

Monográfico:
***El centro educativo
ante la diversidad***

Miguel Anxo Santos Rego

Universidad de Santiago de Compostela

DOI: 10.5944/educXX1.17489

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Santos Rego, M.A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: Propuestas pedagógicas para el diálogo. *Educación XXI*, 20(1), 17-35, doi: 10.5944/educXX1.17489

Santos Rego, M.A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: Propuestas pedagógicas para el diálogo. [Intercultural education and religious pluralism: Pedagogical proposals for dialogue]. *Educación XXI*, 20(1), 17-35, doi: 10.5944/educXX1.17489

RESUMEN

La diversidad cultural subsume también la diversidad religiosa de una sociedad y, por extensión, del mundo. Partiendo de esta premisa, lo que defendemos en el estudio es una pedagogía dialógica capaz de abrir vías de innovación educativa intercultural susceptibles de optimizar en los alumnos el conocimiento y la valoración del pluralismo religioso en la sociedad civil. En este trabajo pretendemos resaltar la posibilidad de desarrollar, también en esta dimensión, una acción educativa bien diseñada, abordando el aprecio por el pluralismo religioso en las aulas desde primaria hasta la universidad.

Considerando distintas hipótesis acerca de la construcción dialógica del aprendizaje, realizamos una revisión de los componentes históricos que fluyen en el tratamiento del tema (diálogo y desarrollo ético; flujos migratorios y diversidad religiosa; educación intercultural y nueva ilustración; religión, ciudadanía y derechos humanos; o religión, diversidad cultural y pedagogía dialógica).

Se pone de manifiesto la necesidad de que la educación intercultural aborde claramente la cuestión del pluralismo religioso, para lo cual se justifica, con criterio pedagógico-curricular, el aprendizaje cooperativo, con propuesta de

nuevas técnicas de acción en el aula, concretamente, Jigsaw, estudio de casos y las narrativas autobiográficas.

Cuidando de no mistificarlas, las técnicas de acción cooperativa en el aula pueden ayudar al progreso de una pedagogía dialógica que, en este caso, supondría que los alumnos aumenten su toma de conciencia acerca de las distintas visiones religiosas de la existencia. Y, por supuesto, tal pedagogía no repele el despliegue de controversias constructivas en torno a cuestiones cruciales de la vida.

PALABRAS CLAVE

Educación religiosa; pluralismo cultural; programas interculturales; aprendizaje cooperativo; competencia cívica.

ABSTRACT

Cultural diversity also subsumes the religious diversity in a society and, by extension, in the world. Starting from this premise, this paper advocates a dialogical pedagogy capable of paving the way for intercultural educational innovation which can optimize the students' knowledge and appreciation of the existing religious pluralism in civil society. This work is aimed at emphasizing the possibility of developing, also in this dimension, a well-designed education action, addressing the appreciation for religious pluralism in the classroom from elementary education to university. Method. Considering different hypotheses on the dialogical construction of learning, a review is carried out regarding the intrinsic historical components for dealing with this issue (dialogue and ethical development; migration flows and religious diversity; intercultural education and new illustration; religion, citizenship and human rights; or religion, cultural diversity and dialogic pedagogy). Results. The need for intercultural education to clearly address the issue of religious pluralism is highlighted, for which, with pedagogical and curricular criteria, cooperative learning is justified, proposing new action techniques in the classroom, more specifically, Jigsaw, case studies and autobiographies. Conclusion. Taking care not to mystify them, the techniques of cooperative action in the classroom may contribute to the progress of a dialogical pedagogy which, in this case, implies that students would increase their awareness of the various religious views of existence. Of course, it also implies that such pedagogy would not impede the deployment of constructive controversies related to crucial issues in life.

KEY WORDS

Religious education; cultural pluralism; intercultural programs; cooperative learning; civics.

INTRODUCCIÓN

La influencia de la religión sobre la vida política y social de los humanos cuenta con un vasto recorrido temporal. Pero lejos de haberse recortado parece dilatarse por momentos en el devenir de este siglo XXI cuando vemos las consecuencias de los fundamentalismos en los asuntos del mundo. Seguimos teniendo *cruzadas* y *jihads* con el mismo cuño de intolerancia y persecución contra el osado infiel al que se debe controlar, cuando no aniquilar, por todos los medios. Desde esa perspectiva, la religión es opresora y terrible.

Es moneda común culpar a la religión por sus espectaculares excesos, por promover la persecución o la guerra (y nada hay de criticable en ello cuando haya sido, o siga siendo, así). Pero también podemos estar de acuerdo con Wade (2009) en que recibe menos alabanzas por una de sus funciones, formulable en términos de reparación del tejido moral de la sociedad.

Poca duda puede haber de que asistimos a un resurgimiento de la religión, también en el escenario educativo de no pocos países, sobre todo de aquellos donde la secularización había seguido un proceso de arriba-abajo (*top-down*) (antiguos países del llamado ‘socialismo real’), o en otros a base de *escuelas de fe*, representando un punto de vista claramente opuesto a una enseñanza más plural. Tanto es así que las teorías del creacionismo, o del *intelligent design* han conseguido imponerse a la evidencia científica en determinadas latitudes del planeta.

No podemos ser ingenuos. La posibilidad de una educación intercultural en la era global por la que transitamos no puede evitar el tema de la religión y su tan delicada como frecuentemente deletérea influencia en la vida civil y, por ende, en el desarrollo de un verdadero aprendizaje de la civilidad. Así lo ha entendido también Banks (2009), dedicando toda una parte de su *International Companion to Multicultural Education* al tema de la religión.

Que buena parte de los conflictos en la historia han estado mediados por un factor religioso es algo demasiado obvio. Como lo es que cientos de millones de personas siguen considerando a la religión una dimensión crucial de su existencia, al margen de la cual apenas ven sentido a la vida.

Lo que pretendemos en este trabajo es resaltar la posibilidad de desarrollar, también en esta dimensión, una acción educativa bien diseñada, abordando el aprecio por el pluralismo religioso en las aulas de enseñanza primaria y secundaria mediante la incorporación de estrategias de apren-

dizaje cooperativo en el marco de una pedagogía dialógica de carácter intercultural.

DIÁLOGO Y DESARROLLO ÉTICO

Es hora de reconocer sin complejos que, por motivos ideológicos, hemos apartado en demasiada medida nuestra mente de un tema que afecta a las metas de la educación en nuestras sociedades formalmente democráticas y, por supuesto, la factibilidad real de los proyectos de desarrollo intercultural en su seno. Es sintomático que en la última década esta potencia relacional entre religión e interculturalidad no haya pasado desapercibida en el ámbito de la teología más sensible a las dinámicas sociales y comunitarias. Es imprescindible un lugar para el análisis intercultural en el diálogo interreligioso, a menos que tal diálogo no se establezca sobre bases de confianza en el otro o de simpatía espontánea, que no tiene que esconder necesariamente un sentimiento crítico hacia las posiciones de los demás.

Por ello, en su interesante examen del tema, Tamayo y Fornet-Betancourt (2005) sostienen que la teología intercultural ha de ser dialógica pero no dialéctica, aunque no quede resuelto el cierre de su lógica argumental. También ayuda el reconocimiento explícito por parte de estos expertos de que no hay teología separada de su contexto, sin que ello tenga que interpretarse como máxima relativista.

El diálogo, que expresa la tensión entre lo universal y lo particular, ha de ser inter-contextual. Si el espacio entre las culturas está vacío, dicen, hemos de llenarlo en el momento de la interacción y del encuentro. En la ‘dialógica’, a diferencia de la ‘dialéctica’, quienes protagonizan un proceso de intercambio pueden que hayan tomado mayor conciencia de sus propios puntos de vista y haber aumentado su comprensión mutua (cfr. Sennett, 2012).

La religión importa, y mucho, cuando examinamos la forma en que se han construido las sociedades y sus sistemas de valores, lo mismo que el modo en que las distintas creencias han modulado los patrones de pensamiento y acción en las diferentes épocas. Y también interesa, por los hallazgos críticos asociados cuando nos hacemos eco de la singular dialéctica que la construcción de la democracia tiene arrastrado y depurado en cada contexto y circunstancia, teniendo presente la evolución de la religión como hecho más o menos vertebrador de la vida comunitaria. Esto es así hasta el punto de no ser posible el escrutinio de las identidades (locales, nacionales o supranacionales), divorciando su estudio del influjo de la fe religiosa en los individuos o grupos de un tiempo concreto. El reconoci-

miento es la vía a seguir por simple y claro principio de equidad social (cfr. Kamat y Mathew, 2010).

Sabemos que no pocos Estados han nacido o han mudado sus demarcaciones al amparo de factores de naturaleza religiosa, tantas veces asimétricamente relacionados con los derechos humanos y, entre ellos, con el de la libertad de expresión y culto. Esa dinámica se abrió camino, justamente, en la época de la Ilustración.

Claro es que sin libertad religiosa hablar de democracia llega a convertirse en sarcasmo. Lo han puesto de manifiesto incluso dinámicas históricas ligadas al devenir de sociedades prósperas como la norteamericana y la heterogeneidad de los referentes doctrinales de sus comunidades (cfr. Licherman y Potts, 2008). Esa misma libertad supone un resorte susceptible de enriquecer los contextos de aprendizaje cívico, toda vez que favorece el afán por la búsqueda de principios y valores comunes (Julian, 2000). Es desde el diálogo en un marco de vida democrático desde donde podemos aspirar al descubrimiento efectivo de valores compartidos. Y, por supuesto, sin olvidar que el diálogo forma parte, en efecto, de la estructura del conocimiento. La razón, afirma Tamayo (2013, p. 82) es comunicativa, no autista, y tiene carácter dialógico.

Paralelamente, parte del sentido con el que oteamos el discurso asociado a la interculturalidad está unido a la convicción de su necesidad en un mundo cuya diversidad de creencias, de ritos, de símbolos y de modos de concebir la trascendencia humana por sus pobladores es algo bien patente. La variedad de códigos lingüísticos también lo atestigua.

DIVERSIDAD RELIGIOSA Y FLUJOS MIGRATORIOS

Aún así, el eco de su mensaje y de su proyección en la filosofía social y política ha corrido parejo al desarrollo de sociedades plurales, multiculturales, con libertad de culto religioso y al amparo de estructuras económicas y políticas básicamente liberales. Y con el auge de los flujos migratorios en plena era de globalización ese discurso se ha ido convirtiendo en pieza estratégica con la que rehacer el entramado de la convivencia y de la comunicación en la esfera pública de la sociedad civil (Lippy, 2009).

Y puesto que ya hemos hecho asomar por estas páginas al transformador fenómeno de la inmigración, temerario sería pasar por alto la oportunidad de su engarce temático. Porque, efectivamente, no se puede olvidar la importancia de la religión a lo largo del tiempo en las comunidades migrantes.

Aparte de ayudarles a mantener señas de identidad y creencias heredadas, también contribuye a conservar niveles de cohesión social, que casi siempre correlacionan con señas comunitarias. Por tanto, la investigación social está volviendo a retomar el papel de la religión en los procesos de integración de los inmigrantes. Porque su sentido de pertenencia confesional no es disociable de lo que representan las iglesias como espacios de socialización, de asistencia y protección en tierra lejana, sancionando un conjunto de referencias que se van haciendo operativas en la vida cotidiana.

Se entiende, pues, que Hirschman (2004) sintetizara las funciones de las religiones en el itinerario vital de los emigrantes con la fórmula de las *tres Rs: refugio, respeto y recursos*. Lo que se ansía es una comunidad de valores compartidos y una estabilidad relacional que una individuo, familia, comunidad e iglesia. Pertenecer a una institución religiosa es símbolo de respetabilidad y oportunidad para contactos que pueden ser de utilidad (Ambrosini, 2008). En ese contexto también se genera capital social, al tiempo que se comprueba cómo la religión es fuente de apego emotivo en las diversas fases del proceso migratorio.

Sobre tal asunto, un estudio comparado de Zhou y Kim (2006) llama la atención sobre la influencia de la religión en la comunidad de inmigrantes coreanos en los Estados Unidos, bastante distinta de la implicación mostrada por otros grupos étnico-culturales. Nada menos que el 80% de los coreano-americanos en las ciudades de Nueva York, Chicago y Los Ángeles acuden cada semana a los servicios de la iglesia. Completando lo que antes decíamos, una iglesia se hace más funcional en estos contextos, incluyendo la satisfacción de necesidades espirituales, el soporte psico-social que proporciona, la asistencia económica, o los mismos recursos educativos que están en condiciones de ofrecerles (ver también Min y Kim, 2002).

Lo que no está claro es que los efectos siempre sean positivos, ya que, como también afirma Ambrosini (2008), la adhesión religiosa es fuente de cohesión y fuente de capital social cuando se acompasa con el espíritu cívico y con las instituciones de la sociedad liberal. Lo peligroso es que esa adhesión se radicalice, replegándose sobre sí misma y empujando al aislamiento y a la contraposición frente a la sociedad más amplia.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y NUEVA ILUSTRACIÓN

Hoy se admite que la educación de los más jóvenes ha de conllevar, además de una sólida base pedagógica, un inequívoco aprecio por valores de naturaleza intercultural. Es así que, siguiendo a Gundara (2000), por más que el factor religioso pueda pertenecer al ámbito privado, es argumentable

que el conocimiento y la comprensión religiosas son enseñables, como desarrollo de posibilidad del bien común, a través de la óptica de los derechos humanos. Pero, eso sí, recordando a quien sea, y donde fuere menester, que la religión no constituye un campo de indagación epistémico. Es materia de estudio científico pero no es ciencia, a menos que alguien pueda defender que sus argumentos son susceptibles de refutación y falsación.

Por ello, el progreso del discurso intercultural, bajo supuestos y principios de aprendizaje cívico, necesita de la recuperación de ciertos valores convencionalmente asociados a la modernidad, aunque solo sea por poner límites a una posmodernidad desbocadamente relativista, hostil a cualquier narrativa sospechosa de rezumar posiciones ilustradas y secularizadoras. El mundo social es un mundo de equilibrios. Y la democracia también.

Debemos tener cuidado y ojo crítico con los enfoques interesados en instalar el interculturalismo en la misma longitud de onda histórica que la posmodernidad. Es muy distinto reivindicar, máxime en lenguaje educativo, la pertinencia acomodaticia de un simple co-existir en el respeto a las diferencias que llamar a la búsqueda de lo común para beneficiarnos de una vida más participada y compartida. Esto es lo que puede hacer fuerte a un proyecto, estratégico y ‘revolucionario’, de educación intercultural, capaz de abrir vías para otra Ilustración, por supuesto no despótica, consciente de los errores y horrores de antaño. Porque en la educación, como gran eje de las políticas públicas, la religión no debe ser borrada del mapa curricular pero sí supeditada a los propósitos cívicos de su misión social y cultural (ver Sabater, 2007).

Creemos que la confluencia entre educación intercultural y nueva ilustración será posible a través de un gran pacto de la sociedad civil para que el conocimiento y la racionalidad constituyan el santo y seña del proceso educativo. Lo cual será música celestial si persistimos en confundir, o hacer equivalentes, moral y religión, y ese sigue siendo el caso de países aparentemente secularizados al colocar la ética en el currículo como opción alternativa y equivalente a la materia de religión. Sigue habiendo teístas que, interesadamente o no, siguen uniendo moralidad y religión. Pero, como recuerda Sinnott-Amstrong (2009), el hecho de no creer en ningún dios o religión no significa en absoluto no creer en la moralidad.

Es un indicio más de las carencias arrastradas por el proyecto ilustrado a lo largo del tiempo. En expresión de Coulby (2008), aunque la ilustración no fracasó, tampoco se puede decir que lograra su objetivo de terminar con la influencia de la religión en instituciones que, como la escuela y la universidad, son consustanciales a la modernidad. Aún así, viendo el auge y beneplácito público de las miles de escuelas que en una gran cantidad de

países responden a un ideario de naturaleza religiosa (el caso exitoso de las escuelas católicas es uno entre otros), debe hacernos reparar en que las cosas no son tan sencillas, ni tampoco debe llevarnos a la conclusión de que son siempre los mismos motivos los que animan a las familias a matricular en ellas a su prole.

En cualquier caso, nos gustaría que este punto de nuestro pensamiento quedase muy claro. Nos sumamos a quienes defienden que la religión no es algo totalmente irrelevante para el discurso moral. Incluso son muchos los alicientes para la reflexión y la crítica que se contienen en tal controversia y son muchas, sin duda, las proclamas y convicciones de tipo moral influidas por tradiciones religiosas.

Hemos de aceptar, con un estilo pragmático, que el acercamiento entre religión y educación intercultural pasa por contemplar la dimensión religiosa de la humanidad como una parte del conocimiento cultural (Fox, Eckes y Basford, 2012). Y por la evidencia insoslayable de la diversidad religiosa en la mayor parte de las sociedades, entre ellas la nuestra. No puede extrañarnos, entonces, que el enfoque del Consejo de Europa sobre religión y educación intercultural desprenda no pocas esencias relativistas (cfr. Keast, 2007).

RELIGIÓN, CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS

En tal dirección, la educación intercultural ha de perfeccionar sus diagnósticos y análisis culturales, ajustándolos a los enormes cambios de las últimas décadas en los órdenes social, económico y tecnológico. Hemos de indagar las formas en que los individuos deifican las culturas, al tiempo que hacen, que construyen cultura, mostrando la gran pluralidad de elementos incorporados a un proceso en el que son visibles distintas racionalidades y epistemologías.

La razón tiene que ver, en buena medida, con lo que era una falta de representación de la complejidad y de la diversidad inherentes a la interacción cultural (Baumann, 1999). Al respecto, Jackson (2004) da cuenta de algunos enfoques pedagógicos marcadamente vinculados a una perspectiva reflexiva en nuestro campo de trabajo. Hablaremos primero de un enfoque interpretativo y más delante de otros sustancialmente dialógicos. El punto de vista interpretativo ha sido formulado por este mismo investigador. Lo que pretende es ayudar a los niños a descubrir sus propias posiciones dentro de los debates centrales que afectan a la pluralidad religiosa.

Pedagógicamente hablando, se desarrollan destrezas de interpretación y se propician oportunidades para una reflexión crítica facilitadora en los alumnos de un examen constructivo del material estudiado. Se procura,

además, que re-evalúen el conocimiento que ya poseen de su forma de vivir y revisen sus propios métodos de aprendizaje. Es un proyecto de desarrollo curricular que convierte un material de fuente etnográfica en recursos de uso en clase por parte de los niños. La intención es la de ofrecer una metodología abierta y un recurso de aprendizaje conversacional, considerando las limitaciones que conlleva, en ocasiones, el uso de libros.

Próximos a tal óptica interpretativa se encontraría un grupo de enfoques dialógicos desarrollados en Inglaterra, Noruega y Alemania. Todos afirman la autonomía relativa del individuo pero reconocen la influencia contextual de los agrupamientos sociales (familia, iguales, conglomerados étnicos y religiosos). La coincidencia entre ellos es que el conocimiento y la experiencia personales que los más jóvenes traen al aula puede aportar considerables datos para el estudio, la comunicación y la reflexión. De los enfoques relatados por Jackson (2004) tiene especial interés para nuestro planteamiento del tema el titulado “Intercultural/Interreligious Learning”, comandado por Weisse (2003) en Hamburgo. Como cabe imaginar, ahí se combinan elementos de educación religiosa y de educación para la ciudadanía, tratando de alentar la comunicación dentro de las sociedades multiculturales.

Los alumnos practican destrezas de escucha y de empatía, comparando y contrastando sus puntos de vista con los de otros. Se reconoce la diferencia y se les anima a encontrar su posición epistemológica al respecto. Pero Weisse (2003) admite que el diálogo puede llevar al conflicto, lo cual es visto como algo normal puesto que también a veces los estudiantes coinciden y otros han de aceptar aquellas diferencias que no pueden ser resueltas.

Así pues, para decirlo con brevedad, creemos que la cuestión religiosa debe tratarse con sumo cuidado en el plano de la ciudadanía (Rosenblith, 2008), marcando las oportunas distancias epistémicas, pero no rehuir su potencial conectividad a través del diálogo sobre los derechos humanos. Tampoco es una novedad porque tal perspectiva ha sido adoptada por el Consejo de Europa y la llamada *Coalición de Oslo para la Libertad de Religión y Creencia*. Incluso podemos estar de acuerdo con Jackson (2004) al sentenciar que los enfoques interpretativos y dialógicos de la educación religiosa engrosarían la lista de los que mejor y más positivamente contribuirían al desarrollo de la educación intercultural.

RELIGIÓN, DIVERSIDAD CULTURAL Y PEDAGOGÍA DIALÓGICA

Hasta tiempos recientes la cuestión del pluralismo religioso no se ha prodigado en los cursos y actividades de la educación intercultural. Incluso tiene habido una militancia activa en contra de tal idea por razones de ortodoxia y su-

perioridad ética. Sin embargo, por fortuna, el tema ha empezado a ser abordado desde la misma teología con naturalidad y madurez (Jackson, 2004), siendo bastante claro que a ello ha contribuido el auge de las migraciones hacia los países más desarrollados. El caso español es uno más entre otros muchos. Y también en nuestro país, de inequívoca mayoría católica, la creciente y pública presencia de otros credos han elevado la conciencia de diversidad religiosa en el tejido social, más evidente en las áreas urbanas que en las rurales. Esa realidad contiene aspectos y dimensiones que, en su conjunto, dibujan un reto apreciable para la educación intercultural, ya que obliga a un trabajo de indagación teórico y práctico, sin perder de vista la exploración de estrategias que puedan ser útiles en la educación familiar, escolar y social (cfr. Essomba y Álvarez, 2012).

En tal sentido, poca duda puede haber de que a la educación intercultural le compete una compleja labor de equilibración entre identidad y disposición de apertura a otras visiones de la vida y del mundo. La religión facilita ese cometido cuando no anatemiza por sistema a quienes declaran otra fe distinta a la propia. Tal circunstancia no es posible, desde luego, con la clase de tipologías de relación entre religiones que Race (1983) llamó *exclusivista*, ni siquiera con la que rotuló como *inclusivista*, que solo tolera al diferente desde una posición de superioridad. Se necesita una *perspectiva pluralista*, en la que, sin abdicar de las convicciones, se cultive una actitud de aprecio por las distintas tradiciones, llamando al diálogo y no a la confrontación.

Ahora bien, ese enfoque pluralista ha sido, y sigue siendo, más la excepción que la regla. Lo que se transmite a menudo no son precisamente actitudes de respeto y aprecio por la diferencia religiosa sino de hostil superioridad hacia otros modos de representar la transcendencia humana.

Olvidamos más de la cuenta que el desarrollo educativo de actitudes corre parejo con el estímulo intelectual en niños y adolescentes. Hemos de aprovechar, pues, la curiosidad epistémica que anida en la mente infanto-juvenil y disponerla positivamente al diálogo acerca de las claves que permiten entender esa dimensión de la diversidad entre las mujeres y los hombres de este planeta. Lo cual sugiere de inmediato la pregunta por el estilo y las estrategias pedagógicas a emplear por los profesores que saben de la importancia de ir alimentando una ética dialógica en los estudiantes, armonizando el compromiso hacia una forma concreta de pensamiento con el innegable pluralismo religioso de una sociedad democrática.

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y ENCUENTRO EN LA DIFERENCIA

A continuación, trataremos de justificar, con criterio científicamente contrastado, que una forma consistente de estructurar la intervención pe-

dagógica hacia el logro de un mayor aprecio por la diversidad religiosa, cuidando el desarrollo intercultural de los alumnos y la calidad de los procesos cognitivo-sociales y afectivos implicados en el mismo, es el aprendizaje cooperativo.

Para avanzar en el desarrollo intercultural de la educación es preciso conocer y usar adecuada, y dosificadamente, técnicas y métodos de aprendizaje cooperativo en las aulas. Sus inconvenientes son menores que sus ventajas en general y, particularmente, en contextos escolares étnica y culturalmente diversos, donde se ha demostrado suficientemente su éxito como palanca de desarrollo cognitivo y afectivo, de socialización, de mejora en el aprovechamiento académico y el pensamiento crítico, que incluso puede ayudar en la prevención ante niños y adolescentes en situación de riesgo (Santos Rego, 1994; Slavin, 1996; Johnson y Johnson, 2009). Es, por ello, paradójico su escaso uso, únicamente explicable por la abierta o solapada vigencia de los mitos del individualismo y de la competitividad a ultranza. Como si aprender a cooperar implicase apartar a nuestros estudiantes de la realidad. Es todo lo contrario. Los seres humanos estamos dotados para pensar y realizar conductas prosociales, sin las cuales sería una entelequia hablar de democracia, moral o bienestar (Sennett, 2012).

Conviene decir ahora lo que entendemos por aprendizaje cooperativo. Lo afirmamos (Santos Rego, 2008) como enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos pueden trabajar juntos, ayudándose mutuamente, hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje. La clave, pues, no es otra que la interdependencia positiva (con un tipo de interacción que podríamos llamar ‘promocional’), ya que para alcanzar las metas personales hay que contribuir a las metas del equipo.

Naturalmente, de las potenciales virtualidades que presentan las técnicas de aprendizaje cooperativo para elevar, con acento intercultural, el aprecio por el pluralismo religioso en las aulas, nos interesa especialmente la mejora que parece producir en el esfuerzo por el aprendizaje entre los compañeros de clase, aumentando su complicidad y motivación general, la implicación en las tareas y la ayuda que se proporcionan entre sí, amén de la reducción de estereotipos y prejuicios étnicos que propicia. Asimismo, es justo advertir que, en ocasiones, teniendo en cuenta la composición étnico-cultural de una clase, el tiempo de permanencia en el país de algunos alumnos de origen inmigrante, y su misma historia de aprendizaje previo, es muy adecuado modular ciertos componentes de la actividad relacional y explicar con detalle lo que se pretende, pues la forma de interactuar cooperativamente no se entiende exactamente de la misma forma en los países

de la órbita occidental que en otras latitudes (por ejemplo, en Asia y África) (cfr. Nguyen, Elliott, Terlouw y Pilot, 2009).

Desaprovecharíamos el espacio que nos resta si nos propusieramos ofrecer una exhaustiva lista de este tipo de técnicas, entre las que podemos destacar las conocidas como *Jigsaw* (I y II), *Aprendiendo Juntos*, *Investigación de Grupo*, *Torneos de Equipos* y *Juegos*, *División de los Alumnos por Equipos de Rendimiento*, *Individualización Asistida por el Equipo*, o *Composición y Lectura Integrada Cooperativa* (para su consideración puede verse Santos Rego, 1990, 2008). En este caso, y ante la mayor especificidad temática del presente artículo, introduciremos algunas otras posibilidades estratégicas, que también permiten una gestión pedagógica adecuada de nuestra propuesta.

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COMPRENSIÓN INTERCULTURAL DEL PLURALISMO RELIGIOSO

Si consideramos el pluralismo religioso como un factor a tener en cuenta en el campo de estudio que llamamos educación intercultural, lo razonable es que el proceso de aprendizaje esté ligado a un tipo de intervención pedagógica que privilegie el diálogo en la consecución de objetivos que podrían referirse a que los alumnos consigan un conocimiento básico de varias tradiciones, además de la católica (otras de interpretación cristiana, judía, musulmana, budista,...), que entiendan el cruce de creencias, que comparen y contrasten la filosofía propia de cada tradición religiosa, o que pongan en marcha destrezas de pensamiento crítico a fin de valorar las contribuciones culturales de esas mismas opciones.

A esos efectos prácticos, podríamos hacer uso de técnicas como las ya citadas, pero también de otras, tal vez menos referenciadas pero con claro potencial didáctico en esta área de trabajo: estudios de casos, narrativas auto-biográficas, y pequeños grupos que estudian juntos, algo muy similar a lo que antes denominamos ‘aprendiendo juntos’ (cfr. Stoltzfus y Reffel, 2009).

Una de las primeras, con muestras sobradas de efectividad pedagógica, es la rotulada como *Jigsaw I* o *Técnica Puzzle*, por la que grupos de alumnos (entre 4 y 6) pueden trabajar acerca de distintas tradiciones religiosas a fin de descubrir diferencias y puntos de contacto, todo lo cual será objeto de un dossier como grupo que todos han de conocer en la mayor profundidad posible. Lo que se pretende es poner a los alumnos en situación de interdependencia total, generando las condiciones para que la contribución de

cada miembro del equipo sea imprescindible a los efectos de que los demás componentes puedan terminar la tarea.

El material se divide en tantas secciones como componentes tiene el equipo. Cada sujeto estudia su sección en grupos de expertos con miembros de otros equipos que trabajan sobre lo mismo. Luego los alumnos aportan a los demás el trabajo realizado y todos ellos tienen que responder, individualmente, a preguntas sobre la unidad. Una característica peculiar de la técnica es que el material se reelabora, de tal forma que cada miembro del equipo pueda disponer de una única fuente de información, sin que se haga referencia al resto de la unidad de aprendizaje, con lo que se dependerá de la explicación de los demás para dominar la unidad completa. Existe una segunda versión de la técnica, cuya diferencia esencial con la primera es que en esta se puede utilizar material del mismo currículo sin necesidad de tener que reelaborarlo (para el relato completo de una experiencia y sus resultados, ver Santos Rego, 2005).

Las demás nos pueden ser de gran ayuda si lo que pretendemos es el establecimiento de un clima de clase más dinámico, comprometido, e incluso imaginativo, teniendo en mente la letra y el espíritu de los objetivos insinuados. Los *estudios de casos* y las *narrativas autobiográficas* lo que hacen es introducir distintas respuestas religiosas a cuestiones de gran impacto (trabajo infantil, adopciones de niños sin control, niños soldado, desobediencia civil...) mediante lectura asignada.

En la primera de ellas, después de una breve lección sobre el *estudio de casos* y los distintos razonamientos morales implicados en cada respuesta, los estudiantes trabajan en pequeños grupos —de nuevo entre 4 y 6— abordando una serie de preguntas específicas acerca del caso o situación planteada. Y cada grupo se hace responsable de presentar sus respuestas ante la clase como un todo. Es interesante dejar claro que siempre hay responsabilidad individual por la tarea y sus mínimos de calidad. Además de someterse a una prueba sobre la lección y el material de lectura, los alumnos deben presentar dos casos sobre temas relevantes en su marco de referencia cultural o familiar, proporcionando una respuesta desde su particular tradición religiosa y desde otra contemplada en el curso o actividad.

Como puede deducirse, las asignaciones que requieren de los estudiantes que resuman su tarea antes de cada sesión les ayuda a estar mejor preparados para lo que interesa, esto es, el diálogo en el aula. De ese modo podemos esperar que lleguen a poner en valor la diversidad y a reconocer la existencia de otras prácticas éticas y morales al margen de sus marcos interpretativos del mundo.

Aparte de otros aspectos, los estudios de casos enfatizan las conexiones entre creencias y prácticas, ideas y consecuencias. Asimismo, en tanto que los alumnos pugnan por desentrañar una situación, se hacen eco de lo que dicen sus iguales, o tratan de contener la incertidumbre. La lógica procesual de empatía, curiosidad e imaginación sigue su estimable curso (re) generador de competencias emocionales.

De otro lado, de acuerdo con Comstock (2004), otro método confiable en idéntica perspectiva pedagógica es el uso de *narrativas autobiográficas*. Consiste en leer autobiografías religiosas de personas pertenecientes a distintas creencias de fe para que los estudiantes puedan apreciar la manera en que distintas tradiciones son capaces de inspirar las mismas cualidades humanas (compromiso, esperanza, humildad...). La literatura infantil y juvenil puede ser una fuente de ideas y recursos en esta dirección (cfr. Green y Oldenforf, 2005).

Se presume que los alumnos aprenderán que no todas las lecciones están contenidas en las escrituras ni en los rituales, sino que también es posible encontrarlas en los testimonios de vida en medio de complejas relaciones y sensibilidades culturales. Y como afirman Stoltzfus y Reffel (2009), una vez que nuestros alumnos comprenden que la compasión humana y la responsabilidad moral va más allá de concretas afiliaciones religiosas, resulta más fácil dar una respuesta plena de empatía y curiosidad a las distintas visiones del mundo colocadas ante ellas y ellos.

Igualmente, el simple *trabajo en pequeños grupos* puede estimular un tipo de aprendizaje más cooperativo, siempre que este aprendizaje no se confunda en su puesta en práctica, y en sus efectos, con una somera dinámica de grupos. En tal contexto de aprendizaje los estudiantes han de ayudarse entre sí para tomar la iniciativa en la resolución de un problema o en la toma de decisiones. Se requiere, por tanto, que los alumnos asuman un rol activo en la dinámica, dificultando por todos los medios la tentación que alguien pueda tener de permanecer como simple espectador. Hay que definir aspectos de concreta dimensión religiosa que luego son procesados en pequeños grupos de discusión (nunca superiores a cinco alumnos).

Es oportuno hacer una consideración de conjunto en los términos que marcan determinadas discusiones sobre el tema que, por cierto, no por tratarlo con naturalidad deja de ser delicado. Dada la propensión de este tipo de técnicas a dilatar las asunciones personales, podría pensarse que este proceder anima a los estudiantes a cambiar su forma de ver el mundo.

Y aunque este no es el caso, ni nada en esa dirección se documenta en la literatura conocida, es razonable el surgimiento de cualquier sensibilidad

docente al respecto. Lo que nos legitima a extender con firmeza el centro argumental de la propuesta. La meta no es cambiar nada ni desafiar nada en el mundo de las creencias de los estudiantes o de sus marcos de procedencia, sino hacer educación, esto es, ensanchar la mirada y el aprecio por otras visiones de la religión que también existen en el mundo.

CONCLUSIÓN

Las técnicas de aprendizaje cooperativo constituyen un recurso pedagógico de alcance cívico ya que tienen una indudable conexión con sistemas motivacionales basados en la responsabilidad moral, lo cual alienta la participación de los estudiantes, la ayuda mutua y el pensamiento crítico. Y es seguro que en este siglo XXI, con un mundo cada vez más diverso, seguirá siendo un referente educativo (cfr. Johnson y Johnson, 2014).

Aunque no son una panacea, ni admiten lecturas mistificadas, en la literatura científica contamos con datos y experiencia suficiente para sostener su validez en el desarrollo intercultural del currículo ya que fomentan un tipo de competencias cognitivas, afectivas y emocionales acordes con los proyectos educativos de esa naturaleza. La condición de su efectividad, supuesto su conocimiento teórico y las bases pedagógicas de su aplicación en las aulas, descansa en la prudencia de un uso dosificado, la oportunidad de su elección contextual y la disposición de formatos evaluativos en los que debe ponderarse la rendición de cuentas por parte de los sujetos individuales y del grupo como un todo con obligaciones compartidas.

Respecto del objeto nuclear de este artículo, pueden contribuir a que los alumnos aumenten su toma de conciencia acerca de las distintas visiones religiosas del mundo, enriqueciendo sus perspectivas de la vida y de los componentes relationales que la hacen posible.

Pero lograr que prospere una actitud cooperativa no es tan fácil como el relato de sus bondades en el proceso de construcción personal y social. Como profesores hemos de ser sensibles a las voces de nuestros alumnos y ayudarles a que ellos y ellas lo sean entre sí. A nosotros nos corresponde articular los medios y depurar los fines. Tratando de colocarlos en progresión educativa, lo que significa ser partícipes de la propia educación, de su autónoma elaboración de juicio, o de su determinación cívica, sin esperar la permanente sanción o aprobación de la autoridad académica.

Así pues, dejar a un lado los inconvenientes sería poco edificante. La introducción de técnicas de aprendizaje cooperativo cambia las rutinas convencionales y hace que muden las relaciones espacio-tiempo en el aula,

amén de que la interacción en vivo produce alteraciones en el ambiente, que deben ser previstas y bien gestionadas en clave administrativa-organizativa y en el de los vínculos colegiales de los docentes. Sin embargo, no reside aquí el principal elemento de preocupación en el cuidado del proceso. Es más importante, creemos, huir de una visión del pluralismo cuya ideología al uso o precepto de obligado cumplimiento. Los sesgos ideológicos deben ser reconocidos, lo mismo que la complejidad de su tratamiento pedagógico. De ahí la necesidad de escuchar a todos los estudiantes, a los que defienden narrativas cerradas y a los que afirman narrativas abiertas y en flujo.

Obviamente, una pedagogía dialógica, capaz de abrir vías de innovación educativa intercultural susceptibles de optimizar el conocimiento y la valoración del pluralismo religioso existente en la sociedad civil, no ampara ni da pábulo al diálogo desde esquemas reproductores de lo políticamente correcto. Tal pedagogía no repele el despliegue de controversias constructivas en torno a cuestiones cruciales de la vida. Porque la motivación es el motor del aprendizaje y la misión de la buena docencia es maximizar la calidad educativa de ese aprendizaje.

Es esta misma pedagogía la que cuenta con los activos que hacen que el alumno llegue a diferenciar el acuerdo respecto de los elementos centrales de su tradición singular y la apertura indagadora que define su condición humana. Desde un sentido puramente estratégico de la propuesta, pensar en el estudio de casos o de situaciones no es más que pensar en formas útiles de cultivar un cierto descentramiento de los guiones cognitivos que condicionan nuestra visión de la realidad y, por tanto, también del hecho religioso. No se trata, en ningún modo, de favorecer ninguna transgresión de esquemas próximos o familiares, sino, precisamente, de situarlos en cauce de enriquecimiento, y aún de afianzamiento. Es lo que debemos esperar sobre tan singular escenario formativo de una educación intercultural y de una pedagogía dialógica a la altura de sus referentes epistemológicos y axiológicos.

Las personas representamos el mundo de maneras muy distintas y ello guarda relación con la influencia ejercida desde siempre por la religión sobre la cultura. Con la modernidad, los componentes críticos de esa relación, junto a las tentaciones de hegemonía en la interpretación de la «vida buena», fueron conjurados para beneficio de la civildad en el espacio público. Ahora toca ver las cosas con más sosiego y proyección. Educar para una ciudadanía global requiere de un aprendizaje no constreñido por sus márgenes culturales. Puede que sea suficiente para aceptar la inclusión de la pluralidad religiosa en el ámbito de los proyectos educativos interculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrosini, M. (2008). Participación religiosa e integración de los inmigrantes. Una reflexión entre América y Europa, entre historia y actualidad. *Migraciones*, 23, 11-44.
- Banks, J.A. (Ed.) (2009). *International companion to multicultural education*. New York: Routledge.
- Baumann, G. (1999). *The multicultural riddle: rethinking national, ethnic, and religion identities*. London: Routledge.
- Comstock, H. (2000). *Religious autobiographies*. (2nd ed.). Belmont, CA: Thompson Wadsworth.
- Coulby, D. (2008). Intercultural education: religion, knowledge and the limits of post modernism. *Intercultural Education*, 19 (4), 305-314.
- Essomba, M.A. y Álvarez, J.L. (Eds.) (2012). *Dioses en las aulas*. Barcelona: Graó.
- Fox, R.A., Buchanan, N.K., Eckes, S.E. y Basford, L.E. (2012). The line between cultural education and religious education: do ethnocentric niche charters schools have a prayer? En K.M. Borman, A.B. Danzing y D.R. García (Eds.), *Review of Research in Education*, 36, 282-305.
- Green, C. y Oldenforf, S.B. (2005). Teaching religious diversity through children literature. *Childhood Education*, 81(4), 209-218.
- Gundara, J. (2000). Religion, human rights and intercultural education. *Intercultural Education*, 11(2), 127-136.
- Hirschman, C. (2004). The role of religion in the origin and adaptation of immigrant groups in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1206-1233.
- Jackson, R. (2004). Intercultural education and recent pedagogies of religious education. *Intercultural Education*, 15(1), 3-14.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2014). Cooperative learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Julian, J. (2000). On religion freedom and civic learning. *Intercultural Education*, 11(2), 137-144.
- Kamat, S. y Mathew, B. (2010). Religion, education and the politics of recognition: a critique and a counter-proposal. *Comparative Education*, 46(3), 359-376.
- Keast, J. (Ed.) (2007). *Religious diversity and intercultural education: a reference book of schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Lichterman, P. y Potts, B. (Eds.) (2008). *The civic life of american religion*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Lippy, C.H. (2009). Christian nation or pluralistic culture: religion in American life. En J.A. Banks y C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 109-132). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Mim, P.G. y Kim, J.H. (Eds.) (2002). *Religion in Asia America: building faith communities*. Walnut Creek, CA: Alta-mira Press.
- Nguyen, M., Elliott, J., Terlouw, C. y Pilot, A (2009). Neocolonialism in education: cooperative learning in a asian

- context. *Comparative Education*, 45(1), 109-130.
- Race, A. (1983). *Christians and religious pluralism: patterns in the Christian theology of religions*. London: SCM.
- Rosenblith, S. (2008). Religious education in a liberal, pluralist, democratic state. *Religious Education*, 103(5), 507-510.
- Sabater, F. (2007). *La vida eterna*. Barcelona: Ariel.
- Santos Rego, M.A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53-78.
- Santos Rego, M.A. (1994). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU.
- Santos Rego, M.A. (2008). La pragmática de la cooperación o cómo mejorar la gestión de la diversidad cultural y de la convivencia en las aulas. En J. Vera (Ed.), *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto* (pp. 55-75). Madrid: Fundación Santa María.
- Santos Rego, M.A. (2005). Promoting interculturality in Spain: assessing the use of the jigsaw classroom method. *Intercultural Education*, 16(3), 293-301.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Sinnott-Amstrong, W. (2009). *Morality without God*. New York: Oxford University Press.
- Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Stoltzfus, M.J. y Reffel, J.A. (2009). Cultivating an appreciation for diverse religious worldviews through cooperative learning in undergraduate classrooms. *Religious Education*, 104(5), 539-554.
- Tamayo, J.J. (2013) Cristianismo: diálogo interreligioso y trabajo por la paz. En A. Monclús y C. Saban (coords.) *Diálogo de culturas y educación* (pp. 73-102). Madrid: Síntesis.
- Tamayo, J.J. y Fornet-Betancourt, R. (Eds.) (2005). *Interculturalidad, diálogo interreligioso y liberación*. Estella: Verbo Divino.
- Wade, N. (2009). El gen de Dios. *The New York Times/El País*, 26 de noviembre.
- Weisse, W. (2003). Difference without discrimination: religious education as a field of learning for social understanding? En R. Jackson (Ed.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity* (pp. 191-208). London: Routledge Falmer.
- Zhou, M. y Kim, S.S. (2006). Community forces, social capital and educational achievement: the case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities. *Harvard Educational Review*, 76(1), 1-29.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Miguel Anxo Santos Rego. Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela, desde 2002. Es autor de numerosos libros y artículos en revistas de investigación acreditadas. Ha sido Vicerrector de Profesorado y Director del ICE de la USC. Premio Nacional de Investigación Educativa. Es coordinador del Grupo de Referencia Competitiva ESCULCA-USC y de la Red de Investigación RIES. Líneas de investigación: pedagogía intercultural, aprendizaje cooperativo, educación y desarrollo de la sociedad civil, políticas educativas, y aprendizaje-servicio. Tiene reconocidos seis (6) sexenios de investigación (CNEAI). Desde el año 2009 es Presidente de la Comisión Gallega de Informes, Evaluación, Certificación y Acreditación.

Dirección del Autor: Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Vida
15782 - Santiago de Compostela (A Coruña)
E-mail: miguelangel.santos@usc.es

Fecha Recepción del Artículo: 31. Julio. 2014
Fecha modificación Artículo: 19. Septiembre. 2014
Fecha Aceptación del Artículo: 29. Enero. 2015
Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016

