

*Versión original: español*

*Juan Esteban Belderrain (Argentina)*

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

## EDUCACION Y RELIGION: LOS CAMINOS DE LA TOLERANCIA

### UNA LECTURA DE LAS

### TENDENCIAS MUNDIALES

### DESDE LAS SOCIEDADES

### MULTICULTURALES LATINOAMERICANAS

*Juan Esteban Belderrain*

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

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

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

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

### **La importancia del tema**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Premisas metodológicas:**

#### **los procesos históricos y los derechos**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Las tensiones**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Conclusiones**

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

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

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

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

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

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

## Notas

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

3. Ver: [http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/77\\_sp.htm](http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/77_sp.htm)
4. Ver: [http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/d\\_intole\\_sp.htm](http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/d_intole_sp.htm)
5. Ver: [http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/a\\_ccpr\\_sp.htm](http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/a_ccpr_sp.htm)
6. Ver: [http://www.bayefsky.com/general/ccpr\\_gencomm\\_22.php](http://www.bayefsky.com/general/ccpr_gencomm_22.php)

## Referencias y bibliografía

- Beck, U. 1996. Las consecuencias perversas de la modernidad. *En: Giddens, A., et al. (comps.). Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo.* Barcelona: Anthropos.
- Cacciari, M. 1999. *El dios que baila.* Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. 1996. *Les metamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat* [Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado]. París: Fayard.
- Castells, M. 1997. *La sociedad red: la era de la información.* Madrid: Alianza.
- Debray, R. 2002. *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque.* París: Odile Jacob.
- Durkheim, E. 1990 [1938]. *L'évolution pédagogique en France* [La evolución pedagógica en Francia]. París: Presses universitaires de France.
- Elias, N. 1987. *Potere e civiltà.* Boloña: Il Mulino.
- . 1998. *La civilización de los padres.* Bogotá: Norma/Universidad Nacional.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity* [Modernidad e identidad del yo]. Stanford, California: Stanford University Press.
- Huntington, S.P. 1997. *The clash of civilizations and the remaking of world order* [El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial]. Nueva York: Simon & Schuster.
- Isuani, E.A.; Tenti Fanfani, E. 1989. *Estado democrático y política social.* Buenos Aires: Eudeba.
- Lash, S. La reflexividad y sus dobles: estructura, estética, comunidad. *En: Lash, S., et al. (comps.). Modernización reflexiva política, tradición y estética en el orden social moderno.* Madrid: Alianza.
- Levy, H. 2001. *Reflexions sur la guerre, le mal et la fin de l'histoire.* París: Grasset.
- Luhmann, N. 1998. *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia.* Madrid: Trotta.
- Tedesco, J.C. 1995. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid: Alauda-Anaya.
- Trilla, J. 1995. Educación y valores controvertidos: elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid), nº 7, Enero-Abril.