



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

2019/2020

PROMOCIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN
RELIGIOSA A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO
CRÍTICO Y LAS TERTULIAS DIALÓGICAS:
PROPUESTA PEDAGÓGICA INNOVADORA
DESDE EDUCACIÓN INFANTIL

PROMOTION OF RELIGIOUS LITERACY
THROUGH CRITICAL THINKING AND
DIALOGICAL GATHERINGS: INNOVATIVE
PEDAGOGICAL PROPOSAL FROM INFANT
EDUCATION

Autora: Vanesa Rodríguez Gutiérrez

Directoras: Irina Salcines Talledo y

Natalia González Fernández

Junio 2020

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

1. RESUMEN	2
2. JUSTIFICACIÓN	3
3. MARCO TEÓRICO	6
3.1 IDENTIDAD RELIGIOSA Y DERECHOS	6
3.1.1 LEGISLACIÓN Y NORMATIVA DE LA LIBERTAD RELIGIOSA	10
3.1.2. LEGISLACIÓN Y NORMATIVA DE LA RELIGIÓN EN LA EDUCACIÓN	14
3.2 ALFABETIZACIÓN RELIGIOSA EN LA ESCUELA	18
3.2.1 INTERÉS INTERNACIONAL EN ALFABETIZACIÓN RELIGIOSA.....	24
3.3 PROMOCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LA ALFABETIZACIÓN RELIGIOSA	27
3.3.1 TERTULIAS DIALÓGICAS, CANAL EN LA ADQUISICIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO	34
4. PROPUESTA PEDAGÓGICA INNOVADORA PARA LA PROMOCIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN RELIGIOSA EN LAS ESCUELAS	40
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

En cuanto al uso del lenguaje, a lo largo del trabajo y con el fin de facilitar su lectura, se hará uso del masculino genérico para referirse al género de las personas, lejos de un uso sexista de dichos términos (RAE, 2020).

1. RESUMEN

La dimensión religiosa es un fenómeno mundial inmerso en todos los ámbitos sociales, incluida la educación. Ante la diversidad de opiniones y el gran debate sobre la enseñanza de la religión en España, se hace necesario abordar el fenómeno religioso desde una perspectiva divergente, valiente e inconformista. Para ello es necesario plantear una enseñanza de la religión abierta, inclusiva, manteniendo una escuela neutra pero sin renunciar al fenómeno religioso, y esto lo motiva la Alfabetización Religiosa. Para tratar de entender el papel de la religión en la sociedad y en los individuos, sin crear compartimentos estancos o caer en algún tipo de discriminación, es necesario abordarlo desde Pensamiento Crítico y el diálogo como forma de integrarlo mediante las Tertulias Dialógicas a través de una propuesta pedagógica innovadora que se hace imprescindible desde la etapa de Educación Infantil.

Este trabajo presenta un análisis documental sobre Alfabetización Religiosa, Pensamiento Crítico y las Tertulias Dialógicas, pilares fundamentales que derivarán en una propuesta innovadora. Que pretende el desarrollo de ciudadanos responsables y críticos, concretamente sobre la dimensión religiosa. Posibilitando la adquisición de competencias para aprender a vivir juntos y participar en una sociedad global, mediante relaciones de respeto y comprensión.

Palabras clave: Alfabetización Religiosa, Pensamiento Crítico, Tertulias Dialógicas, Educación Infantil.

ABSTRACT

The religious dimension is a global phenomenon that is present in all areas of society, including education. In view of the diversity of opinions and the great debate on the teaching of religion in Spain, it was necessary to approach the religious phenomenon from a divergent, courageous and non-conformist perspective. To this end, it is necessary to propose an open, inclusive teaching of religion, maintaining a neutral school but without renouncing the religious phenomenon, and this is motivated by Religious Literacy. In order to try to understand the role of religion in society and in individuals, without creating watertight compartments or falling into some kind of discrimination, it is necessary to approach it from Critical Thinking and dialogue as a way of integrating it through the Dialogical Gatherings through an innovative pedagogical proposal that becomes essential from the Infant Education stage.

This work presents a documentary analysis on Religious Literacy, Critical Thinking and the Dialogical Gatherings, fundamental pillars that will derive in an innovative proposal. It aims to develop responsible and critical citizens, specifically on the religious dimension. It will enable the acquisition of skills to learn to live together and participate in a global society, through relationships of respect and understanding.

Keywords: Religious Literacy, Critical Thinking, Dialogical Gatherings, Infant Education.

2. JUSTIFICACIÓN

El fenómeno religioso ha sido y es un componente relevante en la vida comunitaria, su gran interés social ha llevado, en la actualidad, a un resurgimiento en el dominio público (Ferrera, 2014; Habermas, 2015; MacGregor, 2019; Rubio, 2018; Tovar, 2019), impulsando la apertura de nuevos interrogantes que nos llevan a reconsiderar la dimensión religiosa dentro del paradigma no solo social, sino educativo.

Por una parte, la sociedad comparte un conjunto de creencias y de supuestos, fe, ideologías y religiones que van mucho más allá de la vida del individuo y forman parte esencial, de su identidad común, como diría MacGregor (2019), si no existieran las religiones, no existiría el mundo.

Es, sin duda, una dimensión global que atañe directa o indirectamente a todos. De una forma más directa, las creencias religiosas contribuyen a la formación integral de cada sujeto, en el desarrollo de la identidad a la vez que en la creación de una conciencia social a través de las relaciones (Pérez-Agote, 2016), causa por la que se establecen diversos derechos universales, de libertad religiosa, a la no discriminación o a la educación religiosa, entre otros. Es decir, vivimos en un mundo que proclama libertades y se sustenta en los derechos y respeto tanto individuales y colectivos.

Aún así Han (2012), sostiene que somos sujetos que creemos estar en libertad pero estamos tan encadenados como Prometeo. No solo, no disfrutamos de las libertades que tenemos por derecho, sino que nos falta información para defenderlas. Algunas de las consecuencias pueden ser, la falta de entendimiento, desinformación, vulnerabilidad, discriminación o consecuencias mayores, como el abuso o el uso de la violencia.

Por otro lado, la batalla de la ideología sigue en pie, desde los inicios de la historia conocida hasta el día de hoy, aunque en apariencia esta batalla no se oiga o se marchite, vuelve a resurgir (Habermas, 2015; MacGregor, 2019), tanto en medios de comunicación social, conflictos sociales, en el ámbito educativo y en la esfera política.

En los últimos años se han experimentado cambios profundos con numerosos retos globales, como la pandemia mundial presente por causa del coronavirus o Covid-19 (OMS, 2020; Palacios, Santos, Velázquez y León, 2020), que afectan a todas las áreas de la vida pública, desde la economía, la cultura, la política, la educación o la religión, entre otras (Mesa, 2019). Situación que nos lleva a buscar explicaciones de la realidad y tratar de conectarlos con las necesidades humanas, por ejemplo la realidad de los conflictos, interrelacionado con la paz y los derechos humanos. A esta búsqueda de simetría, Han (2013) lo

llama “transparencia”, entendida como la sociedad de la transparencia aquella que aspira a eliminar todas las relaciones asimétricas. Cuando el autor hace referencia a la transparencia, lo hace desde la positividad, impulsando a allanar el camino y evitar resistencias a la comunicación y a la información. La transparencia hace que nuestras ideas sean operativas.

Ahora bien, las diferentes opiniones y controversias han contribuido a renovar el debate sobre la pertinencia de la asignatura denominada Enseñanza Religiosa Escolar (ERE) en el currículo escolar español y las expresiones ligadas a ella en un espacio público como la escuela (Rubio, 2018). Del mismo modo, hay una corriente que aboga por eliminar esta materia de las escuelas, dejando a la institución pública escolar sin la presencia de la educación religiosa (Caparros, 2018; Fernández, 2019; La mayoría de la Cámara, a favor de sacar Religión del currículo escolar, 2020; Serra, 2019). A pesar de estos puntos de vista, la enseñanza de la religión está respaldada por la constitución (CE, 1978, Art.27), en cierto modo, aunque también abierto a debate, también lo está la presencia de la diversidad de creencias y pluralismo religioso en la ERE (Díez de Velasco, 2016). Esto lleva a abordar el fenómeno religioso en el presente trabajo de la siguiente manera.

En resumen, como respuesta a esta serie de ideas, la propuesta de este trabajo es hacer un planteamiento riguroso de la presencia de esta asignatura en el currículo escolar, partiendo de los fundamentos jurídicos, como los derechos fundamentales de libertad religiosa, el derecho a la enseñanza de la religión, y las normativas que amparan la enseñanza de la ERE en nuestro país. Al mismo tiempo habría que preguntarse si se respeta o no, y en este último caso, por qué no se habría de respetar este derecho que asiste a las familias. Para finalizar revisar y analizar experiencias que hagan de este derecho un motivo de disfrute del pluralismo religioso, y cómo contribuyen a un crecimiento de nuestro desarrollo como ciudadanos y de una sociedad transparente.

Este trabajo está compuesto de tres ejes vertebradores, la alfabetización religiosa, el desarrollo del pensamiento crítico y las Tertulias Dialógicas como Actuación Educativa de Éxito conjugadas de la siguiente manera.

En primer lugar, se inicia con unas breves ideas expresadas por diversos autores sobre la identidad religiosa individual y global que, a continuación, se fundamentarán con la legislación y normativa de los principales derechos referentes a la libertad religiosa, para finalizar el apartado con la normativa con la que se rige la enseñanza de la religión en el ámbito educativo público español.

Con una base teórica actual se continuará conceptualizando y reflexionando sobre la propuesta de una alfabetización religiosa en las aulas como forma de abarcar y entender la pluralidad religiosa representada en la sociedad, y el ejemplo de algunos países e instituciones que abogan por su promoción. Se continuará reflexionando sobre cómo promocionar el pensamiento crítico en el aula, desde la etapa de Educación Infantil por medio de la alfabetización religiosa. Para finalmente sugerir una propuesta pedagógica innovadora considerando los puntos anteriores.

El propósito fundamental de este trabajo es crear la necesidad de reflexionar y actuar, haciendo operativas unas prácticas educativas donde la pluralidad religiosa está presente al igual que la necesidad de comprender, integrar y fomentar la participación a través del pensamiento crítico dialógico. Se hará mediante una propuesta pedagógica innovadora, que pretende sensibilizar, ofreciendo pautas de actuación al profesorado para poder abordar la alfabetización religiosa en las aulas, como paso previo a un, ojalá, futuro cambio de perspectiva en el planteamiento de la Enseñanza Religiosa Escolar.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 IDENTIDAD RELIGIOSA Y DERECHOS

A continuación se hará un breve repaso sobre el desarrollo de la identidad individual y colectiva, en el que las creencias religiosas son uno de los elementos que forman parte de esa identidad y del proceso interconectado de aprendizaje, enfocándonos en la infancia como sujetos de derechos en pleno desarrollo.

Cada individuo tiene la responsabilidad de crecer, de formar una imagen y conciencia de sí mismo que lo hará diferente a los demás. Esta responsabilidad

es también un derecho, “todos los seres humanos tienen, individual y colectivamente, la responsabilidad del desarrollo” (Artículo 2 de la Declaración sobre el Derecho del Desarrollo). El desarrollo de la identidad es un proceso que se da a lo largo de toda la vida, dónde se explora el conocimiento sobre el mundo de forma única y diferente del resto de las personas (Subero y Esteban-Guitart, 2020).

Bajo el amparo de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), el Decreto de Cantabria (79/2008) del segundo ciclo de educación infantil establece como área prioritaria la construcción de la identidad personal, regulando la necesidad de que las escuelas favorezcan un entorno que facilite el desarrollo personal de los niños.

Del mismo modo en los pilares fundamentales de la educación, también conocidos como los Aprendizajes Necesarios para la Vida (Delors, 2013), se encuentran cuatro áreas en los que se sustenta el proceso de aprendizaje y desarrollo personal. Aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos son, no solo los pilares sino también las finalidades de la educación.

Aprender a conocer, implica adquirir los instrumentos de la comprensión, aprender a hacer con la finalidad de influir en el entorno, aprender a vivir juntos compartiendo y participando con los demás, a través de la comprensión y percepción de las relaciones se pueden realizar proyectos comunes que trabajen el respeto y la comprensión. Por último, aprender a ser como proceso fundamental que ensambla los tres anteriores. Las cuatro áreas convergen en una sola, entre ellas hay coincidencias e intercambio (Zafra, 2017).

Todo ser humano forma parte de una sociedad a la que aporta y de la que se alimenta y todo individuo forma parte de una comunidad. Entendiendo comunidad como el conjunto de personas registradas en un mismo territorio donde se relacionan entre ellos compartiendo intereses y valores que conforman una identidad cultural (Orduna, 2003). Esta identidad se conforma como propia y se individualiza a la vez que es compartida.

El pilar *aprender a ser*, envuelve el desarrollo integral de cada uno pero no desde una perspectiva únicamente individualista. El conocimiento de uno mismo, se desarrolla mediante el conocimiento de los demás, es un proceso de entendimiento colectivo que converge en cada individuo. Este entendimiento colectivo existe a través de una interacción continua entre la persona y la sociedad, no solo exteriormente, sino interiormente, dentro de cada uno (Mead, 1973).

Los pensamientos y actitudes de cada individuo según Mead (1973), son el resultado de procesos sociales interconectados por el lenguaje. Los significados que da a sus acciones y a la realidad que le rodea se origina en sus interacciones sociales, concretamente en el contexto en el que se desarrolla. El mismo autor argumenta que “el proceso social mismo es el responsable de la aparición de la persona; esta no existe como una persona aparte de este tipo de experiencia” (p. 174).

Concuerda con la teoría sociocultural de Vygotsky (2000), que defiende el desarrollo de la mente a partir de las interacciones sociales necesarias para el crecimiento del individuo y su identidad propia. Es decir, las interacciones sociales dan forma a las acciones, pensamientos, a la mente. Implica la clara dimensión social que adquieren los significados, valores, costumbres y tradiciones individuales. No se pueden dar independientemente del contexto, sino que se adoptan o modifican a través de esa misma interacción.

Durante la infancia se va definiendo el mundo a través de las experiencias con el entorno, se puede observar el carácter transformador de los significados que se hacen sobre el contexto en el que uno se desarrolla. Es indispensable entonces, vivir experiencias que favorezcan la interpretación adecuada de la realidad (Mora, 2013), de ello depende los cambios que se produzcan en el cerebro infantil. La interpretación y acciones sobre el entorno establecen las bases de las relaciones futuras con los demás individuos, comunidades o realidades.

Sabiendo que los procesos de aprendizaje y del desarrollo de la propia identidad no se pueden desvincular del contexto social y cultural, el surgimiento

de ciertas prácticas culturales, morales, ideológicas o religiosas tienen lugar también a través de la participación en las prácticas sociales.

El currículo del segundo ciclo de Educación Infantil presenta una concepción integral de la educación donde se debe favorecer no solo la adquisición de aprendizajes académicos, sino también un clima de relaciones sociales en la propia escuela, por medio de “una cultura transformadora de la sociedad a través de valores democráticos como la participación, la responsabilidad, la cooperación y la solidaridad” (BOC, Decreto 79-2008, p.11543).

Cuando se habla de un desarrollo integral y, por lo tanto de la identidad, no se puede dejar de lado la dimensión religiosa. Según el informe “Religion and Secularism in the European Union” del Observatory of Religions and Secularism (ORELA, 2018), en los últimos años, hay una creciente visión de la religión como una parte tanto de su identidad cultural como de su fe.

Es importante repensar y replantearnos las acciones educativas que reconocen y trabajan la multireligiosidad. Los centros escolares contribuyen en gran manera al desarrollo del individuo, son un lugar donde se forjan los valores y competencias para la vida. El compromiso de los educadores hacia una sociedad más comprensiva y consciente marcará la diferencia en el desarrollo de la cohesión social y las competencias que lo faciliten.

Vivimos en una sociedad globalizada, con gran diversidad multireligiosa que permiten enriquecernos mediante las relaciones dentro de las comunidades. Serían necesarias competencias interreligiosas que, al igual que las competencias interculturales, faciliten y favorezcan la capacidad de adaptarse al entorno por medio del conocimiento de las costumbres, modos de pensar, habilidades y destrezas para una mejor convivencia (Gil-Madrona, Gómez-Barreto y González-Villora, 2016).

3.1.1 LEGISLACIÓN Y NORMATIVA DE LA LIBERTAD RELIGIOSA

La dimensión religiosa es de gran importancia para el ser humano. Este fenómeno implica que la religiosidad tenga una gran trascendencia social y, por lo tanto, requiere una regulación (Arribas, 2019; Rubio, 2018). A continuación, revisaremos brevemente una pequeña muestra de los manifiestos fundamentales referentes a la libertad religiosa, iniciando con los derechos universales y aterrizando en los que afectan directamente en nuestro país, poniendo el foco en los derechos de la infancia y la educación de los niños.

Un ideal común de acción global que comparten todos los países es la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) configurándose como una insignia global que une a todos los pueblos y naciones con el fin de fomentar el respeto de los derechos y libertades. Así mismo lo manifiesta el artículo 2, “toda persona tiene derecho a todos los derechos y libertades establecidos en esta Declaración, sin distinción de ningún tipo, como raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política u otra, origen nacional o social, propiedad, nacimiento u otro estado” (DUDH, 1948, Art. 2).

Concretamente, en relación a la libertad religiosa, el artículo 18 proclama este derecho de la siguiente manera, “toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión; este derecho incluye la libertad de cambiar su religión o creencia, y la libertad, ya sea solo o en comunidad con otros y en público o privado, para manifestar su religión o creencia en la enseñanza, práctica, adoración y observancia” (DUDH, 1948, Art. 18). No solo la DUDH reconoce el derecho de libertad religiosa, otros documentos recogen este mismo derecho a nivel internacional, el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales, (CEDH, 1950), Art. 9.6., Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, (ICCPR, 1966), Art. 18.7. Todos ellos apuntan a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, como forma de reconocer la importancia del fenómeno religioso.

Esta misma idea se repite en el artículo 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), un tratado multilateral general que reconoce derechos tanto civiles como políticos, y establece mecanismos para su

protección y garantía. Fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1966, y ratificado en España en 1977 (BOE, núm. 103, de 30/04/1977). Este artículo incluye tres apartados en los que se compromete, no solo a defender la libertad de manifestar las creencias, sino también a respetar la libertad de los padres para asegurar una educación religiosa adecuada a su ideología. “Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (PIDCP, 1976, Art. 18.4).

Como hemos visto en el punto anterior, los padres tienen derecho a escoger la educación religiosa de sus hijos. Este derecho paternal sugiere la necesidad de la existencia de derechos propios en la infancia. En la Declaración Universal de los Derechos del Niño (DUDN), el artículo 10 aboga por la protección del niño “contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole” (DUDN, 1959, Art.10). Concretamente pone el foco en una educación tolerante, con un espíritu de comprensión con plena conciencia de la necesidad de hermandad entre todos. De estos artículos, como dice Chelaru (2019), se desprende la obligación de asegurar la transmisión de información y conocimiento de manera pluralista, objetiva y crítica, prohibiendo así todo adoctrinamiento.

Podemos deducir que la discriminación por motivos religiosos no es una cuestión desconocida para la Asamblea General de las Naciones Unidas, tanto es así que la proclama la Declaración sobre la Eliminación de todas las formas de Intolerancia y Discriminación fundadas en la Religión o las Convicciones (DEIDRC). Es un compromiso de los Estados Miembros de la Unión Europea junto con la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que consideran que la religión o las convicciones para aquellos que las profesan, son uno de los pilares fundamentales en su forma de entender la vida y, por lo tanto, la libertad religiosa debe ser íntegramente respetada y garantizada (DEIDRC, 1981).

Esta misma declaración, en el artículo 2, manifiesta su definición de la discriminación o intolerancia basada en las creencias religiosas como, “toda distinción, exclusión, restricción o preferencia fundada en la religión o en las

convicciones y cuyo fin o efecto sea la abolición o el menoscabo del reconocimiento, el goce o el ejercicio en pie de igualdad de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (DEIDRC, 1981, Art. 2.2). Comprometiéndose a tomar medidas para prevenir o eliminar todo tipo de discriminación por motivos religiosos en todas las áreas de la vida, ya sea civil, económica, política, social o cultural (DEIDRC, 1981). El desconocimiento de las costumbres y creencias religiosas pueden llevar a la discriminación. ¿Será necesario entonces, diseñar estrategias de participación que ayuden a disipar y prevenir la discriminación por motivos religiosos a través de un mayor conocimiento de las creencias religiosas?

Continuando con el derecho a la libertad religiosa, observamos una conformidad de la legislación española con las normativas internacionales. Lo podemos ver, por ejemplo, en los derechos fundamentales que reconoce la Constitución Española (CE). El artículo 14 marca las bases de igualdad ante la ley “sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (CE, 1978, Art. 14). Se entiende que este principio de no discriminación implica la prohibición constitucional de cualquier trato privilegiado que restrinja o excluya por motivos religiosos sea individual o colectiva. Esta idea se corrobora en el artículo 16, mencionando que, “ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia católica y las demás confesiones” (CE, 1978, Art. 16.3). En este manifiesto ya ponen sobre la mesa todas las instituciones o confesiones religiosas en materia de igualdad.

Pocos años después se publica la Ley Orgánica de Libertad Religiosa (LOLR) con la intención de mostrar un carácter neutral como forma de expresión social. Manteniendo una posición de respeto a la pluralidad frente al fenómeno religioso, en la que apenas se encuentra diferencias con los derechos proclamados en la CE. El artículo 1 declara que “el Estado garantiza el derecho fundamental a la libertad religiosa y de culto, (...). Las creencias religiosas no constituirán motivo de desigualdad o discriminación ante la Ley (LOLR, 1980, Art. 1.1-2). Como colofón a este primer artículo concluye con la siguiente

declaración, “ninguna confesión tendrá carácter estatal” (LOLR, 1980, Art.1.3). Un derecho implícito en el que se supone que es un país aconfesional.

Podemos concluir que hay dos principios básicos, el primero es la libertad religiosa, un derecho fundamental que reconoce la libertad colectiva y del individuo a creer y compartir. Por medio de manifestaciones externas que ponen en evidencia los conceptos sobre la vida, la sociedad y sobre ideas o conceptos religiosos, por este motivo la regulación de estos derechos tiene doble dimensión (Chelaru, 2019).

El segundo es el derecho de igualdad, derecho a no ser discriminado por motivos de ideologías o religión, disfrutando de la misma oportunidad de acción, por parte de cada individuo y colectivo. Al mismo tiempo el Estado debe garantizar un carácter neutral que no favorezca ninguna confesión, una idea que Pérez-Agote (2016) comparte, diciendo que el Estado debe autonomizarse de la religión y de la iglesia dominante. Seguidamente, en la Tabla 1 se recogen las normativas fundamentales en relación a los derechos sobre libertad e igualdad religiosa.

Tabla 1. Normativa fundamental sobre la libertad e igualdad religiosa

	Internacional		Nacional		
	DUDH	PIDCP	DUDN	DEIDRC	CE
Derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión	Art. 18	Art. 18			Art. 16
Igualdad y no discriminación por razón religiosa			Art. 10	Art. 1-8	Art. 14

Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa

Fuente: elaboración propia.

3.1.2. LEGISLACIÓN Y NORMATIVA DE LA RELIGIÓN EN LA EDUCACIÓN

La existencia de la Enseñanza Religiosa Escolar (ERE) en las escuelas públicas es una forma de demostrar los derechos fundamentales, concretamente la libertad religiosa (CE 1978, Art 16), aunque la presencia de la ERE tiene una ideología predominante y un curriculum concreto. A continuación veremos que normativa sostiene la religión en el ámbito educativo público en nuestro país y quienes se encargan de garantizarlo.

En primer lugar, el hecho de que el Estado Español sea aconfesional no quiere decir que viva de espaldas a lo religioso, lo ignore o, aún menos lo persiga. Significa sencillamente que los poderes públicos deben tener en cuenta las creencias religiosas y el respeto a las mismas. Así lo explica Gonzales-Varas (2015), quien señala cómo los poderes públicos han de tener un concepto positivo de lo religioso al tratarse de una vivencia de suma importancia para millones de ciudadanos, por este mismo motivo se considera un derecho fundamental.

En la CE, marco de referencia sobre el que se rigen, o deben regirse las leyes y normas educativas que se implantan, en el artículo 27 pone el foco en el derecho a la educación y los aspectos claves de este derecho. Reconociendo, en primer lugar, “la libertad de enseñanza” y el “pleno derecho de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (CE, 1978, Art. 27.1-2). Como hemos visto anteriormente también destaca que los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, concretamente serán los poderes públicos los que garanticen este derecho de acuerdo a sus propias convicciones (Art 27.3).

Basándonos en los derechos fundamentales de libertad religiosa vistos en el punto anterior, entendemos que las instituciones públicas han de ser neutrales frente a las diferentes ideologías y religiones. Según la LOLR (1980), “ninguna religión tendrá carácter estatal” (Art 1.3), lo que el Tribunal Constitucional ha

denominado laicidad, o neutralidad ideológica y religiosa de los poderes públicos. Un principio de laicidad cuestionable al favorecer una confesión religiosa concreta en las escuelas públicas (Caballero, 2018).

Incluir la religión como materia fundamental no es contrario al principio de laicidad (Contreras, 1992; Llano, 2019), pero que una confesión tenga el control sobre el contenido de esta asignatura no parece coherente con el modelo constitucional de libertad religiosa. Justamente este es el caso, una confesión tiene el control sobre el contenido de la asignatura. La situación actual se rige en base al Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales (1979), una resolución sobre la enseñanza religiosa y asuntos culturales, en la que la religión Católica se ofertará de forma obligatoria aunque tenga carácter voluntario. En el artículo 2 se acuerda que “los planes educativos en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato Unificado Polivalente y Grados de Formación Profesional incluirán la enseñanza de la religión católica en todos los centros de Educación en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales, (...) dicha enseñanza no tendrá carácter obligatorio para los alumnos”. (BOE, 1979, núm. 300, pp.28784 - 28785). Se hace evidente la jerarquización de las competencias religiosas del currículo por las autoridades religiosas correspondientes, en este caso la religión Católica.

De la misma manera, los profesionales que imparten esta materia son designados por esta misma confesión religiosa. En el artículo 3 del acuerdo entre el Estado y la Santa Sede sobre la Enseñanza y Asuntos Culturales explica el protocolo que estiman para el nombramiento de los profesores de religión católica. “La enseñanza religiosa será impartida por las personas que, para cada año escolar, sean designadas por la autoridad académica entre aquellas que el Ordinario diocesano proponga para ejercer esta enseñanza. Con antelación suficiente, el Ordinario diocesano comunicará los nombres de los Profesores y personas que sean consideradas competentes para dicha enseñanza” (BOE, 1979, núm. 300, pp.28784 - 28785). Este acuerdo, deja en manos del Obispado el designio del profesorado de la ERE, dejando de lado, a priori, el resto de convicciones o ideologías religiosas como maestros en la enseñanza pública.

A causa de esta aparente desigualdad la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), es la primera ley educativa que deja la puerta abierta a la enseñanza confesional de otras religiones que no fuesen la católica. Manteniendo lo establecido en el acuerdo entre el Estado y la Santa Sede, abre un proceso que pueda garantizar la libertad de recibir formación religiosa de acuerdo con las propias convicciones. “La enseñanza de la religión se ajustará a lo establecido y, en su caso, a lo dispuesto en aquellos otros que pudieran suscribirse con otras confesiones religiosas” (BOE, 2007, núm. 103, p. 106). Hay dos temas interesantes que surgen de esta ley, el primero es que, en un estado aconfesional se da pie a una lucha de ideologías por afianzar cada creencia en el ámbito educativo, en vez de promover una apertura al conocimiento general y al diálogo. Y, en segundo lugar, no concreta bajo que condiciones se puede acceder a la enseñanza confesional de otras religiones.

A día de hoy hay confesiones que poseen acuerdos de cooperación en materia educativa con el Estado, como son el islam, el judaísmo y las iglesias evangélicas. Aunque los acuerdos han sido firmados con posterioridad (BOE, 1992, núm.272), la LOLR en el año 1980 proclamaba la posible existencia de estos, “el Estado, teniendo en cuenta las creencias religiosas existentes en la sociedad española, establecerá, en su caso, acuerdos o convenios de cooperación con las Iglesias, Confesiones y Comunidades religiosas” (LOLR, 1980, Art.7).

Para que una confesión religiosa pueda acceder a acuerdos de cooperación en el Estado tiene que cumplir dos condiciones, estar “inscritas en el Registro de Entidades Religiosas y que por su ámbito y número de creyentes hayan alcanzado notorio arraigo en España” (LOLR, 1980 Art.7). Sin embargo, al afirmar la LOLR que establecerá acuerdos o convenios, y pondrá estas condiciones, no implica necesariamente que el Estado esté obligado a la firma de un convenio.

Se ha avanzado en el reconocimiento y colaboración con otras confesiones, que bajo entidades religiosas han llegado a acuerdos de cooperación con el Estado español. Las Leyes 24, 25 y 27/1992, por las que se aprueban convenios con la Comisión Islámica (CIE), la Federación de

Comunidades Israelitas (FCJE) y la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas (FEREDE) (BOE, 1992, núm.272), garantizan el ejercicio de la enseñanza religiosa en los centros públicos, concertados y privados. Los convenios mencionados anteriormente se negocian entre el Gobierno y los representantes nacionales de las respectivas confesiones religiosas. El contenido puede verse afectado por iniciativas legislativas posteriores sin que el Gobierno tenga más obligación que la de dar cuenta de ello a la confesión respectiva. Al contrario que el acuerdo del Estado con la Santa Sede que se equipara a los Tratados Internacionales (Observatorio del Pluralismo Religioso en España, 2014-2020).

En la actualidad, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), determina que asignatura de religión tiene una validez similar a las demás, una asignatura con carácter obligatorio para los centros pero no obligatorio para los alumnos (BOE, 2013, núm. 295, p.51).

En cuanto al curriculum de esta asignatura, en la Disposición Adicional Segunda de la LOMCE, se asigna la competencia de la asignatura de religión a las respectivas autoridades religiosas. “Las decisiones sobre utilización de libros de texto y materiales didácticos y, en su caso, la supervisión y aprobación de los mismos corresponden a las autoridades religiosas respectivas, de conformidad con lo establecido en los Acuerdos suscritos con el Estado español” (BOE, 2013, núm. 295, p.51).

Concretamente, en el área de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC, 2008, núm. 164) se dispone, sobre las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación Infantil, que la ERE se incluirá de forma voluntaria según la decisión de los padres, tutores y alumnos. Velando que se respeten los derechos del alumnado y de sus familias, y no supongan una discriminación al recibir o no estas enseñanzas.

En relación a la no discriminación, el Gobierno de Cantabria en la ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados (BOC, 2019, núm. 105), se compromete a que “los currículos y las prácticas educativas de las diferentes etapas y enseñanzas se desarrollen

conforme al principio de igualdad de trato y no discriminación por motivos de origen racial o étnico, religión, convicción u opinión, (...)" (BOC, 2019, núm. 105, Art. 59.1).

Después de lo expuesto anteriormente, podemos concluir que la ERE sigue siendo un espacio donde algunas confesiones, principalmente la católica, tienen el apoyo del Estado para educar a los estudiantes en sus diferentes ideologías. En un estado aconfesional, la normativa educativa favorece luchas ideológicas que pretenden instaurar sus propias creencias en los centros educativos. Elaborando currículos propios que se aíslan y se alejan de la posibilidad de compartir el fenómeno religioso entre todos los estudiantes. Dada la situación, ¿sería posible compartir un currículo de enseñanza religiosa en la que todos los estudiantes se puedan ver reflejados y aprendan de forma plural el fenómeno religioso, evitando así cualquier tipo de discriminación?

3.2 ALFABETIZACIÓN RELIGIOSA EN LA ESCUELA

Vivimos en un contexto de pluralismo religioso en el que debe entenderse este fenómeno como universal (Díez de Velasco, 2017). Conocer las diferentes religiones y sus realidades ayuda a entender, comprender la sociedad multireligiosa en la que vivimos y permite una mayor tolerancia y respeto (Chan, 2019). La religión es un eje transversal en la historia de la humanidad e impregna todas las áreas que domina el ser humano, la historia, la literatura, el arte, la filosofía, los *Mass Media* y las realidades que nos rodean actualmente (Roux, 2010). Las religiones son parte de nuestra cultura e identidad, es necesario entenderlas para conocernos mejor.

En efecto, nuestro mundo es cada vez más interdependiente, las problemáticas locales y globales están entrelazadas, la interacción y la participación social se ve transformada por la tecnología (Turkle, 2017). Al mismo tiempo, la educación se ve influida, no solo por los beneficios de estas relaciones, sino por las problemáticas sociales existentes (Benso, 2007; Ortega, Tejedor y Perales, 2018). Estos cambios son parte de nuestra globalización en evolución, según Reimers (2016), un proceso que está reduciendo nuestro planeta y

haciéndonos conectar de forma más intensa a través de diferencias religiosas, culturales y sociales.

En este sentido, el proceso de interdependencia está defendido por la teoría de la ecología social postulada por Bronfenbrenner (1979; Alzate, Ocampo y Martinez, 2016; Collodel, Vieira, Crepaldi y Ribeiro, 2013; Merçon-Vargas, Lima, Rosa, Tudge, 2020). Propone que el desarrollo humano está influenciado por el entorno social de los individuos, por lo que entendemos que las condiciones de estos factores dependen de los contextos sociales e institucionales, formadas también por las políticas públicas del entorno concreto. Esta teoría defiende un sistema social que influencia desde el entorno más inmediato, microsistema, un espacio que contiene elementos como el hogar o la escuela, espacios donde participan los individuos de forma activa y directa. Este autor propone buscar estrategias que puedan aumentar la participación de los niños y adultos en los espacios compartidos. Uno de estos espacios, es la escuela, concretamente el aula.

El aula es un espacio de encuentro (Panorama de la Educación, 2019). Un lugar de encuentro entre culturas, así como un lugar de educación con respeto a las interpretaciones de vida religiosa y religiones (Skeie, 2006). Es un espacio propicio, no solo para aprender las diferentes religiones, sino también para trabajar conceptos como religión, religiosidad e incluso las ideas previas o estereotipos. Para crear un espacio Carbajal (2016), pone en valor la función de las escuelas, cuyo deber es sensibilizar a los estudiantes en cuanto a los valores fundamentales que constituyen las bases de la sociedad, la libertad, la igualdad, la paz, al margen de las creencias o la religión. Podemos decir que es necesario aprender las diferentes religiones y la realidad de las mismas, para sensibilizar de los derechos fundamentales donde la comprensión sea el resultado de este proceso.

De entre todas las instituciones que facilitan la adquisición y perfeccionamiento de destrezas para la convivencia democrática, la escuela es la que puede distribuir más equitativamente en todos los ciudadanos las competencias para participar efectivamente en una democracia (Carbajal, 2016; Luengo y Moreno, 2017). Las escuelas, y por lo tanto el aula, son necesarios

puntos de partida para comprender y construir la diversidad e igualdad en cuanto a valores, creencias y sus sistemas (Roux, 2010). Para ello es imprescindible proporcionar las condiciones, el empoderamiento y el apoyo para que los maestros integren el plan de estudios de educación global en el aula.

Por lo tanto, la escuela debe ser un instrumento de emancipación al margen de las exigencias y los grupos de presión de la sociedad del momento, en consecuencia, inmune a tales exigencias, para abrir la crítica más que cerrarla (Tejedor, 2020). Es decir, por medio de la comprensión y el conocimiento, la escuela puede ser útil contra el miedo. En cambio, Reimers (2016), argumenta la existencia de escuelas que no propician a los estudiantes las oportunidades de conocer y contribuir a la sociedad, dada la situación histórica y realidad global en la que vivimos, en las que son más necesarias que nunca.

Las diferencias religiosas pueden ser una fuente de conflicto más que un eje de colaboración (Chan, 2019). Y son las escuelas, más concretamente las públicas, un lugar donde confluyen aquellos con diferentes culturas e identidades religiosas, un espacio para aprender a reconocerse mutuamente como intereses compartidos y desarrollar una identidad que trascienda las divisiones creadas por la nacionalidad de origen, el idioma y la religión (Reimers, 2018). No solo las escuelas llevan el peso o responsabilidad de la integración, otras instituciones como las familias, espacios sociales, de ocio, extraescolares también educan a los niños (Ministerio de Educación Cultura y deporte (MECD, 2017; Tenezaca, Aguilar y Carrión, 2019; Valls, Prados y Aguilera, 2014). Pero, es justamente la escuela, la que tiene la capacidad de contribuir en la competencia de compartir con otros niños de diferentes religiones, de diferentes razas y de diferentes orígenes socioeconómicos. La escuela, según Mesa (2019) tiene un papel fundamental en la defensa, no solo las libertades, sino los valores de la ciudadanía global, cuestionando las realidades sociales que clasifican o propician relaciones descompensadas o una sociedad no transparente. La escuela tiene la misión de ser capaz de compensar las diferencias y crear niños cosmopolitas (Bolívar, 2019).

En el caso de las escuelas españolas, como hemos visto en el marco legislativo sobre la ERE, se enseña religión como una ideología concreta, sea

católica, evangélica, islámica, judía o las que pudieran incluirse, pero no en un marco abierto de religiones. No proponen una enseñanza plural, sino que construyen compartimentos estancos dejando de lado la pluralidad de religiones (Díez de Velasco, 2016), pudiendo afirmar que esta diversidad no se enseña como un valor, sino que se ofrece a los creyentes la enseñanza de su misma fe o confesión.

Esta forma de enseñanza fomenta la segregación, como diría Díez de Velasco (2016), un aula no integrada sino segregada busca la integración con otras disciplinas, pero al centrarse en las creencias religiosas o en las religiones se produce un aislamiento. La pregunta que surge es, ¿se puede construir una verdadera educación integrada en la pluralidad religiosa?

Si en vez de enseñar religión (en singular, aunque se oferten múltiples opciones en una especie de autismo educativo) se enseñan religiones (en plural), los puntos de vista en la práctica docente no pueden privilegiar, como es obvio, una opción frente a las demás (tal posición generaría un conocimiento no equilibrado, religiocéntrico y potencialmente conflictivo) (Díez de Velasco, 2016, p.287).

Los peligros del multiconfesionalismo en la escuela son muy variados, Tejedor (2020), propone tres peligros. El primero es “el fantasma de la segregación” (p.293), en relación con las creencias de los alumnos, más concretamente de los padres. En segundo lugar, pone a la educación como marioneta de los vaivenes de la sociedad y del error de introducir las confesiones familiares en ella, aún menos sus creencias o dogmas. Y, por último, la asignación de horas de estudio a la materia de religión dejando de lado otras que tienen carácter universal.

Por lo tanto, una de las propuestas actuales (Bautista, 2019; Llano, 2019; Tejedor, 2020) es defender la neutralidad de la escuela como condición necesaria y el laicismo como pilar necesario para el desarrollo de las libertades individuales. La neutralidad laica requiere eliminar todo tipo de discriminación por razones ideológicas o de creencias, ya sea en negativo o en positivo (Tejedor, 2020). Esto quiere decir que no sería aceptable la enseñanza de la religión o las

religiones bajo el amparo del currículo. La cuestión es si esta medida supone una renuncia o no al desarrollo de una de las vertientes de la personalidad humana, las creencias religiosas, o si deja una apertura a otras perspectivas, como, por ejemplo, el reconocimiento de la pluralidad religiosa en las escuelas y una apertura al diálogo.

Manteniendo la idea de una escuela neutra, pero sin renunciar al fenómeno religioso, varias investigaciones (Dinham y Shaw, 2017; Francis y Dinham, 2016; Frayha, 2002; Marcus, 2018; Prodromou, Gooding y Lipton, 2018; Reimers, 2017, 2018; Roux, 2010; White, 2010), defienden que la necesidad de esta sociedad plural y globalizada es favorecer y motivar una alfabetización religiosa dentro de las escuelas, compatible con una escuela laica y aconfesional. Recordando, y en contraposición con el último peligro que comparte Tejedor (2020), que la pluralidad religiosa es un fenómeno universal (Knitter, 2002), por lo que invertir horas en alfabetización religiosa sí sería dedicar tiempo al estudio y conocimiento de una materia de carácter global.

La alfabetización sobre temas religiosos no implica la enseñanza religiosa como una práctica confesional, sino enseñar las religiones existentes en el mundo, su historia, cómo se han encontrado en el tiempo y qué tradiciones, creencias, ritos contienen (Marcus, 2018). Cualquier otro enfoque de la religión correspondería a las familias.

Aun teniendo claro el propósito de la alfabetización religiosa, el concepto no es uniforme en su definición. Francis y Dinham (2016) lo consideran un concepto fluido, elástico que se configura y aplica de diversas formas en función del contexto en el que se aplica. Otros autores se atreven a conceptualizar y encuadrar la alfabetización religiosa, por ejemplo Prothero (2007, p.11-12), define la alfabetización religiosa como "la capacidad de comprender y utilizar en la vida cotidiana los componentes básicos de las tradiciones religiosas: sus términos clave, símbolos, doctrinas, prácticas, dichos, personajes, metáforas y narrativas"

La alfabetización religiosa según Moore (2007) es la capacidad de discernir y analizar el papel de la religión en los contextos social, político y económico en

los contextos históricos y actuales, las complejidades dentro de las religiones y entre ellas, y los principios, textos, creencias, prácticas y manifestaciones básicos de varias religiones del mundo.

Por consiguiente, el análisis del papel de la religión en los contextos social, político y económico es un reto que implica reflejar la amplitud del paisaje religioso contemporáneo incluyendo el estudio de una amplia gama de religiones, creencias y no religión. Dinham y Shaw (2017) proponen un proceso exploratorio del panorama religioso y su impacto social en el momento de estudio, el papel de la religión y las creencias en los asuntos y controversias actuales, la relevancia de las religiones y las creencias en la vida cotidiana, la creencia como identidad y como tradición. En palabras de Marcus (2018), la educación académica sobre religión en las escuelas públicas no debe hacer que los estudiantes sean más o menos religiosos, sino que debe permitirles reconocer y analizar las formas en que la religión está integrada en la vida pública.

Es decir, presentar un panorama libre de estereotipos, prejuicios e impedimentos ideológicos que limiten la comprensión del fenómeno religioso global e individual para construir una cohesión y entendimiento. Inculcar actitudes y conductas positivas en los alumnos, tal como describe Reimers (2018), la escuela sigue siendo un instrumento importante para superar la mayoría de los problemas sociales derivados de las diferencias, en este caso religiosas.

La alfabetización religiosa es un proceso creativo, por lo tanto, debe ser iniciado con el fin de entender y estar en activa participación con el otro, como parte de una sociedad con una gran diversidad cultural y religiosa (Roux, 2010). En este proceso es imprescindible compartir, que haya primero una comprensión de uno mismo para la llegar a la comprensión del otro. Un ejercicio en el que la identidad juega un papel importante como parte de una construcción social.

En resumen, podemos entender la alfabetización religiosa como un proceso de relación que nos lleva a la comprensión religiosa tanto en el plano individual como global. Un instrumento de cohesión, esencial en la sociedad multireligiosa

en la que vivimos donde los conflictos por motivos religiosos son una realidad en aumento. Por lo tanto, si buscamos una opción igualitaria, integradora que favorezca la construcción de una verdadera educación en el terreno religioso, proporcionando comprensión y tolerancia, podemos hablar de alfabetización religiosa. No obstante, el paso hacia una alfabetización religiosa en nuestras aulas no se puede llevar a la práctica si no hay una comprensión sustancial de la libertad religiosa.

3.2.1 INTERÉS INTERNACIONAL EN ALFABETIZACIÓN RELIGIOSA

En relación con el tema que se acaba de abordar, se puede concluir que la construcción de la alfabetización religiosa es un desafío necesario, que se hace palpable en la sociedad y especialmente en las escuelas. En algunos países la alfabetización religiosa está en auge, adaptándose de forma dinámica y elástica al contexto donde se aplica (Dinham y Francis, 2015), debido a la gran variedad de religiones y creencias de cada país o cultura.

Precisamente, en la Cumbre Mundial de Innovación Educativa (WISE), celebrada en Qatar (2017), se hace hincapié en los valores cívicos y sociales, con asignaturas pendientes que faciliten la participación en una ciudadanía global. Entre los participantes, Reimers (citado en Ibáñez, 2019), comparte su perspectiva sobre la alfabetización religiosa como elemento necesario para la educación, fundamental en una sociedad democrática.

A continuación, se pondrán algunos ejemplos de países, instituciones educativas o asociaciones que están trabajando la alfabetización religiosa en el ámbito educativo.

En el espacio europeo el proyecto Estudio de Religiones Contra Prejuicios y Estereotipos (SOARPS, 2016-2020), financiado por el programa ERASMUS+ de la Unión Europea. Nace en Italia, aunque en la actualidad colaboran instituciones de Francia, Alemania y España. Este proyecto tiene como objetivo abordar los problemas y fomentar el entendimiento y la integración de la

diversidad religiosa, formando y fortaleciendo los conocimientos y habilidades de los maestros en; pluralismo religioso, diálogo intercultural, historia de las religiones.

Concretamente la alfabetización religiosa está siendo planteada en el Reino Unido. El discurso pone el foco en el valor de la religión y las creencias en la vida cívica, y la necesidad de que los educadores tengan suficientes conocimientos para manejar las complejidades de las creencias y prácticas religiosas en los contextos educativos y sociales (Dinham y Jones, 2012).

Según un estudio de (Dinham y Shaw, 2017), en el Reino Unido se reconoce la religión y las creencias como confusas en las escuelas. Enfatizan a su vez el valor intrínseco de la alfabetización religiosa para manejar la diversidad, teniendo un encuentro con el mundo y las problemáticas reales. Y finalizan con la idea de que las escuelas pueden ser la base para renovar la alfabetización religiosa en la sociedad en general.

La necesidad de invertir en la alfabetización religiosa es uno de los temas principales de la Comisión sobre Religión y Creencia en la Vida Pública Británica (CORAB). Esta comisión publicó un informe llamado Living With Difference (2015), con el propósito de comprender mejor el lugar de la religión y las creencias en la vida pública británica y lograr una sociedad que trabaje por el bien común, ponen su atención en lo que se enseña y aprende sobre la religión y las creencias en las escuelas y universidades (CORAB, 2015).

A lo largo del informe, el tema recurrente es aprender a entender y vivir con las diferencias, dado que la religión y las creencias son las fuerzas motrices hoy en día, creen necesaria una educación religiosa que valore la diversidad y contribuya a la vida común. Para ello defiende la necesidad de una mayor alfabetización religiosa en todos los sectores de la sociedad declarando que todos los alumnos de las escuelas financiadas por el Estado deben tener derecho a un programa de estudios sobre religión.

Otro país, fuera de la Unión Europea, donde las instituciones públicas abogan por la alfabetización religiosa, es Estados Unidos. El interés está enfocado en la participación global como ciudadanos responsables y cívicos. Los

que favorecen la promoción de la alfabetización religiosa están convencidos de que, los ciudadanos están inmersos en una sociedad impregnada por la religión. Ya sea en acciones cotidianas de la vida como, ir a comprar, votar, ir a la escuela, necesitan ser conocedores y estar familiarizados con el cristianismo y las religiones del mundo, para favorecer las relaciones, el entendimiento y la participación ciudadana (Prothero y Kerby, 2015).

Por ejemplo, la Academia Americana de Religión (AAR), elaboró un documento titulado Directrices de la AAR para la enseñanza de la religión en las escuelas públicas de K-12 en los Estados Unidos (2010). Se basa en las premisas de que el analfabetismo religioso está muy extendido, conduciendo a los prejuicios que dificultan el respeto a la diversidad. Y por lo tanto, la alfabetización religiosa en las escuelas públicas es una forma efectiva de abordar estos desafíos.

La propuesta consiste en alentar el conocimiento de las religiones por parte de los estudiantes, pero no la aceptación de una religión en particular. Exponer a los estudiantes a una diversidad de puntos de vista religiosos, pero sin imponer ningún punto de vista en particular, sin promover o denigrar la religión (AAR, 2010).

Otra organización, que trabaja con la convicción de que la alfabetización religiosa es un bien social y cívico, es la Fundación para la Alfabetización Religiosa (TFRL). Parte de la idea de que la alfabetización religiosa combatirá los estereotipos y prejuicios alimentados por la falta de conocimiento y comprensión sobre la religión de uno mismo y de los demás. Hay varias instituciones estatales que conforman la fundación, entre ellas la Universidad e Boston, el Proyecto de Alfabetización Religiosa de Harvard, así como el Consorcio de Educación religiosa (The Foundation for Religious Literacy, 2012-2020). La TFRL Junto con el Centro de Libertad Religiosa (RFC), forman profesionales con el título de Especialistas en Alfabetización Religiosa para beneficiar en espacios educativos, académicos.

Concretamente, en la Cumbre Nacional sobre Religión y Educación (2019), organizada por el Centro de Libertad Religiosa del Instituto Freedom

Forum, la AAR, el RFL, entre otras organizaciones. Se celebró para hacer un balance del trabajo tanto, pasado, presente como futuro de la religión en la educación de los Estados Unidos. Una de las ideas claves de la cumbre es que, la educación no está completa sin un estudio de la religión comparada o la historia de la religión y su relación con el avance de la civilización, crucial para una educación integral (Marcus, Soules, y Cllaway, 2020).

Se puede concluir que, en diversos países, la alfabetización religiosa y su importancia en la educación tiene gran relevancia y un creciente interés por parte de educadores, investigadores y diversos profesionales preocupados por facilitar la intersección del fenómeno religioso en el ámbito educativo.

3.3 PROMOCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LA ALFABETIZACIÓN RELIGIOSA

En el siguiente apartado se analizará brevemente la necesidad del pensamiento crítico en la sociedad, concretamente en la escuela, un espacio propicio para el desarrollo integral de los niños. Tras analizar algunas definiciones de autores destacados, se presentará la cuestión de porqué la alfabetización religiosa desarrolla el pensamiento crítico y su importancia desde la etapa de Educación Infantil.

Vivimos en una sociedad saciada, como diría Jappe (2019), una sociedad autófaga, obsesa por los sistemas de información, comunicación y producción. Una sociedad rápida, acelerada, que reacciona a los estímulos de forma impulsiva, como si pararse, pensar, meditar no fuese una respuesta efectiva (Bauman, 2007). Solo nos preocupamos por absorber y asimilar añade Hann (2012), creando un problema que radica en expulsar y rechazar, sin filtrar toda la información que recibimos. Hoy en día seguimos inmersos en esta misma cuestión, en la sociedad de la información, la sociedad del cansancio, del individualismo, de la auto exigencia, de la mirada sin distancia (Hann, 2014; Turkle, 2017; Zafra, 2017).

Por lo tanto, hay una gran necesidad de ser conscientes del entorno, la “resistencia inmunitaria” de la que habla Hann (2012, p.19) solo se puede remediar mediante un proceso de pausa, distanciamiento, rompiendo la individualidad y las categorizaciones. Esta es la primera característica del pensamiento crítico, ir contracorriente (Nomen, 2019). El pensamiento crítico es valiente, inconformista, requiere tiempo, reflexión, pausa, por este motivo es divergente.

Como se ha visto en el apartado de identidad religiosa y derechos, aprender a conocer es uno de los pilares fundamentales de la educación (UNESCO, 2002). Tiene como finalidad compartir, participar, enriquecerse e influir en el entorno, mediante el entendimiento y la comprensión, en pocas palabras, una transformación social.

El pensamiento crítico no solo aboga por este cambio, sino que aspira liderar esta transformación social, hacia un mundo más libre, más justo (Nomen, 2019). Lo hace no validando los estereotipos, los prejuicios, sino reconociendo los matices, dando lugar a soluciones que deriven hacia la cooperación, negociación y comprensión, en palabras del autor “donde todo el mundo pierde una parte para que todos puedan ganar una parte” (p.33).

En consecuencia, aprender a entender o comprender es un paso necesario, pero no es igual para todos, cada individuo tiene derecho a comprender de otro modo la realidad y generar nuevos significados (Borrás, 2018; Calderón, Maldonado y Vernon, 2017; Esteve, 2015).

Por ejemplo, dentro del contexto escolar, sería un error caer en un banal procedimiento dando respuesta, solución o incluso una reflexión hecha. Pero como ilustra Onfray (2007), “ante un texto jeroglífico, usted no puede decir a un egiptólogo: «Yo lo entiendo de otro modo», si no sabe egipcio. Usted tendrá derecho de entenderlo de otra manera, pero cuando haya estudiado el egipcio” (p.71). Una metáfora sencilla para entender la necesidad de formar en conocimientos con el propósito de poder desarrollar un pensamiento crítico y una comprensión particular, en este caso, del fenómeno religioso tanto a nivel personal como su impacto o influencia social.

Se puede decir entonces, que una educación enfocada en un fin, que como resultado tiene la repetición de ideas previas o el éxito basado en números, según Giroux (2018), es una herramienta que admite y provoca el adormecimiento de las mentes y la destrucción del espíritu de los estudiantes. Causando riesgos como, ser manipulado por los dogmatismos influyentes, por las propias opiniones prejuiciosas, sin resistirnos a la idea de normalidad que pueden encadenar a las personas (Nomen, 2019). Lipman (2016), plantea la educación desde la infancia, para que haya adultos que piensen por sí mismos es indispensable que los niños se educen pensando por sí mismos.

En este punto, el desarrollo de pensamiento crítico en las prácticas educativas es esencial para superar ideas preconcebidas, cuestionarse las prácticas cotidianas y construir preguntas que impulsen una transformación (Freire, 2015). Para que pueda darse este proceso de transformación constante se requieren personas reflexivas, que se cuestionen y juzguen la fiabilidad de lo que ven, oyen, incluso de lo que piensan, de esta manera se podrán tomar decisiones. En palabras de Piaget:

El objetivo principal de la educación es formar hombres capaces de hacer cosas nuevas, que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: hombres que sean creativos, que tengan inventiva y que sean descubridores. El segundo objetivo es formar mentes capaces de ejercer la crítica, que puedan comprobar por sí mismas lo que se les presenta y no aceptarlo simplemente sin más. (Citado en Priestley, 2000, p.11)

Antes de continuar con los beneficios y la necesidad del desarrollo del pensamiento crítico en la educación, se facilitará la significación que dan diversos autores a este concepto. Es importante conocer la forma como conciben el pensamiento crítico, a pesar de la diversidad de perspectivas o criterios. En palabras de Saiz (2018), el pensamiento crítico no es la única forma o proceso de adquisición de conocimiento, pero si la más valiosa para el ser humano.

Según los creadores de la Fundación para el Pensamiento Crítico, Elder y Paul (2005), el pensamiento crítico no posee sólo una definición, porque algo

tan complejo no se puede resumir en un par de palabras. Aún así, lo explican como:

el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva (p.7).

Otra de las definiciones es la de Ennis (1985, citado en Tamayo 2011), hace hincapié en la acción como resultado del pensamiento crítico, su necesaria aparición en contextos de resolución de problemas, en la comprensión de ellos para darles una solución. Define el pensamiento crítico como:

un pensamiento acertado y reflexivo, orientado en qué pensar y en qué hacer. Requiere llevar a cabo acciones como las siguientes: juzgar la credibilidad de las fuentes, identificar las conclusiones, razones y supuestos, juzgar la calidad de un argumento incluyendo la aceptabilidad de sus razones, supuestos y evidencias, desarrollar una posición independiente acerca de un asunto, hacer preguntas clarificadoras adecuadas, planificar y diseñar experimentos, definir términos de manera apropiada para el contexto, tener apertura mental, tratar de estar bien informado y sacar conclusiones de forma cuidadosa y cuando se tenga la evidencia para hacerlo (p.215).

De igual modo Campos (2007) considera la complejidad de habilidades intelectuales necesarias, como el análisis para dar validez a la información o a los argumentos para buscar la solución a una problemática. Para Campos el pensamiento crítico es “pensar de forma clara y racional para favorecer el desarrollo de pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción” (p.19).

Enfocado en comprender las capacidades y actitudes que se requieren para analizar el contexto social y todas las informaciones que lo caracterizan, Boisvert (2004) entiende el pensamiento crítico como “una estrategia de pensamiento que requiere varias operaciones coordinadas...la formación de un pensamiento activo y abierto ayuda a pensar a los estudiantes por ellos mismos y los prepara para comprender la naturaleza de conocimientos especializados” (p.29).

Por último, Lipman (2016), define el pensamiento crítico como un pensamiento que facilite el juicio al confiar en el criterio, que sea auto correctivo y que sea sensible al contexto, cada uno de estos elementos configuran el pensamiento crítico.

Hay un punto común a todas las definiciones, a pesar de la diversidad de enfoques, consiste en ir más allá de lo que está a simple vista, aprender a pensar por uno mismo. Con un objetivo claro, la búsqueda de soluciones a diversas problemáticas con un gran valor social. A través de un proceso de toma de decisiones, análisis, reflexión, con elementos indispensables como el respeto y la aceptación por la perspectiva del otro, aplicando los aprendizajes adquiridos en el proceso.

Al igual que elaborar una definición, construir el pensamiento crítico supone un método, un orden y ciertas habilidades (Arredondo, 2006; Nomen, 2019) además un maestro. El papel de maestro debería realizarse, no solo por las familias, sino también por la escuela (Onfray, 2007).

Cómo se ha visto anteriormente, se requiere una atención profunda al entorno, una acción deseable para todos los seres humanos, pero no se puede exigir un pensamiento crítico a los estudiantes, si no está desarrollado en los mismos profesores o profesionales (Cecero, 2019). Es la práctica reflexiva del docente el punto de inflexión para fomentar y fortalecer el pensamiento crítico en los alumnos. Nietzsche (1999) enuncia tres tareas a los educadores: aprender a mirar, a pensar y a hablar y escribir, elementos fundamentales en el proceso del pensamiento crítico que mejorarán significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Llegados a este punto surge la pregunta, ¿por qué a través de la alfabetización religiosa puede promover el pensamiento crítico? En el apartado anterior sobre alfabetización religiosa se indaga sobre el pluralismo religioso como un fenómeno universal (Diez de Velasco, 2017), el mundo que vivimos está impregnado del fenómeno religioso, por lo tanto, nos ayuda a entender y comprender la sociedad en la que vivimos y a poder actuar en ella.

De manera que, para pensar bien o de forma crítica, no es concebible una opinión o un pensamiento sin contenido, no es posible pensar sobre la nada. Saiz (2018), afirma que solo conocemos desde lo que sabemos. La alfabetización religiosa nos ayuda a conocer, para crear un pensamiento propio, no ciego, ni dirigido por opiniones, aunque sea la de el docente. La tarea fundamental es dar herramientas para que se desarrollen pensadores autónomos, que pongan en duda lo que ven y escuchan, para que construyan su propia interpretación de la realidad (Paul y Elder, 2005).

Es por este motivo que la escuela del siglo XXI tiene la oportunidad de facilitar las condiciones y el conocimiento crítico necesario para que haya un beneficio en el mundo que vivimos, para poder intervenir mostrando responsabilidad y facilitar el cambio (Giroux, 2017). Se puede entender que el pensamiento crítico es un cimiento estratégico para una sociedad democrática (Lipman, 2016; Massip, Castellví y González-Valencia, 2020), al permitir al ser humano reflexionar sobre sus pensamientos y decisiones y hacerse responsable de ellas. Creando una cultura que permita a los ciudadanos conocer e investigar en los problemas sociales, en lugar de ocultarlos, fomentar desinterés o compartir ideas preconcebidas, para que puedan ser partícipes de un paradigma educativo que favorezca la comprensión y la búsqueda de soluciones (Niño, 2019).

Es decir, humanizar la educación tiene como principio y resultado defender una forma o cultura de vida que comprenda la realidad que vivimos (Freire y Faundez, 2018). Poder informarse, pensar de forma autónoma, decidir, sopesar, entender, compartir, llegar a un clima de cooperación y comprensión que permita resistir u oponerse al desconocimiento, la discriminación (Romero y Caballero, 2008). En otras palabras, Lipman (2016) afirma que el pensamiento

crítico nos protege de creencias forzosas sobre lo que dicen los demás, al contrario, nos permite indagar por nosotros mismos. Nos permite ser más libres.

En resumen, hoy en día, uno de los principales retos de la educación es la formación del pensamiento crítico, un valioso instrumento para gestionar los diferentes problemas que puedan surgir en el entorno social. Interpretar la historia, la política, la religión o la justicia desde una mirada crítica es uno de los requisitos fundamentales para seguir construyendo una ciudadanía democrática y responsable capaz de trabajar por un futuro compartido (Massip, Castellví y González-Valencia, 2020).

Por último, ¿tiene sentido fomentar el pensamiento crítico a través de la alfabetización religiosa desde la etapa de Educación infantil? En primer lugar, la participación es un derecho que tienen todos los niños, como se ha dicho anteriormente, participar requiere conocer, reflexionar y sin duda el desarrollo del pensamiento crítico. El artículo 12 de la DUDN (1959), manifiesta la garantía de formar un juicio propio y expresar su opinión libremente, dando al niño la oportunidad de ser escuchado. Otro derecho es el de buscar y recibir información e incluso, “el niño tendrá derecho a la libertad de expresión” (DUDN, 1959, Art.13). En segundo lugar, iniciar este proceso desde la Educación Infantil es una de las funciones esenciales para el bienestar y el desarrollo cognitivo del niño, esta etapa contribuye a favorecer la inclusión y minimizar las desigualdades (OECD, 2017).

Es justamente, en los primeros años de vida donde se desarrollan las primeras interacciones sociales y la construcción de significados (Canero, Castelló y García, 2005; Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Rueda y Milena, 2019). Los niños pequeños están biológicamente preparados y motivados para aprender acerca del mundo que les rodea (Canedo, Castelló y García, 2005). Por este motivo, tienen la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico y asumir una posición frente a los problemas, para encontrar posibles soluciones. Argumento que abre la promoción del pensamiento crítico en la etapa de Educación Infantil, un método, en palabras de Lipman (2016), para enseñar a pensar, a pensar bien por ellos mismos y a razonar correctamente y coherentemente, tanto en su significación lógica como en su sentido ético o moral.

3.3.1 TERTULIAS DIALÓGICAS, CANAL EN LA ADQUISICIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO

A continuación, se plantea la importancia del diálogo a través del aprendizaje dialógico, pilar indispensable para las Tertulias Dialógicas, consideradas Actuaciones Educativas de Éxito (Aubert et al., 2013; García, Molina, Grande y Buslón, 2016; Flecha, 2015). Tras investigar las bases científicas de estas acciones educativas y analizar el valor del diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se justifica las Tertulias Dilógicas como elemento favorecedor en la adquisición y promoción del pensamiento crítico y del diálogo interreligioso (Bejarano y Gutiérrez, 2018; García, González y Cuevas, 2019; Laorden y Foncillas, 2019; Medina, 2018; Mondéjar y Villarejo, 2017; Rodríguez, Rojas y Rojo, 2018).

La teoría sociocultural de Vygorsky (2000; Guerra, 2020) destaca la contribución de las interacciones sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje individuales, sugiriendo que el aprendizaje es, en gran medida, una construcción de carácter social, no individual. Es decir, a través del razonamiento colectivo y de las interacciones los niños pueden aprender a razonar individualmente, a la vez este razonamiento individual contribuye el colectivo (Mercer, Hargreaves y García-Carrión, 2016).

Uno de los elementos favorecedores del aprendizaje colectivo y potenciador del pensamiento crítico es el diálogo (Rodríguez, Rojas y Rojo, 2018), porque parte de la importancia de compartir y argumentar el propio pensamiento con otras personas. Laorden y Foncillas (2019), aclaran que no cualquier diálogo lleva a un verdadero conocimiento, sino una interacción dialógica compartida que entrañe comprensión y la aceptación de los otros.

En consecuencia, en el ámbito educativo hay una metodología que fomenta el aprendizaje mediante el diálogo y las interacciones, la *enseñanza dialógica*. Está definida por García, Molina, Grande y Buslón (2016, p.117), como “el diálogo efectivo en el aula que se caracteriza por cinco principios: es colectivo,

recíproco, proporciona apoyo, es acumulativo y tiene un propósito, principios que enfatizan la horizontalidad del diálogo y la creación conjunta de conocimiento”.

La enseñanza dialógica es el elemento fundamental de las Tertulias dialógicas (TD), que se basa en la consideración de que la realidad se construye a través de las interacciones entre las personas (Flecha, 2014), creando posibilidades de crecimiento, transformación y participación (Aubert et al., 2013). Las TD, son un proceso innovador que defiende el aumento de la implicación en el aprendizaje a través de la colaboración e el intercambio de ideas, agudizando el pensamiento y favoreciendo la comprensión profunda (García, González y Cuevas, 2019).

Antes de continuar, cabe aclarar la afirmación que comparte Aguedo, Isaza y Mercado (2019, p.47), “hacerse a la idea de que la tarea aún no está hecha, es el presupuesto para la innovación”. Son los procesos innovadores, que se desarrollan en las escuelas, grandes responsables de los cambios que se provocan en la enseñanza y en los procesos de aprendizaje (Cargua, Posso, Cargua y Rodríguez, 2019).

Con el propósito de analizar y actualizar los procesos educativos, en el año 2011 finalizó el proyecto de investigación sobre innovación educativa, un proyecto ambicioso y al que mayor dotación económica ha asignado la Unión Europea, INCLUD-ED (Consortium, 2011; Flecha, 2014). En él participaron 14 países, estuvo dirigido por el centro de investigación Community of Research on Excellence for All (CREA) desde la Universidad de Barcelona. El propósito era identificar las actuaciones educativas que más contribuían al aprendizaje y al éxito escolar (Bonell, Martínez-González y Rodríguez-Fernández, 2019). Se concluyó que las TD son un método de aprendizaje y buenas prácticas educativas contrastadas científicamente a través del proyecto INCLUD-ED.

Por lo tanto, las TD son un elemento innovador, consideradas dentro de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), al cumplir requisitos como la mejora de resultados académicos y de la convivencia, indistintamente al contexto donde se han puesto en marcha (Bonell, Martínez-González y Rodríguez-Fernández, 2019; Mercer, Hargreaves y García-Carrión, 2016). Se han implementado en

todos los niveles educativos, desde los ciclos de Educación Infantil hasta la educación superior (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010; Ríos, 2013).

Dentro de la concepción de aprendizaje dialógico, las TD son el resultado de las interacciones que produce el diálogo igualitario en el que las diferentes personas aportan argumentos en condición de igualdad para llegar a un consenso, partiendo de la búsqueda de un entendimiento basado en pretensiones de validez (Malagón y González, 2018).

Las TD se concretan en siete principios básicos (Aubert, et al., 2013; Flecha, 2014; Racionero, Ortega, García-Carrión y Flecha, 2013), que pretenden aportar una guía sobre el aprendizaje dialógico y su puesta en práctica.

1. Diálogo igualitario. Pone el énfasis en la incidencia positiva de las relaciones interpersonales, para llegar a acuerdos, no desde una posición de poder o con el fin de convencimiento.
2. Inteligencia cultural. Mirar más allá del concepto tradicional de inteligencia como habilidades o conocimientos académicos, sino como un potencial cognitivo, moldeable que se desarrolla a partir de cada contexto social y cultural y para beneficio del mismo.
3. Transformación. La razón del aprendizaje es la transformación, con el aprendizaje dialógico se transforman los niveles previos de conocimiento, que impulsa a la participación, al mismo tiempo que la participación contribuye a la transformación sociocultural.
4. Dimensión instrumental. Hace referencia al aprendizaje del diálogo y la reflexión como instrumentos y habilidades para la inclusión social.
5. Creación de sentido. La utilidad del aprendizaje, como la implicación en la resolución de problemas significativos a través de las interacciones y la participación.
6. Solidaridad. Desear y actuar para que todas las personas tengan las mismas oportunidades y derechos.
7. Igualdad de diferencias. Ir más allá en la defensa de la diversidad, facilitar un mundo donde “todas las personas tienen el mismo derecho a Ser y vivir de forma diferente y, al mismo tiempo, ser tratadas con el mismo respeto y dignidad” (Aubert et al., 2010, p. 232).

Conviene subrayar que el diálogo se produce entre sujetos que comparten conocimientos, no es un acto de memorización o transmisión, sino de análisis y reajuste del conocimiento que gira en torno a la reflexión, a la problematización de la realidad y al pensamiento crítico (Freire, 1990; Laorden y Foncillas, 2019), necesarios para la concreción de los siete principios básicos.

Estos principios hacen del diálogo un medio regulador, donde el diálogo se convierte en un facilitador de la educación para la paz, que contribuye a la democratización de los procesos educativos y de las organizaciones que los reúnen (1997; Errico, 2014; Freinet, 1997; Laorden y Foncillas, 2019). El diálogo, entendido como la interacción que permite la coordinación de las personas en sus acciones y comprensión sobre la realidad, abre la posibilidad de una transformación verdadera (Ramis, 2018). Las TD son una de las actuaciones que mejor contribuyen al avance y al cambio continuo (Bonell, Martínez-González y Rodríguez-Fernández, 2019).

Alarcón, Mora y Pérez (2016) reconocen otros beneficios del diálogo tales como:

La facilidad para integrar temas de diferentes áreas, el desarrollo de varias situaciones de aprendizaje en corto tiempo, la posibilidad de potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes, la oportunidad de los participantes para exponer diversos argumentos, la potenciación de las interacciones entre pares, la mejora de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento del conocimiento (p.117).

Para que se genere participación y se posibiliten la enseñanza dialógica, conviene facilitar espacios de colaboración e interacción entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado para aprovechar el potencial de aprendizaje que reside en el diálogo (Aubert et al., 2010; Fernández, 2006; Lledó et al., 2010). El espacio grupal de aprendizaje a partir del diálogo pierde su sentido y su efectividad si el grupo se convierte en un espacio de adoctrinamiento y dominación (Martínez-González, 2018). Por tanto, es importante que el profesorado evite imponer sus afirmaciones desde su posición de poder y, en cambio, las defienda con sus argumentos en un plano de igualdad (Bonell, Martínez-González y Rodríguez-Fernández, 2019).

La escuela es uno de los lugares primordiales de socialización (Simkin y Becerra, 2013; Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019), donde se siembran las primeras semillas para desarrollar un pensamiento crítico y una actitud de diálogo, de tal manera que los individuos puedan ser gestores del cambio de las condiciones de vida de la sociedad y así tener la capacidad de solucionar pacíficamente los diferentes problemas que surjan en ella (Agudelo, Isaza y Mercado, 2019). Es un espacio donde promover la participación para compartir, aprender a tomar decisiones y desarrollar una mirada crítica bajo el respeto y los derechos, para construir ciudadanos de paz (Rodríguez, López y Echeverry, 2017).

En este contexto, se precisa el reconocimiento del otro, el diálogo y la interpelación mutua para juntos construir una convivencia pacífica (Jares, 2006). En estas interacciones, la creatividad, la imaginación y el pensamiento cuidadoso serán claves para buscar alternativas ante los conflictos y problemáticas inherentes a las relaciones (Nomen, 2019). En palabras de Bono (2018), el pensamiento crítico es el gran arquitecto del carácter, que con su práctica intenta generar una persona prudente y cuidadosa para explorar otras vías alternativas.

Es, por lo tanto, el docente quien tiene un papel fundamental en la construcción y adquisición de conocimientos y habilidades para que el individuo coopere en la reconstrucción de entornos seguros y de bienestar en la sociedad (Herrero, 2020). Uno de los objetivos primordiales de la escuela es la preparación para la vida, para Cabezudo (2016), implica “la promoción de una actitud crítica y transformadora de quienes estudian, es fundamental la sensibilización acerca de la validez de la paz y la solidaridad en el seno de la sociedad para el desarrollo del bien común” (p. 186).

En consecuencia, el primer paso para fortalecer el pensamiento crítico de los actores escolares es comprender las raíces de esta realidad y revelar situaciones problemáticas mediante prácticas dialógicas que logran poner en escena formas de pensar, sentir y actuar (Bejarano y Gutiérrez, 2018). Del mismo modo, los niños en este proceso construyen una idea de sí mismos y de los demás impulsados por la motivación de la participación, construyendo sus

propios pensamientos, ideas y argumentos. Realizando intervenciones con el resto del grupo y colaborando en la mejora de la convivencia escolar (Aubert et al., 2013; Mondéjar y Villarejo, 2017).

La dimensión dialógica y la atención de las interacciones en un espacio concreto con gran diversidad como en la escuela pueden reflejar los beneficios de las TD, porque la mezcla de diversidad en una misma zona no implica que se produzca un diálogo (Mondéjar y Villarejo, 2017), pero si facilita que se pueda propiciar.

Por este motivo es preciso pensar en la educación sin estereotipos y con la participación necesaria para comunicarse libremente y fomentar el compromiso por la paz, esta idea, afirma Carvajal (2016), “está estrechamente relacionada con la formación de ciudadanía, porque vela por fomentar la autonomía en cuanto hace a los alumnos libres, capaces de hacerse cargo de sus propios pensamientos” (p.8). Es una forma de buscar la igualdad educativa, cultural e ideológica para todos los alumnos, así como la obtención de una convivencia que pueda enriquecer a todos los alumnos y, en general, a toda la comunidad educativa (Elboj, Valls, y Fort, 2000; Malagón y González, 2018).

En el caso de que no se garanticen las condiciones necesarias para producir un diálogo, se puede producir todo lo contrario, un ejemplo es la falta de intercambio o la invisibilización, donde emerge una indiferencia o desconocimiento a minorías religiosas y étnicas por parte del centro (Mondéjar y Villarejo, 2017).

Como se ha visto anteriormente, el diálogo favorece la reflexión y la convivencia, es una herramienta imprescindible para el intercambio de ideas, vivencias, aunque según Dinham y Francis (2015), cuando se trata de hablar de religión y creencias nos encontramos con una pérdida en la capacidad de hacerlo. Ellos hablan de una conversación confusa, envuelta en una falta de conocimiento que con frecuencia nos llevan a inseguridades y estereotipos.

El diálogo multireligioso y la posibilidad de reflexionar sobre puntos de vista diferentes, según Mondéjar y Villarejo (2017), se favorece cuando las orientaciones o metodologías están ligadas al aprendizaje dialógico y las TD. Es

la interacción comunicativa, el pensamiento crítico y la transformación a través de la interacción con los demás lo que ayuda a convivir (Medina, 2018, p.160).

4. PROPUESTA PEDAGÓGICA INNOVADORA PARA LA PROMOCIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN RELIGIOSA EN LAS ESCUELAS

A lo largo del marco teórico se han planteado diversas cuestiones, como las que se comparten a continuación.

¿Sería posible compartir un currículo de enseñanza religiosa en la que todos los estudiantes se puedan ver reflejados y aprendan de forma plural el fenómeno religioso, evitando así cualquier tipo de discriminación? ¿Se puede construir una verdadera educación integrada en la pluralidad religiosa? ¿Tiene sentido fomentar el pensamiento crítico a través de la alfabetización religiosa desde la etapa de Educación infantil? ¿Será necesario entonces, diseñar estrategias de participación que ayuden a disipar y prevenir la discriminación por motivos religiosos a través de un mayor conocimiento de las creencias religiosas?

Estas preguntas, que se han ido respondiendo a lo largo del trabajo, son parte de las reflexiones que sirven como fundamento para presentar, a continuación, el esbozo de una propuesta pedagógica en, y desde, la etapa de Educación Infantil.

La problemática que lleva al desarrollo de esta propuesta es la limitación y la compartimentación de la enseñanza religiosa desde el prisma de las confesiones mayoritarias, como la católica, evangélica, islámica y judía. Concretamente, la confesión católica lleva las riendas de la enseñanza religiosa en la educación pública. El hecho de que una confesión religiosa, sea cual fuera, tenga carácter estatal y se considere la enseñanza religiosa como defensora de una ideología concreta, puede conllevar ciertas limitaciones (Caballero, 2016; Chan, 2019; Díez de Velasco, 2016), como las siguientes:

- Poca participación de los estudiantes de otras religiones en el aula o en las clases de religión.
- Dejar una parte importante de la identidad fuera del aula, tanto individual como colectiva.
- Desconocimiento como potenciador de prejuicios y actitudes discriminatorias.
- Ignorar la multirreligiosidad, no facilitando acciones educativas que lo reconozcan.
- Compartimentar la enseñanza por motivos ideológicos o de creencias.

El análisis que se ha realizado a lo largo del marco teórico tiene como objetivo a un planteamiento más integrador, evitando la fragmentación de grupos de aula o el desconocimiento, prejuicios, entre otros. Más bien se enfoca a una formación que sensibilice al profesorado de las etapas educativas que enseñan religión, desde Educación Infantil, a ofrecer otras pautas de actuación que reconozcan la diversidad presente en el aula y en la sociedad en la que viven, inicialmente con la que interactúan.

Primeramente, para facilitar la promoción de la alfabetización religiosa en el aula, es necesario formar a los docentes. La formación será llevada a cabo por expertos en alfabetización religiosa, religiones comparadas, historia de las religiones y el papel que juegan en la cultura contemporánea. La propuesta de formación inicial estará fundamentada en los siguientes contenidos:

- Religiones, creencias y tradiciones religiosas.
- El papel de la religión en los contextos sociales, políticos y educativos actuales.
- Impacto de la religión y las creencias en el desarrollo de la identidad.
- Conocimiento del contexto multireligioso de la escuela.
- Comprensión específica de las religiones que conforman la comunidad educativa.

Tras la adquisición de estos contenidos, se trasladará al aula a través de los siguientes objetivos:

- Favorecer al alumnado en el entendimiento y comprensión del fenómeno religioso y su diversidad.
- Reconocer y analizar las formas en las que la religión está integrada en la vida pública.
- Identificar y desmitificar estereotipos, prejuicios e impedimentos ideológicos.

La metodología con la que abordará la alfabetización religiosa serán las Tertulias Dialógicas para iniciar un acercamiento al entendimiento y comprensión mediante la colaboración. Creando un espacio para la apertura, con el propósito de compartir las creencias religiosas individuales, las que se conocen y tomar una mayor conciencia de la realidad que influye.

Las Tertulias Dialógicas impulsan facilitar el camino de la comunicación y de la información, para poder poner en marcha ideas que generen igualdad y inclusión. Como Actuaciones Educativas de Éxito, las Tertulias dialógicas favorecen las relaciones de igualdad, la comprensión y la cooperación de los que las desarrollan, son una herramienta imprescindible para el intercambio de ideas.

Por consiguiente, estas se realizarán tomando como tema de interés la alfabetización religiosa en las diferentes competencias que se han expuesto, tratando el tema de forma compartida, partiendo de los conocimientos previos de cada uno y abriendo el diálogo a los diferentes puntos de vista, para el enriquecimiento de los participantes. Por ejemplo, partiendo de los conocimientos previos del profesorado, se identificarán y analizarán de forma grupal los estereotipos religiosos que tienen o conocen para poder reflexionar sobre los diferentes puntos de vista y así facilitar la construcción de un pensamiento crítico a través del conocimiento compartido.

Una de las claves del proyecto es aprender participando, participar a través del diálogo y que este favorezca el desarrollo del pensamiento crítico cuyo eje vertebrador será la alfabetización religiosa.

Por lo tanto, la evaluación del proyecto será formativa y compartida. La evaluación formativa se realizará en base al modelo de Kirkpatrick (Rodríguez,

2005), y será efectuada, no solo por los participantes, sino también por los expertos.

Según el modelo Kirkpatrick, la evaluación estará dividida en cuatro niveles. Por lo tanto, durante el proceso se valorará la participación, el interés, el grado de satisfacción de la propuesta de alfabetización religiosa en las escuelas y en el reconocimiento de los contenidos y aprendizajes adquiridos durante la formación. Por ejemplo, en el nivel uno, se tendrán en cuenta las reacciones a la propuesta y a las temáticas presentadas, también el grado de satisfacción en relación a la metodología utilizada. En este punto serán los expertos los que, mediante la observación cumplimentarán una tabla de registro para cada sesión realizada.

Para, por último, el grupo de docentes que ha participado en el proyecto, valorará la implementación de los objetivos en el aula, mediante grupos de diálogo e intercambio, donde se hablará de las observaciones obtenidas durante el proceso, las problemáticas y propuestas de mejora.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, J.F., Isaza, B.E. y Mercado, E.E. (2019). Maestros gestores de diálogo y pensamiento crítico: una oportunidad para construir paz en el aula. *Plumilla educativa*, 23, 45-67.
- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., y Pulido, M.Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(1), 31-44.
- Alzate, L., Ocampo, M. C, y Martínez, J. (2016). Aportes de la teoría ecológica a la construcción de la neuropsicopedagogía infantil. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(2), 222-230.
- American Academy of Religion. (2010-2020). The American Academy of Religion guidelines for teaching about religion in K-12 public schools in the United States. Recuperado de <https://www.aarweb.org/>

- Arredondo, M.C. (2006). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. Editorial Trillas.
- Arribas, S. (2019). Relaciones entre el Estado y las confesiones religiosas en España. Apuntes históricos y regulación actual a la luz de la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. *IUS: Revista de investigación de la Facultad de Derecho*, 1(1), 19-26.
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A).
- Asamblea General de la ONU. (1959). Declaración de los Derechos del Niño (1386, XIV).
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Baudrillard, J. (1991). *La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Anagrama.
- Bautista, F. J. (2019). Educación neutral y Educación para la Paz neutra. *Revista de Cultura de paz*, 3, 367-387.
- Bejarano, O.L., y Gutiérrez, M.Y. (2018). El análisis cualitativo de los datos en la investigación-acción. En Gutiérrez-Ríos, M.Y. y Bejarano, O.L. (Eds). *Educación para el diálogo crítico y la inclusión: estrategias pedagógicas para transformar la práctica docente* (pp.33-50). Universidad de La Salle.
- Benso, M.C. (2007). Globalización y su influencia en la educación. *Familia y escuela*, 301.
- Bolivar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 827-851. Recuperado de <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- Bonell, L., Martínez-González, A. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Tertulias dialógicas en los estudios de Educación Social y Trabajo Social del Centro

- Universitario La Salle. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 19, 137-161.
- Borrás, N. (2018). Reflexiono para comprender, comprenderme y hacer comprender. *Aula de innovación educativa*, 276, 17-23.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contextos de crianza infantil: problemas y perspectivas. *Psicólogo estadounidense*, 34(10), 844–850.
- Caballero, P. (2018). El pacto educativo: la religión en la escuela. *Con-ciencia social: Segunda Época*, 1, 121-128.
- Calderón, G., Maldonado, C. y Vernon, S. (2017). La comprensión de las metáforas en niños de primaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 104-113.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Canedo, S., Castelló, J. y García, P. (2005). Construcción de significados científicos en la etapa de educación infantil: una experiencia con planos inclinados. *Enseñanza de las ciencias*, VII, 1-6.
- Caparros, A. (02 de agosto de 2018). Compromís pide suprimir la religión en las aulas mientras dará la islámica y la adventista en Valencia. ABC. Recuperado de https://www.abc.es/espana/comunidad-valenciana/abci-compromis-pide-suprimir-religion-aulas-mientras-dara-islamica-y-adventista-valencia-201808021848_noticia.html#ns_campaign=rrss&ns_mchannel=abc-es&ns_source=fb&ns_linkname=cm-general&ns_fee=0
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En Tello, N. y Furlán, A. (coords). *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-81). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Cargua, A., Posso, R., Cargua, N., y Rodríguez, A. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 54(16), 140-152.
- Cecero, I. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Saberes y quehaceres del pedagogo*, 28, 155-181.
- Chan W.Y.A. (2019) Averting Intragenerational and Intergenerational Religious Bullying in Schools and in Society through Religious Literacy: Québec as a Case Study. In Arweck, E., y Shipley, H. (Eds.) *Young People and the Diversity of (Non)Religious Identities in International Perspective. Boundaries of Religious Freedom: Regulating Religion in Diverse Societies* (pp.69-86). Springer.
- Chelaru, E. (2019). Sobre la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. *Revista de Humanidades y Cultura*, 16, 149-166.
- Commission on Religion and Belief in British Public Life. (2015). *Living with Difference: Community, Diversity and the Common Good*. Woolf Institute, Cambridge.
- Constitución Española. BOE núm. 311, 29 de Diciembre de 1978.
- Contreras, J.M. (1992). La enseñanza de la religión en el sistema educativo. *Cuadernos y debates*, 35, 156-165.
- Decreto 97/2008, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, 23, 103-110.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.
- Díez de Velasco, F. (2016). La enseñanza de las religiones en la escuela en España: avatares del modelo de aula segregada. *Historia y Memoria de la Educación*, 4, 277-306.

- Díez de Velasco, F. (2017). Las minorías religiosas en España: un campo de investigación emergente. En Montero, F., de la Cueva, J. y Louzao, J. (Eds). La historia religiosa de la España contemporánea: balance y perspectivas (pp. 299-316). Universidad de Alcalá. Recuperado de https://www.academia.edu/36092786/Las_minor%C3%ADas_religiosas_en_Espa%C3%B1a_un_campo_de_investigaci%C3%B3n_emergente
- Dinham, A. y Francis, M. (2015). Religious literacy: contesting an idea and practice. In Dinham, A. y Francis, M. (Eds.). *Religious literacy in policy and practice* (pp.3-26). Policy Press.
- Dinham, A. y Shaw, M. (2017). Religious Literacy through Religious Education: The Future of Teaching and Learning about Religion and Belief. *Religions* , 8(7), 119.
- Elboj, C., Valls, R. y Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica Educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*, 17, 129-141.
- Errico, G. (2014). La Pedagogía Freinet en España: la importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Cabás*, 12, 1-14
- Esteve, O. (2015). Aprender del aula, aprender a indagar. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 68, 57-66.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56.
- Fernández, M. (22 de octubre de 2019). PSE, EH Bildu y Podemos respaldan sacar la asignatura de Religión de la escuela pública. Diario Vasco. Recuperado de <https://www.diariovasco.com/sociedad/educacion/bildu-podemos-respaldan-20191022225039-nt.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Ferrara, A. (2014). La separación de religión y política en una sociedad postsecular. En La fe en la ciudad secular: laicidad y democracia (pp.139-154). Trotta.

- Flecha, R. (2014). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Freire, P (1990). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI.
- Fundación Pluralismo y Convivencia (2014-2020). *Observatorio del Pluralismo religioso en España*. Madrid, Ministerio de Justicia. Recuperado de www.observatorioreligion.es
- García, L. B., González, A.M., y Cuevas, A. R. F. (2019). Tertulias dialógicas en los estudios de Educación Social y Trabajo Social del Centro Universitario La Salle. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 19, 137-161.
- Giménez-Dasí, M. Y Quintanilla, M. (2009). Competencia social, competencia emocional: una propuesta para la educación de la primera infancia, *Revista para el estudio de la educación y el desarrollo*, 32: 3, 359-373
- Giroux, H. (2017). Rethinking Higher Education in a time of Tyranny? *Revista Runae*, 2, 13-29. Recuperado de <http://runae.unae.edu.ec/revistas3/index.php/RUNAE/article/view/38/46>
- Giroux, H. (2018). Por qué importan los docentes en tiempos oscuros. *Revista de educación*, 13, 13-19.
- González-Varas, A. (2015). *Derechos educativos, calidad en la enseñanza y proyección jurídica de los valores en las aulas*, Tirant lo Blanch, Valencia.
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 117-123.

- Gutiérrez-Torres, A.M., y Buitrago-Velandia, S.J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Práxis & Saber*, 10(24), 167-192
- Habermas, J. (2015). *Mundo de la vida, política y religión*. Trotta.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder
- Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- Herrero, S. (2020). La educación para la paz: una propuesta desde el enfoque REM y el paradigma dialógico-participativo. En Díez, E. y Rodríguez, J.R. (Dirs.). *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 290-298). Octaedro.
- Ibañez, M.J. (17 de noviembre de 2017). La escuela tendría que alfabetizar en temas religiosos. Diario de León. Recuperado de <https://www.diariodeleon.es/content/print/escuela-tendria-alfabetizar-temas-religiosos/201711172138371725213>
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE), Ministerio de Educación.
- Jappe, A. (2019). *La sociedad autófaga. Capitalismo, desmesura y autodestrucción*. Pepitas.
- La mayoría de la Cámara, a favor de sacar Religión del currículo escolar, (16 de enero de 2020). Diario de Noticias de Navarra. Recuperado de <https://www.noticiasdenavarra.com/actualidad/sociedad/2020/01/16/navarra-religion-parlamento/1015819.html>
- Laorden, C. y Foncillas, M. (2019) Tertulias dialógicas y adquisición de competencias: percepción de estudiantes del grado de educación social. *Aula de Encuentro*, 21(1), 40-59.
- Ley 24/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas

Evangélicas de España. Boletín Oficial del Estado. Disponible en:
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-24853>

Ley 25/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Comunidades Israelitas de España. Boletín Oficial del Estado. Disponible en:
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1992-24854

Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España. Boletín Oficial del Estado. Disponible en:
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1992-24855

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa, BOE núm. 177, de 24 de julio de 1980.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro.

Llano, A. (2019). Una revisión de la teoría de la escuela pública neutral en España. *Revista de estudios políticos*, 183, 101-128.

Lledó, A., et al. (2010). Buenas prácticas en el marco del EEES: Innovación en metodologías docentes y evaluación de los aprendizajes. VIII Jornadas de Redes de Investigación.

MacGregor, N. (2019). *Vivir con los dioses. Pueblos, objetos y creencias*. Debate.

Malagón, J.D. y González, I. (2018). Evaluación del impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas en Comunidades de Aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 111-132.

- Marcus, B.P. (2018). What Should Children Know about the Study of Religion: And By What Age. *Christian Law*. 14, 16-19.
- Marcus, B.P., Soules, K. y Callaway, D. (2020). National Summit on Religion and Education: A White Paper. *Religion & Education*, 47(1), 2-18.
- Martínez-González, A. (2018). Repensar la intervención social con grupos: Premisas y orientaciones para una práctica transformadora. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 363-375.
- Massip, S., Castellví, J. y González-Valencia, G. (2020). Entre la emoción y el pensamiento crítico: un estudio con profesorado de ciencias sociales en formación. En Díez, E. y Rodríguez, J.R. (Dirs.). *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 290-298). Octaedro.
- Mead, G.H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Medina, G. (2018). A más interacciones, mejores oportunidades de aprender y convivir: La flexibilización del escenario escolar a través de los grupos interactivos. En Gutiérrez-Ríos, M.Y. y Bejerano, O.L. (Eds). *Educar para el diálogo crítico y la inclusión: estrategias pedagógicas para transformar la práctica docente* (pp.153-176). Universidad de La Salle.
- Mercer, N., Hargreaves, L., y García-Carrión, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Hipatia.
- Merçon-Vargas, E., Lima, R., Rosa, E. y Tudge, J. (2020). Processing Proximal Processes: What Bronfenbrenner Meant, What He Didn't Mean, and What He Should Have Meant. *Journal of Family Theory & Review*.
- Mesa, M. (2019). La educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26.

- Ministerio Educación Cultura y Deporte. (2017). Plan Estratégico de Convivencia Escolar. *Catálogo de publicaciones del Ministerio*.
- Mondejar, E., y Villarejo, B. (2017). Las Tertulias Literarias Dialógicas como Herramienta Educativa en la Prevención del conflicto Intercultural e Interreligioso. *Revista Científica de Estudios sobre Interculturalidad*, 3(1), 86-100.
- Moore, D. (2007). *Overcoming religious illiteracy: A cultural studies approach to the study of religion in secondary education*. Palgrave MacMillan.
- Mora, F (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza editorial.
- Nietzsche, F. (1999). *El ocaso de los Dioses*. Edimat.
- Niño, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, 51, 133–144.
- Nomen, J. (2019). La escuela, ¿Un receptáculo del pensamiento crítico? *Folia Humanística*, 11, 29-43.
- OCDE. (2019). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb-386a4681b299/panorama%20de%20la%20educación%202019.pdf>
- OMS. (2020). Situation Report-133. Recuperado de https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200601-covid-19-sitrep-133.pdf?sfvrsn=9a56f2ac_4
- Onfray, M. (2007). *Antimanual de filosofía*. Edaf.
- Orduna, G. (2003). Desarrollo local, educación e identidad cultural. *Estudios sobre educación*, 4, 67- 83.

- Ortega, S., Tejedor, M. y Perales, M.J. (2018). La distribución económica y desigualdad en los manuales escolares de educación para la ciudadanía y derechos humanos en clave de educación para el desarrollo. En Díez, E. y Rodríguez, J.R. (Dirs.). *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp.230-241). Octaedro.
- Palacios, M., Santos, E., Velázquez, M.A. y León, M. (2020). COVID-19, una emergencia de salud pública mundial. *Revista clínica española*. Recuperado de <https://www.revclinesp.es/es-covid-19-una-emergencia-salud-publica-avance-S0014256520300928>
- Panorama de la Educación 2019. Indicadores de la OCDE. Informe español. Versión preliminar.* Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb-386a4681b299/panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%202019.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño. Indicadores y una rúbrica maestra en el pensamiento crítico.* Fundación para el pensamiento crítico.
- Pérez-Agote, A. (2016). La religión como identidad colectiva: las relaciones sociológicas entre religión e identidad. *Papeles del CEIC*, 2016/2, 155. Universidad del País Vasco.
- Prothero, S. (2007). *Religious literacy: What every American needs to know and doesn't.* HarperCollins.
- Prothero, S. y Kerby, L. (2015). The irony of religious illiteracy in the USA. In Dinham, A. y Francis, M. (Eds.). *Religious literacy in policy and practice* (pp.55-76). Policy Press.
- Racionero, S., Ortega, S., García-Carrión, R., y Flecha, R. (2013). *Aprendiendo contigo.* Hipatia.

- Real Academia Española. (16 de enero de 2020). Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas. Recueprado de https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf
- Ramis, M. (2018). Contribution of Freire's theory to dialogic education. *Social and Education History*, 7(3), 277-299. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/149
- Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 26 de enero de 1995, núm. 22, pp. 2432-2434
- Reimers, F. (17 de noviembre de 2017). La escuela tendría que alfabetizar en temas religiosos. El Periódico. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20171117/fernando-reimers-universidad-harvard-escuela-tendria-alfabetizar-temas-religiosos-6432145>
- Reimers, F. (29 de julio de 2016). Turning Students Into Global Citizens. *Education Week*, 35(37), 21. Recuperado de <https://www.edweek.org/ew/articles/2016/08/03/turning-students-into-global-citizens.html>
- Reimers, F. M. (2018). Education for a democratic and cosmopolitan future. In *Learning to Collaborate for the Global Common Good* (pp.23-44) Createspace.
- Reimers, F., y Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista Prelac*, 2, 90-107.
- Ríos, O. (2013). Sociocultural transformation and development. Good practises or successful actions. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 173-199.
- Rodríguez, J. (2005). El modelo Kirkpatrick para la evaluación de la formación. *Capital humano*, 189, 16-17.

- Rodríguez, G., Rojas, N., y Rojo, M. (2018). El diálogo como estrategia para desarrollar el pensamiento crítico. En III Congreso Internacional virtual sobre La educación en el Siglo XXI, marzo de 2018 (pp.803-806).
- Romero, G. y Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 23-31.
- Roux, C. (2010). Religious and human rights literacy as prerequisite for interreligious education. In Engebretson K., de Souza M., Durka G., y Gearon L. (Eds.) *International handbook of inter-religious education* (pp. 991-1015). Springer.
- Rubio, J. (2018). Estado y religión: tendencias conceptuales incidentes en la apreciación pública del fenómeno religiosa. *Revista de Estudios Sociales*, 63, 42-54.
- Saiz, C. (2018). *Pensamiento crítico y eficacia*. Pirámide
- Serra, H. (17 de febrero de 2019). La educación pública, muy lejos de la laicidad. Público. Recuperado de <https://www.publico.es/sociedad/religion-aulas-educacion-publica-lejos-laicidad.html>
- Simkin, H., y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 119-142.
- Skeie, G. (2006). What do you mean by “religion” in education. In K. Tirri, (Ed.), *Religion, spirituality and identity* (pp. 85–100). Peter Lang.
- Study of Regions against prejudices and stereotypes. (2016-2020). Recuperado de <https://soraps.unive.it/>
- Subero, D., y Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: el rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 32(1), 213-236.

- Tamayo, O. (2011). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 17, 21-233.
- Tejedor, C. (2020). La escuela laica. Hacia una educación crítica e inclusiva. En Díez, E. y Rodríguez, J.R. (Dir.). *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 290-298). Octaedro.
- Tenezaca, R., Aguilar, N. y Carrión, M. (2019). Inserción de la familia en el contexto educativo. *Ciencia y tecnología*, 18(19), 83-94.
- The Foundation for Religious Literacy. (2012-2020). Recuperado de <https://ftrl.org/>
- Tovar, L. (2019). Educación religiosa pública y no confesional. *Pedagogía y Saberes*, 51, 113–132.
- Valls, R., Prados, M. y Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.