



Servizio Nazionale Irc

Conferenza Episcopale Italiana



SERVIZIO NAZIONALE
PER GLI STUDI SUPERIORI
DI TEOLOGIA
E DI SCIENZE RELIGIOSE

*La dimensione religiosa del dialogo interculturale:
il ruolo dell'Ir confessionale*

Seminario di studio - Roma, 17 marzo 2010

Dialogo interculturale in Europa:
l'attenzione delle istituzioni e della Chiesa

A cura di Mons. VINCENZO ZANI
Sottosegretario
Congregazione per l'Educazione Cattolica

Ringrazio il Servizio Nazionale per l'IRC e quello per gli ISSR per l'invito all'odierno Seminario di studio su «La dimensione religiosa del dialogo interculturale e il ruolo dell'IRC confessionale». Saluto di cuore gli amici Mons. Nunzio e don Vincenzo, i loro collaboratori e tutti i partecipanti alla giornata di studio. Sono lieto di recare a tutti i presenti il cordiale saluto da parte della Congregazione per l'Educazione Cattolica, che da circa due anni sta seguendo con particolare attenzione la tematica di questo incontro, in vista di un documento che è in fase di avanzata preparazione.

Il tema dell'intercultura è stato oggetto di studio da parte di sociologi, antropologi e pedagogisti, i quali l'hanno sempre considerato in connessione con il fenomeno migratorio. Oggi l'argomento si è fatto più attuale, complesso e acuto in Italia e in Europa e per questa ragione si ripropone come una questione cruciale che interroga in modo impellente l'ambito educativo.

Gli organismi internazionali lo hanno affrontato a più riprese e in vari modi, facendone spesso oggetto di documenti, dichiarazioni o rapporti ufficiali di indirizzo culturale e politico.

Per lo studio di questo argomento, desidero proporre qualche riflessione che si concentra su quattro aspetti: 1. gli orientamenti indicati dagli organismi internazionali; 2. il Libro bianco sul dialogo interculturale del Consiglio d'Europa; 3. l'approccio cristiano all'intercultura; 4. prospettive educative e insegnamento della religione.

1. Gli organismi internazionali e l'intercultura

Le organizzazioni internazionali che si interessano a vario titolo delle questioni relative all'intercultura sono diverse: l'UNESCO, l'OCSE, il Consiglio d'Europa, l'Unione Europea e altre. In questo primo punto, vorrei menzionare i contributi dell'UNESCO e del Consiglio d'Europa.

1.1. L'UNESCO

Dagli anni in cui è stata creata, l'UNESCO ha pubblicato tre Rapporti importanti: il "Rapporto Faure", il "Rapporto Delors" e il "Rapporto Major". In ognuno si rintracciano elementi che fanno riferimento in modo indiretto all'intercultura, ma più esplicitamente ne tratta il "Rapporto Delors", che è il più conosciuto tra i pedagogisti, in particolare per la nota teoria dei "quattro pilastri": imparare a conoscere; imparare a fare; imparare a vivere insieme; imparare ad essere.

In questo documento si coglie lo sforzo di situare la cultura dell'educazione nei tempi nuovi delle società, che è corrente denominare della globalizzazione; e c'è, ancora, uno sforzo di «fede nell'educazione»¹ in tempi che sono chiamati del "dimagrimento delle politiche dell'educazione" e in contesti che vengono percepiti come caratterizzati dalla "complessità", dalla "flessibilità" e dall'"incertezza".

Già nel novembre 1991 la Conferenza generale dell'UNESCO creò una "Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo", con l'incarico di compiere uno studio sulle sfide che l'educazione avrebbe dovuto affrontare negli anni a venire.

La Commissione, sotto la presidenza di Jacques Delors (già Commissario della Comunità europea) e la partecipazione di altre Organizzazioni, rappresentanti di tutte le regioni del mondo e di culture diverse, concluse i lavori con un ampio Rapporto,

¹ E' il termine usato dallo stesso Delors all'UNESCO. Cf. *Allocution de M. Jacques Delors, Président de la Commission Internationale sur l'éducation pour le XXI siècle à la XXVIII session de la Conférence Générale*, 30 octobre 1995 (28C/INF.25, 3 novembre 1995), 2.

presentato l'11 aprile 1996 con il titolo *Nell'educazione un tesoro*². Il titolo, più ampio nel testo francese («L'éducation: un trésor est caché dedans»), si riferisce a un passo di una favola di La Fontaine, «Il contadino e i figli». Dice il contadino: «Evitare di vendere l'eredità dei nostri padri, un tesoro vi è nascosto dentro».

Nel capitolo dedicato alla descrizione dei problemi connessi con il fenomeno della globalizzazione, si fa cenno alle questioni dell'intercultura, sotto il titolo “tensioni da superare”. Si tratta di un inventario di problemi che presentano il carattere di fattori trasversali destinati a segnare la vita e l'educazione dei cittadini del XXI secolo:

- *la tensione tra il globale e il locale*: gli uomini devono diventare gradualmente cittadini del mondo senza perdere le loro radici;

- *la tensione tra l'universale e l'individuale*: la cultura subisce un costante processo di globalizzazione, con il rischio di dimenticare il carattere unico dei singoli esseri umani e la ricchezza delle rispettive tradizioni e culture;

- *la tensione tra tradizione e modernità*: ci si chiede in che modo è possibile adattarsi al cambiamento senza voltare le spalle al passato;

- *la tensione tra considerazioni a lungo termine e a breve termine*: l'opinione pubblica reclama risposte sollecite e soluzioni pronte, mentre molti problemi richiedono una strategia paziente, concertata e negoziata;

- *la tensione tra il bisogno di competizione e la preoccupazione dell'uguaglianza e delle pari opportunità*; il Rapporto cerca di aggiornare il concetto di educazione permanente, in modo tale da riconciliare tre forze: competizione che fornisce gli incentivi; collaborazione che rafforza; solidarietà che unisce;

- *la tensione tra l'espansione straordinaria delle conoscenze e la capacità degli esseri umani di assimilarle*;

- *la tensione tra lo spirituale e il materiale*: «Il mondo, spesso senza accorgersene, ha un desiderio ardente, spesso inespresso, di un ideale e di valori che noi chiameremo “moralì”... E' quindi nobile compito dell'educazione incoraggiare tutti e ciascuno, agendo in armonia con le proprie tradizioni... nel rispetto del pluralismo, innalzare le menti e gli spiriti fino al piano dell'universale e, in certa misura, al superamento di se stessi. Non è esagerato, da parte della Commissione, affermare che da questo dipende la sopravvivenza dell'umanità»³.

Con questi problemi trasversali, il cui intreccio oggi disorienta, bisogna fare i conti sia quando si analizzano i processi reali della vita e delle società, sia quando si propone di affrontarli secondo delle “opzioni volontaristiche”. Le opzioni che la Commissione formula nel Rapporto, come passaggi necessari per dare un “volto umano” allo sviluppo, sono tre:

- *dalla comunità locale a una comunità mondiale*: un passaggio che evoca una molteplicità di questioni trasversali, giacché in tale passaggio tutte le diversità e le particolarità umane sono scosse economicamente, culturalmente, religiosamente. Da questi scuotimenti, le identità storiche e le società sembrano subire – e subiranno nei prossimi anni – due shock: lo shock delle interdipendenze crescenti che creeranno anche nuovi problemi di comprensione reciproca tra le differenze; e lo shock dell'«imperativo ad organizzarsi mondialmente»⁴;

- *dalla coesione sociale alla partecipazione democratica*; è un passaggio che avrà al suo centro il problema della crisi di sociabilità dei sistemi sociali, dalla quale si tratta di uscire attraverso una nuova partecipazione democratica che favorisca l'integrazione e la coesione delle nostre società. L'educazione sarà sempre più

² DELORS J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997.

³ Cf. *Ivi*, 14-15.

⁴ *Allocution*, op. cit., 4.

coinvolta nei problemi della “ricomposizione dei vincoli sociali”, incoraggiando il desiderio di vivere insieme⁵;

- *dalla crescita economica allo sviluppo umano*: è un passaggio imposto dalla crisi in cui è entrato il modello di sviluppo puramente produttivista che punta ad estendere linearmente le quantità. La crisi di questo modello porta attualmente a cercare modelli di sviluppo sostenibile dove la misura della sostenibilità venga data da una più centrale presa in considerazione della «piena realizzazione dell’essere umano in quanto tale, e non in quanto mezzo di produzione»⁶.

In questo orizzonte globalizzato, il Rapporto Delors sostiene che l’educazione deve offrire simultaneamente le mappe di un mondo complesso in perenne agitazione e la bussola che consenta agli individui di trovare la propria rotta. Non è più sufficiente offrire a un bambino, all’inizio della sua vita, un bagaglio di conoscenze al quale possa attingere durante il resto della sua esistenza. Per riuscire nei suoi compiti, l’educazione deve essere organizzata attorno ad alcuni tipi fondamentali di apprendimento che, nel corso della vita di un individuo, saranno in un certo senso i ‘pilastri’ della conoscenza⁷.

1.2. Il Consiglio d’Europa

Creato nel 1949, questo organismo oggi aggrega quasi tutti i paesi europei ed ha come suo obiettivo prioritario la difesa dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali. Sulla base di questi due principi, esso cura inoltre: la valorizzazione dell’identità culturale europea, la lotta contro ogni forma di intolleranza, la ricerca di soluzione ai problemi sociali – quali: minoranze, difesa dell’ambiente, bioetica, AIDS, droga, ecc. – e il mantenimento della qualità della vita in Europa.

Nel corso degli anni, con varie *Convenzioni* e le cosiddette *Carte* sottoscritte, il Consiglio d’Europa ha promosso numerose attività, organizzando campagne e iniziative in collaborazione con la Comunità europea, con parlamentari, governi, organizzazioni non governative e comunità regionali e locali.

Tra queste, emerge in particolare l’attenzione all’*intercultura* e al suo nesso con l’*educazione*. L’ideale di universalità e di eguaglianza dei diritti per tutti, che ispira l’educazione ai diritti umani, viene a confrontarsi con l’emergente rivendicazione delle identità culturali che prospetta la diversità stessa come diritto da tutelare e come valore da promuovere. Si innesta qui il discorso sulla società multiculturale e sull’educazione interculturale.

Nel Consiglio d’Europa, così come presso altre Organizzazioni internazionali, il punto di partenza è stata la considerazione dei problemi scolastici dei figli dei lavoratori migranti. Nell’anno 1970 il Comitato dei ministri adottò la Risoluzione n° 35 che invitava gli Stati membri a prendere misure per favorire l’integrazione degli alunni migranti nel sistema scolastico del Paese di accoglienza, per mantenere i legami culturali e linguistici con il Paese d’origine e per facilitare la reintegrazione scolastica in caso di ritorno in patria. A seguito di questa Risoluzione, a partire dall’anno 1972, furono attivate nei Paesi membri classi sperimentali e venne istituito presso il Consiglio un gruppo di lavoro sulla formazione degli insegnanti. Esso elaborò un testo sulla “Formazione degli insegnanti a un’educazione alla comprensione interculturale, particolarmente in un contesto di migrazioni”, che nell’anno 1984 venne adottato dal Comitato dei Ministri come Raccomandazione ai Paesi membri (Racc. 18/84)⁸.

In questi documenti l’educazione interculturale viene ricondotta alle sue componenti essenziali: il concetto di “interazione”, che implica il reciproco

⁵ Cf. DELORS J., *Nell’educazione un tesoro*, op. cit., 58.

⁶ *Ivi*, 71.

⁷ Cf. *Ivi*, 79-90.

⁸ Cf. AUGENTI A. – AMATUCCI L., *Le organizzazioni internazionali e le politiche educative*, Edizioni Anicia, Roma 1998, 104 ss.

arricchimento nell'incontro tra soggetti appartenenti a culture diverse, e la nozione antropologica di "cultura", che investe l'intero modo di vivere, di pensare e di esprimersi di un gruppo sociale.

2. Il Libro bianco sul dialogo interculturale⁹

Nel corso degli ultimi anni, il Consiglio d'Europa ha dedicato molte sedute di lavoro allo studio del fenomeno dell'intercultura che avverte come una delle emergenze più acute da affrontare e che va a toccare l'ambito dei diritti dell'uomo, la democrazia e lo Stato di diritto. Tra il 1993 e il 2007, attraverso vertici di Capi di Stato, approvazione di Convenzioni, creazione di specifiche Commissioni di studio, il Consiglio d'Europa è giunto a pubblicare un "Libro bianco sul dialogo interculturale".

2.1. Scopi e preoccupazioni

Questo importante documento ha lo scopo di identificare le modalità per promuovere un dialogo interculturale all'interno e tra le società europee, come anche un dialogo tra l'Europa e i Paesi circostanti, e per questo intende fornire indicazioni in materia di strumenti analitici e metodologici.

Il lavoro intenso, richiesto dalla stesura del Libro bianco, è stato utile per poter raccogliere le risposte provocate da un'ampia consultazione, realizzata nel 2007, su decisione del Comitato dei Ministri competenti in materia, e registrare un diffuso interesse intorno a questo tema, avvertito da tutti come problema urgente.

Sullo sfondo del Libro bianco sono presenti alcune preoccupazioni, indicate dai vari soggetti nel corso della consultazione.

I tradizionali modi di affrontare e gestire la diversità culturale non sono più adatti alle società di oggi, che conoscono un livello di diversità senza precedenti e in costante sviluppo. E' necessaria una nuova strategia per realizzare società inclusive, e ciò esige il dialogo interculturale.

Nonostante gli sforzi compiuti, il significato dell'espressione "dialogo interculturale" è rimasto per lo meno impreciso nella sua definizione. Coloro che hanno risposto alla consultazione sono d'accordo nel riconoscere che i principi universali – così come sono stati indicati dal Consiglio d'Europa – servono da riferimento morale, fanno da quadro di riferimento a una cultura della tolleranza e definiscono chiaramente i suoi limiti, in particolare quelli riguardanti tutte le forme di discriminazione e di atti di intolleranza.

Le tradizioni culturali – sia quelle "maggioritarie" che quelle "minoritarie" – non possono prevalere sui principi e valori, espressi nella Convenzione europea dei diritti dell'uomo e negli altri strumenti del Consiglio d'Europa, riguardanti i diritti civili e politici, sociali, economici e culturali. Tra tutti questi, fondamentale è il principio dell'uguale dignità come base per il vivere insieme in un società diversificata.

2.2. Alcuni termini chiave

Il Libro bianco, che riprende in generale la terminologia elaborata dal Consiglio d'Europa e da altre istituzioni internazionali, presenta alcuni concetti che risultano indispensabili per il "dialogo interculturale".

Il "dialogo interculturale" è uno scambio di visioni aperto, rispettoso e basato sulla comprensione reciproca, tra individui e gruppi che hanno origini e un patrimonio etnico, culturale, religioso e linguistico differenti. Esso va esercitato a tutti i livelli: in seno alle società, tra le società europee e tra l'Europa ed il resto del mondo.

⁹ CONSEIL DE L'EUROPE, *Livre blanc sur le dialogue interculturel. "Vivre ensemble dans l'égalité"*, Strasbourg 2008.

Secondo il Libro Bianco, «l'approccio interculturale offre un modello di gestione della diversità culturale aperto sul futuro, proponendo una concezione basata sulla dignità umana di ogni persona (e sull'idea di una umanità comune e di un destino comune)»¹⁰. La scelta dell'interculturalità, resa necessaria nella situazione del mondo attuale e dalla vocazione di ogni cultura, si presenta come un'idea-guida in risposta a diverse interpretazioni del pluralismo avanzate e realizzate in campo sociale, politico ed educativo.

I due principali approcci alle realtà del pluralismo e delle diversità, che sono stati messi in atto nel tentativo di dare una risposta – cioè quello relativista e quello assimilazionista – pur presentando aspetti positivi, sono entrambi incompleti.

Circa l'*approccio relativista*, occorre precisare che la coscienza della relatività delle culture e la scelta del relativismo sono due opzioni profondamente diverse. Il fatto di riconoscere che la realtà è storica e mutevole, non porta necessariamente ad essere relativisti. Invece, giudicando le culture in rapporto al contesto in cui nascono, si sviluppano, si esprimono, il relativismo rispetta le differenze, ma nel contempo le separa nel loro mondo autonomo, considerandole come isolate ed impermeabili e rendendo impossibile il dialogo. La “neutralità” relativista, infatti, sancisce l'assolutezza di ogni cultura nel proprio regno, impedisce di esercitare un criterio di giudizio metaculturale e giungere a interpretazioni universalistiche. Tale modello si fonda su una concezione di tolleranza “debole” che si limita ad accettare l'altro senza implicare uno scambio e un riconoscimento aperto ad una reciproca trasformazione. Una simile idea di tolleranza veicola un significato sostanzialmente passivo del rapporto con chi ha una diversa cultura; non richiede necessariamente che ci si prenda cura dei bisogni e delle sofferenze dell'altro, che si ascoltino le sue ragioni, che ci si confronti con i suoi valori, e, meno ancora, che si sviluppi l'accettazione e l'amore per l'altro.

Vogliamo qui esprimere una puntualizzazione su tale approccio, a partire dalla Lettera enciclica *Caritas in veritate*. Questo approccio, definito anche *multiculturalismo*, non presenta soluzioni adeguate alla convivenza e non aiuta il vero dialogo interculturale. Esso si manifesta come un *eclettismo culturale* assunto spesso acriticamente, dove le culture vengono semplicemente accostate e considerate come sostanzialmente equivalenti e tra loro interscambiabili. «Ciò favorisce il cedimento ad un relativismo che non aiuta il vero dialogo interculturale; sul piano sociale il relativismo culturale fa sì che i gruppi culturali si accostino o convivano, ma separati, senza dialogo autentico e, quindi, senza vera integrazione».¹¹

Vi è, poi, l'*approccio assimilazionista*, caratterizzato non tanto dall'indifferenza verso l'altra cultura, quanto dalla pretesa di dominio. Ciò si verifica quando, in un Paese a forte immigrazione, si accetta la presenza dello *straniero* solo a condizione che rinunci alla propria identità, alle proprie radici culturali per abbracciare quella del Paese ospitante.

Nei modelli educativi basati sull'assimilazione, l'*altro* deve abbandonare i suoi riferimenti culturali facendo propri quelli di un altro gruppo o del paese di accoglienza; lo scambio si riduce a mero inserimento delle culture minoritarie con assente o scarsa attenzione alla loro cultura d'origine.

In generale l'approccio assimilazionista è messo in atto in modo particolare da parte di una cultura con ambizioni universalistiche che cerca di imporre i propri valori culturali attraverso la propria influenza economica, commerciale, militare, culturale. In questo caso – come sostiene la *Caritas in veritate* – è evidente il pericolo «costituito

¹⁰ *Ivi.*, 5.

¹¹ Lettera enciclica *Caritas in veritate*, 26.

dall'appiattimento culturale e dall'omologazione dei comportamenti e degli stili di vita».¹²

L'*approccio interculturale* consiste nel non limitarsi a mere strategie di inserimento funzionale degli immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. L'integrazione ("integrazione sociale", "inclusione") designa un processo a doppio senso e l'atteggiamento degli individui a vivere insieme, nel pieno rispetto della dignità individuale, del bene comune, del pluralismo e della diversità, della non-violenza e della solidarietà, come anche della loro capacità a partecipare alla vita sociale, culturale, economica e politica. Questo processo riguarda tutti gli aspetti dello sviluppo sociale e tutte le politiche e mira a far sì che gli immigrati possano partecipare pienamente alla vita del paese d'accoglienza, conformandosi alle leggi e rispettando i valori fondamentali delle società europee e il loro patrimonio culturale. Le strategie d'integrazione devono necessariamente coprire tutti i settori della società e includere gli aspetti sociali, politici e culturali.

2.3. *Le condizioni del dialogo interculturale*

Se l'assenza di dialogo contribuisce a sviluppare un'immagine stereotipa dell'altro, a stabilire un clima di sfiducia reciproca, a favorire l'intolleranza e la discriminazione, che possono esplodere in forme di estremismo, è risaputo, invece, – sostiene il Libro bianco – che il dialogo interculturale richiede l'assunzione di comportamenti pro-attivi e pro-sociali che, se correttamente attuati, favoriscono una cultura dell'accoglienza. Essi sono: l'apertura di spirito, la volontà di lasciar esprimere il parere degli altri, la capacità di risolvere i conflitti con mezzi pacifici e con l'attitudine a riconoscere il bene nell'altro, ecc.

E' ovvio che il dialogo interculturale non è la panacea, né la risposta a tutti gli interrogativi, ma è pur vero che iniziare a dialogare con chi è disposto a farlo può essere l'avvio di un processo che a lungo termine conduce anche a condividere gli uni i valori degli altri. Occorre per questo avere presenti alcune condizioni fondamentali per il dialogo interculturale.

- Diritti dell'uomo, democrazia e priorità del diritto.

I valori universali, difesi dal Consiglio d'Europa, sono una condizione preliminare al dialogo interculturale. Esso è impossibile se non c'è il rispetto dell'uguale dignità di tutti gli individui, dei diritti dell'uomo, della priorità del diritto e dei principi democratici. Questi valori, in particolare il rispetto della libertà di espressione e delle altre libertà fondamentali, sono i garanti di un dialogo esente da ogni dominio, retto dalla forza degli argomenti piuttosto che dall'argomento della forza.

In un sistema politico democratico, i cittadini sono apprezzati in modo equo in quanto soggetti politici e non unicamente come essere sociali, contribuenti o beneficiari del benessere della nazione.

- Uguale dignità e reciproco rispetto.

Il dialogo interculturale richiede l'adozione di un procedimento riflessivo, che permetta a ciascuno di vedersi dall'angolazione dell'altro sulla base del rispetto dell'individuo come essere umano, del riconoscimento reciproco (dove lo statuto dell'uguale dignità è riconosciuto da tutti), e del trattamento imparziale.

L'approccio interculturale riconosce che i poteri pubblici devono essere imparziali e non prendere per sola norma il sistema di valori della maggioranza, al fine di evitare le tensioni tra comunità; inoltre esalta le norme comuni ed esclude il relativismo morale.

¹² Ivi, 26

- *Uguaglianza tra i sessi.*

L'uguaglianza tra le donne e gli uomini è una questione fondamentale nelle società in evoluzione, come l'ha sottolineato la V Conferenza ministeriale europea su questo tema (2003). Si tratta di un elemento cruciale della democrazia, dove l'uguaglianza tra i sessi fa parte integrante dei diritti dell'uomo e delle libertà. Il rispetto dei diritti fondamentali della donna è una base non negoziabile dell'intero dibattito sulla diversità culturale.

- *Abbatte le barriere che impediscono il dialogo interculturale.*

Vi sono molti ostacoli al dialogo interculturale. Certi sono dovuti alla difficoltà di comunicare in diverse lingue. Altri sono legati all'esercizio del potere e alla politica: la discriminazione, la povertà e lo sfruttamento – che tocca in particolare le persone appartenenti ai gruppi marginali – sono barriere strutturali che impediscono il dialogo. Purtroppo nelle numerose società europee esistono anche gruppi e organizzazioni politiche che predicano l'odio dell'altro, dello straniero o di certe identità religiose.

- *La dimensione religiosa.*

Il ricco patrimonio culturale dell'Europa comprende una grande diversità di concezioni religiose e laiche, relative al senso dell'esistenza. Il cristianesimo, il giudaismo e l'islam – ciascuno con il proprio sistema di interpretazione – hanno esercitato una profonda influenza sul nostro continente. Tuttavia l'Europa, in un passato lontano ma anche recente, ha conosciuto conflitti nei quali la religione ha giocato un ruolo di marcatore comunitario.

La libertà di pensiero, di coscienza e di religione è uno dei fondamenti dell'intera società democratica, garantita dall'art. 9 della Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo e si rapporta all'identità dei credenti e alla loro concezione della vita, ma ugualmente a quella degli atei, agnostici, scettici e indifferenti. Garantendo tale libertà, l'art. 9 prevede che le manifestazioni per esprimerla possono essere limitate a precise condizioni. La questione dei simboli religiosi nella sfera pubblica, in particolare nell'educazione, è stata esaminata dalla Corte europea dei Diritti dell'Uomo. A causa dell'assenza di consenso tra gli Stati membri su questioni religiose, la Corte lascia in generale agli Stati un "margine di stima" importante, ben limitata, in materia.

La consultazione effettuata per la stesura del Libro bianco ha rilevato un forte consenso sulla responsabilità delle comunità religiose circa il compito di contribuire, attraverso il dialogo interreligioso, al rafforzamento della comprensione tra culture diverse. Il ruolo importante che esse possono giocare in materia di dialogo richiede che siano intrapresi maggiori sforzi di collaborazione tra queste e le autorità pubbliche. Il Consiglio d'Europa si è già mosso in questo senso attraverso diverse iniziative affidate al Commissario per i Diritti dell'Uomo.

Tra queste, vale la pena ricordare la *Dichiarazione di Saint-Marin* (2007)¹³ sulla dimensione religiosa del dialogo interculturale. Nel testo della Dichiarazione i rappresentanti delle comunità religiose e della società civile hanno notato che il Consiglio d'Europa resterebbe neutro nei riguardi delle religioni, limitandosi a difendere la libertà di pensiero, di coscienza e di religione, i diritti e i doveri di tutti i cittadini e l'autonomia rispettiva dello Stato e delle religioni. Essi hanno ritenuto necessario realizzare appositi forum per approfondire l'impatto della pratica religiosa sugli altri campi della vita pubblica, come la salute e l'educazione, senza discriminazione riguardo ai diritti dei non credenti. I non credenti hanno lo stesso diritto

¹³ Dichiarazione finale della Conferenza europea su: "La dimensione religiosa del dialogo interculturale", Saint-Marin, 23-24 aprile 2007 (disponibile su: www.coe.int/dialogue).

di contribuire ai dibattiti sui fondamenti morali della società, accanto ai rappresentanti religiosi, e di partecipare ai forum per il dialogo interreligioso.

L'8 aprile 2008, il Consiglio d'Europa ha organizzato, a titolo sperimentale, un incontro sulla dimensione religiosa del dialogo interculturale dal titolo: "L'insegnamento dei fatti religiosi e relativi alle convinzioni. Uno strumento di conoscenza dei fatti religiosi e delle convinzioni in seno all'educazione; un contributo all'educazione alla cittadinanza democratica, ai diritti dell'uomo e al dialogo interreligioso". Lo scopo non è stato quello di impegnarsi in un dibattito teologico, ma di consolidare il ruolo del Consiglio d'Europa nel promuovere e far rispettare i diritti dell'uomo e la promozione della democrazia.

E' indubbio che – sostiene il Libro bianco – oltre al dialogo tra le autorità pubbliche e le comunità religiose, dovrebbe essere sviluppato il dialogo interreligioso tra le comunità religiose stesse. Il Consiglio d'Europa accorda grande importanza a tale impegno in quanto può rafforzare il consenso circa le soluzioni ai problemi sociali.

2.4. Orientamenti di azione politica per promuovere il dialogo interreligioso

Accanto al quadro concettuale, il Libro bianco descrive gli orientamenti che vanno garantiti per promuovere un corretto dialogo. Essi sono interdipendenti e incentrati sulla partecipazione e l'attuazione di una cittadinanza democratica.

Li richiamo in modo sintetico. Il *primo* approccio riguarda la "governance" democratica della diversità culturale (è necessaria una cultura politica che valorizzi la diversità, i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali, l'uguaglianza delle opportunità e l'uguale godimento dei diritti); il *secondo* è centrato sulla cittadinanza democratica e la partecipazione; il *terzo* sull'importanza di apprendere e insegnare le competenze interculturali, attraverso acquisizioni e pratiche che devono accompagnare tutto il corso della vita di una persona. In questo ambito si sottolinea l'importanza delle competenze-chiave, come la conoscenza della lingua e della storia e il contributo che – oltre a quello offerto dal sistema scolastico – può venire dall'apprendimento non-formale e informale (come, ad esempio, tramite l'inserimento in organizzazioni giovanili, associazioni sportive, comunità religiose, gruppi di volontariato, ecc.). Non è secondario il coinvolgimento della famiglia.

In tutto questo quadro, e a tutti i livelli, giocano un ruolo essenziale gli educatori nel preparare le future generazioni al dialogo, attraverso la testimonianza del loro impegno personale e mostrando agli allievi se stessi come modelli di stile e pratica del dialogo. A tale scopo, i programmi di formazione degli insegnanti dovrebbero prevedere strategie pedagogiche e metodi di lavoro che preparano gli insegnanti a gestire le nuove situazioni generate dalla diversità, dalla discriminazione, dal razzismo e xenofobia e a risolvere i conflitti in modo pacifico.

Il *quarto* approccio concerne l'importanza di creare spazi di dialogo interculturale, aperti a tutti, da cui dipende la riuscita della "governance" interculturale. Tra questi il Libro bianco indica un elenco di "luoghi": la strada, i mercati e i grandi magazzini, tutti gli ordini e gradi di scuola e le università, i centri socio-culturali, le associazioni giovanili, lo sport, le chiese, la vita aggregativa legata al lavoro, i musei e le biblioteche e l'ampia gamma dei media.

Il *quinto* approccio riguarda le relazioni internazionali che si intrattengono attraverso gli organismi e le istituzioni competenti. Non è indifferente l'influsso che le scelte di politica internazionale, proposte e decise a questi livelli, possono esercitare sulle legislazioni dei singoli paesi e, soprattutto, sui comportamenti dei gruppi sociali e delle persone.

3. L'approccio cristiano all'interculturalità

Ogni progetto educativo, in senso generale ma ancor più un progetto educativo che si ispiri alla visione cristiana, deve mettere a fuoco l'idea di persona, che viene posta alla base dei modelli e delle prassi formative, come pilastro irrinunciabile. Ciò risulta indispensabile quando si tratta dell'educazione interculturale. Esplicitare il *fondamento antropologico* è un'urgenza irrinunciabile nella società complessa nella quale si tende piuttosto a trasmettere contenuti conoscitivi in un contesto indefinito o neutrale o ad affidarsi, di preferenza, a tecniche e procedure. Lo esige la coerenza scientifico-metodologica di una progettazione che intenda essere efficace, ma lo richiedono anche le molteplici sfide che sono introdotte dalla società multiculturale¹⁴.

L'antropologia cristiana si fonda sull'idea di uomo che emerge dalla Rivelazione: l'uomo posto in relazione con Dio, l'uomo reso capace di donarsi e di accogliere gli altri, l'uomo che agisce concretamente e creativamente nella storia e nel cosmo. L'uomo, in quanto figlio di Dio, è creato a sua immagine e somiglianza, attraversato dal peccato originale, salvato dalla redenzione di Cristo e chiamato alla pienezza della vita¹⁵. Tale impostazione guarda, dunque, all'uomo incarnato ed opera una ricognizione dei travagli, delle disperazioni, dei fallimenti e del dolore del mondo e della condizione umana, insieme ai suoi slanci ideali e aspirazioni, ma propone una sorta di alternativa di senso alla cultura corrente e un quadro di valori che aprono alla *speranza*, quale risvolto antropo-educativo della fede e della carità. La verità che Dio ci rivela in Gesù Cristo – scrive Giovanni Paolo II nella *Fides et ratio* – non è in contrasto con le verità che si raggiungono attraverso le scienze umane: anzi, i due ordini di conoscenza conducono alla verità nella sua pienezza¹⁶.

Le scelte educative che vengono dischiuse da un simile impianto antropologico sono dunque portatrici di un principio di speranza che mobilita l'iniziativa umana a creare migliori condizioni di vita, senza credere di poter eliminare magicamente il male e la sofferenza. Anziché affidarsi solo alla promessa della scienza di vincere, da sola, i mali del mondo, la fame, le malattie, le guerre, l'educazione che scommette sulle potenzialità dell'uomo redento, aperto al Trascendente, affida la sua speranza alla capacità dell'uomo di costruire relazioni, di rafforzare i legami sociali, di cooperare, di realizzare un mondo solidale.

Dunque, il contributo specifico offerto dall'ispirazione cristiana alla teorizzazione pedagogica, anche per quanto concerne l'educazione e il dialogo interculturale, consiste nel porre al centro la persona con tutte le sue potenzialità (corporea, estetica, intellettuale-critica, morale e religiosa); così l'essere umano è capace di produrre cultura e di manifestare il suo essere in relazione ad una civiltà, condividendone creativamente e criticamente linguaggi e valori¹⁷. Nei processi educativi e, soprattutto, in ambito scolastico, l'accostamento al sapere deve essere inteso e vissuto come un atto di liberazione conoscitiva del soggetto¹⁸, in interazione con l'insegnante, con i compagni,

¹⁴ Cf. A.V. ZANI, *Formare l'uomo europeo. Sfide educative e politiche culturali*, Città Nuova, Roma 2005, 486 ss.

¹⁵ Cf. ACONE G., «Uomo, "ethos", educazione: una prospettiva di filosofia dell'educazione», in AA.VV., *Uomo «ethos» educazione. XXXIV Convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia 1996, 12 ss.

¹⁶ «La Rivelazione dà la certezza di questa unità, mostrando che il Dio creatore è anche il Dio della storia della salvezza. Lo stesso e identico Dio, che fonda e garantisce l'intelligibilità e la ragionevolezza dell'ordine naturale delle cose su cui gli scienziati si appoggiano fiduciosi, è il medesimo che si rivela Padre di nostro Signore Gesù Cristo. Quest'unità della verità, naturale e rivelata, trova la sua identificazione viva e personale in Cristo, così come ricorda l'Apostolo: 'La verità che è in Gesù' (Ef. 4, 21; cf. Col. 1, 15-20). Egli è la Parola eterna, in cui tutto è stato creato, ed è insieme la Parola incarnata, che in tutta la sua persona rivela il Padre (cf. Gv. 1, 14,18)» (Lettera enciclica *Fides et ratio*, n. 34).

¹⁷ Cf. MOLLO G., *La via del senso*, La Scuola, Brescia 1996, 173-178.

¹⁸ «La cultura moderna mette radicalmente in questione (...) la libertà. Un insieme di discipline, raggruppate sotto il nome di 'scienze umane', hanno giustamente attirato l'attenzione sui condizionamenti

con altre culture non solo quale opportunità di acquisire conoscenze, ma anche come possibilità esperienziale.

Nell'ambito scolastico ed extra scolastico l'azione educativa conduce sempre a constatare la *relazione come costitutiva* di ogni essere personale nel rapporto con gli altri e con il mondo¹⁹. Educare, di conseguenza, sembrerebbe poter dire *'pro-iettarsi'*. Mettersi in relazione implica "lanciarsi in avanti", aprirsi, "guardare al futuro", lasciarsi guidare da una forza dinamica che modifica il presente; significa porsi in uno stato di essere che origina sviluppo, cambiamento, maturazione. Nel suo nucleo, il processo educativo sarebbe un 'costruirsi' che incide sulle modalità e sulle qualità stesse dell'esistenza; in questo senso, esso diventa scoperta e mobilitazione di valori, vere e proprie cause finali che guidano ed orientano il "gettarsi in avanti"²⁰. Fini e valori non possono, tuttavia, esistere in astratto ed essere separati dal soggetto e dalla sua intenzionalità; essi hanno, invece, bisogno di essere collocati nell'orizzonte di chi educa e di chi si educa.

Questo pone il problema della *libertà* e del suo rapporto con la verità: un'altra caratteristica fondamentale dell'educazione e del dialogo interculturale. Ricordiamo qui che non esiste educazione senza libertà; tutti i fini verso cui tende ogni proiezione devono coinvolgere gli strati più intimi e profondi dell'anima di ogni educando, devono essere non solo riconosciuti come di ciascuno ma "essere" ciascuno, devono essere lo spazio di libertà di ogni soggetto. Senza questa condizione, il dinamismo della crescita si avarierebbe e sarebbe esposto a qualsiasi "strumentalizzazione".

Relazione, proiezione, libertà/verità si realizzano nel *tempo*, che è un'altra dimensione dell'educazione. Queste caratteristiche fanno comprendere chiaramente che l'educazione, prima che un dispiegamento pur indispensabile di tecniche e di competenze, evoca un atteggiamento di attenzione, di sollecitudine, di simpatia, di disponibilità, di passione gratuita per l'altro²¹. E in questa linea, le differenze sono da intendersi, ovviamente, come un elemento imprescindibile e originale dell'essere in quanto tale; se esse vengono accettate conducono allo sbocco dell'unità, della prosperità e della pace di tutti²².

In quest'ottica, identità e differenza, anche nel campo educativo e interculturale, non sono termini contrapposti, ma articolazioni di una *nuova antropologia*, in cui la stima di sé e la cura dell'altro costituiscono i poli interdipendenti del *senso di responsabilità*. E' su queste due dimensioni che è possibile fondare un'educazione

di ordine psicologico e sociale, che pesano sull'esercizio della libertà umana. La conoscenza di tali condizionamenti e l'attenzione che viene loro prestata sono acquisizioni importanti, che hanno trovato applicazione in diversi ambiti dell'esistenza, come per esempio nella pedagogia o nell'amministrazione della giustizia» (Lettera enciclica *Veritatis splendor*, n. 33)

¹⁹ «La persona umana è e-sistente. Differisce dagli altri enti che 'sono' ma non hanno la capacità di trascendersi, di uscire fuori di sé, di e-sistere appunto. Questa apertura costituirebbe l'a priori dell'educazione, la sua condizione trascendentale. Su di essa si innesterebbe, poi, l'incontro concreto e storico con il mondo e con gli altri» (G. BERTAGNA, *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, La Scuola, Brescia 1992, 353).

²⁰ *Ivi*, 354.

²¹ Secondo l'intuizione di Maritain, condizione strutturale dell'educazione non sono «il culto dei mezzi tecnici», la disponibilità di «più ricche facilitazioni materiali», l'ampiezza di «metodi, informazioni, ed erudizione», bensì «il rispetto per lo spirito e per la nascente intelligenza dell'uomo», una «costante simpatia intellettuale», una «preoccupazione costante dei problemi e delle difficoltà dei giovani, l'attenzione personale all'intimo fiorire della natura relazionale, l'incoraggiare, con l'ascoltare molto, col vigilare che i giovani abbiano fiducia e diano espressione a quegli impulsi spontanei, poetici e noetici, che vengono dalle profondità del proprio spirito e che sembrano molto fragili e bizzarri perché non sono garantiti da alcuna sanzione sociale» (MARITAIN J., *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1963, 68 e ss.).

²² Cf. ROVEDA P., *Aggressività e intercultura*, La Scuola, Brescia 1999.

prosociale-altruistica, che coniughi capacità di decentramento e aiuto verso l'altro con un adeguato senso di autostima²³.

Ripensare il percorso educativo-didattico e, più in generale, i 'saperi' in termini di alterità richiede andare al di là di una semplice organizzazione metodologica e di attuare una vera e propria «rifondazione antropologica», che si estenda alla globalità dell'evento educativo²⁴. Nei processi formativi, e soprattutto nella scuola, occorre dare spazio a un'*antropologia della reciprocità*, che prima di costituirsi come fatto culturale possa concretizzarsi nella pratica quotidiana come dimensione dell'esperienza affettivo-cognitivo-sociale, dell'incontro tra insegnante e bambino, tra alunni, tra gruppi, per approdare gradualmente verso la scoperta dell'alterità-identità quale nodo centrale sia della conoscenza sia dell'orientamento ai valori e all'azione. Dal punto di vista pedagogico, questa scelta di fondo comporta il capovolgimento dell'ottica omologante con cui spesso la scuola si accosta all'interpretazione dei fatti, delle persone e delle culture, per dare concretamente spazio a percorsi di conoscenza e di esperienza rispettosi della pluralità dei soggetti e dei gruppi. L'incontro con il *diverso*, quindi, dovrebbe rappresentare la normalità all'interno dell'esperienza quotidiana in cui ciascuno a modo suo, con le proprie caratteristiche, è "altro" dall'altro, cioè distinto e, nello stesso tempo, proteso a porsi in dialogo e comunicazione con lui²⁵.

Partire da questa prospettiva significa, allora, assegnare alla *dimensione diversità* la stessa importanza che giustamente va data a quella di identità, punto di riferimento irrinunciabile per lo sviluppo di sé, ma insufficiente se esso non viene considerato nella linea dell'apertura e del dialogo con la pluralità. Solo in questo modo, rifondando una *pedagogia dell'alterità*, si aiuterà a superare la paura o la diffidenza nei confronti del diverso e a sviluppare atteggiamenti di confronto, di ricerca e di accettazione²⁶.

4. Le prospettive educative

La Lettera Enciclica *Caritas in Veritate* offre una significativa prospettiva al dialogo interculturale in ambito educativo, quando afferma: «Oggi le possibilità di interazione tra le culture sono notevolmente aumentate dando spazio a nuove prospettive di dialogo interculturale, un dialogo che, per essere efficace deve avere come punto di partenza l'intima consapevolezza della specifica identità dei vari interlocutori». ²⁷ In questa visione la diversità cessa di essere intesa come problema, per farsi risorsa di una comunità caratterizzata dal pluralismo, occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze, se la persona viene educata al dialogo²⁸.

La "pedagogia dell'altro" e la convivenza tra diverse identità richiamano entrambe la imprescindibile necessità di educazione al *dialogo* e alle relazioni interculturali, da coniugare a tutti i livelli: dagli individui alle aggregazioni sociali, dalle

²³ Cf. DE BENI M., *Educare all'altruismo*, Erikson, Trento 2000, 29.

²⁴ Cf. NANNI C., «Riprogettare i percorsi educativi didattici a partire dall'altro», in LUPO G. (a cura di), *Educare all'altro nella scuola*, Elle Di Ci, Torino Leumann 1994.

²⁵ Cf. DE BENI M., *Educare all'altruismo*, op. cit., 30.

²⁶ L'educazione, nei diversi 'luoghi' nei quali esercita la sua azione (famiglia, scuola, associazioni, ecc.) dovrà appropriarsi del fondamentale compito di 'far incontrare', insegnando ad usare il pensiero, la parola, l'azione all'interno e in favore della dimensione dell'incontro, del dialogo autentico (Cf. MILAN G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 1994, 30 ss).

²⁷ Lettera Enciclica *Caritas in veritate*, 26

²⁸ E' importante, a questo proposito, considerare l'articolazione dei luoghi e delle modalità educative. L'educazione è ubiquitaria, ha molti 'modi' e occasioni, e molti luoghi per realizzarsi; senza entrare nel merito di una tassonomia della scala formale-informale dell'educazione, basti ricordare che esistono almeno tre livelli distinti – lo *scolastico*, il *periscolastico* e l'*extrascolastico* – nei quali si possono articolare i diversi modi di educazione formale e informale. Tra essi si potrebbe realizzare un *continuum* e aprire la strada alla costruzione di un sistema formativo (Cf. DAMIANO E., *Società e modi dell'educazione. Verso una teoria della scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1984, 165-168).

istituzioni, ai popoli e alle culture²⁹. I contatti avvengono sempre tra le persone prima che tra le culture in senso astratto; ed ognuno è portatore di un frammento di cultura, determinata dalle sue caratteristiche personali e sociali³⁰.

La relazione interculturale si esprime nel “faccia a faccia” della vita quotidiana, nelle rappresentazioni, nella dimensione storica (il ricordo, la tradizione), nello scambio di informazioni ricevute attraverso i media, che provocano l’immersione in altri mondi.

In termini operativi, una pedagogia dell’interculturalità, applicata correttamente a livello scolastico, può risultare particolarmente adatta a promuovere un corretto dialogo. A mo’ di esempio, si può accennare ad alcune linee orientative che meritano ulteriori approfondimenti.

Anzitutto il recupero della *dimensione storica* come elemento utile a contrastare l’universalismo oppressivo ed extratemporale per salvaguardare le peculiarità e la ricca e multiforme diversità delle creazioni umane³¹.

Il dialogo autentico, poi, avviene solo nella *compenetrazione dei nuclei vitali delle culture*. P. Ricoeur ha visto come condizione del dialogo l’individuazione del nucleo più profondo, etico-mitico, di una cultura; esso va cercato nei costumi, nelle istituzioni, nelle immagini e nei simboli, ma ancora più in profondità esiste la possibilità creativa, capace continuamente di reinventare³².

La comunicazione è un rapporto “drammatico”, attraverso cui le culture devono cominciare a dialogare diversamente dallo scontro del passato. L’interculturale – sempre nel pensiero di Ricoeur – assume la dimensione della *discesa in profondità* nella propria singolarità culturale per incontrare ciò che vi è di vivo nelle altre³³. L’educazione interculturale non va confusa con l’antropologia dell’educazione, che si occupa delle pratiche pedagogiche nei diversi popoli, né con la pedagogia comparata, che studia il confronto tra sistemi educativi e scolastici differenti. Essa è da intendersi piuttosto come rapporto, come attitudine di incontro con l’altro che va al di là della mera conoscenza per approdare alla costruzione di valori comuni. Così concepita, l’educazione interculturale è una dimensione, uno “sguardo”, un atteggiamento da promuovere in tutti, in quanto aiuta a mettersi in relazione con l’altro nella sua complessità umana, culturale e storica.

4.1. Religione e dialogo interculturale

Il dialogo interculturale coinvolge necessariamente anche la religione, che è parte delle culture. Il punto di incontro tra le diverse religioni è esistenziale, si pone sul terreno delle domande di senso. Infatti, come afferma la dichiarazione conciliare sulla libertà religiosa, «gli uomini attendono dalle religioni la risposta ai reconditi enigmi

²⁹ Se la logica del dialogo passa dal livello interpersonale a livello di classi sociali, di istituzioni, di nazioni, di razze, di culture, di religioni, non è più un’utopia pensare che è possibile diffondere nel mondo il germe della fraternità. Le distinzioni, le diversità, gli interessi di parte (a livello di economia, di culture, di religioni...) potranno diventare non causa di conflitto, ma vero contributo per una creazione comune dove le identità specifiche si pongono in rispettosa relazione reciproca.

³⁰ Cf. PEROTTI A., *La via obbligata dell’interculturalità*, EMI, Bologna 1994.

³¹ Cf. DUPRONT A., *L’acculturazione*, Einaudi, Torino 1966, 45.

³² «La comprensione è un’avventura temibile nella quale tutte le eredità culturali rischiano di affondare in un sincretismo vago (...). Solo una cultura viva, allo stesso tempo fedele alle proprie origini e in stato di creatività (...) è capace di sopportare l’incontro con altre culture, e anche di dare un senso a quell’incontro» (RICOEUR P., *Histoire et vérité*, Editions du Seuil, Paris 1955, 129).

³³ «Dimensione storica, dinamismo culturale, discesa in profondità nella comunicazione: sono questi i tratti distintivi di un dialogo interculturale privo di certezze, ma aperto all’altro e alla diversità» (SANTERINI M., «Educazione interculturale in prospettiva globale», in V. CESAREO [a cura di], *Per un dialogo interculturale*, Vita e Pensiero, Milano 2001, 114).

della condizione umana, che ieri come oggi turbano profondamente il cuore dell'uomo»³⁴.

In Europa gli Stati e la società civile, se da una parte manifestano la coscienza dell'esigenza del dialogo interreligioso per una società democratica, libera da razzismi, dall'altra assumono comportamenti contraddittori nei riguardi delle religioni, come la marginalizzazione dell'esperienza religiosa a fatto individuale o la considerazione della confessionalità come un ostacolo al dialogo se non addirittura come causa di scontro di civiltà. Di conseguenza, ad esempio nell'ambito dell'insegnamento, si tende a limitarsi a trasmettere conoscenze religiose, indipendentemente da una religione specifica.

Le religioni sono una risorsa al dialogo interculturale, come ha affermato Benedetto XVI nella *Caritas in veritate*, «solo se Dio trova un posto anche nella sfera pubblica [...]. La negazione del diritto a professare pubblicamente la propria religione e ad operare perché le verità della fede informino di sé anche la vita pubblica comporta conseguenze negative a vari livelli. Infatti, l'esclusione della religione dall'ambito pubblico come, per altro verso, il fondamentalismo religioso, impediscono l'incontro tra le persone e la loro collaborazione per il progresso dell'umanità. Nel laicismo e nel fondamentalismo si perde la possibilità di un dialogo fecondo e di una proficua collaborazione tra la ragione e la fede religiosa. *La ragione ha sempre bisogno di essere purificata dalla fede*, e questo vale anche per la ragione politica, che non deve credersi onnipotente. A sua volta, *la religione ha sempre bisogno di venire purificata dalla ragione* per mostrare il suo autentico volto umano. La rottura di questo dialogo comporta un costo molto gravoso per lo sviluppo dell'umanità»³⁵.

La necessità di allargare la ragione è un richiamo ricorrente negli interventi di Benedetto XVI, il quale nella medesima enciclica afferma che per lo sviluppo, il benessere sociale, un'adeguata soluzione dei gravi problemi che affliggono l'umanità, c'è bisogno della «verità della fede e della ragione, nella distinzione e insieme nella sinergia dei due ambiti cognitivi»³⁶. Infatti, la ragione e la fede «solo assieme salveranno l'uomo. *Attratta dal puro fare tecnico, la ragione senza la fede è destinata a perdersi nell'illusione della propria onnipotenza. La fede senza la ragione, rischia l'estraniamento dalla vita concreta delle persone*»³⁷.

Un altro aspetto che mi pare importante perché la religione sia risorsa di dialogo sta nella necessità, sempre richiamata nell'enciclica, di «*far interagire i diversi livelli del sapere umano*», scientifico, sociale, filosofico e teologico. La mancanza di questa interazione, sia per l'eccessiva settorialità del sapere, sia per la chiusura delle scienze umane alla metafisica, sia per le difficoltà del dialogo tra le scienze e la teologia, nuoce tanto al sapere quanto allo sviluppo della civiltà, «perché, quando ciò si verifica, viene ostacolata la visione dell'intero bene dell'uomo nelle varie dimensioni che lo caratterizzano»³⁸.

In questo orizzonte di risorsa della religione in una società multiculturale, prendono valore alcuni aspetti richiamati nella lettera della Congregazione per l'Educazione Cattolica indirizzata ai Presidenti delle Conferenze Episcopali sull'insegnamento della religione cattolica nella scuola³⁹. Esso è, anzitutto, un aspetto del diritto all'educazione fondata sulla concezione antropologica aperta alla dimensione trascendente dell'uomo. Il Concilio Vaticano II ricorda che: «[ai genitori] spetta pure il diritto di determinare la forma di educazione religiosa da impartirsi ai propri figli

³⁴ CONCILIO VATICANO II, Dichiarazione sulla libertà religiosa *Nostra aetate*, Introd.

³⁵ BENEDETTO XVI, Lettera enciclica *Caritas in veritate*, n. 56.

³⁶ *Ibidem*, n. 5.

³⁷ *Ibidem*, n. 74.

³⁸ *Ibidem*, n. 31.

³⁹ Cfr CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, Lettera circolare ai Presidenti delle Conferenze Episcopali (Prot. n. 520/2009, 5 maggio 2009).

secondo la propria persuasione religiosa [...]. I diritti dei genitori sono violati se i figli sono costretti a frequentare lezioni scolastiche che non corrispondono alla persuasione religiosa dei genitori o se viene imposta un'unica forma di educazione dalla quale sia completamente esclusa la formazione religiosa»⁴⁰. Questa affermazione trova riscontro nella *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*⁴¹ e in altre dichiarazioni e convenzioni della comunità internazionale⁴².

L'insegnamento scolastico della religione cattolica, evidentemente, ha finalità differenti dalla catechesi. Questa, infatti, promuove l'adesione personale a Cristo e la maturazione della vita cristiana. L'insegnamento scolastico, invece, trasmette agli alunni le conoscenze sull'identità del cristianesimo e della vita cristiana. In tale modo, come ha indicato Benedetto XVI agli insegnanti di religione, si prefigge «di allargare gli spazi della nostra razionalità, riaprirli alle grandi questioni del vero e del bene, coniugare tra loro la teologia, la filosofia e le scienze, nel pieno rispetto dei loro metodi propri e della loro reciproca autonomia, ma anche nella consapevolezza della loro intrinseca unità che le tiene insieme. La dimensione religiosa, infatti, è intrinseca al fatto culturale, concorre alla formazione globale della persona e permette di trasformare la conoscenza in sapienza di vita». Pertanto, con l'insegnamento della religione cattolica «la scuola e la società si arricchiscono di veri laboratori di cultura e di umanità, nei quali, decifrando l'apporto significativo del cristianesimo, si abilita la persona a scoprire il bene e a crescere nella responsabilità, a ricercare il confronto e a raffinare il senso critico, ad attingere dai doni del passato per meglio comprendere il presente e proiettarsi consapevolmente verso il futuro»⁴³. Lo *status* di disciplina scolastica colloca l'insegnamento della religione accanto alle altre discipline non come accessorio, ma in un necessario dialogo interdisciplinare.

⁴⁰ CONC. VAT. II, Dichiarazione *Dignitatis humanae*, n. 5; cf. CODICE DI DIRITTO CANONICO, can. 799; SANTA SEDE, *Carta dei diritti della famiglia* (24 novembre 1983), art. 5, c-d.

⁴¹ ORGANIZZAZIONE NAZIONI UNITE, *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* (1948), art. 26.

⁴² Cf. per esempio *Protocollo addizionale n. 1 alla Convenzione culturale Europea per la salvaguardia dell'uomo e delle libertà fondamentali* (1952), art. 2; ORGANIZZAZIONE NAZIONI UNITE, *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* (1959), principio 7, 2; UNESCO, *Convenzione contro la discriminazione nell'educazione* (1960), art. 5, b.

⁴³ BENEDETTO XVI, Discorso agli insegnanti di religione cattolica (25 aprile 2009).