

Incluir a Dios en la educación

Por Trevor Cooling

Theos 

El grupo de pensamiento público de Teología

“He aquí un argumento claro, conciso, inteligente y accesible sobre la contribución legítima que los creyentes religiosos pueden hacer a la educación. Con una argumentación perspicaz, animada (enérgica) y vigorosa (sin ser hostigadora), Cooling demuestra que los creyentes pueden expresar su fe en contextos educativos sin ser divisivos, adoctrinadores, exclusivos o irrespetuosos con los demás. En contacto directo con los desarrollos contemporáneos en la educación y en la sociedad, toma en serio las críticas dirigidas contra las influencias religiosas en la educación, deshace de manera útil una serie de confusiones actuales y muestra cómo promover el bien común, a pesar de, e incluso siendo enriquecidos por nuestras diferentes creencias.”

Profesor John Sullivan, Profesor de Educación Cristiana, Universidad Liverpool Hope

"En un momento en que el propósito inamovible del secularismo y la fuerza irresistible de la religión parecen estar en curso de colisión, este oportuno estudio de Trevor Cooling presenta un escenario alternativo bien recibido. Señala que no podemos descartar cuestiones de creencias y valores de nuestro discurso común sin atenuar fatalmente nuestro concepto de una buena sociedad. Pide un enfoque holístico y matizado de la educación religiosa que tome en serio la tarea de formarnos a todos como ciudadanos responsables dentro de un dominio público capaz de acomodar la pluralidad de creencias y convicciones".

Profesor Elaine Graham, Grosvenor Research Profesor de Teología Práctica, Universidad de Chester

En el siglo XXI, la religión ha resurgido como un asunto de considerable importancia pública en Europa. Las líneas de la batalla se han trazado no entre una religión y otra religión, sino entre cosmovisiones religiosas y cosmovisiones seculares; y la batalla se libra en un ámbito educativo (escuelas, universidades e investigación académica). En este ensayo claramente argumentado, el profesor Trevor Cooling encubre el absurdo y la falta de lógica de la posición secularista que trata de silenciar las voces religiosas en el ámbito educativo. Cooling sostiene que existe una forma distintivamente cristiana de "hervir el agua", de enseñar idiomas extranjeros modernos y de evaluar la evidencia científica. Cooling desafía a aquellos que cuestionan un lugar educativo legítimo para la escuela cristiana, la universidad cristiana o para los portavoces ordenados eclesiásticamente en la ciencia. La provocativa defensa de Cooling de voces teológicamente informadas en el ámbito educativo provocará disparos desde la posición secularista (y merece hacerlo), pero en el caso de Cooling es lo suficientemente sólido como para resistir tal ataque".

Reverendo Canon Profesor Leslie J Francis, Profesor de Religiones y Educación, Universidad de Warwick

NOTA DEL TRADUCTOR

El título original de la obra es "Doing God in education" que bien se hubiera podido traducir por "Hacer a Dios en educación. Opté por esta expresión porque en las frases sonaba mejor. Pido disculpas.

**A mis colegas y amigos de Enseñanza Religiosa en los
Consejos de Inglaterra y Gales.**

Trevor Cooling, septiembre 2010

Qué es Theos

Theos es un grupo público de expertos en teología cuyo fin es realizar investigaciones y proporcionar comentarios sobre acuerdos sociales y políticos. Nuestro objetivo es impactar la opinión sobre temas de fe y creencia en la sociedad. Comenzamos nuestro trabajo en noviembre de 2006 con el apoyo del arzobispo de Canterbury, el Dr. Rowan Williams, y el cardenal arzobispo de Westminster, el cardenal Cormac Murphy-O'Connor. Nuestro primer informe "*Hacer a Dios: Un futuro para la Fe en el espacio público*" examinó las razones por las cuales la fe tendrá un papel cada vez más importante en la vida pública.

Que significa Theos

La sociedad se embarca en un proceso de des-secularización. El interés por la espiritualidad está aumentando en la cultura occidental. La fe está en la agenda tanto del gobierno como de los medios de comunicación. En las artes, las humanidades y las ciencias sociales, hay desarrollos intelectuales importantes que tienen lugar actualmente en torno a cuestiones de valores e identidad. Theos habla de este nuevo contexto. Nuestra perspectiva es que la fe no solo es importante para el florecimiento humano y la renovación de la sociedad, sino que la sociedad solo puede florecer verdaderamente si se le da a la fe el espacio para hacerlo. Rechazamos las nociones de una división sagrado-secular.

En qué trabaja Theos

Theos realiza investigaciones en una amplia gama de áreas temáticas. Analizamos el cambio social y político y ofrecemos nuevos ángulos interesantes y perspectivas alternativas sobre los temas que importan.

Qué ofrece Theos

Theos proporciona:

- un programa de investigación y publicación,
- conferencias, seminarios y encuentros,
- contactos con universidades, y con estudiantes universitarios y de colegios
- noticias, información y análisis para empresas de medios y otros formadores de opinión, con una línea de información única disponible para periodistas,
- boletines de correo electrónico regulares,
- otras actividades relacionadas.

Además de nuestro trabajo independiente, Theos proporciona investigación, análisis y asesoramiento a individuos y organizaciones en los sectores privado, público y sin ánimo de lucro. Nuestra posición única dentro del sector de los grupos de expertos significa que tenemos la capacidad de desarrollar propuestas con valores, con el objetivo de demostrar lo que realmente funciona. Nuestro personal y consultores tienen una sólida experiencia en asuntos públicos, un excelente historial de investigación y un alto nivel de alfabetización teológica. Tenemos práctica en campañas, relaciones con los medios, desarrollo detallado de políticas y cambios efectivos de políticas.

www.theosthinktank.co.uk

Incluir a Dios en la educación

Por Trevor Cooling

Trevor Cooling es profesor de Educación Cristiana en La Universidad Christ Church de Canterbury. Antes trabajó como Director del Proyecto “Transformando Vidas”, profesor principal en teología en la Universidad de Gloucestershire, asesor secundario para la Diócesis de Gloucester, director ejecutivo de El Centro Stapleford y director de E.R. en secundaria. Es tesorero del Consejo de Inglaterra y Gales de E.R. y conocido orador y autor sobre temas relacionados con la religión y educación. Está casado con Margaret y tiene dos hijos, una hija adoptiva y cinco nietos.

Publicado por Theos en 2010

©Theos

ISBN-13 978-0-9562182-3-0

Algunos derechos están reservados – ver licencia de copyright para más detalles

Para más información y detalles de suscripción por favor, contacte con:

Theos

License Department

77 Great Peter Street

London

SW1 P 2EZ

T - 020 7828 7777

E - hello@theosthinktank.co.uk

www.theosthinktank.co.uk

contenidos

Prefacio

Introducción

Capítulo 1 - Justicia u objetividad

Capítulo 2 - Por qué las creencias religiosas no son desorden

Capítulo 3 – Incluir a Dios en la educación:
¿qué diferencia supone?

Capítulo 4 – Incluir a Dios en la educación:
un camino a seguir

Capítulo 5 - Algunas implicaciones

prefacio

“¿Hay una forma cristiana de hervir el agua?”. Preguntó uno para saber si en apariencia había una forma claramente cristiana de enseñar lenguas extranjeras modernas.

La asombrosa pregunta y su esperada respuesta demuestran con admirable claridad las dudosas suposiciones sobre las cuales tienen lugar muchos debates sobre el papel de la educación en la Gran Bretaña contemporánea. Por supuesto, no hay una forma *cristiana* de hervir el agua más allá de que exista una forma cristiana de enseñar idiomas extranjeros, o para el caso cualquier otro tema. Enseñar es impartir información precisa, neutra y objetiva. Tiene que ver con la alfabetización, la numeración, los hechos científicos e históricos, y cosas por el estilo. Tan pronto como uno imagina que existen formas estrechamente ideológicas (peores que las *religiosas*) de impartir esa información, se debilita tu compromiso con la objetividad y se abre la puerta a todo tipo de virus educativos que se congregan bajo el título de "adoctrinamiento".

Es esta convicción - de que existe una forma de enseñanza evidente, indiscutible, neutra y objetiva – la que subyace a casi todos los demás aspectos del desconcertante debate sobre la educación actual en Gran Bretaña. ¿Qué procedimientos y criterios de admisión son aceptables para escuelas financiadas con fondos públicos? ¿Qué control sobre el currículo deben mantener las escuelas? ¿Puede y debe haber universidades cristianas? Todas estas cuestiones se deliberan sobre la base de ciertas presuposiciones, generalmente no examinadas, de para qué sirve realmente la educación.

El ensayo de Trevor Cooling las examina. Habiendo trabajado como jefe de educación secundaria de E.R., profesor principal de teología en la Universidad de Gloucestershire, director ejecutivo del Centro Stapleford, una organización benéfica educativa cristiana, y actualmente ocupando la cátedra de Educación Cristiana en la Universidad de Canterbury Christ Church, está bien situado para analizar estas cuestiones.

El punto clave que señala es que la educación no es un proceso neutro u objetivo. Lo que los maestros enseñan y la forma en que lo enseñan está muy influido por quiénes son y lo que entienden como valioso. Esto no es lo mismo que decir que la enseñanza es simplemente una hoja que vuela con cada capricho educativo. Las lecciones deben tener contenido, objetivos curriculares, estándares de exámenes. Así es como debería ser. Afirmar que existe una forma de enseñanza distintivamente cristiana (o cualquier otra) no es decir que las lecciones de biología deberían abrirse a los fundamentalistas que abogan por el creacionismo solo porque piensan que es "valioso".

Antes bien, reconocer la naturaleza personal y, por lo tanto, subjetiva de la enseñanza, es reconocer que la visión del bien que tenga un maestro o una escuela señalará el camino de la forma en que traten a los niños. Cooling ofrece un ejemplo detallado en el campo de las lenguas modernas, como una respuesta adecuada a la incrédula pregunta anterior. A menudo el vocabulario enseñado, las comprensiones dadas y los juegos de roles representados tratan a los estudiantes como si no estuvieran interesados nada más que en el turismo y el consumo. Cuando se trata de ofrecer perdón o mostrar hospitalidad, actividades humanas al menos tan comunes y significativas como visitas y compras, el idioma y la práctica a menudo simplemente no están allí.

Los ejemplos van más allá de los idiomas extranjeros modernos. El contenido y el método de enseñar ciudadanía, historia, biología, o matemáticas están moldeados por nuestras ideas de lo que es bueno: de qué virtudes debemos practicar, qué cualidades debemos valorar, en última instancia, qué tipo de personas debemos ser. Cooling expone repetidamente las suposiciones que están por debajo de nuestros debates educativos, y al hacerlo, justifica una forma distintiva de la educación cristiana.

Esa forma puede ser distintiva pero no exclusiva. En ningún momento Cooling imagina que el aspecto de la educación cristiana deba ser exclusivo de escuelas o universidades cristianas. Por lo tanto, la visión de la Iglesia de Inglaterra de las virtudes que deberían caracterizar la educación cristiana: agradecimiento, resistencia, compasión, sabiduría, humildad y *koinonia* (mejor, aunque no perfectamente traducida como compañerismo) es distintivamente cristiana pero no únicamente cristiana necesariamente. Muchos, como señala Cooling, serían bienvenidos por escuelas no pertenecientes a la iglesia.

Ya sea que se compartan o no tales virtudes, el asunto no es solo que son auténticos resultados de la cosmovisión cristiana, sino también que son resultados positivos. La tarea que tenemos ante nosotros no es simplemente reconocer que existen formas distintivas de enseñanza y que esas formas deben, a regañadientes, recibir oxígeno en una sociedad libre. Es que esas formas proporcionan una contribución apreciable y constructiva a nuestra vida en común.

Solo cuando hayamos reconocido esto, podremos involucrarnos en cuestiones neurálgicas como la política de financiación o admisiones de una manera genuinamente abierta y justa. Las escuelas eclesiológicas, y, por asociación, las de otras religiones, aunque Cooling se centra en lo primero en este informe, no son los ejemplos atroces de los alegatos especiales que la retórica secularista reclama. Más bien son una expresión legítima y positiva de los compromisos morales y metafísicos de un gran número, posiblemente la mayoría, de la población británica. Además, esos compromisos no son simplemente ejemplos de obstinado interés propio, sino que de hecho constituyen una valiosa contribución al bien común del que todos nos beneficiamos.

Por lo tanto, en respuesta a nuestro ingenioso incrédulo anterior: hay una forma cristiana de hervir agua. Es hervir solo lo que se necesita porque, respaldando un acto tan simple y mundano, existe un compromiso moral con el uso responsable de los recursos (agua, electricidad) que exige un compromiso metafísico para administrar sabiamente la creación de Dios. Tal actitud hacia el agua hirviendo no es exclusivamente cristiana, por supuesto. Habrá muchos que no compartan la fe cristiana a quienes les importará hacer exactamente lo mismo. Pero eso es bueno. Los cristianos deben dar la bienvenida a aquellos que buscan respetar la creación de Dios, sin importar cuáles sean sus motivaciones. El punto clave es que sea hirviendo agua o enseñando idiomas extranjeros, hay formas particulares de hacerlo, formas que se basan en convicciones morales particulares que contribuyen positivamente al bien común.

La mayoría de nosotros no veremos las convicciones que subyacen en la mayoría de los actos simples y mundanos que conforman nuestra vida cotidiana. Incluso el más piadoso de los cristianos rara vez piensa en Dios cuando hace una taza de té. Es solo una atención cuidadosa a la forma en que entendemos el mundo lo que nos alertará sobre tales convicciones y compromisos. Una educación cristiana apropiada constituye una contribución vital para generar esa atención.

El informe de Trevor Cooling es una contribución importante, razonable, equilibrada y reflexiva al caso de la educación cristiana. Merece ser leído por quienes buscan moldear la educación cristiana en nuestra vida pública y por quienes desean erradicarla.

Nick Spencer

Director de Estudios, Theos

Introducción

¿Es la oración una forma de bullying? Aparentemente sí, si eres profesor y la experiencia de Olive Jones es algo a lo que atenderse.

Olive es una maestra de matemáticas que trabaja con niños demasiado enfermos como para asistir a la escuela principal.¹ Ella es una cristiana para quien la oración es parte de la trama de la vida. En 2009, en una visita a la casa de una de sus alumnas que estaba recibiendo tratamiento para el cáncer, se ofreció a orar. Esa oferta provocó una queja de los padres y Olive fue suspendida. Compartir sus creencias mientras estaba empleada como maestra fue visto como una forma de acoso escolar. Como profesora de matemáticas no había lugar para su oración en el lugar de trabajo.

Como pasa con cualquier incidente como este, la historia tiene dos caras. Desde el lado de los padres y del empleador, este era el caso de una persona insensible, no adecuadamente profesional en relación con sus creencias religiosas personales. Su comportamiento causó angustia a una adolescente vulnerable y gravemente enferma. Desde la perspectiva de Olive Jones, veía a una persona joven sufriendo y quería desesperadamente ayudar. Su propia experiencia era la de un Dios que contestaba la oración. Sabía que la familia de la niña no era gente religiosa, pero sentía que podía traer algo de esperanza. Hizo una oferta tentativa para orar sabiendo que muchas personas que no son cristianas lo aprecian como un gesto de solidaridad. Sin embargo, cuando fue rechazada, no llevó más lejos las cosas por respeto a la familia.

El final de la historia es que ofrecieron a Olive volver a su trabajo. Casos como el de ella son cada vez más comunes y a menudo atraen la intensa atención de los medios. El manejo apropiado de las creencias religiosas en la educación es hoy día un tema muy controvertido. Como muestra el siguiente caso, se da en los niveles académicos más altos.

En octubre de 2008, estalló otra tormenta en los medios, esta vez alrededor de Michael Reiss, el Funcionario de educación de la “Royal Society”, profesor de educación científica en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y clérigo anglicano. En una conferencia pública, Reiss sugirió que si un estudiante hacía una pregunta sobre el creacionismo en una clase de ciencias, el maestro no debería descartarlo por completo como equivocado, sino que debería abordar la pregunta como una exploración legítima de una cosmovisión.² Miembros eminentes de la “Royal Society”, entre ellos ganadores del Premio Nobel, se indignaron y protestaron vociferantemente. Lo que parecía particularmente

desagradable para algunos era que Reiss hubiera sido nombrado para ese cargo de la “Royal Society”, dado que era alguien ordenado eclesiásticamente.³ Como resultado de la tormenta publicitaria, Reiss acordó renunciar como Oficial de Educación porque sus puntos de vista estaban "abiertos a interpretaciones erróneas" y, por lo tanto, potencialmente perjudiciales para la credibilidad de la “Royal Society” como academia nacional de ciencias del Reino Unido⁴.

El problema era que la ciencia, en lo que concierne a la “Royal Society”, no tiene nada que ver con el creacionismo. No tiene una "base científica y no debe formar parte del plan de estudios de ciencias". Al sugerir que los maestros deberían comprometerse con el creacionismo en el aula de ciencias, Reiss estaba abierto a la acusación de dar a las "no ciencias" el estado de la ciencia. Ese fue un pecado capital y Reiss cayó en su espada por ello.

Estos son solo dos ejemplos de un desafío que enfrentamos todos en educación hoy. ¿Cómo manejar las creencias religiosas cuando hay tanta diversidad de puntos de vista en la sociedad? Dado que la educación es financiada en gran medida por el estado, ¿deberían las creencias religiosas tener algún lugar en las instituciones educativas de una democracia religiosamente diversa? ¿Deberían los profesores y profesoras ser libres de expresar sus puntos de vista sobre asuntos de fe o la integridad profesional significa que deben mantenerse callados?

El propósito de la educación

Las preguntas que se encuentran en el centro de este debate son "¿cuál es el propósito de la educación?" Y "¿cómo se relaciona la creencia religiosa con eso?" La respuesta desarrollada en este informe puede ilustrarse considerando a dos científicos conocidos.

Richard Dawkins y Francis Collins son biólogos líderes con prestigiosas reputaciones. Ambos son portavoces a la hora de expresar sus puntos de vista sobre asuntos de creencias religiosas. Dawkins es un ateo que cree apasionadamente que la evolución da una explicación total de la naturaleza de la vida en la tierra. Para Dawkins, Dios es una ilusión.⁵ Francis Collins, que fue Director del Proyecto del Genoma Humano, en cambio, es un converso cristiano. Para él, el mundo natural no tiene sentido a menos que uno lo vea como resultado del diseño de Dios.⁶ Para Dawkins, el diseño en el mundo natural es una ilusión. Para Collins es inherente.

Dawkins y Collins son colegas científicos. Comparten la misma base de conocimiento y pueden trabajar con integridad dentro de la misma disciplina. Sus diferentes creencias religiosas no influyen en su capacidad profesional para trabajar como biólogos. Existe una actividad científica compartida que se basa en principios racionales. Sin embargo, difieren fundamentalmente cuando se trata del *significado e importancia* que atribuyen a su empresa compartida. Para Collins solo tiene sentido en un mundo donde hay un Creador,

pero a Dawkins lo lleva a creer que Dios no existe. Dawkins y Collins han escrito libros destinados a persuadir a otros de la verdad de sus creencias. Para ambos, la actividad compartida de la ciencia es importante, pero la interpretación del significado e importancia de la ciencia lo es aún más; de hecho, las dos actividades están inextricablemente relacionadas. ¿Cuáles son las implicaciones de esta observación para la educación?

Las escuelas confesionales son un factor importante en la escena educativa actual. Su existencia plantea la cuestión de cómo su ethos se relaciona con su papel educativo. Por ejemplo, se alienta a las escuelas de la Iglesia de Inglaterra a explorar cómo el plan de estudios podría ser "distintivamente cristiano". Los profesores de ciencias a veces se oponen a esto con el argumento de que el propósito de las lecciones de ciencias es enseñar a los jóvenes la disciplina de la ciencia, no a participar en debates sobre creencias religiosas. Esos debates, argumentan, deberían tener lugar en otra parte del plan de estudios, si de hecho tienen algún lugar en la educación.

¿Pero qué se está diciendo? El argumento parece ser que las lecciones de ciencias tienen que ver *puramente* sobre transmitir los hechos de la ciencia e inducir a los estudiantes a un método científico. Eso significa que el debate entre Collins y Dawkins sobre el significado y el sentido se está tratando sin consecuencias para los profesores de ciencias. Y, sin embargo, Dawkins y Collins, como científicos profesionales, están lo suficientemente comprometidos con ese debate como para dedicarle tiempo y energías considerables. Ellos saben que importa. ¿Por qué no deberían las lecciones de ciencias contribuir a la tarea educativa más amplia de ayudar a los alumnos a comprender su significado y sentido en la vida? ¿Por qué deberían estos debates limitarse (o quizás relegarse) a las lecciones y asambleas de Educación Religiosa (E.R.)?

Curiosamente, las discusiones sobre la naturaleza de la E.R. en las escuelas arrojan luz significativa sobre esta pregunta.⁷ Los buenos maestros de E.R. no solo enseñan los hechos sobre la religión, sino que ponen gran énfasis en ayudar a los estudiantes a emitir sus propios juicios sobre el significado y la importancia de las creencias religiosas. Este es el *aprendizaje desde* la dimensión de la asignatura. Por eso se llama *educación* religiosa y no solo religión. ¿Por qué entonces la asignatura "ciencia" no se llama *educación* científica? Tal vez sea necesario un cambio de nombre porque el valor de la enseñanza de la ciencia en las escuelas debería radicar no solo en aprender información científica, sino en desarrollar la capacidad de emitir juicios sobre el significado y sentido de la ciencia. En otras palabras, la ciencia en las escuelas debería contribuir al *desarrollo de los alumnos como personas* y no solo a su conocimiento de la ciencia. El debate entre Dawkins y Collins es demasiado importante para que los profesores de ciencias lo ignoren. *Este informe argumenta que aprender a emitir juicios sobre el significado y sentido de lo que aprendemos es, en realidad,*

Este informe argumenta que aprender a emitir juicios sobre el significado y el sentido de lo que aprendemos es, en realidad, de lo que trata la educación.

de lo que trata la educación. Esto se expresa de manera evocadora en la siguiente carta de un sobreviviente del holocausto escrita a las Naciones Unidas sobre la importancia de estudiar historia:

Querido maestro

Soy un superviviente de un campo de concentración. Mis ojos vieron lo que ningún hombre debería presenciar: Cámaras de gas construidas por ingenieros eruditos; niños envenenados por médicos educados; infantes asesinados por enfermeras capacitadas; mujeres y bebés baleados por graduados de secundaria; así que sospecho de la educación.

La lectura, la escritura y la aritmética son importantes solo si sirven para hacer que nuestros hijos sean más humanos

Mi petición es: ayuda a tus alumnos a convertirse en humanos. Sus esfuerzos nunca deben producir monstruos eruditos, psicópatas expertos, Eichmanns educados.

La lectura, la escritura y la aritmética son importantes solo si sirven para hacer que nuestros hijos sean más humanos.⁸

El propósito de este informe

Este informe examina la incómoda cuestión de cómo se deben abordar las creencias religiosas en la educación en Gran Bretaña hoy. Este debate se manifiesta en todo tipo de formas. Hay titulares cuando, por ejemplo, un grupo de presión intenta abolir el culto cristiano en las escuelas, o cuando una figura de alto perfil hace un documental de televisión que objeta la financiación del gobierno a las escuelas religiosas, o cuando un maestro de ciencias revela que él o ella es creacionista, o cuando una escuela primaria celebra Halloween o cuando un plan de estudios de E.R. requiere que las escuelas enseñen sobre paganismo o humanismo. Aunque atrae menos la atención de los medios, también se está convirtiendo en un importante tema de debate en la Educación Superior con las universidades del Grupo Catedral (las que tienen un fundamento eclesiástico) cada vez más abierto sobre su distinción cristiana.⁹ Sin embargo, subyacente a todos estos debates hay una pregunta fundamental: "¿Cómo se deben manejar en educación los debates sobre el significado y la sentido en la vida en la sociedad en general, particularmente según la interpretación de los sistemas de creencias religiosos y no religiosos?"

Este informe se basa en la premisa de que lidiar con éxito con las preguntas de significado y sentido contribuye a convertirse en una persona sana y equilibrada y es un componente fundamental de la educación.¹⁰ Este no es un tema de interés especializado para frikis teológicos, sino que afecta significativamente al bienestar futuro de la sociedad. La forma en que los jóvenes piensan sobre el significado y el sentido influye radicalmente en

sus valores y comportamiento. Afecta al tipo de ciudadano que son y se convertirán. Por lo tanto, debería ser de interés para todos los interesados en política educativa.

El Capítulo 1 revela una corriente subyacente influyente en los debates actuales, a saber, el doble énfasis en la "objetividad" y la "justicia" que han moldeado la comprensión de las personas sobre el propósito de la educación. Se argumenta en que la equidad en la provisión educativa se ha equiparado con ser objetivo y, por lo tanto, neutro. Esto, a su vez, se ha interpretado en términos de una comprensión humanista de la creencia religiosa que la trata como un desorden irrelevante, de hecho, tóxico. El resultado es que la educación objetiva es injusta para las personas de fe religiosa porque su fe es tratada como privada. Con demasiada frecuencia se da preferencia a una comprensión secular de lo que significa ser humano.

El Capítulo 2 ofrece una comprensión diferente de la contribución de la fe religiosa al conocimiento y aprendizaje humanos. Al considerar el influyente concepto de valores compartidos, se argumenta que todo conocimiento se sustenta en una cosmovisión que puede ser religiosa o no religiosa. Ser nutrido en la fe de nuestra familia y comunidad es inherente al proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se rechaza la afirmación de que la educación puede ser neutra con respecto a la cosmovisión y que las creencias deberían privatizarse.

El Capítulo 3 ilustra cómo un tema aparentemente técnico, como son los idiomas extranjeros modernos, en realidad está formado por las creencias de cosmovisión y muestra cómo las creencias cristianas constituyen una diferencia significativa en la enseñanza y el aprendizaje. Los conocimientos adquiridos se aplican luego a los debates que han rodeado la enseñanza del creacionismo y la conducta del culto escolar.

El Capítulo 4 vuelve al tema de la equidad y examina cómo la educación estatal puede ser justa, aunque no pueda ser neutral. Se propone un enfoque pragmático que reconoce que las personas pueden cooperar para lograr los objetivos educativos, aunque puedan tener creencias contradictorias. Sostiene que el camino a seguir es que las creencias religiosas y no religiosas de las personas sean tratadas como un recurso en la causa de promover el bien común a través de la educación inclusiva y no como un desorden problemático. Finalmente, se critica la crítica de que la educación basada en la fe es en sí misma discriminatoria.

Por último, el capítulo 5 describe una serie de posibles implicaciones prácticas derivadas del argumento del informe.

Alistair Campbell dijo una vez, como gurú de las comunicaciones de Tony Blair, una frase que le hizo famoso: "no hacemos a Dios". Este informe presenta el caso positivo de por qué "incluir a Dios" en la educación es lo correcto.

Referencias de la introducción

1. Ver <http://www.dailymail.co.uk/news/article-1237601/Cancer-patient-left-traumatised-Christian-teacher-Olive-Joness-offer-pray-her.html> para obtener una versión de esta historia ampliamente publicada.
2. Uso la palabra creacionismo para describir la posición cristiana que afirma que Dios creó el mundo literalmente como se describe en Génesis.
3. Ver <http://richarddawkins.net/articles/3119> para correspondencia y comentarios.
4. Ver <https://royalsociety.org/news/2012/professor-michael-reiss/> para la declaración oficial
5. El libro de Dawkins “El Espejismo de Dios”, (Transworld Publishers, 2006) es probablemente la declaración más influyente de sus creencias.
6. Esta no es una posición creacionista, sino que abraza la creencia de que Dios está detrás del proceso evolutivo. Ver Francis Collins, “El lenguaje de Dios: un científico proporciona evidencia para creer” (Pocket Books, 2007).
7. Ver, por ejemplo, E.R.: el marco nacional no estatutario (QCA, 2004) y la guía de educación religiosa en las escuelas de inglés: orientación no estatutaria 2010 (<http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/subjects/re/orientación/>).
8. Ampliamente disponible en varios sitios web.
9. Este es un nuevo nombre para las universidades que pertenecen al Consejo de Universidades y Colegios de la Iglesia. Para una discusión reciente de temas, ver Michael Wright y James Arthur (eds.), Liderazgo en la educación superior cristiana, (Imprint Academic, 2010).
10. Ver, por ejemplo, Richard Layard, La felicidad: lecciones de una nueva ciencia (Penguin Books, 2005) págs. 22-23, 73 y la formación de virtudes y disposiciones en jóvenes de 16 a 19 años, un proyecto de investigación del Aprendizaje. for Life Program (<http://www.learningforlife.org.uk/research-projects/learning-for-life-research-reports/view/?id=1>).

Justicia u objetividad

1

El énfasis en la objetividad

En 1972, Paul Hirst, entonces profesor de educación de la Universidad de Cambridge, publicó un artículo que iba a ser muy influyente.¹ Su afirmación fue que "ha surgido en nuestra sociedad un concepto de educación que hace que toda idea de la educación cristiana sea un tipo de sin-sentido". Esta idea ha dado forma al debate sobre religión y educación hasta nuestros días.

La importancia del artículo de Hirst radica en la justificación que ofreció para su afirmación. Se basaba en la creencia de que una característica crucial en el pensamiento moderno sobre educación es la secularización del conocimiento y el consiguiente rechazo de la confianza en las creencias religiosas. Un elemento clave en la noción de conocimiento secular de Hirst fue el concepto de objetividad, que definía lo que significaba ser racional. La racionalidad, tal como la presentaba Hirst, es una característica humana *universal y compartida*, que trasciende las diferencias culturales. Es un elemento clave en lo que significa ser humano. Ser racional es, afirmó, participar en la adquisición del conocimiento objetivo, ideas y formas de pensar que son comunes a todas las personas correctas y de libre pensamiento. Si una idea se deriva solo de la racionalidad, es una idea universal, una idea humana compartida, una idea objetiva, una idea neutra y una idea secular. Tal idea no es entonces polémica, a diferencia de las que se basan en creencias religiosas.

Sobre esta base, Hirst distinguió después entre los enfoques primitivos de la educación, que consisten en transmitir las creencias e ideas contenciosas de culturas particulares, y los enfoques sofisticados, que solo se preocupan por transmitir las normas universales de racionalidad y conocimiento objetivo.² La diferencia entre ellas era que la educación sofisticada promueve la autonomía, por lo que se refería a tomar decisiones solo de acuerdo con principios racionales, mientras que un enfoque primitivo no. La educación cristiana, o incluso cualquier educación basada en la fe, es una forma de educación primitiva porque busca transmitir creencias contenciosas. Para Hirst, "la verdadera", es decir, sofisticada, educación es independiente de cualquiera de las particularidades de las creencias religiosas.

Las opiniones de Hirst llevan a una conclusión importante. Está bien, en una educación sofisticada, enseñar sobre religión porque los alumnos necesitan conocer y comprender las creencias y prácticas religiosas de las personas. Por lo tanto, la E.R. es un tema digno, que ayuda a los alumnos a comprender las creencias y a tomar sus propias

decisiones autónomas. *Sin embargo, lo que no es legítimo es hacer de las creencias religiosas la base de un ethos educativo o permitir que la religión tenga una influencia determinante en el plan de estudios.* Esto sería permitir que la religión llegue más allá de lo que le corresponde. La creencia religiosa es un asunto privado que no debe afectar la tarea objetiva y educativa de promover la racionalidad. La política adoptada actualmente por la Iglesia de Inglaterra de que sus escuelas y universidades deban ser *claramente cristianas* habría horrorizado a Hirst³.

¿Cuán relevantes son las opiniones de Hirst cuarenta años después? Investigaciones recientes sobre las actitudes de los estudiantes cristianos y ateos que se preparan para enseñar E.R. en las escuelas secundarias sugieren que su influencia aún es considerable⁴. Los estudiantes cristianos generalmente dudaban acerca de compartir su fe en sus lecciones, creyendo que no era profesional hacerlo. Los estudiantes ateos, en marcado contraste, estaban felices de compartir sus creencias pensando que eso daba una contribución positiva a las lecciones. Aparentemente sintieron que, debido a que sus creencias eran seculares, no religiosas, las convertía en objetivas y por lo tanto neutrales.

Este informe argumenta que, aunque es poco probable que se encuentren personas que citen directamente a Hirst hoy, sus conclusiones son muy influyentes en el pensamiento actual sobre fe y educación. La percepción de estos estudiantes para maestro de E.R. refleja un consenso en el mundo más amplio de la educación.

Sostiene que el problema con la posición de Hirst es que prefiere una visión secular del significado y sentido a una visión religiosa. En el debate entre Richard Dawkins y Francis Collins, significa que se está promoviendo la visión atea de Dawkins sobre la ciencia y se está excluyendo la opinión de Collins. La pregunta es, ¿es esto justo y apropiado en un sistema educativo que atiende las necesidades de una sociedad religiosamente diversa?

Humanismo y el argumento de la equidad

El humanismo es un sistema de creencias influyente, no religioso. En educación tiene una voz significativa a través del trabajo de la Asociación Humanista Británica (BHA), que ha presentado dos tipos de argumentos en su campaña sobre educación.⁵

Se opone a la discriminación basada en la religión porque viola los derechos humanos de las personas no religiosas. En la causa de la igualdad y la diversidad, argumentan que la equidad en una democracia religiosamente plural exige que ningún sistema de creencias sea privilegiado en la educación para que los alumnos de las diferentes comunidades que conforman Gran Bretaña sean afirmados y florezcan. La equidad también requiere que los alumnos sean libres de crear su propia identidad y no tener sus creencias "dirigidas" por una institución del estado. Por lo tanto, los puntos de vista religiosos no deben ser privilegiados sobre los puntos de vista no religiosos, ni los alumnos ni el personal deben ser discriminados en las políticas de admisión en función de la religión. Por estos motivos, la BHA hace

campaña en particular para la inclusión del estudio del humanismo en E.R. y contra las escuelas confesionales. Sería contrario a privilegiar las opiniones de Francis Collins sobre las de Richard Dawkins.

Utilizando el argumento de la equidad, la BHA ha apoyado la causa humanista en la educación con dos justificaciones distintas. Por un lado, los humanistas se han alineado junto a las comunidades religiosas minoritarias, defendiendo el derecho a ser representados en el plan de estudios como otra posición de creencia minoritaria significativa⁶. Por otro lado, han argumentado que los humanistas reflejan los puntos de vista de la mayoría silenciosa. A pesar de que hay relativamente pocos humanistas activos registrados afirma, sobre la base de una encuesta, que 17 millones de habitantes de británicos tienen creencias humanistas. La BHA afirma representar a esta mayoría silenciosa y tratando de proteger sus derechos en la educación frente a lo que considera un privilegio ilegítimo de las minorías religiosas⁶. De cualquier manera, ya sea en nombre de la minoría humanista o de la mayoría silenciosa, la BHA ha tenido un éxito considerable en el avance de este argumento de equidad. Por ejemplo, aunque todavía existen restricciones legales sobre los representantes humanistas que sirven en los grupos locales que supervisan la E.R. en Inglaterra y Gales, ahora se reconoce ampliamente que las creencias seculares deberían figurar en los programas de estudios de la E.R.⁷.

La BHA es socio fundador de Accord, una coalición de socios religiosos y no religiosos, incluido el grupo de expertos cristianos Ekklesia, la Asociación de Maestros y Profesores, la Academia Hindú y los musulmanes británicos por la democracia secular⁸. Se describe a sí misma como:

La Coalición Accord se lanzó a principios de septiembre de 2008 para reunir a organizaciones religiosas y no religiosas que hacen campaña para poner fin a la discriminación religiosa en el personal y las admisiones escolares. La coalición también hace campaña por un plan de estudios de E.R. justo y equilibrado y la eliminación del requisito de culto colectivo obligatorio, pero no toma una posición a favor o en contra de las escuelas confesionales en principio.⁹

El argumento de la equidad es el tablón principal de la campaña de Accord. Argumenta que, en una sociedad plural, la educación debe promover la igualdad de oportunidades y los derechos humanos, y oponerse a la discriminación. Si un alumno tiene o no un lugar en una escuela en particular, o si un miembro del personal es contratado o promovido dentro de una escuela no debe depender de asuntos de creencia religiosa. Además, apoyan la autonomía del alumno, comprometiéndose con la educación que permite a los niños "desarrollar su propia identidad y sentido de lugar en el mundo"¹⁰. Creen que, al practicar la discriminación religiosa injusta en las admisiones escolares y la contratación de

Es bueno alentar a los miembros de las diferentes comunidades de creencias a desempeñar el papel más completo posible en la promoción del bien público.

personal, la mayoría de las escuelas religiosas contribuyen al desarrollo de una sociedad donde las personas de comunidades religiosas viven vidas paralelas.¹¹ Argumentan que si queremos tener una sociedad socialmente cohesionada, necesitamos instituciones educativas inclusivas donde personas de todas las religiones y de ninguna aprendan lado a lado. Por lo tanto, el argumento de la imparcialidad es muy influyente y no es específico del humanismo.

Este informe acepta que el argumento de la equidad es básicamente sólido dado el contexto de Gran Bretaña como una democracia diversa compuesta por personas de muchos credos religiosos y de ninguno. Se basa en la suposición de que es bueno alentar a los miembros de las diferentes comunidades de creencias a que desempeñen el mayor papel posible en la promoción del bien público. Aplicando esa idea a los humanistas, se deduce que tienen tanto derecho a una representación adecuada de sus creencias en el currículum e influir en la política educativa como cualquier otra persona. Se debe perseguir la justicia¹².

El humanismo y el argumento de la objetividad

Sin embargo, el segundo tipo de argumento presentado por la BHA es de un orden totalmente diferente. En su campaña, la BHA ha tratado de limitar la influencia más amplia de la creencia religiosa en el espíritu y cultura de las escuelas sobre la base filosófica de que la educación debe ser objetiva en lugar de inculcar opiniones partidistas. Esta postura se refleja en las campañas de BHA en temas tales como el culto escolar, las escuelas confesionales y la enseñanza del creacionismo en las lecciones de ciencias, en lugar de hacer campaña en E.R., donde existe una mayor dependencia del argumento de equidad.

Para deshacer este argumento de objetividad, se revisarán dos textos de la pluma del filósofo humanista Profesor Richard Norman¹³. Ambos están distribuidos por la BHA. Ofrecen una visión significativa del sistema de creencias humanista.

En su libro *"Sobre el humanismo"*, Norman explica la creencia humanista sobre lo que significa ser humano. Afirma que los seres humanos se caracterizan por su capacidad de pensamiento racional. Florecen cuando se promueve esa racionalidad. En el caso de la moralidad, un componente básico de la racionalidad humana, su naturaleza racional se evidencia por los valores morales compartidos que son claramente identificables en medio de la diversidad cultural y religiosa. Según Norman, estos valores compartidos "son completamente independientes de las creencias religiosas" .¹⁴ En contraste con los valores basados en la fe, son objetivos y por lo tanto universales. En una sorprendente metáfora, Norman afirma que las creencias religiosas son "desorden" y "los humanistas quieren eliminar el desorden" .¹⁵ Además, Norman afirma que "durante mucho tiempo ha habido una tradición de libre pensamiento en este país que ha cuestionado la creencia religiosa"¹⁶. No solo, por lo tanto, las creencias religiosas son "desorden", sino que cuestionarlas aparentemente caracteriza el "pensamiento libre". Estas opiniones son claramente Hirstianas.

Hay, pues, dos argumentos utilizados por los humanistas cuando piensan en educación: en primer lugar, el argumento de la equidad, que busca la paridad de tratamiento y, en segundo lugar, el argumento de la objetividad, que se basa en la afirmación distintivamente humanista de que las creencias religiosas son un "problema" irrelevante. La pregunta crítica para este informe es la relación entre estos dos argumentos de la imparcialidad y la objetividad.

A primera vista, el argumento de la justicia parece ser la consideración principal. Por ejemplo, en *"The Case for Secularism"*, el trabajo que Norman editó para el "Humanist Philosophers 'Group", la idea de que la sociedad pudiera basarse en valores cristianos es aceptable en principio "siempre y cuando la religión sea realmente compartida"¹⁷. Sin embargo, tan pronto como la religión entra en disputa, es inaceptable imponer valores religiosos. Ya no son "compartidos". Se cree que esta es la situación en las democracias modernas y es la razón por la cual ya no es apropiado tener escuelas cristianas. Esta línea de razonamiento depende claramente del argumento de la justicia y parece superar el argumento de la objetividad.

Pero, en realidad, para los humanistas, el argumento cristiano de la objetividad triunfa sobre el argumento de la equidad. Desde este punto de vista, una educación basada en valores cristianos siempre se consideraría inapropiada, incluso si la mayoría de la gente compartiera esos valores cristianos y cualquier cosa que pareciera exigir, porque las creencias cristianas son "desorden". Para los humanistas, la posición de Dawkins siempre supera a la de Collins por el argumento objetivo. Considerar la idea de autonomía nos servirá para ilustrar esto.

Autonomía

Los humanistas están comprometidos con la promoción de la autonomía ¹⁸. Por ejemplo, en las vallas publicitarias de la campaña de BHA en noviembre de 2009, carteles con niños felices iban acompañados del lema: "Por favor, no me etiqueten. Déjenme crecer y elegir por mí mismo". "Los niños, según creen los humanistas, deberían tomar sus propias decisiones y no ser "adoctrinados" en creencias religiosas. Pero este compromiso con la autonomía ¿se basa en una creencia en la importancia de la justicia o la importancia de la objetividad? Los humanistas simplemente ¿quieren que los jóvenes sean libres de elegir por sí mismos o realmente quieren que no se vean afectados por el "desorden" religioso para que sean objetivos, racionales y librepensadores?

En *"The Case for Secularism"*, los autores definen la autonomía como "individuos que toman sus propias decisiones sobre las cosas más importantes en sus propias vidas" ²⁰. Esto parece ser una clara expresión de aspiración por la justicia. Sin embargo, en la misma publicación de "pensamiento libre" con "cuestionar la creencia religiosa" sugiere que la verdadera autonomía para los humanistas radica en liberarse de un "desorden" religioso

innecesario ²¹. Para los humanistas, el argumento de "objetividad" triunfa sobre el argumento de la "equidad". De ahí su absoluta oposición a las escuelas confesionales.

Es importante apreciar que los humanistas no lo consideran injusto porque, siguiendo la lógica hirstiana, la educación objetiva es neutra, basada en la racionalidad compartida. Se centra en lo que es común a todos los humanos y simplemente deja de lado el "desorden" religioso. Este "desorden", respetando adecuadamente la justicia, se estudia en E.R. y las personas religiosas son libres de perseguirla en sus propias comunidades. Pero la educación en sí misma no debe ser moldeada por tal "desorden"; más bien debería ser objetiva y, por lo tanto, neutra. Esta idea se enuncia en el documento de política educativa de la BHA cuando establece que "en nuestra sociedad ideal las creencias religiosas serían un asunto puramente privado "y" las escuelas serían estrictamente neutrales en asuntos religiosos: "Habiendo experimentado una educación neutral y objetiva, los alumnos estarían en una mejor posición para elegir por sí mismos. Por lo tanto, la educación neutral y objetiva es totalmente justa ya que no favorece ningún sistema de creencias en particular, ya sea religioso o no religioso.

La resistencia humanista a "incluir a Dios" en la educación, por lo tanto, se basa en el argumento de que la creencia religiosa es un "desorden" privado que obstaculiza el desarrollo de la autonomía. Los valores humanos compartidos universales derivados del ejercicio de la racionalidad por sí solos deberían formar la influencia de la formación en la educación justa. "Incluir a Dios" en la educación es inapropiado porque su uso es irracional e injusto. Solo la educación secular y objetiva es racional y justa.

Sin embargo, en su libro que explica el humanismo, la visión objetivista de la naturaleza del conocimiento humano de la que deriva esta visión de la educación es representada por el profesor Norman como una *creencia humanista sobre la naturaleza del conocimiento humano*. Es una descripción humanista de lo que significa ser un ser humano. El secularismo neutro basado en el argumento de la objetividad es una creencia distintivamente humanista. A pesar de sus esfuerzos por persuadirlos de lo contrario, el propio profesor Norman reconoce que los argumentos humanistas pueden no convencer a los de una disposición religiosa cuando dice "no hay un simple argumento de derribo" para el secularismo basado en razones que todos los creyentes religiosos puedan aceptar"²³. Por lo tanto, no es cierto cuando el Profesor Norman posteriormente afirma que los argumentos humanistas a favor del secularismo y un estado neutro "no apelan a ninguna premisa o suposición específicamente humanista "²⁴. Ya hemos visto que, utilizando el argumento de la equidad, los humanistas sostienen que son una comunidad de creencias minoritaria significativa. La adopción de una visión humanista del conocimiento humano como base para la educación pública es, por lo tanto, tan injusto como hacer de la fe cristiana su base²⁵. Por citar a Richard Norman, "es injusto que cualquier conjunto de creencias tenga una posición privilegiada" ²⁶

Otros asuntos sobre la fe religiosa

Para los humanistas, el hecho de que la fe religiosa sea un "desorden" irracional por sí sola la convierte en una influencia poco saludable. Y ciertamente la convierte en un blanco apropiado para la burla. Por ejemplo, Ariane Sherine, la instigadora de la campaña publicitaria atea de autobuses, que alentó a las personas a disfrutar del mundo donde Dios probablemente no existe, escribió un artículo esclarecedor sobre cómo los maestros ateos deberían acercarse a la Navidad. Su comentario final fue:

... puedes mencionar sin problemas al tipo de barba en el cielo. Es posible que Papá Noel no prometa el cielo y la vida eterna, pero nunca deja de lado la idea del infierno [sic] (a menos que sea el infierno de no obtener lo que querías). Se trata de dar y no recibir, siempre es alegre y jovial, y se esfuerza mucho por la simple recompensa de hacer felices a las personas.

La creencia cristiana en Dios ha sido equiparada en otras partes con la creencia en teteras celestiales y hadas de los dientes²⁸. La fe religiosa es vista claramente como una tontería supersticiosa por muchos humanistas. De hecho, incluso Richard Norman, cuya cuidadosa escritura está marcada por un deseo de comprender el punto de vista religioso, cae en la parodia basada en representaciones primitivas de creencias religiosas como, por ejemplo, cuando acusa a los cristianos de "certeza dogmática". cuando describe a Dios como "un ser divino que nos ordena vivir de la manera correcta y castigará a los que desobedecen"²⁹. Si es así como los ateos piensan que las personas religiosas ven a Dios, entonces no es sorprendente que estén en contra de "incluir a Dios" en educación.

Pero la preocupación humanista no es solo que la fe religiosa sea irrelevante, un "desorden" ridículo, sino que es un desorden tóxico. Por lo tanto, Richard Dawkins, en el prefacio de su best-seller "El espejismo de Dios", comentó que le gustaba la publicidad en el periódico para un programa de televisión que hizo para el Canal 4 porque:

Era una imagen del horizonte de Manhattan con la leyenda 'Imagina un mundo sin religión'. ¿Cuál era la conexión? Las torres gemelas del World Trade Center estaban notablemente presentes.³⁰

Un mundo sin religión no habría experimentado la atrocidad del 11 de septiembre.

Esta preocupación por la toxicidad de la religión influye en los responsables políticos. Por ejemplo, Barry Sheerman, cuando preside el Selecto Comité Parlamentario del entonces Departamento de Niños, Escuelas y Familias (DCSF, por sus siglas en inglés), dice que, al comentar sobre las escuelas eclesíásticas, "todos estamos un poco más preocupados cuanto más gente se toma en serio su fe"³¹. Lo que se deduce es que parece ser que de alguna manera demasiado compromiso religioso amenaza la cohesión de la comunidad. Por lo

tanto, es mejor que sea relegado a una zona privada donde no amenazará con reemplazar el deber de ciudadano.

La coalición Accord expresa preocupaciones similares sobre la naturaleza tóxica de "demasiado" compromiso religioso. Por ejemplo, en el debate sobre la enseñanza del sexo y las relaciones en las escuelas que tuvo lugar justo antes de las Elecciones Generales en 2010, la cuestión era si se debería permitir que las escuelas confesionales enseñen desde el punto de vista de su espíritu religioso. Accord hizo campaña en contra de que esto fuera permitido. Su portavoz, el rabino Dr. Jonathan Romain dijo:

Es sorprendente que el Gobierno planea permitir que las escuelas financiadas por el estado enseñen el tema desde un punto de vista religioso. Ed Balls está tolerando implícitamente la homofobia en las escuelas³².

Lo que se asume parece ser que es que el tipo de fe religiosa que aspira a establecer escuelas con un carácter religioso será, inevitablemente, homofóbica. El reverendo Richard Kirker expresa una opinión similar cuando escribe: "las escuelas confesionales se han convertido en una marca manchada ya que en la mayoría de ellas acecha el lado inaceptable de la fe, la homofobia descontrolada. No debe utilizarse dinero público para perdonar la discriminación encubierta por motivos de orientación sexual: 33

El hecho de que la percibida naturaleza tóxica de la religión podría estar alimentando la oposición a la fe religiosa que tiene un papel moldeador en la educación se ve respaldada por el número de veces que se menciona Irlanda del Norte en los debates sobre las escuelas religiosas. A muchos les parece evidente que las escuelas confesionales engendran intolerancia. Curiosamente, por lo general no se menciona que muchas de las escuelas integradas del norte de Irlanda son en sí mismas escuelas religiosas que tienen un distintivo ethos cristiano, aunque no están divididos en líneas confesionales³⁴. La idea de "incluir a Dios" en la educación pública crea incomodidad en ese clima.

Conclusión

Los argumentos de equidad y objetividad han sido citados por quienes hacen campaña contra las escuelas confesionales y otras manifestaciones de religión que influyen en la naturaleza y ethos de la educación. Sin embargo, parece que la objetividad consistentemente arruina la justicia. En el argumento de la objetividad, la religión se presenta como un "desorden" irrelevante, posiblemente tóxico. La imparcialidad llega al extremo de permitir que este "desorden" sea estudiado en E.R., pero la educación en sí misma debe estar formada solo por un pensamiento neutro, objetivo y secular.

Esta posición mantendría serenas las aguas si se tratara de una posición realmente neutra y, por lo tanto, más justa. Pero no lo es. En realidad, es una educación cuya naturaleza

y ética está conformada por creencias distintivamente humanistas sobre lo que significa ser humano. El CEO de BHA es claramente consciente de esto.

La BHA hace campaña por escuelas totalmente inclusivas para niños de todas las creencias y de ninguna. En nuestra opinión, muchas escuelas comunitarias inclusivas ya son más o menos humanistas en su ética y valores. Si se terminara el culto colectivo obligatorio y la E.R. se volviera universalmente objetiva, justa y equilibrada, las escuelas comunitarias serían de hecho humanistas en todo menos en el nombre, abiertas y complacientes con todos.

Eso no es justo. Para aquellos que tienen fe religiosa, la apertura y la comodidad tienen que pagar el precio de que la fe sea tratada como "desorden" irracional y tóxico.

La cuestión clave en este debate es la relación entre creencias religiosas y racionalidad humana. Los valores objetivos y compartidos ¿son completamente independientes de las creencias religiosas, como sostienen los profesores Hirst y Norman? ¿O la educación siempre está formada por creencias particulares? Y si es así, ¿puede ser "justa"?

El resto de este informe estará dedicado a responder estas preguntas. Asumiré que la justicia es el objetivo apropiado, pero rechazará el concepto de neutralidad y argumentará la legitimidad de "incluir a Dios" de una manera que sea justa.

Referencias del Capítulo 1

1. Paul Hirst, "Christian Education: a contradiction in terms?" en *Learning for Living*, 11.4 (1972) pp. 6-11. Los argumentos fueron desarrollados en "Moral Education in a Secular Society" (University of London Press, 1974).
2. Paul Hirst, "Education, Catechesis and the Church School" en *British Journal of Religious Education* 3.3 (1981) pp.85-93.
3. Ver Archbishop's Council, *The Way Ahead*; Church of England Schools in the new millennium (Church House Publishing, 2001) and Church of England Board of Education, *Mutual expectations: The Church of England and Church Colleges/ Universities* (Church of England, 2007).
4. Lynn Revell & Rosemary Walters, *Christian student RE teachers, objectivity and professionalism*, (Canterbury Christ Church University, 2010).
5. La otra organización activa en campañas es la National Secular Society. No se discute aquí porque su posición es directamente anti-religiosa, mientras que la BHA favorece un modelo de camaradería.
6. Ver "Seventeen Million British Humanists" (British Humanist Association, 24 November 2006) <http://www.humanism.org.uk/news/view/155>. Retrieved 19 May 2008.
7. Ver Jacqueline Watson "Including secular philosophies such as humanism in locally agreed syllabuses for religious education" en *British Journal of Religious Education*, 32.1 (2010) pp. 5-18. La BHA ha provisto recursos recomendables para apoyar su enseñanza. Ver <http://www.humanismforschools.org.uk>.
8. <http://www.accordcoalition.org.uk>.
9. Ver <http://www.ekkleisia.co.uk/node/11113>.
10. <http://accordcoalition.org.uk/aims/>
11. Ibid.
12. Ver el informe de Theos de Nick Spencer, "Neither Private nor Privileged" (2008) y Sean Oliver-Dee, *Religion and Identity: Divided loyalties?* (2009). Ver también *my Christian Vision for State Education* (SPCK, 1992) donde discuto el asunto en profundidades.
13. Richard Norman, *On Humanism* (Routledge, 2004) y "The Case for Secularism: a neutral state in an open society" (BHA, 2007), que editó Norman en favor de el Grupo de Filósofos Humanistas
14. Norman, "On Humanism", p.114.
15. Ibid, p. 118.
16. Ibid, p. 6.
17. Norman, ed., "The Case for Secularism", op. cit. p. 5.
18. Ver, por ejemplo, Humanist Philosophers' Group, *Religious Schools: the case against* (BHA, 2001).
19. Ver <http://www.humanism.org.uk/billboards>.
20. Norman, ed., "The Case for Secularism", p.10.
21. Ibid, p.6
22. From British Humanist Association, *A Better Way Forward* (Revised Edition, January 2006), p. 20. Disponible en http://www.humanism.org.uk/_uploads/documents/Betterwayforward2006.pdf.
23. Norman, *On Humanism*, p. 9.
24. Ibid, p. 16.
25. Este es un claro ejemplo de lo que Jonathan Chaplin describe como la caída del secularismo procesal al secularismo programático. Ver "Talking God: The Legitimacy of Religious Public Reasoning" (Theos, 2008), chapter 1.

26. Norman, *On Humanism*, p. 13.
27. Ariane Sherine, "*Deck the halls with the tales of unholy*", *Times Educational Supplement*, 18/25 December 2009, p. 25.
28. Ver Dawkins, "*The God Delusion*", op. cit. chapter 2.
29. Norman, "*On Humanism*", pp. 135, 11 S.
30. Dawkins, "*The God Delusion*", p. 23
31. The Jonathan Dimbleby Big Debate- Religion in Schools, broadcast 11 December 2007 on Teachers' TV. <http://www.teachers.tv/videos/religion-in-schools>.
32. Nicola Woolcock "Fury over U-turn on sex education in faith schools after amendment"; *Times Online*, 19 February 2010. See http://www.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/education/article7032728.ece.
33. <http://www.accordcoalition.org.uk/index.php/our-supporters/>.
34. Las escuelas integradas están diseñadas para ser no confesionales, ya que no están sirviendo exclusivamente a las comunidades protestantes o católicas romanas. Pero eso no significa que no sean escuelas confesionales con un fuerte espíritu cristiano. Son una respuesta a un desafío político, no a un desafío religioso.
35. See <http://www.humanism.org.uk/news/view/611>.

por qué las creencias religiosas no son desorden

2

Este capítulo argumentará que tratar a las creencias religiosas como "desorden" es entender mal su significado en el conocimiento humano. La importancia de la creencia está bien ilustrada por una consideración del concepto muy querido de los "valores compartidos".

Valores compartidos

Los valores compartidos son muy importantes en educación, ya que se cree que, al ser independientes de creencias religiosas particulares, no son polémicas y se consideran el epítome de la objetividad en la educación. Por lo tanto, se los percibe como objetivos y justos porque reflejan un consenso genuino que puede constituir una base indiscutible para la educación pública. ¿Pero es así?

Los responsables de la política educativa son particularmente entusiastas exponentes de los valores compartidos. Por ejemplo, en 2008, Bill Rammell, entonces Ministro de Educación Superior y Superior, dijo lo siguiente:

Nuestros valores compartidos que unen a las comunidades pertenecen a todos en Gran Bretaña; no son posesión de un credo, raza o nacionalidad. La tarea más grande del sector de educación es fomentar estos valores en sus instituciones ... Las universidades tienen un papel único que desempeñar en el fomento de nuestros valores compartidos de apertura, debate libre y tolerancia ".¹

En la "Etapa clave 3" en Inglaterra, se dice que la educación para la ciudadanía incluye el compromiso con "los valores que compartimos como ciudadanos del Reino Unido" ². En el mismo sentido, lo siguiente apareció en el documento de orientación para las escuelas sobre su deber legal de promover la cohesión de la comunidad desde septiembre de 2007:

Como punto de partida, las escuelas fomentan la cohesión de la comunidad al promover la igualdad de oportunidades y la inclusión de diferentes grupos de alumnos dentro de una escuela. Pero junto con este enfoque en las desigualdades y un fuerte respeto por la diversidad, también tienen un papel en la promoción de valores compartidos y en alentar a sus alumnos a involucrarse activamente con otros para comprender lo que todos tienen en común.

¿Cuáles son exactamente estos valores compartidos? La sospecha es que se cree que son un sentido común evidente. La única vez que el gobierno ha hecho un intento considerado por definir una lista para las escuelas de Inglaterra fue en 1996 cuando se

reunió un grupo diverso de líderes comunitarios para formar el Foro Nacional de Valores. Identificó cuatro áreas en las que los valores son importantes; el yo, las relaciones, la sociedad y el medio ambiente. Surgió una lista de valores acordados bajo cada encabezado a través de un extenso proceso de consulta y posteriormente se agregó al Currículum Nacional.⁴ La propagación de estos valores por parte del Estado a través de las escuelas se consideró justificada porque reflejaban un consenso que existía en la sociedad y que había quedado al descubierto por el extenso proceso de consulta. Todavía apuntalan el Currículum Nacional vigente en el momento de la redacción.

Una variación interesante sobre el tema de los valores compartidos es su interpretación como un resumen de deberes de ciudadanía. Esto surgió como un énfasis particular en el reciente gobierno laborista, como en el discurso del entonces canciller Gordon Brown sobre "Britaniedad" pronunciado a principios de 2006 en respuesta a los bombardeos de Londres cometidos por jóvenes ciudadanos británicos en julio de 2005.⁶ Expresó britaniedad en términos de propósito común. En 2007, su aspiración se vinculó a la educación con la llamada del entonces Secretario de Educación Alan Johnson para que las escuelas aprovecharan más los "valores británicos" tras el influyente informe de Sir Keith Ajebo sobre ciudadanía. En la última guía sobre E.R. para las escuelas en Inglaterra, las ideas de valores compartidos y valores democráticos se usan indistintamente, lo que sugiere que se supone que describen el mismo conjunto de valores que las escuelas deberían promover. Sin embargo, no existe una declaración desarrollada de cuáles son estos valores "compartidos / británicos / democráticos".

En Escocia, los cuatro valores en los que se basa el currículum se identifican como "sabiduría, justicia, compasión e integridad". Estos fueron, aparentemente, seleccionados porque están inscritos en el emblema del Parlamento escocés. En el sitio web oficial del currículum, se declara:

Estas palabras han ayudado a definir valores para la sociedad escocesa, y deberían ayudar a los jóvenes en tierras escocesas a definir su propia posición en asuntos de justicia social y responsabilidad personal y colectiva.

Como se afirma que el currículum "debe ser inclusivo", se supone que estos valores cívicos proporcionan una base incontrovertible para la inclusión. Presumiblemente, eso significa que también son "valores compartidos", en los que se puede insistir, para ser justos. Pero la lógica no está desarrollada. Parece que se supone que está claro.

Estos ejemplos plantean una pregunta importante sobre exactamente qué quiere decir personas con valores compartidos. *¿Se refieren a valores que las personas comparten como una cuestión de valores de hecho? o ¿valores que las personas piensan que los demás deberían compartir porque son claramente objetivos?* La sospecha es que los defensores de los valores compartidos podrían identificarse con Richard Norman cuando, hacia el final de su libro "Sobre el humanismo", comentó:

Mirando hacia atrás en los capítulos anteriores, no puedo escapar de la sensación de que todo lo que he dicho es obvio ... También me inclino a pensar que la posición amplia que he defendido es en gran parte una cuestión de sentido común.

El problema surge cuando hay una caída desde asumir que los valores compartidos no son controvertidos porque *las personas los comparten de hecho* a asumir que los valores compartidos no son controvertidos, de modo que las personas deberían compartirlos *porque son "sentido común obvio"*. Cuando esto sucede, hay una caída desde la justicia siendo respetada por la insistencia en estos valores hasta la imposición injusta de estos valores en nombre de la supuesta justicia basada en un sentido de objetividad fuera de lugar.

La dificultad de confiar en valores compartidos como clave para la objetividad y la equidad se puede ilustrar con un ejemplo del Foro Nacional de Valores en 1996 en Inglaterra. En el informe original, bajo el título "*Sociedad*", se afirmaba que: "En particular, valoramos a las familias como fuentes de amor y apoyo para todos sus miembros y como la base de una sociedad en la que las personas se preocupan por los demás". Para ejemplificar esto, la institución del matrimonio fue elegida como particularmente para ser apoyada "al tiempo que se reconoce que el amor y el compromiso para una infancia segura y feliz se pueden encontrar en familias de diferentes tipos". En una versión revisada adjunta a una versión posterior del Currículo Nacional, el encabezado se convirtió en "*la diversidad en nuestra sociedad*", la referencia al matrimonio como particularmente valorada desapareció y a la frase "valoramos a las familias" se le añadió la frase "incluyendo familias de diferentes tipos". El cambio de privilegiar el matrimonio como familia ideal a privilegiar la diversidad del tipo de familia refleja un debate en curso en la sociedad británica entre quienes tienen creencias significativamente diferentes sobre lo que constituye una familia y el estado del matrimonio. Aunque existe claramente un valor compartido en torno a la importancia de la vida familiar, existe una diferencia significativa en cuanto a cómo debe interpretarse ese valor compartido. Esta diferencia tiene sus raíces en las muy diferentes creencias sostenidas por diferentes grupos. ¡De hecho, los valores compartidos pueden ser bastante controvertidos dependiendo de cómo se interpreten!

Aunque existe un valor compartido en torno a la importancia de la vida familiar, existe una diferencia significativa en cuanto a cómo se debe interpretar.

La importancia de la interpretación se ilustra en el sitio web lanzado por la Iglesia de Inglaterra, diseñado para apoyar a las escuelas de la Iglesia en el desarrollo de sus valores¹¹. En la lista de valores seleccionados hay muchos que serían bienvenidos por las escuelas que no pertenecen a la iglesia, por ejemplo, agradecimiento, resistencia y compasión. Sin embargo, otros probablemente levantarían una ceja, entre las que se incluyen la creación, la sabiduría y la humildad. La gran sorpresa en el pack de la Iglesia de Inglaterra es *koinonia*, una palabra que no significará nada para la mayoría de los maestros. Se define como "lo que es común y a menudo se traduce como compañerismo" y describe "la calidad de la relación

dentro de la comunidad cristiana", cuyo fundamento es "la entrega de Cristo en la cruz". Pero, ¿por qué no simplemente usar una palabra como "interdependencia", que se entendería más ampliamente y no estaría gravada con el lenguaje cristiano? La razón es que la Iglesia quiere dejar claro cómo las escuelas de la Iglesia deben expresar su carácter distintivamente cristiano al dar al valor ampliamente compartido de la interdependencia una interpretación particular basada en las creencias cristianas sobre su naturaleza.

¿Significa esto que la Iglesia está agregando "desorden" religioso a un valor compartido? No es así. La realidad es que cada valor compartido debe interpretarse sobre la base de creencias particulares. En una escuela no religiosa, estas interpretaciones a menudo se derivarán de las creencias humanistas sobre lo que significa ser humano, que según la BHA son ampliamente sostenidas por la mayoría silenciosa. En escuelas con carácter religioso habrá, o debería haber, una comprensión diferente. Lo importante de los valores compartidos en la educación no es una afirmación insípida de que, por ejemplo, la bondad es algo bueno, sino la interpretación y aplicación de la bondad en diferentes situaciones. Los alumnos deben lidiar con lo que un valor puede significar en la vida cotidiana, lo que motiva a las personas a vivir de acuerdo con sus valores, de dónde provienen los valores, etc. Como mostró el ejemplo anterior de la vida familiar, esto no puede suceder sin tomar en serio el supuesto "desorden" de creencias contenciosas que hacen que las personas vean el mismo valor compartido de maneras muy diferentes. Por supuesto, alguien podría querer argumentar que el "desorden" sin religión es objetivo cuando el "desorden" religioso no lo es, pero eso es reclamar un estado para las creencias seculares que es injusto.

La implicación de esta discusión es que *la educación en valores debe ir de la mano de la educación en las creencias*. Esto ayudará a los alumnos a comprender y explorar los fundamentos, la interpretación y la motivación para mantener diferentes valores y su dependencia de las creencias. Asumir que los valores compartidos se mantienen solos y que las creencias son "desorden" dará como resultado la imposición de ciertas interpretaciones, generalmente seculares en la sociedad actual, que se supone que son "sentido común".

fe, creencia y conocimiento

En el capítulo 1, se argumentó que gran parte de la resistencia a "incluir a Dios" en la educación se basa en la creencia de que el conocimiento humano y la racionalidad son objetivos y, por lo tanto, independientes del "desorden" de las creencias religiosas. La popularidad del discurso de los valores compartidos en el pensamiento educativo actual refleja la influencia de esa posición. Parece que se supone que los valores compartidos son de alguna manera universales, ya que pueden ser independientes del "desorden" de particulares y controvertidas creencias religiosas. El problema con esta posición es su dependencia de la creencia humanista particular de que la religión es "desorden" cuando se trata de conocimiento. Por lo tanto, no es justo ni inclusivo basar la educación pública en este enfoque porque privilegia injustificadamente una visión particular del conocimiento. La

pregunta importante es, "¿existe una comprensión alternativa de la relación entre las creencias religiosas y el conocimiento humano que evitaría estos problemas?"

La película "*El Show de Truman*" puede ayudar. Lanzada en 1998, cuenta la historia de Truman Burbank, un asegurador felizmente casado que vive una vida idílica en un pequeño pueblo de Estados Unidos. De lo que no se da cuenta es de que su mundo es la construcción de una compañía de medios de comunicación que creó un reality show de televisión alrededor de su vida desde el momento en que era un bebé.

Todos en la vida de Truman, excepto él, son actores. Sin embargo, se despiertan sus sospechas por lo que percibe como un comportamiento extraño por parte de "su esposa" cuando ella se dedica a la colocar publicidad de productos. Se confirman más tarde cuando una luz del escenario se estrella peligrosamente cerca de él. El resto de la película es la historia de cómo Truman se escapa de este mundo construido y toma contacto con el "mundo real y objetivo" más allá del plató. La experiencia de Truman proporciona una metáfora útil para explorar la relación entre creencias y conocimiento. (Aunque, como con todas las metáforas, existen deficiencias. En este caso, es el comportamiento manipulador del equipo de producción y otros actores en la construcción del mundo alrededor de Truman. Esto no pretende ser parte de la metáfora aquí).

La posición adoptada sobre la legitimidad de "incluir a Dios" en la educación está fundamentalmente formada por la comprensión de las personas de la relación entre el conocimiento y las interpretaciones de ese conocimiento derivadas de sus creencias. Hay, al menos, cuatro puntos de vista importantes a tener en cuenta. Cada uno puede estar relacionado con una perspectiva particular en "*El Show de Truman*".

1. Los humanistas en la tradición hirstiana probablemente se considerarían similares a los espectadores del espectáculo. Miran el episodio semanal sabiendo que el propio Truman está inconscientemente atrapado dentro de un mundo formado por otras personas. Creen que lo mejor es permitirle escapar de la ficción en la que está atrapado y creada por las interpretaciones de otros, ayudándole a ver que hay un mundo objetivo por descubrir. ¿Quizás uno de ellos golpeó deliberadamente la luz para que cayera a los pies de Truman? Finalmente, creen que la verdadera educación liberará a Truman y lo liberará del "desorden" de la historia de la compañía de producción. La educación es entonces el proceso de liberación de los grilletes de las interpretaciones de otras personas. En términos generales, esta es la visión objetivista presentada por Richard Norman.
2. En marcado contraste con la posición objetivista está la avanzada por aquellos que están muy influenciados por el pensamiento posmoderno pero que están en contra del adoctrinamiento. Estarían de acuerdo en que todos, como Truman Burbank, nacimos atrapados dentro de un mundo construido por otras personas. Aplicando esto al conocimiento humano, argumentarían que el conocimiento es, por lo tanto,

siempre la interpretación de alguien y está conformado por el particular "desorden de creencias" a partir del cual se ha construido. El mundo fuera de la experiencia inmediata de Truman es, en lo que a ellos respecta, irrelevante. Nunca podemos acceder a él. Para ellos, lo importante es ser autónomo; en otras palabras, haber construido el propio conocimiento y la propia realidad, haber elegido la interpretación para uno mismo, haber hecho su propio "desorden". Su visión de la educación sería ayudar a Truman a hacerse cargo del plató en el que se encuentra y comenzar a construir su propia historia en lugar de imponérsela.

El influyente educador religioso Michael Grimmitt expresa una versión de este punto de vista cuando escribe "en un mundo en el que los estilos de vida a menudo están pre-empaquetados, deberíamos buscar todas las oportunidades para fortalecer la capacidad de los jóvenes de "representar los suyos"¹². De manera similar, una publicación de filosofía para adolescentes supuestamente instó a los maestros a ayudar a los estudiantes a rechazar los valores de los padres con el fin de ayudarlos a explorar las identidades y creencias que quieren "asumir por sí mismos" ¹³. Esta visión, llamada constructivismo radical en el mercado, es una alternativa influyente a la posición objetivista. El problema con esto es que se hunde en el relativismo en su negación de la objetividad y la verdad.

3. En reacción contra esto, algunos creyentes religiosos toman el punto de vista opuesto y se alinean con la compañía de medios que aparece en "El Show de Truman". Argumentando que el punto de vista objetivista equivale al adoctrinamiento en el ateísmo, y el punto de vista constructivista al adoctrinamiento en el relativismo, reclaman el derecho de inducir a los alumnos a su propia comprensión religiosa del mundo. El problema con este punto de vista es que convierte la educación en una lucha de poder por el dominio del ethos y el currículum de las escuelas por la propia ideología. Es difícil ver cómo esto puede evitar los cargos de adoctrinamiento y tribalismo y ofrece pocas esperanzas de que la educación sea una fuerza para la cohesión y el bienestar de la comunidad.
4. La cuarta posición reconoce el lugar inevitable de las creencias y la construcción en el conocimiento humano, pero no ve que eso limite completamente el acceso a la realidad objetiva en la forma en que lo hacen las posiciones dos y tres. Esta postura acepta que todos crecen formados por una visión particular del mundo que tienen su familia y otros agentes de importancia (incluida su escuela). Pero, como experimentó Truman Burbank, se mantiene que *uno puede conectarse con la realidad objetiva desde la propia visión del mundo* y que esto puede cambiar la percepción de uno. El aprendizaje, en su opinión, es el proceso lento y laborioso de construir la propia interpretación del mundo, tal como está según sus antecedentes, a través de encuentros con la realidad y con personas de otras cosmovisiones. De esta manera, uno se vuelve autónomo a medida que participa activamente en la construcción de la

propia interpretación del mundo, de modo que esté cada vez más moldeado por la realidad.

Desde este punto de vista, el llamado "desorden" de las creencias es parte integral del conocimiento, pero nuestro "desorden" se modifica y desarrolla a medida que aprendemos. La educación debería ser, entonces, un proceso en el que cada uno aprenda a reflexionar sobre las interpretaciones que hacemos y las creencias que tenemos a medida que construimos nuestra propia comprensión del significado y el propósito de la vida¹⁴. Esta posición se conoce comúnmente como realismo crítico. Coloca las creencias y las cosmovisiones que constituyen el corazón de la educación. A juzgar por el guion, parece como si los creadores de "El Show de Truman" fueran probablemente realistas críticos. Retrataron el intento de los productores de reality shows de restringir la visión del mundo de Truman a lo que construyeron para él como no digno del nombre educación.

Al igual que "El Show de Truman", el argumento de este ensayo es que cada uno de nosotros existe, hasta cierto punto, en un mundo construido por las interpretaciones de nuestras familias, nuestras escuelas y otras personas importantes en nuestras vidas. Esta es una parte ineludible de ser humano. Para cada uno de nosotros, nuestros maestros son como la compañía de producción de reality shows. Nos enseñan hechos y valores compartidos, pero inevitablemente lo hacen desde el contexto de ciertas interpretaciones que se derivan de sus propias creencias particulares sobre lo que significa ser humano.

Sin embargo, a diferencia de la compañía productora de reality shows, los maestros deben alentar activamente a sus alumnos a explorar otras interpretaciones y llegar a sus propias conclusiones sobre el significado y el propósito en la vida. Al final, cada uno de nosotros es responsable de nuestras decisiones al respecto. No será adecuado confiar únicamente en las interpretaciones que otros han construido para nosotros.

Los humanistas y los cristianos deben reconocer las creencias de los demás como parte integral del desarrollo de su propia interpretación de la ciencia.

Esta clasificación cuádruple es una gran simplificación excesiva de un tema complejo. Sin embargo, destaca las influencias clave en el debate educativo sobre la legitimidad de "incluir a Dios". Hemos visto la influencia de aquellos que quieren eliminar de la educación el "desorden" religioso. Las únicas alternativas que honran la importancia de las creencias religiosas parecen ser el sectarismo de la posición tres o el relativismo de la posición dos. Esta es una imagen innecesariamente pesimista. La posición cuatro brinda la oportunidad a los creyentes religiosos y no religiosos de cooperar juntos en la educación pública de una manera que promueva la educación inclusiva (lo que para la gente generalmente quiere decir justo o no discriminatorio), al tiempo que permiten "incluir a Dios".

El aspecto que esto podría tener se puede ilustrar al considerar nuevamente el debate entre Francis Collins y Richard Dawkins delineado en el capítulo 1. El debate se interpreta con demasiada facilidad como un enfrentamiento entre ateos y cristianos. A juzgar por las críticas despectivas que se pueden encontrar sobre el trabajo de Collins en la web mundial, gran parte del pensamiento humanista parece ver a Collins como irracional en su interpretación de la genética, mientras que Dawkins es racional. Esta no es una receta para un enfoque inclusivo de la educación en el que los creyentes crean que se los toma en serio. Del mismo modo, el rechazo cristiano del ateísmo de Dawkins como "rebelión contra Dios" tampoco sería un enfoque inclusivo.

Para llevar la educación hacia una posición que sea compatible con la posición cuatro, sugiero que los humanistas y los cristianos deben reconocer las creencias de los demás como parte integral del desarrollo de su propia interpretación de la ciencia. (Por cierto, eso no es lo mismo que reconocer la exactitud de la opinión de otra persona). El lugar que las creencias cristianas de Collins y las creencias ateas de Dawkins juegan en sus respectivas interpretaciones del significado y el propósito de la ciencia deben recibir una atención seria, en lugar de que la de Dawkins sea privilegiada y la de Collins rechazada como "desorden" como se sugiere en la visión objetivista, o viceversa como en algunos enfoques de educación cristiana. Se debe enseñar a los niños a comprender ambos puntos de vista y evaluarlos por sí mismos en su propia búsqueda de comprender la verdad sobre la realidad. Se les debe enseñar la habilidad de hacer juicios sobre la verdad de las diferentes interpretaciones como el medio para descubrir el significado y la importancia de lo que están aprendiendo por sí mismos. Pero nadie puede escapar del hecho de que tal educación inevitablemente tendrá lugar desde una perspectiva de cosmovisión.

El desafío para quienes abogan por una visión objetivista es aceptar que las creencias religiosas no son "desorden", lo que implica una *irrelevancia* al conocimiento y parece ser la razón principal de su oposición a "incluir a Dios" en la educación. También tendrá que haber un cambio en cómo consideran sus propias creencias. En la actualidad, los ateos parecen verlos como racionales o neutrales en marcado contraste con el "desorden" de las creencias religiosas. Pero es difícil ver cómo esta insistencia en las creencias seculares que configuran la comprensión de la educación sea inclusiva o justa.

crianza y autonomía

La autonomía es un tema importante que impregna los debates sobre el lugar de la religión en la educación. Se presume que su antítesis es una educación, donde los niños son criados en las creencias de una comunidad en particular. El debate sobre la crianza / autonomía proporciona un estudio de caso de cómo un cambio a la posición cuatro cambia nuestra comprensión de la educación.

Ya se ha argumentado que existe confusión en cuanto a si, cuando se habla de autonomía, las personas se refieren a niños que eligen por sí mismos o a que eligen de una manera objetiva, en otras palabras, sin influencia del "desorden" de las creencias religiosas. La retórica generalmente implica lo primero cuando en realidad se aspira a lo último.

La campaña de vallas publicitarias de BHA de noviembre de 2009 ilustra este punto. Con imágenes de niños felices con la leyenda: "Por favor, no me etiquetéis. Dejadme crecer y elegir por mí mismo"¹⁷. La campaña fue lanzada por Richard Dawkins, cuyas opiniones sobre la educación religiosa se entienden reflejadas en el mensaje de la campaña. En "*El espejismo de Dios*", Dawkins rechaza que los niños sean etiquetados con la fe de sus padres: "Ese no es un niño musulmán, sino un hijo de padres musulmanes"¹⁸. Continúa diciendo: "El sonido mismo de la frase 'niño cristiano' o 'niño musulmán' debería rechinar como las uñas en un tablero"¹⁹. Esto expresa claramente una inquietud de que los niños tomen sus propias decisiones en cuanto a las creencias que darán forma a su vida, que no deberían sentir que esto está predeterminado por el accidente de su nacimiento. Esto suena eminentemente razonable.

Pero a Dawkins le preocupa mucho más. Más tarde continúa diciendo que: "Los niños pequeños son demasiado inmaduros para decidir sus puntos de vista sobre los orígenes del cosmos, de la vida y de la moral. ... déjelos decidir cuando tengan la edad suficiente"²⁰. En una conferencia a la Asociación Humanista Americana, describió la crianza de un niño en una fe religiosa como: "abuso mental de niños"²¹. El ideal de Dawkins es ofrecer a los niños una educación que está libre de "desorden" religioso hasta que sean lo suficientemente mayores como para decidir por sí mismos. En su opinión, esa es la única forma en que se pueden tomar decisiones racionales y autónomas. Su expectativa es que nadie elegirá una forma religiosa de vida en esas circunstancias. Esto es claramente un ejemplo de la posición objetivista (Posición 1 vista antes).

el ideal de Dawkins es ofrecer a los niños una educación que esté libre de "desorden" religioso

Por eso es interesante notar que los humanistas dirigen sus propios campamentos de verano llamados Camp Quest. La descripción de ellos es:

CQUK es el primer campamento de verano residencial para hijos de ateos, agnósticos, humanistas, librepensadores y todos aquellos que adoptan una visión del mundo naturalista en lugar de sobrenatural ... Los niños en Camp Quest no están "obligados" a ser ateos. Queremos alentar a los niños a pensar por sí mismos y evaluar el mundo críticamente y así sacar sus propias conclusiones. Sin embargo, los padres deben ser conscientes de que adoptamos un enfoque crítico, científico en lugar de un enfoque "basado en la fe". En Camp Quest, a los niños no se les enseña que "No hay dios". En vez de eso se les enseña a llegar a sus propias conclusiones, pero lo más importante es que "está bien no creer en un dios"²².

El tema del primer British Camp Quest en 2009 fue la evolución. Una de las actividades más anunciadas fue el desafío invisible del unicornio que se describe a continuación:

En cada Camp Quest viven no menos y no más de dos unicornios invisibles. Estos unicornios no pueden hacerte daño, no comen nada y, en general, no dejan rastro y se mantienen solos. Depende de los campistas refutar la existencia de estos unicornios. El primer campista que demuestre que los unicornios no existen recibirá una nota de diez libras (¡y si la cara de aprobación de Charles Darwin no fue suficiente!) firmada por el famoso científico y escritor Richard Dawkins. El premio estadounidense es un billete de cien dólares sin la inscripción "En Dios confiamos". Hasta la fecha, ningún campista ha completado el desafío.

Nuestros unicornios son muy incomprendidos y han presentado quejas ante el departamento de estándares éticos de varios periódicos sensacionalistas. Desafortunadamente, ninguno de los dos puede ser visto, escuchado, olido, tocado o probado. Todos los consejeros del campo tienen fe en que los unicornios existen y encuentran palabras como "carga" y "falacia" profundamente ofensivas. Sus creencias son probadas por años de tradición y proclamaciones de hecho de algunas personas muy importantes.

Pero los unicornios son cosas misteriosas y a veces sucede algo muy extraño: muchos de los campistas ... construyen una apreciación y comprensión de los unicornios en el proceso mismo de refutar su existencia. Estos campistas nos ayudan al resto de nosotros a continuar la conversación²³.

Esta actividad de campamento, diseñada para producir "librepensadores" es un ejemplo tan claro de fomento en una comprensión particular del mundo como se encontraría en actividades similares dirigidas por comunidades religiosas. La asunción de un marco ateo se justifica porque no está "basada en la fe"²⁴. Pero está claramente diseñado para persuadir a los campistas de que los unicornios invisibles (como Dios) no existen.

No hay nada de malo en campamentos diseñados para nutrir a los niños en la cosmovisión de sus padres. Sin embargo, lo que no sirve de nada es que los "librepensadores" asuman que el fomento de las creencias ateas es racional y ético, sin ofrecer ninguna amenaza de adoctrinamiento, mientras que el fomento de las creencias religiosas sea abuso mental de los niños.

Si el conocimiento humano se construye dentro de un marco de creencias, como

La idea de que los librepensadores no se han nutrido de sus antecedentes es simplemente errónea.

mantiene la posición realista crítica cuatro, entonces es claramente inevitable y esencial que los niños se nutran de una visión del mundo desde la edad más temprana. Sin esta experiencia, los niños no pueden pensar en absoluto. Desde este punto de vista, los

librepensadores son personas, ya sean ateos o creyentes religiosos, que han aprendido a examinar y reflexionar críticamente sobre la cosmovisión en la que se han nutrido. La idea de que los librepensadores no se han nutrido de sus antecedentes es simplemente errónea.

El filósofo canadiense Elmer Thiessen ha introducido el concepto de *racionalidad normal* en los debates sobre el lugar de la religión en la educación²⁵. La racionalidad normal está destinada a resaltar el hecho de que la crianza en la creencia y la tradición son parte integrante del convertirse en un pensador racional. La autonomía se logra al crecer a través de una visión del mundo, no por el hecho de nunca experimentar una hasta tener la edad suficiente para elegir por sí mismo. Los niños de familias ateas y los niños de familias religiosas enfrentan exactamente el mismo desafío en la vida. Deben nutrirse de una cosmovisión de manera que les permita pensar por sí mismos a medida que crecen hasta la edad adulta. La suposición de que no se puede lograr la autonomía cuando la educación consiste en "hacer a Dios" se basa en la creencia de que la racionalidad solo se puede lograr independientemente del "desorden religioso". Esta suposición eleva la comprensión humanista del conocimiento a una posición privilegiada en la educación pública en lugar de promover la autonomía. No promoverá la equidad, ya que significa que los niños de familias religiosas solo tendrán la opción de una educación con forma humanista.

conclusión

Hasta aquí, este informe ha argumentado que el influyente enfoque que trata las creencias religiosas como un desorden irrelevante en la educación no es útil, tanto porque su uso es injusto (capítulo 1) como porque es un malentendido sobre la naturaleza del conocimiento humano (capítulo 2). Se ha sugerido que lo contrario es cierto, a saber, que las creencias, incluidas las creencias religiosas, son parte integral del conocimiento humano y, por lo tanto, de la educación. Los próximos dos capítulos explorarán las implicaciones positivas de esta conclusión, examinando qué diferencia supone en la práctica (capítulo 3) y cómo las escuelas pueden ser lugares inclusivos y justos cuando se trata de abrazar la diversidad de comunidades religiosas y no religiosas que conforman la Gran Bretaña de hoy (capítulo 4).

Capítulo 2 referencias

1. Speech on 11 Febrero 2008. Ver http://www.dius.gov.uk/news_and_speeches/press_releases/college_change.
2. Ver <http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage-3/citizenship/programme-ofstudy/index.aspx>.
3. DCSF *Guía sobre el deber de promover la cohesión comunitaria* (2007), p. 7. Ver http://www.teachernet.gov.uk/_doc/11_635/Guidance%20on%20the%20duty%20to%20promote%20community%20cohesion%20pdf.pdf.
4. Ver http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/Statement-of-values_tcm8-12166.pdf.
5. Ver <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/Values-aims-and-purposes/index.aspx>.
6. Ver Stephen Backhouse, *Red, White, Blue ... and Brown* (Theos, 2007) para ampliar.
7. <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/6294643.stm>. Sir Keith Ajegbo, *Diversity and Citizenship*, (Department for Education and Skills, 2007) http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DfES_Diversity_&_Citizenship.pdf.
8. *Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010*, (Department for Children, Schools and Families, 2010) pp. 7-8.
9. <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/curriculumoverview/aims/index.asp>.
10. Norman, On Humanism, p. 132.
11. See <http://www.christianvalues4schools.co.uk/>.
12. Michael Grimmit, *Religious Education and Human Development* (McCrimmons, 1987) p. 208.
13. Adi Bloom, "Don't forget to rebel: advice to teens" in Times Educational Supplement, 8 January 2010, p. 6. Ver <http://www.tes.co.uk/Article.aspx?storycode=6032767>.
14. Ver Trevor Cooling, "Curiosity: Vice or Virtue for the Christian Teacher?" in *Journal of Education & Christian Belief*, 9.2, (2005) pp. 87-104 para una discusión más amplia de esta posición. NT Wright y el profesor Alister McGrath son teólogos cristianos influyentes que adoptan este punto de vista.
15. Para más discusión sobre la relación de creencias religiosas y conocimiento ver, por ejemplo, Trevor Cooling, *A Christian Vision for State Education* (SPCK, 1994), Trevor Hart, *Faith Thinking* (SPCK, 1995), Richard Middleton & Brian Walsh, *Truth is Stranger than it Used to Be* (SPCK, 1995), Alister McGrath, *A Scientific Theology: volumes 1-3* (T&T Clark, 2001-2003), Andrew Wright, *Religion, Education and Post-modernity* (RoutledgeFalmer, 2004), Michael Goheen & Craig Bartholomew, *Living at the Crossroads* (SPCK, 2008), Andrew Wright, *Critical religious education, multiculturalism and the pursuit of truth* (University of Wales Press, 2007).
16. El profesor Anthony Thiselton llama a esto "pre-comprensión" en su *Hermeneutics: An Introduction* (Eerdmans, 2009), chapter I.
17. <http://www.humanism.org.uk/billboards>.
18. Dawkins, "El espejismo de Dios", p. 25.
19. Ibid, p. 381.
20. Ibid, p. 381-83.
21. Richard Dawkins, "Is science a Religion?" en *The Humanist*, (January/February 1997), <http://www.thehumanist.org/humanist/articles/dawkins.html>.
21. <http://www.camp-quest.org.uk/welcome/welcome-to-camp-quest/>.
23. <http://www.camp-quest.org.uk/activities/>.
24. Ver Stephen Law, "What's so wrong with faith?" (2002) para una exposición de preocupaciones humanistas sobre el concepto de fe (<http://www.humanism.org.uk/about/philosophers/faq/whats-so-wrong-with-faith>).
25. Ver Elmer John Thiessen, *Teaching for Commitment* (Gracewing, 1993).

Incluir a Dios en educación ¿qué diferencia supone?

3

Entonces, ¿cómo podría ser realmente "incluir a Dios" en educación? Ya vimos en el capítulo 1 el escepticismo de Paul Hirst de que se trate de una aspiración legítima. Sin duda, habría compartido la incredulidad expresada por la persona que, al escuchar la sugerencia de que hay una forma distintivamente cristiana de enseñar lenguas extranjeras modernas, preguntó "¿Hay una forma cristiana de hervir agua?". Este capítulo presentará una comprensión alternativa del concepto influyente de educación neutral, argumentando que de hecho puede haber una forma cristiana de "hervir agua". Usaremos la enseñanza de lenguas extranjeras modernas como un estudio de caso extendido sobre la base de que generalmente se ve como una materia basada en habilidades donde se enseña gramática neutra y vocabulario y, por lo tanto, debe ser independiente de las creencias religiosas.

Central al argumento será el punto derivado del ejemplo de Richard Dawkins y Francis Collins discutido al comienzo del ensayo. Si bien la información, teorías, métodos y habilidades disciplinarias pueden ser comunes al conocimiento humano y compartidos por las personas independientemente de su opinión sobre el trabajo, la interpretación del significado y la importancia y la aplicación en la vida de estos dependerá de la visión del trabajo que se tenga. Esa visión de trabajo puede ser religiosa o no religiosa, conscientemente o como influencia subconsciente, pero enmarcará la forma en que se entiende el conocimiento aprendido.

Las ilusiones ópticas de los psicólogos de la percepción son una simple ilustración de este punto. Tomemos, por ejemplo, la ilusión de la famosa joven / anciana. Todos los que miran esto "ven" exactamente las mismas líneas en una página, en el sentido de que la imagen en cada una de sus retinas es la misma. Pero lo que interpretan esas líneas como significado es a menudo diferente. Algunos los percibirán como una mujer joven, algunos los percibirán como una anciana y algunos percibirán ambos. Por lo general, estallará un animado debate entre los defensores de las diferentes interpretaciones cuando se muestre esta imagen a un grupo. No es la información compartida de las líneas en la página lo que genera interés; más bien es la interpretación de lo que significa lo que las personas quieren debatir.



El argumento fundamental de este informe es el siguiente: lo que finalmente importa en la vida humana son las interpretaciones del significado y el sentido, y las aplicaciones que se hacen del conocimiento y los valores compartidos. Son estos los que inspiran a las personas, no la información compartida que aprenden. Forman el tipo de adultos en que se

convierten los alumnos. La educación no debería, por lo tanto, ser simplemente transmitir conocimientos y habilidades. Más bien debería esforzarse por apoyar a las personas en el proceso de hacer sus propias interpretaciones sanas del conocimiento humano y de aplicarlas en sus vidas. Eso significa que debería ayudarles a reflexionar y evaluar la importancia de su cosmovisión en el crecimiento de la comprensión humana y a lidiar con el hecho de que habrá personas con las que no estará de acuerdo al hacer interpretaciones. Para lograr esto, las creencias deben ser tratadas como integrales, no como "desorden".

La educación siempre se basa en una visión de lo que significa florecer como ser humano. Esta visión se derivará de una visión del mundo. Los argumentos en contra de "incluir a Dios" en la educación se basan en la discriminación contra las cosmovisiones religiosas sobre la base de que traen consigo desorden irrelevante y potencialmente perjudicial. Ya se ha argumentado que esto es injusto. El resto de este capítulo ofrece un segundo desafío a explorar cuál podría ser el impacto del diseño de la educación sobre la base de una visión cristiana distintiva del florecimiento humano.

La educación siempre se basa en una visión de lo que significa florecer como ser humano.

el caso de las lenguas extranjeras modernas

La investigación¹ de David I Smith y Barbara Carvill, dos académicos que trabajan en la conexión entre la creencia cristiana y la enseñanza de lenguas extranjeras modernas (MFL) servirá como estudio de caso. Su pregunta central es: "¿Qué diferencia hay en la forma en que enseñamos si, como cristianos, pensamos en nuestros estudiantes como seres principalmente espirituales y vemos que la enseñanza de MFL contribuye a su desarrollo espiritual?²". La propuesta de este informe es que si se puede demostrar que existe un enfoque distintivamente cristiano para la enseñanza de una materia basada en hechos y habilidades como MFL, entonces se puede suponer legítimamente que hay una contribución cristiana distintiva para todas las demás materias.

Carvill describe un momento revelador en su vida profesional que tuvo lugar en China como maestra de MFL³. Estaba en una excursión con un grupo de maestros estadounidenses cuando su autobús se encontró con un tractor cargado con fardos de heno y conducido por un joven chino. Intentó abrirse paso a través del estrecho espacio al lado del autobús, pero calculó mal la maniobra y las balas rompieron las ventanas y les cayeron a los maestros en el autobús con fragmentos de vidrio. Afortunadamente, no hubo heridos graves, pero el joven chino fue detenido y obligaron a pasar a los estadounidenses para examinar los daños que había causado. Estaba mortificado. Al final, a Carvill, como líder del grupo, se le pidió que fuera a hablar con él y asegurarle que los estadounidenses lo habían perdonado. Necesitaba escucharlo de ella en su propio idioma. Fue en ese momento que Carvill se dio cuenta de que su educación en idiomas no la había preparado para este tipo de interacción

relacional. Su libro de frases en chino no incluía una entrada para perdonar a alguien. Tenía disponibles frases apropiadas para disculparse con él, quejarse del servicio que le ofrecía, comprarle algo, pedirle instrucciones. Pero aparentemente nunca se les había pasado por la mente a los compiladores de la guía que su usuario final podría necesitar perdonar a alguien.

Carvill señala que el incidente le enseñó algo sobre las diferencias culturales entre chinos y estadounidenses cuando se trata de accidentes de tránsito. Su primera reacción fue buscar los documentos del seguro, no planear un acto de confesión y absolución. Más significativamente, también hizo que cuestionara los enfoques estadounidenses de MFL. Se dio cuenta de que la forma en que se enseñaba establecía ciertas relaciones entre el estudiante de idiomas y el hablante de la lengua materna, por ejemplo, consumidor y proveedor de servicios, mientras que ignoraba a otros, como los agraviados y los malhechores. ¿Hay, se preguntó, mensajes implícitos que se están transmitiendo sobre el significado y la importancia de la interacción humana que llamamos lenguaje en los enfoques actuales de la enseñanza de MFL? ¿Qué diferencia supondría si se enfocara conscientemente en promover el carácter espiritual del alumno?.

Como ejemplo, Carvill describe un ejercicio oral de alemán en el que se les pidió a los estudiantes que supusieran que alguien les había dado un millón de dólares. El ejercicio pedía que hablaran sobre en qué lo gastarían. Carvill se dio cuenta de que este ejercicio estaba reforzando la suposición predominante de que el propósito de tener dinero es el consumo. Así que cambió el ejercicio y pidió a los estudiantes que hablaran sobre cómo regalarían el dinero y qué buenos fines esperarían lograr con esto. Un estudiante "sintió que la redacción de mi pregunta lo manipulaba para que hiciera más bien del que era capaz". El ejercicio de MFL había hecho que el estudiante pensara en cuestiones más profundas que la gramática y el vocabulario alemán, es decir, su actitud hacia la generosidad financiera. Pero ninguno de los estudiantes se sintió manipulado por el ejercicio anterior que les había pedido que gastaran el dinero en ellos mismos. El nuevo enfoque de Carvill perturbó la comodidad del enfoque de la vida que los estudiantes dan por sentado. Esta es la enseñanza de MFL que considera el resultado educativo no simplemente como aprender cómo hablar un idioma, sino también como estudiantes que aprenden algo sobre sí mismos como personas espirituales. Significa que la preocupación profesional del maestro no es solo con la competencia técnica de los estudiantes como lingüistas, sino con el tipo de persona que son ahora y se convertirán en el futuro.

Carvill y Smith continúan argumentando que los diferentes enfoques de la enseñanza de MFL son conceptos diferentes de los estudiantes de idiomas que definen la relación entre el estudiante y el hablante nativo⁵. Estos incluyen el emprendedor (para aprovechar nuevas oportunidades económicas), el persuasor (para obtener ventaja en la cultura extranjera) y el conocedor (superación personal a través de la experiencia intercultural). Un modelo predominante en muchos libros de texto escolares es el del alumno como turista, donde:

..el mundo del turista se define por requisitos de supervivencia inmediata, actividades de ocio y transacciones pragmáticas: pago de servicios, solicitud de direcciones, obtención de ayuda en caso de emergencia, y similares. Es un mundo que a menudo está prácticamente desprovisto de cualquier experiencia espiritual ⁶.

La conclusión de Carvill y Smith es que la enseñanza de MFL no puede evitar adoptar un marco que defina implícita o explícitamente la relación entre alumno y hablante nativo. Esto, a su vez, se basa en ciertas interpretaciones de lo que importa sobre ser humano. Estas suposiciones se transmiten a través de los ejercicios que se establecen y los contextos en los que se estudia el lenguaje en sí. Su conclusión es que los estudiantes están siendo inducidos a una visión del mundo a través de la forma en que se les enseña la gramática y el vocabulario supuestamente "neutros" del idioma particular estudiado. En su opinión, en la educación occidental esto reforzó en gran medida la historia de amor contemporánea con el individualismo consumista⁷.

La siguiente pregunta para Carvill y Smith fue cómo su cosmovisión cristiana podría proporcionar un marco de cosmovisión alternativo para la enseñanza de MFL. Ciertamente buscaban lograr algo mucho más significativo que simplemente agregar pensamientos religiosos de bendición o citas bíblicas a lecciones neutrales. Querían ofrecer una comprensión distintivamente cristiana de la relación entre el alumno y el hablante nativo, en particular una que "desarrollara preocupación por los hablantes del otro idioma como *personas*, valiosas en sí mismas"⁸. Por lo tanto, examinaron los recursos de su tradición cristiana protestante, con su énfasis particular en las enseñanzas de la Biblia y centrada en el tema de la hospitalidad al extraño, que resume la visión bíblica de "reconciliación, justicia y paz entre las naciones" y está "moldeada por el respeto al otro como imagen portadora de Dios". A la luz de esto, propusieron que "*la educación en idiomas extranjeros prepare a los estudiantes para dos llamamientos relacionados: ser una bendición como extraños en una tierra extranjera y ser hospitalarios con los extraños en su propia patria*". La hospitalidad hacia el extraño, por lo tanto, actúa como "una metáfora de la forma en que los maestros y los estudiantes entienden e interactúan con la otredad", donde la otredad se entiende como el encuentro con el hablante nativo del idioma que está aprendiendo¹¹. Describen esto como *hospitalidad xenófila* y la distinguen de la *hospitalidad diaconal*, que, en la tradición de la historia del Buen Samaritano, se enfoca en satisfacer las necesidades del "extraño en apuros" ¹². La hospitalidad xenófila, más bien, se enfoca en la necesidad de recibir a un extraño de otra nación o cultura porque él o ella es un portador de la imagen de Cristo.

Con este tipo de hospitalidad, invitamos gentilmente a un huésped extranjero, una lengua extranjera, formas extranjeras a nuestros hogares, vidas, mentes y corazones ... Nuestro objetivo debe ser nutrir a los estudiantes de tal manera que esperen con franqueza y curiosidad a los extraños, y acojan con alegría el enriquecimiento y el cambio que sus visitas aportan tanto para anfitriones como para invitados¹³.

Carvill y Smith resumen su enfoque destacando las tres preguntas básicas que les lleva a hacer como cristianos al evaluar los diferentes enfoques de la enseñanza de MFL.

1. ¿En qué tipo de personas quieren los defensores de los diferentes enfoques que se conviertan sus estudiantes?
2. ¿Qué tipo de relaciones con los hablantes nativos fomentan estos diferentes enfoques?
3. ¿Hasta qué punto un enfoque dado honra al extraño como alguien creado a imagen de Dios, como alguien que espera pensar, sufrir, confiar y llorar y cuyos suspiros y risas son tan audibles para Dios como los nuestros? ¹⁴

Para Carvill y Smith, el papel de su contribución distintivamente cristiana a la enseñanza de MFL es desafiar el "hábito humano tradicional de dividir el mundo en miembros de nuestra cultura, por un lado, y seres menores de menor importancia, por el otro"¹⁵. Es obvia la relevancia de este enfoque en un clima educativo donde la cohesión comunitaria es una prioridad urgente¹⁶.

Ahora surge un punto importante: este es claramente un enfoque distintivo cristiano porque está inspirado en la reflexión sobre las enseñanzas de la tradición cristiana sobre lo que significa florecer como ser humano y tiene su origen en el estudio de la Biblia. Surge de la reflexión teológica cristiana sobre la forma en que se enseña MFL en EE. UU. y el Reino Unido. A veces, esta afirmación de distinción se interpreta como una implicación de que otras cosmovisiones religiosas y no religiosas no pueden generar ideas similares. Este no es el caso; personas de muchas otras cosmovisiones religiosas y no religiosas sin duda aplaudirían este énfasis en la calidad de las relaciones como desafío a la cultura consumista prevaleciente y excesivamente individualista de las sociedades occidentales modernas. De hecho, estoy seguro de que personas de otras cosmovisiones podrían haber llegado a conclusiones similares, por ejemplo, a través de una reflexión claramente islámica o humanista.

Por lo tanto, la afirmación de ser distintamente cristiano al "incluir a Dios" en la educación no es afirmar *ser exclusivo / diferente o superior*, sino más bien resaltar el resultado distintivo de tratar de ser fiel a las creencias cristianas en la forma en que uno enseña MFL. Esto no hace redundante la contribución cristiana distintiva, porque proporciona los fundamentos teológicos para la comprensión educativa. El problema con mucha educación es que ofrece exhortación sin fundamento a los niños, el qué sin el por qué y, por lo tanto, se vuelve moralizante. Además, Smith y Carvill no habrían generado su enfoque distintivo sin haber interrogado primero a la Biblia. Hacerlo les llevó a ofrecer un enfoque muy diferente al consenso profesional prevaleciente. El hecho de que su nuevo enfoque también sea muy persuasivo para los demás simplemente destaca su excelencia profesional; no disminuye su autenticidad cristiana. El trabajo de Smith y Carvill subraya la importancia de la cosmovisión en la educación para proporcionar el marco dentro del cual

se interpretan y aplican las materias enseñadas. Por lo tanto, confronta la afirmación de que la educación es una actividad neutra con respecto a la cosmovisión.

Esto es muy importante. El enfoque neutral afirma que las cosmovisiones religiosas son irrelevantes, posiblemente tóxicas, "desordenadas" cuando se trata de educación. En contraste, el argumento para "incluir a Dios" es que las visiones del mundo son parte integral de la política y práctica educativas, ya que son la fuente de la visión subyacente de lo que significa prosperar como humano.

La objeción a los que se llaman a sí mismos enfoques neutrales, entonces, es que privilegian las visiones del mundo seculares y están en peligro de adoctrinamiento

Argumentar a favor de "incluir a Dios" es pedir que las cosmovisiones religiosas y no religiosas sean tratadas como recursos para aprovechar la causa del bienestar y el florecimiento de los alumnos, no como problemas para ser confrontados y marginados.

antirreligioso implícito. No son, en otras palabras, neutrales. Argumentar a favor de "incluir a Dios" no es agregar "desorden" irrelevante, ni tratar de privilegiar una cosmovisión religiosa. Más bien es solicitar que se reconozca adecuadamente el papel de la cosmovisión en la educación en la interpretación y aplicación del conocimiento. Pedir que las

cosmovisiones religiosas y no religiosas se traten como recursos para aprovechar la causa del bienestar y el florecimiento de los alumnos, sin tener en cuenta los problemas que se deben enfrentar y marginar. La aspiración de ofrecer una educación cristiana distintiva no debe percibirse como una amenaza tribal sino como una oportunidad para mejorar y enriquecer la educación en un contexto diverso de cosmovisión aprovechando los recursos de una comunidad de fe constituyente.

Estas ideas de MFL se pueden aplicar a todas las demás asignaturas del plan de estudios. Lo que se requiere es un compromiso por parte de los planificadores del plan de estudios para elevar su mirada al enfocarse en la pregunta, "¿qué se debe hacer para garantizar que los alumnos se vuelvan competentes en el conocimiento y las habilidades inherentes a mi materia?" para abordar la pregunta, "¿cómo se puede enseñar mi materia de manera que promueva el desarrollo de los alumnos como seres espirituales?" En otras palabras, la preocupación pasa de centrarse únicamente en la competencia de la asignatura a centrarse en la contribución que puede hacerse mediante la enseñanza de la asignatura al desarrollo del carácter. Esto requiere, en primer lugar, una conciencia de la forma en que los actuales enfoques pueden promover valores, actitudes y disposiciones influyentes, pero cuestionables; en segundo lugar, una visión de valores, actitudes y disposiciones alternativas inspiradas en la creencia cristiana; y en tercer lugar, una idea clara de cómo promoverlos podría marcar diferencias en la enseñanza. Dos breves ejemplos ilustrarán este asunto.

El departamento de matemáticas de una escuela confesional de secundaria quería contribuir al desarrollo de la empatía de los alumnos. Revisaron la enseñanza de los gráficos

circulares que en ese momento tenía un ejercicio en el que los alumnos registraban las actividades principales de su propio día y creaban un gráfico circular como medio para analizar los datos recopilados. Los maestros se preguntaron "¿qué pasaría si enseñáramos gráficos circulares para alentar la empatía y ayudar a los alumnos a enfocarse en la autoconciencia de las necesidades de los demás?". Su estrategia fue enmendar el ejercicio para que los alumnos usasen ahora datos del día a día de su madre o cuidador principal. Luego les dieron a los alumnos los datos del registro de las actividades del día de una madre en una aldea africana. Además de aprender a construir gráficos circulares, se alentó a los alumnos a reflexionar sobre el tiempo que su madre o cuidador dedicaba a cuidarlos y el desafío de la vida diaria para personas con estilos de vida menos privilegiados, en lugar de centrarse solo en sí mismos. Este enfoque aborda la pregunta "¿y si las matemáticas se enseñaran para promover la gratitud y la empatía?"¹⁸.

Una escuela confesional de primaria quiso ayudar a sus alumnos a abandonar el sentimiento de que "la vida les debía buenos resultados". Consideraron que esta era una característica poco saludable de la vida en la sociedad occidental y que las personas en contextos menos privilegiados estaban mucho más adaptadas para aprovechar al máximo la vida sea cual fuera su experiencia. Como cristianos, sintieron que aprender a aceptar que la vida no siempre puede "seguir nuestro camino" y confiar en un sentido más profundo de significado derivado de una comprensión cristiana de la esperanza en Dios era un mensaje que debía transmitirse en la escuela. Se hicieron la pregunta, "¿y si enseñáramos fútbol en educación física de una manera que fomentara una mayor aceptación de la injusticia que la que prevalece actualmente?" Identificaron que la relación entre los árbitros y los jugadores profesionales que prevalecen en la cultura futbolística reforzaba la sensación de que siempre tenías derecho a un trato justo y podías abusar de otra persona si alguna vez no lo lograbas. Durante el curso de un período, los alumnos jugaron juegos de cinco jugadores donde experimentaron ser jugador, juez de línea y árbitro. Al final del período, discutieron su experiencia en estos roles y luego vieron videos de juegos profesionales. Una pregunta clave fue "¿cómo se siente siendo un árbitro y cómo pueden los jugadores responder a las decisiones de los árbitros de manera que los respeten como personas creadas a la imagen de Dios?". El objetivo era promover un enfoque más magnánimo basado en la importancia de respetar la dignidad del árbitro como ser humano.

No se espera que todos los lectores estén de acuerdo con estos enfoques o que les gusten. Esa no es la razón para contarlos. Más bien, lo que pretenden mostrar es que cada materia contribuye al desarrollo de los alumnos como personas. Que suceda "por debajo del radar" o que el maestro aborde el problema conscientemente. Los ejemplos ilustran que la enseñanza y el aprendizaje serán diferentes si se presta atención consciente al impacto de una asignatura en los valores, actitudes y disposiciones desarrolladas por los alumnos. Las creencias religiosas contribuyen a este proceso al guiar las decisiones sobre los valores, actitudes y disposiciones que son deseable promover. No son solo "desorden"¹⁹.

la importancia del contenido y el método

Adoptar el enfoque defendido por Carvill y Smith tiene implicaciones tanto para el contenido como para el método en el aula. Esto se puede ilustrar con dos ejemplos que Smith ha desarrollado.

Sus reflexiones sobre el contenido se relacionan con la enseñanza de la gramática alemana²⁰. Al comentar un libro de texto en particular, encuentra poco error, excepto que presenta una visión estrecha, incluso trivial, de la vida de los alemanes. Herr Roth vendió sus acciones, Herr Zimmler recibió un cheque, los Baumann se fueron de vacaciones y Kurt condujo su automóvil demasiado rápido.

Como alternativa, Smith desarrolló una serie de ejercicios de gramática basados en la vida de Adaline Kelbert, una desconocida ama de casa de Hamburgo que era amiga de un amigo suyo²¹. Nacida cerca de Kiev en 1903 en una familia de habla alemana, la vida de Kelbert estuvo marcada por trastornos y sufrimiento. Durante la Primera Guerra Mundial vivió como refugiada dependiendo de la hospitalidad de otras familias. Entre las guerras fue perseguida por los comunistas. Su casa fue asaltada y su esposo encarcelado. La Segunda Guerra Mundial fue igual de traumática. Como hablantes de alemán, su familia fue deportada a Alemania y su nuevo esposo y sus dos hijos fueron reclutados en el ejército alemán; trágicamente, el hijo menor nunca regresó. La familia se estableció definitivamente cerca de Hamburgo. Los sentimientos de Adaline Kelbert sobre su experiencia de la vida reflejan una dimensión espiritual para que los estudiantes reflexionen.

En su adaptación de la historia para el aula, Smith utilizó fotografías de la vida de la familia para estimular el trabajo oral con los alumnos. Esto se entremezcló con actividades de lectura y audición donde los alumnos usaron sus conocimientos de gramática y vocabulario alemán para interactuar con la experiencia de vida de esta "persona real" anteriormente desconocida pero notable.

Recuerdo periódicamente a los estudiantes que la razón por la que debemos apartarnos y trabajar en puntos específicos del lenguaje, incluida la formación del tiempo pasado, es que si no lo hacemos, corremos el riesgo de malentendidos y, por lo tanto, de no respetar lo que nos tienen que decir. La gramática puede servir al respeto, y no solo a las calificaciones, y aprender un nuevo idioma tiene tanto que ver con adquirir la humildad necesaria para escuchar bien las voces que antes eran marginales para nosotros como de mejorar nuestras habilidades para hablar en nuestras propias voces²²

La esperanza de Smith es superar la impresión, dada por tantos libros de texto, de que los hablantes nativos son recortes de cartón, estereotipos con vidas muy restringidas. Aquí había alguien que ejemplificaba la capacidad de recuperación espiritual en medio de experiencias terribles. La razón para aprender gramática es que podamos *escuchar su voz*

de manera efectiva. Este modo de estudio lleva a discusiones en alemán sobre el origen de esta capacidad de recuperación y ejercicios de lenguaje que se relacionan con las dimensiones espirituales y morales de una vida donde la "fe" era una parte natural de lo cotidiano. Su experiencia de hospitalidad recibida de la mano de una familia tártara pobre, su percepción de que la leche y el pan eran lujos en los días oscuros de la Primera Guerra Mundial y una fotografía familiar en su habitación cuando tenía noventa años, todo ello da a los alumnos la oportunidad de vincular el aprendizaje de idiomas con la reflexión sobre cuestiones espirituales y morales.

Luego les pregunto ¿qué es lo más importante en este momento para Adaline, de 93 años?. La respuesta inevitable es: personas. Hay muchas fotos, pero ninguna muestra coches u otras posesiones, paisajes o destinos turísticos. Esto invita a otra pregunta. Si es probable que las personas sean lo más importante para ti si llegas a los 93 años, ¿en qué afecta a lo que valoras ahora? ¿Sugiere algún motivo para reflexionar sobre las elecciones que harás y las prioridades que de vez en cuando vas a establecer? ²³

Después de estudiar la vida de Adaline Kelbert, los estudiantes entrevistan a una persona mayor conocida por ellos para "escuchar" la historia de su vida y comunicarla al resto del grupo utilizando su conocimiento del idioma alemán. El objetivo final de este trabajo no es solo que los estudiantes hayan aprendido algunos aspectos técnicos de la gramática alemana, hayan adquirido nuevo vocabulario y hayan desarrollado sus habilidades lingüísticas (obviamente todos objetivos importantes), sino que también hayan reflexionado sobre sus propios valores, actitudes y comportamientos e interactuado con un hablante nativo de manera espiritual y moralmente significativa. Para adaptar el idioma que es influyente entre los que enseñan educación religiosa, los estudiantes no solo se preocuparon por el alemán en clase, sino que también aprendieron algo significativo acerca de sí mismos de sus lecciones de alemán.²⁴

Pasando a la forma en que el método de enseñanza impacta a los estudiantes, Smith describe el desarrollo de un curso para profesores en formación sobre literatura de países de habla alemana después de 1945²⁵. En particular, destaca su frustración con la forma en que sus estudiantes se involucraron con los textos prescritos en sus primeras versiones del curso. Su prioridad era el dominio del texto con el fin de desempeñarse bien en las tareas de evaluación. Como maestro cristiano, su visión era que los estudiantes deberían desarrollar virtudes como la caridad, la humildad y la justicia al tratar de escuchar al autor de la mejor manera, al estar dispuestos a escuchar atentamente y aprender del autor y al tratar de entenderlo con sus propios términos antes de hacer un juicio crítico. La observación de Smith fue que las prácticas ampliamente usadas en la enseñanza de idiomas en realidad promovían actitudes y comportamientos que estaban en oposición a estas virtudes al alentar la lectura rápida, superficial y selectiva. Pensó que un enfoque

Los estudiantes deben desarrollar virtudes como la caridad, la humildad y la justicia.

distintivamente cristiano para leer un texto fomentaría comportamientos contrastantes, como la lectura meditativa, contextual y repetida de un texto.

En su artículo, Smith describe una serie de revisiones innovadoras de su método de enseñanza que fueron diseñadas para influir en la forma en que sus estudiantes se involucraron con los textos prescritos. Una innovación fue la forma en que comenzó el curso. Citamos de forma extensa las propias palabras de Smith en un intento de capturar la experiencia de su clase:

Llegué a clase temprano y preparé una presentación de PowerPoint en bucle que consistía completamente en fotos en blanco y negro de escombros y campos de exterminio sobre un fondo negro. También puse una pieza de música ambiental disonante en la computadora y oscurecí el aula. Finalmente, quité todas las sillas y colgué un cartel en la puerta invitando a los estudiantes a entrar en silencio. Luego me fui y volví deliberadamente cinco minutos después del comienzo de la clase. Quince estudiantes se sentaron en silencio en el suelo; Me senté en el medio y dije: "es 1945, estamos en Alemania y sois escritores: ¿cómo es?" Una de las cosas que aprendí de inmediato fue que mis estudiantes me correspondieron mucho más de lo que habían hecho en mi conferencia el año anterior, que tienes un tipo diferente de discusión con los estudiantes cuando te sientas con ellos en el suelo en la oscuridad que cuando estás de pie sobre tu escritorio en un aula bien iluminada. Al configurar el aula de la manera en que lo hice, intenté representar físicamente una postura de humildad para nuestro enfoque inicial de la experiencia de los alemanes a quienes estábamos a punto de leer, y para crear un contexto pedagógico más afectivo que exigiera empatía. Al hacerlo, esperaba dar un paso hacia la reformulación del enfoque de mis alumnos sobre los textos leídos durante el semestre²⁶.

Este enfoque específico no puede ser fácilmente copiado por los maestros en las escuelas primarias y secundarias. Pero ilustra una idea muy importante. Los métodos que usan los maestros transmiten mensajes sobre el significado y la importancia del material que se está aprendiendo. Le grita a los alumnos con una visión de lo que significa florecer como humano. Esos mensajes pueden cambiarse al reflexionar sobre una comprensión distintivamente cristiana del propósito de aprender un tema. Los métodos de enseñanza no son técnicas neutrales simplemente para ser evaluadas en términos de efectividad. Más bien transmiten visiones del mundo, reflejan valores y promueven virtudes.

Más allá de MFL

Esta discusión extendida de MFL, con alguna incursión ocasional en otras materias, demuestra cómo una cosmovisión cristiana genera un enfoque distintivo para la enseñanza y el aprendizaje. También ilustra cómo, ya sea que lo sepamos o no, toda la enseñanza está conformada y transmite mensajes de cosmovisión. En el sentido de que cada aula comunica una cosmovisión distintiva, cada maestro, desde los primeros años hasta el profesor

universitario, está "incluyendo a Dios" en su vida profesional. Nunca transmiten sólo conocimiento neutro.

Está más allá del alcance de este ensayo explorar cómo esta importante visión impactará en el resto del plan de estudios. Ciertamente, existe una escasez de apoyo para los profesionales del aula para comprender cómo la cosmovisión influye en la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, para ilustrar aún más las implicaciones de "incluir a Dios" en la educación, el resto de este capítulo explorará dos áreas de la vida escolar que atraen particularmente la atención de los medios porque están involucradas cosmovisiones religiosas.

el debate sobre el creacionismo

Ya hemos visto cómo Michael Reiss, un eminente educador en ciencias, naufragó en el arrecife del creacionismo²⁷. Este tema parece haberse convertido en una de las pruebas decisivas en los debates sobre el lugar de la fe religiosa en la educación que siguió a la revelación de que tanto el director como el jefe de ciencias de la escuela Emmanuel, Gateshead eran supuestamente creacionistas²⁸. La escuela fue una de las primeras escuelas estatales de New Labour en tener un patrocinador cristiano, Sir Peter Vardy, y la prensa tuvo un día de actividad sugiriendo, probablemente injustamente, que había comprado el privilegio de adoctrinar a los estudiantes en esta visión de los orígenes mediante el patrocinio de la escuela. En respuesta a la controversia, el Gobierno laborista del momento publicó pautas sobre cómo se debía manejar el creacionismo en las escuelas ²⁹. Incluso Michael Gove, ahora Secretario de Estado de Educación e interesado en atraer grupos cristianos para apoyar las nuevas escuelas "independientes", defendido por su partido, se aseguró de distanciarse de cualquier sugerencia de que el creacionismo se enseñaría en lecciones de ciencias en estas nuevas escuelas. ³⁰ Permitirse ser acusado de creacionista es un suicidio educativo.

La orientación del Gobierno es que el creacionismo no debe enseñarse en lecciones de ciencias, ya que no es una teoría científica. Si los alumnos hacen preguntas, se aconseja a los profesores que expliquen por qué el creacionismo no se considera una teoría científica. Sin embargo, sí se puede enseñar que hay algunos creyentes religiosos creacionistas en la educación religiosa. Este enfoque parece bastante razonable dado que prácticamente todos los científicos aceptan la evolución como la mejor explicación científica para la diversidad del mundo natural. También parece justo porque permite que la voz minoritaria de los creacionistas, con su fuerte disposición religiosa, presente sus puntos de vista.

Sin embargo, el peligro es que este consejo refuerza la percepción generalizada de que la enseñanza de las ciencias es una actividad neutra y racional en la que la mención de la religión sería irrelevante "desorden". La orientación no pretende reforzar la idea de que la ciencia y la religión entran en conflicto, dado que se señala claramente que muchos científicos creen en la creación de Dios a pesar de que no creen en el creacionismo. Sin

embargo, lo más probable es que al tratar el creacionismo de esta manera, se refuerza en el aula la idea de que *cualquier tipo de conversación con Dios* sea inapropiado en ciencia. Vimos antes cómo algunos científicos muy eminentes percibieron el hecho de que Michael Reiss era un clérigo como razón suficiente para quitarlo de su puesto como Oficial de Educación en la “Royal Society”.

El problema es que la orientación del gobierno no requiere que los profesores de ciencias se aseguren de que sus alumnos entiendan que cada científico practica su ciencia dentro del contexto de una cosmovisión, sea religiosa o no. Por lo general, no se sensibiliza sobre la importancia de la cosmovisión a través de los enfoques actuales de la educación científica. Esta es la razón por la cual, en respuesta a la publicación de la guía del gobierno, Justin Thacker, un médico pediatra calificado con un doctorado en redacción de teología en nombre de la Alianza Evangélica, decidió llamarse a sí mismo creacionista cuando enfáticamente no es creacionista³¹.

La clave del problema radica en el debate Dawkins / Collins examinado en la introducción de este ensayo. El mensaje de la guía parece ser que la enseñanza de las ciencias no es más que la transmisión de los conocimientos y habilidades corroborados de la ciencia y que cualquier charla sobre Dios es, por lo tanto, ilegítima. En esta situación, la discusión sobre el significado y el propósito de la ciencia debe, por lo tanto, establecerse dentro de un marco en el que *la ausencia de Dios se da por sentada*. En otras palabras, la posición de Dawkins se vuelve normativa en el aula de ciencias y la posición de Collins silenciada, aunque puede ser estudiada en lecciones de E.R. Thacker, aunque agradece la orientación, resume el problema potencial:

El peligro más amplio, aquí, es que la ciencia se separe de otras disciplinas que son relevantes. La ciencia solo puede entenderse o aplicarse adecuadamente cuando se coloca en su contexto social, histórico, filosófico, ético y religioso. La historia de la ciencia ha demostrado que hay serios peligros cuando se aísla a la ciencia de estos otros temas, y esperamos que esta última instrucción no aumente la probabilidad de esto.

Hay varias consecuencias desafortunadas, pero probables, de este enfoque. En primer lugar, se reforzará la influencia actual del científicismo (la idea generalizada de que una visión religiosa del mundo es, en el mejor de los casos, una tolerada desviación privada y, en el peor, una tontería intelectual). Dicho de manera provocativa, las lecciones de ciencias podrían verse como el lugar donde aprendes conocimiento creíble y establecido y la E.R. el lugar donde estudias la mirada de "creencias locas" que se encuentran en el mundo. En segundo lugar, generalmente se ignora el hecho de que hay muchos científicos comprometidos como cristianos como Francis Collins. En tercer lugar, se impide que las escuelas confesionales establezcan su enseñanza de las ciencias dentro del contexto de una visión del mundo distintiva sobre la base de que la visión atea del mundo ofrece la única comprensión

racional de la relación entre la ciencia y las creencias. Volviendo al tema inicial, esta es una discriminación injusta contra las cosmovisiones religiosas y equivale al adoctrinamiento en el humanismo.

Es por esta razón que Thacker se llamó a sí mismo creacionista. No en el sentido de que fuera un literalista bíblico, sino porque quería que la cosmovisión cristiana se tomara en serio en educación y se reconociera como un marco legítimo desde el cual entender el significado y propósito de la ciencia.

Esto se puede hacer siguiendo el ejemplo de Smith y Carvill en MFL y haciendo la pregunta, "¿qué diferencia hay en la forma en que enseñamos si nosotros, como cristianos, pensamos en nuestros estudiantes como seres espirituales primarios y vemos la enseñanza de la ciencia como una contribución a su desarrollo espiritual?"

el debate sobre el culto escolar

La adoración cristiana obligatoria en la escuela para todos los alumnos ha sido un rasgo característico de la educación estatal en el Reino Unido desde que todo el mundo puede recordar. Sus orígenes se encuentran en el papel fundamental que desempeñó la iglesia en los inicios de la educación universal. Ya en 1988, su posición era muy controvertida dado el sentimiento de parte de muchos de que dicha actividad como obligatoria era un adoctrinamiento y una violación de los derechos humanos. La suposición de que el culto cristiano y la ciudadanía británica iban de la mano ya no era sostenible.

Sin embargo, en 1988 los intentos de revisar la ley inglesa y galesa para hacer que el culto escolar fuera más aceptable encalló en la Cámara de los Lores ante una campaña concertada para mantener el culto cristiano. El compromiso resultante fue una compleja mezcla teológica que intentó honrar tanto la herencia del culto cristiano como el cambio en la composición de la sociedad británica. La característica principal era el requisito de que todos los alumnos participaran en un acto de adoración diario que debería ser "total o principalmente de carácter ampliamente cristiano". Se consideraba que un acto de adoración era ampliamente cristiano si "refleja las amplias tradiciones de la creencia cristiana" sin ser distintivo de ninguna denominación cristiana en particular.

La situación se complicó aún más por la producción de una orientación oficial publicada en su forma final en 1994 y aún en vigencia³². Esta orientación buscó aclarar la naturaleza de la adoración, describiéndola como "reverencia o veneración rendida a un ser o poder divino". "junto con una definición que buscaba abarcar una comprensión amplia de lo que implicaba esa adoración³⁴. También hubo una explicación cuidadosa de que participar significaba más que asistencia pasiva pero no necesariamente implicaba identificación con el poder o ser divino. El documento intentó aclarar qué hacía que un acto de adoración fuera cristiano, señalando un estado especial a Jesús que era integral. Finalmente, declaraba que todos los niños

Adoración es "reverencia o veneración a un ser o poder divino"

deberían poder unirse, presumiblemente con la intención de que su integridad religiosa no se viera comprometida, incluso si no tenían antecedentes cristianos. Aunque con un fondo estatutario mucho menos complejo, existía una situación similar en Escocia, donde la observancia religiosa era una actividad obligatoria con la sugerencia de que reflejara la herencia cristiana del país al ser "de carácter ampliamente cristiano".

Esta compleja cacofonía, de hecho, desconcertante, de legislación y orientación (solo se han mencionado aquí algunos de los tecnicismos introducidos) causó mucho debate y considerable resentimiento entre muchos pedagogos³⁷. "Se consideró que las ya probadas y confiables asambleas que caracterizaban a muchas escuelas habían sido secuestradas por una agenda teológica cristiana que llevaba la fuerza de la ley. También dio lugar a algunas maniobras legales ridículas, como cuando un juez dictaminó que el dios adorado en las escuelas debería ser "Dios con un carácter ampliamente cristiano"³⁸. Los ocupados directores encontraron todo esto imposible de entender o implementar. La objeción clave fue que la adoración cristiana obligatoria ya no era una actividad apropiada en las escuelas de una sociedad en la que los alumnos provenían de orígenes de muchas religiones y de ninguna, y muchos sentían que se requería algo más inclusivo.

En Inglaterra y Gales solo ha habido un intento concertado desde 1988 de enmendar esta maraña de regulaciones³⁹. Tuvo lugar en 1997 en un programa de tres conferencias consultivas diseñadas para determinar si existía un consenso para el cambio entre los actores clave que podrían estar presentarse con confianza ante el gobierno. La aspiración era identificar una fórmula que conservara los beneficios positivos de la asamblea escolar ampliamente entendida y que asegurara que todos los alumnos y el personal "pudieran compartir en buena conciencia" y que fuera "lo más inclusivo posible"⁴⁰. En particular, se consideró un camino a seguir que, se sugirió, podría reemplazar los requisitos de 1988. Era:

un requisito estatutario para las asambleas regulares de carácter espiritual y moral, retirando el requisito actual de adoración colectiva. El enfoque principal de estas reuniones sería la promoción de la reflexión sobre los valores, las creencias y la dimensión espiritual de la vida⁴¹.

De manera interesante, en Escocia se adoptó una fórmula similar cuando se emitió una nueva guía en 2005. La Observancia Religiosa se redefinió como "actos comunitarios que tienen como objetivo promover el desarrollo espiritual de todos los miembros de la comunidad escolar y expresar y celebrar los valores compartidos de la comunidad escolar."⁴²

Sin embargo, dos cosas destacan cuando se compara la documentación escocesa con la considerada en la consulta de 1997 para Inglaterra y Gales. En primer lugar, a ambos les preocupaba la conveniencia de la adoración en las escuelas. Sin embargo, en el contexto escocés, esto no significaba que la adoración en sí misma pudiera considerarse una actividad tóxica o anti-educativa, sino que debía respetarse la integridad de la fe de los alumnos. El informe que precedió a la guía escocesa de 2005, por lo tanto, declaró que los actos de

adoración eran completamente apropiados en una escuela confesional donde el carácter religioso de la escuela era conocido por todos los que se convirtieron en parte de esa comunidad, pero no en las escuelas que no tenían una afiliación religiosa designada. Las revisiones inglesas y galesas propuestas, sin embargo, parecían asumir que el culto religioso era, por definición, *una actividad inapropiada en cualquier contexto educativo, incluidas las escuelas confesionales*.

En segundo lugar, ambos lidiaron con la conveniencia de mencionar explícitamente la herencia cristiana que moldeó la legislación que se está revisando. La orientación escocesa de 2005 alentó a las escuelas "a utilizar los ricos recursos de esta tradición al planificar la observancia religiosa"; teniendo en cuenta la necesidad de respetar la integridad de los alumnos y del personal⁴³. La documentación inglesa y galesa de 1997 no hizo ninguna referencia específica al cristianismo en sus recomendaciones, ni de hecho a ninguna fe.

Los escoceses trataron las tradiciones religiosas como recursos a los que recurrir cuando era apropiado para crear asambleas significativas e inclusivas. Esto es muy significativo. Una de las preocupaciones recurrentes expresadas sobre el proceso inglés y galés era que el nuevo camino "inclusivo" sería un caballo de Troya, promoviendo efectivamente la secularización de la asamblea escolar. La falta de discusión sobre la importancia de la adoración en la iglesia y otras escuelas confesionales y la ausencia de discusión sobre cómo los nuevos actos espirituales abarcarían las tradiciones religiosas distintivas parecen reflejar la idea de que para que las asambleas fueran inclusivas en una sociedad plural, la religión tenía que ser desterrada al ámbito privado. En cambio, el enfoque está en la característica humana compartida, aparentemente neutral, del desarrollo espiritual. El mensaje subyacente es que la religión, particularmente el cristianismo en este caso, es irrelevante y un problema, y que su exclusión será para el beneficio educativo de todos. La idea de que la religión es un desorden en un enfoque inclusivo de las asambleas parece estar al acecho en el fondo.

El proceso de consulta inglés y galés de 1997 fracasó. A pesar del acuerdo casi universal en 1997 de que la ley y la orientación no eran adecuadas para su propósito, el camino a seguir propuesto no atrajo el consenso requerido para dar la confianza necesaria para proponerlo al gobierno. Nada ha cambiado desde 1997. En contraste, los cambios escoceses de 2005 parecen tener éxito. Tal vez la diferencia es que los escoceses trataron las tradiciones religiosas como recursos a los que recurrir cuando era apropiado para crear asambleas significativas e inclusivas, mientras que los ingleses y galeses fueron víctimas del miedo secular de las religiones que los trataban como un problema para ser marginados. ¿Es demasiado sugerir que los escoceses han tenido éxito en esta área tan difícil porque utilizaron la noción de "incluir a Dios" en la educación, mientras que los ingleses y galeses optaron por excluir a Dios?

conclusión

Este capítulo ha explorado cómo podría ser realmente "incluir a Dios" en educación. La enseñanza de MFL proporcionó un estudio de caso extendido que demostró que las creencias religiosas no son "desorden", sino que en realidad marcan una diferencia significativa con respecto a lo que sucede en un aula. También se demostró que la llamada enseñanza neutra en MFL se basa en creencias específicas y particulares sobre el significado y la importancia de aprender en MFL. En particular, prescribe una visión de la relación entre el aprendiz del idioma y el hablante nativo, que implícitamente asume un cierto modelo de lo que significa ser humano. Las creencias que dan forma a esto son ciertamente seculares en el sentido de no ser religiosas, pero por lo tanto no son neutrales porque se derivan de una cosmovisión particular. El capítulo concluyó considerando dos temas candentes en política educativa: el creacionismo y el culto escolar. Esta discusión mostró la influencia continua de la opinión de que la creencia religiosa es desorden. En el capítulo final, se explorarán los beneficios positivos de resistir esta influencia.

capítulo 3 referencias

1. David I Smith and Barbara Carvill, *The Gift of the Stranger: Faith, Hospitality and Language Learning* (Eerdmans, 2000) p. 154.
2. La palabra 'espiritual' se usa aquí en el sentido en que se entiende ampliamente en el lenguaje educativo, que describe una característica humana universal. No debe entenderse lo mismo que religioso.
3. Smith y Carvill, op cit, pp. 55-57.
4. Ibid, pp. 133-134.
5. Ibid, pp. 107-124.
6. Ibid, pp. 128-129. Esto no quiere decir que enseñar a los estudiantes las habilidades necesarias para sobrevivir como turista esté mal. Solo es para sugerir que, si se presenta como el único modelo de la relación entre el estudiante de idiomas y el hablante nativo, es inadecuado.
7. Ver Richard Layard and Judy Dunn, *A Good Childhood* (Penguin Books, 2009) and Richard Layard, *Happiness: lessons from a new science* (Penguin Books, 2005) para discusión de esta cultura contemporánea.
8. Smith y Carvill, op cit, p. 121.
9. Ibid, p. 57.
10. Ibid, pp. 57-58.
11. Ibid, p.88.
12. Ibid, p.86.
13. Ibid.
14. Ibid, p. 107.
15. Ibid.
16. Ver David I Smith, *Learning from the Stranger: Christian faith and Cultural Diversity* (Eerdmans, 2009) para más debate.
17. Algunos argumentan que la frase "auténticamente cristiano" capta mejor la idea de fidelidad a las creencias cristianas. Este informe utiliza la frase "distintivamente cristiano" debido a su uso generalizado en los círculos educativos, particularmente en las escuelas de la Iglesia de Inglaterra.
18. Estoy muy agradecido al equipo de Southwell Minster School por haberme presentado esta idea.
19. Un sitio web con ejemplos similares está siendo actualmente desarrollado por *The Transforming Uves Project*. Ver www.transforminglives.org.uk para más detalles.
20. David I Smith, "On Viewing Learners as Spiritual Beings" paper presented at the CELT conference, Seattle Pacific University (19 March 2007) published in CELEA news, 1.1 (February, 2009). Disponible en <http://www.calvin.edu/kuyers/files/arts/LearnersAsSpiritualCELEA.pdf>.
21. Ver David Baker et al, *Charis Deutsch: Einheiten 1-5* (Association of Christian Teachers, 1996) para ver las unidades de enseñanza.
22. Smith, *Learning from the Stranger*, op cit, p. 5.
23. Ibid, p. 6.

24. See Geoff Teece, "Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder that so me teachers don't get it?" in *British Journal of Religious Education*, 32.2 (March 2010), para un debate de esa distinción dentro de la Educación Religiosa.
25. David I Smith, "Students' Reading Practices and Spiritual Formation"; artículo presentado en el Annual Stapleford Centre Theory of Education Conference (January, 2008) at the Hayes Conference Centre, Swanwick.
26. Ibid, p. 7.
27. Aquí se considera que el creacionismo significa la creencia de que el mundo natural fue creado de acuerdo con una comprensión literal del relato en el Libro del Génesis en la Biblia.
28. Ver, por ejemplo "Creationism could be taught in schools under Tories, says Ed Balls"; *Times Online* (21 November 2009) www.timesonline.co.uk/tol/news/politics/article6926283.ece.
29. *Guidance on the place of Creationism and Intelligent Design in Science Lessons*. Available at http://www.teachernet.gov.uk/_doc/11890/SJA%20Creationism%20Guidance%20180907%20final.doc.
30. For example on the Andrew Marr Show on 14 February 2010. See http://news.bbc.co.uk/1/hi/uk_politics/8514945.stm for the transcript of the interview.
31. Ver la publicación de prensa en <http://www.eauk.org/media/creationism-in-schools.cfm>.
32. Circular 1/94 *Religious Education and Collective Worship*, (Department for Education, 31 January 1994). Una circular muy similar fue hecha para las escuelas de Gales 10/94.
33. Circular 1/94, op cit, para. 57.
34. Ibid, para. 50.
35. Ibid, para. 59.
36. Ibid, para. 63.
37. Para un complete debate de las cuestiones ver The RE Council of England and Wales, *Collective Worship in Schools* (Culham Educational Foundation, 1996).
38. A High Court ruling by Justice McCullough on 26 February 1993.
39. Ver *Collective Worship Reviewed* (Culham College Institute, 1998) en http://www.culham.ac.uk/Res_conf/cw_reviewed/index.html para un relato complete del proceso.
40. Ibid, p. 18.
41. Ibid, p. 19.
42. See <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/05/19351/37058>.
43. Ibid, para. 8.

Incluir a Dios en la educación: un camino a seguir

4

Este informe ha afirmado que son erróneos los influyentes intentos de construir un sistema educativo inclusivo y justo mediante la adopción de un enfoque neutral que rechace "incluir a Dios" sobre la base de que las creencias religiosas son "desorden". Los desafíos de emprender la educación en una democracia religiosamente plural no pueden resolverse tan fácilmente. El intento de hacerlo resulta en exclusión e injusticia porque la llamada neutralidad de hecho prefiere una comprensión humanista secular de lo que significa ser humano por encima y en contra de los puntos de vista religiosos. El informe ha propuesto un enfoque alternativo, que toma en serio como camino a seguir el papel que juegan las creencias religiosas y no religiosas en el desarrollo del conocimiento humano. Esto resalta la importancia de las diferentes interpretaciones del conocimiento y los valores compartidos que las personas hacen, que están moldeadas por las creencias que tienen. "Incluir a Dios" en educación es tomar este proceso de interpretación inspirada en creencias seriamente. Es permitir que los creyentes religiosos recurran a sus creencias como socios iguales de los que tienen creencias seculares. Se exploró el aspecto que podría tener esto desde una perspectiva cristiana mediante el estudio de caso de la enseñanza de lenguas extranjeras modernas.

Aquellos que hacen campaña por un enfoque neutral y secular de la educación lo hacen porque les preocupa el futuro de las sociedades mixtas donde personas de muchas convicciones religiosas y no religiosas son a la vez ciudadanos. La pregunta importante que hacen es ¿qué es lo que realmente mantiene unida a la sociedad?. Están correctamente preocupados sobre cómo las sociedades modernas pueden ser inclusivas y cohesivas. Los defensores de un enfoque neutral buscan conceptos como humanidad común, conocimiento racional y valores compartidos para proporcionar pegamento a la sociedad. Interpretan que esto implica que las creencias religiosas deben ser tratadas como un "desorden" privado y, por lo tanto, hacen campaña por escuelas comunitarias neutrales y seculares para todos los niños y contra escuelas confesionales distintivas que, argumentan, discriminan por motivos religiosos. El desafío crucial para sus críticos que abogan por "incluir a Dios" es de dónde vendrá este pegamento social, dado que permitir que la religión llegue al escenario público podría resultar en una cacofonía discordante de voces que cantan canciones contradictorias sobre la naturaleza de lo que significa ser humano. La pregunta es, por lo tanto, ¿cómo puede la educación ser inclusiva y buscar "incluir a Dios", dado que lo último inevitablemente resaltará las diferencias y el choque de creencias?

¿Qué es lo que realmente mantiene unida a la sociedad?

¿Un lugar para el pragmatismo?

Una sugerencia del Grupo de Filósofos Humanistas, que llaman “argumento pragmático”, nos es útil aquí¹. Se basa en la idea de los contratos sociales y enfatiza las consecuencias desastrosas de las personas que no están de acuerdo. Su argumento apela a intereses comunes y equivale a la sugerencia de que hay ciertas cosas a las que la mayoría de las personas aspiran, como la coexistencia pacífica y la seguridad, que pueden formar la base del pegamento social requerido. Como dicen los filósofos, "la lección que se debe aprender es que, si las personas con diferentes conjuntos de creencias religiosas y no religiosas no pueden aprender a vivir juntas, los resultados son terribles para todas las partes²". Su sugerencia es que centrarse en intereses comunes cuando se está dando forma a las políticas educativas es más saludable y beneficioso en general que adoptar una posición final sobre nuestras creencias distintivas. Su razón se basa en la suposición de que lo que importa realmente es "la voluntad y la capacidad de vivir bien con aquellos cuyo espacio social compartimos". El argumento pragmático apuesta por su éxito en la esperanza de que las personas sean persuadidas de buscar el bienestar y el florecimiento de todos dentro de ese espacio social.

Para que esto funcione, es necesario que las personas estén *de hecho* de acuerdo en que son deseables ciertos objetivos sociales. Que esto es así puede ilustrarse, por ejemplo, con la evidencia de una creciente preocupación compartida por las experiencias de la infancia en Gran Bretaña. En 2007, esta preocupación llamó la atención del público con la publicación de un informe de UNICEF que colocó a Gran Bretaña en el último lugar entre los 21 países más ricos del mundo en términos de bienestar infantil⁴. Fue reforzado por el Informe de *The Good Childhood* de la Children's Society, que identificó el individualismo excesivo como tema subyacente detrás de los muchos problemas discutidos⁵: 'Este individualismo fomentó el consumismo, la agresión y los estilos de vida poco saludables⁶. Los autores concluyeron que es necesario cambiar el carácter general de la sociedad "para que esté menos orientada hacia el éxito y sea más generosa con respeto ", describiendo esto como la promoción de " la ley del amor ". Sugieren que para recuperar esto es fundamental un mayor énfasis en la importancia de valores que ofrecen "una visión de una buena persona y una buena sociedad" ⁸. Esperan que los maestros se conviertan en "misioneros para una vida armoniosa"⁹ y ayuden a los alumnos a descubrir "el sentimiento de pertenecer a algo más grande que uno mismo, algo que dé sentido a la pequeña existencia de uno"¹⁰.

Las encuestas sugieren que probablemente no sería tan difícil llegar a un consenso sobre la importancia de combatir el individualismo excesivo en la causa de promover el bienestar de los niños ". Pocos maestros discutirían la importancia de esto, un foco principal de su trabajo". La mayoría de los padres quieren que sus hijos prosperen y estarán de acuerdo en gran medida en los valores que promoverán esto. Parece que el atractivo del pragmatismo tiene dientes¹³

Sobre esta base, el Grupo de Filósofos Humanistas exhorta a las personas a trabajar juntas para mejorar el bienestar de los niños al aceptar que la educación estatal debe ser neutra. Su argumento parece ser: ¿no es mejor ser pragmáticos y privatizar la religión para lograr nuestras aspiraciones compartidas en lugar de intentar "incluir a Dios" en la educación y terminar en conflicto? Su atractivo es: olvidemos nuestras diferencias de creencias, son solo desorden que crean problemas; concentrémonos en promover el bienestar; Todos sabemos lo que es eso.

El problema con este enfoque es que justo lo que constituye el bienestar como ser humano no es objeto de acuerdo. Si se profundiza un poco más uno encontraría una diferencia considerable en cómo se interpreta el bienestar al acecho bajo el consenso de lo que es "algo bueno". Los humanistas podrían interpretarlo en términos de autonomía de pensamiento libre sin el obstáculo tóxico de la superstición religiosa. Los musulmanes podrían entenderlo como lo logrado a través de la sumisión a la voluntad de Allah. Los ecologistas profundos podrían abogar por la armonía con el mundo natural. Los cristianos podrían interpretarlo como lo experimentado a través de la relación con Cristo. Al final, el problema con el enfoque del pragmatismo de los filósofos humanistas es que se basa en una comprensión secular del bienestar, que será inaceptable para muchos con diferentes convicciones.

La dificultad fundamental con el pragmatismo humanista es que parte de la premisa de que la creencia religiosa es *el problema* y que un enfoque secular y no religioso es *la solución*. Pero esto difícilmente se sentirá justo e inclusivo para las personas religiosas. Los

Los cristianos de alguna manera han asimilado la idea de que su fe es un problema y que tienen que reprimirla.

cristianos podrían argumentar igualmente que, si todos fuéramos uno en Cristo, los problemas se resolverían. Las creencias de los humanistas obviamente implicarán que ven la religión como un problema; eso es inherente a la visión humanista de las cosas y debe ser aceptado como su posición. Sin embargo, esta percepción negativa de la religión parece caracterizar cada vez más la opinión pública más amplia. El Arzobispo de Canterbury comentó sobre su influencia en una entrevista en *The Daily Telegraph*. Dijo: "El problema con muchas iniciativas gubernamentales sobre la fe es que suponen que es un problema, una excentricidad, practicado por raros, extranjeros y minorías¹⁴". La investigación sobre la capacitación de los estudiantes para ser maestros de E.R. mencionada anteriormente ciertamente muestra que los cristianos de alguna manera han asimilado la idea de que su fe es un problema y que tienen que suprimirla si van a ser maestros profesionales de E.R., mientras que los ateos y agnósticos aparentemente ven su creencias personales bajo una luz positiva y la consideran como un recurso profesional¹⁵. Pero si el argumento pragmático realmente funciona, no puede basarse en demonizar la contribución religiosa a la sociedad.

Existe un enfoque alternativo para el argumento pragmático que trata las creencias religiosas (y no religiosas) no como un problema que debe abordarse al marginarlas, sino como un recurso potencial que aporta capital social a través de la promoción del bien común.

La evidencia de la investigación de que pertenecer a una comunidad de fe hace que sea más probable que los jóvenes se ofrezcan como voluntarios para apoyar buenas causas proporciona una justificación para adoptar este punto de vista¹⁶. Si se acepta que todos piensan desde una visión del mundo, la alternativa a privatizarla como “desorden” problemático es darle la bienvenida y afirmarlo como parte integral del ser humano. El argumento pragmático alternativo alentaría a las personas a explorar cómo su fe puede apoyar el bien común y escuchar las creencias de los demás en la causa de descubrir la verdad y construir una sociedad más armoniosa. La diferencia con el argumento pragmático humanista es que las visiones del mundo son, siempre que sea posible, tratadas como un recurso precioso.

En este enfoque, se alentaría a las personas a identificar los puntos en los que la mayoría de las personas realmente están de acuerdo porque sus aspiraciones para la sociedad se superponen. Promover el bienestar de los niños combatiendo el individualismo excesivo es un ejemplo. El "resultado final" no se convierte en la voluntad de privatizar la fe sino en la voluntad de cooperar con aquellos con quienes no está de acuerdo para lograr el bien de una sociedad relativamente armoniosa donde los niños puedan alimentarse a través de su experiencia educativa.

"Incluir a Dios" es, por lo tanto, una estrategia para promover la educación *inclusiva* que se basa en las creencias de las personas en la causa del bien común, en contraste con la estrategia anti-inclusiva de excluir a Dios, que implícitamente adoctrina a los alumnos en la idea de que la religión es "el problema". "Desde este punto de vista, la teología pública, entendida como comunidades religiosas que desarrollan teologías positivas que les permiten contribuir como socios plenos en la vida pública, debe ser alentada activamente en la causa del bien común. Un ejemplo de la tradición cristiana de lo que tal teología podría parecer la vemos a continuación.

aprovechando el poder de la teología pública

El teólogo nacido en Croacia Miroslav Volf ha reflexionado extensamente sobre cómo su fe cristiana ofrece curación en el contexto de odios tribales y religiosos de la ex Yugoslavia. Dice que fue en Croacia "donde el problema de la identidad y la alteridad luchó, sangró y se abrió paso en mi conciencia"¹⁸. Como teólogo profesional, sentía que la fe cristiana debería ser capaz de ofrecer otra manera de que las personas se relacionasen entre sí, cuando estaban moldeadas por identidades conflictivas y fuertemente arraigadas. El futuro de la humanidad dependía, en su opinión, de encontrar una alternativa a la balcanización que provocó tal catástrofe en su tierra natal. Su pragmática preocupación por aliviar el

sufrimiento humano lo llevó a descubrir ideas teológicas en situaciones de conflicto, donde las personas tienden naturalmente a perseguir el interés de su propia identidad por encima y en contra de los intereses de las personas con otra identidad. Su conclusión fue que la solución no estaba en enfocarse, como tienden a hacer los encargados de formular políticas, en arreglos sociales particulares, como por ejemplo en la estructuración de la educación para que todas las escuelas sean mixtas, sino en "fomentar el tipo de agentes sociales capaces de imaginar y crear sociedades veraces y pacíficas y sobre la configuración de un clima cultural en el que prosperarán dichos agentes"¹⁹. En otras palabras, el carácter de las personas son en última instancia más importantes que las instituciones creadas por las políticas públicas. Si Volf tiene razón, la política educativa debería centrarse más en nutrir a las personas con disposiciones particulares y proporcionar un entorno en el que puedan florecer, y no tanto en obligar a las personas a cumplir con ciertos arreglos estructurales (por ejemplo, aboliendo las escuelas confesionales y haciendo que cada escuela sea una escuela comunitaria "neutra").

Para Volf, la contribución cristiana para lograr esto es centrarse en la Cruz, donde los conceptos de solidaridad y entrega divina al enemigo son fundamentales. Es muy consciente de la complicidad histórica de la teología cristiana con la dominación en su seducción por el concepto de cristiandad, pero su argumento es que este enfoque equivocado no había comprendido el significado real de la Cruz²⁰. Más bien, un motivo central de la Cruz es el abrazo, reflejado en los brazos extendidos de Cristo y encapsulado en las palabras de Pablo en Romanos: ""Recibíos los unos a los otros, como Cristo os ha recibido" (15:7). Por lo tanto, considera que las políticas sociales que implican exclusión son fundamentalmente no cristianas. Sin embargo, también es crítico con algunos enfoques modernos de inclusión que se niegan a reconocer la particularidad, describiéndolos como exclusión de asimilación aproximada. Provocativamente, describe la oferta hecha en enfoques de inclusión tales como: "No te vamos a vomitar si dejas que te traguemos"²¹.

Volf argumenta que el concepto de abrazo como se refleja en la obra de Cristo en la Cruz no es una aspiración utópica de unir a las personas en una reconciliación final en el aquí y ahora, sino que es, simplemente, una voluntad de abrazar a los que actualmente son enemigos. Un énfasis de la educación debería estar en desarrollar los recursos personales o disposiciones que las personas necesitan para vivir juntos en paz en ausencia de una reconciliación final inmediata. La motivación para esto es la expectativa de una reconciliación final que es parte integral de la enseñanza cristiana sobre las últimas cosas²². Inspirado por una visión del futuro que Dios traerá finalmente, los cristianos se comportan ahora de una manera que presagia ese futuro. Volf lo expresa así: "Abogaré aquí por la lucha por una reconciliación no-final basada en una visión de la reconciliación que no se pueda deshacer". Para que esta reconciliación suceda, las personas deberán adoptar cuatro ideas clave: arrepentimiento, perdón, hacer espacio para el otro y sanar la memoria. De esta manera, la doble exclusión de excluir a mi enemigo de la comunidad de la humanidad y a mí mismo de la comunidad de pecadores es desterrada y el abrazo se hace posible.

Nadie puede estar en presencia del Dios del Mesías crucificado por mucho tiempo sin superar esta doble exclusión, sin trasladar al enemigo de la esfera de la monstruosa inhumanidad a la esfera de la humanidad compartida y a sí mismo de la esfera de la inocencia orgullosa a la esfera de la pecaminosidad común.²⁴

Volf señala aquí que las personas necesitan dejar de ver a sus vecinos como enemigos y dejar de verse a sí mismos como irrepreensibles para que la paz sea posible. Este cambio de actitud, sostiene, está inspirado en una visión de la futura reconciliación prometida por Dios.

Para el lector sin conexión personal con la teología cristiana, gran parte de esto puede parecer extraño. Esta impresión se verá agravada por el intento de condensar un libro profundo de más de 300 páginas en unos pocos párrafos. Sin embargo, nada de esto importa, porque el propósito no es convencer al lector de la validez de esta teología en particular, sino solo ilustrar cómo hacer teología cristiana puede apoyar la aspiración de cohesión e inclusión de la comunidad, y proporcionar justificación y motivación para que los cristianos apoyen un enfoque pragmático²⁵. Esto, con suerte, debería ser suficiente para ilustrar la importancia de la teología pública. La forma sensata de manejar el compromiso religioso en la educación pública no es tratarlo como desorden irrelevante, ni pintarlo como amenaza, sino verlo como un recurso que se puede aprovechar, lo que puede aportar perspectivas emocionantes y fructíferas sobre los objetivos acordados pragmáticamente de la educación pública. De esta manera, "incluir a Dios" en la educación es de beneficio público al ganar los corazones y mentes de los creyentes religiosos a la causa de la educación que promueve el bienestar humano. La teología pública, entonces, contribuye a la sociedad fomentando el desarrollo de un tipo de persona que está motivada para trabajar en pro del bien común.

dos desafíos restantes

Sin embargo, establecer que la teología pública proporciona un capital social positivo no elimina el desafío que genera el choque de creencias en contextos educativos. En particular, todavía hay dos preguntas sobre, en primer lugar, cómo los docentes -como personas influyentes en una posición de poder en relación con sus alumnos - deben manejar su propio compromiso con creencias firmemente arraigadas si no van a ser tratados como un asunto privado, y segundo, cómo las escuelas religiosas pueden evitar la acusación de discriminación.

1. conducta profesional

Tal vez esté bien que los maestros utilicen su fe para desarrollar enfoques educativos, pero muchas personas pensarían que es incorrecto que promuevan sus propias creencias y, por lo tanto, influyan en sus alumnos. Hacer proselitismo no es apropiado en un aula inclusiva y justa. ¿Cómo, entonces, desarrollan su trabajo los que trabajan en educación para manejar este desafío sin comprometer o abandonar sus propias creencias?

No es sorprendente que un modelo altamente influyente sea el de que los docentes deban ser neutrales y nunca revelar sus creencias. Como hemos visto, la investigación ha demostrado que los estudiantes para maestros cristianos se sienten particularmente presionados para adoptar este modelo, en contraste con sus colegas ateos que no parecen tener tales inhibiciones para expresar sus puntos de vista, considerándolos objetivos. Esto resalta el problema. Neutralidad equivale a ateísmo práctico. El enfoque pragmático contrastante defendido en este informe reconoce el potencial profesional de la fe del maestro como recurso educativo, pero también enfatiza la necesidad de que la expresión de esa fe se maneje cuidadosamente a la luz del contexto sensible y complejo de la escuela moderna. Un ejemplo de este enfoque se encuentra en el Código de Prácticas publicado por el Consejo de E.R. de Inglaterra y Gales en 2009, que describió ocho principios para manejar las creencias religiosas y no religiosas en las escuelas²⁷. Los principios incluían la "reciprocidad práctica", que alentaba a los maestros a comportarse en relación con las creencias de otras personas como esperarían que otros se comportaran de acuerdo con sus propias creencias y "ser abiertos", lo que alentó a los maestros a compartir sus propias creencias de una manera que respetara las necesidades de los alumnos. Otro ejemplo de un enfoque similar de "código de práctica" son las pautas éticas para la evangelización elaboradas por el foro cristiano-musulmán²⁸. En estos códigos, el énfasis está en ser justo con otras personas y tratar de comportarse de manera inclusiva y cooperativo en lugar de ser neutral.

Dichos códigos de práctica son producto de un enfoque pragmático que reconoce que la política y la práctica educativas en una democracia religiosamente plural deben desarrollarse sobre la base de una coalición entre personas de cosmovisiones competitivas si alguna vez van a ser favorables. Se reconoce un objetivo compartido, a saber, el valor educativo de los docentes en un contexto religioso mixto que habla de su fe como una contribución para respetar la diversidad y valorar la igualdad. Sin embargo, también se reconoce que esto es controvertido y potencialmente divisivo y, por lo tanto, debe gestionarse de manera profesional. Un código presenta un modelo acordado de profesionalismo en un contexto público religiosamente plural y alguna orientación práctica sobre cómo lograrlo²⁹. La negociación de un código profesional es un elemento importante en el desarrollo de un enfoque pragmático inclusivo y justo que reconozca tanto la contribución positiva que los compromisos religiosos y no religiosos de las personas pueden hacer en la educación pública, como el conflicto y daño que puede resultar si esa contribución no se maneja con sensibilidad.

Para negociar un código que funcione allí también debe haber una comprensión clara

Debe haber una comprensión clara y un compromiso con el objetivo compartido.

y un compromiso con el objetivo compartido que se persigue y un cierto grado de confianza en los colegas a pesar de las diferencias de creencias, a veces fundamentales. Eso es personalmente muy exigente. Es probable que las personas se sientan lastimadas y

ofendidas al experimentar las creencias de los demás con toda su sinceridad. La alternativa es privatizar las creencias y enterrar las diferencias en un enfoque supuestamente profesional que trata la fe como irrelevante para la vida pública. Hay pocas dudas de que esta parece ser la opción más fácil. Sin embargo, este informe rechaza esta estrategia porque no es fructífera en la construcción de una sociedad plural exitosa donde la diferencia esté bien dirigida y se toma en serio el verdadero papel de la creencia en el conocimiento humano. Al tratar a la religión como desorden irrelevante, el enfoque neutral hace que las personas vuelvan a sus tribus privadas y aumenta la probabilidad de que sean líderes paralelos aislados unos de otros. Sin embargo, un enfoque pragmático basado en "incluir a Dios" atrae a las personas a una participación activa en una comunidad religiosamente plural donde se toman en serio sus creencias.

No hay duda de que el enfoque recomendado en este ensayo exige una implementación emocional y espiritual. La cosmovisión de una persona es muy importante para su identidad personal y cualquier cambio a ese respecto a menudo se experimentará como amenaza personal. Llamar a las personas a "incluir a Dios" en la educación de modo que honre la equidad es llamarles a los dos a tomar en serio esas creencias en su vida profesional y experimentar un grado de amenaza al encontrarse con otros que tienen creencias que pueden chocar bruscamente con tus creencias. Este informe rechaza un enfoque que requiera que las personas den primero lealtad a las normas profesionales en el nombre de la supuesta neutralidad en lugar de a sus creencias personales³⁰, pero acepta que estas creencias deben ser manejadas profesionalmente. ¿Qué disposiciones, entonces, se requieren de un agente social, por usar la terminología de Miroslav Volf, para que pueda operar efectivamente como profesional en este ambiente educativo?

Por supuesto habrá muchos; Integridad, apertura, autenticidad, empatía, honestidad y confianza saltan a la mente. Sin embargo, el concepto de "moderación valiente" es uno que atrae una atención particular como reemplazo del concepto de neutralidad desapasionada y su privatización implícita de las creencias personales. Moderación valiente significa que las personas están dispuestas a alejarse de lo que naturalmente es su primera prioridad para respetar la integridad de otras personas. Significa estar dispuesto a dejar que la justicia modere la defensa de la verdad tal como la comprende. Significa mantener la regla de oro de que uno debe tratar a otras personas como espera que lo traten en circunstancias similares. Significa estar dispuesto a aceptar que la verdad que aprecias personalmente es discutible en la sociedad en general. Para el profesor en el aula significa dar la bienvenida a la expresión de los puntos de vista de los alumnos y en el programa de estudios que personalmente crees que es defectuoso, a veces fundamentalmente. Para los desarrolladores de currículum significará no solo buscar defender su propia visión particular, sino estar dispuestos a introducir diversidad de puntos de vista en un programa de estudios. Para los responsables de la formulación de políticas significará permitir desarrollos que puedan ser vistos como retrógrados. El adjetivo *valiente* para describir esta restricción es apropiado porque la inversión de identidad personal que las personas hacen en sus

creencias es tal que se necesita valor para evitar buscar su ventaja. La diferencia entre la valiente moderación y la neutralidad es que la primera no trata las creencias personales como privadas e irrelevantes. Más bien reconoce su lugar significativo en el ser humano. Sin embargo, debe aceptarse que puede llegar un momento en que tal restricción ya no pueda justificarse, momento en el que alguien deja de poder participar voluntariamente en el sistema y tiene que hacer campaña contra él. Entonces la coalición se rompe. Pero estamos lejos de ese punto en la Gran Bretaña del siglo XXI³¹.

2. escuelas confesionales

Las escuelas confesionales son muy controvertidas, pero también son populares entre el gobierno y los padres. Son un excelente ejemplo de una política educativa que pone a prueba el ejercicio de la moderación valiente.

Supuestamente, la oposición humanista a las escuelas confesionales se basa en que son inherentemente discriminatorias y, por lo tanto, la BHA hace campaña contra ellas en principio. La Coalición Accord representa una visión menos militante que no está en contra de las escuelas confesionales en sí, sino que hace campaña contra supuestas prácticas discriminatorias, particularmente en la admisión de alumnos y nombramiento del personal. Sin embargo, también existe una preocupación subyacente de que las escuelas religiosas son malas para la cohesión de la comunidad, alentando el desarrollo de comunidades paralelas y actitudes tribales porque los niños y los padres de diferentes comunidades religiosas no se mezclan como lo harían en las escuelas comunitarias seculares. Aquí siempre se cierne el espectro del norte de Irlanda. Finalmente, también existe la preocupación de que se propaguen actitudes poco saludables basadas en compromisos religiosos estrechos, por ejemplo, en los enfoques confesionales de la educación religiosa y la educación sexual y de las relaciones. Al escribir sobre el Proyecto de Ley de Academias de la Coalición Democrática Conservadora / Liberal, Andrew Copson, Director Ejecutivo de la BHA, expresó su preocupación de esta manera:

Nada en el nuevo sistema desregulado propuesto por el proyecto de ley prohibiría la educación en relaciones basadas en la abstinencia, o la enseñanza del creacionismo como una alternativa válida a la evolución, o la verdad literal de un dios personal³².

Dejando a un lado las muy controvertidas nociones de que las escuelas no deberían alentar la abstinencia sexual entre los menores o enseñar sobre la verdad literal de un dios personal, la cita ilustra las preocupaciones que generan las escuelas confesionales.

Sin embargo, el punto significativo que Copson hace en otra parte de este artículo es la acusación de que discriminan contra las familias y los maestros al tener criterios religiosos en sus políticas de admisión y contratación. Esto, argumenta, no es justo ni inclusivo, particularmente porque las escuelas son financiadas por el contribuyente. Una preocupación similar se reflejó en el manifiesto Liberal Demócrata para las elecciones generales de mayo de 2010 que prometía que, para las nuevas escuelas confesionales, el

partido "desarrollaría una política de admisión inclusiva y terminaría con la discriminación injusta por motivos de fe al contratar personal"³³.

Los partidarios de las escuelas religiosas tienen que responder a este cargo de discriminación si también han de abogar por un sistema educativo justo e inclusivo. La suposición de los críticos parece ser que *cualquier forma de selección que utilice criterios religiosos es, por definición, discriminación (en sentido peyorativo) y, por lo tanto, injusta*. Pero, ¿por qué debería ser así? La selección de empleos y lugares escolares ocurre todo el tiempo, pero no se considera discriminación siempre que los criterios sean relevantes para las decisiones que se toman. La oposición a la selección en las escuelas confesionales se basa en el supuesto de que la religión es un criterio irrelevante. Pero se ha argumentado a lo largo de este informe que esta suposición de que la religión es "desorden" es incorrecta en su descripción de la naturaleza del conocimiento humano, ideológica en su dependencia de las creencias humanistas y probablemente antirreligiosa en su visión negativa de la fe. Utilizarlo como característica definitoria para la acusación de discriminación es, por lo tanto, injusto y exclusivo.

Este informe no pretende ser una apología de las escuelas confesionales. Los argumentos avanzados se aplican como mucho al tratamiento de la religión en las escuelas comunitarias. Sin embargo, si la creencia es tan importante en el conocimiento humano como se ha argumentado, se deduce que las escuelas confesionales tienen mucho sentido. En 2008, el Runnymede Trust, que se describe como el principal grupo de expertos sobre igualdad racial, publicó el informe: *¿Derecho a dividir?* como contribución a este debate³⁴. Fue inesperadamente positivo hacia la idea de las escuelas confesionales, argumentando que todos los padres deberían tener acceso a "lo que las escuelas confesionales afirman es un ethos distintivo"³⁵.

Además, reconocía el importante papel de la fe como "un marcador de identidad": la preocupación del informe era hacer que el espíritu de las escuelas confesionales, que son muy populares entre los padres, estén disponibles para todos en la comunidad y no solo para personas de comunidades religiosas particulares. El punto significativo es la suposición del informe de que un ethos distintivo es un beneficio junto con la preocupación de seleccionar alumnos y personal sobre la base de ese ethos.

Hay un rompecabezas aquí. No está claro cómo se crea el carácter distintivo de una escuela confesional si no se admite a los estudiantes o al personal sobre la base de que mantienen esa fe. Esto parece sugerir que la creencia religiosa es un "desorden" irrelevante cuando se trata de crear el carácter religioso distintivo de una escuela. Hay un tono de absurdo en una posición que mantiene que la fe es parte integral del espíritu de la escuela y luego insiste en que la comunidad no puede admitir a las personas que entienden y pueden crear

No está claro cómo crear el carácter distintivo de una escuela de fe si ni los estudiantes ni el personal son admitidos sobre la base de que mantienen esa fe.

ese espíritu. La falta de atención a este aspecto de las instituciones basadas en la fe es lo que les lleva a perder su carácter distintivo. La evidencia de la investigación es que se ha prestado poca atención a esto en las escuelas con un espíritu cristiano en Gran Bretaña³⁷. El peligro es que la etiqueta confesional para una escuela en realidad significa muy poco en distinción identificable, pero se convierte en una excusa para la selección de más familias motivadas y con movilidad ascendente que están preparadas para asistir a la iglesia para obtener acceso a la escuela, creando una escuela exitosa (en términos de resultados) pero no una escuela distintiva (en términos de fe). Eso sería una discriminación injusta y, por cierto, no reflejaría una aspiración cristiana para dirigir escuelas.

En: *¿Derecho a dividir?* Rob Berkeley desafía a las escuelas religiosas a convertirse en escuelas para todos y a "desarrollar prácticas docentes e ideologías que valoren a todos por igual"³⁸. Quiere que utilicen el recurso que ofrece su distinción para convertirse en "escuelas para todos en la comunidad en lugar de ser un medio de asegurar exclusividad"³⁹. Aquí es donde Miroslav Volf y otros teólogos tienen mucho que ofrecer. En términos prácticos, esto significa que las escuelas confesionales tienen que trabajar duro para desarrollar un espíritu de fe distintivo que haga que todos los alumnos y el personal se sientan bienvenidos y miembros plenos de la comunidad escolar. También significa dar la bienvenida a otros puntos de vista como oportunidades de aprendizaje y enriquecimiento, y desarrollar estrategias para asegurar que estos estén representados y sean escuchados.

Esto claramente tiene implicaciones para las políticas de admisión y contratación. Criterios de selección que respeten la necesidad de crear el espíritu escolar y criterios de selección que aseguren que la diversidad esté representada probablemente son necesarios. La habilidad está en lograr un equilibrio apropiado entre seleccionar a aquellos que pueden crear y desarrollar el ethos distintivo y aquellos que aportarán otra perspectiva. *Lo que esto hace es hacer de la fe un factor esencial a considerar y no un desorden irrelevante*. Sin embargo, la creación de una cultura hospitalaria inspirada en la fe exigirá enormemente al personal de la escuela que, sin duda, tendrá que ejercer una "moderación valiente" para controlar su entusiasmo por su propia fe⁴¹.

Una metáfora final ofrece una visión de una cultura de fe distintiva que es inclusiva. La Iglesia de San Ethelburga en la ciudad de Londres fue bombardeada por terroristas republicanos irlandeses en 1993. Cuando fue reconstruida se convirtió en un centro de reconciliación. En sus terrenos hay una tienda nómada llamada "tienda de reunión": se ha convertido en un lugar donde las personas de diferentes religiones se reúnen para considerar cuestiones de interés común, compartir ideas de sus propias escrituras, explorar las diferencias entre ellos y buscar formas de cooperar juntos para resolver problemas. En este contexto, la fe ciertamente no es un desorden irrelevante. Más bien es un recurso invaluable. Este no es un espacio neutro, está en los terrenos de una iglesia cristiana. Pero es un espacio mutuo e inclusivo donde la hospitalidad cristiana aspira a ser lo más justa

posible. ¿Puede ser la "tienda de reunión" es una metáfora apropiada para el carácter distintivo de una escuela confesional?⁴²

conclusión

La fe religiosa es una influencia demasiado importante en la vida humana para ser ignorada en educación. Tratarlo como un problema que solo se estudia en E.R. es asumir que el secularismo es la única visión del mundo que tiene el potencial de ser pegamento social en una sociedad diversa. Ese no es un enfoque inclusivo o justo, ni es sabio, si la sociedad religiosamente diversa que es ahora Gran Bretaña va a florecer.

"Incluir a Dios" en la educación ofrece el potencial de una contribución positiva a la promoción del florecimiento humano.

"Incluir a Dios" en la educación no tiene por qué ser el ejercicio sectario que temen sus críticos. Más bien ofrece el potencial de una contribución positiva a la promoción del florecimiento humano. Por supuesto, será esencial un compromiso pragmático con la importancia de vivir y aprender con éxito junto a conciudadanos que pueden ser opositores en la fe. Eso requerirá una valiente moderación por parte de todos.

Capítulo 4 referencias

1. Humanist Philosophers' Group, *The Case for Secularism* (British Humanist Association, 2007) pp. 14-16.
2. Ibid, p. 14.
3. Stephen Backhouse, *Rojo, Blanco, Azul ...ciudadanos, patriotas y el Primer Ministro* (Theos, 2007) p. SO.
4. UNICEF, *Pobreza infantil en perspectiva: An Overview of Child well-Being in Rich Countries* (2007).
5. Richard Layard and Judy Dunn, *A Good Childhood: Searching for values in a Competitive Age* (Penguin, 2009) p.4.
6. Ibid, p. 54.
7. Ibid, p. 135.
8. Ibid, p. 78.
9. Ibid, p.82.
10. Ibid,p.84.
11. Ver <http://www.socialevils.org.uk/> para el mayor Proyecto de investigación dirigido por la Fundación Joseph Rowntree sobre lo que la gente en Gran Bretaña percibía como males sociales de hoy.
12. El Programa *The Every Child Matters* hace de esto un deber legal para las escuelas inglesas.
13. Ver por ejemplo el exitoso trabajo de el *National Forum for Values* en 1996 discutido en el capítulo 2.
14. Martin Beckford y George Pitcher "Archbishop of Canterbury: 'Labour treats us like oddballs"; *The Daily Telegraph* (12 December 2009), <http://www.telegraph.co.uk/news/newstopics/religion/6792088/Archbishop-of-Canterbury-Labour-treats-us-like-oddballs.html>.
15. Lynn Revell & Rosemary Walters, *Christian Student RE Teachers, objectivity and professionalism* (Canterbury Christ Church University, 2010).
16. Ver Susannah Clark y Justin Thacker, *Young People Matter* (Evangelical Alliance, 2009) and James Arthur, Robert Harding and Ray Godfrey, *Citizens of Character* (University of Birmingham, 2009).
17. Ver Sean Oliver-Dee, *Religion and identity: Divided loyalties?* (Theos, 2009) para una discusión en relación al Islam.
18. Miroslav Volt, *Exclusion and Embrace* (Abingdon Press, 1996) p. 16.
19. Ibid, p. 21.
20. Ver Nick Spencer, *Neither Private nor Privileged: The Role of Christianity in Britain Today* (Theos, 2008), especialmente Capítulo 1, para una crítica del modelo teocrático.
21. Volt, op cit, p. 75.

22. Ver NT Wright, *Surprised By Hope* (SPCK, 2007) y *Virtue Reborn* (SPCK, 2010) para ejemplos de cómo la reflexión escatológica puede contribuir a construir una persona con una disposición particular para el aquí-y-ahora.

23. *Ibid*, p. 110.

24. *Ibid*, p. 124.

25. Para otros ejemplos de aprovechar la teología Cristiana en educación ver Trevor Cooling, "Go and Make Disciples: education as Christian Mission" en *Journal of Christian Education* 51.2 (2008) pp. 5-22 y David I Smith, *Learning from the Stranger* (Eerdmans, 2009). Para ejemplos de otros acercamientos a la teología pública en general que hace esto ver Stephen Backhouse, *Red, White, Blue ... and Brown: citizens, patriots and the Prime Minister* (Theos, 2007) que usa el tema de la Buena vecindad y Luke Bretherton, *Hospitality as Holiness: Christian witness amid moral diversity* (Ashgate Publishing Limited, 2006), que usa el concepto de hospitalidad.

26. Revell & Walters, *op. cit.*

27. The General Teaching Council for England publicó un Código de conducta en 2009 que hacía promover la igualdad y respeto a la diversidad en los deberes profesionales. Ver <http://www.gtce.org.uk/teachers/thecode/>. *Everyone Matters in the Classroom* es un desarrollo de esto que apunta explícitamente a cómo manejar las creencias religiosas y no religiosas en el aula. Ver <http://www.religiouseducationcouncil.org/content/blogcategory/50/80/>.

28. [http://www.christianmuslimforum.org/downloads/Ethical_Guidelines_for Witness.pdf](http://www.christianmuslimforum.org/downloads/Ethical_Guidelines_for_Witness.pdf).

29. Ver Chaplin, *op. cit.* (2008) cap. 5, donde desarrolla los principios de sinceridad en la representación y moderación en decisión hechas para tratar las creencias religiosas en la esfera pública. Aquí Chaplin está, en efecto, sugiriendo principios para un código de conducta profesional.

30. Para debate posterior de lo inadecuado del acercamiento así llamado división sagrado-secular ver Trevor Cooling & Mark Greene, *Supporting Christians in Education* (London Institute for Contemporary Christianity, 2008) chapter 2.

31. Nick Spencer debate el asunto en *Neither Private nor Privileged: the Role of Christianity in Britain Today* (Theos, 2008). Para debater más ampliamente la implicación de las ideas de la coalición y restraint ver Trevor Cooling, *A Christian Vision for State Education* (SPCK, 1994), "The Challenge of Passionate Religious Commitment for School Education in a World of Religious Diversity" en *Journal of Education & Christian Belief*, 11.1 (2007) pp. 23-34 y "Education" in Rose Lynas (ed), *Votewise now!* (SPCK, 2009).

32. Andrew Copson, "An open door to religious academies"; *The Guardian*, 11 June 2010. Ver <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/belief/2010/jun/11/religion-academies-bill-education>.

33. Ver *Liberal Democrats manifesto* (2010) p.37 at <http://issuu.com/libdems/docs/manifesto>.

34. Rob Berkeley, *Right to Divide?*, Runnymede Trust, 2008. Ver

<http://www.runnymedetrust.org/uploads/publications/pdfs/RightToDivide-2008.pdf>.

35. *Ibid*, p. 4.

36. Ver James Arthur, *Faith and Secularisation in Religious Colleges and Universities* (Routledge, 2006).
37. Ver Elizabeth Green and Trevor Cooling, *Mapping the Field: a review of the current research evidence on the impact of schools with a Christian ethos* (Theos, 2009).
38. Berkeley, op cit, p. 5.
39. Ibid.
40. Ver David I Smith, *Learning from the Stranger* (Eerdmans, 2009).
41. Para un relato fascinante de una escuela cristiana que lo trató como un problema de desarrollo profesional para su personal ver John Collier and Martin Dowson, "Applying an Action Research Approach to Improving the Quality of Christian Education"; *Journal of Christian Education*, 50.1 (2007) pp. 27-36.
42. <http://stethelburgas.org/our-story/tent>.

Este informe se ha centrado en los temas fundamentales que sustentan los debates sobre el lugar de las cosmovisiones religiosas y no religiosas en la educación. Este capítulo describe algunas implicaciones en cuanto a las prácticas que se derivarán de las conclusiones alcanzadas. Por supuesto, requeriría otro informe por separado para profundizar en estos temas en relación con las escuelas confesionales, la E.R., el lugar de fe en las otras materias, el culto escolar y la elección de los padres.

Sin embargo, para dar idea de algunas de las consecuencias de adoptar el enfoque sugerido, a continuación, se ofrecen algunas sugerencias, ni exhaustivas ni priorizadas. Se invita al lector a agregar algunas propias.

En relación con los docentes, debe ser parte de la cultura profesional que todos los docentes, no solo los de fe religiosa, deban considerar el impacto de su propia cosmovisión en su trabajo. El manejo de los profesores de sus creencias de cosmovisión debe guiarse por un código de conducta que ejemplifique el comportamiento profesional y, en particular, aliente un equilibrio entre el compromiso apasionado y la moderación valiente. Los programas de capacitación docente deben presentar a los docentes en formación el conocimiento, comprensión y habilidades necesarias para tratar con las creencias y la diversidad.

Debería ser parte de la cultura profesional que todos los maestros deben considerar el impacto de su propia cosmovisión en su trabajo.

En relación con el aprendizaje, debe reconocerse el papel fundamental de las cosmovisiones en el aprendizaje humano a lo largo de la educación. En las escuelas que no tienen carácter religioso, esto significará que la consideración del impacto de las cosmovisiones sucederá en todo el plan de estudios y no se limitará a E.R. En las escuelas confesionales, el plan de estudios debe desarrollarse de acuerdo con el carácter distintivo, teniendo en cuenta la necesidad de presentar a los alumnos la diversidad de creencias que existen en la sociedad.

En relación con las escuelas confesionales, la BHA debería suspender su campaña en contra de dichas escuelas y, en su lugar, buscar una educación de alta calidad dentro de ellas, una educación que recurra a los recursos de la fe al servicio de la comunidad en general. Las admisiones escolares basadas en la afiliación religiosa deben mantenerse junto con las políticas de admisión que permitan que también deba reflejarse la diversidad de la

sociedad. La selección del personal para escuelas confesionales sobre la base de la filosofía religiosa es apropiada siempre que se mantenga el compromiso con los objetivos de la educación pública y se refleje la diversidad de la sociedad en su conjunto. Las escuelas confesionales deben promover una filosofía de ciudadanía activa y cooperativa entre sus alumnos.

En relación con la E.R., el humanismo debe enseñarse como una cosmovisión significativa en la E.R. y los humanistas deben ser miembros de pleno derecho de los Consejos Consultivos Permanentes para la E.R. Los maestros de E.R. deben apoyar a sus colegas en otras materias para garantizar que la charla divina (o la conversación de cosmovisión) no se limite a E.R.

En relación con el culto escolar, debe considerarse como una oportunidad positiva para comprometerse con el significado de la dimensión religiosa de la vida en el mundo de hoy y no debe considerarse como una reliquia anacrónica. Deberá prestarse especial atención a la adecuación de las normas y prácticas actuales. En particular, la excelente práctica que existe en algunas escuelas debe difundirse con el fin de permitir a todas las escuelas proporcionar asambleas significativas que involucren a los alumnos con el significado de las creencias y prácticas religiosas y no religiosas y animarlas a desarrollarse como seres espirituales.

El debate actual se presenta a menudo en los medios de comunicación como una confrontación entre los intereses sectarios de las comunidades religiosas y aquellos que se preocupan por una educación decente para los niños¹. Esto es injusto e inútil. Este informe es una petición de un enfoque más cooperativo donde las personas religiosas y no religiosas trabajen juntas en la educación para el beneficio de los alumnos y de la sociedad en general. Sin embargo, para que esto suceda, todos tendremos que tragar mucho y confiar menos en nuestras cajas de jabón y más en nuestras habilidades de negociación.

capítulo 5 referencias

1. Por ejemplo el programa “*Faith Schools Menace?*” presentado por Richard Dawkins en More4 el 17 de agosto de 2010.

Acceso abierto. Algunos derechos reservados

Declaración de política

Este trabajo está licenciado bajo Creative Commons

Atribución - No comercial - Sin licencia de obras derivadas 2.5 (la 'Licencia').

Para ver una copia de esta Licencia:

- visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/>
- o envíe una carta a Creative Commons, 543 Howard Street, 5th Floor, San Francisco, California, 94 105, Estados Unidos.



creativecommons.org

Como editor de este trabajo, Theos tiene una política de acceso abierto que permite a cualquier persona acceder a nuestro contenido electrónicamente sin ningún cargo.

Lea y considere los términos y condiciones establecidos en la Licencia, cuyos detalles se pueden obtener a través de Internet o enviando un correo a las direcciones pertinentes establecidas anteriormente.

Los usuarios pueden descargar, guardar, ejecutar o distribuir este trabajo electrónicamente o en cualquier otro formato, incluida la traducción a un idioma extranjero, sin permiso por escrito sujeto a las condiciones establecidas en la Licencia. Las siguientes son algunas de las condiciones impuestas por la Licencia:

- Theos y los autores son acreditados;
- La dirección del sitio web de Theos (www.theosthinktank.co.uk) se publica junto con una copia de esta política en un lugar destacado;
- el texto no se modifica y se usa en su totalidad (el uso de extractos bajo los derechos de uso justo existentes no se ve afectado por esta condición);
- el trabajo no se revende; y
- se envía una copia del trabajo o enlace para usar en línea a la dirección a continuación para nuestro archivo.

Theos

Departamento de licencias

77 Great Peter Street

Londres

SW1 P2EZ

hello@theosthinktank.co.uk

Póngase en contacto con nosotros si desea permiso para utilizar este trabajo para fines fuera del alcance de la Licencia.



Atribución-NoComercial- NoDerivadas 2.5

Eres libre de:

- copiar, distribuir, mostrar y interpretar el trabajo

ajo las siguientes condiciones:



Atribución: Se debe atribuir el trabajo de la manera especificada por el autor o licenciante.



No comercial: No se puede usar esta obra para fines comerciales.



No Derivada: No puede alterar, transformar o construir sobre este trabajo

- Para cualquier reutilización o distribución, debe dejar en claro a los demás los términos de la licencia de este trabajo.
- Se puede renunciar a cualquiera de estas condiciones si obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.

Su uso justo y otros derechos no se ven afectados de ninguna manera por lo anterior.

Informes anteriores de Theos:

'Hacer a Dios'

Un futuro para la Fe en el Espacio Público

Nick Spencer | 978-0-9554453-0-9

Salir del estrado: El pasado, presente y futuro de la representación religiosa en la Cámara de los Lores

Andrew Partington y Paul Bickley
978-0-9554453-1-6

Rojo, Blanco, Azul y Marrón Ciudadanos, Patriotas y el Primer Ministro

Stephen Backhouse | 978-0-9554453-2-3

Ni privado ni privilegiado: El papel del cristianismo en Gran Bretaña hoy

Nick Spencer | 978-0-9554453-3-0

Hablar a Dios.

La legitimidad del razonamiento público religioso

Jonathan Chaplin | 978-0-9554453-4-7

Rescatando a Darwin: Dios y la evolución en Gran Bretaña hoy

Nick Spencer y Denis Alexander 978-0-9554453-5-4

Fe y Darwin

¿Armonía, conflicto o confusión?

Caroline Lawes | 978-0-9554453-6-1

Discutiendo a Darwin: Una entrevista extendida con Mary Midgley

978-0-9554453-9-2

Dudando de Darwin: El escepticismo del creacionismo y la evolución en Gran Bretaña hoy

Robin Pharoah et al | 978-0-9554453-8-5

Religión e Identidad: Lealtades divididas?

Sean Oliver-Dee | 978-0-9554453-7-8

Libre para creer: Libertad religiosa en una sociedad liberal

Roger Trigg | 978-0-9562182-1-6

Incluir a Dios en la educación

Si la Gran Bretaña moderna se está convirtiendo en un campo de batalla entre los que tienen fe religiosa y los que no la tienen, la educación está en primera línea.

Los debates sobre el papel de la religión en la vida escolar son acalorados y, en ocasiones, desagradables, y algunos discuten sobre términos como "adoctrinamiento" e incluso "abuso infantil".

El informe de Trevor Cooling ofrece una contribución genial, razonada y matizada al debate. Basándose en varios ejemplos detallados, muestra que la idea de que la educación es moralmente neutral u objetiva es indefendible. La enseñanza está determinada por nuestra comprensión de qué virtudes debemos practicar, qué cualidades debemos valorar, y en última instancia, de qué tipo de personas debemos ser. Pretender lo contrario es ingenuo o, lo que es peor, un intento de prohibir en el aula compromisos morales y metafísicos simplemente porque a una minoría de antiteístas les disgusta.

Dios pertenece al aula, argumenta Cooling, no simplemente porque es un "derecho" que viene de vivir en una sociedad liberal, sino porque la contribución cristiana a la educación es positiva y constructiva, contribuyendo poderosamente a nuestro bien común.

Hacer a Dios en la educación es una contribución importante, razonable, equilibrada y reflexiva al caso de la educación cristiana. Merece ser leído por quienes buscan moldear la educación cristiana en nuestra vida pública y por quienes desean erradicarla.

"Aquí hay un argumento claro, sucinto, inteligente y accesible para la contribución legítima que los creyentes religiosos pueden hacer a la educación.

Cooling demuestra que los creyentes pueden expresar su fe en contextos educativos sin ser divisivos, adoctrinadores, exclusivos o irrespetuosos con los demás".

John Sullivan, Profesor de Educación Cristiana, Universidad Hope de Liverpool

"Cooling señala que no podemos delimitar cuestiones de creencia y valor de nuestro discurso común sin atenuar fatalmente nuestro concepto de una buena sociedad. Pide un enfoque holístico y matizado de la educación religiosa que tome en serio la tarea de formarnos a todos como ciudadanos responsables dentro de un dominio público".

Profesora Elaine Graham, Profesora de Investigación Grosvenor de Teología Práctica, Universidad de Chester.

"Trevor Cooling desmiente lo absurdo e ilógico de la posición secularista que intenta silenciar las voces religiosas en la arena educativa. Su defensa de las voces teológicamente informadas en la arena educativa se verá afectada por la posición secularista, pero su caso es lo suficientemente robusto como para resistir ese ataque".

Revd Canon Profesora Leslie J Francis, Profesora de Religiones y Educación, Universidad de Warwick

Trevor Cooling es Profesor de Educación Cristiana en la Universidad Christ Church de Canterbury

£10

ISBN-13 978-0-9562182-3-0



9 780956 218230