

EL PLURALISMO RELIGIOSO EN LA ESCUELA
ACTUAL: CLAVES PSICOSOCIALES PARA UNA
PROPUESTA EDUCATIVA

JOSÉ RAMÓN MATITO FERNÁNDEZ
(coord.)

EL PLURALISMO RELIGIOSO EN LA ESCUELA
ACTUAL: CLAVES PSICOSOCIALES PARA UNA
PROPUESTA EDUCATIVA

Coedición:
Universidad Pontificia de Salamanca
Ayuntamiento de Salamanca
Universidad de Salamanca

2016

COLECCIÓN CUADERNOS DE LA EXPERIENCIA

Dirección de la colección:

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ,
Universidad de Salamanca

M.^a ADORACIÓN HOLGADO SÁNCHEZ,
Universidad Pontificia de Salamanca

DIRECTORES DEL PROGRAMA INTERUNIVERSITARIO
DE LA EXPERIENCIA DE CASTILLA Y LEÓN
EN SALAMANCA

© José Ramón Matito Fernández (coord.)

Diseño de portada: a.f. diseño y comunicación

ISBN: 978-84-16305-50-6

Depósito Legal: S. 554-2016

Imprenta KADMOS
Salamanca, 2016

COLABORAN EN LA EDICIÓN DE ESTE LIBRO

JOSÉ LUÍS ALGARA COBOS
MARÍA ÁLVAREZ GALLEGO
LETICIA AÑEL RODRÍGUEZ
GENEROSA BAJO DEL ARCO
ELISA BARROSO ESCORIAL
CELIA BIRIGAY MÍNGUEZ
MIGUEL CABERO PISONERO
JAIME CORCUERA DE VELASCO
VÍCTOR DELGADO VICENTE
EDER DÍAZ VILLAFANE
FRANCISCA FLORES CORRAL
ANA M^o CARMEN GARCÍA LÓPEZ
JOSÉ MARÍA GIL ARAÚJO

FERNANDO GUTIÉRREZ ÁLVAREZ
INMACULADA HERNÁNDEZ PACHO
LAURA HIERRO RIOJA
CRISTINA JULIÁN CUADRADO
CARLA LAGO-BERGÓN VÁZQUEZ
AINHOA LERANÓZ LABIANO
LAURA MACHADO HORMÍAS
LETICIA MARTÍN ENJUTO
OBDULIO PALACIOS JIMÉNEZ
OFERLINA PÉREZ HERNÁNDEZ
JUAN RAMAJO DE LA IGLESIA
ENRIQUE ROSADO BEJARANO
M^o ÁNGELES RUANO GARCÍA

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
PRESENTACIÓN.....	13
INTRODUCCIÓN: interreligioso, intercultural, intergeneracional.....	15
PARTE 1.	
La diversidad religiosa y la construcción de la identidad personal en la sociedad europea actual	
1. Identidad e identidades: planteamientos teóricos.....	29
2. Pluralismo religioso e identidad religiosa.....	39
3. El inclusivismo recíproco y la construcción de la identidad interreligiosa.....	45
PARTE 2.	
Pluralismo religioso y educación intercultural.	
1. La dimensión religiosa en la educación intercultural.....	61
2. El diálogo interreligioso y la enseñanza de la religión	67
3. Un proyecto europeo para la enseñanza interreligiosa	71
PARTE 3.	
Enseñanza de las religiones en la escuela y desarrollo de una identidad religiosa polifónica	
1. La vanguardia de la enseñanza de la religión en las escuelas de algunos países europeos	77
2. Hacia la construcción de un modelo interreligioso en la enseñanza de la religión	87
CONCLUSIÓN: Polifonía: de lo multi- a lo inter-religioso.....	93

PRÓLOGO



Las personas mayores dan lecciones de vida a diario. Una de las mejores enseñanzas que podemos aprovechar es la conveniencia de estar abiertos a una permanente disposición a incrementar nuestros conocimientos y a ampliar nuestra formación.

El programa de la Universidad de la Experiencia es un éxito año tras año por ese afán de nuestras personas mayores por enriquecerse como personas a través del conocimiento y de la participación activa, y continuar contribuyendo con ello a mejorar nuestra sociedad. La publicación de los Cuadernos de la Experiencia son una muestra, una prueba palpable, de esa aportación.

El Ayuntamiento de Salamanca, que aplaude a los que participan y dan lo mejor de sí mismos en cada curso, colabora con gran interés en esta iniciativa con la Universidad de Salamanca y con la Universidad Pontificia de Salamanca.

Ofrecer servicios y mejorar la calidad de vida de las personas mayores es una de las prioridades del Ayuntamiento de Salamanca. Con estos fines, trabaja en la puesta en marcha del IV Plan Municipal de las personas mayores, que cuenta con cuatro líneas estratégicas y más de 100 medidas

destinadas a promover el envejecimiento activo, a atender sus necesidades y a fomentar su participación en la sociedad.

En la misma línea, Salamanca ha sido declarada Ciudad Amigable con las Personas Mayores. Y lo es porque sus políticas, sus servicios y las estructuras del entorno físico y social de la ciudad se diseñan y organizan pensando en las personas mayores, en ayudarlas a vivir dignamente, a disfrutar de una buena salud y a continuar participando en la sociedad de una manera plena y activa. Para seguir mejorando, Salamanca forma parte de este proyecto de la Organización Mundial de la Salud, que ya se está desarrollando.

Entre todos, con las grandes aportaciones de los mayores, seguimos haciendo de Salamanca la mejor ciudad para vivir. Muchas gracias.

ALFONSO FERNÁNDEZ MAÑUECO
Alcalde de Salamanca

PRESENTACIÓN

En el curso 2015-2016 el Programa Interuniversitario de la Experiencia de la UPSA, eligió a un profesor de la Facultad de Teología, José Ramón Matito para que propusiera un tema adecuado en el que trabajaran, jóvenes y mayores, con la metodología en grupos colaborativos intergeneracionales que venimos desarrollando desde hace años en Convenio con el Excmo. Ayuntamiento de Salamanca.

“El pluralismo religioso” fue el tema propuesto.

Consideramos que es importante analizar y reflexionar, de forma documentada, sobre esta temática en una sociedad secularizada, en la que conviven diversas creencias y formas diferentes de vivir la espiritualidad, sin fanatismos.

Jóvenes y mayores trabajando sobre esta temática seguro que es una forma adecuada para favorecer el diálogo interreligioso que ayude a una convivencia pacífica entre personas.

Nuestro agradecimiento al Profesor Matito Fernández, a los alumnos jóvenes que trabajan más horas de las que les reconocen como créditos académicos, a los mayores por su gratuidad y entusiasmo en el trabajo.

Gracias también a la Concejalía de Mayores del Excmo. Ayuntamiento de Salamanca por su implicación en este tipo de propuestas educativas.

ADORACIÓN HOLGADO SÁNCHEZ
Directora H. Programa I. de la Experiencia.UPSA

INTRODUCCIÓN

INTERRELIGIOSO, INTERCULTURAL, INTERGENERACIONAL

EL MARCO EUROPEO

En la Europa de la década de los 90 del siglo pasado la religión comenzó a desempeñar un papel cada vez más importante y a la vez conflictivo en las sociedades y políticas europeas. Confluían tres razones para ello: primera, junto a la caída del comunismo y la reconexión de la Europa dividida volvió a emerger el envolvente pluralismo cultural y estructural de la civilización europea, caracterizado por diferentes formas de religión y modelos de secularización, así como su impacto en estados, naciones, grupos étnicos y sus correspondientes identidades colectivas. Segundo, debido al impacto de la creciente migración internacional, las sociedades europeas se transformaron en sociedades más interculturales y religiosamente más diversas. Tercero, la corriente de globalización contemporánea vino acompañada de encuentros de tipo cooperativo, competitivo, y también considerablemente conflictivo, entre civilizaciones y religiones. Estos tres factores –la diversidad religiosa de Europa, la composición multirreligiosa de las sociedades europeas y las interacciones interculturales en la religión– ya se daban antes de ese periodo, pero es cierto que tras el desmoronamiento del comunismo ganaron un peso considerable e incrementaron su potencial conflictivo en una Europa ampliada.

Los acontecimientos de finales del siglo pasado unidos a los lamentables episodios más recientes de extremismo religioso o pseudo-religioso, así como el peso de su amenaza constante, han llevado a incluir la religión cada vez más entre las cuestiones que forman parte de la estrategia de la política de integración europea, al mismo nivel que su dimensión cultural y como parte integrante de la misma. El mayor motivo para la creciente importancia de la religión en la integración europea y su dimensión cultural,

fue la restauración del englobante pluralismo estructural y cultural y, junto a él, la diversidad religiosa de Europa. La integración europea estuvo basada, primero y ante todo, en la construcción de políticas e instituciones transnacionales de índole legal y económica, mientras que las cuestiones de la integración cultural europea y de la emergencia de una identidad europea permanecieron más bien silenciadas o latentes durante mucho tiempo¹. Esto unido a la confrontación de una Unión Europea, basada en su vertiente occidental, con los nuevos estados miembro de su parte oriental y sus diferentes formas de religión, su menor grado de secularización cultural y las fuertes corrientes de nacionalismo religioso, desembocó en la incorporación de la religión en el intento de articular una auténtica integración cultural europea.

Así, y mientras en España, el debate sobre la enseñanza de la religión en el ámbito de las políticas educativas, aún suele girar en torno a la conveniencia o corrección de la aparición de la asignatura de religión en el currículo escolar, así como a su carácter o no confesional, y a su impartición en un aula 'segregada' o 'integrada' dentro de los centros educativos, en la mayor parte de Europa ese debate desborda con mucho el estrecho e interesado margen del oportunismo electoral².

La enseñanza de la religión en Europa ha pasado a ser considerada una herramienta necesaria para alcanzar los objetivos de una verdadera

1 Véase: Willfried Spohn, "Europeanization, Religion and Collective Identities in an Enlarging Europe. A Multiple Modernities Perspective", *European Journal of Social Theory* 12 (2009), 358-374.

2 "(...) Hay que tener en cuenta que por parte de los diversos gobiernos de la democracia en España no se ha generado un modelo sistemático (y pensado desde el largo plazo que requiere un diseño educativo con ambiciones de estabilidad) a la hora de proponer una educación coherente en esta materia. Se ha tratado, por el contrario, de modelos reactivos que han surgido de intentos de adaptarse a las condiciones cambiantes del campo religioso, educativo, político e incluso jurídico, pero sin proponer medidas de carácter no reactivo (es decir productos de una planificación reflexiva basados en programas de estudio autónomos) siquiera a medio plazo" (Francisco Díez de Velasco, "La enseñanza de las religiones en la escuela en España: avatares del modelo de aula segregada", *Historia y Memoria de la Educación* 4 (2016), 277-306, aquí 289). Este mismo autor ha analizado esta problemática en otros trabajos: "Enseñar religiones desde una óptica no confesional: reflexiones sobre (y más allá de) una alternativa a "Religión" en la escuela", *Ilustración. Revista de Ciencias de las Religiones* 4 (1999) 83-101; "Historia de las religiones como alternativa a Religión en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: una apuesta de futuro (a propósito del RD 2438/1994 por el que se regula la enseñanza de Religión)", *Boletín de la Sociedad Española de Ciencias de las Religiones* 4 (1995) 10-29; "La enseñanza de las religiones (en plural) en la escuela en España. Historia, problemas y perspectivas", *Studi e Materiali di Storia delle Religioni* 75 (2), (2009) 497-534

educación intercultural. De hecho se habla de la dimensión religiosa de la educación intercultural. De ahí que en casi todos los países europeos exista la impresión creciente de que la religión debe formar parte de la educación pública, para ayudar a poder lograr el modelo de persona que se pretende generar mediante el desarrollo y la incorporación de la cultura que la escuela trata de promover.

En ese sentido la enseñanza de la religión se contempla necesaria para transmitir los conocimientos necesarios sobre el patrimonio cultural europeo, así como para orientar los valores y la ética arraigados religiosamente tanto para la vida personal como para la sociedad. También para reflejar el sentido y los objetivos para la vida a la luz de los escritos, las tradiciones y las prácticas espirituales de las religiones. Y, sobre todo, para lograr educar para la tolerancia, y prevenir prejuicios erróneos a través tanto del conocimiento 'desde dentro' de las diferentes religiones vivas, como del encuentro entre ellas.

El foco del interés de lo que sería el programa educativo resultante de esta propuesta, consiste en producir instrumentos para una mejor comprensión de la realidad multirreligiosa presente en el mundo en general y de una Europa multicultural en particular. Y la cuestión previa a resolver es la de cómo puede contribuir el estudio de las religiones y de las cosmovisiones no-religiosas a la educación intercultural en las instituciones educativas de Europa.

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 hito en la labor educativa del Consejo de Europa³. El documento buscaba explicar la naturaleza y los objetivos de esta forma de educación, y estaba especialmente dirigido a quienes diseñan políticas públicas, a las instituciones educativas (incluidos docentes y directivas) y a los formadores de docentes. El texto se hacía eco de los análisis obtenidos de las autoridades educativas, los docentes y los formadores de docentes en los Estados miembro del Consejo de Europa.

Asimismo, a raíz de la *Recomendación* aparecieron otro conjunto de trabajos en orden a clarificar los términos utilizados en esta forma de

3 Que estaba precedido de un intenso trabajo preparatorio a través de diversos encuentros de carácter académico internacional, que darían lugar a documentos definatorios del estado de la cuestión en Europa, como *The religious dimension of intercultural education* (Council of Europe, Strasbourg 2004).

educación; cómo mejorar las competencias necesarias para la enseñanza-aprendizaje cuando se trabaja bajo distintos enfoques didácticos; cómo crear un espacio óptimo 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. En definitiva, textos que buscaban brindar 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 país⁴.

Todos estos intentos siguen los criterios desarrollados por la 'Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa' (OSCE) o la UNESCO en relación con la educación en la diversidad y en el respeto a la pluralidad de creencias, y constituyen el resultado de un cambio de mentalidad significativo dentro de las autoridades educativas europeas⁵. Hay que tener en cuenta que hasta el año 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 fue haciendo evidente que la religión es un tema que concierne cada vez más también a la esfera pública. A partir del año 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. Posteriormente, y como resultado de aquella primera iniciativa, en 2007 se publicó una obra de referencia sobre

4 Un buen ejemplo de ello lo constituyen: K. Engebretson et al., (eds.), *International Handbook of Inter-religious Education*, Springer, Dordrecht 2010; Robert Jackson, *Señales – Políticas públicas y prácticas para la enseñanza de las religiones y las cosmovisiones no-religiosas en la educación intercultural*, Consejo de Europa, Estrasburgo 2015.

5 Véase en particular UNESCO, *Education and Cultural Diversity* (2002) (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125205e.pdf>); OSCE, *Principios Orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de las religiones y creencias en las escuelas públicas* (2007) (http://www.osce.org/publications/odihr/2007/11/28314_993_es.pdf); o el proyecto REDCo (Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries?), así como Tim Jensen y Karna Kjeldsen, "European projects and recommendations involving Religious Education (RE)", en IERS Project (2014) (http://iers.unive.it/files/2014/03/Baseline_Study-European-projectsand-recommendations-involving-RE.pdf).

el tema para uso de los educadores de toda Europa⁶, y 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 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 numerosos trabajos programáticos⁷.

Todas estas iniciativas han 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 auténticas obras de referencia que contienen toda una serie de conceptos y enfoques pedagógicos para concienciar a los docentes sobre la dimensión religiosa en la educación intercultural⁸.

⁶ J. Keast (ed.), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, Council of Europe Publishing, Estrasburgo 2007.

⁷ Véase: M. López, "Políticas europeas en relación con la formación en materia religiosa: la promoción del diálogo interreligioso y la educación intercultural", en J.L. Álvarez y M.A. Essomba (eds.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*, Graó, Barcelona 2012; C. Bîrzéa, *Recommendations CM/Rec(2008)12 on the dimension of religious and nonreligious convictions within intercultural education: from principles to implementation. A Consell d'Europa 2009 Exchange on the religious dimension of intercultural dialogue*, Consell d'Europa, Strasbourg 2009.

⁸ 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 el lugar que ocupa la religión en la educación es un asunto debatido, pero que todos los Estados, bajo formas muy variadas, atienden a problemas "supranacionales" de diversidad, globalización y secularización. 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 – Eu-

Al mismo tiempo, el amplio y profundo trabajo del Consejo de Europa llevó a establecer una serie de principios que deberían constituir el fundamento para definir la perspectiva desde la cual las religiones y las convicciones no-religiosas deben considerarse dentro del marco de la educación intercultural:

- 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.
- 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.
- Las religiones y las convicciones no-religiosas han de madurar según el aprendizaje y la experiencia individuales, y no ser completamente pre-definidas por la familia o la comunidad del individuo.
- La promoción de un enfoque interdisciplinar 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 de convivencia, 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

ropa 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.

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.

Para ello se deben fomentar una serie de actitudes, que deberían 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 solidaridad⁹.

En la línea de integrar la dimensión religiosa en un proyecto de educación intercultural, el currículo escolar debería desarrollar las competencias interculturales mediante una serie de principios e iniciativas como son: 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

⁹ "Apéndice" de la *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*.

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.

EL PROYECTO INTERGENERACIONAL

Todas las consideraciones anteriores facilitan toda una serie de aspectos que son susceptibles de ser objeto de un trabajo de investigación. De entre todos ellos, el grupo de investigación intergeneracional, creado bajo la organización y la supervisión del 'Programa Interuniversitario de la Experiencia' de la Universidad Pontificia de Salamanca, eligió la temática y la problemática de la identidad, en sus configuraciones individual y social, como elemento vertebrador de una reflexión sobre esa dimensión religiosa de la educación intercultural de la que nos hemos hecho eco en la primera parte de esta introducción. Y es que el concepto de identidad, y más concretamente, identidad plural (compuesta, dinámica y referida), le ha resultado fundamental a este grupo para comprender no sólo la situación intercultural, sino para realizar un enfoque correcto de la consideración de la enseñanza de la religión como herramienta para una educación intercultural.

Así, diversidad religiosa, diálogo interreligioso, educación intercultural e identidad plural conforman los elementos que delimitan el marco de esta sencilla propuesta de investigación intergeneracional.

El grupo intergeneracional que ha trabajado sobre ello lo han formado catorce alumnos del Programa Interuniversitario de la Experiencia y doce

alumnos de 2º curso de la titulación de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Este proyecto se ha llevado a cabo desde la convicción de que la perspectiva de una aproximación intergeneracional a las temáticas de la identidad plural, el diálogo interreligioso y la educación intercultural, aportaría unos resultados enriquecedores para la revisión de ciertos aspectos teóricos (claves psicosociales) en vistas a una futura propuesta educativa más concreta. Y esa convicción nace del hecho de que el “apellido” intergeneracional aporta esa serie de procesos y procedimientos que persiguen la cooperación y la interacción entre dos o más generaciones cualesquiera, procurando compartir experiencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para, finalmente, transformarse en el aprendizaje con los otros¹⁰.

Las posibilidades de los mayores de hoy pasan también por una nueva visión del envejecimiento como una etapa plena de desarrollo evolutivo. Se considera, por tanto, que la calidad de vida de las personas mayores habría que medirla en cómo se actúa en relación con la participación activa de éstos en los diferentes ámbitos de la vida social, y no solo considerando la idea de fragilidad y dependencia tantas veces asociadas, de manera perversa, a este colectivo. La participación de las personas mayores es un claro ejercicio de ciudadanía que nace de la conciencia de que los problemas con los que convivimos en nuestra sociedad tienen soluciones, y éstas pasan por la participación activa, y en la confianza de que esa apuesta agiliza y acelera las soluciones buscadas. Dos de los ejes sobre los que se asienta esta cultura de la participación son la cultura de la ciudadanía (nos sentimos miembros de un territorio, de un contexto, de unas posibilidades que nos pertenecen, no como propietarios, sino como protagonistas de nuestra historia) y la cultura de la transformación (se participa en aquello que se desea transformar)¹¹. Desde esta perspectiva, la participación de los mayores en

10 Véase: Juan Sáez Carreras, “Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades”, en Id. (ed.), *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*, Aljibe, Málaga 2002, 99-112.

11 Desde un concepto de organización ‘centrípeta’ del tiempo libre: “Una organización centrípeta del tiempo libre, y por consiguiente personalizante, es aquella que la lleva hacia sí, la hace volver sobre sí. No se halla al servicio de la distracción sino de la concentración y la actividad interior. Es la que conovoca a resignificarse en su nueva realidad: consigo mismo, con los otros, con el mundo. Lleva a redescubrir “su mundo” y a re-conocer la existencia de una riqueza interior aún no manifiesta, pero con potencialidad suficiente para generar nuevos modos de expresión, nuevos estilos de vinculación generacional e intergeneracional. Los mayores necesitan actividades que tengan sentido para ellos, que sean verda-

un programa de investigación junto a alumnos de las nuevas generaciones representa un modo peculiar de profundizar en el tema que se ha abordado, y una forma novedosa de buscar la necesaria transformación de las estructuras educativas con la meta puesta en la interculturalidad.

Ni la educación, ni el fenómeno del pluralismo religioso, ni la interculturalidad y, ni siquiera, la identidad, son contempladas de la misma forma por los dos grupos generacionales que han protagonizado este trabajo. Esta 'diferencia' ha potenciado dos de las dimensiones y, a la postre, requisitos, del trabajo intercultural e interreligioso: la alteridad y la respectividad (o referenciabilidad). Es decir, que el propio sujeto de la investigación está exigido por las mismas demandas que el objeto de la investigación. Y esto, inevitablemente, ha aportado riqueza y provocación a la perspectiva del estudio.

EL RESULTADO

El estudio *El pluralismo religioso en la escuela actual: claves psicosociales para una propuesta educativa*, constituye un análisis teórico para establecer algunos principios fundamentales en orden a poder elaborar una propuesta educativa que responda a los criterios reclamados por las autoridades educativas de la Unión Europea, para construir las bases sólidas que sostengan el proyecto de una educación intercultural identitaria, integradora, y potencialmente pacificadora.

El estudio está estructurado en tres partes. En la primera se analiza la problemática de la identidad personal y social, su acusada naturaleza plural

deros estímulos en cuanto significan una forma real de pertenencia social, de participación, de expresión, de ampliar y profundizar su interés por permanecer vitales frente a su devenir personal. Lógicamente, para poder hablar de envejecimiento activo y participación en las personas mayores, tenemos que referirnos en la teoría al modelo de desarrollo de vejez, que sería el que nos posibilita encontrar justificación teórica y evidencia empírica para plantear acciones e investigaciones que aborden este aspecto. Es más, incluso a nivel individual, es más probable que desde una concepción de vejez posibilista, en la que la persona se lance a la búsqueda de su realización y que recurra a la actividad como herramienta de desarrollo, encontremos personas mayores que participan socialmente y estén abiertas a seguir haciéndolo" (Juan Lirio Castro – David Alonso González – Inmaculada Herranz Aguayo, *Envejecer participando. El proyecto "Entre mayores". Una experiencia de investigación-acción*, Miño y Dávila, Madrid 2009, pág. 18). Véase también: Juan Lirio Castro – David Alonso González – Inmaculada Herranz Aguayo – Enrique Arias Hernández, "Perceptions Concerning Intergenerational Education from the Perspective of Participants", *Educational Gerontology* 40 (2014), 138-151.

actual, la identidad religiosa, su dimensión múltiple o híbrida cada vez más frecuente en la Europa de hoy, y la meta de una identidad religiosa mutuamente referida aunque propia, es decir, una identidad interreligiosa. Esta parte nos parecía sumamente importante debido a la idea de fondo en los distintos programas europeos para hacer de la enseñanza de la religión una herramienta para la educación intercultural.

En la segunda parte se reflexiona directamente sobre la dimensión religiosa de la educación intercultural en el marco del pluralismo religioso creciente en el occidente europeo.

Finalmente, en la tercera parte, el estudio se centra en la enseñanza de la religión en Europa y sus consecuencias para alcanzar una conciencia de identidad individual y social que permita a los alumnos superar las barreras y los peligros de la discriminación, el aislamiento, el sectarismo, el fundamentalismo, el fanatismo y cualquier tipo de exclusivismo 'excluyente' en nombre de una confesión o ideología. Interreligiosidad e integración plural serán las ideas clave en el recorrido realizado en esta parte.

PARTE 1.

LA DIVERSIDAD RELIGIOSA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL EN LA SOCIEDAD EUROPEA ACTUAL

1.

IDENTIDAD E IDENTIDADES: PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS

LA PARADOJA IDENTITARIA

Con el comienzo del nuevo año nos dejaba Zygmunt Bauman (9 de enero, 91 años), prominente sociólogo y ensayista polaco, Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades (2010).

Bauman ha sido uno de los grandes críticos que, habitando la frontera de dos milenios, más hondamente ha indagado sobre la fragmentariedad, versatilidad, volatilidad y pluralidad de la identidad humana, tanto del individuo como del conjunto de la sociedad. De esta forma, se convirtió en un lúcido y reflexivo testigo de las transformaciones más radicales en las formas de vida social contemporánea, y fue capaz de lograr una perspectiva de largo alcance sobre el significado de dichas transformaciones y de las formas emergentes en las relaciones sociales. Su mirada se detuvo en los temas más característicos de nuestra época y efectuó también una serie de aportaciones importantes en el terreno de la teoría y la metodología sociológicas.

Famoso por acuñar el concepto de "modernidad líquida" para describir e interpretar la sociedad y la cultura actuales aparentemente sin fronteras, Bauman describe la búsqueda de la identidad como tarea y responsabilidad vital del sujeto, una labor permanente de construirse a sí mismo que constituye al mismo tiempo la última fuente de arraigo. Asimismo, plantea que en la modernidad líquida las identidades son semejantes a una costra volcánica que se endurece, vuelve a fundirse y cambia constantemente de forma. El autor plantea que estas parecen estables desde un punto de vista externo, pero que al ser miradas por el propio sujeto aparece la fragilidad y el desgarramiento constante.

Según sus planteamientos, en la modernidad líquida el único valor hetero-referenciado es la necesidad de hacerse con una identidad flexible y versátil que haga frente a las distintas mutaciones que el sujeto ha de afrontar a

lo largo de su vida. La identidad se configura como una búsqueda litigante y constante de autonomía respecto del resto, así como el anhelo utópico de autorrealización que, además, está abocada a la constante inconclusión debido a la falta de una meta en la modernidad tardía.

En el año 2004, el que fuera catedrático de sociología en la Universidad de Leeds, publicó la obra *Identidad*, estructurada en la forma de una serie de entrevistas realizadas por el prestigioso periodista italiano Benedetto Vecchi; quien, con inteligencia y dando amplias muestras de conocer el pensamiento de su entrevistado, plantea pocas pero complejas preguntas que permiten a Bauman desplegar las preocupaciones que ocupan sus reflexiones de una manera libre, pero al mismo tiempo sumamente documentada.¹²

En este trabajo, el sociólogo judío de origen polaco define la identidad como un proyecto, como algo que en realidad hay que inventar, en lugar de descubrir; como el blanco de un esfuerzo; un objetivo, algo que hay que construir prácticamente desde cero, elegir entre ofertas de alternativas y luego luchar por ellas para protegerlas. El autor asume que la condición de identidad es siempre precaria e incompleta, y analiza la identidad como un problema sociológico en el contexto de la historia del desarrollo de la teoría social que, sumada a las modificaciones en las formas de convivencia de la modernidad, han producido lo que denomina "el problema identitario". Problema relacionado directamente con el fenómeno de la globalización y su impacto en las identidades, a las que fragmenta y obliga a su rearticulación a partir de otras lógicas, lo cual tiene consecuencias en ámbitos diversos tales como la reemergencia de los nacionalismos, la licuefacción de los vínculos sociales o las transformaciones en las actitudes hacia lo sagrado en la forma de fanatismos, integristas, por un lado, e hibridismos y sincretismos.

Con esta misma lógica Bauman nos explica que en nuestro moderno mundo líquido las relaciones han sido sustituidas por conexiones efímeras y volátiles, como consecuencia de una socialización excesiva en los hábitos consumistas que han reducido la duración de la atención humana y, más aún, han reducido el tiempo de predicción y de planificación. Aquí el sociólogo muestra su preocupación por el desánimo general que produce vivir en la inmediatez del aquí y el ahora que conducen solamente a mantenerse a flote y nos dejan sin tiempo ni espacio para vislumbrar la "sociedad buena"; los vínculos sociales se disuelven en la liquidez que los rodea. No hay duración

12 Zygmunt Bauman, *Identity*, Cambridge 2004 (trad. castellano: *Identidad*, Losada, Buenos Aires 2005).

suficiente para proyectos a largo plazo ni para construir lazos de solidaridad y afecto que impliquen dependencia o compromiso. La inercia de la dinámica de la globalización, que no reconoce fronteras, nos ha atropellado a toda velocidad y está produciendo nuevas formas de exclusión que ya no tienen que ver con las viejas categorías de clase, sexo, raza o religión.

‘Identidad’ es un término ambiguo e incierto. Se ha utilizado en muchos contextos diferentes y para muchos propósitos diferentes, particularmente en la última década. La paradoja fundamental de la identidad es inherente al término mismo. De la raíz latina *idem*, que significa “lo mismo”, el término implica sin embargo tanto similitud como diferencia. Por un lado, la identidad es algo que resulta único para cada uno de nosotros y que, con el tiempo, asumimos individualmente de forma más o menos consistente. Así, y según esto, identidad es algo que poseemos de manera única, es lo que nos distingue de otras personas. Sin embargo, y por otro lado, la identidad también implica una relación con un grupo colectivo o social de algún tipo. Así, cuando hablamos de identidad nacional, identidad cultural o identidad de género, por ejemplo, damos a entender que nuestra identidad es parte de lo que compartimos con otras personas. Aquí identidad hace referencia a la identificación con otros, con los que asumimos que son similares a nosotros, y con los que nos identificamos de alguna forma o en algún aspecto significativo, aunque no seamos exactamente lo mismo.

Gran parte del debate sobre la identidad deriva de las tensiones entre estos dos aspectos. Yo puedo luchar para “ser yo mismo” o para “encontrar mi verdadero yo”, y hay muchos aspirantes a expertos y autoridades que dicen ser capaces de ayudarme a hacer esto. Sin embargo, también busco identificaciones múltiples con otros, sobre la base de características sociales, culturales y biológicas, así como valores, historias personales e intereses. En un nivel, soy el producto de mi biografía personal. Sin embargo, quién soy (o quién creo que soy) varía según quién soy con, las situaciones en las que me encuentro, y las motivaciones que puedo tener en el momento, aunque de ninguna manera sea totalmente libre para elegir cómo estoy definido.

En la ‘modernidad líquida’ de Bauman o en la ‘modernidad tardía’ del también teórico social contemporáneo, Anthony Giddens, la identidad no sólo está en permanente proceso de construcción, sino que se caracteriza por su carácter cambiante, fragmentado y ecléctico. Actualmente, muchas de las creencias y prácticas habituales que solían determinar las diferentes identidades en las sociedades tradicionales (como las propias de la religiosidad institucionalizada) tienen cada vez menos influencia en orden a definir una identidad concreta.

En nuestra sociedad pos-tradicional las personas tienen que afrontar constantemente y de forma rápida todo un amplio rango de decisiones sobre sí mismos, y no sólo sobre aspectos relacionados con su apariencia y estilo de vida, sino más ampliamente sobre sus destinos vitales y sus relaciones personales. Se les ofrece toda una plétora de orientaciones sobre estas cuestiones por expertos de todo tipo, así como por los medios de comunicación populares (por ejemplo, en forma de noticias de estilo de vida, libros de autoayuda, *hashtags* en foros virtuales, *youtubers*...), aunque en última instancia los individuos concretos son los que están obligados a tomar estas decisiones en su propio nombre, o eso al menos es lo que nos hacen creer.

Como resultado, los individuos modernos están aparentemente instados a ser constantemente "auto-reflexivos", tomando decisiones sobre lo que deberían hacer y quiénes deberían ser. El yo se convierte en un tipo de "proyecto" en el que los individuos tienen que trabajar; tienen que crear "narrativas" biográficas por las que se expliquen a sí mismos, y por lo tanto salvaguardar una identidad coherente y consistente. Y estas historias vitales performativas se caracterizan en nuestro tiempo por la pluralidad, no sólo de aspectos, sino de perfiles dentro de un mismo aspecto identitario. Y así ocurre también con la dimensión religiosa de la caracterización identitaria del individuo.

Otros grandes teóricos y ensayistas de la identidad, como son Amartya Sen, Sami Naïr, Amin Maalouf y Tzvetan Todorov, coinciden en señalar los riesgos del integrismo y de la homogeneización como las grandes amenazas de un necesario y deseable mestizaje identitario que salvaguarde, por una parte, las individualidades particulares y, por otra parte, la acogida dentro de ellas de la diferencia y la pluralidad¹³. Todos ellos coinciden también en que la pluralidad ha de ser el fundamento de la unidad, y que sólo una misma actitud ante la diversidad puede gestionar con éxito las diferentes identidades regionales, nacionales, religiosas y culturales que constituyen la unidad de la cultura europea.

Esa actitud ante la pluralidad cultural y religiosa conlleva la aceptación que la identidad es el fruto de un proceso de búsqueda y construcción personal, pero referida, no aislacionista. Los sujetos, al enfrentarse a la

13 Amartya Sen, *Identidad y violencia. La ilusión del destino*, Katz, Madrid 2007; Sami Naïr, *La Europa mestiza. Inmigración, ciudadanía y codesarrollo*, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, Barcelona 2010; Amin Maalouf, *Identidades asesinas*, Alianza, Madrid 2005 (original francés de 1998); Tzvetan Todorov, *El miedo a los bárbaros. Más allá del choque de civilizaciones*, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, Barcelona 2008.

construcción de su identidad ubican su experiencia en universos de significados que entroncan con el mundo social y cultural en el que dicha experiencia se genera. Por tanto, representa una forma de conocimiento que conecta con los sistemas subjetivos, afectivos y emotivos de los sujetos.

Implicando a la vez unidad y unicidad, la identidad es una noción paradójica. En efecto, la identidad es unicidad cuando se trata de lo que nos distingue de otros, cuando se trata de tener su propia identidad. Es lo que nos hace existir como ser único. Pero la identidad es también lo que se relaciona con la pertenencia a un grupo que comparte valores y características comunes. Hay unidad entre los miembros. El reconocimiento de unos por otros se produce alrededor de esta identidad común. Esta dimensión de unidad no niega de ninguna manera la dimensión de unicidad. Esta ambigüedad semántica sugiere que la identidad oscila entre la similitud y la diferencia, lo que hace del ser humano una individualidad singular y lo que al mismo tiempo nos hace semejantes a los demás¹⁴.

Con el término identidad se entiende la experiencia de saberse diferente de otros, pero desde esa misma conciencia diferenciada, y más allá de las distintas situaciones y fases vitales, permanecer uno mismo. En este proceso constituyente del sujeto tiene lugar la denominada 'paradoja' de la identidad. Esto es, la constitución mutua de la singularidad y el sistema regulado en que se ubica. En definitiva, lo que la identidad contiene de único es lo que a su vez tiene de compartido ya que no hay identidad sin alteridad. Cuando hablemos del modelo inclusivista recíproco como la mejor propuesta para establecer un auténtico diálogo constructivo entre las diferentes tradiciones religiosas, volveremos a comprobar que sin los necesarios momentos de alteridad y de respectividad no es posible asumir la diferencia como principio configurador de unidad consistente.

Es sobre esta dimensión del vínculo, de la referenciabilidad constituyente, de la interacción con el otro diferente y con lo otro diferente –ámbitos personal y sociocultural– sobre los que este sencillo trabajo de investigación

14 "Las identidades son relacionales, esto es, se producen a través de la diferencia no al margen de ella. Las identidades remiten a una serie de *prácticas de diferenciación y marcación* de un 'nosotros' con respecto a unos 'otros'. Identidad y alteridad, mismidad y otredad son dos caras de la misma moneda. Para decirlo en otras palabras, la identidad es posible en tanto establece *actos de distinción* entre un orden interioridad-pertenencia y uno de exterioridad-exclusión. Por tanto, la identidad y la diferencia deben pensarse como procesos mutuamente constitutivos. Esto no significa que la diferencia sea un suplemento o una negatividad de la identidad" (Eduardo Restrepo, "Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio", *Jangwa Pana* 5 (2007), 24-35, nota en 25).

pretende abordar una reflexión teórica acerca de nuevos y necesarios planteamientos en la enseñanza religiosa escolar, en el contexto del pluralismo religioso y de la educación intercultural.

NATURALEZA DIALÓGICA DE LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD

El momento de tomar conciencia de este proceso creador supone hacer visibles, y por tanto públicas, las vidas de los sujetos en sus contextos propios. De este modo se convierten en parte del proceso histórico de construcción de la realidad en un sistema de relaciones en el que individuo y colectivo se constituyen mutuamente. El momento dialogal, por tanto, es parte del proceso de constitución identitaria, desentrañando los marcos en los que se construye, las estrategias que se ponen en juego, los mecanismos sociales, culturales y políticos implicados, así como la propia construcción de significados. A partir de ello, se puede apreciar que la construcción de la identidad es un proceso complejo, multidimensional y siempre inacabado, en cuanto que la construcción de la identidad se realiza siempre en nuestra relación con los otros: el encuentro con el 'tú' supone la génesis de la identidad, personal y social. Es el reflejo del yo con los otros y de los otros conmigo, donde se enclava el andamiaje de la construcción de la identidad. Ésta se construye, así, en la dinámica continua de la retroalimentación de complementariedades y oposiciones. Por ello hoy la cuestión de las interacciones sociales y de los criterios que permiten establecer relaciones domina el debate de la identidad.

Y es que, indudablemente, la construcción de la identidad es un proceso complejo debido a la multiplicidad de las interacciones de los elementos, las personas y los entornos con el individuo a lo largo de toda su vida. Pero la complejidad procede también del hecho de que la naturaleza, la intensidad, el momento y la duración de estas interacciones representan otras tantas variables importantes. Por eso la construcción de la identidad es un proceso, ya que se inscribe en el tiempo y evoluciona a través de etapas sucesivas. De ahí el carácter eminentemente abierto, permeable e inconcluso de la formación de la identidad. Y de ahí también su carácter proyectivo: una vez establecidas en la infancia y en la adolescencia las bases de la identidad personal, continúa la construcción de la identidad en esferas relacionales más amplias.

La proyección social de la identidad individual funciona como el catalizador dominante de la identificación personal. En efecto, la conciencia de sí

no es una aventura ni una conquista puramente individual. Es el resultado de múltiples (diferentes y constantes) y complejas interacciones sociales. El grupo interviene definitivamente en la socialización del individuo, y el individuo se identifica con el grupo. Pero, al mismo tiempo, este proceso le permite al individuo diferenciarse y actuar sobre su medio. Y esta diferenciación no excluye en absoluto que la identidad se constituya a través de la pluralidad de pertenencia. En este sentido, la identidad ha de ser considerada como una auténtica totalidad dinámica¹⁵.

Algunos planteamientos de la teoría social, sin duda, han explorado esta idea de identidad como una manera de situar a la persona en un contexto de constitución mutua entre individuos y grupos. Lo cual constituye una de las claves interpretativas esenciales en el proceso de constitución del sujeto escolar. Esto es, la construcción de la identidad del sujeto-alumno como parte de un marco institucionalmente configurado. Y es que uno de los espacios socializadores extrafamiliares (grupo de sociabilidad secundaria) más importantes donde los aspectos culturales construyen la identidad que se aprende y se transmite a través del proceso de enseñanza-aprendizaje es la escuela.

La identidad es el resultado de una identificación contingente. Esto es, sometida a la lógica del contexto socio-histórico. De este modo, nos alejamos de las teorías patrimoniales de la identidad: esto es, aquellas que la plantean como una conquista personal, un don recibido, una marca perenne, etc. Las discusiones sobre la identidad tienden a oscilar entre, de un lado, quienes parecen seguir un modelo de un sujeto soberano propietario y con el control absoluto de su identidad (la identidad sería algo que uno 'tiene' e incluso puede escoger), y, de otro lado, los que suponen que las identidades se imponen inevitablemente sobre los individuos. Sin embargo, ambas posturas parten de una concepción del sujeto individual entendido como una entidad dada previa a las identidades¹⁶. En cambio, la identidad ha de ser entendida desde la perspectiva de la construcción de la individualidad sólo y necesariamente en entornos socio-culturales; por tanto como un proceso relacional a la vez que político y social¹⁷.

15 Véase: Edmond M. Lipiansky, "L'identité personnelle", en VV.AA., *L'identité*, Ed. Sciences Humaines, Paris 1991.

16 Véase: Akhil Gupta – James Ferguson, "Beyond 'Culture': Space, Identity, and the Politics of Difference", *Cultural Anthropology* 7 (1992), 6-23.

17 "Las identidades son construcciones históricas y, como tales, condensan, decantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos. Esto no significa que una vez producidas, las

LAS IDENTIDADES SON MÚLTIPLES

No podemos decir que en un momento dado existe una sola identidad en un individuo o grupo específico, sino que en ambos casos se dan una amalgama de múltiples identidades. Y éstas, a su vez, son el resultado de múltiples interacciones y pueden funcionar también como una pluralidad orgánica. Esto se debe, al mismo tiempo, a una serie de condiciones que podríamos denominar de preservación de la identidad.

El condicionante fundamental de la cultura actual es la fragmentación. Así como los distintos sistemas particulares de la sociedad ya no están subordinados a ninguna estructura unificada, los individuos también han de resituarse constantemente en sus diferentes ámbitos vitales. De tal forma que una identidad concreta no tiene porqué corresponderse con otra del mismo individuo. Sin patrones de conducta preestablecidos y sin estructuras externas vinculantes, sin la preeminencia fundamental de un determinado ámbito vital sobre los demás pueden surgir conflictos en la autoconciencia que se adquiere en las diferentes esferas de la vida. Claro que esas tensiones potencialmente disgregadoras sólo son percibidas como tales cuando se parte de la premisa de la necesidad de un centro integrador. La mayoría de los teóricos modernos de la identidad coinciden en declarar que ese requisito ya no existe hoy día. En lugar del riesgo de contradicciones en la autoconciencia ellos hablan de la oportunidad de la pluralidad interna. Los individuos ya no se definen por una única identidad monolítica, sino por de la pluralidad interna. Desde la perspectiva del individuo, su identidad es múltiple y hay que entenderla precisamente en esas articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos. De ahí que sea más adecuado hablar de identidades en plural, y no de la identidad en singular. Tanto desde la perspectiva del individuo como de las colectividades, las identidades son múltiples en un sentido doble. De un lado, hay diferentes confluencias de relaciones sociales y espaciales en los que se anclan y vertebran las identidades. Estos ejes pueden ser el origen, el género, la clase, la generación... De otra parte, las identidades se activan dependiendo de la escala en la que se despliegan. Es decir, que cada dimensión identitaria tiene niveles, y unos pueden subsumirse en otros. Por tanto, del que las identidades sean múltiples se deriva que un individuo o un grupo específico siempre operan identidades al tiempo.

identidades dejen de transformarse. Incluso aquellas identidades que son imaginadas como estáticas y ancestrales, continúan siendo objeto de disímiles transformaciones" (Eduardo Resrepo, "Identidades...", 25-26).

En ocasiones de manera más o menos articulada, en otras en franca tensión y hasta abierto antagonismo. Además, dependiendo de la situación que se esté viviendo, unas identidades adquieren mayor relevancia haciendo que otras aparezcan como latentes respecto a aquéllas.

El resultado es lo que se ha dado en llamar *patchwork-identity*, que podría traducirse por 'identidad mosaico', sólo que a diferencia de un mosaico, donde las distintas piezas están pegadas unas junto a las otras, en el caso del *patchwork* estarían imbricadas¹⁸. Quizá sería más exacto traducir el término por 'identidad confeccionada a partir de remiendos'. De hecho, en el ámbito anglosajón, un *patchwork* es un trabajo de costura a partir de la unión de retales de diferentes materiales. El constructo de la identidad *patchwork* representa actualmente la imposibilidad de definir la identidad sobre una única faceta del yo. La identidad es la síntesis que cada uno hace de los valores y de los indicadores de comportamientos transmitidos por los diferentes medios a los que pertenece. Integra esos valores y esas prescripciones según sus características individuales y su propia trayectoria de vida. Esta misma metáfora se va a aplicar también al ámbito de la identidad religiosa en el contexto actual sociocultural del pluralismo religioso, y así se va a hablar de *patchwork-religiosity*.

18 Véase: Miquel Rodrigo Alsina, "La identidad como patchwork", *I/C – Revista Científica de Información y Comunicación* 6 (2009), 285-305.

2.

PLURALISMO RELIGIOSO E IDENTIDAD RELIGIOSA

IDENTIDAD RELIGIOSA MÚLTIPLE

En nuestro presente postmoderno, tanto identidad como religiosidad no son sólo realidades en crisis, sino conceptos permanentemente cuestionados, revisados. Ambos están sometidos al criterio particular de los individuos, han de ser configurados según criterios subjetivos, y están intrínsecamente caracterizados por la pluralidad. El pluralismo religioso externo o global y el hibridismo religioso interno o personal están íntimamente relacionados con la identidad multicultural de la sociedad contemporánea y con la identidad fragmentada.

Esta religiosidad fragmentada así como la identidad religiosa múltiple son identificadas como formas diferenciadas de pluralidad religiosa, y protagonizan estadísticamente la frecuencia de su presencia en la sociedad actual. El resultado es lo que se ha dado en llamar el 'sujeto plural', en el que el yo está permanentemente confrontado con un 'otro' alternativo. Esta característica, más allá de representar una amenaza de contradicción interna (enfrentada con la premisa y la exigencia de una unidad necesaria), es vivida como posibilidad enriquecedora. Los individuos ya no se definen a sí mismos por una identidad única, monolítica, clausurada y excluyente, sino por el patrimonio de una pluralidad interna. El resultado ha derivado en el concepto de *patchwork identity* (identidad fragmentada, que no rota o distorsionada).

El constructo de 'identidad fragmentada' se caracteriza por la imposibilidad actual de definir la identidad del individuo sobre una única faceta del 'yo', y en cada faceta del 'yo' pueden presentarse alternativas identitarias que lejos de vivirse como contradictorias funcionan como nexos coherentes configuradores de una identidad bien definida. Esta coherencia aparece cuando pensamiento y actuación en diferentes ámbitos de la vida facilitan

una relación de sentido, aunque esos ámbitos vitales se presenten bajo las condiciones y las exigencias más variadas.

Siguiendo la investigación empírica propuesta por la denominada *teoría fundamentada* (*Grounded Theory*), se puede establecer un auténtico inventario de categorías o aspectos que otorgan coherencia y sentido al pensar y al actuar humanos¹⁹. Estas dimensiones o sentidos vitales serían cinco y estarían jerarquizados en orden a garantizar esa coherencia interna en el marco de una identidad fragmentada:

- Autotranscendencia vertical: orientación hacia una realidad trascendente.
- Autotranscendencia horizontal: postura comprometida de responsabilidad para con los intereses inmanentes, que superan los intereses particulares.
- Autorrealización: autodeterminación y dedicación al yo; el entramado de potencialidades, talentos e intereses particulares.
- Orden: conducta conservadora, caracterizada por una orientación axiológica, racionalidad, pragmatismo y sentido de la tradición.
- Sentimiento de pertenencia y bienestar: preservación y fomento del bienestar y del sentido comunitario.

Así, la coherencia en el contexto de una pluralidad interna aparece cuando los sentidos vitales particulares preferidos se hacen realidad en todas las facetas de la identidad del individuo. Cuando, por ejemplo, una gran importancia por la *autotranscendencia vertical* no se expresa sólo en la faceta de la religiosidad, sino también en los ámbitos de la familia, la profesión, la política, la naturaleza, etc. De ahí que ningún ámbito vital esté asociado de antemano con un determinado sentido. De esta forma la identidad individual en los distintos ámbitos vitales puede estar caracterizada por una importancia prioritaria del sentimiento de pertenencia y bienestar, donde la religiosidad estaría íntimamente vinculada con el compromiso social. Si hablamos de una importancia central del orden, se situarían en primer plano la seguridad y la estabilidad a través de la conexión con la tradición religiosa y moral. Y, claro está, también puede ocurrir, y de hecho ocurre, que en

19 Véase: Barney Glaser – Anselm Strauss, *The discovery of grounded theory*, Aldine, Chicago 1967; F. Guillemette, "L'approche de la Grounded Theory; pour innover?", *Recherches qualitatives* 26 (2006), 32-50; K. Charmaz, "Grounded theory in the 21st century", en Norman K. Denzin – Yvonna S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, SAGE, Thousand Oaks (CA) 2005, 507-535.

el ámbito vital la religiosidad (más o menos definida) no se tenga ninguna relevancia. En este caso una eventual adscripción religiosa nominal tampoco constituye ninguna referencia para la identidad personal, sino que ésta depende más bien de la valoración que los individuos hacen de su entorno. No es la pertenencia oficial a una institución o agrupación la que determina la autocomprensión individual, sino que es el sujeto particular el que determina qué tipo de pertenencia es significativa para él y en qué sentido.

Con la pérdida del “monopolio de sentido de las iglesias” el cristianismo ya no representa la referencia necesaria para la realización de la *auto-trascendencia vertical*²⁰. Los medios de comunicación y las redes sociales, los viajes, los movimientos migratorios, los refugiados, llevan a encuentros de diversa índole con otras tradiciones religiosas. Y todo esto viene acompañado de un abandono cada vez mayor de una confesionalidad cristiana convencida y activa, y, lo que es más importante, del principio imperante de una subjetividad radical.

Precisamente esta disposición u orientación hacia el sujeto es la característica más destacada de una identidad religiosa múltiple. En esta religiosidad caracterizada como fragmentada, ni la ortodoxia oficial ni la adecuación a los principios de una tradición religiosa constituyen la norma de la religiosidad particular, sino las experiencias personales de índole espiritual. Se van integrando en lo que se ha dado en llamar “mito personal” respectivamente aquellas convicciones particulares que se corresponden más de cerca con la propia imagen del mundo. Los rituales se seleccionan en apoyo de esto, o se desarrollan como ritos personalizados. Este comportamiento ritual ‘a la carta’ establece nexos regulares con certezas personales fundamentales, y de esta forma elementos de aquel mito personal construido por el propio sujeto se hacen patentes en el comportamiento.

Así, la religiosidad fragmentada comprende la integración en la vida personal de contenidos y prácticas confesionales de distintas tradiciones religiosas o espirituales, sin contraer ningún compromiso decisivo con ninguna de ellas de forma particular. La identidad religiosa múltiple constituye un caso especial de religiosidad fragmentada, y consiste en una identi-fijación con distintas tradiciones religiosas. También en este caso tiene lugar una elección subjetiva, considerando las tradiciones de una tradición complementarias a las de otra. No obstante, las tradiciones religiosas son consideradas y

20 Véase: Peter L. Berger, *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, S. Fischer Verlag, Freiburg 1992.

vividas como unidades. En lugar de disolverlas en la forma de una configuración personal sincretista o eliminar ciertos elementos particulares de ellas para integrarlas en la propia cosmovisión (lo que podría denominarse un proceso de asimilación = homologación), se trataría aquí de una *acomodación* (ajuste) a las confesiones tradicionales.

MODELOS DE PERTENENCIA RELIGIOSA MÚLTIPLE

La investigación en torno al sincretismo desde la perspectiva de las ciencias de las religiones ha determinado una multitud de modelos que responden a diferentes formas de entender y vivir la conexión y el cruce de elementos provenientes de distintas tradiciones religiosas o del conjunto de distintas culturas religiosas²¹. Esos tipos relacionales pueden aplicarse e incluso compaginarse heurísticamente en la consideración de las identidades religiosas múltiples. Para el tema que nos ocupa en nuestra investigación podemos reducir la excesiva multitud de modelos a tres tipos fundamentales: *simbiosis*, *integración* y *fusión*. Estos tres tipos se diferencian entre sí por el grado de transformación de las tradiciones relacionadas así como por los componentes en la formación de la identidad religiosa de una persona. Asimismo, estos tres modelos serán fundamentales cuando se aborden los presupuestos teóricos para el diseño de estrategias educativas que integren el estudio del fenómeno religioso plural en el proyecto más amplio de una educación intercultural. Porque ayudarán a delimitar objetivos, creación y organización de contenidos, y metodología.

En el modelo de *simbiosis*, las líneas de cada tradición se mantienen lo más auténticas posibles, en su mayor parte sin mezclas y sin cambios dentro de sus respectivos marcos constituyentes. No se cruzan unas con otras ni se fusionan de ninguna forma entre sí, sino que permanecen yuxtapuestas para precisamente de esta forma alimentarse e iluminarse. Esta forma se encuentra en muchas personas que profesan dos o más credos religiosos. Por lo general no quieren ni mezclar ni desdibujar sus distintas tradiciones, sino observarlas lo más auténticamente posible en consciente tensión, para de esta forma crecer a partir de las dos fuentes aprovechando precisamente sus diferencias y las aportaciones específicas de cada una. En lugar de

21 Véase: Ulrich Berner, "The Concept of «Syncretism». An Instrument of Historical Insight/Discovery?", en A. M. Leopold – J. S. Jensen (eds.), *Syncretism in Religion. A Reader*, Equinox, London 2005, 295-315.

una suerte de sincretismo o hibridación, o lo que encontramos aquí es la construcción de un puente entre dos orillas diferentes ocupadas. Esto se da en familias con los progenitores de distinta religión, y cuando estos educan conscientemente a sus hijos en dos lenguajes religiosos, permaneciendo diferentes ambos lenguajes religiosos, pero quedando también referidos entre sí.

En cambio, en el modelo de *fusión* o amalgama se da una mezcla sintética de los componentes de cada tradición, como sucede en la religión Bahai y ciertas formas de religiosidad esotérica o de la New Age. O a la manera como se combinaron hinduismo y cristianismo en Los Ángeles (USA), creando una nueva síntesis denominada "Hermandad de la autorrealización", fundada en 1925 por Paramahansa Yogananda. Mientras que en el tipo 'simbiosis' se conserva la diferencia de las tradiciones religiosas que se encuentran, en este modelo de 'fusión' se disuelve. La simbiosis, en definitiva, constituye una forma de sincretismo, una armonización conscientemente realizada o una fusión orgánica de distintas religiones o de algunos de sus elementos.

En este modelo de fusión pueden distinguirse una comprensión del sincretismo que se refiere al mismo *proceso* del confluir, es decir, al hecho de sintetizar, o al *resultado* de la confluencia, es decir, a la síntesis en sí. En este segundo caso el concepto de sincretismo se emplea en un sentido más adjetival, como predicación de la nueva forma religiosa alimentada por las diferentes tradiciones combinadas.

Esta nueva forma heterogénea de religión sincretista ya no es, sin embargo, punto de referencia para una identidad religiosa múltiple, porque la conciencia de pertenencia no depende de las fuentes de la religión, sino de ésta misma. A las fuentes se les debe respeto, pero no lealtad.

El tercer modelo es denominado *integración*, y en él los elementos de una tradición se incorporan a la orientación fundamental de otra, dando lugar a transformaciones recíprocas. Esto supone que, por ejemplo, los motivos y las convicciones procedentes de tradiciones religiosas no cristianas se sitúen en el marco de una orientación fundamental cristiana, pero también a la inversa, que contenidos cristianos se reinterpreten en otro marco referencial religioso, cambiando su interpretación original transmitida por el cristianismo occidental²².

22 Ver el análisis que se hace desde la filosofía de la religión sobre la integración de doctrinas religiosas en una tradición diferente de la que proceden: H. M. Vroom, "Syncretism and Dialogue. A Philosophical Analysis", en Paul Schwarzenau – Udo Tworuschka (ed.), *Europa im Orient – Der Orient in Europa*, Zimmermann, Balve 2006, 393-404.

La integración puede desarrollarse cuando elementos de una tradición ajena son asumidos en un marco de referencia religioso cultural dominante y su sentido es asimilado, o de tal forma que lo asumido adquiere un peso tan importante que somete a una revisión aspectos centrales de la identidad religiosa anterior, aunque sin eliminarla.

Frente a una integración fuerte, en la que se puede llegar a producir una amplia coherencia entre la orientación fundamental y los elementos asumidos, hasta llegar incluso a una síntesis, podemos encontrar una integración parcial, en la que los elementos de distintas tradiciones se unen aunque sin consenso. Se trata aquí de una conexión de diferentes patrones identitarios particulares que puede producir autodesarrollos híbridos de relativa estabilidad. Antes que un plurilingüismo religioso logrado a través de una integración total, esos proyectos más flexibles representan una condición identitaria comprendida como permanente fluctuación.

Los tres modelos de relación interreligiosa –simbiosis, síntesis e integración– que a su vez reflejan distintas formas de construcción de identidades religiosas múltiples, constituyen una herramienta diferenciadora y delimitadora que es más eficaz que el concepto ambiguo de sincretismo. Las identidades religiosas múltiples pueden ser cuestionadas sobre ese esquema relacional de los tres tipos. Además, desde esa tipología pueden revisarse más certeramente los criterios para establecer los mínimos necesarios para elaborar un proyecto educativo, dentro del marco de la educación intercultural y con la vista puesta en facilitar la construcción de unas identidades permeables a la pluralidad religiosa (interreligiosas) pero sin renunciar a una unidad coherente confesional.

3. EL INCLUSIVISMO RECÍPROCO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD INTERRELIGIOSA

Una de las cuestiones fundamentales cuando se abordan los temas del pluralismo religioso, la construcción de la identidad personal y la educación, es la forma de comprender la relación entre las distintas tradiciones religiosas. A su vez, la manera de entender la relación entre diferentes religiones conlleva una interpretación concreta del propio fenómeno religioso. Esta tarea de interpretar la diversidad religiosa con la perspectiva de establecer unos principios o criterios relacionales entre las distintas confesiones constituye la misión de la denominada teología de las religiones.

Hoy día la teología de las religiones es una disciplina compleja que se contempla desde distintos puntos de vista según el interés que se persigue. Pero es indudable que en Centroeuropa se ha convertido en uno de los ineludibles referentes para ayudar a realizar una interpretación coherente, objetiva y crítica de la diversidad religiosa y sus exigencias para la construcción de una identidad europea plural, tolerante, dialogante, consistente. Más rica y auto-referenciada, en definitiva.

Esta teología de las religiones ha tenido un devenir breve pero intenso desde la década de los 80 del siglo pasado. Hoy día su perfil ha cambiado bastante respecto a lo que fue en sus comienzos, y, además de variar en su propia estructura interna, en sus métodos y objetivos, ha evolucionado hacia otras formas de estudiar la diversidad religiosa como son la teología comparada y la teología interreligiosa²³. Estos nuevos desarrollos persiguen

23 Véase: José Ramón Matito, "Perfiles de una teología interreligiosa", *Salmanticensis* 61 (2014), 325-353; Id., "Reconsiderando la teología de las religiones. Desarrollos y alternativas actuales", *Revista Española de Teología* 74 (2014), 497-526; Id., "La contribución de la teología comparada al debate sobre la teología de las religiones", *Salmanticensis* 62 (2015), 173-210; Paul Hedges, "The Theology of Religions Typology Redefined: Openness and Ten-

la creación de un espacio de reflexión fidedigno que posibilite un encuentro más auténtico y 'gratuito' entre distintas religiones. Ambas aproximaciones propugnan una hermenéutica de la alteridad y de la reciprocidad como momento previo necesario para abordar el diseño de una enseñanza de la religión verdadera y eficazmente intercultural.

RETROSPECTIVA

Las perspectivas desde las que la teología ha abordado la interpretación de las religiones han ido cambiando con el paso de los siglos. En los comienzos, las cuestiones de la religión y de las religiones estaban dominadas por las perspectivas histórica y soteriológica en el marco de la apologética²⁴. Las preguntas por el lugar que ocupa el cristianismo en el conjunto de la historia religiosa de la humanidad y por las condiciones de posibilidad de la salvación en Cristo para el que no es cristiano (antes y después de Cristo) catalizaban el conjunto de problemas referente a la diversidad religiosa. Por tanto, se puede decir que, en líneas generales, la evolución en este campo de la reflexión teológica transcurre desde las primeras aproximaciones realizadas en el ámbito de la apologética cristiana, hasta la reflexión abierta sobre el significado que tienen las otras religiones para el cristianismo y para la salvación anunciada en él desde las diversas áreas del trabajo teológico²⁵.

dencias", en E. Harris – P. Hedges – Sh. Hettiarachchi (eds.), *Twenty-First Century Theologies of Religions: Retrospection and New Frontiers*, E. J. Brill, Leiden 2015, 76-92.

24 "La 'teología de la historia de las religiones' es la autoconciencia de la cristiandad misionera" (Paul Althaus, «Mission und Religionsgeschichte (1928)», en Id., *Theologische Aufsätze I*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1929, 188. En la misma línea están dirigidas las reflexiones de Wolfhart Pannenberg: «Erwägungen zu einer Theologie der Religionsgeschichte», en Id., *Grundfragen systematischer Theologie. Gesammelte Aufsätze*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1979, 252-295.

25 Para una visión bastante completa del recorrido histórico de la reflexión teológica cristiana sobre las otras religiones, cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, Sal Terrae, Santander 2001; Paul F. Knitter, *Introducción a las teologías de las religiones*, Verbo Divino, Estella 2008; Reinhold Bernhardt, *Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion*, (Beiträge zu einer Theologie der Religionen, 2), Theologischer Verlag Zürich (TVZ), Zürich 2005; Karl J. Becker – Ilaria Morali (eds.) *Catholic Engagement with World Religions. A Comprehensive Study*, Orbis Books, Maryknoll / Nueva York 2011; Gavin D'Costa, *Christianity and world religions. Disputed questions in the theology of religions*, Wiley-Blackwell, Malden / Mass. – Oxford 2009, sobre todo 1-54.

En el camino surgieron en el siglo XIX tres conjuntos de fenómenos paralelos, pero igualmente determinantes para el futuro de la temática religiosa en el seno de la teología cristiana. Por una parte, la crítica modernista a la religión (alimentada desde dentro por la teología liberal y desde fuera por el positivismo filosófico y el ateísmo antropológico); el desarrollo de una incipiente misionología en el interior tanto de la teología sistemática como de la teología práctica²⁶; y, por último, el nacimiento de la ciencia interdisciplinar de las religiones, con diversas configuraciones y orientaciones, que posibilitaba a la teología asumir algunos de los resultados de la investigación religiosa extrateológica. Todo esto no hizo otra cosa que provocar un cambio en la perspectiva teológica cristiana acerca de las otras religiones, así como hacia la misma diversidad religiosa: el pluralismo religioso ya no constituía sólo una dificultad o una oportunidad para la evangelización, sino que, para muchos, se erigía como nuevo horizonte de reflexión²⁷.

A partir de aquí, los desarrollos de una moderna teología de las religiones van a ser de diversa índole, según el enclave confesional y cultural. Mientras en el campo católico el centro del debate lo iban a constituir las posibles lecturas teológicas del axioma eclesiológico *extra Ecclesiam nulla salus*, en el ámbito protestante angloamericano ya en el siglo XIX se va a desarrollar lo que se dará en llamar la *comparative theology*, como forma de teología de las religiones aplicada y a partir de la metodología establecida por la disciplina conocida como *comparative religion*²⁸. Pero la figura determinante para los desarrollos de la segunda mitad del siglo pasado vendría

26 El término 'ciencia de la misión' (Missionswissenschaft) o misionología fue acuñado en 1831 por el historiador de la Iglesia Johann Traugott Leberecht Danz, de la universidad alemana de Jena. Cf. Peter Beyerhaus, "Missionswissenschaft", en Helmut Burkhardt – Uwe Swarat (Hgs.): *Evangelisches Lexikon für Theologie und Gemeinde*. Bd. 2, R. Brockhaus, Wuppertal 1993, pág. 1349.

27 Cf. Hans-Joachim Sander, "The signs of the times – a locus for the Word to meet the Spirit: the heterotopian character of truth in history", en Anselm K. Min – Christoph Schwöbel (ed.), *Word and Spirit. Renewing christology and Pneumatology in a globalizing world*, Walter de Gruyter, Berlín 2014, 47-62.

28 En esta línea se sitúa la obra precursora del teólogo anglicano Frederick Maurice, *Theological Essays* (1853). Sobre esta forma de teología comparada cf. Francis Clooney, "Comparative Theology: A Review of Recent Books", *Theological Studies* 56 (1995), 521-550; Id., *Comparative Theology: Meaning and Practice*, Wiley-Blackwell, Chichester 2010; y Hugh Nicholson, "Comparative Theology after Liberalism", *Modern Theology* 23/2 (2007), 229-251. Sobre el papel de la *Religionswissenschaft* en la consideración teológica protestante de las religiones, cf. Sigurd Hjelde, "Die Geburt der Religionswissenschaften aus dem Geist der Protestantischen Theologie", en Friedrich Wilhelm Graf – Friedemann Voigt (Hrsg.), *Religion(en) Deuten. Transformationen der Religionsforschung*, 9-28.

del lado católico, continuando la clásica línea soteriológica en la reflexión teológica sobre las religiones no cristianas; y, sobre todo, del intento más logrado de sistematización de las posibles respuestas a la cuestión relativa a la salvación de los fieles de otras tradiciones religiosas, ensayado por el teólogo británico Alan Race en la década de los 80, y que daría como fruto el denominado 'esquema tipológico' o 'triple paradigma'²⁹. La identificación de la propuesta tipológica de Race con la teología de las religiones tuvo tal éxito que su uso se extendió hasta los últimos años del siglo pasado, y determinó los criterios de investigación de cualquier proyecto futuro de teología de las religiones. Hacer teología de las religiones significaba engrosar las filas de exclusivistas, inclusivistas y pluralistas, lo cual suponía, a la postre, reducir cualquier proyecto o línea de trabajo en teología de las religiones a apoyar una determinada respuesta (ya anticipada en el triple esquema) a la pregunta por la posibilidad y forma de participación en la salvación cristiana³⁰.

'Teología de las religiones' es una designación general para determinadas formas de proceder respecto a toda una serie de distintos conjuntos de problemas, que comparten la preocupación acerca de cómo se debe evaluar teológicamente la diversidad de las religiones. El concepto puede entenderse tanto como *genitivo subjetivo* como *genitivo objetivo*; es decir, puede tratarse, por una parte, del estudio de las distintas teologías propias de las diferentes religiones (teología hindú, teología budista, teología judía...), o puede consistir en valorar la diversidad de religiones desde la perspectiva de la propia religión (teología musulmana sobre las religiones, teología cristiana sobre las religiones,...³¹). Este último sentido es el que se ha impuesto en gran medida en el actual debate teológico. Por lo tanto, la teología de las religiones puede interpretarse, en un sentido más amplio, como la reflexión sobre la forma en que se consideran e integran las otras tradiciones religiosas desde la óptica de la propia confesión. A la vez, analiza las posibles repercusiones de esa consideración para la propia comprensión religiosa. Por lo tanto, no se trata sólo de cómo pueden valorarse teológicamente las

29 Véase: Alan Race, *Christians and religious pluralism. Patterns in the Christian theology of religion*, London 1983.

30 Véase: Paul Hedges, *Controversies in Interreligious Dialogue and the Theology of Religions*, [Controversies in Contextual Theology Series, 6], SCM Press, Londres 2010, 19.

31 Valga como ejemplo el excelente trabajo introductorio de A. Grünschloss, *Der eigene und der fremde Glaube. Studien zur interreligiösen Fremdwahrnehmung in Islam, Hinduismus, Buddhismus und Christentum*, (Hermeneutische Untersuchungen zur Theologie, 37), Mohr/Siebeck, Tübingen 1999.

otras religiones, sino también sobre cómo afecta esa interpretación a la percepción que se tiene de la propia tradición³².

Uno de sus desafíos fundamentales debería consistir en establecer una vía teológica cristiana para reconciliar dos consideraciones en tensión. Por un lado, intentar poder apreciar en su diferencia a las otras religiones. Por otro lado, que ese aprecio no suponga la renuncia a la propia tradición religiosa y a sus pretensiones de absolutez y universalidad. Esta tensión es fundamental para el cristianismo, pues sin la primera premisa no puede constatarse la segunda (si no valoro de corazón cualquier búsqueda espiritual sincera por parte del ser humano, ¿cómo puedo reclamar que mi religión es absolutamente verdadera y universalmente significativa, es decir, válida para todos los hombres y para todo el hombre?); y, viceversa, sin la segunda no puedo fundamentar la primera (si mi Dios no es verdaderamente un Dios de todos los hombres y de todo el hombre, ¿cómo puedo llegar a estimar las otras búsquedas de ese Dios desde otros contextos religiosos y socioculturales?).

La teología de las religiones es la forma cristiana de afrontar la cuestión de la diversidad religiosa, y, más concretamente, el sentido de esa variedad para los contenidos nucleares de la propia fe. Dice el teólogo anglicano Schmidt-Leukel que la teología cristiana de las religiones constituye el intento de responder una doble cuestión: interpretar (en el sentido de comprender y valorar la potencial verdad de) las pretensiones y los contenidos de las otras tradiciones respecto a las pretensiones y contenidos propios, y viceversa, interpretar las pretensiones y contenidos propios respecto a las pretensiones y las creencias de los otros³³. Y es que, si ha habido un cambio significativo en los parámetros constituyentes de la teología cristiana de las religiones en

32 Conforme a esto, Reinhold Bernhardt establece la siguiente doble cuestión como cuestión fundamental de la teología de las religiones: "¿Cómo hay que interpretar teológicamente las religiones (...) y la diversidad de religiones? ¿Qué repercusión tiene esa interpretación en la definición teológica de los contenidos de la fe cristiana?" (R. Bernhardt, *Ende des Dialogs?*, 167). Una pregunta muy similar plantea también Perry Schmidt-Leukel: "¿Cómo comprende y juzga el cristianismo a las otras religiones? ¿Cómo se comprende y se juzga a sí mismo el cristianismo ante el hecho de las otras religiones?" (Perry Schmidt-Leukel, *Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2005, 34).

33 Perry Schmidt-Leukel, «Limits and prospects of comparative theology», en Norbert Hintersteiner (ed.), *Naming and thinking God in Europe today. Theology in global dialogue*, (Currents of encounter. Studies on the contact between christianity and other religions, beliefs and cultures, 32), Rodopi, Amsterdam-New York 2007, 493-505, la referencia en 494-495.

el último siglo, éste ha consistido en su conciencia de la pluralidad de pretensiones de verdad y legitimidad de las distintas tradiciones.

Lo cierto es que esta consideración sistemática y las nuevas vías de reflexión a las que aludimos más arriba han posibilitado el resurgimiento de la teología de las religiones, a través de las nuevas formas que ha ido adquiriendo en el transcurso de la última década.

EL INCLUSIVISMO RECÍPROCO

La necesidad de hallar nuevas expresiones en la teología de la formación de modelos proviene, fundamentalmente, de la insuficiente respuesta que constituye el clásico triple esquema, tanto frente a la complejidad de los procesos relacionales interreligiosos, como a la cantidad de variables criteriológicas del fenómeno religioso aportadas en las últimas décadas por la hermenéutica interreligiosa³⁴.

Una de las posturas que ha buscado, por una parte, tender puentes entre los modelos pluralista e inclusivista/superiorista y, por otra parte, responder con mayor precisión a la complejidad tipológica de la diversidad religiosa, es la representada por el trabajo de varios teólogos alemanes, cuya propuesta va a ser identificada bajo el nombre de *inclusivismo recíproco* (del alemán *mutual / wechselseitig / reziprok*, que son los tres apelativos que recibe este modelo en la lengua en que se formuló)³⁵.

Edmund Arens, Reinhold Bernhardt, Michael Bongardt, Michael von Brück, Andreas Grünschloss, Hans Kessler y Hans Waldenfels comparten todos ellos en su labor teológica –y algunos también en su docencia– las

34 Véase: Michael Bongardt, "Aufs Ganze sehen. Der Inklusivismus eines glaubenden Blicks auf die Welt", *Salzburger Theologische Zeitschrift* 4 (2000), 147s. ; Christian Danz, *Einführung in die Theologie der Religionen*, 92: "Si bien se acepta que el triple esquema de la teología de las religiones goza de una alta verosimilitud, al mismo tiempo, sin embargo, se advierte en él una importante necesidad de diferenciación si se pretende que el esquema tenga capacidad de desarrollar el discurso interreligioso". Y para la hermenéutica interreligiosa consultar: Michael von Brück, "Gibt es eine interreligiöse Hermeneutik?", *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 93 (1996), 284-308.

35 También es conocido con el nombre de 'inclusivismo ilustrado': cf. Jürgen Werbick, "Der Pluralismus der pluralistischen Religionstheologie", en Raymund Schwager (Hg.), *Christus allein? Der Streit um pluralistische Religionstheologie*, (Quaestiones Disputatae, 160), Herder, Friburgo-Basilea-Viena 1996, 153-157, citado por Christian Danz, *Einführung in die Theologie der Religionen*, p. 96, n. 56.

temáticas del pluralismo religioso y de la teología de las religiones³⁶. En este trabajo común todos ellos comparten también el deseo de salir del escollo pluralista en el seno de la teología cristiana de las religiones. Reconociendo de entrada los males que aquejan al triple esquema y a una teología de las religiones centrada en la formación de modelos, buscan un modelo abierto, relacional, que se mueva más en un nivel heurístico que en el categorial. En ese sentido, más que hablarse de un modelo alternativo, propiamente dicho, se trata de una actitud metodológica que se pretende sin abandonar el marco de la teología sistemática. Consiste, por tanto, en un horizonte significativo, referencial e interpelante que ha de estar presente en el quehacer de la dogmática cristiana.

Los representantes de esta comprensión recíproca del inclusivismo, abogan por un concepto de teología de las religiones que parte del enraizamiento de la teología en su respectiva tradición religiosa y es consciente de la alteridad fundamental inderogable de las otras tradiciones religiosas. Pero, no obstante, ensayan la hermenéutica de estudiarlas desde la empatía y el aprecio, comprenderlas desde su interioridad constitutiva y su contexto único diferenciador, y se abre a la posibilidad de acoger, finalmente, las posibles sugerencias hermenéuticas y metodológicas que le puedan llegar desde aquellas para su propia reflexión confesional. Así, en cuanto a las posibles aportaciones recíprocas, esta línea prescinde de los grandes esquemas prescriptivos y definitorios, y prefiere las sugerencias de índole propedéutica; algo que, como ya dijimos, caracteriza su propia propuesta tipológica.

Por eso, el *inclusivismo recíproco* entiende la búsqueda de un modelo idóneo de teología de las religiones como un proyecto de una teología confesional abierta a las tradiciones ajenas, y no un intento de reunir a las

36 Edmund Arens, *Gottesverständnis. Eine kommunikative Religionstheologie*, Herder, Freiburg 2007; Reinhold Bernhardt, *Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion*; Michael Bongardt, "Aufs Ganze sehen..."; Michael von Brück – Jürgen Werbeck (Hg.), *Der einzige Weg zum Heil? Die Herausforderung des christlichen Absolutheitsanspruchs durch pluralistische Religionstheologien*, (Quaestiones Disputatae, 143), Herder, Freiburg-Basel-Wien 1993; Andreas Grünschloss, *Der eigene und der fremde Glaube*; Hans Kessler, "Was macht Religionen pluralismustauglich (und authentisch)? Fragmente einer Theologie des religiösen Pluralismus – jenseits von 'Dominus Iesus' und Pluralistischer Religionstheologie", en Markus Witte (Hg.), *Der eine Gott und die Welt der Religionen. Beiträge zu einer Theologie der Religionen und zum interreligiösen Dialog*, Religion & Kultur Verlag, Würzburg 2003, 277-314; Hans Waldenfels, *Christus und die Religionen*, Matthias-Grünewald, Regensburg 2002.

diferentes tradiciones religiosas y sus respectivas teologías en una teología global uniformadora que esté por encima de aquellas. De ahí que sostenga que la constitución de la teología de las religiones se decide, ante todo, en la cuestión de la relación entre la teología interreligiosa y la teología confesional; en el fundamento hermenéutico que integra esa tensión inderogable sin perjuicio de ninguno de los polos constituyentes. A este respecto, toma posición entre la total separación de ambas teologías (interreligiosa y confesional) y la superación o abolición de la teología confesional por parte de cualquier paradigma de teología de las religiones; y defiende la elaboración de una teología confesional desde una perspectiva interreligiosa, con el convencimiento de que ambas no se excluyen mutuamente, sino que son complementarias.

Esta nueva mirada teológica inclusivista defiende que, en el caso de la teología sistemática cristiana, no hay que entender a ésta y a la teología de las religiones como dos empresas distintas, sino como dos dimensiones o facetas de la reflexión teológica: la primera estructuradora, la segunda transversal. La teología confesional siempre ha de estar orientada hacia su centro configurador identitario, y la teología de las religiones hacia los contextos interreligiosos, comprendidos como horizontes referenciales. Para explicar mejor esta integración de la teología de las religiones en la teología sistemática (en el caso de la teología cristiana, y en el caso de las otras tradiciones religiosas, en sus respectivas teologías confesionales) el modelo inclusivista recíproco subraya que hay que comprender esta particular idea de teología de las religiones como vía o método de la labor teológica confesional en su dimensión interreligiosa (momento transversal).

El inclusivismo recíproco no obvia la importante cuestión de la dificultad de reconciliar epistemológicamente tantas y tan diferentes tradiciones y orientaciones teológicas en una visión o modelo de teología de las religiones. Y tampoco quiere pasar por alto el problema de las respectivas pretensiones confesionales de absolutez (universalidad, verdad, definitividad). Todas las tradiciones religiosas universalistas tienen sus desarrollos teológicos, pero eso no quiere decir que la teología signifique lo mismo para todas ellas. Tampoco los centros configuradores de la religiosidad son de la misma naturaleza en estas religiones. De ahí que el momento de reciprocidad sea una exigencia hermenéutica para cualquier tipo de inclusivismo: la comprensión teológica interreligiosa ha de ser inclusivista, porque cualquier proceso de comprensión lo es, pero con la misma perentoriedad ha de ser también

recíproca³⁷. El inclusivismo no funciona en una sola dirección. Ese tipo de inclusivismo unidireccional (el llamado por algunos inclusivismo *imperialista* o de *superioridad*) no sería honesto intelectualmente, y no sería fecundo teológicamente. De esta forma, este modelo se aleja tanto de cualquier intento de homogeneización teológica y de relativismo confesional (propios del pluralismo radical), como de la pretensión de *resolver* paradigmáticamente la interpretación teológica de la diversidad religiosa desde la perspectiva de un solo modelo confesional³⁸. No se renuncia, por tanto, a la teología confesional, pero ésta se convierte en una 'teología dialógica', que en su quehacer interreligioso descubrirá analogías estructurales y equivalencias funcionales, así como diferencias fundamentales en las distintas temáticas de la teología de las religiones. El objetivo de esta teología 'en diálogo' no es superar o subsumir las particularidades en un esquema teológico multirreligioso situado en un plano superior (o *fuera de plano*), sino lograr una comprensión más rica, amplia y diversa, desde la cual perfilar mejor, de una forma plural e intercultural, el lenguaje sobre los centros distintivos confesionales.

Por otra parte, otro de los principios hermenéuticos del inclusivismo recíproco señala que en todo proceso de comprensión sólo se puede argumentar desde la propia cosmovisión. En el proceso dialógico interreligioso sucede lo mismo; por eso no se puede ignorar que las tradiciones que se encuentran pretenden comprenderse mutuamente desde sus respectivos horizontes contextuales, y no sólo desde sus doctrinas. Esto conlleva aceptar la

37 Véase: Klaus von Stosch, *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, 107s.; Michael Hüttenhoff, *Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem*, 176-179.

38 Con el término 'radical' nos referimos al tipo de pluralismo desarrollado por John Hick, Paul Knitter, Perry Schmidt-Leukel, o Peter C. Phan (éste último con su proyecto de una cristología interreligiosa: "An Interfaith Christology: A Possibility and Desideratum?", en J. M. Vigil (ed.), *Toward a Planetary Theology*, (Along the Many Paths of God, 5), Montreal 2010, 117-123), por poner algunos ejemplos emblemáticos. Hoy día la mayoría de teólogos de las religiones admite la coexistencia de distintos formas de entender también el paradigma pluralista. David Ray Griffin habla de dos tipos de pluralismo, 'diferencial' e 'identificador' (véase: David R. Griffin, "Religious Pluralism: Generic, Identist, Deep", en Id. (ed.), *Deep Religious Pluralism*, Westminster John Knox Press, Louisville 2005, 3-38). Kalarikkal P. Aleaz, teólogo cristiano-hindú y sacerdote de la iglesia siro-ortodoxa, aboga por un 'inclusivismo pluralista' dentro del paradigma pluralista (véase: K. P. Aleaz, "Pluralism Calls for Pluralistic Inclusivism", en Paul F. Knitter (ed.), *The Myth of Religious Superiority: A Multifait Exploration*, Orbis, Maryknoll – New York 2005, 162-175). Para una mayor profundización en el debate pluralista véase: Paul Hedges, *Controversies in Interreligious Dialogue and the Theology of Religions*, 115-137.

posibilidad de que los otros me consideren o interpreten desde sus propias perspectivas, y no sólo de que yo los contemple desde mi posición particular.

Esta dificultad del momento de 'referenciabilidad' supone al mismo tiempo el fundamento de otro elemento constitutivo de esta comprensión teológica del inclusivismo. Y es que la diferencia y la distancia entre los respectivos contextos fundacionales y estructuradores de todo sistema de creencias y de todo universo experiencial, remite directamente al momento de *alteridad* en el proceso teológico interreligioso. En este modelo inclusivista confesional la respectividad teológica nos recuerda que nos estamos considerando mutuamente, precisamente, en nuestra *otredad*, en nuestra alteridad constituyente: se trata del reconocimiento del otro como otro, y no del otro como una forma oculta o una variante del 'yo' o del 'nosotros'. Esto quiere decir que el modelo inclusivista recíproco reclama una teología de la alteridad, que oriente el trabajo de la teología de las religiones a evitar juicios precipitados, subsumiciones totalizadoras, inclusiones condescendientes o nivelaciones antidialógicas. Sólo desde esta conciencia es legítimo introducir al otro de forma inclusiva en el propio proceso discursivo, y ofrecer al otro participar en ese mismo proceso para que lo acoja siguiendo la misma dinámica³⁹.

UN CASO CONCRETO

Uno de los autores que más ha contribuido en los últimos años a la clarificación y al desarrollo de este modelo de reciprocidad es Reinhold Bernhardt⁴⁰. Desde sus comienzos con la teología de las religiones, el teólogo evangélico alemán comprende ésta desde el interior de los desarrollos propios de la teología sistemática cristiana, y, en su caso particular, más concretamente, de la teología trinitaria⁴¹. Siguiendo las premisas y las orientaciones

39 En esta línea van las recomendaciones de Peter Feldmeier acerca de buscar siempre una 'tensión creativa' en la teología de las religiones del futuro; cf. Peter Feldmeier, "Is the Theology of Religions an Exhausted Project?", *Horizons* 35/2 (2008) 266ss.

40 Véase: Reinhold Bernhardt, "Prinzipieller Pluralismus oder mutualer Inklusivismus als hermeneutisches Paradigma einer Theologie der Religionen", en Peter Koslowski (Hg.), *Die spekulative Philosophie der Weltreligionen. Ein Beitrag zum Gespräch der Weltreligionen im Vorfeld auf der EXPO 2000 Hannover*, Passagen Verlag, Viena 1997, 17-31.

41 De entre la diversa y múltiple bibliografía que Bernhardt ha dedicado a este tema, cf. R. Bernhardt, "Trinitätstheologie als Matrix einer Theologie der Religionen", *Ökumenische Rundschau* 3 (2000), 287-301; Id., "Protestantische Religionstheologie auf trinitätstheologischem Grund", en Christian Danz – Ulrich H. J. Körtner (Hgs.), *Theologie der Religionen. Positionen und Perspektiven evangelischer Theologie*, Neukirchener Verlag, Neukirchen – Vluyn

que acabamos de explicar de este modelo, con su planteamiento Bernhardt abandona intencionalmente el momento de superioridad atribuido al clásico paradigma cristológico inclusivista, y en su lugar propone tender un puente desde la teología sistemática hacia las respectivas pretensiones de absolutidad de las otras tradiciones religiosas⁴². Y no sólo hacia esas aspiraciones doctrinales, sino hacia su articulación teológica, para, de esa forma, ofrecer a estas teologías una invitación formal a la apertura dialógica y la inclusión del horizonte de la diversidad religiosa en sus desarrollos particulares. Así, más que una postura entre el exclusivismo y el pluralismo, el autor explora los senderos entre el pluralismo radical y el inclusivismo del cumplimiento.

Dos criterios hermenéuticos constituyen el centro de la propuesta metodológica de teología de la religión del teólogo alemán. En primer lugar, el presupuesto de una conciencia permanente del propio e ineludible marco de referencia, lo que llamará la 'percepción perspectivista' (entendiendo por perspectiva "complejos de creencias y patrones de interpretación que fijan el horizonte del conocimiento y del obrar humano"⁴³); y, en segundo lugar, el requisito de introducirse en la perspectiva interior del otro, no sólo representársela o interpretarla desde la propia visión (lo que según el autor constituye la perspectiva exterior)⁴⁴.

Para Bernhardt estos dos aspectos constituyen en realidad, dos momentos interrelacionados de la hermenéutica propia de una teología de las religiones. La conciencia de la 'perspectividad' es inherente al quehacer interreligioso, y supone la presencia constante de las referencias de los marcos de

2005, 107-120. Para consultar todas sus publicaciones cf. <https://theolrel.unibas.ch/en/header/personnel/profile/publications/person/bernhardt/>

42 Sobre este momento de 'superioridad' en el modelo clásico de dualidad inclusiva: "Esta diferenciación radical... [entre el cristianismo y las religiones], no obstante, no se entiende en el sentido de la exclusividad (...). El cristianismo y las religiones se ordenan entre sí, más bien, al modo de dos ámbitos superpuestos: uno inferior, de carácter elemental y universal, y otro superior y específico. El inferior exige (y tiende a) su rebasamiento en el superior" (R. Bernhardt, *La pretensión de absolutidad del cristianismo. Desde la Ilustración hasta la teología pluralista de la religión*, Desclée de Brouwer, Bilbao 2000, 124). Sobre esta pretensión del modelo de Bernhardt, véase: Christian Danz, *Einführung in die Theologie der Religionen*, 99; Klaus von Stosch, *Komparative Theologie*, 109.

43 Id., *La pretensión de absolutidad del cristianismo*, 308. "Las perspectivas son formas de ver el mundo, redes de actitudes fundamentales, con carácter normativo y fundadoras de sentido, posiciones fundamentales, contextos de significación básica, que proporcionan al hombre un marco de referencia en el que insertar su experiencia (percepción, selección, reelaboración cognitiva), su orden de valores y su orientación vital" (Ibid.).

44 Id., *Ende des Dialogs?*, 162ss.

comprensión e interpretación; y es el resultado, a su vez, de la integración de la conciencia experiencial del hombre y la objetivación de sus horizontes de significación. Justamente aquí descansa la condición de posibilidad del momento de reciprocidad del modelo inclusivo que propugna Bernhardt; ya que, lejos de constituir un obstáculo para el desarrollo de una valoración teológica crítica, abierta y positiva sobre la diversidad religiosa, el carácter perspectivista de toda comprensión y experiencia humanas –también de la religión– no clausura ni agota los procesos constituyentes de doctrinas, instituciones e identidades, sino que reconoce y asume su permanente mutabilidad y evolución⁴⁵. Esto hace que las perspectivas sean referenciales, comunicativas y relativas, y es precisamente esta cualidad la que las dota de la capacidad de reciprocidad: las dimensiones comunes de la existencia posibilitan el intercambio de elementos propios de perspectivas diferenciadas⁴⁶. Todo esto sin menoscabo de la identidad particular de las propias configuraciones resultantes de cada marco de perspectivas, sino más bien como posible correctivo para sus tendencias absolutistas:

“La reflexión sobre otros modos de acceso a lo Absoluto, la apertura universalizante del modo propio de acceso, puede servir, dentro de la más estricta fidelidad a la tradición, para evitar que una concepción particular se absolutice en términos exclusivistas”⁴⁷.

Como vemos, la centralidad del momento hermenéutico en la propuesta de teología de las religiones de Reinhold Bernhardt hace de ésta un modelo heurístico más que doctrinal. No hay conclusiones de carácter apodíctico en esta línea de trabajo, sino más bien unos presupuestos que buscan marcar unos criterios metodológicos básicos para orientar la forma de acometer la reflexión teológica sobre la diversidad religiosa. El modelo del inclusivismo recíproco huye de tres conjuntos de extremos en esta labor: los de la superioridad inclusivista y el relativismo pluralista; los de la absolutización de identidades particulares (que no ve el carácter perspectivo de su propia

45 Sobre la importancia del momento crítico en el proceso de intento teológico de comprensión recíproca en el modelo de Bernhardt, cf. Klaus von Stosch, *Komparative Theologie*, 212-213.

46 “El dinamismo de la conciencia y de la callada presencia de Dios en ella es la que conduce a las religiones al encuentro mutuo y pone a los hombres en el camino hacia Dios; eso, y no la canonización de lo existente en cada caso, que es algo que priva a los hombres de una búsqueda más profunda” (Joseph Ratzinger, *Fe, verdad y tolerancia. El cristianismo y las religiones del mundo*, Ediciones Sígueme, Salamanca 2005, 49).

47 Id., *La pretensión de absolutez del cristianismo*, 306.

posición) y el sincretismo metaperspectivista (que demoniza cualquier concreción individual/institucional de los respectivos marcos referenciales); y, por último, los de la perspectiva externa y la perspectiva interna (que supone no renunciar a mi mirada particular sin olvidar la mirada de mi interlocutor, no ya sobre la realidad que ambos contemplamos, sino sobre esa mirada mía sobre su forma de observar)⁴⁸. En cambio, el modelo sí que busca mantener la tensión entre lo confesional específico y lo espiritual universal como criterio hermenéutico irrenunciable de cualquier proyecto de teología confesional de las religiones; y como condición de posibilidad para una interpretación teológica de la diversidad religiosa capaz de aportar aspectos enriquecedores para la propia tradición, al proporcionar una ampliación del propio horizonte de comprensión con la inclusión de otras perspectivas.

TEOLOGÍA, ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Los anteriores debates en torno a la forma más adecuada de valorar teológicamente la pluralidad religiosa pueden resultar lejanos respecto a la temática de la enseñanza de la religión en el contexto de la educación intercultural. Pero el perfil que se extrae del modelo del inclusivismo recíproco es absolutamente válido e incluso necesario para afrontar con garantías el diseño de un programa de religión en vistas a una integración intercultural. Los momentos de mutua referenciabilidad, alteridad respectiva, perspectividad interior, pueden resultar extraños y poco prácticos, por parecer que se quedan en el ámbito de la pura especulación; pero extraídas sus correspondientes aplicaciones didácticas constituyen un referente ineludible para la consideración de la enseñanza de la religión como herramienta para la educación intercultural. Porque dichos momentos apuntan hacia una enseñanza del fenómeno religioso considerado constitutivamente plural, referido, legítimo en su especificidad confesional, fecundo en su apertura dialogal.

La teología de las religiones en su versión inclusivista recíproca constituye una invitación a conocer desde dentro, a descubrir desde el aprecio, a no sólo tolerar sino buscar la diferencia, a enriquecer desde el encuentro, a releer lo propio desde el asombro por lo extraño, a fortalecer lo nativo desde la apertura a lo adquirido, a construir una identidad coherente y consistente

48 Es lo que constituye la 'hermenéutica interreligiosa' que proporciona este modelo, cf. *Id.*, *Ende des Dialogs?*, 212s.

desde su pluralidad referida y correspondida. Sin temores antiguos sobre estériles relativismos y difuminados sincretismos.

Las líneas de demarcación esbozadas por el modelo inclusivista recíproco sólo pueden convertirse en marco posibilitante si logran traspasar los límites de la reflexión teológica y alcanzan el campo de la educación. El camino hacia la tolerancia recíproca y hacia el encuentro fecundo pasa por el conocimiento. De ahí que introducir una educación multirreligiosa en el currículo de las etapas preuniversitarias es de suma importancia. Esta enseñanza va mucho más allá del ámbito mono-confesional. Se trata de aprender sobre lo que otros creen y por qué: momento de perspectividad interior.

El fanatismo y el integrismo violento han solido gozar de una ventaja fácil debido a que la gente, en general, ha sufrido una ignorancia casi total tanto de la religión de los otros como de su propia religión. De esta forma han crecido los prejuicios acerca de los otros y sus convicciones. Los ejemplos son numerosos, y la razón de esta proliferación tiene mucho que ver con el hecho de que el 'otro' sigue siendo un extraño, un desconocido potencialmente peligroso. El modelo inclusivista recíproco establece algunas bases para que el 'otro' sea un prójimo en la distancia, un conocido diferente, un portador de riqueza. Asimismo, este modelo apunta hacia la necesidad de la dimensión de la diversidad religiosa en una educación multicultural crítica. Esta educación intercultural crítica precisa de análisis más precisos y complejos sobre los mismos conceptos matrices de cultura, religión, educación, pluralidad. Análisis que incorporen el aspecto tradicional de la diversidad religiosa abierta, el elemento moderno de las racionalidades y epistemologías competitivas, y el factor del contacto interpersonal facilitado a través de las nuevas tecnologías.

El inclusivismo recíproco intercultural sólo será posible desde el lenguaje de la interacción con los otros en el ámbito personal, pues sólo desde ese nivel puede crearse nueva cultura. La cultura sólo existe en el acto de la realización, de llevarla a cabo, en el proceso de su creación. La cultura nunca puede permanecer estática o repetirse a sí misma sin cambiar su significado.

La perspectiva teológica inclusivista puede ser una de las puertas que de acceso a consideraciones pedagógicas sobre la educación religiosa plural en el ámbito de la interculturalidad.

PARTE 2.

PLURALISMO RELIGIOSO Y EDUCACIÓN
INTERCULTURAL

1.

LA DIMENSIÓN RELIGIOSA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

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.

La competencia de la interculturalidad a través de la enseñanza de la religión sólo puede alcanzarse acrecentando una actitud tolerante y de respeto hacia el derecho a adoptar una creencia en particular, y desde la convicción de que hay que fomentar una sensibilización creciente ante la diversidad de creencias religiosas y no religiosas, ya que esa diversidad es un elemento que contribuye a la riqueza cultural de Europa. Para el desarrollo eficaz de esa medida hay que proveer oportunidades para crear espacios para el diálogo intercultural con el objeto de prevenir conflictos religiosos o culturales, y también hay que promover el conocimiento de aspectos fundamentales (símbolos, prácticas, costumbres...) de la diversidad religiosa. Al mismo tiempo, hay que contemplar el tratamiento de temas delicados o 'fronterizos' que puedan surgir de la diversidad de convicciones religiosas y no religiosas, y, por lo mismo, desarrollar habilidades de evaluación crítica y reflexión en relación con la comprensión de perspectivas y modos de vida de diferentes religiones y cosmovisiones no creyentes.

Uno de los aspectos fundamentales de la valoración de la inclusión de la dimensión religiosa en la educación intercultural es el principio de reciprocidad, que ya pudimos comprobar en el modelo inclusivista de la teología de las religiones. Se trata de que la propia comprensión de uno mismo resulta 'afectada' por el encuentro con la diferencia, la alteridad y la respectividad

que dimanan del otro y su cultura. Es decir, que la dimensión religiosa de la educación intercultural no sólo concierne a la percepción que se tiene del otro, del que es de otra cultura, de otra religión, sino que influye también directamente en la propia percepción que se tiene de uno mismo, de su cultura y de su religión. La interculturalidad como marco educativo y contexto de la enseñanza religiosa es o ha de ser siempre bidireccional.

INTERCULTURAL

Esa bidireccionalidad fruto de un modelo inclusivista recíproco en el ámbito educativo exige que la orientación o el marco educativo sea el intercultural. Y aquí se hace necesaria una precisión terminológica previa entre los conceptos pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. Conceptos que se confunden, y por lo tanto no es extraño observar que con el desconocimiento del significado de estos términos va a ser complicado el poder integrar planes que realmente ayuden a la integración y construcción de una identidad óptima en el niño, que posteriormente se convertirá en adulto. Resulta imprescindible que el educador conozca estos términos relacionados con la pluriculturalidad como base teórica de la propuesta educativa que espere desarrollar en el aula. El conocimiento de estos conceptos contribuye a garantizar y orientar un correcto tratamiento de las situaciones sociales que se ven involucradas en la vida educativa.

El término 'pluriculturalidad' hace referencia a la existencia de muchas culturas en un mismo espacio y una posible interrelación entre ellas, aunque ésta no está garantizada; por lo tanto elaborar una estrategia pluricultural no parece el mejor modo de enfrentarse a esa realidad de la construcción óptima de identidad en los niños. La pluriculturalidad es a su vez un fenómeno que puede darse en cualquier sociedad y que trae consigo la pluralidad de culturas. Debe defenderse a su vez como categoría de toda sociedad democrática.

El término 'multiculturalidad' es quizás el que más paradójico. Cuando hablamos de una sociedad multicultural solemos tener una idea positiva acerca de ésta; sin embargo, la multiculturalidad implica la existencia de diversas culturas que se limitan a coexistir pero no a convivir en un mismo territorio. No se dan situaciones de intercambio, lo que favorece la producción de segregaciones y divisiones. Esto significa que las culturas se encuentran unidas en lo espacial y no en lo social por lo que no supone un enriquecimiento cultural o personal, ya que no implica contacto social entre

culturas. Así que cada vez que vemos cualquier tipo de plan con vocación integradora con la palabra "multicultural" debemos de actuar con precaución y revisarlo de una manera cautelosa.

Por último, el término 'interculturalidad' es el que consideramos más idóneo. La interculturalidad promueve la comunicación entre diferentes culturas, el encuentro cultural para contrastar y aprender mutuamente, la toma de conciencia de la diferencia para resolver conflictos. Hace referencia a un reconocimiento y aceptación de la diferencia, lo que lleva a una integración cultural. Quiere fomentar y favorecer la defensa de la diversidad, del respeto y del diálogo cultural. Por tanto, implica reconocimiento y comprensión ante la existencia de otras culturas, además de estima, comunicación e interacción.

Una vez que tenemos más claros estos conceptos es importante señalar que en el caso de España, la legislación vigente muestra una postura más próxima a la educación multicultural que a la educación intercultural. La educación intercultural se caracteriza por incluir en el currículum conocimiento útiles para todo el alumnado independientemente de su cultura de pertenencia, con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades. Este tipo de educación aporta elementos como la interacción y la interrelación entre los diversos grupos. Además propone la integración cultural de las poblaciones que habitan en un mismo territorio.

La educación multicultural por el contrario, insiste en la diferencia, tolera la identidad del otro pero no la creación de sociedades nuevas conjuntas. En cambio, educar en la interculturalidad supone construir culturas alternativas y entender la propia cultura a partir del otro. Supone un intercambio y enriquecimiento mutuo, cooperación entre el alumnado e implica una escuela abierta, activa y transformadora. Lo importante no es el origen de los conocimientos sino que esos conocimientos sean útiles para todos sin importar la cultura de pertenencia. Esto evita la influencia de un poder innecesario del país de acogida. Podríamos afirmar por tanto que la educación o es intercultural o no es educación.

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, otros puntos de vista iniciales de la educación multicultural han representado las religiones y culturas como entidades delimitadas. 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” o “multiculturalismo reflexivo” 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.

Pese a los usos más críticos y matizados de “multicultural”, a menudo el término se utiliza 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. En parte como reacción a este debate en curso sobre el multiculturalismo, el término “intercultural” ha ganado seguidores.

El punto clave es que las aproximaciones para el estudio de las religiones y las convicciones no-religiosas 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”.

La escuela, por tanto, constituye unos de los pilares esenciales en el cual los niños son capaces de construir sus identidades en base a los valores como la igualdad, el respeto, la solidaridad, el pluralismo, y la tolerancia hacia los otros y hacia otras culturas. Además supone un pilar básico en la formación de sociedades democráticas y sociedades respetuosas con la diversidad social y cultural; siempre y cuando estemos hablando de escuelas interculturales.

Las escuelas interculturales fomentan, como hemos indicado anteriormente, la interacción y el entendimiento de otras culturas haciendo que se superen el etnocentrismo y el conocimiento superficial de las mismas. Ofrecen diferentes escalas de valores con las que entender de una manera diferente el mundo y de interpretar la realidad. Las diferencias culturales no se perciben como deficiencias, sino como un elemento puramente enriquecedor y valioso.

Estos tipos de centros y sistemas educativos se caracterizarían por el fomento de la cooperación entre el alumnado, así como por prácticas pedagógicas más humanizantes y menos basadas en la competitividad y en las diferencias. Para ello, habría que abandonar los prejuicios y estereotipos que obstaculizan el proceso de construcción de identidad; así como conocer, reconocer y valorar las peculiaridades de las minorías étnicas.

La promoción del sentimiento de pertenencia a la sociedad acogida es un elemento clave para que las personas que migran se sientan partícipes del desarrollo económico y social de la sociedad receptora; de esta manera se conseguirá que este tipo de personas construya un tipo de identidad compartida. Esto no significa que la persona que migra deba de olvidar sus raíces culturales; sino que reconociéndose como diferente establezca valores comunes que verte el tejido social, construyendo así otro tipo de sociedad y de cultura, mucho más enriquecedora. Uno de los factores fundamentales para poder conseguir que este proyecto se lleve a cabo es el papel que ejerce el profesorado. Este es el agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad. Estos deben de ejercer un papel activo y no pasivo en la integración de esta propuesta.

2.

EL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO Y LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN

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.

La competencia intercultural a través de la enseñanza de las religiones se logra también a través del diálogo interreligioso producido y favorecido por la perspectiva plural en la educación religiosa.

Los principios del diálogo interreligioso se orientan a desarrollar la capacidad de escucha, a respetar la diversidad de creencias, a identificar la experiencia religiosa común, a la apertura a la diferencia, y la prioridad de la ética sobre la doctrina, dando prioridad a los derechos humanos y la democracia y aportando soluciones a los problemas con una ciudadanía crítica y participativa. El diálogo interreligioso supone la predisposición a repensar las ideas propias a la luz de las de los demás, dejando abierta la posibilidad de enriquecimiento y transformación mutuos entre los participantes⁴⁹. Sin embargo, en algunos grupos y comunidades el natural deseo

49 Para que el diálogo sea eficaz debe cumplir dos exigencias. Por una parte, debe reconocer que las voces implicadas en el intercambio son diferentes, y no partir del presupuesto de que una de ellas constituye la norma, mientras que la otra se explica como desviación, retraso, o mala fe. Si no estamos dispuestos a poner en cuestión nuestras propias certezas y evidencias, a colocarnos momentáneamente en la perspectiva del otro –y a constatar que desde ese punto de vista tiene razón–, no puede darse el diálogo. Por otra parte, sin embargo, no puede llegar a resultado alguno si los participantes no aceptan un marco formal

de integridad, preservación y continuidad no se compensa con el deseo de participación y convivencia sino que, a partir del convencimiento de que sus propios valores son superiores a los del resto de la sociedad, puede derivar en un cierre, exclusión e incluso, odio. El diálogo interreligioso tiene el reto de encontrar la forma de romper estas barreras. El diálogo interreligioso e intrarreligioso, son una prioridad fundamental de cualquier iniciativa hacia una consideración de la enseñanza de la religión como herramienta para una educación intercultural. La diversidad cultural se manifiesta de manera significativa en la diversidad religiosa y de convicciones y se debe vehicular positivamente a través del diálogo entre culturas y religiones. El verdadero diálogo es una herramienta privilegiada e indispensable de prevención y mediación de conflictos. El diálogo interreligioso puede verse favorecido desde la educación, y debe promover el respeto, la comprensión, la tolerancia y el diálogo entre religiones y culturas diversas, así como tener cada vez más un carácter intercultural con el fin de hacer conocer la cultura en todo su alcance (lenguas, civilizaciones, tradiciones, arte, religiones, creencias, costumbres...). Por ello las pedagogías en esta línea deberán buscar la mejora de la convivencia a través del conocimiento del otro, para así favorecer el entendimiento entre culturas y el diálogo entre religiones. Aunque el conocimiento del otro por sí mismo no garantiza el diálogo, es un requisito inevitable. Si, además, ese conocimiento se ofrece con espíritu crítico y con la empatía necesaria tiene todas las garantías de favorecer una cultura del diálogo que posibilite la vida en común y el intercambio cultural.

Por otra parte, dado que el diálogo interreligioso tiene como ejes centrales la escucha receptiva y el testimonio honesto, puede llegar a ser uno de los instrumentos más eficaces frente a situaciones de conflicto, así como para la construcción de una identidad plural y abierta. El hecho de que las propias tradiciones religiosas promuevan que sus miembros vayan más allá del interés particular para lograr transformar el mundo, hace que el diálogo interreligioso favorecido por la dimensión religiosa de la educación intercultural contribuya a la paz y a la cohesión social:

“El diálogo, fruto del conocimiento, debe ser cultivado para vivir juntos y construir una civilización del amor. No se trata de rebajar la verdad, sino de cumplir con la finalidad de la educación, la cual «tiene una función particular en la construcción de un mundo más solidario y pacífico. La educación puede

común a su discusión, si no se ponen de acuerdo sobre la naturaleza de los argumentos que se admiten y sobre la posibilidad de buscar juntos la verdad y la justicia” (Tzvetan Todorov, *El miedo a los bárbaros*, Barcelona 2008, 281).

contribuir a la consolidación del humanismo integral, abierto a la dimensión ética y religiosa, que atribuye la debida importancia al conocimiento y a la estima de las culturas y de los valores espirituales de las diversas civilizaciones». Este diálogo, en la educación intercultural, tiene el objetivo «de eliminar las tensiones y conflictos, e incluso los posibles choques, para una mejor comprensión entre las distintas culturas religiosas existentes en una determinada región. Podrá contribuir a purificar las culturas de todos los elementos deshumanizadores, para, de este modo, ser agente de transformación. Podrá también ayudar a promover los valores culturales tradicionales amenazados por la modernidad y por la nivelación que una internacionalización indiscriminada puede comportar».⁵⁰

50 Congregación para la Educación Católica, *Educar al diálogo intercultural en la escuela católica. Vivir juntos para una civilización del amor*, (28 de octubre de 2013), n. 20.

3.

UN PROYECTO EUROPEO PARA LA ENSEÑANZA INTERRELIGIOSA

El Consejo de Europa puso en marcha un ambicioso proyecto que se desarrolló entre los años 2002 y 2005, y que llevaba por título *El nuevo desafío de la educación intercultural: diversidad religiosa y diálogo en Europa*. Este proyecto fue elaborado por el Consejo europeo tras los trágicos sucesos que conmocionaron al mundo el 9 de septiembre de 2001. La necesidad de descubrir e implantar la dimensión religiosa en los foros de la política, la educación y la sociedad, se impuso como una prioridad en todo el mundo. De repente se era consciente de la necesidad real de mejorar la eficacia de la educación intercultural en toda Europa si los individuos y las sociedades no querían permanecer divididas o llegar a estarlo aún más. Así, el proyecto desarrolló una nueva dimensión de la educación intercultural en Europa señalando la diversidad religiosa como algo inherente a las sociedades actuales multiculturales, desde una perspectiva tanto de los derechos humanos como de la educación intercultural. Su propósito no era tanto evaluar la enseñanza religiosa y el papel que desempeña en el currículo oficial preuniversitario, sino establecer una aproximación a un aprendizaje intercultural que promueva el diálogo, el entendimiento mutuo y la convivencia pacífica.

El proyecto partía de la premisa de que la dimensión religiosa de la educación intercultural difiere de un planteamiento monoconfesional y monocultural. Además, comprobaba que no se podía argumentar que Europa tiene demasiada educación religiosa en sus centros públicos de enseñanza, sino más bien todo lo contrario. La mayor preocupación fue constatar que en general se tiende a ignorar o marginar algunos valores importantes priorizando el conocimiento orientado a obtener resultados a corto plazo, en lugar de centrarse lo que la educación realmente constituye en y para el desarrollo social e individual.

En los diversos encuentros preparatorios, así como en aquellos llevados a cabo dentro del propio proyecto, se evidenció que, como resultado de la

especialización religiosa y el enfoque regional, en cada campo se ha ignorado la labor de los demás, siendo general el desconcierto de todo trabajo que aborde el tema religioso desde criterios abiertos e imparciales, y sin la pretensión de inculcar creencias o ideas al respecto. Una recomendación política consecuente es que, independientemente de la postura de cada región y el sistema educativo de cada nación, los niños deben recibir formación sobre la diversidad de creencias y la posición secular, como parte de una educación intercultural.

El proyecto *El nuevo desafío de la educación intercultural...* ha producido algunos trabajos importantes a modo de herramientas y recursos educativos en el marco de la interculturalidad, como *La diversidad religiosa y la educación intercultural: un libro de referencia para las escuelas* (2007) y el *Libro Blanco sobre el Diálogo intercultural. "Vivir juntos con igual dignidad"* (Consejo de Europa, 2008)⁵¹. Todos estos intentos siguen los criterios desarrollados por la 'Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa' (OSCE) o la UNESCO en relación con la educación en la diversidad y en el respeto a la pluralidad de creencias, y constituyen el resultado de un cambio de mentalidad significativo dentro de las autoridades educativas europeas⁵². Hay que tener en cuenta que hasta el año 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 fue haciendo evidente que la religión es un tema que concierne cada vez más también a la esfera pública. A partir del año 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. En el año 2008, el Consejo reunió a representantes de líderes religiosos europeos y organizaciones humanistas con representantes de instituciones hermanas dentro del Consejo de Europa y de varias organizaciones internacionales

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

52 Véase en particular UNESCO, *Education and Cultural Diversity* (2002) (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125205e.pdf>); OSCE, *Principios Orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de las religiones y creencias en las escuelas públicas* (2007) (http://www.osce.org/publications/odihr/2007/11/28314_993_es.pdf); o el proyecto REDCo (Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries?), así como Tim Jensen y Karna Kjeldsen, "European projects and recommendations involving Religious Education (RE)", en IERS Project (2014) (http://iers.unive.it/files/2014/03/Baseline_Study-European-projectsand-recommendations-involving-RE.pdf).

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 numerosos trabajos programáticos⁵³.

En la Recomendación 1720, aprobada por la Asamblea Parlamentaria en 2005, relativa a la educación y la religión se determina que la educación es esencial para combatir la ignorancia, los estereotipos y la incomprensión hacia las religiones, desde fuera y entre sí. El conocimiento de las religiones forma parte del conocimiento de la historia de la humanidad y las culturas, siendo esta enseñanza diferente de la relativa a la creencia en una religión concreta y su práctica. Incluso en los países donde una confesión es ampliamente predominante se debe instruir sobre el origen, el desarrollo y los contenidos fundamentales de todas las religiones, sin privilegiar una de ellas de forma incluso casi excluyente. Algunas de las recomendaciones consistían en el establecimiento de módulos genéricos formativos sobre educación religiosa, adaptables para educación primaria y secundaria. También se sugería una formación inicial y continua del profesorado en educación religiosa, así como, dentro de este mismo ámbito, la creación de un instituto europeo de investigación y formación de docentes. Todo ello con el objetivo de promover el diálogo interreligioso y la comprensión, no de favorecer ningún tipo de proselitismo confesional. La iniciativa y el papel del Consejo apoyando la dimensión religiosa en la educación ha sido clave en la creación de un centro interdisciplinario internacional para la formación docente en el ámbito de la enseñanza de la religión y de la educación intercultural. El centro se inauguró en mayo de 2009, y lleva el nombre de *Centro Europeo Wergeland de recursos sobre educación para la comprensión intercultural, los derechos humanos y la ciudadanía democrática*, ubicado en la Universidad de Oslo.⁵⁴ El centro constituye uno de los grandes hitos en el camino hacia una educa-

53 Véase: M. López, “Políticas europeas en relación con la formación en materia religiosa: la promoción del diálogo interreligioso y la educación intercultural”, en J.L. Álvarez y M.A. Essomba (eds.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*, Graó, Barcelona 2012; C. Bîrzéa, *Recommendations CM/Rec(2008)12 on the dimension of religious and nonreligious convictions within intercultural education: from principles to implementation. A Consell d'Europa 2009 Exchange on the religious dimension of intercultural dialogue*, Consell d'Europa, Strasbourg 2009.

54 www.theewc.org

ción intercultural integral, inclusiva y recíproca, y sus aportaciones en esta línea no quedan restringidas al campo escolar, sino que extiende su labor al conjunto del ámbito educativo que comprende a las familias, organizaciones ciudadanas, organizaciones no gubernamentales, instituciones culturales y medios de comunicación.

La globalización del conocimiento y la aparición de nuevos canales de comunicación ponen de relieve que la escuela no tiene ya el monopolio de la formación y difusión de conocimientos; por lo tanto, las políticas sobre enseñanza acerca de la religión deberán considerar otros espacios de socialización, especialmente para evitar que los esfuerzos llevados a cabo en la educación escolar se diluyan en la corriente de otros contextos formativos. Esta convicción de la necesidad de un trabajo continuo, a lo largo de toda la vida, e interinstitucional, constituye una de las señas de identidad de cualquier iniciativa del Consejo de Europa.

PARTE 3.

ENSEÑANZA DE LAS RELIGIONES EN LA ESCUELA Y DESARROLLO DE UNA IDENTIDAD RELIGIOSA POLIFÓNICA

1.

LA VANGUARDIA DE LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN LAS ESCUELAS DE ALGUNOS PAÍSES EUROPEOS

En la última década, la tendencia general en Europa es la de no limitar la educación religiosa a las comunidades religiosas o a iniciativas privadas. De manera creciente la religión es considerada un ámbito necesario en la enseñanza pública, y como herramienta dentro del contexto más amplio de una educación intercultural. En la mayor parte de los países europeos la religión constituye una enseñanza opcional para los alumnos, aunque el carácter de la opción varía considerablemente de un lugar a otro. El carácter opcional de la materia de religión supone, en la mayoría de los casos, que se trata de una asignatura que, a petición de los padres o de los tutores legales, así como de los propios alumnos mayores, puede ser sustituida por otra, e incluso evitada del todo. En otros casos, la opción significa que existe la posibilidad de elegir la materia en función del credo particular que se profese.

Además, respecto a la organización de los contenidos de la asignatura, también existe una amplia diferencia dependiendo de los países donde se imparte. En el noroeste y en el norte de Europa la enseñanza de la religión en la escuela pública es mayoritariamente multirreligiosa y no confesional (Gran Bretaña, Noruega, Suecia, Islandia). En el sur y en el este de Europa la materia de religión es fundamentalmente confesional, aunque se percibe también una apertura cada vez mayor a incluir a las otras religiones en el programa de la asignatura de perfil confesional, sólo que el enfoque suele ser 'desde fuera', y pocas veces desde el interior de la propia tradición que se pretende mostrar. Lo cierto es que en esas áreas del continente europeo también se da un debate creciente para incorporar más elementos de enseñanza interreligiosa. En Centroeuropa encontramos una mezcla de aproximaciones confesional y no confesional e interreligiosa en la enseñanza de la religión.

Por otra parte, existen tres asociaciones dedicadas al campo de la educación religiosa. La *Asociación Europea para las Religiones del Mundo en la Educación* (EAWRE), que es una asociación independiente de especialistas y educadores, y que fomenta un tratamiento preciso de las religiones del mundo en la escuela y la educación. Su objetivo general es fortalecer una orientación multirreligiosa, subrayando cuestiones relativas a las religiones del mundo en la educación. La *Comisión Intereuropea para la Iglesia y la Escuela* (ICCS), grupo de trabajo creado en 1958 como resultado de la iniciativa de representantes individuales de varias iglesias europeas. Su objetivo era proporcionar un marco de trabajo para la cooperación en el seguimiento y el desarrollo de la educación religiosa en las escuelas europeas. Se centra en temas como la educación religiosa, el aprendizaje multicultural y multirreligioso, la educación en normas y valores, el aprendizaje ecuménico, la educación en Europa y el lugar de la religión en la política educativa europea. Y, por último, el *Foro Europeo de Maestros de Educación Religiosa* (EFTRE), que tiene como objetivos contribuir a la cooperación internacional entre los docentes de educación religiosa para los aspectos teóricos y prácticos de su tarea en la escuela; desarrollar vínculos entre los profesores de educación religiosa en los países miembros; y fortalecer y promover la posición de la educación religiosa en las escuelas de los países miembros y en Europa en general, y fomentar la creación de organizaciones y estructuras a nivel regional y europeo para mejorar la provisión y la calidad de la educación religiosa.

El intercambio de experiencias en el ámbito internacional ha ayudado a establecer objetivos comunes en la mayoría de programas. Por ejemplo, que la educación religiosa ha de contribuir a construir la identidad personal de los estudiantes en relación a sus propias afiliaciones religiosas y tradiciones culturales. También que esas tradiciones los entroncan con una idea del sentido de la vida que les ayuda a ser ciudadanos responsables en sus respectivas sociedades. Y que sus convicciones han de guiarles hacia el desarrollo de la tolerancia y el aprecio hacia las otras religiones y cosmovisiones, así como hacia una conciencia sensible a las cuestiones y a las decisiones éticas.

Las condiciones concretas para la enseñanza interreligiosa en un contexto de educación intercultural son muy diferentes en las distintas partes de Europa. Así, hay países con una estructura altamente desarrollada donde la educación religiosa tiene una historia continuada. Tanto países donde en sus planes de estudio predomina el perfil multirreligioso como países donde destaca el carácter confesional. Esa historia puede verse reflejada en la

producción de programas, libros de texto y material docente, así como en la preparación del profesorado en el nivel universitario.

En cambio, en otros países la presencia y el puesto general de la educación religiosa son muy secundarios, con apenas o sin ninguna producción de material docente y de programas continuados. Y donde los profesores apenas obtienen formación específica alguna para ejercer su tarea.

En la mayoría de países europeos la mayor responsabilidad para con la educación religiosa recae sobre las comunidades confesionales, y no sobre el Estado. En algunos casos existe una cooperación fluida entre las comunidades y las instituciones estatales, pero en muchos casos apenas existe control sobre el contenido, los objetivos y los métodos por parte del Estado o de instituciones pedagógicas independientes. A este respecto, instituciones como el *Consejo Asesor Permanente para la Educación Religiosa* en Inglaterra siguen constituyendo una excepción.

También sigue siendo precaria la cooperación interreligiosa para la presencia de la educación religiosa en la escuela pública y también para la formación pedagógica en las propias comunidades religiosas. Éste es un aspecto fundamental para países donde aún existen sociedades segregadas. Pero incluso en países sin tensiones tradicionales, apenas está desarrollado el control recíproco de la presencia de las diferentes religiones en los libros de texto y en los programas.

Aún son muy escasos los ejemplos de encuentro directo con las religiones en el ámbito pedagógico, y tampoco las visitas a lugares de culto como parte de actividades escolares de campo y el fomento de un aprendizaje significativo recíproco. Y tampoco se reconocen suficientemente el rico patrimonio cultural y la influencia mutua entre diferentes tradiciones religiosas en distintas partes de Europa. Los conflictos y las heridas de la historia también deberían reflejarse en una enseñanza religiosa plural en el marco de la educación intercultural.

La investigación sobre el complejo proceso de formación de la identidad de los estudiantes, sus intereses religiosos y sus cuestiones morales en una sociedad crecientemente pluralista, con una clara y decidida tendencia a las religiosidades *patchwork* o a las identidades religiosas híbridas, está en mantillas.

Tampoco se encuentran muchos ejemplos de aprendizaje sobre la base del principio de convivencia, como tampoco de interdisciplinariedad entre la educación religiosa y otras materias en la escuela.

Pese a todas esas lagunas, en todos los Estados más desarrollados de la Unión (exceptuando el caso de Francia: el país de la *laïcité*) existe el convencimiento de la necesidad de impartir la asignatura de religión en la enseñanza pública obligatoria; tanto en educación primaria como en educación secundaria. Para la mayor parte de la Europa comunitaria, la educación religiosa debe ser la herramienta diseñada para provocar cuestiones estimulantes sobre el sentido último de la vida y los valores fundamentales, sobre las formas de configuración de las creencias sobre la trascendencia y la espiritualidad, sobre la naturaleza personal y de la realidad en general, y, en definitiva sobre qué significa ser humano. Ya sólo la búsqueda de respuesta a estas preguntas supone un valor incuestionable para el proceso de autodesarrollo del edificio personal, así como para la construcción de una sociedad formada por personalidades más ricas, más abiertas, más generosas, más tolerantes, más humanas.

La educación religiosa desarrolla el conocimiento y la comprensión de los alumnos acerca de las principales tradiciones religiosas de la humanidad, así como de otras cosmovisiones que también ofrecen una tentativa de respuesta a las preguntas anteriormente mencionadas. Mejora la conciencia y la sensibilidad de los alumnos hacia religiones y creencias, enseñanzas, prácticas y formas de expresión, así como hacia la influencia de la religión en los individuos, las familias, las comunidades y las culturas. Por eso esa educación siempre ha de ser plural, y nunca monoconfesional. Tiene que consistir en un estudio de varios aspectos fundamentales que componen el ámbito de la espiritualidad humana en general, así como su manifestación en la particularidad de las tradiciones religiosas concretas que han nacido y se han desarrollado en todas las culturas del mundo.

La metodología idónea para ello debe ser por eso la comparada. No se trata de una comparación axiológica entre las distintas religiones o creencias; es decir: tratar de averiguar cuál es 'mejor' o cuál 'no es' mejor. Ese tipo de comparaciones no tienen nada que ver con la aplicación de los métodos comparativos al marco de la ciencia histórica ni de las religiones. Cuando se habla de 'comparar' en el ámbito de la enseñanza religiosa escolar se apunta, por una parte, a la necesaria e imprescindible aproximación interdisciplinaria que este tipo de estudio precisa. Es decir, el estudio histórico de la religión nunca es meramente 'histórico', sino que se apoya y se desarrolla a través de las investigaciones antropológica, sociológica, psicológica y fenomenológica. Y, por otra parte, 'comparativo' también quiere decir que, además de la necesaria perspectiva espacio-temporal para estudiar las tradiciones religiosas de la humanidad, no se puede olvidar que el hecho

religioso es un fenómeno humano específico que, como tal, tiene sus propias características generales aplicables a toda manifestación histórica del mismo. La religión es, por definición, una forma de ver y comprender el mundo; una interpretación de la realidad. En este sentido, todas las religiones participan de esta característica común; y, por lo mismo, se pueden comparar las diversas propuestas de sentido, de interpretación, que constituyen cada una de las tradiciones religiosas de la humanidad.

El estudio de la religión no se puede limitar a describir las religiones históricas dentro de un determinado marco espacio-temporal y a situarlas en una secuencia cronológica. La historia siempre es un proceso, y la religiosidad humana participa de esta característica. Por eso se pueden establecer correlaciones entre las distintas religiones y, a partir de ahí, elaborar teorías que permitan comprender la razón de ser de las mismas, su sentido. Esto es lo que hacen, por ejemplo, la antropología y la fenomenología de la religión. Pero también se puede comparar el efecto de las creencias religiosas en la sociedad donde se dan y en el individuo que las profesa, y esto es lo que estudian la sociología y la psicología de la religión.

Historia y método comparativo, pues, no son perspectivas excluyentes o contradictorias, sino complementarias. La historia es la ciencia de lo singular y lo concreto. El método comparativo trabaja desde lo general y desde la interpretación. La historia es descriptiva, la comparación es analítica.

En la enseñanza religiosa escolar europea debe aplicarse esa perspectiva plural y complementaria, para descubrir el siempre fascinante universo de la espiritualidad humana, y cómo esta dimensión del hombre ha buscado realizarse a través de las distintas creencias a lo largo de la historia de la humanidad. En definitiva, la religión no es otra cosa que el acceso que el hombre tiene hacia sí mismo a través de su mirada trascendente sobre la realidad. En este sentido resulta enormemente enriquecedor saber cómo ese hombre ha llevado a cabo esa búsqueda espiritual a través de los siglos, de las geografías y de las culturas de las que ha sido protagonista. El recorrido por esta aventura desarrollada en el interior espiritual constitutivo de nuestra especie estimulará a los alumnos para aprender de diferentes religiones, creencias, valores y tradiciones, explorando al mismo tiempo sus propias convicciones y sus cuestiones sobre el sentido de la vida. Llevará a los alumnos a reflexionar, cuestionar, analizar, interpretar y evaluar temas como la verdad, las convicciones, la ética, la fe, la identidad, las relaciones sociales, etc. Además, la educación religiosa guiará a los alumnos en su propia búsqueda personal del sentido de identidad y pertenencia, permitiéndoles mejor su crecimiento individual dentro de sus comunidades, y su

desarrollo como ciudadanos en una sociedad plural y en una comunidad global. En definitiva, la educación religiosa desempeña un papel de suma importancia en la preparación de los alumnos para la vida adulta y para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, capacitándolos para desarrollar respeto y sensibilidad hacia los otros, apreciando la diferencia como una riqueza y un factor de crecimiento, rechazando los prejuicios y los extremismos excluyentes.

ALGUNOS CASOS CONCRETOS

En *Suecia* existe una gran diversidad de lenguas, etnias, culturas y religiones. Se trata de una sociedad multiconfesional. Durante mucho tiempo el cristianismo fue una religión mayoritaria en Suecia, y la sociedad sueca se construyó sobre los valores cristianos luteranos. No obstante, Suecia es uno de los países más laicos del mundo, desde 1951, aunque un 87% de la población se declara protestante. No obstante, la Iglesia de Suecia afirmó que en tres décadas el ateísmo se ha triplicado en el país.

El alto nivel de secularización de la sociedad sueca, no ha impedido el auge de la ética cristiana en los currículos nacionales y la enseñanza de la religión. De hecho, la religión es una asignatura obligatoria en todas las escuelas, sin alternativa, aunque la educación que se ofrece en las escuelas públicas es aconfesional.

El laicismo sueco tampoco ha impedido la explosión del establecimiento de escuelas privadas confesionales, subvencionadas por el estado durante las últimas dos décadas. Estas escuelas a su vez, reciben algún tipo de subsidio del sector privado, con frecuencia de un organismo de carácter religioso. Tanto en las escuelas públicas como en las privadas, la asignatura denominada "Conocimientos religiosos", impartida tanto en educación primaria como secundaria, tiene un carácter no confesional.

La asignatura "Conocimientos Religiosos" es considerada como una parte de la preparación del ciudadano en la sociedad sueca multicultural, y por eso se estableció también la obligatoriedad de esta asignatura para todos los programas de la escuela secundaria en la década de los noventa. En el programa de esta asignatura se señala que tanto el individuo como la sociedad necesitan más que nunca una ética consciente basada en un sistema de valores fundamentales mayoritariamente aceptados en la sociedad, esta es una necesidad de una ética basada en los valores comunes.

Por lo tanto, el planteamiento del contenido de la asignatura está basado en la exigencia de una enseñanza neutral de las diversas religiones y el planteamiento de temas existenciales.

Asimismo, la asignatura tiene una consideración de la existencia de las inteligencias múltiples en el currículo, a efectos de tener un mayor éxito en la enseñanza de la religión en las escuelas. Subraya la importancia de tomar conciencia de las inteligencias que favorecemos en nuestra aula, aplicar el concepto de las inteligencias múltiples para desarrollar estrategias didácticas que consideren las diferentes posibilidades de adquisición del conocimiento, y descubrir que, si el niño no comprende a través de la inteligencia que elegimos para un aprendizaje, considerar que existen por lo menos siete u ocho diferentes caminos más para intentarlo.

Dicho esto, el objetivo de equidad de la escuela sueca, implica tanto el derecho a recibir una educación de calidad a cargo de profesores con formación pedagógica y académica como el respeto a la diversidad de creencias y culturas.

En *Austria* la asignatura es impartida en escuelas públicas y privadas, dos horas semanales, de forma obligatoria hasta los 14 años y, hasta la fecha, sin alternativas. En la Constitución Federal del país de 1920 se dictamina en el art. 14.a, que será competencia federal la legislación y competencia regional la ejecución en materia de enseñanza religiosa. Las escuelas austriacas deben ofrecer obligatoriamente formación religiosa. De acuerdo con la ley sobre educación religiosa de los niños, los padres tienen el derecho de decidir en este tipo de formación para sus hijos si estos son menores de 14 años. En el caso de superar esta edad son ellos mismos los que pueden optar por esta formación.

Inglaterra sigue teniendo una Iglesia oficial, pero eso no quiere decir que pueda seguir siendo declarada una nación cristiana, ya que sus medios de comunicación, la cultura popular y el ambiente general están indudablemente secularizados. Al mismo tiempo, su diversidad religiosa, aunque proporcionalmente pequeña en términos de la población total (en torno a un 14%), sigue aumentando y es ampliamente reconocida como una parte intrínseca de la identidad nacional.

El desarrollo de la tradición de la educación religiosa refleja este contexto general. La diversidad de credos fue reconocida desde los comienzos de la educación pública subvencionada en 1870, y está expresamente indicada en los programas localmente acordados. Las diferencias principales atañen principalmente a las distintas denominaciones cristianas, pero la

reforma educativa de 1988 extendía el reconocimiento de esa diversidad también a otras tradiciones religiosas principales en el país, como el budismo, el hinduismo, el judaísmo, el islam y el sijismo. Como consecuencia, son considerados ilegales aquellos programas educativos religiosos escolares que ignoren esta pluralidad en el currículo establecido para alumnos de la educación primaria y secundaria.

Se creó un programa de trabajo de ámbito nacional de carácter no estatutario con el acuerdo del rango completo de asociaciones profesionales para la educación religiosa, las iglesias, otras comunidades de fe y la *Asociación Humanista Británica*. De él se derivó una visión considerada la más acertada para la educación religiosa en las escuelas públicas subvencionadas, y que incluía en su planteamiento los credos arriba mencionados. Esa visión constituía sobre todo un proceso, antes que un índice de contenidos, e incluía una sucesión de niveles indicativos de comprensión desde los 3 a los 16 años. Dicho proceso concluía con la declaración acerca del derecho educativo de todo estudiante de ser 'alfabetizado' también en el ámbito religioso.

Así, la asignatura de religión de carácter plural es obligatoria en primaria y en secundaria (de los 5 a los 16 años). Pero si los padres no quieren que sus hijos cursen la asignatura, estos quedan exentos, ya que no existe ninguna materia alternativa. La asignatura de religión no forma parte del núcleo de asignaturas básicas como lengua o matemáticas y no se incluye en los exámenes oficiales que cada alumno debe superar.

En *Holanda* generalmente, la educación religiosa se imparte únicamente en escuelas confesionales. Cualquier particular o comunidad puede fundar una escuela con la orientación religiosa que quiera o sobre principios laicos. Estas llamadas "escuelas especiales", que constituyen más de las tres cuartas partes de los centros educativos, son supervisadas y subvencionadas íntegramente por el Estado, al igual que las "escuelas públicas" fundadas por el Estado y gestionadas por los ayuntamientos, que suponen menos de la cuarta parte del total. Todas las escuelas están obligadas a impartir una asignatura de ética, que debe incluir conocimientos sobre la mayoría de las religiones.

En la mayoría de estados de *Alemania* la educación religiosa en las escuelas obligatorias tiene lugar bajo la denominación cristiana: tanto romano católica como protestante. Aunque la actual ley educativa no limita la educación religiosa a las confesiones cristianas. En muchos estados la enseñanza del islam se presenta como una alternativa voluntaria en la educación religiosa. Su enseñanza se desarrolla en la lengua nativa de los padres de los alumnos.

En general, se imparten clases de religión, tanto en escuelas públicas como privadas durante dos horas semanales, en primaria y secundaria. La base legal de la educación religiosa se fundamenta en la Constitución (o Ley Fundamental) de 1949. Modificada el 31 de agosto de 1999, garantiza a toda la población la libertad de creencias y profesión religiosa e ideológica, así como el ejercicio del culto. La enseñanza de la religión forma parte del plan de estudios y es obligatoria salvo petición de exención por escrito por parte de los padres, aunque en algunos estados también puede ser solicitada la exención por parte de los propios alumnos, siempre y cuando superen la edad de 14 años. La oferta de alternativas en los casos de exención varía según el estado, y va desde filosofía hasta el estudio libre. Las clases computan para la nota. La religión que se enseña en la asignatura la decide cada región –la mitad son de mayoría católica y la otra mitad de mayoría protestante–. El contenido que se imparte en las asignaturas de religión es responsabilidad última de las Iglesias, aunque el programa académico, como el de todas las materias, tiene que ser aprobado por los consejeros de educación de los estados federales. No obstante, el programa de religión también precisa del acuerdo formal de las comunidades religiosas regionales que comparten la responsabilidad de la educación. Además, los libros de texto necesitan el visto bueno del Estado y de las autoridades eclesiales. Normalmente se crea un comité conjunto para supervisar la aprobación de los nuevos libros de texto.

De manera global se puede resumir el mapa general de la enseñanza de la religión en la enseñanza obligatoria en Europa concluyendo que, en países como Inglaterra, Holanda, Dinamarca, Suecia, Noruega y Finlandia, la educación religiosa ya no está bajo la tutela de las iglesias cristianas. En estos países, los especialistas en educación religiosa establecen los objetivos y los criterios que ayudarán a los profesores, a través del material docente adecuado, a promover la comprensión, el respeto, la estima, y la tolerancia mutuos, así como una perspectiva crítica hacia las creencias y las prácticas religiosas de los fieles de las grandes tradiciones religiosas del mundo. En otros países europeos como Alemania, Bélgica y Austria, las principales iglesias cristianas siguen cooperando con la escuela para transmitir la enseñanza de una tradición específica cristiana (católica, luterana, ortodoxa...) a los alumnos que pertenecen a esas iglesias. Pero la educación religiosa incluye material referente, al menos, a las creencias y prácticas de las principales religiones del mundo. En España, Portugal, Irlanda, Italia y Grecia, la educación religiosa tiene un signo casi confesional: cristiano católica.

2.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO INTERRELIGIOSO EN LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN

Contemplar la enseñanza de la religión dentro del marco de una educación intercultural y como una de sus dimensiones y como herramienta para fomentarla conlleva, necesariamente, la perspectiva multirreligiosa. Y la aproximación metodológica idónea o modelo didáctico para ello es el diálogo. 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. El enfoque debe estar dominado por lo que se denomina "diálogo interreligioso", que 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 propias⁵⁵.

El modelo del diálogo ha funcionado bien en escuelas con población multirreligiosa y multicultural⁵⁶. 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. 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

55 Véase: M. Castelli, "Faith dialogue as a pedagogy for a post secular religious education", *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion & Education* 33 (2012) 207-216.

56 Véase: J. Ipgrave, "The language of interfaith encounter among inner city primary school children", *Religion & Education* 40 (2013), 35-49.

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. El modelo multirreligioso del diálogo facilita también la discusión y el debate sobre cómo se llegan a las conclusiones que acuerdan los alumnos, y desde ahí adquieren la capacidad de reconocer la existencia de puntos de vista alternativos y a estar abiertos a los argumentos de los otros. Al aplicar este enfoque, el alumno se encuentra con la experiencia directa de la pluralidad religiosa, y es motivado a explorar temas religiosos.

La aproximación al diálogo contiene varios elementos, como 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 alumnos. El diálogo conlleva también estar abierto y responder positivamente a la diferencia, contemplando el intercambio de diferentes puntos de vista como enriquecedor y beneficioso para todos los participantes. Esto también se refuerza mediante un *ethos* educativo integral que valore la diversidad. A partir de estos principios dialógicos, los propios alumnos pueden llegar a formular reglas básicas para el estudio de las religiones, y pueden identificar 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 tener una disposición adecuada para nuevos aprendizajes, incluidos temas sobre su propia religión. Desde ahí se puede animar a los alumnos a formular sus propias preguntas al considerar otras posturas acerca de la religión.

El modelo multirreligioso del diálogo facilita también 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).

¿Cómo puede utilizarse el enfoque dialógico para incrementar la competencia intercultural? Los principios clave del enfoque dialógico 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. Y 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: 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.

En los países donde ya está en marcha este tipo de planteamiento didáctico, la fundamentación hermenéutica, respecto al tratamiento de los contenidos desde una perspectiva religiosa plural en clave de diálogo, vendría de la mano de la denominada *teología interreligiosa*.

Ya hemos hablado en otra parte del modelo del *inclusivismo recíproco*, como uno de los referentes teológicos fundamentales para comprender y establecer una hermenéutica de la alteridad y de la respectividad en el planteamiento plural de la enseñanza de la religión. Pues bien, como intento de sistematización de las distintas formas de afrontar teológicamente el pluralismo religioso, tanto en el ámbito anglosajón como en el terreno académico

alemán se ha recuperado el concepto de 'teología intercultural', oriundo de los estudios de misionología. Sólo que ahora, se pretende identificar con un concepto marco, una especie de macrocategoría que englobe todos los intentos teológicos en torno a la diversidad religiosa. Por este motivo, en los últimos años ese concepto se ha identificado de forma absoluta con la denominada *teología interreligiosa*⁵⁷.

El proyecto de una 'teología interreligiosa' plantea cuestiones teológicas centrales, no sólo sobre el fundamento de la tradición cristiana, sino con referencia a otras tradiciones religiosas. El programa comprende planteamientos teológicos diversos, tales como la teología contextual, la teología intercultural, el diálogo interreligioso, la teología de las religiones, la teología sistemática en el horizonte de las religiones, la teología comparada, la teología feminista interreligiosa y la ciencia de las religiones (la *Religionswissenschaft* alemana o su homóloga anglosajona *Religious Studies*)⁵⁸. Además, desde hace más de dos décadas su predecesora, la teología intercultural, ya se estableció en el ámbito académico de las facultades de teología alemanas, donde no sólo han surgido innumerables planes de estudio y especialidades⁵⁹ que llevan ese nombre, sino que incluso se han creado departamentos e institutos⁶⁰, así como revistas especializadas⁶¹ y series editoriales⁶².

57 Véase: Perry Schmidt-Leukel, "Interkulturelle Theologie als interreligiöse Theologie", *Evangelische Theologie* 71/1 (2011) 4-16; para entender mejor este proceso de identificación o de 'conversión', sobre todo págs. 6-9.

58 Véase la reciente y magnífica monografía interdisciplinar de Michael Stausberg, *Religionswissenschaft*, De Gruyter, Berlin 2012.

59 Entre ellas la especialidad *Theologie Interkulturell* de la Facultad de Teología Católica en la Goethe-Universität de Frankfurt (fundada ya en 1985); la especialidad *Theologie Interkulturell und Studium der Religionen* de la Facultad de Teología Católica en la Salzburg Universität; la especialidad *Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie* de la Facultad de Teología en la Humboldt-Universität de Berlín; el Máster *Interkulturelle Theologie* de la Facultad de Teología en la Georg-August-Universität de Göttingen.

60 Como el *Institut für Interkulturelle Theologie und Interreligiöse Studien* en la escuela superior *Kirchliche Hochschule Wuppertal/Bethel*, en Wuppertal; el *Zentrum Theologie Interkulturell und Studium der Religionen* en la Salzburg Universität (Austria); la escuela superior *Fachhochschule für Interkulturelle Theologie Hermannsburg* en Hermannsburg. Bajo la denominación de 'teología interreligiosa': *Institut für ökumenische und interreligiöse Forschung* de la Facultad de Teología Católica en la Eberhard-Karls-Universität de Tübingen.

61 La más emblemática de todas: la revista de teología práctica *Zeitschrift für Mission*, llamada desde 2008 *Interkulturelle Theologie. Zeitschrift für Missionswissenschaft*.

62 Como los tres volúmenes ya clásicos del teólogo protestante suizo Walter J. Hollenweger: *Erfahrungen der Leibhaftigkeit. Interkulturelle Theologie* (1979); *Umgang mit Mythen. Interkulturelle Theologie 2* (1982); *Geist und Materie. Interkulturelle Theologie 3* (1988); de la editorial Chr. Kaiser de Munich. De reciente creación, la serie "Lehrbuch Interkulturelle

El modelo inclusivista recíproco y la teología interreligiosa comparten algunos objetivos y parte de la metodología. De hecho, el inclusivismo suele ser considerado parte de la teología interreligiosa; una de sus formas metodológicas más representativas. Ambas persiguen la construcción de una base idónea y legítima para el diálogo auténtico con el otro religioso; para poder conocer mejor la religión del otro y para, desde ese entendimiento dialógico e intelectual, para poder comprender más profundamente la propia fe. Ambas pretenden ir más allá de los límites impuestos por la forma clásica de la teología de las religiones. Ambas no se ciñen a una sola tradición religiosa. Ambas no consideran de forma meramente confesional y doctrinal la propia religión, y no contemplan la religión del otro desde la perspectiva única de la ciencia de la religión. Ambas no se aproximan a la otra religión con intereses apologéticos o proselitistas. Ambas buscan el conocimiento 'desde dentro', desde el interior de las propias creencias que se estudian, y ambas lo hacen para, desde ahí, desde el encuentro, provocar el diálogo edificante.

Y ésta es precisamente la actitud que ha de ser trasladada a la clase de religión desde la pluralidad y en el marco de la educación intercultural. Porque con esta actitud el aula de religión pasa de ser multi-religiosa a ser inter-religiosa.

Theologie / Missionswissenschaft" en la editorial Gütersloher Verlagshaus, de Gütersloh, cuyos volúmenes están siendo elaborados por el teólogo director del *Institut für Interkulturelle Theologie und Interreligiöse Studien* (Kirchliche Hochschule Wuppertal/Bethel) Henning Wrogemann: 1) *Interkulturelle Theologie und Hermeneutik. Grundfragen, aktuelle Beispiele, theoretische Perspektiven*, 2012; 2) *Missionstheologien der Gegenwart. Globale Entwicklungen, kontextuelle Profile und ökumenische Herausforderungen*, 2013; y el próximo volumen: 3) *Theologie Interreligiöser Beziehungen. Religionstheologische Denkwege, kulturwissenschaftliche Beobachtungen und ein methodischer Neuanatz*, que aparecerá en junio de este año 2014. Cf. también los manuales reconocidos en el ámbito de la teología evangélica: Klaus Hock, *Einführung in die Interkulturelle Theologie*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2011; Volker Küster, *Einführung in die Interkulturelle Theologie*, Vandenhoeck&Ruprecht, Göttingen 2011.

CONCLUSIÓN.

POLIFONÍA: DE LO MULTI- A LO INTER-RELIGIOSO

Tras el recorrido realizado por los conceptos de identidad, interculturalidad, educación religiosa y pluralismo religioso, se llega a la conclusión de que el programa de una educación intercultural incluye necesariamente el concepto de la educación religiosa en sentido plural. Aunque durante bastante tiempo la cuestión de la religión estuvo ausente de las teorías sobre la formación de la identidad (individual y colectiva) y de los proyectos socioeducativos sobre interculturalidad, actualmente, en Europa, identidad-interculturalidad-religiosidad constituyen una tríada inseparable⁶³.

La cuestión sobre cómo comprender la enseñanza de la religión en el marco más amplio de la educación intercultural parece conducir también a una visión no confesional y plural de la transmisión de los contenidos religiosos en las aulas en las etapas de la educación obligatoria. De cómo se lleve a cabo esa labor de una enseñanza multirreligiosa dependerá el éxito o el fracaso de un proyecto que contemple la religión como una herramienta obligatoria para la educación intercultural.

De esta forma, la conclusión de este trabajo nos lleva a determinar que, para que la enseñanza de la religión en la educación obligatoria, desde una perspectiva plural, llegue a constituir real y eficazmente un factor decisivo para la educación intercultural –y para la construcción de identidades individuales y comunitarias abiertas, permeables, tolerantes, autocríticas... pero consistentes y constantes– debe ser una enseñanza que vaya más allá de una mera visión panorámica y ‘externa’ de las tradiciones religiosas. Por eso, en lugar de hablar de una perspectiva multirreligiosa hay que apuntar

63 Véase: Alain Lobo, “Intercultural identity and inter-religious dialogue: a holy place to be?”, *Language & Intercultural Communication* 12 (2012), 37-55.

siempre hacia una orientación *interreligiosa* de la enseñanza de la religión en el marco de la educación intercultural.

Un enfoque interreligioso en la educación no sólo contempla los factores de la pluralidad (muchas) y de la diversidad (diferentes) del fenómeno religioso, sino que contiene en su mismo núcleo una dinámica interactiva que desarrolla el encuentro real, el diálogo constructivo, el aprecio recíproco, y la mirada autocrítica.

Todo ello conlleva, a su vez, una hermenéutica y una metodología didácticas de la alteridad y de la referenciabilidad. Porque sin el descubrimiento del 'otro' desde su diferencia, como un valor añadido innegociable y como un elemento de crecimiento y enriquecimiento personal, incluso para la construcción de la propia identidad, no es posible desarrollar ese momento *inter-religioso*. Y, por otra parte, sin la conciencia de que esa alteridad, precisamente por el valor que constituye en sí misma, siempre está referida al propio 'yo' como un momento necesario del propio desarrollo individual, ese descubrimiento del otro se quedaría en una simple anécdota intelectual, y nunca un referente ineludible en lo afectivo y comportamental. Además, sólo un doble sentido direccional en ese descubrimiento, sólo su dimensión recíproca, puede dar los frutos deseados en el marco de una educación intercultural, que se resumen en la construcción de una sociedad siempre más tolerante y más justa. Una sociedad formada por personas que anteponen el bien común antes que el personal. Que cuestionan críticamente los aspectos más particularistas, ya sean en el ámbito individual o en el ámbito social, si conducen a posturas segregacionistas, aislacionistas y de confrontación excluyente. Una sociedad formada por personas que no aceptan ningún posicionamiento que suponga la exclusión y el rechazo del otro, y tampoco la superioridad y la condescendencia.

A este modelo de educación interreligiosa le corresponde la idea de que la identidad siempre está en proceso (se construye) y siempre es dialógica (está referida). Esta referenciabilidad procesual puede ser pensada en clave de una interacción comprendida como *polifonía*. Este concepto fue acuñado por el lingüista francés Oswald Ducrot a partir de sus investigaciones en el marco de la teoría literaria⁶⁴.

64 Véase: Oswald Ducrot, *Decir y no decir: principios de semántica lingüística*, Anagrama, Barcelona 1982; Id., *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación*, Paidós, Barcelona 1986.

La concepción de Ducrot de la comprensión de la comunicación es teatral en la medida en que cualquier discurso es una puesta en escena de varias voces. En el acto de argumentar, un hablante controla las voces de sus personajes y nos presenta con sus actitudes y creencias. Identifica tres instancias de 'voz': el *sujeto empírico*, que emite el discurso en el sentido físico de la palabra es el autor efectivo, el productor del enunciado, quien profiere unas palabras o las escribe. El *locutor*, que es responsable del acto de emitir. En la mayoría de los enunciados el locutor está inscrito en el sentido mismo del enunciado y está designado en las marcas de primera persona "yo", "mi" y "me". La 'voz' del locutor tiene una dimensión verbal, se le atribuyen palabras. Y los *enunciadores*, por definición plurales, a los orígenes de los diferentes puntos de vista que se expresan a través de la enunciación y que se presentan en el enunciado, son puntos de perspectiva abstractos. Locutor y enunciadores son para Ducrot seres del discurso. El autor presenta el sentido del enunciado como una escena de teatro en la que se cristalizan en un discurso distintas voces o puntos de vista introducidos en escena por el locutor. El enunciador es al locutor lo que el personaje es al autor. La polifonía resultará de la pluralidad de puntos de vista.

Los procesos por los cuales los hablantes de diferentes orígenes culturales y religiosos presentan su identidad durante el curso de una interacción pueden constituir dos tipos de realidades: la relación con un enunciador desde su propia perspectiva, y el filtrado de su contribución a través de las perspectivas de los enunciadores. Existe pues, por un lado, la identidad de los hablantes reflejada en sus comentarios y evaluaciones y, por otro, la identidad derivada de los diferentes modos de ver y filtrar la interacción de los enunciadores. Los locutores negocian su identidad a través de un proceso de integración de las opiniones y puntos de vista de los enunciadores dentro de su propio discurso. Las expresiones del locutor contienen instrucciones para inferencias derivadas del enunciador. Dicho de otro modo, podríamos decir que contienen dentro de sí las semillas del diálogo. En otras palabras, la identidad es lingüísticamente co-construida y dialógicamente dependiente del discurso de los demás⁶⁵. Así, todo discurso vivo, incluso el más aparentemente monológico, siempre se orienta necesariamente hacia otros, ya

65 Véase: Mikhail Bakhtin, *The dialogic imagination. Four essays*, University of Texas Press, Austin and London, 1981; Tzvetan Todorov, *Mikhail Bakhtin: El principio dialógico*, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá 2013; Juan Herrero Cecilia, "Mijail Bajtin y el principio dialógico en la creación literaria y en el discurso humano", *Anthropos: Boletín de Información y Documentación* 32 (1992) 55-67.

que cualquier combinación de palabras que podamos pensar lleva consigo rastros de uso previo, está referida. De hecho, puede contener en él dos enunciados, dos maneras de hablar, dos estilos, dos lenguas, dos horizontes semánticos y axiológicos.

El concepto de *polifonía* procedente del ámbito lingüístico y aplicado a la teoría intercultural puede ser contemplado perfectamente en el horizonte de la educación religiosa multirreligiosa, y entonces se deduce que toda enseñanza de la religión que pretenda convertirse en un instrumento eficaz en el marco de la educación intercultural ha de ser interreligiosa. Porque es desde esta perspectiva desde donde la identidad se comprende permanentemente procesual y referida. No sólo abierta al discurso del otro, sino a la realidad entera que sostiene e impulsa ese discurso. Y no sólo atenta o respetuosa, sino receptiva y crítica. Implicando la propia identidad particular en el proceso interactivo de encuentro dialógico con el otro, diferente y recíproco.

La enseñanza de la religión en las escuelas europeas del siglo XXI debe ofrecerse desde la perspectiva del marco de la educación intercultural, y este marco determina que esa enseñanza ha de ser interactiva, dialógica, recíproca, plural y crítica, es decir, *inter-religiosa*. Porque la identidad individual resultante de ese proceso educativo será siempre una identidad consciente de su estado inacabado, pero no por ello menos estable, consistente, constante y real. Será una identidad humilde y referida, pero tendrá el poder de la transformación y el crecimiento constantes, y no sólo hacia fuera, en relación a los otros, sino en relación a sí misma. No sólo enriquecerá el mundo, sino que se enriquecerá ella misma en el proceso de autodescubrimiento que supone el encuentro real con un 'tú' de la misma condición.

En los ámbitos cultural, religioso e identitario, el conocimiento sin encuentro no producirá los frutos deseados: la construcción de una sociedad basada en los principios del diálogo, la tolerancia, la empatía y la preocupación por todos. De aquí resultaría una enseñanza interreligiosa no como propuesta y como principio, sino como fruto de una realidad sociocultural dialógica: educar desde el encuentro ya logrado y no para el encuentro esperado. Ése es el desafío y ésta es la clave de una enseñanza auténticamente interreligiosa.

