



Learning Interculturality From rEligion



Modelo Pedagógico Didáctico y Participativo (PDP)

Expediente: 2016-1-IT02-KA201-024660

La Comisión Europea contribuye a la financiación de esta publicación. Ello no implica que apruebe los contenidos de esta, que reflejan únicamente la opinión de los autores. Por consiguiente, la Comisión no puede considerarse responsable del uso que se haga de la información contenida en la publicación.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



Autores:



Fondazione Hallgarten-Franchetti Centro Studi Villa Montesca

En colaboración con los miembros del consorcio LIFE



Fundación Universidad San Jorge, España



Centro de Iniciativas Educativas, Bulgaria



K.S.D.E.O. «EDRA», Grecia



EGECED, Turquía

Sitio web del proyecto LIFE <http://www.life-erasmus.eu>

Facebook: LIFE: Learning Interculturality From rEligion



Índice de contenidos

Índice de contenidos	3
Multiculturalismo e interculturalidad: panorama educativo y político.....	10
Entender el multiculturalismo.....	11
Multiculturalismo y valores comunes.....	15
El Modelo: implicaciones pedagógicas	17
Definir el constructivismo en el modelo: por qué enseñar religión con un enfoque basado en la experiencia y el descubrimiento.....	19
El Modelo Pedagógico de Enseñanza de la Religión (MPER).....	21
El Modelo en la práctica	23
Lista de preguntas sobre las que se puede debatir (ejemplo)	27
El método se descubre en común	28
El Modelo pedagógico LIFE.....	30
Lista de preguntas propuestas	33
Bibliografía	37



Introducción

En términos generales, cuando hablamos de religión en los ámbitos de la literatura, la sociología y la política, solemos hacer referencia a una serie de cuestiones culturales y percepciones del mundo relacionadas con la espiritualidad y ciertos aspectos de los valores morales. Las religiones poseen una narrativa, una simbología, unas tradiciones e historias sagradas cuya finalidad es dotar de sentido a la vida o explicar el origen de la vida y el universo.

En prácticamente todas las lenguas del mundo es posible encontrar palabras con el mismo significado que el término «religión». No obstante, cómo se entiende este concepto varía de manera significativa de una lengua a otra, y algunas ni siquiera tienen un equivalente para la palabra «religión». Por ejemplo, la palabra *dharma* del sanscrito, en ocasiones traducida como «religión», también significa «ley». En toda la antigua Asia meridional, el estudio del derecho abarcaba conceptos como la penitencia piadosa y las ceremonias y prácticas tradicionales. Asimismo, en el Japón medieval, al principio, existía una relación similar entre la «ley imperial» y universal y la «ley de Buda», que posteriormente constituyeron fuentes independientes de poder. Esto lleva a Mircea Eliade a ofrecer una explicación tautológica de qué queremos decir con **sagrado**, definido como todo aquello que no es profano. Si tomamos en consideración el uso que hace de la palabra «profano» para abarcar todo lo que no es sagrado, habría sido más apropiado definir **sagrado** como todo aquello que no incluye lo que no es sagrado. Sin embargo, prefiere modelar las definiciones a su antojo con el fin de legitimarse y ocultar su incapacidad a la hora de definir qué es **sagrado** (aunque es posible que solo se pueda definir de forma tautológica en comparación con su opuesto).

La definición habitual de religión se refiere a esta como «creencia y adoración de una divinidad sobrehumana y todopoderosa, principalmente de uno o varios dioses» (traducción propia), (Oxford Dictionary). Sin embargo, por lo general, la definición de religión como «creencia en dios» es muy básica y no engloba la diversidad de experiencias y pensamientos religiosos. Edward Burnett Taylor define religión como «la creencia en seres espirituales». En esta definición reside la idea de que no es apropiado limitar el sentido de religión a la creencia



en una deidad suprema o en un juicio que se espera tras la muerte. Esto lleva a la posible exclusión de muchas manifestaciones y experiencias de las dimensiones culturales de la religión y, en consecuencia, «provoca que se identifique la religión con expresiones particulares, en vez de con la motivación más profunda que las subyace». Burnett también sostenía que la creencia en seres espirituales existe en todas las sociedades conocidas.

El sociólogo Emile Durkheim, en su influyente libro *Las formas elementales de la vida religiosa*, definía la religión como un sistema unificado de creencias y prácticas relativas a las cosas sagradas. Con cosas sagradas se refería a aquellas cosas apartadas y prohibidas, creencias y prácticas que unen en una sola comunidad moral denominada «Iglesia» a todos aquellos que se adhieren a ellas. Sin embargo, las cosas sagradas no se limitan a dioses o espíritus. Al contrario, algo sagrado puede ser una roca, un árbol, una fuente, una piedra, un tronco de madera, una casa, una palabra o cualquier otra cosa. Las creencias religiosas, los mitos, los dogmas y las leyendas son representaciones que expresan la naturaleza de estas cosas sagradas y las virtudes y poderes que se les atribuyen.

El desarrollo de la religión ha adoptado formas distintas en diversas culturas. Algunas religiones dan mayor importancia a la creencia, mientras otras se la dan a la práctica. Algunas religiones se centran en la experiencia subjetiva del individuo religioso, mientras que otras consideran que las actividades de la comunidad religiosa son lo principal. Algunas religiones afirman ser universales, al creer que sus dogmas y su cosmología son vinculantes para todo el mundo, mientras otras están destinadas a la práctica por parte de un grupo muy definido o localizado. En muchos lugares, la religión se asocia con instituciones públicas, como la educación, los hospitales, la familia, el gobierno, y la jerarquía política. Una moderna teoría académica sobre la religión, el constructivismo social, sostiene que la religión es un concepto moderno que se ha definido en base a las religiones abrahámicas y que, por lo tanto, la religión como concepto se ha aplicado inadecuadamente a culturas no occidentales que no se fundamentan en esos sistemas.

Una vez explorada la dimensión cultural y antológica de la religión, podemos concluir que creer es un estado mental. Todo el mundo tiene creencias sobre la vida y sus experiencias. Un



conjunto de creencias que se complementan mutuamente pueden formar un sistema de creencias, ya sea religioso, filosófico o ideológico.

Según *Compass: Manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes del Consejo de Europa*: «Las religiones son sistemas de creencias que relacionan la humanidad y la espiritualidad»¹. La siguiente definición ofrece una buena visión general de los muchos aspectos de la religión: es un conjunto de sistemas culturales, creencias y visiones del mundo que relacionan la humanidad con la espiritualidad y, a veces, con valores morales. Muchas poseen una narrativa, una simbología, unas tradiciones e historias sagradas cuya finalidad es dotar de sentido a la vida o explicar el origen de la vida y el universo. Tienden a derivar la moral, la ética, las leyes religiosas o un estilo de vida a partir de sus ideas sobre el cosmos y la naturaleza humana. Muchas religiones cuentan con comportamientos organizados, clero, una definición de lo que constituye adhesión o pertenencia, congregaciones de personas laicas, reuniones o servicios periódicos para el culto a una deidad o para la oración, lugares sagrados (ya sean naturales o arquitectónicos) o escrituras. La práctica de una religión también puede incluir sermones, la conmemoración de las actividades de uno o varios dioses, sacrificios, festivales, fiestas, trances, iniciaciones, servicios funerarios, servicios matrimoniales, meditación, música, arte, baile, servicio público u otros aspectos de la cultura humana. Sin embargo, hay algunos ejemplos de religiones en las que algunos o muchos de estos aspectos de la estructura, las creencias o las prácticas están ausentes. En el sentido más simple, la religión se describe como «la relación de los seres humanos con lo que ellos consideran como santo, sagrado, espiritual o divino». Normalmente viene acompañada de un conjunto de prácticas fomentadas por una comunidad de personas que comparten la misma fe.

Como ya se ha indicado anteriormente, la fe es un término más amplio y también incluye «compromisos que niegan una dimensión de la existencia más allá de este mundo». Las religiones y otros sistemas de creencias de nuestro medio tienen una influencia sobre nuestra identidad, independientemente de si nos consideramos religiosos o espirituales o no. Al mismo tiempo, otras partes de nuestra identidad, nuestra historia, nuestra aproximación a

¹ <http://www.coe.int/es/web/compass/religion-and-belief>



otras religiones y a grupos considerados «diferentes» influyen en la interpretación que hagamos de la religión o de un sistema de creencias. Las religiones y otros sistemas de creencias de nuestro medio tienen una influencia sobre nuestra identidad, independientemente de si nos consideramos religiosos o espirituales o no. Al mismo tiempo, otras partes de nuestra identidad, nuestra historia, nuestra aproximación a otras religiones y a grupos considerados «diferentes» influyen en la interpretación que hagamos de la religión o de un sistema de creencias. Esta definición debería complacer a la mayoría de creyentes y no creyentes, incluso si se tiene en cuenta que el «estado mental» de aquellos que se declaran «ateos» o «agnósticos» es diverso y nada sencillo de definir, ya que engloba categorías e ideas diferentes y variadas.

Tras considerar la religión un «estado mental» y haber constatado el derecho de las personas a compartir su vida interna, la cuestión es si es posible o útil enseñar religión. En noviembre de 2007, la OSCE publicó sus *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas* (ISBN 83-60190-48-8). Fueron elaborados por su consejo asesor de expertos sobre libertad de religión o creencia. Llegaron a la conclusión de que la enseñanza acerca de religiones y creencias puede adaptarse para tomar en consideración las necesidades de los diferentes sistemas educativos y tradiciones. La enseñanza acerca de las religiones y creencias es una importante responsabilidad de las escuelas, que deberían preparar a los jóvenes para la vida en una sociedad plural. Sin embargo, la forma en que esta enseñanza se lleva a cabo en las escuelas no debería minar o ignorar la importante función de las familias así como de las instituciones religiosas y de creencias. Las familias, junto con las comunidades religiosas y de creencias, son responsables de la educación moral de las generaciones futuras. Trabajando al unísono, las familias, las instituciones religiosas y de creencias y las escuelas, pueden promover la comprensión mutua enseñando a respetar los derechos de los demás.



Razones para impartir enseñanzas sobre religiones y creencias.

Hay varias razones imperiosas para enseñar acerca de las religiones y creencias, todas las cuales se refuerzan cuando este tipo de enseñanza tiene lugar en el contexto de un compromiso por la libertad religiosa y los derechos humano. Figuran entre estas razones las siguientes:

- Las religiones y creencias son fuerzas importantes en las vidas de los individuos y las comunidades, y por ello tienen un gran significado para la sociedad en su conjunto. Es necesario entender estas convicciones si pretendemos que las personas se comprendan mutuamente sociedades plurales como las nuestras, y también si han de apreciar el significado de los derechos que las protegen.

- Aprender sobre religiones y creencias contribuye a la formación y el desarrollo del conocimiento de sí mismo, incluida una apreciación más profunda de la propia religión y las propias creencias. Estudiar las religiones y creencias abre las mentes de los alumnos a preguntas sobre el sentido y la finalidad de la vida, y los pone en contacto con cuestiones éticas de las que la humanidad se ha ocupado a lo largo de la historia.

- Gran parte de la historia, la literatura y la cultura resulta ininteligible sin un conocimiento de las religiones y creencias. Por lo tanto, el estudio acerca de las religiones y creencias es una parte esencial de una educación completa. El aprendizaje sobre religiones y creencias forma parte de la educación propia de cada persona, amplía los horizontes del individuo y ahonda en la visión que se tiene de las complejidades del pasado y el presente.

- El conocimiento de las religiones y creencias puede ayudar a promover un comportamiento respetuoso y a incrementar la cohesión social. En este sentido, todos los miembros de la sociedad, con independencia de sus propias convicciones, se benefician del conocimiento sobre las religiones y los sistemas de creencias de los demás².

Parece evidente que la religión se puede considerar uno de los factores conflictivos más relevantes del planeta. Pero también es evidente que la religión es el referente moral de miles de millones de personas en todo el mundo y se considera el principal componente de la

² PRINCIPIOS ORIENTADORES DE TOLEDO SOBRE LA ENSEÑANZA ACERCA DE RELIGIONES Y CREENCIAS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS, 2007



identidad cultural que, a través de una creencia común, dota de cohesión racial y geográfica a distintas comunidades. La palabra religión proviene del latín *religare*, que podría traducirse como «volver a unir». La religión es una manifestación de los seres humanos con el poder de unir a personas y comunidades, pero también con el poder de crear contrastes y conflictos. En la propia razón de esta paradoja se encuentra la respuesta a la pregunta de por qué un poderoso flujo de solidaridad se convirtió en la mayor fuente de conflictos y división. A día de hoy, incluso aquellos que asisten a un servicio religioso y profesan su devoción puede que nunca hayan reflexionado en profundidad sobre los fundamentos de su fe y, por lo general, no muestran interés alguno en conocer mejor la religión de los demás.

Según un artículo publicado recientemente en los Estados Unidos, es como intentar aprender geografía memorizando los nombres y las capitales de los distintos Estados, sin llegar a aprender nada sobre los países y continentes más allá de nuestras fronteras.³ Los conflictos entre religiones y el auge del fundamentalismo religioso en todo el mundo han generado violencia en muchos lugares, y cada vez más gente se niega a estudiar en profundidad el significado de las preguntas básicas a las que la fe pretende dar respuesta. La manera de contrarrestar el fenómeno del fundamentalismo religioso es promover en la educación el conocimiento sobre la religión y facilitar a los estudiantes una aproximación filosófica a su fe, que incluya conocer mejor otras religiones.

En la escuela se estudian muchas cuestiones relacionados con las expresiones artísticas y culturales del ser humano, y la religión es una de ellas. Empezando por la religión, no solo como expresión cultural sino como expresión interna de la condición humana, es posible crear un acercamiento progresivo y gradual que permita a los estudiantes percibir también otras creencias religiosas como algo igualmente respetuoso y positivo. Es muy importante asegurarse de que la idea de enseñar distintas religiones es una posición educativa neutral. ¿Es posible enseñar religión sin una religión? La experiencia demuestra que hay que empezar por una religión, con una actitud positiva y abierta hacia otras expresiones, pero enseñar las

³ Richard Schiffman, UffPost, 2012



manifestaciones religiosas de diversas culturas o historia de las religiones debe entenderse como algo distinto.

El Modelo plantea la idea de que enseñar religión es un ejercicio de entendimiento y comprensión mutua. El objetivo principal es abordar las preguntas esenciales a las que el ser humano tiende a buscar respuestas. La respuesta, o mejor dicho, las respuestas no pueden encontrarse buscando en el lado racional o cultural del pensamiento humano, sino que radican en otra manera de pensar y razonar. Las cuestiones profundas relacionadas con el lado interno del ser humano requieren de un enfoque claro, conformado por espiritualidad, racionalidad y una actitud inquisitiva. La premisa principal del Modelo es, mediante una metodología de investigación, acostumar a los estudiantes a plantear preguntas fundamentales y buscar respuestas al final de un proceso en el que desarrollen su propia humanidad.

Multiculturalismo e interculturalidad: panorama educativo y político

Todas las culturas son el resultado de la comunicación intercultural. Esto se hace especialmente patente en la era de la globalización, donde el panorama cultural en rápida evolución se caracteriza por una creciente diversidad de pueblos, comunidades e individuos que viven cada vez más cerca los unos de los otros. La creciente diversidad de culturas, que es fluida, dinámica y transformadora conlleva el aprendizaje, reaprendizaje y desaprendizaje de competencias y capacidades específicas por parte de la sociedad y las personas con el fin de lograr la armonía social y la realización personal. La habilidad para descifrar otras culturas de forma imparcial y significativa se basa no solo en una actitud abierta y plural, sino también en tomar conciencia de la cultura propia. Cuando una cultura es consciente de sus propias fortalezas y limitaciones, puede expandir sus horizontes y enriquecerse intelectual y espiritualmente aprendiendo de visiones alternativas del mundo, la epistemología, la ética y la estética. El acercamiento a la diversidad cultural requiere de la identificación y promoción del mayor número posible de competencias, en especial de aquellas que las sociedades han desarrollado y transmitido durante sucesivas generaciones.



Dado que los intercambios interculturales se han convertido en una constante de la vida contemporánea, incluso en las sociedades más tradicionales, el modo en el que las personas y las comunidades gestionan estos encuentros con otras culturas está bajo escrutinio. De ahí la creciente sensibilización de los responsables políticos y la sociedad civil respecto al hecho de que la competencia intercultural puede constituir un recurso importante a la hora de ayudar a las personas a superar las barreras interculturales en sus encuentros y experiencia personales. Las competencias interculturales son capacidades para desenvolverse con éxito en entornos que se caracterizan por una creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida, es decir, habilidades para comportarse de manera efectiva y adecuada al interactuar con otros que son lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo (Fantini & Tirmizi, 2006). El papel de la escuela es clave para enseñar estas competencias y habilidades, y debido a la relevancia de su adquisición tanto en la vida política como social, el ámbito de las competencias interculturales trasciende el de la educación formal. Es necesario llegar a una nueva generación de ciudadanos, sobre todo a mujeres y hombres jóvenes que cuentan con oportunidades infinitas de participar en conversaciones globales.

Entender el multiculturalismo

Un tema delicado al enseñar y aprender religión es lidiar con el concepto de multiculturalismo. En términos generales, el concepto de multiculturalismo en educación se refiere a cualquier método de enseñanza que incorpora la historia, los textos, los valores, las creencias y las perspectivas de personas que pertenecen a distintas culturas. En el aula, por ejemplo, los profesores pueden modificar o incorporar temas que reflejen la diversidad cultural de los estudiantes de la propia clase. En muchos casos, «cultura» se define en el sentido más amplio posible, abarcando raza, etnia, nacionalidad, lengua, religión, clase social, género, orientación sexual y la «excepcionalidad» (un término aplicado a los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales). En general, la educación multicultural se basa en el principio de igualdad educativa para todos los estudiantes, independientemente de



su cultura y trata de ofrecer las mismas oportunidades educativas y de éxito a los estudiantes provenientes de otros contextos culturales. En la práctica, los educadores pueden modificar o eliminar políticas educativas, programas, materiales, temas y ejercicios que sean discriminatorios o no sean lo suficientemente inclusivos de cara a las diversas perspectivas culturales. La educación cultural, además, da por sentado que la manera en que los estudiantes aprenden y piensan está muy condicionada por su identidad y bagaje cultural, y que enseñar de forma eficiente a estudiantes culturalmente diversos requiere de enfoques didácticos que valoren y reconozcan dicho bagaje cultural. De este modo, el objetivo de la educación multicultural es mejorar el aprendizaje y el éxito de todos los estudiantes, en especial de aquellos que pertenecen a minorías culturales o con peor rendimiento escolar.⁴

Desde un punto de vista más cultural, la crítica a la homogeneización de la educación nace en el Instituto de Investigación Social, adscrito a la Escuela de Frankfurt, en la década de los 30 del siglo XX. Inicialmente, el concepto se definió como un medio para combatir la múltiples desigualdades tanto estructurales como institucionales que tienen lugar en las instituciones educativas modernas en contextos multiculturales. A partir de entonces, pensadores y activistas como el pensador revolucionario Paulo Freire, Henry Giroux y el Dr. Peter McLaren de UCLA, entre otros, desarrollaron la teoría, llegando a la conclusión de que la educación democrática y popular es una herramienta de emancipación para los económicamente desfavorecidos, pero que va mucho más allá, tiene un alcance más amplio y se sustenta en la teoría crítica. Estrictamente vinculados a los cambios sociales, hoy en día los aspectos del multiculturalismo presentes en la educación abarcan además los cambios relacionados con el nuevo crisol de culturas y se presentan como una metodología educativa «para todos y todas» que inculca en los estudiantes la capacidad para provocar el cambio social y sacarle provecho. En un principio relacionado con los mecanismos de desigualdad, en la actualidad se relaciona con los diferentes estilos y estrategias de enseñar e instruir a aquellos estudiantes cuyo origen cultural es distinto. En el multiculturalismo crítico, adoptar una pedagogía crítica puede ayudar

⁴ <http://edglossary.org/multicultural-education/>



a los estudiantes a desarrollar un sentimiento de libertad, a reconocer tendencias autoritarias y a relacionar el conocimiento con el poder y la capacidad de adoptar medidas constructivas a partir de ese conocimiento. Al igual que la crítica teórica, una pedagogía crítica se inspira en las ciencias sociales y las humanidades, pero sobre todo en las ideas del feminismo, del anarquismo, y, en el contexto actual, de la ecología.

En cuanto a la definición de multiculturalismo y su relación con la enseñanza y aprendizaje de la religión, debemos subrayar que el concepto de multiculturalismo varía a medida que cambia nuestra realidad. Un ejemplo claro es la crisis de los refugiados que ha desencadenado un debate nuevo (e inesperado) entre la sociedad civil. Al intentar definir el multiculturalismo, nuestra intención es incluir las diversas perspectivas y su evolución en la sociedad teniendo en cuenta los numerosos contextos y las diferentes dimensiones étnicas y culturales. Podemos afirmar que con el término multiculturalismo buscamos la aceptación o la promoción de culturas étnicas diversas. Cuando aceptamos las culturas y su impacto social, aceptamos su nivel organizativo, p. ej., escuelas, negocios, barrios, ciudades o naciones.

En este contexto los defensores del multiculturalismo abogan por equiparar el estatus de los distintos grupos étnicos y religiosos sin promover los valores específicos de ninguna etnia, religión o comunidad cultural. El multiculturalismo debería proteger los ideales de igualdad, justicia, libertad y respeto hacia los individuos y grupos como principio fundamental para el éxito de una nación. Europa es cada vez más multicultural. A partir de la posguerra algunos países europeos experimentaron un incremento de la inmigración debido a la falta de mano de obra y al fin de la era colonial. Durante la década de los 80 del siglo XX, llegaron a Europa inmigrantes procedentes del Magreb y de algunos países asiáticos. Este fenómeno se sumó a la inmigración «interna» entre los nuevos países de la UE. Nuevas religiones, como el hinduismo, el sijismo, el islamismo y el budismo empezaron a poblar las ciudades. Tras la «ampliación» de la UE, la avalancha migratoria de principios de las décadas de los setenta y los noventa del siglo pasado convirtió a la UE en una comunidad diversa desde el punto de vista ético y religioso. La idea que se tenía a mediados de la década de los 50 de que los inmigrantes



tarde o temprano se integrarían en la cultura anfitriona fue desapareciendo progresivamente. Estas comunidades desarrollan sus propios valores culturales. La tensión racial fue en aumento, y a finales de los años 80 el colectivo inmigrante sufrió numerosos ataques racistas sin mediar provocación. Esto dio lugar a la noción de que la inmigración y las relaciones entre razas era un tema controvertido y comenzaron a adquirir fuerza las campañas a favor de un mayor control de la inmigración. A día de hoy, el debate sigue estando de actualidad y la idea de controlar los flujos migratorios es una cuestión que los gobiernos deben analizar. La idea de establecer un control no es nueva: durante los años 50, en Reino Unido y Francia se adoptaron varias medidas de control con el fin de reducir la afluencia de inmigrantes procedentes de África, las Indias Occidentales, India y Pakistán. No obstante, a pesar de las estrictas políticas de inmigración, la población inmigrante sigue creciendo, y el escenario que plantea el *brexit* origina preguntas nuevas y controvertidas. La inmensa mayoría de nuevos ciudadanos procede de África (32 %) y Asia (40 %), y los tres grupos de población con más representación son del Magreb, India y América del Sur. Las consecuencias han sido cambios en el «estilo de vida europeo» y que la UE ahora sea una comunidad multicultural. Esta realidad aún no ha sido del todo aceptada por los ciudadanos de la UE y en la actualidad el término «multiculturalismo» es motivo de controversia tanto en el discurso sociológico como en el político.

Por lo general, se cree que el término multiculturalismo lo acuñó Ministro del Interior británico Roy Jenkins en 1966. Se trata de un término comúnmente aceptado en todos los países de la UE, aunque en ocasiones, sobre todo a nivel local, adquiere una connotación negativa. Los detractores del multiculturalismo suelen excluir a las culturas minoritarias en favor de los valores de la cultura blanca predominante. La palabra multiculturalismo también se utiliza para describir ciertos aspectos de algunas políticas sociales. Se trata de un concepto que se utiliza de diversas maneras, ya sea para celebrar la diversidad o para encubrir lo que en otras circunstancias se denominaría asimilación forzosa. Es importante señalar que diversos grupos étnicos ahora están conformados por un gran número de personas nacidas en el país



de acogida. La sociedad actual se dio cuenta de una ausencia progresiva en la gente de influencias religiosas y espirituales representadas por la profesión de una religión. La mayoría de las personas nacidas en EEUU se define como atea, aunque según Phil Zuckerman, (*The Cambridge Companion to Atheism*, Cambridge Univ. Press, 2007, p. 59, ISBN 0-521-60367-6) el número de personas en el mundo que se declara atea está en un profundo declive. La razón podría ser la elevada tasa de natalidad de los países con mayoría de personas religiosas. La mayoría de los inmigrantes que llegan a la UE afirman ser religiosos y creer en Dios. Estos datos constituyen un argumento a favor en el debate sobre la enseñanza de la religión en las escuelas.

Multiculturalismo y valores comunes

El debate sobre el papel de las escuelas en la enseñanza de valores laicos cotidianos es fundamental. Un buen ejemplo puede verse de Estados Unidos. En el [2012 Josephson Report Card on the Ethics of American Youth](#) (Informe Josephson de 2012 sobre la ética de la juventud de EE. UU.). Según sus resultados, era posible mostrar una necesidad acuciante de integrar elementos de la educación del carácter en los programas de las escuelas públicas del país. Según este estudio, el 57 % de los adolescentes aseguró que las personas con éxito hacen lo que sea necesario para ganar, aunque eso implique hacer trampas. El 24 % cree que es aceptable amenazar o pegar a alguien cuando estás enfadado. El 31 % cree que la violencia física es un gran problema en sus centros educativos. El 52 % admitió haber copiado por lo menos una vez en algún examen. El 49 % reconoció haber sufrido acoso escolar u hostigamiento debido a discrepancias étnicas o culturales. La mayoría de los pedagogos opina que educar para la ciudadanía y enseñar religión son cosas muy diferentes. Y este punto es coherente.

Sin embargo, los procesos para que un ciudadano se identifique con la sociedad civil y sus estructuras políticas requieren una educación holística a nivel inter e intrapersonal que contemple tanto la dimensión social como la política. El proceso de generar una dimensión de



ciudadanía puede orientarse hacia diferentes prácticas sociales, culturales, y políticas Dewey es un firme partidario de la idea de educar en democracia. Propuso un «modo de vida democrático», la democracia como estilo de vida. Desarrollar la idea de ciudadanía precisa de conocimiento, habilidades y actitudes (valores), y la combinación de estos factores se denomina comúnmente «competencias». El conocimiento y las habilidades son importantes. Para que una sociedad democrática florezca, es necesario conocer la democracia, tener competencias para actuar de forma democrática. No obstante, lo más crucial son los valores, el deseo de comportarse democráticamente. Según muchos análisis sociológicos, las sociedades actuales necesitan ciudadanos flexibles y reflexivos. Lo que Donald Schon denominaba reflexión en acción. En la práctica esto se traduce en una educación donde los jóvenes reflexionen sobre su comportamiento, asuman la responsabilidad de sus actos e intenten explorar y reflexionar sobre otras maneras de comportarse. El paradigma de la práctica reflexiva ha ejercido una gran influencia en cómo se enfoca la formación del profesorado. A los profesores que se forman en la aplicación del modelo de la práctica reflexiva se les reta continuamente a cuestionar sus creencias y su comportamiento docente.

Donald Schon sostiene que los sistemas sociales deben aprender a ser capaces de transformarse sin una disrupción intolerable. En ello, el «conservadurismo dinámico» tiene un papel importante. En un sistema de aprendizaje, el conservadurismo dinámico debe actuar a determinados niveles y de manera que permita un cambio de paradigma sin suponer una amenaza intolerable a las funciones esenciales que el sistema cumple para el yo. Nuestros sistemas necesitan mantener su identidad y la capacidad de proteger la identidad de quienes son parte de él, pero también deben ser capaces de evolucionar. (Schon 1973: 57). La mayor aportación de Schon en este aspecto fue explorar hasta qué punto las empresas, los movimientos sociales y los gobiernos eran sistemas de aprendizaje, y cómo podrían mejorarse esos sistemas de aprendizaje. Sugiere que el movimiento hacia sistemas de aprendizaje es necesariamente un proceso deductivo e inductivo para el que no existe una base teórica adecuada (*op. cit.*). La empresa de negocios, según Donald Schon, es un buen ejemplo de sistema de aprendizaje. Examina cómo algunas empresas pasaron de organizarse en torno a



los productos a hacerlo en base a la integración basada en sistemas de negocio (*ibid.*: 64). Siguiendo un razonamiento con muchas resonancias en la literatura sobre la «**organización del aprendizaje**» unos veinte años después, Donald Schon defiende un aprendizaje que no consiste simplemente en un proceso individual. El aprendizaje también puede ser social: Un sistema social aprende cuando adquiere nuevas capacidades para actuar, y el aprendizaje puede tomar la forma de interacción espontánea entre sistemas. El Gobierno como sistema de aprendizaje conlleva la idea de aprendizaje *público*, una manera especial de adquirir nuevas capacidades de comportamiento en la que el Gobierno aprende por toda la sociedad. En el aprendizaje público, el Gobierno se cuestiona de manera directa y constante la naturaleza, las causas y las posibles soluciones a nuestros problemas.

La necesidad de aprendizaje público lleva consigo la necesidad de un segundo tipo de aprendizaje. Si el Gobierno quiere aprender a solucionar los nuevos problemas públicos, también debe aprender a crear sistemas para hacerlo y deshacerse de la estructura y los mecanismos que se han desarrollado en torno a problemas antiguos (Schon 1973: 109).

El Modelo: implicaciones pedagógicas

El modelo se basa en los enfoques vinculados a la teoría del constructivismo, una filosofía innovadora sobre el conocimiento, el aprendizaje y la asignación de significados al mundo y a los fenómenos asociados a este. En términos generales, los enfoques constructivistas y las estrategias educativas suelen centrar su atención en el papel del estudiante en el proceso de aprendizaje: situarlo como factor central permite una mayor interacción de este con su entorno. Este trabajo no constituye el foro adecuado para estudiar y analizar el significado semántico del término «constructivismo» y sus consecuencias en la educación. Para obtener más información sobre la teoría en cuestión y sus influencias véase el apartado de bibliografía.

La aplicación del Modelo parte de la idea de que el conocimiento es el objetivo último de una investigación personal y comunitaria destinada a generar conocimiento y significado desde la experiencia (*Facets of Systems Science*, George Klir, 1932). Según varios autores, el



constructivismo es una teoría del conocimiento que bebe de la filosofía, la psicología y la cibernética. Se basa en dos principios fundamentales:

- El conocimiento no se recibe de forma pasiva sino que los alumnos son protagonistas activos en su construcción, mientras que los profesores actúan de facilitadores;
- Adquirir conocimiento es un proceso adaptativo que sirve para organizar las experiencias del mundo de la persona que lo recibe y no necesariamente para descubrir una realidad ontológica.

El Modelo pretende retomar y actualizar la idea de Montessori del aprendizaje como un proceso de investigación y descubrimiento que necesita de un entorno de aprendizaje específico. Dado que el constructivismo se centra en la habilidad del estudiante para resolver problemas de la vida real, no solo le incentiva para encontrar una solución única, sino que presta especial atención al proceso que le permite llegar a esa solución. De esta manera, las cuestiones relacionadas con las principales inquietudes de la humanidad se consideran «problemas de la vida real», ya que están relacionadas con la posición de los seres humanos en el mundo. Actividades de resolución de problemas que son contextuales, relevantes y de gran interés para los estudiantes. Los estudiantes pueden escoger ellos mismos el problema o el profesor puede ser quien propone uno en su lugar.

De acuerdo con la opinión de varios autores, la idea constructivista del aprendizaje tiene en cuenta el conocimiento previo. Eso significa que el enfoque del facilitador proporciona las competencias para promover y enriquecer el debate, en el que el conocimiento es el resultado de un proceso de descubrimiento. Si los conocimientos previos no se consideran científicamente correctos, la labor del estudiante es reanalizar los contenidos y definir nuevos horizontes. Uno de los autores de la teoría que se define como «constructivismo radical», muy influenciado por las teorías de Piaget, sugiere romper con las convenciones orientadas a desarrollar una teoría del conocimiento en la que el conocimiento no refleja una realidad ontológica y objetiva, sino tan solo un ordenamiento y una organización constituidos por nuestras experiencias (von Glaserfeld, 1984, p.24). En su libro *Radical Constructivism: A Way*



of *Knowing and Learning*, Glaserfeld afirma que para el constructivista, los conceptos, modelos, teorías, etc. son viables si demuestran ser adecuadas en el contexto en el que surgieron. Esta visión proviene de la idea de que el conocimiento y la realidad no poseen un valor objetivo y absoluto. La realidad es desconocida y solo puede ser interpretada por el sujeto cognoscente, y entonces puede que deje de ser la realidad. Por consiguiente, es el sujeto cognoscente quien interpreta y construye la realidad partiendo de sus propias experiencias y las interacciones con su entorno.

Definir el constructivismo en el modelo: por qué enseñar religión con un enfoque basado en la experiencia y el descubrimiento.

Desde un punto de vista funcional y pedagógico, el constructivismo podría definirse como un enfoque o estrategia para crear un entorno de aprendizaje u organizar un entorno donde los estudiantes resuelvan problemas que son relevantes en su contexto personal y cuya experiencia les ayude a generar nuevos conocimientos. Más que un proceso de resolución de problemas, en el caso concreto de la religión se podría definir como un proceso de investigación. La experiencia que se adquiere al definir y analizar respuestas, cuya naturaleza no se encuentra en el mundo racional, forma parte del conjunto de conocimientos personales que se acumulan a partir de distintas experiencias y relaciones sociales, y resultan especialmente relevantes en nuestra vida cotidiana. Por estos motivos, en ese contexto particular, la competencia de investigación y resolución de problemas, junto con la capacidad para entender otras expresiones religiosas y una actitud abierta hacia el diálogo con compañeros con otro bagaje, representan lo que significa aprender, puesto que aportan una dimensión filosófica y espiritual. La aparente ausencia de unos objetivos específicos de aprendizaje o de una única solución correcta, la necesidad de colaborar con otras personas y de recibir por parte de un facilitador orientación y ayuda, tanto específicas como generales, es



lo que define este enfoque como constructivista. Debido al énfasis que se ha puesto en el proceso de resolución de problemas, resulta pertinente aclarar que debatir y enseñar religión, utilizando el método de investigación para encontrar soluciones, fomenta el uso de estrategias diversas al debatir y enfocar los problemas que pueden favorecer el desarrollo de la creatividad y de las capacidades analíticas.

También es necesario aclarar en este contexto el significado del concepto «resolución de problemas» al que hacemos una mención constante. En la enseñanza y el aprendizaje religioso e interreligioso la solución no es unidireccional. Es posible que algunos estudiantes creen que es difícil cambiar sus creencias y la opinión que tienen de su fe, pero lo que realmente se espera que aprendan es a aceptar la idea del otro y a utilizar el enfoque basado en la investigación para construir la propiedad del conocimiento, hacerlo suyo, que no debe estar basado en los conceptos tradicionales proporcionados por su contexto tradicional. El objetivo del enfoque del proyecto LIFE es que los alumnos conozcan mejor la religión en la que creen y, a la vez, los valores humanos de otras religiones, siendo capaces de entablar un debate desde una actitud positiva y abierta.

En el modelo LIFE, la pedagogía constructivista pretende aprovechar el potencial para desarrollar habilidades de pensamiento de nivel superior. El constructivismo, junto con el enfoque de investigación, puede generar una motivación interna o intrínseca. La motivación intrínseca puede generar un interés más genuino y duradero por aprender una asignatura como la religión que la motivación externa que proporciona, por ejemplo, una buena nota.



El Modelo Pedagógico de Enseñanza de la Religión (MPER)

PRINCIPIOS

Constructivismo: Teoría basada en la observación y en el estudio científico del modo en que aprenden las personas. De acuerdo con esta teoría, las personas construyen su propio entendimiento y su conocimiento sobre el mundo mediante las propias experiencias y la reflexión sobre estas. Las personas son, por tanto, **creadoras activas de su propio conocimiento**. Con este fin, deben hacerse preguntas, explorar y evaluar lo que conocen.

- Estrategias de enseñanza: *Animar a los alumnos a que usen técnicas activas (experimentos, resolución de problemas reales, etc.) con el fin de aumentar sus conocimientos y, a continuación, invitarles a que reflexionen y hablen sobre lo que están haciendo y sobre cómo su modo de entender las cosas va cambiando. Los docentes deben asegurarse de que comprenden las ideas preconcebidas de los alumnos y supervisar la actividad, de manera que se aborden y desarrollen dichas ideas.*

Aprendizaje colaborativo: Método de enseñanza-aprendizaje en el que **los alumnos trabajan en equipo** para explorar cuestiones relevantes o crear proyectos significativos. Ejemplos de aprendizaje colaborativo pueden ser un debate entre varios alumnos sobre los contenidos de una clase o un trabajo en equipo entre alumnos de diferentes escuelas realizado a través de Internet.

Aprendizaje cooperativo: Caso concreto de aprendizaje colaborativo en el que los alumnos trabajan juntos en pequeños **grupos** para llevar a cabo una actividad estructurada. Se tiene en cuenta el trabajo individual de cada uno y, al mismo tiempo, se evalúa el trabajo del grupo en su conjunto. Los grupos cooperativos trabajan cara a cara y **aprenden a trabajar en equipo**. Cuando trabajan en pequeños grupos, los alumnos pueden compartir sus **fortalezas** y mejorar aquellas **habilidades** que tengan menos desarrolladas. Asimismo aprenden a lidiar con los **conflictos** y desarrollan sus habilidades **interpersonales**. Cuando se establecen unos objetivos



claros para los grupos cooperativos, los alumnos llevan a cabo numerosas actividades que amplían su **comprensión** de las cuestiones tratadas.

Son necesarias **tres cosas** para crear un contexto de aprendizaje cooperativo:

- Es necesario que los alumnos se sientan seguros y, al mismo tiempo, que se les planteen retos.
- Los grupos deben ser lo suficientemente pequeños como para que todos sus miembros puedan contribuir.
- Deben definirse claramente las tareas que los alumnos deben llevar a cabo conjuntamente.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo y colaborativo que se presentan aquí deberían ayudar a los docentes a hacer esto posible. Igualmente, el trabajo cooperativo en pequeños grupos permite que:

- los alumnos participen activamente;
- en ocasiones, los docentes se conviertan en alumnos y los alumnos enseñen;
- se respete a todos los implicados;
- los proyectos y preguntas interesen a los alumnos y les planteen retos;
- se aprecie la diversidad y se valoren todas las contribuciones;
- los alumnos adquieran habilidades para resolver conflictos cuando estos surjan;
- los implicados se basen en sus experiencias pasadas y en el conocimiento previamente adquirido;
- se identifiquen objetivos claramente y que estos se empleen como guía;
- se pongan a disposición de todos las herramientas necesarias para investigar, como el acceso a Internet;
- los alumnos sean partícipes de su propio aprendizaje.



El Modelo en la práctica

«Creo que, como docentes, somos responsables no solo de proporcionar los conocimientos, sino también de animar a los alumnos a que aprendan a aprender» (Johnstone)

LOS 10 MANDAMIENTOS EDUCATIVOS:

1. Lo que aprendes está basado en lo que ya sabes y comprendes.
2. El modo en que aprendes depende de cómo has logrado aprender con éxito en el pasado.
3. Para que el aprendizaje sea significativo, este tiene que estar relacionado con conocimientos y habilidades previamente adquiridos, y a la vez ampliarlos y enriquecerlos.
4. La cantidad de información que puede ser asimilada en cada unidad de tiempo es limitada.
5. Para que el aprendizaje sea agradable, son necesarias la retroalimentación y la reafirmación. Además, la evaluación debe ser comprensiva.
6. Se deben tener en cuenta los distintos estilos de aprendizaje y la motivación.
7. Los alumnos deben consolidar su aprendizaje preguntándose a sí mismos sobre lo que ocurre en sus cabezas.
8. Se debe dedicar tiempo a la resolución de problemas en su sentido más amplio, con el fin de desarrollar y establecer asociaciones.
9. Debe haber cabida para crear, justificar, probar y plantear hipótesis.
10. Se debe dar la posibilidad de enseñar (no se aprende realmente hasta que no se enseña).

1. Lo que aprendes está basado en lo que ya sabes y comprendes.

Paso 1: Qué saben los alumnos sobre religión/qué es la religión. Debate preliminar en el que participa toda la clase (1 hora).



2. El modo en que aprendes depende de cómo has logrado aprender con éxito en el pasado.

Paso 2: Qué sabes porque lo has estudiado. Preguntar a la clase sobre experiencias pasadas.

3. Para que el aprendizaje sea significativo, este tiene que estar relacionado con conocimientos y habilidades previamente adquiridos, y a la vez ampliarlos y enriquecerlos.

Paso 3: Dar respuesta a preguntas. El Modelo proporciona una lista de preguntas relacionadas con la religión.

Este enfoque se basa en la teoría de que *no es posible enseñar religión sin tener en cuenta la naturaleza y la narración de una religión específica. El objetivo del Modelo no consiste en proponer «cómo estudiar historia de las religiones», sino en analizar en el estudio de las religiones el impacto del multiculturalismo.*

*Naturaleza y dimensión conceptual de las **preguntas**:* el debate debe dirigirse evitando cualquier cuestión relacionada con las expresiones conceptuales. Es importante para los alumnos que su lenguaje sea sincero y no esté influenciado por las posiciones dogmáticas de otros (sus padres, profesores, etc.).

El escarabajo en la caja de Wittgenstein: También se conoce como el **argumento del lenguaje privado** y es similar al llamado «experimento de Mary la supercientífica». En sus *Investigaciones científicas*, Wittgenstein propuso una disquisición teórica que **desafiaba el modo en que concebimos la introspección y cómo esta influye en el lenguaje que usamos para describir sensaciones**. En dicha disquisición teórica, Wittgenstein nos insta a imaginar un grupo de individuos con una caja cada uno, en cuyo interior hay algo que llamamos «escarabajo». Nadie puede ver qué hay en la caja de los demás. Se pide a todos que describan su escarabajo, cuando cada uno solo conoce el propio. Las personas solo pueden hablar de su escarabajo, ya que puede haber cosas diferentes en cada caja. En consecuencia, Wittgenstein afirma que las descripciones no pueden participar en «el juego del lenguaje». Con el paso del



tiempo, la gente hablará de lo que hay en su caja, pero la palabra «escarabajo» simplemente significará lo que está en la caja de cada persona.

¿Por qué esta disquisición teórica resulta inquietante? El experimento mental señala que el escarabajo es como nuestras mentes y que no podemos saber exactamente cómo es este escarabajo en la mente de otras personas. No podemos saber exactamente lo que los demás están viviendo o la singularidad de sus puntos de vista. Se trata de una cuestión muy relacionada con lo que se denomina *el problema difícil de la consciencia y las experiencias fenomenales o «qualia»*.

4. La cantidad de información que puede ser asimilada en cada unidad de tiempo es limitada.

Tenemos que fomentar el debate después de una hora.

Para que el aprendizaje sea agradable, son necesarias la retroalimentación y la reafirmación. Además, la evaluación debe ser comprensiva.

El debate está guiado por el docente, que actúa como facilitador.

- **QUÉ:** Los docentes deben crear un contexto de aprendizaje que resulte significativo para los alumnos y que refleje las experiencias sociales, culturales y lingüísticas de estos. Los docentes actúan como guías, mediadores, asesores, instructores y tutores de los alumnos, permitiendo que relacionen eficazmente los conocimientos basados en su cultura y su comunidad con las experiencias de aprendizaje de la clase.
- **POR QUÉ:** Ladson-Billing (1995) sostiene que un criterio clave para que la enseñanza sea culturalmente relevante es que fomente la competencia tanto en la cultura del hogar como en la de la escuela. Los docentes deben utilizar las experiencias culturales de los alumnos como una base sobre la que desarrollar sus conocimientos y habilidades. Los conocimientos adquiridos de esta manera son más relevantes para los alumnos y facilitan la aplicación de lo que se aprende en la escuela a las situaciones de la vida real (Padron, Waxman & Rivera, 2002).
- **CÓMO:**



Conoce las culturas de los alumnos

- Haz que los alumnos muestren unos a otros objetos de sus casas que reflejen su cultura.
- Haz que los alumnos escriban sobre las costumbres que comparten con sus familias.
- Haz que los alumnos investiguen sobre diferentes aspectos de sus culturas.

Cambia el enfoque de la enseñanza para que esta se adapte a los diferentes estilos de aprendizaje y conocimientos lingüísticos

- Crea grupos de aprendizaje cooperativo (Padron, Waxman & Rivera, 2002).
- Haz que los alumnos participen en clubs de lectura o círculos literarios (Daniels, 2002).
- Emplea grupos de discusión dirigidos por los alumnos (Brisk & Harrington, 2000).
- Habla teniendo en cuenta el nivel de comprensión y las necesidades lingüísticas de las personas con escasos conocimientos de la lengua (Yeldin, 2004).

Utiliza recursos varios procedentes de las comunidades de los alumnos

- Haz que diferentes miembros de la comunidad hablen a los alumnos sobre distintos temas.
- Pide a miembros de la comunidad que den una clase u ofrezcan una demostración a los alumnos sobre temas en los que sean expertos.
- Invita a padres y madres a la clase para que muestren a los alumnos formas alternativas de enfocar un problema (por ejemplo, en matemáticas, distintos modos de hacer divisiones, de llamar a los decimales, etc.)

6. Se deben tener en cuenta los distintos estilos de aprendizaje y la motivación.

Los docentes deben dedicar tiempo a explicar por qué se está debatiendo sobre un determinado tema.



7. Los alumnos deben consolidar su aprendizaje preguntándose a sí mismos sobre lo que ocurre en sus cabezas.

El Método se basa en PREGUNTAS, por lo que los docentes deben explicar qué es una pregunta en filosofía.

8. Se debe dedicar tiempo a la resolución de problemas en su sentido más amplio, con el fin de desarrollar y establecer asociaciones.

El Método se basa en la INVESTIGACIÓN, definida como «la búsqueda de la verdad, de información, o de conocimiento; la búsqueda de información mediante el planteamiento de preguntas».

El contexto adecuado para la investigación: Desafortunadamente, nuestro sistema educativo tradicional no fomenta el proceso natural de investigación. Los alumnos suelen tener menos tendencia a preguntar a medida que van pasando a cursos superiores. En las escuelas tradicionales, los alumnos aprenden a no hacer demasiadas preguntas y, por el contrario, se les enseña a escuchar y repetir las respuestas que se espera de ellos.

9. Debe haber cabida para crear, justificar, probar y plantear hipótesis.

En el debate, todo el mundo es libre de expresar su propia opinión, pero dichas opiniones deben estar basadas en hechos o en una narración biográfica.

10. Se debe dar la posibilidad de enseñar (no se aprende realmente hasta que no se enseña).

Los docentes (tanto los de religión como otros) deben tener la libertad de poner en práctica su propio estilo de enseñanza.

Lista de preguntas sobre las que se puede debatir (ejemplo)

- ¿Puede la ciencia sustituir a la religión? (Dr. Bruce Hood)
- ¿Por qué deberían los científicos preocuparse por la religión? (Dr. Robert McCauley)



- ¿Se vuelven las personas más o menos religiosas a medida que se hacen mayores?
(Dr. Jacqueline Woolley)
- **Si** los humanos somos especiales y la Tierra es el único planeta con vida inteligente (o, al menos, con nuestro grado de inteligencia), ¿por qué tanto esfuerzo por crear el cosmos? ¿Por qué preocuparse por crear cientos de miles de millones de galaxias y miles de millones de estrellas?
- **¿Por qué** un Dios perfecto –todopoderoso y que todo lo sabe– nos pide que le alabemos yendo a la iglesia o la mezquita?

El método se descubre en común

1. ***Hablar sobre la propia contribución***

Tras haber hablado sobre el Método en el encuentro, FVM solicitará contribuciones para que se presenten en un encuentro (TELCO) en el que se definirá la versión final del Modelo.

Creación de una lista de preguntas (10 por cada socio).

2. ***Poner a prueba el Método con docentes***

Durante el primer semestre, se llevará a cabo un encuentro con los docentes para explicar y debatir el Método.

3. ***Poner a prueba el Método en las escuelas***

- Presentar el objetivo de la actividad de investigación.
- Proponer una lista de preguntas.
- Dividir a los alumnos en pequeños grupos (5-6).
- Debatir las preguntas con los alumnos (3 horas), en más de una sesión si es necesario.
- Crear las respuestas cooperativas (2 horas).

4. ***Crear vídeos para las preguntas***



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LEARNING
INTERCULTURALITY
FROM RELIGION



(Algunas preguntas pueden ser presentadas por expertos en religión y filósofos. Presentar las preguntas no quiere decir que se den indicaciones sobre las respuestas).

- El video debe durar como máximo 5 minutos.
- Deberá insertarse en la plataforma.



El Modelo pedagógico LIFE

Consejos para el docente: Antes de iniciar un debate sobre religión, deberás asegurarte de que el modo de dirigirse unos a otros es apropiado y respetuoso. En general, se considera una buena práctica el hecho de preguntar qué nombre o tratamiento prefieren los alumnos a la hora de describir su religión. Durante los debates en clase, siempre que sea posible, cabrá dirigirse a los alumnos por su nombre. Es muy importante que los nombres se pronuncien correctamente, ya que esto demuestra conciencia cultural y respeto. Recuerda: si tienes dudas, pregunta a los alumnos. Debes promover que se use un lenguaje inclusivo que evite los usos etnocéntricos.

Es muy importante evitar los **comportamientos incívicos en clase:**

- Establece reglas básicas y explícitas sobre qué se considera un comportamiento apropiado para la clase, con el fin de evitar la exclusión o la falta de sensibilidad cultural.
- Comunica, mediante lenguaje verbal y no verbal, las altas expectativas que posees en cuanto a la muestra de respeto mutuo entre todos los alumnos.
- Anima a los alumnos a que establezcan entre todos un «código de conducta» común y planteen un conjunto de medidas disciplinarias para sancionar los comportamientos inadecuados en clase.
- Reacciona de inmediato ante cualquier comportamiento (verbal o no verbal) que pueda reflejar prejuicios u opiniones subjetivas, o que sea discriminatorio por naturaleza. No toleres que los alumnos hagan comentarios racistas, sexistas o faltos de sensibilidad cultural.
- No permitas que se ignoren o se desatiendan las necesidades de alumnos individuales. Por ejemplo, asegúrate de que no tiendes a favorecer a un grupo con respecto a otros cuando se estén respondiendo preguntas.



- Evita los estereotipos y las ideas preconcebidas en tus prácticas docentes o en el contenido de los debates.
- Cuando presentes información sobre individuos cultural o lingüísticamente diferentes, más que expresar tu propia opinión, cita claramente publicaciones o resultados de investigación. Del mismo modo, insta a los alumnos a que se basen en fuentes o pruebas a la hora de plantear sus argumentos u opiniones críticas.
- También es muy importante fomentar el **debate abierto e inclusivo en clase**:
- Solicita a los alumnos que hagan preguntas abiertas, como « ¿A alguien le gustaría compartir una opinión o una perspectiva distinta? ».
- Evita las distinciones individuales o poner a alguien «en un aprieto», en especial cuando se estén debatiendo cuestiones cultural o personalmente sensibles. Por ejemplo, los alumnos se pueden sentir presionados si se da por sentado que pueden hablar en nombre de todas las personas de su país o su cultura de origen.
- Promueve los turnos conversacionales cuando se estén debatiendo cuestiones controvertidas. Por ejemplo, asegúrate de que los alumnos se turnan a la hora de expresar sus opiniones, al tiempo que escuchan (y toman verdaderamente en consideración) las opiniones de los demás.
- Pregunta a los alumnos cómo prefieren aprender y, siempre que sea posible, analiza cómo puedes adaptar a dichas preferencias las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Referencias y recursos adicionales

Banks, J. A. (1994) *Multi-ethnic Education: Theory and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Bromley, K. D. (1998). *Language art: Exploring connections*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

García, E. (1994). *Understanding and meeting the challenge of student cultural diversity*. Boston: Houghton Mifflin.



Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2001). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Nueva York: Prentice Hall.

Westwood, M. J., Mak, A. S., Barker, M., & Ishiyama, I. (2000). *Group procedures and applications for developing sociocultural competencies among immigrants*. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(4), 317-330.

Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). *A framework for culturally responsive teaching*, *Educational Leadership*, 53(1), 17-21.

Woods, P. R., Barker, M. C., & Daly, A. (2004). *Teaching intercultural skills in the multicultural classroom*. Ponencia presentada en la «4th Annual International Conference on Business», Honolulu, 21-24 de junio.

Cómo usar las preguntas. Parte A: Preparación del debate

Es muy importante decidir el objetivo del debate y de las preguntas seleccionadas. A continuación, plantea uno o varios resultados de aprendizaje que se deben alcanzar durante el debate, explicando qué se pretende conseguir. El docente es un facilitador y, como tal, debe asegurarse de que el debate se construye en torno a cuestiones generales apropiadas. Es muy importante asegurarse de que la «solución» para cada pregunta requiera que se planteen respuestas elaboradas.

Parte B: Gestión del debate

Prepara unas cuantas preguntas adicionales o afirmaciones que inviten a la reflexión y ayuden a que fluya el debate. El docente debe pensar con antelación las cuestiones o temas que se deben plantear si se requieren respuestas exhaustivas.

Documéntate sobre el tema: aunque el docente no presentará directamente información a los alumnos (pues ese es el fin del debate), como docente/facilitador debe conocer exhaustivamente el tema que se trata.

Ten en cuenta los conocimientos previos que pueden tener los alumnos y decide con ellos qué deben saber antes de poder participar en el debate. Cuanto más sepan los alumnos sobre



el tema, más profundo será el debate. Si los alumnos no poseen suficientes conocimientos sobre el tema, la sesión acabará siendo una exposición liderada por el docente.

El debate se debe enfocar **de la manera más espontánea y emocional posible**. Por ello, el docente puede decidir iniciar el debate sin solicitar a los alumnos que se informen previamente. En dicho caso, se recomienda que, al final del debate, el docente cree una **lista de temas** y pida a los alumnos que amplíen sus conocimientos ofreciendo información o investigando sobre dichos temas. Con el fin de reforzar la cultura de la religión y el entendimiento mutuo, el docente puede invitar a los alumnos a ampliar el debate al contexto de sus compañeros o invitar a algunos padres a clase para implicar a las familias en el diálogo. Al final de la actividad es muy importante hacer un informe del debate y presentar los resultados a los alumnos, solicitándoles que «aprueben» el contenido del informe.

Actividades adicionales

El docente debe:

- plantear a los alumnos un mini proyecto de investigación después del debate, pedirles que lean materiales estimulantes o vean un vídeo;
- explicar claramente los resultados de aprendizaje que se espera alcanzar con el debate, de manera que los alumnos conozcan su objetivo. De este modo, es más probable que se centren en las habilidades y conocimientos clave y en cómo aplicarlos.

Lista de preguntas propuestas

Espiritualidad

1. *Algunas personas sostienen que son «espirituales», pero, al mismo tiempo, señalan que no creen en ningún dios.*

- Define qué significa, en tu opinión, «ser espiritual».
- Define la espiritualidad en tu religión (si practicas alguna religión).



2. Importantes pensadores, científicos y filósofos afirman ser religiosos.

- Identifica algunos de ellos y define de qué manera su espiritualidad puede haber influido en su modo de pensar.
- Describe y presenta tu propia opinión sobre cómo la espiritualidad determina e influye en tu vida personal.

3. Mucha gente que vive en diferentes contextos religiosos sostiene que no experimenta ninguna forma de espiritualidad.

- Define en qué consiste esta condición filosófica y señala si, en tu opinión, es posible no experimentar ningún sentimiento espiritual.
- Si crees que eres una persona «no espiritual», describe tu condición personal.

Para los alumnos más jóvenes:

- Define qué es la espiritualidad.
- Describe lo que conoces sobre el concepto de espiritualidad en tu religión.

Historia y organización de las religiones

4. En todos los contextos culturales e históricos, las religiones se relacionan íntimamente con la evolución de los procesos históricos.

- Describe y debate cómo tu situación social y política está históricamente determinada por la influencia de las religiones.
- Si tu religión no es la más practicada en el país en el que vives, describe el significado histórico de la presencia de tu religión y el proceso que ha llevado hasta la situación actual.

5. El proceso de concepción del sentimiento religioso está influido por la presencia de instituciones religiosas (iglesias, sectas, cultos y otros).

- Describe estas instituciones en tu país.
- ¿Tienes contacto directo con alguna de ellas? Describe tu experiencia y la impresión que tienes sobre su organización y sus actos.



6. En general, la religión se define por los siguientes elementos:

- Creencias (la certeza de la existencia del mensaje proclamado por la religión);
 - Rituales (ceremonias formales);
 - Iglesia (un lugar de culto divino público).
- Define estos tres aspectos de acuerdo con tus experiencias (incluso si no eres creyente);
 - Describe cómo está organizada la religión que practicas o practicabas en tu país.
 - Describe los rituales religiosos tradicionales que practicas o practicabas con tu familia cuando eras niño (si practicabas alguno) o los rituales de los que te han hablado tus amigos.

Para los alumnos más jóvenes:

- Define qué es una Iglesia.
- Describe lo que sepas sobre la organización de la Iglesia en tu religión.

Prácticas religiosas

La práctica religiosa consiste en la participación en ceremonias religiosas destinadas a crear un sentimiento de serenidad o consuelo. En algunos casos, las prácticas religiosas están relacionadas con la violencia y con sentimientos extremos. En el pasado y, ocasionalmente, en algunas sociedades actuales, la gente cree en espíritus ancestrales o practica el animismo, y creen que el poder espiritual influye sobre la naturaleza. Algunas religiones creen en un solo dios (monoteísmo), otras son politeístas (por ejemplo, el hinduismo), y otras están ligadas a la esencia no material de la vida (como el budismo). Cada una de estas expresiones religiosas lleva a cabo prácticas y rituales concretos.

- ¿Cuáles son las principales prácticas en tu religión? Explica cómo te sientes cuando participas en algunos rituales.
- Explica y define cómo funcionan los rituales que acompañan a una persona a lo largo de su vida en tu religión, concretamente, los de iniciación, educación religiosa, matrimonios y uniones, y muerte.



- Explica si, en tu opinión, algunos rituales están relacionados con tradiciones antiguas pero no están adaptados a los tiempos modernos, y justifica por qué.
- Algunos rituales fueron impuestos por los nuevos conquistadores. En estos casos, a veces, las poblaciones locales mantuvieron antiguas tradiciones, mezclándolas con las nuevas religiones impuestas. Este fenómeno es conocido como «sincretismo». ¿Conoces algunos ejemplos de este proceso? Estudia e investiga sobre algunos casos de sincretismo y debate sobre ellos con tus compañeros.

Para los alumnos más jóvenes:

- Señala cuál es el rito que te gusta más y por qué.
- ¿Sabes algo sobre el origen de tu religión? Debate sobre ello con tus compañeros.

Teología

La teología consiste en el estudio de la fe, la práctica y la experiencia religiosas, en especial, el estudio de Dios y su relación con el mundo. La teología es una disciplina con orientación filosófica de especulación religiosa y apologética. Tradicionalmente se ceñía únicamente al cristianismo, por sus orígenes y su formato, pero puede abarcar, por sus temas, otras religiones, incluidos en particular el islam y el judaísmo. Entre los temas tratados en teología se encuentran Dios, la humanidad, el mundo, la salvación y la escatología (el estudio de los últimos tiempos).

El tema principal de la disciplina se trata en un gran número de otros artículos. Para realizar una búsqueda sobre las interpretaciones sistemáticas de lo divino y lo sagrado, véase: agnosticismo; ateísmo; deísmo; dualismo; monoteísmo; culto a la naturaleza; panteísmo; politeísmo; teísmo; y totemismo. Para realizar una búsqueda sobre las principales preocupaciones teológicas en algunas religiones en concreto, véase doctrina y dogma (britannica.com).

- ¿En qué nos parecemos y en qué nos diferenciamos de Dios?



- ¿Quién escribió las Sagradas Escrituras (el Corán, la Biblia, u otras) y por qué es o no es importante conocer lo que estas dicen?
- ¿Cómo podemos saber si lo que dicen las Sagradas Escrituras es verdadero o no?
- En muchos textos religiosos, los dioses castigan a los humanos cuando no respetan las reglas, pero todas o casi todas las religiones sostienen que Dios ama a los seres humanos. Entonces, ¿por qué se plantea el castigo (al final de la vida o durante la misma)?
- Muchas religiones aseguran que las buenas personas disfrutarán de una vida eterna y feliz después de esta. Cuenta cómo te sientes y qué crees al respecto.
- ¿Por qué desea Dios que lo adoremos? ¿Cómo lo adoramos?
- Si Dios sabe lo que estoy pensando y cuáles son mis necesidades, ¿por qué tengo que rezar por ellas?
- En muchas religiones, Dios espera que perdonemos a los que nos hacen daño. ¿Por qué? En otras religiones, Dios desea que reaccionemos y castigemos a todo aquel que no respete las reglas. ¿Por qué? Debate con tus compañeros tu opinión y sentimientos al respecto.

Para los alumnos más jóvenes:

- ¿Es importante para ti ser una persona religiosa?
- ¿Cómo crees que te ayuda Dios en tu vida diaria?

Bibliografía

Dewey, John

Lecturas clásicas:

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Nueva York: MacMillan & Co. Se trata de la obra seminal de Dewey sobre la educación que supuso la expansión del movimiento progresista en EE. UU.

Dewey, J. (1933) *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.



Una exploración de los procesos cognitivos y de aprendizaje: La preocupación de Dewey por la experiencia, la interacción y la reflexión se exploran en profundidad, junto con sus inquietudes respecto a los modelos lineales de pensamiento.

Dewey, J. (1938) *Art as Experience*. Nueva York: MacMillan.

Este es el trabajo de Dewey más completo (y definitivo) sobre la educación.

Johnson, J.R. (2003). *Dewey and Vygotsky: A comparison of their views on social constructivism in education*. Dissertation abstracts international, section A: The humanities and social sciences. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press. Abstract no: DA3088475.

Este estudio compara las ideas de Vygotsky y Dewey sobre el constructivismo social y la reforma educativa.

Hung, D.W.L. *Metaphorical ideas as mediating artifacts for the social construction of knowledge: Implications from the writings of Dewey and Vygotsky*. International journal of instructional media 29(2), 197-215.

Este trabajo se centra en el poder de las ideas metafóricas para la internacionalización de conceptos y la construcción social del conocimiento, según plantean Dewey y Vygotsky.

Vanderstraeten, R. (2002) *Dewey's transactional constructivism*. Journal of Philosophy of Education 36(2), 233-247.

En este estudio, el autor defiende que el trabajo de Dewey anticipa muchas de las claves del constructivismo epistemológico y el constructivismo pedagógico.

Bandura, Albert

Lecturas clásicas:

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood, NJ: Prentice Hall.

Contribución fundamental sobre el efecto de modelar el desarrollo cognitivo y social del estudiante. Su investigación justifica de manera convincente la naturaleza social del desarrollo social y cognitivo del individuo.

Bandura, A., Ross, D., and Ross, S.A. *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63, 575-582

Bartlett, Frederic C.

Bartlett, F.C. *Social constructiveness*. British Journal of Psychology, 18, 388-390.

Bartlett resume los diversos factores sociales dentro del grupo que suelen modificar y crear costumbres importadas y evolucionar hacia nuevas formas. La constructividad avanza en gran medida a partir de una tendencia general al desarrollo, que es posible que ningún miembro del grupo pueda hacer realidad. (PsychINFO Database Record ©2004 APA, all rights reserved)

Bruner, Jerome S.



Bruner, J.S. (1960). *The Process of Education*. Boston: Harvard University Press

Bruner, J.S. (1964). *Toward a theory of instruction*. Boston: Harvard University Press.

El autor describe cómo aprenden los niños y el mejor modo de ayudarles a aprender y a alcanzar todo su potencial. Bruner propone utilizar comparaciones en clase para fomentar el pensamiento crítico. Además, sentó las bases del andamiaje.

Bruner, J.S., (1971). *The process of education revisited*. Phi delta kappan. 53, 1, 18-21

En el momento de su publicación, Bruner ya había revisado muchas de sus ideas originales sobre el desarrollo cognitivo en la educación.

Clancey, William J.

Clancey, W.J. (1997) *Situated cognition: On human knowledge and computer representations*. Boston: Cambridge University Press.

La cognición se describe no solo en términos de un nivel alto de «pericia», sino como la capacidad de una persona para desenvolverse en el mundo, de aprender nuevas maneras de entender las cosas y de coordinar sus acciones. Este enfoque se denomina «cognición situacional».

Eisner, Eliot W.

Eisner, E.W., & Peshkin, A. (1990) *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. Nueva York: Teachers College Press.

Eisner, E.W. (1991) *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Nueva York: Macmillan.

Eisner, E.W. (1994a) *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. 3rd ed. Nueva York: Macmillan.

Este libro trata sobre el desarrollo curricular de la mano de una de las figuras más destacadas del ámbito. Está diseñado para ayudar a los lectores a entender los principales enfoques sobre planificación curricular y la conformación de objetivos educativos.

Eisner, E.W. (1994b) *Cognition and curriculum reconsidered*. 2nd ed. Nueva York: Teachers College Press.

Durante la pasada década, *Cognition and Curriculum* se convirtió en una obra imprescindible de lectura obligatoria para los estudiantes de educación. Ahora Eisner ofrece una revisión de su obra clásica. El resultado es *Cognition and Curriculum Reconsidered*, un edición revisada en profundidad que aporta dos nuevos capítulos e incluye una crítica a los intentos de reforma en el periodo que abarca. © Amazon.com

Montessori, Maria (1870-1952)

Montessori, M. (1916). *The Montessori Method*. Nueva York: Schocken Books.

Piaget, Jean

Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. Nueva York: Harcourt Brace.



Rogoff, Barbara

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.

Vygotsky, Lev

Vygotsky, L. (1926). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Widmaier, W. W.

Widmaier, W.W. (2004) *Theory as a factor and the theorist as an actor: The 'pragmatist constructivist' – lessons of John Dewey and John Kenneth Galbraith*. *International Studies Review*, 6(3), 427-446.

Este artículo compara los argumentos de John Dewey y Kenneth Galbraith.