

Educación para una cultura del diálogo en la enseñanza religiosa

Conferencia 1, Jueves, 21.04.2022

Sergio Ciatelli

1. Premisa

Puede haber al menos dos formas de abordar el tema de la educación para una cultura del diálogo en la enseñanza religiosa (ERI): preguntarse cómo hacerlo y preguntarse por qué hacerlo. La primera hipótesis de trabajo lleva a proponer posibles ejemplos escolares de cultura del diálogo y tiene una finalidad esencialmente didáctica, pero no la trataremos aquí. La segunda hipótesis puede articularse a su vez en dos perspectivas: preguntarse por qué se debe educar en la cultura del diálogo y preguntarse por qué se puede hacer; en el primer caso están en juego los objetivos de la escuela, en el segundo – la propia naturaleza de la cultura del diálogo y el discurso puede convertirse en una investigación epistemológica dirigida a la fundamentación teórica del diálogo en la escuela y las religiones.

Es sobre todo en esta última perspectiva en la que queremos exponer las siguientes reflexiones, intentando relacionar tres polos conceptuales: el diálogo, la religión y la escuela. Se destacará la importancia particular de cada uno de ellos para construir un posible camino unificado que mantenga unidos los tres conceptos dentro de la RI específica, cuya naturaleza se tendrá presente de forma básicamente universal, pero con una mirada particularmente atenta al modelo italiano, que nos parece capaz de ofrecer una síntesis eficaz. Una vez establecida la posibilidad teórica del diálogo, será fácil trasladar este principio a la práctica docente.

En primer lugar, es necesario asumir el valor ético del diálogo como premisa y precondition de toda experiencia humana en tanto que opción de apertura al otro. En segundo lugar, hay que aceptar que ese diálogo es practicable no sólo entre personas, sino también entre religiones o experiencias religiosas. Por tanto, toda la discusión debe situarse en el contexto escolar, en el que emerge la dimensión educativa, que orienta toda la reflexión, y la consiguiente categoría de libertad que, en el contexto de una antropología particular, permite sintetizar todos los pasajes como postulado fundamental de cualquier discurso ético y educativo. La practicabilidad del diálogo, en la escuela y en las RRII, encontrará finalmente su base en el nivel preconfesional de la experiencia religiosa, identificado como un terreno concreto para el encuentro y el desarrollo de un diálogo eficaz y constructivo.

2. Qué significa el diálogo

Para educar en la cultura del diálogo es necesario tener clara la naturaleza del mismo, por lo que parece útil detenerse sobre todo en una definición preliminar del mismo.

La primera observación de la que podemos partir es que para entablar un diálogo debe haber al menos dos personas. No es casualidad que uno de los primeros y mayores ejemplos de esta condición privilegiada sean los diálogos platónicos, en los que Sócrates discute generalmente con un interlocutor a la vez.

La etimología de la palabra nos remite al sustantivo griego *diálogos* y al verbo *dialèghesthai*, en los que el *lògos* (traducible como palabra, pero también como pensamiento o razón) es el protagonista, pasando de un lado a otro (*dià*). Entre los diferentes significados que puede tener la preposición *dià*, tomamos dos en particular: la preposición puede indicar el movimiento que se produce a través de (*dià*) un espacio y puede indicar la causa por la que (*dià*) sucede algo. Si adoptamos esta segunda acepción, nos lleva a entender el diálogo como algo que tiene lugar gracias a la palabra (*lògos*), es decir, una actividad predominantemente intelectual. En nuestra opinión, es preferible la otra acepción, en la que el diálogo es un movimiento de palabras (*e ideas*) que pasan de un interlocutor a otro. En un caso, se tiende a enfatizar la dimensión lógico-verbal porque el foco está en el *lògos* como instrumento principal del diálogo; en el otro, se enfatiza la dimensión dinámica del diálogo, que nos parece más importante porque, si falta el movimiento de la palabra (*o la razón o el pensamiento*), no hay diálogo.

En nuestro sentido preferido, el diálogo es una acción esencialmente ética, no sólo intelectual, aunque es obvio que utiliza herramientas lógico-verbales. En su valor ético, el diálogo se convierte en un instrumento de relación y, por tanto, en un facilitador de encuentros y en un motivo de responsabilidad.¹ El diálogo es el resultado de una decisión que se pretende perseguir indefinidamente, es decir, hasta agotar los motivos del propio diálogo, suponiendo que esto sea posible porque el diálogo puede transformarse de un medio para establecer un encuentro en un fin que se persigue por sí mismo, por el simple placer de dialogar y de realizarse en el diálogo.

El diálogo, pues, no es un acto intelectual sino una acción moral, tanto porque presupone - como veremos - una cierta antropología, como porque lo pone a uno en relación con el otro y lo dispone a establecer una relación constructiva con él: quiero dialogar porque el otro constituye un valor para mí, de lo contrario no me interesaría dialogar. Quiero dialogar porque la otra persona es valiosa para mí, de lo contrario no me interesaría dialogar.

El diálogo es más que la comunicación. En la conocida definición de Aristóteles, el hombre es un animal racional (*zòon lògon èchon = animal dotado de razón/palabra*)², pero el sentido de la expresión no debe limitarse a la mera posesión del *lògos*, sino al uso que el hombre es capaz de hacer de ese *lògos*: comunicar, es decir, establecer relaciones. Más que un animal racional, el hombre es un animal relacional, y el diálogo es una de las primeras y principales formas de su ser, asumiendo un valor antropológico que nos será útil más adelante en esta exposición.

El diálogo es moralmente exigente porque sólo es posible entre personas que tienen la misma voluntad de encontrarse (no se puede dialogar solo) y se reconocen en el mismo nivel (reconocen la misma dignidad del otro). No hay diálogo con alguien que considero inferior a mí: sólo puede haber una comunicación unidireccional. Al igual que no puedo dialogar con mi ordenador o mi teléfono móvil, y si lo hago es porque reconozco que detrás de ese instrumento material hay alguien y no sólo algo.³

3. Diálogo entre religiones

En la perspectiva expuesta, el diálogo también es posible entre instituciones, ya que éstas son, en cualquier caso, una expresión de las personas que las componen. En este caso, el diálogo se convierte en una acción política, de hecho, la verdadera política sólo comienza donde hay una voluntad de diálogo o al menos de encuentro.

En este sentido, el diálogo también es posible entre instituciones religiosas, entre Iglesias, entre religiones, pero la base debe ser este reconocimiento mutuo y no la intención (quizá inconsciente o no declarada) de asimilar al otro, convertirlo o corregir sus errores. Un verdadero diálogo tiene como objetivo buscar lo bueno del otro para ir juntos en busca de la verdad; de lo contrario, no es más que una forma de comunicación más o menos evolucionada.

Como ejemplo de diálogo interreligioso se cita a menudo el encuentro de Asís de 1986, en el que Juan Pablo II invitó a representantes de las principales religiones a reunirse para rezar. El signo del diálogo en ese caso fue la simple presencia de diferentes credos en el mismo lugar: no hubo una verdadera confrontación, sino sólo una oración – cada uno a su manera – para dar testimonio de un deseo de paz y encuentro. El objetivo no era una confrontación doctrinal, sino la oración en común (que es diferente de la oración comunitaria). El diálogo no era entonces un hecho intelectual sino una acción, una simple actitud atestiguada por haber aceptado una invitación, por haberse desplazado al encuentro de alguien, que evidentemente tenía valor para cada uno de los participantes. Y ese alguien no era sólo Juan Pablo II (no era una cuestión de cortesía personal), sino también cada uno de los demás representantes de las religiones del mundo. En ese caso, el significado del diálogo, además de estar abierto al mismo tiempo a una multiplicidad de interlocutores, surgió como esencialmente metafórico: querer llegar a los demás, independientemente de la respuesta de los otros.

Para una religión, la apertura al diálogo debería ser un hecho natural y propio. En el Antiguo Testamento, la alianza es la voluntad de Dios de salir al encuentro del hombre. En la lógica cristiana, la encarnación muestra que Dios pretende establecer un diálogo con el hombre y, por tanto, se pone a su nivel. Además, la Trinidad puede constituir un ejemplo -aunque sea atípico- de diálogo dentro de Dios mismo. En otras religiones, sin embargo, se mantiene la diferencia absoluta entre Dios y el hombre, lo que quizá dificulta el diálogo por ser una dinámica ausente en esos fundamentos teológicos.

Pero la voluntad de diálogo es inherente a toda religión, al menos por la experiencia común de la oración, que es un diálogo entre el hombre y Dios. Se suele pensar que la oración es una comunicación unidireccional del hombre con Dios, pero Dios también responde a la oración de los fieles, si sólo sabe escuchar. Si excluyéramos esta reciprocidad comunicativa, la esencia misma de la oración quedaría anulada (o al menos reducida).

En términos más generales, y no sólo en el ámbito religioso, podemos decir que el diálogo se ha transformado de una condición empírica/existencial (encontrarse hablando en dos) en una actitud de apertura hacia el otro. Para construir un diálogo, pues, lo importante no es encontrar el interlocutor adecuado, sino ser el interlocutor adecuado, dispuesto a encontrarse con los demás y abrirse al diálogo.

El diálogo se confirma así como una tarea ética. Y como tal puede y debe ser el objetivo de un proceso educativo. Por lo tanto, podemos trasladar nuestra mirada a las escuelas, para ver si y cómo la cultura del diálogo se sitúa en ellas.

4. La naturaleza de la escuela

Las escuelas deberían ser, por su propia naturaleza, lugares de diálogo, ya que son oportunidades de encuentro entre personas y culturas diferentes. No es necesario imaginar clases escolares con alumnos procedentes de distintas partes del mundo, que hablan distintas lenguas y practican distintas religiones. Incluso una clase formada por alumnos de la misma cultura es, en realidad, un lugar de encuentro de culturas, porque cada alumno es portador de su propia cultura familiar, de sensibilidades personales y de valores no siempre compartidos por todos.

La escuela es también un lugar de encuentro de culturas, al menos porque es el lugar donde se confrontan la cultura adulta con la cultura juvenil o infantil. La tarea de la escuela es introducirlos gradualmente en un sistema cultural, en una lengua, en un conjunto de normas, que los alumnos también contribuirán – a menudo de forma imperceptible – a modificar, simplemente porque existen e interactúan con los adultos que tienen la tarea de educarlos. En la escuela, sin embargo, si pensamos en las premisas que acabamos de desarrollar, la relación no parece favorecer un verdadero diálogo porque la relación es sustancialmente asimétrica: de uno a muchos (profesor-alumnos), estando el profesor en una posición de poder como poseedor de algo que transferir a los alumnos. Además, por el hecho de constituir una forma de comunidad (al menos en la medida en que está formada por varias personas), la escuela es en cualquier caso una oportunidad potencial de diálogo: el profesor espera recibir respuestas de los alumnos y, por tanto, iniciar un diálogo con ellos; los alumnos tienen sin duda preguntas que hacer al profesor y querrían iniciar a su vez un diálogo con él; pero, sobre todo, los alumnos en la escuela se encuentran con sus compañeros y pueden tener infinitas oportunidades de diálogo entre iguales, favorecidas por el contexto de investigación y crecimiento común.

Además, precisamente porque la tarea de la escuela no es sólo transmitir conocimientos instrumentales (lectura, escritura y cálculo numérico), para lo que parecería suficiente una comunicación unidireccional, sino también educar en valores comunes, puede crecer en su seno una cultura del diálogo que cada alumno puede practicar con diferentes interlocutores. Lo contrario -una escuela, es decir, que pretenda enseñar a no dialogar- parece prácticamente imposible: incluso en una sociedad totalitaria que sólo aspire a adoctrinar a las nuevas generaciones, los profesores tendrán que encontrar la forma de entrar en relación con sus alumnos, no pudiendo confiar únicamente en la eficacia de la fuerza o la imposición. Lo que está en juego es el concepto mismo de la escuela como institución dedicada a la educación o a la instrucción.⁴ Sería conveniente en este punto detenerse un momento en los conceptos de educación e instrucción, pero debemos contentarnos necesariamente con una breve mención: la educación se dirige a la formación de la persona en su conjunto (es un sistema, una *Bildung*, una *paidèia*); la instrucción se dirige de vez en cuando a una sola parte de la persona (el aprendizaje de una lengua, de un sistema de cálculo, de una disciplina concreta). Pero, sobre todo, hay que preguntarse si ambos conceptos -educación e instrucción- son realmente alternativos o no son más bien complementarios: parece difícil educar sin enseñar materialmente nada en concreto, del mismo modo que parece imposible enseñar algo de forma totalmente aséptica sin implicar a la persona en un proceso de crecimiento global. En otras palabras, hay que admitir que es imposible no educar y que, por tanto, la escuela es, inevitablemente y a veces con independencia de sus intenciones, una institución educativa, con todas las aporías que ello conlleva.⁵

El objeto de la intencionalidad educativa es el currículo implícito, es decir, el conjunto de condiciones no declaradas de hacer escuela, que en realidad la definen mucho más que los contenidos curriculares explícitos: el respeto a las normas, el contacto con los demás, el reconocimiento de la autoridad, el valor del conocimiento y la cultura, etc. En este contexto, el objeto de las intenciones educativas son, sobre todo, los valores, que difícilmente pueden ser el resultado de un proceso de mera educación: si bastara con explicar qué es la honestidad para tener ciudadanos honestos, hace tiempo que habríamos resuelto muchos problemas. La educación, es decir, el crecimiento complejo e incierto de la persona, confiado también y sobre todo a su libre voluntad, es una de las acciones inevitables de la escuela. Y la educación en valores es una de las tareas que asume la escuela precisamente porque debe fomentar que las nuevas generaciones se integren en un sistema cultural formado no sólo por objetos materiales, sino también por principios, normas, juicios y actitudes. Estos valores incluyen el diálogo, no tanto como un ejercicio retórico (algunos, al menos en Italia, lo llaman debate y

piensan en proponerlo como una actividad pedagógica) sino como una actitud personal que hay que promover y desarrollar en interés de todos, es decir, por el bien común. Para que la escuela forme parte de la sociedad y de la vida adulta, debe necesariamente promover actitudes pro-sociales, entre las que el diálogo encuentra su justo y adecuado lugar. La presencia de la religión en los programas escolares debe leerse en el mismo sentido, como instrumento de inculturación, formación personal y socialización: ni adoctrinamiento, ni mera información sobre los contenidos de una o varias religiones. Cabe destacar a este respecto que la agencia europea Eurydice realiza un estudio sobre la dimensión ético-moral-religiosa (*Religión/Ética/Educación Moral*) en los sistemas escolares europeos, constatando su presencia en casi todos los países.⁶ Más allá de las cifras, lo que interesa es el criterio de agregación del tema: la ética y la religión, es decir, el ámbito de los valores y las relaciones. La atención prestada a esta dimensión se ve confirmada por la presencia de la educación cívica (o ciudadana) en casi todos los sistemas escolares europeos.⁷

5. La naturaleza de la religión

Para un diálogo entre personas, acabamos de decir que es necesario adoptar un concepto de persona como sujeto capaz de entrar en relación con otros. Para un diálogo entre religiones, necesitamos establecer con la misma claridad la naturaleza de la religión, pero no es posible tratar aquí un tema tan exigente. Por otra parte, ni siquiera podemos contentarnos con decir que las religiones pueden dialogar entre sí porque están formadas por personas que a su vez son capaces de dialogar.

En primer lugar, parece obvio que debemos hablar necesariamente de religiones en plural, porque de lo contrario no habría razón para el diálogo. El pluralismo religioso no sirve para situar el discurso en términos relativistas, sino para reconocer un hecho ineludible, a saber, la existencia legítima de varias religiones, todas ellas igualmente convencidas de poseer la verdad y todas igualmente obligadas a reconocerse mutuamente.

Más allá de las diferencias en las respuestas que dan a las preguntas últimas del hombre, son precisamente estas preguntas las que constituyen el terreno común y el posible punto de encuentro de las distintas religiones. Si las respuestas son diferentes, las preguntas son las mismas. Y esta capacidad humana de cuestionamiento puede leerse como una dimensión preconfesional, o incluso preconfesional, en la que es la naturaleza de la pregunta la que nos impulsa a encontrarnos para buscar juntos la respuesta.

Esta condición da lugar, en primer lugar, a las comunidades religiosas, que se enfrentan internamente para definir la mejor y más completa estructura doctrinal de su propia fe (para establecer un *sensus fidei* común)⁸, pero también da lugar al diálogo entre las distintas comunidades religiosas, no para buscar juntas una verdad que cada una ya cree poseer, sino para nutrirse de esa religiosidad común, que podemos considerar una especie de universal antropológico, premisa de todo discurso religioso.⁹ En los Evangelios, Jesús nos recuerda repetidamente que debemos saber utilizar nuestros oídos para escuchar: son la condición previa para cualquier evangelización y cualquier discurso religioso. Sólo después de haber escuchado podemos dar nuestro asentimiento al mensaje recibido; fuera de la metáfora, los oídos son el terreno preconfesional, la voluntad preliminar de escuchar, que es una elección ética además de una condición fisiológica.

A partir de estas consideraciones, podemos continuar nuestro debate, enfrentándonos al hecho bastante evidente de que las religiones son un fenómeno fuertemente identitario, constitutivo de una persona y fundacional de una comunidad. Esto abre dos escenarios posibles: un conflicto o un diálogo entre las diferentes identidades. No nos interesa aquí el conflicto, tanto porque nos alejaría del objeto de nuestro discurso (el diálogo), como porque supondría la "victoria" de una sola parte y, por tanto, la anulación de la premisa plural de la que partimos.

Es indiscutible que en el pasado la confrontación entre religiones se planteaba en términos de conflicto (basta pensar en las muchas guerras de religión que se han librado), pero hoy parece que podemos y debemos plantear la confrontación en términos de diálogo, tomando como punto de referencia común precisamente el terreno preconfesional de la apertura a lo sagrado. Pero, antes de eso, el fundamento del diálogo es la antropología de la referencia, que en un ámbito de connotación ética como el que nos ocupa puede basarse, sin duda, en la categoría de la libertad, de la que debemos limitarnos a considerar sólo las aplicaciones religiosas. La libertad religiosa es la principal libertad que todo hombre debe reclamar para sí mismo y para los demás, lo que garantiza a toda religión un punto de partida idéntico, basado en una categoría esencial para la definición del hombre: no hay hombre si no es libre y no hay libertad si no es compartida por todos.

Aquí surge claramente la lección del Concilio de la *Dignitatis humanae*, que, al menos para la Iglesia católica actual, constituye el punto de partida de cualquier confrontación o diálogo interreligioso. Es cierto que "creemos que la única religión verdadera subsiste en la Iglesia católica y apostólica" (DH, 1), pero también es cierto que "la verdad sólo se impone por la fuerza de la propia verdad" (ibíd.). La verdad religiosa de la que hablamos no es sólo una verdad intelectual, un dato de la experiencia o de la razón, sino una verdad antropológica, dirigida a la realización del hombre.

La afirmación de Jesús "conoceréis la verdad y la verdad os hará libres" (Jn 8,32) encaja en este sentido: si la libertad es constitutiva del hombre y la verdad permite ser libre, la búsqueda de la verdad (religiosa y de otro tipo) es una condición para el desarrollo de nuestra humanidad en sentido ético. Sobre este punto, puede ser útil la lección del Concilio: "La verdad, sin embargo, ha de buscarse de un modo que corresponda a la dignidad de la persona humana y a su naturaleza social: es decir, mediante una búsqueda realizada libremente, con la ayuda de la enseñanza o la educación, mediante el intercambio y el diálogo por el que, con el fin de ayudarse mutuamente en la búsqueda, uno revela al otro la verdad que ha descubierto o que cree haber descubierto" (DH, 3).

En esta perspectiva, todas las religiones pueden pretender igualmente aspirar a la verdad y encontrarse para descubrir aspectos siempre nuevos de la misma, ya que, al menos en lo que respecta a los fieles católicos, "la Iglesia católica no rechaza nada de lo que es verdadero y santo en estas religiones" (NAe, 2), siempre que -precisamente- sea verdadero y santo.

6. Educación religiosa escolar

Estas pueden ser las premisas de una educación religiosa escolar, que, a partir de lo dicho anteriormente, no es mera instrucción religiosa, sino que es verdadera educación religiosa: no educación como catequesis (porque faltarían algunas premisas fundamentales), sino educación como atribución de sentido a los contenidos que se proponen y que sólo pueden ser objeto de libre adhesión.

En este punto es inevitable referirse al modelo italiano de RRII. Esto tiene su base jurídica en el Concordato de 1984 entre Italia y la Santa Sede, en el que es significativo que la parte eclesial afirme en el preámbulo que tiene presentes "las declaraciones del Concilio Ecuménico Vaticano II sobre la libertad religiosa y las relaciones entre la Iglesia y la comunidad política, así como la nueva codificación del derecho canónico" (Preámbulo). El concordato italiano IR se basa, por tanto, en la *Dignitatis humanae* y en la *Gaudium et Spes*. En particular, sobre el tema de las RRII, el art. 9.2 del Concordato italiano establece que esta enseñanza debe situarse "en el marco de los objetivos de la escuela". Y es significativo que no se mencione la finalidad de la Iglesia ni la del Estado, que podrían ser diferentes o irreconciliables entre sí. Los objetivos de la escuela son autónomos de cualquier orden, porque la escuela debe tener en el centro de su acción únicamente el bien de cada alumno. Una vez identificados los objetivos de la escuela, el RI también debe adaptarse a ellos.

Al menos en el sistema jurídico italiano, la finalidad principal de las escuelas es la formación integral de la persona.¹⁰ Varios textos legales lo confirman, pero el principio puede generalizarse a nivel mundial, ya que incluso la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) afirma 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" (art. 26). Estas libertades fundamentales incluyen la libertad de religión y "este derecho comprende la libertad de cambiar de religión o de convicciones, así como la libertad de manifestar su religión o sus convicciones, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia" (art. 18).

Por lo tanto, la cláusula concordataria italiana de un RI vinculado a los fines de la escuela parece universalizable, ya que se apoya en el sentido común y en la legislación internacional. Esto no sólo excluye cualquier forma de proselitismo a través de la enseñanza escolar, sino que impone una correcta atribución de sentido a los contenidos de cualquier enseñanza, que son siempre sólo un medio (para el pleno desarrollo de la persona) y nunca un fin al que ésta deba someterse. Al igual que las demás disciplinas, la religión que se enseña en la escuela se convierte, por tanto, en un instrumento de crecimiento personal, absolutamente respetuoso con la libertad de cada alumno (que es una condición de su posición religiosa personal) y abierto a las aportaciones que cualquier otro conocimiento, honestamente orientado a la búsqueda de la verdad, podrá ofrecer (como consecuencia de la actitud de diálogo que debe ser propia de la religión).

7. Educación religiosa y diálogo interreligioso

Esa RI debe estar necesariamente abierta al diálogo, no como una posibilidad eventual sino como una condición intrínseca del propio ejercicio de la religión. De hecho, no sería una religión auténtica si rechazara el diálogo con otras religiones. El principio que debe guiarnos en este caso es que la religión es para el hombre y no el hombre para la religión.

Una enseñanza escolástica y científicamente correcta de una religión debe tener en cuenta la existencia de otras religiones y, por tanto, debe iniciar una confrontación constructiva con ellas, en una actitud de diálogo y no de confrontación conflictiva.

El modelo italiano es un ejemplo válido de ello, ya que las indicaciones pedagógicas actuales (programas escolares) están muy abiertas a la confrontación interreligiosa: El pluralismo religioso aparece al menos 13 veces en el primer ciclo, inmediatamente después de los temas histórico-culturales (*wirkungsgeschichtlich*) y bíblicos, a la par de la Iglesia y antes de Dios y Jesús; una situación similar ocurre en el segundo ciclo, donde el pluralismo religioso aparece en cuarto lugar en una posible clasificación de los temas más frecuentes, después de la Biblia, la historia de los efectos (*Wirkungsgeschichte*) y la moral. Una mirada a los libros de texto confirma también esta apertura, teniendo en cuenta que entre los criterios de aprobación de los propios libros por parte de la Conferencia Episcopal Italiana está la presencia de un espacio adecuado para el ecumenismo.

En definitiva, el modelo italiano de RI es un modelo de confesionalidad abierta: sólo puede ser confesional porque se refiere únicamente a la religión católica, pero es una confesionalidad abierta a la comparación con otras experiencias religiosas precisamente en aplicación de los principios conciliares antes mencionados.

En todo caso, la cuestión crítica puede ser la elección de enseñar una religión concreta en la escuela y no traducir el pluralismo empírico en una propuesta de enseñanza igualmente plural, ofreciendo una visión general de las distintas religiones, quizá de forma comparada. Pero esta solución tiene una serie de contraindicaciones que aquí sólo podemos resumir brevemente:

- No se puede hablar de religión sin referirse a una religión concreta, pues de lo contrario ya se estaría optando por un discurso sincrético o "neutro", que de hecho no se corresponde con ninguna religión real;
- La transformación de las RI en una enseñanza de historia de las religiones le haría perder el carácter propiamente religioso de sus contenidos, que serían observados desde el exterior sin ninguna garantía de participación y autenticidad;
- La enseñanza sin raíces confesionales no permitiría ningún diálogo, porque faltaría el requisito previo para el diálogo mismo, es decir, la identidad de los dialogantes, y los alumnos no podrían experimentar el diálogo religioso, sino que lo verían sólo como un postulado o una intención piadosa.

Tampoco sería una solución la decisión de abrir la escuela a varias asignaturas religiosas, cada una caracterizada por una filiación confesional diferente, ya que desaparecería la posibilidad misma de diálogo, porque el espacio del discurso religioso en la escuela estaría en principio separado entre las diferentes filiaciones y, por tanto, cerrado al diálogo.

El diálogo requiere partir de una posición determinada y luego abrirse al otro. El problema es de qué posición partir, es decir, qué confesión privilegiar en IR.

El caso italiano puede servir de nuevo de modelo. La elección de la confesión católica se debe a un hecho empírico: como afirma el Concordato de 1984, "los principios del catolicismo forman parte del patrimonio histórico del pueblo italiano". Para otros países, las circunstancias históricas pueden ser diferentes y sugerir soluciones confesionales distintas, pero remitirse a las raíces históricas y culturales de un país parece un criterio razonable, incluso cuando el panorama religioso está dividido entre dos o más confesiones. En cualquier caso, es indiscutible la necesidad de que Europa comprenda sus raíces cristianas, cuyas articulaciones confesionales internas pueden ser un enriquecimiento más que una dificultad.

8. ¿Qué significa una enseñanza "escolar" de la religión?

Lo que está en juego es la naturaleza de la escuela, que debe servir para introducir a las nuevas generaciones en la cultura de un país (o de un continente), que está inevitablemente impregnada de principios y valores religiosos. Lo importante es que el estudio (porque eso es lo que hay que hacer en la escuela: estudiar) de la religión se haga con las categorías propias de la religión. Es necesario hablar religiosamente de la religión y no conformarse con discursos históricos, filosóficos, artísticos, literarios, psicológicos, sociológicos, jurídicos sobre la religión. Toda disciplina puede tomar legítimamente la religión como objeto de estudio, pero también puede y debe ser estudiada iuxta propria principia, es decir, con las categorías de la religión, pues de lo contrario la reduciríamos a otra cosa y perderíamos su auténtico sentido.

Por lo tanto, la presencia de una RI en los planes de estudio es legítima (y correcta), con la única condición de respetar los objetivos y las metodologías propias de la escuela. Si la escuela debe promover el crecimiento de la persona, las IR deben hacerlo también, evitando cualquier forma de adoctrinamiento. Si la escuela es un lugar de encuentro entre personas y culturas diferentes, las RRII deben ser también una oportunidad de diálogo en el delicado terreno de las convicciones personales más profundas.

Una escuela que evita ofrecer RI en su plan de estudios estaría fracasando en una de sus tareas fundamentales, la de introducir una cultura, porque estaría proponiendo una imagen incompleta de la propia cultura, carente precisamente de uno de sus aspectos más calificativos y problemáticos, como si la escuela tuviera miedo de aventurarse en un terreno demasiado resbaladizo. Pero al hacerlo no estaría haciendo un buen servicio a sus alumnos.

Es inevitabile che, en este punto, una IR escolar se caracterice por una sincera apertura al diálogo. Estaría en la naturaleza de la escuela, pero también en la naturaleza de la religión, que está hecha más de preguntas que de respuestas; de hecho, primero de preguntas y luego de respuestas. Si este orden se invirtiera, no entenderíamos la génesis de la experiencia religiosa, que obviamente comienza con preguntas y termina con respuestas.

No se trata de negar la naturaleza revelada de la religión cristiana (o de otras religiones). El hecho de que la iniciativa provenga de Dios no significa que el hombre deba limitarse a recibir pasivamente la revelación. Tampoco, por el contrario, se corre el riesgo de caer en uno de los dos peligros denunciados varias veces por el Papa Francisco, el del gnosticismo y el del neopelagianismo¹¹: por un lado reducir la religión a una investigación intelectual, por otro atribuir al hombre todo el mérito de su propia salvación. Una enseñanza que hable religiosamente de la religión puede evitar estos dos peligros y asegurar una correcta búsqueda de la verdad, que, siendo una búsqueda continua, no deja de estar guiada por la luz de la verdad.

Estos pueden ser, por tanto, los requisitos previos para una cultura del diálogo, que debe pertenecer al ADN de la escuela no menos que al de las religiones. El camino que hemos intentado construir puede apoyar esta aspiración a una RI que no se agota en la presentación de una simple identidad, sino que se abre a la aportación que supone el escenario plural en el que vivimos. Hemos tratado de poner de relieve el sentido ético del diálogo (para dialogar hay que presuponer la voluntad de diálogo), reconduciendo así el propio diálogo a sus fundamentos antropológicos, entre los que la categoría de libertad desempeña un papel decisivo. Las RRII son, en la escuela, una oportunidad privilegiada para comprender el significado de este diálogo, ya que el contenido de la disciplina está intrínsecamente abierto al diálogo y favorece este tipo de experiencia.

Dado el carácter educativo de la escuela y de las RRII dentro de ella, el papel del profesor de educación religiosa se vuelve decisivo como representante creíble de esta cultura del diálogo, a cuya formación debe dedicarse un compromiso adecuado.

¹ Possono essere punti di riferimento in proposito per un verso G. Calogero, *Filosofia del dialogo*, Edizioni di Comunità, Milano 1962, e per un altro M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993.

² Aristotele, *Politica*, 1253a 9-10.

³ Si potrebbe aprire qui il discorso sull'intelligenza artificiale, ma non è questa la sede per affrontare l'argomento: teniamolo solo presente come sfondo per arricchire la portata etica dell'impegno dialogico.

⁴ La distinzione non è forse facilmente comprensibile in altre lingue, dato ad esempio l'uso equivoco di *education* in inglese, dove può significare tanto educazione in senso lato quanto istruzione in senso specificamente scolastico.

⁵ Mi permetto di rinviare in proposito al mio *Educazione, scuola e fattore umano. Appunti in margine al paradosso di Böckenförde*, "Orientamenti pedagogici", LIX, n. 3, luglio-agosto-settembre 2012, pp. 435-55.

⁶ Cfr. European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe - 2018/19*. Eurydice - Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

⁷ Cfr. Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017. *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

⁸ Cfr. Commissione Teologica Internazionale, *Il sensus fidei nella vita della Chiesa*, 2014.

⁹ È attivo in Italia un gruppo di ricerca sulla religiosità quale categoria comprensiva e multiconfessionale, che ha prodotto finora alcune ricerche empiriche e pubblicazioni: M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (eds.), *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012; F. Arici - R. Gabbiadini - M.T. Moscato (eds.), *La risorsa religione e i suoi dinamismi: Studi multidisciplinari in dialogo*, FrancoAngeli, Milano 2014; M.T. Moscato - M. Caputo - R. Gabbiadini - G. Pinelli - A. Porcarelli, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, FrancoAngeli, Milano 2017.

¹⁰ Cfr. S. Cicatelli, *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove Indicazioni*, La Scuola, Brescia 2015, pp. 19-24.

¹¹ Cfr. Papa Francesco, Esortazione apostolica *Evangelii gaudium*, 24 novembre 2013, n. 94.