

PERSPECTIVAS

revista trimestral
de educación comparada

NUMERO CIENTO VEINTISEIS

DOSSIER

EDUCACION Y RELIGION:
LOS CAMINOS DE LA TOLERANCIA

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXXIII, n° 2, junio 2003

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXXIII, n° 2, junio 2003

EDITORIAL

Las escuelas, hoy: ¿faltan maestros o falta el sentido?

Cecilia Braslavsky

POSICIONES/CONTROVERSIAS

¿Y los maestros dónde están? La crisis silenciosa

*Richard Halperin
y Bill Ratteree*

DOSSIER: EDUCACION Y RELIGION: LOS CAMINOS DE LA TOLERANCIA

Lectura de las tendencias mundiales desde
las sociedades multiculturales latinoamericanas

Juan Esteban Belderrain

La educación religiosa estatal en Israel:
entre la tradición y la modernidad

Zehavit Gross

Religión y educación en Pakistán: panorama

Rukhsana Zia

La enseñanza del hecho religioso
en el sistema educativo francés

Mireille Estivalèzes

Las vicisitudes de la teología laica en Federación de Rusia

Alexander Soldatov

La educación para el diálogo intercultural e interreligioso:
la nueva iniciativa del Consejo de Europa

James Wimberley

Tiempo de enseñanza asignado a la educación religiosa
en los horarios oficiales

*Jean-François Rivard
y Massimo Amadio*

TENDENCIAS/CASOS

Educación para la paz en un entorno de posguerra:
el caso de Sierra Leona

*Diane Bretherton,
Jane Weston
y Vic Zbar*

PERFILES DE EDUCADORES

Swami Vivekananda (1863-1902)

Swami Prabhananda

Versión preparada para Internet
(El texto a publicarse podría presentar algunas modificaciones)

LAS ESCUELAS, HOY:

¿FALTAN MAESTROS

O FALTA EL SENTIDO?

El tema del *dossier* de este número de PERSPECTIVAS es “Educación y religión: los caminos de la tolerancia”. El número comienza con un artículo de la sección Posiciones/Controversias, en el que Richard Halperin y Bill Ratteree exploran la cuestión acerca de “¿Y los maestros dónde están?”, desde el punto de vista de la UNESCO y de la Organización Internacional del Trabajo.

¿Por qué se manifiesta hoy ese desinterés por la docencia, aun cuando parecen menguar las oportunidades laborales en otros ámbitos? Una causa posible es tal vez que la relación entre el número de años de formación y la remuneración real de un maestro no resulta tan favorable como en otras profesiones. El fenómeno también podría obedecer a los nuevos problemas que el profesorado ha de afrontar a cada instante, como la violencia dentro y fuera de la escuela, la heterogeneidad del mundo de la educación, la desigualdad social, las injusticias y las cuestiones éticas. En este editorial esbozaremos otra respuesta posible a la pregunta formulada por Halperin y Ratteree. Quizá uno de los motivos de la escasez actual de personal docente sea que muchos profesores han llegado a la conclusión de que su labor es estéril y sin sentido.

La gente ha buscado siempre, tanto en los currículos escolares como en el quehacer cotidiano de la escuela, un elemento capaz de dar sentido al mundo en que vive y al papel que desempeña en la sociedad. Desde el punto de vista de la política docente, dicho elemento se ha plasmado en la educación cívica. Ésta comprende tres etapas. En primer lugar, la enseñanza de los derechos y deberes del individuo frente a la sociedad. En segundo lugar, la práctica del comportamiento cívico modelo mediante la participación en relación con los contenidos y las actividades escolares. En tercer lugar, se fortalecen y confirman los valores a medida que los alumnos llegan a entender el contexto que genera dichos valores y a aceptar su papel de ciudadanos de la sociedad en general.

La educación cívica se afianza cuando reconocemos que hay aspectos de la subjetividad humana que escapan a la racionalidad. Los objetivos de la educación, desde sus orígenes hasta el siglo XX, hacían hincapié en la ilustración. Exagerando algunas dimensiones del paradigma docente del siglo XX, podría decirse que a menudo se consideraba a los alumnos como objetos, como receptáculos que era preciso llenar con “la luz del saber” y no necesariamente como sujetos en busca del conocimiento. La educación del siglo XXI procura lograr un equilibrio entre la racionalidad y la emotividad, y se esfuerza por dar un significado y una explicación a las vidas de los alumnos.

En los albores de la mundialización y en vista de los conflictos sin precedentes que hoy sacuden al mundo, el papel de la educación en el fomento de valores como la tolerancia, la paz y el respeto de los derechos humanos ha llegado a ser un tema esencial del debate político. El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos señala en su párrafo 2 que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la *tolerancia* y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o *religiosos*; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. (Las cursivas son nuestras.)

Hoy en día se observa una tendencia interesante en materia de educación religiosa. En sistemas educativos que antes ignoraban la religión se debate ahora sobre la conveniencia de incorporarla al currículo. En otros sistemas, en los cuales la religión ocupaba un lugar destacado, los responsables de la elaboración de políticas revisan actualmente los métodos de la educación religiosa, para asegurarse de que son pertinentes y “tolerantes” en un mundo en que los pueblos y las culturas están cada vez más interrelacionados. En el primer caso, se observa una vuelta a la enseñanza de la historia de las religiones y de los símbolos religiosos en las ciencias sociales. En todos los casos, al parecer tanto los educadores como los alumnos quieren ser capaces de trasladar el sentido de lo que aprenden en la escuela a la vida que se desarrolla fuera de los muros de la institución. Por supuesto, no es ésta la única búsqueda de nuevos significados que se manifiesta en los sistemas educativos, pero es la que este número de la revista presenta a la comunidad académica mundial.

¿Existe un vínculo entre la aparente falta de sentido de lo que hoy se enseña en las escuelas y la carencia actual de personal docente? Éste es uno de los numerosos temas que suscitan debate. Si la educación cobra mayor significado, en ciertos casos gracias a una renovada consideración de los temas religiosos, en otros por una acentuación del control social sobre la educación religiosa, ¿redundará este cambio en un aumento del número de

maestros? ¿Al reforzarse el sentido de este modo, surgirá un entorno escolar más propicio, en el que los alumnos disfrutarán de una seguridad que les permitirá aprender correctamente? ¿La educación religiosa o en valores constituye la respuesta a nuestra búsqueda de paz en todas las sociedades, incluso en las zonas de conflicto o en las que acaban de superar esa situación, como en el caso de Sierra Leona, que también se examina en este número? Aunque por el momento quizá haya más preguntas que respuestas, las tendencias que se enuncian en este número también presentan ciertas conexiones que podemos examinar, a medida que nos esforzamos por brindar a todos una educación de calidad que favorezca la formación integral del ser humano en el mundo de hoy.

Tenemos la gran suerte de contar en esta oportunidad con una introducción al *dossier* de Juan Esteban Belderrain. Dicha sección contiene una amplia gama de textos, en los que se describe el tratamiento que se le da a la educación religiosa en las escuelas, desde los sistemas educativos confesionales hasta los que dispensan una educación moral de carácter “laico”. Nos complace ofrecer al lector artículos procedentes de Francia, Israel, Pakistán, la Federación de Rusia, el Consejo de Europa y la Oficina Internacional de Educación, que han contribuido a ampliar las perspectivas que ofrece el *dossier*.

En la sección “Tendencias” nos familiarizaremos con el proceso de creación de un módulo de educación para la paz sumamente práctico, destinado a los maestros de Sierra Leona. Este artículo, escrito conjuntamente por Diane Bretherton, Jane Weston y Vic Zbar, esboza con realismo los retos y las posibilidades de la actividad docente en una sociedad que acaba de salir de un conflicto bélico.

El presente número de PERSPECTIVAS se completa con la sección “Perfiles de educadores”, en la que se publica un artículo escrito por Swami Prabhananda sobre Swami Vivekananda, dirigente indio cuya autoridad moral es reconocida internacionalmente, y cuyos principios educativos, orientados a forjar individuos con personalidad y debidamente integrados con un enfoque budista, conservan toda su vigencia en la actualidad.

CECILIA BRASLAVSKY

Editora Jefe

Versión original: inglés

Richard Halperin

Jefe de la Sección de Formación de Docentes, División de Enseñanza Superior, UNESCO, París. Correo electrónico: rw.halperin@unesco.org

Bill Ratteree

Especialista del Sector de Educación, Organización Internacional del Trabajo, Ginebra. Correo electrónico: ratteree@ilo.org

POSICIONES/CONTROVERSIAS

¿Y LOS MAESTROS DONDE ESTAN?

LA CRISIS SILENCIOSA¹

Richard Halperin y Bill Ratteree

Una crisis silenciosa amenaza a las familias del mundo entero: la escasez, en velocísimo aumento, de maestros calificados y disponibles para enseñar a los niños de hoy y del futuro. Pocos países, ricos o pobres por igual, se salvan de este fenómeno, aunque es mucho más preocupante en los países en desarrollo.

En una encuesta que han dado a conocer recientemente la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), bajo el título de *A statistical profile of the teaching profession* (2002) [Perfil estadístico de la profesión docente], puede verse que, pese a los avances realizados desde 1990 en materia de contratación de nuevos maestros, la presión demográfica y la necesidad de reducir los altos índices de deserción escolar entre los alumnos de primaria están empeorando una situación que ya era crónicamente mala en muchos países en desarrollo. En una nota sobre el análisis de las políticas educativas publicada recientemente, la UNESCO calcula que en 2015 harán falta de 15 a 30 millones de maestros de primaria más, tres millones de ellos tan sólo para cubrir las necesidades del África subsahariana. Estas carencias amenazan el ambicioso objetivo de alcanzar la Educación para Todos en todos los países para el año 2015.

Muy pocos países del mundo son inmunes al problema que plantea actualmente el abandono de la profesión docente, tanto por parte de los maestros como de otras personas que en algún momento consideraron seriamente la posibilidad de ejercer el magisterio. Entre las

causas profundas de este desdén hacia un oficio antaño considerado entre los más nobles y prestigiosos, destacan cuatro factores.

En primer lugar, la crisis es silenciosa, debido en parte a la persistencia de las creencias populares de que casi cualquier persona es capaz de enseñar (basándose en su experiencia vital de padre/madre o de trabajador), o de que, de alguna manera, siempre habrá quienes estén dispuestos a impartir clases. Mucha gente no se da cuenta de cuánta formación necesita un maestro, ni de qué cotas profesionales hay que alcanzar para lograr una auténtica educación de calidad. Y lo que es aún peor, algunas organizaciones internacionales han auspiciado programas en los que se han rebajado los niveles de formación y han contratado estudiantes universitarios escasamente preparados en calidad de “voluntarios”, con sueldos equivalentes a la mitad o menos del salario de un maestro profesional, para que ejerzan el magisterio en un número cada vez mayor de países africanos.

Los niveles profesionales, las competencias y la capacidad deben remozarse de continuo mediante la formación permanente –la preparación a lo largo de toda la vida, en el caso de los maestros–, pero son poquísimos los países en los que se destinan fondos suficientes para poner en práctica este principio, que, por consiguiente, no está generalizado sobre todo entre las naciones más pobres, que tienen graves problemas financieros. A su vez, esta falta de inversiones en la formación de los docentes hace que se gradúen maestros con escasa preparación, muchos de los cuales carecen de las competencias necesarias o no asumen el compromiso profesional de alcanzar niveles elevados, comprendido el plano ético. No es sorprendente, pues, que este declive dé lugar a una reacción negativa, causada por la mala imagen del maestro en muchos países en desarrollo, lo que a su vez disminuye el apoyo a la educación universal y gratuita de calidad, financiada con fondos públicos. A veces, el camino del fracaso está empedrado de buenas intenciones de las autoridades. Un ejemplo es el caso de la República Unida de Tanzania, que a finales del decenio de 1970 adoptó un programa intensivo de enseñanza primaria, basado en la contratación de muchos graduados de bachillerato para que ejercieran de maestros; una generación después, Tanzania tiene que habérselas todavía con la mala calidad de la educación que produjo esa política.

En casi todos los países, los padres reclaman una educación de calidad, pero la presión de la opinión pública sobre las autoridades nacionales, provinciales o municipales responsables no es bastante fuerte para suscitar la revisión y mejora de los factores –prestigio, perspectivas de carrera, autonomía profesional, salario, condiciones de trabajo y seguridad social– que atraen o repelen a los maestros y a los posibles candidatos al magisterio. Ésta fue la razón fundamental de que los directores de la UNESCO, la OIT, el Fondo de las Naciones

Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) comenzaron su mensaje conjunto con ocasión del Día Mundial de los Docentes, el 5 de octubre de 2002, con las palabras siguientes: “Si no es usted profesor, deténgase unos instantes a pensar por qué no eligió esa profesión. ¿Qué haría falta en su propio país para que alguien como usted sintiera deseos de asumir tal compromiso y pudiera prepararse para ello?”

En segundo lugar, la profesión padece una mengua paulatina de prestigio en sociedades en las que el éxito se mide cada vez más en todas las capas sociales por la capacidad de ganar mucho dinero. La enseñanza, que es en gran medida un servicio público, no puede competir con las profesiones más lucrativas, pero, lo que es aún más grave, cada día pierde terreno en relación con otros empleos que requieren calificaciones profesionales análogas, como también se señala en el reciente informe conjunto OIT/UNESCO. Este fenómeno –la diferencia entre las expectativas de salario y la realidad– es cada vez más frecuente en los países en desarrollo, en parte debido a la globalización y la difícil situación económica que atraviesan muchas naciones del Tercer Mundo. Si a esto se añade el que los salarios son tan bajos que los maestros se ven forzados al pluriempleo para sobrevivir, que a veces han de esperar varios meses para cobrar debido a las dificultades presupuestarias de los gobiernos, que algunos maestros tienen que dejar sus escuelas rurales y desplazarse hasta lejanos centros administrativos para recibir el sueldo (situación que pocas veces se tiene en cuenta, pero que es frecuente en las zonas más remotas de algunos países), entonces se podrá empezar a comprender lo poco atractivo que puede llegar a ser el magisterio. Cuando estos factores se combinan con la mengua de otros alicientes que en muchos países compensaban anteriormente la relativa escasez de los salarios (por ejemplo, el placer que causa el ejercicio de la vocación docente o la satisfacción del maestro con el ambiente escolar), las consecuencias negativas, plasmadas en abandonos de la carrera docente o en el rechazo a emprenderla se hacen sentir cada vez más en todas las sociedades.

En tercer lugar, los maestros tienen que hacer frente cada vez más a los terribles problemas sociales de sus alumnos, los padres de éstos y la comunidad en que está ubicada la escuela, incluidos flagelos como las drogas, la violencia y la difusión del VIH/SIDA. A menudo, debido a su falta de preparación, a las múltiples exigencias que los ocupan o a una combinación de ambos factores, los maestros consideran que, en tanto que pedagogos, no pueden enfrentarse adecuadamente con estos problemas, que son cualitativamente distintos de las tareas pedagógicas que inicialmente los llevaron a la docencia.

En cuarto lugar, y volviendo al tema de las expectativas tácitas, muchos maestros y candidatos al magisterio creen –como ocurre también con la gente en general– que la

actividad docente de hoy debería reproducir en las aulas, con leves variaciones, las experiencias que ellos vivieron durante sus años escolares. Cuando descubren que sus alumnos y sus clases se desenvuelven hoy en un mundo esencialmente distinto –con situaciones sociales, metodologías y tecnologías nuevas–, sienten como si se hubiera roto su propia continuidad académica y no hay muchos aspectos de la formación previa o de la recibida durante el ejercicio de la profesión que los ayuden a salvar esa ruptura.

Sin duda, los problemas no son los mismos en todos los países, pero, en términos generales, puede afirmarse que la escasez de maestros tiene dos causas importantes: la relativa falta de atractivo que en muchas sociedades ofrece la docencia a los jóvenes, cuando la comparan con otras profesiones mejor pagadas y menos exigentes, y los índices crecientes de abandono del magisterio, tras un período de tres a cinco años de ejercicio, que se registran entre quienes deciden dedicarse a la docencia. Los informes del Comité Mixto de Expertos OIT-UNESCO sobre la Aplicación de las Recomendaciones Relativas al Personal Docente (CEART) han alertado repetidamente sobre estas consecuencias (ver los informes de 1994, 1997 y 2000 en Siniscalco,).

En los países en desarrollo o en aquellos donde el desarrollo económico se encuentra estancado, la escasez crónica de maestros, aunada a la carencia de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje, han hecho que durante décadas hubiese demasiados alumnos por clase, altos índices de deserción escolar, exclusión –sobre todo de las niñas– de la instrucción, aun de la más elemental y, en términos generales, sistemas educativos de mala calidad. En muchos de estos países, las elevadas tasas de natalidad siguen siendo superiores al ritmo de creación de plazas de magisterio. La enseñanza y las condiciones docentes empeoran todavía más cuando muchos de los nuevos maestros no poseen las calificaciones mínimas exigidas.

La difusión actual del VIH/SIDA en muchos países del África subsahariana y la posibilidad de que la epidemia aumente en otros países o regiones pobres en los próximos años contribuyen a devastar aún más los sistemas educativos y la profesión docente. Los cálculos realizados en algunas naciones africanas indican que la tasa de mortalidad de los maestros supera a los índices de graduación de los institutos de formación de docentes. Por ejemplo, se calcula que en Zambia 815 maestros de primaria fallecieron de SIDA en el año 2000, lo que equivale al 45% de todos los que se graduaron ese año. Este flagelo afecta también intensamente a los niños que han perdido a uno de sus progenitores (o a los dos) a causa de la enfermedad. En el África subsahariana, donde reside el 70% de las personas seropositivas o enfermas de SIDA del mundo, se calcula que, de mantenerse las tendencias actuales, en 2010 habrá unos 20 millones de huérfanos –casi el 6% de los niños africanos–.

Los que puedan asistir a la escuela necesitarán una atención especial de los maestros, que ya tienen que ocuparse de clases muy numerosas.

La escasez mundial de docentes aumenta los problemas de los países en desarrollo, al provocar una “fuga de cerebros”, dado que los maestros con experiencia se trasladan a ocupar otras plazas, dentro del sistema educativo o al margen de éste, lo mismo en su propio país que en el extranjero. Las instituciones de los países ricos no vacilan en contratar al personal docente más capacitado de los países de renta media, o incluso de los pobres, para colmar sus propias carencias. Es difícil conservar en el sistema educativo a los maestros mejor preparados y a los que pueden hallar empleo con facilidad en otros ámbitos profesionales. Fuera del sistema escolar, hay demanda de profesores bien calificados con conocimientos de matemáticas, ciencia y tecnología. Pero, al mismo tiempo, casi todos los países en desarrollo se han fijado por meta alcanzar la enseñanza primaria universal en el año 2015, objetivo que resulta cada vez más lejano a medida que aumenta la escasez de maestros. Entre las principales cuestiones a tener en cuenta en dichos países se encuentran: fijar y observar unos niveles profesionales de formación inicial de docentes; proporcionar una formación mínima a los maestros que ya ejercen y darles la posibilidad de un perfeccionamiento profesional continuo; donde sea necesario, aumentar los salarios por encima del nivel de la pobreza, con el fin de atraer mejores candidatos al magisterio; financiar actividades generadoras de ingresos, en un marco de estrictos imperativos presupuestarios y fiscales; organizar una infraestructura mínima que respalde la labor de los maestros; superar la discriminación sexual, que reduce las oportunidades educativas de las niñas; y hacer frente a los estragos del VIH/SIDA.

En cuanto a las condiciones de enseñanza y aprendizaje, habrá que formularse la pregunta fundamental: ¿por qué alguien que puede encontrar mejores condiciones de trabajo en otro sector *querría* convertirse en educador? El número de alumnos por maestro sigue siendo tres veces superior en los países menos adelantados que en las naciones industrializadas. En algunos países africanos, como Benín, la República Centroafricana, Chad, Congo, Gabón, Malaui, Malí, Mozambique y Senegal, por ejemplo, hay normalmente más de 50 alumnos de primaria por maestro, y a menudo hasta 70, según el informe de la OIT/UNESCO. Éstos son promedios nacionales, que es preciso concretar todavía más cuando se habla de “tamaño de los cursos”. Valores medios del orden de 70:1 significan que puede haber un buen número de clases con más de 100 alumnos. A modo de comparación, el promedio de los países miembro de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) es de 16 estudiantes por profesor. Dinamarca, por ejemplo, tiene 10,6

alumnos de primaria por maestro; Hungría, 10,9; Italia, 11,3; Luxemburgo, 12,5, y Noruega, 12,6.

La situación es más grave aún porque los maestros de los países en desarrollo suelen ser muy jóvenes e inexpertos. En muchas de esas naciones, más del 30% del cuerpo docente tiene menos de 30 años de edad: en Indonesia, el 52% de los maestros de primaria tiene menos de 30 años. Aunque la mayoría de estos educadores cuentan con la preparación académica inicial que su país exige para desempeñar el cargo, las calificaciones varían considerablemente de un sitio a otro, y en muchos de los países menos adelantados la mayoría tienen, como mucho, un diploma de primer ciclo de enseñanza secundaria y a menudo carecen por completo de formación especializada. Así ocurre con casi el 50% de los maestros de Uganda, el 40% de los de Togo y alrededor del 35% de los de Cabo Verde.

La desigualdad entre los sexos también desempeña un papel a este respecto. El informe de la OIT/UNESCO señala que, si bien el número de docentes mujeres aumentó a lo largo de los años noventa, éstas representan todavía menos del 50% del total de los docentes en muchos países del África subsahariana y del sur de Asia, donde la presencia de un número mayor de maestras podría incrementar la escolarización de las niñas. De hecho, la proporción de maestras está decreciendo en las escuelas secundarias del África subsahariana. Además, las mujeres todavía están subrepresentadas entre los puestos de gestión educativa, en ciertos casos de forma exagerada, lo que es una prueba más de que persisten barreras invisibles que también les impiden ascender en este ámbito.

Para enfrentarse a estos enormes retos hace falta voluntad política e iniciativas individuales y colectivas para cambiar las políticas y las leyes y crear condiciones, visibles e implícitas, que permitan restablecer la categoría social y material existente hace algunas décadas en la inmensa mayoría de los países, incluso en los más pobres. Al respecto, hay un tema común a muchos países de diferentes niveles socioeconómicos: cómo institucionalizar un diálogo social fructífero entre las autoridades educativas (tanto públicas como privadas) y los sindicatos de maestros que facilite y estimule una reforma positiva de la educación. Es un lugar común decir que la educación debe llegar a los excluidos, pero en muchas comunidades del planeta los excluidos son precisamente los maestros, marginados de las reformas educativas que, a fin de cuentas, tendrán que aplicar. Esta exclusión crónica, que dista mucho de ser reciente, fue una de las causas que llevaron a la OIT y la UNESCO a elaborar y publicar en 1966 la Recomendación sobre la Situación del Personal Docente, documento adoptado por los Estados miembro de ambas organizaciones y que contiene 145 orientaciones

no vinculantes, aunque útiles, destinadas a ayudar a las autoridades educativas a fijar criterios que faciliten las relaciones con los maestros. Pues bien, se ha hecho caso omiso de muchas de estas cláusulas, incluso de las que se refieren a las consultas con las organizaciones de maestros en torno a temas como la política educativa, la organización de las escuelas y los avances en el servicio docente, así como a las relaciones entre maestros, padres y alumnos.

En el plano internacional, la OIT y la UNESCO proponen un programa de acción para abordar estas cuestiones, ayudar a los Estados miembro y a sus interlocutores sociales a hacer más atractiva la carrera docente y alcanzar las metas de calidad en este ámbito. El programa consta de trabajos de investigación, foros de diálogo social y un informe mundial que ha de prepararse en los tres próximos años. Otras organizaciones internacionales empiezan a desprenderse del espejismo creado por los programas de reajuste estructural basados exclusivamente en criterios económicos, que se aplicaron entre 1980 y 2000, y reconocen la necesidad imperiosa de mejorar la condición del personal docente, aunque todavía tenemos que soportar el argumento de que es preciso limitar la formación y los salarios de los maestros en aras de la “rentabilidad”.

Es posible que esta nueva orientación contribuya a arrojar luz sobre los cambios de política que es necesario aplicar, pero no es seguro que ayude, ni siquiera de modo marginal, a solucionar los enormes problemas en materia de contratación, entusiasmo y competencia profesional que afrontan la mayoría de los países del mundo. No obstante, el reconocimiento y la búsqueda de respuestas para estos asuntos serán cada vez más decisivos con miras a formular soluciones que salven a las generaciones venideras del peligro que representa esta crisis silenciosa, que amenaza tanto a los países ricos como a los pobres.

Nota

1. Una versión abreviada de este artículo se publicó traducida al alemán en el número de diciembre de 2002 de la revista trimestral *Der Überblick*, www.der-ueberblick.de. Hago constar y agradezco la cooperación de esta publicación.

Fuentes

- Instituto de Estadística de la UNESCO. *UIS policy primary teachers' count: ensuring quality education for all* [El censo de maestros de primaria realizado por el IEU: cómo garantizar una educación de calidad para todos]. Montreal: 2002. <http://www.uis.unesco.org>
- The 1966 ILO/UNESCO Recommendation concerning the status of teachers: What is it? Who should use it? [La Recomendación de la OIT y la UNESCO de 1966 relativa a la Situación del Personal Docente: ¿En qué consiste? ¿Quién debe usarla?]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126086e.pdf> [tamaño: 207 Kb]
- UNESCO, OIT, UNICEF y PNUD. Mensaje conjunto con ocasión del Día Mundial de los Docentes, 5 de octubre de 2002: <http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/sector/conf/wtd/msg2002.pdf> [tamaño: 34 Kb]

- OIT/UNESCO. Recomendación relativa a la Situación del Personal Docente, 1966
<http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/sector/techmeet/ceart/recs66i.htm>
- Siniscalco, M.T. 2002. *A statistical profile of the teaching profession* [Perfil estadístico de la profesión docente].
Ginebra/París: OIT/UNESCO.
http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/education/stat_profile02.pdf [tamaño: 8,5 M]
- UNESCO/OIT. Comunicado de prensa n° 2002-2067, de 5 de octubre de 2002. “*More children, fewer teachers: New UNESCO-ILO study sees global teacher shortage causing decline in quality education*” [“Más niños y menos maestros: Un reciente estudio de la UNESCO y la OIT estima que la escasez de docentes disminuye la calidad de la educación”]. <http://www.unesco.org/bpi/eng/pis/index.shtml>

Versión original: español

Juan Esteban Belderrain (Argentina)

Profesor de filosofía, Universidad Nacional de San Martín. Entre 1995 y 1999 coordinó el área de Formación Ética y Ciudadana de la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, Ministerio de Educación, responsable de los Contenidos Básicos Comunes respectivos elaborados con motivo de la reforma educativa que se produjo a nivel nacional. Consultor de la Organización de los Estados Americanos y de la Organización de Estados Iberoamericanos en educación en valores y ciudadanía. Ha publicado en revistas internacionales y ha participado en diversos encuentros. Entre sus últimas publicaciones se incluye *Educación para los derechos humanos en la transformación educativa* (1999).

EDUCACION Y RELIGION: LOS CAMINOS DE LA TOLERANCIA

UNA LECTURA DE LAS TENDENCIAS MUNDIALES DESDE LAS SOCIEDADES MULTICULTURALES LATINOAMERICANAS

Juan Esteban Belderrain

“Puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en la mente de los hombres que deben erigirse los baluartes de la paz”. Inmersos, como estamos, en la complejidad e incertidumbres del presente, es fácil perder de vista esta verdad simple y fundamental expresada en el preámbulo de la UNESCO.¹

La velocidad de los cambios que acontecen a nivel planetario nos obliga a plantear una y otra vez viejos debates pero en nuevos escenarios, donde no podemos seguir pensando con las antiguas categorías. El escenario mundial de la posguerra que hizo nacer a la UNESCO ha cambiado drásticamente, sin embargo la preocupación sigue siendo la misma: desarrollar en toda la humanidad una cultura de paz y entendimiento entre los pueblos.

Ayer como hoy, las religiones siguen siendo factores culturales de poderosa gravitación sobre las prácticas e instituciones de la humanidad. En los últimos tiempos hemos podido presenciar cómo ese fabuloso poder puede ser usado con eficacia “para la paz o para la guerra”.

En consecuencia, conviene identificar las condiciones por las cuales las religiones operan en uno y otro sentido y de qué modo la educación y la cultura contribuyen a generarlas.

La importancia del tema

En buena parte del mundo hemos sido testigos, en las últimas décadas, de transformaciones profundas del orden político, social y económico, tanto a nivel internacional como nacional. La globalización económica y tecnológica, la apertura de los mercados, las integraciones regionales, la desocupación y la flexibilización laboral, han redefinido los roles tradicionales de los estados nacionales, de los mercados, de los espacios sub y supra nacionales. Estos procesos han contribuido a conformar distintas modalidades de capitalismo, desorganizado y difuso, pero hegemónico respecto de otras formas de organización social y económica.

Estas nuevas conformaciones demuestran ser tan efectivas para aumentar la producción como para aumentar la desigualdad. Ya sea entre países, grupos o personas, se expande a nivel planetario un modelo de acumulación de poder y de riqueza que hace que los ricos sean más ricos y que los pobres sean cada vez más y más pobres. Hombres, mujeres, pueblos enteros, quedan fuera de la economía moderna, excluidos de los frutos del bienestar y del ejercicio de la ciudadanía política.

Por eso la historia reciente, que en algunas regiones muestra oleadas democratizadoras y luchas por nuevos derechos sociales, muestra también desequilibrios cada más profundos entre bloques de países, grupos, etnias y clases, y el recrudecimiento de xenofobias y fundamentalismos.

No se puede dudar de que el 11 de septiembre del 2001 ha marcado un hito en la historia de la humanidad, aunque aún resulte difícil definir con precisión el sentido y el alcance de los cambios que este hecho ha producido. No ha faltado quien ha visto en él la manifestación de una “guerra de civilizaciones” como la que planteaba S.P. Huntington (1997) y que, bajo diversas formas, unas más sutiles que otras, viene desarrollándose por debajo del proceso de globalización y que promueve una progresiva hegemonía de cierta cultura occidental, laica y capitalista.

Pero en términos más estrictos, deberíamos decir que en realidad el conflicto no se da entre civilizaciones, sino contra formas de “descivilización” (Levy, 2001; Elias, 1987) que aparecen dominando progresivamente importantes porciones de territorio en el nivel global,

incluidas zonas de los centros urbanos de los países desarrollados (guetos, mocambos, villamiserias, etc.). Zonas en las que se registra una regresión hacia formas de relaciones humanas no estructuradas por el trabajo, la producción y las instituciones públicas, y en las que se manifiestan los síntomas más preocupantes de la cuestión social contemporánea: desafiliación, exclusión social, violencia, inseguridad (Castel, 1996).

Todos estos procesos han vuelto a poner en el centro del debate político y académico la problemática de la paz y de la cohesión social que en la década de 1990 había sido desplazada debido a la distensión provocada por la caída del bloque del Este. Hoy en día, importantes teóricos insisten en afirmar que las sociedades en su conjunto atraviesan crecientes procesos de “desinstitucionalización” de los marcos colectivos que estructuran la identidad social e individual (familia, escuela, tradiciones, religión, clases sociales e instituciones intermedias) y proponen nuevas categorías para intentar explicar la nueva matriz social: “modernidad tardía” (Giddens, 1991), “sociedad del riesgo” (Beck, 1996), “sociedad red” (Castells, 1997), o “sociedad mundial” (Luhman, 1998). Para todos, el nuevo tipo social se caracteriza por el desmontaje de los marcos de regulación colectiva y la difusión global de nuevas formas de organización social.

La religión, por vía de su afirmación o de su negación, ha jugado y juega, sin duda, un papel central en estos procesos. Un primer aspecto, que es el que sobresale en la opinión pública, son los fenómenos de fundamentalismo religioso que emergen y operan sobre los conflictos más violentos. Como reacción frente a procesos de monopolización de la violencia física y simbólica por vía de la globalización, grupos cada vez más numerosos de la población, excluidos de la civilización, se desintegran o refuerzan los fundamentos de su identidad y reaccionan en forma violenta a pesar de la disparidad de fuerzas.

Pero también el hecho religioso protagoniza las tensiones del presente por vía de su negación, a través de la progresiva “secularización” que acompaña como ingrediente necesario al fenómeno de la globalización capitalista. Éste es un fenómeno ambivalente, ya que, por una parte, se ha desarrollado como forma de reacción frente a experiencias pasadas totalizadoras, colectivistas y hegemónicas de fundamento religioso, subrayando el valor del individuo, su dignidad y derechos. Pero, al mismo tiempo, parece que no se encuentran sustitutos lo suficientemente fuertes para mantener la cohesión social en torno a una identidad colectiva y un conjunto de valores. Por ello no pocos autores, aun de tradición laica, sitúan en el “olvido de Dios” buena parte de la dificultad de construir identidades colectivas y lazos de cohesión social

(Debray, 2002; Cacciari, 1999). Nunca como ahora, el vacío de significación de las prácticas institucionales y simbólicas reclama un nuevo momento en la búsqueda de universos de significación compartidos. A lo largo de la historia y también en el presente, toda cosmovisión religiosa es portadora de un paradigma ético y antropológico, una disposición al encuentro de valores que construyen un sentido de la vida y dan marco no sólo al presente sino al futuro de cada individuo y de la humanidad en su conjunto.

Es así como el hecho religioso se encuentra presente de manera protagónica en el ocaso de la modernidad tardía y globalizada, ya sea por su afirmación desmedida o por su nostalgia.

Inmersos en este contexto, los sistemas educativos se hallan doblemente atravesados por la problemática de la cohesión social. En primer lugar porque como agente tradicional de socialización, la escuela –junto con la familia– padece la pérdida del poder de articulación y cohesión que gozaba en el pasado. En segundo lugar, porque en una sociedad fragmentada, resulta difícil construir un sentido único para una institución que recibe una demanda heterogénea. Según el sociólogo argentino Juan Carlos Tedesco (1995), la crisis actual de la escuela ya no se presenta como un fenómeno de insatisfacción social por la falta de respuesta por parte de la educación ante un conjunto de demandas socialmente aceptadas –como fue tradicionalmente–, sino como una expresión particular de la crisis del conjunto de las instancias de la estructura social: desde el mercado de trabajo y el sistema administrativo hasta el sistema político, la familia y el sistema de valores y creencias. La crisis, en consecuencia, ya no proviene simplemente de la deficiente forma en que el sistema educativo satisface las expectativas sociales sino, más grave aún, de la dificultad para definir qué finalidades debe cumplir y hacia dónde debe efectivamente orientar sus acciones.

La variada fisonomía que adquiere la presencia (o ausencia) de la religión en los sistemas educativos de los diferentes países, y aun dentro de algunos países, es fiel reflejo de esta heterogeneidad de situaciones y procesos.

Por todo ello, en el marco de las acciones y los programas que la Oficina Internacional de Educación desarrolla para promover contenidos de enseñanza en el contexto de la globalización y “aprender a vivir juntos”, se ha considerado indispensable abrir un espacio de diálogo sobre “educación y religión”, tratando de construir aprendizajes a partir de un análisis comparativo de la diversidad de situaciones. Para ello se pone a consideración una serie de artículos que recogen,

si bien no de forma exhaustiva, al menos una parte significativa de las posiciones en torno al tema.

Tenemos así la oportunidad de apreciar el estado actual del debate en países muy diversos. En los artículos de Zehavit Gross y Rukhsana Zia sobre la situación en Israel y en Pakistán respectivamente se puede apreciar lo que sucede en dos países cuyas religiones hegemonizan el campo cultural y educativo. En cambio, el artículo de Mireille Estivalèzes sobre Francia y el de Alexander Soldatov sobre la situación en Rusia muestran la evolución y los debates dados en los últimos años en países donde existe una fuerte tradición laicista en educación.

De qué modo estas diferencias entran a conjugarse y a colisionar en un proceso de integración regional como lo es la Unión Europea, forma parte central del análisis del artículo de James Wimberley. Por último, el artículo de Rivard y Amadio permite apreciar el peso relativo de la educación religiosa en los currículos oficiales del mundo.

Premisas metodológicas:

los procesos históricos y los derechos

Es imposible analizar el tema de la educación y la religión fuera de los grandes procesos históricos que han dado origen a los sistemas educativos y que hoy condicionan su alcance y su desenvolvimiento. Esta premisa metodológica, común a la mayor parte de los artículos presentados, es enunciada por Gross en su artículo sobre Israel. En él, nos invita a comprender cómo los procesos que tienen lugar en las escuelas dependen de procesos sociales más profundos, que se producen en la sociedad en su conjunto.

Los hechos que acontecen en el presente –como los enunciados más arriba en relación con la pérdida de cohesión social y la crisis de las instituciones– no existen como hechos aislados en un vacío histórico, tienen antecedentes y consecuentes que necesitan ser conocidos. Los hechos sociales pueden ser mejor entendidos si se los sitúa como procesos en horizontes de largo plazo. El trabajo intelectual consiste justamente en establecer estos nexos históricos estructurales.

En este sentido, e intentando reconstruir una historia estructural de la relación entre educación y religión, es necesario reconocer que las instituciones educativas en su mayor parte han nacido y crecido al amparo de instituciones religiosas y como parte esencial de su misión y

de su naturaleza. En algunas partes del mundo aún perduran bajo ese amparo, mientras que en la mayor parte del mundo occidental, la escuela fue adoptando desde sus inicios una progresiva forma laica. En uno de los trabajos más exhaustivos existentes al respecto, Emile Durkheim describe el nacimiento de la escuela bajo esta tensión: “Desde su origen, la escuela llevaba en ella el germen de esta gran lucha entre lo sagrado y lo profano, lo laico y lo religioso” (Durkheim, 1938, p. 53). Pero aun en su forma más laica, la escuela no podrá desprenderse jamás de la impronta de su origen religioso, que se manifiesta en su lógica más profunda: la idea de “conversión”. Por los mandatos sociales vigentes, la escuela podrá prescindir de los marcos de referencia religiosos pero de lo que parece no poder desprenderse es de esta “lógica de conversión” que forma parte de su naturaleza y de las expectativas sociales depositadas sobre ella: provocar en los sujetos “un cambio de posición, de base y que modifica, en consecuencia, su punto de vista sobre el mundo” (*Ibíd.*).

Junto a los procesos históricos, el otro marco de referencia metodológico para los artículos presentados lo constituyen los principios éticos y jurídicos que devienen de la Doctrina de los Derechos Humanos. Estos derechos expresan el mayor acuerdo ético universal alcanzado y por ello representan, para una sociedad fragmentada como la nuestra, la posibilidad de reconstrucción del sentido de la civilización y de la educación.

En función de este marco de referencia, los procesos históricos pueden ser evaluados por la medida en que aportan o alejan la posibilidad de dar vigencia a estos derechos.

El artículo 26, párrafo 2, de la Declaración Universal de Derechos Humanos dispone que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”.² Objetivos tan esenciales no podrán ser alcanzados sin el recíproco conocimiento y valoración de las diferencias.

En la misma sintonía, la Conferencia General de la UNESCO, en 1974, elabora una “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. En ella caracteriza a la educación como “el proceso global de la sociedad a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a asegurar conscientemente, dentro de la comunidad nacional e

internacional y en su beneficio, el desarrollo integral de su personalidad, de sus capacidades, de sus disposiciones, de su aptitudes y de su saber”.³

En relación con las convicciones religiosas, el artículo 5, párrafo 2, de la “Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas sobre la religión o las convicciones”, afirma que “todo niño gozará del derecho a tener acceso a educación en materia de religión o convicciones conforme con los deseos de sus padres o, en su caso, sus tutores legales y no se le obligará a instruirse en una religión o convicciones contra los deseos de sus padres o tutores legales, sirviendo de principio rector el interés superior del niño”. En el párrafo 3 agrega: “El niño estará protegido de cualquier forma de discriminación por motivos de religión o de convicciones. Se lo educará en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y hermandad universal, respeto de la libertad de religión o de convicciones de los demás y en la plena conciencia de que su energía y sus talentos deben dedicarse al servicio de la humanidad”.⁴

En este marco, las cuestiones centrales sobre educación y religión en términos de derechos pueden quedar definidas del modo siguiente: ¿la presencia de la educación religiosa en los procesos educativos contribuye o no al desarrollo integral de las personas dentro de una comunidad nacional o internacional?; ¿cuál es la modalidad más adecuada de educación religiosa para la plena vigencia de los Derechos Humanos? Esas preguntas se pueden responder desde diferentes miradas. La mirada latinoamericana se caracteriza por su emergencia desde sociedades multiculturales y multiétnicas, que tienden a valorizar cada vez más la diversidad.

Es evidente que de las experiencias que se presentan en éste número se deduce la existencia de una variedad importante de enfoques y de matices desde los cuales responder a estas preguntas. Cabría construir una propuesta de la existencia de “tipos ideales”, a partir del cual reflexionar sobre la existencia de distintas situaciones reales. Los tres “tipos ideales” más significativos y puros parecen ser los siguientes:

- En un extremo, la enseñanza obligatoria de una única religión, como eje de articulación de todo un currículo y con exclusión de toda otra religión o perspectiva no religiosa.
- En el otro extremo, la ausencia absoluta de contenidos religiosos de enseñanza.
- En el medio, un modelo mixto con una variedad importante de posibilidades, que se diferencian desde tres variables: la obligatoriedad o no de la educación religiosa, la posibilidad de elegir la religión en la que se desea ser formado o alguna opción no

religiosa, y la provisión o no de fondos por parte del Estado para garantizar el ejercicio efectivo de ese derecho.

Estos tipos ideales y los diversos tipos reales de articulación entre educación y religión no pueden ser evaluados por sí mismos, sino sólo en relación con los principios de tolerancia y de integralidad de las personas. Una correcta ponderación sólo puede ser desarrollada considerándolos como resultados de procesos históricos que determinan un avance o un retroceso frente a una situación anterior. Los lectores de los diversos artículos de este *dossier* podrán realizar frente a las diversas situaciones su propia evaluación.

En el otro extremo, los debates en Europa y en particular en Francia sobre cómo superar un laicismo prescindente de contenidos religiosos hablan claramente del movimiento producido en sentido contrario. El caso de Rusia ilustra un ejemplo particular de un cambio drástico de un “tipo ideal o puro” a otro que se diferencia de otras búsquedas de construcción de tipos reales contextualizados que se presentan en este mismo *dossier*.

Las tensiones

Independientemente de la posición que un sistema educativo adopte respecto de la relación entre educación y religión o de la educación religiosa, operan sobre él una serie de tensiones que contribuyen a definir esa relación.

La primera tensión es la que podríamos denominar “estructural o política”, y se presenta cuando un conjunto de contenidos religiosos intervienen en los procesos de definición de una identidad nacional o regional. La escuela, como institución responsable de velar por esa identidad, se ve en la tensión de tener que hacerlo salvando al mismo tiempo una presunta neutralidad y respeto por las diferencias.

La segunda tensión podría denominarse “institucional”. Existe un mandato inherente a todas las religiones que es la difusión de la doctrina y la captación de nuevos adeptos. Esto por sí mismo provoca conflictos en instituciones educativas que pretendan ser neutrales. En la práctica, el conflicto sólo puede resolverse mediante la generación de condiciones que posibiliten la presencia de todas las religiones en la institución, pero sabemos que esto es difícil de realizar.

Otra modalidad de tensión institucional puede darse por la mera observancia de principios o prácticas religiosas. Esto ocurre cuando los sistemas educativos oficiales están incapacitados

para incorporar valores o prácticas propias de un grupo religioso particular. Por ejemplo, la determinación de los días festivos en contextos multiconfesionales, o la observancia de ciertos ritos religiosos o el uso de vestimentas.

El tercer tipo de tensiones es el que se produce en el nivel de los actores. El maestro de una escuela pública y laica, que profesa una fe religiosa, vive en su propia persona la contradicción entre la neutralidad ordenada por la institución educativa y el deber de irradiación inherente a su fe. En contenidos curriculares que por naturaleza son neutros, esta contradicción no tiene influencia, pero en cuanto se plantean contenidos religiosos, tanto en su versión cultural como religiosa *strictu sensu*, el conflicto se presenta fuertemente (Trilla, 1995). Un caso particular de cierto relieve es cuando el conflicto se produce en torno a la aplicación de principios de sustento religioso en problemas éticos o morales –por ejemplo, sexualidad, aborto–. En general, las políticas educativas hacen caso omiso de esta tensión, con lo cual, nuevamente, es en el terreno de las prácticas donde el conflicto debe buscar cauces de superación. Los documentos internacionales de la UNESCO reconocen una y otra vez la deficiencia de formación del cuerpo docente para asumir estos desafíos del presente y recomiendan la generación de programas específicos de formación y de intercambio internacional para paliar ese déficit.

Por último, a nivel de los contenidos se registran dos tipos de tensiones. La más conocida se relaciona con los contenidos de enseñanza que pueden ser controvertidos desde posiciones religiosas. La educación sexual y algunas prácticas deportivas o artísticas pueden ser incompatibles con las convicciones de determinados grupos religiosos. En el caso de la educación sexual es donde el conflicto puede adquirir características dilemáticas, cuando se contraponen el deber de salvaguardar el derecho básico a la salud y a la vida con el derecho a la libertad religiosa.

Pero la tensión más profunda tiene que ver con la opción entre la enseñanza del hecho religioso, como hecho cultural e histórico, o la enseñanza de la práctica religiosa propiamente dicha. La diferencia es sustancial. De manera análoga podríamos apreciar la diferencia entre conocer la historia, el reglamento y la significación cultural de un deporte o un arte, y el hecho de “practicarlo”. La Declaración de Derechos Humanos reclama a la educación considerar la integralidad del ser humano. Para satisfacer ese requisito, ¿basta dar a conocer el hecho religioso? ¿O es necesario brindar la posibilidades de llevarlo a la práctica?

El artículo 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos parece sostener la segunda posición al afirmar que: “Los Estados partes [...] se comprometen a respetar la libertad de los padres o de los tutores legales de garantizar que los hijos reciban una educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”.⁵ Sin embargo, en su comentario, el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas –en la observación general 22– parece suscribir la primera posición: “El artículo 18 permite que en la escuela pública se imparta enseñanza de materias tales como la historia general de las religiones y la ética siempre que ello se haga de manera neutral y objetiva”.⁶ Añade además que “la educación obligatoria que incluya el adoctrinamiento de una religión o unas creencias particulares es incompatible con el artículo 18 a menos que se hayan previsto exenciones y posibilidades que estén de acuerdo con los deseos de los padres o tutores”. En la práctica resulta difícil garantizar esas exenciones y posibilidades y siempre pueden encubrirse sutiles mecanismos discriminatorios. De todas formas, conviene estar atentos para que detrás de estas dificultades prácticas no queden encubiertas faltas de reconocimiento de la identidad y especificidad de las creencias, y de la necesidad de conocimientos y prácticas específicas para su aprendizaje.

Conclusiones

Del análisis de las tendencias internacionales, la primera conclusión relevante para América Latina es que la cuestión ya no es tanto, como en otros tiempos, “sí o no” a la educación religiosa en las escuelas públicas, sino más bien qué tipo de educación religiosa o qué tipo de educación laica son necesarias para reconstruir los lazos de cohesión social y para avanzar hacia la vigencia plena de los derechos humanos. En esta región donde el cristianismo es hegemónico y donde los sistemas educativos se han construido en relación con –o en oposición a– sus instituciones, el prolongado debate sobre la laicidad o confesionalidad de la educación ha impedido el verdadero debate de fondo acerca de la contribución de la educación a la construcción de la ciudadanía democrática y de las identidades colectivas. Para ello será necesario que desde el campo religioso y desde el campo laico se avance no sólo en el mutuo reconocimiento de la legitimidad de las diferencias sino en la “valoración” de las mismas.

Por parte de las religiones, en los últimos años ha habido avances importantes que interpelan al ámbito regional. La Conferencia Mundial de las Religiones por la Paz o el Consejo

Mundial de Iglesias son entidades interreligiosas que vienen compartiendo objetivos y acciones. Esto tiene causas profundas en el progresivo reconocimiento de una ética básica compartida, una misma disposición al respeto por la dignidad humana que se expresa en la así llamada “Regla de Oro” que enuncia como fundamento de la relación de igualdad en dignidad de todo hombre. Pero mucho más significativos resultan gestos como las Jornadas de Oración Interreligiosa por la Paz en Asís u otras iniciativas que manifiestan, al menos entre las grandes religiones, la posibilidad, no sólo de cooperar, de tener una ética común sino de poder compartir el hecho religioso básico: la “religación”, la relación con un otro trascendente. Compartir rituales, lugares y jornadas de oración implica un reconocimiento recíproco de una unidad sustancial y a la vez la legitimidad de la diversidad. Estos gestos –impensados tiempo atrás– hablan de un cambio paradigmático en las religiones, donde el reconocimiento del otro distinto no viene ya dado por resignación frente a una sociedad secularizada, abierta y multicultural sino como expresión de su propio acervo doctrinal, del ideal de fraternidad y solidaridad que subyace en todas las religiones.

También repercuten en esta región las voces de vanguardia del mundo laico que reclaman no sólo el conocimiento del hecho religioso sino su valoración en la conformación de las identidades sociales y las posibilidades de cohesión y de sostenimiento de valores que las religiones comportan.

Tanto desde el campo religioso como desde el laico, permanece intacta la expectativa de “conversión” que la escuela puede suscitar: la posibilidad de desplegar conocimientos y prácticas conformes a valores democráticos de solidaridad, tolerancia, comprensión y valoración de las diferencias. Para ello será necesario desarrollar, en los ámbitos de la educación y de la cultura, programas para combatir los prejuicios y las concepciones estereotipadas que tienden a perpetuar diferentes formas de discriminación y que lesionan el tejido social.

Es cierto, como afirmamos al inicio de este trabajo, que las guerras y la intolerancia nacen en las mentes de los hombres, pero también lo es que en el mismo lugar hunden sus raíces la paz y la fraternidad, de las que también somos capaces los seres humanos. Que una u otra cosa suceda depende, en parte importante, de aquello que suceda cada día en cada escuela.

Notas

1. Preámbulo de la Constitución de la UNESCO.
Ver: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001255/125590s.pdf#constitution> [archivo PDF; en español].
2. Ver: <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/spn.htm>

3. Ver: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/77_sp.htm
4. Ver: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/d_intole_sp.htm
5. Ver: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/a_ccpr_sp.htm
6. Ver: http://www.bayefsky.com/general/ccpr_gencomm_22.php

Referencias y bibliografía

- Beck, U. 1996. Las consecuencias perversas de la modernidad. En: Giddens, A., et al. (comps.). *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos.
- Cacciari, M. 1999. *El dios que baila*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. 1996. *Les metamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat* [Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado]. París: Fayard.
- Castells, M. 1997. *La sociedad red: la era de la información*. Madrid: Alianza.
- Debray, R. 2002. *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. París: Odile Jacob.
- Durkheim, E. 1990 [1938]. *L'évolution pédagogique en France* [La evolución pedagógica en Francia]. París: Presses universitaires de France.
- Elias, N. 1987. *Potere e civiltà*. Boloña: Il Mulino.
- . 1998. *La civilización de los padres*. Bogotá: Norma/Universidad Nacional.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity* [Modernidad e identidad del yo]. Stanford, California: Stanford University Press.
- Huntington, S.P. 1997. *The clash of civilizations and the remaking of world order* [El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial]. Nueva York: Simon & Schuster.
- Isuani, E.A.; Tenti Fanfani, E. 1989. *Estado democrático y política social*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lash, S. La reflexividad y sus dobles: estructura, estética, comunidad. En: Lash, S., et al. (comps.). *Modernización reflexiva política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Levy, H. 2001. *Reflexions sur la guerre, le mal et la fin de l'histoire*. París: Grasset.
- Luhmann, N. 1998. *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- Tedesco, J.C. 1995. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Trilla, J. 1995. Educación y valores controvertidos: elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid), n° 7, Enero-Abril.

Versión original: inglés

Zehavit Gross (Israel)

Conferenciante en la facultad de Pedagogía de la Universidad de Bar Ilan. Ha escrito artículos sobre la educación religiosa y laica y sobre la identidad religiosa. Recientemente ha llevado a cabo un estudio exhaustivo sobre la socialización religiosa, cívica, femenina y sionista de las adolescentes en Israel, y ha participado en un estudio internacional sobre la religiosidad, los valores y la visión del mundo entre los adolescentes, especialmente entre los alumnos judíos y árabes (musulmanes, cristianos, drusos y circasianos). Su primer libro, *Judaism and Kibbutz children – possible connection*, se publicó en hebreo en 1995. Ha ganado diversos galardones, entre otros, el premio Berl Reptor (1994), el premio Schupff (1997), el premio Schnitzer (2000) y el premio Frankfurter (2002). Correo electrónico: grossz@mail.biu.ac.il

EDUCACION Y RELIGION: LOS CAMINOS DE LA TOLERANCIA

LA EDUCACION RELIGIOSA ESTATAL

EN ISRAEL: ENTRE LA TRADICION

Y LA MODERNIDAD

Zehavit Gross

Introducción

LA EDUCACION RELIGIOSA ESTATAL:
INTEGRACION DEL ESTADO Y LA RELIGION

El sistema de educación religiosa estatal de Israel (en adelante: ERE) es una de las innovaciones más revolucionarias de la historia de la civilización moderna, pues refleja la confrontación pedagógica del mundo religioso judío con los retos de la modernidad.

La educación religiosa estatal es parte del sistema educativo estatal de Israel y su misión es prestar servicios de educación a una población interesada tanto en la educación laica como en la religiosa. En 1953, como explicaremos más adelante, el sistema de educación religiosa se definió por ley y se le concedió, por un lado, autonomía administrativa e ideológica, mientras que por otro, estaba subordinada a los procedimientos del sistema de educación estatal (Goldschmidt, 1984). Así pues, la ERE goza de gran independencia en la configuración del ambiente y estilo de vida en sus escuelas, escogiendo los currículos y seleccionando a los alumnos y al personal necesario para atender los criterios específicos de conducta religiosa.

La política de ERE no está organizada como una filosofía sistemática y no tiene una aplicación práctica obligatoria (Goldschmidt, 1984). En mi opinión, esto constituye tanto la fuerza como la debilidad de este sistema dinámico, cuyos principios se han forjado y desarrollado de acuerdo con las circunstancias cambiantes y las necesidades prácticas. Las directrices de esta política se pueden ver en las circulares de las autoridades religiosas, publicadas regularmente por la Administración de la ERE, y en un documento titulado *Directrices para la configuración de la filosofía de la ERE* (1992), escrito por los directores de entonces de la ERE y según el cual, dichas directrices deben ser cambiadas y configuradas por los directores sucesivos.

Los principios teóricos y prácticos de la ERE se basan en una combinación de los valores tradicionales de la educación religiosa yeshiva, que siempre ha estado presente en el pueblo judío y cuyo centro de interés es la enseñanza de materias religiosas solamente, y la educación judía moderna tal y como se desarrolló inicialmente en Alemania por influencia del movimiento de la Haskalah (“ilustración”) judía (Feiner, 2002; Schweid, 2002) y del movimiento *Torah im Derech Eretz* del rabino Samson Raphael Hirsch (Ayalon y Yogev, 1998; Breuer, 1996; Kleinberger, 1969), que aunaba la enseñanza de estudios laicos con la enseñanza de estudios judíos.

El sistema de educación religiosa estatal se basa en tres principios fundamentales (Kiel, 1977):

1. *La educación religiosa*: una educación religiosa judía tradicional que enseña a creer en Dios y a cumplir sus mandamientos e incluye el estudio avanzado de los textos sagrados, es decir, la Biblia, la Mishna, la ley judía, la Gemara y escritos de los rabinos y pensadores judíos que han configurado el patrimonio espiritual del pueblo judío durante generaciones.
2. *La educación moderna*: enseñanza de los conocimientos básicos que los niños van a necesitar para ser ciudadanos y llevar una vida útil, como exige de todos sus miembros una sociedad moderna en general y un estado democrático y laico en particular. Así pues, el sistema ERE ha creado un currículo obligatorio que incorpora contenidos y asignaturas laicos (matemáticas, física, inglés, etc.), lo que permitirá a sus alumnos aprobar las pruebas nacionales de acceso para poder, una vez acabada su educación, o bien continuar sus estudios, o bien encontrar un trabajo que les permita mantenerse a sí mismos y contribuir a la sociedad.

3. *La educación nacionalista*: una educación con una perspectiva sionista para preservar la unidad de todos los sectores del pueblo judío (laicos y religiosos, así como de los judíos que viven en la diáspora), intensificar su sentimiento de identificación con la Tierra de Israel y su contribución a ella (que se considera como un territorio con significación religiosa) y reforzar su sentimiento de fidelidad y pertenencia al Estado de Israel (cuya fundación se considera el primer paso de la redención judía) y a sus leyes. La ERE promueve la fundación de asentamientos en todo el país y fomenta la contribución a la patria a través del servicio militar en las unidades militares de elite. Además, el sistema ERE exige la identificación con el Estado en las fiestas nacionales como el Día de la Independencia o el Día de Jerusalén (a diferencia de los sectores ultraortodoxos, que no celebran estas fiestas especiales). El graduado ideal del sistema escolar ERE es aquel en el cual toda actividad en las esferas privada y pública es fruto de una perspectiva basada en el estudio judío intensivo, lo que se traduce, por un lado, en una conducta y forma de vida de acuerdo con la ley judía, y por otro, en la integración en la forma de vida moderna y en la aplicación del conocimiento general laico adquirido durante su vida escolar (Dagan, 1999). Esta integración de tradición y modernidad se hace todavía más estrecha en el contexto de la responsabilidad cívica exigida a un graduado de ERE, al que se ha enseñado a entender la fundación del Estado de Israel como el principio de la redención de los judíos, dejando así claras sus obligaciones religiosas y cívicas. Para entender la esencia y metodología del sistema ERE, se ofrece a continuación un resumen general de su historia, los dilemas que debe resolver y sus logros.

Historia del sistema de educación religiosa estatal

INTRODUCCION

Podemos estudiar el sistema de educación religiosa estatal desde un punto de vista morfológico (Bailyn, 1982) reconstruyendo el contexto histórico en el que se creó y presentándolo como parte integrante del desarrollo de la sociedad sionista-religiosa.¹ Este enfoque se basa en el método ecológico de investigación pedagógica (Cremin, 1980) que sostiene que los procesos que tienen lugar en la escuela son simbólicos de los procesos más profundos que tienen lugar en la sociedad. Por lo tanto, el desarrollo de las escuelas religiosas

refleja los procesos y los cambios que la sociedad sionista-religiosa ha experimentado durante los diversos períodos históricos.

LA ERE DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOLOGICA E HISTORICA

En este artículo se expone la historia de la educación sionista-religiosa aplicando el enfoque teórico de Livesley y Mackenzie (1983) desarrollado para la psicoterapia (Gross, 2003a), según el cual, un sistema social se puede definir a través de los roles y modelos de interacción que existen en él. Livesley y Mackenzie distinguen cuatro roles sociales primarios, necesarios para la existencia de una sociedad: a) el rol social: los que lo desempeñan son responsables de la unidad del grupo; b) el rol práctico: son los responsables de delimitar y lograr los objetivos del grupo; c) el rol de cabeza de turco: los que tienen esta misión son considerados responsables de todos los males de la sociedad, con miras a distraer a ésta de sus problemas reales; d) el antagonista o el precavido: enfrentan a la sociedad con lo que está ocurriendo reafirmando su individualidad, definiendo así sus límites.

Este método de clasificación basado en los roles nos servirá de base para explicar las fases de desarrollo del sector sionista-religioso y en este contexto se analizarán las funciones de su sistema de educación único.

La educación sionista-religiosa se puede dividir en cuatro períodos históricos, paralelos a los cuatro roles citados.²

1902-1967: Desde la fundación del movimiento Mizrachi (el ala religiosa del movimiento sionista) en 1902 hasta la Guerra de los Seis Días, la sociedad religiosa y la educación religiosa asumieron el rol social, según Livesley y Mackenzie (1983).

En realidad, la primera escuela sionista-religiosa no se fundó hasta 1904, como veremos a continuación. Pero, para entender este fenómeno único, debemos conocer un acontecimiento que tuvo lugar en 1902 que fue crucial para el sionismo religioso y debe ser estudiado en un contexto más amplio. En esencia, hasta el período de emancipación, los elementos religiosos, étnicos y territoriales habían existido en el universo judío como un todo inseparable, pero en el siglo XIX se intensificó la tendencia hacia la secularización de la sociedad judía y se fue debilitando poco a poco la consideración de la etnia y la religión como conceptos unificadores (Bar-Lev y Kedem, 1986). La creación del Movimiento Sionista en 1897, movimiento nacionalista judío fundado por individuos seculares sobre bases seculares al mismo tiempo que otros movimientos nacionalistas en Europa, sirvió hasta cierto punto como

catalizador para la creación de una identidad diferencial en el mundo del individuo judío, en el que el componente religioso también se podía incluir como una opción judía, legítima y alternativa (Gross, 1997; 2001). No es de extrañar que la mayoría del público religioso, para el que esto era una herejía, rechazara el Movimiento Sionista. No obstante, Theodore Herzl, su fundador y el hombre que aspiraba a que el movimiento nacionalista judío representara a todas las facciones del pueblo judío, convenció al público religioso de unirse a sus filas prometiendo explícitamente que sólo se trataría de un intento de encontrar una solución política para el pueblo judío que había estado hasta ese momento disperso sin ningún centro político. Sin embargo, en 1902, a propuesta de Ehad Ha'am, el Movimiento Sionista decidió extender sus actividades al ámbito espiritual-cultural (Gross 2002b). Esta decisión, conocida como la Cuestión Cultural (Bat-Yehuda, 1982) provocó una inquietud entre la rama religiosa del Movimiento Sionista porque implicaba el tema de la expresión pública del sionismo en general y lo que serían sus deseadas características culturales y educacionales en particular (Elboim-Dror, 1986). Así, en 1902, el rabino Yaakov Yitzhak Reines decidió unirse oficialmente al Movimiento Sionista y crear dentro de él una rama sionista-religiosa que se conocería como el "Movimiento Mizrachi" para hacer posible la creación de un sistema de educación religiosa en el Estado, que existiría junto al sistema de educación laica. Desde el comienzo, el Movimiento Mizrachi se consideró a sí mismo responsable de la educación espiritual y religiosa del pueblo, con miras a contribuir a "un renacimiento del espíritu nacional en su tierra, dentro de la filosofía de su Torah (escrituras sagradas) y su tradición" (Kiel, 1977).

Este período se puede dividir en los cuatro sub-períodos siguientes (Bar-Lev y Katz, 1991; Katz, 2003):

1904-1919: Iniciativas privadas, básicamente de los padres y en colaboración con el Movimiento Mizrachi, para fundar escuelas religiosas ("Tachkemoni" en Jaffa, "Netzach Yisrael" en Peta Tikvah), con la finalidad de cambiar el marco tradicional de la educación judía.

1920-1948: La fundación, a cargo del Consejo Nacional Judío, de escuelas religiosas que estaban, desde el punto de vista ideológico, organizativo y económico, en relación con el movimiento sionista-religioso (Mizrachi) y subordinadas a él.

1948-1953: La fundación de escuelas religiosas en competencia a cargo de la corriente ultra-ortodoxa (afiliada con Agudat Israel) y la corriente laica (Zameret, 1992; 1997).

1953-1967: David Ben Gurion, primer ministro de Israel, suprime las corrientes educacionales para separarlas de las orientaciones de los partidos políticos, en un

intento de crear un crisol por medio de un sistema de educación estatal uniforme y apolítico. Así pues, se promulgó la Ley de Educación Estatal por la que, como se dijo antes, se daba autonomía, en cuestiones de teoría y organización, al sistema de educación sionista-religiosa. A lo largo de este período, la educación religiosa admitió a todos los niños cuyos padres habían declarado su deseo de educación religiosa para sus hijos, según una política reconocida de “educación religiosa para todos”.

Hay que señalar que la política de apertura y “educación religiosa para todos” tuvo el efecto de que, ya en el decenio de 1940,³ los padres de familias religiosas económicamente estables, generalmente procedentes de Europa occidental, decidieran fundar escuelas alternativas de enseñanza secundaria, religiosas y privadas, para sus hijos varones, bajo la influencia del sistema de educación religiosa de Europa occidental, con el fin de proporcionar una educación religiosa superior (Bar-Lev, 1977). Estas escuelas (sólo para muchachos), privadas y selectas, cobraban cuotas relativamente elevadas y eran conocidas como “escuelas secundarias yeshiva”. Más adelante se fundaron también centros parecidos para muchachas, llamadas “ulpanas” (Katz, 1999).⁴ Y así, a través del marco yeshiva y ulpana, se introdujo una correlación entre un deseo de excelencia religiosa, un nivel socioeconómico alto y un sectarismo, y este proceso fue el principio de la elite sionista-religiosa.

En el decenio de 1950, había empezado la inmigración masiva hacia Israel, lo que cambió la estructura demográfica y social del país, tanto en cuanto a cantidad como a calidad de la identidad. Los nuevos inmigrantes, sobre todo los procedentes de países musulmanes, mantenían niveles diferentes de observancia religiosa y deseaban una educación religiosa para sus hijos. Los del movimiento Mizrachi adoptaron la política de atraer a los judíos al redil y proporcionar una educación religiosa a todo el que la solicitara, acogiendo así a todos los hijos de estos inmigrantes que estuvieran interesados en unirse a sus filas. Este planteamiento no selectivo aumentó y consolidó el campo de acción del sistema ERE y permitió construir escuelas religiosas en las localidades más alejadas. Por otra parte, esta estrategia ponía en peligro el nivel académico y el carácter religioso de la escuela religiosa estatal y contribuyó a rebajar su imagen a los ojos de los padres y de los alumnos (Schwartzwald, 1990). Los resultados escolares de los niños de estas comunidades (judíos de países musulmanes llamados *Edot Hamizrach*, de orígenes socioeconómicos bajos) eran inferiores a los de los alumnos procedentes de las comunidades occidentales (Minkovich y Bashi, 1980; Schwartzwald, 1990). Como el sistema ERE había admitido a alumnos orientales de los *Edot Hamizrach*, en cantidades superiores a su población relativa, el número de alumnos que se consideraron como menos favorecidos a finales del decenio de 1960, era superior al 70%

(Schwartzwald, 1990). Esta realidad dio al sistema ERE una mala imagen, tanto desde el punto de vista académico como religioso, y se empezó a ver una correlación entre el atraso, la religiosidad y el sectarismo (Gross, 1997; Schwartzwald, 1990). Así, aparte de la inferioridad objetiva de la educación religiosa estatal, como se explicó antes, el movimiento sionista-religioso fue considerado en aquel momento como un “grupo marginal sin ninguna influencia” y relegado a actividades secundarias porque el Estado y sus instituciones habían sido erigidos y manejados por el sector laico y el público sionista-religioso, en aquel momento, no era considerado como una parte significativa y visible de estas actividades (Rubenstein, 1982).

1967-1981: El rol práctico. A principios de 1967 se produjo un cambio significativo en la sociedad israelí en general y en la situación de la sociedad religiosa en particular. Los sionistas-religiosos, ya no son considerados marginales, sino pioneros y líderes, asumiendo el rol práctico de preservar la faceta carismática (Weber, 1979) del aspecto ideológico de la sociedad, con miras a defender a la sociedad israelí contra los procesos mecánicos de la rutina y la institucionalización, que amenazaban con erosionar la iniciativa sionista y destruir sus cimientos.

La sociedad israelí, según Horowitz y Lissak (1990), es una sociedad ideológica que fue fundada en virtud de su ideología, y está destinada a cumplir los objetivos ideológicos del sionismo. Con la creación del estado, cuando la visión y el sueño se hicieron realidad, el sionismo laico sufrió una grave crisis, que se vio intensificada y exacerbada por el cambio que se produjo en los intereses éticos y espirituales colectivos, que pasaron a convertirse en un sistema de valores individualista y hedonístico. Pero, mientras la elite sionista-laica estaba pasando por una grave crisis moral, la sociedad israelí asistía al desarrollo de otra elite sionista-religiosa, pionera y activa.

El punto culminante de este proceso tuvo lugar en 1967, cuando el Estado de Israel se vio obligado a entrar contra su voluntad en una guerra impuesta por los ejércitos árabes, y se apoderó de Judea, Samaria, la franja de Gaza y los Altos del Golán. La Guerra de los Seis Días y la vuelta a los Santos Lugares (Jerusalén, Hebrón, Belén y Sechén) infundió un espíritu religioso en toda la población, tanto en la laica como en la religiosa. A consecuencia de esto, la población laica experimentó un cambio en su relación con la tradición y la religión: pasó de una actitud antirreligiosa y selectiva a un planteamiento más favorable a la reinterpretación de la religión (Gross, 1997). Igual que la población laica, la religiosa también sintió una fuerte necesidad de revitalización religiosa con miras a acercar la redención, y en el decenio de

1970, esta tendencia aumentó el deseo de la sociedad religiosa de reforzar las escuelas religiosas, que habían sido consideradas superficiales y “tibias” desde el punto de vista religioso por las razones antes citadas. Los acontecimientos históricos dieron origen a un sentimiento de que la redención estaba muy cerca, sobre todo después de haber recuperado el control de los Santos Lugares en Cisjordania. Así pues, había un sentimiento de que, para conseguirlo, era necesario crear una red de educación religiosa selecta que fuera adecuada para lograr este objetivo y digna de él. Hay que señalar, como se dijo antes,⁵ que la necesidad de fundar escuelas, como alternativa a las escuelas oficiales de la ERE, había empezado ya en el decenio de 1940 con la creación de las escuelas secundarias yeshiva. En efecto, debido a los cambios geopolíticos que se produjeron en 1967, en el decenio de 1970, cundió el sentimiento de que tenía que llevarse a cabo un cambio radical en todo el sistema y en todos los centros de ERE, lo que se definió como la necesidad de una transición de “una educación religiosa a una educación Torah (más religiosa)” (Filber, 1973).

A la luz de la definición de esta nueva orientación en el público sionista-religioso, se creó una nueva red de educación para competir con el sistema ERE, conocida como Noam (para varones) y seguida luego por Zvia (para mujeres). Estas escuelas exigían estudios judaicos más profundos, la total separación entre muchachos y muchachas, y unos criterios más estrictos para alumnos y profesores en lo referente a su conducta religiosa. Así, muchas familias religiosas abandonaron las escuelas ERE manifestando una clara preferencia por las nuevas escuelas elitistas que se habían abierto. Por un lado, este proceso debilitaba aún más el sistema ERE, pero, por otro, el abandono masivo las obligó a cambiar sus actividades educativas y religiosas, y a introducir mejoras.

Al mismo tiempo, sobre todo por iniciativa del público sionista-religioso y con el apoyo de la ERE, se empezaron a producir, mediado el decenio de 1970, asentamientos masivos en Judea, Samaria y la franja de Gaza, y el público religioso se empezó a cambiar desde las grandes ciudades a los asentamientos de Cisjordania. Con este fenómeno también se vaciaron la mayoría de las escuelas religiosas estatales de las ciudades y cambiaron de naturaleza. El público sionista-religioso fue considerado como un símbolo de actividad sionista renovada y su valoración como elite productiva por parte del público en general fue muy alta.

1982-1996: El rol de cabeza de turco. Una de las crisis mayores que ha tenido que soportar el movimiento sionista-religioso ha sido la retirada de la península del Sinaí en 1982 y la vuelta a Egipto de los asentamientos judíos de la región de Yamit. El sionismo religioso que se vio a

sí mismo en 1967 como redentor de los territorios judíos dentro de un proceso general de redención nacional y trascendental, empezó a sentir una gran inquietud. La retirada física de los territorios ocupados supuso una amenaza de retirada metafísica e ideológica de la idea de los Albores de la Redención.

El hecho de ver y oír la evacuación de Sinaí y Yamit dejó una sensación de vacío e introdujo en el discurso público israelí una conducta nueva y militante y unos modelos de expresión desconocidos hasta entonces. El intento de los sionistas-religiosos de no cumplir el tratado de paz con Egipto fue considerado perjudicial para los sueños nacionalistas. Al empezar este período, la legitimidad pública otorgada al sector sionista-religioso empezó a erosionarse debido a sus políticas y manifestaciones en contra del gobierno. Después de la evacuación de la región del Sinaí, empezaron a florecer en Cisjordania asentamientos legales e ilegales, basados en argumentos religiosos y en la ley judía. Es más, se inició una serie de actividades militantes de protesta contra el proceso de paz y contra el gobierno, lo que convirtió al público sionista-religioso en cabeza de turco. Como consecuencia, se acusó a este sector de poner en peligro la economía y la seguridad del país.

A partir de ese momento, asistimos al principio de un proceso general para deslegitimar al público sionista-religioso. Se culpaba a la educación religiosa de constituir una fábrica de estos procesos destructivos debido a que sus alumnos participaban activamente en todas las actividades de protesta, alentados por el sistema de educación. Al mismo tiempo, el énfasis educativo en las escuelas ERE estaba en la necesidad de reforzar el establecimiento judío en Israel y en fomentar las actitudes sionistas que se inclinaban más hacia la derecha política y éstas se consideraban actitudes religiosas (Gross, 2002*b*). El clímax de este proceso fue el descubrimiento de un movimiento clandestino judío entre cuyos miembros había graduados del sistema de educación sionista-religioso; y más adelante, en 1995, el asesinato del primer ministro Yitzhak Rabin a manos de Yigal Amir, al que se relacionó con el ámbito sionista-religioso y de la educación religiosa, pese al hecho de no haber sido nunca oficialmente alumno de ella. Hay que observar que tanto los miembros del movimiento clandestino judío como Yigal Amir eran fundamentalistas radicales y sus actos fueron fruto directo de una fatal combinación entre consideraciones particularistas judías y activismo mesiánico (Don-Yehiya, 1993; 1998). Todos ellos eran contrarios al orden establecido, actuaban a título personal y fueron definidos como “malas semillas”. Pero el hecho de que procedieran del sector sionista-religioso hizo que se los relacionara e identificara con las escuelas de la ERE.

1997-hasta nuestros días: El rol del otro. En marzo de 1997, la Administración Religiosa escribió la primera circular para anular oficialmente el rol de cabeza de turco, explicando la contribución de los graduados del sistema ERE a la sociedad israelí:

En primer lugar, es forzoso que rechacemos las acusaciones generalizadas que, desgraciadamente, también agradaban a los que formaban parte del gobierno y conocían la contribución del sistema de educación religiosa. La manera en que se culpa a la víctima por la catástrofe que ha sucedido se repite y desgraciadamente recuerda a otros juicios racistas[...]. El intento de acusar a la filosofía del sistema de educación religiosa debido a ciertas revelaciones excepcionales es ignorancia o mala fe porque pasa por alto los éxitos y contribuciones de la mayoría de los graduados de la ERE en todos los ámbitos de la vida de Israel (págs. 1-5).

La circular pide que estas excepciones que han producido un clima de recelo extremo, sean identificadas con precisión y que se desarrollen programas de intervención para prevenir el fenómeno fundamentalista y extremista. En esta circular y en las siguientes, procedentes de la Administración Religiosa y que reflejan la postura oficial de la autoridad de la educación religiosa estatal, podemos ver que se aborda el tema de los límites del sionismo religioso, las relaciones entre la sociedad sionista-religiosa y la soberanía del Estado, la democracia y el estatus de las leyes del país, así como la índole y naturaleza de la relación entre el judaísmo y la democracia y la cuestión de qué fue primero. En realidad, el trágico asesinato del primer ministro Rabin hizo que todo el sistema educativo de Israel cobrara conciencia de la necesidad de una enseñanza más intensiva de la tolerancia y de la aceptación de los que son diferentes, o pueden tener diferentes opiniones, como requisito para crear una sociedad sana. En el sistema ERE se tenía la impresión de que éste, debido a su línea ideológica clara, no fomentaba entre sus alumnos las actitudes pluralistas que aceptan la diferencia como opción legítima. Sorprendentemente, en ese mismo período empezaron a emerger muchos centros de educación religiosa nuevos y distintos que desarrollaban los diferentes aspectos de la personalidad humana. Se abrieron escuelas religiosas estatales y yeshiva más orientadas a la ciencia, la tecnología, la agricultura, la música, el arte, etc. Este proceso de diferenciación de los centros cobró auge, sin duda, con la mayor apertura hacia “el otro” y a los que son diferentes y con el conocimiento de sus necesidades, y este enfoque tuvo además el efecto de promover el diálogo sobre la necesidad de apertura hacia una variedad de modelos de conducta religiosa en el sistema ERE.

En resumen, estos cuatro roles representan, en esencia, los cuatro estadios de desarrollo del sistema ERE, cada uno de los cuales abarca un acontecimiento histórico dramático que dejó sus huellas y obligó a la ERE a reorganizarse y a prepararse debidamente. En cuanto a cuáles serán los próximos estadios de desarrollo del sistema ERE, sólo el tiempo puede decirlo.

El hilo conductor que pasa a través de todos los períodos históricos mencionados es la serie de dilemas y problemas que acompañan al sistema ERE desde sus comienzos hasta este momento y que se exponen a continuación.

Los principales dilemas de la ERE

LA SITUACION DE LOS ESTUDIOS LAICOS EN EL SISTEMA DE EDUCACION RELIGIOSA

Una de las innovaciones que inició el sistema ERE fue la introducción legítima de los estudios laicos en el sistema oficial de educación religiosa, como parte integrante de su ideología y su concepto educacional único. Esta concepción se inspiraba en el enfoque pedagógico del movimiento *Torah im Derech Eretz*, fundado por Samson Rafael Hirsch, cuyo principal objetivo era la integración total de los graduados de la ERE en cualquier ámbito de trabajo del país. Las escuelas ERE se plantean cuestiones como cuál es la proporción adecuada de los estudios judaicos, cuándo deben estudiarse estas materias (por la mañana cuando los niños están más descansados, o por la tarde) y qué recursos se deben dedicar a cada una de las áreas (Ayalon y Yogev, 1998). Este dilema se debe a la aspiración contradictoria del sistema ERE a abrirse al mundo moderno por un lado, y a cerrarse en el mundo de la religión y *halacha* (ley judía) por otro; es decir, se trata, en sentido más amplio, de hacer compatibles la cultura, los valores y las formas de vida del mundo occidental con el hecho de llevar una forma de vida plenamente religiosa (Dagan, 1999).

EL MODELO EDUCATIVO IDEAL

¿Debe el sistema de educación religiosa desarrollar un modelo educativo ideal con una clara y única perspectiva (Schremer, 1985) cuyas características religiosas se basan en un punto de vista europeo-ashkenazi? ¿O es posible desarrollar alternativas y modelos educativos religiosos diversos, igualmente legítimos? El modelo ideal, ¿debe seguir siendo el tradicional *talmid chacham* (erudito religioso), o quizá un “pionero” moderno o tal vez un judío-religioso ingeniero, piloto o científico (ver también Rosenak, 1996)? Esta cuestión está íntimamente ligada a la de si el modelo ideal propuesto por la ERE prepara a sus graduados para abandonar el cálido entorno de la escuela y acceder con éxito a la vida militar o civil. ¿Es realista pensar que los alumnos y graduados de ERE pueden vivir *con* el monumental modelo educativo que

se les presenta en la escuela o están trabajando, en la práctica, *en contra* de ese modelo ideal (Gross, 2002a)?

LA SELECCION RELIGIOSA FRENTE A LA EDUCACION PARA TODOS

Uno de los dilemas a los que se enfrenta el sistema ERE es si debe estar abierto a todos los que buscan este tipo de educación o si debe ser selectivo desde el punto de vista religioso (Gross, 2003b). Como se dijo antes, los consumidores de la ERE son pluralistas desde el punto de vista religioso y representan una amplia gama de conductas religiosas, desde los que son muy escrupulosos en la observancia de todos los mandamientos prescritos por *halacha*, a los que se contentan con una observancia parcial, o incluso simbólica, de la ley judía, pero quieren que sus hijos tengan una educación religiosa. Por lo tanto, se plantea la cuestión de cómo puede el sistema ERE mantener su unicidad y su coherencia religiosa por un lado, y permanecer fiel a los objetivos y obligaciones impuestos por el Estado, que apoyan la igualdad y la integración, por otro. Sin embargo, en la práctica, cabe preguntarse si la ERE puede seguir funcionando a largo plazo en la anómala realidad social en la que el sector económicamente más débil —que contiene el grupo menos religioso— representa la mayoría (Adler, 2002).

LA ACTITUD HACIA EL ESTADO Y SUS INSTITUCIONES

¿Cómo debe considerar el sistema ERE al Estado de Israel, su régimen democrático laico y las leyes basadas en la legitimidad laica? Este dilema es complejo porque la Torah y la *halacha* (ley judía) de acuerdo con las cuales actúa el judío religioso, tratan de cómo debe comportarse la gente en su vida privada o comunitaria, pero no en su vida política (Adler, 2002; Dagan, 1999). En la bibliografía haláchica no se tratan cuestiones como las relaciones extranjeras, la economía o el gobierno de un país judío en un régimen democrático laico porque históricamente, el pueblo judío ha vivido durante dos mil años en el exilio, bajo leyes extranjeras y sus actividades civiles no han sido significativas en el contexto judío religioso a lo largo de toda su historia. Pero en la actualidad, con el establecimiento de la soberanía judía en la tierra de Israel, la plena participación en la vida política significa aceptar la responsabilidad compartida y dar legitimidad a las decisiones públicas que son de naturaleza laica y que pueden contradecir la ley judía. Así pues, la ERE considera al Estado de Israel, el sionismo y la nacionalidad judía como fases del desarrollo de la redención y “el sistema de

educación religiosa tiene la misión de demostrar que es posible vivir como judío en un país democrático” (Adler, 2002). En efecto, la colaboración en la práctica con los elementos seculares de este país constituye un arduo problema teológico e ideológico (ver también Silverman-Keller, 2000).

LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

¿Debe el sistema de educación religiosa estatal permanecer bajo el patrocinio laico de la organización estatal o debe crear una estructura independiente de organización educacional? En la práctica, pese a la Ley de Educación Estatal (1953), el sistema laico de educación no siempre tiene en cuenta las necesidades especiales de la ERE (por ejemplo, la necesidad de nuevas salidas laborales, debido a la separación de género por razones religiosas en las escuelas de ERE). La aspiración del sistema de educación estatal a la igualdad y a la uniformidad (por ejemplo, en la asignación de recursos) a veces es llevada a la práctica en perjuicio del grupo minoritario. Hay que destacar que la decisión de permanecer bajo el patrocinio del Estado se debía y se debe más a motivos ideológicos que a cuestiones de organización y procedimiento, debido a la significación religiosa que el sistema ERE atribuye al principio de soberanía. En la práctica, todos estos dilemas están en relación con la cuestión central que ha ocupado al sionismo-religioso desde el momento de su inicio hasta hoy y que es la índole y naturaleza judía del Estado de Israel. Es decir, hasta qué punto el Estado de Israel debe tener unas características particulares judías (en tanto que Estado judío) o un carácter civil universal (un Estado de todos sus ciudadanos). Las soluciones a este dilema tienen una repercusión directa en las políticas y actividades del sistema ERE. Esta cuestión también está en relación con la forma en que la escuela y la persona religiosa consideran el fenómeno de la secularización. Desde la época de la Haskalah, el mayor enemigo del pueblo judío ha sido la secularización (Gross, 2003b), porque este proceso significa la liberación del hombre moderno de la idea generalizada de la soberanía de Dios y recalca la responsabilidad individual que tiene una persona de sus propios actos. El sionismo laico significa la liberación del judío de la idea de redención nacional por Dios para pasar a una realidad de redención nacional forjada por el hombre y bajo su entera responsabilidad (Don-Yehiya, 1998). La innovación del enfoque sionista-religioso, en contraste con el de los ultraortodoxos, fue que legitimaba la secularización (Sagi, 2000; Schwartz, 1996; 1999) y la consideraba “un mal necesario” y una realidad temporal necesaria para cumplir y realizar la redención total judía. Hay que señalar que Liebman (1982) propone cuatro enfoques principales para afrontar la

modernidad: asimilación, aislamiento, compartimentación y expansión. Liebman afirmaba que el sionismo religioso, en su relación con la modernidad, había adoptado la estrategia de la expansión, lo que en la práctica equivalía a santificar todo el proceso de modernización y secularización que, según este enfoque, es un requisito imprescindible para la plena redención judía. De esta manera, al aspecto totalmente laico de la soberanía política y a las instituciones del Estado se les daba una significación y validez religiosas. Por otra parte, estos dilemas reflejan la situación ideológica del movimiento sionista religioso que, desde sus inicios, ya estaba combinando los dos mundos dicotómicos de la sociedad judía: el liderazgo sionista laico que rechazaba la tradición y la religión judías en el proceso de crear una nueva identidad nacional sionista, y el mundo tradicional, ortodoxo y ultraortodoxo, que consideraba una herejía el movimiento sionista y la creación de una identidad nacional judía. La postura única del movimiento religioso sionista fue, desde su creación hasta este momento, la fuente de su fuerza y de su debilidad porque esperaba llegar a ser parte integrante de ambos mundos (el laico y el ultraortodoxo) y, a la vez, de ninguno (Gross, 2003a). Conocer los orígenes de esta dialéctica es una buena base para entender los dilemas existenciales y las dificultades en las que funciona el sistema de educación religiosa estatal.

Pese a los muchos dilemas existenciales a los que se enfrenta el sistema ERE, y quizá a causa de ellos, ha obtenido un éxito considerable y muchos logros, de los que se da cuenta a continuación.

Las realizaciones de la ERE

Las realizaciones del sistema de educación sionista-religiosa se pueden ver en los tres ámbitos siguientes:

EN EL AMBITO SOCIAL

Los graduados de la ERE han accedido a puestos clave en todos los ámbitos de trabajo de Israel, a la vez que públicamente mantienen y preservan sus costumbres religiosas. Se pueden encontrar en las actividades modernas del Estado: economía, industria, ciencia, tecnología, seguridad, derecho. Del mismo modo, la ERE se ha convertido en una de las instituciones oficiales importantes de Israel por acoger a los nuevos inmigrantes. De acuerdo con su política de estar “abierta a todos” -por la que, como ya se ha dicho, tuvo que pagar un alto precio pedagógico-, la ERE ha acogido a muchos nuevos inmigrantes durante estos años, la

mayoría de orígenes socioeconómicos bajos. La acogida y educación de inmigrantes judíos procedentes de países musulmanes durante el decenio de 1950 y de inmigrantes judíos procedentes de Etiopía y la antigua Unión Soviética en los decenios de 1980 y 1990, y su integración en la sociedad israelí merece ser estudiada e imitada.

EN EL AMBITO ACADEMICO

La educación religiosa estatal puede estar orgullosa del alto porcentaje (66%) de éxitos de sus graduados en las pruebas de acceso.⁶ El éxito en estos exámenes es visible en asignaturas generales (matemáticas, inglés, etc.) y también en estudios judaicos. La educación religiosa estatal se destaca, sobre todo, por su alto índice de éxitos entre los alumnos considerados como desfavorecidos, procedentes de escuelas con altos índices de fracaso. En 1995, el entonces director de la División de Educación Religiosa Estatal, Mati Dagan, tomó una decisión valiente al suprimir todas las ramas de formación profesional (con las que los alumnos no se preparaban para las pruebas oficiales de acceso) en las escuelas religiosas generales y convertir a todas las escuelas ERE en escuelas académicas en las que se prepara a todos los alumnos para obtener el certificado de acceso. El resultado es que la situación académica y educativa de las escuelas secundarias de la periferia ha mejorado y los índices de éxitos en las pruebas de acceso siguen mejorando sin cesar entre esta población más débil.⁷

EN EL AMBITO RELIGIOSO

La mayoría de los graduados de la ERE (70% aproximadamente) siguen siendo religiosos en diferentes grados de observancia, incluso después de haber terminado el proceso de socialización escolar (Leslau y Rich, 1999). Más aún, las escuelas secundarias y académicas yeshivas creadas en Israel y que admiten a los graduados de la ERE, constituyen una base para el renacimiento de centros religiosos y judíos en Israel tras la destrucción y devastación, durante el Holocausto, de los centros de vida religiosa judía en Europa (Gross, 2003a). El renacimiento religioso-judío en Israel, dentro del estado democrático, liberal y laico, constituye un nuevo modelo de religiosidad que reúne los aspectos de la modernidad y la soberanía, y este enfoque es una creación religiosa nueva que requiere más estudio e investigación.

En conclusión, hay que señalar que, pese a los avances de la secularización de la sociedad israelí por un lado, y a las tendencias aislacionistas del extremismo religioso, que

han surgido entre la elite religiosa y que amenazan con desintegrar la sociedad sionista-religiosa por otro, el sistema de educación religiosa estatal ha logrado mantener un número estable de alumnos⁸ y tener un sistema extenso de centros, desde jardines de infantes a centros de formación del profesorado,⁹ que atienden aproximadamente al 20% de todos los alumnos del sistema de educación estatal israelí. Estas cifras son dignas de señalar, sobre todo teniendo en cuenta que la incorporación a los centros de la ERE no se hace de manera automática en virtud de la Ley de Educación Obligatoria, sino que al contrario, obedece a una decisión consciente e informada por parte de padres y alumnos a favor de la educación sionista-religiosa y a su sistema de educación. El éxito de este sistema educativo, pese a todas las dificultades, parece obedecer a la combinación de la preservación esmerada de los principios religiosos fundamentales con la gran flexibilidad y apertura ante las necesidades cambiantes del mundo moderno, abierto y pluralista en el que vivimos.

Notas

1. En este artículo, la referencia a “la sociedad sionista-religiosa” se hace de un modo general, a sabiendas de que esta sociedad contiene también varios subgrupos que han tenido conductas diferentes en cada período histórico.
2. Hay que señalar que el modelo se expone de manera esquemática y teórica, y por eso se exponen, fundamentalmente, situaciones ideales que corresponden a una perspectiva básica del modelo. En efecto, la realidad es dinámica y compleja, e implica, naturalmente, otros procesos además de los descritos en el modelo. Por eso, el modelo representa en cada período las características principales, pese a que, en realidad, en determinados contextos, se hayan producido además otros procesos.
3. La primera escuela yeshiva (yeshivat *Ha Yishuv*) fue fundada en 1937 por Rabí Amiel y más tarde se inauguró la *Kfar HaRo'eh* (1940) y la *Midrashiat Noam* (1942).
4. La primera ulpana se abrió en 1960 en Kfar Pines.
5. Los antecedentes de todo el proceso que se va a explicar, como ocurre con todo proceso histórico, empezaron a germinar durante el período anterior, pero esta situación latente en la práctica asumió su expresión dominante y evidente durante el período explicado según los períodos propuestos.
6. Mi agradecimiento a Rina Attias, encargada de la base de datos de ERE, que me dio las siguientes cifras: 66% en las escuelas religiosas estatales frente a 60% en las escuelas laicas estatales. Así, el porcentaje de los seleccionados para los certificados de acceso en el sistema ERE es superior en 6% al de los alumnos seleccionados en el sistema estatal laico. De 1992 a 2002, el porcentaje de alumnos del sistema ERE seleccionados aumentó 23%: en 1992 el porcentaje fue de 43% y en 2002, de 66%.
7. Analizando los datos vemos que este aumento significativo en el porcentaje de alumnos de las escuelas ERE seleccionados para las pruebas de acceso se refleja básicamente en los resultados de las escuelas generales y las que se ocupan de poblaciones más débiles. En las escuelas secundarias yeshiva y ulpanas, y en las escuelas académicas, no se produjo un cambio significativo en las cifras de seleccionados en las pruebas de acceso.
8. En el curso 1997-1998 asistieron a las escuelas elementales y secundarias de la ERE 189.082 alumnos; en 1998-1999 hubo 190.992 alumnos; en 1999-2000, hubo 190.819; en 2000-2001 hubo 190.072; y en 2001-02, 190.635 alumnos.
9. El sistema ERE consta de: 1.851 jardines de infantes, 404 escuelas elementales, 256 escuelas secundarias y 17 centros de formación del profesorado.

Bibliografía

Obras publicadas en hebreo

- Adler, S. 2002. *Los retos del 2003*. Circular para las autoridades religiosas. págs. 6-13. Jerusalén: Ministerio de Educación y Cultura, División de Religión.
- Ayalon, H.; Yogev A. 1998. *Torah im Derech Eretz*: perspectivas alternativas para la educación religiosa estatal en las escuelas secundarias. En: Ayalon, H. (comp.). *El currículo como reconstrucción social*, págs. 33-54. Tel Aviv: Ramot Publishers, Universidad de Tel Aviv.
- Bar-Lev, M. 1977. Los graduados de las escuelas secundarias *yeshiva* de Israel: entre la tradición y la renovación. Ramat Gan, Israel: Universidad de Bar-Ilan. (Tesis doctoral)
- Bar-Lev, M.; Kedem, P. 1986. Unidad y diferenciación en la identidad judía y sionista e identificación del estudiante israelí. En: Eisenberg, Y. (comp.). *Perspectivas en educación*, págs. 155-178. Ramat Gan, Israel: Bar Ilan University.
- Bat-Yehuda, G. 1982. La cuestión de lo colectivo y los Mirzrachi. En: Eliav, M.; Refaeli, Y. (comps.). *El libro de Shragai: investigación acerca del sionismo religioso y la aliyah a Israel*, págs. 140-155. Jerusalén.
- Breuer, M. 1996. Las raíces históricas de las escuelas secundarias *yeshiva*. En: Bar-Lev, M. (comp.). *La celebración del jubileo*, págs. 127-141. Tel Aviv: Friends of the Midrashia.
- Dagan, M. 1999. La educación religiosa estatal. En: Peled, A. (comp.). *50° aniversario del sistema educativo en Israel*, págs. 1.011-1.024. Jerusalén: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Dagan, M.; Laval, M.; Greenbaum, N. 1992. *Directrices para la política de educación religiosa estatal*. Jerusalén: Ministerio de Educación y Cultura.
- Don-Yehiya, A. 1998. El fundamentalismo religioso y el radicalismo político: las *yeshivas* nacionalistas de Israel. En: Shapira, A. (comp.). *Independencia: los primeros 50 años*, págs. 431-470. Jerusalén: Zalman Shazar Center.
- Elboim-Dror, R. 1986. *La educación hebrea en Israel*. Jerusalén: Yad Ben Zvi.
- Feiner, S. 2002. *La revolución de la Ilustración: el movimiento judío Haskalah en el siglo XVIII*. Jerusalén: Zalman Shazar Center.
- Filber, Y. 1973. De la educación religiosa a la educación torah. *Morasha (Heritage)*, págs. 62-67.
- Goldschmidt, Y. 1984. La educación religiosa estatal en Israel. En: Waserteil, A. (comp.). *Filosofía y educación: cartas de Joseph Goldschmidt*. Jerusalén: Ministerio de Educación y Cultura.
- Gross, Z. 2002a. El mundo de las muchachas religiosas sionistas: entre el carisma y la racionalización. Ramat Gan, Israel: Universidad Bar-Ilan, Instituto para la Investigación y el Progreso de la Educación Religiosa. (Informe de investigación)
- . 2002b. La identidad sionista-religiosa de las muchachas graduadas del sistema de educación religiosa estatal. En: Sagi, A.; Ilan, N. (comps.). *La cultura judía en el ojo de la tormenta*, págs. 200-232. Tel Aviv: United Kibbutz Movement; Yaakov Herzog Center for Jewish Studies.
- . 2003a. Los roles sociales de la educación religiosa estatal. En: Sagi, A.; Schwartz, D. (comps.). *Cien años de sionismo*, págs. 129-186. Ramat Gan, Israel: Universidad de Bar-Ilan.
- . 2003b. ¿Debe ser la educación religiosa estatal religiosamente selectiva o abierta para todos? En: Gross Z.; Dror, Y. (comps.). *La educación como desafío social*. Tel Aviv: Ramot Publishers, Universidad de Tel Aviv.
- Horowitz, D.; Lissak, M. 1990. *Problemas en Utopía*. Tel Aviv: Am Oved Publishers.
- Katz, Y. 1999. Las escuelas secundarias *yeshiva* y *ulpanas* para muchachas en el sistema escolar secundario. En: Peled, A. (comp.). *50° aniversario del sistema educativo en Israel*, págs. 1.025-1.034. Jerusalén: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- . 2003. La educación religiosa estatal en Israel: tendencias de desarrollo en la era sionista. En: Gross, Z.; Dror, Y. (comps.). *La educación como desafío social*. Tel Aviv: Ramot Publishers, Universidad de Tel Aviv.
- Kiel, Y. 1977. *La educación religiosa estatal: sus raíces, su historia y sus problemas*. Jerusalén: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, División de Educación Religiosa.
- Leslau, A.; Rich, Y. 1999. Estudio sobre los exámenes religiosos estatales de los alumnos del curso 12°. Ramat Gan, Israel: Universidad de Bar-Ilan, Centro Eliezer Stern para el Estudio y Progreso de la Educación Religiosa.
- Liebman, Y. 1982. Desarrollo neotradicional entre los judíos ortodoxos de Israel. *Megamot* (Jerusalén), vol. 27, págs. 231-250.

- . 1998. *El asesinato político: el asesinato de Rabin y los asesinatos políticos en el Medio Oriente*. Tel Aviv: Rabin Center for Israel Studies and Am Oved Publishers.
- Minkovich, A.; Bashi, Y. 1980. *Los éxitos educacionales de la escuela primaria israelí*. Jerusalén: Facultad de Pedagogía de la Universidad Hebrea; Ministerio de Educación; Magnes Press.
- Rosenak, M. 1996. Educar a la persona: el ideal judío y la cultura moderna. En: Bar-Lev, M. (comp.). *La celebración del jubileo*, págs. 142-150. Tel Aviv: Friends of the Midrashia.
- Rubenstein, D. 1982. *Aquel que está con Dios está conmigo: Gush Emunim*. Tel Aviv: Am Oved Publishers.
- Sagi, A. 2000. El sionismo religioso: entre la aceptación y la reticencia. En: Sagi, A.; Schwartz, D.; Stern, Y., (comps.). *Judaísmo interior y exterior: diálogo entre dos mundos*. págs. 124-168. Jerusalén: Magnes Press.
- Schremer, E. 1985. La educación religiosa estatal: entre el compromiso fundamental y los criterios operativos. En: Ackerman, V.; Carmon, A.; Zucker, D. (comps.). *La educación en una sociedad que evoluciona*, págs. 349-373. Tel Aviv, Van Leer Foundation.
- Schwartz, D. 1996. *Las creencias en la encrucijada: entre la teoría y la práctica en el sionismo religioso*. Tel Aviv: Am Oved Publishers.
- . 1999. *El sionismo religioso: entre la lógica y el mesianismo*. Tel Aviv: Am Oved Publishers.
- Schwartzwald, Y. 1990. *La educación religiosa estatal: realidad e investigación*. Ramat Gan, Israel: Bar-Ilan University Press.
- Schweid, A. 2002. *Historia de la filosofía de la religión judía en los tiempos modernos. Primera parte: el período Haskalah: nueva agenda para encarar filosóficamente a la religión*. Jerusalén: Am Oved Publishers; Shechter Institute for Judaic Studies.
- Silverman-Keller, D. 2000. La educación en una sociedad multicultural: el caso de la educación religiosa estatal. En: Bar-Lev, M. (comp.). *Cultura docente en una sociedad multicultural: temas para la capacitación docente en servicio*. vol. 9, págs. 139-158. Jerusalén: Universidad Hebrea.
- Weber, M. 1979. *Sobre el carisma y la creación de instituciones*. Jerusalén: Magnes Press, Universidad Hebrea.
- Zameret, Z. 1992. *Los tiempos del crisol*. Sde Boker, Israel: Ben-Gurion University Press.
- . 1997. *En un puente estrecho: la educación en Israel durante los primeros años del Estado*. Sde Boker, Israel: Center for Ben-Gurion Studies; Ben-Gurion University Press.

Obras publicadas en inglés

- Bailyn, B. 1982. The challenge of modern historiography [El reto de la historiografía moderna]. *American historical review* (Washington, D.C.), vol. 8, págs. 1-24.
- Bar-Lev, M.; Katz, Y.J. 1991. State-religious education in Israel: a unique ideological system [La educación religiosa estatal en Israel: un sistema ideológico único]. *Panorama* (Brunswick, Alemania), vol. 3, no. 2, págs. 94-105.
- Cremin, L. 1980. *American education: the national experience* [La educación estadounidense: la experiencia nacional]. Nueva York, Harper Collins.
- Don-Yehiya, A. 1993. The book and the sword: the nationalist Yeshivot and political radicalism [El libro y la espada: el nacionalista Yeshivot y el radicalismo político]. En: Matry, M.T.; Appleby, P.S. (comps.). *Accounting for fundamentalism*, págs. 264-302. Chicago, Illinois: Universidad de Chicago.
- Gross, Z. 1997. Agents of Jewish education: their significance and influence in the religious components of Jewish identity of secular kibbutz youth [Los agentes de la educación judía: su significado e influencia en los componentes religiosos de la identidad judía de la juventud laica de los kibutz]. *Panorama* (Brunswick, Alemania), vol. 9, no. 2, págs. 125-136.
- . 2001. My mind is my God: images of God and self-definition [Mi mente es mi Dios: imágenes de Dios y autodefinición]. En: Ziebertz, H.G. (comp.). *Imagining God: empirical explorations from an international perspective*, págs. 171-190. Londres: Lit Verlag.
- Kleinberger, A.F. 1969. *Society, school and progress in Israel* [Sociedad, escuela y progreso en Israel]. Londres: Pergamon Press.
- Livesly, W.J.; Mackenzie, K.R. 1983. Social roles in psychotherapy groups [Los roles sociales en los grupos de psicoterapia]. En: Dies, R.R.; Mackenzie, K.R. (comps.). *Advances in group psychotherapy, monograph I*, págs. 117-135. Nueva York, NY: International Universities Press.

Versión original: inglés

Rukhsana Zia (Pakistán)

Docente de educación superior desde 1974, actualmente presta servicios en la Delegación de Pakistán ante la UNESCO. Especializa en la formación profesional permanente del personal académico de la educación superior, se ha ocupado específicamente de las cuestiones de la educación y el género y ha participado activamente en estos ámbitos a través de la formulación de políticas a nivel provincial, nacional e internacional. Ha representado a Pakistán en las Naciones Unidas y en otros foros internacionales en diversas ocasiones. Es autora de numerosos artículos y publicaciones sobre la educación superior, la mujer y el género, y el desarrollo profesional. Ha dirigido investigaciones en el ámbito de la alfabetización, la atención y educación de la primera infancia y la movilización de la comunidad. Correo electrónico: rukhsana.zia@wanadoo.fr

EDUCACION Y RELIGION: LOS CAMINOS DE LA TOLERANCIA

RELIGION Y EDUCACION

EN PAKISTAN:

PANORAMA

Rukhsana Zia

Introducción

Pakistán se constituyó en 1947, en respuesta a la demanda de los nacionalistas islámicos de que se estableciera una patria aparte para los musulmanes del subcontinente indio. Fue en 1973 cuando, en virtud de la tercera constitución del país, se estableció oficialmente Pakistán como Estado islámico. Si bien el Islam es la religión del 97% de la población, desde el punto de vista racial y lingüístico el país es bastante heterogéneo, y en lo que atañe a la cultura, presenta una rica diversidad. La religión suele estar sujeta a una multitud de interpretaciones diferentes que obedecen en buena parte a la ignorancia y el analfabetismo generalizados y se perpetúan en algunos casos a través de normas o prácticas culturales y socialmente aceptadas (CESPAP, 1997, pág. 3), tales como los “asesinatos de honor” (Zia, 2000). Las influencias hindú y británica, visibles y extendidas, se reflejan, por ejemplo, en las costumbres relativas al matrimonio, la dote y el divorcio. Por lo tanto, es difícil hablar de una cultura pakistaní, y aun de una cultura islámica. Desde la última década es cada vez más perceptible una identificación patente con la ideología islámica en todas las esferas de la sociedad, a saber, el derecho, las tradiciones culturales, la educación e incluso las prácticas económicas. A pesar de declaraciones retóricas en sentido contrario, no sería incorrecto afirmar que la mayor parte

del derecho constitucional y penal del país sigue siendo esencialmente secular en cuanto a la forma, el contenido y las repercusiones (Hassan, 2002, pág. 294). Con los bajos índices de desarrollo humano (Haq, 1997, págs. 25-51; SPDC, 2000) y los índices de desarrollo de género aún más bajos (Zia, 1998), el sistema educativo se enfrenta a enormes desafíos en cuanto a la construcción de la nación. La educación religiosa es un componente importante de dicho sistema. En este artículo se reseñan las tendencias de la formulación de políticas relativas a la educación religiosa según figuran en los planes de educación, pero no se evalúan la medida ni la forma en que las metas declaradas se están aplicando o logrando en el sistema escolar formal. Se estudia la función de las mezquitas, las escuelas de mezquita, las madrazas y *maktabs* desde un punto de vista histórico, concretamente a la luz de las iniciativas gubernamentales en este ámbito. Si bien se examina brevemente el concepto de educación en el Islam, no se analiza ni evalúa la eficacia con que este concepto ha sido traducido en estrategias de enseñanza y aprendizaje en el ambiente del aula o fuera de él. Teniendo en cuenta los catastróficos acontecimientos mundiales recientes, se trata, por otra parte, de establecer la posible existencia y difusión de fervor religioso extremista en el sistema de educación nacional, aunque la determinación de sus probables razones esté fuera de la competencia del presente trabajo.

El sistema de educación

La constitución nacional prescribe la educación primaria gratuita y obligatoria para todos los niños, pero es ésta una meta por alcanzar. Los diversos grados del sistema de educación han crecido de manera desproporcionada, lo que ha dado por resultado una estructura de “pirámide invertida” (Zia y Williams, 1997, pág. 124), en la cual la educación superior está relativamente desarrollada en tanto que la base de la enseñanza primaria es reducida. El índice de alfabetización es muy bajo (47%), y los índices de participación en el sistema escolar, escasos. Esta situación se ve complicada por cuestiones de disparidad en cuanto al acceso a la educación y la participación en el proceso educativo según la clase social (ricos y pobres), el lugar de residencia (zonas rurales y zonas urbanas) y el sexo (hombres y mujeres). Debido a las escasas asignaciones gubernamentales para la educación (aproximadamente un 3% del Producto Nacional Bruto) y a una tasa de natalidad galopante, la enseñanza primaria universal sigue siendo una meta difícil de alcanzar en un futuro próximo. No todas las instituciones educativas son de igual calidad: existe una diferencia visible entre las del sistema público y las del privado; este último, accesible sólo a unos pocos, imparte principalmente una

educación occidentalizada y elitista. A su vez, esta situación ha creado una desigualdad flagrante de oportunidades de educación para el empleo y la calidad de vida entre los egresados de ambos sistemas (Zia, 1999, pág. 120). De hecho, ya en 1970 el gobierno tenía conciencia de la existencia de tres tipos de instituciones educativas (las escuelas públicas, las privadas y las religiosas, denominadas generalmente *madrazas/maktabas*), que impartían educación de diversos niveles y tipos (GoPa, 1970, pág. 155). Al tiempo que el sector público trata por todos los medios de hacer frente a los índices de crecimiento demográfico en aumento y al abandono de estudios masivo, el gobierno ha tenido que aceptar, y fomentar activamente, la función del sector privado y de la sociedad civil, así como de las organizaciones no gubernamentales, para que asuman la responsabilidad de la educación. En tal situación, las escuelas de mezquita (afiliadas a las mezquitas) y las demás escuelas religiosas, como las *maktabas* (nivel primario) y las *madrazas* (nivel secundario y superior) han ido en aumento, lenta y constantemente, hasta alcanzar una difusión enorme. A lo largo de los años, el idioma de instrucción sigue siendo una cuestión no resuelta: las políticas gubernamentales oscilan entre el inglés y el urdu. Este último es corriente en las instituciones públicas, en tanto que las privadas utilizan el inglés; esta discrepancia crea, a través del tiempo, otra brecha entre las clases.

En los Planes Quinquenales que formula la Comisión de Planificación del Gobierno de Pakistán se recomienda la principal dirección que han de seguir los diversos sectores de la economía, así como las asignaciones de recursos correspondientes. A los fines de la aplicación, la educación se considera una responsabilidad de las provincias. La formulación de las políticas, los currículos y los objetivos curriculares sigue incumbiendo al gobierno federal, en tanto que las provincias preparan sus propios cursos de estudio, programas y textos, de conformidad con las directrices curriculares recomendadas. Las instituciones privadas junto con un sistema no formal administrado principalmente por la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales consolidan el sistema público de educación formal. La educación religiosa y la educación islámica son obligatorias en el sistema escolar formal hasta el nivel de bachillerato; se basan en la recitación del Corán (*Quran nazira*) en la primaria y en el Corán con traducción a nivel de la enseñanza secundaria superior. Sin embargo, son principalmente la familia y la comunidad (de manera formal e informal) las que desempeñan una función esencial por lo que atañe a la instrucción religiosa. El gobierno ha hecho hincapié en la educación religiosa básicamente como fuerza unificadora para construir “la sociedad democrática, tolerante y justa, contemplada en la noción de Pakistán” (GoPa, 1970, pág. 15). El documento sobre política educativa de 1970 declaraba explícitamente que era conveniente

adoptar “las disposiciones adecuadas para que los niños de las diversas comunidades no musulmanas recibieran instrucción en sus religiones respectivas” (ibíd., pág. 15). Ahora bien, no se adoptó esa disposición en el sistema público, supuestamente debido a la falta de maestros o al número insuficiente de alumnos. En cambio, es obligatorio que los no musulmanes sigan un curso de estudios pakistaníes.

El concepto de educación en el Islam

La palabra “Islam” significa “sumisión, entrega” a la voluntad de Alá. De hecho, se prefiere el término “*deen*” (que significa código de vida) en referencia al Islam, antes que “religión” (Consejo de Europa, 1972, pág. 54). Así pues, el Islam es una fe y un código completo de comportamiento, que no establece distinción entre cuestiones religiosas, sociales, económicas o políticas. Esto significa que todas las actividades piadosas, pero supuestamente seculares, que realiza una persona en su vida diaria, ya sea para sí, su familia o la comunidad, se consideran actos de adoración para los cuales hay una recompensa. Es comprensible que la mayoría de los filósofos establezcan una diferencia neta entre la educación musulmana tradicional y la educación laica. Los filósofos occidentales consideran la religión una cuestión personal, mientras que el Islam contraría fuertemente esa percepción: la fe es el eje en torno al cual gira la vida y la religión es el común denominador, cualquiera sea el ámbito de aprendizaje (Al-Jamali, 1998, pág. 167). Toda educación islámica debería comenzar con la comprensión de las consecuencias educativas antes expuestas. El concepto de educación, así como varios otros, está consignado en el Corán, y demostrado en la vida del profeta (Sunna) y en sus palabras y dichos (Hadiz).

En el Corán se exaltan el conocimiento y el aprendizaje, y Dios es el maestro supremo. El ser humano goza de una condición superior entre todas las criaturas de Dios debido a su capacidad de conocimiento. Todo musulmán ha de saber leer y escribir, lo cual no deja lugar para el analfabetismo en una sociedad musulmana. Por lo tanto, la creación de un sistema educativo es parte integral de la sociedad islámica (Ahmad, 1997, pág. 238). Centrándose en una filosofía integrada, armoniosa y evolutiva de la vida, la esencia de la educación islámica es esforzarse por alcanzar la excelencia en los ámbitos espiritual, moral, social e intelectual. Las finalidades principales de la educación islámica pueden resumirse brevemente de la siguiente manera:

Familiarizar al hombre (el individuo) con su lugar en la creación y las responsabilidades individuales en la vida; familiarizar al hombre con las relaciones sociales y con sus responsabilidades dentro de un orden social humano; familiarizar al hombre con la creación (naturaleza), ayudarlo a comprender la sabiduría del Creador según está demostrada en su Creación, permitirle desarrollar la naturaleza y beneficiarse de ella, y familiarizar al hombre con el Creador de la naturaleza e instarlo a adorar al Creador (Al-Jamali, 1998, pág. 140).

Según el Corán, se han propuesto varios métodos educativos, dando así lugar a una diversidad de modalidades apropiadas y eficaces; por ejemplo, el aprendizaje mediante la participación y la práctica; la observación y la investigación; el ejemplo y la amistad; aprender de la historia; el diálogo racional; la enseñanza mediante la interrogación; la utilización de proverbios, parábolas y símiles; la presentación en estilo retórico; la recompensa y el castigo; el arrepentimiento y el perdón.

Políticas nacionales relativas a la educación religiosa

Los párrafos siguientes indican las tendencias de los años recientes enunciadas en diversos planes y políticas gubernamentales, comenzando con el Informe de la Comisión de Educación Nacional de 1959. En este Informe se estableció la función de la educación religiosa calificándola de “humanizadora” (MoE, 1959, pág. 209), citando objetivos tales como “inculcar la tolerancia”, “suprimir las barreras entre hombre y hombre”, “conducir en última instancia a la fraternidad universal del género humano”. La educación islámica se centra en desarrollar la dimensión moral y espiritual del ser humano, preparado para contribuir a la “fraternidad humana” (ibíd., pág. 209). Definiendo explícitamente la religión como factor de unidad política y social, se recomendó que la educación islámica fuera obligatoria para los estudiantes musulmanes a nivel de la educación básica, sentando así las bases para introducir la asignatura en la educación formal.

LA EDUCACION RELIGIOSA EN LOS PLANES QUINQUENALES

Desde 1955 se han sucedido en el país nueve Planes Quinquenales, con una interrupción entre 1975 y 1978. En tanto que los dos primeros abarcaban la educación y la formación como título aparte en sólo un par de páginas, la cuestión fue desarrollada en un capítulo entero a partir del Tercer Plan (1965-1970). Juntamente con las metas educativas de crecimiento nacional, dicho Plan enuncia la necesidad de “armonizar el patrimonio espiritual y cultural del país con el mundo contemporáneo” (GoP, 1965, pág. 211), pero no entra en detalles sobre la cuestión.

El Cuarto Plan Quinquenal (1970-1975) fue quizás el primer documento de planificación que definió las tres categorías de instituciones educativas del país y destacó las enormes diferencias existentes entre ellas. Asimismo, fue el primero en recomendar medidas (GoP, 1970*b*, pág. 155) para reducir la brecha entre los diferentes tipos de escuelas y, además, otorgar a los estudiantes una mayor movilidad de un tipo de institución a otra. En el Plan figuraban recomendaciones claras para la educación islámica en las escuelas, y para los no musulmanes se refrendaba la instrucción en las religiones respectivas. Por otra parte, se instó a la consolidación de los departamentos de estudios islámicos de las universidades a fin de que produjeran el tipo “correcto” de liderazgo con vistas a la unidad y el progreso nacionales. En el documento no se especificó cómo había de interpretarse en la práctica el término “correcto”.

El Quinto Plan Quinquenal (1978-1983) reiteró los objetivos generales de educación formulados en los planes anteriores y atribuyó la no consecución de los objetivos a la falta de ejecución de esos planes. Con vistas a la expansión cuantitativa de la educación primaria, asignó fondos para la apertura de escuelas en las mezquitas.

El capítulo sobre educación que figura en el Sexto Plan Quinquenal (1983-1988) comienza con una evaluación desalentadora de los logros de los 35 años precedentes, calificando la ejecución de los planes anteriores, excepto la del Segundo Plan, de “absolutamente deficiente” (GoP, 1983, pág. 301). A fin de reforzar la baja matrícula a nivel primario, se sugirió la utilización de las escuelas de mezquita como estrategia innovadora. Para la enseñanza secundaria, el Plan hizo hincapié claramente en una comprensión “correcta” de los principios islámicos, entre otras cosas, sin especificar de qué manera podría aplicarse a los cursos de estudio.

El Séptimo Plan Quinquenal (1988-1993) citó deficiencias crónicas en la matrícula a nivel de primaria y observó la necesidad de la participación activa del sector privado. En este Plan se declaró ambiciosamente que antes de “1992-1993 todos los niños de 5 años o más tendrán acceso a la escuela primaria o de mezquita” (GoP, 1998, pág. 182). Se puso de relieve la educación islámica en todos los aspectos de la educación a fin de “fortalecer la fe en el Islam” (ibíd., pág. 199), insistiendo claramente en el estilo de vida islámico.

Al igual que los planes anteriores, el Octavo Plan Quinquenal (1993-1998) destacó la conveniencia de la educación primaria para todos y recomendó la utilización tanto de las escuelas de mezquita como de las organizaciones no gubernamentales, propugnando la educación no formal para mejorar los bajos índices de alfabetización del país (GoP, 1994, pág. 307).

La educación religiosa y las políticas educativas

En marzo de 1970, el gobierno publicó el documento relativo a la “Nueva Política de Educación”, en el cual se reconoció la función de las *maktabs* y de las madrazas en la educación. El número de esas escuelas se estimó en unas “700 *maktabs* y algunas madrazas de nivel superior” (GoP, 1970a, pág. 14) en lo que era entonces Pakistán Occidental. El documento definió la educación de madraza y la educación religiosa como subtítulos diferenciados, subrayando el carácter distinto de cada una. Para la educación superior se propuso el fortalecimiento de los departamentos de educación islámica, a fin de que los graduados fueran “muy versados en la religión pero también plenamente sensibles a los retos del mundo contemporáneo” (ibíd., pág. 15).

La división del país en 1971 exigió la formulación de otra política de educación. La Política de Educación de 1972-1980 fue un documento clave según el cual “el *statu quo* se mantendrá con respecto a las instituciones que imparten exclusivamente instrucción religiosa, tales como *maktabs* y madrazas, etc., administradas por musulmanes, y las instituciones análogas administradas por cualquier otra denominación religiosa” (GoP, 1972, pág. 37). De esa manera otorgó a todas las instituciones religiosas (tanto musulmanas como no musulmanas) mandato para funcionar según las directrices gubernamentales para las instituciones privadas. La Política transfirió la responsabilidad del desarrollo de actitudes religiosas adecuadas a los padres y a la instrucción en el hogar: esencialmente era más laica en términos prácticos que los documentos gubernamentales previos o posteriores. Al proponer la utilización de los medios de difusión (radio y televisión) para transmitir el Corán con traducción, demostró tener conciencia de la necesidad de educar a las masas, que confiaban básicamente en la lectura y recitación del Corán en árabe, sin comprender su contenido ni su significación reales. Lamentablemente, la modernización de las escuelas religiosas privadas para normalizar las diversas corrientes del sistema educacional, que hacía tanta falta, fue descuidada en este documento.

La Política Nacional de Educación y el Programa de Aplicación de 1979 reafirmó la función de las escuelas de mezquita, y defendió la necesidad de comprender el idioma árabe a fin de que el significado del Corán resultara accesible para las masas educadas. Se previó la creación de centros de idioma árabe en varias ciudades en todo el país (30) con financiación prometida por “países musulmanes amigos” (GoP, 1979, pág. 49) para los centros y el material de instrucción. En esta Política se logró un consenso acerca del plan de estudios

revisado entre los ulemas (doctores de la ley islámica) del país y el Consejo de la Ideología Islámica, ya que es frecuente que diferentes sectas sustenten opiniones divergentes acerca de ciertas cuestiones. La condición de las *maktabs* y las madrazas mejoró y se promovió la equivalencia de diplomas, especialmente para los títulos superiores, como las maestrías.

En el documento sobre Política Nacional de Educación de 1992, que contenía un capítulo aparte sobre “Educación religiosa y moral”, se indicó claramente la importancia asignada a la educación islámica y la significación que se le atribuía por impartir valores éticos y morales (GoP, 1992, pág. 13). Fue el primer documento de política gubernamental en que se manifestó insatisfacción con la limitada visión del mundo expresada en el ámbito de la ciencia y la tecnología, juzgándola insuficiente para el pleno desarrollo intelectual y moral de los jóvenes. Se sostenía que el Islam era la manera de lograr una sociedad musulmana auténticamente igualitaria, pero no se exigía la exclusión de las “demás” filosofías ni la promoción exclusiva de la educación islámica. En esa Política se promovían asimismo las modalidades de educación no formales, es decir, la utilización de los medios de difusión (la televisión, los medios electrónicos) y su función fuera de las aulas con vistas a la formación del carácter, la exaltación de valores morales elevados y el desarrollo de la sociedad de conformidad con el Corán y la Sunna.

Al igual que la anterior, la Política Nacional de Educación “IQRA”, 1998-2010, refleja claramente una imagen de la ideología islámica en contraposición con la “otra” ideología. Al mismo tiempo, se inspira en el texto del Corán para adoptar una postura informada y crítica, imbuida de ternura, benevolencia y receptividad (GoP, 1998, pág. 11). Por otra parte, esta política se centra en la necesidad de integrar las escuelas religiosas y las escuelas modernas, paso importante que dio lugar a la creación de una Junta independiente con el fin de incorporar a todas las instituciones que lo desearan al conjunto del sistema público de educación. Se ofrecieron incentivos a las instituciones afiliadas, tales como recursos financieros, impresión de textos, formación docente, oportunidades de educación superior y equivalencia de diplomas, y también facilidades a los estudiantes.

La función de las mezquitas, las madrazas/*maktabs* y las escuelas de mezquita

Desde tiempos muy antiguos, las mezquitas son lugares tanto de culto como de educación. El profeta se sirvió de la primera mezquita en Medina para impartir instrucción a sus compañeros. Asimismo, fue la institución educativa de la mezquita la que contribuyó

inicialmente a la transición de la sociedad árabe de su etapa primitiva, en la cual predominaba la tradición oral, a la etapa evolucionada basada en los textos escritos (Nashabi, 1980, pág. 67). A través de los siglos, las mezquitas prosiguieron su función de instituciones educativas, junto a las cuales fueron evolucionando otras estructuras para impartir enseñanza elemental, y a principios del siglo XVIII, se establecieron madrazas en todo el Oriente Medio. Todas las demás instituciones complementaron a las mezquitas y fueron importantes ya que el Estado aceptaba la responsabilidad de educar a la gente en gran escala. Podría decirse que la *maktab* servía de escuela primaria y la madraza de escuela intermedia, y que la mezquita era el vértice del sistema, el equivalente de una universidad de educación islámica (Al-Attas, 1979). En el subcontinente indio, la mezquita conservó su función educativa tradicional (UNESCO, 1993) durante el imperio mogol y antes de éste. Según se afirma, en los días anteriores a la dominación británica, el subcontinente tenía un índice de alfabetización elevado, que algunos estiman en 90% (Khan, 1981, págs. 38 y 39). Durante el gobierno colonial se suprimió la función de instrucción de la mezquita (ibíd., pág. 25; GoP, 1979, pág. 8; Al-Jamali, 1998, pág. 179) y el índice de alfabetización de los musulmanes en el subcontinente disminuyó drásticamente. En respuesta al dominio británico, se modificó el carácter de la enseñanza de numerosas madrazas, que pasaron de una educación más liberal a una doctrina antioccidental, lo cual llevó a un rechazo de todos los estudios no religiosos (ICG, 2002, pág. 5); esta tendencia suele persistir en algunas instituciones.

En la constitución de Pakistán se considera la mezquita un centro de estudios y se define su función en calidad de centro de mejoramiento social, moral y económico de la comunidad. Las mezquitas son una silueta familiar en cada uno de los barrios y comunidades del país. Es práctica corriente que se enseñe a todo niño a leer el Corán en el hogar o en la mezquita, tarea que generalmente asume el imán (encargado de la mezquita). Ahora bien, existe un grave inconveniente al enseñar a leer el Corán, especialmente si el propósito es transmitir la religión y los valores religiosos. El Corán se enseña en árabe, y aunque la mayoría de los niños y adultos del país aprenden a reconocer y recitar el texto, no comprenden su significado. De ese modo, se pierde toda posibilidad de inculcar valores religiosos mediante la recitación o la lectura del Corán. El potencial de la mezquita como centro comunitario es inmenso. Las plegarias vespertinas del viernes atraen a toda la población masculina adolescente y adulta del lugar (en tanto que en la mayor parte de los demás países, acuden a la mezquita tanto los hombres como las mujeres). El sermón vespertino del viernes, después de la plegaria, es básicamente una charla del imán acerca de algún aspecto de la religión, cuyo contenido y calidad depende de su capacidad intelectual y

de comunicación. A menudo, el imán no tiene gran conocimiento de cuestiones no religiosas; puede leer y recitar el Corán, memorizado casi siempre sin dominio del árabe, o el texto coránico dentro de sus parámetros contextuales. La mayoría de la gente no puede comprender los preceptos coránicos salvo a través del punto de vista del imán.

Cobrando conciencia de la posible función de las mezquitas en la campaña a favor de la alfabetización universal, a fines de la década de 1970 el gobierno auspició la apertura de nuevas escuelas de mezquita y el fortalecimiento de las que ya existían en el país. Esta iniciativa tenía considerable mérito: tales escuelas contaban con facilidades básicas por lo que atañe a espacio, edificios, esteras, instalación de agua potable, con un maestro (o sea, el imán), con la buena disposición de los padres para enviar a sus hijos (niños y niñas), etc. Sin embargo, en algunos medios suscitó temores, por ejemplo, la violación de la santidad de la mezquita, la aceptación de niños de diferentes sectas, el hacinamiento, molestias durante las plegarias, etc. La Política de 1979 propuso la apertura de escuelas de mezquita en lugares que no contaran con escuela primaria y a fines de los años noventa hubo un aumento considerable de estas escuelas en el sector público (NEMIS, sin fecha, pág. 1), la responsabilidad de cuyo establecimiento se asignó a los gobiernos provinciales. Fue éste el primer plan que estableció directrices administrativas y educativas amplias, juntamente con asignaciones de recursos detallados para las escuelas de mezquita, y permitió el ingreso de los estudiantes aprobados en el sistema de educación formal a nivel secundario. Por otra parte, se aprovechó la idea de la mezquita como centro de aprendizaje a lo largo de toda la vida, proponiendo cursos para jóvenes y adultos no escolarizados. El plan preveía, de manera optimista, la posibilidad de una participación voluntaria de la comunidad y de sus miembros educados en apoyo de los esfuerzos gubernamentales.

Repetidamente, en diversos documentos normativos y de planificación, las *maktabs* y las madrazas, como las escuelas de mezquita, fueron consideradas vehículos para mejorar la situación de la educación en el país. A principios de los años sesenta, se inició en tres distritos de Pakistán Occidental un plan relativo a las *maktabs* destinado concretamente a las zonas que no contaban con escuelas. Si bien los informes iniciales mostraron resultados alentadores, la experiencia no fue más allá de 1972, y no se cuenta con informes de evaluación al respecto. Las madrazas expiden certificados equivalentes a una licenciatura y una maestría, pero la enseñanza de las materias no religiosas no es un procedimiento normalizado. Otro defecto básico de la educación de la madraza es que en cada una de ellas se imparte instrucción según los principios de la propia corriente de opinión, con exclusión de las demás (Ahmad, 1997, pág. 257). Lamentablemente, existen diferencias considerables en la interpretación de ciertas

enseñanzas islámicas según las diversas corrientes de opinión, que pueden ser divergentes y en algunos casos irreconciliables. Esta circunstancia puede traducirse en intolerancia de otros sistemas de creencias y promover una tendencia al extremismo entre los estudiantes (ICG, 2002, pág. 2).

En los años ochenta se produjo un cambio en el contexto sociopolítico pakistaní, debido principalmente a la guerra fría entre las superpotencias de la región. Según algunos observadores, este período dio lugar a una *yihad* (guerra o lucha en nombre del Islam, tanto física como espiritual) más radical (Singer, 2001, pág. 1). Algunos afirman que las raíces de la tendencia radical datan de la guerra civil afgana de los años ochenta, cuando Estados Unidos estableció campamentos en Pakistán para que los mujaidines (combatientes de la *yihad*) lucharan contra las tropas soviéticas en Afganistán (Stern, 2001, pág. 44), financiándolos y entrenándolos. El mensaje de una *yihad* contra el comunismo fue reforzado directamente en esa misma década en el marco de un proyecto masivo de la USAID, con textos especialmente preparados que se distribuyeron en los campamentos de refugiados afganos y en las madrazas pakistaníes (ICG, 2002, pág. 13), destinados a promover los valores de la guerra santa y el entrenamiento de los militantes (estos textos fueron más tarde utilizados por los talibán en Afganistán y sólo recientemente han sido descartados en las escuelas afganas). Al mismo tiempo, el régimen militar de Pakistán actuó para movilizar el apoyo de los grupos religiosos del país. Con la política gubernamental de fomento del sector privado para respaldar la enseñanza pública, y los cambios políticos consiguientes, se abrieron muchas nuevas madrazas con fondos provenientes de organizaciones de beneficencia islámicas, algunas de ellas, según se afirma, de otros países. Esto llevó a que aumentara su número, que pasó de algunos centenares en 1970 (GoP, 1970a, pág. 14) a millares en 2000 (45.000 según Singer, 2001, pág. 2; 5.000 según Ahmad, 1997, pág. 257). Estas escuelas difieren por lo que atañe a la matrícula, el currículo, los cursos y las facilidades que se ofrecen a los estudiantes, entre otras cosas. Aunque no se cuenta con datos procedentes de investigaciones, se da por sentado que en la mayor parte de estas instituciones la enseñanza sigue centrándose en la memorización del Corán, con enseñanza religiosa ocasionalmente. Muy pocas ofrecen enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética o cursos de estudio modernos (Stern, 2001, pág. 42). Dado que la educación pública resulta insuficiente para las necesidades del país (IPS, 2002, pág. 4), los pobres recurren a las *maktabs* y a las madrazas, que en algunos casos los proveen también de alimentos, ropa, libros e incluso ayudan económicamente a la familia, lo cual las hace más interesantes. Se estima que un número muy pequeño de estas instituciones, entre un 10% y un 15%, promueven ideologías extremistas

(Stern, 2001, pág. 42; Singer, 2001, pág. 3). Si bien algunos mantienen que estas madrazas forman personas inclinadas al sectarismo y a la *yihad* (ICG, 2002, pág. i), la importancia de su función en la vida religiosa y social del país no puede negarse. Es preciso investigar a fin de corroborar la afirmación de que la influencia de las instituciones más radicales va en aumento (Singer, 2001, pág. 3). El actual régimen está imponiendo medidas inmediatas para reglamentar el sistema de madrazas en su totalidad, esencialmente para normalizarlas mediante inscripción obligatoria, auditorías periódicas, reglamentación de los currículos y cursos de estudio, prohibición del adiestramiento en el uso de armas, equivalencia con la educación formal, reconocimiento de certificados y títulos, interdicción de la financiación extranjera, así como de la inscripción de estudiantes extranjeros y de docentes que no posean documentos válidos, etc. El objetivo es infundir las nobles virtudes musulmanas juntamente con los conocimientos modernos necesarios para encauzar al país hacia el desarrollo.

Observaciones finales y sugerencias para proseguir la investigación

La religión fue la justificación que se dio para dotar a los musulmanes del subcontinente de una patria aparte, ya que, a diferencia de otras religiones, el Islam es no sólo un conjunto de rituales, sino un código de vida completo, que abarca toda una variedad de valores morales, espirituales, sociales, culturales, políticos, económicos y jurídicos. Desde la creación de Pakistán, en todas las proclamas de los dirigentes, políticos u otros, se viene insistiendo repetidamente en el ejercicio del poder de conformidad con las enseñanzas del Corán y con la palabra y la vida del Profeta Mahoma (según figuran en el Hadiz y la Sunna). Los diversos documentos sobre políticas y planes educativos del país reflejan cabalmente este compromiso, y a partir de los años ochenta, reafirman cada vez más la visión del mundo abarcadora del Islam en contraste con la de los países occidentales y capitalistas, limitada, que se refleja en el “laicismo” de sus sistemas educacionales. Para ciertos grupos de Pakistán, la función del Islam sigue siendo objeto de controversia, especialmente en los ámbitos político y cultural; algunos aseguran que es un factor de unificación, en tanto que según otros, hace perder el apoyo de los grupos regionales y debilita la unidad nacional. Existe un considerable debate acerca de la manera en que el Islam se ha utilizado y debería utilizarse en la política y el buen gobierno. Puede aducirse que, a través de los años, los diversos gobiernos se han centrado en la islamización creciente del Estado, probablemente como estratagema para distraer la atención de las masas de acusaciones tales como la corrupción en aumento, la ineptitud para

gobernar, la mala administración y el deterioro de la economía, por nombrar sólo algunas. Sea como fuere, ese enfoque se considera típico de las sociedades multiétnicas, en las cuales las tradiciones étnicas (es decir, las lenguas vernáculas, la religión nacional, las artes tradicionales y el folclore) se utilizan como factor de unificación y como estrategia para la preservación del estatus de la élite del país (Cummings *et al.*, 1988, pág. 6). Es evidente que tanto el conocimiento como las personas cultas son reconocidos y honrados en el Islam. Pero a pesar de las afirmaciones reiteradas de los educadores musulmanes en todo el mundo, queda aún por demostrar si las finalidades, los objetivos, el contenido y el método de educación, según el Corán y la Sunna se han aplicado con éxito en los sistemas educativos de los países islámicos como Pakistán.

En Pakistán, la enseñanza de la religión y los valores religiosos ha sido, por lo general, responsabilidad de la familia, con participación importante de la comunidad y de la mezquita local. Las mezquitas desempeñan una función destacada en la educación religiosa de los niños, los jóvenes y los adultos en la comunidad. La enseñanza del texto coránico y su interpretación en el sermón por parte del imán, después de la plegaria del viernes, es una oportunidad ideal para la educación religiosa. Ahora bien, el hecho de que estas funciones sean desempeñadas básicamente por una persona que suele carecer de educación en temas no religiosos, pone en tela de juicio la eficacia de esta modalidad. Considerando que, entre otras cosas, no hay requisitos obligatorios en cuanto a calificaciones educacionales, ni criterios establecidos para ser imán, como tampoco directrices jurídicas o de otro tipo establecidas para el propio sermón, es evidente que buena parte del mensaje queda librada al azar. Es éste un ámbito donde el gobierno debe intervenir, especialmente para lograr el resultado óptimo de las mezquitas, concretamente por lo que atañe a la educación de adultos. Entre otras cosas, la mezquita ofrece a las masas la posibilidad de un aprendizaje informal de los preceptos religiosos y encuadra en el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida. No existe una iniciativa gubernamental en este aspecto, pero hace falta un estudio a fondo antes de poder formular afirmaciones acerca de la utilidad y la eficiencia de esta forma de aprendizaje.

Si bien la familia y la comunidad desempeñan tradicionalmente una función en la educación religiosa, a principios de los años setenta era evidente que el Estado había comenzado a asumir la responsabilidad en ese ámbito. A fines de esa década, dada la urgencia de elevar el índice de alfabetización del país, el gobierno recurrió a las escuelas religiosas tradicionales para que actuaran simultáneamente con el sistema formal de educación, y en busca de aliados para asumir esta tarea ciclópea, alentó también al sector privado. Esta tendencia cobró impulso en los años ochenta y noventa. Como cualquier otra opción, la

utilización de las escuelas religiosas ofrece tanto ventajas como desventajas. Era y sigue siendo responsabilidad del gobierno el establecer modalidades (enlaces o un sistema paralelo) de colaboración entre los modos de educación tradicionales y modernos a fin de garantizar un nivel análogo de educación para todos, pero no se han establecido procedimientos de reglamentación y supervisión apropiados. Es preciso llevar a cabo nuevas investigaciones para evaluar el nivel de eficacia de la educación religiosa en relación con los objetivos enunciados en los documentos de planificación y política oficiales. Si esas investigaciones revelaran un fracaso en el logro de las finalidades enunciadas de la educación religiosa, no resultaría sorprendente, dadas las reiteradas críticas de las diversas políticas y planes por considerarlos deficientes para el logro de la mayor parte de las metas educativas previstas.

La necesidad más vital del país ha sido, y sigue siendo, impartir enseñanza primaria a toda la población, lo cual no ha logrado materializarse ni siquiera al cabo de medio siglo de independencia. La utilización de las escuelas religiosas ha sido intentada reiteradamente por gobiernos sucesivos que trataban de ampliar los beneficios de la infraestructura disponible, lo cual es comprensible. Como cuestión de estrategia, el gobierno trató de enfrentar la cuestión de la educación revitalizando instituciones y estructuras autóctonas. Es digno de mención que diversas comunidades y grupos, en general, crearan estas instituciones por iniciativa propia de conformidad con la política oficial de participación comunitaria. No es mera coincidencia que quien aprenda el Corán pueda también leer la escritura urdu, ya que tanto el árabe como el urdu (idioma nacional) tienen alfabetos y fonéticas similares. En su afán por aumentar la matrícula, de 1975 en adelante el gobierno fomentó explícitamente la participación activa del sector privado para impartir educación a todos los niveles. La idea de servirse de las escuelas de mezquita para promover la educación y la alfabetización tiene mérito, pero es preciso realizar estudios para identificar los posibles sectores problemáticos y encontrar maneras eficaces de tratarlos. Un currículo ponderado, metodología de enseñanza, maestros capacitados, un sistema de evaluación y la equivalencia con la enseñanza formal, juntamente con la participación de la comunidad, son algunos de los requisitos para garantizar el éxito del plan. Hay además cuestiones de equidad, pertinencia, rentabilidad, economía, aceptación por parte de la comunidad y aprendizaje a lo largo de toda la vida, entre otras, que también deberían definirse claramente. El gobierno era consciente de la disparidad de la instrucción impartida por las diferentes instituciones educativas (escuelas públicas, privadas y religiosas) y, sin embargo, no logró normalizar los procedimientos para su seguimiento y evaluación permanente. Que la calidad de la educación impartida en las escuelas religiosas deje mucho que desear no resulta sorprendente, ya que incluso la calidad de la educación ofrecida en el

sistema de escuelas públicas en general se ha considerado siempre un desafío en todas las políticas y planes educativos del gobierno.

Las escuelas de mezquita, las madrazas y las *maktabs*, y de hecho todas las escuelas religiosas, están arraigadas en el pasado histórico y son parte del noble patrimonio del saber islámico. Han existido desde los primeros días del Islam y han sobrevivido a través de los países y las regiones a lo largo de los siglos, evolucionando según el tiempo y las circunstancias. En el subcontinente, al debilitarse el sistema tradicional de educación de las mezquitas y madrazas, debido a ciertas políticas bajo la dominación británica, es posible que las que sobrevivieron estuvieran animadas de un espíritu de libertad. De hecho, es bien sabido que los ulemas (eruditos y dirigentes religiosos) desempeñaron un papel significativo en el movimiento independentista del subcontinente. Bien podría ser éste uno de los orígenes del celo religioso de algunas de esas instituciones tradicionales que han sobrevivido hasta el día de hoy, pero sería preciso corroborar este supuesto mediante nuevas investigaciones.

La década de 1980 se señala como una época en que el régimen militar procuró lograr la legitimidad, ocasionalmente sirviéndose de la religión como herramienta para promover su propio programa político. Es muy posible que ciertos factores dentro y fuera del país (por ejemplo, el analfabetismo sumamente elevado y el empeño del gobierno por mejorar la educación llevaron a acoger la escolaridad privada, por un lado; la guerra fría en la región, por otro) se combinaran para modificar la actitud de las madrazas en el país. Tradicionalmente, el contexto de la *yihad* y el extremismo nunca habían formado parte del currículo corriente de una madraza (ICG, 2002, pág. 13), pero debido a diversos factores, tanto internos como externos, es probable que se haya convertido en una institución dinámica, independiente de sus patrocinadores. Sería preciso ahondar el estudio para establecer los parámetros exactos y las razones pertinentes de este cambio. Con el drástico aumento en número, y quizás también en influencia, y sin supervisión estatal, es plausible que estas instituciones puedan surtir un efecto negativo sobre la dimensión sociológica del país, según afirma Stern (2001) (es decir, fomentando una representación rígida, estrecha y limitada del Islam; convirtiéndose en semilleros de violencia; creando un sistema de servicio social paralelo menos conforme a las disposiciones estatales, e incluso reemplazando la influencia oficial y la lealtad al Estado; influyendo negativamente sobre las perspectivas económicas del país al formar personas supuestamente “educadas” que no están verdaderamente preparadas para hacer frente al mundo real del empleo). Está claro que las escuelas religiosas son puntos focales para la filantropía individual y colectiva en Pakistán, y que llevan a cabo numerosas funciones útiles (ICG, 2002, pág. 3), pero el tipo y el contenido de la educación impartida en ellas es la

preocupación principal. Cabe preguntarse si la adición de asignaturas no religiosas produce los resultados deseados de mayor tolerancia y fraternidad universal, por ejemplo. ¿Son las escuelas religiosas en general o la educación religiosa en sí misma lo que fomenta tendencias extremistas en el estudiantado? Evidentemente, estas cuestiones han de examinarse en un contexto más amplio, a partir de la reunión de datos fiables y creíbles. Actualmente, el gobierno es consciente de los desafíos inmensos a que debe hacer frente, incluido lo antes señalado. Al centrarse la atención internacional en sus instituciones educativas religiosas, se están aplicando medidas estrictas para someterlas a la reglamentación y la supervisión gubernamental. Aunque estas medidas se habían intentado anteriormente sin gran éxito, el plan actual ofrece incentivos como financiación pública y formación docente. Debe reconocerse que ciertos sectores del país (como las zonas tribales) resultarán probablemente difíciles de reglamentar y supervisar. Habrá de mantenerse una voluntad política muy enérgica y una presión constante para que esos propósitos se materialicen. Debería examinarse la posibilidad de adoptar un enfoque multifacético e innovador (por parte del gobierno, las organizaciones no gubernamentales y las fundaciones) con vistas a integrar la enseñanza del Islam y la educación moderna. Huelga decir que habrá de ser un enfoque a largo plazo y conforme a las aspiraciones del pueblo pakistaní.

Ciertos círculos expresan preocupación por el hecho de que, en Pakistán, la insistencia en la educación religiosa en general y la educación islámica hayan podido formar personas intolerantes desde el punto de vista religioso y cultural, debido a su ignorancia de otras religiones. Como ya se ha indicado, esta afirmación es quizás demasiado simplista: la misma justificación podría utilizarse en ciertas sociedades laicas para aducir que la educación laica ha dado por resultado personas intolerantes por el hecho de que no se les haya impartido educación religiosa (Azria, 1991, pág. 88). Es preciso realizar estudios ulteriores y una investigación comparada acerca de esta cuestión antes de formular afirmaciones fundadas. Y sin embargo, a otro nivel, incluso si este fenómeno se acepta en su forma extrema, la educación islámica no construye necesariamente un sistema de valores ajeno al mundo contemporáneo. La mayor parte de los aspectos personales, sociales, económicos y jurídicos considerados deseables para los musulmanes son, por lo general, análogos a los que fomentan las sociedades laicas. La única diferencia básica consiste en que, mientras que un Estado laico exige la manifestación de estos valores como deberes, responsabilidades, derechos y obligaciones del individuo y la sociedad, el Islam ofrece recompensas (en la otra vida) por los mismos hechos, siempre que se realicen con el propósito explícito de agradar a Dios. En realidad, es la adición de la dimensión espiritual que se superpone a los deberes, derechos y

responsabilidades de una persona en una sociedad laica. Podría afirmarse que la educación religiosa islámica y la educación laica no están en contradicción en la práctica; la diferencia estriba en el espíritu o la esencia subyacente. Es éste otro tema que convendría investigar ampliamente y con más detalle.

Referencias

- Ahmad, M. 1997. Education [Educación]. En: Raza, R. (comp.). *Pakistan in Perspective 1947-1997*. Karachi: Oxford University Press.
- Al-Attas, S.M. 1979. *Aims and objectives of Islamic education* [Metas y objetivos de la educación islámica]. (Trabajo no publicado, presentado en la Universidad Rey Abdul Aziz, Jeddah, Arabia Saudí).
- Al-Jamali, M.F. 1998. *Islamic education* [Educación islámica]. En: Boudhiba, A.; Al-Dawalibi, M.M. (comps.). *The different aspects of Islamic culture: the individual and society in Islam*. París: UNESCO.
- Azria, R. 1991. *Religion and school education in a secular state: the French situation* [La religión y la educación escolar en un estado laico: la situación en Francia]. *Higher education in Europe* (Bucarest), vol. 16, n° 4, págs. 88-97.
- CESPAP. 1997. *Women in Pakistan: a country profile* [Las mujeres en Pakistán: un perfil nacional]. Nueva York: Comisión Económica y Social para Asia y el Pacífico (Naciones Unidas).
- Cummings, K.; Gopinathan, S.; Tomoda, Y. 1988. *The revival of values education* [El renovado interés por la enseñanza de valores]. En: Cummings, K.; Gopinathan, S.; Tomoda, Y. (comps.). *The revival of values education in Asia and the West* [El renovado interés por la enseñanza de valores en Asia y Occidente]. Oxford, Reino Unido: Pergamon Press.
- Consejo de Europa. 1972. *Religion in the school history textbooks in Europe* [La religión en los textos escolares de historia en Europa]. Estrasburgo, Francia: Consejo de Cooperación Cultural.
- Gobierno de Pakistán (GoP). 1965. *The Third Five-Year Plan, 1965-1970* [El Tercer Plan Quinquenal, 1965-1970]. Islamabad: Comisión de Planificación de Pakistán.
- . 1970a. *The new education policy of the Government of Pakistan* [La nueva política de educación del Gobierno de Pakistán]. Islamabad: Ministerio de Educación e Investigación Científica.
- . 1970b. *The Fourth Five-Year Plan 1970-75* [El Cuarto Plan Quinquenal 1970-1975]. Islamabad: Comisión de Planificación de Pakistán.
- . 1972. *The Education Policy 1972-80* [La política educacional 1972-1980]. Islamabad: Ministerio de Educación.
- . 1979. *National Education Policy and the Implementation Programme* [La política nacional de educación y el programa de aplicación]. Islamabad: Ministerio de Educación.
- . 1983. *The Sixth Five-Year Plan 1983-88* [El Sexto Plan Quinquenal 1983-1988]. Islamabad: Comisión de Planificación de Pakistán.
- . 1988. *The Seventh Five-Year Plan 1988-93 and Perspective Plan 1988-2003* [El Séptimo Plan Quinquenal 1988-1993 y Plan en Perspectiva 1988-2003]. Islamabad: Comisión de Planificación de Pakistán.
- . 1992. *National Education Policy* [Política Nacional de Educación]. Islamabad: Ministerio de Educación.
- . 1994. *Eighth Five-Year Plan 1993-98* [Octavo Plan Quinquenal 1993-1998]. Islamabad: Comisión de Planificación de Pakistán.
- . 1998. *National Education Policy 'IQRA' 1998-2010* [Política Nacional de Educación "IQRA" 1998-2010]. Islamabad: Ministerio de Educación.
- Haq, M. 1997. *Human development in South Asia: 1997* [El desarrollo humano en el Asia Meridional: 1997]. Karachi: Oxford University Press.
- Hassan, F. 2002. *Religious liberty in Pakistan* [La libertad religiosa en Pakistán]. *Brigham Young University Law Review* (Provo, Utah), vol. 2, págs. 283-299.
- Institute of Policy Studies [Instituto de estudios políticos] (IPS). 2002. *Pakistan religious institutions: an overview* [Las instituciones religiosas de Pakistán: una visión general]. Islamabad: Institute of Policy Studies. (Informe del Grupo de Trabajo del IPS).
- International Crisis Group [Grupo de crisis internacional] (ICG). 2002. *Pakistan: Madrassas, extremism and the military* [Pakistán: las madrazas, el extremismo y los militares]. Bruselas: International Crisis Group. (ICG Asia Report, n° 36.)
- Khan, K.A. 1981. *The mosque schools in Pakistan: an experiment in integrating non-formal and formal education* [Las escuelas de mezquita en Pakistán: un experimento de integración de la educación formal y no formal]. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (documento especial del IIPE).

- Mahmood, S. 1990. *Constitutional foundations of Pakistan* [Bases constitucionales de Pakistán]. Lahore, Jang Publishers.
- Ministerio de Educación (MoE). 1959. *Report of the Commission on National Education* [Informe de la Comisión de Educación Nacional]. Islamabad: Ministerio de Educación.
- Nashabi, H. 1980. *Educational institutions* [Instituciones educacionales]. En: Serjeant, R.B., comp. *The Islamic city*. París: UNESCO.
- National Educational Management Information Systems (NEMIS), sin fecha. *Pakistan: school education statistics 1998-1999* [Pakistán: estadísticas de la educación escolar 1998-1999]. Islamabad: Academy of Educational Planning and Management.
- Singer, P.W. 2001. *Pakistan's Madrassahs: ensuring a system of education not Yihad* [Las madrazas en Pakistán: lograr una educación que no prepare para la yihad]. Washington, Brookings Institute. (Documento de análisis, n° 14).
- Social Policy and Development Centre [Centro de política social y desarrollo] (SPDC). 2000. *Social development in Pakistan* [El desarrollo social en Pakistán]. Karachi: Oxford University Press.
- Stern, J. 2001. *Meeting with the mujahedeen* [Encuentro con los mujaidines]. *Bulletin of the atomic scientists* (Chicago, Illinois), vol. 57, n° 1, págs. 42-49.
- UNESCO. 1993. *Regional Seminar of Experts on Quranic Schools and their Role in the Universalization and Renewal of Basic Education: Final Report, Khartoum Jan 20-24 1993* [Seminario Regional de Expertos sobre las Escuelas Coránicas y su Función en la Universalización y Renovación de la Educación Básica: Informe Final, Jartum, 20-24 de enero de 1993]. París: UNESCO.
- Zia, R. 1998. *The profile of the rural woman of Pakistan* [El perfil de la mujer rural de Pakistán]. *Lahore Journal of Economics*, vol. 3, n° 1, págs. 47-79.
- . 1999. *Equal opportunity and the education system in Pakistan* [La igualdad de oportunidades y el sistema de educación pakistaní]. *Lahore Journal of Economics*, vol. 4, n° 2, págs. 119-126.
- . 2000. *Violence against women in Pakistan: An overview* [La violencia contra la mujer en Pakistán: una visión general]. Documento presentado en la Conferencia Internacional sobre la Violencia contra la Mujer en el Centro Innocenti, Florencia: mayo de 2000.
- Zia, R.; Williams, M. 1997. *Trends in policy making for the in-service education of lecturers in Pakistan, 1972-1993* [Tendencias en la formulación de políticas para la formación en el empleo de profesores en Pakistán, 1972-1993]. *Journal of Educational Research*, vol. 5, n° 2, págs. 124-137.

Versión original: francés

Mireille Estivalèzes (Francia)

Historiadora y especialista en sociología de las religiones; finaliza una tesis de doctorado en la *École pratique des hautes études*, Sección de Ciencias Religiosas, sobre la enseñanza del hecho religioso en el sistema educativo laico de Francia. Es miembro del Grupo de Sociología de las Religiones y del Laicismo (*École pratique des hautes études-CNRS*) y profesora auxiliar en la Universidad Católica de Lille. Participó en la elaboración de la obra colectiva *La laïcité a-t-elle perdu la raison? L'enseignement sur les religions à l'école* [¿El laicismo ha perdido la razón? La enseñanza de las religiones en la escuela] (2001). En colaboración con Christian Defebvre publicó *Sagesses et religions du monde: cahiers de travaux pratiques classe de 6^e* [Sabidurías y religiones del mundo: cuadernos de trabajos prácticos para primer año de la enseñanza secundaria] (2001); *Les fêtes religieuses: cahiers de travaux pratiques classe de 5^e* [Las fiestas religiosas: cuadernos de trabajos prácticos para segundo año de la enseñanza secundaria] (2002). Correo electrónico: m.estivalez@free.fr

EDUCACION Y RELIGION: LOS CAMINOS DE LA TOLERANCIA

LA ENSEÑANZA DEL HECHO RELIGIOSO EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCES

Mireille Estivalèzes

Francia se diferencia de los demás países europeos porque en sus establecimientos de educación no se imparten clases de religión. En efecto, desde la promulgación de las leyes de laicización de la enseñanza a fines del siglo XIX no puede darse instrucción religiosa dentro del horario escolar ni en los locales de la escuela. No obstante, un siglo después, se observa la aparición de un debate social sobre la incultura religiosa de los jóvenes y la forma de remediar ese vacío. No se trata de restablecer las clases de religión, pero se plantea la necesidad apremiante de ofrecer a los alumnos una mejor información sobre las religiones para ayudarlos tanto en la adquisición del saber como en su vida ciudadana.

Antes de seguir adelante es preciso definir la expresión “hecho religioso”, que se utiliza cada vez más en el debate social y que poco a poco ha ido reemplazando a los demás términos empleados en la materia. Designa un hecho social, una realidad humana que se inserta en un contexto histórico y geográfico, pero que es también un acontecimiento científico, vale decir, un objeto que cimienta una ciencia. Así, el hecho religioso es un objeto de conocimiento, un medio para comprender civilizaciones y sociedades. Se caracteriza por ser observable: “El hecho es un punto de partida irrefutable. El budismo llegó al Japón en el siglo VIII, lo que es un hecho. Los musulmanes creen que Mahoma fue el enviado de Dios y que el Corán es un

texto revelado, lo que también es un hecho”.¹ Por último, tiene la ventaja de que puede considerarse como un elemento de cultura, que se adquiere entonces en el ámbito de las disciplinas escolares existentes.

Antes de precisar la forma en que el hecho religioso se tiene en cuenta en el sistema escolar de Francia y enunciar las posibles dificultades que plantea su enseñanza, es importante recordar por un lado el contexto francés, caracterizado por el laicismo y, por otro, las grandes etapas de la reflexión sobre el tema que se ha desarrollado a lo largo de los últimos 15 años.

El contexto francés

En el curso de la evolución histórica del laicismo,² la laicización de la enseñanza fue una de las primeras manifestaciones de la voluntad política de la Tercera República de secularizar a la sociedad civil, que precedió en pocos años a la separación de las iglesias y el Estado establecida por ley del 12 de diciembre de 1905.

El laicismo escolar se implantó en dos etapas y se aplicó en dos niveles, el de los programas y el del personal. Durante el mandato de Jules Ferry como ministro de Instrucción Pública, la ley del 16 de junio de 1881 estableció la gratuidad de la enseñanza primaria y, más adelante, la ley del 28 de marzo de 1882 dispuso que ésta fuera obligatoria y laica. La instrucción religiosa se suprimió de los programas y, a partir de ese momento, debía impartirse fuera de los horarios de clase y de los edificios escolares, reservándose sin embargo un día de la semana para que los niños pudiesen asistir al catecismo; en la escuela fue reemplazada por cursos de instrucción moral y cívica.

La ley del 30 de octubre de 1886 estableció que en la escuela primaria *la enseñanza se confía exclusivamente a un personal laico*. Hizo hincapié en la neutralidad religiosa tanto del contenido de la enseñanza como de los propios docentes. Desde entonces, los profesores, sea de la primaria como de la secundaria, están obligados a observar una neutralidad filosófica, religiosa y política, no deben hacer proselitismo, ni criticar sistemáticamente las religiones, pero han de respetar la libertad de conciencia de sus alumnos.

La instrucción religiosa, considerada desde entonces como perteneciente a la esfera privada, quedó en manos de los sacerdotes y las familias. Por consiguiente, no se trataba en este caso de leyes antirreligiosas –ya que una de las preocupaciones de Jules Ferry era permitir que los niños y los padres ejerciesen su libertad de culto pero, fuera del ámbito escolar–, sino del afán de separar el espacio privado del espacio público.

Aunque el laicismo relegó las convicciones religiosas a la esfera privada, familiar o parroquial, no prohibió que se abordaran las religiones en el contexto de otras disciplinas, y

parece imposible estudiar la historia de las sociedades y las civilizaciones sin mencionar las religiones o analizar los grandes textos de la literatura sin tocar la cuestión.

Por lo demás, desde 1908, uno de los colaboradores más cercanos de Jules Ferry, Ferdinand Buisson, propuso que la historia de las religiones se enseñara en las universidades francesas, en particular a los futuros profesores y, en una segunda etapa, en los establecimientos escolares, a fin de ofrecer a los alumnos la posibilidad de conocer mejor la historia de las civilizaciones y despertar “una gran simpatía, una admiración respetuosa por todas las manifestaciones del pensamiento y la conciencia” y también luchar de ese modo contra el desprecio y la intolerancia.³

Pero hay que señalar que, desde hace unos treinta años, en Francia se observa un vuelco profundo. En primer lugar, en el mundo de la educación, los docentes no pueden dejar de reconocer la crisis de las humanidades -que, con la cultura clásica grecolatina y la cultura literaria, engloban conocimientos sobre el hecho religioso- y, en términos más generales, un menoscabo de la transmisión de la cultura general. En segundo lugar, en el mundo religioso se advierte también una crisis de los medios de transmisión religiosa (mengua de las prácticas religiosas, disminución de los inscritos en el catecismo, crisis de la transmisión familiar de la religión) que se traduce en una importante ausencia de cultura religiosa en la población francesa. La conjugación de estas dos crisis es responsable en gran parte de la incultura religiosa que se observa en las nuevas generaciones.

Historia de un debate

No se presentará aquí una reseña histórica de la cuestión, sino que se abordarán algunas etapas importantes del debate sobre la enseñanza del hecho religioso en la escuela.

A mediados de la década de 1980 se expresa, sobre todo en la prensa escrita, una verdadera preocupación de los diversos actores del sistema educativo, en particular los docentes, por la falta de cultura religiosa de los alumnos, que no permite tratar con ellos ciertos temas literarios, históricos, filosóficos o artísticos porque carecen de las referencias culturales necesarias. Esta incultura religiosa, al parecer profunda, afecta a las generaciones jóvenes, cualquiera sea el nivel de estudios o ciclo de la enseñanza secundaria e incluso universitaria (los futuros docentes), y la religión que profesen, pues se observa en los no creyentes como en los creyentes, ignorancia comprobada también por las autoridades religiosas.

A los profesores, lisa y llanamente les resulta cada vez más difícil trabajar con sus alumnos. ¿Cómo lograr, en la enseñanza de la literatura, que lean y comprendan a Pascal y

Racine, a Tartufo o Don Juan de Molière a Víctor Hugo y Claudel, los ataques de Voltaire contra la Iglesia, la poesía de Baudelaire o Verlaine sin tener conocimientos elementales de religión? ¿Cómo entender la historia sin entender la historia religiosa y, por lo tanto, sin conocer los fundamentos de las principales religiones? ¿A cuento de qué hablar del monaquismo en la Edad Media a alumnos totalmente ignorantes del mensaje cristiano? O bien, ¿cómo explicar la expansión musulmana a jóvenes en ayunas de los grandes principios del Islam?

¿Cómo, en filosofía, enseñar la metafísica a alumnos que no conocen palabras como “gracia”, “fe”, “obras” o “salvación”? ¿Cómo hablar de Descartes o de Kant?

La historia del arte europeo, por su parte, es difícilmente inteligible, al menos hasta el siglo XVIII, sin un mínimo de cultura religiosa, tanto para entender la pintura medieval, colmada de pasiones, resurrecciones, madonas, milagros y santos, o la arquitectura de las catedrales, y apreciar la música sagrada como las obras de Mozart o de Bach.

A fines de los años ochenta se organizaron y fueron objeto de publicaciones una serie de encuestas, coloquios y debates. En todos se comprobó una carencia de cultura religiosa y ya no sólo en la juventud sino también en los adultos, comprendido el personal docente.⁴

Por entonces, alrededor del 65% de los franceses estaba muy de acuerdo o bastante de acuerdo con la enseñanza de la historia de las religiones, pero se planteaban divergencias en cuanto a la finalidad y el sentido de esa enseñanza. Para algunos, el objetivo era esencialmente moral (se trataba de transmitir los valores de honestidad, fidelidad, etc.); 42% pensaba que contribuiría a fomentar en los jóvenes el espíritu de tolerancia. Para los demás, el objetivo debía formar parte de un estudio de la perspectiva histórica y sociológica y, por lo tanto, era de suyo eminentemente cultural: 35% pensaba que ampliaría la cultura general y 26% que era importante que los jóvenes conocieran mejor sus raíces.

Por su parte, el Ministerio de Educación encomendó una misión de reflexión sobre la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales al historiador Philippe Joutard, quien, en su informe, subrayó la necesidad de acabar con la incultura observada dando mayor importancia a la historia de las religiones en las clases de historia, geografía y literatura, demostrando “la importancia del hecho religioso en la historia y su permanencia en el mundo contemporáneo” y destacando “la inserción de lo religioso en la cultura y la civilización de la vida diaria”.⁵

En noviembre de 1991 se organizó un gran coloquio en Besançon, titulado “Enseñar la historia de las religiones con un enfoque laico”, al que asistieron los principales actores sociales, universitarios, pedagogos y docentes de los establecimientos de educación privados

y públicos. El objetivo era reflexionar sobre las modalidades prácticas de esa enseñanza. Se perfiló entonces el rechazo a crear una enseñanza específica de historia de las religiones impartida por un especialista, solución preconizada por algunos representantes de las universidades, y que se basara en un enfoque científico y laico del fenómeno religioso, como podía efectuarse en la *École pratique des hautes études*, pero esa posición distó mucho de alcanzar la unanimidad por razones prácticas e ideológicas. Se prefirió insistir en la adquisición de conocimientos religiosos en el ámbito de las disciplinas escolares existentes y enriquecer los programas de historia concediendo un lugar más destacado a la historia de las religiones. Esto se puso en práctica con la reforma de los programas instaurada gradualmente en los dos ciclos de la enseñanza secundaria a partir del año escolar 1996.

En 2000, una encuesta organizada por *Le Monde – Notre Histoire* mostró que 57% de las personas interrogadas estaba de acuerdo con la enseñanza de la historia de las religiones (cabe observar pues una disminución de 8% con respecto a 1988), cuyo interés residiría en mejorar la cultura general de los alumnos, según 74% de los encuestados, y en fomentar el espíritu de tolerancia en los alumnos, según 69% de éstos (un gran progreso con respecto a 1988), pero que suscitó también aprensiones: 51% temía que provocara tensiones en los establecimientos y 46% que esa enseñanza representara un peligro para el espíritu laico.

Se produjeron entonces los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001, que tuvieron repercusiones inmediatas en la escuela, puesto que los alumnos acosaron a los profesores con preguntas sobre las religiones y los integristas. El ministro de Educación Nacional encargó al filósofo Régis Debray un análisis sobre la enseñanza del hecho religioso en la escuela laica que debía hacer un balance de la situación y formular propuestas. En marzo de 2002, Debray entregó sus conclusiones: tras dejar constancia también de la incultura religiosa y de la crisis de la cultura clásica y las humanidades, consideró que más allá del enfoque patrimonial era necesario aportar elementos de comprensión del mundo contemporáneo, y llegó a la conclusión de que había que formar mejor y dar una preparación científica, intelectual y pedagógica más adecuada a los profesores de las disciplinas a las que atañe la cuestión, como historia, letras, filosofía e idiomas. Insistió en la diferencia entre lo religioso como objeto de cultura -“que figura en las condiciones impuestas a la instrucción pública, cuya obligación es examinar la contribución de las distintas religiones a la institución simbólica de la humanidad”- y lo religioso como objeto de culto -“que exige una acción voluntaria personal, en el marco de las asociaciones privadas”⁶-. Debray pidió que se pasara de un “laicismo de incompetencia (lo religioso no nos incumbe) a un laicismo de inteligencia (nuestro deber es comprenderlo)”⁷ y terminó formulando 12 recomendaciones, entre ellas, la creación de un

módulo para los docentes en la etapa de formación inicial sobre “Filosofía del laicismo y enseñanza del hecho religioso”; también propuso mejorar la formación permanente del profesorado y la creación de un instituto europeo de ciencias de las religiones.

Las metas de esta enseñanza

Se llegó a un consenso en cuanto a los tres objetivos principales que se esperaba alcanzar al tener más en cuenta el hecho religioso en la escuela, que son prácticamente los mismos desde los comienzos del debate social.

PERMITIR EL ACCESO AL PATRIMONIO CULTURAL Y A SU DIMENSION SIMBOLICA

A fin de subsanar la incultura religiosa mencionada, hay que ofrecer elementos de información sobre las religiones que permitan comprender mejor tanto lo que es un edificio religioso –iglesia, catedral, monasterio, sinagoga, mezquita– como un cuadro, una escultura, una vitral, un réquiem. La sociedad francesa conserva las huellas de un pasado profundamente cristiano, en especial en sus múltiples expresiones artísticas (arquitectura, pintura, música, literatura...), y también en los puntos de referencia de la vida social (calendario, fiestas...). Ahora bien, para los jóvenes, la dimensión religiosa y simbólica de ese patrimonio cultural se ha vuelto en parte incomprensible.

La escuela podría desempeñar un papel destacado para hacer que ese patrimonio cultural occidental sea accesible a la juventud contemporánea dándole las claves necesarias para comprenderlo.

Puesto que las religiones son una reserva de símbolos, de lo que se trata también es de ayudar a los alumnos a penetrar en el modo de pensamiento simbólico que no les resulta familiar.

FOMENTAR LA EDUCACION PARA LA TOLERANCIA

La sociedad francesa es pluricultural y multiconfesional. El islamismo es la segunda religión teniendo en cuenta el número de fieles; hay asimismo importantes comunidades judías (600.000 personas) o budistas (500.000 adeptos, 1 millón de simpatizantes). Muy a menudo, a quien no se conoce no se lo comprende, en el mejor de los casos, y en el peor, se lo ignora, se

lo critica o se lo desprecia. Ahora bien, la escuela debe acoger de igual manera a los niños de diferentes orígenes culturales, religiosos e ideológicos. Es por excelencia el lugar donde se aprende el respeto mutuo, que presupone en primer término el conocimiento recíproco, conforme al párrafo 2 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: “La educación [...] favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”.

La escuela podría desempeñar un papel importante en la lucha contra el riesgo de intolerancia. Podría desapasionar las cuestiones religiosas, promover un mejor conocimiento y un mayor entendimiento, y por ende educar para la tolerancia mediante un enfoque cultural y social de las religiones, principalmente el cristianismo, el judaísmo, el islamismo y el budismo.

Esto podría quizás favorecer la integración de las minorías, superar las tensiones y, respetando las conciencias y las diferencias, fomentar el encuentro y el diálogo; lo que coincide con una de las prioridades importantes del Ministerio de Educación Nacional de Francia: revalorizar la educación para la ciudadanía.

FAVORECER LA COMPRENSION DEL MUNDO CONTEMPORANEO

Otra meta importante es comprender mejor lo que sucede en el mundo, que, en la época actual, sobre todo a causa de la mundialización y los medios de comunicación, ya no se limita únicamente a lo que se conoce en el entorno inmediato; los acontecimientos del 11 de septiembre y sus consecuencias constituyen un ejemplo reciente de esto.

Reiteradamente, cuando no todos los días, puede observarse cuán importante es el lugar que ocupan las religiones en la actualidad mundial, en particular en el ámbito de la geopolítica. Ahora bien, las más de las veces, los medios de comunicación hablan de las religiones cuando surge algún acontecimiento espectacular, a menudo violento (conflictos entre Israel y los palestinos, terrorismo del integrismo musulmán, oposiciones entre hindúes y musulmanes, problema irlandés) en detrimento del contexto histórico y cultural, lo que no siempre permite comprender debidamente lo sucedido.

La escuela podría favorecer una mejor comprensión del mundo y de nuestras sociedades. Por ejemplo, el conocimiento de la historia del pueblo judío y de ciertos episodios de la Biblia permitiría captar con más claridad algunos aspectos religiosos del conflicto israelo-palestino o si se explicaran detalladamente las antiguas divisiones entre sunnitas y chiítas, quizás los alumnos entenderían mejor la complejidad del mundo musulmán actual,

que dista mucho de ser monolítico, o también si se analizara la historia religiosa de Estados Unidos, sería posible comprender mejor algunos modos de pensamiento de ese pueblo.

El hecho religioso en los programas de la enseñanza secundaria

En Francia, diversos aspectos relacionados con los hechos religiosos figuran en los programas de los dos ciclos de la enseñanza secundaria, principalmente en historia, aunque también en letras y filosofía.

Los programas de historia tienen objetivos intelectuales -contribuir a la formación de la inteligencia-, cívicos -ayudar a la construcción del ciudadano favoreciendo el conocimiento y la comprensión del mundo contemporáneo-, y patrimoniales y culturales -constituir un patrimonio cuyo heredero es la persona de hoy y permitirle así adueñarse de una cultura-.

En el programa del primer ciclo de la enseñanza secundaria figuran, además de las mitologías egipcia y griega, los hebreos como pueblo de la Biblia y los comienzos del cristianismo. Los vínculos con el programa de francés se subrayan mediante el estudio de los textos fundamentales (la *Odisea*, el Antiguo y el Nuevo Testamento, la *Eneida*). También se estudian el cristianismo ortodoxo, el mundo musulmán, la cristiandad occidental medieval (con el papel desempeñado por la Iglesia), las Reformas protestante y católica, las divisiones de la Europa cristiana entre católicos y protestantes, la filosofía de las luces y la laicización de las sociedades.

No son temas nuevos porque ya figuraban en los programas precedentes, pero se les añaden recomendaciones en las que se reitera la necesidad de tomar en cuenta la dimensión histórica de las religiones judía y cristiana, y de estudiar documentos de índole patrimonial, ya sea literarios como la Biblia o las obras de Homero, o arquitectónicos como las catedrales o las mezquitas, o también artísticos como las representaciones pictóricas, utilizándolos no sólo en su calidad de ilustraciones sino como elementos del programa.

En el segundo ciclo de la escuela secundaria, en el que uno de los objetivos de la enseñanza de la historia es la inserción de los alumnos en la vida ciudadana, el programa de primer año se consagra al estudio de seis momentos históricos que jalonan la elaboración de la civilización contemporánea, y de la que somos herederos, entre ellos, el nacimiento y la difusión del cristianismo, el Mediterráneo en el siglo XII, plataforma de tres civilizaciones (Cristiandad Occidental, Imperio Bizantino e Islam), asignatura seleccionada con un criterio político para demostrar que “lejos de desarrollarse de manera solitaria, una civilización se enriquece mediante las confrontaciones y los intercambios con otras”, y el tema Humanismo y

Renacimiento, con la influencia de las Reformas. Los programas de los dos años siguientes, dedicados a la historia contemporánea, conceden más importancia a las dimensiones económicas y sociales que a la dimensión religiosa de la historia y se estudian las características de la vida religiosa en Europa y en América del Norte y las relaciones entre las iglesias y el mundo moderno desde mediados del siglo XIX a 1939, así como a la evolución de las creencias en Francia desde 1945.

Cuando se examinan estos programas se imponen diversas observaciones. Por un lado, se ve que las religiones reciben un trato de privilegio en sus contextos de elaboración, la Antigüedad o la Edad Media y, cosa extraña, están totalmente ausentes de la época contemporánea, lo que es particularmente perjudicial para el judaísmo limitado a la historia de los hebreos y para el islamismo considerado sólo en sus siglos iniciales. ¿Se pretende así entonces que las religiones sólo están vinculadas a las sociedades del pasado? Se correrá el riesgo de proyectar hacia el resto de la humanidad un modelo de sociedad occidental fuertemente secularizada. Por otro, las religiones estudiadas en los programas y, en consecuencia, presentadas en los manuales escolares son principalmente las denominadas monoteístas. Si bien esto puede comprenderse en el plano histórico dada su importancia en el pasado de la sociedad francesa, sigue siendo lamentable que no se incluyan para nada los sistemas religiosos de Asia —el hinduismo, el budismo y otras espiritualidades—, aunque más no fuera para tomar en cuenta las religiones de los alumnos de origen asiático, pese a que en Francia son minoritarios, y también la fascinación que ejercen algunas corrientes de esas tradiciones espirituales, como el budismo tibetano, y por último, porque esas religiones desempeñan un papel muy importante en numerosas sociedades.

Cabe señalar rápidamente los programas de letras, en los que la principal mención explícita relativa al hecho religioso es la introducción de la Biblia en el tema de los textos fundamentales. En este último figuran obras como la *Odisea* de Homero, la *Eneida* de Virgilio o las *Metamorfosis* de Ovidio con objeto de abrir el espíritu “a las fuentes culturales del legado antiguo” judeocristiano y grecolatino, lo que constituye la principal innovación. De forma implícita, los programas de letras permiten numerosos descubrimientos del hecho religioso; gran parte de la literatura francesa está impregnada de referencias a lo religioso como sucede por ejemplo, tanto con Ronsard, Agrippa d’Aubigné, Pascal, Racine, los filósofos del Siglo de las Luces como con Voltaire, y también con las obras de Nerval, Baudelaire o Mallarmé.

En filosofía, es posible que diversas nociones, como “religión”, “verdad y creencia”, “mito, ciencia y filosofía”, se entremezclen con problemáticas religiosas. En la lista de autores

que pueden estudiarse figuran San Agustín, Averroes y Santo Tomás de Aquino, y también Descartes, Pascal, Spinoza, entre otros.

Al término de esta rápida enumeración, cabe observar que, por un lado, el hecho religioso dista mucho de estar ausente de los programas de la enseñanza secundaria y, por otro, existe la voluntad de aludir serenamente a las cuestiones religiosas, respetando el laicismo, pero ello requiere una buena formación del profesorado.

La formación del personal docente

Si se considera que en Francia se optó por no recurrir a especialistas en historia de las religiones y aprovechar a los profesores de las disciplinas a las que concierne el tema, vale decir, principalmente los de historia, letras y filosofía, una de las cuestiones que, a nuestro entender, parece más importante es la formación de los docentes. ¿Cómo abordar las religiones en su calidad de objeto de saber en el marco de esas disciplinas? ¿Con qué instrumentos? ¿Se capacita para hacerlo en la etapa de formación inicial, por ejemplo en la universidad? O si no, cuando ya se está ejerciendo la docencia, ¿es posible seguir cursos sobre religiones y actualizar conocimientos?

La encuesta que hemos realizado al respecto permitirá aportar respuestas precisas a esos interrogantes.⁸

Sin entrar en detalles, puede afirmarse que, en cuanto a la formación inicial de los estudiantes universitarios, muchos de ellos futuros docentes, en algunas universidades los que efectúan estudios de historia tienen la posibilidad de seguir cursos de historia de las religiones y aunque siempre se ofrecen en forma facultativa, pueden abordar la historia de las religiones y el enfoque antropológico del fenómeno religioso y también religiones como el judaísmo, el cristianismo, el islamismo y el budismo.

En ciertos tipos de estudios literarios también es posible seguir cursos que permiten ya sea estudiar textos bíblicos, tomados del Antiguo o del Nuevo Testamento, o si no la posteridad literaria de la Biblia, pero siempre de modo facultativo.

Las motivaciones de los alumnos que se inscriben en esos cursos son muy variadas. Puede ser un interés cultural por un tema sobre el que saben poco, un interés de orden antropológico para comprender al ser humano y su relación con lo sagrado, pero también puede haber algunas veces una motivación más personal derivada del afán de conocer mejor su fe, ya que algunos los eligen porque son creyentes.

Lo evidente es que todos los cursos relacionados con las religiones se proponen de forma facultativa, por lo que dependen de la libre elección de los estudiantes que asisten a ellos; suponen pues una motivación y un empeño de su parte. Por otro lado, en las universidades francesas, la oferta de cursos sobre las religiones está intrínsecamente relacionada con las competencias científicas de los docentes. Esos cursos sólo pueden existir si, por una parte, hay un profesor capacitado y, por otra, si ese docente se ofrece voluntariamente para darlos.

De modo más general, quizás, se plantea la cuestión del lugar de la historia de las religiones o de las ciencias de las religiones y su reconocimiento en el ámbito universitario francés, que hasta el presente no parecen muy importantes.

En cuanto a la formación de los docentes que ya ejercen su profesión, hay algunas iniciativas: seminarios de formación nacionales o regionales, que a veces duran varios años, para los profesores del sistema público; universidades de verano temáticas sobre el hecho religioso que estudian los orígenes del cristianismo, el judaísmo, el islamismo, el budismo, el protestantismo, como también el laicismo y la sociología de la religión; y, para los docentes del sistema privado (que tiene los mismos programas que el público, pero con la posibilidad de organizar actividades religiosas): seminarios nacionales sobre los tres monoteísmos, sobre la religión y la literatura, el cristianismo y la modernidad, etc.

Pero, también en este caso, la decisión de seguir esas formaciones requiere de los profesores una auténtica voluntad de dedicación personal.

Este deseo de formación permanente también se pone de relieve con la publicación de diversos instrumentos pedagógicos, como la colección “Historia de las religiones” creada en 1989 por el Centre régional pédagogique de Franche-Comté, destinada en particular al personal docente y en la que figuran síntesis de conocimientos universitarios, documentos y, asimismo, sugerencias de aplicación pedagógica. Se han publicado libros sobre el cristianismo primitivo, el protestantismo, el islamismo, las primeras religiones de la humanidad, las religiones en el mundo contemporáneo, el laicismo y un volumen sobre los textos de las grandes religiones.

Además de la cuestión de la formación de los docentes, se plantean algunas dificultades de orden teórico y práctico relacionadas con la enseñanza de la historia de las religiones.

No siempre es fácil tratar el tema del fenómeno religioso con los alumnos, pues las religiones conducen a las esferas de lo simbólico y lo complejo, que no les resultan familiares. Por otro lado, aludir a la religión es revelar la intimidad, las convicciones privadas. Ahora bien, en el marco de la escuela laica, el profesor está obligado a respetar la libertad de

conciencia de los alumnos y a no manifestar sus propias convicciones religiosas o filosóficas. Eventualmente, debe crear también las condiciones de un diálogo con los alumnos y entre éstos y encauzarlos hacia la tolerancia recíproca. Esta forma de actuar no es necesariamente fácil para todos y exige una labor de reflexión personal sobre las propias posiciones y la deontología del docente.

Cuando se tratan las religiones, a veces aparece una suerte de malestar difuso. En su práctica cotidiana, algunos profesores, si son creyentes, sienten aprensión al tratar las cuestiones religiosas que figuran en sus programas porque temen no ser capaces de establecer una separación entre sus convicciones personales y el enfoque científico que deben utilizar, y se imponen una especie de autocensura por temor a no ser fieles a su idea del laicismo, que excluye todo discurso sobre las religiones. Algunas veces, los que se sentirán más cómodos serán los docentes no creyentes.

Las experiencias y los testimonios del profesorado muestran que a menudo es más fácil hablar de los sistemas religiosos de la Antigüedad, por ejemplo, el egipcio, el griego o el romano, que tratar las religiones contemporáneas, porque son sistemas que pertenecen a sociedades del pasado y parecen suscitar menos conflictos. En nuestra opinión, esto entraña dos peligros: “museografiar”, incluso “folclorizar” las religiones, y convertirlas en objetos del pasado.

Ahora bien, es importante presentar las religiones de la Antigüedad no solamente como un conjunto de figuras divinas y mitos, sino como sistemas coherentes con sentido para sus contemporáneos. Se observa, incluso en el tratamiento de las religiones aún vivas, hasta qué punto los manuales de historia las presentan como vinculadas a sus orígenes, con un enfoque perfectamente justificado desde un punto de vista histórico, pero también petrificadas en un pasado a veces idealizado, lo que conduce en ocasiones a soslayar su evolución reciente.

Si bien para los docentes esas cuestiones no son fáciles de tratar, tampoco lo son para los alumnos. Se ha hablado mucho de la incultura religiosa de la juventud, pero algunas veces puede plantearse otro tipo de problema: el de los niños creyentes, empeñados en una lógica de reivindicación de su identidad y deseosos de hacer ostensibles sus convicciones, aunque a menudo conozcan poco y mal la tradición religiosa de la que se declaran devotos. En algunas ocasiones, esto puede llevar a los alumnos a preguntarse si es legítimo que un maestro hable de una religión que manifiestamente no profesa. Parece necesario efectuar una labor de información: primero, sobre el principio de que hablar de religión no incumbe exclusivamente a los religiosos; segundo, acerca del tipo de enfoque, por ejemplo histórico o literario, que puede utilizarse en clase para referirse a las fuentes, las creencias, los ritos, los textos, los

valores preconizados por un determinado sistema religioso, y, por último, sobre los valores del sistema escolar laico que deben ser comunes a todos los alumnos y permiten proceder a un razonamiento no religioso sobre las religiones.

Sin embargo, es necesario precisar que el enfoque científico no es apto para abarcar la totalidad de la experiencia religiosa, sino algunos de sus aspectos mediante instrumentos metodológicos apropiados, y, aunque haya que respetar la libertad de conciencia de cada cual, las convicciones de algunos no deben imponerse a todos.

Consideramos que la principal y la mejor respuesta a todas las dificultades mencionadas es la exigencia de rigor del análisis científico que se hace de las religiones. Éste sólo puede basarse en una buena formación del personal docente, ya sea en los seminarios propuestos o, forzosamente, en una capacitación personal mediante lecturas y trabajo individual.

El informe Debray, mencionado más arriba, expresa la toma de conciencia política de la necesidad de una buena formación de los profesores. Cabe esperar que en los próximos meses se ponga en práctica ese proyecto.

Conclusión

En cuanto al lugar que ocupan las religiones en la escuela, en Francia existe una situación singular, por la ausencia de cualquier tipo de curso dedicado exclusivamente a las religiones, en comparación con los demás países europeos en los que, según los casos, se observa, de hecho, una gran heterogeneidad de prácticas, vinculadas profundamente a las modalidades de gestión de las relaciones entre los Estados y las iglesias. Así, en Alemania existen teóricamente cursos confesionales de religión, pero la realidad es más compleja porque la situación difiere según las regiones. En España o Italia, la enseñanza religiosa es facultativa y en Bélgica se propone un curso de moral a los alumnos que no desean seguir una enseñanza confesional. Cabe observar que, pese a proponer modelos diferentes, que se parecen a los mencionados pero no son característicos de la situación francesa, la mayoría de los países buscan alternativas, tanto como una reacción al índice creciente de la demanda de exención por parte de los alumnos, como para responder a las nuevas necesidades culturales y cívicas. Aunque no es posible, ni deseable, proyectar la elaboración de un modelo común, debido a las particularidades de cada país que dependen de su historia y de los tipos de relación entre iglesias y Estados, y, singularmente, entre religiones y sistemas educativos, parece interesante, sin embargo, comparar los análisis efectuados en cada país sobre el lugar que ocupan las religiones en la escuela, así como los resultados de las experiencias en curso, con

sus aciertos y sus dificultades. El estimulante debate social francés sobre la enseñanza del hecho religioso podría contribuir a esta reflexión común de los países europeos.

Notas

1. Régis Debray, *Qu'est-ce qu'un fait religieux?* [¿Qué es un hecho religioso?], en: *Études* (París), septiembre 2002, pág. 173.
2. Véase Jean Baubérot, *Vers un nouveau pacte laïque?* [¿Hacia un nuevo pacto laico?], París, Le Seuil, 1990.
3. Ferdinand Buisson, *La foi laïque* [La fe laica], enero de 1908, citado en “Les religions au lycée: le loup dans la bergerie?” [Las religiones en la escuela secundaria: ¿el lobo entre los corderos?] de Guy Gauthier, *Panoramiques* (Panorámicas) (Courbevoie, Francia), n° 2, 1991, pág. 17.
4. Así, en 1988, la SOFRES organizó una encuesta para la *Encyclopædia Universalis* en el momento de la publicación de su *Atlas de las religiones*, según la cual sólo el 15% de las personas interrogadas fue capaz de nombrar a los cuatro evangelistas, el 14% mencionó a Jesús entre las personalidades religiosas de los siglos pasados. Alrededor del 44% de las personas de 18/24 años reconoció muy a menudo tener conciencia de una falta de cultura religiosa, y lo mismo afirmó el 40% de las personas de 25/34 años, el 38% de las de 35/49 años, y 26% de las de 65 años y más.
5. Publicado en parte en *Éducation et pédagogies* [Educación y pedagogías], n° 7, septiembre de 1990, con el título “Enseigner l’histoire des religions” [Enseñar la historia de las religiones].
6. Régis Debray, *L’enseignement du fait religieux dans l’École laïque* [La enseñanza del hecho religioso en la escuela laica], París, Odile Jacob, 2002, pág. 28.
7. *Ibid.*, pág. 43.
8. Nuestra tesis de doctorado, preparada en la Sección de Ciencias Religiosas de l’École pratique des hautes études, trata extensamente la cuestión relativa a la formación de docentes, utilizando una encuesta nacional en tres partes que analiza los cursos que guardan relación con el hecho religioso en las universidades, los institutos universitarios de formación docente y los cursos de formación permanente.

Bibliografía

- Allieu, N. 1996. *Laïcité et culture religieuse à l’école* [Laicismo y cultura religiosa en la escuela]. París: ESF Éditeur.
- Baubérot, J. 1990. *Vers un nouveau pacte laïque?* [¿Hacia un nuevo pacto laico?]. París: Éditions du Seuil.
- . 1994. *Religions et laïcité dans l’Europe des douze* [Religiones y laicismo en la Europa de los doce]. París: Éditions Syros.
- Boespflug, F.; Dunand, F.; Willaime, J.P. 1996. *Pour une mémoire des religions* [Para una memoria de las religiones]. París: La Découverte/Essais.
- Centre régional pédagogique de Franche-Comté. 1992. *Enseigner l’histoire des religions dans un démarche laïque. Représentations – Perspectives – Organisation des apprentissages* [Enseñar la historia de las religiones con un enfoque laico: representaciones, perspectivas, organización de los aprendizajes]. Besançon, Francia, CRDP. (Actas del coloquio internacional de Besançon, 20 y 21 de noviembre 1991, CRDP de Besançon.)
- École du Louvre. 1997. *Forme et sens. Colloque sur la formation à la dimension religieuse du patrimoine culturel* [Forma y sentido. Coloquio sobre la formación relativa a la dimensión religiosa del patrimonio cultural]. París: La Documentation française. (Actas del coloquio de la École du Louvre, París, 18 y 19 de abril 1996.)
- Debray, R. 2002. *L’enseignement du fait religieux dans l’École laïque* [La enseñanza del hecho religioso en la escuela laica]. París: Odile Jacob. (Informe para el Ministerio de Educación Nacional.)
- Hervieu-Léger, D. (comp.) 1990. *La religion au lycée. Conférences au lycée Buffon 1989-1990* [La religión en la escuela secundaria. Conferencias en el Liceo Buffon 1989-1990]. París: Éditions du Cerf.
- Messner, F. (comp.) 1995. *La culture religieuse à l’école* (La cultura religiosa en la escuela). París: Éditions du Cerf.
- Panoramiques* [Panorámicas] (Courbevoie, Francia). 1991. n° 2, *Les religions au lycée: le loup dans la bergerie?* [Las religiones en la escuela secundaria: ¿el lobo entre los corderos?]. Compilación de Guy Gautier, París: Éditions Corlet.
- Poulat, É. 1987. *Liberté-Laïcité: la guerre des deux France et le principe de la modernité* [Libertad-Laicismo: la guerra de las dos Francias y el principio de la modernidad]. París: Éditions du Cerf/Cujas.
- Willaime, J.-P. 1990. *Univers scolaires et religions en Europe de l’Ouest* [Universos escolares y religiones en Europa Occidental]. París: Éditions du Cerf.

- . 1998. École et religions: une nouvelle donne? [Escuela y religiones: ¿una nueva situación?]. *Revue française de pédagogie*, n° 125, octubre-noviembre-diciembre. París: INRP, págs. 7-20 (Número especial: Escuela y cultura religiosa).

Versión original: inglés

Alexander Soldatov (Federación de Rusia)

Licenciado por la facultad de Periodismo de la Universidad de Moscú. Periodista y experto en religiones. Diversos artículos científicos suyos se han publicado en *Dia-Logos*, *Enciclopedia de la vida religiosa en Rusia*, *Magazine ruso*, etc. Editor residente de la agencia de información religiosa Blagovest-info; comentarista de religión para el semanario *Noticias de Moscú*. Su ámbito de investigación es la historia reciente de la Iglesia Ortodoxa Rusa y de la Ortodoxia alternativa.

EDUCACION Y RELIGION: LOS CAMINOS DE LA TOLERANCIA

LAS VICISITUDES DE LA TEOLOGIA LAICA EN LA FEDERACION DE RUSIA¹

Alexander Soldatov

La fortuna del programa de la educación estatal para la cualificación en teología -que lleva suscitando debates entre los teólogos y sus principales antagonistas, los expertos laicos en religión, durante cerca ya de diez años, sobre la conveniencia de su introducción en los centros de educación superior de Rusia- ha resultado ser más bien complicada. Todo empezó en 1992, al aparecer una asignatura denominada *teologuiya* (teología) en la clasificación estatal de los sectores y títulos de educación de la Federación de Rusia, aprobada por el Ministerio de Educación. Aunque en ruso hay una palabra específica para esta asignatura, *bogosloviye*, los autores escogieron concretamente su sinónimo greco-latino, evidentemente para dar un aspecto laico a esta disciplina, que hasta hace muy poco era desconocida en la enseñanza secundaria de Rusia.

Entre los representantes de la Iglesia Ortodoxa Rusa, que fueron los defensores más activos de la introducción de la asignatura de teología en los centros laicos de educación superior, la figura más notable fue el rector del Instituto Teológico Ortodoxo San Tikhon de Moscú, el arcipreste Vladimir Vorobiev. Desde 1993, este educador ortodoxo en ejercicio acudía regularmente con peticiones urgentes para acelerar la elaboración de los programas y su implementación. No es de extrañar, entonces, que la elaboración de la parte ortodoxa de los programas para la teología se le confiara finalmente al Instituto San Tikhon. Sin embargo,

más tarde se supo que los miembros docentes de este instituto confesional desempeñaron el papel más activo también en la elaboración de la parte confesional-general de los programas. Así pues, el debate sobre el problema de la conveniencia de impartir teología en los centros laicos de educación superior de Rusia se fue convirtiendo poco a poco en un debate sobre los límites aceptables de la presencia de la iglesia “dominante” en el sistema de educación laica y sobre la “proporción entre Ortodoxia y educación” (o, en sentido más amplio, entre religión y educación) en Rusia.

La introducción de la teología triunfó durante los procesos democráticos que tuvieron lugar en Rusia a finales del decenio de 1980 y principios del de 1990, cuando parecía legítima la “rehabilitación” de las formas de vida cultural y espiritual que habían sido, o bien totalmente prohibidas, o bien muy limitadas en la era de totalitarismo social. Una de las formas permitidas de organización social en la URSS, no relacionada directamente con la ideología comunista, era la religión. Naturalmente, fue a las organizaciones religiosas, y en primer lugar a la Iglesia Ortodoxa, por ser la institución más accesible y tradicional, adonde se dirigieron los intelectuales, desengañados de los ideales comunistas. Estos intelectuales, a su vez, abrieron los ojos de la población, descubriendo la verdad sobre el socialismo y destruyendo sus bastiones uno a uno en la época de la Perestroika.

El ateísmo estatal era uno de los baluartes de la ideología soviética comunista. Sus bases eran asignaturas obligatorias en las escuelas y en los centros de educación superior, donde la ideología atea se consideraba como una disciplina especial llamada “ateísmo científico”. Los fundamentos de esta “ciencia” fueron puestos por los clásicos del marxismo y leninismo, Marx, Engels y Lenin, en sus obras. El ateísmo científico se limitaba prácticamente al estudio de sus obras y a la crítica de las formas existentes de religión.

El ateísmo científico, igual que todo el conjunto de disciplinas ideológicas, provocó un rechazo comprensible entre la mayoría de los alumnos de las escuelas y universidades soviéticas. Pero para la mayoría de la población soviética no parecía haber alternativa al ateísmo estatal, pues las visitas a las iglesias o las reuniones religiosas podían dar lugar a una expulsión de la escuela o del trabajo. Toda carrera, no sólo política, sino también administrativa o científica, era absolutamente incompatible con la práctica de una religión. Así pues, la religión era el reino de las personas mayores ya jubiladas (la única subcapa de la sociedad soviética cuyos representantes podían visitar las iglesias sin miedo a las represalias) y de los disidentes intelectuales que conscientemente desafiaban al régimen y estaban sujetos a distintos tipos de represión.

La visión no-conformista del mundo que propugnaban estos disidentes intelectuales triunfó en la etapa de la Perestroika, cuando de repente se hizo necesario llenar los vacíos ideológicos que aparecieron tras el rechazo oficial del monopolio del que antes había disfrutado la doctrina comunista. El primer acto de rehabilitación de la filosofía religiosa (mientras existía todavía la URSS) fue la celebración del milésimo aniversario de la cristianización de Rusia, que en el lenguaje laico oficial se llamó “El milésimo aniversario de la aceptación del cristianismo en Rusia”. Este jubileo, celebrado en 1988, se celebró no sólo con fiestas eclesiásticas, sino también con conferencias científicas, exposiciones y publicaciones en la prensa, la mayoría de las cuales fueron muy favorables a la Iglesia, algo impensable apenas unos años antes. La celebración del milésimo aniversario de la cristianización dio paso al proceso masivo de devolver los monasterios y los lugares de culto a la Iglesia, un proceso que dura todavía hoy (el punto culminante de este proceso tuvo lugar entre 1990 y 1992 y en la actualidad hay muy pocos lugares de culto, cerrados en la época soviética, que no hayan sido restituidos a la Iglesia). Si antes de 1989, de los lugares históricos de culto funcionaba uno de cada diez, ahora más del 90% de los lugares de culto que quedan han sido devueltos a la Iglesia. La proporción de iglesias activas y no activas se ha invertido totalmente.

Muchos intelectuales que ya habían asumido un credo religioso en la era soviética, a principios del decenio de 1990 emprendieron abiertamente una campaña en la prensa en defensa de la iglesia ortodoxa y en contra del ateísmo estatal.

Sin embargo, la alianza demasiado inmediata y evidente de la alta jerarquía eclesiástica con el poder político, la total comercialización de la vida de la Iglesia y la falta de una competencia espiritual real dieron lugar poco a poco al descenso del interés público por la religión a partir del decenio de 1990. El “*boom* religioso”, predicho por algunos analistas quince años antes, no se produjo nunca porque el tipo de religión oficial, formal y comercial que la Iglesia Ortodoxa Rusa, demasiado íntimamente ligada al poder, propuso a la sociedad no atrajo a la gente. La mayoría de la población rusa sigue aceptando a la Iglesia como uno de los elementos de la cultura nacional, como una tradición ancestral, sin entrar en demasiados detalles en cuanto al contenido de sus dogmas de fe. Por lo tanto, no es de extrañar que, según los resultados de diversos estudios sociológicos, el número de personas que se pueden llamar ortodoxas sea mayor que el número de “creyentes”.

La Iglesia Ortodoxa Rusa (IOR), dándose cuenta de que sus posibilidades de convertir a la mayoría de la población rusa a la religión ortodoxa parecían más bien escasas, anunció un proyecto de gran alcance para enseñar los fundamentos de la ortodoxia en la escuela. La IOR

creó un órgano asesor adjunto al Ministerio de Educación y elaboró una serie de currículos y libros de texto sobre la materia, eufemísticamente llamada “Fundamentos de la cultura ortodoxa”, que ya han sido incorporados a los programas escolares obligatorios en varias regiones de Rusia. Además, en las ciudades y aldeas importantes de Rusia, se están abriendo cada vez más escuelas secundarias ortodoxas, que se suelen llamar *lyceos* o *gymnasios*, y en general se considera que su nivel de enseñanza es más alto que el de las escuelas corrientes laicas. Los representantes de otras religiones no aspiran a una representación tan amplia en los centros educativos laicos, pero también han abierto sus propias escuelas secundarias.

En la sociedad secolar, la IOR se considera por tradición la institución más importante que conforma la identidad nacional y cultural de Rusia y la principal artífice de la “construcción de la nación”. Sería difícil no admitir la verdad de este juicio teniendo en cuenta los mil años de experiencia histórica de la IOR. Incluso en el siglo X, cuando Rusia fue cristianizada, es posible hablar de la aparición de un fenómeno específico, cultural e histórico: la ortodoxia rusa. Este fenómeno surgió como fusión de la tradición cultural bizantina, ya bastante cristianizada en aquella época, y la antigua protocultura de los eslavos orientales. Prácticamente, las reminiscencias históricas del pueblo ruso están asociadas con su historia cristiana. Es la IOR la que concibió la mayoría de los símbolos culturales y arquetipos que determinan la concepción del universo de la mayoría del pueblo ruso, y estos símbolos y arquetipos resistieron la influencia devastadora del ateísmo soviético y son los que representan el capital simbólico que está en manos de la IOR y que supone la fuente principal de su influencia social y política en la Rusia contemporánea.

Este capital simbólico estaba formado no por el cristianismo o la ortodoxia en general, sino más bien por “nuestra” ortodoxia nacional. De ahí, la indivisibilidad dentro de la ideología moderna de la IOR, de las nociones “nacional” y “religioso”; de ahí, la supuesta inclusión en la congregación de la IOR de todos los habitantes de la Commonwealth de Estados Independientes y de los países Bálticos, que están “profundamente arraigados en la ortodoxia”. Al presentarse a sí misma a la sociedad laica, la IOR recalca en primer lugar que congrega entre 80 y 100 millones de ciudadanos rusos, es decir, dos tercios de la población. Sobre esta base, la IOR demanda una participación “proporcional” en las principales instituciones sociales y políticas de la Federación de Rusia, y una influencia “proporcional” en los procesos sociales y políticos. ¿Cómo llegaron a esa cifra astronómica? Aun multiplicando el número de iglesias de la IOR que hay en Rusia (8.500) por 1.000 (aunque no todas las iglesias son lo bastante grandes para acoger a esta cantidad de gente), se obtiene la modesta cifra de 8,5 millones de personas. De hecho, los ideólogos de la IOR introdujeron un

argumento desconocido hasta entonces para la Iglesia Ortodoxa: el concepto de “ortodoxo de nacimiento”. Es sabido que la mayoría de los 100 millones de fieles de la IOR no visita sus lugares de culto, no participa en la vida de la iglesia y no cree “verdaderamente” (es decir, de acuerdo con los dogmas ortodoxos) en Dios. No obstante, el origen genético de esta congregación no practicante, y su autoidentificación nacional y cultural están asociados con los arquetipos culturales que, como hemos señalado antes, forman el “capital simbólico” de la IOR. Y como este capital le pertenece exclusivamente (al menos eso cree la IOR), todos los ortodoxos de nacimiento forman su congregación.

Sin embargo, la nueva asignatura escolar llamada “Fundamentos de la cultura ortodoxa”, introducida activamente por los administradores de los centros educativos de la Federación de Rusia, va dirigida no sólo a los “ortodoxos de nacimiento”, sino a todos los jóvenes rusos. Esta asignatura, que es esencialmente una disciplina ideológica pues su nombre eufemístico oculta un contenido claramente religioso, está destinada a convertirse en la expresión de la nueva doctrina religiosa de Rusia, formulada recientemente por el metropolitano Kirill (Gundiaev), a saber: “Rusia es un país ortodoxo con algunas minorías étnico-religiosas”. Así pues, el conocimiento de la Ley Ortodoxa de Dios (es decir, los “fundamentos de la cultura ortodoxa”) es obligatorio para todos los ciudadanos rusos.

Sin embargo, los “Fundamentos de la cultura ortodoxa” no es una reproducción literal de la “Ley de Dios” anterior a la Revolución. Esta Ley de Dios pasó por la experiencia soviética de didáctica de las ciencias sociales ideológicas. Por eso, tanto el eufemismo del nombre de la nueva asignatura como el hecho de estar impregnada de materialismo encubierto aseguran que la ortodoxia está concebida como la base de la cultura nacional, una nueva divisa ideológica, una idea nacional, más que una doctrina religiosa.

El problema es que Rusia no tiene experiencia de ser un Estado laico y tampoco tiene un modelo aceptado para establecer relaciones con las diferentes religiones en general y en el ámbito de la educación en particular. Primero, hubo un imperio ortodoxo de mil años de antigüedad, después, la ideocracia soviética (y desde luego, no un estado laico legalmente constituido), y más tarde, un sentimiento doloroso de desintegración de un gran Estado y la carencia de una idea nacional, sin la cual, como dicen, “un ruso se convierte en un alcohólico” y los niños crecen “sin saber nada de su historia”. Los intentos de encontrar su identidad en Occidente (“¡somos parte de Europa!”) a principios del decenio de 1990 resultaron fructíferos porque se descubrió que esta identidad podía tener ventajas económicas. El abandono de esta identidad llevó al abandono del modelo occidental de relaciones entre la Iglesia y el Estado.

La teología debería ser la continuación en la escuela superior de la asignatura “Fundamentos de la cultura ortodoxa”. En efecto, la principal colisión académica que se ha producido con la introducción de esta disciplina en los centros de educación superior rusos está determinada por la aparición, al final del decenio de 1980, en la clasificación estatal de los perfiles de la educación, de una asignatura parecida: “estudio de las religiones”. La mayoría de los especialistas en religiones insisten en que el objeto de esos estudios coincide prácticamente con lo que estudian los teólogos laicos. El volumen de conocimientos que se imparte a los estudiantes rusos en el marco del curso del estudio de las religiones no es menos que el previsto en el programa de teología. Los adversarios ortodoxos (así como los elementos musulmanes y judíos que simpatizan con ellos) de los expertos en religiones coinciden en parte con esto. Pero su principal argumento a favor de la introducción de la teología en las escuelas secundarias laicas no tiene nada que ver con el contenido de la asignatura, sino –¡qué cosa tan curiosa!– con la personalidad de los profesores. Es decir, los especialistas ortodoxos piden que se introduzca la teología porque prácticamente en todas partes el estudio de las religiones es impartido por los antiguos ateos científicos, que, bajo la apariencia de conocimiento objetivo de la religión, inculcan en sus alumnos una visión atea de la experiencia religiosa. Además, los especialistas ortodoxos afirman que la coincidencia de casi todo el programa del estudio de las religiones con el de teología se debe a que ambos programas fueron elaborados por científicos laicos (lo que quiere decir “ateos científicos”) sin ninguna participación de los representantes de las confesiones religiosas.

El programa para la especialidad de “teología” se divide en dos partes aproximadamente iguales: “confesional general” y “confesional” (es decir, cristianismo, islamismo, etc.). Esta estructura revela la segunda colisión dolorosa dentro de esta asignatura: el carácter esencialmente religioso de la teología. En efecto, a diferencia del estudio de las religiones, que describe las circunstancias y fenómenos religiosos desde la perspectiva de un conocimiento laico positivista, empleando exclusivamente métodos científicos y manteniendo el mismo distanciamiento con respecto a cada tradición y fenómeno, la teología trata, básicamente, de la formulación de una doctrina religiosa, es decir, de la parte más íntima de cada tradición religiosa: trata de expresar la fe en términos lógicos. Así, lo que se entiende por la parte de la teología “confesional” general propuesta a los alumnos para los tres primeros años, es lo mismo que en el estudio de las religiones, pero libre de la influencia de los “ateos científicos”. Se supone que los estudiantes aprenden las bases generales de la teología que, de alguna forma, son comunes a todas las tradiciones religiosas y, de acuerdo con esto, su enseñanza presupone el mismo distanciamiento con respecto a todas estas tradiciones. Sin

embargo, en la segunda parte “confesional” se enseña más específicamente teología (ortodoxa, baptista, musulmana, judía, etc.), cuyo estudio es imposible si se separa de la fe.

La teología es inseparable de la fe porque la base para toda construcción teológica es una verdad revelada por vía divina, es decir, cierta información que Dios comunica a la humanidad de una forma u otra (normalmente por medio de mensajeros, profetas o discípulos). La revelación divina se guarda en los principales libros simbólicos, creando la base para esta o aquella tradición religiosa y se acepta por la fe (esto constituye la naturaleza de la religión). La reflexión teológica estudia constantemente estos libros, tratando de no sobrepasar de ninguna manera los límites de la ortodoxia ni de la revelación divina. De otro modo, esta reflexión sería no-ortodoxa -es decir, herética, lo que lleva a la aparición entre sus exponentes y seguidores de nuevos libros simbólicos y a la creación de una nueva tradición religiosa sobre la base de “aclarar” o poner al día la antigua- o perdería completamente su carácter teológico, pasando a ser, por ejemplo, filosófica.

No cabe duda de que, contando con las buenas intenciones de los principales defensores de introducir la teología “laica” en las escuelas secundarias, antes o después se enfrentarán al problema de si la ciencia laica (separada de la tradición religiosa) puede garantizar la autenticidad de cualquier enseñanza religiosa, por ejemplo, la teología del cristianismo ortodoxo o la del islamismo. Durante bastante tiempo, fue en realidad esta cuestión –la de garantizar la conformidad de la asignatura impartida con la teología ortodoxa de una religión determinada– la que obstaculizó la introducción del programa de teología en la escuela secundaria. Los representantes de las religiones que participaban en la elaboración de la parte confesional del programa sugirieron que fuera obligatorio que los profesores de teología tuvieran la licenciatura de las religiones cuya teología iban a impartir, lo que garantizaría la conformidad de sus concepciones teológicas con la teología ortodoxa de las religiones dadas. Así, los defensores de la enseñanza de la teología en los centros de educación secundaria tuvieron que reconocer abiertamente que esta asignatura no podía ser laica. Sería conveniente recordar que esto lo confirmó el jefe del Departamento de Educación Religiosa y Catecismo del Patriarcado de Moscú, el padre superior Ioann (Economtsev), cuando dijo que “la línea divisoria entre la teología y el estudio de las religiones corre paralela a la línea de la creencia en Dios.”

Esta presencia tan evidente de una disciplina confesional en los centros laicos de educación superior es absolutamente imposible con el actual sistema legal de la Federación de Rusia, que declara la separación entre la Iglesia y el Estado, y entre la escuela y la Iglesia. Tal es el motivo por el que los defensores del programa de teología están empezando a pedir la

modificación de este sistema legal, de forma que se adapte a sus fines: la introducción de la teología en la escuela laica por todos los medios. Así, entre otras cosas, sugieren introducir en la legislación rusa la noción de “una religión tradicional”, para que el Estado tenga que reconocer la misión especial de distinguir las organizaciones religiosas principales y de más influencia en la construcción del Estado y en la vida social.

La IOR fue la iniciadora del Consejo Interreligioso de Rusia, lo que incluye, además de la iglesia ortodoxa, los jefes de las organizaciones religiosas musulmana, judía y budista. La IOR “representa” a todas las “religiones tradicionales” en su trato con las autoridades estatales. La mayoría de las demás religiones, lo que incluye sin duda al catolicismo “tradicional”, son concebidas como fuerzas, directa o indirectamente, hostiles al Estado Ruso.

Es interesante destacar que los defensores de la enseñanza de la teología en los centros laicos de educación superior no tienen la posibilidad de invocar la experiencia histórica rusa. En el Imperio Ruso, en el que la Iglesia Ortodoxa era la iglesia estatal, la teología ¡no se enseñaba en las universidades! Sí, había “Ley de Dios” que se impartía en las escuelas primarias y secundarias, había centros religiosos de educación financiados con fondos públicos, pero en los centros laicos de educación superior no se impartía teología. Los defensores de la enseñanza de la teología evitan mencionar esta enojosa laguna en la educación superior rusa y citan el ejemplo de los países europeos occidentales en los que, desde luego, existen departamentos de teología en muchas universidades famosas. Sin embargo, en nuestra opinión, se trata precisamente de un caso en el que la experiencia occidental es absolutamente irrelevante para la originalidad rusa. De hecho, muchas de las universidades famosas de Europa se fundaron en la Edad Media y, naturalmente, eran básicamente centros educativos religiosos, en los que las ciencias laicas se consideraban auxiliares de la teología. El equivalente ruso a las universidades europeas de la Edad Media es probablemente la Academia Greco-Latina-Eslava, fundada en Moscú en 1687. Sin embargo, esta Academia no duró mucho tiempo y posteriormente fue repartida entre la Universidad de Moscú y la Academia Espiritual de Moscú, que heredaron respectivamente sus enseñanzas laicas y religiosas.

No hace mucho tiempo, el periódico *Komsomolskaya Pravda* (con fecha de 20 de noviembre de 2002) publicaba las opiniones de una serie de dirigentes políticos y religiosos famosos sobre la conveniencia de la enseñanza de los “Fundamentos de la cultura ortodoxa” en las escuelas laicas. Basta citar algunas de estas opiniones para ver lo lejos que se encuentra la sociedad rusa de llegar a un acuerdo sobre esta cuestión realmente complicada.

Gennady Zyuganov, líder del Partido Comunista de la Federación de Rusia:

Esta propuesta de la Iglesia Ortodoxa Rusa y de muchas organizaciones intelectuales tiene mucho fundamento. La cultura ortodoxa es la base del desarrollo de nuestro país. Y no es ningún peligro para las demás religiones.

Alexander Shishlov, presidente del Comité Estatal de la Duma para Educación y Ciencia:

Los fundamentos de la cultura ortodoxa, así como los de las demás culturas religiosas, se pueden incluir en los programas de ciencias sociales o de arte. Sin embargo, es inadmisible introducir su enseñanza obligatoria para niños bajo la apariencia de una materia nueva. Eso contradice tanto la Ley de Educación como la Constitución.

Padre Mikhail Dudko, Departamento de Relaciones Exteriores de la Iglesia del Patriarcado de Moscú:

Estoy a favor de la introducción de los “Fundamentos de ortodoxia” en las escuelas. Es imposible entender Rusia sin conocer la cultura ortodoxa. Éste es el motivo por el que los extranjeros, cuando vienen a nuestro país, se interesan primero en la arquitectura de la iglesia y en las pinturas de iconos. En algunas Repúblicas, por ejemplo, en Tatarstan, sería posible introducir los “Fundamentos de la cultura musulmana”.

Boruh Gorin, Federación de las Comunidades Judías de Rusia:

Estamos en contra de la enseñanza obligatoria de los “Fundamentos de ortodoxia”. En primer lugar, porque se niega a los alumnos el derecho a elegir. En segundo, no estoy seguro de que vaya a ser de ninguna utilidad para ellos. Antes de la Revolución, se impartía en las escuelas la Ley de Dios, y el pueblo no era por eso más religioso. En tercer lugar, necesitará medios económicos y, en todo caso, faltan profesores competentes en todas las religiones.

Alexander Gavrillov, Departamento de Educación de Moscú:

Estamos firmemente convencidos de que las escuelas públicas deben estar separadas de la Iglesia. No hay disciplinas religiosas en los centros educativos de Moscú y no tenemos planes de introducirlas. No hay escuelas públicas que pertenezcan a diferentes religiones. Si los padres quieren que sus hijos reciban educación religiosa junto a la enseñanza general, que envíen a sus hijos a ese tipo de escuelas.

Fandas Safiulin, diputado de la Duma:

Como de costumbre, una buena iniciativa se ha llevado al absurdo. La religión debe estudiarse en los centros religiosos. Si se impusiera a los alumnos en las escuelas generales, eso violaría tres artículos de nuestra Constitución.

Galina Ershova, directora de la escuela N° 589, Moscú:

Estoy a favor de que se imparta la ortodoxia como cultura. Es mi mayor deseo como directora de escuela. Pero no podemos encontrar a los profesores adecuados. Incluso nos pusimos en contacto con la Iglesia, pero ni siquiera ellos pudieron ayudarnos. Visitaron nuestra escuela, pero tendían a considerar a los niños como si fueran aspirantes a monjes. Esta actitud no era lo que buscábamos.

Para terminar, quisiera decir que la cuestión del carácter de la enseñanza de los “Fundamentos de la cultura ortodoxa” todavía no está resuelta. En algunos currículos de la Federación de Rusia, se ha introducido ya como asignatura obligatoria, aunque el Ministerio de Educación cree que debería ser optativa. En las regiones en las que ya se ha introducido (por ejemplo, Voronezh y Kursk), los niños de otras religiones también tienen que estudiarla. Los partidarios de este planteamiento argumentan que no es un dogma religioso lo que se estudia, sino una cultura que debe conocer toda persona cultivada, al margen de su credo religioso. La introducción de la teología en los centros de educación superior probablemente ofrece un mayor peligro para los estudios religiosos mismos que para el carácter laico de la escuela secundaria en el país. La secularización del conocimiento teológico produciría necesariamente

la depreciación de la vida religiosa de la Iglesia propiamente hablando y una mayor politización. Así pues, los debates sobre el programa de la teología son en el fondo puramente políticos y tienden a ocultar el deseo de algunos círculos clericales de que se produzca un cambio radical en su función social y su situación legal.

Nota

1. La versión inicial de este artículo se publicó en la revista rusa *Otečestvennie zapiski* (Moscú), nº 1, 2002, págs. 150-157.

Versión original: inglés

James Wimberley

Director de la División de Políticas de Educación y la Dimensión Europea de la Dirección de Educación Escolar, Extraescolar y Superior, Dirección General IV, Consejo de Europa, Estrasburgo. Las opiniones expresadas en este artículo no reflejan necesariamente la postura oficial del Consejo de Europa.

EDUCACION Y RELIGION: LOS CAMINOS DE LA TOLERANCIA

LA EDUCACION PARA EL DIALOGO

INTERCULTURAL E INTERRELIGIOSO:

LA NUEVA INICIATIVA DEL

CONSEJO DE EUROPA

James Wimberley

Orígenes

PRIMEROS TRABAJOS

La cuestión intercultural es, al menos, tan antigua como la civilización. El libro del Génesis del Antiguo Testamento sitúa en los albores de la historia el trágico suceso del crimen del agricultor Abel a manos de su hermano, el pastor Caín; y las pruebas arqueológicas y etológicas indican que el conflicto de grupo es más antiguo, incluso prehumano. La construcción europea, que ha creado un gran espacio de paz y libre circulación de personas, bienes, capitales e ideas, fue el resultado de un plan visionario para acabar con un modelo de mil años de desunión y conflictos violentos. Este ambicioso proyecto se enfrentaba a tres desafíos:

- identificar unos valores comunes mínimos, situados al principio en el credo secular de los derechos humanos y legislados en la Convención Europea de Derechos Humanos;
- forjar instituciones legales comunes, políticas y económicas, lo que se ha ido haciendo gradualmente, primero a través del Consejo de Europa y después a través de la Unión Europea;

- por último, arraigar los valores comunes en la vida diaria de los ciudadanos.

El último ha sido una tarea ingente, pues la Europa moderna era y sigue siendo un mosaico cultural, su identidad está basada en la diversidad. Sin emplear este término, la cooperación europea ha sido, por necesidad, esencialmente intercultural: su finalidad era la comunicación y el entendimiento mutuo entre gentes de culturas diferentes. La filosofía quedó perfectamente clara en la Convención Cultural Europea de 1954, la carta fundadora del trabajo del Consejo de Europa en políticas relativas a cultura, educación, juventud y deporte.

El primer, y probablemente todavía el más importante, tipo de diversidad cultural que había que abordar era el nacional, pues el nacionalismo era el germen de las guerras del siglo anterior. El Consejo, actuando como un consorcio internacional de gobiernos nacionales, tomó la historia, las lenguas modernas, la movilidad estudiantil y la cooperación juvenil como instrumentos básicos de intercambio cultural a través de las fronteras *nacionales*. En el decenio de 1960, la migración dentro de Europa desde los países mediterráneos a los más ricos del Norte obligó a trabajar en la educación para los migrantes y en las relaciones entre los inmigrantes y las comunidades huéspedes, aunque, por supuesto, la migración y las sociedades multiculturales vienen existiendo de hecho en toda la historia y prehistoria de Europa. A partir de 1990, la incorporación de las nuevas democracias surgidas de las cenizas del imperio comunista obligó al Consejo a elaborar normas para el tratamiento justo de las minorías nacionales, como los gitanos y culturas de la diáspora.

Evidentemente, la religión es un aspecto muy importante de la diversidad cultural. ¿Por qué, entonces, no se ha abordado durante decenios? Dos causas se pueden señalar para esta actitud. La primera es la tradición: hablar de religión en la cooperación intergubernamental rompe una convención muy larga que refleja el profundo respeto a la libertad de conciencia y de religión, así como el soporte de consenso de las religiones históricas al ideal europeo. La segunda es que el Consejo de Europa es un organismo público y, como tal, permanece absolutamente neutral en el debate sobre las verdades últimas, entre religiones o dentro de una misma religión. En efecto, su misión particular, dirigida a los derechos humanos y la democracia, refleja directamente los valores de la Ilustración, uno de los cuales es la separación de la Iglesia y el Estado, que paradójicamente tiene un origen religioso.¹ En todos los acontecimientos, las competencias del Consejo se limitan a la acción del Estado y de otros organismos públicos para salvaguardar los derechos de los individuos y los intereses públicos.

Pero nadie discute que la religión, en tanto que hecho cultural, influye en estos temas y en esa medida es objeto de un interés legítimo por parte de las políticas públicas. Por ejemplo,

existe un interés público en asegurar una educación equilibrada y de calidad para todos los niños, así como un entorno social en el que las buenas relaciones a escala comunitaria y personal predominen sobre los factores que ocasionan los conflictos y la violencia. Dentro de este espíritu, desde el decenio de 1980, se han discutido frecuentemente en la Asamblea Parlamentaria del Consejo temas políticos derivados de la religión y se han adoptado varios textos, tanto sobre la religión en una sociedad democrática² como sobre la contribución de las religiones a la cultura europea; pero esto no ha tenido continuación en el organismo intergubernamental, el Comité de Ministros.

EL MOMENTO POLITICO

El cambio de política tiene su origen directo en las atrocidades del 11 de septiembre de 2001, que hicieron reaccionar a la comunidad internacional en muchos ámbitos. El Consejo de Europa decidió que su propia contribución se haría en tres frentes: intensificar la cooperación legal para combatir el terrorismo; salvaguardar los valores fundamentales en la lucha contra el terrorismo; y procurar “desarrollar democracias fuertes que respeten su diversidad y fomenten una mayor justicia social, debilitando así los factores que alimentan el terrorismo”. Hizo hincapié en que “el terrorismo [...] no puede identificarse con ninguna cultura en particular” y decidió “promover un diálogo intercultural e interreligioso más amplio para hacer que nuestras sociedades alcancen una mayor cohesión y reduzcan los riesgos de la falta de entendimiento”.³

En este último objetivo, aparte de una impresión de mayor urgencia, la única novedad reside en el reconocimiento del aspecto *religioso* en la política social. Una cierta vaguedad en el lenguaje –“diálogo intercultural e interreligioso”– refleja una inseguridad muy extendida sobre el verdadero paralelismo del nuevo terrorismo con el de origen nacionalista o étnico. No es preciso decir que todas las principales religiones del mundo rechazan categóricamente el terrorismo como táctica política legítima.⁴ Los terroristas del 11 de septiembre pretendían una aprobación religiosa por su hazaña, pero las doctrinas sectarias y extremistas que han emergido en muchas religiones están claramente alimentadas por los conflictos políticos, la fractura social y las inseguridades personales.⁵

En todo caso, las raíces del terrorismo en esta ocasión residen claramente fuera de Europa y no parece que ninguna medida sociocultural europea pudiera tener un efecto preventivo directo. Es preferible ver en todo ello una llamada de atención para abordar los problemas de las relaciones de las comunidades pobres dentro de Europa, bastante diferentes

y no tan agudos, pero extendidos y graves. La desconfianza mutua, la intolerancia, los incidentes racistas y la discriminación toman principalmente una forma étnica, pero también, a veces, religiosa. Por eso, la prioridad actual es intensificar las iniciativas ya existentes para combatir el racismo y fomentar la ciudadanía democrática, adoptada en la Cumbre de Viena de 1996⁶ y reafirmada desde entonces en diversas ocasiones.

Medidas adoptadas

La línea del Consejo de Europa desde el 11 de septiembre ha sido pragmática: intensificar el trabajo para promover el entendimiento intercultural en general y también para abordar en este marco las cuestiones específicas que se derivan de la religión. El Secretario General ha afirmado que el diálogo intercultural e interreligioso se convertirá en uno de los ejes principales del desarrollo del Consejo. En cuanto al programa de trabajo, a las actividades existentes se han añadido otras. De todas las iniciativas, dos merecen mención especial: un proyecto de “diálogo intercultural y prevención de conflictos”,⁷ destinado a elaborar una Carta “que defina una adecuada estrategia paneuropea de cooperación cultural como forma de evitar los conflictos a través de la acción cultural”; y un proyecto sobre la violencia en la vida cotidiana, junto con una conferencia celebrada del 2 al 5 de diciembre de 2002 sobre las estrategias a escala de la comunidad para la prevención de la violencia en la escuela.

En el sector de la educación, el punto de partida es el informe básico que el Secretario General sometió al Comité de Ministros⁸ en el que se señalaban las líneas de actuación para cada uno de los tres epígrafes. Especialmente, proponía “una actuación para fomentar un mejor entendimiento entre las comunidades culturales y/o religiosas a través de la educación escolar sobre la base de unos principios comunes de ética y de ciudadanía democrática”. Más adelante, hacía suyo el objetivo educacional de “capacitar a los europeos para emprender el diálogo basado en la tolerancia y el entendimiento mutuos en temas referentes a la religión”, y señalaba que este objetivo requería atención para los tres aspectos: conocimiento de otras prácticas religiosas, empatía con las diferentes orientaciones religiosas y juego limpio en la controversia y en la vida escolar.

Las siguientes medidas son de procedimiento normal. Se inició una reunión de trabajo a principios de 2002 para preparar un nuevo proyecto que fue debatido y aprobado en un foro especial del Comité de Educación el 30 de septiembre, y en el que los miembros regulares de los ministerios de educación se reunieron con una serie de expertos en enseñanza religiosa y en educación intercultural en general,⁹ representantes de distintas tradiciones. Tomando como

base encuestas anteriores sobre ambos aspectos, el Comité emprendió un nuevo proyecto con la finalidad de elaborar, para finales de 2004, materiales útiles tanto para los responsables de la adopción de decisiones y los de su implementación, como para los profesores.

El programa de trabajo (que se está ultimando) tendrá, por lo tanto, dos vertientes. En el aspecto práctico, el interés principal va a ser la formación del profesorado con el fin, en primer lugar, de diseñar un compendio de ejemplos estructurado y muy amplio, y en segundo, un documento guía basado en éstos y en los talleres de formación del profesorado. En el aspecto político, el primer resultado debería ser una aportación conceptual a la 21ª sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación que se celebrará en Atenas en noviembre de 2003; el tema principal es la educación intercultural y se preparará en colaboración con la UNESCO. En una segunda fase, se profundizará en las conclusiones de los ministros en el aspecto religioso, empezando con una conferencia planeada para diciembre de 2003.

La base común es que el proyecto tiene que respetar la diversidad de situaciones existentes en los Estados miembros, sobre todo en la delicada cuestión del lugar que ocupa la religión en las escuelas. Al mismo tiempo, se reconoció que todos los países europeos afrontan desafíos parecidos en la prevención de conflictos de orígenes culturales a través de una educación que prepara a los jóvenes a vivir en la diversidad. El problema principal en la definición del proyecto ha sido cómo integrar la preparación para el diálogo religioso en el enfoque más amplio de la educación intercultural. El proyecto ha sido un poco reorientado en dirección a lo intercultural y se ha llegado a un compromiso de trabajo, pero siguen pendientes muchas cuestiones fundamentales. En los siguientes apartados de este artículo se discuten algunas de ellas antes de intentar una síntesis sobre la base común de los derechos del niño.

Cuestiones relativas a la religión en la escuela

Por las razones ya citadas, el programa del Consejo ha dejado a un lado las cuestiones de la religión y el diálogo interreligioso en la escuela. Una primera medida ha sido llevar a cabo rápidamente un estudio de la situación en Europa y de cuestiones específicas de política, administración y práctica educativas sobre las que hay que investigar antes de poder integrarlas en un concepto intercultural general.

La demografía religiosa en Europa es muy diversa. Hay que tener en cuenta la escasa calidad de los datos demográficos: sólo la mitad aproximadamente de los Estados miembros

recogen en los censos¹⁰ datos sobre la etnia o la religión, en algunos, por cuestión de principios; los datos del censo, si existen, sólo pueden reflejar la afiliación formal; sólo algunas religiones registran la asistencia al culto colectivo; en cuanto a las creencias personales, sólo se pueden obtener datos a través de encuestas.

Dicho esto, hay algunas fuentes demográficas importantes de la diversidad religiosa:

- los modelos históricos –ámbitos en los que la religión dominante ha sido durante siglos la católica, la protestante, el cristianismo ortodoxo o el islamismo sunni,¹¹ con minorías religiosas establecidas, incluidos los judíos de la diáspora;
- la migración diferencial de los últimos tiempos, que da lugar, por ejemplo, al establecimiento de una considerable comunidad musulmana de habla turca en Alemania, una comunidad musulmana de habla árabe en Francia, y comunidades urdu –o hindi– hablantes de musulmanes, hindúes y sikhs en el Reino Unido;
- los matrimonios entre comunidades, que dan lugar a una cantidad creciente de jóvenes con múltiples afiliaciones culturales, aunque las consecuencias en la religión no están claras.

La caída del comunismo ha tenido consecuencias de largo alcance en la práctica religiosa en los nuevos Estados miembros, que constituyen la mitad de los miembros del Consejo.¹² El modelo no está claro, pero de un modo u otro, la enseñanza de la religión está volviendo a muchas escuelas de la región.¹³ En lo que se refiere a la diversidad, la hostilidad marxista generalizada a todas las religiones y al proselitismo quizá ha tenido el efecto de congelar los modelos históricos de afiliación. Desde 1990, la migración ha tomado a veces la forma trágica de limpieza étnica en los límites étnico-religiosos, como en Bosnia y Herzegovina, o flujos de refugiados procedentes de conflictos como en el sur del Cáucaso.

Otro tipo notable de diversidad es el institucional, que refleja la enormemente compleja y a menudo conflictiva historia de las relaciones entre la Iglesia y el Estado. Su separación estaba prefigurada en el doble pero competitivo sistema Iglesia-Estado de la Europa Occidental medieval. Alcanzó su pleno desarrollo moderno en los Países Bajos y en las colonias inglesas de América del Norte en el siglo XVII y se convirtió en norma general a partir de la Ilustración y de la Revolución Francesa. En el espíritu fundador del Consejo de Europa para la democracia y los derechos humanos rige esta norma; y en efecto, los organismos religiosos, aunque influyentes, no ejercen autoridad política directa significativa ni tienen jurisdicción legal en los Estados miembros.

Como el proceso de separación ha seguido una evolución, algunos Estados miembros siguen teniendo iglesias establecidas o conceden a una religión determinada una situación

legal y social privilegiada. (La situación de la Santa Sede como Estado, incluida su pertenencia a la Convención Cultural Europea, es *sui generis*). Estas situaciones han determinado en gran medida la presencia de la religión en las escuelas públicas. El término se emplea aquí en el sentido amplio de cualquier currículo que tenga que ver específicamente con la religión. Cuando existe la enseñanza de la religión, algunos países han reconocido su mayor diversidad religiosa introduciendo un currículo multirreligioso.

Las disposiciones actuales sobre la enseñanza de la religión en las escuelas públicas de muchos Estados miembros se resumen en un cuadro elaborado como documento de trabajo por Peter Schreiner del Coordinating Group for Religious Education in Europe (CoGREE) para el Consejo.¹⁴ En él aparece la tipología siguiente (muy simplificada):

- países sin enseñanza de la religión en las escuelas públicas (Francia, excepto Alsacia-Lorena),
- países con un currículo de enseñanza de la religión comparada que incluye el estudio de varias religiones (Noruega, Rumania, Turquía, Reino Unido),
- países con enseñanza de la religión confesional: que abarca desde sistemas paralelos multiconfesionales (Alemania, la región francesa de Alsace-Lorraine) a disposiciones esencialmente monoconfesionales (Grecia, Irlanda), pero esta distinción es más demográfica que estructural.

También varía el grado de integración de la enseñanza de la religión en el currículo. La enseñanza de la religión comparada es normalmente obligatoria: los niveles se establecen y elaboran en la forma acostumbrada y la enseñanza la imparten maestros cualificados; en este esquema, suele recibir el mismo tratamiento de una asignatura como la educación cívica (Reino Unido).

Los esquemas confesionales tienen que ofrecer un sistema de opciones sobre la base de la libertad de conciencia, y la enseñanza de la religión puede llegar a convertirse en una actividad casi extracurricular, con una categoría especial de profesores, procedentes con frecuencia de las comunidades religiosas. Consecuentemente, la distinción entre educación religiosa (aprendizaje de la religión) y la instrucción religiosa (aprendizaje de la práctica) puede ser más o menos clara, y en las escuelas religiosas privadas puede desaparecer completamente.

Una última diversidad que debe mencionarse es el carácter versátil de la creencia religiosa misma, en claro contraste con otras marcas culturales, como la lengua. Incluso en sus formas tradicionales, las religiones tienen intereses esenciales muy diferentes: compárese el énfasis cristiano en la doctrina y el culto común con el énfasis judío y musulmán en la

práctica individual, y el budista en el desarrollo espiritual personal. Pero el peso de la tradición está disminuyendo y muchas antiguas creencias (el infierno, la unidad del proletariado) se han desintegrado. Las afiliaciones institucionales no dan una idea exacta de la práctica personal.¹⁵ Las convicciones religiosas y de otro tipo van cambiando a lo largo de la vida de los individuos y las de los grupos pueden evolucionar bastante rápidamente (por ejemplo, las relativas a la situación de la mujer). Las opiniones laicas no son más monolíticas que las religiosas. La llegada de grandes comunidades nuevas con sus propias religiones tradicionales no ha hecho más que aumentar el mosaico, es decir, el carácter multirreligioso de las sociedades europeas modernas; y esta diversidad se refleja actualmente en las aulas.

La diversidad de los sistemas educativos afronta, pues, un reto común derivado de la nueva diversidad de religiones en diferentes entornos. Todos los países europeos están llamados a adaptar sus políticas y todos tienen mucho que aprender de los demás y del diálogo con interlocutores relevantes.

Cuestiones sobre la educación intercultural en general

Mientras la idea de entendimiento intercultural ha sido el cimiento de la acción europea desde un principio, el concepto explícito de interculturalismo es más reciente. El único texto normativo del Consejo de Europa parece ser la Recomendación R(84)18 sobre la formación del profesorado con miras a la educación para el entendimiento intercultural.¹⁶ El informe Perotti de 1994, que representa la culminación de una gran cantidad de trabajos sobre educación para migrantes y minorías, llegaba a la conclusión de que “Los problemas derivados del multiculturalismo con frecuencia se resuelven mejor en la práctica docente que por medio de planteamientos teóricos”.¹⁷

De acuerdo con esto, no se prepararon más recomendaciones de políticas y el trabajo tuvo una orientación práctica. Algunos proyectos actuales ponen de manifiesto este pragmatismo:

- una reciente recomendación relativa a la enseñanza de la historia¹⁸ integra una filosofía intercultural. Se continúa en unas actividades “con objetivo” en los nuevos Estados miembros sobre la reforma de la didáctica de la historia, y en la celebración anual del “día de la conmemoración del Holocausto y para la prevención de crímenes contra la humanidad”;
- un proyecto sobre la educación cívica para la democracia (ECD), que define los buenos modelos de práctica en el aula y fuera del aula, está insistiendo en el desarrollo

y la implementación de políticas nacionales de ECD; el Comité de Ministros acaba de adoptar una recomendación sobre el tema;¹⁹

- un nuevo proyecto para niños gitanos se va a centrar en la implementación práctica de una recomendación reciente sobre el tema²⁰ que trata de la tolerancia y de la igualdad de acceso;
- el programa de lenguas modernas está intensificando también las políticas lingüísticas, incluyendo el valor de la competencia lingüística para la comunicación intercultural en sociedades multilingües, así como su función tradicional de comunicación internacional. El centro europeo de Lenguas Vivas de Graz también está haciendo hincapié en estas cuestiones en la práctica del aula;
- el Programa para la Formación del Personal Docente en el Servicio, el otro instrumento operativo del Consejo para difundir la buena práctica educativa, tiene ya una fuerte prioridad intercultural. Los cursos de formación de 2002 se centraron en la ECD, en la historia, y en áreas que corresponden a prioridades intersectoriales: grupos de desfavorecidos y prevención de la violencia en la escuela. Un Seminario Europeo en Donaueschingen (mayo de 2002) trató sobre “el puesto de la mujer en las religiones del mundo”.

De acuerdo con la recomendación del informe Perotti de 1994, estos programas tratan de llevar a la práctica el interculturalismo de una manera pragmática y diversificada. Sin embargo, hay una falta de concepción intercultural general, de estrategia o texto normativo reciente que refleje el entendimiento actual entre expertos o en los Estados miembros. La próxima reunión de los Ministros Europeos de Educación que se celebrará en Atenas en noviembre de 2003 pondrá remedio a este vacío.

Sin embargo, el gran volumen de obras y textos más antiguos adoptados por diversas organizaciones, la UNESCO entre otras, indica que el concepto de interculturalismo necesita solamente una ligera puesta al día, más que un replanteamiento fundamental. En cuanto a los fines de la educación, se trata en términos generales, de dotar a los individuos con las competencias y actitudes necesarias en una sociedad que es multicultural en distintos aspectos, para entrar en un diálogo civilizado, privado y público, con otros individuos de orígenes diferentes y así enriquecerse mutuamente a través de una empatía crítica. Se trata en esencia de un aspecto del objetivo de la Comisión Delors de “aprender a vivir juntos”, que abarca todos los aspectos de la diferencia y ha logrado en los últimos tiempos un consenso que lo convierte en un punto de partida excelente.

El problema no es tanto definir el objetivo como identificar las estrategias efectivas en el aula, en la escuela y en las políticas educativas nacionales, así como en los programas europeos. Una pregunta para los Ministros es cómo hacer que estos objetivos “blandos” sean realmente operativos en la adopción de decisiones, y cómo darles la misma importancia que a los objetivos “duros” de aprender a leer y a escribir, las cuatro reglas aritméticas y el conocimiento científico.²¹ para ello se necesitan objetivos claros e instrumentos de evaluación, como indicadores objetivos.²² La enseñanza convencional de la religión – conocimiento sobre la religión–, igual que ocurre con la competencia lingüística, se presta más fácilmente a esta integración que las variables actitudinales, como la empatía.

El objetivo supone una serie de objetivos parciales de carácter genérico: la educación moral del niño para respetar los derechos de los demás, incluso de los muy diferentes; cultivar la empatía con sus situaciones y sentimientos; comunicar las opiniones y emociones propias; y gestionar el enfado, la rivalidad y el conflicto que son inherentes a la condición humana. Todo esto se lleva a la práctica cotidiana en la familia y en la escuela y no es fácil señalar métodos didácticos especiales. Uno de ellos es, desde luego, un espíritu positivo en la escuela, basado en los valores del trabajo y el respeto mutuo; otro es una buena política disciplinaria para evitar o gestionar los conflictos entre los alumnos. (El Consejo de Europa ha asumido la cuestión de la prevención de la violencia en la escuela dentro de un proyecto interdisciplinario sobre la violencia en la vida cotidiana.)²³ Las escuelas tienen que abordar muchos problemas de tipo práctico, como solicitar medios especiales, tales como vestidos, dieta o días de fiesta que surjan de la diversidad cultural, unos de la religión, otros de la lengua, todos seleccionados según su propio criterio. No hay que decir que es necesario que los maestros sean un ejemplo de tolerancia e integridad, así como de profesionalidad.

No obstante, esta concepción deja sin contestar la pregunta esencial de en qué medida estas cuestiones de aprendizaje y pedagogía intercultural son *también* específicas a los diferentes modos de diversidad cultural, y de acuerdo con eso, requieren didácticas distintas. El interculturalismo presupone que los individuos tienen un punto de partida cultural para su trayectoria de aprendizaje; y eso requiere una variedad de competencias efectivas de comunicación y conocimientos. Incluso dentro de la más estricta separación entre Iglesia y Estado, es claramente imposible para el maestro, la escuela o el sistema de educación lograr las metas educacionales ignorando completamente el hecho de la religión.²⁴ Pero, ¿cómo se debe reconocer la religión?

El debate sobre este punto fundamental no debe estar guiado por los acontecimientos actuales o las tensiones sociales, sino por principios educacionales. Puede empezar por un

reconocimiento de las muchas maneras en que la religión está imbricada en la educación con otros aspectos de la cultura y de la personalidad:

- la índole personal y emocional de la orientación religiosa (si se cree o no se cree) y su relación directa con la percepción que tiene el niño de sí mismo y de su valor, por no mencionar la del maestro;
- la esencia normativa de la religión, que la hace velar celosamente sobre las cuestiones del bien y el mal, considerando los valores en sentido amplio y como parte integrante de sí misma; por el contrario, la educación cívica apela a la implementación de unos valores comunes mínimos en los procesos colectivos, la historia trata de separar los juicios de los hechos y la enseñanza de la lengua es más o menos neutral en el terreno de los valores;
- el arraigo de la religión en el patrimonio cultural y, por lo tanto, en su transmisión a través de la enseñanza de la historia, la literatura, la música y el arte;
- el arraigo, igualmente complejo, de la afiliación religiosa en la sociedad en la que el niño, su familia y la escuela deben abrirse paso; pues abarca, por ejemplo, otras identidades culturales y puede reforzar la solidaridad transcultural dentro o más allá de la comunidad de religión, así como el etnocentrismo, la separación y el conflicto entre grupos.

Estos hechos se pueden interpretar en apoyo de posturas muy diferentes. Algunos educadores, tanto de orientación laica como religiosa, pueden invocarlos como otras tantas razones para un concepto holístico de la educación y en contra de un currículo específico. Otros, entre los que se incluye el autor de este artículo, defienden que tales hechos ponen de manifiesto las grandes diferencias de la religión con, por ejemplo, la lengua, la educación cívica o la historia; y por eso constituye un tema específico e importante de estudio, tanto si está dentro de un currículo aparte como si no.

Estas diferencias didácticas se intensifican con las institucionales que surgen de la historia y de los principios de los derechos humanos. Así pues, mi pronóstico es que el resultado del proyecto reconocerá la religión en la escuela como un área separada dentro de un marco intercultural común. El peso relativo de estos planteamientos, el distintivo y el genérico, para abordar el interculturalismo es posiblemente la principal cuestión teórica que el proyecto deba abordar, lo mismo que la principal cuestión práctica será la identificación de problemas y soluciones comunes en el currículo, en la formación del profesorado y en la administración de la escuela.

Los derechos del niño

La diversidad de situaciones y tradiciones y el *puzzle* de diferencias hacen que surjan dudas acerca de la viabilidad de un proyecto destinado a encontrar respuestas, o al menos enfoques, comunes a escala europea. Hay que subrayar que los estados europeos sí comparten algunos puntos de partida esenciales. El primero es el compromiso común con los derechos fundamentales expresados en los medios universales y en la Convención Europea de Derechos Humanos (CEDH). En concreto, los Estados miembros están comprometidos con:

1. la libertad de pensamiento, conciencia y religión (CEDH, artículo 9);
2. la educación de los niños respetando las convicciones religiosas y filosóficas de los padres (ibídem, protocolo 1, artículo 2);
3. la educación de los niños respetando su integridad personal física y moral y su capacidad de desarrollo (Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas).

Estos compromisos tienen repercusiones políticas directas. Los principios primero y segundo suprimen la coerción en la enseñanza de la religión –cabe lamentar que la CEDH parece dar prioridad a la conciencia de los padres sobre la del niño-. En consecuencia, probablemente exigen un sistema de opciones entre las variantes confesionales de la enseñanza de la religión, lo que inmediatamente señala a ésta como una asignatura especial del currículo. El derecho a elegir en un currículo público *multirreligioso* es discutido y hace poco hubo un litigio en Noruega sobre la base de los derechos humanos.

El segundo principio crea sin duda el derecho de los padres de establecer o escoger escuelas privadas religiosas, mientras que el tercero establece la obligación correspondiente para el Estado de regular estas escuelas en interés de los niños. Se trata de un área muy delicada de la política pública que plantea las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo puede hacerse compatible el derecho a establecer escuelas religiosas privadas (sujetas a controles de calidad) con la necesidad de evitar la segregación de las comunidades?
- ¿Cómo pueden aplicarse los modernos estándares de garantía de calidad y evaluación a una escolaridad arraigada en culturas y prácticas muy diferentes de las de la comunidad huésped?
- ¿Cómo pueden estas escuelas nuevas, abiertas para las comunidades religiosas establecidas recientemente en los Estados miembros (musulmanas, hindúes, budistas), recibir un trato justo –por ejemplo en el tema de la financiación– frente a las escuelas

más numerosas de las antiguas comunidades (católicas, protestantes, cristianas ortodoxas o incluso judías)?

Una segunda consecuencia y más importante es la de que las escuelas deben respetar la persona del niño por medio de una educación que responda a todas sus necesidades de desarrollo. El informe Delors²⁵ ha elaborado un resumen de estas necesidades que ha obtenido un consenso general: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser. El tercero de éstos es el objetivo de la educación intercultural, pero no puede separarse del primero ni del segundo, la adquisición de competencias prácticas, ni, sobre todo, del cuarto, el desarrollo personal del niño.

La educación intercultural no puede ser un adorno de moda para una escuela que, por lo demás, no cambie en nada; es una exigencia profunda y difícil que interioriza el drama del mundo del caminar juntos.

Notas

1. “Dad al César lo que es del César, y a Dios lo que es de Dios”, Nuevo Testamento, Mateo 22:20-21.
2. Por ejemplo, Recomendaciones 1396 (1999) sobre religión y democracia y 1556 (2002) sobre religión y cambio en la Europa central y oriental. El preámbulo a la segunda contiene una lista de otros textos adaptados. Todos están disponibles, en inglés, en <http://assembly.coe.int>
3. Comunicación de la 109 sesión del Comité de Ministros: http://www.coe.int/T/E/Committee_of_Ministers/Home/General_Information/Sessions/109th_session/
4. Ver, por ejemplo, la Declaración de Asís de Líderes Religiosos, 28 de enero de 2002.
5. Ver el relato clásico del sectarismo cristiano medieval de Norman Cohn, *The Pursuit of the Millennium*, 2ª ed., 1970.
6. <http://cm.coe.int/ta/decl/1993/Vienna%20Summit%20Declaration.htm>
7. Ver <http://www.coe.int/T/E/Cultural%5FCo%2Doperation/Culture/Other%5Fprojects/Intercultural%5FDialogue%5Fand%5FConflict%5Fprevention/>
8. *Informe del Secretario General sobre el Terrorismo*, SG/Inf(2001)35: [http://www.coe.int/T/E/Secretary_general/Documents/Information_documents/2001/SGInf\(2001\)35E.asp](http://www.coe.int/T/E/Secretary_general/Documents/Information_documents/2001/SGInf(2001)35E.asp)
9. Los documentos estarán disponibles en breve en http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/
10. *The demographic characteristics of national minorities in certain European states*, vols. 1 y 2, W. Haug, P. Compton, Y. Courbage, Population Studies, n° 30 y 31, Consejo de Europa, 1998 y 2000.
11. Como ejemplo del abuso de este tipo de hechos, ver el mapa en la obra de Samuel Huntington ” *The Clash of Civilisations and the Remaking of World Order*”, Londres 1997, que muestra la frontera oriental de la civilización europea, que va desde Narva hasta Dubrovnik.
12. Para una lista de los 44 Estados miembros, ver http://www.coe.int/T/E/Communication_and_Research/Contacts_with_the_public/About_Council_of_Europe/CoE_Map_&_Members/. Serbia y Montenegro se incorporarán en breve; Bielorrusia y la Santa Sede no son Estados miembros pero están en la Convención Cultural.
13. Una excepción interesante es Kosovo, donde la ley de educación escolar prohíbe la enseñanza de la religión por cuestión de prudencia. La ley fue elaborada por expertos internacionales en un proyecto dirigido por el Consejo de Europa.
14. DGIV/EDU/Dial (2002) 7 Addendum.
15. Un ejemplo: “Yo soy cristiano practicante, pero no creyente”, según el físico Freeman Dyson, en *Science & Religion: No Ends in Sight*, New York Review of Books, 28 de marzo de 2002, <http://www.nybooks.com/articles/15220>

16. <http://cm.coe.int/stat/E/Public/1984/84r18.htm>
17. *The case for intercultural education*, Antonio Perotti, Council of Europe Press, 1994, pág. 139.
18. Rec(2000)13 sobre la didáctica de la historia en la Europa del siglo XX, http://cm.coe.int/stat/E/Public/2001/adopted_texts/recommendations/2001r15.htm
19. Rec(2002)12 sobre la educación para una ciudadanía democrática, http://cm.coe.int/stat/E/Public/2002/adopted_texts/recommendations/2002r12.htm
20. Rec(2000)4 sobre la educación de niños gitanos en Europa, <http://cm.coe.int/ta/rec/2000/2000r4.htm>
21. Cf. el estudio PISA de la OCDE, <http://www.pisa.oecd.org/>
22. Cf. los intentos del informe de la UE “European report on quality of school education: sixteen quality indicators” [Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar: 16 indicadores de calidad], mayo de 2000, <http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf> [tamaño: 408 Kb]
23. http://www.coe.int/t/e/integrated_projects/violence/
24. Ver, por ejemplo, Régis Debray, *L’enseignement du fait religieux dans l’école laïque*, informe al Ministro de Educación de Francia, París 2002.
25. *La educación encierra un tesoro*, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, UNESCO, 1996.

Versión original: francés

Jean-François Rivard (Canadá)

Diploma de maestría en administración y evaluación de la educación. Estudiante en calidad de interno en la Oficina Internacional de Educación, patrocinado por el Ministerio de Asuntos Internacionales, Quebec. Correo electrónico: jeanfrancoisrivard@hotmail.com

Massimo Amadio (Italia)

Se incorporó a la Oficina Internacional de Educación (OIE) en 1996 como especialista de programa. Coordinador del programa de la OIE “Banco de recursos y observatorio de tendencias de la educación”. Correo electrónico: m.amadio@ibe.unesco.org

EDUCACION Y RELIGION: LOS CAMINOS DE LA TOLERANCIA

TIEMPO DE ENSEÑANZA ASIGNADO A LA EDUCACION RELIGIOSA EN LOS HORARIOS OFICIALES

Jean-François Rivard y Massimo Amadio

Este texto es esencialmente descriptivo. Establece un panorama general del tiempo que se pretende dedicar a la educación religiosa en los sistemas educativos públicos de 142 países. Los datos presentados dan la posibilidad de valorar la importancia relativa de la educación religiosa en los horarios oficiales en países que representan a todas las regiones del mundo. A los efectos del presente estudio, nos concentramos principalmente en los horarios de los sistemas educativos públicos.

El panorama siguiente se basa en lo esencial en la información curricular que figura en la base de datos de la Oficina Internacional de Educación (OIE) actualizada en 2002. Estos datos se extraen de documentos oficiales que determinan la política curricular de las escuelas públicas. La información aquí utilizada procede de la cuarta edición de *World data on education* [Datos mundiales de educación] (OIE, 2001), la serie de informes nacionales de 2001 sobre el desarrollo de la educación, así como diversos documentos e informes recientes publicados por los ministerios de educación e instituciones, departamentos o servicios nacionales responsables de los programas de estudios.

El propósito del análisis contenido en el presente texto es determinar la posición que ocupa la educación religiosa en los horarios de las clases. En general, un horario es “un plan esquemático en el que se enumeran las asignaturas que se van a enseñar en cada nivel escolar

y el número prescrito de ‘períodos’ semanales u horas de instrucción correspondientes a cada asignatura” (Kamens, Meyer y Benavot, 1996, págs. 121-122). Sin embargo, se debe señalar que puede haber una diferencia entre las directrices oficiales y su aplicación práctica en el aula.

Para calcular el número de horas previsto y el porcentaje de tiempo asignado a cada disciplina que figura en el horario, se utilizaron el número de períodos de instrucción, la duración de esos períodos y la duración promedio del año escolar. Para identificar los cursos que se refieren a la educación religiosa tuvimos directamente en cuenta el nombre de los mismos que aparece en el horario. En consecuencia, tomamos nota de los cursos que se refieren a la religión de una manera general, así como de los que se refieren a una religión particular (por ejemplo: “educación religiosa”, “religión y ética”, “educación islámica”, “movimientos religiosos e ideológicos” o incluso “la educación religiosa y moral”).

De conformidad con la calidad y cantidad de la información disponible sobre los horarios de los 142 países de nuestra muestra, fue posible determinar que en 73 de ellos (51,4%) la educación religiosa aparece en los horarios por lo menos en una ocasión durante los nueve primeros años de escolaridad, sea como materia obligatoria o como disciplina optativa. En una gran mayoría de esos países, la religión parece ser una asignatura obligatoria en el horario oficial. En lo que respecta a los otros 69 países (48,6%), la educación religiosa no figura en el horario ni como asignatura obligatoria ni facultativa. No obstante, se debe tomar en consideración que esta ausencia no significa necesariamente que no se enseñe ningún contenido religioso durante el período escolar.

Además, conviene advertir que en los países federales, como Suiza, Alemania, Canadá o Brasil, las facultades de adopción de decisiones sobre la educación están descentralizadas. Por eso, la educación religiosa puede figurar en los horarios oficiales de determinadas regiones administrativas de esos países, pero no en los de otras regiones. Los ejemplos aquí elegidos de Suiza y Alemania no incluyen la educación religiosa en sus horarios de clases, aunque sí lo hagan otras regiones de esos mismos países.

Entre los 73 países en los que la educación religiosa figura en el horario de clases, ha sido posible calcular la cantidad de tiempo dedicada a esta materia durante los seis primeros años de escolaridad en 54 de ellos. En el Cuadro 1 se muestra que esos países ofrecen una media de 388,4 horas de tiempo lectivo durante los seis primeros años de la enseñanza escolar, cifra que corresponde aproximadamente al 8,1% del tiempo total dedicado a la enseñanza.

Entre esos 54 países, cabe señalar cuatro sistemas educativos por la importancia relativa que otorgan a la educación religiosa: los dos primeros países, Arabia Saudí (1.458 horas o el 31% del tiempo total dedicado a la enseñanza) y Yemen (1.104 horas, o el 28,2%) le asignan un porcentaje considerable de tiempo -a efectos comparativos, dedican a la educación religiosa aproximadamente el triple de tiempo lectivo que otros países-; en Eslovaquia y República Dominicana cabe observar, en cambio, el fenómeno opuesto, en tanto dedican respectivamente 59 y 63 horas a la educación religiosa durante los seis primeros cursos de la enseñanza escolar formal.

Para equilibrar la repercusión de estos datos extremos, se ha calculado el tiempo medio asignado a la educación religiosa, así como la proporción que ocupa en el horario, con exclusión de los datos correspondientes a esos cuatro países. Una vez excluidos los datos mencionados, el tiempo promedio dedicado a la religión disminuye de 388,4 horas a 365,8 horas, y los porcentajes correspondientes pasan de 8,1% a 7,6% del tiempo lectivo total. Aunque estas cifras pueden no parecer muy significativas, confirman que Arabia Saudí y Yemen constituyen claras excepciones en lo que respecta al lugar asignado a la religión en los horarios oficiales.

CUADRO 1. Número de horas y porcentaje del tiempo lectivo dedicado a la educación religiosa durante los seis primeros años de escolaridad formal.

País	Número total de horas (seis años)	Porcentaje promedio de tiempo
Arabia Saudí	1.458	31,0
Yemen	1.104	28,2
Qatar	810	15,5
Jamahiriya Árabe Libia	558	14,3
República Islámica del Irán	542	13,9
Omán	792	13,8
Irak	648	13,6
Malasia	689	12,9
Marruecos	660	11,9
Irlanda	540	10,9
Santa Lucía	585	10,5
Polonia	456	10,3
Jordania	513	10,2
Luxemburgo	562	10,0
Malta	480	9,9
Kuwait	441	9,7
Autoridad Palestina	473	9,5
Kenya	449	9,4
Ghana	500	9,3
Emiratos Árabes Unidos	405	9,1

Continuación del cuadro 1

País	Número total de horas (seis años)	Porcentaje promedio de tiempo
Bahrein	438	9,0
Noruega	332	8,7
República Árabe Siria	384	8,3
Austria	380	8,2
Egipto	459	8,1
Indonesia	298	7,8
Bélgica (comunidad de habla francesa)	360	6,9
Bolivia	360	6,7
Mauritania	*	6,5
Namibia	364	6,5
Chile	342	6,5
Finlandia	228	6,1
Panamá	288	5,9
Túnez	285	5,8
República Unida de Tanzania	271	5,6
Argelia	270	5,6
Dinamarca	240	5,6
Reino Unido (Inglaterra)	243	5,0
Brasil	240	5,0
Islandia	209	5,0
Grecia	210	4,8
Rumania	170	4,3
Lituania	143	3,8
República Democrática del Congo	*	3,4
Mauricio	195	3,4
España (Valencia)	158	3,3
Suecia	148	3,3
Turquía	144	3,3
Canadá (Quebec)	144	2,9
Rwanda	108	2,7
Burundi	123	2,5
Granada	114	2,4
Eslovaquia	59	1,4
República Dominicana	63	1,3
<i>Media</i>	<i>388,4</i>	<i>8,1</i>
<i>Desviación típica</i>	<i>257,4</i>	<i>5,6</i>

Nota: Países clasificados por orden descendente del porcentaje promedio de tiempo.

(*) Para Mauritania y República Democrática del Congo sólo se puede indicar con exactitud el porcentaje de tiempo dedicado a la educación religiosa. En estos dos países, el número promedio de horas se ha calculado a partir de una estimación del número de horas asignado.

Los datos relativos a los horarios lectivos nos han permitido también calcular el tiempo de enseñanza dedicado a la educación religiosa durante los nueve primeros años de escolaridad. Por eso, ha sido posible calcular el número de horas y el porcentaje de tiempo

lectivo asignado a la enseñanza de la religión en 44 sistemas educativos en los que esta asignatura figura en los horarios oficiales.

La información comparativa de las horas dedicadas a la educación religiosa durante los nueve primeros años de la educación escolar formal muestra un panorama similar al presentado en el cuadro anterior. De hecho, 41 de los 44 sistemas escolares considerados vuelven a aparecer también en el cálculo relativo a los primeros seis años de escolaridad. Los tres nuevos países son Croacia, Chipre y Níger. Éstos no figuran en el Cuadro 1 porque no hay información sobre las clases dedicadas a religión durante los seis primeros años de escolaridad. No obstante, a pesar de los resultados similares de ambos cuadros, algunas variaciones nos permiten interpretar esta información adicional de una manera más adecuada (véase el Cuadro 2).

CUADRO 2. Número de horas y porcentaje del tiempo lectivo dedicado a la educación religiosa durante los nueve primeros años de la escolaridad formal.

País	Número total de horas (nueve años)	Porcentaje promedio de tiempo
Arabia Saudí	1.755	28,2
Yemen	1.671	25,7
Omán	981	16,5
Qatar	630	14,9
Irak	999	12,5
Malasia	988	11,9
Jamahiriya Árabe Libia	767	11,9
Marruecos	858	9,9
Jordania	770	9,8
Autoridad Palestina	709	9,1
Kuwait	559	9,1
Polonia	627	9,0
Emiratos Árabes Unidos	608	8,8
Irlanda	683	8,7
Ghana	720	8,5
Malta	624	8,5
Noruega	522	8,3
Bahrein	567	8,2
Austria	570	7,6
República Árabe Siria	544	7,4
Egipto	612	7,1
Mauritania	720	7,0
Chile	513	6,3
Panamá	432	6,0
España (Valencia)	455	5,7
Túnez	420	5,5
Grecia	368	5,2
Indonesia	450	5,1

Continuación del cuadro 2

País	Número total de horas (nueve años)	Porcentaje promedio de tiempo
Islandia	328	5,0
Finlandia	314	5,0
Namibia	416	4,9
Brasil	360	4,9
Argelia	360	4,6
Dinamarca	300	4,3
Canadá (Quebec)	360	4,1
Turquía	264	4,0
Lituania	248	3,9
Níger*	243	3,5
Suecia	221	3,1
Rwanda	198	2,7
Burundi	217	2,6
Chipre*	162	2,1
Eslovaquia	143	2,1
Croacia*	68	1,0
<i>Media</i>	<i>553,7</i>	<i>7,7</i>
<i>Desviación típica</i>	<i>345,8</i>	<i>5,4</i>

Nota: Clasificación por orden descendente del porcentaje promedio de tiempo.

(*) Níger y Chipre empiezan a impartir educación religiosa en el séptimo curso y Croacia, a partir del noveno curso.

El tiempo promedio lectivo consagrado a la religión es manifiestamente comparable con el que se indica en el Cuadro 1. Si consideramos de manera acumulativa los nueve primeros años de escolaridad, observamos que los sistemas educativos enumerados dedican un promedio de 553,7 horas a la religión, cifra que representa el 7,7% del tiempo lectivo total.

CUADRO 3. Número de horas y porcentaje promedio de tiempo lectivo dedicado a la educación religiosa en los horarios de los primeros seis y nueve años de escolaridad formal.

Educación religiosa	Número de horas (media)	Desviación típica (horas)	Porcentaje promedio	Desviación típica (%)
Años 1 a 6 (N = 54)	388,4	257,4	8,1	5,6
Años 1 a 9 (N = 44)	553,7	345,8	7,7	5,4

Cuando comparamos los datos correspondientes a los nueve primeros años de escolaridad con los relativos a los seis primeros años, es posible advertir si las autoridades educativas dedican más tiempo a la educación religiosa al comienzo de la escolaridad o si dan más importancia a esta materia durante los tres últimos años del nivel de escolaridad que nos

interesa (séptimo, octavo y noveno cursos). Por consiguiente, al tomar en consideración exclusivamente a los 44 países sobre los que se dispone de esta información, los datos relativos a los horarios muestran que 13 de los 44 países dedican más tiempo a esta asignatura en sus horarios durante los cursos séptimo, octavo y noveno que durante los seis primeros años de escolaridad. En lo que respecta a estos países, conviene recordar que tres de ellos no consagran ningún tiempo lectivo en absoluto a esta materia durante los seis primeros años de escolaridad. En cambio, otros 29 países parecen dedicar más tiempo a la educación religiosa en sus horarios durante los seis primeros años de escolaridad. En dos países, la proporción de tiempo consagrada a esta materia es constante durante los nueve años de escolaridad.

Un estudio efectuado hace diez años por Cha, Wong y Meyer (1992) analizaba empíricamente el itinerario seguido por la educación moral, la educación religiosa, la instrucción cívica y las ciencias sociales en diversos momentos entre 1920 y 1986. Además, esta investigación se basaba en hipótesis relativas a las características históricas, políticas y religiosas de los países involucrados.

Algunos de los resultados obtenidos por esos investigadores son interesantes porque aportan líneas de reflexión que pueden ser útiles con relación a los datos que hemos utilizado. En particular, esos autores advertían que entre los períodos 1920-1944 y 1945-1969, la proporción de los países en los que la religión aparece en los horarios de la enseñanza primaria era constante a un 57% (N = 54 sistemas educativos). Análogamente, para otra muestra de países (N = 73) con respecto a los períodos 1945-1969 y 1970-1986, la misma proporción se mantenía constante en el 62% o 63%. Cuando analizamos los datos acumulados desde finales de los años noventa con respecto a nuestra muestra de 142 sistemas educativos, parecería que 70 de ellos (49,3%) dedican algún tiempo a la educación religiosa en los horarios de los seis primeros años de escolaridad. No obstante, no podemos dar por sentado que las diferentes muestras sean comparables.

Cuando estos investigadores estudiaron la cantidad de tiempo asignada a la enseñanza de la religión, advirtieron que en los países que se han comparado respecto a los períodos 1920-1944 y 1945-1969, la proporción media de tiempo dedicada a la religión disminuyó del 5,4% al 4,3%. Al comparar los períodos 1945-1969 y 1970-1986, la proporción de tiempo se redujo del 5,2% al 4,2%. Ambas comparaciones sugieren que ha habido una disminución del tiempo dedicado a la educación religiosa. Sin embargo, según datos recientes que se refieren a finales de los años noventa, la proporción media de tiempo dedicado a esta asignatura sería ahora del 8,1%. Una vez más, conviene interpretar este aumento patente con precaución porque las dos muestras no son comparables.

Por último, la información presentada en este texto debe considerarse como un punto de partida para una reflexión más amplia del lugar que ocupa la educación religiosa en los sistemas educativos. De hecho, un estudio de los horarios oficiales no nos aclara plenamente la importancia atribuida a la religión en el currículo. Los objetivos que trata de conseguir el currículo, así como las metodologías utilizadas durante la transmisión de los contenidos, constituyen elementos esenciales en una reflexión global sobre este tema. Esto es tanto más cierto cuanto que esa reflexión suscita un interés cada vez mayor debido a que muchas sociedades están siendo más y más multiétnicas y multiconfesionales.

Referencias y bibliografía

- Cha, Y.-K.; Wong S.-K.; Meyer, J.W. 1992. Values education in the curriculum: some comparative empirical data [La educación en valores en el currículo: algunos datos empíricos comparativos]. En: Meyer, J.W.; Kamens, D.H.; Benavot, A. (comps.). *School knowledge for the masses: world models and national primary curricular categories in the twentieth century*, págs. 139-151. Washington, DC.: Falmer Press.
- Douglass, S.L. 2000. *Teaching about religion in national and state social studies standards* [Enseñanza acerca de la religión en las normas relativas a los estudios sociales nacionales y estatales]. Fountain Valley, California: Council on Islamic Education and the First Amendment Center.
- Hobson, P.R.; Edwards, J.S. 1999. *Religious education in a pluralist society: the key philosophical issues* [La enseñanza de la religión en una sociedad pluralista: cuestiones filosóficas esenciales]. Londres: Woburn Press.
- Kamens, D.H.; Meyer, J.W.; Benavot, A. 1996. Worldwide patterns in academic secondary education curricula [Tendencias mundiales en los programas de estudios de la enseñanza secundaria académica]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 40, n° 2. pág. 116-138.
- Oficina Internacional de Educación. 2001. *World data on education* [Datos mundiales de la educación]. Edición en CD-ROM, también disponible en: www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Wde/wde.htm
- Wong, S.-Y. 1992. The evolution and organization of the social science curriculum [La evolución y la organización del programa de estudios de ciencias sociales]. En: Meyer, J.W.; Kamens, D.H.; Benavot, A. (comps.). *School knowledge for the masses: world models and national primary curricular categories in the twentieth century*, págs. 139-151. Washington, DC.: Falmer Press.

Versión original: inglés

Diane Bretherton (Australia)

Directora del International Conflict Resolution Centre, School of Behavioural Science [Centro Internacional de Solución de Conflictos de la Escuela de Ciencias del Comportamiento], Universidad de Melbourne. Diplomas en arte y educación y doctorado en filosofía de la Universidad de Keele (Reino Unido). Estuvo a cargo de la gestión del Interregional Project for a Culture of Peace and Non-Violence in Educational Institutions [Proyecto Interregional de una Cultura de Paz y No Violencia en las Instituciones Educativas], en la sede de la UNESCO, en París. Es una especialista reconocida en la solución de conflictos. Entre sus publicaciones cabe mencionar un capítulo reciente sobre “Reconciliación entre los negros y los blancos en Australia: la función de la memoria social”, en *Memories in conflict* (2003). Correo electrónico: dbret@unimelb.edu.au

Jane Weston (Australia)

Senior Project Manager, Curriculum Corporation, y ex directora del proyecto de educación para la paz. Diplomada con mención en arte, posee títulos de estudios superiores en educación y bibliotecología. Ha trabajado como profesora y especialista en educación en los planos regional y central en Australia. Tiene amplia experiencia en educación indígena y otros proyectos relacionados con la equidad, como los que atienden a estudiantes con rendimiento escolar insuficiente. Correo electrónico: jane.weston@curriculum.edu.au

Vic Zbar (Australia)

Consultor en educación, ha colaborado en varios proyectos del Banco Mundial en África occidental y Asia sudoriental. Es licenciado en economía y posee un diploma en educación. Trabajó como profesor, funcionario del sindicato de personal docente y funcionario público de categoría superior antes de establecer la consultoría Zbar en 1993. Tiene una amplia lista de publicaciones en asuntos educativos y es también el autor de *Managing the future* (1995) y *Key management concepts* (1996). Su próximo libro será *Leading the education debate* (coordinado junto con Tony Mackay) (2003). Correo electrónico: vzbar@netspace.net.au

TENDENCIAS/CASOS

EDUCACION PARA LA PAZ

EN UN ENTORNO DE POSGUERRA:

EL CASO DE SIERRA LEONA¹

Diane Bretherton, Jane Weston y Vic Zbar

Sierra Leona ha salido recientemente de una guerra de 10 años que alteró por completo a la nación.

Poblaciones civiles traumatizadas, personas desplazadas, pérdidas enormes de vidas humanas y graves daños causados a la infraestructura pública caracterizaron el período posterior al conflicto en Sierra Leona. Desde 1991 se han perdido más de 20.000 vidas como resultado directo del conflicto y la inseguridad resultante ha motivado el desplazamiento interno de 1.200.000 personas, según las estimaciones, lo que representa aproximadamente el 25% de toda la población. La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los

Refugiados (ACNUR) estima que más de 500.000 personas son refugiados, buscan asilo o son desplazados internos (Banco Mundial, 2002, pág. 9).

La comunidad de ayuda internacional ha reaccionado ante estos desastres humanitarios con la aportación de conocimientos técnicos en todo el espectro de cuestiones sociales. Además, con las elecciones democráticas celebradas con éxito en mayo de 2002 y la fuerza internacional de paz más amplia del mundo establecida en el país, existe la posibilidad de lograr una paz consolidada en Sierra Leona. La educación para la paz tiene una función esencial que desempeñar a este respecto, especialmente cuando se trata de sostener la paz durante un largo período.

El presente artículo esboza un proyecto para elaborar materiales curriculares de educación para la paz, así como la pedagogía conexa, para los maestros de alumnos de los cursos 1 a 9. El proyecto fue dirigido por Curriculum Corporation -empresa australiana líder en textos educativos y en gestión de proyectos- para el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Sierra Leona, en nombre del Banco Mundial.

Nuestro concepto de la paz

La palabra “paz” proviene del latín *pax*. En el Imperio Romano, *pax* significaba el cese de la lucha y el gobierno sobre los pueblos sometidos. Un equivalente moderno se encuentra en la definición de paz como “disuasión”. Esta definición describe la paz en función de lo que no es, más de lo que es. Un niño podría representar gráficamente la paz negativa dibujando primero un arma de guerra, como un cohete o una bomba, y luego trazando una cruz sobre ella. Una limitación de este criterio es que, pese a que puede haber una ausencia de hostilidad armada, es posible que se estén excavando los cimientos para la próxima guerra. Por ejemplo, las actitudes militaristas, la acumulación de armas, la glorificación de conquistas históricas heroicas y la utilización de imágenes del enemigo o de estereotipos deshumanizantes en los textos pueden constituir un terreno fértil para un conflicto aún mayor en el futuro.

Los investigadores de la paz, como Galtung (1996), han señalado la necesidad de una definición positiva que describa la paz en sí, en función de las condiciones que se dan cuando un estado de paz se mantiene y promueve. Para extraer este concepto de paz de los niños, el profesor puede pedirles que piensen en la paz y que compartan un momento de paz. Las imágenes de paz que surgen de ese ejercicio podrían incluir a personas que se reúnen y emprenden juntas actividades sociales en un entorno natural. La paz positiva podría

representarse, por ejemplo, como un pic-nic familiar junto al lago. La paz positiva entrañaría la ausencia de militarización y también la ausencia de lo que Galtung denominaba violencia estructural: las desigualdades y exclusiones instaladas en las instituciones sociales. Nuestra merienda familiar junto al lago puede transformarse en una imagen de guerra por la exclusión social o cuando los alimentos no se comparten con un miembro de la familia. En su condición de feminista, Boulding (1996) destacó la cotidianidad de la guerra y la paz, su relevancia no sólo en las cumbres de los dirigentes políticos, sino también en toda la ecología de las relaciones sociales: la familia, la escuela y el barrio, así como dentro de las naciones y entre éstas.

Iniciativas más recientes de las Naciones Unidas han puesto de relieve la idea de una cultura de la paz. La idea de cultura introduce la noción de unos significados y valores compartidos, y la diversidad entre diferentes pueblos del mundo. Crea asimismo un espacio para reflexionar sobre la paz no sólo como una esfera de competencia de políticos y soldados, sino también del ciudadano ordinario. No es tanto una paz que se mantiene, como una paz que se crea. La idea de una cultura de paz va más allá del dualismo de la paz interior y exterior al destacar el significado profundo que es inherente a la experiencia de un medio activo sobre los acontecimientos externos. Esta perspectiva más amplia crea un espacio para reflexionar acerca de la paz no sólo en la jerga de los políticos y los soldados, sino también en las formas de expresión del espíritu. Las ceremonias, los ritos y las costumbres tradicionales, así como las comunicaciones electrónicas contemporáneas, pueden considerarse como agentes potenciales de paz. Por consiguiente, las conversaciones de paz son ahora no sólo las conferencias en la cumbre sobre la paz, sino procesos como la mediación, las consultas de la comunidad, el diálogo entre religiones y las comisiones nacionales que buscan la verdad y la reconciliación.

Dentro de esta visión más amplia de la paz, cabe discernir tres enfoques principales. El mantenimiento de la paz implica el despliegue de fuerzas armadas para garantizar la ausencia de hostilidades. El establecimiento de la paz entraña la estipulación de medidas para lograr el cese de las hostilidades y la aplicación de los acuerdos de paz. El restablecimiento de la paz, sin embargo, viene indicado no por la presencia de las fuerzas de paz de las Naciones Unidas, sino más bien por la reanudación de la vida cotidiana. A corto plazo, la reapertura de las escuelas y las tiendas, la reanudación de los servicios de transporte y el desmantelamiento de los puntos de control, la existencia de posibilidades de trabajo, el regreso de los exiliados y del turismo pueden poner en marcha una espiral positiva de paz. Pero, a largo plazo, no basta

simplemente con reconstruir una sociedad desgarrada por la guerra. Las políticas y prácticas que conducen a la guerra podrían perpetuarse, y hasta reforzarse, en la reconstrucción. El compromiso de echar los cimientos de una sociedad más pacífica se conoce como la construcción de la paz. Este planteamiento requiere no sólo construcciones, sino también constructores. De ahí la actual dedicación de la comunidad internacional a la creación de capacidad y a la educación para la paz en las sociedades que salen de situaciones de conflicto.

Educación para la paz

La educación para la paz se puede introducir como un tema separado, extendido a lo largo de todo el currículo o como un enfoque global de la escuela. Aunque por lo general es preferible un enfoque más holístico, la falta de un compromiso de toda la escuela no debe impedir a los individuos hacer lo que puedan para que los establecimientos escolares sean un lugar más pacífico. Por otro lado, probablemente es preferible arrancar con un tema particular, para que los maestros y los alumnos puedan percibir qué competencias, conocimientos y prácticas específicas se requieren.

El objetivo de la educación para la paz consiste en preparar, enriquecer, profundizar y situar en un contexto la reflexión de los estudiantes acerca del concepto de la paz. La lección que se ha de extraer no es sólo el contenido del concepto, sino también su promulgación y aplicación, es decir, la metodología de la paz. Dado que la paz es activa y participativa, la pedagogía de la educación para la paz tiene una importancia trascendental. La paz no es sólo lo que se hace, sino también una cualidad de la forma en que se hace. Aunque los textos son importantes, el currículo de la educación para la paz recurrirá también al juego de roles, los pasatiempos y los proyectos de aprendizaje en colaboración. Las actividades en grupo ofrecen la posibilidad de aprender acerca de la negociación, la cooperación y el trabajo en equipo.

Galtung (1996) advierte contra la idea de que los maestros pueden transmitir una cultura de paz. Son pocos, de haber alguno, los que han interiorizado una cultura de paz. Debemos hacer una distinción entre “una cultura de paz potencial que no se ha incorporado a nuestros esquemas mentales ni los ha configurado y una paz real que se ha puesto en práctica” (pág. 78). Si los educadores intentan transmitir cultura a través de esta brecha es posible que la propia educación contribuya a la expansión de la brecha entre la retórica y la representación y la realidad. El maestro que trata de transmitir una cultura de paz sin cierta

práctica, con inclusión de la actuación en favor de la paz, es como “un bribón amoral que enseña ética”.

El maestro es importante como un modelo de comportamiento pacífico y su relación con los alumnos constituye un aspecto influyente del proceso de aprendizaje. Mediante el establecimiento de los valores de la paz en la relación con el profesor, los estudiantes pueden experimentar una “cultura de paz real que se ha puesto en práctica”.

Los debates ponderados acerca de las actividades profundizan la comprensión y dan un mayor sentido a los conceptos. La repetición de actividades cooperativas contribuirá a promover la confianza y la satisfacción, pero no profundizará en sí los conceptos de paz de los niños. La agudización de las facultades de análisis de los estudiantes y la profundización de su comprensión dependerán de una utilización educativa de las actividades más exigente. Por ejemplo, los profesores pueden extraer observaciones acerca del juego de roles, estimular el análisis de los diferentes puntos de vista por medio de las inversiones de los papeles desempeñados, desafiar a los niños a que formulen unos finales distintos o a que hagan preguntas sensatas acerca de los sentimientos de otros personajes. A menudo en el informe final sobre la actividad y en el debate siguiente se pone de manifiesto el pleno significado y la importancia de los conceptos. Además de utilizar métodos de aprendizaje activo, el maestro tiene que controlar con eficacia el clima emotivo. El aprendizaje se produce en una atmósfera de confianza que paradójicamente establece la libertad de impugnación y contradicción.

Una cuestión importante para los profesores es el grado en el que se examinan la guerra, el trauma, las lesiones y las armas. Un repudio poco realista del lado más oscuro de la vida pondrá en peligro la credibilidad del programa. Sin embargo, se precisa una sensibilidad especial para que el material pedagógico resulte adecuado a la edad de los niños. Cuando la educación para la paz se incorporó a las escuelas australianas en el decenio de 1980, hubo dudas respecto de la conveniencia ética de debatir con los niños acerca de la guerra y la violencia. No obstante, esta preocupación se basaba en la hipótesis de que se podría poner a los niños al abrigo del conocimiento. Hoy en día la mayor parte de las personas aceptan que la información acerca de la guerra y la violencia está ya a disposición de los jóvenes por conducto de la televisión. Además, muchos niños de todo el mundo tienen conocimiento de los conflictos armados por experiencia directa. Incluso en comunidades que viven en paz, el desplazamiento de los refugiados aumenta la probabilidad de que los niños adquieran conocimientos de otros niños que han tenido experiencias directas. Por consiguiente, no puede considerarse que el debate sobre la guerra y los conflictos sea una introducción a la

guerra y a la violencia; se trata más bien de una posibilidad de examinar, aclarar y corregir lo que ya se sabe. El debate con los adultos puede atenuar los efectos nocivos del examen de la violencia. El problema que plantea la presentación de una información que trate el lado más oscuro de la paz no es simplemente que pueda conmover a los niños. La violencia y las armas tienen una fascinación y un interés intrínsecos. Los niños, particularmente los muchachos, están a menudo fascinados por las capacidades del armamento, de manera que, aunque se hable de la educación para la paz, en realidad es posible que se trate de una educación para la guerra.

La educación en entornos posconflicto

Durante un conflicto violento es probable que el sistema educativo se enfrente con varios problemas, como el trastorno de los niños y los maestros, los daños físicos causados a las escuelas y la crisis de las infraestructuras, lo que motiva la falta de pago a los profesores. De ahí que los programas educativos posconflicto deben tener en cuenta el hecho de que los niños ni siquiera estén en la escuela y ser lo suficientemente flexibles como para funcionar en diversos entornos, con un mínimo de recursos materiales. Las estructuras sociales y físicas tendrán que repararse y será necesario que los programas fomenten la confianza. Es posible que los actores procedan de las dos partes opuestas en el conflicto. En Sierra Leona, es “difícil, por no decir imposible, encontrar a un niño que no haya visto, oído o participado en las atrocidades cometidas en la guerra, o que no tenga familiares que se hayan visto afectados” (Pesonen, 2002, pág. 16).

Pesonen (2002) describe el caso de Saidu Kamara. A los 11 años, Saidu “parece más una víctima que un asesino”. Fue llevado de su hogar por el Frente Unido Revolucionario, pero a los siete meses consiguió escapar. “Se me ordenó que matara a una vieja. Cuando me negué, fui atado y golpeado. Me amenazaron con matarme a mí en su lugar. Entonces, le hice algo”. Los niños soldados tienen grandes dificultades para afrontar el dolor que han soportado e infligido a otros. Los que desean reintegrarse en la comunidad pueden ser rechazados y hace falta un amplio apoyo para romper el ciclo de la violencia. Un aspecto importante del conflicto en Sierra Leona es la falta de ideología. No existe ninguna causa política que impulse la rebelión y a menudo la población no entiende las razones del conflicto ni su participación en él. Esto tiene importantes repercusiones en la educación para la paz. La guerra se considera como algo que se produce al margen de la voluntad y el control humanos.

Uno de los participantes en nuestro programa expresó este sentimiento así: “Tuvimos paz, y luego guerra; si Dios lo quiere, volveremos a tener paz”.

Un aspecto profundamente perturbador del conflicto era el recurso a las amputaciones para aterrorizar a la población. Las víctimas morían en su mayoría, pero entre los niños supervivientes había muchos que carecían de extremidades. La imagen más desgarradora de nuestro primer viaje fue la de un niño sin manos pidiendo limosna. En Sierra Leona, un componente esencial de cualquier programa de educación para la paz estriba en hacer frente a los traumas. Los profesores deben hallar un difícil equilibrio entre la necesidad de basar su programa en la realidad, que es siniestra, y la necesidad de restablecer el idealismo y la esperanza de la comunidad. Personas que han estado sometidas a situaciones traumáticas pueden no considerar propicio el trabajo en grupo y pensar que escuchar los problemas de los demás, lejos de constituir una cálida experiencia compartida, puede aumentar su dolor. Actividades que son divertidas y ayudan a romper el hielo en un contexto pacífico pueden asumir de repente una apariencia más profunda en una zona en guerra. Por ejemplo, el juego de la gallina ciega podría evocar imágenes de registros en puntos de control y la posibilidad de ser retenidos como rehenes.

La cuestión de saber hasta qué punto es válido transferir el programa de estudios de educación para la paz de un contexto o cultura a otro es asimismo una cuestión fundamental, al igual que la de la relación entre nuestro equipo y la población local. Inicialmente, se manifestaron ciertas dudas acerca de la pertinencia de los conocimientos especializados australianos, pero rápidamente se valoró el enfoque de compartir información acerca de la situación en muchos países de todo el mundo. Nuestro objetivo era establecer un programa que se ajustara a las condiciones locales, pero que había tomado también como modelo lo que se había aprendido de la experiencia internacional. El método adoptado –partir de la labor realizada por los organismos y educadores locales en pro de la paz y luego sistematizarla– se fundaba en la cooperación más que en una imposición de expertos externos.

La filosofía que sustenta nuestra propuesta

En armonía con la visión positiva de la paz esbozada más arriba, la elaboración de la carpeta de materiales de educación para la paz destinada a Sierra Leona se fundó en las premisas siguientes:

- La paz se puede enseñar de múltiples y variadas maneras, pero lo más importante es saber que la paz se puede aprender. Los comportamientos pacíficos se pueden aprender cuando los niños tienen la posibilidad de desarrollarlos y practicarlos mediante unidades y tareas adecuadamente estructuradas y cuando observan que otras personas de su entorno reproducen esos comportamientos.
- En lugar de tratar de abogar por alguno de los tres principales enfoques de educación para la paz examinados -es decir, como tema separado, extendido a lo largo de todo el currículo o como un enfoque global de la escuela-, es preferible abarcar los tres enfoques.
- Para que produzca resultados, la carpeta necesita que se enseñe bien. Más concretamente: para funcionar, las unidades pedagógicas que se van a impartir necesitan una enseñanza que involucre a los estudiantes en actividades útiles y les dé la posibilidad de adquirir nuevas actitudes y de aprender nuevos comportamientos y competencias. Esto, a su vez, hace pensar en la necesidad de combinar el contenido con la pedagogía, como se analiza de manera más pormenorizada a continuación.
- El trauma psíquico tiene que reconocerse. Los maestros deben mostrar empatía y paciencia con los niños traumatizados por la guerra y estimularlos para que hablen abiertamente acerca de sus experiencias como una forma de ayuda para hacer frente a sus secuelas. Como los maestros mismos probablemente se han visto también afectados por la guerra, es posible que necesiten reconocer su propio trauma y tratarlo también. Algunas de las técnicas que han resultado eficaces para hacer frente a los traumas y promover su superación, incluidas en la carpeta de material didáctico, son los juegos, las actividades artísticas, la relajación y las actividades en grupo. No obstante, e independientemente de las técnicas adoptadas, lo más importante de todo es exhortar a los maestros a mostrar cariño e interés y a proporcionar estabilidad a los niños dándoles tiempo para que se expresen y sientan que están siendo escuchados.
- Conviene asimismo hacer participar a la comunidad. La educación para la paz en las escuelas puede contribuir a la creación de una comunidad más serena en Sierra Leona. Y a la inversa, sólo se podrán construir y sostener escuelas más pacíficas en el contexto de una comunidad más sosegada. Por esa razón, un elemento importante de la carpeta de material didáctico debe ser la promoción de conexiones más sólidas entre la escuela y la comunidad, particularmente gracias al compromiso de los padres en la educación de sus hijos y en la vida de la escuela.

Una carpeta de material didáctico para Sierra Leona

Un elemento esencial del enfoque adoptado consistió en crear una carpeta de material didáctico que esté plenamente adaptada al marco de Sierra Leona, en lugar de constituir un medio genérico de educación para la paz.

Por ese motivo, se enviaron a Freetown, Sierra Leona, dos consultores del proyecto en enero de 2002 para que se reunieran con los funcionarios competentes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y otros interlocutores del área, y obtuvieran ejemplares de los materiales pedagógicos empleados en diversos entornos de Sierra Leona.

Esta experiencia nos puso asimismo en guardia con respecto a un conjunto de problemas educativos y comunitarios relacionados con la elaboración de los materiales didácticos de educación para la paz entre los que figuran, en particular, los siguientes:

- *Problemas relacionados con el docente.* A diferencia de lo que ocurre en Australia, una proporción considerable de personal docente está relativamente poco capacitada. Esto es especialmente cierto a medida que nos alejamos de la capital, Freetown, y en los primeros años de la escuela primaria. Esto implica que los textos de la carpeta han de ser en lo posible sencillos y fáciles de entender. Todo el asesoramiento pedagógico tenía que ser particularmente claro y convenía que la estructura de la carpeta fuera accesible y fácil de utilizar.
- *Instalaciones y recursos.* Las escuelas, al igual que toda la infraestructura, sufrieron considerablemente las consecuencias de la guerra en Sierra Leona. Muchos edificios escolares quedaron dañados o completamente destruidos. Además, Sierra Leona está clasificada como la nación más pobre de las Naciones Unidas y, a pesar de cierto grado de ayuda exterior para apoyar y sustentar el proceso de paz, las escuelas tienen una gravísima escasez de recursos. Esto se aplica en especial a los medios de enseñanza y aprendizaje, con el resultado de que los estudiantes tienen un acceso muy limitado a libros de texto y los profesores cuentan con pocas guías o materiales pedagógicos, de contar con alguno. No obstante, esto brinda una posibilidad en el sentido de que los profesores visitados en el país transmitieron un claro mensaje de que si se pueden poner en sus manos materiales, éstos se utilizarán. La otra cara de la moneda, con todo, es que en realidad no se pueden hacer suposiciones acerca del acceso a los recursos y, por

tanto, que las unidades de materiales didácticos incluidas en la carpeta podrían imponer sólo exigencias mínimas.

- *La necesidad de conexión con la cultura local.* Esto parece una perogrullada, pero a menudo no se tiene en cuenta en la práctica. Los profesores y otras personas entrevistadas en la misión de recopilación de datos realizada en enero de 2002 manifestaron claramente que cualquier nombre, tradición o cualquier otro elemento que se incluyera en la carpeta de materiales tendría que corresponder a Sierra Leona y no a otros países o regiones, ya sea en África o en otros continentes. En este contexto, es interesante advertir que Internet fue, en el mejor de los casos, un recurso fiable a medias y que el material didáctico necesario sólo se podía reunir efectivamente y confirmar mediante visitas al país.
- *La necesidad de vinculación con el currículo de Sierra Leona,* al mismo tiempo que se promueve una perspectiva más amplia sobre la educación para la paz. Gran parte del material de educación para la paz ha sido redactado sin remisión al currículo y a las necesidades de evaluación del país de que se trate. Como resultado de ello, tiende a tratarse como un añadido, en el mejor de los casos, o a retirarse del currículo tan pronto como surgen otras demandas. Si bien existe la necesidad de un material didáctico transversal, particularmente en relación con las cuestiones básicas del tratamiento del trauma y otros aspectos anteriormente esbozados, la introducción en las escuelas de un material consistente sobre educación para la paz depende de su vinculación con las esferas fundamentales incluidas en el marco curricular vigente en Sierra Leona.
- *La necesidad de promover un organismo de personal docente y estudiantes.* Sierra Leona es un país profundamente religioso. Esto brinda la posibilidad de concentrarse en las cuestiones de la paz y la humanidad. Dicho esto, suscita asimismo un problema, en el sentido de que existe una tendencia a dejar que las cosas se resuelvan por la “voluntad de Dios” en lugar de que cada uno asuma su responsabilidad. Una prioridad esencial de la carpeta de materiales, por consiguiente, era la promoción de un organismo de personal docente y de estudiantes, tanto por medio del propio contenido como, y quizá esto es más importante, mediante el asesoramiento sobre la manera de enseñar y aprender.

Todo esto produjo una carpeta que abarca:

- una introducción que examina gran parte de los principios esbozados más arriba;

- un conjunto de unidades transversales sobre cuestiones que el personal docente puede tener que asumir en sus esfuerzos por reforzar la paz en Sierra Leona;
- unidades didácticas específicas según las distintas disciplinas y las edades de los estudiantes, específicamente inglés y estudios sociales, salud y educación física, y artes, para los estudiantes de los cursos 1–2, 3–4, 5–6, 7–8 y 9;
- actividades para toda la escuela y para la comunidad destinadas a crear una escuela y comunidad más pacíficas en general.

La carpeta combina conscientemente el contenido con la pedagogía, aborda problemas fundamentales que trascienden a esferas concretas de aprendizaje y contribuye a la creación de una escuela y una comunidad más pacíficas. A continuación se analiza brevemente cada uno de estos aspectos.

La combinación del contenido con la pedagogía

Tres factores en particular nos indujeron a pensar que teníamos que crear una carpeta de materiales que abordara simultáneamente lo que se ha de enseñar y cómo enseñarlo:

- La firme creencia de que la creación de escuelas y comunidades más pacíficas en Sierra Leona, y la prestación de asistencia a los jóvenes para que actúen de manera sosegada dependen de cómo pongan en práctica los maestros aquello que preconizan. No tiene sentido incluir actividades e ideas maravillosas si las clases individuales se imparten de una manera autoritaria o no pacífica. Por ese motivo, un aspecto importante del material radica en que proporcione a los maestros asesoramiento pedagógico, y casi capacitación paso a paso, para que su enseñanza sea compatible con el mensaje de paz. En particular, se sugirió a los profesores que para utilizar con éxito la carpeta de materiales tendrían que conocer bien a sus estudiantes, escucharlos, aplicar un conjunto de técnicas docentes, estructurar su enseñanza para que apoye el aprendizaje de los estudiantes, involucrar a éstos en actividades de aprendizaje y estimular su participación, encomiar y presentar información positiva sobre los resultados, no imponer nunca castigos físicos y establecer relaciones con la comunidad.
- La misión realizada en el país al comienzo del proyecto reveló una falta relativa de capacitación de muchos docentes. Esto implica que no basta con proporcionarles material didáctico sobre lo que se ha de enseñar. A menos que reciban asimismo un asesoramiento detallado sobre cómo enseñarlo, en un lenguaje sencillo y claro, es poco

probable que se ponga en práctica. Es más, si tenemos en cuenta la indicación anterior relativa a la pedagogía adecuada, un material redactado de esta manera podría ser utilizada también como un instrumento de desarrollo profesional de facto para introducir progresivamente una pedagogía más favorable en las aulas, como el debate y la participación de los estudiantes, el trabajo en grupo y la solución de problemas, entre otros métodos.

- La experiencia de muchos materiales producidos por profesores, que contienen libros separados para diversas unidades, aporta indicaciones con respecto al personal docente y a los materiales didácticos. Muchos profesores llegan a la conclusión de que el trapicheo con libros separados de lo que, por lo demás, constituye un valioso material didáctico, dificulta su utilización. No les resulta particularmente útil, por ejemplo, tener que pasar de una guía del docente, por un lado, a un libro de actividades de los estudiantes, por el otro, o a una colección de materiales pro forma en tercer lugar, para armar sus lecciones sobre un tema en particular. Consideramos esencial, por consiguiente, producir una carpeta de materiales de educación para la paz en la que todo esté a mano y un profesor pueda hallarlo todo en un lugar. Cada unidad contiene los contenidos para el estudiante, actividades asociadas, lecturas y asesoramiento sobre cómo se podría enseñar, sin necesidad alguna de otros materiales. Se complementa además con información sobre otros materiales que pueden mejorar la enseñanza de la unidad, pero que no son imprescindibles para ello. Cada unidad puede, por lo tanto, considerarse totalmente autónoma, aunque esté integrada en su conexión con las demás unidades proporcionadas, y realizada por ellas.

Teniendo todo esto presente, cada una de las lecciones que figuran en la carpeta incluye asesoramiento concreto sobre:

- el tiempo que se le ha de dedicar;
- los objetivos de la lección;
- cómo debe prepararse el profesor para enseñarla;
- qué materiales se necesitarán, como tiza o un relato para leer en alta voz;
- la manera en que se debe presentar la lección;
- cómo impartir la lección y los tipos de actividades que se podría pedir a los estudiantes;
- cómo concluir la lección y sugerir otras actividades a los estudiantes;
- cualquier evaluación que pueda ser útil;
- otras lecciones o actividades que los profesores pudieran querer realizar a continuación.

Por supuesto, incumbe a los propios profesores establecer la mejor manera de utilizar las unidades en sus escuelas y comunidades, pero estas indicaciones constituyen una base para actuar.

Conceptos esenciales relativos a la paz

Existen varias cuestiones generales que se deben analizar en un entorno posconflicto y que es preciso abordar en todas las áreas y no en una sola.

Las cuatro cuestiones principales que consideramos imprescindible abordar, y que constituyen, por tanto, el tema central de las unidades transversales que componen la carpeta son las siguientes:

- tratamiento del trauma psíquico;
- comunicación;
- manejo de los conflictos;
- derechos humanos y democracia.

Si bien cada una de estas cuestiones está abarcada en las unidades temáticas provistas, consideramos necesario abordarlas explícitamente por separado y proporcionar a los maestros unidades y lecciones para incorporarlas a cualquier área y en cualquier curso.

Cada unidad se puede enseñar como:

- un conjunto separado de lecciones, como un tema del programa escolar, de manera que, por ejemplo, un profesor puede optar por reservar varias sesiones en jornadas consecutivas de una semana concreta para desarrollar las competencias de manejo de los conflictos; y/o
- lecciones o actividades que se incluyen como parte de otras materias que se están enseñando -por ejemplo, un profesor puede tener necesidad de introducir una o más actividades para abordar el trauma psicológico dentro de un tema particular que causa angustia a los estudiantes-.

El método adoptado incumbe al profesor, pero es casi inevitable que estos cuatro temas se consideren demasiado importantes para ignorarlos.

Creación de una escuela y una comunidad más pacíficas

La paz concierne siempre, por supuesto, a las relaciones entre personas. Si se quiere cimentar la paz en Sierra Leona es preciso, en consecuencia, esforzarse por crear unas relaciones positivas que estimulen la cooperación entre las personas y que se ocupen de las diferencias y los conflictos de una manera no violenta.

Las escuelas pueden contribuir a ello pasando a ser más pacíficas en sí y desempeñando una función activa en la elaboración de modelos y la promoción de la paz en sus comunidades locales.

Teniendo esto presente, la carpeta contiene una sección dedicada específicamente a actividades que involucran a toda la escuela y a la comunidad que pueden contribuir a crear relaciones pacíficas y positivas dentro de la escuela, entre la escuela y la comunidad, y dentro de la comunidad en conjunto. Las unidades basadas en la escuela se concentran en las cuatro esferas siguientes:

- el comportamiento y la disciplina, sobre la base de un enfoque de consecuencias lógicas que se relaciona directamente con el comportamiento manifestado, y cuyos principios son conocidos por todos de antemano y respetan al niño y a las demás personas involucradas;
- el examen de todos los temas como medio de hacer participar a más profesores en el proceso y de velar por que sus métodos y mensajes sean coherentes con la creación de una Sierra Leona más pacífica;
- la promoción de la participación de los estudiantes en la escuela, tanto en las aulas como a nivel más amplio, incluso por medio del establecimiento de consejos representativos de estudiantes; y
- la adopción de técnicas pedagógicas adecuadas que impliquen e interesen a los estudiantes y los inciten a participar.

Se presenta un conjunto de ideas para establecer una relación de la escuela con su comunidad y de la comunidad con la escuela, y se proporciona una lista de verificación para ayudar a las escuelas a determinar por dónde es preferible empezar.

De vuelta a Sierra Leona

En junio de 2002, los consultores regresaron a Freetown con un conjunto completo de materiales posibles. Durante la visita se llevó a cabo un taller de dos días en el que participaron algunos de los integrantes del equipo de consultores inicial y representantes de las instituciones de formación docente de todo el país. El objetivo de este taller era, además de reunir información sobre los materiales, establecer un modelo de algunas de las actividades destinadas a aclarar los valores que sirven de fundamento a la carpeta y recoger información de los participantes sobre cómo podrían utilizar estratégicamente los materiales en sus diversas esferas y funciones. Por ejemplo, las escuelas normales podrían planear la utilización de los materiales en sus cursos de capacitación docente anteriores a la entrada en servicio, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología podría aplicar la carpeta en el contexto de las iniciativas más amplias de formación y los profesores podrían proyectar la forma de utilizar los materiales a nivel de la escuela o la facultad.

Para nuestra gran satisfacción, la información global recibida fue realmente muy positiva y sugería que la estructura y el contenido de la carpeta son útiles y adecuados a las circunstancias de Sierra Leona. El grado de revisión y mejoramiento requeridos, que estuvo a cargo del Banco Mundial, resultó mínimo. Sobre todo, la misión reveló que:

- existe una clara necesidad de esa carpeta en las escuelas y en otros entornos docentes;
- es correcto dirigir la carpeta a los profesores y a otros facilitadores, para proporcionarles una pauta clara sobre cómo deben utilizar los estudiantes los materiales y realizar las actividades;
- las hipótesis formuladas en la carpeta acerca de las capacidades de los estudiantes y de los medios de enseñanza son adecuadas; y
- los materiales de educación para la paz proporcionados a los profesores y a otros facilitadores se utilizarán en un entorno caracterizado por una escasez de medios de enseñanza.

Dicho esto, observamos una necesidad de formación tanto con respecto a los nuevos profesores como a los profesores en funciones para garantizar que estén adecuadamente dotados para administrar los métodos pedagógicos incorporados a la carpeta y resolver los problemas logísticos que se plantean -estos aspectos constituyeron el tema de las recomendaciones incluidas en el informe de nuestra misión-.

No obstante, quizá el máximo elogio se recibió algunas semanas después de la misión, cuando un profesor al que se había encargado que pusiera a prueba las unidades con colegas de su escuela nos remitió un correo electrónico sobre los progresos que estaba realizando; allí decía lo siguiente:

Estamos aplicando gradualmente la carpeta de educación para la paz de Sierra Leona con los alumnos. Las unidades son excelentes, especialmente la página E4 (conocimiento y confianza mutuos, en los estudios de inglés y sociales). Actualmente hay vacaciones escolares, pero sigo poniéndola a prueba en mi comunidad.

Constituye una sólida base sobre la que podemos trabajar.

Nota

1. El presente documento se basa en una presentación conjunta que se realizó en la conferencia anual de IDP Education Australia en Hobart, Tasmania, en 2002. El proyecto de Educación para la Paz examinado en el presente artículo fue iniciado y supervisado por Adriana Jaramillo del Banco Mundial. Los autores desean manifestar su reconocimiento al resto de los responsables de la elaboración de la carpeta de materiales de educación para la paz de Sierra Leona, a saber: David Brown, Ann Parry, Trevor Poultney y Lindy Stirling. También proporcionaron un gran apoyo en el país Albert Dupigny, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y nuestra consultora en Sierra Leona, Easterline Palmer.

Referencias

- Banco Mundial. 2002. *Sierra Leone Rehabilitation of Basic Education Project: Quality Enhancement Review* [Rehabilitación del proyecto de educación básica de Sierra Leona: examen del mejoramiento de la calidad]. Washington, DC. (Human development, n° 1. Documento no publicado.)
- Boulding, E. 1996. Peace behaviours in various societies [Comportamientos de paz en diversas sociedades]. *En: From a culture of violence to a culture of peace*, págs. 31-54. París: UNESCO. (Peace and Conflict Issues Series.)
- Galtung, J. 1996. Cultural peace: some characteristics [Paz cultural: algunas características]. *En: From a culture of violence to a culture of peace*, págs. 75-92. París: UNESCO. (Peace and Conflict Issues Series.)
- Pesonen, H. 2002. Sierra Leona: where children draw an end to their Waterloo [Sierra Leona: donde los niños ponen fin a su Waterloo]. *En: Miller, V.; Affroleter, F.W. (comps.). Helping children outgrow war*, págs. 16-18. Washington, DC: Human Resources and Democracy Division, United States Agency for the International Development. (Technical paper, n° 116.)

Versión original: inglés

Swami Prabhananda (India)

Concluyó sus estudios universitarios en 1956 e hizo sus votos monásticos definitivos en la Orden de Ramakrishna en 1966. Se ha desempeñado en varias instituciones educativas gobernadas por la Orden como rector, director administrativo o secretario, además de trabajar a favor del desarrollo rural. En 1983, el Swami fue designado Custodio de la Orden de Ramakrishna. Actualmente preside el Instituto de Cultura de la Misión Ramakrishna en Calcuta. Sus estudios sobre Sri Ramakrishna y la historia de la Orden gozan de gran notoriedad. Ha escrito 14 libros en lengua bengalí y tres en inglés, además de numerosos artículos para diversas publicaciones periódicas. Correo electrónico: rmic@vsnl.com; rmicsl@giasc101.vsnl.net.in

PERFILES DE EDUCADORES

SWAMI VIVEKANANDA

1863-1902

Swami Prabhananda

Figura de porte majestuoso, presencia imponente, vasta erudición y honda clarividencia, Swami Vivekananda tenía apenas 30 años en 1893, cuando causó revuelo en el Parlamento Mundial de las Religiones, reunido en Chicago. Tres años y medio después, al volver a su patria, la India, era un coloso de fuerza, valentía, confianza, amor y virilidad: la encarnación del ideal de la educación “generadora de hombres y forjadora del carácter” que él propugnaba.

Narendranath Datta, el futuro Swami Vivekananda, nació en Calcuta el 12 de enero de 1863 en el seno de una respetable familia de clase media. Su padre, Viswanath Datta, era abogado y cultivaba las artes y la literatura; aunque de mente amplia, era escéptico en materia de práctica religiosa. La madre de Narendra, Bhubaneshwari Devi, era en cambio una dama piadosa y bondadosa, devota observante de las tradiciones hindúes. Los padres de Narendra ejercieron sobre él, pues, influencias diferentes, pero juntos crearon una atmósfera grata y propicia para que aquel niño precoz se fuera convirtiendo en un joven enérgico de elevados ideales.

Durante sus años de formación desarrolló aptitudes mentales extraordinarias, que algunos no entendieron o ignoraron, pero que otros percibieron y consideraron como señales de un individuo excepcional. En su niñez le gustaba jugar a la meditación, y solía quedar absorto. En cierta ocasión, mientras estaba meditando con algunos amigos, la súbita aparición de una cobra provocó la huida de todos los niños, salvo de Narendra, que permaneció enfrascado en su meditación.

El poder de concentración de Narendra -su aptitud para fijar la mente en un objeto, desprendiéndola de todo lo demás- era notable. En sus últimos años, disparó un día contra doce cáscaras de huevo que flotaban balanceándose en la superficie de un río, acertando todos los disparos, aunque nunca hasta entonces había manejado un arma de fuego. Su dominio de sí mismo no era menos pasmoso: aun en las situaciones más dramáticas conservaba su calma y su ecuanimidad.

Desde su niñez, Narendra sentía gran admiración por los ascetas itinerantes y se complacía en pensar que un día llegaría a ser uno de ellos. Pero esta aspiración sólo se hizo evidente durante sus estudios universitarios, que cursó en el Scottish Church College. Se puso en busca de maestros y líderes espirituales para interrogarlos, pero ninguno de ellos lograba satisfacerlo. Fue William Hastie, rector de dicho establecimiento, quien le habló por primera vez de Sri Ramakrishna, el santo de Dakshineswar. Su encuentro con Sri Ramakrishna, en noviembre de 1881, resultó ser un hito decisivo en su vida. Acerca de esta entrevista, dijo Narendranath:

Parecía un hombre común, sin ningún rasgo notable. Se expresaba con la mayor sencillez. Recuerdo que pensé: “¿Es posible que este hombre sea un gran maestro?” Me acerqué a él y le hice la pregunta que había venido haciendo a otros a lo largo de toda mi vida: “¿Cree usted en Dios?” “Sí” repuso. “¿Puede usted demostrar que existe?” “Sí”. “¿Cómo?” “Porque Lo veo del mismo modo que lo veo a usted ahí, pero mucho más intensamente”. Su respuesta me impresionó en el acto. [...] Empecé a frecuentar a aquel hombre día tras día y, en efecto, advertí que la religión podía darse. Un gesto, una mirada, pueden cambiar toda una vida. (*CW*, vol. IV, pág. 179)

La vida de Ramakrishna fue una vida de experiencia y de realización espirituales. También descubrió verdades de gran importancia social. Al respecto, dijo Ramakrishna:

He practicado todas las religiones: hinduismo, islamismo, cristianismo; también he seguido las enseñanzas de las diferentes sectas hindúes. Y he descubierto que todos dirigen sus pasos hacia el mismo Dios, pero por caminos diferentes. (*Gospel*, 35)

Sri Ramakrishna guió concienzudamente a Narendra y a otros jóvenes discípulos fervorosos, y escogió a Narendra como líder del grupo. Tras la muerte del Maestro, estos jóvenes devotos se congregaron en una casa ruinosa de Baranagore, un suburbio septentrional de Calcuta, que se convirtió en el primer centro de la Orden de Ramakrishna. Rechazando totalmente la posesión de bienes materiales y observando una fidelidad inquebrantable al Maestro y a sus enseñanzas, soportaron increíbles privaciones y se dedicaron a prácticas espirituales.

Al recorrer la India entera, principalmente a pie, Narendra buscaba una solución de los problemas que acosaban a su país. Durante sus viajes se vio a menudo cara a cara con el

hambre, y muchas veces se encontró sin un lugar donde aposentarse. Tuvo así oportunidad de estudiar directamente la India y sus carencias. Observó que su país poseía un inapreciable legado espiritual, pero no había logrado cosechar sus beneficios. Las flaquezas de la India eran la pobreza, la casta, el menosprecio de las masas, la opresión de la mujer y un sistema educativo deficiente. ¿Cómo podía regenerarse el país? A este respecto, llegó a la siguiente conclusión:

Debemos devolver a la nación su individualidad perdida y *eleva el nivel de las masas*. [...] Y la fuerza necesaria para elevarlas ha de venir del interior. (*CW*, vol. VI, pág. 255)

Entretanto, Narendranath Datta se había transformado en Swami Vivekananda, y había trazado su proyecto para el futuro. Echando un vistazo a la primera parte de su vida podemos decir, a grandes rasgos, que cuatro influencias modelaron su personalidad y su filosofía:

1. La India, entonces bajo dominio británico, estaba experimentando un gran cambio en su vida cultural. La administración británica había introducido a la India en la comunidad mundial, y la educación inglesa y la modernización habían suscitado nuevas esperanzas. Pero reflexionando acerca del resultado efectivo de todo ello, Vivekananda comprobó que “unos pocos centenares de hombres modernizados, educados a medias y desnacionalizados son todo lo que puede ostentar la moderna India británica, y *nada más*” (*CW*, vol. VIII, pág. 476). En su juventud, Narendra “había estado fascinado por el evolucionismo de Herbert Spencer” y “tradujo al bengalí el libro de Spencer sobre educación para Gurudas Chattopadhyaya, su editor” (Datta, 1993, 88, 286). Se dice que Narendra mantuvo durante cierto tiempo un intercambio epistolar con Herbert Spencer (Gambhirananda, 1996, vol. I, pág. 74). Pero a la vez que estudiaba la obra de Spencer y de otros filósofos occidentales, profundizaba en las escrituras sánscritas de la India.
2. Sri Ramakrishna, el santo de Dakshineswar, ejerció honda influencia en sus contemporáneos, considerados como los constructores de la India moderna. Aunque era prácticamente analfabeto y hablaba en un dialecto rústico, la profundidad y la fuerza espiritual de sus enseñanzas impresionaron a colosos intelectuales como Friedrich Max Müller. Según Swami Vivekananda, su Maestro reunía las cualidades intelectuales, psicológicas, éticas y espirituales de un ser humano completo y era el arquetipo para el futuro.
3. También la familia de Swami Vivekananda aportó a su vida sólidas bases morales y culturales. Debido en buena parte a su educación, sus gustos eran eclécticos y vastos

sus centros de interés. De hecho, el deseo de saber que había adquirido en su mocedad lo llevó luego a acopiar tanto como podía asimilar, dondequiera que se encontrase, tanto en la India como en Occidente.

4. Tanto o más importante fue el conocimiento de primera mano que adquirió el Swami de la India gracias a las experiencias directas que recogió a lo largo de sus andanzas por el país. Sus peregrinaciones lo transformaron: se convirtió en un auténtico amante de la humanidad, dotado de la calidad de *sarvabhutahite ratah* (dedicado al bienestar de todos los seres).¹

Cuando Vivekananda terminó su gira por la India, se le pidió que representara al hinduismo en el Parlamento Mundial de las Religiones, que debía reunirse ese mismo año (1893) en Chicago. Vivekananda accedió a acudir a esa cita por sentir que allí se le daría una ocasión para hacer algo por su patria. En el Parlamento de las Religiones, reunido en septiembre, Vivekananda causó sensación. Mientras que otros delegados hablaban de sus credos, él habló del Dios de todos, fuente y esencia de toda fe. Su exhortación a la armonía religiosa y a la aceptación de todas las religiones le valió grandes aplausos. Al término de las sesiones del Parlamento, emprendió una gira de conferencias por el medio oeste y la costa este de Estados Unidos. Dondequiera que fuese acudían multitudes a escucharlo, y en especial numerosos intelectuales, cumpliéndose así la predicción de su Maestro, según la cual llegaría a ser un “educador mundial”.

La gira estadounidense de Vivekananda tuvo asimismo un efecto revitalizador en la India. Hasta entonces, quienes viajaban desde allí a Occidente se deshacían en excusas por el estado de su país. Pero él no: siempre habló de su país con orgullo y con respeto. Por eso, su obra en Occidente insufló en el alma nacional la dignidad y la confianza en las propias fuerzas, y ayudó a la India en la búsqueda de su identidad. También contribuyó a vencer los estereotipos y prejuicios acerca de la India, hondamente arraigados en las mentes occidentales.

Tras concluir su gira de conferencias, el Swami empezó a dar cursos gratuitos de vedanta y de yoga en Nueva York, y de esta labor surgió la fundación de la Vedanta Society en dicha ciudad. En el verano de 1895, invitado por E.T. Sturdy y Henrietta Müller, se embarcó para Inglaterra, donde sus conferencias tuvieron gran éxito. En diciembre de 1895 regresó a Estados Unidos, donde reanudó sus cursos en Nueva York y una nueva serie de conferencias en otras ciudades. Volvió a visitar Europa en abril de 1896, y en mayo de ese año se reunió en Oxford con Max Müller y su esposa. En diciembre se embarcó de regreso a la India.

Al difundirse la noticia de la vuelta de Swami Vivekananda, la India entera se dispuso a recibirlo como a un héroe. El Swami llegó al sur de la India en enero de 1897, acompañado por tres de sus discípulos occidentales. En todos los lugares que visitaba se le dirigían discursos de bienvenida y se congregaban muchedumbres para verlo. Respondiendo a estos discursos, Vivekananda indicó que había concebido un proyecto para ayudar a elevar a las masas. En realidad, ya el 24 de diciembre de 1894 había escrito en una carta: “Toda mi ambición en la vida es impulsar un mecanismo que ponga ideas nobles al alcance de todos, y dejar entonces que los hombres y las mujeres decidan su propio destino” (*CW*, vol. V, pág. 29).

El 1º de mayo de 1897, pocos meses después de su regreso a Calcuta, el Swami puso en ejecución su plan, fundando la Misión Ramakrishna. Fue el comienzo de un movimiento organizado cuya finalidad era ayudar a las masas sufrientes mediante obras de índole educativa, cultural, médica y asistencial. Pocas semanas después, cuando pasaba por Murshidabad (Bengala), un condiscípulo del Swami Vivekananda, Swami Akhandananda, fue impresionado por la mísera situación del pueblo de la región, que sufría hambre. Inmediatamente inició su labor asistencial. Desde entonces, la Misión Ramakrishna ha venido socorriendo a los que sufren de calamidades naturales o provocadas por el hombre.

Tal vez no sea inoportuno mencionar aquí que en una alocución pronunciada en 1993, el entonces director general de la UNESCO, Federico Mayor, declaraba:

Estoy impresionado por la semejanza entre la constitución de la Misión Ramakrishna, que Vivekananda estableció en 1897, y la de la UNESCO, adoptada en 1945. En ambas, el ser humano ocupa el centro de los esfuerzos encaminados al desarrollo. En ambas, la tolerancia ocupa un lugar primordial en el programa para construir la paz y la democracia. Ambas reconocen la variedad de las culturas y de las sociedades humanas como un aspecto esencial del patrimonio común.²

Dos años después del regreso de Vivekananda a la India, el centro que sus condiscípulos habían regentado mientras él estaba en Occidente se trasladó a un vasto terreno en Belur, en la margen opuesta del río que baña Calcuta, y pasó a ser la sede de la Misión Ramakrishna. Vivekananda subrayó que el objetivo de la misión era “hacer hombres” y deseó que, con el tiempo, ésta creara una universidad como parte de su cometido. En aquella época, el Swami recibió una carta en la cual se le pedía que asumiera la dirección del Instituto de Investigación Científica creado por sir Jamshedji Tata, pero declinó esta oferta por considerarla inconciliable con sus intereses espirituales.³

En junio de 1899 volvió a Europa en compañía de uno de sus condiscípulos y de la Hermana Nivedita, una discípula irlandesa. Tras una breve etapa en Londres, Vivekananda se

embarcó rumbo a Nueva York. Pocos meses después se trasladó a California, donde una serie de conferencias y de cursos desembocó en la fundación de la Vedanta Society en San Francisco. Volvió luego a Nueva York; en julio de 1900 visitó París, donde permaneció tres meses, durante los cuales participó en el Congreso de Historia de las Religiones que se reunió coincidiendo con la Exposición Universal.

El Swami regresó a Calcuta el 9 de diciembre de 1900. Dedicó la mayor parte de sus últimos días en el centro de Belur a formar a sus jóvenes discípulos y a orientar la organización. Esperaba que sus discípulos fueran exponentes de un tipo ideal de ser humano, y los inspiró con estas palabras:

Decidme lo que habéis hecho. ¿No podríais sacrificar una vida por el bien de los demás? [...] Que este cuerpo se dedique al servicio de los demás: entonces sabré que no acudisteis a mí en vano. (Rolland, 1992, pág. 166)

El 4 de julio de 1902 se encontraba más fuerte de lo que había estado desde hacía mucho tiempo, y se afanaba en diversas actividades. Por la tarde entró en meditación y dejó su cuerpo, como él mismo había predicho, en un elevado estado yóguico. Sólo tenía 39 años.

Qué significa “educación”

La Hermana Nivedita solía decir que quienes conocían al Swami Vivekananda comprendían que había experimentado en su propia vida todas las verdades de que hablaba. Ello se aplica también a sus consideraciones sobre la educación. Para él, la educación desempeña un papel vital en la cura de los males de la sociedad, y es decisiva para modelar el futuro de la humanidad. Aunque Vivekananda no escribió ningún libro sobre la educación, aportó valiosas reflexiones sobre el tema que hoy en día resultan pertinentes y viables. Para entender sus ideas debemos considerar primero su tan citada definición de la educación: “La educación es la manifestación de la perfección ya ínsita en el hombre” (*CW*, vol. IV, pág. 358).

La definición de la educación por Vivekananda es de una notable penetración. En primer lugar, la palabra “manifestación” supone que algo existe ya y espera a expresarse. El principal objetivo del estudio es poner de manifiesto la aptitud oculta del que aprende. Como decía Vivekananda, “lo que un hombre ‘aprende’ es, en realidad, lo que ‘descubre’ al retirar la tapadera de su propia alma, que es un yacimiento de infinito saber” (*CW*, vol. I, pág. 28). Según la filosofía del Vedanta, el saber es inherente al ser humano, como la chispa al pedernal, y lo único que se necesita para hacerlo brotar es el toque de la sugestión.

“Manifestación” denota un crecimiento espontáneo, a condición de que se eliminen los eventuales impedimentos.

En segundo lugar, cuenta en esta definición la expresión “ínsita ya en el hombre”. Esto se refiere a la potencialidad de un ser humano, que es el conjunto de las aptitudes y talentos, conocidos o desconocidos, con los que nació. “Potencialidad” expresa la posibilidad de despertar algo que duerme. En su libro *Of human potential*,⁴ Israel Scheffler considera tres aspectos en este proceso:

- a) *La capacidad* de adquirir una característica especial o de convertirse en alguien que la posee. Por ejemplo, podríamos decir que “Amal tiene la capacidad de volverse un Maradona (el futbolista de fama mundial)”.
- b) *La propensión*, atributo que indica lo que es probable que haga alguien cuando se presente la oportunidad, si puede escoger libremente. Sugiere algo relacionado con la motivación de una persona. Por ejemplo, la propensión de Rabindranath Tagore, que se expresa en su *Gitanjali*, indica su fuerte aspiración a descubrir lo maravilloso que se esconde tras esta creación.
- c) *La aptitud*, es decir, la motivación y la eficacia de una persona para perseguir un resultado propuesto. Se refiere a algo más que la capacidad de acción: se trata más bien de la fuerza y de la capacidad de una persona para desembarazarse de los obstáculos que se oponen a su aprendizaje, tales como su falta de motivación o estorbos en su entorno.

Estos tres conceptos, pues, capacidad, propensión y aptitud, ponen de relieve, respectivamente, tres aspectos de la educación, a saber: a) lo que hace posible el aprendizaje, b) el desarrollo del aprendizaje y c) el autodesarrollo o autocapacitación.

Un niño tiene muchas potencialidades de valor variable, que pueden crear en él un conflicto mental. Por consiguiente, tiene que aprender a elegir lo que debe tratar de desarrollar y lo que debe minimizar, combatir o ignorar. A su vez, a medida que las potencialidades que ha elegido empiezan a desplegarse, deben ser supervisadas para lograr su desarrollo armonioso y decidido.

En la definición de la educación por el Swami también es muy importante el término “perfección”. Podemos ver que todo acto relacionado con el aprendizaje, la formación, etc., es parte de un proceso dirigido hacia un fin. El término “perfecto” entraña la idea de cumplimiento, de completar. El término griego *téleios*, que se traduce por “perfecto”, sugiere la idea de alcanzar una meta o un fin. Recurriendo a estos significados, podemos concluir que,

en la jerga educativa, la perfección es la meta que consiste en realizar las más altas potencialidades humanas.

La meta de la educación -general o superior- es esencialmente dictada por la sociedad y, por ende, varía de una sociedad a otra. Aunque cada sociedad trata de ponerse a tono con el mundo contemporáneo, las que poseen una tradición estable y más antigua mantienen algunas metas superiores de valor eterno. Tomando en cuenta la vasta experiencia de la civilización india, el uso del término “perfección” por Vivekananda debe considerarse en dos niveles:

1. En sentido metafísico, “perfección” significa la percepción por el alma de su naturaleza infinitamente perfecta. La filosofía del Vedanta afirma que el ser humano no nace pecador, ni es necesariamente una víctima de las circunstancias. La causa principal de su sufrimiento es su ignorancia de su verdadera naturaleza. Explicando la significación de esta idea, Vivekananda dijo:

En la mayoría de la gente, la Luz Divina interior está oscurecida. Es como una lámpara encerrada en un tonel de hierro: ningún rayo de luz puede atravesarlo. Gradualmente, mediante la pureza y la abnegación, podemos hacer cada vez menos densa esta envoltura de oscuridad, hasta que finalmente se vuelva transparente como el cristal. (*CW*, vol. VII, pág. 21)

2. A nivel empírico, el concepto de “perfección” debe referirse a los diversos problemas que los seres humanos encuentran en la sociedad. Según Vivekananda:

¿Merece acaso su nombre una educación que no ayuda a la masa del pueblo a armarse para la lucha por la vida, ni fomenta la fuerza de carácter, el espíritu filantrópico y un coraje de león? La verdadera educación es la que permite valerse por sí mismo. (*CW*, vol. VII, págs. 147–148)

La educación debe aportar “la asimilación de ideas edificadoras de la vida, engendradoras de hombres y forjadoras del carácter” (*CW*, vol. III, pág. 302). El ideal de este tipo de educación sería producir una persona integral: alguien que ha aprendido cómo mejorar su entendimiento, purificar sus emociones y mantenerse firmemente asentado en las virtudes morales y en la abnegación.

Las antiguas escrituras de la India distinguen dos niveles, llamados respectivamente *para vidya* (valores espirituales) y *apara vidya* (valores mundanales). Pero esta distinción es meramente de orden práctico: aparte de esto, *vidya*, el aprendizaje, es un continuo, que nos va llevando hacia la meta final.

Observaba también Vivekananda que si la educación ha de servir al ser humano entero, en todas sus dimensiones, la búsqueda del saber debe durar toda la vida. Hasta un ser iluminado como Sri Ramakrishna decía, basándose en su propia experiencia: “Mientras viva,

aprenderé”. A nivel empírico, la actual explosión de los conocimientos puede mantener a la gente aprendiendo durante toda su vida. Por lo tanto, la educación debe considerarse un proceso continuo y que dura toda la vida.

Hasta aquí, nuestra exposición de las ideas de Vivekananda sobre la educación ha sido un análisis simplista, centrado en su definición de la educación. Pero no hace justicia a algunas de sus ideas sobre temas conexos, como la relación entre la educación y la sociedad, entre la educación y el docente, entre los objetivos declarados de la educación y los que alcanza en realidad, etc. Es evidente que la honda preocupación de Vivekananda por la justicia social no se refleja en la precedente presentación.

Para sacarla a luz, podemos ahondar más en las expresiones “manifestación” e “insita ya en el hombre”, teniendo presente la situación de la India en aquella época. Explicando el término “manifestación”, el Swami citaba una parte de uno de los Aforismos yoguis (4.3) de Patanjali, autor de una antigua escritura de la India: *Tatah kshetrikavat* [“Por lo tanto, las obstrucciones”], según el cual, así como un campesino retira la compuerta que retenía una corriente de agua, la cual fluye entonces por su propio ímpetu para regar los campos, el poder inherente a una persona se manifestará espontáneamente tan pronto como los eventuales obstáculos externos o internos sean oportunamente eliminados por los maestros o por el sistema educativo. Hay varios tipos de obstáculos. Los obstáculos externos pueden revestir la forma de una distribución no equitativa de los recursos y oportunidades educativas, de un desarrollo económico desigual y de una inestabilidad sociopolítica; los obstáculos internos pueden derivar de la dinámica del sistema educativo, como la relación entre el educador y el educando, de la capacidad del estudiante para formular juicios personales o para adaptarse a los cambios, o bien de sus aptitudes mentales o físicas.

Para afrontar estos obstáculos, el sistema educativo debe asumir dos responsabilidades: i) ayudar a la persona a construir una disposición sana y dinámica para responder a los desafíos de la vida y ii) tratar de prevenir, mediante una formación adecuada de sus estudiantes actuales, cualquier perjuicio futuro para la gente y para la sociedad que pudiere complicar más los problemas de los seres humanos. Al mismo tiempo, sin embargo, docentes y planificadores de la educación deben tener siempre presente la idea del Vedanta según la cual, independientemente de las buenas o malas impresiones que acopia una mente, un ser humano es esencialmente puro y divino, y un yacimiento de inmensas posibilidades.

Según la concepción de Vivekananda, debe prestarse especial atención a las cuestiones educativas vinculadas a la interacción de la persona con la sociedad. La finalidad de la sociedad es ayudar a conseguir el bienestar de los seres humanos. De hecho, sin embargo,

éstos suelen hallarse entrapados en una sociedad que amenaza su libertad, que es condición esencial para su crecimiento educativo. Según Vivekananda, una sociedad ideal debe suministrar los recursos y las oportunidades para que cada uno de sus miembros desarrolle plenamente sus propias potencialidades. La educación debe abarcar la sociedad entera, prestando particular atención a quienes más la necesitan y, por una u otra razón, no pueden aprovechar los recursos existentes.

Formar la mente

Vivekananda coincidía con los pensadores contemporáneos al afirmar que la mente -que es el principal instrumento del aprendizaje- merece mayor atención que la que se le prestaba. Formar la mente debe ser la principal prioridad de un estudiante, y no la mera acumulación, memorización y repetición de hechos. A la larga, abarrotar la mente de información, de competencias técnicas y de trivialidades inútiles sólo crea más problemas si esa mente no es alimentada, fortalecida y saneada. No obstante, la formación de la mente en todos sus aspectos brilla por su ausencia en la educación actual.

En el proyecto del Swami, aprender a concentrar la mente era el principal objetivo. “Para mí –dijo-, la verdadera esencia de la educación es la concentración de la mente, no el acopio de hechos” (*CW*, vol. VI, pág. 38). En todo hacer, ya se trate de pensar o de efectuar un trabajo manual, el resultado será tanto mejor cuanto mayor sea el poder de concentración. Y este poder de mantener la mente aplicada a una tarea puede mejorarse. La formación de la mente para la concentración en un objeto específico pasa por varias etapas, la primera de las cuales consiste en aprender a recoger la mente e impedirle que vagabundee. El estudiante entrena su mente para que esté más atenta y sea más “consciente”.

A continuación, el estudiante debe aprender cómo desprender su mente de las distracciones que se imponen a pesar suyo. Luego, simultáneamente, debe dirigir la mente hacia el tema deseado y concentrar en él toda su fuerza mental. Un ejemplo ilustrativo: una lente convexa acumula la luz solar y la concentra en un punto para quemar un trozo de papel. De modo semejante, cuando la mente se concentra adquiere un poder formidable y es capaz de resolver los enigmas del tema que enfoca.

Asimismo, el Swami deseaba que los estudiantes cultivaran su fuerza de voluntad. Según él, la voluntad se desarrolla cuando “la corriente y la expresión de la voluntad se ponen bajo control y se vuelven fructíferos” (*CW*, vol. IV, pág. 490). La fuerza de voluntad no sólo es necesaria para conducir el proceso de aprendizaje sino también para fortalecer el carácter.

Cultura y educación: el maestro y el alumno

Toda sociedad tiene su aspecto exterior llamado “civilización” y su aspecto interior llamado “cultura”. Un niño es educado en ambos aspectos, de modo que las creencias y los usos de sus antepasados se continúen y no caigan en el olvido. Sin embargo, dice Vivekananda:

Es la cultura lo que resiste a los embates y no una mera masa de conocimientos. [...] El conocimiento es sólo epidérmico, como la civilización, y basta raspar un poco para que resurja el primitivo salvaje. (*CW*, vol. III, pág. 291)

Una sociedad está acrecentando continuamente su aprendizaje y su cultura. Para la mente brillante de T.S. Eliot, la educación sólo era una manifestación de la cultura: “El propósito de la educación es, aparentemente, transmitir la cultura, de modo que es probable que la cultura se limite a lo que se transmite a través de la educación”.⁵

Análogamente, Vivekananda observó que, a través de la educación, un niño aprende una cultura y su comportamiento se modela en consecuencia; de este modo, es guiado hacia su futuro papel en la sociedad. En este proceso lo ayudan varios agentes, como sus padres, sus pares y sus maestros. Pero actualmente, como la educación formal se ha vuelto cada vez más institucionalizada, se asigna a los docentes un papel más importante. Un maestro debe ayudar al alumno a aprender cómo pensar, qué pensar, cómo distinguir las cosas y cómo valorarlas. No se trata de una manipulación intelectual. Este tipo de enseñanza requiere convicción moral y entereza para seguir constantemente su propio rumbo, a toda costa. El educador no sólo debe poseer el conocimiento que ha de transmitir al estudiante, debe saber asimismo cómo transmitirlo. Y además del contenido de la enseñanza, lo que el educador da o transmite, para ser realmente eficaz, debe poseer algunos otros elementos. Por ejemplo, el docente tiene que compartir con el estudiante la convicción de que ambos son uno en espíritu, cultivando al mismo tiempo en el alumno un sentimiento de dignidad y de respeto de sí mismo.⁶ Como dice Vivekananda:

El único maestro auténtico es el que puede descender inmediatamente al nivel del estudiante, transportar su alma al alma del estudiante, ver con los ojos de éste, oír con sus oídos y entender con su mente. Nadie, sino un maestro así, puede de veras enseñar. (*CW*, vol. IV, pág. 183)

En una situación favorable como ésta, “el proceso de descorrer” el velo de la ignorancia se desarrolla sin tropiezos (*CW*, vol. I, pág. 28).

A su vez, el estudiante, a fin de facilitar la manifestación de su fuerza y de su saber innatos, debe cultivar el espíritu de *shraddha*, esto es, fe en sí mismo, humildad, sumisión y veneración hacia el maestro. También esto es necesario para crear un entorno propicio al aprendizaje. Un antiguo texto sagrado de la India, el *Taittiriya Upanishad* (1.11.2), aconseja: “*Acharyadevo bhava* -que el maestro sea tu *deva*-” [es decir, una persona que debe ser venerada o altamente reverenciada]. La relación entre el maestro y el alumno, basada en el respeto y en la confianza mutua, es la piedra angular del edificio del proyecto educativo de Vivekananda. También los Upanishads lo recomiendan: antes de comenzar la lección, maestro y alumnos debían orar juntos para beneficiarse y fortalecerse mutuamente a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación del carácter y los valores universales

El gurú de Vivekananda, Sri Ramakrishna, solía decir que *manush* debe volverse *man-hush*: es decir, que un hombre debe convertirse en un verdadero hombre. Afirmaba: “Sólo es un hombre aquél cuya conciencia espiritual ha despertado” (*Gospel*, 851). Siguiendo a su Maestro, Vivekananda recalca que “el ideal de toda educación, de toda formación, debe ser este “engendrar hombres”. Deplorando el sistema de educación dominante, dijo:

En cambio, estamos constantemente tratando de pulir la fachada. ¿Qué sentido tiene pulir el exterior cuando no hay nada dentro? El término y el objetivo de toda formación es hacer crecer al hombre. (*CW*, vol. II, pág. 15)

Para corregir los defectos del sistema de educación existente, es preciso revisar la imagen deficiente del hombre en la cual se basa. Un ser humano no es meramente un compuesto de cuerpo y alma, sino algo más. Según la filosofía del Vedanta, un ser humano tiene cinco envolturas o capas: la envoltura física, la vital, la mental, la intelectual y la bienaventurada. En el mejor de los casos, la educación actual puede llegar a las cuatro primeras, pero no a la última. El saber, las competencias y los valores morales mundanos pueden ocuparse de las cuatro primeras, pero para la quinta es indispensable el conocimiento espiritual. Además, hay que advertir que la quinta envoltura es la reserva de felicidad, de saber y de fuerza, y todas las demás son activadas por la quinta.

Es indudable que la educación actual descuida la formación de la mente en todos sus aspectos, pero también descuida los valores universales. Las mentes de las personas no son orientadas a las metas superiores de la vida y, en consecuencia, no se revelan sus potencialidades ocultas. Sólo cuando se ponen de manifiesto la sabiduría, la paz, la fuerza, la

abnegación, el amor al prójimo y otras virtudes, una persona deja de ser un ente sensorial para convertirse en un auténtico ser humano.

Una formidable explosión del conocimiento no acompañada de una sabiduría proporcional, más un inmenso poder no moderado por el discernimiento, han hecho de la educación actual una fuente potencial de peligro. Es éste un grave problema que nubla el horizonte de la humanidad. Como observó Vivekananda:

Se ha cultivado el intelecto, gracias a lo cual se han descubierto centenares de ciencias, y el resultado ha sido que unos pocos han esclavizado a los más: es todo el beneficio que se ha conseguido. Se han creado necesidades artificiales, y todo hombre pobre, tenga o no tenga dinero, desea satisfacer esas necesidades, y cuando no lo logra lucha, y en esta lucha muere. (*CW*, vol. I, pág. 414)

Para contrapesar este desarrollo desigual, Vivekananda recomendaba encarecidamente la adopción de una “cultura espiritual y ética”, y consideraba “la religión como el núcleo más íntimo de la educación” (*CW*, vol. III, pág. 182; vol. V, pág. 231). Pero no entendía por “religión” una religión determinada: para él, “religión” designaba los verdaderos principios eternos que inspiran toda religión. Es esto lo que llega al corazón y tiene el poder de producir cambios necesarios en nuestra motivación; también aporta fuerza mental y amplitud de miras. Analizando las consecuencias prácticas de la moralidad, Swami Vivekananda observó: “¿Qué se entiende por moralidad? Dar fuerza al sujeto poniéndolo en armonía con lo Absoluto, de modo que la naturaleza finita deje de tener poder sobre nosotros” (*CW*, vol. II, pág. 137).

Así, pues, para ser valiosa y eficaz, la educación debe estar arraigada en la religión o, más precisamente, en la ciencia de la espiritualidad, no por cierto en el dogma.

La formación del carácter era fundamental en el proyecto educativo de Vivekananda, por oposición a la orientación profesional, que está en el centro de la educación actual. Una persona es lo que sus pensamientos han hecho de ella. Explicando esta idea, el Swami dijo: “Cada pensamiento es un pequeño martillazo en la masa de hierro que es nuestro cuerpo, y va haciendo de él lo que queremos ser” (*CW*, vol. VII, pág. 20). Por eso, el centro de la concepción educativa del Swami estaba en la asimilación de las ideas engendradoras del hombre cabal y forjadoras del carácter.

Todo lo que alguien hace, todo pensamiento y toda acción, deja una impresión en la mente. Incluso cuando no es exteriormente perceptible, es suficientemente fuerte para obrar bajo la superficie. El carácter de una persona está determinado por la suma de estas impresiones. Cuando muchas de éstas convergen, constituyen un hábito. Éste se vuelve una

fuerza potente, pues el carácter no es sino un conjunto de hábitos reiterados. Por eso es posible reformar el propio carácter mediante la adquisición y la repetición de buenos hábitos.

La gente con la que nos relacionamos, buena o mala, contribuye mucho al desarrollo de nuestro carácter. En realidad, su influencia es mayor que la de la enseñanza. Por eso decía el Swami: “Las palabras, e incluso los pensamientos, sólo aportan un tercio de la influencia al producir una impresión; el hombre, dos tercios” (*CW*, vol. II, pág. 14). Por consiguiente, deseaba que la vida y la personalidad del maestro fueran como un fuego resplandeciente, capaz de irradiar positivamente en sus alumnos. El contacto con hombres ejemplares, máxime cuando se trata de docentes, y con una panoplia de material didáctico saludable que insuffle en los jóvenes valores culturalmente aprobados, es esencial para la educación del carácter.

La educación forjadora del carácter puede concentrarse en enseñar qué es lo bueno y qué es lo malo. Pero al mismo tiempo, o alternativamente, debe enseñar a decidir lo que es bueno y lo que es malo. Se ha alegado con razón que participar en discusiones sobre la moralidad es más instructivo que oír meramente hablar de ella. Pero, en todo caso, los docentes deben ser exponentes morales para que el aula y la escuela puedan servir de ámbito para la enseñanza de la ética. Los estudiantes tienen entonces la experiencia de formar parte de un grupo de personas que se toman en serio los valores morales, y esto los ayuda a asimilarlos espontáneamente.

El actual sistema educativo ha exagerado el cultivo de la inteligencia, a costa del bienestar general de la humanidad. Para combatir esta peligrosa tendencia, Vivekananda recomendaba encarecidamente el desarrollo integral de los seres humanos. En una de sus lecciones expresó el deseo de que “todos los hombres estuvieran constituidos de modo que en sus mentes estuvieran plenamente presentes por igual *todos* estos elementos de filosofía, de misticismo, de emoción y de trabajo. Éste es el ideal, mi ideal, de un hombre perfecto” (*CW*, vol. II, pág. 388).

El Swami esperaba que los sistemas educativos fueran concebidos adecuadamente para producir tales seres humanos sanos. Es interesante notar que el informe de la UNESCO titulado *Aprender a ser*, publicado en 1972, al definir la meta de la educación, enunciaba esta misma idea. Dicho texto expresa: “Tales son los términos globales de esta finalidad fundamental: la integridad física, intelectual, afectiva y ética del ser, del hombre completo”.⁷

El sistema educativo y los pobres

Hasta aquí hemos analizado la educación principalmente en el contexto de la sociedad que ya goza de sus beneficios. Pero Vivekananda estaba sinceramente preocupado por los pobres y los débiles, sobre todo por las masas humanas desvalidas de la India, y fue el primer dirigente indio que buscó una solución para sus problemas mediante la educación. Sostenía que una nación está adelantada en la medida en que la educación y la cultura llegan a las masas. De no haber una circulación uniforme de la sangre nacional por todo el cuerpo, la nación no puede levantarse. Hizo hincapié en que las clases superiores, que habían recibido su educación a expensas de los pobres, tenían el deber de intervenir y elevar a los pobres a través de la educación y de otros medios. En realidad, la misión del Swami estaba dirigida a los pobres. Dijo una vez: “Debe haber oportunidades iguales para todos; o, de ser mayores para algunos y menores para otros, deben darse a los débiles más oportunidades que a los fuertes” (*Letters*, 255).

En los últimos años se ha impuesto una tendencia a transferir la responsabilidad de la educación de las familias, las instituciones religiosas, las obras benéficas privadas, etc., a las autoridades públicas, y sobre todo al Estado. Pero pese a su transferencia al Estado, la educación apenas ha llegado a los más desvalidos. Como éstos suelen sufrir de desnutrición, estar sometidos a condiciones de higiene deficientes y vivir hacinados, difícilmente pueden aprovechar las oportunidades que indiferentemente se les ofrezcan.

Vivekananda sentía que cualquier tipo de alienación de las masas de la sociedad, que son en su mayoría pobres -ya se trate de una alienación por el aprendizaje, por la riqueza o por la fuerza de las armas-, debilita el liderazgo de un país. Por lo tanto, aunque sólo sea a favor de una regeneración duradera de la India, debe darse prioridad absoluta a educar a las masas y a devolverles su individualidad perdida. No sólo hay que darles educación para insuflarles confianza en sí mismas, sino también impartirles ideas, formación moral y una comprensión de su propia situación histórica, a fin de que puedan gobernar su propio destino. Además, debe dárseles cultura, sin la cual no puede haber esperanzas de progreso a largo plazo.

El Swami estaba particularmente preocupado por el deterioro de la situación de la mujer en la India. Afirmaba enfáticamente que la mujer debe ser educada, pues creía que es ella quien forma a la generación siguiente y, por ende, el destino del país. El proyecto educativo de Vivekananda para la India asignaba la prioridad máxima a la elevación de la mujer y de las masas; sus ideas al respecto se acercaban al concepto de “concienciación” de Paulo Freire.⁸

Conclusión

En los cien años transcurridos desde la muerte del Swami Vivekananda se han producido muchos cambios en el sector educativo, pero no tantos como en otros ámbitos de la sociedad. Uno de esos cambios patentes es que actualmente la educación está empeñada en preparar a los seres humanos para un nuevo tipo de sociedad, y trata de crear un nuevo tipo de ser humano para ello. Es interesante señalar que Swami Vivekananda había imaginado una sociedad con un nuevo tipo de seres humanos en quienes el conocimiento, la acción, el trabajo y la concentración se combinarían armoniosamente, y para lograrla proponía un nuevo tipo de educación.

El derecho de todos a la educación, que era el sueño de Vivekananda, aunque garantizado por la Constitución de la India, todavía dista mucho de ser una realidad. Pero su idea de una educación permanente o a lo largo de toda la vida ha sido ya adoptada en muchos países. Además, debido a la adopción de la educación permanente en dichos países, nuestra idea de lo que son el éxito y el fracaso ha cambiado, suscitando nuevas esperanzas para el sector desvalido y desafortunado de estas sociedades, precisamente aquellos que, por diversas razones, no han podido completar su educación en la juventud. El llamamiento de Vivekananda para la elevación de las masas oprimidas, y especialmente de las mujeres, relegadas desde hace tanto tiempo, ha tenido eco favorable en muchos lugares; pero las sociedades adaptan la educación a sus necesidades particulares, despojando a menudo al débil de la libertad de decidir su propio destino. De no producirse cambios radicales en todas las sociedades, los pobres nunca podrán mejorar su condición. Ésta era una de las principales preocupaciones del Swami.

Son notables las semejanzas entre las ideas y acciones de Vivekananda, que datan de hace un siglo, y las actuales preocupaciones de la UNESCO:

- su adhesión a los valores universales y la tolerancia, su identificación activa con la humanidad como un todo;
- luchar en favor de los pobres y desvalidos, reducir la pobreza y eliminar la discriminación de la mujer, llegar hasta los desasistidos;
- su concepción de la educación, de la ciencia y de la cultura como los instrumentos esenciales del desarrollo humano;
- su idea de que la educación debe ser un proceso de toda la vida;
- y la necesidad de apartarse del aprendizaje de memoria.

Visionario y pensador original, Vivekananda denunciaba en su primera lección pública dada en Asia, el 15 de enero de 1897: “Pero la educación todavía no existe en el mundo, y la civilización... la civilización aún no ha comenzado en ninguna parte” (*CW*, vol. III, pág. 114). Así es. Si entendemos por “civilización”, como Vivekananda la concebía, la manifestación de la perfección en los seres humanos, ninguna sociedad ha progresado mucho hasta hoy. Por eso hallamos que la dulzura, la paciencia, la tolerancia, la compasión, etc. -características de una civilización sana- no han echado raíces en ninguna sociedad en una medida apreciable, aunque hacemos prematuramente alarde de nuestra “aldea planetaria”. La falta de satisfacción de las necesidades humanas elementales entre los desfavorecidos en todo el mundo no es menos impresionante que la falta de moralidad entre los privilegiados educados. Para responder resueltamente a este inmenso reto, Vivekananda prescribía “una educación engendradora de hombres cabales y forjadora del carácter”⁹. Aunque sólo fuera por esta razón, las ideas de Vivekananda en materia de educación merecen volver a ser estudiadas seriamente hoy en día.

Notas

1. *Srimad Bhagavad Gita* 5.25. Una de las antiguas Escrituras de la India.
2. Discurso de Federico Mayor, director general de la UNESCO, pronunciado el 8 de octubre de 1993 en la Sede de la UNESCO con motivo de la exposición y el seminario organizados para celebrar el centenario de la intervención de Swami Vivekananda en el Parlamento de las Religiones (Chicago, 1893).
3. Vivekananda había inspirado a sir Jamshedji Tata la idea de implementar este proyecto educativo cuando ambos viajaban de Yokohama a Chicago, con ocasión de la primera visita del Swami a Occidente.
4. Israel Scheffler, *Of human potential*, Boston, Routledge & Kegan Paul, 1985.
5. G.H. Bantock, *T.S. Eliot and education*, Londres, Faber & Faber, 1970, pág. 86.
6. *Srimad Bhagavatam*, 3.29.27.
7. Edgar Faure y otros, *Aprender a ser*, París, UNESCO, 1972, pág. 236.
8. El brasileño Paulo Freire (1921–1997), uno de los más célebres educadores de nuestra época, elaboró un sistema de enseñanza basado en un proceso educativo que se centra en el entorno del educando. Según Freire, el educando debe ser consciente de la situación histórica en la que se encuentra, y entender cómo el saber que adquiere se relaciona con él mismo y con la sociedad en la que vive. Freire hace hincapié en la construcción de una conciencia crítica que permita a la persona leer y escribir no ya palabras sino auténticas realidades, es decir, entender la realidad auténtica. La construcción de la conciencia crítica no remata en la reflexión, sino que incluye la acción a partir de ésta. También Vivekananda creía que una persona es la autora de su propio destino, y la educación adecuada puede ayudarla a lograrlo.
9. Cabe citar al respecto las opiniones de algunos historiadores. Will y Ariel Durant, en *The lessons of History*, dicen: “La evolución del hombre durante las épocas documentadas ha sido social más bien que biológica: no ha avanzado mediante variaciones hereditarias de la especie, sino principalmente a través de la innovación económica, política, intelectual y moral, transmitida a los individuos y a las generaciones por la imitación, la costumbre o la educación” (Will Durant y Ariel Durant, *The lessons of history*, Nueva York, Simon & Schuster, 1968, pág. 34).

Referencias

- Las citas acompañadas de la referencia *CW* están tomadas de *The complete works of Swami Vivekananda* [Obras completas de Swami Vivekananda]. Volúmenes I–IX, Calcuta: Advaita Ashrama, 1989. (Mayavati Memorial Edition.)
- Las citas acompañadas de la referencia *Letters* están tomadas de *Letters of Swami Vivekananda* [Cartas de Swami Vivekananda]. 4ª ed., Calcuta: Advaita Ashrama, 1976.

Las citas de Sri Ramakrishna acompañadas de la referencia *Gospel* están tomadas de *The Gospel of Sri Ramakrishna* [El Evangelio de Sri Ramakrishna]. Traducción de Swami Nikhilananda. Madrás: Sri Ramakrishna Math, 1981.

Las otras referencias son las siguientes:

Datta, B. 1993. *Swami Vivekananda, patriot-prophet—a study* [Swami Vivekananda, patriota-profeta: un estudio]. Calcuta: Nababharat Publ.

Gambhirananda, Swami. 1996. *Yuganayak Vivekananda* [Vivekananda, dirigente de esta era]. 3 vols. Calcuta: Udbodhan Karyalaya.

Rolland, R. 1992. *The life of Vivekananda and the Universal Gospel*. Traducción del francés por E.F. Malcolm-Smith. Calcuta: Advaita Ashrama. [Existe por lo menos una traducción al español del libro de Rolland: *La vida de Vivekananda y el Evangelio Universal*, versión española de Héctor V. Morel, Buenos Aires: Kier, 1976.]

Obras sobre Swami Vivekananda

Ahluwalia, B. 1983. *Vivekananda and the Indian Renaissance* [Vivekananda y el Renacimiento Indio]. Nueva Delhi: Associated Publishing Co.

Avinashalingam, T.S. 1974. *Educational philosophy of Swami Vivekananda* [La filosofía de la educación de Swami Vivekananda]. 3ª ed. Coimbatore: Sri Ramakrishna Mission Vidyalaya.

Burke, M.L. 1984. *Swami Vivekananda in the West: new discoveries* [Swami Vivekananda en Occidente: nuevos descubrimientos]. 6 vols., Calcuta: Advaita Ashrama.

Dhar, S. 1975. *A comprehensive biography of Swami Vivekananda* [Una biografía completa de Swami Vivekananda]. 2 vols., Madrás: Vivekananda Prakashan Kendra.

Gnatuk-Danil'chuk, A.P. 1986. *Tolstoy and Vivekananda* [Tolstoi y Vivekananda]. Calcuta: The Ramakrishna Mission Institute of Culture.

His Eastern and Western Admirers. 1983. *Reminiscences of Swami Vivekananda* [Reminiscencias de Swami Vivekananda]. 3ª ed., Calcuta: Advaita Ashrama.

His Eastern and Western Disciples. 1989. *The life of Swami Vivekananda* [La vida de Swami Vivekananda]. 2 vols., 6ª ed., Calcuta: Advaita Ashrama.

Hossain, M. 1980. *Swami Vivekananda's philosophy of education* [La filosofía de la educación de Swami Vivekananda]. Calcuta: Ratna Prakashan.

Nivedita, Sister. 1999. *The Master as I saw him* [El maestro tal como lo vi]. 9ª ed., 12ª reimpresión. Calcuta: Udbodhan Office.

Raychaudhuri, T. 1988. *Europe reconsidered: perceptions of the West in nineteenth century Bengal* [Europa reconsiderada: las percepciones de Occidente en Bengala en el siglo XIX]. Delhi: Oxford University Press.

Sengupta, S.C. 1984. *Swami Vivekananda and Indian nationalism* [Swami Vivekananda y el nacionalismo indio]. Calcuta: Shishu Sahitya Samsad.

Singh, S.K. 1983. *Religious and moral philosophy of Swami Vivekananda* [La filosofía moral y religiosa de Swami Vivekananda]. Patna: Janaki Prakashan.

Toyne, M. 1983. *Involved in mankind: the life and message of Vivekananda* [Comprometido con la humanidad: vida y mensaje de Vivekananda]. Bourne End, Reino Unido: Ramakrishna Vedanta Centre.

Williams, G. 1974. *The quest for meaning of Swami Vivekananda: a study of religious change* [La búsqueda del sentido de Swami Vivekananda: un estudio del cambio religioso]. California: New Horizons Press.

Obras de Swami Vivekananda

Education. 1998. Madrás, Sri Ramakrishna Math.

Inspired Talks. 1998. 22ª reimpresión. Madrás, Sri Ramakrishna Math.

Lectures from Colombo to Almora. 1999. 18ª reimpresión. Calcuta: Advaita Ashrama.

Modern India. 1994. 11ª reimpresión. Calcuta: Advaita Ashrama.

Practical Vedanta. 1997. 16ª reimpresión. Calcuta: Advaita Ashrama.

Teachings of Swami Vivekananda. 1997. 13ª reimpresión. Calcuta: Advaita Ashrama.

Obras editadas y traducidas por Swami Vivekananda

Sangeet Kalpataru [El árbol encantado de la música], compilado por Narendranath Datta y Vaishnavcharan Basak. 1294 [año del calendario bengalí]. Calcuta. [Reimpreso por The Ramakrishna Mission Institute of Culture, Calcuta: 2000.]

Shiksha [Educación]. Traducción al bengalí por Swami Vivekananda de *Education: intellectual, moral, and physical* de Herbert Spencer. [Publicado por primera vez por Basumati Sahitya Mandir, Calcuta. Reimpreso por Udbodhan Karyalaya, Calcuta: 1999.]