiciones religiosas que son fuente de inspiración y valor, hay muchas otras dentro de las sociedades europeas, cuyos valores no se basan en religiones. Esta ampliación refleja los debates internacionales y también las políticas educativas cambiantes en algunos países europeos (véase el capítulo 7).

Los intercambios en la dimensión religiosa del diálogo intercultural

Los asuntos relacionados con la dimensión religiosa del diálogo y la educación intercultural, con el conocimiento de las religiones y las convicciones-no religiosas se han debatido en una serie de intercambios organizados anualmente por el Consejo de Europa a partir de 2008. En el *Intercambio 2008*, por ejemplo, participaron los representantes de las principales religiones presentes en Europa y de las organizaciones humanistas con representantes de los socios institucionales dentro del Consejo de Europa (tales como la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, el Tribunal Europeo de los Derechos Humanos y el Comisionado para los Derechos Humanos), junto con los representantes de una variedad de organizaciones no-gubernamentales internacionales, incluyendo algunos asociados con las principales religiones, y una amplia gama de otros, entre los cuales se encuentran grupos centrados en los niños, las mujeres y la educación. Éste fue el primer Intercambio del Consejo de Europa que incluía la participación de representantes de los líderes religiosos y otros representantes de la sociedad civil en Europa para discutir temas de educación en relación con el clima en transformación en lo tocante a la religión en la esfera pública. El *Intercambio 2009*, también celebrado en Estrasburgo, continuó con el debate sobre la enseñanza de las religiones y las convicciones no-religiosas, como una contribución a la educación para la ciudadanía democrática, los derechos humanos y el diálogo intercultural. El *Intercambio 2010* se celebró en Ohrid, en la Antigua República Yugoslava de Macedonia, y exploró “El papel de los medios de comunicación en el fomento del diálogo intercultural, la tolerancia y el entendimiento mutuo: la libertad de expresión de los medios de comunicación y el respeto hacia la diversidad cultural y religiosa”. En la reunión de 2011 en Luxemburgo se dio continuidad a este debate primordial. El *Intercambio 2012* se celebró en Durres, Albania, donde el debate se centró en el tema “Asumir la responsabilidad para la Europa del mañana: el papel de los jóvenes en la dimensión religiosa del diálogo intercultural”, mientras que el *Intercambio 2013*, que tuvo lugar en Yerevan, Armenia, se enfocó en “La libertad de religión en el mundo actual: desafíos y garantías”.

En su conjunto, estas reuniones realizadas en el espíritu del diálogo intercultural como se refleja en el *Libro Blanco* de 2008 del Consejo de Europa, concentraron a representantes de diversas religiones y denominaciones religiosas con representantes de diversos grupos de la sociedad civil, entre ellos, algunos relacionados con filosofías no-religiosas. Todos ellos tuvieron la oportunidad de discutir el trabajo en curso del Consejo de Europa en este campo y las cuestiones que surgieron de éste. Todas sus contribuciones han sido consideradas por quienes dan seguimiento a las actividades del Consejo de Europa sobre el papel de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural. El presente documento está escrito también de acuerdo con ese espíritu de diálogo intercultural que permea el *Libro Blanco* de 2008 del Consejo de Europa.

La Recomendación del Consejo de Europa

La *Recomendación* del Consejo de Europa sobre la dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural (Consejo de Europa 2008a) se publicó en diciembre de 2008, seguido de la publicación del *Libro Blanco sobre*

el *Diálogo Intercultural*. “*Vivir juntos con igual dignidad*” (Consejo de Europa 2008b), a tan sólo unos meses de distancia del primer Intercambio que tuvo lugar en el Consejo de Europa.

El documento se refiere a varias recomendaciones de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, y también se vincula con el *Libro blanco sobre el diálogo intercultural*, el cual argumenta que el entendimiento de la diversidad cultural debe incluir el conocimiento y la comprensión de las principales religiones y convicciones no-religiosas del mundo y de su papel en la sociedad.

La *Recomendación* es sensible a los sistemas y las prácticas educativas en operación en los Estados miembro y pone el acento en “las mejores prácticas ya existentes en los respectivos Estados miembro”. Se trata de un texto de referencia adaptable y no de un marco de referencia inflexible. La sensibilidad también se destaca por el hecho de que serían necesarios diferentes enfoques con los jóvenes de diferentes edades, “tomando en cuenta la edad y la madurez de los alumnos”.

Señales

En 2011, el Consejo de Europa, en colaboración con el Centro Europeo Wergeland, creó un Comité de Expertos (el Grupo de Implementación Conjunta) para ofrecer asesoría sobre el uso de la *Recomendación* en los Estados miembro. El resultado es *Señales*, que refleja la manera de pensar de la comisión. La *Recomendación* se centra en la educación formal y particularmente en las instituciones educativas. No obstante, esperamos que el documento también sea útil como un estímulo intelectual para quienes se dedican a la educación no-formal e informal y a la enseñanza extracurricular.²

Esperamos que *Señales* pueda utilizarse de manera útil y constructiva en contextos educativos muy diferentes, tanto en aquellos donde la religión o una combinación de religión, ética y/o perspectivas de vida no-religiosas aparezcan como temas separados como en aquellos otros en los que la educación sobre las religiones no se contemple en absoluto en sus planes de estudio. Por consiguiente, esperamos que *Señales* contribuya al debate y la revisión de las políticas y las prácticas en sus países. Por esta razón, es factible utilizar el documento en extenso o los capítulos individuales sobre temas específicos en los debates sobre la implementación de la política, como una herramienta para aquellos que trabajan en las escuelas, como una ayuda para la formación, independientemente de la formación inicial de los docentes o el continuo desarrollo profesional de los docentes y otros en las escuelas, así como un estímulo para futuras investigaciones en el aula.

-
2. Un ejemplo de la enseñanza extracurricular que incluye el objetivo: “Para superar los estereotipos y prejuicios relacionados con su origen religioso, étnico y cultural” es el Modelo Nansen para la Educación Integrada (NMIE por sus siglas en inglés) en la escuela primaria, que se utiliza para un proyecto de educación integral en el municipio Petrovec, cerca de Skopje en “la Antigua República Yugoslava de Macedonia”. El proyecto incluye a estudiantes, maestros y padres de familia de las comunidades étnicas macedonias y albanesas (<http://nmie.org/index.php/en/nmie-in-the-primary-school-koco-racin-ognjanci-petrovec-municipality>, consultada el 23 de junio de 2014.)

Capítulo 2

Introducción a *Señales* y sus temas clave

S *Señales* pretende constituir un apoyo en la revisión de los problemas de enseñanza de las religiones y las cosmovisiones no-religiosas en diferentes contextos nacionales, mismos que se plantean en la *Recomendación*. El documento lleva por nombre *Señales* a fin de enfatizar su naturaleza flexible. Es una herramienta para el uso de los educadores y otros actores de los Estados miembro en el desarrollo de sus propias políticas y enfoques para la enseñanza y el aprendizaje sobre las religiones y las creencias de sus propios contextos, pero teniendo siempre en cuenta los principios, valores e ideas expresados en la *Recomendación*.

Religión, cultura y educación intercultural

Cuando la *Recomendación* ha sido discutida en reuniones y conferencias, se ha llegado a plantear si ésta reduce la religión, en toda su complejidad, a sólo un aspecto de la cultura humana. Pero ésta no era la intención inicial de la *Recomendación*. En la clasificación de la religión como un fenómeno cultural, el Consejo de Europa vinculaba “el entendimiento de religiones y creencias” a su trabajo en la comprensión de otros aspectos de la cultura de Uno Mismo y de los Otros. Las discusiones de quienes la redactaron en el Consejo de Europa muestran que esto no significa que se retrate la religión sólo como una expresión cultural humana (para los creyentes religiosos es claramente mucho más que eso), sino más bien como la búsqueda de los medios para que los estudiantes, independientemente de su formación, puedan comprender en la medida de lo posible, el lenguaje, las creencias y las declaraciones de los representantes de las posturas religiosas o no-religiosas en la sociedad. En otras palabras, en lo que respecta a la religión en concreto, la intención es utilizar métodos que le permitan al alumno comprender el lenguaje religioso desde una perspectiva interna. Esto requiere imaginación y empatía, pero es lógicamente distinto de la iniciación o de la alimentación de una perspectiva religiosa en particular.

En cuanto a las religiones, no basta con enseñar acerca de la historia de las religiones o acerca de los fenómenos externos a las religiones. La religión no se restringe a las prácticas, los artefactos o los edificios. También es necesario tratar de comprender el significado del lenguaje religioso usado por los creyentes, incluyendo las expresiones de sus creencias, valores y emociones. Tal comprensión requiere conocimiento, pero también requiere ciertas actitudes y habilidades que amplíen la autoconciencia y el entendimiento de las creencias y valores de los demás, así como los valores que confirmen la dignidad humana.

El trabajo del Consejo de Europa sobre la competencia intercultural es muy relevante para la tan necesaria formación de la comprensión y la conciencia. Sin embargo, hay fuentes complementarias en los campos de la educación religiosa y el diálogo interreligioso que también podrían aprovecharse en el desarrollo de competencias para comprender las creencias y los valores de los demás. Una prioridad clave es identificar los elementos que contribuyen a la competencia del estudiante para entender la perspectiva religiosa de otra persona y considerar cómo podría propiciarse dicha competencia. En primer lugar, sin embargo, es necesario distinguir entre los diferentes modos de entendimiento relacionados con las religiones.

Conocer las religiones y la comprensión religiosa

Algunos autores han marcado una distinción entre “entender las religiones” y la “comprensión religiosa” (por ejemplo, Cox 1983). Algunos practicantes religiosos sostienen que la comprensión sólo puede adquirirse por medio de la iniciación en alguna forma de vida religiosa. Desde esta perspectiva, la “comprensión” sólo se puede lograr a través de la formación religiosa, involucrando un compromiso directo en la práctica y la instrucción religiosa. Esta forma de educación religiosa (podríamos llamarla el desarrollo de la “comprensión religiosa”, una forma religiosa distintiva de discernimiento) sería apropiada para los jóvenes de familias creyentes de una tradición religiosa en particular. Sin embargo, no sería apropiado que formara parte de la educación pública disponible para todos los estudiantes con bagajes ampliamente diversos, incluyendo las diferentes religiones y las perspectivas no-religiosas.

El campo académico del estudio de las religiones considera que para todos, independientemente del compromiso religioso, es accesible un cierto grado de entendimiento (entender las religiones), argumentando que existen herramientas desde una variedad de diversas disciplinas académicas que pueden permitir a los estudiantes llegar a un entendimiento de las religiones y las perspectivas de los creyentes. Estos campos incluyen, por ejemplo, la historia, el arte, el teatro, los estudios literarios y textuales, la etnografía, la psicología y los estudios (inter)culturales. Las técnicas requeridas implican no sólo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de ciertas habilidades y el cultivo de actitudes apropiadas. Estas técnicas no sólo se utilizan en el intento por entender el lenguaje y la experiencia de los demás, también se usan en el fomento de la autoconciencia por parte de los estudiantes en cuanto a sus propios principios y valores actuales.

Es importante, desde el punto de vista del método, no manejar una distinción demasiado tajante entre las técnicas utilizadas por los creyentes / practicantes religiosos en el fomento de la “comprensión religiosa” y los intentos de quienes son ajenos a una religión por “entender las religiones”. Por ejemplo, tanto el campo de la teología como el de los estudios religiosos se basa en técnicas y disposiciones similares, tales como las actitudes, las habilidades y los conocimientos relacionados con el proceso de “diálogo”.

Asimismo, el desarrollo de un entendimiento de la perspectiva religiosa requiere del encuentro y la interacción con los creyentes religiosos y/o sus textos, historias, prácticas, doctrinas, etc. Además, es probable que en las clases pluralistas en las escuelas

financiadas con fondos públicos se incluyan jóvenes con bagajes tanto religiosos como no-religiosos. Para algunos, el progreso de una comprensión de una postura religiosa diferente puede originar cuestionamientos religiosos o teológicos. Así, para ciertos estudiantes, el impulso de una interpretación de las religiones puede, en cierta medida, contribuir a desarrollar la “comprensión religiosa”.

Convicciones no-religiosas

La *Recomendación* incluye tanto el entendimiento de las convicciones no-religiosas como el de las religiosas. Sin embargo, no define las convicciones no-religiosas y su relación con las religiones no se discute en la *Recomendación*. En el capítulo 7 se abordarán específicamente los problemas que implica integrar los estudios de las convicciones no-religiosas con los de la religión. Se discutirán los conceptos relacionados como “postura ante la vida” y “cosmovisión”.

Diseminar la *Recomendación*

La *Recomendación* se publicó en diciembre de 2008, fecha en que empezó a circular entre los Estados miembro. En 2011, para fomentar la discusión y el uso activo de la *Recomendación* por las partes interesadas, el Grupo de Implementación Conjunta se encargó de redactar un documento que permitiera a los usuarios interactuar con la *Recomendación* en sus propios contextos nacionales o regionales particulares. *Señales* es el resultado de tal esfuerzo.

Con el propósito de apoyar en esta tarea, el Grupo de Implementación Conjunta decidió:

- ▶ llevar a cabo una encuesta con los miembros del Comité de Educación del Consejo de Europa;
- ▶ consultar a los posibles interesados a través de conferencias y reuniones en diferentes lugares de Europa;
- ▶ tener en cuenta la investigación europea e internacional reciente relevante para la enseñanza y el aprendizaje sobre las religiones y las convicciones no-religiosas.

La encuesta

Una de las primeras tareas del Grupo de Implementación Conjunta consistió en implementar un cuestionario en línea, que se distribuyó a finales de 2011 en el Comité de Educación del Consejo de Europa, el cual incluye a representantes de todos los Estados miembro. Un objetivo clave era identificar cuestiones planteadas por la aplicación de las ideas de la *Recomendación* en contextos nacionales. El índice de respuesta fue muy alto y se obtuvo un amplio consenso en el sentido de la necesidad de una discusión a fondo de la *Recomendación*.¹ Hubo algunas respuestas que indicaban cierta dificultad en el abordaje desde el punto de vista nacional, ya que

1. Los datos fueron analizados por la Dra. Mandy Robbins (Robbins 2012).

la política educativa se delega, en algunos casos, en las autoridades regionales. Sin embargo, surgieron algunos puntos generales centrales a todas las respuestas, que fueron tomadas en cuenta por el Comité de Expertos.

Quedó claro en el sondeo que existía confusión debido a los diferentes matices de significado que se otorga a términos como “educación religiosa” y “convicciones no-religiosas” a lo largo de los diferentes países y, a veces, incluso dentro del mismo país. Este problema incluye la discusión de la relación entre la educación religiosa vista como un medio para profundizar en el entendimiento de las religiones, independientemente del bagaje de los jóvenes, y la educación religiosa entendida como la iniciación de los jóvenes en una forma religiosa particular de vida.

La calidad de la enseñanza era un problema al que solía aludirse; este punto tiene implicaciones para el proceso de la pedagogía y la didáctica, así como de la formación del profesorado. También existía una preocupación general acerca de cómo definir e integrar o abordar las convicciones no-religiosas junto con las religiones, o incluso (en algunos casos), si era apropiado abordar esta área junto con la religión.

Otra preocupación que se planteó como compartida tiene que ver con las representaciones de las religiones en los medios (a través de la televisión, Internet y los libros de texto escolares, por ejemplo) y cómo lidiar con ellos críticamente en el aula. Además, algunos de los entrevistados se refirieron a cuestiones de derechos humanos tales como la libertad de expresión y los derechos de los estudiantes de las minorías (incluyendo la portación de símbolos religiosos).

Además se señaló que la *Recomendación* debe ser relevante no sólo en el aula, sino también en las políticas escolares integrales de diversidad (que contribuyen a la educación intercultural) y en el contacto con las comunidades locales y más amplias, lo cual contribuye a la educación para la ciudadanía democrática, y con otras instituciones educativas. Se consideró que la *Recomendación* es relevante para el *ethos* de las escuelas y no sólo para las materias que integran el currículo.

La retroalimentación de los grupos de interés

Durante las presentaciones realizadas en las distintas conferencias y reuniones celebradas en diferentes países europeos entre 2011 y 2013, se ha proporcionado una variedad de opiniones de los grupos de interés. Muchas de las respuestas a las preguntas planteadas en el cuestionario hicieron eco y algunas incluso amplificaron los puntos señalados en la *Recomendación*. Se tocó el punto de que la *Recomendación* necesita trabajarse con flexibilidad en contextos que son diferentes: por ejemplo, en los países que tienen historias muy diferentes de la religión y el Estado. Del mismo modo, se ha planteado en diferentes contextos nacionales y religiosos el tema de la selección de conocimientos y la búsqueda de principios apropiados para ello, así como el balance entre conocimiento, habilidades y actitudes.

Un punto clave planteado en las reuniones en diversos países se refiere a los intereses complementarios de la educación intercultural y las diversas formas de la educación basada en la fe. No pocos docentes que trabajan en contextos basados en la fe han expresado un fuerte interés en abordar las cuestiones de la diversidad religiosa

(y no-religiosa) utilizando enfoques consistentes con la *Recomendación* del Consejo de Europa, con el objetivo de fomentar el entendimiento mutuo y promover una cultura de diálogo y convivencia pacífica en la sociedad.

Investigación

Se pretende que *Señales* sea un documento de utilidad práctica. Como tal, está escrito específicamente para los diseñadores de políticas, las instituciones educativas y los formadores. Como algunas investigaciones europeas e internacionales recientes sobre temas han sido identificados como particularmente relevantes para el desarrollo de la política, práctica y formación de docentes, se hará referencia a éstas en el texto que se presenta a continuación. Los descubrimientos relevantes de estas investigaciones se resumirán y relacionarán de acuerdo con las necesidades de los usuarios.

Ejemplos de prácticas, políticas e investigación

Algunos Estados miembro y observadores ya han puesto en marcha políticas y algunos practicantes y formadores han promovido ideas y aproximaciones consistentes con varios aspectos de la *Recomendación* para sus propios sistemas educativos. Enseguida se reportarán algunos resúmenes de éstos, incluyendo ejemplos específicos de la práctica e investigación, a manera de breves ejemplos ilustrativos. No se proponen como patrones para los otros Estados, sino que se ofrecen como ejemplos de las formas en las que diseñadores de políticas, docentes, estudiantado, formadores y cuadros investigadores intentan abordar problemas similares a los que se enfrentan los usuarios de la *Recomendación* del Consejo de Europa en sus propios contextos nacionales o regionales.

Estructura y contenido de *Señales*

Derivado de la encuesta y otras consultas, se identificaron una serie de problemas clave para una mayor exploración. Estos problemas, junto con el texto de la *Recomendación*, han sugerido los temas que se tratarán en *Señales* del capítulo 3 al capítulo 9. Cada uno de los temas (enlistados a continuación) constituye un espacio de debate, y los diferentes grupos de interés pueden llegar a distintas conclusiones, especialmente si se trabaja en situaciones nacionales divergentes. Más aún, algunos de los temas requieren mayor investigación. El objetivo es ayudar a diseñadores de políticas, escuelas (incluyendo profesorado y cuerpos directivos) y formadores en la interpretación y uso de la *Recomendación* dentro de sus propios contextos. Los temas clave identificados, que se analizan en capítulos individuales, son los siguientes:

- ▶ **Terminología** (capítulo 3): se proveerá una discusión de los diferentes términos y significados en contextos particulares con el propósito de reducir las malas interpretaciones y de ayudar a los usuarios a establecer un vocabulario claro y aceptado de común acuerdo para tratar en el área general de la educación sobre religiones y convicciones no-religiosas.
- ▶ **Competencia y didáctica** (capítulo 4): se presta atención al desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes apropiados) para el

fomento del entendimiento de las religiones y convicciones no-religiosas seleccionadas. Se dan ejemplos, a modo de ilustración, de enfoques didácticos para uso del profesorado y cuadros formadores en el desarrollo de la competencia en este campo.

- ▶ **El aula como “espacio seguro” para el diálogo entre estudiantes dentro de la escuela** (capítulo 5): se consideran varios puntos, incluyendo el reglamento para el diálogo y el papel del profesor como facilitador y moderador. Se enfatizan los hallazgos de recientes investigaciones relacionadas con el aula como espacio seguro, relevantes para instituciones educativas, diseñadores de políticas y cuadros formadores.
- ▶ **Análisis de las formas de representación de las religiones en los medios de comunicación, Internet y libros de texto escolar** (capítulo 6): se presta atención a la “diversidad interna” de las religiones y a ayudar a los profesores a mejorar su sensibilidad en las clases hacia los jóvenes con bagajes diferentes. Con referencia a la investigación reciente, se presta especial atención a las formas en que los profesores y los estudiantes pueden analizar las representaciones mediáticas de las religiones.
- ▶ **Problemas de la clasificación, descripción e incorporación de las “convicciones no-religiosas”** (capítulo 7): se identifican, discuten e ilustran con ejemplos de la discusión, investigación y políticas recientes.
- ▶ **Temas y debates sobre derechos humanos** (capítulo 8): se consideran en relación con la enseñanza de las religiones y las convicciones no-religiosas.
- ▶ **Orientación para el desarrollo de políticas y prácticas en la vinculación de las instituciones educativas con otras organizaciones locales, nacionales e internacionales, y la sociedad en general** así como los contactos con otras escuelas (capítulo 9). Se presentan ejemplos de buenas prácticas, incluyendo las conclusiones de los estudios de investigación.
- ▶ **El fomento de la discusión y acciones futuras** (capítulo 10): por último, se sugieren algunas ideas para fomentar el debate a nivel regional y nacional, así como los mecanismos para proporcionar retroalimentación al Consejo de Europa y el Centro Europeo Wergeland.

Conclusiones

Se espera que *Señales* estimule y contribuya al debate constructivo sobre la *Recomendación* del Consejo de Europa, propiciando la discusión sobre la formulación de políticas, las prácticas en el aula, los vínculos comunitarios y la formación docente en diferentes partes de Europa, y quizá más allá. Se puede utilizar el documento en extenso o capítulos individuales sobre temas específicos, como base para el debate y la formación.

La *Recomendación* se basa en una tarea previa realizada por el Consejo de Europa en el campo intercultural y se relaciona con sus actividades en materia de educación en derechos humanos y educación para la ciudadanía democrática. Al presentar el campo de estudio como una rama de la educación intercultural, el objetivo es promover la comprensión del uso del lenguaje y las prácticas de los creyentes religiosos. También se han incluido las “convicciones no-religiosas” y se discutirán

temas relacionados con la integración de las religiones con éstas. Se ha hecho una distinción entre “entender las religiones” y la “comprensión religiosa”. Se considera que la educación en las escuelas sobre las religiones y las convicciones no-religiosas dentro de la educación intercultural puede, en principio, contribuir a ambos.

El fomento de las competencias de los docentes y los estudiantes en este campo es de primordial importancia y esto incluye la identificación de conocimientos, habilidades, actitudes adecuadas y métodos didácticos efectivos para el desarrollo de la competencia. No se pretende cubrir todos los aspectos del conocimiento. Los usuarios de la *Recomendación* tendrán que seleccionar un equilibrio adecuado de los materiales de estudio en relación con sus propios contextos particulares, y la edad y la aptitud de los alumnos.

La estructura y el contenido finales de *Señales* se conformó a través de la consulta a diferentes representantes nacionales en el Comité de Educación del Consejo de Europa por medio de una encuesta; también se consultó a un buen número de grupos de interés y expertos a través de congresos y reuniones en diferentes países europeos, y a varios investigadores en educación que se ocupan de las religiones y las creencias en instituciones educativas europeas.

Capítulo 3

Terminología asociada con la enseñanza de religiones y creencias

Por medio de la encuesta, de las preguntas que se formularon durante las distintas reuniones y congresos y de la revisión de una investigación reciente y relevante se hizo notorio que la ambigüedad de términos técnicos puede ser una fuente potencial de malentendidos y conflictos. Por lo tanto, la claridad en el uso de la terminología es de suma importancia.

Terminología en la literatura profesional y académica

La terminología educativa presenta sus propios problemas de traducción. Por ejemplo, la palabra “pedagogía” (*pedagogikk* en los países nórdicos) se utiliza como un término general para “educación”, que abarca las teorías de la socialización y el aprendizaje en un sentido más amplio que la enseñanza o la escolaridad; “didáctica” (*didaktikk*) se refiere al área de la disciplina pedagógica que se ocupa específicamente de la enseñanza. Sin embargo, “educación” (*educazione* en italiano) se entiende específicamente como la práctica de la educación y sus resultados, mientras que “pedagogía” (*pedagogia*) designa a la teoría educativa. En su uso en inglés, “educación” (education) se puede utilizar para la teoría o la práctica, y “pedagogía” (pedagogy) se utiliza a menudo para referirse a los métodos o enfoques utilizados en la enseñanza. Esto es confuso, ya que lo que en el Reino Unido se suele llamar “pedagogía” (como en Grimmitt 2000, por ejemplo), en otras lenguas europeas, por lo general, se denomina “didáctica” (o su equivalente). En el marco alemán, el término *Bildung* incluye no sólo el conocimiento y la comprensión, sino también las implicaciones del aprendizaje para el desarrollo personal.

El área de las religiones y creencias es un particular campo de minas terminológicas. Términos clave tales como “religión”, “religiones”, “religioso”, “diversidad religiosa”, “dimensión de las religiones”, “dimensión religiosa”, “fe”, “no-religioso”, “teísta”, “ateo”, “agnóstico”, “secular”, “laicidad”, “secularismo”, “creencia”, “convicción”, “espiritualidad”, “cosmovisión”, “filosofía de vida”, “educación multicultural”, “educación intercultural”, “diálogo intercultural”, “literacidad religiosa”, etc., tienen diversas acepciones y asociaciones en diferentes idiomas y contextos. A veces estos contextos se relacionan con situaciones nacionales particulares. Otras veces los contextos se relacionan más con determinados puntos de vista dentro y entre las naciones. Por ejemplo, algunos podrían objetar la diferenciación entre “religioso” y “espiritual”. Otros podrían ver las tradiciones como el Taoísmo, el Confucionismo y algunas formas de Budismo como cosmovisiones no-religiosas, mientras que otros las categorizarían como religiones o movimientos espirituales.

La expresión “diversidad religiosa” también es ambigua y se utiliza de varias maneras. Puede referirse a la diversidad o heterogeneidad dentro de una religión determinada, a la variedad de relaciones que los individuos puedan establecer con una tradición religiosa heredada, o a la práctica de varias religiones (muy probablemente en diversas formas) en el mismo espacio (Akkari 2012).

En algunos idiomas, como el inglés, el término “fe” se puede utilizar de manera intercambiable con “religión”. Sin embargo, la gama de significados para cada término no coincide exactamente y algunos autores prefieren el uso de “tradición de fe” o “tradición religiosa” en lugar de “fe” o “religión”, en un intento de sugerir algo menos limitado y refinado (Akkari 2012). El alemán distingue claramente entre *Glaube* (fe), en referencia a la perspectiva del individuo, y *Religion* (religión), que se refiere a una perspectiva más institucionalizada.

“Secular” se puede usar como lo opuesto de “religioso”, como en la expresión “diversidad religiosa y secular”. En el discurso ruso, por ejemplo, el término “secular” tiende a asociarse con el ateísmo y con no-religión. Sin embargo, en muchos contextos, la palabra “secular” se utiliza de manera no-teológica, refiriéndose a un estilo de gobierno más que a una postura atea. En este sentido, tendría que hacerse una importante distinción entre “secular” y “laico”. Una educación secular puede incluir una forma de educación religiosa que permita la libertad de credo o culto. Esto difiere por entero de una agenda laica, la cual busca o bien suprimir el estudio de la religión o bien interpretarla por completo de manera reduccionista. Además, los usos descriptivos de los términos (secularidad, pluralidad, modernidad / posmodernidad, etc.) necesitan distinguirse de sus usos normativos (secularismo, pluralismo, modernismo / posmodernismo) (Skeie 1995, 2002).

Abdeljalil Akkari (2012) señala algunos problemas en la traducción del término francés *laïcité*. En árabe se traduce de diferentes maneras, como *madani* (civil, ciudad-vivienda y urbano) o *aalmania*, que tiene sus raíces en la palabra “mundo” cuyo concepto generalmente tiene una connotación negativa, asociada con el ateísmo o el sentimiento anti-religioso. En un intento de neutralidad y de evitar la confusión terminológica, Régis Debray propuso el término *fait religieux* (“hecho religioso”) (Debray 2002). Sin embargo, aun cuando se traduce, al español por ejemplo, el término está cargado de ambigüedad. ¿Significa simplemente la “información acerca de las religiones”, o sugiere cierta progresión en el entendimiento del lenguaje religioso?

El término “creencia” se utiliza en los códigos de derechos humanos (como en la frase “la libertad de culto o de creencia”) para referirse a las cosmovisiones o filosofías que no son de naturaleza religiosa (como el humanismo secular), pero en otros contextos, “creencia” a menudo se refiere a la creencia religiosa. Estas ambigüedades pueden dar lugar a malentendidos y malas interpretaciones de los significados de los textos sociales o académicos. En el capítulo 7 se discutirá el tema de la integración de los estudios de convicciones no-religiosas o creencias con las religiones o los estudios de la religión, y las cuestiones de terminología en este campo. Por el momento, es importante señalar que existe un debate en curso acerca de la terminología “no-religiosa”. Se propuso “no-religioso” como un término mucho más amplio, que incluye “ateísmo”, “laicidad”, etc., utilizado más específicamente en este campo (Lee 2012).

Al referirse específicamente al estudio de las religiones en las instituciones educativas, la terminología de la asignatura, tal como se utiliza a nivel internacional, causa una gran confusión. Lo que en los Estados Unidos de América y la República de Irlanda, por poner dos ejemplos, se conoce como “educación religiosa”, en Inglaterra a menudo se llama “crianza religiosa” o “instrucción religiosa”. Lo que en Inglaterra se llama “educación religiosa”, que por lo general es visto como un estudio imparcial de las religiones en las escuelas financiadas por el Estado, en Estados Unidos y Sudáfrica se denomina “estudios sobre religión”. En Francia, donde en la educación pública aún existe cierta incertidumbre sobre la posición de los estudios de la religión, el término *le fait religieux* se ha usado para denotar el material “de las religiones” que se enseña a través de otras materias en vez de aparecer como un tema de estudio independiente. *Le fait religieux* ha sido traducido al inglés como “educación sobre hechos religiosos”, pero, según una fuente del Consejo de Europa, la expresión podría traducirse, según el contexto, como “religión y creencias”, “las religiones y las creencias” (en ambos casos en plural) y “religiones y sistemas de creencias” (es decir, sistemas de creencias no basados en la fe) (Consejo de Europa 2009).

¿Qué son las religiones?

Toda esta discusión nos lleva a preguntarnos con urgencia “¿qué son las religiones?”. Dentro del campo del estudio de las religiones, se discute con rigor sobre las categorías de “religión” y “religiones”. En un extremo del espectro, las religiones se consideran fenómenos claramente definibles y separados, con sus propias afirmaciones de verdad (por ejemplo, Wright 2008). En el otro extremo, la religión y las religiones son “deconstruidas” y simplemente consideradas elementos de la cultura (por ejemplo, Fitzgerald 2000). Una posición intermedia considera que las religiones son claramente identificables, pero que cada una tiene un grado de diversidad interna y fronteras en disputa, y que se relacionan con otras religiones por un “parecido familiar” (Flood 1999; Jackson 1997, 2008). Desde este punto de vista, las “religiones” son expresiones evidentes de la cultura, pero no se limitan a la cultura humana. Tienen un referente trascendental (a menudo, pero no siempre teísta), se centran en temas existenciales y reconocen la poderosa influencia contemporánea de la globalización y lo local, incluyendo movimientos hacia posiciones individualistas, por un lado, y hacia posiciones autoritarias por otro (por ejemplo, los fundamentalismos).

La espiritualidad y lo espiritual

Con el uso de términos tales como “educación espiritual” o “educación sobre la espiritualidad” surge otra complicación. Estos términos pueden utilizarse en relación con el entendimiento convencional de la religión y las religiones, y también se pueden usar expresiones como “espiritualidad cristiana” o “espiritualidad budista”. Algunos autores consideran que la espiritualidad es necesaria para la religión, pero que la religión no es necesaria para la espiritualidad (Fry et al 2005). Para otros, la espiritualidad se asocia con la experiencia personal de lo trascendente, mientras que la

“religiosidad” se identifica con las instituciones religiosas y con la teología y los rituales prescritos (Zinnbauer et al 1997). A menudo, “espiritualidad” se utiliza en un sentido más posmoderno para referirse, a veces, a interpretaciones no convencionales de las religiones (por ejemplo, sostener una posición filosófica humanista combinada con una ética basada en el cristianismo), a la síntesis de las ideas y los valores de una serie de tradiciones religiosas o a formas de espiritualidad “no-religiosa” que no se relacionan directamente con las religiones.

Interpretación de vida: *livsåskådning*

Algunos autores, sobre todo del norte de Europa, tienden un puente entre “religión” y cosmovisiones seculares mediante el uso de términos que contienen la palabra “vida”: preguntas de vida, orientación de vida, filosofía de vida e interpretación de vida. Hay una tradición escandinava distinta de la investigación que se remonta al uso de Anderson Hefner del término *livsåskådning* (Hefner 1981), que ha tenido una amplia influencia en los países nórdicos, desde los setenta, a través de diversos estudios teóricos y empíricos (véase el capítulo 7).

Literacidad religiosa

El término “literacidad religiosa” se utiliza en la literatura, en al menos tres formas muy diferentes, relacionadas con:

- ▶ aprender acerca de las religiones, incluyendo el desarrollo de una comprensión de los usos religiosos del lenguaje de manera abierta e imparcial (Moore 2007);
- ▶ estudiar las religiones y emitir juicios sobre ellas utilizando una visión particular del conocimiento y la verdad (Wright 1998);
- ▶ aprender de manera religiosa (Felderhof 2012).

En el presente contexto, el primer uso es el más cercano y relevante para el tipo de estudio de las religiones y creencias concebido en la *Recomendación*, en relación con la educación en las escuelas públicas inclusivas.

Terminología relacionada con “entendimiento”

En el capítulo anterior se hizo una útil distinción entre “entender las religiones” y “comprensión religiosa” (Cox 1983). “Entender las religiones” es una capacidad que potencialmente todos los ciudadanos comparten en diferentes grados, mientras que la “comprensión religiosa” es una capacidad que puede ser desarrollada por creyentes y practicantes. Estas capacidades están relacionadas entre sí. Por ejemplo, entender una religión diferente a la propia puede contribuir a la comprensión de la religión propia. Del mismo modo, la comprensión de una persona dentro de una tradición en particular podría ser de ayuda para el entendimiento de una posición religiosa diferente. Este punto de vista es inherente a los enfoques dialógicos o interreligiosos para entender las religiones. Sin embargo, ser un creyente religioso y practicante no es una condición necesaria para el fomento de cierto entendimiento de las religiones.

Educación multicultural e intercultural

Ambos términos: “educación multicultural” y “educación intercultural” han sido utilizados en diversas maneras, e inclusive indistintamente. Mientras que el término “multicultural” ha sido utilizado por algunos autores —en antropología cultural, por ejemplo— de una manera muy flexible y no esencialista (por ejemplo Goodenough 1976), otros puntos de vista iniciales de la educación multicultural han representado las religiones y culturas como entidades delimitadas (en Jackson 1997, 2004, 2011a). En la educación multicultural, una cultura se presenta a menudo como un sistema cerrado, con un conocimiento fijo e inflexible de la etnicidad. Tal educación multicultural ha impedido prestar atención a las jerarquías de poder dentro de los diferentes grupos culturales y también ha descuidado el debate académico sobre la naturaleza de las culturas. Al rechazar una visión tan cerrada de las culturas, algunos autores han acuñado términos como “crítico” (May 1999: 33) o “multiculturalismo reflexivo” (Rattansi 1999: 77) para indicar que los enfoques son críticos hacia las visiones esencialistas de la cultura y que reconocen la diversidad interna y el papel de las relaciones de poder en la formación de la cultura. Este entendimiento se refuerza por la evidencia empírica que muestra al multiculturalismo como el resultado de las negociaciones colectivas y las actuales luchas de poder de las diferencias culturales, étnicas y raciales (por ejemplo Baumann 1996, 1999).

Pese a los usos más críticos y matizados de “multicultural”, a menudo el término se utiliza —cada vez más en un contexto político— de una manera negativa que sigue implicando la idea de culturas delimitadas y separadas que coexisten dentro de una sociedad. En el discurso político, el “multiculturalismo” suele identificarse con las políticas que perpetúan esta idea (Vertovec y Wessendorf 2010). En parte como reacción a este debate en curso sobre el multiculturalismo, el término “intercultural” ha ganado adeptos y se utiliza en los debates y la literatura del Consejo de Europa (Barrett 2013). El punto clave es que las aproximaciones para el estudio de las religiones y las convicciones no-religiosas por las que se aboga en la *Recomendación* del Consejo de Europa armonizan con las ideas de la educación intercultural que prestan amplia atención a un análisis sofisticado de la cultura y la religión, así como a las complejidades de la producción de la cultura en la vida de toda persona, incluidas quienes estudian. Este matiz de interpretación también debe incluirse en el término “diversidad”.

Conclusiones

Esta discusión sugiere a quienes diseñan políticas públicas, a las instituciones educativas y a quienes forman docentes, la necesidad de claridad en el uso de la terminología y en la formulación de propósitos y objetivos. Como afirma Abdeljalil Akkari:

En el caso de muchos términos, no sólo la transición de una lengua a otra está plagada de dificultades, sino que las connotaciones históricas y políticas también difieren, dependiendo del contexto nacional. Esta confusión terminológica no es propicia para la introducción de la enseñanza de la diversidad religiosa en el aula y en los programas escolares. Se requiere un esfuerzo especial para determinar los términos comunes y analizar cómo se perciben los diferentes términos por los involucrados en el contexto educativo en el contexto escolar (Akkari 2012).

Por consiguiente, en términos de consejos prácticos, se recomienda a los diseñadores de políticas públicas, a las instituciones educativas, a los formadores de docentes y a otros usuarios:

- ▶ explicar el significado de términos clave usados en documentos tales como políticas y planes de estudio. En algunos documentos, incluir un glosario en el que se definan palabras clave podría ser de gran ayuda;
- ▶ distinguir claramente entre significados descriptivos y normativos al usar algunos términos en particular. Por ejemplo, muchos autores utilizan términos como secularidad, pluralidad, modernidad y posmodernidad en un sentido meramente descriptivo, mientras que usan sus equivalentes —secularismo, pluralismo, modernismo y posmodernismo— como términos normativos;
- ▶ presentar una justificación clara para el estudio de las religiones y cosmovisiones no-religiosas, declarando objetivos generales y específicos, según corresponda;
- ▶ consultar a los principales interesados en el proceso de elaboración de políticas y planes de estudios, y tratar de ponerse de acuerdo en el uso de términos particulares;
- ▶ animar a los estudiantes a explorar diferentes significados de los términos técnicos.

Capítulo 4

Competencia y didáctica para la comprensión de las religiones

Introducción

En la investigación realizada percibimos cierta preocupación por dos temas bastante relacionados entre sí: a) la competencia en desarrollo de estudiantes y docentes en relación con la comprensión de las religiones y b) la mejora de la calidad de la enseñanza. Este capítulo aborda el fomento de la competencia intercultural de docentes y alumnos, en lo relativo a la discusión de este tema al momento de ser preparado por los expertos del Consejo de Europa. Esta discusión se relaciona con los enfoques didácticos para promover la comprensión de las religiones. El presente capítulo presenta dos enfoques didácticos ilustrativos del estudio de las religiones en el nivel escolar, a los que se hace referencia en la *Recomendación* y que guardan coherencia con la óptica de la competencia intercultural que se describe a continuación. Ambos enfoques pueden adaptarse a situaciones y necesidades particulares y bien pueden combinarse con otros acercamientos. Además se presentan otros enfoques didácticos en Grimmit (2000) y Keast (2007); también merece la atención el enfoque contextual implementado en Noruega que encaja con la educación intercultural.

La integración del estudio de convicciones no-religiosas con el estudio de religiones se discute con mayor amplitud en el capítulo 7, que incluye breves sugerencias sobre cómo los enfoques didácticos ilustrativos que se presentan a continuación pueden ser adaptadas pertinentemente. En ese mismo capítulo se abordan temas sobre las necesidades de la formación de docentes, en el sentido de prepararlos para poder enseñar una combinación de cosmovisiones religiosas y no-religiosas.

El objetivo fundamental de la dimensión religiosa de la educación intercultural es desarrollar un mejor entendimiento de las religiones. Tal entendimiento se propicia a través de la obtención de la competencia respectiva, lo cual abarca conocimientos pertinentemente seleccionados, la adquisición y la aplicación de habilidades relevantes, y el cultivo de actitudes apropiadas, todo ello frente a un bagaje que procura conservar ciertos valores, incluidos la tolerancia, el respeto al derecho de los demás a adoptar una postura religiosa, dignidad humana y conciencia cívica.

Aquí se adopta la visión de que en principio es posible para todos algún grado de entendimiento sobre las religiones, incluidas las perspectivas de los creyentes y los practicantes religiosos. Luego se presenta una discusión en el seno del Consejo de Europa sobre la competencia intercultural. Como se ha señalado anteriormente, en el caso de los creyentes religiosos la competencia en “entendimiento religioso” suele complementar o apoyar la competencia en “la comprensión de las religiones”.

La competencia intercultural de los alumnos y la comprensión de las religiones

La *Recomendación* es clara en términos generales en lo tocante a los aspectos de la competencia que se espera que apliquen los alumnos que estudian convicciones religiosas y no-religiosas. La competencia debería obtenerse a través de:

- ▶ acrecentar una actitud tolerante y de respeto hacia el derecho a adoptar una creencia en particular; estas actitudes se basan en el reconocimiento de la dignidad inherente a cada ser humano y en sus libertades fundamentales;
- ▶ apoyar el crecimiento de una sensibilidad ante la diversidad de convicciones religiosas y no-religiosas como un elemento que contribuye a la riqueza de Europa;
- ▶ asegurar que la enseñanza de la diversidad de convicciones religiosas y no-religiosas es consistente con los objetivos de la educación para la ciudadanía democrática, los derechos humanos y el respeto de la igual dignidad de todos los individuos;
- ▶ promover la comunicación y el diálogo entre personas con diferentes bagajes culturales, religiosos y no-religiosos;
- ▶ promover la conciencia cívica y la moderación al expresar la identidad personal;
- ▶ proveer oportunidades para crear espacios para el diálogo intercultural con el objeto de prevenir divisiones religiosas o culturales;
- ▶ promover el conocimiento de diversos aspectos (símbolos, prácticas, etc.) de la diversidad religiosa;
- ▶ abordar los temas delicados o controvertidos a los cuales pueda dar lugar la diversidad de convicciones religiosas y no-religiosas;
- ▶ desarrollar habilidades de evaluación crítica y reflexión en relación con la comprensión de perspectivas y modos de vida de diferentes religiones y convicciones no-religiosas;
- ▶ combatir el prejuicio y los estereotipos de frente a la diferencia, los cuales obstruyen el diálogo intercultural y educar en el respeto por la igual dignidad de todos los individuos;
- ▶ adoptar la habilidad de analizar e interpretar de manera imparcial los muy distintos tópicos de información relacionados con la diversidad de religiones y convicciones no-religiosas, sin perjuicio de la necesidad de respetar las convicciones religiosas o no-religiosas de los alumnos y sin perjuicio de la educación religiosa impartida fuera del ámbito de la educación pública (Consejo de Europa 2008a).

Una publicación del Consejo de Europa, *Desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación* (Barrett et al 2013), presenta la competencia intercultural

como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que capacita a los aprendientes para:

- ▶ entender y respetar a las personas que se perciben como poseedoras de afiliaciones culturales distintas a las propias;
- ▶ responder de manera apropiada, efectiva y respetuosa al interactuar y comunicarse con tales personas;
- ▶ establecer relaciones positivas y constructivas con tales personas;
- ▶ comprenderse uno mismo y comprender las múltiples afiliaciones culturales a través de los encuentros con la “diferencia” cultural.

El documento identifica habilidades y actitudes relevantes y plantea varias ideas cruciales para el desarrollo de la competencia intercultural en distintos escenarios educativos. A continuación, se presentan algunas ideas clave relacionadas con el impulso de la competencia intercultural combinadas con ejemplos ilustrativos de una didáctica para el “entendimiento de religiones”. *Desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación* se centra en la comprensión de los demás en sus contextos culturales particulares y usualmente complejos. Dicha comprensión se alcanza, en parte, a través de aprender cómo relacionarse con los otros. El documento también asevera que la reflexión en torno a esta comprensión también puede contribuir a que los aprendientes se entiendan a sí mismos y entiendan las distintas influencias que reciben. Subyace a esta idea una dimensión de valores, la cual ha sido descrita por un autor como “una conciencia cívica ética hacia el conocimiento que demanda tanto *pensamiento como acción responsables* aunados al conocimiento, las habilidades y las actitudes” (Poulter 2013). Esta dimensión de valores plantea ciertas implicaciones en la manera en que los jóvenes se conducen durante las discusiones y forma parte de una discusión en curso al interior del Consejo de Europa en torno a la competencia intercultural (véase el capítulo 5 “El aula como espacio seguro” y el capítulo 8 sobre temas de los derechos humanos).

Enfoques didácticos ilustrativos

Se presentan, a manera de ilustración, dos ejemplos de enfoques didácticos de la dimensión religiosa de la educación intercultural, la cual es mencionada en la *Recomendación*. En cada caso, se explica cómo puede usarse tal aproximación particular para ampliar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que constituyen la competencia intercultural. Los ejemplos se exhiben bajo la forma de un guión o esquema y se pretende que puedan ser adaptados para su uso en diferentes contextos. Se trata del enfoque interpretativo (Jackson 1997, 2004: capítulo 6, 2011b) y el enfoque dialógico (i.e. Igrave 2001, 2003, 2013). Ambos enfoques buscan motivar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, e incluso llegar a contribuir al diseño y la revisión de métodos de estudio.

El enfoque interpretativo “promueve un entendimiento flexible de las religiones y de las convicciones no-religiosas y evita situarlas en un marco rígido predefinido” (Consejo de Europa 2008a). Puede utilizarse en grupos diversos compuestos por individuos religiosos y no-religiosos, así como también en situaciones donde la pertenencia a diferentes grupos sea menos plural.

El enfoque dialógico, que capacita a los alumnos para “comprometerse en diálogo con otras personas que poseen otros valores e ideas” (Consejo de Europa 2008a) resulta de especial utilidad en grupos religiosa y culturalmente diversos, pero puede adaptarse a diferentes situaciones.

Ambos enfoques buscan establecer una atmósfera de “espacio seguro” en el aula (véase el capítulo 5). Desde luego, existen otros acercamientos pedagógicos y didácticos que pueden ligarse a la idea de competencia presente en el documento del Consejo de Europa y se anima a los usuarios a adaptar o crear metodologías acordes a sus contextos y necesidades particulares.

El enfoque interpretativo

Se enfoca en la relación dinámica entre religiones, entre grupos variados al interior de las mismas, e individuos que se identifican con tales grupos. Busca evitar la creación de estereotipos a través del reconocimiento de que los individuos provenientes de una particular formación religiosa pueden experimentar, comprender y presentar su religión en formas que son distintas respecto de las descripciones generalizadas que suelen darse, por ejemplo, en los libros de texto. El enfoque interpretativo es sensible a buscar hallazgos que comprueben que algunos jóvenes sienten que ciertos recursos utilizados en las instituciones educativas no representan su propia procedencia religiosa de manera justa o precisa (i.e. Jackson et al 2010; Moulin 2011).

El enfoque interpretativo considera a los individuos en el contexto de los distintos grupos, frecuentemente religiosos, a los cuales pertenecen. La comprensión de tales grupos se relaciona con el desarrollo de una amplia comprensión de la religión en particular con la que se relacionan los individuos. El proceso de aprendizaje se puede desplazar en varias direcciones. El punto de partida podría ser una persona en particular o un grupo religioso de cierto tipo (quizás una secta o denominación) o bien una religión vista en términos generales como por ejemplo: el Cristianismo, el Islam o el Hinduismo. El punto clave es que se busque incrementar el entendimiento a través del examen de la relación entre individuos, grupos y religiones en general.

También se centra en tratar de interpretar el lenguaje y los símbolos religiosos. Ello implica echar mano de las distintas maneras en que los estudiantes entienden el tema, en el momento presente, como punto de partida para emprender un salto imaginativo en el intento por comprender los significados religiosos de los otros.

De igual manera, tal y como se concibe en *Desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación*, el acercamiento interpretativo es acorde con el principio de que las reflexiones de los mismos estudiantes sobre su propio aprendizaje constituyen un importante paso para la auto-comprensión. Así, se enfatiza la idea de la reflexividad.

La aproximación interpretativa se concentra en tres principios clave relacionados con el aprendizaje acerca de las religiones:

- ▶ cómo se describen o representan las religiones ante los aprendientes (representación);
- ▶ cómo interpretan los aprendientes el lenguaje y los símbolos religiosos (interpretación);

- ▶ cómo responden los aprendientes a su aprendizaje sobre religiones (reflexividad).

Quienes forman docentes y, por supuesto, estos últimos pueden trabajar creativamente con estos tres principios generales, diseñando sus propias estrategias particulares a fin de dar respuesta a las necesidades de grupos de estudiantes en específico. Pueden revisarse algunos ejemplos de la variedad de estrategias utilizadas por docentes (usualmente en un trabajo muy cercano con el alumnado) y formadores de docentes al aplicar estos principios en Ipgrave, Jackson y O'Grady (2009) y Miller, O'Grady y McKenna (2013).

Representación

En lo concerniente a la representación de las religiones, el enfoque interpretativo se vale de tres "niveles" que guardan un fuerte grado de relación interna.

Los individuos

Cada individuo es único. Es en este nivel donde mejor podemos apreciar el rostro humano de la religión y escuchar historias personales que rompen estereotipos. Éstas pueden tratarse de figuras distinguidas internacionalmente, pueden basarse en entrevistas con personas de la localidad o bien pueden incluir historias personales de los estudiantes. Como se ha apuntado, varios proyectos de investigación han corroborado que los jóvenes, en lo individual, suelen señalar que algunas veces sienten, en sus instituciones educativas, que las descripciones de sus religiones, contenidas en muchos libros de texto y otros materiales didácticos, no se corresponden con su propio conocimiento y experiencia como individuos que cohabitan con grupos y tradiciones particulares (por ejemplo, Jackson et al 2010; Moulin 2011). El enfoque interpretativo busca dar voz propia a los jóvenes a este respecto.

Los grupos

El siguiente nivel corresponde al "grupo". Puede tratarse de un grupo sectario o denominacional o de alguna combinación de éstos con otros tipos de grupo, tales como los grupos étnicos. Por ejemplo, la realización de algún proyecto o tarea basada en una familia de procedencia islámica o en una iglesia local generaría la obtención de información sobre estos grupos y contribuiría a influir e informar mejor nuestra comprensión de la religión en general.

Las religiones

El nivel más amplio es la religión o la "tradición religiosa". De este modo el "Cristianismo" engloba todas sus distintas manifestaciones denominacionales y culturales. Queda claro que sería imposible para un solo individuo poseer una plena comprensión de todo ello. Además, distintos integrantes y observadores tendrían diferentes opiniones acerca del objetivo de la tradición. No importa. Cada uno de nosotros (maestros o estudiantes) puede irse formando gradualmente una idea de las religiones y de la relación que guardan entre sí. Cada vez que aprendemos algo nuevo, nuestra

comprensión previa es desafiada y puede ser modificada. La discusión y el análisis de conceptos clave caben mejor en este nivel. Una comprensión provisional de los conceptos clave provee un marco para la comprensión que puede ser modificada conforme van teniendo lugar mayores aprendizajes.

Al usar estos niveles no hay intención alguna de fragmentar las religiones. Es la relación de individuos, grupos y tradición, en su conjunto, lo que puede proveer cierta profundización en la religión tal y como la vive y la practica la gente, incluyendo la vida religiosa de los estudiantes en la escuela. Los tres niveles también pueden sugerir distintos puntos de partida para la exploración de las religiones: la perspectiva religiosa de un individuo en particular, como por ejemplo, Martin Luther King o el Dalai Lama; la perspectiva de una comunidad o denominación en particular (véase el capítulo 9 para ejemplos que involucran lazos con comunidades fuera de la escuela); o un estudio de un texto central para toda una tradición religiosa.

La interpretación

La idea principal es realizar un intento genuino por comprender tanto como sea posible el significado del lenguaje religioso de otra persona. Esto no se logra al suprimir la propia comprensión actual de cada uno al tratar de tener empatía con alguien más. En lugar de ello, se propone utilizar la comprensión actual que cada uno tiene como un punto de partida al realizar un salto imaginativo. Con ello se intenta crear sentido de lo que el otro está explicando, incluso si la cosmovisión del aprendiente es radicalmente distinta de la de la persona, grupo o tradición que se estudia. Por ejemplo, varias maneras personales de comprender el término “sufrimiento” proporcionadas por los estudiantes, pueden utilizarse como punto de partida para comprender la idea budista de multiniveles de *dukha*, que suele traducirse como sufrimiento, ansiedad, estrés o insatisfacción.

Este acercamiento también considera el hecho de que diferentes personas religiosas utilizan el lenguaje religioso de modos distintos. Algunos pueden utilizarlo de manera literal todo el tiempo. Algunos pueden usarlo metafóricamente en algunos contextos, de tal forma que el significado expresado puede ser distinto de cierto modo de una comprensión literal de las palabras. Otro es a través del uso de la entrevista: pedirles directamente a las personas que expliquen lo que quieren decir cuando utilizan lenguaje religioso (véase el capítulo 9).

La reflexividad

La aproximación interpretativa se ocupa de tratar de entender el significado del lenguaje y los símbolos religiosos, así como de las maneras religiosas de vivir, pero también busca prever la discusión de preguntas relacionadas con la verdad y la relación del significado y la verdad (por ejemplo: Cuando te refieres de algún modo a la verdad, ¿qué es lo que quieres decir exactamente?).

La reflexividad contempla la apertura de oportunidades dirigidas a los estudiantes para reflexionar en torno a su propio entendimiento y valores actuales en relación con lo que han aprendido. Ello no implica adoptar las opiniones que han sido estudiadas, sino valerse de la nueva comprensión a fin de generar autoconciencia y un

examen crítico de las propias asunciones personales. El término alemán *Bildung* resulta relevante aquí, e incluye no sólo conocimiento y entendimiento, sino también una dimensión reflexiva.

La reflexividad también incluye proveer oportunidades para una crítica distanciada y constructiva del material sujeto a estudio. Los dos diferentes aspectos de la reflexividad –acercarse al material con el objeto de generar tanta empatía como sea posible con otros y, al mismo tiempo, distanciarse uno mismo de ese material, tanto como para ser capaces de poner en práctica nuestras capacidades críticas. Esto puede dividirse en un rango de posibles actividades entre las cuales se incluyen:

- ▶ **Autoconciencia:** volverse más consciente de nuestros propios prejuicios y opiniones en el momento presente y aprender cómo examinarlos y desafiarlos (a través de poner en consideración qué tipo de influencias pueden haberlos moldeado).
- ▶ **Valores asociados con otras religiones:** discutir y registrar los valores de los individuos, grupos y religión estudiados que tienen sus raíces en la tradición religiosa. Compararlos y contrastarlos con nuestros propios valores. Esto incluye la identificación de valores compartidos, los cuales pueden tener su origen a partir de distintos modos de vida, o quizás valores que se traslapan con los propios, pero que no son idénticos (véase el capítulo 8 sobre derechos humanos).
- ▶ **Aprender a partir de los valores de los demás:** considerar la manera en que los valores personales de los individuos, los grupos y la tradición estudiados son relevantes para quizás contribuir a otros valores sociales, tales como la ciudadanía. Tal consideración trae consigo algunas preguntas sobre la tolerancia de otras cosmovisiones; el respeto hacia las cosmovisiones de los demás y hacia las maneras en que los individuos ponen en práctica sus formas de vida (¿en verdad esta postura merece mi respeto?). También conlleva reconocer cómo los valores o las acciones de ciertos individuos y grupos pueden ser reconocidos por la sociedad en general y contribuir positivamente a la armonía social.
- ▶ **Similitudes y diferencias respecto a las creencias y los valores propios:** considerar cómo las creencias de los individuos, en el contexto de sus grupos y tradición difieren, son similares o se traslapan con nuestras propias creencias.
- ▶ **Mejorar métodos de estudio:** reflexionar sobre los métodos de estudio utilizados hasta el momento y sugerir maneras de mejorarlos con el propósito de lograr una mejor y más profunda comprensión de las otras personas.

Adaptación de actividades reflexivas a distintos contextos nacionales

En algunos contextos nacionales, podrían aplicarse todas las actividades de reflexión que hemos mencionado, en tanto sean administradas y facilitadas adecuadamente por los profesores en el espacio seguro del aula, con reglas básicas apropiadas para un comportamiento amable y así sucesivamente. En algunos otros contextos nacionales, la discusión de las opiniones personales se consideraría inapropiada. En tales circunstancias, el elemento reflexivo puede limitarse a examinar las implicaciones de

las creencias y los valores desde escenarios particulares para los valores sociales (más que personales) dentro de la sociedad, tales como algunos temas relacionados con la ciudadanía, el prejuicio y la comprensión intercultural e interreligiosa. Bruce Grelle (2006) se ha referido a la realización de estas acciones en el contexto estadounidense.

Competencia intercultural y el enfoque interpretativo

¿Cómo puede utilizarse el enfoque interpretativo a fin de acrecentar la competencia intercultural? Los principios clave del enfoque interpretativo pueden expresarse en términos del conocimiento, las habilidades y las actitudes que se requieren para desarrollar la competencia intercultural, tal y como se ha discutido en el documento publicado por el Consejo de Europa, *Desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación*. Por ejemplo,

La **representación** requiere:

Conocimiento y comprensión de:

- ▶ los conceptos clave asociados con una religión o tradición religiosa en particular;
- ▶ las perspectivas, las prácticas y las creencias de grupos al interior de una religión en particular;
- ▶ ejemplos de textos clave e historia relevante, etc.;
- ▶ conocimiento de ejemplos que demuestren diversidad de creencias y prácticas al interior de las religiones.

Habilidades tales como:

- ▶ escuchar a personas de otras religiones;
- ▶ interactuar con personas de otras religiones;
- ▶ saber cómo recolectar información confiable acerca de otras religiones;
- ▶ mediar intercambios relativos a las religiones.

Actitudes tales como:

- ▶ respeto por el derecho de una persona a tener un punto de vista particular, ya sea religioso o no-religioso;
- ▶ apertura hacia personas de diferentes religiones y culturas;
- ▶ apertura hacia el aprendizaje acerca de diferentes religiones;
- ▶ voluntad para abstenerse de emitir juicios;
- ▶ voluntad para tolerar la ambigüedad;
- ▶ valoración de la diversidad religiosa y cultural.

La **interpretación** requiere:

Conocimiento y comprensión de:

- ▶ los conceptos clave asociados con una religión en particular;
- ▶ las perspectivas, las prácticas y las creencias de grupos al interior de una religión en particular.

Habilidades tales como:

- ▶ empatía;
- ▶ perspectiva múltiple;

- ▶ capacidad de interactuar con y escuchar a personas de diferentes religiones;
- ▶ habilidades para la discusión.

Actitudes tales como:

- ▶ apertura hacia personas de religiones / otras religiones / otras ramas distintas a las de la religión propia;
- ▶ voluntad para abstenerse de emitir juicios y tolerar la ambigüedad;
- ▶ valoración de la diversidad religiosa y cultural;
- ▶ flexibilidad en el comportamiento cultural y comunicativo.

La **reflexividad** requiere:

Conocimiento y comprensión de:

- ▶ conceptos clave asociados con una religión o una tradición religiosa en particular;
- ▶ perspectivas, prácticas y creencias de grupos al interior de una religión en particular;
- ▶ conciencia de las opiniones y asunciones propias.

Habilidades tales como:

- ▶ escuchar a personas de otras religiones o grupos religiosos;
- ▶ interactuar con personas de otras religiones o grupos religiosos;
- ▶ empatía;
- ▶ perspectiva múltiple;
- ▶ evaluar diferentes perspectivas religiosas y no-religiosas incluyendo las propias;
- ▶ conciencia de los prejuicios y juicios propios;
- ▶ flexibilidad y adaptabilidad en los comportamientos culturales y comunicativos.

Actitudes tales como:

- ▶ apertura para reflexionar acerca de las creencias y las declaraciones propias;
- ▶ voluntad para aprender de otros;
- ▶ voluntad para realizar una crítica distanciada y balanceada de las diferentes posturas religiosas y no-religiosas.

El ejemplo que se cita a continuación demuestra cómo estudiantes y profesores pueden utilizar de manera imaginativa los conceptos clave del enfoque interpretativo. El profesor de secundaria Kevin O'Grady trabajó con estudiantes de entre 12 y 13 años de edad, que al inicio mostraban escasa motivación, en una escuela pública, en una zona urbana, principalmente "blanca", para alumnos con todas las habilidades (es decir, no de habilidades especiales), en el norte de Inglaterra. No había estudiantes provenientes de familias musulmanas en el grupo.

Ejemplo ilustrativo – Investigación-acción y la aproximación interpretativa

■ “Diseñé un proyecto de investigación-acción en un grupo durante 12 semanas, que incluía observación áulica, entrevistas grupales y análisis de diarios estudiantiles. Los alumnos contribuyeron mucho a la investigación mediante la identificación de sus propios intereses y preferencias. Su contribución fue de gran utilidad para planear el trabajo conjunto enfocado en el Islam. Los alumnos también llevaron el registro de ideas nuevas y sus evaluaciones del trabajo en curso en sus diarios. También dieron respuesta a las preguntas que les hice en las entrevistas grupales.

■ Analicé las entradas del diario y revisé nuestros programas de estudio a fin de tomar en consideración las ideas de los alumnos. Las ideas emanadas de los diarios hicieron surgir una aproximación al estudio del Islam que se relacionaba con temas de interés particular para ellos.

■ Traté de pasar del interés personal de los estudiantes por el vestido y la moda (un tema común en las entradas del diario) hacia sus preguntas sobre la forma de vestir islámica, valiéndome de ejemplos tomados de historias en los medios de comunicación, que se relacionaban con el Islam de manera más general. El interés en el significado simbólico del vestir y su fascinación por la moda fueron puntos de interés de los alumnos por la vestimenta en el Islam. Incorporamos tales intereses a nuestros planes de clase. También incluimos cierto trabajo en torno de las actitudes de los estudiantes hacia la ropa, así como una comparación con los códigos islámicos. Abordamos el tema en general bajo la premisa de que el material islámico nos proveería el reforzamiento de las actitudes de los propios estudiantes, hacia las preguntas que habían planteado acerca de la vestimenta, la vida familiar u otras.

■ Los estudiantes identificaron como importantes, actividades tales como el arte, la escritura creativa y la discusión de vídeo, pero la actividad más popular para explorar temas fue el drama. Surgieron preguntas tanto acerca del Islam (acerca de los musulmanes, las creencias y los conceptos islámicos), como de los individuos y la sociedad (preguntas personales y religiosas y preguntas acerca de la sociedad y el mundo visto desde un ángulo más amplio).

■ Tanto en las entradas del diario estudiantil como en mi bitácora de observaciones se confirmó la importancia que los alumnos le otorgan a aprender acerca de sí mismos y acerca del Islam. También surgieron de su parte preguntas acerca de la raza y la identidad étnica y abrimos la oportunidad para explorarlas, contribuyendo así a la educación para la ciudadanía y la interculturalidad paralelamente al estudio de las religiones.

■ Las actividades creativas diseñadas por los alumnos incluyeron –en el ejemplo del tipo de indumentaria islámica– el análisis de la relación entre el acoso escolar y la forma de vestir, la investigación sobre los códigos de vestimenta islámica y el uso del drama para explorar cómo se siente experimentar

alguna prohibición a utilizar alguna forma de indumentaria religiosa en la escuela. Fue gratificante el alto grado de madurez mostrado por los alumnos en las discusiones posteriores a estas actividades.

■ Se discutieron temas de representación del Islam en tanto religión y de algunos musulmanes en tanto individuos, en el contexto escolar, familiar y de los medios de comunicación. Los temas de interpretación se abordaron a través de la discusión del significado de conceptos y símbolos clave (incluida la forma de vestir). Los temas de reflexión se cubrieron a través de un ir y venir entre los intereses y las inquietudes personales de los estudiantes y sus equivalentes en los ejemplos del Islam que estudiamos.”

Cfr. Kevin O’Grady 2008, 2009, 2013.

El enfoque dialógico

Hasta ahora han sido desplegadas varias aproximaciones didácticas al estudio de las religiones que se enfocan en el diálogo, dirigidas a niños y jóvenes (Castelli 2012; Ipgrave 2013; Jackson 2004: cap. 7; Keast 2007; Leganger-Krogstad 2011; Weisse y Knauth 1997). También son particularmente relevantes para el diálogo como acercamiento didáctico las investigaciones realizadas por REDCo (el grupo Religión en la Educación: ¿contribución al diálogo o factor de conflicto en la transformación de las sociedades de los países europeos?) que se discute en especial en el capítulo 5 acerca del “espacio seguro” (i. e. Knauth, von der Lippe, Kozyrev y Schihalejev). El diálogo requiere actitudes y habilidades apropiadas para comprometerse con ideas y modos de pensar distintos a los nuestros. Involucra la capacidad “de preguntar, escuchar, reflexionar, razonar, explicar, especular y explorar ideas; analizar problemas, formular hipótesis e imaginar soluciones; discutir argumentos, examinar evidencias, defender, probar y evaluar argumentos” (Alexander 2006: 5). El enfoque de Castelli, denominado “diálogo de fe” integra la exploración de cosmovisiones religiosas y no-religiosas, procurando ensanchar habilidades y actitudes que le enseñen a los estudiantes cómo responder a las creencias de otros al tiempo que cultivan la habilidad de articular las suyas propias (Castelli 2012).

El enfoque de Ipgrave en el diálogo –que retomamos aquí como ejemplo– ha funcionado bien en escuelas con población multirreligiosa y multicultural. Su mayor capital es la disposición de los niños para comprometerse con preguntas religiosas y su habilidad para utilizar el lenguaje religioso con el cual se topan al interactuar con sus pares en la escuela y en escuelas aledañas. Esta autora ha emprendido su investigación en colaboración con niños de escuela primaria entre los 8 y 11 años de edad, pero puede adaptarse para ser utilizado con estudiantes mayores (Ipgrave 2003, 2013).

Con este enfoque, el docente suele actuar en el papel de facilitador, propiciando y aclarando preguntas; se les da un buen grado de agencia a los alumnos, quienes son vistos como colaboradores en la enseñanza-aprendizaje. Esta corriente surgió con el fin de elevar la autoestima de los niños, abrir oportunidades para el desarrollo de

habilidades críticas, conseguir que alumnos de bajo rendimiento logran expresarse y crear un clima de seriedad moral. También se apoyó a los alumnos a fin de que pudieran relacionarse con conceptos e ideas de diferentes tradiciones religiosas, reflexionar sobre sus propias contribuciones y justificar sus propias opiniones. También discutieron cómo llegaron a esas conclusiones y se les animó a reconocer la posibilidad de que existan puntos de vista alternativos y a estar abiertos a los argumentos de los otros.

Al aplicar este enfoque, se encontró que la experiencia directa de la pluralidad religiosa (o el contacto indirecto vía correo electrónico) motiva a los niños a explorar temas religiosos. Más aún, destaca que los niños no se inclinaban por una postura religiosa, al pensar que todas las religiones eran igualmente verdaderas (o falsas). La aproximación al diálogo contiene varios elementos:

- ▶ El primero es la aceptación de la diversidad, la diferencia y el cambio –a través del encuentro regular con diferentes ideas, puntos de vista y maneras de entender las cosas en general. Esto se nutre de las diferentes experiencias e influencias en los repertorios sociales de los niños.
- ▶ El segundo es estar abierto y responder positivamente a la diferencia. El intercambio de diferentes puntos de vista es entendido como benéfico para todos los participantes. Esto también se refuerza mediante un *ethos* educativo integral que valore la diversidad (dentro de los límites que se discutirán en el capítulo 5 en torno a un “espacio seguro” y en el capítulo 8 respectivo a los derechos humanos). Los propios alumnos formulan reglas básicas para el estudio de las religiones. Los niños identificaron ideas tales como el respeto por la religión de los otros y la propia, al hablar y pensar con seriedad acerca de las diferencias, así como al aprestarse a nuevos aprendizajes, incluidos temas sobre su propia religión. Se anima a los alumnos a formular sus propias preguntas al considerar otras posturas acerca de la religión y, por supuesto, al formular preguntas para los invitados especialistas (véase capítulo 9).
- ▶ El tercero es la discusión y el debate. Nos valemos de distintos estímulos a fin de hacer surgir preguntas y temas de discusión, entre los cuales se encuentran historias y otros textos, estudios de caso, citas donde se expresan diferentes puntos de vista, imágenes o extractos de vídeo y ejemplos de enseñanzas provenientes de diferentes religiones. También se plantean algunos temas sobre ética (tales como las ventajas y desventajas del uso de violencia, o de tomar la vida animal) o creencias (tal y como si puede haber vida después de la muerte).

La aplicación del modelo

Al probar el modelo dialógico inicialmente a través de la investigación-acción en una escuela primaria urbana, primero se recurrió a los insumos de la propia escuela en combinación con la experiencia de los niños de otras escuelas primarias locales, a través del correo electrónico para comunicarse. Más adelante se fueron introduciendo a la discusión nuevas voces a través de:

- ▶ citas de personas con una variedad de creencias o puntos de vista o que asumieran diferentes posiciones sobre temas morales debatidos por los niños;

- ▶ material para la discusión de tradiciones religiosas, incluyendo extractos o citas de textos.

A lo largo de la investigación, se propició la implicación personal con ideas y conceptos de diferentes tradiciones religiosas (¿Cómo se relaciona esta idea con mis propias opiniones?).

Se motivó a los niños a:

- ▶ ser reflexivos acerca de sus contribuciones y justificar sus propias opiniones (¿Cuáles son tus razones para pensar así?);
- ▶ considerar cómo llegaron a esas conclusiones (¿Cómo llegaste a esa respuesta?);
- ▶ reconocer la posibilidad de puntos de vista alternativos (¿Puedes pensar en algunas razones por las cuales algunas personas no estarían de acuerdo con lo que has dicho?);
- ▶ estar abierto a los argumentos de los demás (¿Crees que X tiene razón en esto en particular?)

Se utilizó el juego de roles para ayudar a los niños a involucrarse en diferentes puntos de vista. Los niños (individual o grupalmente) tenían que argumentar un caso desde el punto de vista de un grupo de interés en particular. Por ejemplo, se pidió a niños de 9 años de edad que tomaran, respectivamente, el papel de un ecologista, un turista, un funcionario del gobierno y un padre que ha perdido a su hijo, al discutir si un tigre que come humanos debe ser cazado y eliminado. Esta actividad les ayuda a los niños a identificar valores de su propio bagaje que, si bien no son idénticos a los valores de otros niños y a los valores implícitos en los derechos humanos convencionalmente expresados (véase el capítulo 8), sí se superponen con éstos de algún modo.

Este enfoque dialógico incluye a los niños como participantes activos en tanto negocian distintas ideas en torno a la niñez en su experiencia en casa, comunidad o escuela y acceden a su experiencia, comprensión y conocimientos previos como recursos de aprendizaje para el curso. Los niños son vistos como colaboradores en la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza maximiza las contribuciones del alumnado y el docente actúa como generador, moderador, entrevistador y cuestionador, así como proveedor de información.

La competencia intercultural y el enfoque dialógico

¿Cómo puede utilizarse el enfoque dialógico para incrementar la competencia intercultural? Los principios clave del enfoque dialógico de Ipgrave pueden expresarse en términos del conocimiento, las habilidades y las actitudes que se requieren para acrecentar la competencia intercultural, tal y como se ha discutido en la publicación del Consejo de Europa *Desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación*.

Por ejemplo, un diálogo exitoso depende del desarrollo de actitudes tales como:

- ▶ el respeto por el derecho de cualquier persona a sostener un particular punto de vista religioso o no-religioso;
- ▶ la capacidad de valorar la diversidad religiosa y cultural;
- ▶ la apertura hacia personas de diferentes religiones y culturas;
- ▶ la apertura hacia el aprendizaje de diferentes religiones;

- ▶ la voluntad para dejar de hacer y emitir juicios;
- ▶ la voluntad para tolerar la ambigüedad.

Estas actitudes necesitan reflejarse en las políticas de las instituciones educativas y en el *ethos* de la interacción áulica, así como en las contribuciones de los estudiantes individuales.

Entre las habilidades necesarias se incluyen:

- ▶ la habilidad para evaluar diferentes perspectivas religiosas y no-religiosas, incluyendo las propias;
- ▶ la conciencia de los prejuicios y los juicios propios;
- ▶ la escucha a personas de otras religiones o grupos religiosos;
- ▶ la interacción con personas de otras religiones o grupos religiosos;
- ▶ la empatía;
- ▶ la perspectiva múltiple;
- ▶ la evaluación de diferentes perspectivas religiosas y no-religiosas, incluidas las propias.

Esta aproximación pone mucho énfasis en la experiencia y los conocimientos previos de los niños. El conocimiento se despliega en mayor profundidad al referirse a una amplia gama de fuentes, entre las que se incluyen:

- ▶ compartir conocimientos y experiencias de los otros en el grupo (incluido su uso de la terminología religiosa y su apreciación de la diversidad del conocimiento y la experiencia);
- ▶ mayor información contextual proveniente del profesor, tales como ejemplos de conceptos clave, consideración de textos clave, historia y enseñanzas relevantes, citas de diferentes puntos de vista y el uso crítico de recursos visuales y de otros tipos (véase el capítulo 6).

Combinaciones creativas de aproximaciones didácticas

Algunos profesores y formadores de docentes esbozan una creativa combinación de ideas provenientes de diferentes aproximaciones didácticas; tal es el caso de un proyecto de San Petersburgo en la Federación Rusa que se vale de ideas de las aproximaciones interpretativas, dialógicas y otras:

Nuestro enfoque es interpretativo... Por ejemplo, distinguimos... tres fases del proceso educativo: representación, interpretación y reflexión / edificación. En el micro-ciclo formado por estas fases, cada vez surge un nuevo tema, primero dentro de una lección y luego a mayor escala cuando una secuencia de lecciones temáticamente conectadas para finalizar con una lección especial "de cierre"... También enfocamos la interacción de nuestra aula... en la actividad interpretativa de los estudiantes. La búsqueda de los significados de los textos y las narrativas que estudiamos es una actividad principal por parte de los estudiantes. Como resultado, nuestro acercamiento adquiere una cualidad *dialógica*, dado que la participación en discusiones se convierte en elemento natural del compartir significados... Concebimos a nuestros aprendientes como investigadores interesados en comprender y tomar parte en lo que se les presenta (Kozyrev 2012: 75).

La competencia docente

La *Recomendación* pone el énfasis en la importancia de proveer una formación de alta calidad, inicial y continua, con el objeto de incrementar la competencia docente en este campo, y se refiere al desarrollo de la competencia en enfoques didácticos viables. Sostiene que los profesores:

- ▶ deben ser capacitados para proveer recursos ricos y variados; y
- ▶ deben tener oportunidades para intercambiar recursos y experiencias exitosas, así como ser capaces de evaluarlas.

También se recomiendan oportunidades para los intercambios y el diálogo entre estudiantes de diferentes entornos (véase el capítulo 9 para ejemplos concretos), tales como la atención a la naturaleza local y global del diálogo intercultural.

Schihalejev analiza el diálogo en el aula y la interacción docente-alumno en Estonia para el proyecto REDCo (con estudiantes entre 14 y 16 años de edad) e incluye algunas observaciones acerca del papel del docente:

- ▶ el reforzamiento positivo de las respuestas de los estudiantes sin discusión no contribuye al diálogo; da la impresión de que la respuesta “correcta” ya ha sido dada;
- ▶ los estudiantes son desalentados a seguir explorando un tema a mayor profundidad si el docente adopta un papel de facilitador demasiado fuerte; si la contribución del docente es demasiado categórica, los estudiantes tienden a confiar en los argumentos del profesor o simplemente ya no participan (Schihalejev 2010: 166-67).

La formación de docentes requiere, por lo menos, proveer a los alumnos con la experiencia de los mismos métodos y oportunidades de aprendizaje que serían experimentados por los estudiantes de las instituciones educativas, con el objeto de contribuir a su crecimiento como proveedores competentes de información, facilitadores y moderadores sensibles del diálogo entre estudiantes.

En lo tocante a la didáctica, la participación activa de los miembros del grupo se ve muy motivada (tal y como ocurre en las aproximaciones interpretativa y dialógica). Por lo tanto, la experiencia y la formación en el uso de los métodos de aprendizaje activo son altamente deseables para los docentes, en relación con el enriquecimiento de la gama de habilidades y actitudes a las que nos hemos referido en los ejemplos anteriores, así como con el complejo asunto de la “selección de contenidos”.

El conocimiento especializado de las religiones es una fuerte ventaja. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que los docentes que son sensibles a la diversidad interna de las religiones, y al hecho de que las expresiones personales y de grupo de las religiones son propensas a diferir respecto a la manera cómo son representadas en los libros de texto, son capaces de construir sus bases de conocimiento durante la enseñanza, si se les provee del apoyo necesario. Resulta de particular refuerzo el que los maestros puedan tener acceso y puedan consultar a personas que posean un conocimiento más especializado conforme se vaya requiriendo. Sin lugar a dudas, la oferta de cursos de formación inicial y continua de profesores de alta calidad hará que mejore y se eleve la calidad de su enseñanza.

La *Recomendación* del Consejo de Europa menciona específicamente la creación de un “espacio seguro” para la interacción y el diálogo estudiantil. Los temas relacionados con esto (incluidos los puntos sobre la competencia docente) se discuten en el siguiente capítulo. Véase también el capítulo 6 respecto al análisis crítico de las representaciones mediáticas de las religiones y el capítulo 9 para una discusión en torno al establecimiento de relaciones positivas con padres de familia y miembros de las diferentes comunidades, incluidas la organización de visitas fuera de la escuela y la construcción de relaciones con estudiantes de otras escuelas. La formación de docentes debe ser conducida dentro de un marco de valores de derechos humanos que promuevan la dignidad humana y la ciudadanía democrática (véase el capítulo 8).

Conclusiones

Se ha discutido el término “competencia”, en relación con la dimensión religiosa de la educación intercultural, con particular énfasis en los estudiantes. Se ha considerado un modelo de competencia implementado y actualmente en discusión en el Consejo de Europa, en relación con dos acercamientos didácticos ilustrativos para el aprendizaje en torno a las religiones. Se han revisado los ejemplos para evidenciar algunos temas clave en la enseñanza acerca de la diversidad religiosa y para estimular la creación de métodos viables en escenarios nacionales y regionales particulares. Pese a que hay algunas diferencias en los ejemplos utilizados, se han compartido posturas respecto al análisis del material cultural y religioso, así como acerca de la agencia de los alumnos, con el Consejo de Europa respecto a la educación intercultural, la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos (Consejo de Europa 2010).

Se han hecho algunas observaciones sobre el desarrollo de la competencia docente y una deseable preparación de formadores de alta calidad, tanto inicial como continua (como se especifica en la *Recomendación*). El siguiente capítulo pone en consideración temas relacionados con el aula como el “espacio seguro” para las aproximaciones de aprendizaje activo, tales como las que hemos discutido, e incluye la atención a la enseñanza de temas controvertidos. Los temas relativos a la enseñanza de convicciones no-religiosas se abordarán en el capítulo 7.

Capítulo 5

El aula como espacio seguro

La *Recomendación* del Consejo de Europa, al considerar las condiciones educativas previas para explorar la diversidad de religiones y las convicciones no-religiosas en las instituciones educativas, sugiere la “provisión de un espacio de aprendizaje seguro para motivar la expresión sin temor a ser juzgado o ridiculizado” (7.1). A este respecto, la *Recomendación* es congruente con la labor del Consejo en derechos humanos, educación para la ciudadanía democrática y diálogo intercultural (Consejo de Europa 2008b, 2010). El tópico “espacio seguro” es relevante tanto para los diseñadores de políticas públicas como para las comunidades educativas, los docentes y los formadores de docentes. La propiciación de formas de aprendizaje activas que incluyan un grado significativo de interacción e intercambio estudiantil puede implicar la toma de ciertas decisiones en el nivel de las políticas públicas.

El proveer un “espacio seguro” para la exploración de la diversidad, lo cual da muestras de sensibilidad hacia las posturas de creencias y valores de los estudiantes en el nivel individual, requiere el reconocimiento de la “diversidad interna” y el carácter personal de las cosmovisiones religiosas y no-religiosas (véase el capítulo 7). Como lo indica Francesca Gobbo:

El enfoque en las convicciones religiosas y no-religiosas en la educación intercultural nos invita a (e incluso nos demanda) considerar no sólo la diversidad desde fuera, sino también la diversidad desde dentro (“diversidad interna”), dado que una identidad nacional (o étnica) cultural, lingüística y religiosa homogénea es, con mayor frecuencia, más una “invención” que una realidad histórica en tanto que pasa por alto (o consigue minimizar o incluso borrar) los “diferentes recuerdos” conforme a los cuales los individuos y/o las colectividades viven sus vidas (Gobbo 2012).

La profesora Gobbo argumenta que un aula necesita reconocer y respetar la diversidad interna y permitir que su uso se entienda como un recurso para el beneficio común. Los enfoques interpretativo y dialógico a los que nos hemos referido buscan promover tal atmósfera de intercambio de puntos de vista abiertos y respetuosos en el salón de clases. Sin embargo, un clima de espacio seguro necesita cultivarse no sólo en el aula, sino mediante las políticas de las instituciones educativas en su conjunto y en las relaciones entre éstas y la comunidad más amplia (véase el capítulo 9).

Espacio seguro en el aula

En el presente capítulo, la discusión se centra en el salón de clases. “Espacio seguro” se ha convertido en una expresión económica para denominar una atmósfera álica deseable. En un espacio álico seguro, los estudiantes pueden expresar sus puntos de vista y sus posturas abiertamente, incluso si difieren de las del docente o compañeros de clase. Sin embargo, es necesario que se establezcan reglas básicas comprensibles para todos los participantes y con las cuales estén de acuerdo, en términos de cordialidad y sensibilidad, que puedan garantizar la inclusión y el respeto hacia los demás.

Los hallazgos de las investigaciones realizadas en el campo de los valores, relativos a la ciudadanía y la educación religiosa, y la investigación de otras áreas de la educación profesional, son altamente relevantes para planear y efectuar discusiones en torno a las religiones y las convicciones no-religiosas en las cuales los estudiantes tienen un fuerte nivel de participación personal, mientras que los docentes actúan como facilitadores y como fuentes de conocimiento relevante.

Es importante enfatizar que los acercamientos que promueven el diálogo estudiantil y el papel del docente como facilitador no reducen la necesidad de los docentes de poseer y mantener conocimiento apropiado y de alta calidad en la materia.

La investigación sobre “espacio seguro” se vincula principalmente con las opiniones y las interacciones de los estudiantes, y con temas y problemas que pueden surgir para los docentes al moderar las discusiones álicas abiertas. Se compartirán algunos puntos para la investigación relevante, junto con observaciones y sugerencias para quienes se interesan por el tema.

Investigación en Trabajo Social

En los Estados Unidos de América se han llevado a cabo algunas investigaciones con estudiantes de Trabajo Social, en su mayoría alrededor de los veinte años de edad (Holley y Steiner 2005). Los estudiantes identificaron las siguientes características de un salón de clases que provee un “espacio seguro”:

- ▶ Los docentes no deberían juzgar a los demás ni tener sesgos, deberían poner en práctica reglas básicas apropiadas para la participación, sentirse cómodos con el conflicto, ser respetuosos y brindar apoyo.
- ▶ Los compañeros deberían mostrar buenas habilidades para la discusión, compartir ideas / opiniones / hechos de manera honesta, abstenerse de juzgar a los demás, estar abiertos a nuevas ideas y compartir un sentido de comunidad.
- ▶ Ellos mismos: los estudiantes deberían tener una mentalidad abierta, participar activamente, brindar apoyo y ser respetuosos.
- ▶ La atmósfera: el mobiliario del aula debe ser acomodado de tal forma que permita a los miembros de la clase mirarse entre sí. El tamaño del salón debe ser el adecuado.

Los estudiantes también identificaron las siguientes características del salón de clases que perciben como no-seguro para el intercambio y el diálogo abiertos:

- ▶ Docentes que criticaban las intervenciones de los estudiantes, mostraban sesgos o juzgaban a los demás.

- ▶ Compañeros que no hablaban en la clase, juzgaban a los demás, mostraban poca apertura y/o resultaban apáticos.
- ▶ Ellos mismos: estudiantes que sentían miedo, preocupación, intimidación, inseguridad o poca confianza.
- ▶ Atmósfera: se consideró que sentarse en filas no conduce a la discusión abierta ni al diálogo.

La gran mayoría de los encuestados expresó que es muy importante crear un espacio seguro en el salón de clases y la mayoría percibió que aprenden más en este tipo de aula. La mayoría de los estudiantes reportó sentirse académicamente desafiada en un espacio seguro. La mayoría también se sintió desafiada en términos de crecimiento personal y adquisición de conciencia. Los estudiantes aseveraron que en un espacio seguro son más propensos a aprender de los demás, a expandir sus puntos de vista, a incrementar su autoconciencia y a poner en práctica habilidades comunicativas efectivas. También reportaron que el contenido era más “real”, había más “manos levantadas” y una mejor “experiencia” en un ambiente de aprendizaje seguro.

Los resultados del estudio no revelaron diferencias importantes entre género o raza / etnia en las percepciones de las características que son necesarias para crear un espacio seguro. Los estudiantes recargaron casi toda la responsabilidad de crear una atmósfera de aula segura sobre los docentes, y no siempre se mostraron conscientes de su propio papel en la creación o la obstaculización de espacios seguros.

Los autores del estudio concluyeron que no es realista esperar que toda aula sea completamente segura para todos los estudiantes. Lo más que puede hacerse es pugnar por la creación de un espacio más seguro. Los autores recomiendan la producción de lineamientos diseñados por los estudiantes a fin de guiar la discusión grupal de tal forma que ellos mismos sepan qué comportamientos y actitudes se esperan de ellos.

Investigación en ciudadanía para la educación

En relación con la investigación en ciudadanía para la educación, la revisión de siete estudios de investigación internacional realizada por Deakin Crick muestra el impacto positivo de la discusión y el diálogo moderados sobre el aprendizaje y el crecimiento de los estudiantes (Deakin Crick 2005):

- ▶ Los enfoques que se valen de la discusión y el diálogo son especialmente efectivos para reforzar el aprendizaje e incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes.
- ▶ Un ambiente de aprendizaje cooperativo que empodere a los estudiantes conduce a un incremento en la autoconfianza, mayor seguridad propia y un comportamiento más positivo.
- ▶ La participación de los estudiantes aumenta cuando el contenido de la lección se relaciona con su propia experiencia personal.
- ▶ Al obtener conciencia de las situaciones de los demás, los estudiantes son capaces de analizar y reflexionar sobre sus propias historias y experiencias personales.
- ▶ La discusión y el diálogo vinculado a valores compartidos, derechos humanos y temas de justicia y equidad fueron métodos efectivos.

- ▶ La calidad de la discusión es un factor clave en el aprendizaje.
- ▶ Los logros se basan en actividades participativas y conversacionales.
- ▶ Los estudiantes se involucran cuando la experiencia es desafiante, viable y relevante para su propia vida.

Ahora nos referiremos a investigaciones realizadas específicamente en la enseñanza-aprendizaje sobre religiones y creencias en instituciones educativas, enfocándonos, en particular, en la investigación sobre interacciones áulicas.

El proyecto REDCo

El proyecto REDCo de la Comisión Europea (i.e. Jackson 2012a; REDCo: www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html) recopiló la opinión de estudiantes de entre 14 y 16 años de edad en ocho distintos países europeos (Reino Unido, Estonia, Francia, Alemania, Holanda, Noruega, la Federación Rusa y España) sobre la enseñanza-aprendizaje en torno a la diversidad religiosa. Pese a que estas indagaciones se realizaron en naciones y Estados con muy diversas políticas públicas sobre educación religiosa y enseñanza de religiones en instituciones educativas, surgieron algunos temas generales comunes a partir de las respuestas obtenidas en los ocho países participantes, incluida la idea de un ambiente de aula segura:

- ▶ Los estudiantes anhelan la coexistencia pacífica entre las diferencias y creen que ésta es posible.
- ▶ Para ellos, la coexistencia pacífica depende del conocimiento mutuo de las religiones y cosmovisiones, así como de compartir intereses comunes y realizar actividades en conjunto.
- ▶ Los estudiantes que aprenden acerca de la diversidad religiosa en la escuela están más dispuestos a sostener conversaciones sobre religiones / creencias con estudiantes con otras formaciones que aquellos que no lo hacen.
- ▶ Los estudiantes desean evitar el conflicto: algunos de los estudiantes comprometidos con alguna religión se sienten vulnerables.
- ▶ Los estudiantes desean que el aprendizaje tenga lugar en un ambiente de aula segura donde existan procedimientos acordados en común para la expresión y la discusión.
- ▶ A la mayoría de los estudiantes les gustaría que las escuelas públicas fueran un sitio para el aprendizaje acerca de las diferentes religiones y cosmovisiones, más que para la formación en una religión o cosmovisión en particular (Jackson 2012b: 7-8).

Las investigaciones realizadas por REDCo, en su amplio espectro, incluyeron el análisis de las interacciones áulicas en los ocho países participantes. La mayoría de ellos fueron análisis de clases videograbadas.¹ El profesor Thorsten Kanuth coordinó el análisis de las clases donde se muestra a estudiantes y docentes trabajando juntos en distintos países. Las discusiones se enfocaron en temas de conflicto relacionados con las religiones. La investigación demuestra que los estudiantes de entre 14 y 16

1. En instituciones educativas de dos de los países no fue posible videgrabar las interacciones áulicas por varias razones de tipo ético. En estos casos, las interacciones áulicas se grabaron en audio y se analizaron las transcripciones.

años de edad se inclinaron por apoyar las oportunidades para el diálogo áulico de manera constante al estudiar religiones. Los hallazgos revelan que es muy raro que se den discusiones sobre la religión dentro de grupos religiosos mixtos fuera del salón de clases. Las pesquisas demuestran que pueden existir “barreras invisibles” entre grupos distintos durante el diálogo áulico moderado, en especial, cuando se reúnen por primera vez estudiantes con distintas formaciones.

La investigación REDCo demuestra que los puntos de vista del docente sobre cómo aproximarse al aula de educación religiosa diversa dependen de varios factores relacionados entre sí, tales como:

- ▶ Su estilo de enseñanza personal;
- ▶ Sus intereses y valores (van der Want et al 2009);
- ▶ El conocimiento de su materia: éste puede cumplir un papel muy importante en la interacción áulica sobre religiones y valores. Los docentes mejor documentados son más capaces de moderar las intervenciones de los estudiantes (von der Lippe 2010).

La investigación de von der Lippe, realizada en escuelas noruegas, también muestra el impacto negativo de las representaciones en los medios de comunicación que algunos materiales religiosos pueden tener en las dinámicas de clase, y sugiere varias maneras de manejarlas (véase el capítulo 6, para un ejemplo ilustrativo de su investigación con jóvenes que interpretan los medios de comunicación).

Las reflexiones de Schihalejev sobre la investigación de interacciones áulicas y las entrevistas con estudiantes y docentes en Estonia concluyen que los estudiantes “suelen interesarse en los puntos de vista de sus compañeros, lo cual puede utilizarse para mejorar la motivación y promover una mayor y mejor comprensión de un fenómeno” (Schihalejev 2010: 177). Los docentes tienen que auxiliar a los estudiantes a “desempacar” sus respuestas, más que simplemente confirmarlas; de otro modo, los estudiantes se llevan la impresión de que una “respuesta satisfactoria” ya ha sido dada. Si el docente contribuye demasiado, los estudiantes tienden a confiar en los argumentos de su mentor, sin cuestionarlos o bien a permanecer callados (Schihalejev 2009: 287). En relación con las dinámicas del diálogo, Schihalejev señala:

El diálogo es visto como una valiosa herramienta para la comprensión de uno mismo, de otros y de los conceptos que se estudian. Los estudiantes desean ser desafiados a través del diálogo. Si el estudiante considera que existen condiciones de seguridad y que se ha logrado construir confianza, está dispuesto a correr el riesgo de entrar en áreas de conflicto o vulnerables, más que simplemente evadirlos o valerse de modos incontrolados para lidiar con ellas (Schihalejev 2010: 177).

Sin embargo, la investigadora también observa que el “distanciamiento” –la discusión de temas con cierta distancia de la experiencia personal de los estudiantes– puede ser una técnica inicial útil para construir una atmósfera de seguridad en la cual, por consiguiente, los estudiantes sean capaces de valerse de su experiencia personal directamente (Schihalejev 2010: 164).

Uno de los hallazgos de la investigación REDCo es que la mayoría de los jóvenes encuestados identificaron la escuela como un espacio seguro potencial para el

diálogo sobre religiones. No consideraron que el grupo de pares o la familia sean espacios apropiados ni probables para que este tipo de intercambio tenga lugar de manera efectiva. Mostraron gran disposición para evitar que la religión se vuelva un tema de conflicto. Los estudiantes expresaron su deseo de que el aprendizaje sobre religiones debería tener lugar bajo una atmósfera de aula segura gobernada por procedimientos para la expresión y la discusión acordados en común.

Las investigaciones sobre docentes, estudiantes e interacción áulica subrayaron la necesidad de que el salón de clases sea un “espacio seguro” para comunicarse abiertamente en torno a la diversidad. Como criterio de “espacio seguro”, los estudiantes mencionaron de manera particular el no ser ridiculizados o marginados a causa de la religión o creencia que uno profese (ter Avest et al 2009).

Von der Lippe registra que varios estudiantes comprometidos con alguna religión, especialmente aquellos de formación u origen musulmán o carismático cristiano, sentían gran ansiedad respecto a que las conversaciones sobre religión pudieran generar conflicto y, en especial, temían que sus propias creencias pudieran ser criticadas o que ellos personalmente tuvieran que responder a representaciones estereotipadas de su fe (von der Lippe 2012). El hallazgo refuerza la necesidad de un mayor grado de sensibilidad al implementar acercamientos por medio de los cuales los estudiantes revelen sus posturas personales.

Pese al deseo de evitar el conflicto manifestado por algunos estudiantes, un panorama general de las investigaciones realizadas por REDCo comprueba que el “conflicto” puede ser utilizado de manera constructiva en la enseñanza-aprendizaje (Skeie 2008). El enfoque áulico de O’Grady, que se vale de representaciones dramáticas y juego de roles, proporciona algunos ejemplos de involucramiento exitosos con temas de conflicto en el aula (O’Grady 2013). Otro miembro del equipo REDCo que realiza su investigación en la Federación Rusa, Fedor Kozyrev, llegó a una conclusión similar. Videograbó y analizó ejemplos de interacciones áulicas sobre tópicos religiosos, donde un elemento en común era el tema del conflicto potencial, en diferentes escuelas de San Petesburgo. Encontró que, en el entre-juego del diálogo y el conflicto, el conflicto suele aparecer primero, en tanto que el diálogo funciona como un medio de resolverlo o evitarlo. El papel del docente consistía precisamente en facilitar el diálogo. En las observaciones realizadas por Kozyrev:

- ▶ **La personalidad y el profesionalismo del docente es muy importante.** “Depende totalmente del docente si la interacción será de naturaleza más abierta o más cerrada, si estará centrada en su figura o si será bilateral (profesor-estudiantes) o polilateral al invitar a estudiantes con diferentes puntos de vista a la conversación, si se enfocará en las diferencias que existen entre los grupos de pares y si se abrirán a discusión”.
- ▶ **Un factor clave en la calidad del diálogo es la relación entre el docente y los estudiantes tal y como se ha moldeado en trabajos anteriores.** “El nivel de confianza y respeto mutuos, las tensiones y los problemas interpersonales que vienen de tiempo atrás, los compromisos del docente y la manera en la que los estudiantes los perciben, todo ello constituye un componente orgánico de interacción y contribuye de manera esencial en su calidad y curso”.
- ▶ **El diálogo se vuelve más natural, intensivo y productivo cuando el docente**

se dirige a los estudiantes de manera personal. “Este elemento interpersonal de la interacción docente-estudiante parece ser requisito indispensable para el diálogo, ya sea en un marco confesional o no-confesional” (Kozyrev 2009: 215).

La conciencia del docente de las dinámicas de la interacción áulica es importante. La investigación REDCo a cargo de Knauth y sus colegas (i. e. Knauth 2009) demuestra que pueden existir barreras intrareligiosas, por ejemplo, entre estudiantes musulmanes muy religiosos y aquéllos más influidos por los valores y las actitudes de la cultura juvenil general, pero que aun así mantienen una identidad islámica. En este contexto, el diálogo áulico les brindó a los alumnos una oportunidad para poner a prueba y desafiar sus ideas.

Thorsten Knauth ofrece a continuación un resumen de su labor en Hamburgo:

Ejemplo ilustrativo – Diálogo áulico en un espacio seguro

■ “Como parte del proyecto de investigación europeo REDCo, coordiné el análisis de clases vídeograbadas donde se muestra a estudiantes y docentes en plena discusión, en diferentes países. La discusión se centró en temas de conflicto relacionados con religiones. En mi propio trabajo en Hamburgo, quedó muy clara una serie de principios clave en lo tocante al salón de clases como un potencial “espacio seguro” para el diálogo.

■ Las discusiones fluyeron mejor cuando el docente presentaba un tema bajo la forma de una pregunta abierta y no al tomar una postura en particular. El hecho de contar con reglas básicas resultó sumamente importante, en especial el permitir que cada estudiante hablara sin ser interrumpido. También fue crucial una actitud no-enjuiciadora por parte del docente. Permitir a los estudiantes con distintas formaciones y antecedentes participar de esta manera, les proporcionó la posibilidad de poner a prueba, cambiar, afirmar o confirmar posturas particulares, o colocarse “entre” posturas. Dicho diálogo probó ser desafiante y contuvo elementos de riesgo; requirió ser moderado por los docentes de manera competente y sensible.

■ La investigación de Hamburgo se realizó en salones de distintas escuelas. Algunas discusiones incluyeron a estudiantes comprometidos con alguna religión. También hubo un escenario secular pero multicultural, que incluía alumnos más distanciados de la religión. En este contexto, los estudiantes mantuvieron una perspectiva de “externo interesado” que produjo un diálogo *acerca* de las religiones, más que el “diálogo interreligioso” que se dio en otros escenarios.

■ Los estudiantes participaron de manera muy abierta, compartiendo un amplio interés por la diversidad religiosa e involucrándose especialmente cuando los temas religiosos se relacionaban con temas éticos y políticos. Estos diálogos mostraron la necesidad de impulsar una literacidad religiosa entre los estudiantes así como una competencia para analizar el papel de la religión en la vida social, incluidas las representaciones de las religiones en los medios de comunicación.

■ La investigación reveló algunos modelos diferentes que moldean la relación entre el diálogo y el conflicto. Hubo una *tendencia a evitar el conflicto* con el propósito de conservar la armonía al interior del grupo. Algunas veces hubo “conflictos escondidos” relacionados con estructuras de poder en el aula. Éstos se asocian con los distintos niveles de habilidad para comunicarse de los estudiantes y su nivel de confianza en sí mismos. Este último se vincula con la aceptación y el reconocimiento grupales. La relación entre grupos mayoritarios y minoritarios también puede vincularse con las habilidades de comunicación y la autoconfianza. En su papel de moderador, el docente necesita intentar asegurar que el diálogo no esté dominado por los estudiantes más seguros y elocuentes, de tal forma que aquéllos menos hábiles o menos deseosos de expresarse en un contexto grupal puedan tener una voz.

■ En resumen, el éxito depende de:

- ▶ una atmósfera comunicativa grupal en la que las reglas básicas generales queden claramente estipuladas y todos las entiendan;
- ▶ la competencia del docente para moderar la discusión de manera sensible y efectiva; y
- ▶ la confianza de los estudiantes, que tiene que irse trabajando pacientemente durante la práctica sostenida del diálogo.”

(Para mayor información sobre la investigación de Thorsten Knauth véase Knauth 2006, 2008 y Jozsa, Kanatuh y Weisse 2009.)

Los datos recolectados a partir de varios estudios REDCo, incluidos los de Estonia, Inglaterra, Noruega, Francia y Holanda, muestran un bajo nivel de motivación por parte de muchos estudiantes “seculares” en el sentido de involucrarse directamente con el vocabulario religioso. Sin embargo, a lo largo del proyecto en general, la tolerancia surgió como un valor importante para la mayoría de los estudiantes. Dado que la mayoría de la gente más joven sentía que aprender acerca de las religiones en las escuelas era necesario para promover la tolerancia en las sociedades plurales, los diseñadores de políticas públicas, las instituciones educativas y los formadores de docentes pueden efectuar discusiones acerca de la tolerancia de la diferencia religiosa como un puente –y no como una alternativa– para involucrarse con el lenguaje religioso de otras personas.

Otras investigaciones europeas

La investigación cualitativa efectuada en Suecia en torno a la enseñanza de las religiones ha demostrado que algunos docentes tratan de evitar el diálogo con estudiantes en lo concerniente a las creencias y los valores dado que no pueden garantizar una atmósfera álica respetuosa (Osbeck 2009). Más aún, estudios cualitativos en Noruega e Inglaterra han demostrado cómo las intenciones de diálogo en torno a creencias y valores en el salón de clases pueden convertirse en discusiones irrespetuosas con un grado de victimización de minorías religiosas (Lied 2011; Moulin 2011).

También puede haber casos de falta de respeto intrareligioso e incluso acoso escolar, en los que los jóvenes de un grupo social al interior de una tradición religiosa en particular pueden llegar a comportarse negativamente hacia los estudiantes de un grupo social diferente dentro de la misma religión, especialmente si el profesor no está consciente de temas particulares y se confía en textos escolares que simplifican en demasía la información.

En lo tocante a la enseñanza de religiones específicamente, la investigación realizada con niños grandes de primaria por Ipgrave y MacKenna en Inglaterra proporciona ejemplos de cómo el respeto, la tolerancia, las crecientes interacciones y la cohesión social pueden llegar a darse cuando se les brinda a los estudiantes de distintas creencias la oportunidad de dialogar (e. g. Ipgrave y McKenna 2007). La investigación realizada por Ipgrave demuestra cómo ciertos métodos y estrategias pueden potenciar el diálogo del alumnado en el aula. Éste es uno de los pocos ejemplos de investigación internacional acerca del diálogo alumno-alumno efectuado con niños de primaria mayorcitos (entre los 9 y los 11 años de edad) más que con adolescentes (Ipgrave 2013). Castelli proporciona ejemplos de su propia investigación y práctica al utilizar la aproximación dialógica con estudiantes de educación media para explorar las visiones religiosas y no-religiosas en el aula (Castelli 2012).

La necesidad de constituir una base educativa y teórica razonable para guiar temas altamente debatibles, incluido el extremismo religioso, en el aula, es enfatizado en la labor de Joyce Miller. Esta autora sugiere dos bases posibles: el fomento del desarrollo moral del alumnado a través del estudio de asuntos de derechos humanos (Miller 2013a) y el uso de los enfoques dialógico y hermenéutico para incrementar la comprensión de y el compromiso con el texto, el símbolo y el ritual (Miller 2013b).

Observaciones

Los hallazgos de la investigación acerca de la religión en instituciones educativas son consistentes con la investigación acerca del diálogo estudiante-estudiante y con el aula como espacio seguro en otros campos. La reseña de Deakin Crick sobre la investigación en educación para la ciudadanía en Europa demuestra que la actividad participativa, conversacional es básica para alcanzar los objetivos y para que los estudiantes se involucren cuando la experiencia es desafiante, viable y relevante para sus propias vidas (Deakin Crick 2005). La investigación de Holley y Steiner con estudiantes de Trabajo Social revela que sentarse en filas no conduce a la discusión abierta y al diálogo, a la vez que señala el efecto positivo de involucrar a los estudiantes directamente en la producción de lineamientos para la discusión áulica, ayudándoles directamente a aprender qué comportamientos y actitudes son deseables para la interacción áulica positiva (Holley y Steiner 2005).

La diversidad es compleja

Los hallazgos de REDCo y otros en investigaciones sobre religión y educación ejemplifican la complejidad de la diversidad en la modernidad tardía, lo cual provee un contexto para el diálogo. Las ideas tradicionales de la pluralidad interactúan con un contexto más amplio de pluralidad moderna y posmoderna (Jackson 2004; Skeie

2003). En términos de religión, algunos estudiantes sostienen puntos de vista tradicionales; otros, que se identifican con una tradición religiosa en particular, pueden no adherirse a todos sus principios e inclusive a muchos de sus principios tradicionales fundamentales; otros pueden basarse en una variedad de fuentes humanistas y religiosas al formular sus cosmovisiones personales; otros más pueden articular una amplia variedad de perspectivas no-religiosas.

Ubicación

La ubicación geográfica también constituye un factor puesto que suele definir la composición étnica y religiosa de los grupos académicos e influye sobre algunas de las actitudes que se expresan en el salón de clases. Esto se reflejó en la investigación REDCo y en las que le siguieron, todas ellas enfocadas en las actitudes de los jóvenes hacia la diversidad religiosa.

Estudiantado

Los estudiantes están más dispuestos a discutir los temas relativos a la diversidad religiosa y de cosmovisiones en la escuela que en cualquier otro lugar. La personalidad de los estudiantes es muy relevante para el asunto del espacio seguro, como lo son también el número de estudiantes que compone un subgrupo, en particular, dentro de un grupo escolar y la calidad de la relación entre estudiantes y docente. En principio, discutir temas alejados de la experiencia personal de los estudiantes puede contribuir a establecer una atmósfera de seguridad en la cual puedan hacer uso directo, en cierta medida, de tal experiencia. Algunos docentes han observado que dividir al grupo en grupos más pequeños estimula a los alumnos menos seguros a expresar sus puntos de vista. Varias investigaciones han demostrado la vulnerabilidad autopercebida de las minorías estudiantiles y otras tantas han reportado que el alumnado busca evitar el conflicto; sin embargo, en el proyecto REDCo también se observaron algunas clases exitosas donde se hizo uso directo de temas de conflicto. La edad del estudiantado también es relevante. La investigación REDCo cubrió el rango de entre 14 y 16 años de edad. La investigación realizada por Ipgrave con alumnos entre los 10 y 11 años de edad utilizó métodos didácticos más apropiados para estudiantes más jóvenes. Con la práctica, es bastante probable que los estudiantes adquieran mayor confianza y habilidad para participar de modo competente en el diálogo en el salón de clases. La discusión de la “tolerancia” puede funcionar como puente para estudiar el lenguaje religioso.

Profesorado

El papel del docente es crucial. Los profesores necesitan estar conscientes de sus propias creencias y valores en relación con su papel profesional, así como ser capaces de adoptar una posición procedimental imparcial (Jackson 1982). Requieren de habilidades para facilitar y moderar la clase, así como de conocimiento del campo de las religiones y las creencias, y conciencia tanto de los antecedentes de los jóvenes como de las relaciones de poder al interior de los grupos escolares. La personalidad y el profesionalismo del docente son primordiales, como lo es también la relación

personal entre éste y los estudiantes. Si el docente asume un papel demasiado rector, los estudiantes pueden tender a confiar en los argumentos brindados por éste y a no participar en la discusión. Todo ello apunta hacia demandas específicas en la formación inicial y continua del profesorado, así como en la responsabilidad individual de cada docente para informarse de manera autónoma. Al actuar como facilitador, el papel del docente suele ser el de un “moderador imparcial” que asegure que todos los puntos de vista queden representados y, en ocasiones, el de un “informante objetivo” que explica un abanico de posturas sin manifestar la propia. En su papel de moderador, el docente requiere tratar de asegurar que el diálogo no sea dominado por los estudiantes más seguros y elocuentes (o incluso por el propio profesor), de tal forma que aquéllos menos capaces o menos deseosos de expresarse en un contexto grupal puedan tener una voz propia.

Verdad y significado

Los docentes necesitan ser capaces, de manera imparcial, de facilitar y moderar las discusiones relacionadas con el sentido y la verdad de las creencias expresadas en ellas. La expresión de puntos de vista implica intentar explicar el significado del lenguaje utilizado así como de formular reivindicaciones de la verdad. La discusión puede implicar la aclaración o la confirmación de tales posturas, a través de considerar la relación del “sentido o significado” y la “verdad” y dejando claro el uso del lenguaje (por ejemplo cuando el lenguaje se usa metafórica o literalmente).

Libertad de creencia o religión

Los estudiantes necesitan entender que el principio de libertad de creencia o religión les otorga a los individuos el derecho a abrazar una creencia en particular, incluso si otras personas no la comparten. Los participantes tienen que entender que deberían respetar el derecho de los demás a suscribir creencias particulares. En términos de la evaluación de las opiniones y prácticas de los demás que son diferentes de las propias (y en el proceso de la aclaración del discernimiento propio), puede motivarse a los estudiantes a considerar posibles respuestas a opiniones y creencias no compartidas por ellos mismos.

- ▶ **Tolerancia:** No estoy de acuerdo con tu punto de vista / acepto la verdad de lo que profesas, pero respeto tu derecho a sostener ese punto de vista.
- ▶ **Respeto:** Aunque no acepto la verdad de lo que profesas, sí respeto los efectos positivos que conlleva para la vida personal y social.
- ▶ **Reconocimiento:** No estoy de acuerdo con tu punto de vista / acepto la verdad de lo que profesas, pero tu postura / forma de vida tiene algunos efectos morales y sociales muy positivos que deben ser reconocidos por la sociedad.

Riesgos

No es realista esperar que el aula sea completamente “segura” para todos los estudiantes en todo momento. Proveer oportunidades para el diálogo y el intercambio estudiantiles inevitablemente conlleva algunos elementos de riesgo que pueden minimizarse a través de una preparación y una formación adecuadas.

Reglas básicas generales y principios democráticos

Las investigaciones realizadas reportan la necesidad de acordar reglas básicas (así como del compromiso directo de los estudiantes en la preparación de las mismas). Sin embargo, es deseable que tales reglas no sean simplemente acordadas sino que también se comprendan como ejemplo de principios democráticos liberales que respaldan la vida pública y política de la escuela como institución y de la sociedad, ya sea que se consideren implícitas en la cultura política pública (Rawls 1993: 223) o que se justifiquen por referencia a principios más amplios, tales como los derechos humanos.

Las siguientes reglas básicas generales han sido implementadas por varios grupos de estudiantes en colaboración con sus profesores:

- ▶ Debe utilizarse lenguaje apropiado.
- ▶ Si bien se respeta el principio de libertad de expresión, debe reconocerse que hay límites; por ejemplo, no debe existir ninguna expresión de lenguaje racista o sexista ni ninguna otra forma de “lenguaje de odio” (véase www.nohatespeechmovement.org).
- ▶ Solamente una persona debe hablar por turno, sin ser interrumpida.
- ▶ Debe mostrarse respeto hacia el derecho de los demás a expresar sus puntos de vista y sus creencias aun cuando sean distintos a los propios.
- ▶ Son las ideas las que deben desafiarse, no las personas que las expresan.
- ▶ Debe motivarse a los estudiantes a que expliquen con razones sus puntos de vista.
- ▶ Los intercambios deben ser inclusivos: debe darse a todos la oportunidad de expresarse.

Conclusiones

Se ha discutido la imagen del “espacio seguro” para la interacción cortés y bien ordenada en el salón de clases al discutir temas controversiales. Se han reseñado percepciones derivadas de investigaciones en torno al estudio de las religiones en instituciones educativas, en especial, acerca del registro de puntos de vista de los jóvenes y de las interacciones áulicas. La conclusión general es que existen métodos y procedimientos viables para hacer de las aulas espacios más seguros, pero que toda interacción áulica implica cierto grado de riesgo, especialmente cuando se discuten temas controversiales y se explicitan diferentes reivindicaciones de la verdad. Esto puede minimizarse si se amplía la conciencia por parte del profesorado acerca de las relaciones de poder al interior de los grupos escolares, el conocimiento de los antecedentes de sus estudiantes y su idea de los hallazgos de investigación relevantes. Más aún, existe evidencia de que la confianza y la habilidad de los jóvenes para participar de manera competente en el diálogo áulico mejora con la práctica. En lo concerniente a la libertad de expresión, se piensa que sí deben cubrirse temas controversiales pero que todos los puntos de vista que se expresen deben ser sensibles a la pluralidad de puntos de vista al interior de la escuela, a los grupos minoritarios representados en la escuela y a los principios de democracia y derechos humanos.

Capítulo 6

La representación de las religiones en los medios de comunicación

Introducción

¿Cómo pueden los docentes ayudar a los estudiantes a analizar de manera crítica las descripciones de las religiones que se hacen en reportajes periodísticos o programas televisivos que algunas veces son imprecisos o controvertidos o ambos? Éste es el tipo de pregunta que ha surgido por parte de algunas de las personas que respondieron a la encuesta, incluso si la *Recomendación* no se refiere directamente a temas mediáticos. La *Recomendación* sí prevé, con todo, la competencia intercultural como una competencia que incluye “combatir el prejuicio y los estereotipos frente a la diferencia, ya que son barreras para el diálogo intercultural, así como educar en el respeto por la igual dignidad de todos los individuos” (sección 5).

Sin embargo, los temas relacionados con los medios de comunicación sí se discutieron de manera específica en dos Intercambios del Consejo de Europa (véase el capítulo 1) en los que se reunieron representantes de organizaciones religiosas y de otras creencias en Europa, representantes de la industria de los medios de comunicación y representantes de las instituciones del Consejo de Europa y organizaciones de la sociedad civil. En el Intercambio de 2010 en Ocrida, en la Antigua República Yugoslava de Macedonia se identificaron algunas maneras en las que pueden enfrentarse en el futuro algunos desafíos clave tanto en el mundo de los medios de comunicación como en el de la fe. Entre los desafíos para los profesionales del periodismo y la gente involucrada en los medios de comunicación se incluyen:

- ▶ renovar un compromiso con la precisión, la imparcialidad, el derecho de réplica y el escepticismo periodístico apropiado, así como el examen de los sesgos propios;
- ▶ proveer mejores programas educativos y formativos para periodistas y líderes religiosos;
- ▶ apoyar programas de literacidad mediática de tal forma que la gente pueda entender cómo operan los medios de comunicación y cómo pueden contribuir positivamente a la sociedad;
- ▶ proveer un espacio al interior de los programas radiofónicos y televisivos para el acceso a temas de fe y creencias de tal forma que puedan compartirse ideas y perspectivas de fe y afirmarse el diálogo (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1579393&Site=CM>).

Los participantes en el Intercambio en Luxemburgo en 2011 enfatizaron el papel crucial de los medios de comunicación para evitar estereotipos y la necesidad de que los representantes de comunidades religiosas y de grupos no-religiosos utilicen más los medios de comunicación, incluyendo Internet, a fin de acrecentar el contacto y el diálogo con los jóvenes. También se refrendó la necesidad de enseñar el uso efectivo tanto de los medios tradicionales como de los innovadores (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1835599&Site=COE>). Uno de los reportes del Consejo de Europa también llama la atención hacia las “imágenes distorsionadas y los estereotipos nocivos de las minorías en los medios de comunicación” (Consejo de Europa 2011).

Quienes respondieron el cuestionario del presente proyecto de investigación se refirieron al tema de los “medios de comunicación”. Algunos de los participantes expresaron su preocupación en torno a auxiliar a los docentes para lidiar con representaciones imprecisas o controvertidas de las religiones en algunos reportajes periodísticos y programas de televisión. Del mismo modo, en varias reuniones con los interesados, se dio cierta crítica en torno a la manera en que se representan las religiones ante los jóvenes en algunos libros de texto y fuentes de Internet.

En el presente capítulo se discuten temas relacionados con los medios de comunicación y se presentan varios hallazgos de investigación acerca de la discusión de las representaciones de las religiones en el salón de clases y sobre temas relacionados con la representación de las religiones en las instituciones educativas. Esta discusión es acompañada por un resumen del trabajo realizado en un proyecto del Consejo de Europa en la *Autobiografía de Encuentros Interculturales a través de Medios Visuales*, que busca ayudar a los jóvenes a interpretar las representaciones de los medios de comunicación del material cultural, incluidas las representaciones de las religiones. Se espera que estos ejemplos de investigación y desarrollo europeos, en su conjunto, puedan proveer información relevante y útil para los diseñadores de políticas públicas, las instituciones educativas y los formadores de docentes. Se requiere realizar más trabajo en torno a la producción de medios de comunicación efectuada por los propios jóvenes y acerca del uso que hacen los jóvenes de las redes sociales basadas en los medios de comunicación.

La investigación REDCo sobre el discurso en los medios de comunicación

Como parte del proyecto REDCo, la investigadora noruega Marie von der Lippe ha estudiado el diálogo intercultural en relación con las políticas educativas y la práctica áulica en las clases de religión en algunas escuelas noruegas. Encontró que los estudiantes se ven afectados por diferentes tipos de discurso. Se trata de discursos “dominantes”, principalmente provenientes de los medios de comunicación e incluyen la religión y la política, pero también “ámbitos discursivos” personales relacionados con la familia, los amigos, la escuela y las actividades en las que los estudiantes tenían algún nivel de agencia participativa. Los estudiantes se vieron especialmente afectados por las representaciones del Islam en los medios de comunicación. En el salón de clases recurrieron a este discurso mediático y manifestaron cierta tendencia a ser más negativos acerca del Islam y los musulmanes en este contexto que en sus entrevistas con la investigadora (von der Lippe 2009a). La formadora de docentes

Marie von der Lippe brinda a continuación un resumen de su labor con profesores y estudiantes:

Ejemplo ilustrativo – Jóvenes, medios de comunicación y religión en el aula

■ “¿Cómo hablan los jóvenes de la religión, *de qué* hablan y *por qué* hablan como hablan? Durante mi labor como investigadora en el campo de la juventud y la religión, una y otra vez estas preguntas me han estado dando vueltas en la cabeza. Con base en la observación áulica, videograbaciones de la interacción en el salón de clases y entrevistas con estudiantes de antecedentes étnicos y religiosos / no-religiosos varios, he encontrado que, en gran medida, el lenguaje de los jóvenes está influido por los así llamados discursos “dominantes” sobre religión y política. Estos discursos se encuentran principalmente en los medios de comunicación y en los debates públicos (von der Lippe 2011a). Los estudiantes demostraron haber resultado afectados especialmente por las representaciones mediáticas del Islam. En el salón de clases, recurrieron a este discurso mediático y tendieron a ser más negativos acerca del Islam y los musulmanes en este contexto de lo que fueron conmigo en las entrevistas individuales (von der Lippe 2009a). Es muy claro que tales actitudes pueden tener un efecto negativo en la idea del aula como “espacio seguro” para el diálogo (véase capítulo 5).

■ En mi estudio encontré que los discursos cotidianos de los jóvenes se caracterizan tanto por los discursos dominantes en el debate multicultural como por sus experiencias personales con la diversidad religiosa y cultural. Estos discursos suelen oponerse entre sí y parece que les resulta más difícil activar discursos relacionados con su propia experiencia que con las representaciones en los medios de comunicación. Cuando los estudiantes interpretan la realidad basándose en sus experiencias personales con la diversidad cultural y religiosa en su vida cotidiana, estas representaciones son, en general, más positivas que las representaciones que recogen de los medios de comunicación. En suma, el poderoso efecto del discurso mediático (incluidos los noticieros televisivos e Internet) es muy claro, pero los estudiantes también son capaces de formular sus propias posturas más independientes. En relación con la escuela, éstos son hallazgos relevantes.

■ De acuerdo con los estudiantes, la escuela es una de los pocos escenarios donde realmente hablan de religión y sus experiencias con la diversidad religiosa; por lo tanto, las instituciones educativas, en general y la educación religiosa, en particular, pueden cumplir un papel primordial. Mis investigaciones de la interacción áulica demuestran que brindarles a los estudiantes la oportunidad de compartir sus puntos de vista y criticar los discursos dominantes puede

capacitarlos mejor para relacionar su conocimiento y comprensión de las religiones con su propio desarrollo personal y social –pero esto requiere la aportación del profesor (von der Lippe 2010; 2011a). El vínculo entre lo personal y lo social en las interacciones áulicas sugiere maneras en las que la reflexión personal puede conectarse con temas de moralidad social y ciudadanía. El análisis del discurso revela que queda mucho por aprender acerca de cómo hablan los jóvenes (von der Lippe 2011b). Si este conocimiento se utiliza para ayudar a los estudiantes a ser más conscientes de *cómo* hablan acerca de los demás, *qué* dicen y *por qué* lo dicen, se vuelve más fácil descubrir dónde y cómo se construyen los prejuicios y los estereotipos. Visibilizar más estos procesos y hacerlos más claros tanto a los profesores como a los alumnos, con suerte, quizás pueda contribuir a crear una discusión más abierta, transparente y equilibrada en el salón de clases”.

Libros y otros recursos que se usan en la escuela

Hasta ahora la investigación disponible reciente en Europa en torno a la calidad y al uso de los recursos de los que disponen las escuelas para enseñar acerca de las diferentes religiones es muy limitado. El uso de recursos varía considerablemente a lo largo y ancho de Europa. En relación con los libros de texto, las tradiciones oscilan desde el uso de libros de texto prescritos para todos los estudiantes en un grado escolar en particular, tal y como ocurre en Grecia (Palaiologou et al, 2012), hasta la libre elección de recursos por parte de los profesores, excepto en exámenes en un nivel público, como en Inglaterra.

El Departamento de Escuelas Infantiles y Familias del Reino Unido incentivó un estudio a gran escala a fin de investigar libros, recursos electrónicos y otros materiales utilizados en las escuelas para enseñar las religiones del mundo (Jackson et al 2010). Las religiones especificadas eran: Budismo, Cristianismo, Hinduismo, Islam, Judaísmo y Sijismo. La investigación incluyó una revisión sistemática (por académicos de cada una de las seis religiones, educadores de cada una de las comunidades de fe, y profesores en educación religiosa, todos ellos especialistas en el tema) de una muestra de recursos de Internet y libros de texto disponibles en la actualidad; 20 estudios de caso del uso de materiales en las escuelas (10 escuelas a lo largo y ancho de Inglaterra); y una encuesta de escuelas de educación básica y media básica en todo Inglaterra (con más de 600 respuestas), enfocadas en el uso de libros de texto y otros recursos, incluidos los recursos de Internet.

Las preguntas clave fueron:

- ▶ ¿Qué materiales (libros, tecnologías para la información y la comunicación (TICs) y otros materiales) están disponibles en las escuelas para enseñar y aprender acerca de las religiones del mundo?
- ▶ ¿Qué materiales están usando las escuelas en la práctica a fin de promover una comprensión de las religiones del mundo?
- ▶ ¿Cuál es la naturaleza / el contenido de estos materiales usados en la escuela?
- ▶ ¿Cómo usan los profesores estos materiales en el aula?

- ▶ ¿Cuáles son los factores clave a considerar cuando las escuelas determinan qué materiales deben utilizarse para enseñar las religiones del mundo?

El estudio incluye una evaluación de los materiales publicados ya disponibles en las escuelas (incluidos los libros publicados a partir del año 2000), considera los factores que influyen en su uso y selección, y examina la contribución de dichos materiales al aprendizaje.

Muchos libros de educación religiosa fueron descritos por los reseñistas como atractivos y desafiantes, al presentar una imagen positiva de las religiones. Los libros dirigidos a niños entre los 11 y los 13 años de edad presentaron mayor cercanía con un conocimiento preciso y con la comprensión de las religiones. Sin embargo, los evaluadores académicos y los asesores en la fe señalaron un alto número de errores y puntos para la crítica en la cobertura de las religiones.

Muchos de los materiales utilizados hoy en día en el aula fueron diseñados y compilados por profesores, a partir de una amplia gama y variedad de recursos publicados (incluidos recursos y libros en línea). Esta tendencia significa que la calidad de los materiales y del aprendizaje de los estudiantes a través de ellos, depende de los conocimientos, las habilidades y el compromiso de cada profesor.

Los casos de estudio y la encuesta demostraron que:

- ▶ los recursos electrónicos se han vuelto cada vez más populares, particularmente con la introducción de los pizarrones blancos interactivos y la disponibilidad de videoclips en línea;
- ▶ hubo muchos ejemplos del uso extensivo de fuentes de “primera mano” tales como visitantes a la escuela, visitas al exterior de la escuela y artefactos (véase el capítulo 9 acerca de la relación entre escuelas y comunidades);
- ▶ los docentes fueron más propensos a adquirir libros individuales como recursos personales en lugar de libros en serie para el uso de grupos completos.

El reporte incluyó las siguientes recomendaciones:

- ▶ Que los editores, los autores y los diseñadores de sitios de Internet deberían trabajar con asesores académicos y religiosos a fin de asegurar la precisión, el equilibrio y lo apropiado de la representación de las tradiciones religiosas en sus materiales.
- ▶ Que las directivas escolares y los docentes de educación religiosa deberían realizar intercambios comunitarios entre las instituciones educativas y las comunidades de fe locales, de tal suerte que los estudiantes puedan aprender acerca del papel de las religiones en la sociedad (véase el capítulo 9).
- ▶ Que los editores, los autores y los diseñadores de sitios de Internet deberían promover una cultura del “vivir juntos” al aportar ejemplos provenientes de las religiones, de la vida comunitaria, las relaciones sociales positivas y la acción colaborativa entre las diferentes comunidades de fe.

Este extenso informe provee un ejemplo de una nación en particular, pero plantea puntos generales importantes que resultan relevantes para todas las escuelas a lo largo de Europa. Hay temas acerca de la representación de las religiones, incluida su diversidad interna (véase el capítulo 4), y ello coloca la responsabilidad en los autores y los editores. Existe evidencia de que los docentes sienten la necesidad de seleccionar a partir de y adaptar materiales publicados con el fin de dar respuesta

a las necesidades estudiantiles, señalando la continua necesidad de los docentes con los especialistas en el estudio de las religiones. Surgió también el tema de la importancia de discriminar el uso de los materiales accesibles sin costo en Internet.

En relación con motivar un acercamiento crítico del uso de Internet, el proyecto del Consejo de Europa titulado *Los jóvenes combaten el lenguaje de odio online*, activo durante 2012 y 2014, es una iniciativa importante que involucra directamente a la juventud. El proyecto pugna por la equidad, la dignidad, los derechos humanos y la diversidad y tiene en la mira el lenguaje de odio, el racismo y la discriminación (incluida la discriminación religiosa) que se expresan en línea. “Los métodos de trabajo [del proyecto] son la creación de conciencia, la defensa y la búsqueda de soluciones creativas. Es un proyecto para la acción y la intervención. El proyecto equipa a los jóvenes y sus organizaciones con las competencias necesarias para reconocer y actuar contra tales violaciones a los derechos humanos” (www.no-hatespeechmovement.org).

Hasta ahora, se ha realizado escasa investigación acerca del uso de la Internet como recurso para el aprendizaje de las diferentes religiones por parte de los jóvenes. Un estudio en curso, en pequeña escala, efectuado en Suecia por Hanna Ziperovszky demuestra que los estudiantes de grados superiores en secundaria reciben poca instrucción por parte de sus maestros en lo relativo al uso de Internet como fuente para la educación religiosa. Por lo tanto, los estudiantes tendieron a usar Internet del mismo modo en que utilizarían un libro de texto, y sostuvieron que no había ninguna ventaja del aprendizaje digital si la única diferencia radicaba en poder leer el texto en pantalla o en papel (Ziperovszky 2010, 2013).

El contacto directo con las comunidades religiosas fuera de la escuela, a través de visitas a escuelas por miembros de comunidades religiosas, y de visitas a lugares de culto por parte de estudiantes y docentes, fue visto por muchos profesores y directivas escolares como de valor considerable como complemento del uso de libros y otros recursos incluyendo sitios de Internet (véase el capítulo 9). Otra investigación, tal y como la aportación de von der Lippe al proyecto REDCo, enfatiza la importancia de ayudar a los estudiantes a desarrollar su habilidad para analizar y evaluar las representaciones de las religiones hechas por los grandes medios de comunicación, tales como las comúnmente encontradas en los noticieros. Aquí la competencia de los docentes (incluidos sus conocimientos básicos) es vital en contribuir a empoderar a los profesores a analizar y criticar los discursos mediáticos “dominantes” en relación con la representación de las religiones.

Autobiografía de encuentros interculturales a través de los medios visuales

En otro proyecto del Consejo de Europa, que tenía por objetivo acompañar a los estudiantes a analizar encuentros interculturales, se han diseñado algunos materiales específicamente para ayudarlos a analizar las imágenes de los medios de comunicación. El proyecto lleva por título *Autobiografía de encuentros interculturales a través de los medios visuales*, que abreviaremos como *Autobiografía* y medios visuales. Este proyecto está diseñado para asesorar a los aprendientes a analizar y pensar

de manera crítica acerca de una imagen específica con la que se han topado en los medios, por ejemplo, en la televisión, un libro o Internet. Aunque se ha intentado incluir materiales de diferentes tipos, el proyecto *Autobiografía* y medios visuales es muy relevante para las necesidades de aprendizaje de los estudiantes acerca de las religiones. La imagen visual a ser analizada debería mostrar una o más personas que practican una religión diferente de otro país, o distinta a la formación religiosa a la del país del aprendiente. La imagen visual puede ser fija (p. ej. una fotografía) o en movimiento (p. ej. un videoclip de Internet). El encuentro es unidireccional; es decir, el veedor interpreta la imagen, pero la persona representada en la imagen no tiene participación en el encuentro. Sin embargo, el papel de la(s) persona(s) que produjeron la imagen y, por lo tanto, decidieron cómo representar la imagen para los demás, por ejemplo, el fotógrafo o director de vídeo, puede ser analizado. Los materiales del proyecto *Autobiografía* y medios visuales tienen dos propósitos correlacionados:

- ▶ **Autoevaluación:** guía a los aprendientes a evaluar sus propias respuestas ante una imagen específica. Si se usa repetidamente, con el tiempo, los aprendientes pueden volver atrás y comparar cómo han evaluado un abanico de imágenes y, así, aprender acerca de sí mismos.
- ▶ **Enseñanza-aprendizaje:** los docentes pueden usarla como un medio para estimular la reflexión y el análisis y, por lo tanto, pueden facilitar el aprendizaje de modo deliberado.

Hay tres ideas principales que subyacen al proyecto *Autobiografía* y medios visuales:

- ▶ Las imágenes que la gente ve en los medios visuales pueden influir sus pensamientos, sentimientos y comportamientos hacia la gente de otras culturas y religiones, frecuentemente sin estar conscientes de ello.
- ▶ Una herramienta para ayudar a las personas a reflexionar sobre las imágenes que han visto puede capacitarlos para ser más conscientes y sensibles respecto a los estereotipos así como de los mensajes implícitos acerca de personas de otras religiones y culturas que se transmiten a través de los medios visuales.
- ▶ La herramienta puede contribuir a que la gente sea más consciente de los procesos de producción “ocultos” en los medios, responsables de los contenidos de las imágenes que encontramos en los medios visuales.

La *Autobiografía* de encuentros interculturales a través de los medios visuales está disponible en versiones para los aprendientes más jóvenes (en un rango de edad que va de los 5 o 6 años a los 10 o 12), y otros aprendientes (de secundaria a adultos) y se encuentra disponible en www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp.

El uso crítico de medios visuales es de gran relevancia para obtener recursos para el aprendizaje de la diversidad cultural, incluida la diversidad religiosa. Sin embargo, la experiencia de primera mano es también altamente deseable como un recurso para la comprensión de las religiones (véase el capítulo 9).

Conclusiones

Varios temas relativos a la representación de las religiones en los medios de comunicación y en los libros de texto han sido revisados; resultan relevantes para las

instituciones educativas, para quienes diseñan políticas públicas y quienes forman docentes. La *Recomendación* incluye la exigencia de provisión de recursos de alta calidad para el uso de los estudiantes en las escuelas. Se han discutido temas que afloraron en un estudio investigativo a gran escala acerca de la calidad, la producción y el uso de libros de texto escolares y de sitios de Internet sobre religiones, y también se han resumido algunos principios generales. La investigación realizada por el proyecto REDCo demuestra la necesidad de docentes que puedan habilitar a sus estudiantes para utilizar sus propios “discursos personales” al analizar las representaciones de las religiones en los medios de comunicación. Se ha mencionado también otra investigación en curso sobre el uso de Internet para el estudio de las religiones por parte de estudiantes un poco más grandes de edad. Se ha dirigido la atención hacia el proyecto *Autobiografía* de encuentros interculturales a través de los medios visuales del Consejo de Europa por considerarse una valiosa herramienta para los estudiantes y los docentes al analizar ejemplos de representaciones de las religiones en los medios de comunicación.

Capítulo 7

Convicciones y cosmovisiones no-religiosas

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo plantear una serie de cuestiones relacionadas con la integración de las "convicciones no-religiosas" a las religiones. Algunas de estas cuestiones se han mencionado brevemente en el capítulo 1, así como en la terminología del capítulo 3.

El Consejo de Europa defiende el derecho a la libertad de creencia religiosa y no-religiosa, y la *Recomendación* ministerial (Consejo de Europa 2008a) promueve el estudio de las "religiones y convicciones no-religiosas en la educación intercultural".

Las religiones organizadas son consideradas como instituciones creadas por la ciudadanía, en las que participan personas que forman parte de la sociedad civil y que tienen derecho a la libertad de culto. Por lo tanto, las religiones poseen "el potencial para proveer orientación sobre temas éticos y cívicos, los cuales tienen un papel que desempeñar en las comunidades nacionales". Por consiguiente, el Consejo de Europa celebra y respeta la religión "en toda su pluralidad, como una forma de expresión ética, moral, ideológica y espiritual de algunos ciudadanos europeos, a la vez, se toman en cuenta las diferencias entre las religiones y las circunstancias en el país que se trate" (Consejo de Europa 2007: párrafo 3).

Del mismo modo, el derecho a sostener "convicciones no-religiosas" también se respeta dentro del Consejo de Europa y se espera que en la educación intercultural se incluya el desarrollo del entendimiento tanto de las religiones como de las convicciones no-religiosas. En la *Recomendación* de 2008 del Consejo de Europa se reconoce la diversidad y la complejidad de las religiones y las convicciones no-religiosas.

Las religiones y las convicciones no-religiosas son un fenómeno diverso y complejo; éstas no son monolíticas. Además, las personas poseen creencias religiosas y no-religiosas en diferentes niveles y por distintas razones. Para algunas personas, estas convicciones cumplen un papel central y pueden ser una cuestión de elección; para otras, estas convicciones son subsidiarias y pueden deberse a circunstancias históricas. En consecuencia, la dimensión de las religiones y de las convicciones no-religiosas en la educación intercultural debe reflejar esta diversidad y complejidad a nivel local, regional e internacional (Consejo de Europa 2008a: apéndice, párrafo 3).

Desde la perspectiva del Consejo de Europa, la enseñanza de ambas convicciones debe "extender la tolerancia, así como el entendimiento y la confianza mutua". Este tipo de enseñanza se considera "una condición previa indispensable para el desarrollo de la tolerancia y para una cultura de 'convivencia', también primordial para el reconocimiento de nuestras distintas identidades con base en los derechos humanos" (Consejo de Europa 2008a, apéndice: párrafo 4).

Convicciones no-religiosas

En la *Recomendación* del Consejo de Europa se menciona, pero no se define lo que son las "convicciones no-religiosas" (Alberts 2012). Al igual que las "religiones", las convicciones no-religiosas son consideradas "hechos culturales" dentro del más amplio campo de diversidad social, y se describen como "fenómenos complejos; no son monolíticos". Los principios son considerados la base sobre la cual las religiones y las convicciones no-religiosas pueden abordarse en el marco de la educación intercultural. Estos principios son los siguientes:

- ▶ libertad de religión o creencia;
- ▶ su contribución a la vida cultural, social e individual;
- ▶ su influencia sobre las personas;
- ▶ no son completamente predefinidas por la familia o por la comunidad;
- ▶ se abordan mejor de manera interdisciplinaria;
- ▶ saber acerca de ellas debería ayudar a mejorar la sensibilidad hacia los derechos humanos, la paz, la ciudadanía democrática, el diálogo y la solidaridad;
- ▶ la dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas para el diálogo intercultural es una condición previa para el desarrollo de la tolerancia y la cultura de convivencia;
- ▶ la manera en que las religiones y las convicciones no-religiosas se introducen debe ser apropiada tanto a la edad y madurez de los alumnos así como a las mejores prácticas educativas actuales de los Estados miembro (Alberts 2012).

Esta información es clara y útil. Sin embargo, aún nos queda la pregunta: "¿Qué es exactamente una convicción no-religiosa?". Definir las convicciones no-religiosas parece ser tan problemático como definir las religiones mismas.

Las religiones y las creencias

Actualmente no existe consenso sobre lo que incluye exactamente el amplio significado de la expresión "religiones y convicciones no-religiosas" y existen algunas cuestiones a considerar al momento de elegir la terminología, de tal manera que satisfaga a todas las partes. Por lo tanto, no es de extrañar que exista un candente debate en el ámbito académico, el cual abarca cuestiones como la complejidad de distinguir entre la religión y la no-religión (Lee 2012) y entre religión y creencia (Day 2009, 2011).

El término específico "convicciones no-religiosas" no es del uso común en países anglófonos y aparece en los documentos oficiales del Consejo de Europa como una traducción de la expresión en francés *convictions non religieuses*. Uno de los

problemas con este término es que parece cubrir sólo convicciones o creencias y no otros aspectos como la forma de vida o la visión de vida.

Algunas organizaciones y proyectos separan lo "religioso" de lo "no-religioso" pero conservan un vínculo entre estos dos términos. Por ejemplo, el programa Alianza de Civilizaciones de las Naciones Unidas utiliza el término "Educación sobre las religiones y creencias" (para acceder a su versión en inglés: <http://erb.unaoc.org>). Aquí, el término "creencias" adquiere un significado técnico que hace referencia específicamente a (y como una forma más corta de) las creencias no-religiosas. Por lo tanto, imita los códigos de los derechos humanos que hablan sobre "libertad de religión o creencias" (véase el capítulo 8). Asimismo, en los Principios orientadores de Toledo, documento publicado por la *Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE)*, se utiliza la terminología de la enseñanza sobre religiones y creencias, como en el título completo del documento: *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas* (OSCE 2007). Sin embargo, el uso que se le da a estas palabras, a veces, es criticado por aquellos que sienten que el término "creencias" pareciera estar relacionado principalmente con perspectivas no-religiosas. Por otra parte, la palabra "religión" no es sinónimo de "teísmo" y las vertientes de ciertas religiones, como el Budismo o el Hinduismo, son no-teístas.

La combinación de la educación religiosa con la educación moral o de valores

En el intento de incluir el estudio de las perspectivas no-religiosas, algunos Estados o regiones combinan la educación religiosa (o su equivalente) con la educación en valores. Por ejemplo, en la provincia canadiense de Quebec, se puede encontrar un plan de estudios sobre ética y cultura religiosa, seguido por todo estudiante (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Quebec 2008). En Escocia, en algunos niveles escolares, existen programas de educación religiosa y moral. En el plan de estudios oficial, "Principios y práctica de la educación religiosa y moral" se establece lo siguiente:

La educación religiosa y moral permite a infantes y jóvenes explorar las principales religiones y cosmovisiones que son independientes de las creencias religiosas; además les permite considerar los desafíos que plantean estas creencias y valores. También los ayuda a incrementar sus valores y su capacidad de juicio moral y a reflexionar acerca de ellos (Educación en Escocia 2014).

Algunos críticos señalan que hay más cuestiones implicadas en una postura no-religiosa que en la ética. Otros sugieren que títulos como "ética y cultura religiosa" o "educación religiosa y moral" parecen dar a entender que la moral es un fenómeno comparable o paralelo a la religión. A veces, estos críticos señalan que, para los religiosos, una perspectiva moral es parte de una visión religiosa más amplia, la cual incluye otros aspectos o dimensiones. En Noruega el *Plan de estudios de religión, filosofías de vida y de ética* (Kunnskapsdepartementet 2008) amplía el campo para incluir filosofías no-religiosas, así como éticas. A continuación, volveremos a la terminología.

Una cuestión final relacionada con la ética es que algunos profesores han aprovechado las oportunidades para invitar a participar como oradores a personas que trabajan

en el ámbito de la ética, por ejemplo los magistrados y personas con profesiones relacionadas con el cuidado de la población (véase el capítulo 9).

Espiritualidad

Algunos otros términos incluyen tanto religiones como convicciones no-religiosas. Por ejemplo, existe una literatura en desarrollo acerca de la educación y la espiritualidad que, en algunos casos, incluye interpretaciones religiosas y no-religiosas de lo espiritual. Entre las personas a favor de un enfoque inclusivo se encuentra Jacqueline Watson (Watson 2009a, 2009b, 2010). La autora sugiere una pedagogía para la educación espiritual basada en un modelo de diálogo interreligioso. Dicha pedagogía debe permitirle a la juventud expresar sus diferentes puntos de vista en un espacio seguro y aceptar que habrá distintas opiniones de lo espiritual e inclusive opiniones ateas. Desde este punto de vista, el crecimiento y la transformación espiritual de los estudiantes depende de un proceso de diálogo permanente que contemple sus mutuas diferencias. No se espera ninguna opinión resolutive final, pero es probable que las opiniones personales se desenvuelvan a través del diálogo. Un problema con el uso del término "espiritualidad", a fin de abarcar campos religiosos y no-religiosos, es que el término es controversial. Por un lado, algunos autores afirman que "espiritualidad" debe referirse específicamente a las tradiciones religiosas pero, por otra parte, algunos de los seguidores de formas de vida no-religiosas se resisten a describir su filosofía u opiniones como "espirituales".

Interpretación de vida

Como se indica en la terminología del capítulo 3, algunos autores europeos tienden un puente entre "religión" y "cosmovisiones seculares" mediante la combinación de la palabra "vida" con otras expresiones: preguntas de vida, orientación de vida, filosofía de vida, interpretación de vida, visión de vida, postura ante la vida. Hay una tradición de la investigación nórdica distinta que se remonta al uso que Anders Jefner da al término *livsåskådning*; este uso ha tenido gran influencia sobre los países escandinavos incluso antes de la década de 1970. La definición original de Jefner del término *livsåskådning* incluye tres dimensiones: "cosmovisión", "orientación de valores" y "actitud básica". Desde Jefner, esta tradición de investigación ha sido efectuada en términos educativos por autores como Sven Hartman (Hartman 1986, 1994). Varios términos en lenguas nórdicas se refieren a la "orientación de vida" (p. ej. Noruega: *livssyn*, "visión de vida"; Suecia: *livsåskådningar*, "interpretaciones de vida"). Estos términos incluyen formas de vida religiosas y no-religiosas ("interpretación de vida" a menudo incluye formas de vida religiosas y no-religiosas, mientras que *livssyn*, "visión de vida" se considera parte de interpretaciones de vida tanto religiosas como no-religiosas).

Estos términos son, más o menos, equivalentes al término en español "cosmovisión", la cual es una expresión cada vez más utilizada en la literatura de la educación que incluye filosofías o formas de vida religiosas y no-religiosas (véase abajo). A las personas que trabajan en la integración de perspectivas religiosas y no-religiosas se les aconseja consultar esta literatura (p. ej. Gunnarsson 2008, 2009a y 2009b) así como la literatura acerca de las cosmovisiones (véase más abajo).

Cosmovisiones

Una expresión bastante parecida a “postura ante la vida” es “cosmovisión”. El término “cosmovisión” es una traducción del término alemán *Weltanschauung*, un concepto fundamental en la filosofía alemana, el cual a veces se refiere al marco de ideas y creencias a través del cual un individuo o grupo de individuos interpreta e interactúa con el mundo. Dentro del discurso religioso, teológico y educativo, “cosmovisión” tiende a ser utilizado con mayor libertad. Una visión general de una muestra de literatura sobre enseñanza de cosmovisiones hecha por investigadores de Holanda confirma una preocupación común relacionada con preguntas existenciales. Estos investigadores sugieren una definición provisional de “cosmovisión” como “una visión de la vida, el mundo y la humanidad” (van der Kooij et al 2013). En esta definición, todas las religiones serían consideradas cosmovisiones pero no todas las cosmovisiones pueden considerarse religiones; las religiones pueden clasificarse como un subconjunto de cosmovisiones. En la literatura, las cosmovisiones se dividen en dos categorías, las cuales los autores nombran como “cosmovisiones organizadas” y “cosmovisiones personales”.

Las **cosmovisiones organizadas** son sistemas más o menos establecidos, de los cuales forman parte un grupo de partidarios pese a que, a menudo, sus límites son cuestionados. Por otra parte, las cosmovisiones personales son las opiniones que cada persona guarda acerca de la vida y la humanidad. Con el paso del tiempo, las cosmovisiones organizadas han dado lugar a sistemas establecidos de creencia y valor, conformados por grupos de seguidores. Este tipo de cosmovisiones no siempre contiene los mismos elementos. Las religiones del mundo son cosmovisiones organizadas, como el humanismo secular. Las cosmovisiones organizadas son visiones claras sobre la vida, el mundo y la humanidad. Estas cosmovisiones proporcionan las respuestas a preguntas existenciales, prescriben valores morales (esto coincide con el elemento existencial), tienen el objetivo de influir en el pensamiento y en las acciones y también intentan dar sentido a la vida. Esto podría lograrse mediante creencias metafísicas (servir a Dios, por ejemplo) pero también podría ser a través de creencias morales y sociales, como la responsabilidad moral hacia otras personas y hacia la naturaleza. Sin embargo, existe una problemática sobre lo que debería incluirse exactamente en una lista de cosmovisiones organizadas. El humanismo secular es un candidato obvio. Éste incluye al ateísmo pero no es simplemente la afirmación de una postura ateísta. El humanismo secular (o Humanismo con h mayúscula) considera que los seres humanos son capaces de ser éticos sin tener una religión o un Dios. Por otro lado, también hace hincapié en la responsabilidad que enfrentan los seres humanos y en las consecuencias morales de sus decisiones. El humanismo secular contempla la postura de que cualquier tipo de ideología, ya sea religiosa o política, debe examinarse a fondo por parte de cada individuo y no ser simplemente aceptada o rechazada con arbitrariedad. También propone una constante búsqueda de la verdad, principalmente a través de la ciencia y la filosofía.

No resulta tan sencillo identificar otras cosmovisiones organizadas no-religiosas. Por ejemplo, ¿podría incluirse entre ellas el “neoliberalismo” (económico, de interés propio, utilitario, racional individualista)? ¿Existen cosmovisiones organizadas que pudieran combinar las convicciones religiosas y no-religiosas, tal y como el “holismo ecológico”, el cual podría ser visto como una nueva cosmovisión?

Las **cosmovisiones personales** describen las perspectivas personales sobre la identidad, que le dan sentido a la vida, y también tienen influencia sobre el pensamiento y la acción. Una cosmovisión personal puede basarse en o relacionarse con una cosmovisión organizada ya sea religiosa o secular (como el Humanismo), pero ésta no es una condición necesaria. También podría implicar tener creencias religiosas o espirituales pero sin pertenecer a ningún grupo organizado, o podría implicar pertenecer a un grupo específico sin necesidad de estar de acuerdo con todas las creencias relacionadas con dicho grupo. Una cosmovisión personal puede ser más ecléctica e idiosincrática que una cosmovisión organizada. Debido a factores como el individualismo, la secularización y la globalización muchas personas han llegado a crear una cosmovisión personal que no está basada en una sola cosmovisión organizada. Una cosmovisión personal incluye valores morales e ideales y puede incluir o no las prácticas de diversos tipos de éstos. Las cosmovisiones personales son más complejas y más difíciles de delimitar que las cosmovisiones organizadas. Éstas pueden o no tener conexiones con cosmovisiones religiosas organizadas que tienen una naturaleza más “cultural” o “étnica” que teológica o espiritual. Como señala Francesca Gobbo:

...cada individuo es, en mayor o menor medida, un sujeto multicultural, ya que su inmersión cultural dentro del entorno familiar y social no lo excluye de explorar, comparar y evaluar, y aprender otras perspectivas y prácticas culturales (a menos que las diferencias de poder en una sociedad determinada eviten tales exploraciones mediante la segregación o exclusión legislada dentro del ámbito político) (Gobbo 2012).

Las cosmovisiones personales pueden ser de carácter profundamente espiritual. A menudo se basan en ideas y prácticas de algunas religiones, e incluso tal vez tienen un compromiso con los valores humanitarios y ecológicos. Algunas cosmovisiones personales pueden basarse en más de una tradición religiosa. Además, estas cosmovisiones no tienen que ser completamente individualistas y pueden coincidir o ser compartidas por otros individuos. Por ejemplo, el término “Jubu” ha sido utilizado por algunas personas con bagaje judío y que practican las formas de meditación budistas (Kamenetz 1994). Algunos miembros de *Sea of Faith Network* combinan tipos de espiritualidad y práctica cristiana con una perspectiva esencialmente atea (Boulton 1996).

Una persona puede tener una cosmovisión personal, pero algunos aspectos de esta cosmovisión pueden ser difíciles de explicar, puede que sea más bien pasiva que activa, o puede que la persona se encuentre en el proceso de adoptar una cosmovisión personal. Las creencias que sustentan una cosmovisión personal pueden dar lugar a expresiones de significado a través de una acción (p. ej., acciones basadas en una decisión moral). Es posible que haya pérdidas temporales de sentido, por ejemplo, debido a conflictos personales o a la ruptura de relaciones amorosas. Esto no niega la idea de que exista una cosmovisión personal de trasfondo.

En resumen, una cosmovisión personal es una perspectiva sobre la vida, la identidad, el mundo y la humanidad, que se relaciona con preguntas existenciales e incluyen valores e ideales. Las cosmovisiones personales podrían basarse en una gran variedad de fuentes. Éstas influyen en el pensamiento y acciones del individuo y suelen darle sentido a su vida.

Es interesante conocer los resultados de una investigación cualitativa llevada a cabo por Simeon Wallis en la cual participaron adolescentes. En dicha investigación, se encontró que la mayoría de los estudiantes que afirmaron “no tener religión” tampoco se identificaron con el ateísmo ni el agnosticismo. Sin embargo, tenían claramente definidas sus posturas, pues de un total de 23 estudiantes, sólo siete se proclamaron “ateos” y dos “agnósticos”. Wallis señala que, en la inclusión de filosofías seculares y el estudio de las religiones, no se toma en cuenta la diversidad que existe dentro de la “mayoría silenciosa”, la cual incluye a estudiantes no-religiosos y sin religión (Wallis 2013).

Educación sobre cosmovisiones y posturas ante la vida: políticas y prácticas

Existen varias problemáticas que deben considerar quienes diseñan políticas públicas, quienes practican alguna religión o creencia y quienes forman docentes. En algunos contextos, hay una pregunta clave para los diseñadores de políticas públicas: ¿es posible, desde un punto de vista práctico y político, que se incluya la enseñanza de la no-religión y posturas ante la vida junto con las religiones en el marco de la educación intercultural? Evidentemente, la edad de los estudiantes es un factor importante a considerar al momento de brindar una respuesta. Como se indicó anteriormente, el estudio de las cosmovisiones organizadas y de las posturas ante la vida, incluyendo a las religiones, ya se lleva a cabo en una variedad de sistemas educativos, como en Noruega, donde los alumnos estudian las religiones y otras cosmovisiones como el humanismo secular (véase el ejemplo ilustrativo de Bråten que presentamos a continuación).

La enseñanza de cosmovisiones personales y posturas ante la vida, además de la enseñanza de cosmovisiones organizadas, ayudaría a proporcionar una visión de la diversidad bien matizada y sin estereotipos. En cuanto a las cosmovisiones personales, algunos sistemas educativos alientan a los jóvenes a relacionar su aprendizaje acerca de las religiones con sus propias visiones de vida, o sentido personal de identidad. Esto podría implicar tanto cercanía y distanciamiento en el momento de enfrentar las creencias y valores de los otros, por ejemplo, ser empático con personas de distintos orígenes, pero también crear ideas y juicios más críticos.

No se puede esperar que las instituciones educativas ayuden a los niños a desarrollar totalmente una cosmovisión personal ya que éste es un proceso que dura toda la vida. Sin embargo, sí se puede estimular a los jóvenes a reflexionar sobre su actitud ante la vida o su propia cosmovisión y la de los demás. En este sentido, las preguntas existenciales y los temas sobre el sentido de la vida, junto con la influencia de las cosmovisiones, puede ayudar a los estudiantes a entender mejor a los demás, y a través de esto comprenderse mejor a sí mismos. Esto es muy importante en las sociedades en las que coexisten cosmovisiones religiosas tradicionales, no tradicionales y seculares.

Con respecto a la función del profesor en algunos sistemas educativos, no se recomienda a los maestros que discutan sus propias cosmovisiones con los estudiantes. Este hecho destaca el papel que tiene el docente como proveedor de información

autorizada y facilitador de discusión y diálogo. En algunos sistemas educativos, debido a los peligros de proselitismo, se prohíbe que los profesores compartan sus propias cosmovisiones con los estudiantes. En algunos otros contextos, los maestros pueden recurrir a sus cosmovisiones personales de una manera imparcial más que neutral (Jackson 1997: 135-36). Existe un conjunto de guías útiles sobre cómo demostrar respeto a la diversidad y cómo promover la igualdad en la enseñanza de las religiones y creencias. Este documento se titula "A Practice Code for Teachers of RE" [Código práctico para profesores de la educación religiosa] y está disponible (en inglés) en el sitio: http://religiouseducationcouncil.org.uk/media/file/Practice_Code_for_Teachers_of_RE.pdf.

Oddrun Bråten, investigadora y formadora de docentes, ha observado en Noruega clases sobre las Religiones, Visiones de vida y Ética (RLE, por sus siglas en la lengua original). Para este ejemplo, ella describe las lecciones a fin de integrar el trabajo de cosmovisiones religiosas y no-religiosas dentro de RLE.

Ejemplo ilustrativo – Explorando religiones y perspectivas de vida en conjunto

■ "Hace un par de años observé algunas lecciones que ejemplifican de mejor manera las enseñanzas de las Religiones, las Visiones de vida y la Ética (RLE). 'Las cosmovisiones no-religiosas' han sido una parte integral de RLE en Noruega desde la fusión de las materias "Cristianismo" y "Perspectivas de vida" en 1997. En dos grupos de 10° grado (con estudiantes de entre 15 y 16 años de edad) el maestro facilitó el debate entre los alumnos basándose en letras de canciones populares. En las clases que observé la canción fue 'What if God was one of us?' [¿Y si Dios fuera uno de nosotros?] de Joan Osborne.

■ En el primer grupo, el debate adquirió un tono existencial, lo que llevó a los estudiantes al límite de sus pensamientos; por ejemplo, un estudiante señaló que 'Dios no pudo haber creado todo de la nada e inquirió ¿qué había antes de Dios o antes del Big Bang? Esto no es posible realmente, pero aquí estamos...' En el otro grupo la conversación adquirió un tono ético, debido a que los estudiantes no se pusieron de acuerdo sobre si el hecho de ser amable con todos, en el caso de que ellos fueran Dios (en el contexto de la letra de la canción), fuese un acto de bondad o egoísmo. También se discutió si la duda forma parte de la fe y si los seres humanos tienen libre albedrío.

■ En ambos grupos observados, parece ser que los estudiantes querían distanciarse de cualquier aceptación de ser cristiano o religioso. Por ejemplo, decían 'no es que crea en esto, pero...' Ninguno de ellos expresó abiertamente una cosmovisión cristiana, a pesar de que el pluralismo en estos grupos relativamente homogéneos incluía desde miembros de la Iglesia de Noruega hasta partidarios de la Asociación Humanista.

■ En el nombre en inglés de la materia en Noruega, la 'L' representa la frase *Life views* o visiones de vida; ello apunta a que también se incluyen cosmovisiones o perspectivas de vida no-religiosas. Sin embargo, la enseñanza de

cosmovisiones organizadas seculares es sólo una pequeña parte de un tercio de la materia. De hecho, sólo se presenta una cosmovisión 'organizada' y es el Humanismo. Por otro lado, dentro del contexto ético y filosófico se pueden encontrar obras relacionadas con el Humanismo, mostrado como una amplia tradición histórica, así como el tema de los derechos humanos y la dignidad humana.

■ Es necesario que se entienda que RLE no es una materia religiosa, sino neutral e inclusiva. Esto abre posibilidades para el debate sobre las muchas cosmovisiones individuales que los jóvenes tienen hoy en día, lo cual incluye posturas no-religiosas. En el caso que observé, el maestro, en un intento por facilitar el diálogo, logró crear un diálogo abierto sobre cuestiones éticas y preguntas existenciales en el que los participantes pudieron expresar libremente opiniones diversas sobre visiones de vida laicas.

■ Esto no es un ejemplo de enseñanza de una cosmovisión laica, sino de un docente que estimula a sus estudiantes a reflexionar sobre sus cosmovisiones personales y las de los demás. Mediante el uso de letras de canciones, el profesor ha creado un espacio seguro para la discusión en donde su propia visión de vida no interfiere. El hecho de que estos debates se llevaran a cabo en grupos de 10° grado facilitó que los estudiantes utilizaran su conocimiento previo mediante expresiones acerca de sus propias cosmovisiones, lo cual también les ayudó a aclarar y quizás a enriquecer sus puntos de vista. Ésa es la razón por la que considero que es un excelente ejemplo de RLE."

(Para conocer mejor el trabajo de Oddrun Bråten, consúltese Bråten 2013, 2014a y 2014b.)

Creencias religiosas y no-religiosas en las instituciones educativas

En términos de didáctica, sería interesante diseñar enfoques que puedan cubrir cosmovisiones religiosas y no-religiosas, así como cosmovisiones personales y organizadas. El método interpretativo podría adaptarse a fin de incluir las posturas ante la vida no-religiosas, junto con su dinámica de relación entre individuos, los diferentes grupos a los que estos individuos pertenecen, así como la tradición (o cosmovisión organizada) con la que más se relacionan. Por otra parte, cualquier enfoque que se valga del diálogo debe incluir a todos los participantes, independientemente de su bagaje religioso o no-religioso, o de su cosmovisión personal. El enfoque inclusivo de Castelli para el "diálogo de fe" dentro del aula tiene como objetivo integrar el estudio de visiones religiosas y no-religiosas de la vida (Castelli 2012), y el enfoque dialógico de Ipgrave (véase el capítulo 4) también podría adaptarse para lograr la misma meta (Ipgrave 2001, 2013). Dentro de este contexto también vale la pena explorar las videoconferencias que utiliza el proyecto *Face to Faith* para promover el diálogo entre estudiantes de escuelas de diferentes países (véase el capítulo 9). Asimismo, sería oportuno investigar ejemplos de cómo los profesores en Noruega, Escocia y Quebec han logrado integrar estudios de religión y ética o de cosmovisiones religiosas y no-religiosas (como en el ejemplo anterior de Bråten). La tarea

que el Consejo de Europa está llevando a cabo actualmente sobre la competencia intercultural (adquirir el conocimiento, habilidades y actitudes apropiadas) podría aplicarse en el estudio de las cosmovisiones o posturas ante la vida, así como en las religiones.

Hay varios temas que los diseñadores de políticas públicas, los formadores de docentes y las instituciones educativas deben de tomar en cuenta. Es necesario que los diseñadores de políticas públicas analicen los posibles problemas que se presentarían al integrar “convicciones no-religiosas” al estudio de las religiones. También es importante que identifiquen una política que funcione bien en su contexto en particular. Una cuestión crucial es si deberían presentarse las cosmovisiones o perspectivas de vida tanto organizadas como personales, y cómo debería hacerse. Un tema en particular que deben considerar las instituciones educativas y los formadores de docentes es establecer maneras de ayudar a los profesores (ya sean principiantes o profesionales) a equilibrar sus conocimientos, refiriéndonos a su conocimiento y comprensión de diversas cosmovisiones, con su habilidad de ayudar a los estudiantes a explorar estas cosmovisiones de manera activa y comprometida y que, además, sea acorde a sus edades y aptitudes. Otra cuestión muy importante y más amplia para las universidades que ofrecen posgrados es identificar un contenido adecuado para los grados que requieren un conocimiento especializado mayor al que se imparte en los cursos de estudio de las religiones y teología.

Conclusiones

En el intento por integrar el estudio de las “convicciones no-religiosas” y de las religiones en la educación intercultural, los diseñadores de políticas públicas, las instituciones educativas y los formadores de docentes enfrentan una serie de problemáticas. Entre las problemáticas discutidas se encuentran las cuestiones definicionales y terminológicas, así como las habilidades y actitudes necesarias para promover el diálogo (véase también el capítulo 4). Se han dado algunos ejemplos de la combinación del estudio de las religiones y la ética secular con la finalidad de incluir las convicciones no-religiosas junto con las religiones como parte de la educación intercultural. El uso de la palabra “espiritualidad” se ha considerado un posible término genérico para referirse a las religiones y a las convicciones no-religiosas, no obstante, se han planteado algunas problemáticas en relación con este tema. También se ha revisado el uso de los términos “orientación de vida” (junto con sus cognados) y “cosmovisión”: ambos son potencialmente funcionales para abarcar tanto formas de vida religiosas como convicciones no-religiosas. Se ha planteado una distinción relevante entre cosmovisiones organizadas y personales. Por último, se han discutido algunas de las cuestiones que los diseñadores de políticas públicas, las instituciones educativas, los formadores de docentes y los proveedores de cursos universitarios deben de analizar.

Capítulo 8

Sobre los derechos humanos

Introducción

Uno de los principales objetivos del Consejo de Europa es “proteger los derechos humanos, la democracia pluralista y las leyes”; los derechos humanos constituyen el núcleo de su actividad.

La *Recomendación* tiene como objetivo asegurar que se tome en cuenta la dimensión de las religiones y de las convicciones no-religiosas dentro de la educación intercultural como una contribución al fortalecimiento de los derechos humanos, la ciudadanía y la participación democrática, así como al desarrollo de competencias para el diálogo intercultural (Consejo de Europa 2008a:9).

Por lo tanto, la labor del Consejo de Europa sobre la enseñanza de las religiones y las convicciones no-religiosas como parte de la educación intercultural debe entenderse dentro del contexto de su actividad más amplia, la cual se vincula con la enseñanza de los derechos humanos y la educación para una ciudadanía democrática.

En el Consejo de Europa se considera que la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos están estrechamente relacionadas entre sí. Como declara la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos:

La educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos están estrechamente ligadas y se refuerzan mutuamente. Se diferencian más por el tema y el alcance que por los objetivos y las prácticas. La educación para la ciudadanía democrática destaca los derechos y las responsabilidades democráticas y la participación activa, en relación con los aspectos cívicos, políticos, sociales, económicos, jurídicos y culturales de la sociedad, mientras que la educación en derechos humanos abarca una gama más amplia de derechos y libertades fundamentales en todos los ámbitos de la vida (Consejo de Europa 2010).

La educación en derechos humanos y la educación intercultural también están estrechamente vinculadas tanto con la manera de pensar del Consejo de Europa, como con el documento Declaración del Comité de Ministros sobre “La intolerancia: una amenaza para la democracia”, el cual alienta la labor educativa mediante la promoción de la comprensión intercultural como parte de la educación para la democracia (Consejo de Europa 1981, 2.7). También con el Informe de Personas Eminentes del Consejo de Europa, en el que se recomienda el desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación como una herramienta en la lucha contra la intolerancia (Consejo de Europa 2011). En la primera parte del Informe de 2011, los colaboradores identifican distintos riesgos para los valores del Consejo de Europa, que incluyen un posible conflicto entre la “libertad religiosa” y la libertad de expresión. Identifican a los principales actores capaces de producir cambios en las actitudes de la gente, incluidos los educadores, los medios de comunicación, la sociedad civil y los grupos religiosos. Entre los muchos temas abordados en el Informe se encuentra el de estereotipar y tergiversar a los grupos religiosos.

Particularmente, en relación con la formación de los docentes, la *Recomendación* del Consejo de Europa de 2008 promueve “la formación objetiva y abierta... en conformidad con el Convenio Europeo de Derechos Humanos”. También recomienda que las naciones “desarrollen capacitación en métodos de enseñanza y aprendizaje, lo cual garantice la educación de democracia a nivel local, regional, nacional e internacional” (Consejo de Europa 2008a).

Algunas obras sobre derechos humanos relacionadas con los derechos de los niños, los padres de familia, los maestros y los grupos minoritarios han tenido influencia sobre el derecho europeo. Los diseñadores de políticas públicas, las instituciones educativas y los formadores de docentes deben de estar conscientes de estos temas clave y tomarlos en cuenta para sus acciones.

En este capítulo se presenta el concepto de derechos humanos y se analizan algunas cuestiones jurídicas relacionadas con los padres de familia y tutores legales así como con los infantes. A continuación se presenta una discusión más amplia sobre el concepto de dignidad humana, fundamental para los derechos humanos. Es bien sabido que no todas las culturas ni las religiones expresan de la misma manera los conceptos “dignidad humana” y “ser humano”; la discusión sobre las diferentes perspectivas se considera parte de la educación intercultural. La información de fondo sobre el debate acerca de la relación entre autonomía personal, derechos humanos y responsabilidades se provee como un recurso. Por último, la atención se centra en cuestiones en las que existe un conflicto entre ciertos valores y tradiciones de grupos religiosos específicos y una perspectiva liberal asociada con los códigos de derechos humanos. Una de estas cuestiones ha sido tema planteado por diferentes personas que respondieron a un cuestionario, y está relacionado con el uso de símbolos religiosos en las escuelas. (La cuestión de la libertad de expresión de los estudiantes durante el debate se analiza en el capítulo 5 en la sección “espacio seguro”). Las instituciones educativas tienen una enorme responsabilidad respecto al manejo de los derechos humanos en relación con la religión. Como se afirma en un informe del Consejo de Europa, la educación es una herramienta importante en la lucha contra la intolerancia, pero también es un área en la que puede existir discriminación religiosa (Consejo de Europa 2011).

Declaración Universal de los Derechos Humanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1948. Los principios de los derechos humanos enunciados en la Declaración Universal y otros códigos de derechos humanos subyacen a la labor del Consejo de Europa y de otras organizaciones intergubernamentales en Occidente.

La Declaración Universal se escribió como respuesta moral ante las atrocidades ocurridas durante la Segunda Guerra Mundial y, a través de sus 30 artículos, trata de identificar los derechos fundamentales que todas las personas poseen en virtud de su humanidad. Los artículos 18 al 21 tratan de lo espiritual, las libertades públicas y políticas, entre las que se incluye la libertad de religión o creencia. En este contexto, "creencia" se utiliza en un sentido técnico para referirse a sistemas de creencias o cosmovisiones distintas a aquellas religiosas (véase el capítulo 7).

Después de los sucesos del 11 de septiembre ha habido varias organizaciones intergubernamentales que se han interesado porque los jóvenes tengan conocimiento y comprensión de la diversidad de religiones y creencias (o cosmovisiones religiosas y no-religiosas) con el fin de fomentar una convivencia sana dentro de una atmósfera de tolerancia y respeto mutuo. Entre dichas organizaciones intergubernamentales se encuentran el Consejo de Europa, la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa así como la Organización de las Naciones Unidas a través de su programa de Alianza de Civilizaciones. La *Recomendación* ministerial del Consejo de Europa mantiene esta visión incluyente.

Los derechos humanos y las leyes

La Declaración Universal y otros códigos de derechos humanos se han incorporado al derecho internacional, a la Convención Europea de Derechos Humanos y a la legislación de algunos países en lo individual. Por lo tanto, existen leyes sobre los derechos humanos relacionadas con cuestiones educativas (sobre los derechos de los niños, los padres de familia, los docentes y las minorías en relación con las religiones y creencias) que son importantes para los diseñadores de políticas públicas, para las instituciones educativas y para los docentes. Esta legislación ha influido la labor del Consejo de Europa en este terreno (por ejemplo, Consejo de Europa 1981, 2010) así como la labor educativa de la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE 2007). En el contexto de la educación pública, existen asuntos importantes relacionados con el equilibrio entre los derechos de los padres de familia o tutores legales y los de los niños, así como las cuestiones relacionadas con los derechos de los docentes y de las minorías existentes en las aulas y en la profesión de la enseñanza.

Los derechos de los padres de familia y los tutores legales

En el derecho internacional queda claro que los padres de familia y los tutores legales tienen el derecho de educar a sus hijos de acuerdo con sus convicciones religiosas

o filosóficas (Documento de Clausura de Viena 1989, citado en la OSCE 2007: 34). De igual manera, en el artículo 2 del protocolo adicional al Convenio Europeo de Derechos Humanos se dispone que:

A nadie se le puede negar el derecho a la educación. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme con sus convicciones religiosas y filosóficas (Citado en la OSCE 2007: 38).

Por otra parte, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (un tratado multilateral que forma parte de la Carta Internacional de Derechos Humanos adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1966 y en vigor a partir de 1976) establece que los Estados miembro se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los representantes legales para garantizar la educación religiosa y moral de sus hijos en conformidad con sus propias convicciones" (citado en la OSCE 2007: 39).

Sin embargo, ello no significa que el Estado tenga que proporcionar una educación en concordancia con las convicciones de los padres; esto depende de cada Estado. No obstante, los padres pueden oponerse a la variedad y al contenido de la educación religiosa que se imparte a sus hijos dentro de un sistema particular donde se considera que la educación "pretende surtir el efecto, o lo produce de hecho, de proyectar la verdad (o falsedad) de un conjunto particular de creencias. Consecuentemente, los padres y las madres deben tener el derecho a eximir a sus hijos de estas formas de enseñanza" (OSCE 2007: 39).

Los derechos de los niños

El derecho internacional considera a los niños como personas individuales. Como niños, tienen el mismo derecho a la libertad de religión o de creencia, al igual que sucede con los adultos. Sin embargo, los derechos de los niños deben estar a la misma altura que los derechos de los padres o tutores legales en relación con la crianza dentro de alguna tradición religiosa o filosófica en particular. En la ley, los derechos de los niños, en un contexto educativo, son a menudo ejercidos por los padres o tutores en nombre de los menores. El derecho internacional reconoce que en algún momento en el desarrollo del infante, éste podría desear la reivindicación de sus derechos de religión o creencias, por ejemplo, con respecto de su propia identidad religiosa. No existe una posición clara en la ley para juzgar la transición existente entre las decisiones tomadas por los padres de familia en nombre de los menores y las acciones de los niños como individuos autónomos. Los precedentes legales tienen como consideración primordial favorecer los intereses y el bienestar del menor. Con respecto del Estado, el derecho internacional establece la obligación de mantener la neutralidad tal y como lo hace con los adultos. Como se señala en el Artículo 3.1 de la Convención sobre los Derechos de los Niños:

El Estado tiene obligación de mantener una postura de neutralidad y cultivar la tolerancia y el respeto lo mismo en lo tocante a los niños que a los adultos y no debe involucrarse en ningún esfuerzo por coaccionar la conciencia ni de

niños ni de adultos. En la práctica, se esperaría que los derechos que gozan los padres de familia en relación con la educación de sus hijos, acorde a sus convicciones religiosas o filosóficas, se transfieran a los propios niños de manera proporcional al desarrollo de sus capacidades (citado en la OSCE 2007: 36).

Se recomienda a los diseñadores de políticas públicas, las instituciones educativas y los formadores de docentes revisar los *Principios Orientadores de Toledo* (OSCE 2007) para obtener mayor información sobre el debate en torno a los derechos de los maestros y de las minorías.¹

El debate intercultural sobre la dignidad humana y los derechos humanos

Algunos críticos cuestionan la universalidad de los derechos humanos, especialmente porque consideran que todos los sistemas de valores están relacionados de alguna manera con la historia y la experiencia cultural (y religiosa) en particular (p. ej. MacIntyre 1981: 69). Se ha argumentado que las ideas de los derechos naturales e igualdad entre los seres humanos están arraigadas en la tradición cristiana (Waldron 2002). Pero, cualquiera que sea su origen, la Declaración Universal de los Derechos Humanos se creó en el contexto secular (pero no secularista, es decir, que no rechaza las prácticas religiosas, desde un punto de vista ético y filosófico) de una organización intergubernamental que forma parte de la esfera política pública. La Declaración Universal constituye la base moral de la labor de las organizaciones intergubernamentales que deben mantener la neutralidad hacia las manifestaciones religiosas. Sin embargo, el contexto político y cultural occidental en el que surge la Declaración Universal resulta muy evidente.

El concepto de la dignidad humana

Muchas de las personas que han criticado la imposición universal de la democracia liberal occidental y de la formulación occidental de los derechos humanos aceptan la idea del valor innato del ser humano, que la Declaración Universal denomina “dignidad humana”. No obstante, suelen expresarlo de manera distinta al concepto occidental del individuo, una persona autónoma. En lugar de ello, utilizan conceptos y prácticas morales provenientes de sus propias tradiciones culturales y religiosas que refuerzan la idea de que la dignidad humana es una condición necesaria para una sociedad justa.

Una versión de esta perspectiva apunta al carácter relacional de la identidad individual en algunas culturas en las que las personas no son consideradas “unidades autónomas”, que pueden definirse de manera aislada de las relaciones humanas (Parekh 1994). Esto no significa que no exista inquietud por la dignidad humana o un orden social justo. Por ejemplo, en una familia tradicional hindú, se espera que ciertos miembros de la familia adquieran alguna función en particular, en virtud de

1. www.insted.co.uk/insted.html es un sitio de Internet que promueve la equidad y la diversidad en la educación, prestando especial atención a los estereotipos y las malas interpretaciones en los medios de comunicación.

su posición en la familia (que podría ser como hijo o primo mayor). Por lo tanto, la autonomía, tal y como es entendida por algunos occidentales, está restringida en virtud del nacimiento de cada persona. Sin embargo, esto no niega la idea de la dignidad humana.

Hacia un diálogo constructivo sobre los derechos humanos

Se ha argumentado que puede existir un diálogo constructivo entre individuos y grupos con diferentes posturas acerca del concepto de la dignidad humana. Esta visión dialógica reconoce diferentes orígenes morales, religiosos y culturales de las ideas sobre la dignidad humana, pero también identifica algunas coincidencias entre estas distintas ideas. Esta visión dialógica es coherente con la labor del Consejo de Europa, que tiene un fuerte compromiso con la promoción y la exploración del diálogo intercultural (incluso interreligioso). Desde este punto de vista, se reconoce que hay expresiones relacionadas con el concepto de derechos humanos en diferentes formas de vida, culturales o religiosas. Por ejemplo, puede haber consenso en la discusión de los “valores entrelazados” para tratar de encontrar algún terreno común, aunque algunas justificaciones morales particulares pueden tener sus raíces en diferentes tradiciones o creencias (Jackson 1997). Esto se acerca a lo que el filósofo John Rawls describe como un “consenso entrelazado” (Rawls 1993).

Se ha utilizado un enfoque similar en el trabajo sobre el diálogo con y entre infantes, en el que niños de diferentes orígenes religiosos y culturales se basan en sus propias tradiciones a la hora de abordar una cuestión moral (Ipgrave 2013; véase el capítulo 4). También se han sostenido conversaciones sobre la reflexividad, incluida la idea de que se puede profundizar en una mejor comprensión mediante la confrontación con la diferencia (Jackson 1997, 2004; véase el capítulo 4).

Derechos y responsabilidades

Uno de los temas de discusión podría ser la relación entre los derechos y las responsabilidades o los deberes. A veces se critica que los códigos de derechos humanos se centran fundamentalmente en los derechos y no le prestan suficiente atención a las responsabilidades o deberes. Aunque esta crítica tiene algo de cierto, no es totalmente justificable, ya que los artículos 28 al 30 de la Declaración Universal se refieren a los deberes. El artículo 29 señala específicamente: “Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad”. Sin embargo, la necesidad de centrarse más en los deberes y obligaciones ha sido señalada con amplitud. Un ejemplo de ello es la Declaración Universal de Responsabilidades Humanas, publicado por el InterAction Council en 1997; este grupo internacional estuvo presidido por Helmut Schmidt.² En el documento se reconoce el contexto occidental social e histórico de la Declaración Universal y se intenta crear un acercamiento entre Oriente y Occidente:

2. Otras cuestiones sobre la ley y los derechos humanos en relación con la religión y la educación en Europa se discuten en Hunter-Henin (2011).

Muchas sociedades han concebido las relaciones humanas en términos de obligaciones más que de derechos. Esto es cierto, en términos generales, por ejemplo, en el caso de gran parte del pensamiento oriental. Mientras que tradicionalmente en Occidente, por lo menos desde el siglo XVII y el Siglo de las Luces, los conceptos de libertad e individualidad han descollado, en Oriente, las nociones de responsabilidad y comunidad han prevalecido. El hecho de que se redactara una Declaración Universal de Derechos Humanos en lugar de una Declaración Universal de Obligaciones Humanas refleja claramente los antecedentes filosóficos y culturales de los redactores del documento quienes, como es bien sabido, representan los poderes occidentales que salieron victoriosos de la Segunda Guerra Mundial (InterAction Council, 1997).

El documento continúa de la siguiente manera:

Puesto que los derechos y deberes están íntimamente imbricados, la idea de un derecho humano sólo tiene sentido si reconocemos la obligación que contraen todas las personas de respetarlo. Independientemente de los valores de una sociedad en particular, las relaciones humanas se basan, universalmente, en la existencia tanto de derechos como de deberes.

Algunos ejemplos de responsabilidades en relación con los derechos consagrados en la Declaración Universal de Responsabilidades Humanas son los siguientes:

- ▶ Si tenemos derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, también tenemos la obligación de respetar las ideas o principios religiosos de los demás.
- ▶ Si tenemos derecho a recibir educación, también tenemos la obligación de aprender tanto como nuestras capacidades nos lo permitan y, en la medida de lo posible, compartir nuestros conocimientos y experiencia con los demás.
- ▶ Si tenemos el derecho de beneficiarnos de la abundancia de la tierra, entonces también tenemos la obligación de respetar, cuidar y restaurar la tierra y sus recursos naturales.

Algunas cuestiones áulicas. El conflicto potencial entre derechos humanos diferentes: ¿una amenaza para el espacio seguro?

En la discusión anterior se intenta establecer la base de un análisis crítico y reflexivo relacionado con los derechos humanos que maximice el diálogo entre aquellos que poseen opiniones diferentes dentro de un amplio marco que afirme que el concepto de la dignidad humana constituye la base de los derechos humanos. Sin embargo, hay situaciones en las que algún derecho humano podría potencial o factualmente entrar en conflicto con algún otro (por ejemplo, ciertos derechos de la figura parental en relación con los derechos de los niños, o de determinados derechos de individuos en relación con los derechos de las demás personas). También puede haber desacuerdos entre quienes poseen ciertos puntos de vista conservadores (quizás derivados de un punto de vista religioso) y aquellos que poseen opiniones liberales coherentes con los códigos de derechos humanos. Por ejemplo, es necesario reconocer el potencial choque entre (algunas) perspectivas y tradiciones de grupos minoritarios y perspectivas de algunos aspectos de los derechos humanos.

Los profesores deben promover los derechos humanos, pero, ¿cómo pueden crear aulas “seguras” para aquellos que están en desacuerdo (o provienen de hogares donde los padres de familia están en desacuerdo) con algunas perspectivas liberales? Pueden existir inconsistencias entre ciertas opiniones religiosas conservadoras y posturas más liberales, a menudo reflejadas en los códigos de derechos humanos. Algunos ejemplos incluyen opiniones sobre la homosexualidad, cuestiones de inequidad de género o sobre la vestimenta religiosa y el uso de símbolos religiosos. En tales casos, se debe establecer una distinción entre el derecho a sostener una opinión que puede ser incompatible con ciertos principios de los derechos humanos y la responsabilidad o el deber de actuar en conformidad con una norma o una ley basada en los principios de los derechos humanos.

Gestionar discusiones en clase relacionadas con algunos de estos temas requiere de gran habilidad. Los diseñadores de políticas públicas, las instituciones educativas (incluidos los maestros) y los formadores de docentes deben evaluar cuidadosamente los límites de lo que es apropiado discutir en clase tomando en cuenta sus propios sistemas jurídicos y educativos así como su contexto cultural. Además, se debe hacer con el debido respeto y en concordancia con la edad y las aptitudes de los estudiantes. El tema del aula como “espacio seguro” se analiza en el capítulo 5.

El uso de símbolos, vestimenta y objetos religiosos en las instituciones educativas

Un aspecto particular que enfrentan algunos jóvenes provenientes de algunas tradiciones religiosas, y a menudo también sus padres, es el uso de símbolos religiosos en espacios públicos como las escuelas. Éste fue un punto planteado como un tema de debate dentro de sus propios países por varias personas que respondieron al cuestionario enviado a los miembros del Comité de Educación del Consejo de Europa.

En casi todos los países que participaron en el proyecto de investigación REDCo, la mayoría de los adolescentes apoyaron el derecho de los creyentes a una expresión de fe religiosa moderada dentro de la escuela. Por ejemplo, no se oponen al uso de símbolos religiosos discretos en las escuelas, ni se oponen a los actos voluntarios de adoración por parte de estudiantes que son creyentes de alguna religión en particular.

Sin embargo, hay algunas claras diferencias a nivel nacional, especialmente en lo que respecta a símbolos más visibles y a la vestimenta. Por ejemplo, en la encuesta cuantitativa REDCo, hubo diferencias visibles en las respuestas de los estudiantes franceses y noruegos. Casi 60% de los estudiantes franceses mostraron su renuencia hacia el uso de símbolos religiosos, mientras que más de 60% de la muestra noruega afirmó creer que debería permitirse utilizar símbolos religiosos en las escuelas (von der Lippe 2009b: 169).

Los diferentes países que conforman el Consejo de Europa siguen una amplia variedad de políticas sobre este tema que, a veces sí se reflejan en la ley. En 2008, el Consejo de Europa lanzó un *Manual sobre el uso de símbolos religiosos en lugares públicos* que tiene por objeto clarificar el concepto de símbolo religioso y proporcionar orientación a los diseñadores de políticas, a los expertos y a otras personas,

dentro de los criterios utilizados por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos en su jurisprudencia (Evans 2008). La situación del uso de símbolos y vestimenta religiosa en relación con el Convenio Europeo de Derechos Humanos se describe en detalle desde una perspectiva jurídica por su autor, el profesor Malcolm Evans. Incluimos aquí algunos de los puntos clave del manual.

En su jurisprudencia, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha establecido que los Estados tienen un amplio margen de discrecionalidad a la hora de determinar la manera de cumplir sus responsabilidades como reguladores “neutrales e imparciales” de la vida religiosa. Sin embargo, el Tribunal también ha subrayado que los Estados deben garantizar la libertad de religión o de creencia y, a la vez, respetar los derechos y las libertades de los demás. El manual analiza cómo contempla el Convenio Europeo de Derechos Humanos la libertad de pensamiento, conciencia y religión. También se identifican conceptos clave de jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, incluidos los principios de respeto, autonomía individual y comunal, y el de no discriminación. Asimismo, se examina el papel y las responsabilidades del Estado (neutralidad, imparcialidad, promoción del pluralismo y la tolerancia, y la protección de los derechos de los demás) y las de los individuos.

El manual tiene por objetivo aclarar conceptos relacionados con la visibilidad de las religiones y las creencias en la esfera pública, así como de la noción del uso de símbolos religiosos. En él se analizan también preguntas esenciales para los diseñadores de políticas públicas que abordan cuestiones relacionadas con el uso de símbolos religiosos. Por último, se aplican estos principios y enfoques en áreas importantes de la vida pública, incluyendo las instituciones de educación pública, como las escuelas.

Según el manual, no existe una definición universal de lo que es un símbolo religioso; hay diferentes enfoques para comprender los símbolos religiosos. Uno de ellos es considerarlos solamente como “representaciones de la devoción religiosa”, mientras que otro los percibe como todo aquello que conforma un elemento en la vida religiosa de un creyente. Esto puede incluir, por ejemplo, vestimenta, utensilios, materiales impresos, fotografías y construcciones arquitectónicas. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos, favorece un enfoque flexible en el que el individuo, en lugar del Estado o el Tribunal, determine si algo es un símbolo religioso. Sin embargo, también es claro que esto no significa que el uso de símbolos religiosos no pueda ser sometido a las restricciones impuestas por el Estado.

Otros puntos fundamentales incluidos en el manual son:

- ▶ Los niños tienen la libertad de religión o de creencia y el Estado debe garantizar que los conocimientos incluidos en el plan de estudios se transmitan de forma objetiva, crítica y pluralista.
- ▶ Los profesores pueden expresar su religión o creencia, pero no deben aprovechar su posición para imponer creencias personales que sean incompatibles con las creencias de sus estudiantes.
- ▶ Con el fin de garantizar que se mantenga un ambiente educativo adecuado y que los derechos humanos de los niños y los padres de familia sean respetados, puede imponerse a los docentes, legítimamente, una serie de restricciones para el trabajo en aula.

- ▶ Sólo en caso estrictamente necesario, se puede estipular alguna restricción a la manifestación de la religión o las convicciones de los estudiantes. Dicha restricción se planteará en aras de lograr la búsqueda de objetivos legítimos de salud, seguridad, orden público o de protección de los derechos de los demás.

Se invita al lector a consultar el manual a fin de examinar las cuestiones en el contexto de su propia situación nacional. Dicho documento merece ser estudiado en detalle; la lista de preguntas clave del profesor Evans puede ser examinada por los diseñadores de políticas públicas que tengan en mente establecer restricciones al uso de vestimenta y objetos religiosos. Resulta especialmente útil en el contexto de este documento, por ello la reproducimos a continuación.

Preguntas a analizar al considerar el diseño de políticas de restricción del uso de símbolos religiosos en lugares públicos

- ▶ ¿Esta restricción refleja un enfoque general, neutral e imparcial entre todas las formas de religión o de creencias, o intenta dar prioridad a una concepción del bien en particular?
- ▶ ¿Esta restricción es discriminatoria en el sentido de que es más directa o más rigurosa con los seguidores de una religión o creencia que de otra?
- ▶ ¿La restricción está directamente destinada a la protección de un “interés legítimo”, tal y como se establece en la Convención y, en particular, a la protección de los derechos y las libertades de los demás?
- ▶ ¿Existe alguna razón apremiante por la que algún interés en particular requiera ser protegido?
- ▶ ¿Existen alternativas a la restricción que asegurarían el cumplimiento de ese interés en particular y que no involucraría una disminución mayor de la libertad de manifestar las creencias propias a través de la vestimenta o artefactos?
- ▶ Suponiendo que no hubiera alguna otra alternativa viable, ¿esta restricción se limita al mínimo necesario para llevar a cabo las metas legítimas y específicas que se han identificado o, de hecho, se extralimita?
- ▶ ¿La imposición de esta restricción es compatible con los principios de respeto o con la necesidad de fomentar la tolerancia y el pluralismo?

Por encima de todo, debe enfatizarse que la pregunta relevante no es si la restricción es “razonable” bajo cualquier circunstancia del caso, sino más bien si es “necesaria”, lo cual plantea una pregunta muy diferente y tiene un umbral de legitimidad mucho más amplio.

La política nacional y los encargados de la toma de decisiones deben abordar estas preguntas al considerar temas relacionados con las restricciones del uso de símbolos religiosos; de este modo, será más probable que sus decisiones sean compatibles con el Tribunal [Europeo de Derechos Humanos] y que sean debidamente respetuosas ante la libertad de religión mientras que logran un justo equilibrio entre los intereses puestos en juego (Evans 2008: 87-88).

El tema de la libertad de expresión en las instituciones educativas que ha sido planteado por algunas personas que respondieron al cuestionario, se aborda en el capítulo 5, el aula como espacio seguro.

Conclusiones

Resumiendo algunos puntos de este capítulo, los diseñadores de políticas públicas, las instituciones educativas y los formadores de docentes deben tomar las medidas adecuadas para asegurar que:

- ▶ ni en las instituciones educativas ni en las aulas exista algún tipo de discriminación contra las personas que poseen o no creencias religiosas;
- ▶ los docentes y los estudiantes estén familiarizados con los principales códigos de derechos humanos y sus declaraciones acerca de la libertad de religión y creencias;
- ▶ las políticas escolares y los profesores fomenten un clima de convivencia en un ambiente de tolerancia mutua;
- ▶ las instituciones educativas presten atención a los derechos de los niños y a los derechos de los padres de familia o tutores legales;
- ▶ en las instituciones educativas y en las aulas se equilibre el derecho a la libertad de expresión con los deberes y las obligaciones relacionados con la cortesía y la sensibilidad ante la presencia de minorías;
- ▶ se evalúen cuidadosamente los límites de lo que es apropiado discutir en clase, dentro de sus propios sistemas jurídicos y educativos y dentro de su contexto cultural, y con el debido respeto a la edad y aptitudes de los estudiantes;
- ▶ la relación entre derechos y deberes sea considerada por todos;
- ▶ la política sobre el uso de símbolos y vestimenta religiosa en las instituciones educativas esté en armonía con la legislación nacional; dentro de este límite, los diseñadores de políticas públicas deben considerar si las restricciones son realmente necesarias.

Los principios de los derechos humanos constituyen la base moral para la labor del Consejo de Europa, y además tienen gran influencia sobre la legislación internacional y la europea. En este capítulo se ha presentado la Declaración Universal de Derechos Humanos y las leyes relacionadas con los niños, los padres de familia y los tutores legales; estas leyes derivan de los derechos humanos. La discusión sobre las diferentes formas de expresión de la dignidad humana se ha considerado en relación con el diálogo en el aula, y esto ha sido vinculado a una reflexión de la relación entre los derechos humanos y las responsabilidades o deberes. Además, se ha prestado atención a la posibilidad de estar en desacuerdo sobre temas de derechos humanos, lo cual podría presentarse en el discurso dentro del aula. Estos desacuerdos incluyen situaciones en las que algunos puntos de vista religiosos conservadores podrían entrar en conflicto con ciertas perspectivas liberales, lo cual plantea una amenaza potencial a la idea de "espacio seguro" en el aula (véase el capítulo 5). Por último, se ha prestado atención al tema del uso de símbolos religiosos dentro de las instituciones educativas, en referencia a los hallazgos de la investigación con jóvenes en ciertos países y a fin de brindar asesoría con base en un manual, el cual fue promovido por el Consejo de Europa, y que explica las leyes europeas que abordan este tema.

Capítulo 9

Vinculación de las instituciones educativas con comunidades y organizaciones en general

Introducción

La *Recomendación* del Consejo de Europa considera que las instituciones educativas constituyen una parte vital de la esfera pública y que la comunicación entre las instituciones educativas y los individuos y entre grupos de una sociedad es de suma importancia. También fomenta el desarrollo de la “capacitación en métodos de enseñanza y aprendizaje, que garanticen la educación en la democracia a nivel local, regional, nacional e internacional” (Consejo de Europa 2008a). Por ejemplo, en términos de formación de docentes, la *Recomendación* (Consejo de Europa 2008a) promueve enfoques que “faciliten oportunidades de intercambio y de diálogo entre alumnos de diferentes entornos culturales” y que “tomen en cuenta el carácter global del diálogo intercultural”. Por otra parte, la *Recomendación* establece que los profesores deben ser preparados para adquirir conciencia de la relevancia de establecer relaciones positivas con los padres y con la comunidad local, incluyendo a las comunidades religiosas.

Existen ejemplos, en diferentes regiones del continente, de instituciones educativas que se vinculan al interior de la propia localidad, niños y jóvenes de edades similares que crean vínculos con sus homólogos de diferentes localidades, y también instituciones educativas que crean vínculos internacionales (ver *infra*).

Las maneras en que las instituciones educativas pueden crear vínculos educativos con organizaciones religiosas y de creencias en sus comunidades locales son variadas. Pueden incluir la invitación a miembros de esas comunidades a las instituciones educativas a fin de que coadyuven en el alcance de los objetivos educativos. Por ejemplo, puede invitarse a expertos a las escuelas para trabajar en clase con los niños, o para hablar o exponer ante toda la comunidad escolar o una parte de ésta, o, quizás, para ser entrevistados por algún docente o sostener una entrevista con estudiantes que formulen preguntas adecuadas bajo la asesoría del profesor.

Otra forma de establecer vínculos consiste en organizar visitas de estudiantes a otras comunidades, incluyendo comunidades religiosas. Por ejemplo, los estudiantes podrían acudir a uno o más sitios religiosos y observarlos. Podrían tener la oportunidad de reunirse con miembros de la comunidad local dentro de su propio espacio y de entrevistar a miembros destacados de la comunidad, o bien recopilar información por otros medios, por ejemplo, a través de la fotografía (si esta actividad está permitida) o mediante el registro de observaciones por medio de notas.

Por lo común, estas visitas se llevarían a cabo cuando los cultos o cualquier otra actividad religiosa no estén en proceso. No obstante, los docentes tienen que comunicar a los padres de familia y los estudiantes la forma en que se espera que se comporten o actúen. Por ejemplo, en un templo hindú, en una *gurdwara sij* o en una mezquita, se espera que los visitantes utilicen la ropa adecuada, que sus piernas estén cubiertas, que se quiten los zapatos y, en algunos casos, que se cubran la cabeza y se laven las manos. Es necesario que se les explique que esas acciones se llevan a cabo por respeto a la tradición religiosa y que no son, en sí mismos, actos de devoción. Sin embargo, los estudiantes no deben sentirse obligados a participar en lo que podría interpretarse como una práctica religiosa, como por ejemplo, hacer una reverencia ante el *Guru Granth Sahib*, el libro sagrado *sij*. Además, los estudiantes deben estar conscientes del comportamiento adecuado en un determinado lugar de culto, por ejemplo, evitar tocar algo considerado sagrado por la comunidad religiosa. Los docentes pueden consultar a dirigentes y otros contactos dentro de las comunidades religiosas sobre estas cuestiones antes de organizar las visitas. Este trabajo no es nada sencillo y requiere de una cuidadosa preparación y consulta; además se deben asignar, como parte de la política escolar, tiempo y recursos suficientes para realizar las visitas.

Es importante tener en cuenta las diferentes religiones y creencias de los estudiantes en el momento de planear las visitas a los lugares de culto. Ello implica un enlace con los padres de familia y cierta sensibilidad hacia el bagaje y los compromisos de los estudiantes. La idea de “espacio seguro” (examinada en el capítulo 5) se aplica también a las visitas externas, y al papel de los visitantes dentro de las escuelas, al igual que a las interacciones dentro del aula.

En lo que respecta a las visitas de miembros de comunidades religiosas o de creencias a las instituciones educativas, es necesario explicar a los visitantes que su función no es la de hacer proselitismo, sino explicar y proveer información acerca de sus creencias. En representación de la escuela, el docente u organizador tiene una gran variedad de funciones, esto incluye: hacer el primer contacto y mantener ese contacto con las personas clave de las organizaciones, explicar los propósitos de las visitas y el papel de la comunidad y sus miembros (para informar, explicar, etcétera, pero no para hacer proselitismo). Los organizadores también deben asegurarse de que los visitantes de las instituciones educativas posean un conjunto de habilidades para realizar las tareas que se les han encomendado (por ejemplo, hacer una exposición en el nivel apropiado). Además deben procurar estar en contacto con el personal de la escuela y con los estudiantes que van a participar, a fin de garantizar que la visita se ejecute sin contratiempos. Los organizadores deben asegurarse de que los estudiantes y el personal educativo agradezcan a los visitantes tanto en persona como formalmente por carta o correo electrónico,

y que todos los aspectos prácticos sean contemplados. Puede existir la necesidad de cubrir los gastos de viaje de los visitantes o de ofrecerles hospedaje.

Cuando nos enfocamos en todas estas responsabilidades, la complejidad de la actividad se hace evidente. El enlace con comunidades fuera de la escuela requiere de un conjunto de políticas de la institución educativa, el apoyo adecuado para el personal y los estudiantes participantes, y una persona (o personas) dentro de la institución educativa que se haga responsable del enlace, además del apoyo financiero en algunos casos. Durante las visitas externas de los estudiantes se necesita, evidentemente, toda la atención que pueda prestarse a cualquier tipo de visita exterior: la autorización de los padres de familia y la información adecuada a los mismos; también es necesaria la organización del transporte, atención médica y cuestiones de seguridad, orientación a los estudiantes sobre la conducta y vestimenta apropiada, etc. En resumen, en la organización de actividades que involucran a visitantes dentro de los colegios o estudiantes que visitan localidades de la comunidad, es necesario que el personal a cargo adquiera las competencias necesarias. El análisis de los problemas y la obtención de experiencia pueden comenzar desde la formación inicial del docente y crecer mediante el desarrollo profesional continuo en la institución educativa, tanto en cursos formales como a través del aprendizaje de colegas más experimentados (véase el capítulo 4 y los ejemplos a continuación).

Resumen: el papel del docente

En resumen, debe de haber un entendimiento por parte de las instituciones educativas de que los visitantes no son sustitutos de los profesores.

El papel del docente se basa en:

- ▶ La preparación para la llegada del visitante:
 - crear el contacto con la comunidad y con el representante de la misma;
 - explicar el propósito del vínculo y de la visita del representante en la escuela, y explicar las reglas de comportamiento;
 - asegurar que el ponente que ha sido elegido posea la experiencia suficiente para llevar a cabo las tareas acordadas;
 - informar a los posibles ponentes sobre su función (se les podría pedir a los visitantes que den una breve charla, participar en una entrevista dirigida por el profesor, o, quizás, responder a preguntas planteadas por los estudiantes);
 - ayudar al orador con métodos de exposición (por ejemplo, desaconsejar la lectura de textos durante la exposición; si el invitado no se siente suficientemente seguro para hablar informalmente utilizando notas, se podría recomendar otra forma de comunicación, por ejemplo una entrevista con el maestro);
 - tomar en cuenta la diversidad de creencias religiosas de los alumnos que participen.
- ▶ La preparación para una visita exterior:
 - enlace y sesión informativa con dirigentes o representantes del lugar de culto a visitar sobre los propósitos de la visita, sobre lo que se espera que hagan los estudiantes y las expectativas de la comunidad acerca de la vestimenta, etc.;

- enlace con los padres de familia sobre los propósitos y protocolos de la visita, y acerca de la forma adecuada de vestir y comportarse, así como cualquier otro tema importante;
- informar a los estudiantes sobre el comportamiento y vestimenta apropiados, y sobre la distinción entre acciones de respeto a la comunidad y sus creencias y actos de devoción.
- informar a los estudiantes sobre las actividades que se realizarán durante la visita (quizás observación, entrevista, escuchar una presentación, posiblemente fotografiar, etc.) y sobre los resultados esperados;
- tomar en cuenta la diversidad de creencias religiosas de los estudiantes que participen;
- tratar los aspectos relacionados con el transporte, la atención médica y la seguridad, etc.

A continuación se muestran algunos ejemplos de las actividades relacionadas con la vinculación con la comunidad. Estos ejemplos incluyen el diálogo entre estudiantes (que puede incluir correo electrónico y videoconferencias), traer visitantes a las instituciones educativas y visitas de estudiantes a lugares de culto de la comunidad. Éstas son ilustraciones de las posibilidades mencionadas. Se sintetizan resultados de algunas investigaciones relacionadas con este tipo de actividades.

Diálogo de estudiante a estudiante

Tendiendo puentes virtuales

Uno de los proyectos que utiliza el potencial del diálogo de los niños mediante correo electrónico, vinculó a niños de 10 y 11 años de edad de instituciones educativas de dos diferentes regiones de Inglaterra: una ciudad bastante multicultural en la región central (Midlands) con una región más monocultural y rural en la zona del sur de Inglaterra. Los niños de la región monocultural fueron capaces de establecer relaciones, comunicarse y aprender de los niños de la ciudad que tenían una diversidad de orígenes religiosos y seculares. Este proyecto se describe y evalúa en los siguientes textos: Ipgrave 2013 y McKenna, Ipgrave y Jackson 2008. Véanse también los capítulos 4 y 5 para una discusión más amplia del acercamiento dialógico de Ipgrave.

El proyecto *Face to Faith*

El proyecto *Face to Faith* [De cara a la fe], patrocinado por la Tony Blair Faith Foundation, utiliza las videoconferencias para facilitar el diálogo entre jóvenes de diferentes países del mundo donde el docente toma el papel principal como facilitador. La fundación Tony Blair pretende promover el respeto y la comprensión hacia las principales religiones del mundo y mostrar cómo la fe puede ser una poderosa fuerza para el bien en el mundo moderno. Charlotte Keenan, directora ejecutiva de la fundación Tony Blair, escribe:

Nuestro programa escolar trabaja con niños de 12 a 17 años de todo el mundo, conecta a los estudiantes de tal forma que puedan interactuar en un espacio moderado, discutir problemas mundiales desde diferentes perspectivas de fe y creencias, de manera respetuosa y segura. Los jóvenes aprenden a respetar, a

no temer, a diferenciar y lograr el mutuo entendimiento. Si podemos enseñar a nuestros niños a reconocer nuestros lazos comunes, la humanidad en común que compartimos con las demás culturas del mundo, entonces podemos identificar fácilmente a quienes tratan de tergiversar y dividir (Keenan 2013).

Para mayor información, consúltese: www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supporting-next-generation.

Los visitantes en las instituciones educativas

Los padres en calidad de oradores invitados

Un exprofesor de educación media, que trabajó con estudiantes entre 11 y 13 años de edad, describió el siguiente ejemplo como una experiencia de aprendizaje personal, en términos de desarrollo de su competencia de enseñanza, y también como una valiosa experiencia de aprendizaje para los estudiantes:

Mediante los alumnos de la escuela, me puse en contacto con algunas comunidades locales. Hemos tenido un número significativo de estudiantes judíos y me puse en contacto con el rabino local. Esto dio como resultado algunas visitas a la sinagoga y visitas regulares del rabino a la escuela. También se invitó a padres de familia a dar charlas, por lo general, en asambleas y generalmente a través de preguntas expresas. Recuerdo haberle pedido a un padre, que era musulmán e ingeniero, que hablara en la escuela sobre el Islam. Me miró muy nervioso, tomando un gran paquete de notas que empezó a leer. Tuve la oportunidad de charlar con él en un ambiente más relajado, le pregunté si recordaba cuando tenía 11 años. Respondió que sí; era un palestino de Haifa; en Ramadán, él y sus hermanos se esforzaban arduamente por mantener el ayuno. Pero al mediodía, el sol brillaba tan fuerte que su fuerza de voluntad se vio disminuida, entonces, se treparon a unos naranjos y le hincaron el diente a los jugosos frutos. Le pregunté: “¿Cree que podría contarle a los niños esta historia en vez de leer sus notas?” Afortunadamente lo hizo y resultó muy llamativo para los estudiantes, hubo preguntas muy interesantes, y yo aprendí una lección acerca de invitar oradores a la escuela, y también algo acerca de cómo presentar las religiones a los jóvenes (Jackson 2012a, pág. 59).

Estudiantes mayores en calidad de oradores invitados

Actualmente existen varios proyectos en curso, en los que se capacita a los estudiantes de educación media (bachillerato), de mayor edad, para hablar de su propia religión o cosmovisión a estudiantes mayorcitos de escuelas primarias.

Uno de los directivos del área de educación en Londres ha liderado a los “Embajadores de la fe y creencias” (AFaB, por sus siglas en inglés), en la cual estudiantes de educación media (principalmente de 16 y 17 años) son capacitados para brindar información sobre su propia religión o cosmovisión a estudiantes de escuelas primarias. El proyecto fue diseñado para hacer frente a tres necesidades locales. La primera, proveer educación de buena calidad sobre las religiones y las posturas ante la vida; la segunda, brindar oportunidades para ampliar sus habilidades personales y sociales

a los estudiantes en los últimos grados de educación media; y la última, ayudar a promover la cohesión social. Los estudiantes tienen por objetivo brindar un panorama general de la religión o cosmovisión, y además, compartir su perspectiva y experiencia personal. Los estudiantes embajadores se benefician del entrenamiento que reciben sobre técnicas de exposición y enseñanza y obtienen pericia al trabajar y comunicarse con los niños. Por su parte, los estudiantes de escuelas primarias escuchan a diferentes personas, con diferentes posiciones religiosas o creencias, que hablan de la religión o cosmovisión en general, pero también escuchan algunas opiniones personales, dentro de un marco cívico y de debate abierto, dentro del espacio seguro del aula y bajo la supervisión de un docente. Uno de los organizadores comentó: “Los embajadores han brindado a estudiantes de primaria la oportunidad de un encuentro y diálogo vigorosos, auténticos y personales con modelos positivos de papeles de fe de diversos de orígenes”. Los niños que participaron dijeron que conocer a los embajadores les ayudó a reconocer que la religión es “moderna” y que las personas tienen diferentes formas de vivir su fe.

A continuación, los estudiantes de educación media, que fungen como embajadores de la fe y las creencias, describen lo que tienen para ofrecerles a los estudiantes más jóvenes.

Ejemplo ilustrativo – Los jóvenes describen su función como embajadores de la fe y creencias

Moenes

■ “Decidí ser embajador porque me llama la atención la idea de fomentar el entendimiento entre jóvenes con distinta fe. Me siento afortunado de provenir de una familia musulmana con diversas etnias (padre bosnio y madre egipcia) y de haber estado expuesto a múltiples interpretaciones culturales de la fe islámica. Ninguno de mis padres me impuso sus puntos de vista u opiniones, por lo tanto, me fue dada la libertad de explorar por mí mismo diversas religiones. Creo que es importante que se dé a los niños la misma libertad y que se les enseñe a hacer preguntas, ya que esto aumenta la cohesión de fe en la comunidad.

■ Estudio biología, química, literatura inglesa e historia, con un especial interés en el Medio Oriente y en la historia y la política europea”.

Olivia

■ “Soy católica practicante y asisto a la iglesia de Santo Tomás de Canterbury. Formo parte del proyecto Brentwood Catholic Youth Service, que me gusta mucho, porque es muy agradable conocer personas de mi edad que también están muy comprometidas con su fe.

■ Curso el bachillerato y estudio biología, literatura inglesa, psicología y matemáticas. Mis aficiones son la lectura, el ciclismo, escuchar música e ir de compras. Me gusta formar parte del programa embajadores porque me ayuda a compartir mi opinión y experiencia del Catolicismo. Aunque voy a enseñar acerca de mi fe, también aprenderé acerca de ella, eso es lo que estoy buscando”.

Shironika

■ “¡Hola! Actualmente curso el bachillerato y estudio biología, química, matemáticas y economía. Los estudios sobre religión siempre han sido una de mis clases favoritas, ésa es la razón por la que ahora soy embajadora. El programa de los embajadores es una forma maravillosa para que los niños vean las religiones desde una perspectiva diferente y también me permite desarrollar mi propio entendimiento sobre otras religiones.

■ En lo que toca a mi fe, yo la percibo como un viaje espiritual. Yo crecí en un hogar hindú y fui criada como practicante hindú, iba al templo una vez a la semana. Sin embargo, cuando crecí tuve algunas dudas sobre Dios y su existencia, así que en la actualidad soy agnóstica. A pesar de esto, expongo sobre el Hinduismo, y me baso en mis propias experiencias adquiridas durante la infancia. Dicho esto, si alguno de los miembros del programa o alguno de los niños quieren saber más sobre mis creencias agnósticas, estaré más que encantada en contestar las preguntas”.

Akshita

■ “Estudio matemáticas, matemáticas avanzadas, economía y sociología. En mi tiempo libre me gusta leer junto con las actividades extra-curriculares de las que formo parte en la escuela. Como soy atea, el programa de embajadores me atrae porque, por lo general, no se enseña sobre ateísmo a estudiantes de escuelas primarias. Al formar parte del programa, puedo ayudarlos a aprender sobre el ateísmo. La visita de una embajadora atea ayuda a muchos estudiantes a cuestionar su religión, lo cual les permite volverse más fuertes en su fe y más abiertos a nuevas ideas. Gracias”.

Amol

■ “¡Hola! Me llamo Amol y curso la prepa. En primer lugar, estoy encantado de formar parte del grupo de embajadores porque creo que provee a los niños una nueva visión más profunda de otras religiones y culturas. Mi objetivo principal en este proyecto es compartir exposiciones entretenidas e informativas a los niños para que todos obtengamos algo de esa experiencia: ellos aprenden cosas que podrían ser un poco nuevas (y al mismo tiempo se divierten, o eso espero), y yo tengo una experiencia gratificante al trabajar con ellos y comprendo mucho mejor mi propia fe.

■ Soy hindú y asisto al templo y a los festivales hindúes con regularidad. En casa, mi familia participa en el culto con regularidad en nuestro santuario (que tiene objetos que me encantaría llevar y mostrar a los niños) y me gustaría pensar que estoy bien informado acerca de mi fe y el razonamiento detrás de algunos de sus aspectos. ¡Intento hablar de esto de una manera divertida y no demasiado aburrida!

■ Por si les interesa, en la actualidad estudio biología, química, literatura inglesa y música, y espero algún día convertirme en dentista, ¡en caso de que mi sueño de estar en una banda de rock ‘n’ roll no llegue a funcionar!”.

Daniella

■ “Mi nombre es Daniella y soy estudiante de una escuela preparatoria judía donde nos apoyan para presentar los exámenes de certificación externa que nos hacen antes de entrar a la Universidad, en matemáticas, biología, química y estudios de la religión. Me encanta la música y tocar el clarinete, el saxofón y el piano; asisto a la escuela de música Redbridge donde toco en una orquesta.

■ Al haber crecido en una familia judía y haber recibido una educación judía desde los cuatro años, he adquirido el conocimiento necesario para transmitir información sobre el Judaísmo de manera comprensible. Entiendo que algunos conceptos de las religiones de otras personas son difíciles de entender y, por lo tanto, intento que mis exposiciones informativas sobre el Judaísmo sean sencillas.

■ Ser embajadora ha sido una experiencia muy emocionante y satisfactoria para mí, ya que me siento muy orgullosa de saber que soy capaz de informar a otros acerca de mi religión. Convertirme en embajadora no sólo me ha brindado las habilidades que necesito para transmitir mis conocimientos sino que también me ha permitido aprender más acerca de mi propia religión. La confianza en mí misma ha crecido, las exposiciones que doy son informativas e interactivas ya que a menudo llevo objetos judíos para hacer las presentaciones más interesantes y emocionantes”.

Se puede encontrar mayor información acerca del proyecto de los Embajadores de la fe y creencias en el siguiente sitio: www.redbridgeafab.org.uk/index.php.

Visitas a lugares y a la gente: estudiantes utilizando métodos etnográficos

Algunos alumnos de grados avanzados de educación primaria y media ya han puesto en práctica el uso de métodos etnográficos en visitas a espacios extra-áulicos, por ejemplo, a los lugares de culto y en entrevistas con informantes clave (p. ej. Jackson 1990). Los métodos etnográficos incluyen: observación sistemática, análisis documental (por ejemplo literatura encontrada durante la visita, tableros de anuncios, etc.) y entrevistas estructuradas (los estudiantes eligen las preguntas y el diseño de las entrevistas, bajo la supervisión del docente). El método tiene como objetivo desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes de forma activa y comprometida, obtener conocimientos y habilidades, y fomentar actitudes apropiadas durante el aprendizaje para entender y apreciar diferentes formas de vida. Los estudiantes pueden incrementar su apreciación de la complejidad de entender las formas de vida de los demás a través de la participación en actividades en las cuales se utilizan los métodos de trabajo de campo anteriormente mencionados. La experiencia ha demostrado que los alumnos responden muy positivamente en la colaboración del diseño de ideas y métodos a fin de entender las creencias y prácticas de los demás.

En el intento por entender los modos de vida de otros se plantean preguntas muy interesantes. ¿De qué manera los niños con bagaje secular lidian con el entendimiento

de formas de vida religiosas? ¿Cómo logran entender la fe de personas de otras tradiciones los niños de una religión? O lo que no es menos importante: ¿cómo logran entender a otras personas de otra rama de la misma tradición religiosa los niños con un bagaje confesional? Los métodos etnográficos pueden proporcionar las herramientas necesarias para que los niños se sensibilicen ante tradiciones diferentes a las suyas y ayudarlos a dar sentido a las prácticas, creencias, terminología y símbolos religiosos. También pueden reducir la tendencia a imponer conceptos y categorías populares ante rituales y prácticas menos conocidas; además pueden ayudar a los estudiantes a superar los sentimientos negativos, o incluso hostiles, que pueden ser provocados por creencias y rituales nuevos y que al principio parecen extraños.

El uso de los datos

El objetivo de recolectar sistemáticamente material mediante métodos etnográficos es ampliar las formas en que los jóvenes pueden descubrir e interpretar los significados de creyentes y practicantes. Los niños que entrevistaron al presidente del comité de un templo hindú utilizaron algunos de sus materiales ante toda la escuela en su exposición final de la investigación realizada en dos lugares de culto: la iglesia parroquial y el templo hindú. Asistieron padres de familia, así como otros invitados, incluyendo al sacerdote y al presidente del templo. Se incluyeron tópicos morales contemporáneos sobre las relaciones interculturales, una guía explicativa de la obra pictórica realizada por los miembros de la clase (fotografía y trabajos artísticos) y la simulación de un programa de noticias sobre las visitas. Otras formas de trabajo creativo que pueden surgir a partir de las visitas incluyen la poesía y el arte, que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de expresar sus propios sentimientos y respuestas derivadas de las visitas y de la gente que conocen.

El análisis de los encuentros interculturales

Hay otro tipo de actividad que implica una reflexión crítica guiada en torno a la experiencia de conocer personas de diferentes religiones o con un bagaje religioso y cultural diferente. El cuestionario *Autobiografía de Encuentros Interculturales a través de Medios de Comunicación Visuales* (Byram et al 2009) es un recurso producido por un grupo interdisciplinario de educadores que forma parte de una iniciativa del Consejo de Europa, y es subsecuente al *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural* (Consejo de Europa 2008b). Esta obra ha sido diseñada para su uso curricular transversal, incluso en temas sobre ciudadanía o educación religiosa, así como para ayudar a los participantes a analizar retrospectivamente encuentros que hayan tenido una fuerte impresión en ellos. El encuentro podría darse entre personas de diferentes países, o de personas con diferentes antecedentes religiosos o culturales en un mismo país, desde luego, o bien podría ser la experiencia de una visita exterior o la asistencia de un visitante a la institución educativa.

Los participantes seleccionan y describen un encuentro intercultural que hayan experimentado, lo analizan individualmente e identifican diferentes aspectos de su competencia intercultural actual (incluidos conocimientos, habilidades y actitudes). Ello implica un análisis crítico de la forma en que el participante actúa en el momento, cómo percibe el encuentro y cómo podría responder en el futuro.

La *Autobiografía* está diseñada para ser utilizada por los alumnos individualmente, o con la ayuda de algún docente (por ejemplo en el análisis de visita a un lugar religioso) o de alguno de los padres. Existen dos versiones, una para los estudiantes más jóvenes, hasta alrededor de 11 años de edad, y otro para participantes mayores ya sea que asistan o no a la escuela. La *Autobiografía* viene acompañada de una guía para los facilitadores y está disponible en línea (versión en inglés) en: www.coe.int/t/dg4/autobiography/autobiographytool_en.asp.

De este proyecto se desprende la *Autobiografía de Encuentros Interculturales a través de Medios de Comunicación Visuales* que se revisa en el capítulo 6. Visitar www.coe.int/t/dg4/autobiografía/AEIVM_Tool_en.asp.

Investigación sobre los visitantes y el beneficio de las visitas externas

El número de investigaciones europeas sobre el uso de visitantes, visitas externas y actividades para crear vínculos entre las instituciones educativas y las comunidades en el terreno de las religiones y creencias es bastante limitado. En el capítulo 6, “La representación de las religiones en los medios de comunicación”, se menciona una investigación que demuestra la relevancia de establecer vínculos con las comunidades religiosas fuera de la escuela, lo cual ha sido reconocido por las instituciones educativas en el estudio de caso y por una encuesta a profesores en Inglaterra (Jackson et al 2010).

En relación con los visitantes en las instituciones educativas, Lars Naeslund ha realizado una investigación en Suecia sobre los efectos que han tenido las visitas de personas con un bagaje religioso proveniente de diferentes religiones del mundo en estudiantes de 17 años (Naeslund 2009). Los invitados no “representan” a las religiones, sino a su propia cosmovisión en relación con su tradición religiosa (véase el capítulo 7). Como menciona Naeslund, “cada uno de ellos cuenta con un repertorio de experiencias y conocimientos, que ha dado lugar a una visión personal de la vida dentro de una determinada tradición”. Las entrevistas y los textos escritos por los estudiantes muestran que, en muchos casos, los encuentros fueron algo distinto y desafiante, y tuvieron un fuerte impacto educativo. Naeslund señala:

La conclusión de los textos es que los jóvenes, al menos temporalmente, abandonan el acogedor ambiente de su casa para encontrarse con un ambiente diferente. El regreso a casa puede ser como de costumbre, sin embargo, algo habrá cambiado... Los textos indican que los estudiantes no sólo aprenden acerca de la religión, sino que pueden aprender incluso más *a partir* de la religión (Naeslund 2009: 193).

Los “invitados” a los que alude Naeslund comprenden a representantes de organizaciones no-religiosas. Sin embargo, las reacciones que los estudiantes tuvieron ante estas organizaciones no se incluyeron en el informe de la investigación.

También se lleva a cabo una investigación en Suecia, a cargo de Thérèse Halvarson Britton. Como parte de su investigación, participó en la impartición de un curso de 15 horas sobre el Islam, con estudiantes entre 16 y 17 años; el curso incluyó la visita

a una mezquita. Los estudiantes se mostraron muy positivos ante la visita como experiencia educativa. A diferencia de los cursos comunes, la visita de campo les brindó una perspectiva desde la religión. Los estudiantes agradecieron:

- ▶ haber conocido un creyente que brindara su perspectiva personal;
- ▶ la oportunidad de elaborar sus propias preguntas y obtener respuesta del “miembro” que los recibió (incluye una perspectiva crítica);
- ▶ la oportunidad de experimentar muy de cerca el ambiente de la mezquita y la forma en que se practica la religión.

Consideraron que era importante hablar sobre la visita para aclarar diversos temas y dudas que hubieran surgido durante la misma. Halvarson Britton observó que el ambiente influyó en el comportamiento de los estudiantes dentro de la mezquita. Le prestaron más atención al presentador y también fueron más atentos entre ellos, a diferencia de lo que ocurre cuando escuchan a algún expositor en el aula. También fueron más respetuosos de lo que suelen serlo en la escuela en sus maneras de entablar las preguntas. Los estudiantes cumplieron dos o tres papeles durante sus visitas: el de “estudiante tolerante y respetuoso”; el “inquisitivo y crítico”, y el “investigador interesado por los temas de vida” (Halvarson Britton 2012).

Jo Beavan realizó una investigación en Inglaterra, durante 2011 y 2012, con adolescentes y profesores como participantes que contempló visitas externas y visitantes en 17 escuelas de educación media (Beavan 2013). Casi todas las escuelas, excepto tres, organizaron visitas durante este período, la mayoría a sitios locales de culto, aunque algunas no se conectaban con la religión, tal como lo fue la visita a la Corte. De las 45 visitas relacionadas con ética o religión, sólo hubo seis casos en los que los docentes consideraron que el viaje no había valido la pena. Más de 150 alumnos respondieron un cuestionario después de visitar algún lugar de culto, ya fuera un *gurdwara* (un templo *si*) o una iglesia. Un alto porcentaje de los encuestados se mostraron muy positivos sobre las visitas, disfrutaron hablar con uno o más de los seguidores de la religión en cuestión, consideraron que entendieron más sobre las creencias y prácticas de la religión a raíz de la visita, y que estaban muy contentos de haber asistido.

En cuanto a los visitantes en las instituciones educativas, más de 10 estudiantes llenaron cuestionarios después de las clases en las que habían participado ponentes invitados, por ejemplo, un invitado enfocado en cuestiones éticas y personales (un consejero que trataba específicamente temas sobre las relaciones humanas) y un fraile franciscano. La gran mayoría disfrutó escuchar al ponente invitado y coincidieron en que éste es un método eficaz para aprender sobre organizaciones religiosas o relacionadas con la ética, y que la religión / organización hace una contribución útil a la sociedad. La gran mayoría coincidió en que haber escuchado al ponente cambió su idea acerca de la religión / organización. Beavan también señala que algunos visitantes han destacado el valor de esa experiencia para ellos mismos y para sus comunidades. La autora también apunta el papel exitoso de los visitantes, quienes tienen funciones relacionadas con la ética personal y social (por ejemplo, magistrados y consejeros), como una forma de abordar las temas de ética sin necesariamente relacionarse con la religión.

El número de investigaciones europeas disponible hasta la fecha es limitado, pero los ejemplos citados muestran actitudes muy positivas por parte de los estudiantes

hacia las visitas a los lugares de culto y otros relacionados con la religión y ética en la sociedad, y muestran un buen panorama para las actividades que incluyan ponentes invitados en sus instituciones educativas. Las principales dudas expresadas por los docentes se relacionan con su propia falta de tiempo y de recursos para organizar visitas de ponentes y visitas externas de los estudiantes, lo que refuerza la idea de que deben existir políticas escolares para apoyar y financiar tales actividades.

Conclusiones

La *Recomendación* promueve los vínculos entre instituciones educativas y la comunidad en general, incluidas las comunidades religiosas y las organizaciones no-religiosas, como un medio para el aprendizaje, a fin de contribuir a crear una cultura de convivencia a pesar de las diferencias, y de conectar las cuestiones y preocupaciones locales con problemas mundiales. Queda claro que éste no es simplemente un tema de diseño de políticas públicas y de programas de estudios, sino que requiere del desarrollo de competencias por parte del cuerpo docente participante, así como la implementación de políticas para la institución educativa, lo cual involucra a líderes y directivas de las instituciones educativas, así como a docentes. Se necesita tanto de entrenamiento como de recursos. La experiencia en actividades tales como la organización de visitas y recepción de invitados en las instituciones educativas también podría enseñarse en la formación inicial del profesorado.

Se han proporcionado ejemplos de proyectos que fomentan el diálogo entre infantes y jóvenes con distintos bagajes religiosos, étnicos y nacionales; también se incluye un proyecto donde se utiliza el correo electrónico y otro proyecto internacional que se vale de videoconferencias. Además, se ha abordado el uso de visitantes de diferentes comunidades que fungen como oradores en instituciones educativas; también se ha incluido un ejemplo de colaboración entre instituciones educativas de educación primaria y media, en el cual se capacita a estudiantes de bachillerato para proporcionar información sobre su propia fe o cosmovisión. Se explican los métodos etnográficos usados en las visitas exteriores con el fin de maximizar el entendimiento de otros lenguajes, símbolos y experiencias religiosas por parte del alumnado. También se ha hecho referencia a un recurso del Consejo de Europa en el que se analizan encuentros interculturales. Asimismo, se ha observado que los invitados comentaron que las visitas a instituciones educativas representan un gran beneficio para ellos tanto en el aspecto personal como en el comunitario. Las investigaciones que se han realizado en Suecia y el Reino Unido dan cuenta de respuestas muy positivas de estudiantes de educación media en relación con su experiencia de escuchar a los visitantes hablando sobre cuestiones religiosas o éticas, y en relación con las visitas a lugares de culto o a lugares que se ocupan de la ética en la sociedad.

Capítulo 10

El fomento de la discusión y acciones futuras

Recapitulación

Escribimos *Señales* como un apoyo para los diseñadores de políticas públicas, las instituciones educativas y los formadores de docentes de los Estados miembro del Consejo de Europa a fin de facilitar la interpretación de la *Recomendación* del 2008 del Comité de Ministros sobre la enseñanza de las religiones y convicciones no-religiosas y actuar en consecuencia. No aspira a constituirse en un programa de acción, sino a proponer una herramienta para el desarrollo de políticas y prácticas encaminadas a satisfacer las necesidades de los educadores en los Estados miembro. El objetivo es promover enfoques adecuados para la enseñanza de las religiones y otras cosmovisiones que contribuyan a la educación intercultural de todos los estudiantes, independientemente de su bagaje. *Señales* no promueve una determinada religión o visión no-religiosa, sino que aspira a promover el diálogo y el mutuo aprendizaje, a profundizar en la comprensión del bagaje y de las tradiciones tanto personales como de los demás, la tolerancia de las diferentes creencias de otras personas de la sociedad, el civismo y el respeto de la dignidad humana.

Señales busca estimular la reflexión y, sobre todo, aquélla destinada a auxiliar a los compañeros en la adaptación de las ideas de la *Recomendación* a sus propios contextos y a las necesidades de los estudiantes y los profesores, teniendo en cuenta desafíos europeos y globales, así como “las prácticas óptimas ya existentes de los respectivos Estados miembro”. Se trata de un texto de trabajo adaptable y, de ningún modo, de un esquema inflexible.

Señales reconoce que en muchos Estados ya existen estructuras y sistemas para la enseñanza de las religiones y otras cosmovisiones o para la enseñanza de la religión. Sin embargo, también acepta opiniones académicas que reconocen que, cualquiera que sea el sistema a nivel nacional o regional, las cuestiones relativas a la diversidad, a la secularización y a la globalización deben ser tratadas mediante el desarrollo de los estudios contemporáneos sobre las religiones y las cosmovisiones en las instituciones educativas.¹

1. El Consejo InterAcción se creó en 1983 como una organización internacional independiente (no está formalmente ligada a las Naciones Unidas) a fin de poner en práctica la experiencia de un grupo de ex presidentes de Estado o de Gobierno.

La educación religiosa y la educación sobre las religiones y otras cosmovisiones tienen lugar en un contexto intercultural, sin importar el sistema en funcionamiento o los distintos tipos de diversidad que se encuentren a nivel nacional o local. Se espera que los especialistas en sistemas de educación de religión “confesional” y “no-confesional” puedan trabajar en colaboración con otros interesados en la educación intercultural, con el objeto de contribuir a la implementación de políticas públicas, métodos y materiales didácticos relacionados con la enseñanza de las religiones y otras cosmovisiones en las instituciones educativas dentro de un marco que respete la dignidad humana.

Usos prácticos presentes y futuros

Siempre de la mano con la *Recomendación, Señales* contribuye a la Estrategia para la Educación 2014-2016 del Consejo de Europa, en particular, mediante su trabajo sobre competencias democráticas e interculturales y su Plan de Acción para la Diversidad. Se promoverá y ejemplificará su uso a través de la página web del Centro Europeo Wergeland y de la página web del Consejo de Europa.

Se espera que los diseñadores de políticas, las instituciones educativas, los formadores de docentes y otros partícipes en cada uno de los Estados utilicen *Señales*, en combinación con la *Recomendación* del Consejo de Europa, de distintas formas. Por ejemplo:

- ▶ como base para la formación continua de los docentes;
- ▶ como una herramienta de formación inicial de docentes;
- ▶ como base para discutir políticas públicas a nivel nacional, regional y local;
- ▶ por especialistas en educación religiosa que buscan la manera de incorporar un estudio de la diversidad cultural y religiosa en sus programas;
- ▶ por especialistas en materia de educación intercultural, o por educadores religiosos, lo mismo que por quienes trabajan en educación para la ciudadanía, en educación intercultural, en educación para los derechos humanos y otras áreas de educación en valores, de manera colaborativa;
- ▶ para la asesoría dirigida a elevar el nivel de conciencia sobre este tema en los niños, por padres de familia, docentes, diseñadores de políticas públicas, políticos y otros miembros de la sociedad.

Las organizaciones profesionales nacionales relativas a los campos de educación religiosa, intercultural y para la ciudadanía podrían promover y utilizar *Señales* a través de sus publicaciones y conferencias. El documento puede usarse en extenso o capitularmente, con fines formativos.

Señales también puede constituir la base para un trabajo colaborativo a nivel europeo. Dicha labor podría incluir programas de formación docente coordinados por el Centro Europeo Wergeland, por ejemplo. Las organizaciones profesionales europeas e internacionales podrían utilizarlo en congresos y otras actividades colaborativas. Las organizaciones europeas e internacionales² podrían utilizar *Señales* de manera

2. Por ejemplo, Jäggle, Rothgangel y Schlag 2013; Jäggle, Schlag y Rothgangel 2014; Rothgangel, Jackson y Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie y Jäggle 2014.

productiva, y animar a miembros de diferentes partes de Europa a utilizar el documento y la *Recomendación*.

Los miembros de algunas organizaciones profesionales europeas, regionales (por ejemplo, la Conferencia Nórdica sobre Educación Religiosa) y nacionales han proporcionado retroalimentación constructiva sobre los materiales originales de los que se nutre *Señales*. Además, son muchos investigadores y formadores de docentes que laboran en el terreno de la diversidad y la educación religiosa quienes han contribuido de manera directa o indirecta a la elaboración del documento.

Investigación-acción

El uso de *Señales* —junto con la *Recomendación*—, tiene un gran alcance como punto de partida para la investigación y el desarrollo, incluidos proyectos de investigación-acción en temas como:

- ▶ competencia de los docentes en este campo;
- ▶ formación docente;
- ▶ competencia del alumnado en este campo;
- ▶ la integración del estudio de las religiones y de las cosmovisiones no-religiosas.
- ▶ el análisis de los debates / diálogo en el aula en esta área;
- ▶ los análisis estudiantiles en torno a las representaciones de las religiones y otras cosmovisiones en diversos medios de comunicación;
- ▶ el uso que los estudiantes hacen de los medios de comunicación relativos a temas de religiones y otras cosmovisiones;
- ▶ la vinculación de estudiantes de escuelas de diferentes partes del mismo país o de diferentes países;
- ▶ el uso de visitas más allá de la escuela a fin de reunirse con miembros de otras comunidades religiosas, o la recepción en la escuela de visitantes que puedan hablar sobre su fe o filosofía de vida a los estudiantes.

La investigación-acción tiene alcance tanto en la educación básica como media; también existen posibilidades para proyectos colaborativos y comparativos, lo cual puede crear un vínculo entre investigadores, docentes y estudiantes de diferentes países.

Varios proyectos de investigación europeos se han completado, realizado o iniciado durante el período en que *Señales* ha sido concebido y redactado.³

Se espera que los investigadores (incluidos aquellos que también son docentes) hagan uso de *Señales* y de la *Recomendación* para acuñar ideas de investigación propias en países en específico o bien en grupos de países de Europa. El Centro Europeo Wergeland está dispuesto a colaborar con aquellos que lleven a cabo o propongan proyectos de investigación diseñados para lograr cambios positivos en la práctica, especialmente a través de facilitar el trabajo colaborativo en red.

3. Por ejemplo, el Seminario Internacional sobre Educación Religiosa y Valores (ISREV, por sus siglas en inglés), la Asociación Internacional para la Educación Intercultural (IAIE,) (<http://iaie.org/index.html>), el Grupo de Coordinación de la Religión en la Educación en Europa (CoGREE), el Foro Europeo de Docentes de Educación Religiosa (EFTRE); y la Asociación Europea para el Estudio de las Religiones (EASR), que tiene un Grupo de Interés Especial sobre las religiones y la educación escolar.

Conclusiones

En el año 2002, el Consejo de Europa tomó la decisión de incorporar la dimensión religiosa a su labor sobre la educación intercultural. Esta nueva disposición reconoce que la religión es ahora un tema que se debate con frecuencia en la esfera pública, especialmente en los medios de comunicación, de tal manera que no tenía sentido excluir dichos estudios de la educación pública para los estudiantes en general. En el año 2008, en congruencia con el enfoque del *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural* del Consejo de Europa, la necesidad de ampliar el ámbito de interés para incorporar las cosmovisiones no-religiosas junto con las religiosas se hizo aún más evidente para el Comité de Ministros. La *Recomendación* de 2008 ha suministrado principios rectores claros que han de considerarse en las labores de desarrollo dentro de este campo en los Estados miembro.

Señales busca brindar apoyo a diseñadores de políticas públicas, a instituciones educativas, a docentes y otros actores a trabajar de manera constructiva con la *Recomendación*. Por lo tanto, *Señales* debería ser considerado, no como un fin en sí mismo, sino como una herramienta y un elemento o el paso de un proceso en curso. Los miembros del Grupo de Implementación Conjunta esperamos sinceramente que el documento sea útil y que adquiera un papel importante en el fomento de iniciativas interesantes en cada uno de los Estados europeos así como en la investigación y avance colaborativos en diferentes regiones del continente y, posiblemente, más allá de estas fronteras.

Referencias

- Akkari A. (2012), "Hidden faces of religious diversity and their potential use in education", conferencia presentada en la Cuarta Reunión del Grupo de Implementación Conjunta, Comité de Expertos para la Implementación de la *Recomendación CM/Rec(2008)12* "La dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural" del Centro Europeo Wergeland. 4-5 de octubre, San Petesburgo.
- Alberts W. (2012), "The dimension of 'non-religious convictions' within intercultural education", conferencia presentada en la Tercera Reunión del Grupo de Implementación Conjunta, Comité de Expertos para la Implementación de la *Recomendación CM/Rec(2008)12* "La dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural" del Centro Europeo Wergeland. 3-4 de mayo, Oslo.
- Alexander R. (2006), *Education as dialogues: moral and pedagogical choices for a runaway world*, Dialogos, Hong Kong.
- Avest I. (ter) et al (eds.) (2009), *Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Münster.
- Barrett M. (ed.) (2013), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, Council of Europe Publishing, Estrasburgo.
- Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P. and Philippou S. (2013) *Developing intercultural competence through education*, Consejo de Europa, Estrasburgo.
- Baumann G. (1999), *The multicultural riddle: rethinking national, ethnic and religious identities*, Routledge, Londres.
- Baumann G. (1996), *Contesting culture: discourses of identity in multi-ethnic London*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Beavan J. (2013), "Exploring and assessing the role of visits and visitors in secondary religious education", reporte de investigación inédito, Warwick Religions and Education Research Unit, Centre for Education Studies, University of Warwick (Coventry), y Farmington Institute, Oxford.
- Boulton D. (1996), *A reasonable faith: introducing the Sea of Faith Network*, the Sea of Faith Network, Loughborough.
- Bråten O. M. H. (2014b), "New social patterns: old structures? How the countries of Western Europe deal with religious plurality in education". En Rothgangel M., Jackson R. and M. Jäggle (eds.), *Religious education at schools in Europe, Vol. 2: Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press / V&R unipress, Göttingen.

Bråten O. M. H. (2014a), "Are oranges the only fruit? A discussion of comparative studies in religious education in relation to the plural nature of the field internationally". En Rothgangel M., Skeie G. and Jäggle M. (eds.), *Religious education at schools in Europe, Vol. 3: Northern Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press / V&R unipress, Göttingen.

Bråten O. M. H. (2013), *Towards a methodology for comparative studies in religious education: a study of England and Norway*. Waxmann, Münster.

Byram M. et al (2009), "Autobiography of intercultural encounters", Language Policy Division, Consejo de Europa, Estrasburgo (folleto y dvd publicados en francés e inglés). Disponible en: www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp. Consultado el 27 de junio de 2014.

Castelli M. (2012), "Faith dialogue as a pedagogy for a post secular religious education", *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion & Education*, 33(2), pp. 207-16.

Consejo de Europa (2013), "Autobiography of intercultural encounters through visual media", Consejo de Europa, Estrasburgo. Disponible en: www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp. Consultado el 27 de junio de 2014.

Consejo de Europa (2011), "Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe", reporte del Grupo de Personas Eminentes del Consejo de Europa, Consejo de Europa, Estrasburgo.

Consejo de Europa (2010), Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, adoptado en el marco de la *Recomendación CM/Rec(2010)7* del Comité de Ministros. Disponible en: www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_EN.pdf. Consultado el 27 de junio de 2014.

Consejo de Europa (2009), "English translation of 'le fait religieux'", memorando inédito. Departamento de Traducción en inglés, Dirección General de Administración y Logística, Consejo de Europa, Estrasburgo.

Consejo de Europa (2008b), *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. "Vivir juntos con igual dignidad"*, Council of Europe Publishing, Estrasburgo.

Consejo de Europa (2008a), "Recomendación CM/Rec(2008)12 del Comité de Ministros sobre la dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural". Disponible en: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1386911&Site=CM>. Versión en inglés y francés. Consultado el 29 de agosto de 2015.

Consejo de Europa (2007), "State, religion, secularity and human rights", *Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Recommendation 1804*. Disponible en: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17568&lang=en>. Consultado el 29 de agosto de 2015.

Consejo de Europa (2004), *The religious dimension of intercultural education*, Council of Europe Publishing, Estrasburgo.

Consejo de Europa (1981), "Declaration regarding intolerance – A threat to democracy" (Adoptado por el Comité de Ministros el 14 de mayo de 1981 en su LXVIII Sesión). Disponible en: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=682325>. Consultado el 27 de junio de 2014.

- Cox E. (1983), "Understanding religion and religious understanding", *British Journal of Religious Education*, 6(1), pp. 3-13.
- Cush D. (1997), "Paganism in the classroom", *British Journal of Religious Education*, 19(2), pp. 83-94.
- Davis D. H. and Miroshnikova E. (eds.) (2012), *The Routledge international handbook of religious education*, Routledge, Londres y Nueva York.
- Day A. (2011), *Believing in belonging: belief and social identity in the modern world*, Oxford University Press, Oxford.
- Day A. (2009), "Researching belief without asking religious questions", *Fieldwork in Religion*, 4(1), pp. 86-104.
- Deakin Crick R. (2005), "Citizenship education and the provision of schooling: a systematic review of evidence", *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), diciembre, pp. 56-75.
- Debray R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, Odile Jacob, París.
- Education Scotland (2014), *Religious and moral education: principles and practice*. Disponible en: www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/rme/nondenominational/principlesandpractice/index.asp. Consultado el 27 de junio de 2014.
- Evans M. D. (2008), *Manual on the wearing of religious symbols in public areas*, Martinus Nijof Publishers, Leiden y Boston. Disponible en: http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/hrpolicy/Publications/Manuals_religious_symbols_eng.pdf. Consultado el 29 de agosto de 2015.
- Felderhof M. (2012), "Secular humanism". En Barnes L. P. (ed.) *Debates in religious education*, Routledge, Londres.
- Fitzgerald T. (2000), *The ideology of religious studies*, Oxford University Press, Nueva York.
- Flood G. (1999), *Beyond phenomenology: rethinking the study of religion*, Cassell, Londres.
- Fry L. W., Vitucci S. and Cedillo M. (2005), "Spiritual leadership and army transformation: theory, measurement, and establishing a baseline", *The Leadership Quarterly*, 16, pp. 835-62.
- Gobbo F. (2012), *Intercultural understanding and safe space for learning*, conferencia presentada en la Cuarta Reunión del Grupo de Implementación Conjunta, Comité de Expertos para la Implementación de la Recomendación CM/Rec(2008)12 "La dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural" del Centro Europeo Wergeland. 4-5 de octubre, San Petesburgo.
- Goodenough W. H. (1976), "Multiculturalism as the normal human experience", *Anthropology & Education Quarterly*, 7 (4), pp. 4-7.
- Grelle B. (2006), "Defining and promoting the study of religion in British and American schools", in Souza M. (de) et al (eds.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions of education*, Springer Academic Publishers, Países Bajos.

Grimmitt M. H. (ed.) (2000), *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*, McCrimmons, Great Wakering.

Gunnarsson G. J. (2009b), "To be honest and truthful: central values in the life interpretation among Icelandic teenagers". En Skeie G. (ed.), *Religious diversity and education: Nordic perspectives*, Waxmann, Münster.

Gunnarsson G. J. (2009a), "Life interpretation and religion among Icelandic teenagers", *British Journal of Religious Education*, 31(1), pp. 3-15.

Gunnarsson G. J. (2008), "I don't believe the meaning of life is all that profound: a study of Icelandic teenagers' life interpretation and values", Tesis doctoral, Stockholm University, Estocolmo.

Halvarson Britton T. (2013), "Field visits as a part of religious education", manuscrito inédito, 12th Nordic Conference on Religious Education (NCRE), "Religious education in post-secular (?) societies", junio, Reikiavik, Islandia.

Hartman S. G. (1994), "Children's personal philosophy of life", *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 6(2), pp. 104-28.

Hartman S. G. (1986), *Children's philosophy of life*, Gleerup, Lund.

Holley L. C. y Steiner S. (2005), "Safe space: student perspectives on classroom environment", *Journal of Social Work Education*, 41(1), pp. 49-64.

Hunter-Henin M. (ed.) (2011), *Law, religious freedoms and education in Europe*, Ashgate, Farnham and Burlington.

InterAction Council (1997), *A universal declaration of human responsibilities*. Disponible en: <http://interactioncouncil.org/a-universal-declaration-of-human-responsibilities>. Consultado el 29 de agosto de 2015.

Ipgrave J. (2014), "Relationships between local patterns of religious practice and young people's attitudes to the religiosity of their peers". En Arweck E. and Jackson R. (eds.), *Religion, education and society: young people, religious identity, socialisation and diversity*, Routledge, Londres y Nueva York.

Ipgrave J. (2013), "The language of interfaith encounter among inner city primary school children", *Religion & Education*, 40(1), pp. 35-49 y en Miller J., O'Grady K. and McKenna U. (eds.), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, Londres y Nueva York.

Ipgrave J., Jackson R. y O'Grady K. (eds.) (2009), *Religious education research through a community of practice: action research and the interpretive approach*, Waxmann, Münster.

Ipgrave J. y McKenna U. (2007), "Values and purposes: teacher perspectives on the 'building e-bridges' project for inter faith dialogue between children across the UK". En Heimbrock H-G. y Bakker C. (eds.), *Researching RE teachers: RE teachers as researchers, Religious Diversity and Education in Europe Series*, Waxmann, Münster.

Ipgrave J. (2003), "Dialogue, citizenship and religious education", in Jackson R. (ed.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, Routledge Falmer, Londres.

Ippgrave J. (2001), "Pupil to pupil dialogue in the classroom as a tool for religious education", Warwick Religions and Education Research Unit Occasional Papers II, University of Warwick, Institute of Education, Coventry.

Jackson R. (2012c), "Competence in the religious dimension of intercultural education", conferencia inédita presentada en la Sexta Reunión del Grupo de Implementación Conjunta, Comité de Expertos para la Implementación de la *Recomendación CM/Rec(2008)12* "La dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural" del Centro Europeo Wergeland, Estrasburgo, 6-7 de diciembre.

Jackson R. (2012b), "Context document: Council of Europe recommendation on the dimension of religions and nonreligious convictions within intercultural education – Towards a Roadmap", conferencia inédita presentada en la Quinta Reunión del Grupo de Implementación Conjunta, Comité de Expertos para la Implementación de la *Recomendación CM/Rec(2008)12* "La dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural" del Centro Europeo Wergeland. 4-5 de octubre, San Petesburgo.

Jackson R. (2012a), "Religious education and the arts of interpretation revisited". En Avest I. (ter) (ed.), *On the edge: (auto)biography and pedagogical theories on religious education*, Sense Publishers, Róterdam.

Jackson R. (2011b), *Studying religions: the interpretive approach in brief*. Disponible en: http://www.theewc.org/uploads/content/archive/The%20Interpretive%20Approach%20in%20Brief%20revised%207%20Aug_1.pdf. Consultado el 29 de agosto de 2014.

Jackson R. (2011a), "Antiracist education, multicultural education and the interpretive approach", *The EWC Statement Series*, first issue 2011, Centro Europeo Wergeland, Oslo.

Jackson R. et al (2010), *Materials used to teach about world religions in schools in England*, Department for Children, Schools and Families, Londres. Disponible en: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ces/research/wreru/research/completed/dcsf/>. Consultado el 29 de agosto de 2015.

Jackson R. (2008), "Contextual religious education and the interpretive approach", *British Journal of Religious Education*, 30(1), pp.13-24.

Jackson R., Miedema S., Weisse W. y Willaime J.-P. (eds.) (2007), *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*, Waxmann, Münster.

Jackson R. (2004), *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*, Routledge Falmer, Londres.

Jackson R. (1997), *Religious education: an interpretive approach*, Hodder & Stoughton, Londres.

Jackson R. (1990), "Children as ethnographers". En Jackson R. y Starkings D. (eds.), *The junior RE handbook*, Stanley Thornes, Cheltenham.

Jackson R. (1982), "Commitment and the teaching of world religions". En Jackson R. (ed.), *Approaching world religions*, John Murray, Londres.

Jäggle M., Rothgangel M. y Schlag T. (eds.) (2013), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 5.1), Vienna University Press / V&R unipress, Göttingen.

Jäggle M., Schlag T. y Rothgangel M. (eds.) (2014), *Religious education at schools in Europe. Vol. 1: Central Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.1), Göttingen: Vienna University Press / V&R unipress.

Jefner A. (1981), "Religion and understanding", *Religious Studies*, 17(2), pp. 217-25.

Jozsa D-P, Knauth T. y Weisse W. (eds.) (2009), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*, Waxmann, Münster.

Kamenetz R. (1994), *The Jew in the lotus*, Harper, San Francisco.

Keast J. (ed.) (2007), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, Council of Europe Publishing, Estrasburgo.

Keenan C. (2013) "How to counter violent extremism". Disponible en: <http://tonyblairfaithfoundation.org/religion-geopolitics/commentaries/commentary/how-counter-violent-extremism>. Consultado el 27 de junio de 2014.

Knauth T. (2009), "Dialogue on a grassroots-level: analysing dialogue-oriented classroom interaction in Hamburg RE". En Avest I. (ter), Jozsa D.-P., Knauth T., Rosón J. y Skeie G. (eds.), *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Münster.

Knauth T. (2008), "Better together than apart: religion in school and lifeworld of students in Hamburg". En Knauth T., Jozsa D.-P., Bertram-Troost G. e Ipgrave J. (eds.), *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe*, Waxmann, Münster.

Knauth T. (2006), "Religious education in Germany: a contribution to dialogue or source of conflict? Historical and contextual analysis of the development since the 1960s". En Jackson R., Miedema S., Weisse W. y Willaime J.-P. (eds.), *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*, Waxmann, Münster.

Kooij J. C. (van der), Ruyter D. J. (de) y Miedema S. (2013), "'Worldview': the meaning of the concept and the impact on religious education", *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 108 (2), pp. 210-28.

Kozyrev F. (2012), "Religion as a gift: a pedagogical approach to RE in St Petersburg". En Avest I. (ter) (ed.), *On the edge: (auto)biography and pedagogical theories on religious education*, Sense Publishers, Rotterdam.

Kozyrev F. (2009) "Dialogues about religion – Incident analysis of classroom interaction in St Petersburg". En Avest I. (ter), Jozsa D.-P., Knauth T., Rosón J. y Skeie G. (eds.), *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Münster.

Kunnskapsdepartementet (2008), *Curriculum for religion, philosophies of life and ethics*. Disponible en: <http://www.udir.no/kl06/rle1-02/Hele/?lplang=eng>. Consultado el 29 de agosto de 2015.

Kuyk E. et al (eds.) (2007), *Religious education in Europe*. IKO & ICCS, Oslo.

Lee L. (2012), "Research note: talking about a revolution: terminology for the new field of non-religion studies". *Journal of Contemporary Religion*, 27(1), pp. 129-39.

Leganger-Krogstad H. (2011), *The religious dimension of intercultural education: contributions to a contextual understanding*, LIT Verlag, Berlín.

Lenz C. (2012), "School ethos, school cultures and school development: the dimension of religious and nonreligious convictions", conferencia inédita presentada en la Quinta Reunión del Grupo de Implementación Conjunta, Comité de Expertos para la Implementación de la *Recomendación CM/Rec(2008)12* "La dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural" del Centro Europeo Wergeland. 4-5 de octubre, San Petesburgo.

Lied S. (2011), "The dialogical RE classroom: a safe forum and a risky business. Comments to Robert Jackson". En Schüllerqvist B. (ed.), *Patterns of research in civics, history, geography and religious education*, Karlstad University Press, Karlstad.

Lippe M. (von der) (2012), "Young people's talk about religion and diversity: a qualitative study of Norwegian students aged 13-15". En Jackson R. (ed.), *Religion, education, dialogue and conflict: perspectives on religious education research*, Routledge, Londres.

Lippe, M. (von der) (2011b), "Reality can bite: the perspectives of young people on the role of religion in their world", *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2011(2), pp. 15-34.

Lippe M. (von der) (2011a), "Young people's talk about religion and diversity: A qualitative study of Norwegian students aged 13-15", *British Journal of Religious Education*, 33(2), pp. 127-42.

Lippe M. (von der) (2010), "'I have my own religion': a qualitative study of young people's constructions of religion and identity in a Norwegian context". En Lippe M. (von der), "Youth, religion and diversity: a qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society: a Norwegian case". Tesis doctoral inédita, University of Stavanger.

Lippe M. (von der) (2009b), "The French situation from a Norwegian point of view". En Valk P. et al (eds.), *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: a European quantitative study*, Waxmann, Münster.

Lippe M. (von der). (2009a), "Scenes from a classroom: video analysis of classroom interaction in religious education in Norway". En Avest I. (ter) et al (eds.), *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction in European countries*, Waxmann, Münster.

Lippe M. (von der) (2008), "To believe or not to believe: young people's perceptions and experiences with religion and religious education in Norway". En Knauth T. et al (eds.), *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe*, Waxmann, Münster.

MacIntyre A. (1981), *After virtue* (2a. ed.), Duckworth, Londres.

May S. (ed.) (1999), *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*, Falmer Press, Londres.

McKenna U., Ipgrave J. y Jackson R. (2008), *Inter faith dialogue by email in primary schools: an evaluation of the building e-bridges project*, Religious Diversity and Education in Europe Series, Waxmann, Münster.

Miller J., O'Grady K. y McKenna U. (eds.) (2013), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, Londres y Nueva York.

Miller J. (2013b), "Religious extremism, religious education and the interpretive approach", *Religion & Education*, 40(1), pp. 50-61.

Miller J. (2013a), "'Resilience', violent extremism and religious education", *British Journal of Religious Education*, 35(2), pp. 188-200.

Miller J. (2011), "Learning outside the classroom". En Gearon L. (ed.), *The religious education CPD handbook*. Disponible en: <http://www.re-handbook.org.uk/section/approaches/learning-outside-the-classroom-lotc>. Consultado el 29 de agosto de 2015.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Quebec (MELS) (2008), *Quebec education program: ethics and religious culture*. Gouvernement du Quebec, Quebec.

Moore D. M. (2007), *Overcoming religious illiteracy: a cultural studies approach to the study of religion in secondary education*, Palgrave Macmillan, Nueva York.

Moulin D. (2011), "Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons", *British Journal of Religious Education*, 33(3), pp. 313-26.

Naeslund L. (2009), "The young and the other: students' voices about encounters with faith", *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 104(2), pp. 166-96.

Nesbitt E. (2013), "Ethnography, religious education, and the Fifth Cup", *Religion & Education*, 40(1), pp. 5-19 y en Miller J., O'Grady K. y McKenna U. (eds.), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, Londres y Nueva York.

O'Grady K. (2013), "Action research and the interpretive approach to religious education", *Religion & Education*, 40(1), pp. 62-77 y en Miller J., O'Grady K. y McKenna U. (eds.), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, Londres y Nueva York.

O'Grady K. (2009), "Action research and religious education". En: Ipgrave J., Jackson R. y O'Grady K. (eds.) (2009), *Researching religious education through a community of practice: action research and the interpretive approach*, Waxmann, Münster.

O'Grady K. (2008), "'How far down can you go? Can you get reincarnated as a floor-board?' Religious education pedagogy, pupil motivation and teacher intelligence", *Educational Action Research*, 16(3), pp. 361-76.

Osbeck C. (2009), "Religionskunskapslärare". En: Schüllerqvist I. B. y Osbeck C. (eds.), *Ämnesdidaktiskainsikterochstrategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geograf, historia och religionskunskap*, Karlstad University Press, Karlstad.

OSCE (2013), *Guidelines on human rights education for human rights activists, Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Varsovia*. Disponible en: www.osce.org/odihr/105050. Consultado el 27 de junio de 2014.

OSCE (2007), *The Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools, Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Varsovia*. Disponible en: <http://www.osce.org/item/28314.html>.

Palaiologou N. et al (2012), "The new textbooks in civic and religious education and learning as an enlightenment approach". En Palaiologou N. y Dietz G. (eds.), *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: towards the development of a new citizen*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.

Parekh B. (1994), "Decolonising liberalism", in Shtromas A., *The end of isms? Reflections on the fate of ideological politics after Communism's collapse*, Blackwell, Oxford.

Poulter S. (2013), *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä* [Ciudadanía en la era secular. La educación religiosa finlandesa como un lugar para la educación cívica]. Tesis doctoral, University of Helsinki.

Rattansi A. (1999), "Racism, postmodernism and reflexive multiculturalism". En May S. (ed.), *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*, Falmer Press, Londres.

Rattansi A. (1992), "Changing the subject: racism, culture and education". En Donald J. y Rattansi A. (eds.), *Race culture and difference*, Sage / The Open University, Londres.

Rawls J. (1993), *Political liberalism*, Columbia University Press, Nueva York.

Robbins M. (2012), "Analysis of the data received from the questionnaire on measures concerning the management of cultural and religious diversity in the European education systems", informe inédito, Consejo de Europa / Centro Europeo Wergeland.

Rothgangel M., Jackson R. y Jäggle M. (eds.) (2014), *Religious education at schools in Europe, Vol. 2: Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.2), Vienna University Press / V&R unipress, Göttingen.

Rothgangel M., Skeie G. y Jäggle M. (eds.) (2014), *Religious education at schools in Europe, Vol. 3: Northern Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press / V&R unipress, Göttingen.

Schihalejev O. (2010), *From indifference to dialogue? Estonian young people, the school and religious diversity*, Waxmann, Münster.

Schihalejev O. (2009), "Dialogue in religious education lessons – Possibilities and hindrances in the Estonian context", *British Journal of Religious Education*, 31(3), pp. 277-88.

Schreiner P. (2012a), "The dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", conferencia inédita presentada en la Quinta Reunión del Grupo de Implementación Conjunta, Comité de Expertos para la Implementación de la Recomendación CM/Rec(2008)12 "La dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural" del Centro Europeo Wergeland. 4-5 de octubre, San Petesburgo.

Schreiner P. (2012b), *Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung*, Waxmann, Münster.

Shakhnovich M. (2012), "The first results of the implementation of the school course The Basics of the Religious Cultures and Civil Ethics" conferencia inédita presentada en la Quinta Reunión del Grupo de Implementación Conjunta, Comité de Expertos para la Implementación de la *Recomendación CM/Rec(2008)12* "La dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural" del Centro Europeo Wergeland. 4-5 de octubre, San Petesburgo.

Skeie G. (2008), "Dialogue and conflict in the religious education classroom: some intermediate reflections from a research project". En Streib H., Dinter A. and Söderblom K., *Lived religion: conceptual, empirical and practical-theological approaches. Essays in honour of Hans-Günther Heimbrock*, Brill Academic Publishers, Leiden.

Skeie G. (2003), "Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses". En R. Jackson (ed.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, Routledge Falmer, Londres, pp. 51-66.

Skeie G. (2002), "The concept of plurality and its meaning for religious education", *British Journal of Religious Education*, 25(2), pp. 47-59.

Skeie G. (1995), "Plurality and pluralism: a challenge for religious education", *British Journal of Religious Education*, 25(1), pp. 47-59.

Tony Blair Faith Foundation (2011), "Face to Faith". Disponible en: www.tonyblairfaith-foundation.org/projects/supporting-next-generation. Consultado el 27 de junio de 2014.

Vertovec S. y Wessendorf S. (2010), "Introduction: assessing the backlash against multiculturalism in Europe". En Vertovec S. y Wessendorf S. (eds.), *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices*, Routledge, Londres.

Waldron J. (2002), *God, Locke and equality: Christian foundations in Locke's political thought*, Cambridge University Press, Cambridge.

Wallis S. (2013), "Educating 'young nones': young people of 'no religion' and RE in England", conferencia inédita presentada en la Conferencia RE 21, University College Cork, 29-30 de agosto de 2013, Irlanda.

Want A. (van der), Bakker C., Avest I (ter) y Everington J. (eds.) (2009), *Teachers responding to diversity in Europe: researching biography and pedagogy*, Waxmann, Münster.

Watson J. (2010), "Including secular philosophies such as humanism in locally agreed syllabuses for religious education", *British Journal of Religious Education*, 32(1), pp. 5-18.

Watson J. (2009b), "Responding to difference: spiritual development and the search for truth". En Souza M. (de), Francis L.J., O'Higgins-Norman J., Scott D.G. (eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (2 vols.), Springer Academic Publishers, Holanda.

Watson J. (2009a), "Science, spirituality and truth: acknowledging difference for spiritual dialogue and human well-being", *International Journal of Children's Spirituality*, 14(4), pp. 313-22.

Weisse W. and Knauth T. (1997), "Dialogical religious education: theoretical framework and conceptual conclusions". En Andree T., Bakker C. and Schreiner P. (eds.), *Crossing boundaries: contributions to inter-religious and intercultural education*, Comenius Institute, Münster y Berlín.

Wright A. (2008), "Contextual religious education and the actuality of religions", *British Journal of Religious Education*, 30(1), pp. 3-12.

Wright A. (1998), *Spiritual pedagogy: a survey, critique and reconstruction of contemporary spiritual education in England and Wales*, Culham College Institute, Abingdon.

Zinnbauer B. J. et al (1997), "Religion and spirituality: unfuzzifying the fuzzy", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36, pp. 549-64.

Zipernovszky H. (2013), "A digital approach to the school subject religion: aspects of an on-going project", conferencia inédita. 12th Nordic Conference on Religious Education (NCRE), University of Iceland, School of Education, 11 de junio, Reikiavik.

Zipernovszky H. (2010), "Some experiences of using Internet based platforms in RE", *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 22, pp. 167-72.

Apéndice 1

La Recomendación en extenso

Recomendación CM/Rec (2008)12 del Comité de Ministros a los Estados miembro sobre la dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural.

*(*Adoptada por el Comité de Ministros el 10 de diciembre de 2008 en la reunión número 1044 de los Diputados Ministros)*

El Comité de Ministros, bajo los términos del Artículo 15, inciso *b* del Estatuto del Consejo de Europa,

Considerando que el objetivo del Consejo de Europa es lograr mayor unidad entre los Estados miembro, a la vez que se busca fortalecer la ciudadanía democrática;

Teniendo en cuenta la *Convención Cultural Europea* (1954) (ETS No.18) que subraya la necesidad de que la educación desarrolle el mutuo entendimiento entre los pueblos;

Reconociendo la *Recomendación No. R (84) 18* sobre la formación de docentes en la educación para el entendimiento intercultural, en particular dentro de un contexto de migración;

Considerando las disposiciones de su *Recomendación Rec(2002)12* sobre la educación para la ciudadanía democrática en la cual el Comité de Ministros declara:

- ▶ que la educación para la ciudadanía democrática constituye un factor para la cohesión, el entendimiento mutuo, el diálogo intercultural e interreligioso y para la solidaridad;
- ▶ que la implementación de la educación para la ciudadanía democrática requiere el reconocimiento y la aceptación de las diferencias así como el despliegue de un enfoque crítico hacia la información, así como modelos y conceptos filosóficos, religiosos, sociales, políticos y culturales, que al mismo tiempo mantengan el compromiso con los valores y principios fundamentales del Consejo de Europa;

Teniendo presente su *Resolución Res(2003)7* sobre la política pública juvenil del Consejo de Europa, la cual contempla el fomento del diálogo intercultural y, en particular, el diálogo entre civilizaciones, así como el fomento de la paz como tema prioritario de los próximos años;

Considerando la *Recomendación 1111(1989)* de la Asamblea Parlamentaria sobre la "dimensión europea de la educación", la cual enfatiza que la tolerancia y la solidaridad son resultado de un mayor entendimiento y conocimiento de los "otros";

Considerando la *Recomendación 1346 (1997)* de la Asamblea Parlamentaria sobre la “educación sobre los Derechos Humanos”, la cual hace un llamado para que se introduzcan los elementos necesarios para fomentar el respeto y la tolerancia hacia personas de diferentes culturas;

Considerando la *Recomendación 1396 (1999)* de la Asamblea Parlamentaria sobre “Religión y democracia”, la cual invita a los Estados miembro a promover mejores relaciones con y entre religiones así como a garantizar la libertad y los derechos igualitarios de educación para todos los ciudadanos, sin distinción de creencias, costumbres o rituales religiosos;

Considerando la *Recomendación 1720 (2005)* de la Asamblea Parlamentaria sobre “Educación y Religión” la cual declara que la educación es fundamental para combatir la ignorancia, los estereotipos y la mala interpretación de las religiones;

Considerando la *Recomendación 1804 (2007)* de la Asamblea Parlamentaria sobre “Estado, religión, secularidad y Derechos Humanos” la cual recomienda que el Comité de Ministros exhorte a los Estados miembro a promover la formación inicial y continua de docentes con vistas a la enseñanza objetiva y balanceada de las religiones tal y como son hoy en día, y de las religiones en la historia, y solicitar la formación en Derechos Humanos para los líderes religiosos, en particular para aquellos líderes que cumplen un papel educativo y que están en contacto con los jóvenes;

Considerando la *Recomendación 1805 (2007)* de la Asamblea Parlamentaria sobre “Blasfemia, insultos religiosos y lenguaje de odio hacia personas debido a su religión” la cual recomienda que el Comité de Ministros instruya al comité directivo competente para diseñar directrices prácticas para los ministros nacionales de educación, con la finalidad de promover el entendimiento y la tolerancia entre estudiantes que practican religiones diferentes;

Tomando en cuenta el congreso europeo “La dimensión religiosa de la educación intercultural” (Oslo, del 6 al 8 de junio de 2004) en el cual se identificaron las condiciones necesarias para aplicar la dimensión religiosa de la educación intercultural en las instituciones educativas de los Estados miembro con base en los resultados de la sesión número 21 del Congreso Permanente de Ministros Europeos de Educación (Atenas, del 10 al 12 de noviembre de 2003);

Teniendo en mente la declaración de Breslavia sobre los 50 años de la cooperación europea cultural (10 de diciembre del 2004) en la cual se subraya la importancia del fomento sistemático del diálogo intercultural e interreligioso basado en la prevalencia de los valores comunes, como medio para el fomento de la concientización y el mutuo entendimiento, para la prevención de conflictos, para el fomento de la reconciliación y para garantizar la cohesión de la sociedad, mediante la educación formal y no formal;

Tomando en cuenta el *Plan de Acción* adoptado en la Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno (Varsovia, del 16 al 17 de mayo del 2005) el cual hace una clara referencia al diálogo intercultural y a los retos específicos de la diversidad religiosa;

Considerando las iniciativas previas del Comisionado de los Derechos Humanos en el campo del diálogo intercultural, y en particular considerando la “Declaración del Foro del Volga” (2006) adoptada por los participantes del Congreso Internacional sobre

“Diálogo de culturas y cooperación interreligiosa” efectuado en Nizhni Nóvgorod del 7 al 9 de septiembre del 2007, en donde se hace un llamado al Consejo de Europa para entablar un diálogo con las organizaciones religiosas, respaldado por valores y principios fundamentales;

Considerando la *Declaración Final del Congreso Europeo* sobre “La dimensión religiosa del diálogo intercultural”, llevada a cabo en San Marino, los días 23 y 24 de abril del 2007;

Teniendo en mente el *Libro blanco sobre el diálogo intercultural. “Vivir juntos con igual dignidad”* que fue publicado en su Sesión número 118 (el 7 de mayo de 2008 en Estrasburgo), el cual nos recuerda que la perspectiva de nuestra diversidad cultural debería de basarse en el conocimiento y el entendimiento de las principales religiones y convicciones no-religiosas del mundo y de su papel en la sociedad;

Recordando el Intercambio del Consejo de Europa de 2008, sobre la dimensión religiosa del discurso intercultural (Estrasburgo, 8 de abril de 2008), en la cual se señala, *inter alia*, la importancia en las democracias pluralistas, para que todos los estudiantes conozcan y entiendan, durante sus años de formación escolar, las cosmovisiones distintas a las propias;

Tomando en consideración que se ha establecido en Oslo (Noruega) el “Centro Europeo de Recursos sobre la educación para la comprensión intercultural, para la ciudadanía democrática y para los Derechos Humanos”, el cual cooperará con el Consejo de Europa y con su mandato y misión, consistente en apoyar y promover las acciones a futuro del Consejo de Europa en el campo de la educación para el entendimiento intercultural, la ciudadanía democrática y los Derechos Humanos, lo cual incluye a las religiones y a las convicciones no-religiosas, y para contribuir en la implementación de las normas educativas del Consejo de Europa;

Señalando que el proyecto del Comité Directivo para la Educación (CDE) “El nuevo reto para la educación intercultural: la diversidad y el diálogo religiosos en Europa” (del 2002 al 2005), ha hecho posible, entre otras cosas:

- ▶ alcanzar un progreso considerable en el enfoque conceptual para el contenido y los métodos de aprendizaje de la dimensión religiosa de la educación intercultural;
- ▶ subrayar la importancia fundamental de tomar en cuenta la dimensión religiosa de la educación intercultural, con la finalidad de promover el mutuo entendimiento, la tolerancia, así como una cultura del “vivir juntos”;
- ▶ ofrecer propuestas de enfoques innovadores de enseñanza y de estrategias de aprendizaje, que tomen en cuenta la diversidad religiosa dentro del diálogo intercultural;
- ▶ crear un libro de referencia que contenga toda una serie de conceptos y enfoques pedagógicos para concientizar a los docentes sobre la dimensión religiosa en la educación intercultural;

1. Recomienda que los gobiernos de los Estados miembro, con la debida consideración de sus estructuras constitucionales, de su situación nacional y local, así como de su sistema educativo:

a. se basen en los principios establecidos en el apéndice de esta *Recomendación* para sus reformas educativas actuales o futuras;

b. busquen iniciativas en el campo de la educación intercultural en relación con la diversidad de religiones y convicciones no-religiosas, con el fin de fomentar la tolerancia y el desarrollo de una cultura del “vivir juntos”;

c. aseguren que esta *Recomendación* sea atendida por los cuerpos relevantes públicos y privados (lo cual incluye a las comunidades religiosas y a otros grupos de convicción), de acuerdo con los procedimientos nacionales;

2. Exhorta a la Secretaria General del Consejo de Europa para someter esta *Recomendación* a consideración de las Partes Estatales de la Convención Europea Cultural que no sean miembros del Consejo de Europa.

Apéndice de la *Recomendación CM/Rec(2008)12*

Alcance y definiciones

1. El objetivo de la *Recomendación* es garantizar que se tome en cuenta la dimensión de las religiones y de las convicciones no-religiosas en la educación intercultural, como una contribución para reforzar los derechos humanos, la ciudadanía y la participación democráticas, en los siguientes niveles:

- ▶ en las políticas de educación, bajo la forma de principios y objetivos educativos claros;
- ▶ en las instituciones, especialmente mediante los escenarios abiertos de aprendizaje y políticas inclusivas;
- ▶ en el desarrollo profesional de las directivas docentes, que se logra mediante la formación adecuada.

2. Para los fines de esta *Recomendación*, las “religiones” y las “convicciones no-religiosas” se consideran hechos culturales que se ubican dentro del gran campo de la diversidad social.

3. Las convicciones religiosas y no-religiosas son un fenómeno muy diverso y complejo; no son monolíticas. Además, las personas poseen convicciones religiosas y no-religiosas en diferentes grados y por diferentes razones; algunas personas consideran que estas convicciones son centrales y que representan un asunto de decisión personal; también, existen otras que consideran que son subsidiarias y que están sujetas a cuestiones históricas. Por lo tanto, la dimensión de las religiones y de las convicciones no-religiosas en la educación intercultural debería reflejar dicha diversidad y complejidad, a nivel local, regional e internacional.

Principios para que la dimensión de las religiones y de las convicciones no-religiosas se tomen en cuenta dentro del marco de la educación intercultural

4. Los principios que se mencionan a continuación deberían constituir la base y definir la perspectiva desde la cual las religiones y las convicciones no-religiosas deben considerarse dentro del marco de la educación intercultural:

- ▶ el principio de la libertad de conciencia y de pensamiento incluye la libertad de pertenencia o no pertenencia a una religión, así como la libertad de practicar la religión propia, de abandonarla o de cambiarla si así se desea;

- ▶ el acuerdo de que las religiones y las convicciones no-religiosas son, por lo menos, “hechos culturales” que contribuyen, junto con otros elementos tales como la lengua y las tradiciones históricas y culturales, a la vida individual y social;
- ▶ el deber de informar y proveer conocimiento sobre las religiones y las convicciones no-religiosas que influyen en el comportamiento de los individuos en la vida pública, con la finalidad de promover la tolerancia, así como la confianza y el entendimiento mutuos;
- ▶ que las religiones y las convicciones no-religiosas maduren con base en el aprendizaje y la experiencia individuales, y que no sean completamente pre-definidas por la familia o la comunidad del individuo;
- ▶ la promoción de un enfoque interdisciplinario de la educación sobre los valores religiosos, morales y cívicos con la finalidad de desarrollar una sensibilidad hacia los derechos humanos (incluida la equidad de género), la paz, la ciudadanía democrática, el diálogo y la solidaridad;
- ▶ el diálogo intercultural y su dimensión de las convicciones religiosas y no-religiosas constituyen una precondition fundamental para el fomento de la tolerancia y de una cultura del “vivir juntos”, así como para el reconocimiento de nuestras diferentes identidades sobre la base de los derechos humanos;
- ▶ la manera en que la dimensión de las convicciones religiosas y no-religiosas se introduce en la práctica de la educación intercultural debería tomar en cuenta la edad y madurez de los estudiantes a quienes va dirigida, así como las mejores prácticas existentes de los respectivos Estados miembro.

Objetivos de un enfoque intercultural acerca de la dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación

5. La educación debería desarrollar las competencias interculturales mediante:

- ▶ el impulso de una actitud tolerante y el respeto hacia el derecho de poseer una determinada creencia, mediante actitudes basadas en el reconocimiento de la dignidad inherente y de las libertades fundamentales de cada ser humano;
- ▶ la sensibilización ante la diversidad de religiones y de convicciones no-religiosas como un elemento que contribuye al enriquecimiento de Europa;
- ▶ la garantía de que la enseñanza sobre la diversidad de las religiones y de las convicciones no-religiosas sea consistente con las metas de la educación para la ciudadanía democrática, con los derechos humanos y el respeto hacia la igual dignidad de todos los individuos;
- ▶ el fomento de la comunicación y el diálogo entre personas con diferentes bagajes culturales, religiosos y no-religiosos;
- ▶ el fomento de la mentalidad cívica y la moderación al expresar la identidad propia;
- ▶ la provisión de oportunidades para la creación de espacios destinados al diálogo intercultural con la finalidad de prevenir las divisiones religiosas o culturales;
- ▶ el fomento del conocimiento sobre los diferentes aspectos de la diversidad religiosa (símbolos, prácticas, etc.);

- ▶ el abordaje de los temas sensibles o controversiales a los que la diversidad de religiones y convicciones no-religiosas puede dar lugar;
- ▶ la aplicación de habilidades de evaluación crítica y reflexiva en relación con el entendimiento de las perspectivas y las costumbres de las diferentes religiones y convicciones no-religiosas;
- ▶ el combate del prejuicio y los estereotipos hacia la diferencia que constituyen barreras para el diálogo intercultural, y la educación en el respeto por la igual dignidad de todas las personas;
- ▶ la puesta en práctica de la habilidad para analizar e interpretar con imparcialidad los muchos y variados temas de la diversidad de las religiones y las convicciones no-religiosas sin perjuicio de la necesidad de respetar las convicciones religiosas o no-religiosas de los alumnos y sin perjuicio de la educación religiosa impartida fuera de la esfera de la educación pública.

Requisitos para tratar con la diversidad de religiones y convicciones no-religiosas en un contexto educativo

6. Las siguientes actitudes deberán promoverse para eliminar los obstáculos que impiden un tratamiento adecuado de la diversidad de religiones y convicciones no-religiosas en un contexto educativo:

- ▶ reconocer el lugar de las religiones y las convicciones no-religiosas en la esfera pública y en las instituciones educativas como un tema para la discusión y la reflexión;
- ▶ valorar la diversidad cultural y religiosa así como la cohesión social;
- ▶ reconocer que diferentes religiones y tradiciones humanísticas han influido profundamente en Europa y que continúan haciéndolo;
- ▶ promover un acercamiento equilibrado a la presentación del papel de las religiones y otras convicciones en la historia y en la herencia cultural;
- ▶ aceptar que las religiones y las convicciones no-religiosas son, a menudo, una parte importante de la identidad del individuo;
- ▶ reconocer que la expresión de las alianzas religiosas en las instituciones educativas, sin ostentación ni proselitismo, ejercidas con el debido respeto hacia los demás, orden público y cuidado de los derechos humanos, es compatible con una sociedad secular y su respectiva autonomía de Estado y religiones;
- ▶ superar prejuicios y estereotipos religiosos o no-religiosos, especialmente sobre las prácticas de las minorías y los inmigrantes, a fin de contribuir al desarrollo de sociedades basadas en la solidaridad.

Aspectos pedagógicos de un enfoque intercultural a las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación

7. Con el propósito de propiciar que se considere la diversidad de religiones y convicciones no-religiosas en el contexto educativo, así como de promover el diálogo intercultural, las siguientes condiciones educativas previas y métodos de enseñanza se pueden tomar como ejemplos apropiados:

7.1 Condiciones educativas previas

- ▶ sensibilidad a la igual dignidad de cada individuo;
- ▶ reconocimiento de los derechos humanos como valores que se deben aplicar más allá de la diversidad religiosa y cultural;
- ▶ comunicación entre individuos y capacidad de ponerse en el lugar de los otros a fin de establecer un ambiente en el que se promuevan la confianza y el entendimiento mutuos;
- ▶ aprendizaje cooperativo en el que puedan ser incluidas y participar personas de todas las tradiciones;
- ▶ provisión de un espacio seguro para fomentar la expresión sin miedo a ser juzgado o ridiculizado;

7.2 Varios métodos de aprendizaje

- ▶ uso de “simulaciones” para crear situaciones de aprendizaje que involucren el diálogo, los dilemas y la reflexión;
- ▶ alentar a los estudiantes para que reflexionen con objetividad sobre su propia existencia y perspectivas, así como sobre las de los demás;
- ▶ uso de juegos de roles para reproducir y entender los puntos de vista y las emociones de los otros;
- ▶ uso de “bibliotecas vivientes”;
- ▶ cooperación, en vez de competencia, con el objeto de construir una autoimagen positiva;
- ▶ desarrollo de enfoques pedagógicos apropiados tales como:
 - un enfoque fenomenológico dirigido al cultivo del conocimiento y el entendimiento de las religiones y las convicciones no-religiosas, así como al respeto a otras personas cualquiera que sea su religión o convicción no-religiosa;
 - un enfoque interpretativo que fomente un entendimiento flexible de las religiones y convicciones no-religiosas y que evite colocarlas en marcos de referencia rígidos y predefinidos;
 - un enfoque que habilite a los estudiantes para respetar y establecer diálogos con personas con diferentes valores e ideas;
 - un enfoque contextual que considere las condiciones de aprendizaje local y global.

Las consecuencias de las políticas estatales en la formación inicial y continua del personal docente

8. Se solicita a los Estados miembro que, de acuerdo con los principios, objetivos y enfoques educativos antes mencionados:

- ▶ enfatizen que la capacitación es una de las principales formas para elevar las competencias de los docentes que, como tales, también tienen el deber de ayudar a construir una sociedad más tolerante y cohesionada;
- ▶ doten a los docentes de las capacitaciones y los medios pertinentes para adquirir recursos educativos relevantes, con el propósito de promover las habilidades necesarias para considerar las religiones y las convicciones no-religiosas dentro de un enfoque educativo intercultural;

- ▶ promuevan capacitaciones que estén en conformidad con la Convención Europea en Derechos Humanos. Dichas capacitaciones deberán ser objetivas y de mente abierta;
- ▶ desarrollen capacitación en métodos de enseñanza-aprendizaje que garanticen la educación a nivel local, regional, nacional e internacional;
- ▶ promuevan una orientación desde perspectivas múltiples en los programas de capacitación docente, como elemento clave que considera la amplitud de los diferentes puntos de vista en la enseñanza y el aprendizaje;
- ▶ capaciten a los docentes para implementar enfoques que les permitan:
 - constituir recursos pedagógicos abundantes y variados;
 - intercambiar recursos y experiencias de éxito sobre la dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas;
 - promover la evaluación crítica de la fiabilidad y la validez de las fuentes;
 - facilitar las oportunidades de diálogo e intercambio entre el alumnado de diversos entornos culturales;
 - considerar la naturaleza local y global del diálogo intercultural;
 - ejercer la vigilancia constante de la aplicación de reglamentos y legislaciones de la libertad de expresión a fin de combatir la diseminación de contenido proselitista, racista o xenofóbico;
 - considerar la importancia de establecer relaciones positivas con los padres de familia, la comunidad local y las comunidades religiosas (a las que es posible involucrar para organizar visitas a lugares de culto);
 - tomar en cuenta el uso extendido y en ciernes de nuevas tecnologías de la información;
- ▶ Durante el diseño de políticas de capacitación, se provean los recursos necesarios para la investigación y la evaluación de los resultados, los casos de éxito y las dificultades, así como las prácticas.

Apéndice 2

El Grupo de Implementación Conjunta: miembros y reuniones

Miembros del Grupo de Implementación Conjunta

Abdeljalil Akkari es profesor asociado y director de un grupo de investigación de educación internacional en la Universidad de Ginebra. Es asesor regular de la UNESCO y otras organizaciones internacionales. Fue decano de la investigación en el Higher Pedagogical Institute HEP-BEJUNE (Biel, Suiza). Sus publicaciones más importantes abarcan estudios en planeación educativa, educación multicultural, formación de docentes e inequidades educativas. En la actualidad, sus principales intereses de investigación se enfocan en la formación de formadores y en las reformas de los sistemas educativos desde una perspectiva comparada e internacional. Ha trabajado muy de cerca con el proyecto "Educación y diversidad religiosa en el Mediterráneo occidental", lanzado en 2010 por el Consejo de Europa en coordinación con los directivos de la UNESCO de las Universidades de Bérgamo, Rioja, Túnez y Marraquech. El proyecto busca mejorar la comprensión de los educadores en torno a los temas de la diversidad religiosa y las convicciones no-religiosas en los sistemas educativos en un abanico de países de la región mediterránea occidental, principalmente España, Italia, Marruecos y Argelia.

Wanda Alberts obtuvo su doctorado en Estudios de las Religiones (*Religionswissenschaft*) de la Universidad de Marburgo, Alemania. Actualmente es catedrática en Estudios de las Religiones de la Universidad de Hannover. Anteriormente, lo fue en el Departamento de Arqueología, Historia, Estudios Culturales y Religión en la Universidad de Bergen, Noruega, donde era responsable del programa de formación del profesorado de la asignatura obligatoria "Religión, perspectivas de vida y ética". Co-fundadora del Grupo de Trabajo sobre religión en la educación secular de la Asociación Europea para el Estudio de las Religiones (EASR, por sus siglas en inglés), interesada especialmente en la aplicación de un acercamiento no-confesional a la educación en religiones y perspectivas de vida no-religiosas.

Francesca Gobbo es profesora de Educación Intercultural y Antropología de la Educación en la Universidad de Turín (Italia). Después de graduarse de la Universidad de Padua, realizó estudios en la Universidad de California, Berkeley. Fue becaria Fullbright en 1969, profesora Invitada en UC Berkeley en 1995 y en Harvard en 2001. Participa en los consejos editoriales de algunas revistas científicas internacionales, ha publicado numerosos artículos en italiano y en inglés y ha participado en varias emisiones del programa Comenius. Es editora adjunta de la revista científica internacional *Intercultural Education*. Estudia y enseña acerca de los problemas educativos actuales desde una perspectiva comparada e interdisciplinaria, donde combina la teoría educativa con la teoría de la antropología cultural y la antropología de la educación para problematizar y ampliar el discurso y la investigación sobre la educación intercultural.

Robert Jackson (Vicepresidente), doctor en Letras, fue director de la Unidad de Investigaciones de Religiones y Educación de Warwick (1994-2012), es catedrático de Religiones y Educación en la Universidad de Warwick, y también de Diversidad Religiosa y Educación en el Centro Europeo Wergeland, en Oslo. Se ha involucrado en la investigación y el desarrollo internacional de las áreas de estudio mencionadas, ha contribuido con el proyecto europeo REDCo, así como en el libro *Principios Orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas* de la OSCE. Ha participado en todos los proyectos del Consejo de Europa relacionados con la religión y la educación intercultural desde 2002, y fue co-organizador, en 2008, del primer Intercambio del Consejo de Europa, el cual integraba a diversos representantes de organizaciones europeas de religiones y creencias. Fue editor del *British Journal of Religious Education* (1996-2011). Ha publicado 22 libros y numerosos artículos y capítulos de libros en el área de las religiones y la educación. En 2013 recibió el Premio William Rainey Harper, por parte de la Asociación de Educación Religiosa (EE.UU.), que se otorga a "líderes sobresalientes cuyo trabajo en otros campos ha tenido un profundo impacto en la educación religiosa". Es miembro de la Academia de Ciencias Sociales.

Claudia Lenz obtuvo un doctorado en Ciencias Políticas por la Universidad de Hamburgo. Actualmente ocupa dos cargos, uno como directora de Investigación y Desarrollo del Centro Europeo Wergeland, y el otro como profesora adjunta de la Universidad Noruega de Tecnología y Ciencia (NTNU, por sus siglas en noruego). Sus campos de investigación y publicación comprenden: conciencia histórica, culturas de la memoria y políticas de la memoria relacionadas con la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto, y los métodos de investigación cualitativa como recursos metodológicos en los procesos educativos. Su libro más reciente se titula *Teaching historical memories in an intercultural perspective. Concepts and methods. Experiences and results from the TeacMem project*. [La enseñanza de memorias históricas desde una perspectiva intercultural. Conceptos y métodos. Experiencias y resultados del proyecto TeacMem], ReiheNeuengammerKolloquien, vol. 4. Berlín, MetropolVerlag, 2013 (en coordinación con Helle Bjerg, Andreas Körber y Oliver von Wrochem).

Gabriele Mazza (Presidente), obtuvo varios títulos en ciencias políticas, en sociología y en educación por universidades italianas, francesas y estadounidenses. Actualmente, como asesor internacional, el doctor Mazza ha compartido la mayor parte de su experiencia profesional en el Consejo de Europa y en la Organización de las Naciones Unidas. Como alto ejecutivo en ambas organizaciones, ha concentrado sus esfuerzos en las áreas de educación, juventud y cultura. Durante su administración, ha logrado instaurar reformas paneuropeas en los niveles políticos, institucionales y en los destinados a la asistencia de los 47 Estados miembro del Consejo de Europa, e inclusive más allá. Su participación ha sido fundamental para la creación y la implementación de redes culturales e instituciones multilaterales, incluido el Centro Europeo Wergeland. En este último, fue miembro de la Junta de Gobierno Fundadora, la cual abordaba los temas de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos, el aprendizaje intercultural, las lenguas y las políticas culturales. El doctor Mazza ha asumido un indiscutible papel de liderazgo en la negociación de acuerdos educativos en la antigua Yugoslavia de la posguerra,

sobre todo en Croacia, Eslovenia Oriental y Bosnia-Herzegovina. Recientemente, ha sido pionero en los esfuerzos de apoyo a la cooperación euro-árabe, con especial énfasis en la contribución de la educación para el diálogo intercultural.

Villano Qiriaz es el director de la División de Políticas Educativas del Consejo de Europa (Estrasburgo, Francia). Se graduó en Filología y Lengua y Literaturas Francesas de la Universidad de Tirana en 1988. Se integró al Consejo de Europa en 1996, luego de una larga experiencia en actividades docentes y periodísticas; desde entonces, ha sido responsable de la gestión de diversos proyectos multi-laterales en el campo de la educación, enfocados en la educación intercultural, la educación religiosa, la ciudadanía democrática, la educación en derechos humanos y la educación de calidad. De 2004 a 2012 fue secretario del Comité Directivo de Educación, organismo intergubernamental responsable del diseño y la implementación de nuevas políticas educativas en los 47 Estados miembro del Consejo de Europa. Es secretario de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación, la cual se organiza con regularidad desde 1959 en uno de los Estados miembro del Consejo.

Peter Schreiner estudió filosofía educativa, sociología y teología en la Universidad Johannes Gutenberg en Maguncia, Alemania, y obtuvo el grado de Diplom-Pädagoge. Posee el grado de doctor por la Universidad Libre de Ámsterdam y la Universidad Friedrich-Alexander de Erlangen-Núremberg. Actualmente es investigador emérito en el Comenius-Institut, Centro Protestante para la Investigación Educativa y el Desarrollo, en Münster, Alemania. Desde 2003, ha sido presidente de la Comisión Inter-Europea sobre la Iglesia y la Escuela (ICCS, por sus siglas en inglés) y desde 2004, funge como moderador del Grupo de Coordinación para la Religión en Educación en Europa (CoGree). Sus principales áreas de investigación incluyen la educación religiosa comparada, el aprendizaje intercultural e interreligioso, los enfoques alternativos en la filosofía de la educación, aprendizaje ecuménico, religión y educación, la europeización de la educación y el compromiso de las iglesias protestantes con la educación. Ha publicado ampliamente sobre estas áreas del conocimiento. Ha participado como experto en diversos proyectos de educación intercultural para el Consejo de Europa.

Marianna Shakhnovich obtuvo el grado de Doctora Habilitada en Historia de la Filosofía y Filosofía de la Religión en la Universidad Estatal de San Petesburgo (Federación de Rusia). Ha sido catedrática y directora del Departamento de Filosofía de la Religión y Estudios Religiosos de la Universidad Estatal de San Petesburgo desde 1998. Sus trabajos de investigación y creación se concentran en la historia de la tradición clásica en la filosofía de la religión, en la teoría y los métodos de los estudios religiosos y en la religión y la educación. Es autora de más de 150 artículos y libros, entre éstos, libros de texto para la enseñanza superior *World religions* [Religiones del mundo] (2003, editora y colaboradora) y *Religious studies* [Estudios religiosos] (2013, editora y colaboradora), y para niños *The fundamentals of the world religious culture* [Fundamentos de la cultura del mundo religioso] (2013). De 2009 a 2012, fue miembro del consejo coordinador de la implementación del curso "Fundamentos de las culturas religiosas y la ética secular" en escuelas rusas. Ha participado en algunos proyectos del Consejo de Europa sobre el diálogo intercultural e interdenominacional en la educación, así como en la diversidad religiosa.

Fechas y sedes de las reuniones del Grupo de Implementación Conjunta

Primera reunión: Oslo, del 9 al 11 de mayo de 2010.

Segunda reunión: París, del 9 al 10 de noviembre de 2011.

Tercera reunión: Oslo, del 10 al 11 de mayo de 2011.

Cuarta reunión: Oslo, del 3 al 4 de mayo de 2012.

Quinta reunión: San Petesburgo, del 4 al 5 de octubre de 2012.

Sexta reunión: Estrasburgo, del 6 al 7 de diciembre de 2012 (vinculada con una reunión conjunta con el último congreso del proyecto del Consejo de Europa "Educación y Diversidad Religiosa en el Mediterráneo Occidental" (EDIR)).

Séptima reunión: París, del 27 al 28 de mayo de 2013.

Octava reunión: París, del 28 al 29 de enero de 2014.

Artículos aportados por los miembros del Grupo de Implementación Conjunta

Los miembros del Grupo de Implementación Conjunta prepararon y presentaron artículos que aportaran ideas y conocimientos que se incluyen en *Señales*: Akkari 2012; Alberts 2012; Gobbo 2012; Jackson 2012 b y c; Lenz 2012; Schreiner 2012a [véase también Schreiner 2012b]; Shakhnovitch 2012.

Apéndice 3

Conferencias presentadas por expertos invitados sobre temas relevantes para la composición del documento

“Experiences of children with religious minority background in the Norwegian educational system” [Experiencias de niños con formación religiosa minoritaria en el sistema educativo noruego] (Oslo, del 2 al 4 de mayo de 2012).

Raena Aslam (Red de Integración y Recursos multiculturales/MIR, por sus siglas en inglés).

“The Norwegian subject on education on religions and philosophies of life – the ECHR judgment against Norway” [El tema noruego de la educación en religiones y filosofías de vida: el juicio ECHR contra Noruega] (Oslo, del 2 al 4 de mayo de 2012).

Gunnar Mandt: Ex diputado, director general del Ministerio Noruego de Educación, Consejero Especial del Centro Europeo Wergeland.

“The development of the ethics and religious culture subject in Quebec” [El desarrollo del tema de la ética y la cultura religiosa en Quebec] (París, del 9 al 10 de noviembre de 2011).

Dr. Jacques Pettigrew: Responsable general del Programa para la Cultura Ética y Religiosa (ERC, por sus siglas en inglés) en el Ministerio de Educación, Recreación y Deportes (MELS, por sus siglas en inglés), Quebec, Canadá.

“First results of the survey: analysis of the first responses to the questionnaire” [Primeros resultados de la encuesta: análisis de las primeras respuestas al cuestionario] (París, del 9 al 10 de noviembre de 2011).

Dra. Mandy Robbins: Miembro asociado, WRERU Universidad de Warwick; Profesora titular en psicología, Universidad Glyndŵr, Gales. Experta en religión y educación, así como en investigación cuantitativa.

“Educational programmes at the State Museum on the History of Religion for teachers and children of different ages” [Programas educativos del Museo de Historia de la Religión dirigidos a niños y docentes de distintas edades] (San Petesburgo, 5 de octubre de 2012).

Dra. Ekaterina Teryokova: Vice-directora del Museo de Historia de la Religión, San Petesburgo, Federación de Rusia.

“The work of the European Council of Religious Leaders” [La labor del Consejo Europeo de Líderes Religiosos] (Oslo, del 2 al 4 de mayo de 2012).

Stein Villumstad: Secretario General del “Consejo Europeo de Líderes Religiosos” que forma parte de la red global “Religiones para la Paz”. Experto en diálogo interreligioso, desarrollo internacional, transformación del conflicto y derechos humanos.

“The interaction between intergovernmental co-operation initiatives and national realities: the French example” [La interacción entre iniciativas de cooperación intergubernamental y realidades nacionales: el ejemplo francés] (París, del 9 al 10 de noviembre de 2011).

Prof. Jean-Paul Willaime: Director de Investigación en la École Pratique des Hautes Etudes, Departamento de Estudios Religiosos, Sorbona, París. Miembro del Centro de Investigación (EPHE-CNRS) y ex director del Instituto Europeo de Estudios Religiosos. De 2007 a 2011 fue presidente de la Sociedad Internacional de Sociología y Religión. Encabezó el equipo francés del proyecto REDCo de la Comisión Europea.

Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
http://www.libeurop.be

Jean De Lannoy/DL Services
Avenue du Roi 202 Koningslaan
BE-1190 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 538 43 08
Fax: +32 (0)2 538 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
http://www.jean-de-lannoy.be

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000 SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
http://www.renoufbooks.com

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
http://www.suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskaftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
http://www.gad.dk

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
http://www.akateeminen.com

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Editions du Conseil de l'Europe
FR-67075 STRASBOURG cedex
Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81
Fax: +33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
http://book.coe.int

Librairie Kléber

1 rue des Francs-Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
http://www.librairie-kleber.com

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINAI
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
http://www.kauffmann.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Fax: +36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
http://www.euroinfo.hu

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
http://www.licosa.com

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
http://www.akademika.no

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
http://www.arspolona.com.pl

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correios 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
Web: www.marka.pt
E-mail: apoio.clientes@marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Fax: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
http://www.vesmirbooks.ru

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16 chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: +41 22 366 51 77
Fax: +41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
http://www.tsoshop.co.uk

UNITED STATES AND CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: +1 914 472 4650
Fax: +1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int

¿Cómo puede contribuir el estudio de las religiones y de las cosmovisiones no-religiosas a la educación intercultural en las instituciones educativas de Europa? Una importante recomendación por parte del Comité de Ministros del Consejo de Europa (Recomendación CM/Rec (2008)12 sobre la dimensión de las religiones y las convicciones no-religiosas en la educación intercultural) busca explicar la naturaleza y los objetivos de esta forma de educación.

Señales va mucho más allá al proponer sugerencias sobre cómo hacer frente a los temas que abarca la Recomendación, dirigidas a quienes diseñan políticas públicas, a las instituciones educativas (incluidos docentes y directivas) y a los formadores de docentes. Al tomar en cuenta de manera sumamente cuidadosa la retroalimentación obtenida de las autoridades educativas, los docentes y los formadores de docentes en los Estados miembro del Consejo de Europa, Señales ofrece una guía sobre cómo, por ejemplo, clarificar los términos utilizados en esta forma de educación; cómo mejorar las competencias necesarias para la enseñanza-aprendizaje cuando se trabaja bajo distintos enfoques didácticos; cómo crear un "espacio seguro" para un diálogo moderado entre estudiantes en el aula; cómo ayudar a los estudiantes a analizar las representaciones mediáticas de las religiones; cómo discutir cosmovisiones no-religiosas y perspectivas religiosas; cómo manejar temas de derechos humanos relativos a la religión y a las creencias; y cómo vincular a las instituciones educativas (de distintos tipos) entre sí y con comunidades y organizaciones más amplias. Señales no es un plan de estudios ni la expresión de una política en particular. Más bien busca brindarles a los diseñadores de políticas públicas, a las instituciones educativas y a los formadores de docentes en los países miembro del Consejo de Europa, así como a todos aquellos que deseen utilizarlas, las herramientas para tratar transversalmente los temas surgidos de la interpretación de la Recomendación, a fin de responder a las necesidades particulares de cada país. Señales es resultado de la labor de un grupo internacional de expertos convocados tanto por el Consejo de Europa como por el Centro Europeo Wergeland. Robert Jackson se ha dado a la tarea de redactarlo en nombre del grupo.

www.coe.int

El Consejo de Europa es la principal organización del continente que defiende los derechos humanos. Cuenta con 47 Estados miembros, 28 de los cuales son miembros de la Unión Europea. Todos los Estados miembros han suscrito el Convenio Europeo de Derechos Humanos, tratado concebido para proteger los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos supervisa la aplicación del Convenio en los Estados miembros.

<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8235-7
9,5 € / 19 \$ US



9 789287 182357

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE