

## LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN EL CONJUNTO DEL CURRÍCULO ESCOLAR

PROF. EDGAR JOSEF KORHERR  
Austria

### 1. *La enseñanza religiosa como asignatura*

Para la teología kerigmática, la ERE (= enseñanza religiosa escolar) era "más" que una asignatura. Nuestros alumnos, en cambio, suelen ver en ella una simple asignatura secundaria no obligatoria, en la que no suspenden y que no es tan importante como las matemáticas o una lengua extranjera.

Desde el punto de vista teológico actual habría que decir más bien que la ERE es una asignatura entre otras, ni más ni menos. Esto tiene una justificación no sólo pedagógica, sino también teológica. El Foro europeo ha definido la ERE como *diaconía* a los alumnos y a la escuela. Por eso podemos aplicarle el principio de la acción eclesial que Pablo formula así: "Con los judíos me he hecho judío ... con los que están fuera de la ley me he hecho como si estuviera fuera de la ley ... con los débiles me he hecho débil ... me he hecho todo para todos" (1 Cor 9,20ss).

Aplicado esto a nuestro tema, significa que la ERE debe concebirse como una asignatura entre otras y equipararse a las demás materias no sólo por la situación concreta en que actualmente se encuentran la enseñanza y la educación, sino también por motivos profundamente teológicos. Esto puede, a veces, exigir una *kénosis*, un descender de los altos ideales kerigmáticos a la realidad escolar de cada día. En todo caso, impide cualquier privilegio, cualquier idea de considerarse mejor y diferente. Si el Señor no insistió en su divinidad, sino que se igualó a los hombres (incluso a los esclavos, Flp 2,7), no habrá por qué lamentar que la ERE, a semejanza de lo que hizo Jesús, se equipare a las otras asignaturas en los sistemas escolares.

## 2. Precedentes de la situación actual

Las disciplinas escolares son facetas de la realidad y corresponden a las dimensiones e intereses de la existencia humana. Así ha sido desde que se inició la historia de la educación en Occidente. Durante más de un milenio, las artes liberales constituyeron la norma de las escuelas cristianas en Europa: el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y, sobre esta base, el *cuadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). En las escuelas monacales, palatinas y catedralicias del Occidente cristiano no existía la religión como asignatura. La "fe" no era una materia específica, sino el centro desde el que se contemplaban y al que tendían todas las materias.

Así aparece en la representación alegórica del *Hortus deliciarum*, obra de comienzos del siglo XIII, donde la abadesa Herrade von Landsperg resume las materias que han de estudiar las novicias. En dicha obra hallamos un célebre dibujo. En el centro, la Filosofía con tres cabezas, es decir, sus tres ramas: Ética, Lógica y Física; a sus pies están Sócrates y Platón. La Filosofía lleva una banda en la que se lee: "Toda ciencia viene de Dios". De su pecho salen las siete artes liberales, los saberes dignos de un hombre libre (contrapuestos a los "trabajos serviles") que se enseñaban en la escuela. Están representadas la Gramática, con un libro y una vara; la Retórica, con un punzón y una tabla encerada; la Dialéctica, con una cabeza de perro; la Música, con instrumentos de cuerda; la Aritmética, con una cuerda de nudos (para efectuar cálculos); la Geometría, con un compás y una vara de medir; la Astronomía, apuntando a las estrellas. Debajo de estas imágenes, cuatro poetas. Se trata de autores paganos, pues a cada uno le inspira un ave negra, símbolo de un espíritu impuro<sup>1</sup>.

Esta orientación hacia Dios, hacia la teología y la filosofía cristiana, se mantuvo incluso cuando, en la época de la Reforma y Contrarreforma, tanto en los colegios de jesuitas y escolapios como en los protestantes, fieles a las ideas de Melanchton y Johannes Sturm, la religión pasó a ser una materia más junto al latín, el griego, la historia y el canto. En virtud del ideal *sapiens, eloquens, pius*, la ERE era una materia entre otras y orientada también hacia los alumnos, razón y fin de toda enseñanza.

---

<sup>1</sup> Cf. Herrade von Landsperg, *Hortus deliciarum*, ed. de A. Straub (Strassbourg s. a. [1899]).

Las materias impartidas en los colegios de la Reforma y Contrarreforma constituyen la base común sobre la que se alzan los diversos sistemas educativos vigentes actualmente en Europa.

### 3. *Consecuencias de la Ilustración*

A partir de la Ilustración, los sistemas educativos se desarrollaron en los distintos países de forma muy diversa, a veces incluso opuesta. De ahí que el problema de conectar y relacionar las asignaturas varíe de acuerdo con la forma de escuela, las diferencias en los planes de estudios y los objetivos concretos.

En este contexto, Otto Willmann estimaba que para muchos alumnos lo único que tienen en común las asignaturas es la cartera de los libros<sup>2</sup>. Pero una escuela no es sólo un mero conglomerado de asignaturas unidas por un horario, como un haz de sarmientos. La auténtica escuela ha de ser más bien como el engranaje de un reloj: las asignaturas se ajustan en ella como en un reloj sus piezas .

### 4. *Concentración de las asignaturas*

La pérdida del centro pone de manifiesto una problemática que las ciencias de la educación describen con el término "concentración". Es preciso ordenar las asignaturas en torno a un centro común<sup>3</sup>.

Aunque el objetivo es viejo<sup>4</sup>, en los últimos doscientos años se ha hecho más acuciante. Para Otto Willman y Michael Pfliegler, este centro se halla en la religión. Toda la historia de Occidente tendría su raíz en la religión y la teología. Para Willmann, las asignaturas, lejos de situarse una al lado de la otra, se ordenan en círculos concéntricos en torno a un núcleo (religión, patria y tradiciones). Alrededor de éste giraría el acervo filosófico y filológico. El círculo exterior lo formarían las materias éticamente indiferentes<sup>5</sup>. La religión no es sólo cuestión de sentimiento, sino

---

<sup>2</sup> O. Willmann, *Didaktik als Bildungslehre* (Freiburg <sup>6</sup>1957) 423; id., *Aus Hörsaal und Schulstube* (Freiburg <sup>2</sup>1912).

<sup>3</sup> Cf. A. Petzelt, "Konzentration", en *Lexikon der Pädagogik* III (Freiburg 1954) col. 45ss; J. Dolch, *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* (München <sup>8</sup>1965) 71, 85.

<sup>4</sup> Cf. W. Fischer, "Konzentration und Pädagogik", en *Das neue Lexikon der Pädagogik* III (Freiburg 1970) 478s (con bibliografía).

<sup>5</sup> Cf. también M. Pfliegler, *Der Religionsunterricht* III (Innsbruck-Wien-München

que proporciona sentido; es como el "tronco que sostiene todas las ramas" <sup>6</sup>.

Después de la Segunda Guerra Mundial, M. Pfliegler <sup>7</sup> intentó en vano hacer prevalecer esta idea. Aunque, por lo que se refiere a la teoría pedagógica, en Austria siempre se ha reconocido la necesidad e importancia de poner en relación unas asignaturas con otras, es muy poco lo que se ha hecho en la práctica. Y ello pese a que R. Meister, antes y después de la Segunda Guerra Mundial, apuntó insistentemente —en su teoría de la educación— a tres motivos en pro de la concentración y a pesar de que había formado en este sentido varias generaciones de profesores. Este autor hablaba de motivo *psicológico* (unidad de la persona del alumno), *material* (conexión de los saberes en la escuela) y *teleológico* (unidad del objetivo de la educación).

Ya más de medio siglo antes que O. Willmann, en 1842, F. A. Trendelenburg, invocando a Platón y Lutero, insistía en la necesidad de una síntesis para conjurar el peligro inherente a la dispersión de asignaturas. A su juicio, el lazo que unifica los saberes en la escuela debe ser la filosofía y la lógica <sup>8</sup>.

Casi en la misma época, J. F. Herbart <sup>9</sup> afirmó que, en atención a la unidad espiritual del alumno, la enseñanza debía pasar de la pluralidad a la unidad de una síntesis. Por consiguiente, los discípulos de Herbart, desarrollando el pensamiento del maestro, estructuraron los planes de estudios desde el punto de vista de una concentración ética, y dieron el nombre de "materias de concentración" a aquellas cuyos contenidos se relacionaban con la ética: religión, lengua, sociedad e historia. O.

---

1937) 84.

<sup>6</sup> O. Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, o. c., 420.

<sup>7</sup> M. Pfliegler, "Der Religionsunterricht und seine Stellung zu den übrigen Gegenständen", en L. Lang / F. Trimmel (eds.), *Schule und Erziehung in der österreichischen Gegenwart* (Wien 1937) 74ss; id., "Die Stellung der Religion im Bildungsvorgang. Ein Dokument": *Christlich-pädagogische Blätter* (= CPB) 67 (1954) 129-131; id., "Religion und Bildung": CPB 67 (1954) 131-138.

<sup>8</sup> F. A. Trendelenburg, *Logische Untersuchungen*, 2 vols. (Berlin 1840, <sup>3</sup>1870), citado en K. Püllen, *Die Problematik des Philosophieunterrichts an höheren Schulen* (Düsseldorf 1957) 174.

<sup>9</sup> J. F. Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835), Reclam-Bibliothek 2753, 2754; id., *Schriften zur Pädagogik* (Hamburg-Leipzig 1882).

Willmann<sup>10</sup>, discípulo de Herbart, señaló, no sin razón, que en la teoría de la concentración, toda la enseñanza se reduciría fácilmente a un simple comentario de las llamadas materias de opinión y se empobrecerían los valores formativos propios de cada asignatura.

Otro punto de vista es el que se manifiesta en el término "interconexión" de asignaturas, que se remonta a J. Dewey<sup>11</sup>. Se trata del recurso a diferentes materias para dar una solución común a tareas complejas en la escuela, sobre todo mediante la enseñanza proyectada.

En lo que sigue, esta expresión no se emplea propiamente en el sentido de Dewey. Expresa más bien la igualdad de rango entre las materias y asignaturas dentro de la escuela, de modo que no prevalezca una sobre otra. Y esto no porque haya varias verdades, sino porque cada materia proporciona, a su manera específica, una aportación insustituible a la formación escolar. Tampoco hoy carece de sentido el conocimiento de las raíces comunes. Pero sólo con ciertas limitaciones —incluso en las escuelas de la Iglesia— podría la religión ser el centro común y obligado de la enseñanza.

Ante la creciente unidad de Europa y los esfuerzos por lograr una escuela europea con el máximo posible de puntos comunes, la exigencia de cooperación y concentración es de la mayor actualidad. Pero no está claro —y esto es el núcleo de nuestro problema— dónde se halla el centro necesario. Reconocer que es preciso lograr una visión de conjunto, una interconexión y cooperación no sirve de nada si no se dice claramente *cómo* es posible establecer esa interconexión y *adónde* debe conducir la cooperación. Una correlación puramente material, sin un centro interior que dé sentido no pasa de ser, en muchos casos, una mera yuxtaposición. Aun supuesta la máxima correlación, la enseñanza será fragmentaria si carece de un sentido de orientación y de una orientación que dé sentido a todas las asignaturas<sup>12</sup>.

También en la época de las estrategias y tecnologías didácticas, educar y enseñar sigue siendo un proceso existencial que no puede dar razón del conjunto desde referencias sólo materiales. Por tanto, conectar, concentrar

---

<sup>10</sup> Cf. O. Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, o. c., 422.

<sup>11</sup> Cf. K. Dewey, *The School and the Child*, ed. por J. J. Findlay (London 1896) 89; E. Rauscher, *Religions im Dialog* (Frankfurt etc. 1991) 166s.

<sup>12</sup> Cf. sobre este punto R. Schwarz, "Führt die Auflockerung der Lehrpläne zu einer Bildungseinheit?": *Pädagogische Welt* 13 (1959) 154ss.

y relacionar las asignaturas significa ante todo reflexionar y alcanzar un criterio que esté por encima de las diferentes asignaturas y materias. Sólo así es posible ordenar y relacionar materias y asignaturas de modo que tenga sentido el conjunto. Aquí desemboca el problema de la interconexión de asignaturas en los esfuerzos para la unidad espiritual de Europa.

##### 5. *Dignidad y derechos humanos, ¿un nuevo centro?*

¿Dónde está la base capaz de dar sentido y cohesión a las escuelas en una Europa renovada y cada vez más unida? La escuela secularizada e ideológicamente neutra difícilmente la encontrará en unas convicciones englobantes, obligatorias y reconocidas por todos. Éstas no se pueden afirmar sólo a partir de la reflexión sobre nuestra posición histórica (raíces cristianas de la cultura actual) ni de consideraciones formales (formulación de objetivos para la enseñanza y la educación), ni se pueden lograr por sus propios medios y criterios. Las perspectivas propias de las asignaturas, aunque necesarias e imprescindibles, no procuran *eo ipso* el sentido global de la enseñanza y de sus materias. Y, sin embargo, ese sentido global es necesario so pena de que la educación europea degenera en una tecnología pragmática de transmisión de saberes.

Dado que, si ese sentido ha de ser determinante, no basta conocerlo, sino que hay que reconocerlo, el problema subsiste: ¿qué sentido reconocido tienen las asignaturas y la escuela en su conjunto? Ni el cristianismo, ni el materialismo dialéctico, ni el marxismo, ni ninguna otra visión global del mundo es algo reconocido por todos como razón de sentido. En cambio, la idea de dignidad humana puede considerarse como base generalmente reconocida para la convivencia y, por tanto, para la educación. La dignidad humana (y los derechos humanos, como la libertad de conciencia y de religión), por ser un valor que reconocen hoy todos los europeos y también las Iglesias cristianas, podría ser, en este contexto, la base desde la cual hay que buscar el sentido y el espíritu de la enseñanza escolar y la correlación de las asignaturas. Los valores postulados por las Naciones Unidas en la *Declaración universal de los derechos humanos* (1948) tienen una importancia decisiva para la construcción espiritual de Europa y coinciden además con la doctrina del Vaticano II<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Cf. *Gravissimum educationis* 1.

La renovación de la enseñanza en Europa tiene que ver también con las propuestas formuladas por el gran pedagogo suizo J. H. Pestalozzi. Para él, el hombre "es hombre sólo por la dignidad; sin ella deja de serlo. Esta dignidad es el único objetivo de la educación del hombre y, al mismo tiempo, el primer medio para alcanzarla" <sup>14</sup>. Por su parte, J. A. Comenius sabía que las relaciones y orden en el saber son garantía de humanidad <sup>15</sup>.

Una primera integración de la ERE y las demás asignaturas resulta posible si se tiene en cuenta que la escuela es un lugar donde se educa en los valores y en la colaboración haciendo realidad los mismos valores.

La aportación de las diferentes asignaturas a la dignidad y libertad humanas se revela como una ventaja (*Vorgabe*), pero sobre todo como una tarea (*Aufgabe*). En efecto, ¿para qué serviría la enseñanza y la formación escolar si no contribuye a promover la dignidad, el valor, el sentido y la plenitud de la vida humana y a posibilitar la responsabilidad, libertad, humanidad y dominio del mundo y de la vida? También la ERE figura entre tales objetivos. "Casi todos los creyentes y no creyentes coinciden en que todo en la tierra está subordinado al hombre como a su centro y punto culminante" <sup>16</sup>. Si la misma encarnación tuvo lugar *propter nos homines* y si, según la encíclica *Redemptor hominis*, todos los caminos de la Iglesia conducen al hombre, quiere decir que la ERE no puede nunca sustraerse a esta exigencia <sup>17</sup>.

Pero esto significa también que en la escuela de hoy el elemento integrador y el centro no se conciben a la manera de O. Willmann. Hay que buscarlos sin desmayo, y en esta búsqueda, respetando siempre el valor propio de cada asignatura, está sin duda la puerta que conduce a nuevas formas de integración. Los objetivos que, a título de ejemplo, presentamos en los apartados siguientes son simplemente unos tímidos pasos en ese sentido. Pero la búsqueda del elemento integrador entre la ERE y las demás materias no se reduce a esto.

---

<sup>14</sup> Cf. C. Buol, "Chur, Werteerziehung als Aufgabe der Schule": *Neu Zürcher Zeitung* 16-17 junio 1985.

<sup>15</sup> Cf. W. Fischer, *o. c.*, 478.

<sup>16</sup> *Gaudium et spes* 30.

<sup>17</sup> Cf. Juan Pablo II, *Redemptor hominis* III,14.

## 6. Presupuestos y posibilidades de cooperación

### a) Presupuestos relativos a la estructura escolar.

Uno de estos presupuestos es el rango que la sociedad concede a la ERE en los diversos países. Dado que la ERE tiene, en los diversos países europeos, una posición muy distinta —desde la total ausencia (como es el caso de las escuelas estatales de Francia), pasando por la condición de asignatura optativa, hasta la obligatoriedad (con o sin posibilidad de renunciar a ella)—, todo lo que se diga en tono general ha de ir acompañado de ciertas reservas.

Para los países sin ERE, los contactos —fuera de las raíces históricas de los varios tipos de escuela— se reducen a los ámbitos en que el cristianismo define los contenidos tratados en las asignaturas profanas. En la enseñanza de la literatura no es posible abordar las obras de la llamada cultura cristiana sin referirse a la dimensión religiosa y cristiana, no es posible hablar de la catedral de Chartres o el *Ave verum* de Mozart sin aludir a su fundamento religioso o cristiano. Pero, en todos estos casos, depende de la buena voluntad y de la preparación de los profesores la posibilidad, el modo y la medida de tratar estas cosas.

En cambio, donde existe la ERE es posible abarcar todo este ámbito desde dos direcciones: yendo de la ERE a otras asignaturas y en las mismas asignaturas. Y esto se puede hacer: *a)* simultáneamente, *b)* sucesivamente, *c)* en clases de síntesis, *d)* como proyecto educativo. Se toma un tema que afecta a dos o tres asignaturas y se expone en clave colegial. Mediante esta colaboración, los profesores llegan a una aproximación con sus respectivos planteamientos.

### b) Ejemplos de colaboración entre geografía y ERE<sup>18</sup>.

En la clase de geografía se estudia la Tierra Santa en clave territorial y cultural (estructura geológica, economía, etc.). Para la ERE es la tierra de la promesa, cuya geografía es importante tanto para comprender la

---

<sup>18</sup> E. J. Korherr, "Querverbindungen zwischen Religion und Geographie in einem sich erneuernden europäischen Schulwesen", en M. Büttner / W. Leitner (eds.), *Beziehungen zwischen Orient und Okzident. Interdisziplinäre und interregionale Forschungen. Ergebnisse des Symposiums Graz, 3. bis 6. September 1992* (Bochum 1992).



Biblia como para comprender nuestra manera de rezar (salmos), nuestros cantos y nuestras fiestas<sup>19</sup>. Ambas asignaturas pueden constatar que esta tierra, cuya importancia es decisiva para la identidad judía, para cristianos y musulmanes significa mucho más que otros lugares santos.

En la clase de geografía se habla de montañas, desiertos, nubes, ciudades, itinerarios de peregrinación y comercio desde el punto de vista territorial y cultural. Para la ERE, estas cosas tienen un sentido adicional, son símbolos de situaciones existenciales (= visión simbólico-didáctica).

Otro plano de encuentro es el que se da en todos los elementos religiosos que configuran el paisaje (iglesias, itinerarios de peregrinación, monasterios...). A menudo los encontramos como vestigios en nombres de lugares y calles.

Al lado de esas formas concretas de cooperación en la vida escolar de cada día, cabe mencionar la cooperación, el contacto y el esfuerzo combinado en un segundo nivel: el de la didáctica de la ERE y de otras asignaturas.

El contenido de ese diálogo entre la ERE y la geografía podría ser "la visión del mundo". Al tratar del medio ambiente, la geografía presta también atención al mundo de los hombres (geografía social y económica) y al mundo interior del ser humano. Partiendo de la fe en la creación y consumación del mundo, la pedagogía religiosa y la teología pueden profundizar esta visión abriéndola a la trascendencia. Sólo la unión de estas visiones hace que el alumno adquiera una formación con sentido de los valores. Ya se han dado algunos pasos en esta dirección, pero aquí no podemos abordar los problemas que se plantean al respecto.

#### c) Posibilidad de cooperación en los objetivos globales de la educación.

No se trata solamente de viajes y fiestas. La cooperación es posible en todas las "tareas educativas" de la escuela: educación para la paz, lucha contra los prejuicios, educación para la responsabilidad en la futura vida profesional y laboral, educación social, etc. En Austria, los planes de estudios prescriben una cooperación en tales tareas.

---

<sup>19</sup> E. J. Korherr, "Das Heilige Land in die Katechese": *Christlich-pädagogische Blätter* 104 (1991) 261-266.

d) Presupuestos por parte de los profesores.

Cooperación entre asignaturas significa "tomar en serio la propia asignatura", lo cual implica conocer los ámbitos de contacto y coincidencia y saber dónde, cuándo y cómo otra asignatura toca el mismo tema o contenido. Este conocimiento es parte de la competencia de cada profesor y exige mirar más allá de los límites de la propia asignatura.

e) Límites de la cooperación y concentración.

La cooperación puede verse restringida por la lógica y la sistematización de cada asignatura. Los países del "Creciente Fértil" no reciben el mismo tratamiento en geografía y en la ERE. Esto puede tener como consecuencia que una asignatura hable de ellos en un curso y otra en otro curso. Se podrían evitar algunas dificultades si, al elaborar los planes de estudios, hubiera el mayor número posible de contactos entre los diversos profesores. Pero, por desgracia, esto no ha ocurrido siempre en Austria.

Por el contrario, es imposible armonizar las diferentes asignaturas de tal forma que un tema que concierne a varias de ellas se trate simultáneamente, pues un tema dado exige más tiempo en una asignatura que en otra y, además, los contextos no son los mismos. Tenemos una excepción en la escuela primaria, cuando toda la enseñanza corre a cargo de una sola persona; también en las clases superiores cuando se sigue una enseñanza "proyectada", pero ésta nunca podrá ocupar todo el tiempo disponible para una asignatura<sup>20</sup>.

### 7. Nuevas perspectivas de cooperación

La interconexión y cooperación entre ERE y otras asignaturas no se agota en aquellos ámbitos donde lo cristiano se manifiesta *expressis verbis*. No se agota, por tanto, en temas como "literatura cristiana", "teatro cristiano", "arte cristiano", "principio, desarrollo y fin del hombre", "historia del cristianismo", etc. También en otros ámbitos se dan puntos de contacto y, en parte, más importantes.

---

<sup>20</sup> Cf. E. Rauscher, *Religion im Dialog. Fächerverbindung – Projektstruktur – Religionsunterricht* (Frankfurt etc. 1991).

## 8. Cooperación en el terreno de la educación física

La integración de la ERE y la educación física no se realiza organizando competiciones, considerando quién es más diestro en tal o cual disciplina deportiva. La fe cristiana y el deporte no coinciden en los contenidos, sino en el espíritu con que el deporte se practica, se entiende y se valora. La integración e interconexión de estas dos disciplinas consiste en que ambas, cada una por su lado, favorezcan en el alumno unas determinadas actitudes.

Así, las diferentes imágenes del hombre (biologismo: lucha de todos contra todos; humanismo: ideales olímpicos) conducen a diferentes actitudes frente al cuerpo y sus expresiones. En la educación física se puede transmitir egoísmo o una concepción cristiana del hombre. Tal como uno es en la vida "normal", lo es como deportista o gimnasta.

Una ética del deporte y de la educación física<sup>21</sup> no sólo procura buena forma, vitalidad, competencia y victorias, sino también creatividad, compañerismo, atención al débil, respeto a las reglas, autocontrol, etc. La buena forma sin juego limpio no es cosa humana. En las competiciones hay que ver no sólo el elemento combativo, sino también el lúdico.

El deporte de competición y el esfuerzo físico no son los valores más altos. Están subordinados a valores humanos como la cortesía, la deferencia, el actuar *junto con* otros en vez de *contra* otros. El valor del hombre no depende de su eficiencia como deportista. Pero el ejercicio físico puede contribuir a la autorrealización y al desarrollo humano<sup>22</sup>. Por otra parte, en el deporte se dan desviaciones (ideologización, dopaje, absolutización, hipertrofia) que pueden llevar a la pérdida del elemento humano.

Según R. Weiler<sup>23</sup>, la fe cristiana favorece una visión positiva del deporte y de los ejercicios físicos por medio de perspectivas metafísicas.

---

<sup>21</sup> Cf. R. Weiler, "Zur Sinnfrage des Sports. Antropologische Grundlagen für eine Theologie des Sports": *Theologisch-praktische Quartalschrift* (1981) 361-367; *id.*, "Sport", en *Kath. Soziallexikon* (Innsbruck 1980) 2857ss; P. Eicher, "Sport und Religion": *Katechetische Blätter* 106 (1981) 745; H. E. Rösch, "Sport und Religion": *Herder Korrespondenz* 35 (1981) 314-316; E. Rauscher, *Religion im Dialog*, o. c.; H. Groll, *Die Isee der Leibeserziehung von heute I* (Wien 1972); P. Jakobi / H. E. Rösch, *Sport zwischen Zwang und Freiheit* (TB 105); J. Huizinga, *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (Reinbeck 1987).

<sup>22</sup> Cf. R. Weiler, *a. c.*

<sup>23</sup> *O. c.*, 366.

La autorrealización del hombre se abre a valores trascendentes: la interpretación del cuerpo humano como perfección, la competición como actividad personal y encuentro social, la sujeción a reglas como experiencia de un orden moral, etc. Una metafísica o teología de los ejercicios corporales culmina en la convicción de que el deporte y la educación física pueden ser una realización de 1 Cor 6,20: "Glorificad a Dios en vuestro cuerpo. "Nada menos que Pablo VI se refirió a este texto con ocasión de una audiencia concedida (el 9 de septiembre de 1974), en Caltelgandolfo, a los participantes en los campeonatos europeos de atlética ligera<sup>24</sup>.

La intensidad de tales conexiones varía en la medida en que los mencionados objetivos se viven, se expresan y se inculcan en la conciencia de los alumnos.

### 9. *El caso de las matemáticas y las ciencias de la naturaleza*

a) Hay un problema de lenguaje cuya raíz está en el abismo producido entre términos que servían de expresión a experiencias religiosas y a la fe cristiana y el cambiante vocabulario de la actualidad. Términos religiosos como "gracia", "redención", "santidad", "pecado", "resurrección", "bendición", que encontramos en sermones, en libros religiosos, en oraciones y cantos, de repente se han hechos incomprensibles o se comprenden en un sentido diferente. Es lo que ocurre con términos filosóficos como "naturaleza", "alma", "mundo" o "libertad": desde que penetraron en textos religiosos han experimentado a menudo un gran cambio de significado. El problema no se soluciona simplemente con explicaciones, traducciones y aclaraciones. A veces es preferible recurrir a comparaciones (la gracia es para mí como...) <sup>25</sup>.

El problema se agrava en los colegios de enseñanza media, cuando la significación cambia en el lenguaje técnico. Irene Weinhold<sup>26</sup>, siguiendo

---

<sup>24</sup> *L'Osservatore Romano* (13.9.74).

<sup>25</sup> Cf. S. Mühlberger, "Fremdsprache 'Religion'": *Christlich-pädagogische Blätter* 102 (1989) 32s y 103 (1990) 249s; E. Spiegel, *Aspekte religiöser Sprache* (Essen 1990).

<sup>26</sup> Cf. B. Haunhorst, "Mathematik und Theologie": *RHS* 29 (1986) 296-310; R. Rapp, *Mensch, Gott und Zahl. Kybernetik im Horizont der Theologie* (Hamburg<sup>2</sup>1971); I. Weinold, "Unterschiedlicher Sprachgebrauch in Religionsunterricht, Mathematikunterricht und Umgangssprache als Quelle von Missverständnissen": *Christlich-pädagogische Blätter* 104 (1991) 196-200.

a E. Rauscher, ha señalado una serie de términos que no tienen en matemáticas el mismo significado que en la ERE: "prueba", "infinito", "finito", "verdad", "contradicción"...

En las escuelas secundarias, comprender y ser comprendido es un problema que sólo se puede solucionar mediante la cooperación de muchos especialistas. En Austria, los planes para la ERE recomiendan que se atienda a la "formación lingüística"<sup>27</sup>.

b) Esto aparece con toda claridad si tenemos en cuenta no sólo las barreras del lenguaje, sino también el hecho de que tanto el hombre de nuestro tiempo, marcado por la ciencia natural, como la enseñanza, presidida por el signo de lo científico, no admiten un tratamiento puramente religioso de cuestiones como la creación, la manipulación genética, la fertilización *in vitro*, la eutanasia, la clonación, las diferencias entre el hombre y el animal, etc.

En 1994, el catedrático austríaco de física nuclear, Prof. Gernot Eder<sup>28</sup> mostró con algunos ejemplos, ante el *Equipo Catequético Europeo*, no sólo que las ciencias de la naturaleza están relacionadas con la religión en temas como "fe y ciencia", "asunto Galileo", "creación y evolución", sino también que, pese a la discrepancia entre categorías científicas y teológicas, existe una serie de ámbitos fronterizos que constituyen un campo de encuentro a la vez que de conflicto. Entre ellos señaló el pensar en "sistemas cerrados" (lo cual es incompatible con la idea aristotélica de que todo cambio viene de fuera), las nociones de "magnitudes físicas de conservación" y "estructura química", el concepto de "información genética" y, sobre todo, el pensar con ayuda de la categoría "causalidad funcional" (lo cual se opone al pensar de acuerdo con la doctrina aristotélica de la causalidad).

Eder se refirió a la "creación", la "naturaleza del hombre" y la "transustanciación" como ejemplos para mostrar cómo esas nuevas categorías repercuten en el modo de entender algunas fórmulas de fe tradicionales. Imaginémosnos un alumno que más tarde sea científico o técnico. ¿Qué

---

<sup>27</sup> Cf. A. Stock, *Umgang mit theologischen texten* (Zürich etc. 1974) y la amplia bibliografía actual sobre análisis del lenguaje, estructuralismo, teología narrativa.

<sup>28</sup> A. Eder, "Methoden und Denkformen in der Naturwissenschaft": *Christlich-pädagogische Blätter* 98 (1985) 46-50; id., "Religionspädagogische Aspekte heutiger Denkweisen": *ibid.* 51-58.

ayudas debería proporcionarle la ERE para que, a la vista de esas categorías, que le salen continuamente al paso, pueda conectar con las fórmulas de fe tradicionales? ¿Qué formación científico-filosófica habría que dar a los profesores de ERE para que puedan hacer frente a esta tarea? ¿Qué elementos deberían introducir los cristianos en la formación y en la "actualización" de los profesores de física, química y biología para que tiendan a plantear y resolver los problemas desde ambas perspectivas?

Esto nos permite ver que la cooperación e interconexión de las asignaturas no es simple cuestión de buena voluntad. Se da toda una serie de problemas de pedagogía religiosa y didáctica de cada materia cuya solución requiere el trabajo en equipo de expertos en las diversas disciplinas. Nuestro tiempo está reclamando nuevas formas de integración en la actualización de los profesores de todas las asignaturas.

#### 10. *Posibilidades de cooperación en el aspecto de los contenidos*

##### a) *Ciencias de la naturaleza.*

También aquí el ideal es que tanto los profesores de ciencias como los de ERE tomen en serio lo que decimos a continuación.

El profesor de ciencias no se extralimita en su competencia cuando pone de relieve que, además de los planteamientos y juicios empíricos sobre lo verdadero y lo falso, hay otros planteamientos que afectan a la persona con juicios de valor que se sitúan en la línea del sentido. El acceso a la realidad es múltiple, y hoy se impone una forma de cooperación y convergencia entre todas las disciplinas, de modo que se extienda la mirada, por encima de las fronteras de la propia especialidad, a otros ámbitos no menos legítimos de la realidad. Las asignaturas que explican la realidad material tienen que ver con las que intentan entender la realidad personal y espiritual.

El profesor de ciencias cumple con su responsabilidad pedagógica cuando señala que las ciencias de la naturaleza se fijan sólo en *una* dimensión de la realidad. Esto es cierto, sobre todo, cuando de habla de la dimensión biológica del ser humano. A la luz de la fe no se puede hablar del mismo modo sobre el hombre que sobre las margaritas o los primates. Lo que constituye un límite para el científico en su método y sus planteamientos no es límite para el educador y el profesor de ciencias. Es preciso explicar que el hombre no se agota en su dimensión biológica. Viktor E. Frankl señala, en este contexto, la diferencia entre un avión y un coche.

Ambos tienen en común que pueden desplazarse por el suelo gracias a un motor. Pero no comprendo lo esencial del avión hasta que percibo en qué se diferencia el avión del coche.

En particular, es necesario explicitar la diferencia entre existencia animal y existencia humana cuando se trata de la sexualidad humana y de lo que el hombre tiene en común con el animal. Aun cuando animales y hombres hacen a veces aparentemente lo mismo (alimento, sexualidad, acciones instintivas), no es lo mismo. La responsabilidad, la conciencia, etc. no son separables de ningún ámbito vital.

Muchos problemas de las ciencias están relacionados con la ética y con la pregunta por el sentido: contaminación, eutanasia, vivisección, manipulación genética, comienzo y fin de la vida, fecundación artificial, cambio de sexo, clonación, diagnóstico prenatal, producción de animales, trasplante de órganos, evolución, reservas de materias primas, etc.<sup>29</sup>

Una visión no infantil ha de tomar en serio la tesis de Heisenberg sobre la imagen del cosmos y de la naturaleza en las ciencias exactas: no tenemos ninguna imagen objetiva de la naturaleza, sino sólo una imagen de nuestras relaciones con ella. El hombre como observador forma parte de lo observado.

A los alumnos de los cursos superiores hay que explicarles lo que dice Max Planck<sup>30</sup>: "Probablemente, ningún axioma ha sido fuente de tantos malentendidos que el de una ciencia libre de presupuestos. Si es cierto que el fundamento de toda ciencia reside en el material procedente de la experiencia, no es menos cierto que ni ese material por sí solo ni su elaboración lógica son ciencia en sentido propio. Así como del caos no puede surgir el cosmos sin una fuerza que imponga un orden, así tampoco del material de la experiencia puede nacer ninguna ciencia auténtica sin la intervención consciente de un espíritu impulsado por una fe fecunda".

En 1978, por iniciativa del cardenal König, se celebró un simposio sobre las relaciones entre fe y ciencia. Participaron cincuenta y ocho científicos de todo el mundo (C. F. von Weizsäcker, Vranitzky, Joseph Weizenbaum, Konrad Lorenz, Stojanovich y otros). Como resultado se adoptó el principio de complementariedad (Nils Bohr) en la relación no

---

<sup>29</sup> N. A. Luyten (ed.), *Naturwissenschaft und Religion* (Düsseldorf 1981). Sobre la interpretación teológica del cosmos, cf. Paulus Gordan (ed.), *Lob der Erde. Salzburger Hochschulwochen 1993* (Graz-Wien-Köln 1994).

<sup>30</sup> En su libro *Wege zur physikalischen Erkenntnissen*.

sólo entre *physis* y *psyche*, sino también entre religión y ciencia. Ambas son caminos para comprender la realidad. Weizsäcker subrayó que la ciencia no puede ofrecer una visión del mundo sin sobrepasar sus límites.

Se adopta una postura cristiana cuando el acercamiento a la naturaleza y sus leyes no se reduce a la dimensión cognitiva, sino que tiene también una dimensión afectiva: cuando conduce a la admiración, la cual es el paso inicial para ocuparse de cuestiones trascendentes. El científico J. J. Schmidt, del Foro Atómico Internacional de Viena, ha dicho sobre la relación entre ciencia y religión: "Al conocer más profundamente las relaciones reales del mundo —aunque no sus últimas causas y su sentido—, la fe en la grandeza e incomprensibilidad de Dios ganará en profundidad y realismo. La enseñanza de las ciencias tiene, hoy más que en el pasado, la posibilidad de referirse, más allá de la comunicación de conocimientos y métodos objetivos, a la grandeza de Dios, cada vez más manifiesta" <sup>31</sup>.

La enseñanza de las ciencias debería referirse también a los peligros del falseamiento ideológico de la investigación y al abuso de ciertos resultados científicos. J. J. Schmidt señala como ejemplo la teoría de la herencia genética —falsificada ideológicamente— del biólogo ruso Lysenko <sup>32</sup>.

La Conferencia Católica para la Escuela y la Educación en Renania-Palatinado publicó, ya en julio de 1981, un estudio con el título *¿Responden los planes de estudios a la tarea educativa de la escuela?* <sup>33</sup> Con respecto a las ciencias, se remite a la exigencia estatal de una consideración global de la vida.

Se plantea la cuestión de si una consideración de la vida no debe entenderse en un sentido más amplio, dado que la enseñanza de la biología debe alcanzar una dimensión emocional en muchos ámbitos del mundo viviente. La vida no se reduce a lo que la biología puede comprender con sus métodos científicos. El barrunto de que la vida tiene algo que no se puede encerrar en conceptos puede disponer al alumno para conocimientos

---

<sup>31</sup> J. J. Schmidt, "Einige Gedanken zur christlichen Schule in der heutigen Zeit": *Christlich pädagogische Blätter* 91 (1978) 89-94.

<sup>32</sup> Cf. H. Pietschmann, *Das Ende des naturwissenschaftlichen Zeitalters* (Wien 1979).

<sup>33</sup> *Entsprechen die Lehrplänen der Erziehungsauftrag der Schule?* Pro manuscripto (Mainz 1981).



ulteriores. De este modo se abre un espacio frente a la posible estrechez de miras derivada de un pensamiento monocausal<sup>34</sup>.

Es de notar, finalmente, que la naturaleza puede conducir a una apertura no sólo hacia Dios. La ciencia moderna es cada día más consciente de que necesita abrirse hacia el hombre. En un simposio sobre investigación científica y sociedad del futuro, organizado en 1979 por el Ministerio Federal para la Ciencia y la Investigación, el profesor G. Böhme dijo: "La problemática ambiental nos ha enseñado sin lugar a dudas que ya no se puede dar de lado a la influencia que de hecho ejerce el hombre sobre la naturaleza a escala global. La naturaleza que tenemos ante nosotros y que es objeto de nuestro estudio, es decir, los fenómenos de nuestro entorno y los grandes sistemas, ya no pueden pensarse sin el hombre"<sup>35</sup>.

#### b) La historia<sup>36</sup>.

Los contenidos que afectan igualmente a la historia y a la religión van desde las religiones precristianas y no cristianas, pasando por la historia del cristianismo en Europa, hasta los diversos temas de la llamada historia de la Iglesia, entre los cuales ocupan un lugar especial, por lo que se refiere a la enseñanza integradora y global, los "puntos candentes" (cruzadas, procesos de brujas, Galileo, Inquisición, la Iglesia en la época del nazismo...).

Puede suceder que un profesor de historia hable de los hechos de manera objetiva y no tendenciosa, pero desde una perspectiva ajena a Dios. Tal sería el caso si presentara el discurrir de la historia, las últimas causas del acontecer, su sentido y orientación como un proceso determinado por las leyes de la naturaleza o como una sucesión inmutable de tesis, antítesis y síntesis (materialismo dialéctico), en la cual no tendrían papel alguno la libertad y la responsabilidad, y cuyo sentido sería puramente intramunda-

---

<sup>34</sup> Cf. W. Kuhn, *Das Eichhörnchen und der liebe Gott. Rätsel des Lebenden* (Trier 1979); H. Plenck, *Das Metaphysische in Mathematik, Physik und Biologie* (Wien 1959); W. Böhm, *Die metaphysischen Grundlagen der Naturwissenschaft und Mathematik* (Freiburg 1966); N. Schiffers, *Fragen der Physik an die Theologie* (Düsseldorf 1968).

<sup>35</sup> G. Böhme, en Bundesministerium für Wissenschaft und Erforschung, *Symposium: Wissenschaftliche Forschung und gesellschaftliche Zukunft* (Wien 1979) 38s.

<sup>36</sup> Cf. E. J. Korherr, *Schulischer Religionsunterricht und das Bemühen um Wechselbeziehung der Unterrichtsgegenstände*, en H.-F. Angel / U. Hemel (eds.), *Basiskurs im Christsein. Festschrift zu Ehren von W. Nastainczyk* (Frankfurt etc. 1992) 79-95.

no: la lucha por una sociedad sin clases o la evolución de la humanidad desde el antepasado animal (Darwin) al superhombre (Nietzsche).

Puede suceder, en cambio, que una clase de historia en la que no se incluye ningún tema de historia de la Iglesia, en la que ni siquiera aparece la palabra "religión", esté abierta a una visión cristiana de la historia. Tal sería el caso de quien presentara los hechos en su contexto de aciertos y yerros, de libertad y opresión, dejando bien sentado que lo espiritual y las ideas contribuyen a configurar la historia universal no menos que las fuerzas económicas.

Hoy nadie niega que la idea de igualdad, nacida en un escritorio como fruto de la "voluntad general" de J. J. Rousseau, ha tenido mayores consecuencias históricas que todas las guerras de Napoleón. Tal idea actúa todavía, tras haber pasado por la ideología marxista, en los intentos de justificación del terrorismo. Análogamente, la Primera Guerra Mundial no fue una consecuencia natural del asesinato perpetrado en Sarajevo, sino resultado de unas decisiones libres tomadas en las cortes y en los centros económicos de Europa. Los ejemplos podrían multiplicarse fácilmente.

Si nos preguntamos por la conexión entre ERE e historia, es decir, no sólo por los hechos relacionados con la religión y la historia de la Iglesia, sino también por los factores, las causas y los objetivos de la historia en sus distintas épocas, encontramos respuestas muy diversas:

- La concepción de la historia como un eterno retorno circular (Demócrito); todavía Nietzsche pensaba que la historia se repite cada 10.000 años.
- La opinión de O. Spengler, según la cual el curso de las culturas está tan determinado como el nacimiento, desarrollo y muerte de las plantas.
- Las visiones pesimistas, según las cuales la edad de oro o el paraíso pertenecen al pasado y todo va cada vez peor. Estas ideas las encontramos hoy en las sectas apocalípticas y, en cierta medida, en el movimiento ecologista.
- Las visiones optimistas, según las cuales la salvación intramundana está a nuestro alcance, ya sea una sociedad sin clases, ya el hombre ilustrado, mayor de edad y dominador. También la encontramos en la concepción histórica del marxismo (tesis, antítesis, síntesis). Ernst Bloch señalaba cómo, en el contexto de la fe en el progreso, surgió la idea de una materia que evoluciona hacia su plenitud. La historia como un

avanzar desde el origen del universo hacia la plenitud y realización de los sueños, esperanzas, esfuerzos y utopías es una evolución con sentido. Teilhard de Chardin intentó, con bastante coherencia, dar un fundamento teológico a esta visión optimista.

- La concepción del absurdo (J. P. Sartre, A. Camus). La historia de la humanidad discurre sin sentido, no obedece a ninguna ley superior. Los movimientos políticos pueden procurar cierto sentido a la vida, pero sólo momentáneo. Pero la historia y el destino humano en su conjunto no admiten destino ni consuelo. La enseñanza de la historia nos ha hecho conscientes de esa falta de sentido nos "ha liberado" para la autorrealización. A esta visión absurda tienden también los filósofos nihilistas.
- También para Karl Popper, la historia carece de sentido. Sin embargo, es posible trabajar en ciertos procesos que sí lo tienen (más libertad, más humanismo).
- Entre los jóvenes universitarios está muy difundida hoy el concepto de historia propio del historicismo. "Cada época tiene en sí su centro de felicidad, como una esfera su centro de gravedad" (G. Herder). Esto significa que no hay ninguna verdad permanente, sólo hay verdades condicionadas por el tiempo, ni hay una ética permanente, sino ideas cambiantes sobre qué es lo bueno, etc.
- Frente a tales concepciones se alza la convicción cristiana, enraizada en el judaísmo del Antiguo Testamento, de que la historia es irrepetible: en su comienzo está la palabra de Dios, y en su final, pese a todos los fallos, el reino de Dios. Su comienzo y su final trascienden todo dato intramundano. Esta visión aparece por primera vez en San Agustín. Christopher Dawson<sup>37</sup> ha demostrado que también tiene actualidad en nuestro siglo.

Todos los planteamientos precedentes exigen una "fe". Su multiplicidad reclama hoy una decisión por parte de todo ser pensante. Si la enseñanza de la historia toma conciencia de esto, contribuirá a la formación global en las escuelas superiores. Si la ERE ofrece criterios para dar con la decisión

---

<sup>37</sup> Cf. Ch. Dawson, *Gestaltungskräfte der Weltgeschichte* (Wien 1959); íd., *The Historic Reality of Christian Culture* (London 1960); K. Löwith, *Weltgeschichte und Heilsgeschehen* (Stuttgart<sup>8</sup>1990).

correcta, contribuirá a lograr responsabilidad y mayoría de edad. Así, ambas asignaturas colaborarán al servicio del hombre y de una escuela europea con espíritu, que no se mueva sólo por ideologías o movimientos utilitaristas. También, en términos generales, la ERE puede hacer notar que la historia no es solamente un juego de estructuras y sistemas (mercantilismo, liberalismo, capitalismo ...), sino una realidad configurada y configurable por el hombre.

Además de estos campos de contacto entre enseñanza de la historia y ERE, hay una multitud de ejemplos que la ERE puede tomar de la historia de la humanidad. Cada época, cada personaje de la historia puede poner de relieve algún aspecto humano, como libertad, poder, límites del poder o responsabilidad. Y, sobre todo, la ERE puede tomar de la historia elementos válidos para una pedagogía de la religión: educación para la paz, guerra justa, servicio militar (y objeción de conciencia).

Según H. Schmidt<sup>38</sup>, hay tres campos en los que se da una conexión entre ERE y enseñanza de la historia: *a)* biografías individuales, recuerdos y reflexión sobre las propias experiencias (identidad personal); *b)* relevancia social de algunos procesos históricos (participación reflejada en procesos socio-históricos); *c)* interpretación de intentos transpersonales de interpretación y desarrollo (historia de la filosofía, del arte, interpretación mitológica, religiosa, trascendente, racional de lo acontecido).

Actualmente se emplea en las escuelas superiores un método que, en Estados Unidos, ha pasado de la sociología a la investigación, y luego a la didáctica: la "historia oral"<sup>39</sup>. Se trata de una especie de entrevista encaminada a recoger experiencias individuales y colectivas, si bien los objetivos no son los mismos en la investigación y en la enseñanza. La ventaja de este método reside "en la posibilidad de reunir episodios, biografías, opiniones corrientes y juicios subjetivos sobre la historia vivida, para lo cual se interroga a personas de cierta edad, sobre todo pertenecientes al estrato social y cultural del que tenemos menos testimonios"<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> H. Schmidt, *Religionsdidaktik I* (Stuttgart 1982) 170.

<sup>39</sup> Cf. G. Ruppert, *Geschichte ist Gegenwart. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte* (Hildesheim 1984); E. J. Korherr, "'Oral History' als Methode des Kirchengeschichtsunterrichts": *Christlich-pädagogische Blätter* 98 (1985) 196-197.

<sup>40</sup> *L. c.*, 148.

Este método es particularmente útil cuando se realizan proyectos sobre historia e historia de la Iglesia (por ejemplo, persecución de judíos en tiempos del nacionalsocialismo, actitud de la Iglesia ante problemas económicos, sociales, etc.) o bien, en la ERE, sobre temas de historia contemporánea (aportación de la Iglesia a la reconstrucción de Alemania después de la guerra o funcionamiento de Cáritas y ayudas al desarrollo). El método tiene el mérito de que "el alumno no es objeto de un proceso docente receptivo, sino sujeto de un proceso inductivo. El aprendizaje autodefinido ... aumenta la motivación y el gusto por los trabajos históricos"<sup>41</sup>. De este modo, mediante la referencia a la vida diaria del objeto, se favorece la identificación y se hace posible una conexión de la historia individual con la colectiva<sup>42</sup>.

Las visitas de museos, archivos y monumentos, así como los viajes de estudios (Roma, Grecia) son un buen medio para intensificar la cooperación entre la ERE y la enseñanza de la historia.

### c) Literatura, arte, música.

La ERE utiliza hoy textos e imágenes, tomados de la literatura y el arte, en forma de fragmentos de libros, hojas de trabajo y proyecciones. Todavía hoy lo más frecuente es recurrir a textos e imágenes de tema religioso o ético en sentido amplio. En tales textos y obras de arte la experiencia religiosa está como almacenada, objetivada. Por otra parte, la enseñanza de la literatura y del arte no puede prescindir de obras de tema religioso.

Pero las posibilidades de encuentro van más allá del ámbito religioso, ético e incluso cristiano. Según S. Mühlberger y Ch. Preihs<sup>43</sup>, la literatura, el arte y la música son: a) imagen de la realidad, b) espacio de encuentro y diálogo, c) posibilidad de expresión para los problemas de la juventud, d) fuente de conocimientos humanos y religiosos.

Son evidentes las posibilidades de encuentro, integración y cooperación entre la ERE y la educación literaria, musical y artística. Cada una de

---

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> *Ibid.*

<sup>43</sup> S. Mühlberger, "Literatur im Religionsunterricht": *Christlich-pädagogische Blätter* 92 (1980); Ch. Preihs, *Querverbindungen zwischen Religionsunterricht und Musikunterricht an der Oberstufe der AHS*, trabajo de diplomatura (Graz 1981).

estas disciplinas puede tocar temas de otra, o bien un tema puede ser abordado en común desde distintas perspectivas (religiosa, estética, histórica, crítica).

#### RESUMEN

Las tesis fundamentales que invitan a la reflexión son las siguientes:

- La enseñanza necesita hoy en Europa un centro que le dé sentido.
- Las ideas de dignidad humana y derechos humanos podrían constituir el centro integrador de todas las asignaturas.
- Los necesarios contactos de la ERE con las demás asignaturas no se sitúan —al menos la mayoría de las veces— en el ámbito de los contenidos religiosos o de las cuestiones fronterizas. Por lo que toca al hombre, pueden tener dimensiones mucho más amplias.
- Esta posibilidad de cooperación e integración de las asignaturas es una tarea que cada generación y cada sistema escolar han de solucionar a su manera.