



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://recei.hipatiapress.com>

El Diálogo Interreligioso Como Herramienta para Desactivar el Prejuicio Racista

Ana Burgués, Josep Lluís Condom, José Antonio Rodríguez, Rosa Maria Valls

1) Universitat de Barcelona, Spain

Date of publication: April 1st, 2016

Edition period: April 2016- October 2016

To cite this article: Burgués, A., Condom, J.L., Rodríguez, J.A.; Valls, M.A. (2016). El Diálogo Interreligioso Como Herramienta para Desactivar el Prejuicio Racista. *Scientific Journal on Intercultural Studies*, 2(1), y 86- 111. doi: [10.17583/recei.2016.1900](https://doi.org/10.17583/recei.2016.1900)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/recei.2016.1900>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Interreligious Dialogue As a Tool to Deactivate Racist Prejudice

Ana Burgués
Universitat de Barcelona

Josep Lluís Condom
Universitat de Barcelona

José Antonio Rodríguez
Universitat de Barcelona

Maria Rosa Valls
Universitat de Barcelona

Abstract

Our societies are characterized by a high cultural and religious diversity, a characteristic that continues to increase. This makes an enormous challenge in public space, understood as a space for interaction. The expression of discrimination on cultural and especially religious reason is one of the biggest challenges. The school appears as a space that offer great opportunities for this management. Therefore, the article has wanted to go in deep in the review of international scientific literature. First, identify the obstacles to make possible the management of the diversity. Second, we put the effort on the identification of the experiences and the international factors that are allowing the management of religious diversity. The interreligious dialogue emerges as a key factor to turn off the present prejudice between groups and promote coexistence in plural societies.

Keywords: prejudice, laicity, interreligious dialogue

El Diálogo Interreligioso Como Herramienta para Desactivar el Prejuicio

Ana Burgués
Universitat de Barcelona

Josep Lluís Condom
Universitat de Barcelona

José Antonio Rodríguez
Universitat de Barcelona

Maria Rosa Valls
Universitat de Barcelona

Resumen

Nuestras sociedades se caracterizan por una alta diversidad cultural y religiosa, característica que no deja de acrecentarse. Ello formula numerosos retos de gestión en el espacio público, entendido como espacio de interacción. La manifestación de discriminación por motivos culturales y especialmente religiosos es uno de los desafíos mayores. La escuela se presenta como un espacio con grandes oportunidades para esta gestión. Por ello el artículo ha querido profundizar desde la revisión de la literatura científica internacional identificando en primer lugar los obstáculos que existen para esta gestión. Y en segundo lugar se ha querido identificar las experiencias y factores que a nivel internacional están favoreciendo la gestión de la diversidad religiosa. Favorecer el diálogo interreligioso se erige como un factor clave para desactivar el prejuicio existente entre grupos y favorecer la convivencia en sociedades diversas.

Palabras clave: prejuicio, laicidad, diálogo interreligioso

Los resultados que aquí se presentan, proceden del proyecto *Laïcitat multicultural i gestió de la diversitat religiosa als espais educatius* [Laicidad multicultural y gestión de la diversidad religiosa en los espacios educativos], financiado por la Dirección General de Asuntos Religiosos de la Generalitat de Catalunya durante el periodo 2014-15. El objetivo general del proyecto ha sido la detección de obstáculos para la convivencia así como, y especialmente, la identificación de acciones que favorezcan la gestión de la pluralidad religiosa y que posibilitan la convivencia. El proyecto ha constado de cuatro fases (estado del arte, análisis de casos, impacto político, difusión). El presente artículo se basa fundamentalmente en los resultados obtenidos de esta primera fase del proyecto, el estado del arte, a partir del análisis de la información. En consecuencia, a continuación se presentará la argumentación teórica existente en relación a la necesidad de gestionar la diversidad religiosa, y especialmente en espacios como el educativo.

Manifestación del Prejuicio, ¿Es que ha Desaparecido Alguna Vez?

La gestión de la pluralidad étnico- religiosa se hace necesaria en nuestras sociedades, y el crecimiento progresivo de la diversidad en el espacio público no está ausente de conflictos (Berger, 1999). La convivencia ha de estar fundamentada sobre el principio de igualdad de derechos entre los diferentes grupos culturales y religiosos. La igualdad solo puede estar garantizada si se acomoda la diferencia en su interior (Touraine, 1997). No obstante, actualmente se van produciendo periódicamente brotes de rechazo y violencia hacia determinados colectivos. Un reflejo de ello lo encontramos en la prohibición de símbolos religiosos identitarios, como ilustra el caso del referéndum suizo para prohibir la construcción de minaretes en la arquitectura del país alpino.

Los colectivos que más discriminación sufren en Europa, y por este orden, son la comunidad Rom, la comunidad musulmana y la judía (Pew Research, 2014; ADL, 2015). La comunidad musulmana en el estado español es la comunidad religiosa más estigmatizada (Veinguer, Rosón, &

Dietz, 2011). El Islam es identificado con una naturaleza inmutable y opuesta a las sociedades occidentales (Göle, 2005; Said, 1991).

El encuentro con el “otro” puede cuestionar nuestra cosmovisión, en consecuencia, el prejuicio en este marco se erige en un falso mecanismo que permite conservar la seguridad ontológica y racionalizar emociones como el miedo (Torrens, 2006), ofreciéndonos un argumento para excluir al “otro”. Existe una continuidad emocional del prejuicio a lo largo de la historia, pero hay una discontinuidad en su manifestación. Desactivarlo solo es posible si se toca la dimensión racional como la emocional (Wieviorka, 1998; Taguieff, 1987).

El rechazo hacia la comunidad musulmana, que no es nuevo, actualmente se expresa en términos culturales (Flecha, 2001). Especialmente hacia la mujer musulmana que lleva el Hiyab, la cual se convierte en el centro del debate en Occidente. En primer lugar porque sirve como pretexto para señalar a la comunidad musulmana como sospechosa de reproducir relaciones de dominación de género, y en segundo lugar, por los obstáculos que se contraponen y que dificultan su participación en el espacio público de interacción (Göle, 2015).

Uno de los factores que aumenta los estereotipos negativos hacia las personas musulmanas es el actual contexto de terror global y de “guerra contra el terror” (War on terror). Si esto se enmarca en un contexto de intolerancia religiosa alimenta los estereotipos hacia minorías religiosas (Potgieter, Van der Walt, & Wolhuter, 2014). En este contexto, cuando se producen hechos negativos en Europa o Estados Unidos, las personas musulmanas acaparan la atención de los medios de comunicación y de los discursos políticos. La mayoría de países occidentales ha desplegado equipos de investigación secretos que supervisan asociaciones, grupos y personas musulmanas para prevenir la amenaza del terrorismo (Ruyter & Merry, 2009; Hodge, 2011).

Gestión de la Diversidad Religiosa: un Modelo Laico Plural

El reto por tanto que se desprende para construir una vida en común es la necesaria conciliación entre la diversidad y pluralidad de identidades con la igualdad de derechos. Una de las dimensiones de esta diversidad identitaria existente en las personas puede ser la religiosa. Pero es especialmente esta dimensión la que genera mayor dificultad, en las distintas sociedades europeas, para gestionarla. En un primer momento, fue Francia la que adoptó la concepción más radical de laicidad con la ley de 1905¹ donde se excluye el reconocimiento de las tradiciones religiosas.

Históricamente la laicidad emerge de una fuerza revolucionaria que reclama el derecho a la diferencia y con ello arrancar a la iglesia católica el monopolio de la verdad y del bien como muestra en 1791 el Informe Condorcet. Hoy nuestras sociedades se confrontan a nuevos retos para poder garantizar esta libertad. Esta concepción de laicidad queda obsoleta cuando aparece en 1989 el primer caso de pañuelo islámico¹. Esta perspectiva deja visible que se trata de una concepción homogeneizadora de ciudadanía (Touraine, Wieviorka & Flecha, 2004). De allí la necesidad de reflexionar sobre la creación de una normatividad inclusiva e igualitaria que sea sensible y de cabida a la pluralidad existente entre sus ciudadanos/as (Habermas, 1999).

Flecha (2004), refiriéndose a un modelo inclusivo de laicidad, indica el impacto positivo que tiene la presencia de personas con diferentes tradiciones religiosas y opciones de conciencia, para construir una sociedad más eficiente y creativa. Se refiere a la *laicidad multicultural*, que reconoce de forma igualitaria las diferentes identidades haciendo realidad la Declaración de los Derechos Humanos.

No niega la diversidad en nombre de una igualdad homogeneizadora sino que está basada en el principio de la igualdad de las diferencias (...) Las diferentes prácticas y creencias religiosas se consideran de forma igual, independientemente de la posición social o el poder de las personas que las tengan (Flecha, 2004: 24).

Este modelo concilia la libertad individual y la igualdad como mecanismo para gestionar la diversidad religiosa y combatir el discurso del odio presente en toda Europa. En este sentido, el artículo pretende ahondar en la gestión de la diversidad existente en el espacio público, y especialmente centrando la atención en la dimensión religiosa por ser la que presenta en Europa mayores dificultades de aceptación. En el artículo, entendemos espacio público como todo aquel espacio de interacción entre las personas. En este sentido, la atención se centrará en el ámbito educativo por ser uno de los espacios privilegiados de nuestras sociedades en la creación de interacciones entre personas diversas.

Además, la gestión de esta pluralidad no se debe únicamente a una cuestión de justicia hacia minorías religiosas y étnicas, sino que su gestión supone beneficios para toda la sociedad. En el espacio educativo además, como veremos, tiene un impacto en el éxito académico así como en la prevención de conflictos y la desactivación del prejuicio entre grupos.

En definitiva, dado la creciente pluralidad de identidades en nuestras sociedades pero al mismo tiempo la complejidad que se desprende en su gestión, el artículo pretende identificar a nivel internacional aquellos elementos que dificultan la convivencia así como aquellos factores que la favorecen. El artículo centra la atención en los espacios educativos dado que se trata de lugares caracterizados por un gran número de interacciones plurales. Por ello, el artículo expone los principales retos y oportunidades que se presentan en los espacios educativos para gestionar la diversidad religiosa. Finalmente, se expone algunas aportaciones en otros espacios públicos.

Metodología

Los resultados proceden del proyecto *Laïcitat multicultural i gestió de la diversitat religiosa als espais educatius* [Laicidad multicultural y gestión de la diversidad religiosa en los espacios educativos], financiado por la Dirección General de Asuntos Religiosos de la Generalitat de Catalunya durante el periodo 2014-15. El objetivo general del proyecto ha sido la detección de obstáculos para la convivencia así como, y especialmente, la identificación de acciones que favorezcan la gestión de la pluralidad

religiosa y que posibilitan la convivencia. El proyecto ha constado de cuatro fases. El presente artículo se basa fundamentalmente en los resultados obtenidos de esta primera fase del proyecto realizada entre octubre 2015 y enero del 2016. En consecuencia, a continuación se presentará la argumentación teórica existente en relación a la necesidad de gestionar la diversidad religiosa, y especialmente en espacios como el educativo.

En este sentido, los resultados que aquí se presentan parten de una revisión exhaustiva de la literatura científica existente publicada en primer lugar, en revistas internacionales indexadas, concretamente en JCR Science y en SCOPUS. I en segundo lugar se han consultado informes de organismos de reconocimiento internacional, fuentes estadísticas y fuentes secundarias de organizaciones y colectivos con reconocimiento social relacionado en la temática que aquí se presenta. Todo ello se ha contrastado con el consejo asesor del propio proyecto.

El Consejo Asesor es una herramienta de la metodología comunicativa (en adelante MCC) que permite reducir el sesgo interpretativo al partir de las voces de las persona implicadas en el objeto del estudio. En este sentido, el consejo del proyecto ha estado formado por miembros de distintas confesiones religiosas, así como miembros de movimientos sociales en pro del diálogo interreligioso y finalmente profesionales del ámbito educativo.

En total se han localizado y analizado 60 artículos científicos a partir de palabras claves como religion, diversity, education, school, equity, management, conflict, practices, successful, coexistence, dialogue, interreligious, interfaith, Human Rights o minorities. Con esta revisión de artículos se ha posibilitado la identificación de modelos sociales que la comunidad científica internacional, ha destacado por su grado de integración de la diversidad étnica y religiosa en la escuela, ha detectado también principales obstáculos y retos para la gestión de la diversidad así como ciertas orientaciones que favorecen un marco de desarrollo para la laicidad multicultural.

La MCC, reconocida por la comunidad científica internacional por su contribución a la investigación social y educativa, pero especialmente como

una perspectiva metodológica adecuada para la superación de las desigualdades existentes (Gómez et al, 2006; Flecha, Puigvert & Gómez, 2003). El análisis de la información recogida bajo esta perspectiva metodológica se lleva a cabo a través de dos dimensiones: la dimensión exclusora (referida a la identificación de los mecanismos y acciones que reproducen o refuerzan la exclusión social), y la dimensión transformadora (referida a la detección de aquellos procesos y mecanismos que transforman las desigualdades sociales y que, por tanto, comportan una mejora social). Se realiza en un diálogo igualitario entre los sujetos participantes en la investigación y el equipo de investigación, lo cual permite crear nuevo conocimiento fruto de esta interpretación compartida de los resultados.

Un Modelo Laico en la Escuela

Erigir una sociedad más democrática y cohesionada exige crear espacios educativos laicos inclusivos. El modelo de *laicidad multicultural* se enmarca en los Derechos Humanos (Flecha, 2004). Éstos nos recuerdan, especialmente el artículo 18 y el 26, que todas las personas tienen derecho a la libertad de conciencia y de religión (y por tanto a manifestarla). Y el derecho educativo ha de favorecer el pleno desarrollo de la personalidad así como la amistad entre todos los grupos étnicos y religiosos.

Najat madre musulmana de una escuela de primaria analizada en el proyecto (fase 2) en un barrio afectado por la crisis económica, indica como la clave de su participación en la escuela con otras madres de culturas y religiones distintas a la suya le ha permitido, gracias a este espacio, forjar lazos de amistad con otras personas.

Los problemas que pueda haber fuera o en el barrio, aquí se van [Compartiendo la lectura de libros]. Es uno de los mejores momentos de la semana. Hablamos. Y hablamos de cosas realmente importantes de nuestra vida y es igual que no seamos del mismo país o de la misma religión. ¡He hecho amigas de verdad!

No obstante, tal y como nos indica la revisión de la literatura científica internacional, existen obstáculos que dificultan la creación de espacios interreligiosos que reproducen el prejuicio y entorpecen el conocimiento mutuo. Por tanto a continuación veremos estos factores excluyentes, y concluiremos el punto abordando principios transformadores que permiten un diálogo interreligioso, clave para desactivar el prejuicio.

Obstáculos y Retos para la Gestión de la Diversidad Religiosa en la Escuela

Numerosos ejemplos ilustran una problematización de las tradiciones religiosas minoritarias. En consecuencia se establecen relaciones jerarquizadas entre los diferentes grupos, en los cuales la religión dominante se sitúa por encima del resto y crea la diferenciación entre “nosotros” (que procesa la religión dominante) y “los otros” (las otras religiones minoritarias). Este hecho discriminatorio genera una menor presencia religiosa en el espacio público (Sakai & Isbah, 2014). En este sentido, la invisibilización de tradiciones religiosas minoritarias es una consecuencia que se plasma en el ámbito educativo tanto a nivel curricular como en la programación de las diferentes actividades de aula. Se produce por tanto, una tendencia hacia la homogeneización y reducción de las tradiciones religiosas que pueden incluso llegar a expresarse a través de la prohibición o limitación al alumnado de aspectos visibles como la indumentaria. Los casos más notorios se refieren al hijab (velo islámico).

Algunos autores (Ruyter & Merry, 2009; Underkuffler, 2001), indican como en las escuelas europeas y norte-americanas existe una forma ilimitada de reconocimiento de la diversidad religiosa que es tolerante con los grupos religiosos mayoritarios pero discriminatoria con los minoritarios. Esta falta de reconocimiento y gestión de la diversidad religiosa genera un impacto negativo que dificulta la convivencia y favorece el aumento del discurso del odio (Hodge, 2011).

Diversos autores nos indican que en diferentes países, como Finlandia o Noruega, aparece un doble discurso respecto a los grupos y tradiciones

religiosas donde la religión mayoritaria no se cuestiona (Riitaoja & Dervin, 2014). Se crea una jerarquía entre las diferentes tradiciones lo cual se refleja de nuevo en aspectos como la indumentaria. Esta jerarquía va desde los fineses de religión mayoritaria, a los conversos y finalmente los fineses extranjeros. En este contexto, el diálogo intercultural se convierte en un medio para asimilar a las personas estudiantes de minorías étnicas, religiosas y culturales, forzándoles a renunciar a su identidad (Riitaoja & Dervin, 2014).

Por otro lado, Durrani & Dunne (2010) identifican a la sociedad paquistaní como otro caso de homogeneización religiosa. En este caso analizado sobre Paquistán se produce a través del currículum escolar que está orientado a la creación de una identidad nacional y religiosa – la musulmana –, negando la representación y visibilidad de las minoritarias. Como en otras situaciones, a través de esta socialización escolar se construye una identidad del “nosotros” representado por el “paquistaní buen musulmán” en oposición al “otro” diferente que incluso puede llegar a ser identificado como el enemigo, o en todo caso a crear una autonegación de la identidad minoritaria.

Son numerosos los estudios que alertan del aprendizaje de la discriminación religiosa en edades tempranas. Este es el caso detectado en escuelas británicas que muestran como la herencia del colonialismo sigue influyendo en el trato que reciben las minorías culturales y religiosas (Cush & Robinson, 2014), lo cual llega a cuestionar el principio de igualdad del que presumen. En un mismo sentido Revell (2010) examina la percepción que el alumnado de 4 años de edad en las escuelas de Kent tienen sobre el Islam. Entre los estereotipos que caracterizan el imaginario colectivo que ya a edades tempranas tienen existe que son pobres, que no tienen trabajo cualificado, familias muy estrictas, familias numerosas o la prohibición de ciertas actividades como las salidas nocturnas. En el extremo, un 11% de este alumnado asocia el Islam al terrorismo y el 6% realiza comentarios racistas. Los comentarios más negativos es hacía las mujeres musulmanas, que el 24% considera como sumisas o “estúpidas” si llevan el hijab.

En Irlanda, según Parker-Jenkins & Masterson (2013) a pesar de que existe un reconocimiento el hecho religioso y la religiosidad constituye un elemento primordial en las escuelas, no existe una gestión de la diversidad y unas políticas antirracistas. El resultado final es una predominancia del catolicismo en el currículum invisibilizando las minorías (Mayrl, 2011). Esto tiene una repercusión directa sobre la participación de todas las familias en la vida escolar y la toma de decisión. La falta de reconocimiento de la diversidad va en detrimento de la convivencia i el éxito educativo (Valls & Kyriakides, 2013).

En consecuencia, en este tipo de contexto el proceso de integración de una persona o grupo pasa por la asimilación cambiando del grupo minoritario al mayoritario (Alba & Nee, 2003) o de aculturación (Gordon, 1964). Ante esta situación Habermas (1999) plantea una alternativa proponiendo un modelo de integración orientada a la participación sin renunciar a la propia identidad Hace referencia a la necesidad de crear una cultura pública común para poder convivir en diversidad.

Por ello cuando nos referimos a los modelos de integración, si se quiere abordar la gestión de la diversidad religiosa es conveniente reflexionar sobre los modelos de laicidad. En consecuencia, existe una confusión sobre qué es la laicidad pues los países han dado respuestas muy diferentes en esta gestión.

Es en países de arraigada tradición liberal y donde se concibe el laicismo como la ausencia de religiosidad en la visión del mundo, es donde se identifican más estereotipos hacia las tradiciones religiosas y la religiosidad. La secularización se considera como una situación objetiva y neutral, i la espiritualidad y el hecho religioso como subjetivo (Riitaoja & Dervin, 2014). Los autores indican que en base a una concepción exclusora de la laicidad se establece la neutralidad ya sea como ausencia de religión o tomando como referencia la religiosidad del grupo mayoritario, lo cual favorece la emergencia de estereotipos hacia minorías religiosas y/o culturales. Este tipo de situaciones permite que a través del humor se transmitan y reproduzcan estereotipos (Reid, 2015), como ilustra el caso de los medios de comunicación irlandeses hacia la población católica. En este contexto,

muchas de la formas en la que los grupos étnicos y culturales minoritarios expresan o exteriorizan su religión es considerado como no legítimo y se interpretan las manifestaciones o prácticas religiosas desde la connotación negativa como representa el velo islámico en occidente que lo asocia a sumisión (Frunza, 2015).

En este sentido, diversos autores advierten del peligro del laicismo, pues elimina esta dimensión social de la esfera pública en nombre de la neutralidad religiosa. En los casos en los que se elimina la religión del debate público, autores como Sikka (2010) sostienen que en contra de lo que inicialmente se busca, se está dando legitimidad y poder a aquellas opciones religiosas más fundamentalistas ya que dejan de estar bajo el escrutinio público y crítico. Esto, para la autora tiene consecuencias nefastas tanto en relación a las minorías religiosas como para la propia gestión política del espacio público como la escuela. La justificación religiosa, prosigue la autora en ningún momento puede estar por encima de los Derechos Humanos. El reconocimiento acrítico de la diversidad genera una desmovilización de movimientos sociales que luchan por el acceso igualitario de derechos, pero incluso puede favorecer el racismo al vincular la religión hacia la orientación más extremista y conservadoras (Sikka, 2010).

Orientaciones y Principios Transformadores que Permiten un Diálogo Interreligioso y Previenen el Conflicto

Diversos autores han reflexionado sobre aquellos modelos o acciones que favorece la convivencia. En este sentido Ruyter & Merry (2009) se refieren al Pluralismo razonable (reasonable pluralisme) como compatible con los ideales y prácticas de la doctrina religiosa. Se refiere a un modelo de integración que otorga derecho a todas las minorías a existir y a expresarse. Para ello, indican los autores que es importante introducir la enseñanza de las contribuciones que la religión puede realizar a la Sociedad, además este aprendizaje fortalece la capacidad de empatía, tolerancia y flexibilidad frente a la diversidad para todos los niños y niñas.

Kanas (2015) va más allá y profundiza en la influencia de las relaciones interreligiosas en la superación del prejuicio y la promoción de la convivencia. En su estudio centra la atención, en el caso de la Indonesia donde existe una fuerte presencia de la comunidad musulmana y cristiana. Destaca que no es tanto la existencia de una relación interreligiosa lo que combate la discriminación, sino la cualidad de estas interacciones. En este sentido, el sistema educativo puede jugar un rol fundamental para fortalecer unas relaciones igualitarias.

La escuela puede jugar un rol fundamental para reducir estereotipos a partir de ofrecer espacios de diálogo y reflexión sobre valores y tradiciones religiosas (Potgieter et al., 2014; Hodge, 2011; Cush & Robinson, 2014). Favorecer las condiciones para que se dé esta reflexión que permita trabajar la tolerancia y la aceptación de puntos de vista diferentes al propio, aumente el conocimiento de la propia religión y se contribuya a una mejor convivencia. En esta línea Hodge (2011) propone ambientes de aprendizaje libres de juicios y emocionalmente seguros a través del dialogo libre e igualitario. Sin embargo, no especifica, en su obra, cómo se puede conseguir.

Modelos de Gestión de la Diversidad hacia la Inclusión

Gervilla (2013) realiza una diferenciación entre laicidad y laicismo, apuntando a que laicismo supone el rechazo de la religión en el espacio público. Sin embargo, según el autor, la laicidad considera relevante incorporar el hecho religioso en las aulas sin que ello vaya en detrimento de la racionalidad. Existen autores como Mayrl (2011) que apuntan que el debate y la convivencia en la escuela pasa por reflejar la diversidad existente en igualdad, en este sentido, la escuela debería combinar una enseñanza general sobre las tradiciones religiosas presentes en el entorno con la entrada en los espacios de aprendizaje de personas miembros de confesiones religiosas del alumnado para que se pueda conocer. Y en el mismo sentido Revell también aboga por incluir el hecho religioso en el currículum, con especial atención del Islam para romper con las ideas preconcebidas y los prejuicios compartidos por el alumnado (Flecha, 2015).

If RE (Religious Education) is to facilitate greater understanding between religious and social communities then it needs to engage both with pupils' preconceptions of religions and other dialogues outside the classroom. Failure to address the way that even young pupils engage and perceive religions like Islam that are associated with negative imagery and language could not only leave those misconceptions unchallenged but could serve to enhance pupils own sense of cultural and social difference. RE does have a significant role to play in supporting the way pupils learn about the nature of religious communities but marginalizing the social and sometimes diverse and controversial contexts in which those religions exist in the classroom serves only to undermine that role (Revell, 2010: 214).

Diversos autores consideran que para conseguir este modelo de escuela laica, el profesorado juega un importante papel en el aprendizaje de los valores necesarios para que el alumnado acepte la pluralidad religiosa (Potgieter, Van der Walt & Wolhuter, 2014). Para ello, es responsabilidad del profesorado crear las condiciones necesarias para que haya espacios dialógicos. Ha de dotar de capacidad crítica al alumnado y para ser capaces de aceptar argumentos diferentes a los propios. Gruetter & Meyer (2014) también destacan la necesidad de que el profesorado comparta valores como que la diversidad religiosa es positiva para el conjunto de la sociedad, dado que si no es así, transmitirá una visión negativa a su alumnado. En definitiva, la formación del profesorado en aspectos como el trato igualitario de la diversidad religiosa y cultural se revela como esencial. El aprendizaje sobre otras religiones mejora a la convivencia y contribuye al respeto mutuo (Veinguer, 2011), y es el diálogo interreligioso en las escuelas el que puede contribuir a construir este marco de reconocimiento, señalan Riitaoja & Dervin cuando analizan el caso finlandés (2014).

En conclusión, observamos como la literatura científica muestra como religión y laicidad se retroalimentan. Un modelo de laicidad abierto a la diversidad elimina los privilegios hacia una única religión, aunque necesariamente implicaría el conocimiento de todas las religiones presentes, al menos en aquel contexto social (Gervilla, 2013).

Es una escuela que acepta el hecho religioso en su pluralidad, sin imposición alguna de índole religiosa o ideológica, sin impedir que nadie manifieste sus creencias, si así lo desea. La escuela laica es por tanto de todo el pueblo.

Laicidad y religión, pues, lejos de ser enemigas, son más bien aliadas, ya que gracias a la laicidad es posible la convivencia pacífica en la pluralidad ideológica, moral y religiosa. (Gervilla, 2013, p. 429).

La escuela laica, por tanto, ha de garantizar la libertad de expresión y manifestación religiosa de su alumnado. Los únicos límites en el reconocimiento de la religión son los derechos humanos junto a la negación de la razón y el progreso.

Es importante concluir esta parte, abordando el aspecto de género si se pretende garantizar una sociedad plural a la vez que democrática. En numerosas ocasiones el género es pretexto para descalificar un grupo o comunidad. Así Cush & Robinson (2014) señalan que la educación religiosa ha de recoger del paradigma feminista la existencia de diferentes visiones e interpretaciones de la religión que entran o pueden entrar en conflicto con la visión dominante. La perspectiva feminista, indican los autores, ha identificado abusos dentro de las religiones que no deben de ser tolerados, pero también es necesario superar las imágenes estereotipadas desde el laicismo que considera únicamente perspectivas conservadoras de la religión. Todo ello debe ser introducido en los currículums para generar debate y reflexión crítica entre el alumnado, dando protagonismo también a las propias experiencias del estudiantado (Cush & Robinson, 2014).

La Gestión de la Diversidad Religiosa en Otros Ámbitos

Las grandes ciudades se presentan como espacios privilegiados para el encuentro entre comunidades culturales y religiosas diversas (Dirksmeier, Helbrecht & Mackrodt, 2014). Los autores destacan la necesidad que la cotidianidad sea inclusiva donde las ciudades ofrezcan espacios libres para la expresión de la diversidad y donde personas con diferentes culturas o religiones puedan coincidir y relacionarse entre sí.

Andersson, Vandenberck, Valentine, Ward & Sadgrove (2011) analizaron el caso de parroquias episcopales contrarias a la inclusión del

colectivo LGTB. No obstante, estas transformaron su posicionamiento gracias al contacto directo con parroquianos gais y lesbianas lo que incidió en una lectura más inclusiva de los evangelios. Los autores apuntan que en los espacios religiosos como las parroquias se pueden llegar a convertir en espacios micro públicos de encuentro que ayudan a superar prejuicios sobre las minorías (Andersson et al., 2011). La obertura de los espacios religiosos hacia diferentes colectivos de creyentes facilita una visión inclusiva de la religión que puede llegar a superar diferentes tipos de discriminación. No obstante, el estudio se centra en parroquias episcopales protestantes, sería necesario, apunta el estudio analizar otros espacios religiosos.

Conclusiones

Tras una revisión exhaustiva de la literatura científica internacional, ésta nos revela el impacto existente sobre la convivencia en los centros educativos cuando predominan prácticas segregadoras, homogeneizadoras o que invisibilizan a las minorías religiosas o culturales. Las consecuencias son diversas pero dichas prácticas tienen un todas ellas un impacto negativo, como por ejemplo, asumir una baja autoestima, lo que repercute en los resultados académicos.

Sin embargo, la literatura científica también apunta ciertos criterios que favorecen la gestión de la diversidad religiosa en la escuela y la convivencia. De entre estas orientaciones podemos destacar los siguientes, en primer lugar la necesidad de construir un currículum sensible a la diversidad ya presente en nuestras sociedades, para poder contribuir a la construcción de una ciudadanía plural y con competencias interculturales.

En segundo lugar, nos referimos a la formación del profesorado. En este sentido, es necesario una formación que capacite a la gestión de aulas plurales, teniendo en cuenta la dimensión religiosa. Algunos estudios indican como la participación de la comunidad en los diferentes ámbitos de gestión de un centro educativo contribuye a fortalecer la cohesión social, el sentimiento de comunidad y por tanto, la convivencia. De hecho, estos

estudios apuntan sobre la importancia del tipo de interacciones que se promueve en el seno de la comunidad educativa.

En conclusión, la literatura científica nos ofrece un diagnóstico de la realidad, y apunta a ciertas experiencias, modelos o mecanismos que están favoreciendo el diálogo interreligioso en las aulas. Este diálogo interreligioso se revela como fundamental para poder establecer lazos de solidaridad y amistad con las personas que son diferentes a uno mismo. Este vínculo que se establece en la cotidianidad del centro educativo favorece la desactivación del prejuicio y por tanto fortalece una mayor cohesión comunitaria.

En definitiva, la revisión de la literatura científica nos ha abierto un importante abanico de futuras investigaciones. La investigación que aquí se presenta en estadios posteriores aborda por tanto un aspecto poco profundizado por la literatura científica como es el impacto del diálogo interreligioso y especialmente, las condiciones que lo favorecen. Por otro lado, se abre también una interesante línea en la creación de espacios para la convivencia como es el diálogo intra-religioso. Este aspecto, permitirá profundizar sobre la pluralidad interna de las tradiciones religiosas y los procesos de transformación que siguen.

Ofrecer una respuesta educativa sobre cómo favorecer este diálogo interreligioso puede ser una contribución de gran relevancia para erigir espacios educativos plurales y sin conflictos.

Notas

¹ Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État

² http://www.lemonde.fr/idees/article/2007/08/02/retrocontroverse-1989-la-republique-laique-face-au-foulard-islamique_941317_3232.html

References

- Alba, R., & Nee, V. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *The International Migration Review*, 31(4), 826–874. doi:10.2307/2547416
- Alba, R., & Nee, V. (2003). *Remaking the American mainstream. Assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ADL. (2015). *Antidifamation league report. Global 100, Executive Summary*. retrieved from <http://global100.adl.org/public/ADL-Global-100-Executive-Summary2015.pdf>
- Andersson, J., Vanderbeck, R. M., Valentine, G., Ward, K., & Sadgrove, J. (2011). New York encounters: Religion, sexuality, and the city. *Environment and Planning A*, 43(3), 618–633. doi: 10.1068/a43202
- Aubert, A., Serradell, O. & Soler, M. (2013) Compartiendo las diferencias en un mismo espacio ¿Comunidad Societal o Patriotismo de la Constitución? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XVII, 427 (1). Retrieved from <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-427/sn-427-1.htm>
- Berger, P. L. 1999. *The desecularization of the world: Resurgent religion and world politics*. Washington: Ethics and Public Policy Center.
- Bertram-Troost, G. D. (2011). Investigating the impact of religious diversity in schools for secondary education: a challenging but necessary exercise. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 271–283. doi:10.1080/01416200.2011.543614

- Bjørnskov, C. (2003). The Happy Few: Cross-Country Evidence on Social Capital and Life Satisfaction. *Kyklos* 56, 3–16. doi: [10.1111/1467-6435.00207](https://doi.org/10.1111/1467-6435.00207)
- Burt, R. S. (1987). A note on strangers, friends and happiness. *Social Networks*, 9(4), 311–331. doi:[10.1016/0378-8733\(87\)90002-5](https://doi.org/10.1016/0378-8733(87)90002-5)
- CADR (2013). La diversitat religiosa en les societats obertes. Criteris de discerniment. Barcelona: Direcció General Afers Religiosos. Retrieved from http://governacio.gencat.cat/web/.content/afers_religiosos/butlleti/006/documents/doccadr1.pdf
- Cush, D., & Robinson, C. (2014). Developments in religious studies: Towards a dialogue with religious education. *British Journal of Religious Education*, 36(1), 4–17. doi: [10.1080/01416200.2013.830960](https://doi.org/10.1080/01416200.2013.830960)
- De Botton, L., & Pulido, M.A. (2013). Une Nouvelle Laïcité Multiculturelle. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(3), 236-256. doi: [10.4471/rimcis.2013.23](https://doi.org/10.4471/rimcis.2013.23)
- Diez-Medrano, J. (2009). Banco de Datos ASEP/JDS. *Map Of Happiness*. Retrieved from <http://www.jdsurvey.net/jds/jdsurveyMaps.jsp?Idioma=I&SeccionText o=0404&NOID=103>
- Diez-Nicolás, J., & del Pinco, J.A. (2002). La felicidad y sus componentes: explotación del Barómetro Mundial de la Felicidad, 1999. *RES, Revista Española de Sociología*, 2, 15- 39.
- Dirksmeier, P., Helbrecht, I.,& Mackrodt, U. (2014). Situational places: Rethinking Geographies of intercultural interaction in super-diverse urban space. *Geografiska Annaler*, 96(4), 299–312. doi: [10.1111/geob.12053](https://doi.org/10.1111/geob.12053)

- Durkheim, E. (2003). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Presses Universitaires de France, 5e édition (p.o. 1912)
- Durrani, N., & Dunne, M. (2010). Curriculum and national identity: exploring the links between religion and nation in Pakistan. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 215–240. doi:[10.1080/00220270903312208](https://doi.org/10.1080/00220270903312208)
- Flecha, R. (2001). Racismo moderno y postmoderno en Europa. enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *REIS, Revista española de investigaciones sociológicas*, 94, 79- 103.
- Flecha, R., Garcia, C., & Santa Cruz, I. (2003). La comunidad societal en europa. *Actas X Conferencia de Sociología de la Educación*. Valencia, Spain.
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2003b). *Contemporary Sociological Theory*. New York: Peter Lang
- Flecha, R. (2004). Laïcitat multicultural. *Papers d'Educació de persones adultes*, 44.
- Flecha, R. (eds.) (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. London: Springer
- Friedkin, N. E. (2004). Social Cohesion. *Annual Review of Sociology*, 409-425.
- Frunza, M. (2015). Advertising, gender stereotypes and religion. A perspective from the philosophy of communication. *Journal for the study of religions and ideologies*, 14 (40), pp 72- 91. doi:[10.1080/03055698.2015.1043979](https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1043979)
- Fukuyama, F. (1996). *Trust: The Social Virtues and The Creation of Prosperity*. NY: The Free Press.

- Göle, N. (2015). *Islam and Secularity: The Future of Europe's Public Sphere*. New York: Public Planet Books
- Göle, N. (2005). Islam in European Publics: Secularism and Religious Difference. *The Hedgehog Review*, (6), 140–146.
- Göle, N. (2005b). *Interpénetrations. L'Islam et l'Europe*. Paris: éditions Galaade
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins*. New York: Oxford University Press.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Hipatia
- Graham, C. (2009), *Happiness around the world* .New York:Oxford University Press
- Gruetter, J., & Meyer, B. (2014). Intergroup friendship and children's intentions for social exclusion in integrative classrooms: the moderating role of teachers' diversity beliefs. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(7), 481–494. doi: [10.1111/jasp.12240](https://doi.org/10.1111/jasp.12240)
- Habermas. J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Habermas, J (1999) *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós
- Hodge, D. R. (2011). Toward a learning environment that supports diversity and difference: a response to Dessel, Bolen and Shepardson. *Journal of Social Work Education*, 47(2), 235-251. doi:[10.5175/JSWE.2011.201100035](https://doi.org/10.5175/JSWE.2011.201100035)

- Hoodfar, H. (2007). Women, religion and the 'Afghan education movement' in Iran. *Journal of Development Studies*, 43(2), 265-293. doi: [10.1080/00220380601125115](https://doi.org/10.1080/00220380601125115)
- Kanas, A., Scheepers, P., Sterkens, C. (2015). Interreligious Contact, Perceived Group Threat, and Perceived Discrimination: Predicting Negative Attitudes among Religious Minorities and Majorities in Indonesia. *Social psychology quarterly*, 78 (2), pp102- 126. doi: [10.1177/0190272514564790](https://doi.org/10.1177/0190272514564790)
- Kaern, M., Phillips, B. S., Cohen, R. S., & Simmel, G. (1990). *Georg Simmel and contemporary sociology*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Layard, R. (2005). *Happiness: Lessons from a New Science*. New York: Penguin Books.
- Liederman, M. (2004). Changes and debates concerning religious education in Greek schools. *Social Compass*, 51(4), 487 –497.
- Mayrl, D. (2011). Administering Secularization: Religious Education in New South Wales since 1960. *European Journal of Sociology*. doi:[10.1017/S000397561100004X](https://doi.org/10.1017/S000397561100004X)
- Parker-Jenkins, M., & Masterson, M. (2013). No longer “Catholic, White and Gaelic”: schools in Ireland coming to terms with cultural diversity. *Irish Educational Studies*, 32(4). doi: [10.1080/03323315.2013.851438](https://doi.org/10.1080/03323315.2013.851438)
- Parsons, T. (1937) *The Structure of Social Action*. New York, Free Press
- Parsons, T. (1977). *The Evolution of Societies*. New Jersey: Prentice Hall.
- Pew Research Center. (2014). *The Global Religious Landscape*. Retrieved from <http://www.pewforum.org/files/2014/01/global-religion-full.pdf>

- Potgieter, F. J., Van der Walt, J. L., & Wolhuter, C. C. (2014). Towards understanding (religious) (in)tolerance in education. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 70, 1–8. doi:[10.4102/hts.v70i3.1977](https://doi.org/10.4102/hts.v70i3.1977)
- Potgieter, F., Van der Walt, J., & Wolhuter, C. (2014). Towards understanding (religious)(in) tolerance in education. *HTS Theological Studies*. 70 (3), 01-08. doi: [dx.doi.org/10.4102/ hts.v70i3.1977](https://doi.org/10.4102/hts.v70i3.1977)
- Reid, I. (2015). Just a wind-up? Ethnicity, religion and prejudice in Scottish football-related comedy. *International review for the sociology of sport*, 50 (2), 227-245. doi: [10.1177/1012690213480140](https://doi.org/10.1177/1012690213480140)
- Gervilla, E. (2013). Secularism, Peaceful Coexistence and Education. *Revista de Educación*, (360), 414–435. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-360-121. doi: [10-4438/1988-592X-RE-2011-360-121](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-121)
- Revell, L. (2010). Religious education, conflict and diversity: an exploration of young children’s perceptions of Islam. *Educational Studies*, 36, 207–215. doi:[10.1080/03055690903162390](https://doi.org/10.1080/03055690903162390)
- Riitaaja, A.-L., & Dervin, F. (2014). Interreligious dialogue in schools: Beyond asymmetry and categorisation? *Language and Intercultural* 14(1), 76-90, doi: [10.1080/14708477.2013.866125](https://doi.org/10.1080/14708477.2013.866125)
- Rodríguez, J. A., & Arroyo, L. (2014) Notas acerca de la “Construcción Académica” de la Felicidad, in Almeda, E., Arroyo, L., Pradel, M., Rotger, J.M. (eds) *Àmbits de recerca i metodologies en sociologia* (pp.201-213). Barcelona: Publicacions UB.
- Ruyter, D., & Merry, M. (2009). Why education in public schools should include religious ideals. *Studies in Philosophy and Education*, 28(4), 295–311.
- Said, E. (1991). *Orientalism*. London: Penguin Book

- Sakai, M., & Isbah, M. (2014). Limits to Religious Diversity Practice in Indonesia. *Asian Journal of Social Science*. 42(6) 722 - 746. doi:[10.1163/15685314-04206003](https://doi.org/10.1163/15685314-04206003)
- Silvestri, S. (2014). *Religion and Social Cohesion at the Heart of the Intercultural Debate*. Alexandria: Anna Lindh Foundation.
- Simmel, G., & Wolf, H. (1980). *The Sociology of Georg Simmel*. Glencoe Ill: Free Press
- Smidt, C (ed.) (2003). *Religion as Social Capital*. Waco: Baylor University Press.
- Sikka, S. (2010). Liberalism, Multiculturalism, and the Case for Public Religion. *Politics and Religion*, 3 (3), 580-609. doi:[10.1017/S1755048310000180](https://doi.org/10.1017/S1755048310000180)
- Taguieff, P. (1987). *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris: Gallimard
- Tönnies, F. (2002). *Community and Society*. New York: Dover
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Différents et égaux*. Paris: Fayard
- Touraine, A., Wieviorka, M., & Flecha, R. (2004). *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: Hipatia Editorial
- Underkuffler, L. S. (2001). Public Funding for Religious Schools: Difficulties and dangers in a pluralistic society. *Oxford Review of Education*, 27 (4), 577-592. doi:[10.1080/03054980120086257](https://doi.org/10.1080/03054980120086257)
- Valls, R. & Padrós, M. (2011). Using Dialogic Research to Overcome Poverty: from principles to action. *European Journal of Education*, 46(2), 173–183. doi: [10.1111/j.1465-3435.2011.01473.x](https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01473.x)

- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal Of Education*, 43(1), 17-33. doi:[10.1080/0305764X.2012.749213](https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213)
- Veenhoven, R. (1989). National Wealth and Individual Happiness. In F. Grunert, & K. Oelander (Ed.), *Understanding Economic Behaviour* (pp. 9–32). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Veenhoven, R. (1993). *Happiness in Nations. Subjective appreciation of life in 56 nations 1946-1992*. Rotterdam:Erasmus University.
- Veinguer, A., Rosón, F. J., & Dietz, G. (2011). Under the shadow of Al-Andalus? Spanish teenagers' attitudes and experiences with religious diversity at school. *British Journal of Religious Education*, 33(7), 143–158. doi:[10.1080/01416200.2011.543595](https://doi.org/10.1080/01416200.2011.543595)
- Von der Lippe, M. (2011). Young people's talk about religion and diversity: a qualitative study of Norwegian students aged 13–15. *British Journal of Religious Education*, 33, 127–142. doi:[10.1080/01416200.2011.543590](https://doi.org/10.1080/01416200.2011.543590)
- Welzel, C., & Inglehart, R. (2005). Liberalism, Postmaterialism, and the Growth of Freedom. *International Review of Sociology*, 15(1), 81–108.
- Wieviorka, M. (1998). *Le racisme, une introduction*. Paris: La Decouverte/Poche
- Wuthnow, R. (1993). *Acts of Compassion: Caring for Others and Helping Ourselves*. Princeton: Princeton University Press

Autores:

Josep Lluís Condom, professor titular de la Universitat de Barcelona;
Ana Burgués, profesora de la Universitat de Barcelona; **José Antonio Rodríguez**, profesor catedrático de la Universitat de Barcelona; **Rosa María Valls**, profesora titular de la Universitat de Barcelona

Contact Address: Universitat de Barcelona. Diagonal Nord, Facultat d'Economia i Empresa (Edifici 690). Diagonal 690. 08034 Barcelona

jlcbosch@ub.edu