



**UCAM**

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales

La Doctrina Social de la Iglesia en el currículo de  
enseñanza religiosa escolar católica en ESO y Bachillerato.

Análisis axiológico de las fuentes doctrinales

Autor:

D. Emilio Jiménez Pérez

Director:

Dr. D. Juan José González Ortiz

Murcia, mayo de 2022









**UCAM**

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales

La Doctrina Social de la Iglesia en el currículo de  
enseñanza religiosa escolar católica en ESO y Bachillerato.

Análisis axiológico de las fuentes doctrinales

Autor:

D. Emilio Jiménez Pérez

Director:

Dr. D. Juan José González Ortiz

Murcia, abril de 2022





## AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

El Dr. D. Juan José González Ortiz, como director de la Tesis Doctoral titulada *“La Doctrina Social de la Iglesia en el currículo de enseñanza religiosa escolar católica en ESO y Bachillerato. Análisis axiológico de las fuentes doctrinales”* realizada por D. Emilio Jiménez Pérez en el Programa de Doctorado de Ciencias Sociales **autoriza su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firman, para dar cumplimiento al Real Decreto 99/2011 de 28 de enero, en Murcia a 8 de abril de 2022.

Firmado digitalmente por JUAN JOSE|GONZALEZ|ORTIZ  
Nombre de reconocimiento (DN): cn=JUAN JOSE|  
GONZALEZ|ORTIZ, serialNumber=48426010Q,  
givenName=JUAN JOSE, sn=GONZALEZ ORTIZ,  
ou=CIUDADANOS, o=ACCV, c=ES  
Fecha: 2022.04.08 11:17:23 +02'00'





# La Doctrina Social de la Iglesia en el currículo de enseñanza religiosa escolar católica en ESO y Bachillerato.

## Análisis axiológico de las fuentes doctrinales

### Resumen

La enseñanza religiosa escolar católica, como asignatura de pleno derecho que es, participa, con todas las demás presentes en el currículo, de esa finalidad última de la educación que, según el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996)*, consiste en hacer de la escuela no sólo un lugar de convivencia pacífica, sino un auténtico espacio paradigmático de relaciones humanas regidas por valores personales y sociales compartidos por todos. Esta tesis pretende, precisamente, dotar a esta asignatura de los elementos necesarios para que sea capaz de contribuir al logro conjunto de esta finalidad, lo que significa, en el fondo, que pretende ofrecer recursos de carácter científico, tanto teológicos como pedagógicos, para que sea verdadera escuela.

Para delimitar el objeto propio de la investigación, se plantea como objetivo general analizar el currículo de la enseñanza religiosa escolar católica en dos niveles concretos —ESO y Bachillerato— y en una ley educativa de terminada —la LOMCE— con la intención de comprobar si, y hasta qué punto, están presentes en dicho currículo los principios y valores de la doctrina social de la Iglesia tal y como éstos son definidos y desarrollados en el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia (2005)* y las encíclicas *Caritas in veritate (2009)* y *Laudato sí' (2015)*, tres de los textos más relevantes del Magisterio social reciente. Y ello, precisamente, porque, tal y como muestra el marco teórico, esta rama de la teología es una fuente científica de excepcional importancia cuando se trata de proporcionar a esta asignatura escolar los elementos curriculares óptimos que la lleven a la plenitud de su *ser verdadera escuela*.

En efecto, la doctrina social de la Iglesia tiene como destinatarios, por su propia naturaleza universalista, tanto a los cristianos como a los creyentes de otras religiones e, incluso, a los agnósticos y a teos. Añádase a ello que su estructura como ciencia teológica reclama la interdisciplinariedad como componente

imprescindible para su comprensión más profunda. Y complétense estas características con su objetivo fundamental, que no es otro que dialogar con el mundo, teniendo siempre como objeto y fundamento la defensa de la dignidad humana con la ayuda de unos principios y valores concretos. Esta vocación univ ersalista, interdisciplinar y dialogante propia de la doctrina social de la Iglesia es, precisamente, la que está llamada a configurar en el futuro los contornos más propia y rigurosamente escolares de la enseñanza religiosa católica, tal y como demuestran las últimas reformas educativas y la propia Conferencia Episcopal Española.

Estos principios y valores, aunque poseen una evidente entidad en sí mismos, tienen su fundamento último en el llamado principio personalista, según el cual todas las expresiones de la vida social tienen como auténtico protagonista a la persona humana (CDSI 106). He aquí el motivo por el cual, en el marco teórico, se completa el estudio de la doctrina social de la Iglesia con el análisis del personalismo, movimiento filosófico nacido de las intuiciones de Mounier a principios del siglo XX y formidable garante teórico y práctico de la dignidad humana, y entre cuyos representantes hay muchos y grandes conocedores de la doctrina social de la Iglesia.

Esta importancia de los principios y valores de la doctrina social de la Iglesia se manifiesta en el método de investigación seguido. Éste está basado en la aplicación de una plantilla de cien *ítems* valorativos al currículo de la enseñanza religiosa escolar, cada uno de los cuales se refiere a algún aspecto concreto de dichos principios y valores tal y como están estudiados en los tres textos sociales arriba indicados. Esta plantilla, revisada y aprobada por expertos evaluadores, es un auténtico y riguroso resumen de la doctrina social de la Iglesia más reciente, a la vez que un eficaz instrumento de trabajo para alcanzar el objetivo general de la tesis. Está concebida no sólo como guía para analizar este currículo concreto, sino también como ayuda indispensable para elaborar nuevos currículos que se deseen inspirados en dicha doctrina social, resultando, así, de gran ayuda para cualquier investigador interesado en la enseñanza religiosa escolar católica, siendo posible, incluso, adaptarla al análisis de otras enseñanzas religiosas confesionales y no confesionales.

Los resultados muestran que el currículo analizado presenta una gran concentración de los principios y valores a los que nos venimos refiriendo, lo cual

no es sino una confirmación empírica de lo avanzado en el marco teórico, es decir, una confirmación de la hipótesis según la cual la doctrina social de la Iglesia es una fuente teológica privilegiada para la enseñanza religiosa escolar. Por ello, y más allá del análisis concreto de este currículo, se concluye que esta rama de la teología es, junto con la pedagogía de inspiración personalista, una fuente imprescindible para idear y desarrollar currículos de enseñanza religiosa escolar católica respetuosos con las exigencias científicas de la escuela y compatibles con los retos planteados por la sociedad del siglo XXI, exigencias y retos que requieren respuestas centradas, ante todo, en la construcción de un mundo habitado por personas que deseen convivir en paz y sepan cómo conseguirlo.

*Palabras clave:* coexistencia pacífica; dignidad humana; educación ciudadana; educación cristiana; educación intercultural; educación religiosa; finalidad de la educación; relación Iglesia-educación; valor moral; valores sociales



# The Social Doctrine of the Church in the Catholic school religious education curriculum in ESO and Baccalaureate.

## Axiological analysis of doctrinal sources

### **Abstract**

The teaching of the Catholic religion, as a full-fledged subject, takes part, with all the others present in the curriculum, in that ultimate goal of education which, according to the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, headed by Jaques Delors (1996), consists in making the school a place not only for pacific co-existence, but also an authentic paradigmatic space of human relationships ruled by personal and social values shared by all of us. This thesis intends, precisely, to provide this subject with all the necessary elements so that it will be able to contribute to the accomplishment of this goal, something which means, fundamentally, that it intends to offer resources of scientific nature, both theological and pedagogical, so that it can be *real school*.

In order to define the very object of the investigation, as the general objective we present the analysis of the curriculum of the teaching of the Catholic religion in two specific levels — compulsory secondary education and Baccalaureate — and in a particular education law — LOMCE — with the intention of proving whether, and to what extent, the principles and values of the social doctrine of the Church are present in this curriculum, as they are defined and developed in the Compendium of the Social Doctrine of the Church (2005) and in the encyclicals *Caritas in Veritate* (2009) and *Laudato si'* (2015), three of the most relevant texts of the recent social teaching. And this is so, precisely, because, as the theoretical framework shows, this branch of theology is a scientific source of exceptional importance when it comes to providing this school subject with the optimal curricular elements which will take it to its plenitude of being *real school*.

Indeed, the social doctrine of the Church is aimed, due to its own universalist nature, at both Christians and believers of other religions, and even at agnostics and heathens. In addition, its structure as a theological science claims interdisciplinary nature as an indispensable component to its deepest comprehension. And on top of this we have its main objective, which is no other

than to dialogue with the world, always having the defence of the human dignity as its main object and basis with the help of some specific principles and values. This universalist, interdisciplinary, open to dialogue vocation characteristic of the social doctrine of the Church is called, precisely, to shape the academic outlines of the teaching of the Catholic religion most thoroughly in the future, as it is proved by the latest educational reforms and the Spanish Bishops' Conference.

These principles and values, despite owning an evident entity by themselves, have their ultimate foundation in the so-called personalist principle, according to which all the expressions of social life have the human person as the authentic protagonist (CSDC 106). This is the reason why, in the theoretical framework, the study of the social doctrine of the Church is completed with the analysis of personalism, philosophical movement born from Mounier's intuitions at the beginning of the twentieth century and formidable guarantor, both theoretically and practically, of human dignity, movement among whose representatives there are many great experts in the social doctrine of the Church.

This importance of the principles and values of the social doctrine of the Church is evidenced in the research used. This is based on the application of a template of a hundred evaluating items to the curriculum of the teaching of Catholic religion, every item referring to a specific aspect of these principles and values just as they are studied in the three social texts mentioned above. This template, revised and approved by expert evaluators, is an authentic and thorough summary of the most recent social doctrine of the Church, and at the same time is an efficient way of achieving the general objective of this thesis. It is also conceived not only as a guide to analyse this particular curriculum, but also as an essential help to develop new curricula which want to be inspired on this social doctrine. As a result, it will be helpful to any researcher interested in the teaching of the Catholic religion, and it will also be possible to adapt it to the analysis of the teaching of other religions, both denominational and non-denominational.

The results show that the curriculum analysed features a great concentration of the principles and values to which we have been referring, something which is no more than an empirical confirmation of what had been advanced in the theoretical framework, that is, a confirmation of the hypothesis according to which the social doctrine of the Church is a privileged theological source for the teaching of religion at school. That is why, and beyond the specific analysis of this

curriculum, it is concluded that this branch of theology is, together with the pedagogy of personalist inspiration, an essential source to devise and develop curricula of the teaching of Catholic religion which are respectful to the scientific requirements of the school and compatible with the challenges posed by the society of the twenty-first century, requirements and challenges which demand answers focused, above all, on the construction of a world inhabited by people who want to live in peace and know how to achieve it.

*Key words:* peaceful coexistence; human dignity; civic education; Christian education; intercultural education; religious education; aims of education; relation Church and education; moral value; social values.



A Blanca y a Santi, gracias a los cuales he podido escribir esta tesis y los mejores años de mi vida



## AGRADECIMIENTOS

Valgan estas líneas para mostrar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que me han prestado ayuda en el proceso de elaboración de esta tesis. A Blanca, mi esposa, por haberse encargado de las traducciones al inglés que me han sido requeridas y por haber resuelto mis dudas en la edición del texto. A María José, cuñada amable y solícita, por su plena disposición para socorrerme en mis desventuras en el intrincado mundo digital. A Rosa y Emilio, mis padres, porque, en silencio, han puesto tanta vida como yo en este trabajo. A Juan Carlos, maestro de maestros de enseñanza religiosa escolar, por haber supervisado y mejorado la plantilla utilizada en la investigación. Y, por supuesto, a Juan José, mi director, profesor dedicado y paciente, al que tantas veces he abrumado con mis preguntas y que siempre ha sabido darme la respuesta adecuada, el consejo oportuno y la palabra animosa. A todos ellos, gracias de corazón.



Educar para el siglo XXI sería trabajar por contar con ciudadanos bien informados, con buenos conocimientos, y asimismo prudentes en lo referente a la cantidad y la calidad. Pero es también, en una gran medida, en una enorme medida, educar personas con corazón, con un profundo sentido de la justicia y un profundo sentido de la gratuidad

Adela Cortina



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	39
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA.....</b>	<b>41</b>
1.1 Estatuto epistemológico de la DSI.....	42
1.1.1 Fuentes.....	42
1.1.2 Naturaleza.....	42
1.1.3 Tipología documental, autores, valor normativo y contexto .....	42
1.1.4 Destinatarios .....	43
1.1.5 Objetivos .....	43
1.2 Hitos recientes en la DSI .....	43
1.2.1 Justificación de la selección documental .....	44
1.2.2 Juan Pablo II: Compendio de la doctrina social de la Iglesia (2005) .....	46
1.2.2.1 <i>Objetivo</i> .....	46
1.2.2.2 <i>Destinatarios</i> .....	49
1.2.2.3 <i>Cuestiones sociales y eclesiales más relevantes del momento histórico concreto</i> .....	50
1.2.2.4 <i>Algunas cuestiones sobre epistemología de la DSI</i> .....	51
1.2.2.5 <i>Los grandes ámbitos sociales tratados</i> .....	52
1.2.2.5.1 <i>La familia</i> .....	52
1.2.2.5.2 <i>El trabajo humano</i> .....	54
1.2.2.5.3 <i>La vida económica</i> .....	56
1.2.2.5.4 <i>La comunidad política</i> .....	58
1.2.2.5.5 <i>La comunidad internacional</i> .....	59
1.2.2.5.6 <i>El medio ambiente</i> .....	61
1.2.2.5.7 <i>La paz</i> .....	63
1.2.2.6 <i>Los principios enunciados</i> .....	65
1.2.2.6.1 <i>El principio personalista</i> .....	65
1.2.2.6.2 <i>El bien común y el destino universal de los bienes</i> .....	68

1.2.2.6.3 La subsidiariedad y la participación .....	69
1.2.2.6.4 La solidaridad .....	69
1.2.2.7 <i>Los valores</i> .....	69
1.2.2.7.1 La verdad .....	70
1.2.2.7.2 La libertad.....	70
1.2.2.7.3 La justicia .....	70
1.2.2.7.4 La caridad .....	70
1.2.2.8 <i>La lógica del don y el principio de gratuidad</i> .....	71
1.2.3 Benedicto XVI: Caritas in veritate (2009).....	75
1.2.3.1 <i>Objetivo</i> .....	75
1.2.3.2 <i>Destinatarios</i> .....	78
1.2.3.3 <i>Cuestiones sociales y eclesiales más relevantes del momento histórico concreto</i> .....	79
1.2.3.4 <i>Algunas cuestiones sobre epistemología de la DSI</i> .....	82
1.2.3.5 <i>Los grandes ámbitos sociales tratados</i> .....	83
1.2.3.5.1 La familia .....	83
1.2.3.5.2 El trabajo .....	83
1.2.3.5.3 La vida económica.....	84
1.2.3.5.4 La comunidad política.....	86
1.2.3.5.5 La comunidad internacional.....	87
1.2.3.5.6 El medio ambiente .....	88
1.2.3.5.7 La paz.....	89
1.2.3.6 <i>Los principios enunciados</i> .....	89
1.2.3.6.1 El principio personalista .....	89
1.2.3.6.2 El bien común y el destino universal de los bienes .....	93
1.2.3.6.3 La subsidiariedad y la participación .....	94
1.2.3.6.4 La solidaridad .....	95
1.2.3.7 <i>Los valores</i> .....	95
1.2.3.7.1 La verdad .....	95
1.2.3.7.3 La justicia .....	97
1.2.3.7.4 La caridad .....	97
1.2.3.8 <i>La lógica del don y el principio de gratuidad</i> .....	98
1.2.4 Francisco: Laudato sí (2015) .....	103
1.2.4.1 <i>Objetivo</i> .....	103

1.2.4.2 Destinatarios .....	109
1.2.4.3 Cuestiones sociales y eclesiales más relevantes del momento histórico <i>concreto</i> .....	110
1.2.4.4 Algunas cuestiones sobre metodología de la DSI .....	113
1.2.4.5 Los grandes ámbitos sociales tratados .....	113
1.2.4.5.1 La familia .....	113
1.2.4.5.2 El trabajo humano.....	114
1.2.4.5.3 La vida económica .....	114
1.2.4.5.4 La comunidad política .....	116
1.2.4.5.5 La comunidad internacional.....	116
1.2.4.5.6 El medio ambiente .....	116
1.2.4.5.7 La paz.....	117
1.2.4.6 Los principios enunciados.....	118
1.2.4.6.1 El principio personalista .....	118
1.2.4.6.2 El bien común y el destino universal de los bienes.....	121
1.2.4.6.3 La subsidiariedad y la participación .....	122
1.2.4.6.4 La solidaridad .....	122
1.2.4.7 Los valores.....	123
1.2.4.7.1 La verdad.....	123
1.2.4.7.2 La libertad.....	123
1.2.4.7.3 La justicia .....	124
1.2.4.7.4 La caridad .....	124
1.2.4.8 La lógica del don y el principio de <i>gratuidad</i> .....	124

## CAPÍTULO II

<b>AXIOLOGÍA DE LAS FUENTES DOCTRINALES Y EDUCATIVAS .....</b>	<b>131</b>
2.1. Persona y comunidad al encuentro.....	132
2.2 Valores determinantes del personalismo comunitario .....	143
2.2.1 La verdad: sujeto y objeto.....	143
2.2.1.1 Epistemología realista.....	143
2.2.1.2 Objetividad de la verdad .....	144
2.2.1.3 Verdad, persona y sociedad .....	145
2.2.1.4 Verdad y educación .....	146

2.2.2 La libertad: creatividad y fidelidad.....	146
2.2.2.1 <i>La persona, ser libre</i> .....	147
2.2.2.2 <i>Una libertad encarnada</i> .....	147
2.2.2.3 <i>Libertad, lógica del don y amor</i> .....	148
2.2.2.4 <i>Libertad y trascendencia</i> .....	149
2.2.2.5 <i>Libertad y educación</i> .....	149
2.2.3 La justicia: fuentes y expresiones.....	150
2.2.3.1 <i>La naturaleza humana</i> .....	150
2.2.3.2 <i>Un concepto amplio de justicia</i> .....	151
2.2.3.3 <i>La justicia a la luz de la ley natural y la caridad</i> .....	152
2.2.3.4 <i>Justicia y educación</i> .....	153
2.2.4 La caridad: misericordia y solidaridad.....	153
2.2.4.1 <i>La prioridad del amor</i> .....	153
2.2.4.2 <i>Concepciones del amor falsas</i> .....	157
2.2.4.3 <i>Amor y sociedad</i> .....	155
2.2.4.4 <i>Amor y justicia</i> .....	156
2.2.4.5 <i>Amor y verdad</i> .....	156
2.2.4.6 <i>Amor y conocimiento</i> .....	157
2.2.4.7 <i>Amor misericordioso</i> .....	157
2.2.4.8 <i>Amor y trascendencia</i> .....	158
2.2.4.9 <i>Amor y educación</i> .....	159
2.2.5 La lógica del don: más allá del Estado y del mercado.....	160
2.2.5.1 <i>Contra el individualismo, compromiso</i> .....	160
2.2.5.2 <i>El don como categoría filosófica</i> .....	162
2.2.5.3 <i>Lógica del don y justicia</i> .....	163
2.2.5.4 <i>Lógica del don y libertad</i> .....	163
2.2.5.5 <i>Lógica del don y amor</i> .....	164
2.2.5.6 <i>Lógica del don, economía, trabajo y política</i> .....	164
2.2.5.7 <i>Lógica del don y trascendencia</i> .....	167
2.2.5.8 <i>Lógica del don y educación</i> .....	168
2.2.6 El principio de gratuidad: soberanía de Dios y del hombre .....	169
2.2.6.1 <i>Fuente de la lógica del don</i> .....	169
2.2.6.2 <i>Principio de gratuidad y trascendencia</i> .....	170
2.2.6.3 <i>Principio de gratuidad y Dios</i> .....	171

2.2.6.4 Principio de gratuidad, trascendencia y educación.....	172
2.3. Reino de Dios vs. Derechos Humanos .....	176
2.3.1 Colaborar con todos.....	176
2.3.2 La revolución no es el reino de Dios.....	178
2.3.3 <i>Ya sí, pero todavía no</i> : los derechos humanos.....	179
2.4. Recapitulación teórica: la DSI y el principio personalista, oportunidades inéditas para la ERE.....	180
2.4.1 Un contexto de crisis permanente .....	180
2.4.2 El fin de la educación.....	181
2.4.3 Educar es formar.....	183
2.4.4 Una educación para la vida .....	184
2.4.5 Una educación intervencionista .....	185
2.4.6 Una educación moral.....	186
2.4.7 Una educación para la verdad.....	186
2.4.8 Una educación para la libertad.....	187
2.4.9 Una educación para la responsabilidad .....	188
2.4.10 Una educación para la lógica del don.....	189
2.4.11 Una educación para el amor .....	190
2.4.12 Una educación para el testimonio .....	191
2.4.13 Una educación para la trascendencia .....	192
2.4.14 Educación personalista y ERE .....	194

### CAPÍTULO III

<b>EL CURRÍCULO DE LA ERE EN ESO Y BACHILLERATO .....</b>	<b>205</b>
3.1 La LOMCE. Introducción.....	206
3.2. El currículo LOMCE de la Conferencia Episcopal Española .....	208
3.2.1 Competencias.....	208
3.2.2 Bloques de contenido: la opción por el sentido de la vida .....	209
3.2.2.1 <i>Bloques de contenido de la ESO</i> .....	210
3.2.2.1.1 Bloques de contenido en 1º. ESO .....	212
3.2.2.1.2 Bloques de contenido en 2º. ESO .....	212
3.2.2.1.3 Bloques de contenido en 3º. ESO .....	213

3.2.2.1.4 Bloques de contenido en 4º. ESO .....	214
3.2.2.2 <i>Bloques de contenido en Bachillerato</i> .....	215
3.2.2.2.1 Bloques de contenido en 1º. Bachillerato .....	215
3.2.2.2.2 Bloques de contenido en 2º. Bachillerato .....	216
3.2.3 Los criterios de evaluación .....	216
3.2.3.1 <i>Los criterios de evaluación en la ESO</i> .....	217
3.2.3.1.1 Los criterios de evaluación en 1º. ESO.....	217
3.2.3.1.2 Los criterios de evaluación en 2º. ESO.....	218
3.2.3.1.3 Los criterios de evaluación en 3º. ESO.....	218
3.2.3.1.4 Los criterios de evaluación en 4º. ESO.....	219
3.2.3.2 <i>Los criterios de evaluación en Bachillerato</i> .....	219
3.2.3.2.1 Los criterios de evaluación en 1º. Bachillerato .....	219
3.2.3.2.2 Los criterios de evaluación en 2º. Bachillerato .....	220
3.2.4 Los estándares de aprendizaje .....	221
3.2.4.1 <i>Los estándares de aprendizaje en la ESO</i> .....	221
3.2.4.1.1 Los estándares de aprendizaje en 1º. ESO .....	221
3.2.4.1.2 Los estándares de aprendizaje en 2º. ESO .....	222
3.2.4.1.3 Los estándares de aprendizaje en 3º. ESO .....	223
3.2.4.1.4 Los estándares de aprendizaje en 4º. ESO .....	224
3.2.4.2 <i>Los estándares de aprendizaje en Bachillerato</i> .....	225
3.2.4.2.1 Los estándares de aprendizaje en 1º. Bachillerato .....	225
3.2.4.2.2 Los estándares de aprendizaje en 2º. Bachillerato .....	226
3.2.5 Continuidad-discontinuidad. Novedades, aspectos discutidos, críticas	227
3.3. La doctrina Social de la Iglesia: presencia, ausencia y tratamiento. una referencia a los objetivos de etapa .....	229
3.4. La ERE hoy: desafíos y oportunidades .....	232
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>BASES METODOLÓGICAS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	240
4.1 Antecedentes y formulación del problema de investigación.....	240
4.1.1. Objetivos .....	246
4.2. Metodología, fases y diseño de la investigación.....	246

4.2.1 Objeto de la investigación.....	246
4.2.2 Diseño de la investigación.....	247
4.2.3 Instrumento.....	247
4.2.4 Procedimiento.....	247

## CAPÍTULO V

<b>RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>256</b>
------------------------------------	------------

5.1. Resultados .....	257
5.1.1 El principio personalista .....	257
5.1.1.1 <i>Reconoce la dignidad humana como clave de la DSI</i> .....	257
5.1.1.2 <i>Relaciona la dignidad de la persona con su condición de imago Dei</i> .....	266
5.1.1.3 <i>Reconoce en la dignidad la fuente de los derechos humanos</i> .....	270
5.1.1.4 <i>Establece una conexión entre la dignidad y el bien común</i> .....	273
5.1.1.5 <i>Relaciona la dignidad con la trascendencia</i> .....	275
5.1.1.6 <i>Comprende la libertad en relación tanto con los derechos como con los deberes personales</i> .....	278
5.1.1.7 <i>Analiza el pecado como condicionante de la libertad</i> .....	280
5.1.1.8 <i>Entiende el derecho a la libertad religiosa como fuente y síntesis de los demás derechos</i> .....	283
5.1.1.9 <i>Incluye la gracia como elemento clave de la transformación social</i> .....	284
5.1.1.10 <i>Entiende los pecados sociales y las estructuras de pecado como desnaturalización de la relación con Dios y con los demás</i> .....	287
5.1.1.11 <i>Relaciona la sociedad con el misterio trinitario</i> .....	288
5.1.1.12 <i>Relaciona el ser hombre y mujer con un nosotros que es imagen de Dios</i> .....	289
5.1.1.13 <i>Entiende el desarrollo integral personal y social como la esencia del mensaje social cristiano</i> .....	289
5.1.1.14 <i>Entiende el desarrollo como don que debe ser acogido</i> .....	291
5.1.1.15 <i>Relaciona el desarrollo con el amor y la verdad</i> .....	292
5.1.1.16 <i>Relaciona la ética de la vida con la ética social</i> .....	293
5.1.1.17 <i>Relaciona el desarrollo con la revelación de Dios en Cristo</i> .....	295
5.1.1.18 <i>Incluye la categoría de la sostenibilidad en el estudio del desarrollo</i> .....	297
5.1.1.19 <i>Reconoce la relación entre el desarrollo promovido por las Naciones Unidas y el mensaje de la DSI</i> .....	300

5.1.1.20	<i>Comprende el desarrollo humano como un movimiento interior hacia el bien</i> .....	300
5.1.1.21	<i>Entiende el pecado como un rechazo del don originario</i> .....	301
5.1.1.22	<i>Reconoce la categoría de la relación como clave de la sociabilidad natural de la persona</i> .....	302
5.1.1.23	<i>Propone la Trinidad como modelo para proponer claves de fraternidad</i> ..	304
5.1.1.24	<i>Considera las religiones en su aspecto relacional</i> .....	305
5.1.1.25	<i>Hay una visión clara del origen y destino común de todas las personas</i> .	307
5.1.1.26	<i>Reconoce un vínculo indisoluble entre la creación y las personas</i> .....	309
5.1.1.27	<i>Reconoce una conversión tanto personal como comunitaria</i> .....	311
5.1.1.28	<i>Evidencia rasgos del optimismo antropológico católico</i> .....	312
5.1.1.29	<i>Entiende el amor social como la clave del auténtico desarrollo</i> .....	317
5.1.2	<i>La lógica del don y el principio de gratuidad</i> .....	317
5.1.2.1	<i>Reconoce en la Revelación el don originario</i> .....	317
5.1.2.2	<i>Ha ce depender la lógica del don con la Revelación divina</i> .....	321
5.1.2.3	<i>Analiza las experiencias del don y la gratuidad como algo connatural a toda experiencia religiosa y cristiana</i> .....	324
5.1.2.4	<i>Se relacionan con el misterio trinitario</i> .....	326
5.1.2.5	<i>Plantea la condición donada de la persona por encima de su condición de ser que actúa</i> .....	327
5.1.2.6	<i>Estudia esta lógica y principio en su desarrollo histórico y progresivo</i> .....	332
5.1.2.7	<i>Reconoce la relación entre la gratuidad, la fraternidad y la trascendencia como base de la razón cordial</i> .....	333
5.1.2.8	<i>Establece las relaciones entre la lógica del don, el mercado y el Estado</i> ...	336
5.1.2.9	<i>Reconoce la necesidad del principio de gratuidad para la existencia de los regímenes democráticos</i> .....	337
5.1.2.10	<i>Relaciona el don con las virtudes</i> .....	339
5.1.2.11	<i>Relaciona la gratuidad con la verdad y la caridad</i> .....	341
5.1.2.12	<i>Concibe la vida como el mayor don</i> .....	343
5.1.2.13	<i>Reconoce el propio cuerpo como un don</i> .....	345
5.1.2.14	<i>Entiende a la persona y a la sociedad como portadoras de una realidad ya dada que es necesario respetar</i> .....	348
5.1.2.15	<i>El amor previo de Dios es la base para explicar los actos de generosidad y solidaridad personales</i> .....	350

---

5.1.2.16	<i>Aparece la Eucaristía como don insuperable de Dios al hombre.....</i>	352
5.1.3	<b>El principio del bien común y el destino universal de los bienes .....</b>	<b>353</b>
5.1.3.1	<i>Reconoce la dimensión teológica del bien común .....</i>	<i>353</i>
5.1.3.2	<i>Relaciona el bien común con la ley moral natural .....</i>	<i>356</i>
5.1.3.3	<i>Afirma la principalísima responsabilidad del Estado en su consecución ..</i>	<i>358</i>
5.1.3.4	<i>Reconoce el destino universal de los bienes como derivación lógica de la naturaleza entendida como creación.....</i>	<i>358</i>
5.1.3.5	<i>Afirma la existencia de un bien común espiritual .....</i>	<i>359</i>
5.1.3.6	<i>Encuadra el derecho a la propiedad privada en el marco del destino universal de los bienes .....</i>	<i>360</i>
5.1.3.7	<i>Relaciona el bien común con la ecología integral.....</i>	<i>361</i>
5.1.3.8	<i>Relaciona el bien común con la opción preferencial por los pobres .....</i>	<i>362</i>
5.1.3.9	<i>Diferencia entre el bien común y el interés general .....</i>	<i>363</i>
5.1.3.10	<i>Relaciona el bien común con el fenómeno de la pobreza .....</i>	<i>363</i>
5.1.3.11	<i>Afirma que el valor supremo es la vida.....</i>	<i>363</i>
5.1.4	<b>El principio de la solidaridad .....</b>	<b>364</b>
5.1.4.1	<i>Ha ce derivar la solidaridad de la naturaleza humana .....</i>	<i>364</i>
5.1.4.2	<i>Es considerada, además de principio, virtud social.....</i>	<i>365</i>
5.1.4.3	<i>Reconoce su relación con el bien común, el destino universal de los bienes y la paz.....</i>	<i>365</i>
5.1.4.4	<i>Reconoce su especial relación con la caridad .....</i>	<i>366</i>
5.1.4.5	<i>Establece las diferencias entre la solidaridad y la fraternidad .....</i>	<i>366</i>
5.1.4.6	<i>Hay conexión entre la solidaridad y la categoría de la relación.....</i>	<i>367</i>
5.1.4.7	<i>Se hace depender el desarrollo sostenible de la solidaridad .....</i>	<i>368</i>
5.1.4.8	<i>Se incluyen en la solidaridad las dimensiones de la universalidad y la atemporalidad .....</i>	<i>369</i>
5.1.5	<b>El principio de la subsidiariedad y la participación.....</b>	<b>370</b>
5.1.5.1	<i>Relaciona la subsidiariedad con la responsabilidad personal que tiene cada ser humano en el propio desarrollo .....</i>	<i>370</i>
5.1.5.2	<i>Distingue entre los sentidos positivo y negativo de la subsidiariedad .....</i>	<i>371</i>
5.1.5.3	<i>Establece grados en la aplicación del principio de subsidiariedad en función de los tipos de sociedad en los que debe ser aplicado .....</i>	<i>372</i>

5.1.5.4	<i>Presenta la democracia como el sistema de gobierno más justo y los regímenes dictatoriales y totalitarios como la negación más evidente de la misma.....</i>	373
5.1.5.5	<i>Relaciona el fenómeno de los emprendedores con el bien común y la justicia .....</i>	373
5.1.5.6	<i>Afirma la necesidad de que la globalización sea gobernada por los principios de subsidiariedad y solidaridad.....</i>	374
5.1.6.	<i>El valor de la verdad.....</i>	375
5.1.6.1	<i>Reconoce que es un principio especialmente relevante en la educación intelectual, afectiva y moral .....</i>	375
5.1.6.2	<i>Se relaciona con la revelación de Dios en Cristo .....</i>	377
5.1.6.3	<i>Atiende tanto a la cultura como a la trascendencia en tanto en cuanto son los dos focos de verdad para valorar los problemas sociales.....</i>	378
5.1.6.4	<i>Hay referencias a la verdad de la naturaleza.....</i>	381
5.1.6.5	<i>Plantea la necesidad de la verdad en los debates científicos.....</i>	382
5.1.6.6	<i>Plantea la necesidad de la verdad en los medios de comunicación.....</i>	383
5.1.6.7	<i>Relaciona la verdad con la razón ensanchada por la revelación .....</i>	384
5.1.7	<i>El valor de la libertad.....</i>	386
5.1.7.1	<i>Reconoce una relación de reciprocidad entre los ámbitos individual y comunitario de la libertad .....</i>	386
5.1.7.2	<i>Establece la conversión interior como condición de la verdadera libertad.....</i>	387
5.1.7.3	<i>Reconoce la formación moral como clave para la verdadera libertad .....</i>	388
5.1.7.4	<i>Introduce la noción de libertad participada como la clave para superar una visión absolutizada de la misma.....</i>	389
5.1.7.5	<i>Entiende la libertad como servicio al otro .....</i>	390
5.1.7.6	<i>Relaciona la libertad con el amor.....</i>	390
5.1.7.7	<i>Relaciona la libertad con la ascesis.....</i>	391
5.1.8.	<i>El valor de la justicia .....</i>	391
5.1.8.1	<i>Admite la necesidad de la caridad como complemento de la justicia en la construcción de la sociedad .....</i>	392
5.1.8.2	<i>Se refiere a la justicia social como la más pertinente en el ámbito social.....</i>	392
5.1.8.3	<i>Relaciona la justicia social con el bien común y la autoridad .....</i>	392
5.1.8.4	<i>Reconoce su dimensión trascendente: se relaciona con la muerte y resurrección de Jesús .....</i>	393

5.1.8.5 Menciona la justicia intergeneracional, la intrageneracional y la internacional.....	394
5.1.8.6 Menciona la justicia que merecen el resto de criaturas .....	395
5.1.8.7 Hay una especial referencia a la injusticia sufrida por los pobres .....	396
5.1.9. El valor de la caridad .....	396
5.1.9.1 Reconoce su carácter esencial con respecto a los demás valores .....	396
5.1.9.2 Establece la conexión sustancial entre la caridad y la paz .....	397
5.1.9.3 Relaciona la caridad con el amor a cada ser humano concreto .....	397
5.1.9.4 Destaca el dato revelado de que Dios es amor .....	397
5.1.9.5 Reconoce el mandamiento del amor como el mandamiento supremo .....	398
5.1.9.6 Introduce los conceptos de amor social y amor político .....	398
5.1.9.7 Hace depender la fuerza del amor de su referencia a Dios .....	398
5.1.9.8 Se relaciona con la verdad.....	399
5.1.9.9 Aparece el concepto de amor providente de Dios.....	399
5.2 Discusión de los resultados.....	400

## CAPÍTULO VI

<b>CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....</b>	<b>421</b>
6.1 Introducción. Una mirada al proyecto de tesis .....	421
6.2 La DSI en diálogo con la ERE.....	423
6.3 El movimiento personalista en diálogo con la ERE.....	425
6.4 El currículo de la ERE en la LOMCE. Consideraciones generales.....	428
6.5 El currículo de la ERE en la LOMCE. La lógica del don.....	430
6.6 El currículo de la ERE en la LOMCE. El Magisterio Social de Francisco más actual.....	432
6.7 Llega un nuevo currículo de ERE: la LOMLOE.....	435
6.8 Consideraciones finales.....	437
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>443</b>



## SIGLAS Y ABREVIATURAS

<b>BRIC</b> (países)	Brasil, Rusia, India y China
<b>CCE</b>	Catecismo de la Iglesia Católica
<b>CDSI</b>	Compendio de la doctrina social de la Iglesia
<b>CV</b>	Encíclica <i>Caritas in veritate</i>
<b>DSI</b>	Doctrina social de la Iglesia
<b>ERE</b>	Enseñanza Religiosa Escolar
<b>ESO</b>	Educación Secundaria Obligatoria
<b>GS</b>	Constitución pastoral <i>Gaudium et spes</i> del Concilio Vaticano II sobre la Iglesia en el mundo actual
<b>G8</b> (países)	Grupo de los Ocho
<b>LOCE</b>	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación
<b>LOE</b>	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
<b>LOMCE</b>	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa
<b>LOMLOE</b>	Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 27/2006, de 3 de mayo, de Educación
<b>LS</b>	Encíclica <i>Laudato si'</i>
<b>NA</b>	Declaración <i>Nostra aetate</i> del Concilio Vaticano II sobre las relaciones de la Iglesia con las religiones no cristianas
<b>ODIHR</b>	Office for Democratic Institutions and Human Rights
<b>OEDS</b>	Orientaciones para el estudio de la doctrina social de la Iglesia
<b>ONU</b>	Organización de las Naciones Unidas
<b>PNUD</b>	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
<b>PP</b>	Encíclica <i>Populorum progressio</i>
<b>PT</b>	Encíclica <i>Pacem in terris</i>
<b>ULADEC</b>	Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



# **INTRODUCCIÓN GENERAL**



## INTRODUCCIÓN GENERAL

Esta tesis, titulada *La doctrina social de la Iglesia en el currículo de Enseñanza Religiosa Escolar Católica en ESO y Bachillerato. Análisis axiológico de las fuentes doctrinales*, tiene su origen, al menos en sus intuiciones iniciales, tanto en una reflexión teórica como en una constatación práctica, y antes incluso en ésta que en aquélla. Y ello porque su autor es, al mismo tiempo, un investigador y un práctico de la enseñanza. Esta referencia a *la práctica*, y a *lo práctico*, con la que comenzamos la introducción no es casual, sino que conforma en gran medida nuestro trabajo y es una constante en el mismo. Y ello por tres razones.

La primera razón es de orden profesional y se refiere a la ocupación habitual del autor de esta tesis, el cual no se dedica a la investigación a tiempo completo, sino que, además de investigar a tiempo parcial, trabaja como profesor de Educación Secundaria Obligatoria –ESO a partir de ahora– y Bachillerato e imparte la asignatura de ERE –Enseñanza Religiosa Escolar a partir de ahora– en la modalidad confesional católica en ambos niveles educativos. Es decir, es un *práctico* de la enseñanza con varios decenios de ejercicio. Y es esta experiencia en el aula la que lo ha llevado, precisamente, a realizar esta tesis. En efecto, ha sido el deseo de mejorar la calidad de esta asignatura y de adaptarla a las exigencias reales de una sociedad en constante cambio el motivo que lo ha impulsado a investigar. Así pues, y antes que cualquier otra consideración, hemos de decir que las páginas que siguen son el resultado de muchos años de docencia directa en el aula que han sugerido al autor la necesidad de pasar de este mero deseo de mejorar la ERE a la realización de una investigación académica que aporte pautas concretas y bien fundamentadas para alcanzar, en el trabajo diario con los alumnos, dicho deseo. Esta experiencia de tantos años le ha hecho comprobar hasta qué punto es urgente la necesidad de profundizar en el *ser* escuela de esta asignatura. Se trata de una necesidad que, en este caso específico, reclama una sabia relación y equilibrio entre la teología y la pedagogía para hacer frente a esa tarea que, ahora ya referida al conjunto de la escuela y a todas las asignaturas en ella presentes, y de acuerdo con el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo*

XXI, presidida por Jacques Delors (VV.AA., 1996), consiste en hacer de la escuela un lugar donde aprender a convivir.

La segunda razón de la importancia de *lo práctico* en nuestra tesis está relacionada con una de las dos fuentes empleadas para elaborar el marco teórico. En este punto, hemos de señalar que no tiene nada de contradictorio el hecho de construir un marco teórico a partir de fuentes *prácticas*, ya que cuando aludimos a dichas fuentes nos estamos refiriendo a auténticos *corpus* doctrinales bien fundamentados teóricamente, por supuesto, pero cuyo objetivo no es sólo ni principalmente invitar a la reflexión, sino, y esto es lo fundamental, motivar para la acción. Esta idea aparecerá con más claridad en el capítulo I, cuando desarrollemos los elementos centrales de la doctrina social de la Iglesia –DSI a partir de ahora–. Porque, en efecto, esta primera fuente empleada para elaborar el marco teórico a la que nos estamos refiriendo es la DSI, una rama de la teología con una estructura científica irreprochable, pero cuya finalidad última supera la simple teoría y tiene mucho que ver con la *práctica*.

Y la tercera razón de *lo práctico* en nuestra tesis está relacionada con la segunda fuente empleada para elaborar el marco teórico, que es el movimiento personalista, y para el cual son válidas las reflexiones que acabamos de hacer en el párrafo anterior y que desarrollaremos con detenimiento en el capítulo II.

De lo dicho hasta ahora puede deducirse que el objetivo principal de la tesis ha de estar relacionado, por fuerza, con el análisis, la mejora y la actualización de la ERE católica, y ello en relación con la DSI y el movimiento personalista. Y, en efecto, así es. Dicho objetivo es analizar el currículo de ERE en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE a partir de ahora– en los niveles de ESO y Bachillerato comprobando la presencia en él de los principios y valores básicos de la DSI. Y ello porque estamos convencidos de que estos principios y valores de la DSI, que están íntimamente relacionados con el movimiento personalista, son un instrumento muy valioso para mejorar la ERE en el sentido arriba indicado.

Así pues, y dada su importancia, dedicamos el capítulo I, titulado “La doctrina social de la Iglesia”, a esta rama de la teología teórica y práctica a un tiempo. Nos centramos en tres textos del Magisterio social más reciente, que son el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* (2005) y las encíclicas *Caritas in veritate* (2009) y *Laudato si’* (2015). En ellos vamos a encontrar elementos muy valiosos para

convertir la ERE en un instrumento eficaz en la construcción de la persona y la edificación de la sociedad, objetivos últimos de la enseñanza en nuestra perspectiva personalista y comunitaria. Consideramos que la DSI es, por su propia naturaleza, la rama de la teología más cercana a la ERE, de tal forma que ésta puede tomar de aquélla no sólo elementos conceptuales para incorporar en los currículos, sino también elementos metodológicos e, incluso, un cierto *estilo* caracterizado por el diálogo, la interdisciplinariedad y la apertura crítica a las más diversas cosmovisiones. Destacamos la importancia que en este acercamiento entre ambas disciplinas van a tener las categorías de la lógica del don y el principio de gratuidad.

El capítulo II, que lleva por título “Axiología de las fuentes doctrinales y educativas”, analiza el movimiento personalista, con atención especial a Mounier, su fundador, y a la pedagogía inspirada en este movimiento. Tras una referencia a sus relaciones con la DSI, el capítulo muestra cómo, a partir de los principios y valores estudiados en el capítulo I, la pedagogía personalista se muestra especialmente adecuada para conseguir nuestro objetivo. Especial consideración van a tener, como en el caso anterior, la lógica del don y el principio de gratuidad en orden a la consecución de una ERE comunitaria y personalista.

El capítulo III, con el cual se cierra el marco teórico, se titula “El currículo de la ERE en ESO y Bachillerato”. En él se estudia la estructura básica de dicho currículo, haciendo un primer análisis de los bloques de contenido, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. De esta forma, se dejan sentadas las bases para el profundo análisis del currículo llevado a cabo en el capítulo V, titulado “Resultados y discusión”, en el cual el currículo es *interrogado* de forma rigurosa y exhaustiva para comprobar si, y hasta qué punto, contiene los principios y valores básicos de la DSI y del personalismo comunitario, sin olvidar que, en nuestra perspectiva, los objetivos últimos de la escuela son tanto la construcción del alumno como la transformación de la sociedad.

Pero antes, en el capítulo IV, titulado “Bases metodológicas y diseño de la investigación”, establecemos el procedimiento y el instrumento utilizado en dicha investigación. Llamamos la atención sobre la originalidad de este instrumento, en tanto en cuanto lo hemos diseñado expresamente para analizar el currículo de ERE

en la LOMCE a partir de los principios y valores de la DSI y el movimiento personalista estudiados en los primeros capítulos.

Concluimos, como es lógico, con el capítulo VI, titulado *Conclusiones y prospectiva*, donde comprobaremos el grado de consecución tanto de nuestro objetivo principal como de los secundarios, centrados éstos, aunque con una finalidad más bien prospectiva, en, por un lado, postular criterios educativos, pedagógicos y didácticos que hagan posible incluir la lógica del don como elemento clave de la ERE a la hora de elaborar programaciones de aula y, por otro lado, en postular proyectos de formación de los profesores de ERE a partir de dicha lógica.

# CAPÍTULO I

## **La Doctrina Social de la Iglesia**



## CAPÍTULO I. LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA

Como ya hemos indicado en la introducción general, el marco teórico está dividido en tres grandes partes, que se corresponden con los tres primeros capítulos. El capítulo I, titulado “La doctrina social de la Iglesia”, está dedicado a esta rama de la teología. Tras una breve introducción sobre su estatuto epistemológico, nos centramos en tres textos recientes, que son los que estructuran y dan contenido a este capítulo. Se trata del *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*, publicado en el año 2005, durante el pontificado de Juan Pablo II, y de las encíclicas *Caritas in veritate* y *Laudato si'*, publicadas por Benedicto XVI en 2009 y Francisco en 2015, respectivamente. Para el análisis de cada uno de ellos, y aunque los realizamos de forma independiente, seguimos el mismo esquema. En primer lugar, tratamos algunas cuestiones generales, tales como los objetivos, los destinatarios y los diferentes contextos históricos, además de hacer algunas referencias a cuestiones epistemológicas y metodológicas. En segundo lugar, estudiamos los grandes ámbitos sociales tratados, que son la familia, el trabajo, la economía, la política, el medio ambiente y la paz. En tercer lugar, analizamos los principios propios de la DSI, es decir, el principio personalista, el bien común, el destino universal de los bienes, la subsidiariedad, la participación y la solidaridad. En cuarto y último lugar, tratamos los valores de la DSI, que son la verdad, la libertad, la justicia y la caridad, y añadimos, dada su especial relevancia en nuestro trabajo, algunas referencias a la lógica del don y el principio de gratuidad. De esta forma, presentamos una visión uniforme, ordenada y comparativa sobre los tres textos.

El capítulo II se titula “Axiología de las fuentes doctrinales y educativas” y está dedicado al análisis del movimiento personalista, nacido en Europa a principios del siglo XX. Tras unas referencias generales acerca de las similitudes entre este movimiento y la DSI, nos detenemos especialmente en el tratamiento dado por el personalismo a algunas cuestiones sociales ya estudiadas en el capítulo I, entre las que destacan la verdad, la libertad, la justicia, la caridad, la lógica del don y el principio de gratuidad. Pero, y esto es esencial en nuestra perspectiva, este

tratamiento desemboca siempre, en cada uno de los temas tratados, en unas reflexiones sobre la educación de inspiración personalista.

De esta manera, la DSI –capítulo I– y el movimiento personalista –capítulo II– se convierten en las dos referencias fundamentales para plantear el capítulo III, titulado “El currículo de ERE en ESO y Bachillerato”. En este capítulo, y a la luz de la DSI y el movimiento personalista –cuerpos doctrinales diferentes, sí, pero también complementarios–, analizamos el currículo de la Enseñanza Religiosa Escolar y establecemos las bases teóricas necesarias para el análisis del currículo de ERE en la LOMCE, objeto propio de nuestra investigación.

## 1.1-ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DE LA DSI

### 1.1.1 Fuentes

La doctrina social de la Iglesia tiene como fuentes la Sagrada Escritura, las enseñanzas de los Padres de la Iglesia, los grandes teólogos y el propio Magisterio (OEDS 4). Por tanto, acude fundamentalmente a la teología y la filosofía y complementariamente a las ciencias humanas y sociales (OEDS 3).

### 1.1.2 Naturaleza

La doctrina social oficial de la Iglesia, que es la que emana del Magisterio, no debe ser confundida con las diferentes escuelas de pensamiento social (OEDS 3). Es la doctrina formulada por el Magisterio de la Iglesia desde finales del siglo XIX en relación con las cuestiones sociales (Alburquerque, 2000). Es clásica la definición de Juan Pablo II en *Sollicitudo rei socialis* (41), según la cual es una disciplina particular y autónoma, con categoría propia, teórica y práctica a un tiempo, en el campo amplio y complejo de la ciencia de la teología moral (OEDS 4). Es, pues, de naturaleza eminentemente teológica (OEDS 5). Y tiene una triple dimensión: teórica (principios permanentes), histórica (los principios se encuadran en una sociedad real) y práctica (aplica los principios en la realidad) (OEDS 6).

### 1.1.3 Tipología documental, autores, valor normativo y contexto

En cuanto a los diferentes tipos de documentos, el más abundante en el Magisterio social es la carta encíclica, cuyo autor definitivo es el papa, pero hay más. Así, hay documentos papales —los radiomensajes, las cartas y exhortaciones apostólicas—, documentos conciliares y sinodales elaborados por los concilios, los sínodos y las congregaciones pontificias, documentos de algunos organismos vaticanos y documentos episcopales (Souto, 2002). La doctrina social de la Iglesia reflexiona sobre los aspectos éticos de la vida basándose en unos principios siempre válidos, pero los juicios que elabora son contingentes, dadas las circunstancias cambiantes de la historia (OEDS 3). Por eso, necesita ser actualizada continuamente para responder a las necesidades de la sociedad (OEDS 11,27), siéndole consustancial la evolución (Albuquerque, 2000). Así, la comprensión de cada documento necesita un estudio previo del contexto sociocultural en el que fue publicado (OEDS 18)

#### **1.1.4 Destinatarios**

La doctrina social de la Iglesia no se dirige sólo a los cristianos, sino a todos los hombres de buena voluntad para que el Evangelio sirva de guía común en la construcción de la sociedad (OEDS 65). Tanto los creyentes como los no creyentes pueden encontrar en ella argumentos decisivos para mejorar la sociedad (Souto, 2002)

#### **1.1.5 Objetivos**

La doctrina social contribuye con su propia especificidad a la evangelización, la acción pastoral y al diálogo con el mundo (OEDS 2) y se orienta especialmente a la acción (OEDS 3), teniendo siempre como objeto y fundamento la persona humana (OEDS 4).

### **1.2 HITOS RECIENTES EN LA DSI**

### 1.2.1 Justificación de la selección documental

En el año 2005, el Pontificio Consejo “Justicia y Paz” publicó, por indicación expresa de Juan Pablo II, el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*. En él se contienen, de forma resumida pero exhaustiva, las más importantes enseñanzas del Magisterio social. Es decir, más de un siglo de reflexiones sobre la vida de la persona en la sociedad. Y aún mucho más, si consideramos que sus orígenes se remontan en realidad al mismo Jesús e, incluso, a los más antiguos relatos bíblicos. Con su publicación, el Consejo pretendía, entre otras cosas, “sostener y animar la acción de los cristianos en el campo social, especialmente de los fieles laicos”, tal y como se indica en la presentación que aparece en el propio *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* (p. 21). Lo cual da a entender lo ambicioso del proyecto, dada la amplitud de dicho campo: la política, la economía, la cultura, los medios de comunicación, la educación y muchos más. Además, y dada su condición de síntesis unificadora y autorizada de la doctrina social de la Iglesia, supone un instrumento especialmente útil para los investigadores que centran su labor en esta rama de la teología moral. Así pues, se puede decir que es un documento imprescindible para cualquier cristiano. Su estudio le da las claves con las que vivir unos principios y valores concretos — cristianos — en la compleja sociedad actual. Y para el cristiano estudioso de la doctrina social de la Iglesia es doblemente valioso, pues lo orienta en la investigación documental de esta amplísima rama teológica, en tanto en cuanto “cuadro complejo de las líneas fundamentales del corpus doctrinal de la enseñanza social católica” (Martino, 2005, p.14).

No obstante, la doctrina social de la Iglesia se caracteriza por su actualidad. Se va desarrollando al mismo tiempo que los acontecimientos sociales. Así como la sociedad no se para, la doctrina social tampoco lo hace. Por lo tanto, y dada su fecha de publicación, el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* no pudo incluir las enseñanzas sociales de Benedicto XVI ni Francisco. Ambos papas han enriquecido notablemente este campo del saber teológico. Los estudiosos e investigadores se han visto obligados, pues, a actualizarse. Para ello, han debido completar la síntesis expuesta por el Consejo con el estudio de dos documentos esenciales, uno de cada pontífice. Se trata de las encíclicas *Caritas in veritate*, de Benedicto XVI, y *Laudato sí*, de Francisco.

*Caritas in veritate* apareció en 2009. En un principio, estaba previsto que se publicase en 2007, pero la aparición de la crisis económica provocó un retraso de dos años para darle una primera respuesta (González Carvajal, 2009; Pérez Soba, 2014). Como su propio título señala, la caridad y el amor son sus temas centrales. Pero siendo, como es, una reflexión sobre la encíclica *Populorum Progressio* de Pablo VI, no podía faltar un tercer eje. Se trata del desarrollo integral. Y todo ello lleva aparejado un planteamiento de fondo que a la fuerza ha de afectar a la doctrina social de la Iglesia, en tanto en cuanto presenta la caridad como clave de interpretación de la sociedad e, incluso, de las ciencias humanas en general (Fernández Rodríguez, 2014; Rouco 2014; Pérez Soba, 2014).

*Laudato si'*, por su parte, apareció en 2015. Apoyándose en la vida y obra de Francisco de Asís, inspirador de su nombre como pontífice, Francisco profundiza en el tema de la ecología. Ahora bien, propiamente hablando se trata de un auténtico documento social. El concepto de ecología es enriquecido desde muchos puntos de vista. Hasta tal punto es así que, en realidad, no se puede decir que su tema central es la ecología, sin más. Es necesario añadir adjetivos clave como humana e integral para entender realmente el pensamiento de Francisco. Con este documento, el papa incluye en la doctrina social el tema de la ecología de una manera hasta ahora desconocida. Él, tan preocupado con las *periferias existenciales*, introduce la relación entre el desarrollo y la ecología en el centro del debate mundial, rescatándolo así de un cierto olvido —sufrido tanto fuera como dentro de la Iglesia— (Sánchez Campos, 2018). Y, dada la importancia de este tema, algunos miembros de la Iglesia no han dudado en afirmar lo siguiente: “*Laudato si'* es una encíclica que presta un servicio extraordinario no solamente a la Iglesia, sino también a la humanidad” (Blázquez, 2015).

Aparte de su valor propiamente teológico, el cual les otorga un valor central en la doctrina social de la Iglesia, estas dos encíclicas han sido acogidas con gran entusiasmo en el mundo católico. Y fuera de él han recibido consideraciones bastante positivas. Es necesario, pues, examinar qué aportan a lo ya recogido en el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*. Un análisis conjunto de los tres documentos proporciona, en definitiva, los elementos necesarios para comprender qué es la doctrina social de la Iglesia y qué puede ofrecer a la sociedad de hoy. Éste es el motivo por el cual se han elegido como referencia de estudio para el marco teórico.

### 1.2.2 Juan Pablo II: Compendio de la doctrina social de la Iglesia (2005)

Siguiendo un orden cronológico, comenzamos con el estudio del *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*. En primer lugar, y para dar una visión global del documento, analizamos sus objetivos y los destinatarios del mismo. A continuación, y con el fin de situarlo en su contexto histórico concreto, mencionamos las cuestiones sociales y eclesiales más relevantes del momento en el que fue publicado. Continuamos con algunas cuestiones sobre la epistemología propia de la DSI presentes en el texto, claves para entenderlo en profundidad. El análisis de los contenidos en sí es el objeto propio de los cuatro últimos apartados. El más extenso es el dedicado a los grandes ámbitos sociales tratados (la familia, el trabajo, la economía, la comunidad política, el medio ambiente y la paz), que son, precisamente, los ámbitos estudiados por el propio *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* en los capítulos V-XI del mismo. Nos centramos, a continuación, en los grandes principios de la DSI, empezando por el principio personalista, presente en el capítulo III del texto, y continuando con el bien común, el destino universal de los bienes, la subsidiariedad, la participación y la solidaridad, principios que son el objeto de estudio del capítulo IV. Dada la estrecha relación entre el bien común y el destino universal de los bienes, por un lado, y la subsidiariedad y la participación, por otro, estudiamos de forma conjunta tanto los dos primeros como los dos últimos. Seguimos inmediatamente después —y dada su relación de reciprocidad con estos principios— con los valores fundamentales de la vida social, a saber, la verdad, la libertad, la justicia y la caridad, presentes también en dicho capítulo IV. La propia estructura del *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* nos sirve, así, de guía para nuestro estudio del mismo, sí, pero también, y en aras de la claridad organizativa de este capítulo, para el de los otros dos documentos, *Caritas in veritate* y *Laudato si'*. Finalizamos con unas referencias a la lógica del don y el principio de gratuidad, categorías ambas que, si bien no tienen un capítulo específico en el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*, están presentes en él de forma transversal.

#### 1.2.2.1 Objetivo

Un texto como el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*, en el que se incluyen tantos y tan variados documentos sociales, es necesariamente un texto complejo. Por eso, no se puede afirmar que tenga un único objetivo, sino muchos. Además, el propio texto, aparte de mencionar algunos objetivos de forma expresa, deja entrever en bastantes ocasiones otros muchos. En este apartado se ofrece una selección de los más importantes.

Uno de los aspectos que más llaman la atención es la forma peculiar en la que el propio texto se ofrece a sus destinatarios. En efecto, toma como ejemplo la pedagogía de Dios para presentarse como un diálogo (CDSI 13). Así pues, no resulta extraño que uno de los objetivos sea facilitar el diálogo en los niveles ecuménico, interreligioso e intercultural (Carlotti y Toso, 2005; Martino, 2005). El texto insiste en que tal diálogo es posible, ante todo, gracias a la ley natural. La ley natural es la base en la que se sujeta el pensamiento teológico del *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*. Ello se observa tanto en la parte general como en la específica dedicada a cada uno de los grandes ámbitos de la sociedad — familia, economía, política, etc. —. Una de las líneas de profundización sobre la ley natural es precisamente la posibilidad de un diálogo con otras confesiones cristianas, religiones y culturas basado, precisamente, en dicha ley (Carlotti, 2005).

El *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* no es un documento meramente teórico. Pretende inspirar el pensamiento social cristiano, sí, pero también la acción (Martino, 2005). Pretende relanzar la pastoral social y animar la presencia de los laicos en el ámbito social. Es más, su relación y proximidad temporal con el Año Jubilar del 2000 permiten afirmar que es una inspiración y una llamada a la *santidad social*, así como a pensar previamente qué uso se ha hecho hasta ahora de la doctrina social de la Iglesia, para intentar mejorar en este sentido. Ha sido publicado para implementarla. Es también un instrumento para el discernimiento moral y pastoral (CDSI 10). Es decir, se insiste mucho en la finalidad de insertar la doctrina social de la Iglesia en el aquí y el ahora. Contra posturas que la acusan de ideología que esconde la fuerza liberadora del evangelio y, por tanto, de debilitar el compromiso social de los cristianos, el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* se presenta con una clara intención de revitalizar la pastoral social y de ofrecer a las comunidades locales un instrumento para, en el uso de su legítima libertad, ser capaces de evangelizar lo social (Crepaldi, 2005; Martino, 2005; Carlotti, 2005; Toso, 2005b).

No obstante su decidida vocación de diálogo arriba indicada, el texto no esconde la pretensión de verdad propia de la doctrina social de la Iglesia —que es uno de sus elementos fundamentales—, especialmente de la verdad sobre el hombre (CDSI 14,15). Ahora bien, no se trata de una verdad impuesta, sino de una verdad que aspira a hacerse amor en el seno de la sociedad actual (Crepaldi, 2005).

En el fondo, el fin último del documento es transmitir la necesidad de trabajar por un humanismo relacional, integral y solidario (CDSI 19), es decir, un humanismo cristocéntrico (Palumbieri, 2005).

El *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* es, en fin, y tal y como su nombre indica, una síntesis exhaustiva del Magisterio social. Ahora bien, no se limita a seleccionar una serie de documentos y situarlos ordenadamente unos tras otros. Esto sería importante y facilitaría la labor de los estudiosos de la doctrina social de la Iglesia y serviría también como una primera aproximación para los legos en esta materia. Pero lo fundamental es la intención de presentar el Magisterio social como un *corpus* unitario y articulado para guiar el compromiso social y político (CDSI 9). En este sentido, no es un mero resumen de la doctrina social de la Iglesia —que lo es, y muy útil— sino auténtica doctrina social de la Iglesia nacida en un momento histórico concreto y con una clara intención pastoral (Crepaldi, 2005). Algún autor (Carlotti, 2005) considera importante señalar que el objetivo del texto fue desvelado ya por el propio Juan Pablo II, cuando en *Ecclesia in America* hacía referencia a la necesidad de publicar una especie de “catecismo social” que mostrase la relación entre la doctrina social de la Iglesia y la nueva evangelización. Se trataría, tomando como ejemplo el Catecismo de la Iglesia Católica, no de un texto que agotase toda la enseñanza social, sino de una formulación de los principios generales que se desarrollarían posteriormente para adaptarlos a las diferentes situaciones históricas y geográficas (EiA 54). En definitiva, es un recorrido organizado, sistemático y autorizado por la doctrina social de la Iglesia. Por eso, no se pueden buscar en él novedades ni declaraciones originales. Además, y en un plano estrictamente académico, es un instrumento muy valioso para los investigadores. Hasta ahora, la labor del investigador corría el riesgo de resultar menos fructífera de lo deseado debido a la dispersión de los textos, lo que hacía que, además de resultar muy fatigosa, pudiese desembocar en interpretaciones unilaterales. Con la publicación de este texto, el estudioso de la doctrina social de la Iglesia tiene a su

disposición, de manera inmediata, un utilísimo instrumento de trabajo (Carlotti, 2005).

No obstante, lo dicho hasta ahora, existe el peligro real de interpretar superficialmente este documento e incluirlo entre las muchas propuestas sociales actuales (Palumbieri, 2005) y, en consecuencia, no ser capaces de apreciarlo en toda su profundidad. Para evitar este riesgo, es necesario insistir, ante todo, en su convicción de que la doctrina social de la Iglesia es una verdad —ya se ha indicado más arriba— que se hace amor en orden a orientar la acción en el campo social. Es un encuentro entre fe y razón para actuar según la caridad (Crepaldi, 2005). Es necesario, pues, entender la doctrina social —y el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* lo es— dentro de la misión de la Iglesia y en relación con la catequesis, la liturgia, la pastoral y, en general, con todas las dimensiones eclesiales. A este respecto, es importante hacer notar el peso eso de la fundamentación bíblica, tanto del Antiguo como del Nuevo Testamento, en las diferentes secciones del texto, así como las referencias a los Padres de la Iglesia y a temas cristológicos, eclesiológicos y antropológico-teológicos (Carlotti, 2005; Toso, 2005b). En definitiva, el texto no pierde nunca de vista su categoría de instrumento de la nueva evangelización y se convierte, de esta manera, en un documento sapiencial y profético en tanto en cuanto instrumento de denuncia y anuncio en el ámbito social, de ayuda para el discernimiento moral en dicho ámbito (CDSI 10) y de difusión de los principios y valores de la doctrina social de la Iglesia como una prioridad pastoral para que sean vividos por los cristianos en todos los ámbitos de la vida social (Martino, 2005; Palumbieri, 2005; Toso, 2005b).

#### 1.2.2.2 Destinatarios

El *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* se dirige en primer lugar a los cristianos que trabajan en el campo de lo social, pero también a todos aquellos que, no siéndolo, están preocupados por la dignidad humana y los problemas sociales (CDSI 3). Es posible, pues, hablar de dos grandes llamadas (Carlotti, 2005; Toso, 2005; Martino, 2005). Por un lado, la específica —a los cristianos—, para los cuales es criterio de actuación en el campo social (CDSI 11); por otro, la universal, en cuyo caso no es criterio, sino orientación (CDSI 12) (Palumbieri, 2005). Y sería posible especificar más aún si se atendiese a criterios como los grados de pertenencia a la Iglesia y cercanía al Magisterio, en cuyo caso podría hablarse de los ámbitos

católico, interconfesional, interreligioso y universal (CDSI 3). Así, la doctrina social de la Iglesia manifiesta el inseparable nexo existente entre lo humano y lo cristiano en un intento cada vez más perfecto de descubrimiento del verdadero ser del hombre (Carlotti, 2005).

#### 1.2.2.3 Cuestiones sociales y eclesiales más relevantes del momento histórico concreto

El *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* fue presentado a la prensa el 25 de octubre de 2005, pero es necesario encuadrarlo en un contexto eclesial temporal más amplio que apunta en dos direcciones. En primer lugar, el Jubileo del año 2000. Juan Pablo II concibió la idea de redactar este texto precisamente mientras trabajaba en su preparación. En segundo lugar, la conmemoración del trigésimo quinto aniversario de la finalización del Concilio Vaticano II, uno de cuyos principales documentos —la constitución pastoral *Gaudium et spes*— está en la base personalista del *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*. Estas dos referencias temporales y eclesiales son elementos claros del impulso evangelizador que Juan Pablo II quería conseguir con su publicación (Crepaldi, 2005; Toso, 2005b).

En cuanto al momento cultural en el que es publicado, se puede decir, sobre todo, que es muy complejo. Los temas filosóficos objeto de debate público son varios y de enorme importancia. Entre ellos, destacan las dudas sobre la posibilidad de alcanzar la verdad objetiva e incluso su propia existencia —expresamente mencionado con el nombre de “desafío” (CDSI 16—), la relación entre ética pública y ética personal, el problema del ser del hombre, los retos que plantea la progresiva globalización y la relación entre la libertad individual y la social (Carlotti, 2005; Toso, 2005a; Colom, 2005b) entre otros. Socialmente, los problemas son muchos e importantes, tal y como se apresura a indicar el propio texto ya en la presentación de una forma genérica. Más adelante, menciona expresamente, también con el nombre de “desafíos”, el pluralismo, las legítimas diferencias y la globalización (CDSI 16). Destaca, por un lado, la progresiva hegemonía de las finanzas sobre la economía y, en consecuencia, de ésta sobre la política, con las injustas consecuencias que ello conlleva. Y, por otro, la admisión de la mentira en la vida práctica. En la raíz de esta tendencia se encuentra una filosofía política que ya no busca la verdad del hombre ni la de la sociedad, sino el pragmatismo y la utilidad con el fin primordial de conseguir ciertos objetivos políticos. Y ello va siendo aceptado consciente o inconscientemente por gran parte de la sociedad. Todo ello

conforma un panorama intelectual y vital dominado por la ausencia de cosmovisiones fuertes que den sentido a la vida de la persona (Palumbieri, 2005). Esta ausencia se refleja en una suerte de nihilismo paralizante tanto en el nivel intelectual como en el vital. Y ante esta actitud desesperanzada, el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* ofrece un humanismo que es, ante todo, motivo de esperanza porque se funda en la muerte y resurrección de Jesús (Toso, 2005b).

#### 1.2.2.4 Algunas cuestiones sobre epistemología de la DSI

La dignidad de la persona humana y el amor de Dios son, como para el conjunto de la doctrina social de la Iglesia, las claves de lectura del texto. No en vano, esta rama de la teología moral nació para demostrar el poder personalizador y socializador del amor en una época en la que algunas ideologías consideraban que era el odio el motor de la historia (Carlotti, 2005; Toso, 2005b; Palumbieri, 2005).

También está muy presente, como ya se ha señalado, la dimensión práctica (CDSI 530). El *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* presenta expresamente la doctrina social con un origen y una finalidad de discernimiento para orientar la praxis (Crepaldi, 2005; Martino, 2005) y la evangelización (CDSI 66,67). Incluso sus principios son, fundamentalmente, reglas prácticas de acción (CDSI 161,162). Es, pues una “ciencia práctica normativa”, en la cual, y precisamente por ser práctica y no especulativa, estos principios son, en realidad, los fines que se pretende alcanzar (Colom, 2005b, p. 281).

La doctrina social de la Iglesia pertenece a la teología, especialmente a la teología moral, e incluso en su método su referencia última es de naturaleza teológico moral (Carlotti, 2005). Esto no implica que no tenga ninguna relación con la teología pastoral. En realidad, es una fuente privilegiada de la pastoral social (Toso, 2005b). El *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*, en efecto, deja clara dicha relación (CDSI 521-540), pero intentar adscribirla a la pastoral antes que a la moral constituye un error. El texto manifiesta claramente esta condición moral de la doctrina social de la Iglesia y, en consecuencia, la necesidad ineludible de personas moralmente rectas en cualquier intento de mejorar la sociedad (Carlotti, 2005).

Otro factor definitorio de la doctrina social de la Iglesia, su interdisciplinariedad, también está muy presente (CDSI 76). Se trata de construir un saber amplio en el que la doctrina social de la Iglesia “pueda ser el elemento central de una interdisciplinariedad ordenada” (Crepaldi, 2005, p. 25). Por un lado,

y a un teniendo clara la preeminencia de la teología moral, en ella tienen cabida las reflexiones de las distintas ramas de la teología. Por otro lado, se apoya en distintas ciencias, especialmente las sociales, entre las que destacan la antropología y, sobre todo, la filosofía (Carlotti, 2005). En este punto es interesante destacar que en el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* existe una visión filosófica personalista comunitaria muy evidente, en continuidad con la constitución pastoral *Gaudium et spes*, lo cual se nota no sólo de forma ocasional, sino incluso en el recurso a categorías conceptuales propias de esta filosofía y en su estilo de fondo (Palumbieri, 2005; Carlotti, 2005). En fin, una fecunda relación entre fe y razón con el objetivo de buscar un humanismo integral y solidario (CDSI 6,7,74,327).

En cuanto a la continuidad con el Magisterio social precedente, no es necesario insistir en ella, dada la naturaleza compilatoria propia del texto. Y, por lo que respecta a la novedad y actualización propuestas por cada documento social, éste en concreto no puede aportar grandes cosas, dado su objetivo de sintetizar muchos documentos publicados en épocas y situaciones sociales muy diferentes. Quizá pueda afirmarse que el contexto más propio del *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* es, precisamente, la necesidad urgente de dar a conocer a los creyentes y al resto de la sociedad el tesoro histórico que supone la doctrina social de la Iglesia. Lógicamente, y como ha venido ocurriendo con los demás documentos, irá perdiendo actualidad progresivamente, al menos en algunos aspectos, por lo cual también él necesitará una revisión y actualización (CDSI 9) (Toso, 2005b).

#### 1.2.2.5 Los grandes ámbitos sociales tratados

##### 1.2.2.5.1 La familia

El capítulo dedicado a la familia se encuadra, y de una forma muy especial, dentro del intento del *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* de instaurar un nuevo humanismo integral y solidario abierto a la trascendencia (CDSI 7). En efecto, la familia recibe una especial consideración porque de ella depende el futuro de la sociedad entera, como ya había señalado *Familiaris consortio* (n. 7) al hablar de un “humanismo familiar” (Palumbieri, 2005; Di Nicola, 2005). La idea de fondo de

este capítulo dedicado a la familia es que la sociedad debe estar constituida de tal forma que la familia sea respetada en todas sus dimensiones. Recoge la clásica definición de “célula primera y vital de la sociedad” (CDSI 211). No en vano, el paso de la animalidad a la civilización se concreta en la aparición de la unión estable entre el hombre y la mujer. Esta convicción es tanto más urgente hoy porque el nihilismo reinante en la sociedad encuentra su justa respuesta en la confianza incondicional en la que se basa el pacto marital (Di Nicola, 2005).

Ya los primeros versículos del Génesis señalan lo que Juan Pablo II llamó “unidualidad” para expresar que el ser humano no es pura individualidad, sino dualidad, en el sentido de que Dios se reconoce en la relación recíproca entre el hombre y la mujer. Cualquier intento de mejorar y actualizar la evangelización debe volver a esta etapa inicial de la revelación para profundizar en el proyecto divino originario (Di Nicola, 2005, p. 320).

El nuevo humanismo arriba citado y buscado por el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* tiene su fuente documental más autorizada en la constitución pastoral *Gaudium et spes* —referencia de la visión personalista comunitaria que el texto tiene sobre la familia (Palumbieri, 2005)— y su inspiración teológica en el modelo trinitario en cuanto comunidad relacional más perfecta basada en el amor. Todo ello ha dado lugar en los últimos decenios a la aparición de una teología y antropología trinitarias que han dado el relieve que merece a las relaciones de reciprocidad, con lo que todo ello implica en el campo del matrimonio y la familia (Di Nicola, 2005).

Ade más de fundamentar antropológica y teológicamente el sentido último de la familia, el texto se refiere también a algunas corrientes culturales que intentan introducir nuevas ideas sobre la misma, tales como las que defienden las uniones homosexuales (CDSI 228), la indiferencia de género (CDSI 224), las uniones de hecho (CDSI 227) y el divorcio (CDSI 225). Ante todas ellas, se esgrime la falta de conocimiento que demuestran sobre el ser de la familia. Ésta, fundada en la unión de un hombre y una mujer, resulta ser una auténtica escuela de ciudadanía en la que se aprende a respetar las diferencias sobre la base de la diferencia fundamental de ser hombre y mujer. Eliminada ésta —tal y como pretenden las corrientes antes citadas—, los conflictos se perpetúan porque ya no se respeta la diferencia fundante de todas las demás. La familia es la primera escuela y la mejor transmisora de virtudes sociales, entre las cuales se puede destacar la solidaridad (CDSI 214,246).

La familia sobrepasa ampliamente la lógica de necesidad. En ella, es posible aprender una lógica distinta a la del mero intercambio vigente en la sociedad. En ella es posible aprender otra lógica, la del don, entre otros motivos porque el origen de la misma se encuentra en un darse total e incondicional de los esposos (DSI 215,217,218).

El tema de la fecundidad es tratado en el marco del amor entre un hombre y una mujer que se unen de tal forma que permanecen abiertos al don de la vida (CDSI 230). Por razones evidentes, a algunas de las nuevas formas de uniones no encuentran acogida en esta perspectiva unitiva y procretaiva, por lo cual no pueden ser aceptadas como familias en el verdadero sentido de la palabra. En cuanto al pretendido de recho al hijo, y contra una tendencia recurrente en la actualidad, se recuerda que no existe como tal. El hijo es fruto del amor y no un producto del esfuerzo y el saber humanos (Di Nicola, 2005).

Una alusión al derecho de los padres a la educación de sus propios hijos es especialmente interesante en una época en la que el Estado parece querer arrogarse con exclusividad el derecho de educar a los jóvenes (CDSI 239-241).

En definitiva, la importancia de la familia es tal que ni la sociedad civil ni los poderes públicos pueden pretender servirse de ella. Al contrario, están a su servicio y han de respetar escrupulosamente el principio de subsidiariedad en sus relaciones con ella (CDSI 214,252,).

#### 1.2.2.5.2 El trabajo humano

Como en el caso de la familia, el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* hunde sus raíces en la constitución pastoral *Gaudium et spes* para profundizar en el trabajo humano. La idea esencial es que el trabajo es, ante todo, un factor de desarrollo humano y social (GS 34,35). El trabajo es, según *Laborem exercens*, “una clave, y probablemente la clave esencial de toda la cuestión social, si buscamos verla verdaderamente desde el punto de vista del bien del hombre” (LE3). Es, sobre todo, un auténtico acto personal que, bien realizado, contribuye al desarrollo integral de la persona y la sociedad (CDSI 265). Incluso desde el punto de vista de la revelación, el mandato de trabajar es el primero que recibe la persona de parte de Dios, según el relato del Génesis (Gn 1,28; 2,5-6.15). Así pues, este capítulo VI del *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* dedicado al trabajo empieza con el relato del Génesis (CDSI 255). Antes que un medio de subsistencia, el trabajo es un

medio para relacionarse con Dios y con los demás, es decir, un medio de salvación (Colom, 2005a). Pero, aun así, no es la cumbre de la actividad humana, por importante que sea. Así lo enseñan diversos pasajes bíblicos, en los cuales el servicio a Dios y a los hermanos —el descanso en el Día del Señor— está por delante en el orden de prioridades (CDSI 258,260,284,285).

Como toda realidad humana, el trabajo es afectado por el pecado. El esfuerzo e incluso el sufrimiento a él aparejados son sus consecuencias. Pero ello no anula su dignidad original. No es ni un castigo ni una maldición (CDSI 256). No sólo eso, sino que el propio Jesús, trabajador él mismo, lo eleva a una nueva dignidad y hace de él una realidad santa y santificante (CDSI 259). La tradición cristiana ha acogido y continuado esta elevada consideración del trabajo, como atestiguan muchos pasajes del Nuevo Testamento (CDSI 262,264).

Siendo en primer lugar un acto personal, subjetivo, es necesario atender a este carácter antes que a cualquier otro tipo de consideración técnica, productiva u organizativa del mismo (CDSI 271). De esta condición de acto personal dimanán los derechos de los trabajadores (CDSI 301). Ahora bien, siendo un derecho también es un deber, así como lo es el formarse para trabajar con el mejor rendimiento posible (CDSI 274).

Esta visión personalista del trabajo lleva a considerar, en consecuencia, las diferentes dimensiones que aparecen en el mismo. En primer lugar, existe una dimensión propiamente personal. Consiste esencialmente en la prioridad del aspecto subjetivo sobre el objetivo (CDSI 271,272). El actuar humano en cuanto acción moral es superior al producir bienes y servicios, como ya señaló el propio Jesús (Mt 16,26). Una consecuencia especialmente importante en los últimos años y que el Magisterio social ha recordado con insistencia es la primacía del trabajo sobre el capital (CDSI 277) e incluso sobre la propiedad privada (CDSI 282). En segundo lugar, existe una dimensión social. Se ha dicho más arriba que el trabajo es, en efecto, el centro de la cuestión social. Influye decisivamente en el resto de los ámbitos, como la política y la economía. Debido a su intrínseca naturaleza social, puede ser una magnífica escuela de solidaridad, igualdad entre hombres y mujeres, unión entre los propios trabajadores, colaboración entre países y humanización de la globalización (CDSI 273,292,295,298,305). Y existe, en fin, una dimensión trascendente del trabajo, santificadora, en tanto en cuanto está ordenado a

implantar el Reino de Dios (CDSI 261,263,268), es decir, en tanto en cuanto se es consciente de que es el amor su origen y su destino (CDSI 580).

#### 1.2.2.5.3 La vida económica

La economía es un tema ampliamente tratado en el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*, al que dedica cincuenta y cuatro números. Y parece de forma indirecta en otros muchos. No es extraño, dada la estrecha relación que tiene con casi todos los sectores sociales tratados en el texto, así como con los principios y valores de la doctrina social de la Iglesia. Esto, que en principio es positivo porque permite establecer interesantes relaciones entre los diferentes sectores sociales, puede acabar siendo un problema. Y así ha sido. Pero no por culpa de la economía en sí, sino porque se ha querido aplicar la racionalidad propia de la economía formal a otros ámbitos —política, sociología, antropología— e incluso a las relaciones sociales en sentido amplio. Con ello se ha producido una reducción absurda del ser y el actuar de la persona, la cual queda desprovista de algunas de sus dimensiones, las más importantes. Sólo queda de ella su capacidad de producir y comprar. Es una visión antropológica totalmente limitada (Fitte, 2005).

Frente a esta concepción de la persona, el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* afronta el estudio de la economía partiendo de algunos datos bíblicos y teológicos que lo llevan a sostener tres ideas clave. La primera idea es que, más que de dueño o poseedor, conviene hablar de administrador al referirse al ser humano en relación con los bienes. Aquí subyace la convicción básica de que la persona es imagen de Dios y, por tanto, está capacitada para aceptar amorosamente el don de la creación para guardarla y custodiarla (CDSI 326,329). La economía, pues, se entiende en esta óptica del don original. La segunda idea, relacionada con la primera, es el destino universal de los bienes (CDSI 328) —y su derivado el derecho a la propiedad privada, que es también un derecho natural, aunque no absoluto ni primario, sino relativo y secundario—. La tercera idea es la relación existente entre la economía y la moral (CDSI 330,331). Esta relación se ha visto muy debilitada en los últimos tiempos debido a que se ha olvidado casi por completo su dimensión humana en favor de su dimensión puramente técnica, con lo cual se ha perdido de vista la finalidad última de la actividad económica. Se trata, pues, de una doble pérdida de perspectiva. Por un lado, la meramente económica; por otro, la antropológica (Fitte, 2005).

En cuanto a la empresa y a la iniciativa privada, el texto se apoya básicamente en *Centessimus annus* (CDSI 336-345). Además de reclamar el derecho a esta iniciativa libre, se insiste en la necesidad de organizar la empresa como auténtica comunidad de personas (Colom, 2005a; Fitte, 2005). Es una visión personalista comunitaria que, ya queda dicho, está presente en todos los capítulos.

Otra de las cuestiones tratadas es la responsabilidad social de las empresas y de los propios consumidores, en lo que es uno de los aspectos más novedosos del texto. Se hacen referencias a las empresas dedicadas al comercio justo y solidario, a las cuales es necesario apoyar comprando sus productos, así como educando a los consumidores para que conozcan su existencia y aprecien su labor. Esto equivale no sólo a ayudar a sostener dichas empresas, sino que puede ser también una advertencia al resto de ellas sobre las preferencias de los consumidores por las actuaciones respetuosas con el desarrollo sostenible (CDSI 358,359,376). También son de alabar las instituciones que intentan conjugar la productividad con la solidaridad (CDSI 357). Especialmente reseñables son las dedicadas al ahorro y las finanzas que tienen entre sus objetivos la responsabilidad social y ambiental, como los fondos éticos y las entidades dedicadas a las microfinanzas (Fitte, 2005).

Hay una cuestión en cierto modo delicada dentro del ámbito económico y que el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* no evita. Se trata de la aceptación del sistema económico de mercado como el más adecuado y eficaz para la sociedad (CDSI 340, 347) ... pero con ciertas reservas. Estas reservas se refieren a los valores que deben ser respetados en el propio mercado (CDSI 348). La libre iniciativa propia del sistema de mercado, y que ha de ser valorada positivamente (CDSI 336), debe ir acompañada de una regulación que impida excesos y desviaciones del propio mercado (CDSI 350). El Estado está facultado —y obligado— a actuar en este campo de acuerdo al principio de subsidiariedad (CDSI 351,354), precisamente para garantizar una auténtica libertad en el mercado. Podría parecer que el texto adopta una postura en exceso equidistante en este campo y que podría haber tomado una postura más clara. Parece, en fin, que dice que acepta la economía de mercado por un lado mientras la rechaza por otro. (CDSI 335). No obstante, no es ésta la apreciación correcta. El *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*, precisamente por su carácter de síntesis, no puede descender a trazar algunos detalles contextuales que habrían sido necesarios para profundizar más en

este tema. Puesto que ha incluido en sus páginas más de cien años de Magisterio social, no ha podido explicar las circunstancias que cada documento social ha tenido delante y a las que ha tenido que responder. Por eso, y aunque parezca demasiado general, la presentación que se hace del sistema de mercado y de las matizaciones que ante él esgrime la Iglesia resulta ser muy acertada. Ello se comprende mejor si se entiende, en primer lugar, que los elementos que permiten adoptar este sistema, además de su comprobada eficacia, se coheren perfectamente con la doctrina social de la Iglesia: libertad, respeto a la iniciativa personal y de los grupos y aplicación del principio de subsidiariedad. Y, en segundo lugar, se ha de tener en cuenta que las reticencias que la doctrina social tiene en este tema se basan en una antropología realista. Es la naturaleza pecadora del hombre la que obliga a ponerse en guardia también en el ámbito económico (CDSI 116). La fragilidad moral de la persona se manifiesta de muchas formas, individual y colectivamente. Las estructuras de pecado son una de estas manifestaciones, y el Magisterio social es consciente de que muy bien pueden instalarse en el sistema de mercado (Gatti, 2005).

#### 1.2.2.5.4 La comunidad política

También en este tema es evidente la base personalista comunitaria. Una de las características del personalismo comunitario es una elaborada articulación del trinomio libertad-igualdad-fraternidad en la que queda de manifiesto que sin la fraternidad los otros dos términos acaban por ser irrealizables. En consecuencia, la política debe buscar, ante todo, la fraternidad, porque, en el fondo, la política no es sino la forma más excelsa de la caridad. La persona humana es el fundamento de la comunidad política. Ella es la auténtica protagonista (CDSI 384). La política tiene, pues, una clara dimensión ontológica y ética (Palumbieri, 2005; Toso, 2005a). Es cierto, la comunidad política no nace, para la doctrina social de la Iglesia, de un pacto ni de un consenso dialógico, sino de un impulso interior que existe en el hombre impreso por Dios y que lo lleva a construir la comunidad (CDSI 384). En este sentido, en el origen de la comunidad existe “un previo orden ontológico y ético objetivo” (Toso, 2005a, p. 385). La libertad propia de la persona la hace capaz de captar la verdad y el bien que supone vivir con los otros, de tal forma que no es sólo ni principalmente la necesidad de ayuda mutua la que origina la sociedad, sino principalmente el ser algo bueno y verdadero (Toso, 2005a).

La comunidad política tiene una base espiritual, moral, cultural y de valores (CDSI 385). Ahora bien, la cultura dominante se contrapone a esta visión. Se considera un peligro toda pretensión de buscar un fundamento racional de los valores y de derechos compartidos. Lo único aceptable es la constatación fáctica e histórica de lo que una sociedad concreta —muy posiblemente manipulada por los medios de comunicación— considera como existente, y que mañana podría haber cambiado. El *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* ve en esto un grave peligro para la sociedad y propone una auténtica educación moral basada en la verdad, el bien y la amistad civil que hace posible la lógica del don (Toso, 2005a). Esta educación ha de insistir también en la diferencia entre la comunidad política y la sociedad civil, sobre todo en la preeminencia de esta última —ya que es la razón de existir de la primera— (CDSI 418).

En cuanto a la autoridad política, es un concepto que ha entrado en crisis total en la filosofía política actual. La única forma de autoridad admitida es la representada por la voluntad de la mayoría. La doctrina social de la Iglesia propone —sin negar la soberanía de la mayoría— un concepto de autoridad ligada al bien común, la ley natural, la moral y al ser de Dios y de la persona (CDSI 383, 394, 396, 397). De esta forma, se conjuran tendencias opresoras en la autoridad de las cuales no está libre tampoco la que tiene su origen en la voluntad mayoritaria. Una autoridad es legítima sólo si está en disposición de reconocer y obedecer este orden moral. De otro modo, no sólo es ilegítima, sino que se extralimita y autodivina (CDSI 382). La misma crisis de la democracia actual se debe, precisamente, no a carencias estructurales del sistema en sí, sino a la pérdida de ciertas referencias morales y antropológicas. Una democracia meramente procedimental o institucional, sin valores, no es tal (CDSI 407). Sin referencia a la verdad del hombre, la democracia participativa se convierte en una utopía o en demagogia (Palumbieri, 2005; Toso, 2005a).

#### 1.2.2.5.5 La comunidad internacional

La doctrina social de la Iglesia concede a la comunidad internacional una importancia decisiva, en tanto en cuanto nivel máximo de convivencia de la familia humana. Los relatos genesíacos indican que el género humano es uno en su origen y fin (CDSI 428-430). La acción de Dios en Israel tiende a hacer comprender a su pueblo esta verdad fundamental. Ya autores como De Vitoria propugnaban la

igualdad de todos los pueblos y naciones y deseaban hacer de ellos un *Totus Orbis*. Ésta es la idea de fondo del *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* en este ámbito, que aspira en el fondo a hacer de la comunidad internacional algo más que un simple conglomerado de naciones para desembocar en una familia en la que los conflictos puedan ser solucionados amistosamente y se olvide el recurso a la violencia (Buonomo, 2005).

El Estado es fruto del orden natural que concede a cada pueblo el derecho a la libre autodeterminación. Ahora bien, ello no significa que la soberanía nacional sea un absoluto (CDSI 435) ni impide que una comunidad más amplia que los propios Estados sea una aspiración de la gran familia humana, especialmente en estos tiempos en los que la amplitud y profundidad de los problemas de cada uno de ellos superan con creces sus capacidades de afrontarlos por separado. Ahora bien, esta comunidad no aspira de ningún modo a minar la independencia de los Estados miembros. El documento encuadra esta idea general dentro de un contexto más amplio en el que se destacan ideas clave como la centralidad de la dignidad de la persona humana (CDSI 433), el bien común universal —inalcanzable hoy en día para cada país aislado— (CDSI 434,442) y la necesidad de unas normas de derecho internacional que apoyen esta comunidad internacional sin limitar por ello la soberanía de cada nación (Buonomo, 2005).

El cristianismo puede aportar mucho en este campo en virtud de su vocación universal (CDSI 431,432). Una vocación que encuentra su correlato justo en una norma moral —también universal— que expresa las convicciones más comunes de la humanidad y que ha de ser recogida por el ordenamiento jurídico internacional para buscar la justicia internacional y el bien común universal (Buonomo, 2005). La doctrina social de la Iglesia es consciente del gran servicio que puede prestar al mundo en el ámbito del diálogo interreligioso, especialmente por las aportaciones que puede hacer en el proceso de construir un *ethos* planetario (Palumbieri, 2005).

Este proceso tendente a crear una auténtica comunidad internacional, si quiere verse realizado en la realidad, necesita la creación de una estructura organizativa eficaz. Es decir, es necesaria una institucionalización de la misma. El Magisterio de la Iglesia ha animado este proceso como presupuesto necesario para la existencia de una verdadera comunidad internacional (GS 9). No sólo anima la creación y apoyo de diversas organizaciones intergubernamentales en este campo, sino que declara que es necesario crear un sistema de autoridad mundial capaz de

regular jurídicamente las relaciones entre las naciones (CDSI 439). Esta autoridad no ha de ser necesariamente un órgano centralizado. Lo importante es la existencia de un “ordenamiento ético-jurídico” (Buonomo, 2005, p.423) eficaz y respetado por todos los países y que se rija por el principio de subsidiariedad (CDSI 441)

Ade más de esta aspiración a una autoridad mundial, que evidentemente no ha sido alcanzada aún, el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* analiza la cooperación entre los países como una premisa actual para alcanzar algunos objetivos y como *preparación* para dicha autoridad. Esto significa intentar eliminar en la medida de lo posible las diferencias económicas y de desarrollo entre los diferentes países. Especial atención reviste en la actualidad la cooperación para el desarrollo entendido en un sentido integral, es decir, en todas las dimensiones de la persona humana, incluida la trascendente. Algunos elementos importantes de este desarrollo basado en la cooperación internacional son la preocupación conjunta por la tutela ambiental, la ayuda a los pueblos subdesarrollados para que sea su propia población la protagonista de su desarrollo y la necesidad de una adecuada educación para la cooperación. Es tal la importancia de esta cooperación internacional que puede decirse que no es un simple medio para conseguir un resultado, sino un auténtico fin (Buonomo, 2005).

#### 1.2.2.5.6 El medio ambiente

El título del capítulo sobre el medio ambiente ofrece, en sí mismo considerado, la clave para interpretar su idea principal: “Salvaguardar el medio ambiente”. Es decir, “guardar, custodiar lo que está salvado” (Rondinara, 2005, p.424). A la persona humana le corresponde, en este ámbito, guardar un don recibido (CDSI 451,460,473,487); a Dios, crear y salvar. La óptica trascendente aparece con suma claridad, lo cual puede extrañar mucho en una época en la que el concepto de creación es más bien raro en el debate público.

La ambiental es una de las cuestiones sociales más importantes en la actualidad, no sólo objetivamente hablando —la crisis ambiental es innegable—, sino porque actúa a modo de materia interdisciplinar que recorre otras muchas y en la que, por tanto, es necesario escuchar la voz de muchas ciencias, tanto humanas como físicas. El texto, no obstante reconocer esta necesidad de colaboración entre las diferentes disciplinas, afirma que en el fondo dicha crisis

dimana de una más profunda, de raíces éticas y antropológicas (Palumbieri, 2005; Rondinara, 2005). Esto lleva a hacer algunas consideraciones sobre lo que la ética y la antropología pueden decir al respecto.

Es necesario indicar que los relatos del Génesis no pueden ser interpretados como los causantes remotos de la actual crisis medioambiental. Las palabras sojuzgar y dominar no significan, como se ha interpretado con frecuencia, poseer arbitrariamente y sin límites, ni menos aún destruir. Significan, de acuerdo a sus originales hebreos, guiar, gestionar los bienes como haría un administrador consciente de que no es el dueño de lo gestionado (Rondinara, 2005). Es más, la creación ha de ser entendida como epifanía, es decir, como un mensaje pleno de significado teológico para la persona —y, en consecuencia, como una realidad con valor en sí misma—. Según este mensaje, el hombre no debe limitarse a cuidar la naturaleza, sino que está llamado a ser el guía de la misma para que alcance su cumplimiento final según la perspectiva escatológica en la que se encuadran tanto las personas como el mundo natural según la concepción cristiana del Reino de Dios (CDSI 453,455). Esta perspectiva hace del compromiso ecológico cristiano una fuerza especialmente potente en el mundo actual, pues a la pura conservación de la naturaleza añade elementos de belleza y adorno que la preparan no sólo para que resplandezca en la historia, sino para que vaya *acostumbrándose* a lo que será (Rondinara, 2005).

Dicho esto, es necesario insistir en que la ética ambiental que propone el texto está basada en una antropología concreta. En la actualidad, existen dos formas principales de acercarse a la cuestión ecológica. Por un lado, la posición antropocéntrica, que, en sus diversas variantes, concibe la naturaleza como fuente de recursos para el hombre (CDSI 462); por otro, la posición fisiocéntrica, que, en sus también variadas formas, privilegia la naturaleza frente a la persona humana (CDSI 463). Pues bien, el texto se distancia tanto de una como de otra. Ofrece una auténtica “ecología humana” (CDSI 464). Su punto de partida es el antropocentrismo del Génesis al que se ha hecho referencia más arriba. Y, más concretamente, se basa en el modelo de hombre regenerado por Cristo y en el cual habita su Espíritu, capaz, por tanto, de darse a sí mismo en sus relaciones con Dios, los demás y la propia naturaleza (Rondinara, 2005).

El *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* trata una cuestión especialmente relevante en el contexto internacional actual. Se trata de la gran contaminación

producida por los países en vías de desarrollo, problema comprensible, por otra parte, dado lo anticuado de sus industrias y lo costoso de las modernas técnicas anticontaminantes. Siendo esto así, la cooperación de los países más desarrollados se convierte en un auténtico deber de justicia (CDSI 475,476). No se puede negar que han existido —y existen— iniciativas internacionales que tienden a conseguir avances en este campo, como la Convención de Río de Janeiro (1992), el Protocolo de Kyoto (aprobado en 1997) y la reciente Cumbre de Madrid (2019). Pero tienen una limitación de fondo que impide que los resultados sean los deseados. Son acuerdos preferentemente económicos y comerciales. Lo que propugna la doctrina social de la Iglesia es más ambicioso porque se basa en valores propios como la fraternidad y el destino universal de los bienes (CDSI 481,482,484,485). La concepción amplia y fraterna de la comunidad internacional que ofrece la Iglesia es una motivación de primer orden en este campo (Rondinara, 2005).

#### 1.2.2.5.7 La paz

La paz no es un bien más entre otros. Es el “bien mesiánico por excelencia en el cual están comprendidos todos los otros bienes salvíficos” (Mattai, 2005, p.447). Y, así, es ante todo un don de Dios. Y así ha sido considerado por la Iglesia en el conjunto de su acción evangelizadora, dándole la importancia merecida. Juan XXIII le dedicó su *Pacem in terris*, en la cual aparece su íntima relación con otros valores —verdad, justicia, libertad y solidaridad—. Y *Gaudium et spes* la relaciona con la justicia y el amor (CDSI 96).

Como en todos los demás campos sociales tratados en el texto, aquí es esencial una correcta concepción del ser humano para llegar a una comprensión profunda del regalo de la paz. Antes que una conquista social, es un valor que anida en el interior de cada persona (CDSI 495). Algún autor ha hablado de que es esencial conocer la tendencia a la “necrofilia” propia de la naturaleza humana para tratar de atajarla y, en su lugar, favorecer su tendencia a la “biofilia” — que también la tiene—. De no ser así, se hace realidad la terrible predicción de Mounier. Del “todo es posible al hombre” se desemboca en el “todo es posible sobre el hombre” (Palumbieri, 2005, p. 148).

Un aspecto relevante en este ámbito es el del derecho de defensa de los países ante un ataque injusto. El rechazo a la guerra ha sido una constante en el Magisterio del siglo XX, especialmente en Benedicto XV, Pío XII, Juan XXIII y Juan

Pablo II. El *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* recoge una cita de *Pacem in terris* muy representativa en este sentido, según la cual, en la época actual, caracterizada por el terrible poder destructor de las armas atómicas, es absurdo referirse a la guerra como medio para restaurar la justicia (PT 127) (CDSI 497). Es significativo que el único anatema lanzado en el Concilio Vaticano II (GS 80) fuese contra la guerra total (Mattai, 2005). Así pues, es necesario buscar una alternativa a la guerra. Ante todo, urge indagar en las causas de los conflictos, que suelen encontrarse en la miseria y la injusticia (CDSI 498,499). Ya Pablo VI tuvo la claridad de identificar la paz con el desarrollo (PP 76). No obstante todo esto, se admite la legítima defensa como último recurso en el caso de que un país se vea injustamente agredido por otro (CDSI 500). Se une este derecho al deber del Estado de defender a la población civil (CDSI 504). En este sentido, quizá habrían sido deseables algunas precisiones que llevaran al texto a ser más severo en este aspecto, hasta el punto de haber eliminado esta referencia a la guerra como legítima defensa. En virtud de la moderna sensibilidad que se tiene hacia la paz, podrían haberse incluido otras medidas, menos dramáticas y más efectivas, como la intervención de una policía internacional especializada en el desarme del agresor injusto. La guerra preventiva, por su parte, es admitida, pero con grandes restricciones y sólo cuando ha sido legitimada internacionalmente (CDSI 501). Y las sanciones contra la población civil encuentran grandes reparos, especialmente por sus desastrosos efectos sobre los más indefensos (CDSI 507). Una solución mucho más eficaz y respetuosa con la dignidad humana es el desarme, en el cual la doctrina social de la Iglesia deposita grandes esperanzas (CDSI 508).

El *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* no niega la legitimidad de los ejércitos, pero consagra la objeción de conciencia, tanto para los militares que reciban órdenes injustas (CDSI 503) como para el simple rechazo a incorporarse al ejército.

Con respecto al terrorismo, y al igual que en el caso de la guerra, el texto reconoce el derecho a la legítima defensa contra el agresor, pero tiene mucho cuidado al identificar a éste, de tal manera que no se inicien acciones contra grupos sociales enteros que de ninguna forma son los culpables de los actos terroristas (CDSI 514). El estudio y comprensión de las causas del mismo, que suelen ser las mismas que las de la guerra, son las mejores formas de luchar contra él (CDSI

513,514). Una referencia especial al terrorismo cuyo origen está en la degeneración del sentimiento religioso está así mismo presente (CDSI 515).

En suma, la paz es ante todo un don de Dios. Ello implica que es necesario buscarla a través de todos los medios humanos posibles —justicia, desarrollo, diálogo, derecho internacional, cooperación entre las naciones— pero, en primer lugar, requiere el ejercicio del amor (CDSI 495,516), la oración y la celebración eucarística (CDSI 519) y el perdón recíproco (CDSI 517).

#### 1.2.2.6 *Los principios enunciados*

##### 1.2.2.6.1 El principio personalista

El *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* dedica el capítulo III al principio personalista y su relación con la doctrina social de la Iglesia. Una lectura atenta de dicho capítulo permite encontrar en él las siguientes categorías: la dignidad del ser humano como *imago Dei*, la salvación, el desarrollo integral, el pecado, la trascendencia, la sociabilidad, la ley natural, la vocación divina, la responsabilidad, la complementariedad entre el hombre y la mujer y los derechos y deberes. Es a estas categorías a las que se refiere este apartado.

Si hay una clave con la que se puede leer el *Compendio*, esa es la dignidad de la persona humana, tal y como ocurre también en la constitución pastoral *Gaudium et spes*, en la que se inspira (CDSI 13). No podía ser de otra forma, pues no otro es el eje “ontológico y dialéctico” sobre el que se articula toda la doctrina social de la Iglesia (Palumbieri, 2005, p. 136) (CDSI 107) incluidos sus principios (Colom, 2005b). Todos los capítulos participan de esta visión personalista, tanto los de carácter general como los que tratan los diferentes ámbitos sociales (economía, política, ecología, etc.). Lógicamente, en el origen de esta dignidad se encuentra la concepción de la persona como ser creado a imagen y semejanza de Dios, Uno y Trino, concepción que tiene una relevancia fundamental tanto en el plano individual como en el social (CDSI 105, 106, 144). Es éste el contenido básico del capítulo I. El capítulo II, por su parte, señala la misión fundamental de la Iglesia, que no es otra que custodiar esta dignidad humana. El capítulo III establece la relación indisoluble entre los derechos humanos y la dignidad. El capítulo IV explica esta categoría en relación con el bien común. Este completo cuadro de la dignidad humana que se extrae del conjunto de los capítulos del texto desemboca

en una concepción de la historia cuya característica fundamental es la esperanza, no sólo terrena, sino escatológica, que al fin y al cabo es la condición de posibilidad de una transformación de la historia respetuosa con la dignidad humana (Palumbieri, 2005).

La persona humana es superior al resto de la creación. En ella, la materia se trasciende gracias a su espiritualidad y a la inmortalidad del alma. Su vocación a la trascendencia, que la lleva a abrirse a la comunicación con Dios, la empuja también a abrirse a sus semejantes y al resto de la creación (CDSI 127-130). En esto consiste su dignidad. Y su desarrollo integral es tanto su primer deber como la primera obligación de las demás personas hacia el resto. Y, por supuesto, la razón de ser de las instituciones (CDSI 130-134).

De su condición de imagen de Dios deriva su libertad. Esta conlleva la responsabilidad de actuar de acuerdo con la ley natural y la verdad en el respeto de los derechos de todos y en la obligación de aceptar los propios deberes. No se trata de una libertad incondicionada. No sólo eso, el pecado la sume en una especie de inclinación a elegir de forma incorrecta, inclinación de la cual necesita ser salvada (CDSI 135-143).

De la dignidad del ser humano, creado a imagen y semejanza de Dios, también brotan sus derechos, así como los de las naciones. Esta concepción fuerte de los derechos previene contra la arbitrariedad tanto en su enumeración como en su fuente. De esta forma, se garantiza que no queden a expensas de las modas o criterios propios de cada época, así como que estén protegidos frente a poderes públicos que intenten arrogarse facultades excesivas en este delicado campo (CDSI 153). De entre todos los derechos, el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* menciona con especial preocupación el derecho a la libertad religiosa, y lo califica como “fuente y síntesis” de los demás (CDSI 155).

La esperanza escatológica es fundamental en la comprensión de la persona humana. Su vocación a la trascendencia es parte constitutiva e irrenunciable de su ser, tanto individual como social, necesitado de una salvación que él mismo no puede darse (CDSI 1,2,38). Algunas de las principales leyes e instituciones de carácter social que aparecen en el Antiguo Testamento –año sabático y año jubilar– son relacionadas precisamente con los acontecimientos salvíficos del éxodo y la Alianza, de donde toman su sentido más profundo (CDSI 24). Es significativo a este respecto que se mencione la gracia como elemento imprescindible para no

de fallecer en el compromiso por lograr el bien común (CDSI 43). La categoría del Reino de Dios, como fin de la salvación, ha de entenderse en esta perspectiva trascendente. No excluye el compromiso social en la ciudad terrestre, pero es un *ya sí, pero todavía no*. En efecto, la Iglesia asegura que este reino está ya presente entre nosotros. Los cristianos han de comprometerse en su construcción, pero con la convicción de que su realización final será metahistórica. No puede darse en plenitud en los estrechos confines de la historia. Esta concepción de la salvación pone en guardia tanto contra utopías terrenas insuficientes como contra identificaciones reduccionistas del compromiso social cristiano con ideologías o posturas políticas concretas (CDSI 49,51). No obstante esta convicción de la insuficiencia del esfuerzo humano en la tarea de construir un mundo más digno de la persona, el compromiso al que llama la doctrina social de la Iglesia no se ve por ello disminuido en la práctica. Antes al contrario, es un estímulo para esforzarse en dicho empeño, si bien previene contra falsas esperanzas acerca de la posibilidad de realizar el paraíso en la tierra (CDSI 56,58).

También está muy presente el tema de la ley natural como norma básica para conocer quién es el hombre, sus derechos y deberes y, en definitiva, su forma de conducirse en la vida social. Los diez mandamientos son una expresión privilegiada de esta ley natural inmutable que está impresa en toda la creación (CDSI 22,53).

No faltan las referencias al pecado como realidad no sólo existente, sino decisiva en las relaciones sociales. La ruptura o desnaturalización de la relación con Dios tiene consecuencias negativas también en la relación con los demás e incluso con la creación. He aquí el origen de todos los males, también los sociales (CDSI 27). Los llamados pecados sociales y las estructuras de pecado, por muy complejas que sean sus causas, remiten siempre en última instancia a los actos personales, es decir, a la responsabilidad personal (CDSI 117-119).

El origen de la sociedad no estriba en un contrato ni en una solución de compromiso acordada por los hombres como mal menor, sino en una tendencia natural (CDSI 151). La sociabilidad es inherente a la persona como imagen de Dios. Es más, guarda una cierta semejanza con el misterio trinitario, en tanto en cuanto dicha sociabilidad está llamada a reproducir la unión de amor existente entre el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo (CDSI 34,36,37,149).

Cuando el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* menciona la dignidad inviolable de la persona, creada a imagen de Dios, no evita referirse a su condición de hombre o mujer (CDSI 108,110,111,146). De esta forma, se asegura que no sólo el varón y la hembra son imágenes de Dios, cada uno por separado, sino que es el “nosotros” que forman cuando se unen el que, en su reciprocidad, es también imagen de Dios.

#### 1.2.2.6.2 El bien común y el destino universal de los bienes

El bien común es definido como “el conjunto de condiciones de la vida social que hacen posible a las asociaciones y a cada uno de sus miembros el logro más pleno y más fácil de la propia perfección” (CDSI 164). El *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* afirma que se relaciona estrechamente con la dimensión trascendente del ser humano —“dimensión teológica del bien común”—, y, en consecuencia, con la ley moral natural, pues una visión del bien común ceñida a lo terreno es insuficiente para lograr el pleno desarrollo de la persona (CDSI 170). No obstante esto, una de sus características es que debe adecuarse a las circunstancias de cada sociedad concreta (CDSI 166). Dada su importancia, nadie está exento de contribuir a su logro. Y es especialmente el Estado quien debe trabajar para conseguirlo (Colom, 2005b) (CDSI 167,168).

En cuanto a al destino universal de los bienes —que es una implicación del bien común—, es una derivación lógica del hecho de que Dios haya creado la tierra y todo lo que contiene para el desarrollo de todos los hombres, sin exclusión ninguna (CDSI 171,177). Es de suma importancia, pues de él depende la efectiva realización de los derechos humanos (CDSI 172). Debido a la reciente y constante aparición de diferentes tipos de bienes inmateriales —intelectuales y tecnológicos, por ejemplo—, el Magisterio más reciente ha dedicado una especial reflexión a este principio con el objetivo de que los más desfavorecidos no queden al margen de estos bienes (CDSI 179), sin olvidar el hecho de que también existen bienes espirituales. No obstante esta insistencia en dicho principio, el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* también se refiere a la necesidad de que su cumplimiento no lleve a algunos a alejarse de su compromiso por el bien común (Colom, 2005b).

El derecho a la propiedad privada, desde siempre reconocido por la Iglesia y considerado por ésta como ligado a la libertad personal, se encuadra en el principio del destino universal de los bienes y de riva de él. Pero no se trata de un

derecho absoluto, sino de un derecho subordinado y sujeto a una clara función social (CDSI 172,177,178).

#### 1.2.2.6.3 La subsidiariedad y la participación

La subsidiariedad supone el reconocimiento de que las personas son las auténticas responsables y protagonistas de su propio desarrollo, tanto individual como colectivo. Gracias a este principio, el Estado y las estructuras superiores no sólo se deben abstener de inmiscuirse en las tareas que por sí mismas puedan realizar las inferiores —subsidiariedad en sentido negativo—, sino que están obligados a favorecerlas —subsidiariedad en sentido positivo— (CDSI 185,186). No obstante, este principio no tiene una consideración general e indiscriminada, pues depende del tipo de sociedad en el que deba ser aplicado. Su aplicación no será la misma en la comunidad familiar que en la comunidad política, por ejemplo (Colom, 2005b).

En cuanto a la participación, es una consecuencia de la subsidiariedad (CDSI 189). Se trata de un derecho y un deber que afecta a todos los ámbitos sociales (CDSI 189). Una democracia real exige la participación de todos los miembros de la comunidad y es incompatible con regímenes totalitarios y dictatoriales (CDSI 190-191).

#### 1.2.2.6.4 La solidaridad

La solidaridad significa, etimológicamente, participar *in solidum* y hace referencia al conjunto de lazos que unen a las personas y los llevan a actuar en ayuda recíproca (CDSI 194). Deriva, pues, de la naturaleza social propia de la condición humana (CDSI 192). Es, además de un principio, una virtud, y virtud social, en tanto en cuanto una disposición constante y decidida de trabajar por el bien común (CDSI 193). Es un principio estrechamente relacionado con otros, como el bien común, el destino universal de los bienes, la igualdad y la paz (CDSI 194). Pero, a la luz del mensaje cristiano, se relaciona especialmente con la caridad, sobre todo porque es enriquecida con la gratuidad, el perdón y la reconciliación (CDSI 196).

#### 1.2.2.7 Los valores

#### 1.2.2.7.1 La verdad

Quizá sea este el valor más incomprendido —rechazado en muchas ocasiones— por la sociedad actual. Por eso, es el que exige una mayor atención en el plano de la educación intelectual, afectiva y moral (Colom, 2005b). Ésta es la preocupación del único número dedicado expresamente a este valor (CDSI 198).

#### 1.2.2.7.2 La libertad

La libertad tiene un ámbito individual que concierne a cada persona concreta por ser imagen de Dios (CDSI 199), pero también otro colectivo. Y las relaciones entre los dos ámbitos son de reciprocidad, pues si bien una libertad individual bien ejercida redundaría en una sociedad más libre, también es cierto que las estructuras sociales son capaces de condicionar la libertad individual (CDSI 137). Aun siendo así, la más importante de ambas es la que corresponde a cada persona en su interior, por lo cual la clave es, más que un orden social que facilite la libertad, una verdadera conversión interior y una formación moral adecuada (Colom, 2005b). Esta convicción ha llevado, incluso, a asegurar que sólo el evangelio ha sido capaz de profundizar verdaderamente en el concepto de libertad, en tanto en cuanto es capaz de sobrepasar una visión absoluta de la libertad para hacerla depender de Dios y de la ley natural —noción de libertad participada (Colom, 2005b).

#### 1.2.2.7.3 La justicia

La justicia se entiende como valor necesario para la construcción de la sociedad, pero no suficiente por sí misma. Ni siquiera es el más importante. Debe ser completada con la caridad (CDSI 203,206) (Palumbieri, 2005; Colom, 2005b). El texto se refiere a la justicia social en tanto en cuanto es la más pertinente en los ámbitos económico, y social en general y está conectada con el bien común y la autoridad (Colom, 2005b).

#### 1.2.2.7.4 La caridad

Es el primer valor de la doctrina social de la Iglesia y de él brotan los demás (CDSI 204,205,580). De ello da prueba que el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* le dedique expresamente una sección, mientras que engloba los otros tres valores en la misma. Y es el único que recibe un sobrenombre: la vía de la caridad.

Sólo él puede llevar a la sociedad a conseguir la paz. De esta forma, el texto excluye por utópicos todos los intentos de progreso inmanentistas que, precisamente por desconfiar del amor o por ridiculizarlo, no consiguen su objetivo. Al basarse en una confianza total en los esfuerzos humanos y las estructuras sociales, olvidan que es el amor a cada ser humano concreto —el prójimo del que habla Jesús— el principio fundamental del actuar social. Ello no es extraño, ya que la revelación enseña que el mismo Dios es amor (Jn 4,8,16) y que el mandamiento supremo es el del amor (CDSI 32). La persona está llamada, pues, a darse a los demás en un movimiento amoroso reflejo de este amor originario. Es un darse no sólo en las relaciones individuales, sino también en las sociales. De aquí deriva el concepto de amor social y político que lleva a amar al otro “en sociedad” (CDSI 208). Un amor, en definitiva, que adquiere toda su fuerza de su última referencia a Dios, su origen (CDSI 583).

#### *1.2.2.8 La lógica del don y el principio de gratuidad*

Las referencias al don aparecen dispersas en muchas partes del documento. Es un tema transversal. Ya es posible encontrar alguna en la introducción, cuando habla del don originario que constituye la propia Revelación (CDSI 17). Es muy significativo, e indica que toda la lógica del don del texto se hace depender de ésta. Y también lo es que, una vez acabada la introducción, ya en la parte destinada a desarrollar los diferentes capítulos, mencione en primer lugar la experiencia del don y de la gratuidad, de la cercanía de Dios, como algo connatural a toda experiencia religiosa (CDSI 20). Habla de don y gratuidad indistintamente, sin hacer una reflexión separada para cada uno de ellos. Sea el don, sea la gratuidad, esta dimensión se menciona según van apareciendo los diferentes temas. Así, el misterio trinitario (CDSI 29), el principio personalista (CDSI 125,138,140,147), el destino universal de los bienes (CDSI 184), la solidaridad (CDSI 196), la familia (CDSI 215,217,230), la economía (CDSI 324,328), la política (CDSI 390,410,412), el medio ambiente (CDSI 451,460,473,487), la paz (CDSI 488,491,495). Y en algunos de los casos —la paz y el medio ambiente, por ejemplo—, aparece en el primer número del capítulo en cuestión, lo que da idea de la importancia que se le otorga.

Finalizamos este apartado dedicado al *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* con unos cuadros en los que, a modo de resumen, reflejamos las ideas básicas señaladas en el mismo. Para mayor claridad, lo hacemos estableciendo las mismas divisiones que en el cuerpo del texto, dedicando un cuadro a cada una de ellas.

## COMPENDIO DE LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA: IDEAS CLAVE

Cuadro 1	OBJETIVOS
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Facilitar el diálogo ecuménico, interreligioso e intercultural (Carlotti y Toso, 2005)</li><li>• Inspirar el pensamiento y la acción social (Martino, 2005)</li><li>• Presentar la verdad sobre el hombre (CDSI 14, 15)</li><li>• Fomentar un humanismo relacional, integral y solidario (CDSI 19)</li><li>• Presentar un <i>corpus</i> unitario y articulado para guiar el compromiso social y político (CDSI 9)</li></ul>
Cuadro 2	DESTINATARIOS
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Llamada específica a los cristianos: criterio de actuación (CDSI 11)</li><li>• Llamada universal a todos: orientación para la actuación (CDSI 12)</li></ul>
Cuadro 4	ALGUNAS CUESTIONES DE EPISTEMOLOGÍA
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Visión personalista comunitaria muy evidente</li><li>• Naturaleza compilatoria del CDSI: continuidad con el Magisterio social precedente</li></ul> <p>hegemonía de la economía sobre la política.</p>

Cuadro 5

**LOS GRANDES ÁMBITOS SOCIALES TRATADOS (I)**

• **La familia**

- Encuadrada en una visión global centrada en un nuevo humanismo integral y solidario abierto a la trascendencia (CDSI 7)
- La sociedad debe respetarla porque es la célula vital de la sociedad: los poderes públicos están a su servicio (CDSI 211, 214, 252)
- Algunas corrientes culturales introducen concepciones erróneas sobre ella (CDSI 224, 225, 227, 228).

• **El trabajo humano**

- Referencia básica a *Gaudium et spes*: es un factor de desarrollo humano y social (GS 34, 35)
- Es una realidad santa y santificante (CDSI 259)
- Primacía del aspecto objetivo sobre el subjetivo, así como del trabajo sobre el capital (CDSI 271, 272, 282)
- Ordenado a implantar el reino de Dios (CDSI 261, 263, 268).

• **La vida económica**

- El ser humano es administrador de los bienes, no dueño absoluto de los mismos
- Los bienes tienen un destino universal (CDSI 328)
- La economía tiene una dimensión moral (CDSI 330, 331)
- Le empresa es una comunidad de personas y tiene una responsabilidad social
- El mercado ha de ser regulado para evitar excesos (CDSI 350).

Cuadro 6

**LOS GRANDES ÁMBITOS SOCIALES TRATADOS (II)**

• **La comunidad política**

- Tiene un clara dimensión ontológica y ética (Palumbieri, 2005; Toso, 2005a)
- Tiene una base espiritual, moral, cultural y de valores (CDSI 385)
- No coincide con la sociedad civil, y ésta es la razón de existir de aquella (CDSI 418)
- Es necesaria una autoridad mundial capaz de regular jurídicamente las relaciones entre las naciones (CDSI 439)

• **El medio ambiente**

- Es necesario ampliar el concepto de ecología para llegar a una auténtica ecología humana (CDSI 464)
- Los países desarrollados deben cooperar con los menos avanzados para que éstos accedan a las mejores técnicas anticontaminantes (CDSI 475, 476)

• **La paz**

- Es, ante todo, un don de Dios
- La miseria y la injusticia son las causas de la mayoría de los conflictos (CDSI 488, 489)
- La DSI deposita grandes esperanzas en el desarme (CDSI 508)

Cuadro 7 LOS PRINCIPIOS ENUNCIADOS		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El principio personalista</b></li> <li>• La dignidad humana es la clave de todo el CDSI</li> <li>• La persona es libre y debe actuar de acuerdo con la ley natural, cuya expresión privilegiada son los diez mandamientos (CDSI 22, 53)</li> <li>• Los derechos humanos brotan de la dignidad humana</li> <li>• La vocación a la trascendencia es parte constitutiva de la persona humana</li> <li>• Los pecados sociales remiten en última instancia a la responsabilidad personal</li> <li>• La sociabilidad inherente a la persona remite al misterio trinitario</li> <li>• La unión del hombre y la mujer constituye un <i>nosotros</i> que es imagen de Dios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El bien común y el destino universal de los bienes</b></li> <li>• Tiene una clara dimensión teologal (CDSI 170)</li> <li>• Debe adecuarse a las circunstancias de cada sociedad concreta (CDSI 166)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La subsidiariedad y la participación</b></li> <li>• Existe una subsidiariedad de tipo positivo y otra de tipo negativo (CDSI 185, 186)</li> <li>• Una democracia real exige la participación de todos y es incompatible con regímenes totalitarios y dictatoriales</li> </ul>

Cuadro 8	LOS VALORES
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La verdad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay un solo número dedicado expresamente a este valor (CDSI 198)</li> </ul> </li> <li>• <b>La libertad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay un ámbito individual y otro colectivo de la libertad (CDSI 137, 199)</li> </ul> </li> <li>• <b>La justicia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe ser completada por la caridad (CDSI 203, 206)</li> <li>• La justicia social es la más pertinente en el ámbito social</li> </ul> </li> <li>• <b>La caridad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es el primer valor de la DSI y de él brotan los demás (CDSI 204, 205, 580)</li> <li>• El amor social y político lleva a amar al otro en sociedad (CDSI 208)</li> </ul> </li> </ul>

Cuadro 9

## LA LÓGICA DEL DON Y EL PRINCIPIO DE GRATUIDAD

- Es un tema transversal que aparece en muchas partes del CDSI
- Toda la lógica del don depende de la Revelación, que es el don originario (CDSI 17)

### 1.2.3 Benedicto XVI: *Caritas in veritate* (2009)

En este apartado, seguimos la misma organización que la empleada en el anterior, es decir, el dedicado al estudio del *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*. Recordamos aquí que dicha organización se basa en la estructura del propio *Compendio*, la cual, por su claridad, rigor y respeto de los grandes documentos de la DSI nos ha parecido la más adecuada para nuestro trabajo. Así, comenzamos con el establecimiento de un marco general en el que situamos el documento —objetivos y destinatarios—. Seguimos con la presentación del momento histórico en el que fue publicado. A continuación, señalamos algunas cuestiones sobre la epistemología de la DSI presentes en el texto, que, si bien no contradicen en absoluto el conjunto del Magisterio social más reciente, presentan algunas particularidades con respecto a éste. Finalizamos con el estudio del contenido en sí de *Caritas in veritate*, centrado en los grandes ámbitos sociales tratados (la familia, el trabajo, la economía, la política, la comunidad internacional, el medio ambiente y la paz), los principios (el principio personalista, el bien común y el destino universal de los bienes, la subsidiariedad y la participación y la solidaridad), los valores (la verdad, la libertad, la justicia y la caridad) y la lógica del don y el principio de gratuidad.

#### 1.2.3.1 Objetivo

En *Caritas in veritate*, tal y como ocurre con el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*, se pueden encontrar varios objetivos. Ello es lógico en un texto tan denso y que abarca tantos temas. *Caritas in veritate* es una encíclica más práctica que teórica (Martínez Albasa, 2014). El propio Benedicto XVI encuadra la encíclica en la línea práctica de la doctrina social de la Iglesia, de tal forma que, aunque se centra esencialmente en los aspectos económicos y políticos —sin olvidar otros—, puede ser recibida como un auténtico instrumento pastoral, de evangelización y de

guía para vivir el cristianismo en la compleja sociedad actual y futura (Galindo, 2010a; Andrades, 2010; Flecha, 2010b). Y si bien es cierto que enlaza perfectamente con el Magisterio social precedente, no se limita a retomar ideas de otros documentos. Es un texto que no pretende ser “un corrector, un embellecedor o un complemento de lo establecido” (Lozano, 2010, p.275). Antes al contrario, establece pautas de reflexión y actuación concretas y originales. Esto se muestra con claridad, por ejemplo, al tratar el tema de la empresa. O más bien el tema de las empresas, pues traslada su atención, precisamente, del concepto abstracto de empresa a la realidad concreta de las diferentes empresas existentes (Lozano, 2010). Ciertamente que en ocasiones las cuestiones planteadas y las preguntas formuladas no encuentren respuestas concretas. Pero no es función de un texto de este tipo el ofrecer todas las respuestas. Se trata, ante todo, de provocar y estimular para pensar y actuar (Ballesteros, 2014). En esta línea de concreción y realismo, su mirada se dirige más a la responsabilidad individual que a las estructuras. He aquí una especificidad con respecto a Juan Pablo II (De la Iglesia, 2014; Costa, 2010). A diferencia de éste, Benedicto XVI no se centra tanto en las cuestiones estructurales, sino en la responsabilidad moral de cada persona y en la capacidad operativa de las virtudes (CV 17).

*Caritas in veritate* es homenaje *Populorum progressio* de Pablo VI, en especial a su concepto de desarrollo. El concepto de desarrollo es, en realidad, el corazón del mensaje cristiano según Pablo VI (CV 13). Dedicado a ello todo el capítulo primero, además de otros números de diferentes capítulos. Comienza a hablar de ella ya en el número 8, y es significativo que en el 9 señale la insuficiencia de la técnica para alcanzar el verdadero desarrollo. Para ello, elabora una serie de planteamientos sociales de todo tipo, pero siempre basados en una antropología integral, es decir, en un concepto trascendente de persona (Omella, 2010). Y si *Populorum progressio* se centraba en una antropología solidaria, *Caritas in veritate* lo hace en una “antropología vocacionada”, lo cual responde plenamente a las antropologías subyacentes a ambos documentos (Aparicio, 2014, p. 32). La cuestión social ha pasado a ser una cuestión antropológica (CV 42, 43, 73, 75). Las complejidades de la sociedad actual requieren, en definitiva, un cambio de paradigma, que ha de ser, en última instancia, una antropología adecuada (Costa, 2010). Se trata de recuperar un humanismo centrado en Jesucristo y refutar definitivamente el humanismo ateo (Cortés, 2010). Por otro lado, el concepto de

desarrollo de ambas encíclicas es complementario, pero no idéntico. Pablo VI se refirió a un desarrollo de los pueblos de tipo más general, mientras que Benedicto XVI se centra en un desarrollo humano integral (Andrades, 2010; Segovia, 2010). El tema del desarrollo es, pues, clave. Pero el desarrollo del hombre en su totalidad. Pastoralmente al menos, es la aportación más destacada del documento (Andrades, 2010). Y desde el punto de vista histórico y de continuidad con el Magisterio anterior, sigue las líneas que sobre el desarrollo entendido como derecho marcaron *Populorum progressio* y *Sollicitudo rei socialis* (Aparicio, 2014).

Otra clave es la categoría del don y la gratuidad. Algunos afirman: “La principal aportación de *Caritas in veritate* reside precisamente en la propuesta de elevar el principio de gratuidad a nivel de los principios rectores de la entera vida social” (Martínez Albesa, 2014). Sin donación no puede existir el orden en ningún aspecto de la vida social. No se trata de reclamarla como necesaria para conseguir un orden más justo, sino de constatar que es imprescindible para la existencia misma de un orden (García-Durán, 2010).

Gran parte de las reflexiones se refieren a la economía. En este campo, el objetivo se centra en recuperar el nexo perdido entre lo económico y lo social, el mercado y el Estado, tal y como viene demandando la llamada economía de comunión y movimientos como los *focolari* (Caamaño, 2014b; Camacho, 2014a; De la Iglesia, 2014). En el fondo, se trata de comprender la actividad económica a partir de un concepto de persona entendida como criatura, a fin de que, como actividad humana, sirva al desarrollo integral de la misma (Aldana, 2014).

Otro de los objetivos es reivindicar el papel de lo religioso en la esfera pública, tema tan querido por Benedicto XVI. Frente a la propuesta de vivir como si Dios no existiese, el papa invita a vivir como si Dios sí existiese. La encíclica trata la cuestión de la caridad no sólo desde un punto de vista ético — como la solicitud para ayudar al otro —, sino, sobre todo, teológico. El punto de partida es la presencia del amor de Dios entre las personas. En el fondo, se trata de mostrar la conveniencia de la presencia de Dios en la sociedad, hoy tan amenazada (Andrades, 2010). Si bien *Populorum progressio* ya había hablado de la fraternidad entre los pueblos, *Caritas in veritate* re toma esta idea y la inserta en un horizonte teológico. Es Cristo quien la exige (Segovia, 2010). La razón, por sí sola, no puede alcanzarla (CV 20). Pero no se reduce al concepto cristiano de Dios. Se refiere al papel positivo que las grandes religiones juegan en el mundo de los valores

universales. Y no se puede olvidar tampoco el necesario discernimiento para averiguar hasta qué punto sirve cada religión a la promoción de dichos valores, discernimiento negado por el laicismo relativista imperante (Martínez Albesa, 2014).

Como se observa, la encíclica trata muchos temas. Tantos que en ocasiones se entrecruzan y surgen en diversas partes del documento. Ello se debe a la intención de mostrar la relación existente entre todos ellos (González-Carvajal, 2009). Pero hay dos que son inconfundibles ya desde el mismo título. Son el amor y la verdad.

El amor es, en el fondo, el gran protagonista del documento. Y no sólo desde un punto de vista ético. También gnoseológico (Margenat, 2014). Debe constituir el fundamento de todos los ámbitos del conocimiento (CV 31). Se combaten así dos tendencias actuales. Una, el racionalismo o verdad —conocimiento— sin amor; otra, el emotivismo o amor sin conocimiento —verdad—. Desde esta perspectiva, el objetivo de la encíclica es “una audaz dilatación de la racionalidad en dirección agápica” (Larrú, 2014, p.309), lo cual implica la necesidad de elaborar una verdadera epistemología del amor para fundamentar su capacidad de convertirse en principio rector de la vida social. Ello es tanto más necesario en una sociedad cuyo paradigma de ciencias sociales excluye el amor como fuente del conocimiento (Larrú, 2014; Aldana, 2014).

Y junto al amor, la verdad. En su empeño por mostrar su centralidad en la vida privada y social, se reconoce la tenacidad de Benedicto XVI en su lucha contra el relativismo (De la Iglesia, 2014).

#### 1.2.3.2 *Destinatarios*

La encíclica está destinada, en general, a todos los hombres de buena voluntad, tal y como sucede desde que fuese publicada *Pacem in terris* de Juan XXIII. Así lo dijo el propio papa en una entrevista en su viaje a Camerún y en relación con la crisis: “Naturalmente, haré un llamamiento a la solidaridad internacional... ante todo a la solidaridad católica, pero extendiéndolo también a la solidaridad de todos los que reconocen su responsabilidad en la sociedad humana de hoy” (Galindo, 2010a, p.18). Es decir, está dirigida a todos, sean católicos o no. Ahora bien, primero se dirige a los creyentes; después, a todos los demás. La antropología cristiana en la que se basa es esencial para comprender la fuerza de su mensaje, por mucho que

sus enseñanzas puedan ser compartidas por personas que no profesan esta fe (Oller, 2014a). En palabras de González de Cardedal:

“Palabra de una instancia particular de sentido (cristianismo, Iglesia) ofrecida a la universalidad de la conciencia humana... Palabra de autoridad que se ejerce sin embargo como incitación conjunta de la verdad primero por los propios creyentes y luego entre éstos y los demás hombres, para llegar a una acción colectiva concorde”. (González de Cardedal, 2010 p.57-58)

Por eso, para unos —los cristianos— es norma, mientras que para otros —los no cristianos— es propuesta (Margenat, 2014). Estos deseos de alcance universal se han visto refrendados por la positiva valoración general que ha tenido la encíclica (González- Carvajal, 2009).

#### 1.2.3.3. *Cuestiones sociales y eclesiales más relevantes del momento histórico concreto*

Durante uno de sus viajes, concretamente el ya citado a Camerún, el papa se dirigió a los periodistas para hablar sobre el origen de la encíclica. Reconoció que estaba a punto de ser publicada cuando estalló la crisis en el verano de 2007. Es to le aconsejó retrasarla para tratar este tema, con la ambición de ofrecer algunas claves para intentar superarla (Galindo, 2010a). Pero el documento no la estudia sólo como algo negativo, sino que, fiel al significado profundo de la palabra (Real Academia Española, 1992, definición 4), es capaz de extraer consecuencias positivas de la misma. Por ello, habla de ella como de una oportunidad (CV 22). Se trata también de una ocasión para discernir en este momento histórico dominado por el utilitarismo, el materialismo y la debilidad de las instituciones políticas (Margenat, 2014). De esta forma, la crisis aparece constantemente en el documento como eje transversal en sus cuatro formas: alimentaria, energética, financiera y económica (González-Carvajal, 2009).

La globalización es otro de los signos de los tiempos actuales, sin duda el más característico. El Magisterio social se había referido ya en otros textos a esta situación de interdependencia planetaria, pero es *Caritas in veritate* el primero que utiliza esta palabra (Oller, 2014b). Frente a su carácter ambivalente, el documento insiste en que es necesario dotarla de una orientación cultural personalista y comunitaria para favorecer el desarrollo de todos los pueblos (CV 42).

Un problema especialmente preocupante es el hecho de que la caridad y la verdad hayan sido expulsadas de la vida pública de los países europeos más influyentes (González de Cardedal, 2010). Este problema está muy relacionado con la enorme influencia de algunas ideologías. Las referencias a éstas —explícitas e implícitas— son muy frecuentes, en su mayoría de carácter crítico. Destaca la crítica al liberalismo. Es de alabar la lucidez con la que describe el desasosiego sentido por éste ante la religión —especialmente el cristianismo—. El neoliberalismo —algunos lo llaman ultraliberalismo— surgido del Consenso de Washington es especialmente rechazado según algunos autores (Martínez, 2014; Margenat, 2014; González-Carvajal, 2009). También son rechazados el eclecticismo cultural (CV 26), el subjetivismo, el humanismo secularizante y el relativismo (CV 28,29), las democracias sin valores y las tesis multiculturalistas e indigenistas (Caamaño, 2014a; Larrú, 2015; Castellá, 2010). Una característica propia de la época actual, en la cual insisten algunos autores (Torroja, 2010) es la aparición de pretendidos nuevos derechos como consecuencia de su politización (CV 43). También son objeto de revisión el fundamentalismo y el laicismo, como las dos modalidades de una concepción del hecho religioso que impiden en la práctica un correcto discernimiento sobre el mismo (CV 29), así como el laicismo totalitario como forma actual de la secularización (Martínez Albasa, 2014), el laicismo relativista y la concepción cuasimágica de la separación entre Iglesia y Estado como solución a las relaciones entre el poder civil y el religioso. Con respecto al fundamentalismo religioso, se trata de una auténtica ideología porque termina por perder el sentido de la trascendencia para desembocar en la utopía (Martínez Albasa, 2014).

Otra de las características de la época actual es la debilidad del Estado. A ella hace varias referencias el documento, en ocasiones relacionándolo con la globalización. La situación actual es muy diferente a la de la *Populorum progressio*. La solidez de los Estados aparece como un elemento básico cuando de conseguir el desarrollo se trata. No es de extrañar que una de las preocupaciones más urgentes en este campo sea el de reconstruir los llamados Estados fallidos, como Somalia, Sudán, Afganistán e Irán. Otro factor que diferencia este tiempo del de Pablo VI es la difusa línea que separa los países ricos de los pobres (CV 22, 23). La emergencia de los países BRIC (Brasil, India, Rusia y China) hace constar que incluso dentro de un mismo país hay enormes diferencias entre los pobres y los ricos (Baqués, 2010; Castellá, 2010).

Otro signo de los tiempos es el escaso aprecio recibido por la vida humana. No son escasas las *debilidades* de la sociedad actual que la hacen claudicar en su defensa. Muestras de ellos son los planteamientos eugenésicos promovidos por algunas poderosas organizaciones no gubernamentales que el papa no menciona expresamente, pero cuyos nombres es fácil adivinar —la *International Planned Parenthood Federation*, el Fondo de Población de Naciones Unidas, *Catholics for a Free Choice* y la *Women's Environment and Development Organization*, entre otras—. Se trata, en definitiva, del resultado de posturas antropológicas reduccionistas cuyo resultado final es la consideración del ser humano como mera materia sobre la cual es posible actuar sin limitaciones éticas y bajo el total dominio de la biotecnología. De aquí la importancia de la bioética (Roqué, 2010). Los ataques sufridos por la familia se encuadran en esta debilidad de fondo de la sociedad. No sólo se la ataca de las formas ya vistas hasta ahora. Es evidente que, a la clásica tendencia a secularizar a la familia a través de la obsesiva distinción entre los ámbitos público y privado, hoy se añaden ataques nuevos, como la idea de que es una institución “disfuncional” e incompatible con una democracia que aspire a ser progresista (Larrú, 2014, p. 315).

Pero no todo es negativo en la actualidad. La encíclica acierta a reconocer elementos muy positivos que invitan a la esperanza. Quizá no se debió a la casualidad que fuese publicada coincidiendo con una reunión de jefes de estado y gobierno del G 8 en Italia (Castellá, 2010). En efecto, no se puede negar la existencia de una reciente corriente de pensamiento para la cual el concepto de alteridad es esencial en la comprensión de la persona y en la situación de ésta dentro de la sociedad. Incluso la Asamblea General de las Naciones Unidas participa de esta concepción del ser humano (Aparicio, 2014). Ello se refleja en un giro antropológico en las ciencias sociales, que en este momento adoptan la categoría de la relacionalidad como base de su investigación (Margenat, 2014). “Cooperación, reciprocidad y fraternidad” parecen ser las palabras clave de la sociedad civil del siglo XXI (Margenat, 2014, p.60). Y, más allá de la existencia de estos valores, se observa una cierta vuelta a la espiritualidad. Incluso empieza a hablarse de la inteligencia espiritual (Torroja, 2010). También existe un cierto despertar del hecho religioso en el ámbito público, que se manifestó a finales del siglo pasado con acontecimientos como el encuentro interreligioso de Asís de 1986 (Martínez Albesa, 2014).

#### 1.2.3.4 Algunas cuestiones sobre epistemología de la DSI

El documento concibe la doctrina social de la Iglesia como teología práctica y como un instrumento de evangelización (CV 15). Esto concuerda con su evolución histórica. Si hasta ahora se había centrado en la justicia, ahora insiste en su dimensión pastoral (Galindo, 2010a). Por supuesto, da por hecha su inclusión en el ámbito de la teología, en concreto la teología moral —y por tanto remite a la acción— (Caamaño, 2014b), tal y como había afirmado la encíclica *Sollicitudo rei socialis*. E incluso se puede avanzar un paso ulterior, según el cual la doctrina social en la actualidad es, más que teología moral, antropología teológica (Margenat, 2014). El papa afirma, en efecto, que la doctrina social de la Iglesia no sólo tiene un fundamento filosófico, sino también otro teológico (CV 28), y en ello insisten varios autores (Galindo, 2010a; Larrú, 2015; Andrés-Gallego, 2014). Se recuerda que es la persona humana su principio central (CV 1,21). Se insiste en que es el instrumento más idóneo del que puede servirse la Iglesia para su diálogo con el mundo y con los saberes, especialmente los de tipo social y humanístico. Este acercamiento a otras ciencias es especialmente interesante en el pensamiento del papa. En un documento en el que la verdad juega un papel fundamental, la tarea unificadora de la doctrina social de la Iglesia ha de ser mencionada inevitablemente (CV 9, 31). Su misión consiste en recoger las verdades de las distintas ciencias, que muchas veces se encuentran dispersas, para tratar de ofrecer una síntesis orgánica y unificadora (Omella, 2010; Tejerina, 2010). El papa cita su discurso en la Universidad de Ratisbona (12 de septiembre de 2006), en el que habló de la necesidad de “ampliar el concepto de razón y de su uso” para referirse a la gran labor sapiencial y reunificadora del saber que puede desarrollar la doctrina social de la Iglesia (CV 31).

Es de destacar el gran número de veces que cita documentos de papas predecesores, con lo cual reafirma la continuidad de su Magisterio. Especialmente significativo en este sentido es el número 12, el cual está dedicado íntegramente a explicar el motivo por el cual *Populorum progressio* sigue siendo actual y, en consecuencia, el motivo por el cual él mismo quiere dedicarle este amplio comentario que es la encíclica. Recuerda también la doble dimensión de la doctrina social de la Iglesia. Si por un lado hay principios y valores inmutables, por otro hay circunstancias históricas cambiantes a las que dicha doctrina ha de atender. Es la constatación de que esta encíclica, como todos los escritos sociales, no puede

compararse con las definiciones dogmáticas. Son escritos de circunstancias (González-Carvajal, 2009). En cuanto al método empleado por la doctrina social de la Iglesia, en los primeros escritos se utilizó preferentemente un método deductivo que partía de los principios. Más tarde, a partir de *Mater et Magistra* y *Gaudium et spes*, se empezó a emplear un método inductivo que partía del análisis de la realidad. *Caritas in veritate* ha vuelto al método deductivo, lo cual puede producir ciertas dificultades de comprensión a algunas personas no familiarizadas con la doctrina social de la Iglesia. De todas formas, en este documento aparecen claramente los tres niveles propios del Magisterio social: los principios, los juicios éticos sobre problemas sociales concretos e históricamente situados y las directrices de acción. Y ello con una sabiduría que deja el espacio suficiente para que la caridad iluminada por la verdad y la verdad animada por el amor —amor inteligente— lleven a actuar en cada caso como corresponda según la conciencia (González-Carvajal, 2009).

#### 1.2.3.5 Los grandes ámbitos sociales tratados

##### 1.2.3.5.1 La familia

Hay muy pocas referencias expresas a la familia. Es tratada más bien de forma indirecta, en relación y en dependencia de otros temas más estudiados y que se dirigen a proponer un nuevo humanismo. Este nuevo humanismo propugnado por la encíclica no olvida el papel central de la familia. En efecto, es un factor fundamental para alcanzar el verdadero desarrollo (Cortés, 2010; Roqué, 2010) y como tal ha de ser tratada. Por eso, cuando se la menciona se hace en un contexto que revela su importancia. Así, por ejemplo, cuando se la nombra como uno de los grupos destinatarios del bien común (CV 7) y cuando se resaltan especialmente los deberes del Estado para con la familia fundada en la unión entre un hombre y una mujer, así como el error de considerar el desarrollo demográfico como causa del subdesarrollo (CV 44).

##### 1.2.3.5.2 El trabajo

El trabajo no es un tema central como tal en la encíclica. Se puede decir, en general, que se encuadra coherentemente en la línea evolutiva que ha ido experimentando el Magisterio social, el cual ha ido pasando progresivamente de una consideración penosa del trabajo a otra en la que prima una visión positiva del mismo en tanto en cuanto permite a la persona dignificarse y potenciar su capacidad creativa. Ha adquirido, así, una atención superior incluso a la de la propiedad, sobre todo a partir de *Mater et Magistra* (Camacho, 2014b). En este ámbito, cobran especial relevancia los derechos de los trabajadores, una preocupación evidente en el documento (CV 25,32). Los sindicatos son vistos con ciertas limitaciones. Con un lenguaje respetuoso pero firme a la vez, se condena su excesiva dependencia de los partidos políticos y de algunas ideologías. Su trabajo ha de centrarse, en este mundo globalizado, en la cooperación internacional y en su inclusión eficaz en la sociedad civil (CV 64). No obstante esta escasez de referencias al trabajo, el gran espacio dedicado a la economía en general y a la empresa en particular sí dejan una idea clara al respecto, y ésta es la primacía del trabajador en todo el proceso productivo –especial consideración merecen los trabajadores más vulnerables, como los emigrantes (CV 62,63).

#### 1.2.3.5.3 La vida económica

Las referencias a las cuestiones económicas son muy abundantes. Y con ellas, el papa quiere reflexionar, en un sentido muy amplio y profundo, sobre los fines de la economía (CV 32). Prueba de la importancia dada a este sector social es que es aquí donde el papa habla del “gran desafío” –sólo en otro momento utiliza otra expresión similar: en el número 74 menciona la “decisión fundamental” – que tiene la sociedad actual, y que no es otro que mostrar que el principio de gratuidad y la lógica del don pueden y deben tener espacio en la actividad económica ordinaria (CV 36). La encíclica no condena de ningún modo la economía de mercado (CV 36). Sí lo hace con el afán de beneficio a cualquier precio que a veces la acompaña (Andrades, 2010; Galindo, 2010b). El papa considera que es necesario revisar las enseñanzas de la doctrina social sobre el capitalismo, que ha cambiado mucho desde los tiempos de Pablo VI. En realidad, no critica el capitalismo, sino formas actuales y desviadas del mismo, como el ultraliberalismo que impide cualquier tipo de regulación de la economía de mercado. Lo más novedoso de la encíclica en este punto es que es consciente de la necesidad de alternativas en el

sistema económico, pero no fuera del capitalismo, sino dentro de él: los fondos de inversión éticos, los microcréditos, las cooperativas de consumo y la economía civil y de comunión (CV 36, 45, 46, 65, 66). Es de cir, insiste en la necesidad de una economía que una las tres lógicas: la del mercado, la del Estado y la de la sociedad civil (CV 38). El Estado está llamado a intervenir en este sector de la actividad humana para evitar su descontrol. Y, junto a él, adquieren una importancia fundamental categorías decisivas en el ámbito de la sociedad civil, como la economía social, las actividades de colaboración social, las entidades no lucrativas con declaración de entidad pública y la responsabilidad social de la empresa (Velarde, 2010; Galindo, 2010) e incluso la responsabilidad del ahorrador y las asociaciones de consumidores (CV 65,66). Todas ellas están relacionadas con la lógica del don. Algunos han señalado que el papa está pensando en iniciativas concretas ya existentes en el mundo católico, como los *focolarini* en Italia —origen de la economía de comunión— y la *integrierte Gemeinde* en Alemania (Aguado, 2014; González de Cardedal, 2010). La economía de comunión se caracteriza porque en ella es básico el principio reciprocidad. Frente al altruismo propio de la limosna y frente al puro intercambio característico del mercado tradicional, la economía de comunión busca una relación de reciprocidad —que no de equivalencia— que humaniza y dignifica a todas las partes que intervienen en el proceso. Los elementos clave de este tipo de economía son, pues, la confianza recíproca, la renuncia a un beneficio máximo e inmediato, la preocupación por los más desfavorecidos y, en fin, conseguir el bien de todos los participantes en la actividad económica (Aguado, 2014; Argandoña, 2010). Este tipo de empresa cuyo objetivo único no es —al menos no el principal— obtener el máximo beneficio no es una utopía. La empresa *non profit* puede nacer y mantenerse debido a una serie de características que, si bien en un principio pueden suponer una desventaja en el mercado, a la larga se convierten en una ventaja competitiva (Argandoña, 2010). En el fondo, esta forma de entender la empresa encuentra su fundamento en la gratuidad —entendida como dar cosas o prestar servicios— y, sobre todo, en la lógica del don en tanto en cuanto preocupación sincera y amorosa por los demás (Argandoña, 2010). Este análisis de tallado que hace el documento de los diversos tipos de empresas supone una novedad en la doctrina social de la Iglesia. En efecto, hasta ahora se había centrado en los análisis teológico, filosófico y moral al tratar el tema de la empresa. Con *Caritas in veritate* se amplía esta visión. Se estudia la

empresa como tal, como organización que actúa en el mercado. Esto va a permitir una visión más amplia y profunda de la empresa en sí, lo cual va a hacer posible valorar con mayor rigor los motivos por los que unos tipos de empresas son más cercanos que otros a la doctrina social de la Iglesia (Lozano, 2010; Pellisé, 2010) (CV 46). Algunos autores (Lozano, 2010; González-Carvajal, 2009) insisten en que uno de los criterios que se emplean para discernir entre tipos de empresas es la responsabilidad social de la empresa en tanto en cuanto puede ser una medida del bien común al que tiende la empresa y sirve para justificar el que los empresarios tengan una responsabilidad frente a toda la sociedad y no sólo frente a los propietarios y accionistas (CV 40). La doctrina social de la Iglesia ha afirmado siempre, en efecto, que la empresa no es sólo una organización de tipo económico, sino, ante todo, un conjunto de personas entre las que se establecen unas relaciones y que debe buscar el bien común (Pellisé, 2010).

En definitiva, la actividad económica no es una mera actividad técnica. Es una actividad humana. Y reclama una unión inseparable con la ética —una ética amiga de la persona señala el número 45, en referencia a la exigencia de discernir entre las diferentes calificaciones éticas con las que se adornan en la actualidad de masiadas empresas—. Por ello, sin una presencia de la verdad del hombre y sin valores que la impregnen es imposible darle un sentido adecuado (Pellisé, 2010). La auténtica actividad empresarial recibe, así, la más alta consideración por parte de la doctrina social de la Iglesia. Gestionar el capital de forma que cree puestos de trabajo y se proyecte hacia el bien común es muy superior al simple ahorro. Es una muestra evidente de falta de apego por el dinero y de solicitud por los demás. El concepto de “ensanchar la razón” al que alude el papa tiene mucho que ver con esta actitud empresarial (García-Durán, 2010).

#### 1.2.3.5.4 La comunidad política

La globalización ha cambiado el modo de gobierno, tanto de los Estados considerados dentro de sus fronteras como de las relaciones entre ellos. Éstos siguen siendo necesarios, pero no son los únicos actores de la dirección y gestión de las sociedades. Junto a ellos aparecen otras asociaciones públicas y privadas cuya participación demanda no ya un modelo jerárquico y burocratizado del gobierno, sino horizontal, participativo y cooperativo. Se ha pasado, así, a hablar

de la gobernanza, tanto en la dirección de cada país como en las relaciones internacionales (Oller, 2014b).

No obstante lo anterior, el Estado sigue siendo una institución necesaria. El documento es una decidida defensa del Estado constitucional —y una llamada a construirlo allí donde no exista y apoyarlo mediante cooperación internacional donde esté en peligro— (CV 41)— y una crítica fundada contra la democracia relativista de Kelsen y el positivismo jurídico (Castellá, 2010). Y justifica la presencia y actuación del Estado de una manera fuerte, no derivada. Es de cir, y según algún autor (Bastons, 2010), existe para orientar y proteger el bien común, no para corregir las consecuencias que las irresponsabilidades de algunos actores pueden acarrear al resto de la sociedad (CV 36).

#### 1.2.3.5.5 La comunidad internacional

La doctrina social de la Iglesia no habla de sociedad internacional, sino de comunidad internacional. Ello se debe a que la primera expresión puede llevar a pensar en unas relaciones de poder y sujeción entre las naciones, mientras que la segunda tiene en su base las ideas de unidad y fraternidad universales vinculadas al bien común y a la ley natural. La gobernabilidad de esta comunidad exige una autoridad pública mundial, reclamada por la doctrina social de la Iglesia mucho antes de que empezase a hablarse de la globalización (Oller, 2014b).

Esta era más globalizada y cosmopolita invita al papa a precisar el principio personalista en el ámbito de las relaciones internacionales. Sin vulnerar de ningún modo los derechos de los Estados nacionales, da prioridad a los de derechos de las personas. Ésta es la base de la llamada responsabilidad de proteger, base a su vez de la exigencia de una autoridad política mundial destinada a gobernar la globalización. Es un principio surgido en la ONU con el objetivo de salvar los obstáculos presentados por los Estados a la hora de proteger a sus propias poblaciones de crímenes. Lo interesante es que *Caritas in veritate* amplía el alcance de esta responsabilidad e incluye en ella otras catástrofes tales como la pobreza (Segovia, 2010; Baqués, 2010) (CV 67).

Una de las características más típicas del mundo globalizado es la emigración. La encíclica —que sigue en este punto algunas indicaciones de la instrucción *Erga migrantes caritas Christi*— recuerda ante todo la dignidad del

emigrante y asegura, incluso, que es “otro yo” o incluso un “yo mismo” (Sánchez-Runde, pp.,218-219). La acogida del inmigrante no debe limitarse a éste considerado en su pura individualidad. Es necesario acoger también su cultura (CV 62). Es ésta una actitud imprescindible si se quiere alcanzar el verdadero desarrollo del emigrante. Además, el diálogo respetuoso y sincero entre la cultura de acogida y las que llegan como nuevas supone un beneficio para todos (Sánchez-Runde, 2010).

En definitiva, la encíclica demanda un gobierno de la globalización basado no en relaciones jerárquicas ni de poder. Menos aún desea la creación de un poder supraestatal único que anule a los demás. Lo que plantea es la aplicación novedosa y adaptada a la sociedad globalizada del clásico principio de subsidiariedad, y ello insistiendo más en su aspecto positivo —el derecho de las sociedades a participar y ver fomentada su participación en el ámbito social— que en el negativo —derecho a no ser molestadas en dicha participación— (Lozano, 2010; Martínez-Albesa, 2014). Todo ello sin olvidar la ley moral universal como fundamento de todo diálogo (CV 59).

#### 1.2.3.5.6 El medio ambiente

La visión sobre la ecología recoge la tradición constante de la doctrina social de la Iglesia sobre este tema (CV 48- 51). Es decir, considera inseparables el respeto del medio ambiente y el respeto a la vida humana. La ecoética exige una bioética adecuada (Flecha, 2010a). Y no sólo eso. El papa, consciente de la insuficiencia de tratar aisladamente el problema ambiental, decide unirlo también con la teología de la creación. Todo ello con la mirada puesta en su incidencia en el desarrollo y en la dignidad de la persona humana (Sols, 2014), tanto las que habitan ahora el planeta como las futuras generaciones (CV 50). Es un tema fundamental del que depende en gran medida la paz internacional, como demuestra el hecho de que los últimos pontífices hayan hablado de la ecología en foros en los que este tema no era el único objeto de debate. En definitiva, ecología ambiental y ecología humana están íntimamente unidas (Flecha, 2010a; Albareda, 2010; González-Carvajal, 2009). Es interesante señalar una idea del papa en este ámbito. Se trata de la introducción del término planificación. Con ello parece dirigir una cierta crítica al descontrol del sistema capitalista en este ámbito social, que parece no atajar con el suficiente rigor

los despilfarros energéticos (Sols, 2014). E insiste, quizá más que en otros ámbitos sociales tratados en la encíclica, en la insuficiencia de la mera instrucción para mejorar la educación. Es imprescindible que ésta vaya acompañada de una elemental dimensión moral (CV 51).

#### 1.2.3.5.7 La paz

Es uno de los valores mencionados ya al principio del texto (CV 1) y aparece en muchos otros lugares, la mayor parte de las veces al hilo de las reflexiones sobre otros temas. Pero en ocasiones, o al menos así parece, lo hace como simple complemento, según puede desprenderse del hecho de que casi nunca aparezca mencionada sola. Así, al tratar el bien común (CV 7), al definir la doctrina social de la Iglesia (CV 12), al referirse a la *Humanae vitae* y la *Evangelii nuntiandi* (CV 15), al hablar del desarrollo (CV 21,53,79), al exponer el problema del hambre (CV 27), al relacionarla con la salvaguarda de la naturaleza (CV 51) y al mencionar la necesidad de una autoridad internacional (CV 67). La referencia más directa a ella —prácticamente la única— señala que no depende de la técnica, sino de la voluntad humana de conseguirla, siempre que se base en el amor y la verdad (Torralba, 2010) (CV 72). En efecto, la encíclica valora en gran medida los acuerdos internacionales y los encuentros entre pueblos, cada vez más frecuentes debido al fenómeno de la globalización. Ahora bien, estos esfuerzos meramente humanos no pueden desembocar en una paz auténtica y duradera. Sólo si están basados en el respeto a la verdad y sostenidos en el amor pueden ser fructíferos.

#### 1.2.3.6 Los principios enunciados

##### 1.2.3.6.1 El principio personalista

Para tratar la extensísima cuestión del personalismo, y con el objetivo de seguir un orden, se toma como referencia el capítulo III del *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* y sus cuatro subdivisiones, donde se especifican y concretan algunas dimensiones de dicho principio (dignidad de la persona, trascendencia, pecado, vocación al desarrollo, entre otros). *Caritas in veritate* es al mismo tiempo un homenaje y una actualización de *Populorum progressio*. En concreto, actualización del concepto de desarrollo avanzado por Pablo VI, del cual ya se ha dicho más arriba que es la esencia del mensaje social cristiano (CV 13). Ante todo,

el desarrollo es un don que debe ser acogido. No es casualidad que el texto termine relacionando el desarrollo con el amor y la verdad y, los tres, sean englobados en el concepto de don que procede de Dios (CV 79). La persona no es la única creadora de sí misma. Evidentemente, debe poner el mayor empeño en alcanzar los máximos niveles de desarrollo, tanto personal como social. Pero una visión puramente inmanente del desarrollo es una utopía. La cultura tecnocrática, basada en una confianza ingenua en el poder de la ciencia y la tecnología, es un riesgo total para la humanidad (CV 68-71). No es casualidad que la encíclica proponga en los números dedicados a la bioética —el campo donde el absolutismo de la cultura tecnocrática puede observarse con más evidencia— lo que llama la “cuestión fundamental”: si el hombre es un producto de sí mismo o depende de Dios (CV 74-75). De la respuesta adecuada depende en su totalidad la posibilidad de obtener un desarrollo humano e integral. Es el “*aut aut decisivo*”. Ahora bien, el desarrollo ha de estar cimentado en una visión del ser humano considerado como persona poseedora de dignidad. La persona es el “protovalor” (Torralba, 2010, p.107). No es un ejemplar — individuo — de la raza humana cuya importancia dependa de la pertenencia a ésta, sino un ser personal único e irrepetible (Omella, 2010; Pastor, 2010). Para apoyar aún más esta concepción del desarrollo, el texto dedica un número a la encíclica *Humanae vitae* y la exhortación apostólica *Evangelii nuntiandi* (CV 15). Con ello, Benedicto XVI añade algunos aspectos al concepto de desarrollo que vienen a reforzar el señalado en *Populorum progressio*. Entre ellos, la relación entre la ética de la vida y la vida social y el componente de promoción humana del concepto de desarrollo. En efecto, sin vida no hay desarrollo. El número 28 está dedicado por completo a la relación entre el respeto a la vida y el auténtico desarrollo. El aborto y la eutanasia son sus negaciones más absolutas. Y tampoco hay desarrollo sin libertad religiosa. Es ésta una idea bien enraizada en la doctrina social de la Iglesia. Y si bien hoy esta libertad no es coartada expresamente por las legislaciones de los países más avanzados, sí existen ciertos límites indirectos a la misma. El texto señala como ejemplos la programación del ateísmo y la indiferencia religiosa por parte de muchos gobiernos (CV 29).

La persona no es pura inmanencia. En ella habita la trascendencia. Es una dimensión que toda ciencia necesita estudiar si no quiere traicionar lo humano. Es algo que existe, aunque sobrepase ampliamente las categorías humanas. González de Cardedal lo llama “el exceso del hombre” (González de Cardedal, 2010, p. 67).

El hombre se define, como ya dijo Pascal, como el ser capaz de trascenderse a sí mismo que se desarrolla, precisamente, respondiendo a esta vocación trascendente (García Rojo, 2010). Esta visión del ser humano asegura una especial sensibilidad dentro del mismo que lo lleva a preocuparse por el bien del otro en todas sus dimensiones (Herrero, 2010). Benedicto XVI no hace así sino recoger y ampliar el legado del Concilio Vaticano II y los papas posteriores al mismo, para los cuales el verdadero humanismo está enraizado en la trascendencia (Larrú, 2014).

La persona humana está vocacionada. La antropología cristiana observa un doble foco de llamada que el hombre ha de estar dispuesto a tener en cuenta (González de Cardedal, 2010). Por un lado, su propia naturaleza; por otro, la gracia (CV 18). El documento subraya especialmente la dimensión teológica de la vocación. El cristocentrismo es la clave en este tema. La vocación cristiana es, en el fondo, la razón última de la actividad humana en este mundo (Aldana, 2014).

Esta vocación trascendente propia de la persona es también —y precisamente por ser trascendente— una vocación al desarrollo humano (García Rojo, 2010). Ya *Populorum progressio* había advertido que el desarrollo era, ante todo, una vocación (CV 16). González de Cardedal lo define como un desarrollo integral, omnicomprensivo, tanto temporal como metatemporal y resultado de la revelación de Dios en Cristo (CV 16). Cristo es el fundamento del desarrollo y el paradigma de cualquier tipo de desarrollo humano (González de Cardedal, 2010). Se ve, pues, la centralidad del tema del desarrollo en el documento. Retoma el concepto de desarrollo integral de todo hombre y de todos los hombres presente ya en *Populorum progressio* (PP 42) y le añade la dimensión de la sostenibilidad. El derecho al desarrollo humano entendido en su dimensión colectiva reconocido por la Asamblea general de las Naciones Unidas debe mucho a la doctrina social de la Iglesia —y al pensamiento de otras religiones—. El desarrollo defendido por Benedicto XVI se vincula, así, con el desarrollo sostenible que el PNUD promueve desde la Cumbre de Río desde 1992 (Torroja, 2010; Oller, 2014a) y con su índice de Desarrollo Humano. Desde este punto de vista, *Caritas in veritate* entiende el desarrollo como crecimiento de las capacidades propiamente humanas —especialmente la libertad—, pero también como un movimiento interior hacia el bien (Melé, 2010).

Y, a pesar de esta capacidad de tender al bien, la persona humana también tiende al mal. Igual que menciona el “exceso del hombre”, González de Cardedal

menciona el “exceso del mal”. Es necesario tenerlo en cuenta y reconocer las limitaciones humanas a la hora de luchar contra él. Ello supone una decidida disposición para erradicarlo y una sabia conciencia de que, a pesar de ello, siempre estará presente en la historia (González de Cardedal, 2010, p. 68). El pecado está presente en todos los sectores de la vida social —la economía (CV 34); el medio ambiente— y en el fondo se reduce a un rechazo del don originario. Es decir, querer conseguir por medios meramente humanos lo ofrecido previamente por Dios de manera gratuita (Albareda, 2010; García Rojo, 2010)

El reconocimiento de esta tendencia al mal es una constante en la encíclica, lo cual la lleva a incluir su contrapartida necesaria, la salvación, como otra constante. Lo característico es que esta salvación se encuentra relacionada íntimamente con el desarrollo humano integral, de tal forma que es esta relación una de las novedades más interesantes de la encíclica (Andrades, 2010).

En la perspectiva de la encíclica, los derechos humanos se encuadran en la visión trascendente y *fuerte* del ser humano ya señalada. Su fundamento último es la dignidad que a cada persona corresponde por ser hija de Dios (Segovia, 2010; Caamaño, 2014a). Esta importancia capital de los derechos explica que la doctrina social de la Iglesia esté muy atenta a su verdadera naturaleza y jerarquía. Especialmente importante en este momento histórico es una correcta y exigente definición de los mismos, con el objetivo de que no se planteen —e incluso se legislen como tales— situaciones que nada tienen que ver con los verdaderos derechos. Si así no fuese, acabarían desprestigiándose. La doctrina social de la Iglesia se ha mostrado siempre muy rigurosa en este campo. Si bien en el ámbito de los derechos sociales ha tenido más facilidad para reconocer algunos de ellos, en materia civil y política ha mostrado más reservas. En el fondo se hallan ciertas concepciones antropológicas ante las cuales es preciso mostrar cautela (Camacho, 2014b). Esta prudencia está muy relacionada con la estrecha relación que se observa entre los derechos y los deberes. Frente al derecho público actual, para el cual la reflexión sobre los deberes ocupa una pequeña parte de su empeño, la doctrina social de la Iglesia enseña que la íntima unión entre los derechos y los deberes es garantía eficaz del principio de solidaridad (Castellá, 2010). Esto se resume con una frase magnífica: “Compartir los deberes recíprocos moviliza mucho más que la mera reivindicación de derechos” (CV 43).

La ley natural tiene una gran relevancia en el documento. Esto es especialmente evidente en temas como la ética universal y la llamada “ética amiga de la persona”. Benedicto XVI ve aquí la única posibilidad real de diálogo entre personas con diferentes cosmovisiones. Se trata de una ética que aspira no sólo a regular las relaciones sociales, sino sobre todo a promover un desarrollo humano integral (Mauri, 2010). La encíclica no desarrolla con detalle esta cuestión de la ley natural como fuente del derecho. Ello es debido a que el propio Benedicto XVI da por supuesto su engarce con la doctrina tradicional al respecto (Torroja, 2010).

La sociabilidad natural de la persona humana está muy presente en el documento. La categoría de la relación es clave en este sentido (CV 53). Ahora bien, esta categoría no se agota en un estudio sociológico de las capacidades y limitaciones humanas para formar comunidades de convivencia pacífica. No es la sociología, sino la teología la clave en este aspecto. Es la Trinidad el modelo que sirve al papa para proponer claves de fraternidad que vayan más allá del simple respeto en la sociedad (Pérez-Madrid, 2010). Las religiones son consideradas en este aspecto relacional, el cual es clave para su necesario discernimiento. No todas sirven a esta dimensión fundamental de la persona humana (CV 55). El término “discernimiento” aparece como esencial no sólo para valorar el papel social de cada religión —identificando los elementos fundamentalistas que en ellas puede haber—, sino para saber distinguir, con un adecuado uso de la razón iluminada por la fe y viceversa, el laicismo excluyente de la colaboración respetuosa entre religiones y Estado (CV 56).

Como resumen de este apartado, se puede decir que el papa plantea una serie de problemas muy serios propios de la sociedad actual. Con realismo antropológico enraizado en la doctrina social de la Iglesia, no olvida las limitaciones del ser humano —nacidas del pecado— que le dificultan la tarea de resolverlos. Pero nunca le llega a negar su capacidad de hacerlo. Antes al contrario, remite a su condición de imagen de Dios —llamado, por tanto, no sólo a realizar actos de generosidad, sino incluso a donarse a sí mismo— para recordarle su capacidad de solucionar gran parte de las cuestiones sociales actuales (García-Durán, 2010). Se trata, en el fondo, de “la cuestión fundamental”. O la persona es un ser hecho a sí mismo o depende de Dios (CV 74).

#### 1.2.3.6.2 El bien común y el destino universal de los bienes

La búsqueda del bien común es, junto a la justicia, uno de los elementos fundamentales de la encíclica (García Rojo, 2010; Martínez Albesa, 2014) (CV 6,7). Siguiendo la tradición de la doctrina social de la Iglesia, el documento se aleja de dos concepciones del bien común. Por un lado, la liberal, que lo concibe como la mera suma de los bienes individuales; por otro, la pública, para la cual lo decisivo es la ayuda pública que recibe la persona. Se trata, más bien, de una vía media entre ambas (Camacho, 2014b). La novedad radica en que lo concibe no sólo dentro del ámbito estatal, sino que amplía su consideración al ámbito universal (Aparicio, 2014; Oller, 2014b; Martínez Albesa, 2014) (CV 7,41,57,76). No se limita a constatar la importancia del bien común. También se ocupa de sus origen o fundamento último. Esta cuestión es marginada por el pensamiento actual, pero es fundamental en el pensamiento del papa. Él lo encuentra en la trascendencia. El bien común sólo es posible si se actúa como si Dios sí existiera (Larrú, 2015; Martínez Albesa, 2014).

Un apartado decisivo sobre el bien común lo constituyen las contribuciones de las diferentes religiones al mismo. La palabra clave en este campo es *discernimiento*, pues no todas las religiones contribuyen de la misma forma al bien común —no sólo estatal, sino universal—. Este discernimiento corresponde a los gobernantes, y ha de ser constante para observar las circunstancias cambiantes de la sociedad y las propias religiones con la mirada puesta en el desarrollo integral de todas las personas (Martínez Albesa, 2014) (CV 55,56).

#### 1.2.3.6.3 La subsidiariedad y la participación

Dentro de este ámbito, destaca el fenómeno de los emprendedores. No se entiende como algo exclusivo de quienes fundan empresas para participar profesionalmente en el mercado, sino que se abre a todos aquellos que de las más variadas formas participan y hacen participar en los campos social, político, cultural, etc. Es un cauce especialmente interesante y novedoso que, si se ordena al bien común y la justicia, es camino seguro de desarrollo humano y de ejercicio de virtudes (CV 38). Para que los emprendedores participen con provecho en la sociedad y su entusiasmo no se ahogue con las dificultades y los primeros fracasos, es necesario dar el espacio necesario a la gratuidad. De esta forma, la experimentación no se verá coartada por el miedo al error, sino que encontrará espacios para desarrollar la iniciativa individual y colectiva. Ello redundará en

beneficio de esta labor participativa y creadora tan importante para toda la sociedad (Prats, 2010).

En cuanto a la subsidiariedad, además de hacer referencia a la enseñanza tradicional de la Iglesia, destaca que el fenómeno más característico de la actualidad —la globalización— también ha de ser gobernado según este principio, en íntima unión con el de solidaridad (CV 57,58).

En general, y a lo largo de la encíclica, el papa insiste en la dimensión positiva de la subsidiariedad, y no tanto en la negativa. De este modo, invierte la tendencia histórica de centrarse preferentemente en la no interferencia de las autoridades públicas, ya que pasa a insistir en la capacidad y libertad de actuar de las personas y asociaciones intermedias (Martínez Albesa, 2014), es decir, de la sociedad civil (CV 24).

#### 1.2.3.6.4 La solidaridad

La solidaridad es esencial para el desarrollo. No se identifica con la mera cooperación que tiende a eliminar el malestar de los demás porque resulta perjudicial para el propio interés. Esto se denomina egoísmo ilustrado y se basa en un cálculo interesado. La encíclica va más allá, hasta la fraternidad. Son términos relacionados, pero no identificables. Una sociedad fraterna es siempre solidaria, pero una sociedad solidaria puede no ser fraterna. Y ello porque la solidaridad se relaciona con la justicia, mientras que la fraternidad lo hace con la gratuidad y el amor (García Rojo, 2010; Martínez Albesa 2014). Desde este punto de vista profundo, una persona o institución no es solidaria cuando da lo que le sobra. Eso es limosna o asistencialismo. Tampoco cuando da porque antes ha recibido de los demás o de la sociedad. Eso es trato, comercio, transacción. Es realmente solidaria cuando da porque se siente ella misma parte de esa sociedad; *es la sociedad, no está frente a ella* como dos realidades diferentes (Bastons, 2010). En este sentido, la solidaridad se acerca mucho a la fraternidad.

#### 1.2.3.7 Los valores

##### 1.2.3.7.1 La verdad

La verdad aparece en este documento —al igual que la caridad— como una palabra “cristiana y teológicamente cualificada”. Con ella se hace referencia, ante

todo, a “la revelación de Dios en Cristo” (González de Cardedal, 2010, p.61). La verdad no es lo que se puede hacer. Es mucho más (Torralba, 2010). A partir de esta constatación, se pueden entender los dos focos de verdad con los que cuenta la Iglesia para valorar los problemas humanos e intentar darles solución. Por un lado, la cultura, es decir, el estudio resultante de la inmanencia del ser humano; por otro, la trascendencia, consecuencia de su comprensión de la persona como ser abierto al Absoluto (González de Cardedal, 2010). Este concepto amplio de verdad es muy importante en las relaciones sociales, ya que implica aquello que es común a todos y, por ello, los une en lugar de separarlos en una vocación a esta verdad que en el fondo es camino hacia el amor (Margenat, 2014). Esto no quiere decir, por supuesto, que no pueda haber posturas diferentes cuando de construir la sociedad se trata. Es lógico que las haya. La convivencia social no puede estar edificada sobre una verdad impuesta por un grupo social concreto, pues cada uno —a pesar de esa vocación común a la verdad— tiene su propia cosmovisión. Lo decisivo en este punto es que el diálogo cuente con las condiciones necesarias para que todas las posturas puedan aportar su propia especificidad con verdadera libertad. Ésta es la garantía de que el otro y uno mismo no están frente a frente ocultando sus cosmovisiones, sino mostrando sus convicciones con sinceridad y con la intención de construir sociedad digna de la persona (Martínez, 2014). Y así, se puede decir que, si la caridad está relacionada con “todos los hombres”, la verdad lo está con “todo el hombre” (Pérez-Madrid, 2010, p.181).

#### 1.2.3.7.2 La libertad

Paradójicamente, la libertad supone una renuncia a la propia libertad. Y esto por una causa y un fin fundamentales. Por amor y para estar al servicio del otro (Galindo, 2010). Desde este punto de vista, la libertad verdadera sólo puede ser fruto del amor. Este concepto de libertad está íntimamente unido, en efecto, al *otro*. Es una actitud que lleva a pensar en la felicidad del otro tanto como en la propia, pues sin aquélla no se puede conseguir ésta. Es, en el fondo, una manifestación del principio de gratuidad. La libertad, así, se inscribe de pleno en la dimensión social de la persona. No puede ser concebida como una facultad de carácter individualista. Y en esto choca la encíclica con el pensamiento actual, tan proclive a legitimar el individualismo y a entender la libertad como la facultad de que cada persona diga y haga lo que quiera, sin importar si sus palabras y hechos

están de acuerdo o en desacuerdo con la verdad de la persona y la sociedad (Pastor, 2010).

#### 1.2.3.7.3 La justicia

Se ha dicho más arriba que el documento se basa en dos criterios derivados del principio de la caridad en la verdad. Uno de ellos es el bien común; el otro, la justicia (Galindo, 2010b; García Rojo, 2010). Así se señala ya desde el principio del texto (CV 6,7). Hasta este momento, la encíclica se ha dedicado a exponer la necesaria relación entre la caridad y la verdad en la vida social. Con estos dos números dedicados al bien común y la justicia, cuya última parte tiene resonancias escatológicas, Benedicto XVI parece haber terminado una parte importante de la encíclica —a partir del número siguiente, el 8, comienza a tratar ya el tema del desarrollo—. La justicia tiene en el papa una dimensión claramente trascendente. La justicia mundana e histórica reclama una adecuada solución al enigma de la muerte. Sólo la resurrección de los muertos es garantía de esta justicia. Sólo ella dota de la fuerza necesaria para intentar instaurarla aquí y ahora (Martínez Albesa, 2014). Pero dar la resurrección es facultad privativa de Dios. Luego sin Dios no se puede alcanzar la justicia. Y, más exactamente, un Dios que sea amor —además de conocimiento y existencia— en un solo acto. En consecuencia, el Dios de Jesucristo. Lo cual no quiere decir que sean los cristianos los únicos que alimentan esta idea de Dios como garante del orden justo. Un pensador como Habermas la sostiene de forma muy fundada —quizá más que muchos cristianos— cuando dice que es necesario un “algo más” que la razón natural para alcanzar dicho orden (Andrés-Gallego, 2014, p. 1240).

#### 1.2.3.7.4 La caridad

También la caridad es en la encíclica una palabra “cristiana y teológicamente” cualificada. Es “lo que encontramos en la vida, mensaje y destino de Cristo” (González de Cardedal, 2010, p.61). No en vano, la primera idea que aparece en el texto es el origen divino del amor (CV 1). En el ámbito social es vital su relación con la verdad. El saber no puede ser ajeno a la caridad. Sin ella, el conocimiento no es capaz de convertirse en verdadera sabiduría, es decir, no puede iluminar realmente la vida del hombre (Tejerina, 2010). Esto es especialmente importante en la vida social, pues una caridad sin conexión con la verdad, con el

saber, no tiene cabida en el ámbito público. Y Dios, tampoco (CV 4). Por otro lado, el amor es la fuerza primaria para movilizar una sociedad (García-Durán, 2010), tanto en las macrorelaciones como en las microrelaciones (CV 2) No es un simple bien moral, sino que —como la verdad— es premoral, viene dada, donada (Aldana, 2014).

#### *1.2.3.8 La lógica del don y el principio de gratuidad*

La encíclica se centra en los valores de la caridad y la verdad. Pues bien, ninguna de ellas es —y esta idea es fundamental— producto del hombre. Son un don de Dios (CV 52). La encíclica asegura que prescindir de Dios supone una limitación muy grave para el desarrollo de la persona y de la sociedad. Si así se actúa, se elimina el don originario. Se olvida que, antes que acción, el hombre es don. El humanismo cristiano se basa en la lógica del don y es por ello la fuerza más extraordinaria para construir la sociedad. Pero es una lógica fundada no sobre la sola voluntad humana, sino sobre el amor de Dios. Entender la verdad y la caridad como dones da como resultado una motivación extraordinaria para el desarrollo. Y eso tanto en el aspecto intelectual —se comprende cuál es el verdadero desarrollo— como operativo —se cuenta con las fuerzas necesarias para procurarlo— (Andrades, 2010; García-Rojo, 2010; Larrú, 2015; Melé, 2010). La lógica del don no es una utopía desde el momento en el que se comprende su origen trascendente. La Biblia —primeras comunidades cristianas— y la historia de la Iglesia —comunidad de bienes en la iglesia primitiva, tratados sobre la limosna de los Padres, vida monástica— atestiguan el desarrollo progresivo de esta lógica que desemboca en unos principios y valores estructurados en el *corpus* de la doctrina social de la Iglesia en el siglo XX (Torroja, 2010). Esta íntima relación entre gratuidad, fraternidad y trascendencia es la base de lo que algunos llaman razón cordial, la única capaz de hacer que las personas vivan fraternalmente (Margenat, 2014).

La encíclica presta una especial atención a la lógica del don al estudiar el llamado tercer sector. Es una lógica superior a la del mercado y a la del Estado, pero no los anula. Antes al contrario, los complementa y enriquece (Galindo, 2010b; Aldana, 2014). Y advierte sobre la insuficiencia de la democracia como simple forma de toma de decisiones si no va acompañada de una auténtica gratuidad (Camacho, 2014a).

A pesar de ser una de las grandes aportaciones de la encíclica —la califica como “sorprendente experiencia” —, ésta no hace una distinción neta entre los conceptos de lógica del don y principio de gratuidad. En el primer número que habla de ambos (34), parece identificarlos, si bien luego menciona por un lado la lógica del don y por otro el principio de gratuidad, como también ocurre en otros lugares en otros lugares (número 36). Pero no son equivalentes. El don es más que la gratuidad. Está relacionado con las virtudes, la primera de las cuales es reconocer el don originario en Dios. Es la motivación lo que caracteriza el don. La gratuidad es la acción o el resultado, que no depende necesariamente de la motivación —una acción puede acabar siendo gratuita habiendo motivaciones diferentes—. Lo esencial para que haya don es que la motivación tenga que ver con las virtudes y, en el fondo, con el bien de los demás. En definitiva, con el darse a sí mismo, con el amor, con el perfeccionarse como persona (Argandoña, 2010). En todo caso, y más allá de esta diferencia, la gratuidad de la que habla la encíclica no es limosna ni beneficencia. Tampoco elimina el beneficio propio. Como señala algún autor (Bastons, 2010), más bien amplía este concepto de beneficio al precisar que actuando de determinada manera pueden beneficiarse tanto el que actúa como los demás (CV 38).

La gratuidad es, pues, una exigencia de la vida auténticamente cristiana y de un orden social justo. Y es esencial su relación con la verdad y la caridad. De lo contrario queda reducida a sentimiento —noble, pero infructuoso— y buenas intenciones. Por eso lo fundamental no son los resultados visibles, sino las motivaciones— las virtudes— de estas acciones gratuitas (Caamaño, 2014b). Y todo ello teniendo en cuenta que, si bien la persona es capaz de abrirse a esta lógica del don y la gratuidad, el pecado oscurece en ella su sentido profundo (Aldana, 2014).

Finalizamos este apartado dedicado a la encíclica *Caritas in veritate* incluyendo unos cuadros en los que reflejamos las ideas centrales del documento. Con el objetivo de tener una visión de conjunto relacionada estrechamente con lo trabajado en el texto, lo hacemos estableciendo las mismas divisiones que en el cuerpo del mismo, dedicando un cuadro a cada una de ellas.

### CARITAS IN VERITATE. IDEAS CLAVE

Cuadro 10	OBJETIVOS
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Provocar y estimular para pensar y actuar (Martínez Albesa, 2014; Ballesteros, 2014)</li><li>• Dirigir la mirada más a la responsabilidad individual que a las estructuras (De la Iglesia, 2014; Costa, 2010)</li><li>• Retomar, para actualizar, el concepto de desarrollo de <i>Populorum progressio</i></li><li>• Recuperar un humanismo centrado en Jesucristo y refutar definitivamente el humanismo ateo (Cortés, 2010)</li><li>• Elevar el principio de gratuidad a nivel de los principios rectores de la vida social (Martínez Albesa, 2014)</li><li>• Recuperar el nexo perdido entre lo económico y lo social</li><li>• Reivindicar el papel de lo religioso en la esfera pública</li><li>• Tratar el amor no sólo desde el punto de vista ético, sino, sobre todo, teológico, con el objetivo de convertirlo en principio rector de la vida social</li></ul>

Cuadro 11	DESTINATARIOS
	<ul style="list-style-type: none"><li>• En general, todos los hombres, pero, en primer lugar, los creyentes, y, después, todos los demás</li></ul>

**Cuadro 12 CUESTIONES SOCIALES Y ECLESIALES MÁS RELEVANTES DEL MOMENTO HISTÓRICO CONCRETO**

- El texto fue presentado más tarde de lo previsto a causa de la crisis de 2007
- La globalización es el signo de los tiempos más característico
- Algunas corrientes culturales con las que dialoga CV: el liberalismo, el eclecticismo, el subjetivismo, el humanismo secularizante, el relativismo, el multiculturalismo, el indigenismo, el fundamentalismo y el laicismo
- La debilidad de los Estados
- El escaso aprecio recibido por la vida humana
- Elementos positivos de la cultura actual: corrientes de pensamiento para las cuales es esencial el concepto de alteridad; un cierto giro antropológico en las ciencias sociales; un claro retorno a la espiritualidad y el despertar del hecho religioso en el ámbito público

**Cuadro 13 ALGUNAS CUESTIONES DE EPISTEMOLOGÍA DE LA DSI**

- CV concibe la DSI como un instrumento de evangelización (CV 15)
- Inserta la DSI dentro del ámbito de la teología moral, pero más aún dentro de la antropología teológica (Margenat, 2014)
- Considera la DSI como el instrumento más idóneo del que puede servirse la Iglesia para su diálogo con el mundo
- Destaca la labor unificadora de los saberes propia de la DSI (CV 9, 31)
- Utiliza un método deductivo

**Cuadro 14 LOS GRANDES ÁMBITOS SOCIALES TRATADOS**

- **La familia**
  - No es un tema tratado expresamente, sino en relación con el nuevo humanismo propugnado por la encíclica
- **El trabajo**
  - No es un tema central en la encíclica
  - Hay una preocupación evidente por los derechos de los trabajadores, especialmente los más indefensos (CV 25, 32, 62, 63)
- **La vida económica**
  - Es un tema central
  - El principio de gratuidad y la lógica del don deben tener espacio en la economía
  - Es necesario revisar las enseñanzas de la DSI sobre el capitalismo, buscando alternativas dentro de este sistema, no fuera, con el objetivo de unir tres lógicas: la del mercado, la del Estado y la de la sociedad civil (CV 38)

- **La comunidad política**
  - El Estado sigue siendo una institución imprescindible (CV 41)
  - Es necesaria una autoridad política mundial destinada a gobernar la globalización: responsabilidad de proteger (CV 67)
- **El medio ambiente**
  - La ecoética exige una bioética
  - Es un tema pensado a partir de la teología de la creación
- **La paz**
  - Las reflexiones sobre la paz aparecen al hilo de las diferentes reflexiones sobre otros temas

Cuadro 15 **LOS PRINCIPIOS ENUNCIADOS**• **El principio personalista**

- El documento actualiza el concepto de desarrollo de *Populorum progressio*: es un don que debe ser acogido (CV 79)
- La cuestión fundamental es de trasfondo bioético: decidir si la persona es un producto de sí mismo o depende de Dios (CV 74-75)
- Relaciona la ética de la vida con la vida social
- La persona está doblemente vocacionada: a ser lo que le dicta su propia naturaleza y a ser lo que le pide la gracia (CV 18)
- Relaciona la salvación de la persona con el desarrollo humano integral (Andrades, 2010)
- Relaciona la ley natural con la ética universal
- La sociabilidad natural de la persona está en conexión con la categoría de la relación, y ello a partir del modelo trinitario (Pérez-Madrid, 2020)

• **El bien común y el destino universal de los bienes**

- La búsqueda del bien común es una de las principales características del documento
- El bien común no es sólo estatal, sino también universal
- Sólo es posible conseguirlo si se actúa como si Dios sí existiera (Martínez Albasa, 2014)
- Aunque todas las religiones contribuyen al bien común, no todas lo hacen de la misma forma ni en la misma medida (CV 55, 56)
- **La subsidiariedad y la participación**
  - Reconoce la importancia del fenómeno de los emprendedores (CV 38)
  - La globalización es un fenómeno nuevo que debe ser gobernado por este principio
  - Insiste más en la dimensión positiva que en la negativa de la subsidiariedad (CV 24)
- **La solidaridad**
  - La encíclica se centra en la fraternidad más que en la solidaridad

## Cuadro 16

**LOS VALORES**• **La verdad**

- Es, ante todo, la revelación de Dios en Cristo (González de Cardedal, 2010)

• **La libertad**

- Es para estar al servicio del otro (Galindo, 2010)
- Es una manifestación del principio de gratuidad

• **La justicia**

- Es un criterio que se deriva del principio de la caridad en la verdad (Galindo, 2010; García Rojo, 2010)
- Tiene una dimensión trascendente: sólo la resurrección de los muertos es garantía de la justicia

• **La caridad**

- Tiene un origen divino (CV 1)
- En el ámbito social, es vital su relación con la verdad

## Cuadro 17

**LA LÓGICA DEL DON Y EL PRINCIPIO DE GRATUIDAD**

- Tanto la caridad como la verdad son dones de Dios (CV 52)
- Es una lógica fundada sobre el amor de Dios

### 1.2.4 Francisco: *Laudato si'* (2015)

Finalizamos la parte del marco teórico dedicada a la DSI con el estudio de la encíclica *Laudato si'*. Lo hacemos siguiendo la misma organización que la empleada al presentar tanto el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* como la encíclica *Caritas in veritate*. Así, comenzamos con los objetivos, los destinatarios y el momento histórico en el que fue publicada, y ello con la finalidad de fijar un marco general de referencia en el que encuadrar el documento. A continuación, señalamos algunas cuestiones sobre la epistemología de la DSI presentes en el texto, y que suponen algunas diferencias con respecto a *Caritas in veritate*. Finalizamos con el estudio del contenido en sí de *Laudato si'*, centrado en los grandes ámbitos sociales tratados (la familia, el trabajo, la economía, la política, la comunidad internacional, el medio ambiente y la paz), los principios (el principio personalista, el bien común y el destino universal de los bienes, la subsidiariedad y la participación y la solidaridad), los valores (la verdad, la libertad, la justicia y la caridad) y la lógica del don y el principio de gratuidad

#### 1.2.4.1 *Objetivo*

Como ocurre con el *Compendio* y *Caritas in veritate*, no resulta adecuado hablar de un solo objetivo en *Laudato si'*. Es necesario hablar de varios. Uno de los básicos coincide en lo sustancial con lo que podría llamarse el estilo del documento e, incluso, del propio papa Francisco. Se trata del diálogo. Esto se ve desde que se inicia la lectura del texto (LS 2,14), tanto de forma expresa como implícita. Es significativo a este respecto, por ejemplo, que el capítulo quinto se estructure en diferentes secciones dedicadas, cada una de ellas, a un tipo de diálogo. Así, se analiza el diálogo en los ámbitos de la política nacional e internacional, en la economía y en el ámbito ecuménico e interreligioso. Quizá sea éste el objetivo más extendido a lo largo y ancho de cada uno de los capítulos. No es extraño, dada la connatural vocación al diálogo de la doctrina social de la Iglesia (LS 62,63). Y si se presta atención, aparece de las formas más insospechadas. Así, una mirada profunda nos señala que el tan utilizado término *casa común* —la versión inglesa lo traduce, quizá con más acierto y cercanía a su sentido profundo, como “hogar común” (García, 2015, p.318)— no es sino una invitación al diálogo a todos aquellos que quizá se hubiesen mostrado recelosos si el término utilizado hubiese sido otro como *naturaleza*, al no considerarse especialmente cercanos a los movimientos

ecologistas o ambientalistas (Insua, 2018). Más allá de cuestiones técnicas y teológicas, el texto es una llamada a todos para tomar en cuenta la urgencia y amplitud de la crisis ecológica, que supera con mucho los problemas del medioambiente. Se trata, en definitiva, de una mirada integral sobre la situación actual del mundo y de una llamada conciliadora —pero exigente— para intentar mejorarla. Incita a un debate público que excede con mucho la preocupación por la contaminación. Reclama la urgencia de decidir qué tipo de sociedad estamos dispuestos a construir (Sánchez Campos, 2018; Fernández, 2015). No es una llamada de compromiso aparente y deudora de las modas actuales. Es una llamada que viene reclamada por las exigencias fundamentales del evangelio. De esta forma, este diálogo no se sitúa como un anexo de la exigencia moral cristiana, sino como parte integrante de la misma. Es algo similar a lo que ocurre con el diálogo ecuménico e interreligioso, cuestión mencionada como particularmente interesante desde el punto de vista de la doctrina social de la Iglesia. Hay una especial referencia a la Iglesia ortodoxa y al patriarca Bartolomé, cuya preocupación medioambiental es muy reconocida en los últimos años (LS 8,9). No son cuestiones opcionales, sino esenciales. No es extraño, entonces, que este diálogo sea mencionado en el texto como un tipo de acercamiento especialmente eficaz para atajar la crisis medioambiental (Oviedo y Garre, 2015; Ouellet, 2018). Es, además, expresión de la interdisciplinariedad propia de la doctrina social de la Iglesia. Francisco considera que es necesaria la colaboración de fe y razón, las ciencias humanas y las naturales, con el fin de lograr una ética de la naturaleza compartida por creyentes y no creyentes (Tejerina, 2018). Un debate serio y sin prejuicios al que están llamados los expertos en las más variadas ramas del saber. Pero no con el mero objetivo de alcanzar o demostrar un cierto nivel de erudición, sino para intentar conseguir una ética capaz de servir a la persona y la naturaleza (Sanz, 2015). Ésta es la aspiración del papa. Así, dialoga con la pedagogía, la filosofía, la ingeniería y, en general, con cualquier ámbito del saber. Es un “modelo de diálogo con la cultura bien logrado” (Fernández, 2015, p.80). Atañe a la política, la economía, las religiones, las ciencias naturales (Chica, 2015). Incluso estructuralmente la encíclica es un reflejo de dicha interdisciplinariedad. No hay un capítulo dedicado a explicar en qué consiste, sino que aparece aquí y allá, mencionada o sugerida en muchos párrafos (Fernández, 2015). De esta manera, se hace evidente que no se trata de algo añadido, sino esencial al texto. Es como si del

pensamiento del papa fluyese continuamente esta constante, de tal manera que le fuese imposible sustraerse a ella. De todo lo dicho se deduce que una actitud de diálogo tan profunda ha de estar sustentada por una actitud previa de escucha. El papa escucha a científicos de diversas especialidades y tendencias; a los papas que le han precedido; a diferentes líderes religiosos; a foros de diálogo internacionales como la ONU; a grupos ambientalistas que en no pocas ocasiones difieren en sus visiones de la propuesta por la Iglesia (García, 2015). Especialmente interesante es observar cómo, además de hacer una llamada a revitalizar el diálogo interreligioso y ecuménico, aprovecha para legitimar ambos. Dada la dificultad de que sean admitidos ambos tipos de diálogo en algunos foros —precisamente por ser religiosos—, Francisco se ve obligado a hacer una defensa de los mismos. No es el fin esencial de la encíclica el hacer apología de la fe, pero en ciertos momentos —pocos— se observa una preocupación evidente ante los intentos de eliminarla del espacio público (LS 199-201). El diálogo es en esta encíclica algo más que un medio para conseguir un fin. Es un fin en sí mismo.

Ha quedado dicho más arriba que *Laudato si'* no es una encíclica sobre la ecología. O, mejor dicho, no es sólo una encíclica sobre la ecología. Quizá sería más acertado de decir, para aclarar conceptos, que es una encíclica sobre la ecología entendida de una manera muy concreta. Ante todo, trata de ampliar este concepto hasta incluir en él a la persona humana. Sale así al paso de concepciones reduccionistas para las cuales su ámbito de aplicación se limita a la naturaleza en sentido estricto. En efecto, la ecología debe ser también cultural, es decir, interesarse, porejemplo, por la conservación de las riquezas culturales y simbólicas de todos los pueblos —antes incluso que por el cuidado de la propia naturaleza (LS 143-146)—. Y ello sin dejar de reconocer el valor que las especies animales y vegetales tienen en sí mismas (LS 33). De esta forma, el texto plantea una ineludible relación entre la ecología y la antropología, entre las relaciones sociales y el cuidado del medioambiente, entre la arquitectura y la conducta humana (LS 147-154). Francisco se introduce así en el objetivo principal de la encíclica, que es plantear una ecología integral. Puede hablarse, pues, de la presencia de dos ecologías —la ambiental y la integral— pero siempre a condición de reconocer la íntima relación entre ambas y su referencia a un mismo fundamento ético (Solís, 2018; Ouellet, 2018; Tejerina, 2018). Algún autor se refiere a esta dimensión más profunda de la

ecología con expresiones como ésta: “La dimensión más existencial de lo que está en juego: la casa común que es el mundo” (Blázquez, 2015, p.13).

En *Laudato si'*, este espesor existencial tiene una clara base trascendente. Los fundamentos remotos de su defensa de la casa común son específicamente cristianos. No sólo católicos, sino también ortodoxos (LS 9). Y, remontándose aún más en el tiempo, veterotestamentarios —*shabbath*, año sabático, jubileo, los salmos, los profetas (LS 70-73)—. Uno de los convencimientos más profundos del texto es que la fe es una fuerza extraordinaria en el campo del compromiso ecológico y que, por ende, los cristianos tienen mucho que aportar (LS 64). En este aspecto, el documento cumple una función ecuménica de primer orden. La naturaleza no es un conjunto inmenso de ecosistemas, sino creación en la que se puede captar la huella trinitaria (Ouellet, 2018). Algunos autores afirman, incluso, que antes que tratar el tema de la ecología, el papa pretende referirse a las relaciones trinitarias —y, por tanto, humanas— (Turkson, 2015). De aquí, según algunos (Ouellet, 2018; Del Pozo, 2015), la necesidad de acudir a la teología de la creación para entender en profundidad del pensamiento de Francisco, así como para comprender las enormes posibilidades que para él ofrece un compromiso ecológico cristiano radicado en el misterio de la encarnación y en el culto divino, especialmente en la comunión sacramental (LS 235-237). La dignidad humana, engarzada en esta teología de la creación, aparece así por delante de cualquier consideración meramente ambientalista (LS 65). Categorías básicas del cristianismo como *simbolismo* y *mensaje* encuentran en esta perspectiva creyente toda su significación. El cristiano comprende su respeto a la naturaleza no sólo desde la perspectiva de la utilidad y la conveniencia, sino a partir de la creencia en un significado profundo de la creación. Desde este punto de vista, no es difícil relacionar algunos argumentos de la encíclica con *Lumen fidei*. En este sentido, destaca la presencia de la reflexión sobre la encarnación, es decir, la presencia entre los pobres de un Jesús que ha querido compartir esta casa común. La hermandad fundada en la convicción de común filiación en Dios es el único principio válido para que las personas encontremos nuestro lugar propio en la creación (Chica, 2018). Importa destacar que estas motivaciones propiamente cristianas son milenarias, con lo que ello significa tanto en el plano teórico como práctico. En efecto, el compromiso ecológico lleva aparejado en el pensamiento de Francisco una ineludible presencia de lo trascendente. Es decir, la referencia a la naturaleza no es un tema sobre el que

debatir y preocuparse, por muy importante que sea. Es, ante todo, y como ya lo fue para Pablo, la prueba fehaciente de la existencia de Dios (Tauran, 2015; Bellocq, 2015). Todo el documento es, en realidad, una especie de *ascensión* hacia lo trascendente. Tras muchos capítulos en los que se abordan las más variadas cuestiones sociales —ecología, economía, relaciones internacionales, pobreza— se observa una impresionante concentración teológica en los últimos números. En efecto, se reservan las últimas reflexiones a los sacramentos, la Trinidad, María y, por fin, las realidades escatológicas (LS 233-245). De esta forma, el resto del texto parece haber sido una extensa preparación para llevar al lector al culmen de su reflexión, es decir, a la convicción de que el compromiso ecológico cristiano se basa, antes que nada, en la firme creencia de que el ser humano es el responsable de custodiar lo creado por Dios en el origen —y a él entregado como administrador— para devolvérselo al final de los tiempos y para que, así, repose junto a Él para toda la eternidad.

Tradicionalmente, la doctrina social de la Iglesia ha atendido tanto la trascendencia como la inmanencia. Su expreso reconocimiento de la existencia de Dios no le ha impedido hacer de la vida de los hombres su especial campo de reflexión y trabajo. Antes al contrario, es precisamente su referencia última al Dios de Jesucristo el motivo fundamental del compromiso secular que propone a los cristianos. *Laudato si'* recuerda constantemente este principio fundamental de la doctrina social de la Iglesia y lo aplica a la cuestión ecológica. La cultura del descarte, expresión tan característica de Francisco, es un tema que recorre el documento (Solís, 2018) ya desde los primeros números —aparece en el 20—. Ello le lleva también a profundizar en categorías que probablemente sean muy relevantes en el futuro de la teología, como la deuda ecológica entre el Norte y el Sur (LS 51) y la globalización de la indiferencia (LS 52). Todo está relacionado. Los desastres naturales afectan a las personas, especialmente a las más pobres y débiles. San Francisco de Asís, paradigma de ecologista y referencia ineludible en la encíclica, une en su vida dos aspectos fundamentales del pensamiento de Francisco. Por un lado, la preocupación ecológica; por otro, la atención a los pobres (Müller, 2015). La preocupación por los más desfavorecidos es absoluta en todo el documento, hasta el punto de que la primera vez que menciona el importante tema de la sociedad civil lo hace en referencia a los pobres (LS 25). La encíclica menciona esta dualidad —ecología y pobreza— ya al principio (LS 2). Y es posible señalar

que inmediatamente tras los doce primeros números —dedicados principalmente a presentar algunas claves del Magisterio de sus predecesores y a introducir la figura de Francisco de Asís—, aprovecha ya para relacionar estrechamente los conceptos de ecología y desarrollo integral con la preocupación por los pobres (LS 13). Y, en fin, no pierde la oportunidad de volver a mencionar a los pobres en los dos últimos apartados, los dedicados a María y a la escatología. Éstos, aun siendo muy breves y estando reservados para constituir una especie de concentración teológica de toda la encíclica, sirven también al papa para mencionar a los sufrientes y pobres del mundo (LS 241,243).

De lo dicho hasta ahora se deduce que la cuestión ecológica es lo bastante seria como para convertirse en, quizá, la principal preocupación del papa. Y está claro que desea que se convierta también en la de todos. En un mundo en el que se insiste en que la ayuda a los demás ha de ser realizada *desde fuera* para que los problemas no afecten vitalmente al que presta dicha ayuda, Francisco hace una propuesta tan provocadora que quizá no pueda entenderse fuera de la cosmovisión cristiana. En efecto, es muy llamativa una expresión que utiliza en el número 19: “Atrevemos a convertir en sufrimiento personal lo que le pasa al mundo”. Es decir, se trata no sólo de ayudar, sino de compadecer al mundo y a los pobres. Una propuesta especialmente interesante. Y seguramente difícil de aceptar por muchos. Por supuesto, entendida en su acepción ya señalada de ecología integral. Por eso, en algunas ocasiones a lo largo del texto esta preocupación abandona la forma de reflexión serena y fundamentada para convertirse en un grito. Pero se trata, para algunos (Versaldi, 2018; Bellocq, 2015), de un grito con sentido, es decir, provocador para la conciencia del hombre actual sumido en el delirio del llamado paradigma tecnocrático (LS 54).

En definitiva, *Laudato si'* ofrece, al tratar la cuestión ecológica, un panorama social muy completo. Su mayor novedad radica en proponer la ecología integral como la categoría privilegiada de reflexión. Pero esto no puede hacer olvidar que no supone ninguna ruptura con el Magisterio social precedente. Las muy abundantes referencias a los principales textos de sus predecesores —e incluso a algunos documentos de diferentes conferencias episcopales— así lo demuestran. Los seis primeros números, especialmente, parecen querer trazar una línea de continuidad con Juan XXIII, Pablo VI, Juan Pablo II y Benedicto XVI. Es especialmente patente la herencia de Benedicto XVI en algunas de sus claves, como

el recurso continuado a la teología de la creación (Tejerina, 2018). Y aunque la espiritualidad está muy presente, la finalidad del texto está enraizada esencialmente en la moral social y su objetivo es “enriquecer el magisterio social de la Iglesia ante el desafío de la crisis ecológica” (Del Pozo, 2015, p. 184). Por otro lado, parece claramente que la finalidad práctica y de llamada a la acción propia de la doctrina social de la Iglesia es uno de los objetivos del documento. Son bastantes las iniciativas concretas que han surgido ya de esta llamada a la acción (Insua, 2018). Todo ello permite afirmar que es tan fuerte su conexión con el Magisterio precedente que sus características propias, lejos de fundar una línea totalmente nueva de reflexión y acción, anuncian más bien “un impulso epocal de la doctrina y la pastoral social de la Iglesia” (García, 2015, p. 338).

#### 1.2.4.2 Destinatarios

El mensaje de la encíclica es de carácter universal (LS 62). Se dirige no sólo a las personas de buena voluntad, sino a todas ellas. Este carácter es una de las señas de identidad del pontificado de Francisco, que ya quedó claro en su primer mensaje al Cuerpo Diplomático (Blázquez, 2015). Ello se nota a lo largo de todo el documento en el estilo dialógico en el que está redactado, tal y como se ha indicado más arriba (Turkson, 2015). Se trata de un diálogo abierto a todos aquellos que quieran incorporarse al mismo. Para darle mayor amplitud y conseguir incluir en él a la mayor cantidad posible de interlocutores, se adivinan dos cauces diferentes y complementarios de llamada. Por un lado, la apertura a todos aquellos que tienen una visión sobrenatural de la realidad —entendida en sentido amplio—. A ellos están dirigidas las oraciones finales (LS 246). El papa ha tenido la delicadeza, incluso, de elaborar dos oraciones, una que pueda ser compartida por todos los creyentes en un Dios creador y otra dirigida especialmente a los creyentes en Jesús. Por otro lado, hay una segunda apertura, ésta para los que, aun sin tener esta visión trascendente de la vida, aspiran a conseguir unos valores compartidos por todos (Insua, 2018). Esta amplitud de la llamada no impide, sin embargo, encontrar pasajes especialmente densos en cuanto a contenido espiritual, según algún autor (Turkson, 2015), que parecen destinados específicamente a los cristianos (LS 216-221). Pero el conjunto del texto va dirigido, sin duda, a la humanidad entera. Es por este motivo por el cual emplea la expresión *casa común* en lugar de *creación* en el subtítulo de la encíclica (Oviedo et al., 2015). Haber incluido esta última habría

podido dificultar ya desde el principio el diálogo con los agnósticos y ateos, e incluso con los miembros de algunas religiones en cuyas cosmovisiones no existe el concepto de creación –hinduistas, budistas.

#### *1.2.4.3 Cuestiones sociales y eclesiales más relevantes del momento histórico concreto*

Como ha quedado suficientemente indicado en los apartados anteriores, *Laudato si'* es un documento concebido como instrumento de diálogo con las más diversas ciencias, creencias y cosmovisiones. No obstante este talante de apertura, no puede ser considerado como un texto acrítico. Todo lo contrario. En él se hacen serias objeciones contra diferentes ideologías que, nacidas en siglos pasados o en el actual, han desembocado en visiones reduccionistas del ser humano. En este campo, el papa sigue a Guardini (LS 105-110) y es posible observar en su pensamiento cierta desconfianza en el hombre moderno por su deriva tecnocrática y egoísta –“autorreferencial” es la palabra característica de Francisco (LS 204)- que, por otra parte, contrasta con el optimismo general que se desprende del conjunto del documento. Optimismo que, justo es decirlo, pugna por aparecer en los lugares clave. Quizá por eso estos números en los que critica la debilidad del hombre moderno tienen como colofón otros en los que reconoce que se observan pequeños resquicios por donde se cuele la resistencia al paradigma tecnocrático (LS 112) y una incipiente y valiente revolución cultural personalista (LS 114). Ésta es, precisamente, la clave empleada para discernir en este campo. La defensa de la dignidad del ser humano aparece, pues, como el elemento que va a separar lo aceptable de lo inaceptable.

El Magisterio social de la Iglesia no ha tenido grandes enfrentamientos con los movimientos ecologistas modernos. Quizá sea una excepción, porque las corrientes culturales más en boga –ideología de género, feminismo, populismos– se oponen a él de forma radical. A pesar de esta falta de confrontación directa, el documento advierte en ellos una grave carencia. Se trata de la separación entre lo humano y lo ambiental propia de muchos movimientos ambientalistas actuales que pecan de superficialidad (LS 59,60), y que ha acabado dando origen a una nueva idolatría –la “ecolatría” – (Del Pozo, 2015, p. 190). Se mencionan directa o indirectamente –en ocasiones es necesario profundizar mucho para hallar la corriente cultural a la que se refiere entre líneas– las utopías y teorías que sustentan estos movimientos, entre las que se encuentran las corrientes

poshumanistas, los movimientos antisistema, las espiritualidades postmodernas como la *new age*, la ideología de género, el relativismo y su olvido del bien —con el recurso al emotivismo y el teleologismo—, el positivismo radical, la naturalización de la epistemología, el evolucionismo científico radical, la fragmentación del saber y la especialización disciplinar y la divinización de la tecnología, la conversión de ideas culturales en ideologías —el nominalismo, el historicismo, el racionalismo del idealismo alemán, el inmanentismo moderno—, y, más recientemente, la tecnociencia y el constructivismo (Solís, 2018; Del Pozo, 2015; Sanz, 2015; Larrú, 2014; López-Barajas, 2015; Müller, 2015).

En este punto, el texto es más profundo de lo que aparenta ser. Es su intención indagar en la historia de las corrientes culturales y científicas de los últimos siglos y mostrar —no siempre de forma explícita— hasta qué punto persisten sus influjos en la actualidad. El objetivo final de esta labor investigadora es intentar encontrar los antecedentes remotos y próximos del llamado paradigma tecnocrático. Y algunos ven indicios de que la crítica se remonta ya a la Ilustración e incluso al nominalismo de Ockham. Ya Guardini y la Escuela de Frankfurt consideraron este problema al revisar críticamente el papel de la razón instrumental en la sociedad. Este paradigma está en el origen y extensión de la globalización y provoca que el hombre no se sitúe ya dentro de la realidad, sino frente a ella. En esencia, este paradigma se basa en tres mitos de la modernidad (LS 210): el progreso material sin límites, la idolatría del mercado y el consumismo exacerbado. Dichos antecedentes pueden remontarse, incluso, a la ciencia newtoniana, cuyos resultados de hecho excluían la preocupación por el ambiente (García, 2015; Oviedo et al., 2015; Larrú, 2014; Chica, 2018). El resultado es una especie de endiosamiento del liberalismo —neoliberalismo extremo— que confía ciegamente en la libertad del mercado (LS 190).

En otras ocasiones, hay referencias a los existencialismos del siglo XX en tanto en cuanto son los culpables de haber extendido la idea de un ser humano sin naturaleza y, por tanto, absolutamente legitimado para construirse sin ningún condicionamiento exterior a sí mismo. Pero la modernidad ha acabado. Le sucede la posmodernidad. Aun así, quedan rastros de su herencia antropocéntrica. El humanismo cristiano acaba siendo deslegitimado y sustituido o bien por el nihilismo o bien por el empirismo pragmático. La consecuencia es la sociedad posmoderna con sus rasgos característicos: pensamiento débil y sociedad líquida y

secularizada. Estas ideologías han desembocado en nuestro tiempo en una crisis de múltiples dimensiones cuyos elementos comunes son, por una parte, reducirse en último término a ser una crisis ética y, por otra, negar la trascendencia como elemento constitutivo del hombre (Larrú, 2014; Müller, 2015).

La conclusión es que ni el hombre moderno ni el posmoderno están en condiciones de plantarle cara a la crisis del medio ambiente. Y ello porque esta crisis es sólo una manifestación de otra más profunda que ha sido provocada, precisamente, por las carencias de ambos tipos de hombre. No es sólo ambiental, sino también social (LS 139). En última instancia, la raíz de la crisis es muy profunda, pues afecta a la noción de verdad (López-Barajas, 2015; Bellocq, 2015).

Por otro lado, Francisco continúa la línea marcada por los papas anteriores en cuanto a apoyar los objetivos sociales de los organismos internacionales. Muchas de los objetivos del documento son similares a los perseguidos por los organismos internacionales competentes en materia de medio ambiente y las reuniones más importantes celebradas en torno a esta cuestión. Destacan el Acuerdo de París (2015), celebrado poco después de la publicación de la encíclica, y la Carta de la Tierra (2000) (LS 207).

En el plano intraeclesial, y como ha quedado ya apuntado, Francisco demuestra continuamente su profundo respeto por el Magisterio social de los papas anteriores. Benedicto XVI pudo ser llamado el “Papa verde” en virtud, entre otras causas, de su discurso del 22 de septiembre de 2011 al parlamento alemán (Brugés, citado en Tejerina, 2018, p. 45, nota 2). En él, el papa incide no sólo en la ecología natural, sino también en la humana. En realidad, Juan Pablo II ya había reclamado con insistencia una ecología del hombre, pues también éste tiene una naturaleza digna de ser respetada (Tejerina, 2010). Así mismo, es reseñable la influencia de Benedicto XVI en Francisco en otros dos sentidos. En primer lugar, por la relación entre *Lumen fidei* y *Laudato si’*. Es de destacar que el primer texto fue escrito en estrecha colaboración entre ambos. Y, en segundo lugar, por la ascendencia de Romano Guardini en los dos (Chica, 2018).

No faltan autores católicos contrarios a las tesis expuestas, sobre todo entre los economistas. Se le critica, precisamente, su excesivo acercamiento a los organismos internacionales y sus tesis antinatalistas (ONU), su anticapitalismo, su falta de objetividad científica, su catastrofismo y su excesiva comprensión con las tesis de algunos movimientos ecológicos radicales (Del Pino, 2015).

#### 1.2.4.4 Algunas cuestiones sobre metodología de la DSI

La metodología usada por el documento es la tradicional ver-juzgar-actuar utilizada ya por Juan XXIII en *Mater et Magistra* y por todas las encíclicas sociales desde entonces, excepto *Caritas in veritate*. Algún autor señala, incluso, los capítulos dedicados a cada momento. Así, el capítulo 1 se consagra al *ver*; el 2, 3 y 4, al *juzgar*; el 5 y el 6, al *actuar* (Insua, 2018; García, 2015).

En cuanto a la continuidad y la actualización o novedad propias de la doctrina social de la Iglesia, la primera es evidente en la gran cantidad de alusiones que se hacen al Magisterio de los papas precedentes, algunas en referencia expresa a la línea de continuidad característica de la doctrina social de la Iglesia (LS 175). Ciertamente, la encíclica señala expresamente que viene a añadirse al Magisterio social (LS 15) en tanto en cuanto forma parte de la misión de enseñar de la Iglesia (Bellocq, 2015). Y la segunda, la actualización, también tiene cabida (LS 63) si se entiende, como afirman algunos autores (Oviedo et al., 2015), como desarrollo y no como ruptura, es decir, en términos de un cambio de paradigma basado en “mutua interdependencia de lo real y la concepción relacional de la verdad” (LS 19,207).

Por lo que respecta a la interdisciplinariedad propia de la doctrina social de la Iglesia, no aparece destacada expresamente en ningún número, pero quizá sea la característica de la doctrina social de la Iglesia más propia del documento, en virtud, sobre todo, de las constantes referencias que hace al diálogo con las diferentes ciencias, religiones, culturas y personas de toda condición.

#### 1.2.4.5 Los grandes ámbitos sociales tratados

##### 1.2.4.5.1 La familia

En Francisco se observa su preocupación por una ecología humana en la que tengan una especial atención tanto los pobres como la familia (Ouellet, 2018). En su pensamiento, la palabra familia adquiere en muchas ocasiones el sentido de humanidad. Esto se observa ya en el subtítulo de la encíclica —la expresión “casa común” hace referencia a una sola familia que habita en la misma casa—. De aquí se deduce que la ecología en la que piensa no es simple ambientalismo, sino la que está relacionada con el sentido etimológico original, es decir, la enseñanza sobre la casa de la familia humana (Müller, 2015). En efecto, sólo si se atiende al sentido amplio de la palabra ecología puede entenderse la profundidad del texto y, por

extensión, de sus diferentes apartados. Sólo así puede entenderse que la familia es el primer lugar ecológico. Es el espacio vital en el que la vida es acogida como don y cuidada como algo único hasta el momento de la muerte natural. Es importante destacar (Ouellet, 2018) que la ecología humana depende de una correcta comprensión y respeto de la familia (LS 155). Desde este punto de vista, adquiere todo su sentido hablar de una auténtica ecología del matrimonio, garante de la familia fundada en el amor recíproco entre un hombre y una mujer y abierta al don de la vida. Algún autor (Müller, 2015) insiste en que, contra las actuales formas de dualismo gnóstico —ideología de género—, el papa recuerda la masculinidad y la femineidad como dos formas de ser persona queridas por Dios y, por tanto, buenas (LS 155). La crisis ambiental está estrechamente relacionada con la familiar. La preocupación por la naturaleza exige una previa preocupación por la familia (Chica, 2018). Y recuerda que el problema ambiental está despertando en muchos la idea de que la solución debe centrarse en la reducción de la natalidad, solución que en la mente del papa no encuentra ninguna lógica (LS 51). En cuanto al aborto, se le dedica expresamente un solo número (LS 120). En él se declara totalmente incompatible la defensa de la naturaleza con el aborto, pero quizá habría sido de desear una mayor profundización en este importantísimo tema de la ecología integral.

#### 1.2.4.5.2 El trabajo humano

Gran parte de la reflexión sobre el trabajo se encuadra en el apartado destinado a estudiar la relación de Jesús con la cuestión ecológica. Partiendo del cariño con el que trataba la naturaleza y, en general, toda la realidad creada, el texto afirma que Jesús santificó el trabajo actuando en el mundo material y orientando todo hacia su plenitud (LS 96-100). Hay alguna referencia al sentido subjetivo del trabajo por encima del objetivo, sobre todo cuando se refiere al problema del desempleo (LS 128). Por lo demás, se menciona el trabajo cuando hace referencia a la espiritualidad cristiana, con algunas indicaciones sobre la tradición monástica como ejemplo de laboriosidad impregnada de respeto por lo creado (LS 125-126).

#### 1.2.4.5.3 La vida económica

La ecología y la economía están íntimamente relacionadas, hasta el punto de que se llega a firmar la necesidad de una ecología económica (LS 141). Para

cuidar la naturaleza es necesaria una economía adecuada, pues no todo modelo económico es compatible con el desarrollo sostenible. La elección de la palabra “casa” en el subtítulo de la encíclica no es casual. *Oikos* (casa) es la raíz tanto de economía (administración del hogar) como de ecología (vida del hogar) y ecumenismo (el hogar habitado y dialogante) (Zampini, 2018). Cuidar el planeta y las relaciones entre sus habitantes exige, pues, una forma de administrar (economía) concreta. Esto excluye ciertos modelos abusivos en la práctica. Y también demanda una nueva enseñanza de la economía en los centros educativos de todos los niveles, incluidos los universitarios (Umaña, 2018). El papa no se opone de ningún modo al progreso económico ni al beneficio empresarial. Su propuesta es de fondo. Algún autor (Zampini, 2018) insiste en que aspira a enseñar y practicar una economía alejada de la especulación y, sobre todo, empeñada en la consecución del bien común (LS 129,191,192). Un ejemplo de esta preocupación por el bien común es el llamado “principio precautorio”. Según este principio, si una empresa desea realizar un proyecto que puede dañar el ambiente de un determinado lugar y la calidad de vida de las personas que en él habitan, debe ser paralizado hasta que se demuestre que ofrece todas las garantías. En caso contrario, no debe ser realizado. Se invierte así la carga de la prueba, lo que demuestra el cambio radical que propone el papa en este campo (LS 186). Otros autores (Fernández, 2015) inciden en la idea de que la ecología humana supone un límite al poder económico que no debe ser sobrepasado, y ello en aras del bien común (LS 186). En el fondo, late aquí la intuición veterotestamentaria de que la persona no es dueña absoluta de la creación, sino sólo su administradora, como bien atestiguan las instituciones del año sabático y el jubileo. Una exégesis adecuada de las mismas —con sus necesarias repercusiones ecológicas— es el instrumento más adecuado para responder a las clásicas acusaciones —Arnold Toynbee y Lynn White—, según las cuales el pensamiento judeocristiano es el responsable de la debacle medioambiental que padece la sociedad actual (Fishel, 2018).

Con todo, no faltan las críticas a los planteamientos económicos de la encíclica. Algunos de ellos vienen dirigidos, como ya se ha indicado más arriba, desde el mundo intelectual católico. Se le critica, sobre todo, la postura recelosa que adopta ante el libre mercado y la confianza depositada en la política como elemento clave para dirigir la economía hacia el bien común (Del Pino, 2015).

#### 1.2.4.5.4 La comunidad política

La política no tiene una sección o apartado específico en el documento. Lógicamente, las referencias a ella son muy numerosas, pero suelen ser de carácter general y dirigidas a interpelar a los gobiernos para que actúen de acuerdo con las exigencias del bien común. Ahora bien, sí hay una sección en la que se relacionan la política y la economía en un diálogo permanente (LS 189-198). Lo más importante de estos números es la llamada de atención para evitar que la economía domine sobre la política.

#### 1.2.4.5.5 La comunidad internacional

Coherentemente con el espíritu dialógico de la encíclica y la valoración positiva de todo consenso que tienda a proteger el medio ambiente, así como con la realidad de la interdependencia planetaria, el papa considera necesario un consenso mundial en el terreno de la ecología (LS 164). Hasta ahora, los diferentes acuerdos, cumbres y conferencias han dado muy escaso resultado, con algunas excepciones (LS 166-169). Quizá lo más interesante en este aspecto sea la petición de una autoridad política mundial capaz de gestionar con rigor este problema. En este punto, se remite a Benedicto XVI y, en general, a la doctrina social de la Iglesia, que siempre ha sido partidaria de unas instituciones internacionales más fuertes capaces de lograr un auténtico gobierno de lo que ahora se llama globalización, sin menoscabo de la soberanía de las naciones (LS 175).

#### 1.2.4.5.6 El medio ambiente

Ya se ha visto que el concepto de Francisco sobre la ecología es muy rico. No se reduce a la naturaleza. Retoma el contenido de la expresión “ecología humana”, ya empleada por Juan Pablo II y Benedicto XVI, y la dota de un significado aún más amplio. Con ella se refiere también al ambiente social (LS 152). En *Laudato si'* recibe el nombre de “ecología integral”. Está basada en la idea de que la persona es un ser esencialmente relacional. Se relaciona con las otras personas, con las instituciones, con la naturaleza y con Dios (LS 137-142). La ecología integral, precisamente en tanto en cuanto portadora de una dimensión esencial de relacionalidad, es la idea de fondo que recorre toda la encíclica y que permite dar sentido unitario a la gran variedad de temas tratados. Y es también lo que permite ofrecer una visión integradora de todos los aspectos sociales — economía, política,

cultura, comunidad internacional— alrededor de la ecología como eje aglutinador. Es este aspecto relacional el que hace evidente la estrecha conexión entre el cuidado de la naturaleza y los principios y valores esenciales para la doctrina social de la Iglesia, tales como la dignidad de la persona humana y el bien común y la opción por la defensa de los pobres (Zampini, 2018; Fernández, 2015; Chica, 2015). Algunos hablan de este respecto de “ecología cognitiva”, en el sentido de ecología que integra todos los saberes, como la única capaz de resolver los problemas ecológicos y sociales actuales (Oviedo et al., 2015, p.287).

Una reflexión cristiana sobre la ecología ha de tener un fondo teológico en su desarrollo. Lo dicho hasta ahora ha de ser entendido a partir de la teología de la creación. El hecho de ver la naturaleza como creación —junto con la fe en la encarnación— impide compromisos ecológicos efímeros e insustanciales (Turkson, 2015; Larrú, 2014; Müller, 2015). Muy relacionada con ello está la consideración de Jesús como el auténtico maestro que enseña cómo han de conducirse las personas con la naturaleza. Es el pedagogo que llama a una conversión en el interior de cada persona para sanar las relaciones con el prójimo y con la naturaleza. Es una enseñanza de fondo escatológico que hace trascender el horizonte terreno (Versaldi, 2018) al incorporar el destino final de todas las cosas en Cristo (LS 100).

Como ya se ha señalado más arriba, Francisco advierte contra algunas modalidades de ecologismo. No sólo es necesario prevenir contra el paradigma tecnocrático que absolutiza el poder de la ciencia y se despreocupa de la persona y la naturaleza. También es necesario hacer frente a los movimientos paganos de nuevo cuño que sacralizan la naturaleza hasta el punto de convertirla en una diosa. Así, la ecología se convierte gradualmente en un ecologismo con la pretensión de llegar a ser una auténtica religión (Fishel, 2018).

#### 1.2.4.5.7 La paz

La paz es mencionada casi siempre en relación con la justicia y con la conservación de la creación (LS 92). Así, en el pasaje de Noé, cuando la humanidad se ve incapaz de actuar con rectitud (LS 70), cuando critica el antropocentrismo absoluto (LS 82), cuando la relaciona con la gracia de Dios (LS 200) y cuando se hace eco de algunas ideas de la Carta de la Tierra (LS 207). Por otro lado, se trata de una paz profunda, alejada de simples consideraciones pacifistas y siempre en relación con el bien común (LS 225).

#### 1.2.4.6 Los principios enunciados

##### 1.2.4.6.1 El principio personalista

Como ya se indicó al tratar el personalismo en el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* y en *Caritas in veritate*, para estudiar este punto se siguen los diferentes apartados del capítulo III de dicho *Compendio*. *Laudato si'* no es un simple alegato en favor del respeto por el medio ambiente. Como documento del Magisterio social, está imbuido del principio personalista. Es la persona humana el centro de sus reflexiones (LS 79). En algunos momentos se adivina claramente que el esfuerzo de profunda reflexión que supone este documento se debe muy principalmente al hecho de que la degradación ambiental afecta al ser humano y conlleva evidentes efectos sociales (LS 43,46). Eso no impide, por otro lado, reconocer un valor propio a las especies animales y vegetales (LS 33). Ahora bien, no es cualquier concepto de persona el encontrado en el documento, sino el que se desprende del personalismo cristiano. Esto ha de notarse por fuerza a la hora de ocuparse de la naturaleza.

La persona es, ante todo, un ser abierto a la trascendencia. No se agota en sí misma, sino que se proyecta en una triple dirección: los demás, las cosas creadas y Dios. La naturaleza está unida a Cristo tanto en su origen como en su destino definitivo, según Rom 8 (Granados, 2015; Müller, 2015). Este punto de vista es importante a la hora de afrontar las cuestiones ecológicas. Ante todo, y como punto de partida, el hecho de afirmar que todas las personas tienen en común al mismo padre permite hablar de “morada familiar” (Chica, 2018, p. 81). La espiritualidad cristiana (LS 63) es una motivación profunda y ulterior para el compromiso ecológico. Una espiritualidad integral se encuentra en la base del actuar ecológico cristiano. Una espiritualidad *icónica* que permite adentrarse en la contemplación del universo y en el respeto del mismo y que desemboca en la celebración y el rito litúrgico como forma privilegiada de entender el origen y destino común de todas las personas y, en consecuencia, la motivación profunda de perseguir el bien común. Una espiritualidad ascética y sobria —cristiana, sí, pero abierta a las riquezas de otras religiones— es fundamental para la ecología integral (Zampini, 2018). Una ecología integral que se nutre, pues, de la comprensión trascendente de la persona —oración, liturgia, conversión, Eucaristía— y que aporta motivaciones profundas para un compromiso social ecológico que puede denominarse *conversión*

*ecológica* (Lombardi, 2018; Del Pozo, 2015). La dimensión social de la persona, en definitiva, tiene necesidad de la trascendencia para alcanzar su significado más profundo (Blázquez, 2015). San Francisco de Asís, inspirador de la encíclica, no es un ecologista. Es, ante todo, un creyente, alguien agradecido a Dios por la creación (Sanz, 2015; Del Pozo, 2015). En él se confunden el cuidado de la creación y la alabanza al Creador. En efecto, cultivar la tierra y dar culto al Señor son expresiones etimológicamente muy cercanas, de tal manera que el segundo relato de la creación viene a identificar el sentido de la existencia con el culto al Señor (Granados, 2015).

Aunque el documento se caracteriza por su optimismo antropológico —no trata expresamente el tema del pecado hasta bien entrado el texto—, no elude la realidad de la naturaleza caída de la persona humana. Ésta es un ser herido en su naturaleza más profunda. La ecología integral a la que llama la encíclica supone reconocer los pecados (LS 66, 218). Y no sólo de acción. También la omisión en el compromiso ecológico es un pecado, como recordó Francisco en su discurso en Bolivia del 8 de julio de 2015 (Insua, 2018). No tener en cuenta las consecuencias ambientales en los cálculos económicos también lo es —la deuda ecológica— (Umaña, 2018). En definitiva, el verdadero enemigo de la naturaleza no es la persona humana que actúa en el mundo, sino el pecado que anida en ella. Según Rom 8 —en relación con Gn 3,17—, la tierra es objeto de la agresión del pecado humano y es por ello por lo que sufre, en una suerte de solidaridad —para bien y para mal— entre la creación y las personas (Granados, 2015). El correlato del pecado es la conversión, que debe ser no sólo individual, sino también colectiva (LS 216-221).

No obstante la realidad del pecado, el documento mantiene una actitud de fondo positiva y reconoce que ya se empiezan a ver algunos avances en el campo ecológico (LS 26). A pesar de todos los problemas ecológicos y sociales enunciados, su objetivo es llamar a la acción huyendo de fatalismos. No puede ser de otra forma partiendo —como lo hace— de las categorías bíblicas de la creación y de la persona humana como *imago Dei* (Sánchez Campos, 2018; Chica, 2015), así como del optimismo antropológico propio del cristianismo (LS 58,205). Ello está relacionado con la comprensión del cuidado de la naturaleza entendida como una llamada que surge en el interior de todas las personas —creyentes o no— a respetar el medio ambiente (Larrú, 2015). De este optimismo antropológico deriva la confianza depositada en la educación, sobre todo de los jóvenes. Sin dudar de la necesidad

de acuerdos, leyes y sanciones, la única vía segura y permanente para el futuro es la educación (LS 209-215). Destaca, en este sentido, la necesidad de obtener lo que denomina “un nuevo paradigma acerca del ser humano” (LS 215), que puede ser interpretado como la respuesta antropológica de la educación personalista cristiana a la propuesta de *construir un nuevo ciudadano* tan querida —y exigida— por las filosofías educativas de impronta inmanentista. Se observan aquí algunas referencias a la importantísima dimensión antropológica que ha adquirido la doctrina social de la Iglesia en los últimos años.

El documento ofrece en muchas ocasiones la posibilidad de reflexionar sobre la sociabilidad natural del ser humano. Hace muchas llamadas a que cada uno se comprometa de forma individual, pero en el fondo va más allá y pide un compromiso colectivo. La posibilidad de llevar a la práctica este compromiso es tanto más real cuanto más se percate el ser humano de que este actuar comunitario no tiene por qué surgir *ex novo* de su inteligencia y voluntad. La Revelación ofrece un modelo ya definido. Es el modelo trinitario. Éste no sólo ofrece un ejemplo para desarrollar en la práctica, sino que en realidad actúa ya en las relaciones de los hombres —entre ellos y entre ellos y la naturaleza— porque la estructura trinitaria es constitutiva de la persona (LS 238-240). La ecología humana se basa en esta concepción de la persona, no inmanente ni autorreferente (LS 204), sino autotranscendente, y algunos autores (Fernández, 2015; Chica, 2018; Stella, 2015) insisten en ella, en la que es esencial la “cultura del encuentro” (LS 148). Y no sólo un encuentro interpersonal, sino también con el resto de las criaturas. Algunos (Umaña, 2018; p.214) ven en esta sociabilidad el fundamento filosófico de la encíclica: “Todas las criaturas están conectadas” (LS 42); “El todo es superior a la parte” (LS 141).

Las exigencias de la encíclica han de llevar a un nuevo concepto de desarrollo. Apoyándose en Pablo VI y siguiendo lo dicho por *Caritas in veritate*, señala que el simple crecimiento económico no garantiza el progreso social (LS 4). Hasta ahora, éste se había basado en índices como el Producto Interior Bruto de cada país. Pero ahora es evidente que han de proponerse nuevos modelos que estén más conectados con el desarrollo solidario y la ecología integral. En los últimos años se han propuesto modelos como el Índice de Progreso Social, el Índice de Pobreza e, incluso, el Índice *Laudatosi'* (Lombardi, 2018). En la base está la idea de que el amor

social —la civilización del amor— es la clave del auténtico desarrollo (Lombardi, 2018; Müller, 2015), en referencia al número 231 de la encíclica.

En cuanto a la ley moral, es posible encontrar bastantes referencias a ella. Destaca la exigente llamada al hombre para que comprenda que no tiene derecho a ignorarla (LS 221). Sobre todo, para advertir de que su olvido está en el origen de la actual crisis ecológica y social porque, en definitiva, impide al ser humano saber quién es (LS 6,115) y entorpece que los proyectos, acuerdos y leyes lleguen a conseguir los objetivos pretendidos (LS 123). Es ésta una lección de realismo frente a todos aquellos que se extrañan cuando las cumbres sobre el clima no alcanzan los objetivos esperados o, alcanzados sobre el papel, no llegan a plasmarse en la práctica.

#### 1.2.4.6.2 El bien común y el destino universal de los bienes

Hay una sección dentro del capítulo cuarto dedicada al bien común. No es muy amplia, pero sí densa. En los tres números que lo componen (LS 156-158), no se menciona prácticamente el medio ambiente. Diríase que es una de las partes del documento en la que hay una mayor concentración de principios y valores. El bien común es tan importante que viene a ser unido indisolublemente con la misma ecología integral y, además, con el respeto a la persona, el principio de subsidiariedad, la paz social, la solidaridad y la opción preferencial por los pobres. En estrecha relación con el bien común, uno de los principales objetivos de la encíclica es reflexionar sobre el destino común de todos los bienes de la tierra y, al mismo tiempo, sobre las posibilidades reales que tienen los más pobres de acceder a ellos (LS 93,95). Y si hay un bien que plantee de forma evidente su rasgo de común, ése es el clima (LS 23,95). Los datos científicos manejados por Francisco demuestran que cualquier acción que incida en el entorno natural tiene una repercusión directa o indirecta en el conjunto de los ecosistemas, bien sea a corto o a largo plazo. Más allá de esta constatación fáctica, la encíclica menciona el bien común y el destino universal de los bienes a partir del dato revelado. Y no olvida mencionar la tradicional enseñanza sobre función social de la propiedad privada como consecuencia de dicho destino universal (LS 93). En efecto, el papa toma como ejemplo la figura de san Francisco de Asís, en quien es clara la conciencia de que todo tiene un origen y un final común —el Dios que crea y salva— (Larrú, 2015). En efecto, no sólo el principio, sino también el final. Por eso a la expresión

“casa común” se añade la bellísima “casa común del cielo” como destino común de toda la creación (LS 243). Esta idea de la fuente originaria del bien común es esencial en el documento y recorre gran parte del mismo. Y encuentra un apoyo cuando se menciona el don de la vida como el más excelso de los bienes, sin el cual no puede existir ningún otro bien, (Larrú, 2015), aunque quizá hubiese sido deseable una mayor profundización en el aborto como negación total de la ecología integral (LS 120). Y permite diferenciar entre el verdadero bien común como una participación activa de todos en pro del bien del prójimo —participando así en la acción providente de Dios— del mero interés general (Larrú, 2015). Por eso, la comprensión profunda del bien común y del destino universal de los bienes exige como requisito previo la noción de la creación como don originario. Para algún autor (Bellocq, 2015), esta ineludible referencia a la creación donada es la que hace al papa poder relacionar el destino universal de los bienes con una acción humana realizada en libertad consciente que rechaza el interés egoísta (LS 122-123, 204).

#### 1.2.4.6.3 La subsidiariedad y la participación

El documento menciona este principio en varias ocasiones, pero no hace de él un objeto de reflexión propia ni por extensión ni por profundidad. Se refiere a él de forma más bien tangencial —y no siempre expresamente— al tratar otros principios, valores y campos sociales. Por ejemplo, cuando se refiere al bien común, como se ha señalado más arriba (LS 157), cuando alienta a la sociedad civil a obligar a los gobiernos a actuar en favor del medio ambiente (LS 179,181) y cuando se anima a que cada persona y asociación aporte su propia creatividad (LS 191,232). Como puede observarse, se trata más de aplicar este principio en su forma positiva de apoyo a la iniciativa de la sociedad civil que en la negativa de límite a la actuación de los poderes públicos.

#### 1.2.4.6.4 La solidaridad

En este documento, el tema de la solidaridad está muy unido con una de sus líneas fundamentales de reflexión: todo está relacionado, por lo cual un deterioro en el ambiente influye en las relaciones sociales y viceversa, y ello en una escala mundial que salta barreras físicas y fronteras (LS 142). El bien común y el mismo desarrollo sostenible dependen de una solidaridad real (LS 158-159) Ante esta realidad, es necesario alcanzar una solidaridad nueva basada en su alcance

universal y atemporal (LS 14,162). Sobre todo, porque también la insolidaridad tiene alcance universal, como demuestra la expresión “globalización de la indiferencia” empleada por Francisco (LS 52). Esta idea atraviesa todo el texto y aparece expresamente en muchos de sus números. Algunos autores (Insua, 2018; Granados, 2015) insisten en que no se limita a los seres humanos, sino que se amplía a todo lo creado, dado que cualquier criatura tiene valor intrínseco (LS 140). No obstante, algunos han señalado que este principio no es aún, en el pensamiento de Francisco, la clave para construir una sociedad digna del hombre. O, dicho en otras palabras, que el concepto de solidaridad que emana de *Laudato si'* no es el que se maneja en el lenguaje común. En efecto, no se trata sólo de solidaridad. Se trata de una “espiritualidad de la solidaridad global que brota del misterio de la Trinidad” (LS 240). Y esta solidaridad —podría hablarse de una solidaridad profunda radicada en la convicción de que todos somos hijos de Dios— recibe el nombre de fraternidad: “De hecho, mientras que la solidaridad es el principio de la planificación social que permite a los desiguales llegar a ser iguales, la fraternidad permite a los iguales ser personas diversas” (Chica, 2018, p. 92).

#### 1.2.4.7 Los valores

##### 1.2.4.7.1 La verdad

La primera vez que se refiere a la verdad (LS 6) lo hace en relación con algunos discursos de Benedicto XVI y *Caritas in veritate*. Es una referencia amplia, en la que va a sentar después su concepto, también amplio, de ecología. La naturaleza, como la realidad en su conjunto, contiene unas verdades, unas normas, que es necesario respetar (Tejerina, 2018). También se refiere a ella cuando trata el tema de los organismos genéticamente modificados (LS 133-135). En este caso, se exige que exista un debate científico serio y respetuoso con la verdad, dadas las consecuencias sociales que pueden derivarse de estas investigaciones, y, sobre todo, que los posibles afectados tengan acceso a una información verdadera para poder actuar en consecuencia.

##### 1.2.4.7.2 La libertad

Por lo que respecta a la libertad, se encuentran referencias a ella en muchos lugares y en relación con las más variadas cuestiones. Así, para advertir de que la humana es una libertad condicionada y limitada (LS 6), para relacionarla con la ascesis y la renuncia al derroche (LS 9), para protegerla del paradigma tecnocrático (LS 53,112), para vincularla al Dios creador (LS 73), para advertir de las consecuencias de una mala interpretación y práctica de la misma (LS 79,105), para fijar las claves del verdadero compromiso ecológico (LS 118), para que el sistema económico sea justo al tiempo que ofrece libertad a todos los agentes y para alejarla del consumismo sin límites (LS 203).

#### 1.2.4.7.3 La justicia

La crisis ecológica no es una casualidad ni fruto de fuerzas indeterminadas. Es consecuencia de la injusticia (Insua, 2018). La encíclica en sí es un grito contra la injusticia en varios niveles. Por un lado, la injusticia intrageneracional en la que los que más sufren son los pobres. Por otro, la justicia intergeneracional, ya que las personas que aún no han nacido sufrirán las consecuencias de ciertos comportamientos de las actuales. Por otro, la injusticia contra el resto de las criaturas (LS 33,49,159-162). Y, finalmente, la injusticia entre los países, causa de la deuda ecológica entre el Norte y el Sur (LS 51). La ecología integral que propugna Francisco es, en definitiva, un nuevo paradigma de justicia (Turkson, 2015). Y, más en concreto, una justicia que atiende a las necesidades de los pobres, que son los que más padecen las injusticias sufridas por la tierra (LS 10,50).

#### 1.2.4.7.4 La caridad

Por lo que respecta a la caridad, y dado que el documento está dedicado al respeto de la naturaleza, se caracteriza por señalar que el universo es reflejo del amor providente de Dios (LS 84). En toda la naturaleza se refleja Dios. Es más, está presente en ella (LS 87). La creación es, en definitiva, “desarrollo del amor de Dios” (Müller, 2015, p. 9). Por lo demás, y tratándose de un texto de doctrina social de la Iglesia, sigue la estela de *Caritas in veritate* en este ámbito. Destacan, por ejemplo, las alusiones al amor social como clave del desarrollo (LS 231).

#### 1.2.4.8 La lógica del don y el principio de gratuidad

La encíclica habla del don ya en el número 5, recordando que no sólo el mundo, sino la propia vida del ser humano es un regalo de Dios. Entender la propia vida y la del otro — y no sólo esto, sino el mismo cuerpo — como un don de Dios es condición imprescindible para acoger lo creado como don (LS 155). Esto constituye una llamada urgente para que los hombres sean conscientes de que a la hora de construir la sociedad — no sólo cuando de comprender la naturaleza se trata — existe una realidad ya dada que no puede ser ignorada (LS 115, 140) y de la cual se depende (Fernández, 2015). El don es interpretado dentro del marco más amplio de la antropología cristiana y de la visión optimista del ser humano que se desprende de la encíclica. Esto reviste gran importancia en la fundamentación del compromiso al que llama el papa, ya que el ser humano no está abandonado a sus propias fuerzas, sino que sus gestos de generosidad y solidaridad no son consecuencia de una planificación previa, sino que brotan en última instancia del amor previo de Dios que ha sido donado a todas las personas (LS 58) y que, para los creyentes, continúa siendo donado cada vez que participan en la Eucaristía, el don insuperable de Dios al hombre (LS 236).

Incluimos a continuación, y a modo de resumen, unos cuadros en los que aparecen las ideas clave de la encíclica *Laudato si'*. Como en el caso del *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* y de la encíclica *Caritas in veritate*, y con el objetivo de dotar de la mayor claridad posible a este resumen, cada uno de estos cuadros se refiere a una división concreta de las que nos hemos servido para estructurar este apartado.

### LAUDATO SI'. IDEAS CLAVE

Cuadro 18	OBJETIVOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchar, para dialogar, a los papas precedentes, a los líderes religiosos, a los organismos internacionales, a los grupos ambientalistas y, en general, a los más diversos saberes y ciencias</li> <li>• Avisar sobre la amplitud de la crisis ecológica</li> <li>• Plantear la ecología integral como la categoría privilegiada de reflexión</li> <li>• Intentar conseguir una ética capaz de servir a la persona y a la naturaleza (Sanz, 2015)</li> <li>• Anunciar, especialmente a los pobres, la presencia de un Jesús que ha querido compartir esta casa común: la cultura del descarte como tema transversal (Solís, 2018)</li> <li>• Hacer una llamada para convertir en sufrimiento personal los problemas del mundo (LS 19)</li> <li>• Reflexionar sobre el destino común de los bienes de la tierra (LS, 93, 95)</li> </ul>

Cuadro 19

#### DESTINATARIOS

- Primera apertura: apertura amplia a todos los que tienen una visión sobrenatural de la realidad
- Segunda apertura: apertura a los que, sin tener una visión sobrenatural de la realidad, aspiran a conseguir unos valores compartidos por todos (Insua, 2018)

Cuadro 20

#### CUESTIONES SOCIALES Y ECLESIALES MÁS RELEVANTES DEL MOMENTO HISTÓRICO CONCRETO

- Hay cierta desconfianza en el hombre moderno por su autorreferencialidad (LS 204)
- Se mencionan, directa o indirectamente, algunas corrientes culturales con graves carencias de fondo: la ideología de género, el feminismo, los populismos, la ecolatría, el posthumanismo, los movimientos antisistema, el relativismo, el positivismo radical, el evolucionismo científico radical, la tecnociencia y el constructivismo, y ello con el objetivo de encontrar los antecedentes del paradigma tecnocrático

Cuadro 21

#### ALGUNAS CUESTIONES SOBRE METODOLOGÍA

- Usa el tradicional ver-juzgar-actuar
- Se observa una mutua interdependencia de lo real y una concepción relacional de la verdad (LS 19, 207)

**Cuadro 22 LOS GRANDES TEMAS SOCIALES TRATADOS**

- **La familia**
  - La palabra familia adquiere en muchas ocasiones el sentido de humanidad
  - Es el primer lugar ecológico
  - La crisis ambiental está relacionada con la familiar (Chica, 2018)
- **El trabajo**
  - Se encuadra en el apartado dedicado a estudiar la relación de Jesús con la cuestión ecológica
- **La vida económica**
  - La economía y la ecología están relacionadas: es necesaria una ecología económica (LS 141)
  - Ha de estar dirigida a la consecución del bien común (LS 129, 191, 192)
- **La comunidad política**
  - No hay una sección específica para la política en el documento
  - No debe estar dominada por la economía

- **La comunidad internacional**
  - Es necesario un consenso mundial sobre la ecología (LS 164)
  - Conviene una autoridad política mundial capaz de gestionar el problema ecológico (LS 175)
- **El medio ambiente**
  - La ecología ha de ser integral: la persona es un ser relacional (LS 137-142)
  - Hay una estrecha conexión entre el cuidado de la naturaleza y los principios y valores de la DSI (Zampini, 2018; Fernández, 2013; Chica, 2015)
  - Jesús es el maestro que enseña a relacionarse con la naturaleza (Versaldi, 2018)
  - Algunos movimientos paganos modernos convierten la naturaleza en una diosa
- **La paz**
  - Se menciona casi siempre en relación con la justicia y la conservación de la creación (LS 92)

**CUADRO 23 LOS PRINCIPIOS ENUNCIADOS**

- **El principio personalista**
  - La persona es, ante todo, un ser abierto a la trascendencia
  - La ecología integral se nutre de la visión trascendente de la persona
  - Hay una llamada a la conversión ecológica que supone reconocer los pecados (LS 66, 218)
  - La Revelación ofrece como modelo de sociabilidad el modelo trinitario (LS 238-240)
  - El fundamento filosófico de la encíclica es la sociabilidad natural de las personas: la cultura del encuentro (Umaña, 2018)
  - La civilización del amor es la calve de auténtico desarrollo (LS 231)
  - El olvido de la ley moral es el origen de la crisis ecológica y social (LS 6, 115)

- **El bien común y el destino universal de los bienes**
  - El bien común por excelencia es el clima (LS 23, 95)
  - La encíclica estudia el bien común y el destino común de los bienes a partir del dato revelado
- **La subsidiariedad y la participación**
  - Es un principio tratado de forma tangencial
- **La solidaridad**
  - El bien común y el desarrollo dependen de una solidaridad real (LS 158-159)
  - La insolidaridad es universal: globalización de la indiferencia ((LS 52)
  - El documento maneja un concepto de solidaridad profundo: fraternidad

CUADRO 24

LOS VALORES

- **La verdad**
  - La naturaleza contiene unas verdades que hay que respetar
- **La libertad**
  - Hay muchas referencias a la libertad en muchos lugares y en relación con muchas cuestiones
- **La justicia**
  - La crisis ecológica es consecuencia de la injusticia (Insua, 2018)
  - La encíclica es un grito contra la injusticia intrageneracional e intergeneracional y contra el resto de las criaturas (LS 33, 49, 159-162)
  - Existe una deuda ecológica entre el Norte y el Sur (LS 51)
  - Le ecología integral es un nuevo paradigma de justicia (Turkson, 2015)
  - Los pobres son quienes más padecen las injusticias sufridas por la tierra (LS 10, 50)
- **El amor**
  - El universo es reflejo del amor providente de Dios (LS 84)

CUADRO 25

LA LÓGICA DEL DON Y EL PRINCIPIO DE GRATUIDAD

- Acoger lo creado como don exige entender la propia vida y la del otro como tal (LS 155)
- La Eucaristía es el don insuperable de Dios al hombre (LS 236)

## **CAPÍTULO II**

### **Axiología de las fuentes doctrinales y educativas**



## **CAPÍTULO II.**

### **AXIOLOGÍA DE LAS FUENTES DOCTRINALES Y EDUCATIVAS**

El marco teórico de nuestro trabajo comprende, como ya se ha señalado, tres partes que, aunque son diferentes y tienen consistencia propia, están estrechamente relacionadas. A la primera parte, centrada en la DSI de la Iglesia, hemos dedicado el primer capítulo. Ahora, en este segundo capítulo, nos vamos a centrar en el movimiento personalista. Ya hemos indicado que la DSI es una rama de la teología relacionada con la moral —en realidad, forma parte de ella, hasta el punto de ser auténtica teología moral— y, especialmente —sobre todo en los últimos documentos del Magisterio—, con la antropología. Así pues, no es extraño que, como hemos ido señalando, sea el principio personalista el auténtico sostén de la DSI: “Toda la doctrina social se desarrolla, en efecto, a partir del principio que afirma la inviolable dignidad de la persona humana” (CDSI 107). Siendo esto así, no es extraño que nos interese sobremanera relacionar los contenidos del capítulo anterior con el movimiento filosófico cuyas bases teóricas —y prácticas, como veremos— se acercan más al principio personalista defendido por la DSI. Un movimiento que, y esto es del máximo interés para nosotros, al no limitarse a ser una filosofía puramente especulativa, ha dado origen a una auténtica pedagogía, la personalista. Los presupuestos de esta pedagogía personalista son, lógicamente, muy cercanos a los principios y valores propios de la DSI, de tal manera que, aunque la DSI no ha fructificado, como tal, en una pedagogía concreta, sí puede afirmarse que en ella se encuentran presentes, siquiera implícitamente, los grandes temas y las grandes intuiciones de la pedagogía personalista. Así pues, comenzamos ahora el estudio del personalismo, que nos va a llevar desde las consideraciones más generales sobre sus principales postulados y autores hasta su relación con la ERE, pasando por sus evidentes relaciones con la DSI.

En un primer apartado, titulado “Persona y comunidad al encuentro”, establecemos las similitudes generales entre la DSI y el personalismo. Para mayor claridad, hacemos dos grandes divisiones. Por un lado, y tras una presentación, analizamos dichas similitudes en torno al principio personalista en sí mismo considerado y a todas las cuestiones a él inherentes, de acuerdo con lo analizado

en el primer capítulo (la dignidad humana, la condición corporal y sexuada de la persona, los derechos y deberes, el pecado). Por otro lado, analizamos dichas similitudes en torno a algunos ámbitos sociales y principios también tratados en el primer capítulo, tales como la naturaleza social de la persona, el bien común, la subsidiariedad, la paz, la ecología.

El segundo apartado, titulado “Valores de terminantes del personalismo comunitario”, es el centrado expresamente en el estudio más propio del personalismo. Si bien también analizamos los puntos de acercamiento entre la DSI y el personalismo —esta vez en torno a los valores de la DSI, la lógica del don y el principio de gratuidad—, el objetivo principal del mismo es presentar una visión de conjunto del movimiento personalista, con unas reflexiones, de especial interés en nuestro trabajo, sobre la pedagogía personalista al acabar cada subapartado.

El tercer apartado, cuyo título es “Reino de Dios y de derechos humanos”, concluye con algunas reflexiones sobre la impronta que el personalismo ha dejado —y sigue dejando— en el ámbito de los derechos humanos.

## 2.1. PERSONA Y COMUNIDAD AL ENCUENTRO

He mos dedicado el primer capítulo de la tesis al análisis de tres de los textos más recientes de la DSI —*Compendio de la doctrina social de la Iglesia, Caritas in veritate y Laudato si'*—. Para ello, hemos estudiado las mismas cuestiones en cada uno de ellos. A saber: los objetivos, los destinatarios, las cuestiones sociales y eclesiales más relevantes, los grandes ámbitos sociales tratados, los principios y los valores. Este capítulo, dedicado al personalismo comunitario, va a mostrar ciertas relaciones existentes entre la DSI y esta filosofía del siglo XX, filosofía que ha influido en algunos de los textos más importantes de la DSI, entre ellos los estudiados en el capítulo I. Los puntos concretos en los que se va a mostrar esta relación son la verdad, la libertad, la justicia, la caridad, la lógica del don, el principio de gratuidad y los derechos humanos. A cada uno de ellos se le dedica un apartado.

El análisis de los tres documentos estudiados en el primer capítulo ha mostrado que los temas de fondo que se desprenden de los mismos en cada uno de los grandes ámbitos sociales tratados son recurrentes:

- La dignidad humana es el valor central de la DSI.

- El ser humano es *imago Dei* y, por tanto, está abierto a la trascendencia.
- La persona es sociable por naturaleza.
- La persona está llamada —vocacionada— a ser la protagonista de su propio desarrollo.
- El pecado es una realidad personal con claras consecuencias sociales. La persona, por tanto, necesita ser rescatada  $\neg$ salvada-
- El amor es el principio del conocimiento y de las relaciones sociales.
- Es necesario ensanchar el concepto de razón, actualmente reducida a pura razón instrumental.
- Existe una ley natural que, lejos de ser una limitación para el ser humano, es causa de su desarrollo pleno.
- Los derechos humanos están fundados sobre la dignidad personal.
- El diálogo es el único medio para construir la sociedad.
- La búsqueda de la verdad es una obligación ética.
- La justicia sola no basta, sino que debe ser completada por la caridad.
- La lógica del don y el principio de gratuidad son elementos necesarios para construir una sociedad más humana.
- La DSI es un saber teórico y práctico que busca dialogar con el mundo.
- Las crisis son momentos especialmente aptos para mostrar la necesidad de aplicar los principios y valores de la DSI.

Todos estos temas, esenciales para la DSI —especialmente para los tres textos estudiados en el capítulo I—, lo son también para el personalismo comunitario. Dejando para más tarde el análisis de la verdad, la libertad, la justicia, la caridad, la lógica del don, el principio de gratuidad y los derechos —a los cuales se les dedican apartados específicos en los que se van a ir viendo las aproximaciones entre la DSI y el personalismo—, se esboza ahora una visión general de esta corriente de pensamiento. Con ella se pretende mostrar que no es sólo el elenco de temas tratados lo que une a la DSI y al personalismo, sino, sobre todo, el enfoque empleado para ello y las conclusiones obtenidas.

El personalismo, entendido en sentido propio, surge en el contexto de una auténtica crisis de civilización, la de los años treinta del siglo XX, y con el objetivo de hacerle frente. Dice Mounier, el precursor de este movimiento, ante esta crisis que él califica de total: “Queda una salida, una sola: a frontar, inventar, arremeter,

la única que desde los orígenes de la vida ha zarandeado siempre las crisis" (citado en Ruiz, 1990 p. 51). Aunque no es posible ponerle una fecha exacta de nacimiento, dados los diversos antecedentes existentes, la aparición de la revista *Esprit*, fundada por Mounier en otoño de 1932 en plena crisis, es una fecha de referencia para este movimiento (Bossio, 2018). Frente a los que entienden esta crisis sólo como económica —marxistas— y los que la entienden sólo como una crisis de valores —moralistas—, Mounier va a reaccionar de una forma global, entendiéndola como crisis económica y espiritual a un tiempo. Marcel, otro de los personalistas más destacados, la ve de fine, incluso, como crisis metafísica ante la que no valen las soluciones meramente institucionales (citado en Seco, 1990). Las realidades sociales a las que se enfrentan los primeros personalistas como Mounier y Maritain son, pues, excepcionalmente graves, tales como la expansión incontrolada y exagerada del capitalismo, el auge de los fascismos y el comunismo, el pacifismo cosmopolita burgués, el nacionalismo y la difusión de una cosmovisión materialista y de terminista (Domingo, 1985; Mounier, 2003; Jiménez Ruiz, 1991; Schooyans, 1991). Es lo que el propio Mounier llama el "desorden establecido" (Mounier, 2003, p. 21). La croix, otro de los personalistas más representativos de los primeros tiempos, se expresa en estos términos: "Mounier, más que haber elaborado una filosofía técnica nueva y original, fue quien mejor cobró conciencia de la crisis de civilización" (citado en Domingo, 1985, p. 131). Esta vocación de dar respuesta a una crisis está, pues, en el mismo origen del personalismo. Como se ha visto en el capítulo anterior, también los tres textos de DSI estudiados surgen en contextos de crisis. Ello es especialmente evidente en *Caritas in veritate*, cuya redacción sufrió un retraso con respecto a los plazos previstos precisamente por la decisión de Benedicto XVI de abordar la crisis de 2007. Pero también *Laudato si'* pretende atajar otra crisis, la ecológica, que en realidad supera con mucho los problemas medioambientales.

Dado este carácter básico de respuesta a una crisis, el personalismo rechaza expresamente ser reducido a una escuela filosófica o a un movimiento intelectual de corte puramente académico. Antes al contrario, conceptos amplios como *vocación personal* y *compromiso* son algunos de los elegidos y exaltados en sus análisis. Afirma Mounier: "Una teoría de la acción no es, pues, un apéndice al personalismo, sino que ocupa en él un lugar central" (citado en Nanema, 2008, p. 249). Mounier se muestra muy preocupado por huir de las abstracciones que impiden interesarse por la persona concreta, así como por denunciar la visión

puramente doctrinal de la filosofía. Y él lo demuestra en su vida personal al renunciar a un brillante porvenir como profesor universitario para desarrollar, en su lugar, otra forma de hacer filosofía entendida como arte para vivir (Nanema, 2008). Nedoncelle dice, por su parte, que no es una “filosofía para domingos por la tarde” (citado en Domingo, 1985, p. 105). En esta filosofía, el pensamiento, la acción y el testimonio son inseparables. La vida del personalista se ve envuelta en sus convicciones teóricas hasta tal punto que, en el fondo, una y otras se confunden. Por este motivo, la existencia de los filósofos personalistas y su pensamiento están estrechamente unidos. Y ello hasta tal punto que no es irrelevante comprender sus biografías para profundizar en sus sistemas de pensamiento. Gabriel Marcel lo expresa de esta manera:

“Toda mi actuación está orientada a tantas y tan variadas fuerzas creadoras y críticas que yo quisiera encauzar a la acción, pero sin perder de vista lo que constituye el centro de mis anhelos: contribuir con mis débiles fuerzas a mejorar un mundo que amenaza con perderse en el odio y la abstracción”.  
(citado en Seco Pérez, 1990, p. 10)

El momento concreto, histórico y en situación es la base del pensamiento personalista. Y ello, sobre todo, cuando se trata de reflexionar sobre la persona humana. Ésta no es objeto que estudiar ni problema que resolver, sino misterio encarnado en la historia (Nanema, 2008). No sólo su esencia, sino también —y sobre todo— el aquí y ahora en el que ésta se encuentra. He aquí lo importante. El personalismo es, pues, una filosofía práctica cuyo objetivo es el desarrollo del hombre y la sociedad. Es una “energía que empuja a la civilización más allá de ella misma... imaginando y realizando en una sinergia interpersonal e intercultural un mundo siempre más humano” (Nanema, 2008, p. 241).

No obstante esta esencial dimensión práctica, el personalismo no pretende —como tampoco lo pretende la DSI— ofrecer soluciones inmediatas a los problemas tratados. Es, más bien, un “método de pensar y vivir” (Mounier, 2003, p. 158). En consecuencia, aun siendo una teoría para la acción, no establece cauces dogmáticos para llevarla a la práctica. Antes al contrario, su finalidad primera no es política ni económica, sino que se sitúa en el ámbito de las reflexiones y propuestas de liberación personal y comunitaria. La revista *Esprit* no es concebida como un órgano destinado a la acción directa, sino como un medio de opinión para formar

espíritus que, ellos sí, puedan emprender acciones liberadoras. Es esta flexibilidad y amplitud la que hace del personalismo no una adhesión a algunos de los bloques o fuerzas políticas ya existentes —una de las grandes preocupaciones de Mounier—, sino una llamada al compromiso que marca el horizonte al que dirigirse, un proyecto concreto e incluso una profecía y una utopía que, eso sí, no tienen nada de abstracción, sino que exigen vivirse y realizarse (Mounier, 2003; Domingo, 1985; Díaz, 1991).

Este carácter de llamada abierta tanto a la reflexión como a la acción tan característico del personalismo está en la base de su estilo integrador y dialogante. El siglo XX ha visto nacer y desarrollarse muchas ciencias del hombre y saberes, pero también ha visto cómo cada una de ellas ha llegado a creerse autosuficiente. El personalismo, entendido como una teoría general y crítica sobre lo humano, puede articular en un diálogo fecundo todos los conocimientos que estas ciencias y saberes ofrecen. La actitud vital de los primeros filósofos personalistas es una demostración práctica de esta afirmación. Los asistentes a las reuniones tenidas en la sede de la revista *Esprit* —que eran de las más variopintas tendencias culturales y políticas— hablan de un clima de diálogo sincero en el que éste es un fin en sí mismo antes que un medio para conseguir material para la publicación. Aquellas primeras experiencias personalistas perseguían, según el propio Mounier, unir a todos los que tenían un afán civilizador similar al promovido por el grupo personalista, aunque no perteneciesen propiamente a éste, e incluso se pueden adivinar en Mounier atisbos de una teología católica de las religiones que acepta las huellas de Dios e incluso la acción real de Cristo en otras creencias (Domingo, 2014; Díaz, 1991; Ruiz, 1990). No en vano, Maritain ha sido definido principalmente como un hombre de diálogo, y su humanismo integral se denomina así precisamente, en virtud de un carácter integrador que tiene en cuenta no sólo nuevas estructuras sociales, sino también la conjunción de las potencialidades ofrecidas por la fe, la inteligencia, el amor, el diálogo con personas de otras religiones y la toma de conciencia de la unidad del mundo (Jiménez, 1991). Y Marcel reconoce que la tendencia de su pensamiento al europeísmo y cosmopolitismo fue reforzándose con el paso de los años (Seco, 1990). Tendencia que ha de ponerse en relación con el hecho cierto de que la Europa actual es fruto —al menos en gran parte— del esfuerzo de Schumann, Adenauer y De Gasperi, tres políticos católicos (González de Cardedal, 2004).

Así pues, el personalismo surge como respuesta a una crisis de civilización en un momento histórico caracterizado por la aparición de movimientos culturales y partidos políticos que amenazan la dignidad de la persona humana y la estabilidad de la sociedad. En este contexto, su propuesta va mucho más allá de constituirse en otra de las muchas corrientes filosóficas de su época. Es una teoría de la acción que, pese a todo, no aporta soluciones inmediatas a los problemas sobre los que reflexiona. Y no por incapacidad de fondo ni metodológica, sino porque voluntariamente se sitúa en otro nivel, en el de la llamada o profético. Es, pues, vocación, solicitud a dialogar e integrar todas las fuerzas capaces de reconocer en la persona el bien supremo de la sociedad.

Estas nociones generales sobre el personalismo nos han acercado a algunas de las líneas básicas de la DSI trazadas en el capítulo I. Las recordamos:

- En el origen existe una preocupación por responder a una crisis. En el caso del personalismo, la de 1929; en el caso de los textos de la DSI tratados, la de principios del siglo XXI –especialmente la de 2007 y la ecológica.
- Estas crisis no son sólo económicas, sino de civilización. La amplitud de los frentes a los que hay responder así lo demuestra. El personalismo ha de argumentar y actuar frente al fascismo, el nazismo, el comunismo, los excesos del capitalismo y diversas corrientes culturales de terministas y materialistas. Los textos de la DSI se enfrentan a otros peligros, tales como el nihilismo, el relativismo, el utilitarismo, el neoliberalismo, el fundamentalismo, el laicismo, el cientificismo, la postmodernidad, el posthumanismo, la tecnocracia, así como a situaciones sociales nuevas como la globalización y la generalización de la cultura del descarte. Tanto en un caso como en otro, se trata de serias amenazas contra la persona humana y la sociedad.
- El contexto en el que nace el personalismo hace que, al igual que la DSI, su objetivo no sea sólo teórico, sino también práctico. Ahora bien, esto no quiere decir que aporten soluciones inmediatas a problemas concretos. Su objetivo es clarificar, iluminar y llamar al compromiso.

- El carácter integrador de saberes es esencial al personalismo y a la DSI. Y el diálogo es un medio excelente para conseguirlo, pero es también, y antes que eso, un fin en sí mismo.

Ahora bien, estas similitudes entre el personalismo y la DSI son generales. Es necesario profundizar en ambos para comprobar hasta dónde es posible el acercamiento. Para ello vamos a establecer dos apartados. Por un lado, el que analiza el principio personalista; por otro, el que estudia algunas cuestiones sociales.

### 2.1.1 El principio personalista

Para definir en su esencia el personalismo, es necesario acudir a una idea central. El personalismo afirma el valor absoluto de la persona humana, su centralidad sin discusión, y todo lo que existe en la sociedad ha de estar a su servicio y no al revés porque es un fin en sí misma. Su vida no es comparable a ninguna realidad existente en el mundo; su vida concreta, que es preciosa y de incalculable valor hasta el punto de hacer de ella no un simple objeto del pensamiento, sino un misterio viviente, lo cual hace de la filosofía personalista una filosofía humilde por realista, ya que sabe que es imposible definir totalmente a la persona y agotar su significado (Mounier, 2003; Domingo, 1985; Jiménez Ruiz, 1991; González de Cardedal, 2004; Torralba 2001; Bossio, 2018; Rojas, 2017). Mounier lo afirma claramente: “Pero basta para definir una posición personalista pensar que toda persona tiene una significación tal que no puede ser sustituida en el puesto que ocupa dentro del universo de las personas” (citado en Capitán, n.d., p. 58). Esta defensa incondicional de la dignidad humana por parte del personalismo no es ajena a la concepción veterotestamentaria de la misma como *imago Dei* —el pobre, el extranjero, el huérfano y la viuda son esenciales en la filosofía de Levinas— ni a su posterior desarrollo por parte del cristianismo, en resumen, a su dimensión trascendente (Domingo, 1985; Torralba, 2011; Jiménez Ruiz, 1991; Ballesteros, Bellver, Fernández y Martínez-Pujalte, 1995; Pedemonte, 2017).

La persona así entendida no queda reducida ni a cuerpo ni a alma ni a una yuxtaposición de ambas. Es un ser indivisible, una unidad biopsíquica, un todo. Esto impide al personalismo aceptar ninguna reducción, ya sea de tipo materialista

o e espiritualista. El personalismo está muy interesado por la condición carnal de la persona, de tal manera que deja atrás concepciones platonizantes de la misma para considerar muy seriamente los límites —y las posibilidades— que la encarnación supone para la persona. Mounier está especialmente preocupado por la participación personal en los acontecimientos, cuya condición de posibilidad es precisamente la encarnación (Domingo, 1985; Nanema, 2008; Capitán, n.d.). Y en virtud de esta encarnación, la persona es hombre o mujer. Son dos formas de estar encarnado, de ser persona. La dignidad es la misma, pero entre el varón y la mujer hay diferencias (Ballesteros et al., 1995). Llama la atención la forma que tiene Mounier, hace casi un siglo, de defender la dignidad de la mujer y sus plenos derechos laborales (Mounier, 2003). Pero lo hace partiendo de una plena conciencia de la existencia de los sexos masculino y femenino. La sexualidad no queda reducida así a simple biología, sino que la persona es hombre o mujer. Esta convicción personalista ha influido decisivamente en la teología matrimonial católica presente en *Gaudium et spes*, el documento que el Concilio Vaticano II dedicó a las cuestiones sociales (Marías y Wojtyła, citados en Burgos, 2012).

El personalismo dedica un gran esfuerzo a la defensa de los derechos humanos. Pero tampoco olvida sus deberes. Esto es especialmente importante en una cultura como la actual, que tiende a interesarse casi exclusivamente por los primeros, abandonando los segundos (Torralba, 2001). Y este olvido, esta falta de responsabilidad, lleva a otro de los grandes temas personalistas, el pecado. Algunos autores, como Marcel (citado en Seco, 1990) y Maritain (citado en Jiménez Ruiz, 1991), incluso, no dudan en utilizar este término expresamente —y también los de concupiscencia, demonio, pecado original— a la hora de reflexionar sobre la ética. Mounier habla de la necesidad de alejarse de la ingenuidad de pensar en una naturaleza humana angélica. Al contrario, insiste en que es limitada. También menciona la necesidad de purificación de la persona, purificación que no le ha de llegar por el progreso técnico (Mounier, 2003; Mounier, citado en Domingo, 1985). El bien es parte constitutiva de la persona, pero también el mal. No es cierto que el hombre sea totalmente bueno por naturaleza y que sea la sociedad la que lo corrompe. No es cierto que la simple educación tenga la capacidad de hacerlo bueno. Porque si bien hay que mostrar el bien, educar para identificarlo y hacerlo, también es necesaria la sanación, es decir, la salvación. Porque el mal y el pecado existen, como también los actos intrínsecamente malos (Burgos, 2012; González de

Cardedal, 2004; Seifert, 1997; Macchietti, 2013). Y la filosofía de un personalista como Levinas ha sido definida precisamente como una lucha contra el mal. Y ello, sencillamente, porque el mal es una realidad (Mèlich, 1995).

En resumen, el personalismo elabora una reflexión muy profunda sobre la dignidad de la persona, que la hace sujeto de derechos y obligaciones, así como sobre su capacidad de apertura a la trascendencia, su naturaleza encarnada en un hombre o una mujer y su tendencia natural al mal, cuestiones todas ellas propias de la DSI, como se ha visto en el capítulo I.

### 2.1.2 Algunas cuestiones sociales

El personalismo es, desde sus comienzos, una defensa de la persona, pero también de la comunidad. Ahora bien, no de cualquier tipo de asociación, sino de la verdadera comunidad basada en auténticas relaciones humanas (Buber, citado en Pedemonte, 2017). Pues la persona vive en sociedad no en virtud de un capricho o un contrato, sino porque su naturaleza así se lo dicta y ella misma lleva en sí la aspiración a la universalidad (Maritain, citado en Jiménez Ruiz, 1991; Mounier 2003). Si bien hay diferentes corrientes personalistas —tomista, existencialista, dialógica—, la que tiene su origen en Mounier se caracteriza por la concepción de la persona como ser comunitario en el cual el cuidado de la propia vida interior no es obstáculo para enriquecer la vida comunitaria, sino condición para ello (Domingo, 1985; Capitán, n.d.). De hecho, es conocido como personalismo comunitario. La complementariedad entre el personalismo y el comunitarismo es básica. El personalismo sin el comunitarismo degenera en individualismo; el comunitarismo sin personalismo degenera en comunismo (Domingo, 1985). Hasta tal punto es así que se ha afirmado lo siguiente:

“La esencia misma del personalismo y el sentido de su relación crítica se deben al hecho de que pensar, lejos de significar una complacencia en la especulación desinteresada, desencarnada, no desvía al sujeto de la vida en la que está en relación con el otro”. (Nanema, 2008, p. 254)

Y todo tipo de personalismo, en mayor o menor medida, participa de esta preocupación social. El mismo Mounier define así la revista *Esprit*: “*Esprit* es una comunidad” (citado por Díaz, 1991, p. 30). Esta característica es especialmente

evidente en autores como Levinas, en el cual el respeto y la responsabilidad por el otro, y especialmente por el otro excluido, son las notas esenciales de su filosofía, hasta el punto de hacer depender de ellas la accesibilidad a Dios (Díez, 1992).

Dentro de este marco amplio de preocupación por la sociedad, el personalismo reflexiona sobre la práctica totalidad de los temas estudiados por la DSI y analizados en el capítulo I. Especial consideración merece el bien común, razón de ser del Estado según Mounier (Mounier, 2003). Maritain profundiza en su esencia y mantiene una comprensión amplia del mismo, que no constituye el fin último porque en realidad está ordenado al bien intemporal de la persona. Se trata, por tanto, no de la mera suma de los bienes individuales, sino de un bien tanto material como moral, en el cual la recta comprensión de la sociedad ha de estar ordenada a la perfección de las dimensiones superiores —espirituales— de la persona. Y es común precisamente porque sus ventajas son de alguna manera comunicables, de tal manera que a la vez que cada miembro de la sociedad las aporta a ésta, las recibe de los demás en un viaje de ida y vuelta siempre buscando la perfección de todos los miembros de la sociedad. Siendo esto así, no extraña que Maritain conciba la política como una rama de la ética y que reclame para ella, incluso, la iluminación ofrecida por el evangelio (Jiménez Ruiz, 1991). El personalismo, en definitiva, concibe el bien común de una manera amplia y siempre en referencia a la perfección de la persona, más allá de las necesarias consideraciones puramente organizativas de la sociedad (Schooyans, 1991). De esta concepción del bien común se desprenden importantes consecuencias en el plano de la organización social. Para Mounier, la democracia —el sistema de organización social más respetuoso con la dignidad humana— no es sólo esto, es de cir, un sistema, ni mucho menos la fuerza de la mayoría, ni tampoco la aceptación del relativismo político, sino que implica la elección de unos valores correctos —incluido el valor de la autoridad— capaces de perfeccionar la persona y la sociedad. Tales son las características de la democracia que él llama personalista (Díaz, 1991). En este marco, el principio de subsidiariedad —aportación decisiva de la Iglesia a la democracia (Schooyans, 1991)— articula de una manera muy concreta las relaciones entre la persona y la comunidad y adquiere una importancia fundamental. Mounier está muy atento a limitar los excesos que podría cometer el Estado, y para ello anima la creación y desarrollo de agrupaciones de todo tipo,

incluidas las espirituales. El Estado, lejos de sofocar estas agrupaciones, debe no sólo respetarlas sino animarlas y velar por la colaboración entre ellas (Díaz, 1991).

Existen aún más campos sociales tratados por el personalismo. Mencionamos, por ejemplo, la paz, “la obra máspreciada de todas y condición de todo bien verdadero” —y que no puede equipararse con lo que generalmente se entiende por igualdad según Marcel (citado en Seco, 1990, p. 26—. Mounier afirma que la paz no es la mera ausencia de guerra. Es un concepto mucho más amplio y profundo que reclama una visión general que tenga en cuenta aspectos económicos, sociales y morales, sin olvidar la necesidad de un internacionalismo personalista efectivamente implantado desde una nueva perspectiva. Y descarta conceptos como los de paz armada y guerra preventiva, pero también el de ese pacifismo —falso para él— basado más en el miedo que en el rechazo a la maldad intrínseca de la guerra (Mounier, 2003; Díaz, 1991, 13; Ruiz, 1990). Y en cuanto al origen de la guerra, no evita referirse a las responsabilidades individuales de cada uno: “La guerra, para el cristiano, no comienza con la multiplicación de la muerte, ni incluso con el uso de la violencia física, sino que se inserta entre la paz interiormente vivida y el odio interiormente asumido” (citado en Ruiz, 1990, p. 32). Esta relación entre la paz y las actitudes interiores de cada persona está también presente en los autores personalistas del siglo XXI, que introducen las categorías del perdón y el don como necesarias para encontrar estados de paz (Torralba, 2012; Domingo, A. y Domingo, T., 2013).

La cuestión ecológica también tiene cabida en la reflexión personalista, sobre todo a partir del siglo XXI. Existe lo que podría llamarse un pensamiento ecológico personalista muy cercano al visto en el capítulo I, y cuyas características básicas son la consideración de la persona como un ser superior a las demás criaturas y, por tanto, responsable de ellas, algunas alusiones a los textos bíblicos de referencia en esta cuestión —incluyendo una hermenéutica adecuada ante interpretaciones parciales de los mismos según las cuales el cristianismo ha favorecido un uso abusivo de la naturaleza— y una aceptación de la naturaleza como creación que no excluye el evolucionismo (Ballesteros et al., 1995).

En resumen, el personalismo se aproxima a la DSI no sólo al reflexionar sobre la dignidad personal en sentido estricto, sino también al elaborar una teoría sobre las diferentes cuestiones sociales y sobre los principios que deben aplicarse

sobre las mismas con el objetivo de defender esa dignidad. Aquí hemos mencionado algunos —el bien común, la subsidiariedad, la paz, la ecología—. Nos centramos ahora en los valores del personalismo comunitario para completar esta aproximación entre esta corriente y la DSI.

Presentamos al final de cada apartado de este capítulo unos cuadros en los que, a modo de resumen, sintetizamos las ideas básicas tratadas en cada uno de ellos. Con el objetivo de hacerlo de una manera clara y provechosa, nos servimos de la estructura seguida en el cuerpo del trabajo. Es decir, en un primer cuadro sintetizamos el apartado titulado “Persona y comunidad al encuentro”. A continuación, y en el siguiente apartado, dedicamos varios cuadros a sintetizar el titulado “Valores determinantes del personalismo comunitario”, verdadero centro del segundo capítulo. Terminamos con otro cuadro para sintetizar el apartado titulado “Reino de Dios y derechos humanos”.

### PERSONA Y COMUNIDAD AL ENCUENTRO. IDEAS CLAVE

- Algunas cuestiones sociales:
  - La persona, ser comunitario
  - El bien común, razón de ser del Estado
  - El principio de subsidiariedad, aportación decisiva de la Iglesia a la democracia
  - La paz, condición de todo bien verdadero
  - La cuestión ecológica, fundamental en el siglo XX
- EL MOVIMIENTO PERSONALISTA: PRINCIPALES ÁMBITOS DE ENCUENTRO CON LA DSI
  - El principio personalista:
    - Valor absoluto de la persona humana
    - Defensa incondicional de la dignidad humana
    - Interés por la condición carnal de la persona: hombre y mujer, dos formas de estar encarnado
    - Relación entre los derechos y los deberes
    - Condición pecaminosa del ser humano

## 2.2 VALORES DETERMINANTES DEL PERSONALISMO COMUNITARIO

### 2.2.1 La verdad: sujeto y objeto

#### 2.2.1.1 Epistemología realista

La epistemología personalista es realista. Afirma la existencia de una realidad objetiva que el hombre puede conocer. Ahora bien, esto no significa que éste sea capaz de conocer todos los aspectos de la realidad. En este sentido, adopta una postura intermedia entre el objetivismo y el idealismo (Burgos, 2012). Toda postura personalista se caracteriza por la búsqueda de la verdad y, puesto que no es en sí una escuela sino un movimiento amplio en defensa de la persona, puede afirmarse que es personalista todo aquel que se muestre abierto a la verdad, especialmente a la verdad sobre la persona (Seifert, 1997). Y en el plano ético, y puesto que el fin último de la persona es vivir en la verdad, el personalismo rechaza el subjetivismo. La verdad es “el principio interno de la acción humana” (Wojtyła, citado en Seifert, 1997, p.40).

#### 2.2.1.2 *Objetividad de la verdad*

Se ha dicho más arriba que el personalismo nace en un contexto de crisis total. Esta crisis es, en el fondo, consecuencia de una confluencia de conceptos falsos sobre la persona y la sociedad, resultado de un ataque a la verdad y de una defensa insuficiente de la misma. Mounier identifica estos ataques como provenientes de una burguesía decadente y de corrientes políticas basadas en mentiras. El fascismo, el nazismo y el comunismo son los portadores de estas ideas erróneas. Y si bien Mounier creyó en alguna ocasión poder alcanzar algún acuerdo de colaboración con el comunismo, concede que lo más terrible de esta ideología es, precisamente, su rechazo de las verdades eternas y, aún más, esa mezcla tan característica de error y verdad que hace que aquél se propague como envuelto en ésta (Mounier, 2003). En la actualidad, estos errores siguen existiendo. Quizá de otra forma, con otros nombres, otros representantes y en otros contextos. Se camuflan en estadísticas, mayorías, votos y opiniones (González de Cardedal, 2004). Y de una manera más evidente, directa y rotunda aparecen en el escepticismo y el nihilismo, que niegan la verdad en los terrenos gnoseológico y ontológico, respectivamente, y en el pragmatismo, para dar como resultado final eso que se ha llamado la postverdad. En definitiva, el abandono de la verdad (Pedemonte, 2017).

Ante estas situaciones contrarias a la verdad —ya sean las modernas de principios del siglo XX, ya sean las postmodernas del siglo XXI—, el personalismo mantiene la existencia de la misma y su objetividad. Marcel afirma que a la razón

se imponen, ante todo, dos valores universales. Uno, la justicia; el otro, la propia verdad (Seco, 1990). Además, es condición de otros, como la libertad (González de Cardedal, 2004; Juan Pablo II, citado en Schooyans, 1991). Y no sólo esto. Dado que no es una filosofía puramente académica, sino que lleva ínsita una teoría de la acción, el personalismo llama a conocer la verdad no sólo intelectualmente, sino a descubrirla en la propia acción, exponiéndose y comprometiéndose personalmente en su búsqueda (Pe reyson, citado en Burgos, 2012). Es de cir, a actuar de acuerdo con la verdad. “Una acción no es válida y eficaz nada más que si, en primer lugar, ha tomado medida de la verdad que le da sentido”, a firma Mounier (Mounier, 2003, p. 8).

### 2.2.1.3 *Verdad, persona y sociedad*

Si toda la realidad tiene una estructura de verdad, la persona también. Y ésta, además de estructura verdadera, tiene vocación verdadera. Y esta verdad no es un asunto privado, sino que debe penetrar tanto a las propias personas como a las instituciones integradas por personas (Mounier, 2003). En efecto, ningún ámbito social debe quedar fuera de la influencia de la verdad porque el desarrollo verdadero necesita la verdad (Domingo, 2014). La verdad encuentra un lugar privilegiado para manifestarse en el encuentro interpersonal, tal y como pusieron ya de manifiesto los Padres griegos al considerar la comunión de personas con el fin de crear un mundo nuevo como una forma de verdad — concepto existencial de verdad — (López Quintás, 2008). Marcel a firma: “Debemos aspirar a estar en la verdad, pero creo, en primer lugar, que en el fondo ella va unida a la intersubjetividad” (Marcel, citado en Seco, 1990, p. 29). Por este motivo, el personalismo encuentra una estrecha relación entre la verdad, la lógica del don y el amor, e, incluso, la humildad — Marcel afirma que es un requisito para llegar a la verdad (citado en Seco, 1990) — y la debilidad — *Caritas in veritate* desarrolla ampliamente estas relaciones, tal y como ha quedado analizado en el capítulo I—. Una debilidad que en el fondo es fortaleza porque nace de la verdad aunque sea proclamada por una sola persona (González de Cardedal, 2004; Mounier, citado en Ruiz, 1990; Domingo, 2014). Ya mucho antes del nacimiento del personalismo como movimiento, san Agustín y Pascal —no en vano son considerados precursores remotos del personalismo en el famoso *árbol existencialista* de Mounier (Domingo, 1985)— habían mostrado que a la verdad no se llega sólo por la razón, sino también

por el corazón, y que incluso hay ámbitos profundos de la realidad a las que sólo llega éste (Riego, 2009). Entre estos ámbitos —ultimidades existenciales— destaca la propia persona humana. Llegar a su verdad más profunda es imposible para la sola razón. El verdadero ser humano es el que comprende que más allá del amor no hay nada, es decir, que la verdadera naturaleza del ser humano es dar y “dejarse dar” amor (Quesada, 2015, p. 32). Así pues, no es extraño que el personalismo relacione todos los ámbitos sociales con la verdad. La democracia, por ejemplo, necesita la verdad, tanto como puede necesitar la justicia (Domingo, 2014).

Todo lo anterior lleva a concluir que el personalismo no sólo afirma la existencia de la verdad, sino que llama a esforzarse en su búsqueda no sólo en lo más cercano, visible e inmediato. Rechaza, así, toda postura empirista, científicista y utilitarista. Su comprensión de la realidad es metafísica y ontológica, es decir, trascendente, y asegura que la consistencia de la realidad, incluida la del ser humano, es susceptible de ser aprehendida, al menos en sus datos esenciales (Burgos, 2012).

#### *2.2.1.4 Verdad y educación*

El personalismo es, pues, una filosofía que busca la verdad. Y toda pedagogía inspirada en él debe hacer de esta búsqueda una constante. No se trata, empero, de asumir mansamente tradiciones o modelos largamente consolidados en la escuela. Es un error frecuente que puede entorpecer grandemente la implantación de una pedagogía personalista. La globalización pide todo lo contrario, es decir, una relación crítica y dinámica entre la tradición y los nuevos retos sociales (Domingo, 2014). La educación no puede renunciar a la verdad. Es más, si hay una tarea irrenunciable para el educador es ser guía para el alumno en su búsqueda de la verdad porque ésta —también y, sobre todo, la verdad sobre el ser humano— hay que buscarla y amarla, y la escuela existe para ayudar a ello (González de Cardedal, 2004; Ibáñez-Martín, citado en Macchietti, 2013). Como afirma Jiménez Lozano: “Toda educación que no es socrática o en busca de la verdad es adoctrinamiento” (citado en González de Cardedal, 2004, p., 292).

#### **2.2.2 La libertad: creatividad y fidelidad**

### 2.2.2.1 *La persona, ser libre*

El tema de la libertad es uno de los más tratados por los autores personalistas. Buber, Ebner, Rosenzweig, Marcel, Jaspers, Berdiaev, el mismo Mounier, Lacroix, Nedoncelle, Levinas, Ricoeur, todos ellos personalistas, señalan la existencia libre, abierta y capaz de desarrollarse como la marca distintiva de la persona (Pedemonte, 2017). No en vano surgió en un momento histórico en el que Europa estaba amenazada por el fascismo, el nazismo y el comunismo, los tres sistemas más opresivos que han existido hasta el momento. Para Mounier, la afirmación básica del personalismo es la existencia de personas libres y creadoras (Kauffmann, 1996), lo que lo lleva a afirmar que la persona unifica toda su actividad en la libertad, una libertad entendida no al modo liberal burgués, sino verdaderamente espiritual, que consiste en descubrir la propia vocación y que lleva ineludiblemente al compromiso, no a la abstención (Mounier, 2003). Insiste en que es la persona el ser que introduce esta libertad. Es privativa de ella. Es la naturaleza racional de la persona la fuente de la misma y la persona se manifiesta precisamente a través de actos libres (Seifert, 1997; Guerra, n.d.). Y esta insistencia en la libertad no es exclusiva de los fundadores del movimiento, sino que ha llegado hasta nuestros días: “La persona, ante todo, es depositaria de libertad” (Bossio, 2018, p. 58).

### 2.2.2.2 *Una libertad encarnada*

La libertad no es, pues, libre albedrío. Es, ante todo, autodominio, autoposición. No se sitúa sólo en el plano de la acción — qué elegir —, sino en un nivel más profundo, el de la estructura personal — quién ser —. Por eso, la libertad es una conquista siempre por realizar, un ideal, de tal forma que la persona, más que libre, es un ser que aspira constantemente a serlo. Pertenece más al orden del valor, del deber ser y de la experiencia del actuar que al del ser (Burgos, 2012; Marcel, citado en Seco, 1990; Torralba, 2001; Wojtyła, citado en Buriticá, 2014; Rojas, 2017).

Ante esta forma tan exigente de entender la libertad, muchas de las concepciones de la misma, tanto clásicas como actuales, se presentan como antipersonalistas. Ya Mounier y los demás personalistas de principios del siglo XX tuvieron que enfrentarse a pretendidas formas de liberación humana, tales como el

individualismo liberal burgués, el comunismo y la utopía del hombre colectivo, el pseudohumanismo de la abundancia material, la protesta y el rechazo sistemáticos y la omnipresencia engañosa de las instituciones (Mounier, 2003; Díaz, 1991; Seco, 1990). En el fondo, el error común en todos estos casos es pensar que la libertad perfecta existe. O bien que, si no existe en la actualidad, podrá existir en el futuro, cuando las circunstancias sociales hayan cambiado hasta el punto de hacerla posible. Es un error antropológico que se opone radicalmente al concepto personalista de libertad. “La persona no puede alcanzar jamás la libertad y la comunión perfectas a las que aspira”, dice Mounier (Mounier, 2003, p. 62). Entre otras cosas porque, si bien es cierto que el medio en el que vive no la determina, sí la condiciona e incluso la limita; la libertad es encarnada, no absoluta, condicionada. Por eso la liberación del hombre exige tener en cuenta los elementos económicos, jurídicos, políticos y sociales en general (Mounier, 100; Mounier, citado en Capitán, n.d.; Torralba, 2012; Mounier, citado en Díaz, 1991).

La libertad, nota distintiva esencial de la estructura personal, debe informar la sociedad. Así lo entiende el personalismo. Mounier sueña, precisamente, con la construcción de una sociedad personalista a partir de las aportaciones de países como Francia, Inglaterra, Bélgica, Suiza y España, países donde, según él, el sentido de la libertad es particularmente vivo, porque el objetivo de toda acción social es, precisamente, la persona y las libertades. De forma semejante piensa Maritain, para el cual el sentido de las sociedades es conquistar progresivamente su propia libertad, del mismo modo que una futura sociedad política mundial sólo tendría sentido si estuviese basada en la libertad de los pueblos de vivir juntos (Mounier, citado en Díaz, 1991; Maritain, citado en Jiménez Ruiz, 1991).

### *2.2.2.3 Libertad, lógica del don y amor*

Y, como en el caso de la verdad, se observa una relación muy estrecha entre la libertad, la lógica del don y el amor. Mounier afirma que el paso del individuo a la persona se manifiesta precisamente en la elección libre, en el riesgo que conlleva la conquista de sí. Y este riesgo es posible gracias al amor (Mounier, citado en Domingo, 1985). La libertad es, pues, salir hacia el otro —existir— en un movimiento de donación que es al mismo tiempo un movimiento de liberación porque hace salir del interior el don personal para insertarlo en la realidad exterior.

En este planteamiento de la libertad, el acto supremo más libre es darse a uno mismo gratuitamente. Y la presencia de los demás —la sociedad— adquiere toda su relevancia para la libertad personal, pues son los otros los que posibilitan el don gratuito, es decir, la realización de la libertad de cada uno. La práctica del don, pues, libera, y no sólo al que da, sino también al que recibe y, en general, a todos quienes de alguna manera participan en esta relación de dar y darse, de fraternidad en una palabra (Torralba, 2012; Domingo, 2014; Domingo, et al., 2013; Marcel, citado en Seco, 1990). En consecuencia, la libertad es para responder en la sociedad, es decir, para ser responsable de y ante los demás, para estar disponible y para ser cuidadoso, para entregarse (Frankl, citado en Quesada, 2015; Levinas, citado en Torralba, 2012; González de Cardedal, 2004; Mounier, citado en Domingo, 1985) e incluso para ser responsable más allá de la propia libertad, para ser responsable tanto de lo hecho como de lo omitido (Levinas, citado en Domingo, 1985). Y sin esta responsabilidad por los demás no se puede decir que exista verdadera libertad, porque la libertad no es anterior a la responsabilidad, sino al revés (Levinas, citado en Mèlich, 1995).

#### 2.2.2.4 Libertad y trascendencia

Para Mounier, en el fondo, y teniendo en cuenta lo señalado hasta ahora sobre la libertad, ésta no puede ser separada de la noción cristiana de la persona como *imago Dei* y de su vocación a desarrollar progresivamente esta libertad. Sin esta reflexión, se corre el riesgo de confundir la defensa del misterio de la libertad humana —así la concibe él, como un misterio— con la exigencia de privilegios individuales (Mounier, citado en Domingo, 1985). Y para Marcel la libertad no es nada si, en un acto de orgullo absurdo, no reconoce que se articula a la gracia de Dios (Seco, 1990).

#### 2.2.2.5 Libertad y educación

Siendo la libertad un tema esencial para el personalismo, toda pedagogía personalista debe elaborar un planteamiento adecuado sobre la misma. Mounier afirma: “La educación es un aprendizaje de la libertad” (Mounier, 2003, p. 74); “La

educación del niño es un aprendizaje de la libertad por una colaboración de la tutela y de sus potencialidades espontáneas” (Mounier, 2003, p. 88). En el mundo de la educación hay categorías relacionadas con la libertad que son esenciales. Entre ellas, la autodeterminación, la autoteleología, la autonomía, la vocación. Y siempre con el objetivo final de hacer que el alumno sea libre para comprometerse y transformar la sociedad en un ámbito de progresiva personalización (Rojas, 2017). En el campo educativo, el personalismo puede hacer valer las intuiciones de grandes autores que han reflexionado sobre la libertad. Especialmente interesantes puede resultar para una formación integral de los alumnos las críticas que dichos autores hacen a la primacía absoluta de la dimensión intelectual en los programas educativos. La libertad y el amor han de tener un espacio propio en los planes de estudio porque el intelecto no puede agotar la esfera educativa. Porque si la educación tiene como finalidad hacer que el alumno sea cada vez más persona, es decir, conquistarse a sí mismo —autodeterminarse—, eso sólo puede hacer mediante el buen uso de la libertad. Y para eso hay que educarla, de tal forma que sea comprendida por el alumno no como un fin en sí misma, sino como la condición de posibilidad de su adecuada personalización (Guardini, citado en Burgos, 2012; Seifert, 1997; Quesada, 2015; Bergoglio, citado en Martínez-Carbonell, 2019).

### **2.2.3 La justicia: fuentes y expresiones**

#### *2.2.3.1 La naturaleza humana*

Mounier manifiesta una ambición espiritual a la par que una ambición histórica. En una época marcada por la utopía comunista del hombre nuevo, el personalismo aspira a influir en la sociedad para instaurar la justicia. También él habla de la creación del hombre nuevo, pero en un sentido diferente. La solución no es la revolución, pues ésta supone una destrucción, un nuevo comienzo. Tampoco lo es la confianza ciega en las instituciones. El esfuerzo por conseguir la justicia debe comenzar, no por un imposible olvido de la naturaleza humana, sino por una reflexión atenta sobre su estructura. No son las instituciones las que van a conseguir crear una persona justa, sino que van a ser las personas justas las que conformen una sociedad digna del hombre. Y es aquí donde Mounier —y otros como Maritain (Maritain, citado en Jiménez Ruiz, 1991)— encuentra el sentido

personalista del hombre nuevo que ha de traer la justicia al mundo. Halla en la naturaleza humana ciertos datos y vocaciones permanentes que han de servir de base a esas ambiciones históricas mencionadas. Dice así: “Vanidad o ingenuidad es pensar que todo sea naturaleza o pensar que nada lo sea” (Mounier, 2003, p. 11).

#### 2.2.3.2 *Un concepto amplio de justicia*

Como ocurre con otros valores y principios señalados más arriba, gran parte de los autores personalistas de la primera parte del siglo XX —aunque también muchos de los que los sucedieron— ilustran con sus vidas y ejemplos personales un apego vital a la justicia que demuestra que no hay separación entre sus investigaciones filosóficas y sus compromisos sociales. Marcel lo expresa así: “Desde muy joven estuve sensibilizado por el problema de la justicia... Siendo niño que dé impresionado por el caso Dreyfus; creo poder decir que este acontecimiento marcó en mí una cierta actitud” (Marcel, citado en Seco, 1990, p. 10). Y Maritain: “¿Pero quién soy yo?... Una especie de romántico de la justicia, demasiado presto a imaginar, tras cada combate librado, que ésta y la verdad se abren paso entre los hombres” (Maritain, citado en Jiménez Ruiz, 1991, p. 9). En estas confesiones se puede adivinar que el planteamiento personalista sobre la justicia incorpora unas categorías particulares con respecto a otros planteamientos. De esta manera, supera concepciones como la justicia conmutativa y la distributiva. Y piensa de una manera alternativa a como suelen hacerlo las teorías liberales de la justicia, para las que ésta puede elaborarse con independencia de categorías como la verdad, la belleza, la bondad y la reciprocidad, que son esenciales para el personalismo (Domingo, 2014; Díaz, n.d.).

Algunas de estas categorías están tomadas directamente de la Biblia. Levinas, por ejemplo, acude a tres personajes tipo del Antiguo Testamento. Son el extranjero, el huérfano y la viuda, que en el texto bíblico representan a los más marginados, olvidados y vulnerables de la sociedad israelita. En una palabra, a los perdedores. En la filosofía del rostro del otro propia de este filósofo, estos tres personajes son el arquetipo de la exigencia de justicia. Sus rostros, indefensos, parecen ser una llamada a la violencia, pero al mismo tiempo son la más severa orden que impide matar. Ver estos rostros es escuchar al mismo tiempo la prohibición de matar. Y esto es justicia social. Y es justicia social porque esta

presencia del rostro del otro abre esta relación, esta exigencia de justicia, la ensancha hasta hacer de ella un imperativo universal (Díez, 1992; Pe demonte, 2017). Otras categorías pertenecen al Nuevo Testamento. El Sermón de la Montaña, por ejemplo, aparece como una nueva forma de entender la justicia. A su luz, la lógica de la equivalencia, en la que se fundan las distintas formulaciones de la Regla de Oro, se torna en lógica de la donación —Ricoeur la llama “de la sobreabundancia” (citado en Domingo et al., 2013, p. 5)—, en la que el amor da una nueva dimensión a la justicia. La justicia se ve enriquecida de esta manera, nunca anulada, por la disponibilidad, el cuidado y el amor. La justicia liberal queda, así, personalizada (Domingo et al., 2013; Domingo, 2014).

#### 2.2.3.3 *La justicia a la luz de la ley natural y la caridad*

El personalismo busca la justicia social, pues, desde dos polos. Uno, más tradicional; el otro, más novedoso. Y ello porque si por un lado no renuncia a hablar de la existencia de la naturaleza humana, por otro introduce categorías nuevas en la reflexión sobre la justicia. Ahora bien, no se trata aquí de defender una concepción fixista de la persona ni de la sociedad. Si bien es cierto que filósofos personalistas como Marcel (Seco, 1990) y Maritain (Jiménez Ruiz, 1991) han recurrido en sus reflexiones a los conceptos de moral y de derecho natural, esto no debe hacer pensar en inmovilismo personal ni social. Antes al contrario, se trata de un pensamiento muy actual que está siendo retomado, al menos en algunos aspectos, por intelectuales como Fukuyama y Habermas, para los cuales es necesaria una reflexión seria sobre la esencia humana cuando de defender los derechos humanos y sentar las bases de una sociedad justa se trata (Domingo, 2014).

Se trata, en fin, de mantener el concepto de ley natural, pero de la forma en que se ha visto en el capítulo I al tratar la encíclica *Caritas in veritate*, es decir, a la luz de la caridad y con el objetivo de ensanchar la razón. De esta manera, es posible entender la relación entre los derechos humanos y la ley natural, así como entender por qué lo que se llama la hermeneutización del *iusnaturalismo* —hacerle recobrar su vigor a partir de la caridad en la verdad— es una aportación útil a la sociedad en términos de justicia social. Pero este nuevo horizonte que se abre para la transformación hermenéutica de la ley natural, con sus consiguientes repercusiones

positivas en el campo de la justicia social, no es una conquista exclusiva del personalismo actual. Es necesario reconocer sus antecedentes en el horizonte *iusnaturalista* señalado por los primeros personalistas (Domingo, 2014).

#### 2.2.3.4 *Justicia y educación*

En el ámbito educativo, la cuestión de la justicia es capital. La exigencia más urgente es, quizá, enseñar qué puede ser una justicia global. El proceso de globalización puede no ser justo. En realidad, está demostrando que muchísimas personas están sufriendo grandes injusticias por su incapacidad para adaptarse a un mundo en constante cambio. Ante esta situación, la misión de la escuela en este campo es doble. Profética. En primer lugar, denunciar, mostrar las injusticias y explicarlas no como fruto del determinismo. En segundo lugar, anunciar la posibilidad de un nuevo orden basado en la justicia. Y a esta justicia la pedagogía personalista añade, para corregirla y completarla, las categorías ya vistas, es decir, el cuidado, la reciprocidad, el amor.

### 2.2.4 **La caridad: misericordia y solidaridad**

#### 2.2.4.1 *La prioridad del amor*

Estamos aquí en el centro mismo del personalismo. Burgos, uno de los personalistas actuales más reconocidos, así lo afirma: “El personalismo destaca la prioridad del amor como elemento orientador de la actividad humana y como acción temática decisiva que da sentido a la vida en el marco de las relaciones interpersonales” (Burgos, citado en Quesada, 2015, p. 30). La historia de este movimiento filosófico se puede entender, en realidad, como una lucha por volver a implantar en el centro de la persona la afectividad cordial para forjar una auténtica comunidad (Von Hildebrand, citado en Riego, 2009). Para comprender a la persona es esencial, según el personalismo, atender al *ordo amoris*. Sin esta preocupación teórica y práctica por el amor —y por la afectividad como dimensión antropológica— como fundamento de la persona, no hay personalismo (Riego, 2009; Burgos, 2012). Según Mounier, si fuese necesario describir la sociedad

perfecta, el amor sería el primer vínculo, pero entendiendo tal amor como dirigido a las personas, no a los sistemas. Un peligro siempre latente y del que previenen los personalistas es la hipocresía de quienes se muestran más preocupados por los sistemas e instituciones que por el hombre. En ellos no hay amor y es necesario saberlo (Mounier, citado en Díaz, 1991). Pero el amor no sólo es el fundamento personalista de la sociedad, sino la estructura básica de la persona. Para Mounier, es la certeza básica de la misma: “Amo, luego el ser es y la vida vale la pena ser vivida” (Mounier, citado en Domingo, 1985, p. 103). Para Wojtyła, la única actitud adecuada para la persona ha de estar dictada por el amor, y es el *ordo amoris* la base de la unidad y plenitud personal, lo cual lo lleva a superar el imperativo categórico de Kant con la norma personalista (Burgos, 2012; Riego, 2009). Para Marcel, es el dato ontológico esencial (Burgos, 2012; Seco, 1990). Para Scheler, es el fundamento último, y el *ordo amoris* de una persona es la fuente de todas las actitudes de la misma (Burgos, 2012; Riego, 2009). Y Ne doncelle afirma que la persona y el amor están unidos hasta tal punto que aquélla sólo puede ser entendida en una relación de amor entre personas (Domingo, 1985).

El personalismo señala con insistencia, pues, la función decisiva del amor en la vida personal y la necesidad de situarlo como principio rector de la vida (Domínguez, 2009). Reacciona contra una excesiva valoración de la intelectualidad en la vida personal a lo largo de la historia de la filosofía y recupera “la libre sumisión al bien en el amor como el núcleo de la esencia de la persona” (Seifert, 1997, p. 49). Sin él, nadie puede desarrollarse convenientemente e incluso está íntimamente relacionado con el sentido de la vida. Amar a alguien y sentirse amado por alguien es encontrar sentido a la vida. Incluso amar una idea, pero no abstracta, sino personalizante y capaz de originar verdaderas relaciones interpersonales —la paz, la justicia, la acogida, el don— es encontrar ese sentido vital. Es en el amor donde el resto de virtudes encuentran su verdadera plenitud (Torralba, 2000; Domingo, 2014).

#### 2.2.4.2 *Concepciones del amor falsas*

Esta comprensión del amor tan exigente se contrapone a algunas concepciones reductivas del mismo. El propio Mounier se cuida mucho de establecer las diferencias entre el amor que propone el personalismo y otras formas

de entenderlo. Ante todo, señala la falsedad del amor burgués basado en el dar para recibir. Pero también critica el puro asistencialismo y la mera limosna, los mejores exponentes de una caridad falsa, y el comunismo, el cual, simplemente, lo niega (Domingo, 2014; Mounier, 2003). En la actualidad, los filósofos personalistas, aunque aún deben batirse contra estas mismas falsificaciones del amor, están centrados principalmente en refutar la *egología* o apología del pequeño mundo individual que impide la expresión interpersonal y social del amor, así como el racionalismo y el intelectualismo —aunque este intelectualismo de raíz aristotélica no es algo exclusivo de la época actual—, estos últimos especialmente visibles en el ámbito educativo, pues rechazan la inclusión del estudio de la afectividad en los currículos. Este esfuerzo de los personalistas ha concluido no sólo en el puro rechazo de estas visiones distorsionadas del amor, sino en toda una teoría sobre el amor razonable o inteligencia sentiente que puede dar grandes frutos en un futuro próximo e incluso ya en el presente, donde este ensanchamiento de la razón en el amor se pronuncia abierta y fundamentadamente ante las más graves conductas contra el amor —que lo son contra la vida—: el aborto, la eutanasia y la pena de muerte (Torralba, 2012; Ortiz, 2019; Burgos, 2012; Díaz, n.d.).

#### 2.2.4.3 *Amor y sociedad*

El amor es para el personalismo, como se ha visto, el fundamento de la estructura de la persona. Pero también lo es de la sociedad. Mounier lo afirma claramente: “El amor es la unidad de la comunidad, como la vocación es la unidad de la persona” (Mounier, citado en Burgos, 2012, p. 103). Mounier, que se siente llamado a curar una sociedad herida, acude al amor —pero un amor totalmente renovado, no el concepto de amor disminuido que según los personalistas se había establecido en la sociedad de principios del siglo XX— como remedio más eficaz para el desorden establecido que tanto le preocupa. Y asegura que la paz comienza con la caridad (Domingo, 1985; Burgos, 2012; Ruiz, 1990). Maritain, por su parte, funda su humanismo en la solidaridad, la fraternidad y la comunión de amor. Y si bien es consciente de que las instituciones son incapaces de hacer fraternales a los hombres, sí exige que dichas instituciones estén inspiradas no sólo en la justicia, sino en la amistad fraterna y el amor. Así, la forma de gobierno más humana, la democracia, no es sino el amor aplicado a la forma de gobierno de la ciudad: “... para realizar en su vida temporal la ley del amor fraternal y la dignidad espiritual

de la persona humana, que es el alma de la democracia” (Jiménez Ruiz, 1991, p. 37). Esto explica por qué para Maritain la amistad cívica no puede subsistir en ningún grupo social si no está vivificada por la amistad fraternal y, en consecuencia, sobrepasa los límites de dicho grupo para alcanzar una vocación universal (Jiménez Ruiz, 1991).

#### 2.2.4.4 *Amor y justicia*

Si el amor es el valor central de la vida social, los otros valores han de estar relacionados de alguna manera con él. Especialmente importante es su relación con la justicia. Ya se ha dicho más arriba que la primacía del amor no supone de ninguna manera el olvido de la justicia social, sino su superación (Torralba, 2012). Ricoeur emplea las expresiones “prosa de la justicia” y “poética del amor” para explicar que no existe ninguna oposición entre ambos, sino una relación dialéctica que consiste en dirigirse juntos —cada uno a su manera— a la acción. Y emplea para ello dos categorías ya vistas, el mandamiento evangélico del amor a los enemigos y la Regla de Oro o de la equivalencia, remitiendo la primera al amor y la segunda a la justicia. Y ambas se complementan. La Regla de Oro necesita el amor para huir del utilitarismo; el mandamiento del amor necesita las reglas de la equivalencia para encarnarse en el mundo (Ricoeur, citado en Domingo et al, 2013, p. 5). Esta reflexión ha sido retomada y actualizada por autores como Adela Cortina. Esta filósofa, para quien el reconocimiento cordial es la fuente de la obligación ética y “la compasión es el motor de ese sentido de la justicia que busca y encuentra argumentos para construir un mundo a la altura de lo que se merecen los seres humanos” (Cortina, 2009, p. 190) utiliza, por un lado, las expresiones “bienes de justicia” y “contrato” para referirse a los mínimos necesarios para una vida digna. Son exigencias que se pueden reclamar amparándose en el derecho. Y, por otro lado, utiliza las expresiones “bienes de gratuidad” y “alianza” para referirse, no a exigencias reclamables ante los tribunales, sino a elementos de la vida buena que sólo pueden ser donados —consuelo, esperanza, ilusión, ánimo, sentido— (Cortina, citado en Domingo, 2014, pp. 17-18).

#### 2.2.4.5 *Amor y verdad*

También existe una estrecha conexión entre el amor y la verdad. Hasta tal punto es así que donde no hay amor no hay verdad. Es el amor el criterio de la verdad, pues si alguien no ama algo le resulta indiferente que este algo sea verdadero (Díaz, n.d.).

#### 2.2.4.6 *Amor y conocimiento*

La relación entre el amor y el conocimiento también ha ocupado parte de los esfuerzos personalistas. Ya hemos indicado más arriba la preocupación de estos filósofos por la preponderancia del intelectualismo en algunos ámbitos, especialmente los académicos. Marcel reflexiona sobre este problema y concluye que el amor y la inteligencia no pueden estar en contraposición. Sólo cuando la inteligencia se reduce a una de sus dimensiones o cuando el amor se reduce a deseo, sólo entonces, puede haber conflicto entre ambos. En la expresión pura de ambas realidades no puede haber sino compenetración (Seco, 1990). Y entre los autores actuales, es Carlos Díaz quien utiliza las categorías de “corazón razonable” y “racionalidad cercana y auditiva” para expresar esta compenetración entre el amor y la inteligencia (Díaz, n.d.). Domingo insiste, siguiendo las líneas centrales de *Critas in veritate*, en la importancia de que la caridad no se reduzca a sentimentalismo, sino que se funde en la verdad para que sea socialmente fecunda (Domingo, 2014).

#### 2.2.4.7 *Amor misericordioso*

El corazón es esencial en la antropología bíblica. Es Jesús quien inaugura la comprensión de la persona basada en él (Ortiz, 2019). Es significativo que sea precisamente el corazón de Jesús, y no su inteligencia ni su conocimiento ni su voluntad, el objeto de una devoción muy particular y querida entre los católicos. Y es en este punto donde el amor adquiere, para el personalismo, el rasgo de misericordioso. Es Von Hildebrand quien elabora una teoría de la afectividad extremadamente interesante, en la que el amor y la felicidad ocupan el puesto central, sin desmerecer para nada de las capacidades intelectivas. Atribuye una especial categoría moral a toda acción realizada con compasión, es decir, a toda acción en cuya realización el corazón muestra su simpatía y sensibilidad. Y define compasión en los términos siguientes:

“La compasión deriva de la solidaridad de todos los hombres en el dolor, de situarse específicamente en un mismo plano con el compadecido. Se refiere formalmente a un dolor particular de un hombre, pero partiendo siempre de una fundamental situación humana común”. (Von Hildebrand, citado en Díaz-Soto, 2017, p. 103)

Muy similar es la definición de Levinas: “Una relación extraña que comienza en el dolor... en el dolor del otro que no me es indiferente. Es el amor del otro o la compasión” (Levinas, citado en Mínguez, 2010, p. 179). Este tema del dolor es especialmente importante para entender la compasión según los personalistas. Y más en una época como la actual, en la que se busca su eliminación a toda costa. Incluso en ámbitos en los que se convive con él —los médicos, los enfermeros—, suele recomendarse a los profesionales que establezcan una distancia afectiva con los sufrientes para poder trabajar con eficacia. Pues bien, la compasión supone todo lo contrario. Es un *padecer-con* sin reservas. Es comprender —y experimentar— el sufrimiento ajeno como si fuese propio. Es poner el corazón como órgano central de la atención para pensar y actuar (Ortiz, 2019). Es, según Mounier, aceptar como principio una regla: “La primera regla de mi cofradía será que llevemos en nosotros, sin evasión alguna, toda la desolación de nuestro mundo” (Mounier, citado en Díaz, 1991, p. 57) y situar la alegría en una situación existencial muy concreta: “Me parecía que yo no podía figurarme la alegría más que compartiendo el sufrimiento” (Mounier, citado en Ruiz, 1990, p. 8).

Se observa, pues, la cercanía entre el amor, la compasión y el don. “Me dueles, luego existo”, dice Kierkegaard (citado en Díaz, n.d., p 17). En el fondo, el amor consiste en el reconocimiento incondicional del prójimo, en el don de sí, en la disponibilidad más absoluta al otro para hacer frente a la indiferencia y el odio, en un *pathos* que mueve a actuar a favor del otro —y este otro puede ser contemporáneo y próximo o lejano en el tiempo y el espacio—, en la salida de los límites del yo (Schooyans, 1991; Marcel, citado en Ruiz, 1990; Torralba, 2000; Marías, citado en Cabrera, 2019; Mínguez, 2016; Levinas, citado en Mínguez, Romero y Pedreño, 2016; Rosenzweig, citado en Pedemonte, 2017; Maritain, citado en Jiménez Ruiz, 1991).

#### 2.2.4.8 Amor y trascendencia

Y, junto al amor, la trascendencia. Se atribuye a Marcel esta famosa frase: “Amar a alguien consiste en decirle: tú no morirás nunca” (Marcel, citado en Torralba, 2012, p. 127). Mounier se inspira con frecuencia en el Evangelio para dar forma a sus principales conceptos, entre ellos el amor como fundamento de la sociedad (Burgos, 2012). El personalismo, por influencia directa del cristianismo, opta no sólo por la primacía de la caridad, sino que afirma que Dios es amor —un amor que no es impersonal, sino que comunica su identidad personal— y que llama a la persona a amar sin medida (Pedemonte, 2017).

Pese a lo excelso de un amor como el concebido desde el punto de vista personalista, no deja de ser limitado, pues la naturaleza humana también lo es. El amor perfecto exige a Dios, y concretamente un Dios personal —el Dios de la revelación judeocristiana— que crea a las personas por amor —y al cual es posible acceder precisamente mediante la actitud ética ante el prójimo—, como sustenta la filosofía de Lévinas (Burgos, 2012; Lacroix, citado en Domingo, 1985; Nédoncelle, citado de Burgos, 2012; Maritain, 41, citado en Jiménez Ruiz, 1991; Levinas, citado en Díaz, n.d.). Y en Dios el amor es, en último extremo, perdón y servicio (González de Cardedal, 2004). No en vano el humanismo al que aspira Maritain es definido por él mismo como: “El humanismo, sí, pero humanismo teocéntrico, humanismo integral, humanismo de la Encarnación... La idea del amor fraternal entre los hombres es una idea típicamente cristiana” (Maritain, citado en Jiménez Ruiz, 1991, p. 23).

#### 2.2.4.9 *Amor y educación*

Siendo el amor el centro mismo del personalismo, la pedagogía en él inspirada ha de considerarlo como básico en sus planteamientos. Importa, ante todo, ofrecer una alternativa antropológica personalista eficaz para que los alumnos sean capaces de confrontarla con otras propuestas. Desde un punto de vista personalista, es ésta una de las tareas más graves del educador. Llamado a ampliar el horizonte de libertad de los jóvenes, y por ello a hacerles ver la estrecha relación entre la libertad y el amor, es ineludible tarea suya advertirles contra ciertas visiones despersonalizantes vigentes en la sociedad actual (Torralba, 2000). En este empeño se va a tropezar —quizá más que en cualquier otro objetivo de la educación personalista— con algunas de las ideas centrales de lo que Hannah

Arendt denomina la educación moderna: “La autonomización del mundo de los niños, la pedagogía como una ciencia independiente de todas las demás y el acento unilateral en el pragmatismo” (Arendt, citado en Ortiz, 2019, p. 67, nota 12). No es una oposición débil la representada por dicha educación moderna, porque va directamente contra la esencia del personalismo. Atenta, por ejemplo, contra las categorías de la reconciliación, el perdón, el diálogo, la caridad social y la unidad (Torralba, 2001; Frabboni, 2014; Martínez-Carbonell, 2019). Se observa, así, la gran diferencia existente entre el currículo de una asignatura como, por ejemplo, la de historia basado en la pedagogía de la escuela moderna y otro basado en la pedagogía personalista. O, por poner otro ejemplo, la educación de la afectividad que la pedagogía de inspiración personalista pretende conseguir acudiendo a algunas narraciones bíblicas y las parábolas de Jesús, así como a la interioridad vivida en el monacato, encontrará una oposición indudable en la pedagogía de la escuela moderna. No obstante, y a pesar de tanta dificultad, una pedagogía verdaderamente personalista no puede renunciar a educar la afectividad, el corazón, porque si lo hiciese ya no podría llamarse personalista (Ortiz, 2019).

### **2.2.5 La lógica del don: más allá del Estado y del mercado**

#### *2.2.5.1 Contra el individualismo, compromiso*

Si hay algún intelectual de siglo XX verdaderamente crítico con el individualismo, ese es Mounier. He aquí una de las claves de su pensamiento. Dice así: “La primera preocupación del individualismo es centrar al individuo sobre sí; la primera preocupación del personalismo es descentrarlo para establecerlo en las perspectivas abiertas de la persona” (Mounier, citado en Ruiz, 1990, p. 40). La persona no es individuo. Si el individuo es dispersión y avaricia, la persona es dominio, elección y generosidad. Es éste el motivo por el cual considera que el primer deber de toda persona, para ser tal, es comprometerse —el compromiso es una categoría básica en Mounier— para que todos aquellos que han sido alejados de la búsqueda de su vocación de personas vuelvan a encontrarla. Para concretar este compromiso, emplea otros términos, entre los cuales destacan los de superación, revolución —entendida como la capacidad de los hombres de darse los unos a los otros—, despojamiento, renuncia, desposesión, espiritualización e,

incluso, santificación. Todos son caminos para salir del individualismo y alcanzar la verdadera personalización de la comunidad, que se encuentra en la capacidad de acoger y de darse de cada persona. O, lo que es lo mismo en Mounier, en la capacidad de amar. Es más, la persona sólo se encuentra a sí misma dándose y existiendo para el otro, porque, en el fondo, ser es amar (Mounier, 2003; Ruiz, 1990). Él mismo hace vida esta exigencia al renunciar a una prometedora carrera como profesor universitario para fundar *Esprit*, la revista que le da la oportunidad de darse a todos constantemente, y que es, en el fondo, la única forma de ser libre. Su actitud ante los demás, siempre abierta y atenta a lo que puedan decir, es calificada como rara por infrecuente, aunque en él constituye un rasgo permanente que se concreta en sus dos centros de interés, a saber, el futuro y los otros. Y los sufrimientos y males más inexplicables de su vida —la enfermedad de su hija— constituyen para él una ocasión de pensarlos como algo que él da, no como algo que se le quita. Un auténtico elogio de la generosidad frente al egoísmo y, al mismo tiempo, una muestra de la máxima exigencia del personalismo que el mismo Mounier no pretende mitigar (Díaz, 1991; Ruiz, 1990). La filosofía del rostro de Levinas es otro ejemplo de este despojamiento y de la íntima relación entre la libertad y el don de sí. El rostro hace referencia a la llamada a la responsabilidad que el otro ejerce sobre el yo, una responsabilidad indeclinable, única y más pesada en el propio yo que en el otro. Así, Levinas pretende superar el *conócete a ti mismo* socrático porque éste supone que todo está en el yo, siendo así que no es cierto que este yo posea todo y no necesite recibir nada —esta intuición es especialmente interesante en el ámbito pedagógico occidental, tan deudor del principio de conocerse a uno mismo— (Mélich, 1995). La pregunta fundamental no es: “¿Quién soy yo?”, sino: “¿Quién me necesita?” (Domingo, 2014, p. 38). Hasta tal punto es así que en él la ética —entendida como el uno para el otro— es la filosofía primera, y la donación es el fundamento de la objetividad en tanto en cuanto lo objetivo no es lo reducible a tema, sino lo dado. Y, por ello, es también la donación y la responsabilidad —no tanto la autorresponsabilidad, cuanto la responsabilidad con el otro sin esperar que este otro se preocupe por mí— el fundamento de toda institución (Domingo, 1985; Levinas, citado en Díez, 1992; Mínguez 2010; Agudelo, Rojas y Ocampo, 2019). Maritain, por su parte, incluye en su humanismo integral —y menciona a Tomás Moro como ejemplo— esta capacidad de desprendimiento y la relaciona, como Mounier, con la santidad. Para él, la democracia muere si se

basa sólo en la crítica y la ciencia, porque necesita también el don de sí. No es extraño que así sea, ya que el propio diálogo, base de la democracia, no es tal si en él no se da la persona y no es recibida (Jiménez Ruiz, 1991). En definitiva, el personalismo acude a la expresión “constitución del yo a través del tú” para expresar la importancia fundamental del otro en la construcción de cada persona concreta y, en general, de la sociedad (Burgos, 2012, p. 280).

#### 2.2.5.2 *El don como categoría filosófica*

Siendo tan importante para el personalismo la categoría del don, no es extraño que en los últimos años haya surgido toda una línea de investigación en torno a este concepto. Suele ser denominada como *lógica del don* y algunos personalistas actuales —Domingo, Torralba, Domínguez, Díaz entre otros— han hecho de ella uno de sus principales centros de reflexión. En su mayor parte, son buenos conocedores de la doctrina social de la Iglesia, especialmente de los documentos de los tres últimos papas, y se refieren a ella en sus trabajos con cierta frecuencia. Parten de la convicción de que el don no es sólo una categoría ética y antropológica —no sería reducible al mero concepto de gratuidad—, sino que es una categoría filosófica, un concepto fenomenológico y hermenéutico clave para la búsqueda de la verdad. “Lo mejor de lo real nos ha sido conferido sin nuestro concurso, y gratis” (Díaz, n.d., p. 31). En este sentido, es un estar atento, un prestar atención a la realidad previa, y no sólo un esfuerzo activo en búsqueda de la esencia de la realidad. No es nada irracional, sino una lógica capaz de fecundar la razón y llevarla al máximo de sus posibilidades. Se trata de centrarse también en la dimensión receptiva —*pathetica*— de la persona y no sólo en la activa —*poiética*— para entender su propio ser y actuar, es decir, en su realidad de sujeto de donación al que le ocurren y sobrevienen acontecimientos y no sólo en su realidad de sujeto actor que provoca los hechos. Es decir, la persona es tanto amante como amada, y antes esto que aquello. Pero, y esto es lo importante, lo dado es motivo para dar. El don exige una respuesta. Esta respuesta es, en sí misma, un don, aunque sea pasivo. Entonces, el mismo actuar se entiende como abrirse previamente a lo donado. Se entiende como una acción más importante a ún de lo inicialmente previsto porque no depende sólo de sí mismo, sino que recibe su fuerza de un momento previo y más poderoso que él mismo (Domínguez, 2009; Torralba, 2012). Estos autores insisten en que junto a las actividades intelectuales —Domingo las denomina

actividades de reducción—, hay otras llamadas existenciales o de donación, relacionadas con el cuidado, la atención, la respuesta. Y que estas últimas son auténticas categorías y no sólo actividades de las personas, capaces de influir positivamente en la construcción de la sociedad. No son, pues residuos antropológicos de culturas primitivas, sino auténticas dinámicas operativas que pueden remoralizar las, en ocasiones, agotadas democracias occidentales.

#### 2.2.5.3 *Lógica del don y justicia*

La lógica del don vitaliza algunos de los valores esenciales, como la justicia y la libertad. Los instala en una dimensión insospechada que los abre a nuevas y fecundas posibilidades. Aunque en un primer momento suene paradójico, esta lógica no es justa. Y no lo es porque, al basarse en el principio de gratuidad, supera los límites de la justicia. Ésta, la justicia, es entendida como la existencia de las condiciones mínimas para que el don sea posible (Torralba, 2012). Estamos más allá de la equivalencia, el cálculo, la economía y la justicia distributiva que implica la Regla de Oro. Esta regla no es anulada, sino corregida y mejorada por la lógica de la sobreabundancia. Ya no hay deuda ni obligación de restituir. Domingo se refiere a esta realidad cuando trata de armonizar el “principio esperanza” de Ernst Bloch con el “imperativo de la responsabilidad” de Hans Jonas. Si a qué se alinea con la lógica del don —la esperanza—, éste plantea una teoría más tradicional basada en la responsabilidad. Domingo propone aquí mantener la lógica del don o de la sobreabundancia para enriquecer una lógica de la responsabilidad que sigue en vigor, pero dinamizada y vitalizada. Se trata de lograr, en fin, lo que él llama una “ética de la responsabilidad solidaria” (Domingo, 2014, p. 29).

#### 2.2.5.4 *Lógica del don y libertad*

En cuanto a la libertad, la lógica del don añade argumentos poderosos para poder comprenderla más allá del mero libre albedrío. Éste consiste en una posibilidad de elección que constituye una concepción muy restringida de la libertad. Para conseguir una comprensión más profunda de la misma —la liberación—, es necesario acudir a la posibilidad que tiene la persona de salir de sí, es decir, de donarse. Por eso, el don no ha de entenderse como sacrificio, como renuncia a la libertad. Todo lo contrario, el don nunca destruye la libertad, aunque

en ocasiones suponga un gran esfuerzo de dominio personal. La libertad es la condición para el don. Y el don es la máxima expresión de la libertad. No sólo eso, el don transforma las libertades del donante y del destinatario (Domingo et al., 2013; Torralba, 2012). Dice Brian Johstone: “La libertad no es un concepto general o vacío; la libertad es para dar o recibir el don” (citado en Torralba, 2012 p. 93).

#### 2.2.5.5 *Lógica del don y amor*

Además de con la justicia y la libertad, la lógica del don se relaciona íntimamente —y más aún que con éstas— con el amor. En el lenguaje común, cuando de una persona se dice que es buena, bondadosa, cordial, caritativa —y otros calificativos relacionados con el corazón actuante—, se suele hacer referencia a alguien capaz de dar y darse a sí mismo. En todas las culturas conocidas, el don suele estar envuelto en unas formas respetuosas, solemnes y delicadas —ceremoniales— que demuestran que, incluso formalmente, está muy cerca del concepto de amor. Es más, el don es esencialmente gratuito por amor. A quienes queremos les damos, en primer lugar, amor. Luego el amor es el primer don. Dar es amar. Siendo esto así, el personalismo afirma que de la misma forma que estamos hechos para el amor lo estamos para el don (Torralba, 2012; Riego, 2009). Según Ricoeur, incluso, el amor es una obligación cuya fuerza reside no en esta naturaleza obligatoria e imperativa, sino en la lógica del don. En este sentido, el amor no es ético, sino supraético, porque —como hemos visto con el don— no niega la ética, pero la supera (Moratalla, 2011).

#### 2.2.5.6 *Lógica del don, economía, trabajo y política*

En el pensamiento personalista, todos los ámbitos sociales quedan bajo la influencia de la lógica del don. Especialmente, la economía y la política. En realidad, es esta lógica la que permite a los autores personalistas elaborar un pensamiento propio en el que la economía se subordina a la política —lo cual en Mounier quiere decir a lo espiritual, a lo humano— y no a la inversa. Mounier es consciente de que es necesario refutar la teoría según la cual los dos ámbitos, el económico y el político, son independientes, y considera esencial revertir la praxis indudable del predominio apabullante de la lógica económica sobre la vida política. La persona aparece, así, como el principio y el fin de la economía, y no la

producción ni el beneficio —si bien Mounier les reconoce a éstos su función específica, no los considera el fin de la economía—. Mounier se muestra muy crítico con el sistema capitalista porque puede suponer una amenaza para la auténtica vida personal. El capitalismo no produce según las necesidades reales de los consumidores, sino que tiende a aumentar éstas artificialmente. Y, sobre todo, hace prevalecer el capital sobre el trabajo, lo cual es contrario a toda lógica personalista. Ante estas desviaciones del sistema capitalista, Mounier denuncia el salario capitalista por ser injusto y mostrarse como responsable de un resentimiento de los trabajadores contra los empresarios que alimenta la lucha de clases. Y propone como alternativa la democracia económica. En ella, los conceptos clave son los de responsabilidad, iniciativa, creación y libertad. Y su objetivo último es la personalización y espiritualización del hombre, lo que requiere, en el plano económico, la emancipación de los trabajadores, lo cual exige, entre otras cosas, que éstos pasen de ser meros instrumentos de trabajo a asociados de la empresa. Ahora bien, tampoco acepta una centralización de la economía como la llevada a cabo en los países comunistas porque atenta contra la libertad y contra el derecho a la propiedad personal —Mounier acepta la propiedad privada, si bien insiste en su función social—. Los sistemas comunistas no hacen sino desplazar el poder que en el capitalismo tiene el capital por el poder del Estado. La economía personalista, antes al contrario, es descentralizada en todos los niveles hasta llegar al nivel último, el personal. Lo cual quiere decir que la economía debe estar animada en última instancia, no por las estructuras ni las instituciones, sino por la persona. Así pues, ni liberalismo ni colectivismo, sino una economía personalista pluralista capaz de proteger a la comunidad sin caer en la colectivización y de garantizar la libertad sin caer en el individualismo (Mounier, 2003; Domingo, 1985). El personalismo posterior a Mounier, si bien con las características propias de cada autor, ha mantenido estas líneas maestras sobre la economía. En la actualidad, e influidos por la doctrina social de la Iglesia, autores como Torralba y Domingo retoman el pensamiento de Mounier para introducir en el ámbito económico una superación de la pura razón instrumental al servicio del máximo beneficio que desemboque en la apertura del mundo de la economía a la lógica del don. Se trata de humanizar la economía y poner a la persona en el centro de todo proceso productivo, sin negar la lógica económica, pero corrigiéndola con la lógica del don (Torralba, 2012).

En estrecha relación con la reflexión sobre la economía, el personalismo aborda el mundo del trabajo. Mounier parte, ya se ha dicho en cierto modo, de la convicción de que los factores impersonales han de estar sometidos a los personales, lo cual supone el primado del trabajo sobre el capital. Muy exigente en este postulado, se opone a que el capital sea un bien productivo en sí mismo de forma automática y rechaza cualquier tipo de especulación. Exige un salario digno para el trabajador y, además, una participación justa en los beneficios de la empresa, así como la existencia de sindicatos libres e independientes. Alejándose del sistema económico socialista, no suprime el capital —pero lo reduce a simple material económico— ni considera el trabajo como la esencia de la persona (Mounier, 2003; Jiménez Ruiz, 1991). Y, como ocurre con la economía, los autores personalistas actuales se sirven de la categoría de la lógica del don para revitalizar y actualizar el sentido personalista del trabajo. De esta forma, deja de ser un simple medio para subsistir o un castigo divino y pasa a ser una forma privilegiada de poner al servicio de los demás las propias y singulares capacidades creativas y, con ello, realizarse personalmente. El trabajo está, pues, al servicio del desarrollo integral de las personas y sociedades, no del capital ni de otros intereses. Y ello sólo es posible si se entiende como donación de uno mismo y como vocación de servicio (Torralba, 2012).

En cuanto a la política, Mounier la concibe como superior a la economía y la técnica. Y, por supuesto, íntimamente ligada a la moral. Por ello, huye de cualquier concepción pragmática de la misma y de los políticos que se sirven de ella para su propio provecho. En cierto sentido, se acerca a la concepción *antigua* de la política, en tanto en cuanto se basa en la voluntad de vivir juntos, en el Estado como auténtica comunidad y en el bien común como objetivo principal (Domingo, 2014). Es tal la estima que tiene por el compromiso político que lo concibe, incluso, como una realidad mística y profética e incluso como condición para una auténtica encarnación. Y, más aún, como medio para salvar al hombre. Siendo esto así, Mounier concibe el Estado y la política como realidades *débiles*, en el sentido en que lo son los profetas y los místicos. Es decir, no buscan directamente resultados firmes ni se alían con el poder para consolidar sus posiciones. Pero precisamente en esta debilidad —en el sentido en que son débiles la denuncia de la injusticia y el anuncio profético de la sociedad personalista— reside su novedad y fortaleza. Comienza por afirmar la prioridad de la comunidad espiritual personalista con respecto a la

patria, la nación y, por supuesto, el Estado. Éste tiene carácter meramente instrumental, no es portador de ninguna verdad y está ordenado al servicio de las personas y la sociedad. Su crecimiento exagerado —el estatismo—, es contrario a la libertad personal, y representa un mal social y la mayor amenaza contra el personalismo. Ello lo lleva a oponerse al fascismo, el nazismo y el comunismo, en tanto en cuanto son diversas formas de un mismo mal, el totalitarismo despersonalizante (Capitán, n.d.). Ahora bien, esto no quiere decir que la verdad no deba penetrar las instituciones, sino que dicha verdad ha de venir por la vía directa de las personas, no del Estado, Estado que ha de organizarse de tal manera que llegue a ser realmente pluralista y que no ha de ser impedimento, sino todo lo contrario, para la creación de una comunidad europea y aun internacional (Domingo, 1985; Díaz, 1991). La democracia personalista o pluralista, así entendida, considera a la persona como un fin en sí misma, lo cual la hace distinguirse del simple gobierno de la mayoría, que es en realidad una forma de opresión. La democracia no es sino un medio para asegurar a todas las personas su libre búsqueda de un desarrollo personal adecuado. Las verdaderas raíces de la democracia son muy anteriores a ella misma y se remiten, en última instancia, al derecho de gentes (Mounier, citado en Díaz, 1991; Mounier, 2003). Así cobra sentido la distinción personalista entre el poder como dominio sobre otro y la autoridad como vocación personal de servir a los demás. Para Mounier, sólo hay una definición válida de democracia: “La exigencia de una personalización indefinida de la democracia” (Mounier, 2003, p. 142). Maritain, por su parte, abunda en estas ideas de Mounier. Sobre todo, en la afirmación de que el Estado sólo existe para crear las condiciones necesarias de una vida auténticamente humana y para garantizar el bien común. Existe, en definitiva, para la persona (Jiménez Ruiz, 1991).

#### 2.2.5.7 *Lógica del don y trascendencia*

Y, por supuesto, la trascendencia como fundamento para comprender la lógica del don. La condición de posibilidad del don personal es la sustancia de la persona, que metafísicamente es ya una donación (Repetto, citado en Kaufmann, 1996). Y, en el orden de la vida buena, es el pensamiento cristiano el que ha descubierto la necesidad del don de sí para alcanzar la felicidad (Torralba, 2012). Y es precisamente la influencia de la mística cristiana la que lleva a Mounier a afirmar

que sólo se posee lo que se da. Luego la persona sólo se posee dándose. El otro es, según esta lógica, un don divino: “Una hostia, un sacramento, un milagro a la vuelta de la esquina, una presencia inédita de Dios, un templo de Jescucristo” (Mounier, citado en Riego, 2009, pp. 284-285). Marcel es uno de los personalistas que en este punto se muestra más explícito. Argumentando contra Sartre, para quien el hombre es un ser hecho a sí mismo que nada tiene que agradecer a nadie porque nadie le da nada, Marcel plantea en la creación de la persona por parte de Dios —su ser *imago Dei*— el origen de la lógica del don:

“Desde el momento en que el hombre niega que él sea un ser creado, le acecha un doble peligro... no existe nadie que pueda colmarle, ni siquiera existe don que pueda ser recibido. Semejante ser se presenta como fundamentalmente incapaz de recibir”. (Marcel, citado en Seco, 1990, p. 14)

Así, categorías esenciales para Marcel, y relacionadas todas ellas con el don, tales como el descubrimiento de uno mismo a través del otro, la disponibilidad —característica esencial de la persona para Marcel— y la vocación entendida como don se enraízan en el terreno religioso (Seco, 1990). En Levinas, por su parte, se percibe también esta íntima relación entre el don y la trascendencia. Ya se ha dicho que la filosofía del rostro del otro es, fundamentalmente, una ética como filosofía primera que abre a la persona al encuentro y la responsabilidad con los demás, es decir, al don. Pero para entenderla en toda su profundidad es necesario encuadrar las categorías que emplea en un marco trascendente, en este caso el de la revelación veterotestamentaria. En efecto, el rostro del otro es, en definitiva, y como se ha dicho más arriba, el extranjero, el huérfano y la viuda, los prototipos del ser absolutamente marginal y desvalido y que exigen una respuesta, y una respuesta exigente hasta el punto de estar dispuesto a convertirse en rehén de estos absolutos perdedores existenciales. Y esta respuesta —este don— no es del orden de la lógica ni del conocimiento, sino que pertenece a otro orden previo. Pertenece a la anarquía, y esto quiere decir precisamente que no comienza con la intervención humana, sino que se sitúa en un momento que no tiene principio porque ya ha comenzado independientemente de la voluntad humana y que, por tanto, la trasciende (Pedemonte, 2017).

#### 2.2.5.8 *Lógica del don y educación*

El personalismo afirma, pues, que todo es don. El sacerdote protagonista de la novela *Diario de un sacerdote rural* (Bemanos, 2008) parece hacerse eco de esta idea con sus últimas palabras: “Todo es gracia” (p. 345). Y siendo todas las categorías personalistas necesarias para humanizar la sociedad, quizá sea ésta, la del don, una de las más urgentes. La escuela parece reclamarla con especial interés. Y, para empezar, es necesario decir que la propia educación es un don. Si la libertad, la paz, la justicia, la belleza, la bondad, el mundo son dones, si la propia vida es un don, si el don está dentro del ser humano como algo propio y no como un añadido externo, llegar a ser persona auténtica —que esto es la educación para el personalismo— también lo es. Porque el uso razonable que de su libertad ha de hacer el alumno para conquistarse a sí mismo progresivamente está basado en el don que la escuela le hace al ofrecerle todos sus recursos para que llegue a conseguirlo. La educación personalista es, ante todo, escuela de humildad que prepara al alumno para saberse precedido en todos los sentidos y para situar la realidad sobre la idea. Si la escuela existe para el aprendizaje, no hay aprendizaje más básico que éste. Y el maestro es, dentro de esta lógica del don, un ser que se da al alumno. Se puede afirmar, incluso, y haciendo trasposición de las categorías de Levinas al mundo educativo, que es la persona que carga no sólo con su propia responsabilidad, sino también con la del alumno. Y, sobre todo, con la responsabilidad que éste tiene de encontrar sentido. Así pues, responsabilidad y desprendimiento, ética y sentido. Éstas son las principales características del maestro personalista. Porque, como dice Mounier, no hay compromiso sin desprendimiento (González de Cardedal, 2004; Torralba, 2001, 2012; Macchietti, 2013; Domingo, 1985; Domínguez, 2009; Martínez-Carbonell, 2019).

## 2.2.6 El principio de gratuidad: soberanía de Dios y del hombre

### 2.2.6.1 Fuente de la lógica del don

Hemos dicho que la lógica del don no es algo irracional, sino, precisamente, una lógica. Y, en tanto tal, brota de un principio. En su caso, del principio de gratuidad, principio rector de muchas de las elecciones recíprocas. Es un principio no sólo ético, sino metaético, en tanto en cuanto va más allá de la razón práctica y no es, en sentido estricto, una virtud. Ésta es una de las ideas centrales que recoge

Benedicto XVI en *Caritas in veritate*, aplicada especialmente —aunque no sólo— al ámbito económico. Es, pues, un don ajeno al cálculo. Es una lógica de la sobreabundancia que sobrepasa, respetándola, la lógica de la justicia. No se trata de dar por deber ni por imperativo legal, sino porque se llega a reconocer el nexo indisoluble con el otro —Torralba habla de *obligatio*— (Torralba, 2012). No espera respuesta ni contrapartida alguna. Es, en definitiva, pura libertad de espíritu totalmente desprendida de todo a aquello que no sea donarse. Como se ha dicho más arriba al tratar el don, este principio reinterpreta la Regla de Oro al introducir en su lógica la dinámica de la generosidad. Y, por todo ello, es clave para construir una sociedad con un futuro esperanzador. Es hora, según el papa Francisco, de revalorizar este principio, pues es precisamente lo gratuito, lo que no se puede comprar, lo más valioso (Torralba, 2012; Martínez-Carbonell, 2019).

#### 2.2.6.2 Principio de gratuidad y trascendencia

Y, sin embargo, dar gratuitamente no es habitual. Nunca lo ha sido, pero parece que la sociedad actual presenta especiales dificultades para hacerlo. Y ello porque, en el fondo, en este dar sin esperar está presente el sentido de la trascendencia, sentido que en la actualidad no es fácil de encontrar. Siendo los primeros personalistas tan sensibles a la dimensión trascendente de la realidad, ya muestran su preocupación al respecto. Marcel, por ejemplo, establece una relación directa entre la fe exagerada entre el progreso técnico y la filosofía de la desesperanza, ambas enemigas de lo trascendente (Seco, 1990). Y Maritain no duda a la firmar que el materialismo es incapaz de construir una sociedad auténticamente humana porque rechaza la dimensión espiritual del hombre (Jiménez Ruiz, 1991).

En la primacía de la persona, el personalismo descubre, por paradójico que pueda parecer, una realidad anterior y superior en la que ésta se sustenta y queda trascendida. Esta trascendencia puede ser entendida, en un principio, de una manera amplia. Mounier, por ejemplo, se refiere a la persona como ser abierto y libre, encarnado y espiritual a la vez, en la cual prevalecen los valores espirituales. Y afirma que no hay cultura ni civilización dignas de este nombre si no están orientadas metafísicamente, es decir, más allá de la persona (Domingo, 1986; Díaz, 1991; Ruiz, 1990; Capitán, n.d.). Marcel, por su parte, habla de lo sagrado —y del hombre como sagrado—, de un Tú absoluto como fundamento de la comunión

universal (Seco, 1990) y de la paz, no como conquista del ser humano, sino como “brisa salvadora al final de una jornada de intenso calor” (Marcel, citado en Seco, 1990, p. 11). Maritain, en la descripción de su humanismo integral, insiste en la necesidad la apertura del hombre al ser para responder a una necesidad absoluta de trascendencia y afirma que el humanismo auténtico ha de ser religioso. Y no olvida recordar que el humanismo occidental está basado tanto en fuentes trascendentes como religiosas, sin las cuales resulta incomprendible. También las categorías centrales en las que se basa la concepción personalista de la sociedad remiten a un orden trascendente. Así, el bien común político deja de serlo si se agota en sí mismo y no aspira a algo que está por encima de él (Jiménez Ruiz, 1991). Y el primado de la ética como filosofía primera en Levinas no se puede entender en la inmanencia del ser, sino en la trascendencia (Mèlich, 1995).

Esta apertura a la trascendencia propia de los primeros personalistas ha sido una constante en la tradición de este movimiento hasta llegar a la actualidad. Y en algunos casos concretos ha marcado decisivamente la historia de la humanidad. Así, las tres personas más influyentes de la Comisión de los derechos del hombre y de su Comité de redacción — Eleanor Roosevelt, Charles Malik y René Cassin —, si bien no son autores personalistas en sentido estricto, tienen una clara visión trascendente de la realidad y se inspiran en los principios personalistas (Chabot, 2001). El personalismo del siglo XX, fiel a esta constante, no cesa de proclamar la necesidad de la apertura a la trascendencia. Ya sea cuando se trata el tema de la esperanza (Torralba, 2001), la ecología (Ballesteros et al., 1995), el compromiso liberador (Domínguez, 2009), el tiempo (Pedemonte, 2017), el ser humano (Buriticá, 2014), la dignidad (el papa Francisco, citado en Martínez-Carbonell, 2019) y cualquier otro tema, la trascendencia es una referencia obligada. Dice Carlos Díaz: “Una identidad cultural personalista no podría jamás prescindir de la dimensión crítica en un mundo más y más manipulado.... Por eso una vida así orientada será ... abierta al Misterio y no inmanentista” (Díaz, n.d., p. 18).

#### 2.2.6.3 Principio de gratuidad y Dios

En el personalismo, no obstante, esta trascendencia, espiritualidad y Misterio adquieren unos rasgos muy característicos y se concretan de una manera específica. No se trata de un ser superior impersonal ni de un motor inmóvil. Es

Dios —y un Dios personal— a quien se refieren los personalistas. Un Dios que ofrece a la persona la posibilidad de trascendencia al mismo tiempo que de encuentro personal, y que completa así las otras dos vías de apertura del ser humano que Él mismo ha querido como estructura de la persona. Es decir, la apertura al mundo, la apertura al prójimo y la apertura a Dios. Esta es la tríada relacional que constituye a la persona (Domingo, 1985; Burgos, 2012). En este contexto, no extraña que sea la revelación judeocristiana la gran fuente personalista. Ya se ha dicho que Levinas hunde su pensamiento en el Antiguo Testamento y en su fe judía —identifica progresivamente y cada vez más su propia vida, su fe judía y su labor filosófica—, donde encuentra a un Dios que ha pasado dejando una herida en el hombre que él identifica con la responsabilidad por los demás, anterior incluso a la propia libertad personal y que lo constituye como persona. Su filosofía consiste, pues, en escuchar a Dios, si bien de una manera distinta a la efectuada en la teología occidental, en el sentido ya señalado de reflexionar sobre esa huella que deja en el hombre. (Domingo, 1985; Díez, 1992). Es, pues, un enfoque más ético que puramente teológico en el que se deja clara la dependencia de la ética con respecto a Dios: “El único punto firme que puede asegurarnos un suelo propiamente ético sigue siendo Dios” (Levinas, citado en Díez, 1992, p. 11). En Marcel, por su parte, se observa una preocupación evidente por fundar la sociedad humana auténtica en la idea de la paternidad divina. Y no duda al afirmar, por ejemplo, que una categoría básica en el personalismo como es la libertad no es nada si no está orientada a la gracia, entendida ésta no como algo abstracto e impersonal, sino como la gracia de Dios (Seco, 1990) mientras que el humanismo de Maritain se inspira directamente en el Evangelio en tanto en cuanto considera que es el alma de las culturas y civilizaciones, e incluso expone la necesidad de que las masas populares hagan suyo un humanismo teocéntrico —como alternativa al engañoso materialismo— como única vía para alcanzar su verdadera libertad (Jiménez Ruiz, 1991).

#### *2.2.6.4 Principio de gratuidad, trascendencia y educación*

El personalismo, en definitiva, concibe a la persona y a la sociedad como realidades abiertas a Dios. La pedagogía de inspiración personalista, lógicamente, también. Sin esta dimensión de apertura, no es posible un desarrollo integral del alumno. La Universidad de Oxford así lo indica en su escudo: “El Señor es mi luz y

mi salvación, ¿a quién he de temer?" (González de Cardedal, 2004, p. 50). La posibilidad de relacionarse con Dios abierta al educando en una educación personalista —y propuesta con total libertad— es la clave para una educación que quiera alcanzar todas las dimensiones constitutivas de su ser personal, incluida la social. No en vano, es el cristianismo el que introduce el concepto de prójimo con el que compartir la propia existencia (Seifert, 1997; Domínguez, 2009). Y es complicado, incluso, encontrar un fundamento fuerte para los derechos humanos fuera de la creencia en Dios (Malik, citado en Chabot, 2001). Y si la gratuidad se aplica en primer lugar a Dios, que ha creado sin necesidad, es decir, por puro amor (Torrallba, 2012), educar a los alumnos para que comprendan la necesidad personal y social de la gratuidad y el don lleva aparejada la necesidad de una educación trascendente. Pero no de una trascendencia cualquiera, sino de la aquí señalada, es decir, de ese Dios de Jesús —el Hombre Dios que existe como ofrenda para los demás— que hace escribir lo siguiente a Mounier ante el sufrimiento terrible de su hijita:

“... Qué sentido tendría todo esto si nuestra muchachita no fuera más que un pedazo de carne hundido no se sabe dónde, un poco de vida accidentada y no esta blanca hostia que nos sobrepasa a todos, una infinitud de misterio y amor que nos deslumbraría si lo viéramos cara a cara...”. (Mounier, citado en Ruiz, 1990, pp. 11-12)

Concluimos este apartado con una serie de cuadros en los que mostramos las ideas básicas tratadas en el mismo. Para mayor claridad, seguimos la estructura seguida en el cuerpo del mismo, dedicando un cuadro a cada valor.

**VALORES DETERMINANTES DEL PERSONALISMO COMUNITARIO:  
IDEAS CLAVE**

CUADRO 27

VALORES DETERMINANTES DEL PERSONALISMO COMUNITARIO (I)

• **LA VERDAD**

- Epistemología realista: el personalismo se caracteriza por su afirmación de la existencia de la verdad y por su empeño en buscarla
- Hay una estrecha relación entre la verdad, la lógica del don, el amor y la humildad (Marcel, citado en Seco, 1990)
- La sola razón no puede llegar a la verdad más profunda del ser humano
- La verdad en la pedagogía personalista:
  - La escuela existe para buscar la verdad (González, 2004; Ibáñez-Martín, citado en Macchietti, 2013)
  - El educador está obligado a ser el guía del alumno en esta búsqueda

CUADRO 28

VALORES DETERMINANTES DEL PERSONALISMO COMUNITARIO (II)

• LA LIBERTAD

- La libertad es la marca distintiva de la persona (Pedemonte, 2017)
- Por ser encarnada, la libertad humana no podrá alcanzar nunca la perfección (Mounier, 2003)
- Existe para ser responsable de y ante los demás
- La libertad en la pedagogía personalista:
  - Debe tener un espacio propio en los planes de estudio
  - Ha de ser presentada no como un fin en sí misma, sino como condición de posibilidad de la personalización del alumno

CUADRO 29

VALORES DETERMINANTES DEL PERSONALISMO COMUNITARIO (III)

• LA JUSTICIA

- La búsqueda de la justicia debe estar basada en la reflexión sobre la estructura humana
- Ha de estar enriquecida por la disponibilidad, el cuidado y el amor (Domingo, A. y Domingo, T., 2013; Domingo, 2014)
- La justicia en la pedagogía personalista:
  - La mayor urgencia educativa es reflexionar sobre el sentido de la justicia global
  - La escuela debe denunciar las injusticias y anunciar un nuevo orden basado en la justicia

CUADRO 30

VALORES DETERMINANTES DEL PERSONALISMO COMUNITARIO (IV)

• EL AMOR

- Es el centro mismo del personalismo
- Forjar una auténtica comunidad exige implantar en el interior de la persona la afectividad cordial (Von Hildebrand, citado en Riego, 2009)
- Es en el amor donde las demás virtudes encuentran su plenitud (Torralba, 2000; Domingo, 2014)
- El ensanchamiento de la razón en el amor es imprescindible para enfrentarse a los atentados contra la vida: el aborto, la eutanasia y la pena de muerte (Torralba, 2012; Ortiz, 2019; Burgos, 2012; Díaz, n.d.)
- La primacía del amor supone la superación de la justicia social, no su olvido
- Es el criterio de la verdad
- Ha de estar fundado en la verdad para ser socialmente fecundo (Domingo, 2014)
- El amor perfecto exige un Dios personal: Dios es amor
- El amor en la pedagogía personalista:
  - Es esencial ofrecer una antropología capaz de incorporar una concepción personalista del amor para dialogar con otras propuestas antropológicas presentes en la escuela

CUADRO 31

## VALORES DETERMINANTES DEL PERSONALISMO COMUNITARIO (V)

## • LA LÓGICA DEL DON

- El compromiso es una categoría básica en el personalismo
- El *otro* es fundamental en la construcción de la persona y de la sociedad
- La lógica del don es una categoría filosófica clave en la búsqueda de la verdad
- Supera los límites de la justicia
- Así como la libertad es la condición para el don, éste es la máxima expresión de la libertad
- El amor es el primer don
- Es necesario introducirla en la política y la economía
- Se fundamenta en la condición de *imago Dei* de la persona (Marcel, citado en Seco, 1990)
- La lógica del don en la pedagogía personalista:
  - La propia educación es un don
  - La escuela debe preparar al alumno para saber que todo es don
  - El maestro es la persona que se da al alumno

CUADRO 32

## VALORES DETERMINANTES DEL PERSONALISMO COMUNITARIO (VI)

## • EL PRINCIPIO DE GRATUIDAD

- Es la fuente de la lógica del don
- Lo gratuito es lo más valioso (Francisco, citado en Torralba, 2011 y Martínez-Carbonell, 2019)
- En el fondo de este principio está presente el sentido de la trascendencia: referencia a un Dios personal
- El principio de gratuidad en la pedagogía personalista:
  - La apertura del alumno a la posibilidad de relacionarse con Dios es clave para que éste comprenda la necesidad personal de la gratuidad y el don

## 2.3. REINO DE DIOS VS. DERECHOS HUMANOS

### 2.3.1 Colaborar con todos

El personalismo es, esencialmente, preocupación y respeto por la persona, una reflexión sobre su estructura como ser humano inserto en una sociedad y en un tiempo histórico concreto. Y, por ende, una reflexión profunda sobre los valores y principios tratados más arriba —la verdad, la libertad, la justicia, la caridad, la lógica del don y el principio de gratuidad—. Pero, y tal como se ha ido viendo en todos los apartados de este capítulo II, especialmente al analizar la lógica del don y el principio de gratuidad, el personalismo se diferencia de otras propuestas

sociales, principalmente, por su concepción de la persona como ser abierto a la trascendencia. Así, tiene presente no sólo la dimensión *horizontal* de la sociedad, sino también la *vertical*. El esfuerzo por implantar los valores mencionados adquiere, de esta manera, unas características propias. No se trata, de ninguna manera, de aislacionismo ni trabajo en solitario. Todo lo contrario. Ya se ha visto que la revista *Esprit* nace con una clara vocación universalista. En sus reuniones de trabajo no se excluye a nadie que tenga un interés sincero por la persona, sea cual sea su posición política o sus creencias religiosas. Tampoco se trata de, aun dentro de esta tendencia integradora, clasificar y valorar las colaboraciones en virtud de las motivaciones concretas de los que las aportan. Antes al contrario, Mounier y sus colaboradores más próximos parecen inspirarse en unas palabras proféticas de Jesús. En efecto, cuando Juan se presenta ante Jesús contento y orgulloso por haber prohibido a un hombre ajeno al grupo de los apóstoles expulsar demonios en nombre del Maestro, éste, lejos de felicitarlo, le da una de las más importantes lecciones que deben conocer sus seguidores: “No se lo prohibáis, que el que no está contra vosotros, está de vuestra parte” (Lc 9, 49-50 y paralelos). Hacer el bien tiene un valor objetivo independientemente de las motivaciones concretas que impulsen a hacerlo. Ahora bien, en el personalismo, esta acogida incondicional de toda propuesta útil para construir la sociedad personalista no significa renuncia a la propia motivación. Ni, por supuesto, aceptación irreflexiva de cualquier aportación con apariencia de ser aprovechable. Dada la época convulsa en la que se funda *Esprit*, Mounier debe estudiar a fondo los movimientos sociales más significativos y tratar de mantener un equilibrio —no siempre fácil— a la hora de colaborar con ellos. Rechazados el fascismo y el nazismo por su carácter violento, excluyente, totalitario y antidemocrático, Mounier mantiene una relación compleja con el marxismo. Si bien en ocasiones cree encontrar algunos cauces de colaboración, es plenamente consciente de las enormes diferencias de fondo que existen. La principal, su esencia materialista y antiespiritualista. Porque el reino de Dios es abierto y acogedor, pero no acrítico. Y, siendo el personalismo receptivo al reino de Dios, es riguroso con las posturas que lo combaten.

### 2.3.2 La revolución no es el reino de Dios

Para Mounier, el bienestar no se identifica con la felicidad ni la revolución social con el reino de Dios. Esta identificación sólo es admisible en aquellas personas oprimidas y ofuscadas por la miseria. Pero para los demás, constituye “ingenuidad o pobreza de corazón” (Ruiz, 1990, p. 28). La revolución no puede alcanzar la profundidad del reino. Aquella no elimina el mal ni el odio ni proporciona la felicidad. Y esto, en su pensamiento, es muy importante, porque la revolución a la que él se siente llamado y llama a los demás no es la marxista, sino la del reino de Dios. Y, por tanto, incluye en ella problemas tales como el odio, el mal y la muerte. Y toma en consideración categorías como la felicidad. En consecuencia, excluye todo lo que vaya en contra del Reino. Esto implica, frente al marxismo y otros movimientos, el rechazo de toda violencia y lucha de clases, así como la crítica absoluta a la obtención de fines sin reparar en los medios empleados (Mounier, 2003; Domingo, 1985).

La reflexión de los principales autores personalistas en este ámbito es muy similar a la de Mounier. Maritain llama a esforzarse todo lo posible para transfigurar el mundo de acuerdo con las exigencias del Reino. Pero, por mucho empeño que se ponga en ello, este mundo no se convertirá nunca en el Reino. En el mejor de los casos, se conseguirá una sociedad más humana y con unas instituciones más justas, es decir, más digna de la persona. Pero la utopía de la sociedad perfecta y la felicidad completa no se puede convertir en una realidad en este mundo (Jiménez Ruiz, 1991). Lo cual no implica, de ninguna manera, olvido de la sociedad terrena, sino un esfuerzo máximo y lúcido:

“La dura lección nos ha enseñado que el Reino de Dios no es para la historia terrestre, pero al mismo tiempo hemos adquirido conciencia de esta verdad crucial: que es necesario que aquél se prepare enigmáticamente en los dolores de la historia presente”. (Maritain, citado en Jiménez Ruiz, 1991, p. 34)

Levinas, por su parte, y partiendo de su fe judía concretada en su filosofía del rostro del Otro, insiste en valores que pertenecen inequívocamente al Reino neotestamentario. Entre ellos, el respeto, la justicia, la convivencia pacífica, la apertura a los demás, la paz, el amor en definitiva (Díez, 1992).

### 2.3.3 *Ya sí, pero todavía no: los derechos humanos*

Este planteamiento centrado en el reino de Dios tan propio del personalismo es tan realista y actual como esperanzador y forjador de futuro. En él se observa la fuerza del *ya sí, pero todavía no* que define el concepto cristiano de Reino. La historia humana, tanto la individual como la colectiva, se encuentra sometida a una tensión constante entre un futuro que se prevé pleno —pero que todavía no ha llegado— y un presente en el que ya hay indicios de dicho futuro —pero limitados e incompletos—. El abandono del *todavía no* entraña el riesgo de considerar de finitivos los logros actuales, con lo cual se limitan las capacidades personales y sociales. Además, provoca una visión inexacta de las verdaderas posibilidades humanas. El abandono del *ya sí*, en cambio, provoca el error contrario, es decir, la desilusión de pensar que todo esfuerzo es vano y que sólo el futuro es digno de la persona. Lo cual es también perjudicial para la persona y la sociedad (Torralba, 2001).

Así pues, el personalismo aúna el *ya* del presente y el *todavía no* del futuro. Y una de las manifestaciones más logradas de ello es el trabajo que los personalistas han llevado a cabo en el campo de los derechos humanos. Es éste un terreno privilegiado para demostrar el compromiso a favor de la dignidad humana, especialmente tras las tragedias provocadas por la Segunda Guerra Mundial. Algunas de las constituciones europeas —Alemania, Italia, España— están influenciadas por el personalismo, así como la propia Declaración de los Derechos del Hombre, en cuya redacción algunos personalistas tuvieron un papel fundamental. Como se ha indicado más arriba, no es casualidad que la Declaración surja precisamente a mediados del siglo XX, época en la que los primeros personalistas —Mounier, Maritain— han conseguido un reconocimiento notorio. Los miembros más destacados de la Comisión de Derechos del Hombre y del Comité de Redacción no son, en sentido estricto, filósofos personalistas, pero comparten las ideas clave del personalismo. Se trata de René Cassin —judío—, Eleanor Roosevelt —protestante— y Charles Malik —católico—. Y los demás miembros participan de las mismas raíces judeocristianas que han configurado la civilización occidental. Ciertamente, es innegable la impronta judeocristiana de la Declaración. Puede observarse, por ejemplo, en las numerosas ocasiones en las que en el texto aparecen los términos *persona* y *dignidad*, así como en la comprensión de

la humanidad como una gran familia que aparece en el preámbulo. Cassin no duda en mencionar a Maritain como inspirador de algunos de las aportaciones que él hace a la Comisión. Y Malik, al preguntarse por el origen de los derechos humanos, afirma que se encuentra en Dios. Así pues, la corriente personalista influye de manera clara en la Declaración. Lo hace en sus orígenes, cuando los primeros personalistas se enfrentan a una crisis de civilización anteponiendo el concepto de persona como fundamento de la sociedad a las teorías totalitarias de diverso signo. Lo hace durante el proceso de redacción, como se ha señalado más arriba. Y lo hace una vez redactada, impulsando su implantación real y su reconocimiento efectivo (Chabot, 2001).

Terminamos este apartado, al igual que los anteriores, con un cuadro en el que incluimos las ideas básicas tratadas en el mismo.

### REINO DE DIOS Y DERECHOS HUMANOS. IDEAS CLAVE

CUADRO 33	REINO DE DIOS Y DERECHOS HUMANOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El personalismo está abierto a la trascendencia: en busca del reino de Dios</li> <li>• Atina el <i>ya sí</i> del presente y el <i>todavía no</i> del futuro: la preocupación por los derechos humanos</li> <li>• La Declaración Universal de los Derechos Humanos está influenciada por el personalismo</li> </ul>	

## 2.4. RECAPITULACIÓN TEÓRICA: LA DSI Y EL PRINCIPIO PERSONALISTA, OPORTUNIDADES INÉDITAS PARA LA ERE

### 2.4.1 Un contexto de crisis permanente

Ya se ha dicho que el personalismo nace en un contexto de crisis con el objetivo de comprender sus causas y combatirlas. Una crisis que no se reduce a aspectos puramente económicos, sino que tiene componentes culturales, morales, antropológicos. Es la civilización occidental en su conjunto la que sufre una convulsión que afecta todas sus estructuras. Mounier sitúa el individualismo

burgués en el centro del problema, pues, de generado en egoísmo desbordado al servicio de sus propios intereses, ha olvidado a la persona. Ahora bien, otras ideologías —algunas como consecuencia y otras como reacción a este individualismo— vienen a añadirse al problema. El cientificismo, el materialismo, los totalitarismos de diferentes inspiraciones. Todas con una idea compartida. Son antipersonalistas.

Pero el antipersonalismo no cesó con el fin de aquella crisis. Resurge cada cierto tiempo. Quizá con apariencias distintas, pero con la misma idea de fondo. Así, cada crisis lleva aparejada inevitablemente su desprecio a la persona. Es más, es este desprecio su característica principal y lo que las une a todas ellas. Y, si bien hay crisis reconocidas *oficialmente* —la de 1929, la del petróleo, la de 2007, la del coronavirus—, hay otras que pasan más desapercibidas porque o bien son menos intensas o bien se localizan en algunas zonas concretas o —lo que es más grave— son incapaces de ser reconocidas por ser menos evidentes o aparatosas en sus manifestaciones. Los comienzos del siglo XXI son tiempos de crisis. Varias, una tras otra. Sin dejar tiempo para la recuperación. Y muy evidentes. Reconocidas oficialmente. Y totales, es decir, instaladas en todos los ámbitos. También el educativo, donde parece asistirse a una grave despreocupación por la identidad del ser humano (Gómez Sierra, 2011).

La educación está en crisis en todo el mundo. Pero en España parece estarlo de una manera especialmente grave (Mínguez, 2010). Todo equipo de gobierno que llega al poder lo hace de la mano de una nueva ley educativa, lo cual puede ser interpretado tanto como consecuencia como causa del problema. Y, si nos atenemos a los resultados, ninguna de estas leyes consigue solucionarlo. Y ello se debe, principalmente, a que se actúa sobre las manifestaciones externas, pero no sobre la raíz del mal.

#### **2.4.2 El fin de la educación**

No basta con incidir sobre los elementos puramente materiales del sistema educativo —presupuestos, edificios, equipamiento de las aulas— ni sobre los pedagógicos —programaciones, libros de texto, formación de los profesores, nuevas metodologías—. Esto, con ser necesario, es insuficiente. Y ni siquiera es lo más importante. Un planteamiento personalista general como el que se mantiene

aquí —y cuando en este apartado hablamos de personalismo y pedagogía personalista nos referimos tanto a la corriente filosófica surgida con Mounier como, en sentido amplio, al principio personalista que informa los tres textos de la DSI analizados en el capítulo I—, considera que la clave de un sistema educativo es conocer realmente el fin último de la educación. Es decir, el porqué de la misma. No se trata aquí de pensar en lo que en las programaciones curriculares se suelen llamar los objetivos. Por ser parciales y condicionados en el espacio y en el tiempo, éstos sirven para situar las asignaturas concretas en el conjunto de los planes de estudio. Pero aquí nos referimos a los fines globales, últimos. En definitiva, se trata de saber por qué es mejor esforzarse en educar que no hacerlo, así como de saber qué pasaría si no se educase. Paradójicamente, son muy pocos los teóricos y profesionales de la educación que se hacen esta pregunta. La mayoría se han acostumbrado a trabajar en un ambiente que da por supuesto que todos saben por qué y para qué educan. Pero la realidad no es ésta. Y cuando se entabla algún debate al respecto, las opiniones demuestran que el acuerdo está lejos de ser logrado. La solución a estos desacuerdos no suele consistir en reflexionar más profundamente, sino en reafirmarse en la idea —no fundamentada en la realidad— de que todos saben los motivos por los que educan. Lo cual, en la práctica, equivale a reforzar la ignorancia sobre esta importante cuestión. El planteamiento personalista que aquí proponemos, por el contrario, no se comprende si se elimina la reflexión sobre el fin último de la acción educativa. Un fin que se presenta como respetuoso con gran parte de la tradición educativa, pero, al mismo tiempo, como totalmente actual dada su atención a las necesidades de la sociedad del siglo XXI. Dicho fin se desdobra en dos íntimamente relacionados. Son la construcción de la persona y la transformación del mundo (Torralba, 2001; Pedemonte, 2017).

La educación personalista cree en la existencia en el interior del alumno de una llamada —vocación— que lo lleva a aproximarse a las demás personas. Y cree que, siendo esto así, la educación debe hacerle descubrir esa llamada para que la vaya forjando a lo largo de toda su vida. Lo cual quiere decir, en el fondo, ayudarle a ser persona. Es esta sensibilidad por lo humano —no tanto con el objetivo de explicar al hombre como si fuese un problema, sino para comprenderlo en su esencia de misterio, pues la educación es “conjugan los hilos visibles e invisibles que tejen la tela misteriosa, singular del ser humano” (Nanema, 2008, p. 251)— la clave de la educación personalista, como lo es del personalismo en general. Y la que

la lleva a situar a la persona en el centro de su quehacer como ciencia. Una sensibilidad que, al mismo tiempo que muestra el máximo interés por la persona considerada en sí misma, se abre a la adecuada relación de ésta con la sociedad concreta en la que se inserta para conseguir crear un espacio sociocultural auténticamente personalista. Dicho de otra manera —y poniendo el acento en la sociedad—, se trata de construir una sociedad de auténticas personas, por lo cual todas las materias escolares han de coincidir, precisamente en su vocación de enriquecer la vida común (González de Cardedal, 2004).

Es eso precisamente lo que el papa Francisco —cuyo pensamiento pedagógico se inscribe en esta corriente personalista— pretende cuando propone categorías personalistas y comunitarias que posibiliten a todas las personas de buena voluntad trabajar por el bien común. Los temas recurrentes de la educación personalista —la dignidad, la libertad, la vocación, los derechos humanos—, encuadrados en el marco amplio del objetivo personalista de la educación, posibilitan una vida mejor tanto personal como social (Mounier, 2003; Domingo, 1985; Domingo, 2014; Nanema, 2008; Bossio, 2018; Chabot, 2001; Pedemonte, 2017).

#### **2.4.3 Educar es formar**

Siendo esto así, el personalismo —ya desde la época de Mounier— no considera la educación como mera enseñanza, instrucción o erudición. La entiende como formación integral. Se aleja de consideraciones puramente pragmáticas del proceso educativo para centrarse, ante todo, en suscitar móviles e inquietudes en los alumnos. La educación no es ajena a los valores, las esperanzas, los ideales ni los deseos. No se reduce al ámbito cognoscitivo, sino que está también atenta a lo intelectual, emocional y relacional. A lo afectivo y al corazón. Es decir, considera no sólo el entendimiento del alumno, sino también su voluntad y su espíritu. Así, se trata de un auténtico proceso vital en el que se transmiten conceptos, sí, pero también experiencias éticas y estéticas —entendidas estas últimas no sólo en un sentido restringido, sino ampliado hasta el punto de incluir la belleza interior—. Y todo ello sin olvidar la dimensión metafísica, la pregunta por el sentido, por el fin último. Pero no de una manera puramente teórica o abstracta, sino en relación directa con el sentido de la existencia de cada alumno concreto, de tal manera que éste llegue a formularse, en total libertad, preguntas fundamentales en este aspecto

para que trate de responderlas a lo largo de su vida. Incluida la cuestión de la finitud y la muerte. Es decir, existenciales. Todas estas características hacen de la educación personalista un proceso integrador de todas las capacidades del educando con el objetivo de que sea éste el verdadero actor de dicho proceso. Se trata, en fin, de transformar la escuela para humanizar la cultura. De humanizar a los alumnos. De ayudarles a que tengan un corazón —centro integrador de las diversas capacidades de la persona— bueno. Y también de humanizar a los maestros, cuya función no es ya acumular conocimientos para repetirlos en el aula, sino mostrar y transmitir dichos conocimientos de una manera plenamente humana y con el objetivo de humanizar. Y si uno de los fines educativos del siglo XXI es, según el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors* (VV. AA., 1996), aprender a vivir juntos, (VV. AA., 1996), la educación personalista ofrece grandes posibilidades para ello. Es una educación realista que no idealiza al educando. Antes al contrario, reconoce en él, como en cualquier persona de cualquier edad, una agresividad innata. Descubre las limitaciones inherentes a todo proceso educativo, por muy perfeccionado que esté. Por eso, no pretende conseguir un mundo feliz, sino un mundo más humano. Pero confía en el joven, en su capacidad de orientar esa agresividad y transformarla en sano vigor para construirse a sí mismo y construir una sociedad intercultural, pacífica y democrática. (Mounier, 2003; Torralba, 2001; Domingo, 2014; Ballesteros et al., 1995; Maritain, citado en Bossio, 2018; Pedemonte, 2017; Buber, citado en Díaz, 2001; Mounier, citado en Macchietti, 2013; Cortina, citado en Cabrera, 2019; Francisco, citado en Martínez-Carbonell, 2019; Mounier, citado en Capitán, n.d.; Mínguez et al., 2016). Todo lo cual lleva a considerar que la educación personalista es, en sí misma considerada, tanto una llamada a pensar con seriedad la crisis de la educación actual como un intento de hacer reflexionar sobre los fines últimos de la misma. La escuela occidental ya no puede ser pensada igual desde los planteamientos de los primeros personalistas. La filosofía de Levinas, por ejemplo, ha mostrado que categorías como el diálogo, la compasión y las relaciones interpersonales son esenciales al acto educativo y no simples elementos externos que puedan ser incorporados al mismo desde fuera (Mínguez et al., 2016).

#### **2.4.4 Una educación para la vida**

Mounier afirma que el personalismo es histórico y concreto, una sabiduría viva alejada de cualquier ideal abstracto (Mounier, 2003). Con él, los principales personalistas se muestran no como filósofos puramente académicos, sino empeñados en transformar la sociedad (Guardini, citado en Burgos, 2012; Marcel, citado en Seco, 1990). Y así se muestran también los actuales (Domínguez, 2009; Bergoglio, citado en Martínez-Carbonell, 2019). La pedagogía personalista asume esta dimensión práctica. El propio Mounier señala que, en esencia, la educación no es tanto un sistema de valores como una autopromoción de la persona basada en una interpromoción de las personas, cuyo objetivo es más enseñar a vivir que instruir (Nanema, 2008; Capitán, n.d.). La acción educativa personalista, como se ha visto más arriba, es más que instrucción. Lleva aparejada de manera esencial un deseo de transformación del alumno y la sociedad, de denuncia de lo que despersonaliza y de anuncio de lo que personaliza. Esto es lo que lleva a preferir a “un profesor que muestre la plenitud humana con el ejemplo de su persona que uno que sea erudito pero que su ejemplo despersonalice a los estudiantes” (Cabrera, 2019, p. 134). En última instancia, educar tiene sentido porque la educación es, ante todo, esperanza, y sólo a través de la esperanza es posible transformar el mundo. Así, la educación personalista aspira, en el fondo, a inquietar al alumno para que se construya personalmente, a hacer de él una mejor persona que colabore de la forma más eficaz posible para conseguir el bien común en la sociedad y aprenda a tratar a los demás en todo momento de acuerdo con su dignidad de persona. Ésta es la formación integral y responsable a la que aspira el personalismo (Torralba, 2001; Rojas, 2017; Díaz, n.d.). Es, en cierto sentido, una misión profética, la única posibilidad de cambiar el paradigma tecnocrático y del descarte al que se refiere Francisco en *Laudato si'* por otro humanista y personalista (Francisco, citado en Martínez-Carbonell, 2019). Una misión que en gran parte se identifica con los cuatro valores fundamentales de la DSI: “Promover mediante la educación la voluntad de construir una familia fundada sobre la verdad, la justicia, la libertad y el amor” (Macchietti, 2013, p. 99).

#### 2.4.5 Una educación intervencionista

La educación personalista no es, pues, neutra. Al menos no en el sentido en el que se entiende en la actualidad. Dice Mounier: “Una educación personalista es

intervencionista, pero con el objetivo constante de desarrollar a la persona como tal” (Mounier, 2003, p. 89). Para él, la escuela afecta a la persona en todas sus dimensiones, a la totalidad de su ser y su vida. Es éste el motivo por el que rechaza la educación neutra. Entiende por tal, en primer lugar, una educación ajena al compromiso que cree poder separar la instrucción de la educación —siendo esta última un asunto privado de la familia— para limitarse a la pura acumulación de conocimientos. Y, así, destruye el fin último de la educación, que no es otro que el compromiso vivo de la persona. Esta neutralidad pre dispone, en cambio, a la indiferencia. Y, en segundo lugar, la educación neutra es la que evita afirmar nada sobre el hombre. Es una posición que desemboca en la atonía educativa. Mounier sólo acepta la neutralidad en la escuela si es entendida como un esfuerzo sincero para eliminar el sectarismo, las desviaciones, la falta de honradez y los ataques a la verdad. Fuera de esta visión, la neutralidad es un mal grave para la educación (Mounier, 2003).

#### **2.4.6 Una educación moral**

Y si bien la educación no es neutra, sí es moral. O precisamente por no ser una cosa es la otra. Rosenzweig, en la línea de Levinas, muestra que la relación originaria con el mundo no es la intelectual, sino la moral, pues el mundo como distinto de la persona se muestra, precisamente, gracias al prójimo. Lo cual ha de llevar a insistir en el carácter ético-sapiencial de la educación (Rosenzweig, citado en Pedemonte, 2017; Mínguez, 2010; Mínguez et al., 2016). La educación es el primer problema moral de Europa (González de Cardedal, 2004), pero para llegar a esta conclusión se ha de partir de la convicción de Levinas de que sin ética no hay acción educativa verdadera. “A fin de cuentas, la tarea educativa de la escuela es ética o no es nada” (Mínguez, 2010, p. 59).

#### **2.4.7 Una educación para la verdad**

Siendo la educación personalista una educación moral, presta una gran atención a los valores. Al valor de la verdad, por ejemplo. La juventud es la etapa

de la vida más propicia para buscarla. Y a ello se ha de aplicar la educación. Más aún en una escuela como la actual, en la cual prima la libertad del educando sobre la propia verdad. No se trata de olvidar aquélla en detrimento de ésta, sino de articular un equilibrio que atienda las necesidades educativas del alumno, necesidades que requieren tanto una como otra. Y, desde el punto de vista del profesor, se trata de saber que, si ha de promover la libertad del alumno, esto sólo puede conseguirlo si él mismo es servidor de la verdad. La escuela es el lugar privilegiado de transmisión de la verdad. Es deber absoluto del profesor no sólo el buscarla, sino también —y quizá más aún— transmitir el deseo de buscarla (González de Cardedal, 2004; Torralba, 2001).

#### **2.4.8 Una educación para la libertad**

También el valor de la libertad ha de ser parte esencial de una educación personalista:

“La educación personalista parte de la realidad y el ejercicio de la libertad, porque la educación —dice Lacroix— es una aceptación progresiva de la responsabilidad... la educación en el hombre es educación de la persona *en* y *para* la libertad en la comunidad, excluyendo todo conformismo o adaptación anónima”. (Capitán, n.d., pp. 60-61)

Se ha señalado más arriba que la educación personalista es intervencionista. Esta característica, lejos de coartar la libertad del alumno, es condición de la misma. La escuela que no respeta su libertad es la que, bajo el pretexto de la neutralidad, mira al alumno como un objeto y se limita a presentarle unos contenidos intelectuales. Ahora bien, educar la libertad quiere decir respeto a la libertad del alumno, lo cual significa enseñarle a ser auténticamente libre y a respetar la libertad de los demás, es decir, requiere el aprendizaje simultáneo de la responsabilidad. Porque la libertad no es un hecho dado. Es una posibilidad. Es una conquista que requiere tiempo, esfuerzo y, muchas veces, sufrimiento. Es una lucha constante para liberarse a sí mismo y a la sociedad del influjo de los sistemas e ideologías que anulan la dignidad del ser humano. El profesor personalista muestra la grandeza y los límites de la libertad. Consciente de que no todo ambiente educativo favorece la liberación del alumno, señala a éste un horizonte ético y existencial propicio para

alcanzarla, pero es consciente de que la respuesta del alumno es exclusivamente suya. Coartar o manipular la libertad del educando es algo que traiciona de raíz la esencia del acto educativo (Torralba, 2001; Pedemonte, 2017).

#### **2.4.9 Una educación para la responsabilidad**

La respuesta del alumno. Su responsabilidad. El reverso de su libertad. He aquí otro de los temas clave de la educación personalista. Educar es preparar para responder, ante uno mismo y ante la sociedad, del uso de la propia libertad. Ahora bien, no se trata de inculcar en el alumno ningún complejo de culpa. Antes al contrario, se trata de ofrecerle los cauces adecuados para que, con optimismo realista, se inserte críticamente en la sociedad, sin que ello le impida ser capaz de asumir como propios los sufrimientos de otros, aunque dichos sufrimientos no hayan sido causados por él. Es ésta una visión de la educación muy influida por la filosofía del Otro de Levinas, basada en una apertura al mundo y al prójimo que plantea las relaciones sociales a partir de la ética, y no a la inversa, y en la que es necesario reflexionar sobre las categorías de fraternidad y paternidad si de verdad se quiere promover la solidaridad. Es ésta una concepción muy amplia de la libertad que no excluye sus grandezas y sus límites. Y, por lo tanto, muy exigente. El alumno, según se ha visto, y precisamente por ser libre, es un ser llamado no sólo a promocionar su libertad, sino también a dar. A mostrarse activo en el proceso educativo. Porque no sólo da el educador. También lo hace el alumno. Y éste da, sobre todo, una posibilidad, la posibilidad de que el educador llegue a convertirse en verdadero educador (Torralba, 2001, 2012; Domingo, 2014). La educación personalista exige mucho del docente. Educar es, esencialmente, hacerse responsable del otro, incluso anteponer los derechos del otro, del rostro del otro, a los míos. Esto pide al profesor ir mucho más allá del conocimiento. Le exige acceder al alumno. Le exige paternidad. El maestro es, en esta perspectiva, un ser dispuesto a mostrar su fragilidad y cuya misión consiste en, sin olvidar sus quehaceres puramente académicos y científicos, a acompañar. El docente es, al mismo tiempo, un profesor que responde con conceptos y un maestro que responde de otra manera cuando el concepto es inútil. En cualquier caso, es alguien cuya misión es la de responder porque sabe que, en educación, ser ético significa ser responsable, aun siendo consciente de que esta responsabilidad por el otro no es agradable. Un

profesional volcado hacia el otro con una responsabilidad ilimitada. Y que, lejos de mostrarse ingenuo, es totalmente realista porque sabe que salir de sí mismo es un riesgo porque el otro puede utilizar ese darse con fines egoístas (Mínguez, 2010, 2016; Mèlich, 1995; Agudelo et al., 2019). El educador se define, en fin, en palabras de Levinas, como aquella persona que se presenta de una forma lacónica, pero sin reservas: “¡Heme aquí!” (Levinas, citado en Mínguez et al., 2016, p. 178).

#### 2.4.10 Una educación para la lógica del don

Esta concepción de la educación está íntimamente relacionada con la lógica del don. En la escuela, el alumno debe descubrir que prácticamente todo lo existente es gratuito, un regalo, especialmente las cosas más importantes. Para empezar, la propia vida, que nadie se da a sí mismo. El alumno aprende, así, que en la vida queda de uno, no aquello que ha guardado, sino precisamente aquello que ha sido capaz de dar. La educación personalista no tiene como objetivo principal el conseguir que el joven sea autónomo. Es un error antropológico y educativo considerar que el ser humano es autosuficiente. Sin renunciar a una autonomía bien entendida, la educación personalista considera que si para algo sirve esta autonomía es para que el alumno sea capaz de darse a los demás, no para que se encierre en sí mismo. En esta perspectiva, la donación gratuita es la esencia de la educación. La capacidad de darse no se desarrolla espontáneamente. Necesita ser formada. Educar es darse al alumno —y para ello es necesario amarlo— y enseñarlo a darse. Cierto: “La educación debe provocar la búsqueda del *otro* y la promoción de la donación, en la experiencia radical del amor” (Cabrera, 2019, p. 131). Y el papa Francisco se refiere a la donación como un hábito que es necesario promover en la escuela (Martínez-Carbonell, 2019). Educar es que el maestro se dé al alumno y que éste acoja este don. Y todo ello con el máximo respeto a la libertad de éste. El auténtico maestro es el que se da total y libremente con la esperanza de que el alumno, en el uso de su libertad, sepa acoger este don. Y sepa acogerlo para formarse como persona y, si es posible, superar al maestro. De esta manera, se cumple a la perfección la lógica del don. El dar no supone un empobrecimiento del que da, sino un enriquecimiento concretado en el crecimiento del que lo recibe (González de Cardedal, 2004; Torralba, 2012; Díaz, citado en Rojas, 2017; Mínguez, 2010). Es lo que se llama la pedagogía de la alteridad: “Educar, desde la pedagogía

de la alteridad, consiste en un acto de amar al otro para que sea otro, no parecido a mí, o que me devuelva lo que yo le doy” (Mínguez, 2010, p. 54).

#### **2.4.11 Una educación para el amor**

Y, por supuesto, el amor como valor fundamental. No es posible dar ni darse sin amor. Ya se ha visto en el capítulo I, sobre todo al analizar la encíclica *Caritas in veritate*, que la DSI entiende el amor como una auténtica categoría filosófica en torno a la cual estructura toda una reflexión sobre la persona y la sociedad. Es en este sentido personal y socialmente fecundo en el que el personalismo pedagógico profundiza para hacer del amor una clave educativa de la máxima importancia. Dice Marcel:

“La noción de creación no se aplica solamente a los artistas, a los filósofos, a los músicos; hay seres a los que se les ha dotado para ser creadores, simplemente, por ejemplo, en el plano del amor. Seres que viven según el sentido del prójimo... Pienso que todos estos seres contribuyen a menudo, sin dudarlo, por muy modestamente que parezca, a una especie de inmensa creación, la única cosa que puede verdaderamente dar un sentido al mundo humano”. (Marcel, citado en Seco, 1990, p. 49)

Marcel no se refiere específicamente al educador, pero, desde el punto de vista aquí planteado, bien puede aplicársele. Hannah Arendt, en cambio, sí se refiere exactamente al amor cuando asegura: “La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina” (Hanna Arendt, citado en Torralba, 2000, p. 134). Por cierto, esta frase ha sido incluida en el *instrumentum laboris* del Pacto Educativo Global ideado por el papa Francisco. El educador personalista es, ante todo, un artista —en el sentido en el que la educación puede ser concebida como un arte—, un creador en el plano del amor. Educares, en el fondo, una forma de amar. Porque buscar el bien del alumno y su desarrollo integral —que en esto consiste la educación— es amarlo. Es, pues, un concepto profundo de amor, enraizado en una seria reflexión ética y antropológica. Nada tiene que ver, pues, con simples sentimientos y emociones. Es un amor exigente y permanente ajeno a consideraciones superficiales. Y puesto que el amor es exigencia y bien, se advierte

como necesaria una auténtica educación que haga que alumno pueda diferenciarlo de otras realidades semejantes en apariencia, pero totalmente diferentes en esencia. Una educación que integre la capacidad de escucha, la receptividad, la hospitalidad, la paciencia, la voluntad (Torralba, 2000). Es en este marco educativo en el que se insertan nuevos impulsos para el personalismo pedagógico. Es el caso del papa Francisco, cuya pedagogía del compromiso se basa en categorías como la caridad social y el diálogo —retoma y adapta al ámbito educativo muchas reflexiones de *Caritas in veritate* y *Laudato si'*— y en la cual se cumple de manera muy adecuada la educación para el amor (Frabboni, 2014). Es interesante señalar que esta educación para amar, fundamental en el personalismo, es muy realista, por mucho que en ocasiones pueda parecer utópica o, simplemente, bienintencionada. Ello se debe, entre otras cosas, a una peculiar concepción de la historia que entronca con el judeocristianismo. En efecto, el personalismo en sentido estricto no es coetáneo de la revelación bíblica. Y ello porque la humanidad está llamada a una maduración de ideas y espíritu que hace que sólo en un momento dado de la historia haya podido comprender que la persona se define en la relación amorosa (Riego, 2009). La pedagogía personalista participa de esta visión dinámica y progresiva del espíritu humano. Por eso, si bien siempre ha considerado que su teoría y praxis eran especialmente adecuadas para el alumno, intuye que la situación histórica actual ha alcanzado un punto en el que se hace mucho más evidente que es el amor la esencia de la educación. De aquí se deduce que es necesario reflexionar mucho más —como ya se ha dicho más arriba— sobre los fines últimos de la acción educativa en el momento actual. El ya mencionado Pacto Global Educativo promovido por Francisco responde a esta comprensión de la historia y de la persona.

#### **2.4.12 Una educación para el testimonio**

De todo lo dicho se desprende el valor del testimonio en la educación personalista. Mounier así lo afirma, si bien en un contexto más amplio que el propiamente educativo:

“Aquellos de nuestros amigos que a veces se ven desconcertados cuando se les pregunta: “¿Qué hacéis vosotros en concreto?” deben comprender la obra considerable de testimonio, de formación espiritual y de educación que han de realizar fuera de las acciones de masa y de fuerza”. (Mounier, citado en Díaz, 1991, p. 34)

En la escuela, el educador ha de ser el primero en cumplir con sus deberes, tanto profesionales como éticos. Es el valor del ejemplo. Es la única forma de que educando descubra cuáles son los suyos — académicos y éticos — y los cumpla. Sólo la coherencia entre la palabra y la acción del profesor es fuente de educación en valores. Lo contrario es hipocresía y mina la confianza del alumno (Torralba, 2012). Es más, sin modelos ni referentes la educación pierde su sentido porque no hay dirección segura que tomar (Pedemonte, 2017). El testimonio y el ejemplo son, en resumen, elementos esenciales en la educación personalista. La escuela es un lugar en el que nada queda escondido eternamente. Así, sólo está capacitado para educar para el amor el profesor que no tiene nada que ocultar, es decir, el que es digno de crédito y confianza ante sus alumnos, el que demuestra que experimenta dichos valores y es capaz de utilizar el diálogo, el intercambio de experiencias y el testimonio — pero no entendidos como ejemplo que hay que seguir, sino como formas reales y vitales de inquietar e interrogar a los alumnos — como instrumentos pedagógicos (Buber, citado en Díaz, 2001; Mínguez, 2010).

#### **2.4.13 Una educación para la trascendencia**

Y, para finalizar, el sentido de la trascendencia. Se ha señalado más arriba que el personalismo concibe a la persona como un ser abierto y en relación con el mundo y con los demás, pero también con Dios. La *croix* dice que la comunidad personalista es posible gracias al Tú divino que crea y sostiene a todos los *yos*. Y el propio Mounier es un creyente comprometido con los problemas de su tiempo que desea un cristianismo nuevo capaz de incidir positivamente en las cuestiones sociales (Domingo, 1985). Maritain, por su parte, busca un humanismo integral que reconoce que la persona sólo se realiza plenamente en Dios, mientras que Pareyson llega a afirmar que sólo una filosofía cristiana puede fundamentar y justificar teóricamente el respeto a la persona, es más, asegura que toda filosofía que consiga hacerlo es, por eso mismo, cristiana (Burgos, 2012). En cada autor de una manera

concreta y característica, cierto, pero Dios —el dios judeocristiano— está presente en el personalismo en general. También en la pedagogía de inspiración personalista.

En efecto, ignorar la religión en la escuela, especialmente el cristianismo, supone desconocer la naturaleza humana y despreciar la sociedad. Máxime cuando las raíces de Europa son cristianas y la educación tiene su origen en las instituciones de la Iglesia. No es posible eliminarlo de las aulas. Si así fuese se perdería no sólo una historia de veinte siglos que ha visto nacer mucho de lo mejor de la cultura universal, sino también la verdadera naturaleza de los sistemas e instituciones democráticos que protegen a la humanidad de la barbarie, y que, precisamente, nacieron en un contexto cristiano. Asegura Horkheimer:

“Todo lo que tiene relación con la moral se basa, en definitiva, en la teología; toda moral, al menos en los países occidentales, tiene su fundamento en la teología, por más que uno se esfuerce en tomar la teología con precaución”.  
(citado en González de Cardedal, 2004, pp. 179-180, nota 9)

La educación no puede olvidar la complejidad del ser humano, que es un ser *horizontal* y *vertical*. La educación personalista, en su afán de formar integralmente al alumno, atiende la biología, la materia, pero también el espíritu, la inteligencia, la libertad, el don, el amor, la trascendencia. (González de Cardedal, 2004).

La misión socializadora de la escuela encuentra en la dimensión trascendente aportada por la educación personalista un apoyo extraordinario. La creencia en Dios siempre ha sido una motivación en la tarea de humanizar el mundo, sobre todo en los momentos de desesperanza. Las propuestas morales de las religiones son propuestas de máximos —un ejemplo paradigmático son las Bienaventuranzas— que deben complementarse y enriquecerse con las propuestas de mínimos aportadas por las éticas civiles (González de Cardedal, 2004; Domingo, 2014; Díaz, n.d.). Un filósofo de la categoría de Habermas reconoce la utilidad de las religiones para construir la ética democrática:

“El universalismo igualitario —del que salieron las ideas de libertad y solidaridad, de autonomía y emancipación, la idea de una moral de la convicción personal, los derechos del hombre y la democracia— es una herencia directa de la ética judía de la justicia y de la ética cristiana de la caridad....

Continuamos alimentándonos de esa sustancia. Todo lo demás no es más que cháchara post-moderna". (citado en Domingo, 2014, p. 129)

En tanto en cuanto esto es así, y en tanto en cuanto una cultura sin apertura a lo trascendente se oscurece al no ser capaz de fundar adecuadamente la naturaleza relacional de la persona (Díaz, n.d.; Buriticá, 2014), la educación personalista tiene en Dios uno de sus principales referentes (García Hoz, citado en Kaufmann, 1996). Buber afirma, incluso, que el último referente pedagógico no es ningún maestro humano, sino el propio Dios, de tal manera que, si una escuela no trata de descubrir las huellas de Dios, no es propiamente una escuela (Díaz, 2001).

En resumen, las características de la educación personalista presentadas en este apartado son, en sí mismas consideradas, plenamente consistentes. Pero la apertura al misterio, a la trascendencia y, especialmente, al Dios personal de la Biblia, a Jesucristo, en definitiva, es su corolario perfecto (Ortiz, 2019). La pedagogía personalista nace para enfrentarse a la barbarie y las ideologías opresoras. Y lo hace basándose en la concepción antropológica transmitida por el pensamiento hebraico y cristiano, según el cual el hombre está hecho a imagen y semejanza de Dios (Macchietti, 2013). Una educación que elimine el horizonte de eternidad conduce al relativismo y a la desvalorización de toda la realidad, incluida la persona, lo cual es el comienzo de todo tipo de violencia. Porque descubrir al otro, respetarlo, requiere las experiencias de lo bello, el amor y la muerte, es decir, de la eternidad (Cabrera, 2019). La clave del pensamiento educativo del papa Francisco es, precisamente, un concepto de persona cuyo centro es esa capacidad relacional que la lleva a unirse con Dios. El fin mismo de la educación es acabar esa obra que Dios empieza por amor en cada persona. Así, no resulta extraño que considere que el mayor peligro para la educación actual sea el rechazo a lo trascendente, entendido tanto como pura inmanencia como *cultura del descarte* que lleva a desechar todo aquello —incluidas las personas— que no aporta una utilidad inmediata (Martínez-Carbonell, 2019).

#### 2.4.14 Educación personalista y ERE

Esta exposición sobre la educación personalista muestra que muchos de sus elementos clave se relacionan de una manera directa con el currículo de la ERE.

Mounier ofrece la idea de fondo fundamental sobre la que edificar esta relación. Idea que tiene mucho que ver con la cuestión del fin último de la educación analizada más arriba y que debe llevar a cambiar la pregunta filosófica fundamental en la escuela. Hasta ahora, casi todo el esfuerzo educativo se ha centrado en responder a: ¿Qué es esto? En lo sucesivo, habrá que centrarse en responder a otra cuestión muy distinta: ¿Quién eres? (Pedemonte, 2017). Dice Mounier:

“Se vuelve a poner en vigor, en Francia sobre todo, a los Padres de la Iglesia primitiva, su sentido triunfante del hombre, su visión generosa de la historia, se recuerdan las parábolas sobre el Reino de Dios que crece lentamente entre nosotros y que excluyen que este mundo sea un asunto truncado que se deshace en su desencanto. Un renuevo de optimismo cósmico e histórico atraviesa numerosos trabajos teológicos...”. (Mounier, citado en Díaz, 1991, p. 58)

Este optimismo antropológico e histórico — que no deja de ser realista — debe constituir la base esencial sobre la que edificar una ERE de inspiración personalista. Sobre esta concepción del hombre y la historia es posible construir una sociedad abierta y cuya condición de posibilidad es la hospitalidad incondicional (Mounier, citado en Ruiz, 1990). Una hospitalidad que forma parte de las comunidades cristianas desde sus comienzos, tal y como narran los Hechos de los Apóstoles, y que ha sido fundamental en la construcción de Europa al verse hecha realidad a través de las distintas órdenes religiosas y las instituciones por ellas creadas o perfeccionadas. Hospitales, leproserías, albergues, escuelas, universidades. He aquí el germen histórico de una sociedad, la europea, que ha conseguido muchos de los mayores logros sociales en la historia de la humanidad. Hospitalidad que en la escuela del siglo XXI quizá reciba otros nombres pero que, en el fondo, la educación personalista identifica, en última instancia, con la lógica del don y el principio de gratuidad. En general, todas las religiones identifican la bondad con la donación, el desapego y el darse a los demás. En resumen, con la liberación del egoísmo. “La experiencia projimal no es sólo un imperativo de la vida cristiana... sino el acto previo a toda religión, que es religación salvífica en el amor de Dios” (Riego, 2009, p. 285). Cierto. Pero en el cristianismo, esta experiencia adquiere unos contornos especialmente significativos que hacen que abarquen la totalidad de su

cosmovisión. La misma revelación es un acto de pura gratuidad, un don. Incluso la adversidad es un don, —en tanto en cuanto es un acontecimiento que sobreviene, aunque no sea deseado—, al que el hombre debe encontrar sentido, como hace el Job bíblico, so pena de no comprenderse a sí mismo ni comprender la realidad en sí. Como se ha señalado más arriba, todo es gracia, tal y como asegura el sacerdote protagonista del *Diario de un cura rural* (Bernanos, 2008). Por eso, el héroe cristiano es el santo, la persona que encarna el don gratuito y muestra que darse no sólo es una posibilidad real, sino la plenitud del ser humano. Y constituye la clave para que en la escuela se empiece a reflexionar de una manera verdaderamente académica sobre la bondad, tema tradicionalmente abandonado en beneficio del estudio sobre la maldad (Torralba, 2012).

Ahora bien, hablar de la lógica del don y del principio de gratuidad es hablar del amor. Este objetivo de mostrar al alumno la posibilidad real del “*homo reciprocus*” (Torralba, 2012) como fundamento de una sociedad digna del ser humano lleva, necesariamente, a Jesús de Nazaret, el hombre para los demás, la revelación plena del amor de Dios. Dice Von Balthasar: “Y revelación no quiere decir sólo de mostración ante los espectadores de la propia existencia, sino hacer comprensible este amor en los corazones de los otros, invitarles a participar en él y facultarles para ello” (citado en Torralba, 2012, p., 143). Es en este contexto del amor compasivo y misericordioso del Padre encarnado en el Hijo en el que se debe entender el conjunto de una ERE inspirada en la DSI y el principio personalista. Entonces es posible mantener en la escuela ese optimismo antropológico e histórico señalado más arriba. Y ello sin olvidar que ese amor compasivo y misericordioso señala también hacia una realidad negativa inserta en el hombre, el pecado, que le recuerda que él no es Dios y que, en consecuencia, no es autosuficiente. Es decir, le recuerda que es fruto de un don originario sobre el que él nada puede decidir. Y que, cuando se opone a este don, introduce en sí mismo y en la sociedad un elemento distorsionador que es necesario conjurar. Y para ello es imprescindible el perdón, una forma privilegiada de ofrecer y aceptar el don, en resumen, de amar (Torralba, 2012).

Un currículo de la ERE inspirado en el personalismo y en la DSI es, pues, un currículo inspirado en el don y el amor. Todos los elementos del mismo son elaborados desde esta visión. Así, la familia se contempla no sólo como una

institución, sino, ante todo, como el lugar privilegiado en el que se aprende a practicar el don; la ecología se entiende más como un cuidado respetuoso y agradecido por el regalo de la creación que como la defensa de un ecosistema; los sacramentos son atendidos mucho más en su dimensión sanadora, salvífica y de entrega total que en la jurídica y ritual; las fiestas —también las litúrgicas— dejan de ser estudiadas sólo desde el punto de vista histórico y pasan a ser entendidas como una manifestación visible y alegre del intercambio de dones; la vida contemplativa no es vista ya como un sacrificio, sino como una forma humilde y singular de comunión con toda la humanidad e incluso con la naturaleza; el respeto al propio cuerpo y al de los demás, incluso en los más mínimos detalles, no obedece simplemente a una imposición externa a la persona ni a ciertos escrúpulos, sino a su identificación absoluta con la persona; la vida eterna deja de ser concebida como una visión beatífica poco comprensible para el alumno y pasa a ser entendida como la plenitud del amor con Dios y los demás hombres; el místico pasa de ser una persona extraña y ajena a la realidad a convertirse en un enamorado de Dios y que vive de su amor; los monjes no son vistos como personas sometidas a unas pesadas reglas y votos, sino como expertos en educar el corazón; el arte es más que belleza externa, es comunicación, es decir, una forma de romper la soledad, de salir al encuentro de los otros (Torralba, 2012; Domingo et al., 2013; Ballesteros et al., 1995; Rojas, 2017; Seifert, 1997; Riego, 2009; Mounier, citado en Capitán, n.d.). He aquí algunos ejemplos, entre los muchos que podrían ponerse, del sentido en el que puede construirse el currículo de la ERE a partir de la primacía del principio personalista que inspira la DSI.

En resumen, el principio personalista y la DSI por él animada se presentan como una gran oportunidad para la ERE. Hacer de aquél el fundamento inspirador de ésta es una opción no sólo legítima para actualizar esta asignatura, sino también muy oportuna. Se trata, en el fondo, de leer los signos de los tiempos para adaptarse a ellos y, en consecuencia, elegir una de las cinco vías de acceso a los contenidos de la ERE que la Conferencia Episcopal Española presentó a principios de este siglo (Conferencia Episcopal Española, 2000). Concretamente, es la vía centrada en las implicaciones sociales del mensaje cristiano, enriquecida con este enfoque personalista aquí presentado. Con ello, se consigue acercar esta asignatura cada vez más a los objetivos generales de la escuela, algo largamente solicitado y no siempre logrado (Estepa, 1979; García Domene, 2015). La ERE así concebida es, como la

propia DSI, una asignatura amplia, ofrecida a católicos y no católicos con el objetivo de formar buenos ciudadanos (Souto, 2002; Fuentes, 2014) y cuyos objetivos fundamentales —concordia social, libertad, derechos humanos, tolerancia— coinciden con los de la escuela considerada globalmente (González de Cardedal, 2004; Pajer, 2012; Esteban, 2012, 2016, 2017).

Concluimos este apartado con unos cuadros en los que ofrecemos las ideas básicas tratadas en el mismo. Para mayor claridad, seguimos el orden establecido en el cuerpo del texto.

### RECAPITULACIÓN TEÓRICA: LA DSI Y EL PRINCIPIO PERSONALISTA, OPORTUNIDADES INÉDITAS PARA LA ERE. IDEAS CENTRALES

CUADRO 34

#### 1 UN CONTEXTO DE CRISIS PERMANENTE

- El antipersonalismo resurge cada cierto tiempo: la persona, amenazada permanentemente
- Existe una grave despreocupación en la actualidad por la identidad del ser humano en el ámbito educativo (Gómez Sierra, 2011)

CUADRO 35

#### 2 EL FIN DE LA EDUCACIÓN

- Es esencial conocer el fin último de la educación: situar a la persona en el centro de su quehacer como ciencia
- La pedagogía de inspiración personalista establece dos fines globales: la construcción de la persona y la transformación del mundo (Torralba, 2001; Pedemonte, 2017)

CUADRO 36	3 EDUCAR ES FORMAR
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación personalista persigue una educación integral: ámbitos cognoscitivo, intelectual, emocional, relacional y metafísico</li> <li>• Atiende a la existencia de cada alumno concreto</li> <li>• Son esenciales las categorías del diálogo, la compasión y las relaciones interpersonales (Mínguez, 2016)</li> <li>• El objetivo último es humanizar a los alumnos</li> </ul>	

CUADRO 37	4 UNA EDUCACIÓN PARA LA VIDA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La pedagogía personalista tiene una dimensión práctica: más que instruir, enseña a vivir (Nanema, 2008; capitán, n.d.)</li> <li>• Aspira a hacer del alumno una persona que colabore en la consecución del bien común</li> <li>• Se basa en los cuatro valores fundamentales de la DSI: la verdad, la justicia, la libertad y el amor (Macchietti, 2013)</li> </ul>	

CUADRO 38	5 UNA EDUCACIÓN INTERVENCIONISTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No contrapone la educación a la instrucción</li> <li>• No evita hacer afirmaciones sobre la verdad de la persona</li> </ul>	

CUADRO 39	6 UNA EDUCACIÓN MORAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación ha de tener un carácter ético-sapiencial (Rosenzweig, citado en Pedemonte, 2017; Mínguez, 2010; 2016)</li> <li>• No hay acción educativa verdadera sin ética (Levinas, citado en Mínguez, 2010)</li> </ul>	

CUADRO 40	7 UNA EDUCACIÓN PARA LA VERDAD
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La libertad del educando no debe primar sobre la verdad</li> <li>• El profesor está obligado tanto a promover la libertad del alumno como a ser servidor de la verdad</li> </ul>	

CUADRO 41

#### 8 UNA EDUCACIÓN PARA LA LIBERTAD

- Es fundamental enseñar simultáneamente a ser libre y a respetar la libertad del prójimo: la responsabilidad

CUADRO 42

#### 9 UNA EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD

- El alumno debe ser preparado para asumir como propios los sufrimientos del prójimo
- El maestro educa si sabe hacerse responsable del alumno
- En educación, ser ético significa ser responsable

CUADRO 43

#### 10 UNA EDUCACIÓN PARA LA LÓGICA DEL DON

CUADRO 44

#### 11 UNA EDUCACIÓN PARA EL AMOR

- Es la clave educativa
- El educador personalista es un experto en el arte de amar
- Una educación basada en el amor integra la capacidad de escucha, la receptividad, la hospitalidad, la paciencia, la voluntad (Torralba, 2000)

CUADRO 45

#### 12 UNA EDUCACIÓN PARA EL TESTIMONIO

- El educador ha de ser el primero en cumplir con sus deberes profesionales y éticos
- Sólo la coherencia entre la palabra y la acción del profesor es fuente de educación en valores (Torralba, 2011)

CUADRO 46

### 13 UNA EDUCACIÓN PARA LA TRASCENDENCIA

- La educación parte de la consideración de la persona como un ser abierto y en relación con el mundo, con los demás y con Dios
- Ignorar la religión en la escuela supone desconocer la naturaleza humana
- La educación personalista tiene en Dios uno de sus principales referentes (García Hoz, citado en Kaufmann, 1996)

CUADRO 47

### 14 EDUCACIÓN PERSONALISTA Y ERE

- La educación personalista y el currículo de la ERE guardan una estrecha relación
- El optimismo antropológico e histórico debe ser la base sobre la que edificar una ERE de inspiración personalista
- La lógica del don, el principio de gratuidad y el amor entendidos como fundamentos de la educación llevan a la necesidad de presentar a Jesús de Nazaret como el gran pedagogo
- Un currículo de la ERE inspirado en el personalismo y en la DSI es un currículo inspirado en el don y en el amor



## **CAPÍTULO III**

### **El currículo de la ERE en ESO y Bachillerato**



### CAPÍTULO III. EL CURRÍCULO DE LA ERE EN ESO Y BACHILLERATO

El primer capítulo ha estado dedicado al estudio de la DSI. El segundo, al personalismo. En este tercero, vamos a estudiar el currículo de la ERE en ESO y Bachillerato. Dejando para la investigación el análisis profundo del mismo, nos limitamos ahora a una presentación general de dicho currículo en el marco de la LOMCE. Y, para ello, esbozamos ya la presencia o ausencia —en los diferentes elementos curriculares de los diferentes niveles— de los principios y valores estudiados en los dos capítulos anteriores. De esta manera, avanzamos un marco de trabajo que será el que desarrollaremos por extenso en la investigación.

En el primer apartado, titulado “La LOMCE. Introducción”, hacemos unas consideraciones muy breves y de carácter general sobre la LOMCE y, más concretamente, sobre lo que ha supuesto esta ley educativa para la ERE.

El segundo apartado, titulado “El currículo LOMCE de la Conferencia Episcopal Española”, es el más extenso del capítulo. Tras unas referencias a las competencias, nos ocupamos de los tres elementos clave en nuestra investigación. Se trata de los bloques de contenido, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. Para el análisis de cada elemento, hemos utilizado la misma estructura. A saber, hemos hecho dos grandes divisiones. Por un lado, la ESO; por otro, Bachillerato. Y, dentro de cada uno de éstas, cuatro subdivisiones para la ESO —una por nivel— y dos subdivisiones para Bachillerato —una por nivel—.

El tercer apartado se titula “La doctrina social de la Iglesia: presencia, ausencia y tratamiento. Una referencia a los objetivos de etapa”, donde hacemos unas observaciones generales sobre las posibilidades que tiene el currículo de ser adaptado y referenciado en el sentido personalista que proponemos, para lo cual ponemos en relación dos documentos. Por un lado, el documento de la Conferencia Episcopal Española publicado en 1979 titulado *Orientaciones pastorales sobre la enseñanza Religiosa Escolar. Su legitimidad, carácter propio y contenido*. Por otro, el Real Decreto que establece el currículo básico de la ESO y Bachillerato.

El cuarto y último apartado, titulado “La ERE hoy: desafíos y oportunidades”, y partiendo del contexto de emergencia educativa actual, presenta

la ERE como una asignatura especialmente apta para hacer frente a dicha emergencia a partir, precisamente, de su estrecha relación con el principio personalista objeto de nuestro trabajo.

### 3.1 LA LOMCE. INTRODUCCIÓN

La LOMCE es una ley que, si bien no supone una ruptura total con la anterior, la LOE, sí ha introducido algunos cambios significativos en el sistema educativo. La importancia de dichos cambios radica en que no provienen sólo de la voluntad del legislador español, sino que encuentran su razón de ser más profunda en las necesidades de las escuelas de todos los países europeos y en indicaciones del conjunto de los sistemas legislativos continentales. Así pues, se trata de algo más que una renovación metodológica u organizativa. Apunta, más bien, a una manera nueva de entender la educación y en la cual prima cierto pragmatismo. Así, el objetivo no es ya la acumulación ni la transmisión del saber, sino la capacidad que tiene el alumno para adecuar a sus intereses los conocimientos adquiridos. Es decir, la educación deja de ser entendida como “de pósito” de saberes para pasar a ser concebida como “uso” de los mismos (Gómez Sierra, 2015, pp. 2-3). Es este carácter pragmático una de las características más comentadas de la ley, lo cual no deja de ser paradójico. En efecto, siendo cierto que los objetivos que aparecen en la exposición de motivos se centran en aspectos relacionados directamente con el rendimiento —disminuir el fracaso escolar, mejorar la empleabilidad y el número de titulados, incorporar las evaluaciones externas—, no lo es menos que los objetivos generales de etapa —retomados de la LOE con alguna modificación— se centran, ante todo, en cuestiones de justicia social y mejora de la convivencia. Así pues, es extraño que casi toda la atención pública se centre en aquéllos mientras se olvida de éstos. Máxime cuando el concepto de etapa es una de las claves de la nueva ley, en tanto en cuanto es la denominación que recibe el período en el cual el alumno consigue estos objetivos generales y asienta las competencias —otras de las categorías clave—. De ello se deduce que estos objetivos generales de etapa son esenciales en el trabajo diario con los alumnos, pues son los propios de todas y cada una de las asignaturas —desaparecen los objetivos específicos de las asignaturas.

En cuanto a la ERE, la LOMCE ha supuesto, en general, una mejora de su valoración académica, sobre todo si se compara con la ley anterior, la LOE, que la

había considerado, en la práctica, como una reminiscencia que había que mantener, simplemente, para respetar los Acuerdos entre la Santa Sede y el Estado Español de 1979. Esta mejora se debe —aunque no exclusivamente— a la recuperación de la condición de asignatura evaluable y computable en igualdad de condiciones con el resto de asignaturas, lo cual ha hecho superar la “zozobra vivida” con la LOE (Muñoz y López, 2018, p. 121). Todo ello sin olvidar otras consideraciones más técnicas —pero muy importantes desde el punto de vista legislativo—, como el hecho de que aparezca mencionada en los artículos que establecen la organización de las diferentes etapas educativas y no en las disposiciones adicionales, como venía ocurriendo en las anteriores leyes (González Martín, 2018). Y, por supuesto, es necesario referirse a la existencia de una auténtica asignatura alternativa como uno de los elementos clave a la hora de considerar a la ERE como asignatura equiparable a las demás.

En efecto, la LOMCE implanta como alternativa a la ERE la asignatura de Valores Éticos en la ESO, si bien en Bachillerato no existe tal alternativa, dado que la ERE se incluye como optativa dentro de un bloque en el que el alumno puede elegir entre varias asignaturas. Ahora bien, y ante algunas voces críticas —como la del Consejo de Estado— que opinaban que era discriminatorio que los alumnos de ERE no pudiesen cursar valores Éticos, la LOMCE establece en su redacción definitiva que los alumnos puedan matricularse durante el mismo curso de las dos asignaturas (Amorós, 2014). Esta posibilidad de cursar las dos asignaturas tiene una importancia de fondo muy destacable, ya que viene a indicar que la ERE es una materia totalmente peculiar que no puede ser sustituida por ninguna otra (Mantecón, 2014). Esta asignatura de valores tiene un marcado carácter filosófico y su currículo asciende desde lo más particular —la dignidad humana como fundamento de todos los valores— a ámbitos más generales, como las relaciones interpersonales, la autorrealización personal, la política, la justicia, la Constitución y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Amorós, 2014). Más allá de las consideraciones que merezca el currículo de esta asignatura, lo más reseñable en relación con la ERE es, simplemente, su existencia. Y, por otra parte, recupera en cierta forma aquella fórmula que durante tantos años funcionó —y muy aceptablemente— en el sistema educativo español consistente en elegir entre la ERE y la asignatura de Ética (hasta 1990).

Hechas estas consideraciones generales, se pasa ahora a analizar el currículo de la ERE en la LOMCE. Se estudian en primer lugar los elementos curriculares —competencias, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje— para ponerlos en relación con nuestra propuesta personalista y social. A continuación, se hacen unas reflexiones generales sobre cuestiones teológicas del mismo y sobre la relación de los objetivos de etapa con dicha propuesta. El capítulo termina con unas consideraciones acerca de la necesidad de rehumanizar la educación para rehumanizar el mundo y acerca del desafío y oportunidad que ello supone para la ERE.

### 3.2. EL CURRÍCULO LOMCE DE LA CONFERENCIA EPISCOPLA ESPAÑOLA

#### 3.2.1 Competencias

Empezamos el análisis del currículo de la ERE con las competencias porque la propia LOMCE las considera un auténtico elemento clave para el aprendizaje permanente. Los actuales sistemas educativos europeos están asentados sobre la convicción de que la formación y la evaluación basadas en competencias es imprescindible para mejorar la calidad de todo el proceso educativo (Riu, 2013). Son fundamentales para dotar a la educación de un carácter dinámico y para relacionar lo enseñado en los centros educativos con las necesidades reales de la sociedad. Con ellas se pretende que el alumno sea capaz de aplicar en la práctica, en la vida real, los contenidos aprendidos. Es decir, la primacía del saber deja paso a la primacía del hacer (Amorós, 2014; Esteban, 2014; Gómez Sierra, 2015). En un enfoque personalista como el nuestro, que considera la enseñanza como superación de la mera instrucción, este elemento adquiere una gran importancia. Y, puesto que su logro exige la interdisciplinariedad (Gómez Sierra, 2015), se convierten en un elemento esencial en ese diálogo entre la ERE y las demás materias que consideramos tan necesario.

La introducción del currículo de la ERE en la ESO, sin embargo, sólo menciona cuatro de las siete competencias. Son la lingüística, la social y cívica, la cultural y el espíritu emprendedor. En la lingüística interesa especialmente a nuestro trabajo la singular dimensión de escucha que la enseñanza religiosa escolar

aporta al proceso comunicativo. La social y cívica es la que, por su propia naturaleza, está más relacionada con el enfoque personalista. El currículo la identifica con “la educación de la dimensión moral y social de la persona” y asegura que favorece, entre otros valores, el ejercicio de la libertad, la justicia y la caridad. Extraña que, ya que menciona tres de los cuatro valores fundamentales de la DSI, olvide el cuarto, es decir, la verdad. En la cultural destaca que se indique que la ERE motiva el aprecio no sólo por la propia cultura, sino también la estima adecuada de otras tradiciones culturales y religiosas. La introducción de la palabra “adecuada” remite a una valoración crítica de dichas tradiciones. Se trata de un matiz de gran importancia para nuestro enfoque, dado que se dirige no tanto a un análisis justo de las expresiones artísticas de cada tradición sino, ante todo, a un estudio profundo de los niveles de respeto a la dignidad humana presentes en cada una de ellas. Por último, el espíritu emprendedor es entendido en relación estrecha con la interioridad. Destaca el hecho de que —aquí sí— se parte de la necesidad de que el alumno tenga un conocimiento “verdadero” de sí mismo, especialmente de su dignidad inherente a su condición de persona. De esta forma, la enseñanza religiosa escolar concibe la iniciativa y el espíritu emprendedor no como actividad meramente individual del alumno, sino como elemento fundamental de su formación integral en tanto en cuanto le aporta un conocimiento profundo y completo de sí mismo y, en consecuencia, lo faculta para trabajar por el bien común. Se observa aquí claramente que esta asignatura no se reduce a la transmisión de valores. Su objetivo es más ambicioso, pues se dirige a cada alumno concreto, en quien deben encarnarse los valores con la finalidad de que los asimile y participe del esfuerzo común para instaurar el reino de Dios (Esteban, 2014).

En Bachillerato, por su parte, la introducción del currículo hace referencia a cuatro competencias, pero sin explicar ninguna. Simplemente, se mencionan al señalar que los contenidos procedimentales colaboran a la consecución de las competencias, especialmente la comunicación lingüística, aprender a aprender, las sociales y cívicas y la conciencia y expresiones culturales.

### **3.2.2 Bloques de contenido: la opción por el sentido de la vida**

Los contenidos LOMCE se caracterizan principalmente por su carácter competencial, es decir, por su capacidad para dotar al alumno de los recursos

necesarios para hacer frente a las circunstancias de la vida real. Son abiertos, graduales, reales y vitales. Son abiertos porque apuntan al mundo real. Son graduales porque tienen en cuenta el proceso cognitivo del alumno. Son reales porque permiten conseguir unos objetivos. Y son vitales porque se ajustan a la interdisciplinariedad exigida tanto en la escuela como en la vida real. Ello implica que el elemento cognitivo deja de acaparar la mayor importancia en el campo de los contenidos, que pasa a centrarse en los procesos y actitudes. No obstante esta importancia, los contenidos de la ERE no están redactados competencialmente, sino de acuerdo a la estructura tradicional al doctrinal/existencial del depósito de la fe (Gómez Sierra, 2015).

El currículo de la ERE se articula en torno a cuatro grandes bloques en la ESO. A diferencia de las demás asignaturas, no aparece un bloque inicial referido a los procedimientos. Son los siguientes:

- Bloque 1: El sentido religioso del hombre
- Bloque 2: La revelación: Dios interviene en la historia
- Bloque 3: Jesucristo, cumplimiento de la Historia de la Salvación
- Bloque 4: Permanencia de Jesucristo en la historia: la Iglesia

Y otros cuatro en Bachillerato:

- Bloque 1: Antropología cristiana
- Bloque 2: Doctrina social de la Iglesia
- Bloque 3: Relación entre la razón, la ciencia y la fe
- Bloque 4: La Iglesia, generadora de cultura a lo largo de la historia

### *3.2.2.1 Bloques de contenido de la ESO*

En cuanto a los bloques de la ESO, no es casualidad que el primero se centre en el sentido religioso del hombre. El currículo se refiere ya en el primer párrafo de la introducción a la necesidad de que el alumno encuentre un sentido a la vida: "La necesidad de sentido del ser humano es una evidencia a la que la escuela necesariamente debe dar respuesta". Y relaciona la búsqueda de este sentido con tres elementos que están en conexión con una ERE basada en la DSI y el personalismo. El primero se refiere a la formación y el desarrollo integral del alumno; el segundo, al ensanchamiento de la razón; el tercero, a la apertura al

hecho religioso en un sentido amplio y no circunscrito en exclusiva al cristianismo. Y si bien es cierto que en la introducción se indica que esta búsqueda de sentido se articula —como es lógico— en torno a la tradición cristiana, también se hace referencia a la dimensión religiosa genérica de todo ser humano. Es esta convicción acerca de la existencia de un sentido religioso común del que participa toda persona la que hace que el propio currículo asegure que todo el contenido del mismo parte de la experiencia humana. Esta experiencia se concreta en un don originario. No es el ser humano es el origen de la realidad, sino Dios, que lo ha creado. Y es precisamente esta condición de ser creado y capaz de relacionarse con su Creador el origen de su dignidad inviolable. Se indica expresamente que esta realidad es un “don de Dios”. Y se menciona otra de las categorías íntimamente relacionadas con el principio personalista —el pecado— para definirla, precisamente, como intento de apropiarse de este don prescindiendo de Dios.

En la presentación del segundo bloque, dedicado a la revelación de Dios en la historia de Israel, la introducción elige algunas palabras que son fundamentales en nuestra visión personalista de la asignatura y con las cuales identifica los rasgos esenciales de la revelación veterotestamentaria. Estas palabras son “alianza” e “iniciativa amorosa de Dios”.

El tercer bloque es el centro del currículo. En él se presenta a Jesús, en primer lugar, como Aquel en quien el hombre encuentra el sentido pleno de su vida. Pero también como Aquel que desvela el misterio de Dios, el cual resulta ser “comunidad: Dios uno y trino”. Esta definición centrada en la comunión trinitaria es especialmente importante para el desarrollo de programaciones en las que se quiera introducir categorías relacionales y dialógicas.

El cuarto, por su parte, y al presentar a la Iglesia como la prolongación de Jesús en el espacio y en el tiempo, desemboca en una definición de la misma estructurada en torno a los sacramentos y en su misión de generar la civilización del amor.

El currículo establece unos contenidos precisos en cada nivel para cada bloque de contenidos. En algunos casos son varios los contenidos asignados a cada bloque; en otros, uno solo. Si bien son concretados por los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje —y por lo tanto es imprescindible acudir a éstos para conocer a fondo el sentido de los contenidos—, una primera lectura totalmente

independiente y aislada de cualquier otro elemento curricular es muy útil. El solo enunciado del contenido, en su pureza, puede dar algunas pistas muy útiles para entender las claves del currículo. Y la inclusión de algunas palabras —y no otras— puede señalar pistas que resulten de gran utilidad en la elaboración de las programaciones de aula.

#### 3.2.2.1.1 Bloques de contenido en 1º. ESO

En 1º. ESO, el bloque del sentido religioso del hombre cuenta con un solo contenido: “La realidad creada y los acontecimientos son signo de Dios”. En una frase tan escueta se pueden encontrar varias ideas básicas que apuntan al posible desarrollo de una programación personalista. Así, la palabra “realidad” parece indicar ya desde el principio un currículo que se aleja del subjetivismo. Incluso puede sentar las bases para introducir una teoría sobre la verdad. El término “acontecimientos” —muy querido de Mounier—, por su parte, alude a esta realidad como algo que acaece, que sobreviene a la persona, y en la cual ésta puede actuar, sí, pero no definitivamente. Es un currículo, pues, en el cual se parte del don originario. La realidad viene dada por Dios y el hombre actúa en ella, pero no la crea. El bloque de la revelación de Dios menciona cuatro etapas de la historia de Israel. Son la elección, la alianza, la monarquía y el profetismo. Las dos primeras, sobre todo, aluden a esta dependencia del hombre con respecto a Dios y a las capacidades que Éste le otorga para ser el protagonista en el drama de la historia. El bloque de Jesucristo, por su parte, tiene tres contenidos. El centrado en el testimonio y el anuncio presenta grandes posibilidades para nuestra línea de trabajo. Y el denominado “La divinidad y la humanidad de Jesús” es muy apto para ofrecer una aproximación al concepto de persona en relación con las controversias cristológicas de los primeros siglos de nuestra era. Por último, el cuarto bloque, el de la Iglesia, tiene dos contenidos muy genéricos y amplios. Son “La Iglesia, presencia de Jesucristo en la historia” y “El Espíritu Santo edifica continuamente la Iglesia”. Es precisamente esta amplitud la que permite orientarlos en el sentido propuesto en esta investigación.

#### 3.2.2.1.2 Bloques de contenido en 2º. ESO

En 2º. ESO aparecen unos contenidos que, en principio, son aún más propicios que los de primero para desarrollar el currículo en un sentido personalista. Y, como en el nivel anterior, es el bloque centrado en el sentido religioso del hombre el que concentra de forma más evidente contenidos personalistas. Entre éstos, la dignidad humana fundamentada en la condición de *imago Dei* de la persona —y por tanto libre e inteligente— y su vocación a colaborar con Dios en la creación. Destaca, sobre todo, una expresión: “El fundamento de la dignidad humana”. Es una concepción *fuerte* de la misma que, frente a las concepciones *débiles* que se limitan a describir los derechos inherentes a dicha dignidad, se afana en buscar su origen y fundamento. En el bloque de la revelación hay dos contenidos. Es de destacar el que está centrado en la fe, en tanto en cuanto ésta es definida como aceptación de la revelación. El término “aceptación” remite a un don originario que puede ser aceptado o rechazado. En el bloque sobre Jesucristo hay dos contenidos. Es el que define a Dios como uno y trino el que permite referirse a las relaciones trinitarias como paradigma de las relaciones humanas. En el bloque sobre la Iglesia, donde hay dos contenidos, es la referencia a las primeras comunidades cristianas la que abre más posibilidades en nuestro trabajo. Algunos pasajes de los Hechos de los Apóstoles, por ejemplo, son muy valiosos como fundamento de una sociedad personalista.

#### 3.2.2.1.3 Bloques de contenido en 3º. ESO

En 3º. ESO, prácticamente todos los contenidos se prestan a la apertura del currículo al horizonte que proponemos. El relacionado con el sentido religioso del hombre presenta dos contenidos, y es el que menciona la búsqueda de dicho sentido en experiencias últimas —la enfermedad, la muerte y el dolor— el más interesante. Además, la inclusión de la palabra “experiencia” facilita mucho nuestra propuesta, ya que posibilita aproximaciones que van más allá de lo puramente teórico en un tema que inevitablemente experimentan ya personalmente los alumnos de este nivel. El bloque sobre la revelación prolonga el estudio de la naturaleza limitada del ser humano, en este caso introduciendo el tema del pecado en los dos contenidos. El bloque sobre Jesucristo, en el cual también hay dos contenidos, ofrece uno que continúa con este carácter experiencial —ahora positivo, contrapunto del anterior— que parece dominar este nivel de tercero. Es el siguiente: “La persona, transformada por el encuentro con Jesús”. Carácter que se

continúa en el bloque sobre la Iglesia —al menos en dos contenidos—: “La Iglesia, lugar de encuentro con Cristo” y “Experiencia de plenitud en el encuentro con Cristo”. Es importante destacar que el existir dos contenidos y no uno solo —que podría haber sido formulado así: “Experiencia de plenitud del encuentro con Cristo en la Iglesia”— establece un sutil pero importante matiz, al no limitar esta experiencia a un ámbito estrictamente eclesial.

#### 3.2.2.1.4 Bloques de contenido en 4º. ESO

En 4º. ESO, no es el bloque del sentido religioso del hombre el más destacado en un ámbito personalista. Sin embargo, esto es compensado con creces en los otros tres bloques, cuyos contenidos son especialmente interesantes para nuestro objetivo. En el bloque sobre la revelación aparecen dos contenidos: “La fidelidad de Dios a la alianza con el ser humano” y “La figura mesiánica del Siervo de Yahveh”. Si en el primero se introduce el término “alianza”, tan fecundo en el ámbito personalista, en el segundo se ofrece la posibilidad de profundizar en uno de los personajes veterotestamentarios esenciales para entender la lógica del don. El bloque sobre Jesucristo tiene un solo contenido: “La llamada de Jesús a colaborar con Él genera una comunidad”. La inclusión del término “comunidad” —y no otro similar— es muy significativa desde un punto de vista personalista comunitario. Y el bloque sobre la Iglesia incluye en sus tres contenidos varias categorías esencialmente personalistas. En efecto, estos contenidos son: “La pertenencia a Cristo en la Iglesia ilumina todas las dimensiones del ser humano”; “La autoridad eclesial al servicio de la verdad”; “La misión del cristiano en el mundo: construir la civilización del amor”. Es decir, la persona como un ser no reducido a una sola dimensión, el amor como el principal motivo de actuación del cristiano y —la única vez que aparece en los contenidos— la verdad. Quizá no sea casualidad que sea en este último bloque del último curso de la ESO donde aparezca esta referencia a la verdad, que puede ser enlazada con el primer contenido que aparece en el currículo: “La realidad creada y los acontecimientos son signo de Dios”. Es un contenido en el cual, si bien el término “verdad” no aparece expresamente, sí que es posible adivinar —como se ha escrito más arriba— una teoría sobre la misma. De esta forma, el currículo de la ESO comienza y termina con esta referencia a la verdad.

### 3.2.2.2 Bloques de contenido en Bachillerato

El currículo de Bachillerato, por su parte, señala ya desde el comienzo de su introducción —y si cabe con más claridad aún que el de la ESO— algunos aspectos básicos para una orientación personalista de la asignatura. Es de destacar la alusión al sentido globalizador de la dimensión religiosa y al carácter integral de la educación. Y no es casualidad que lo haga en el mismo párrafo. También es importante la alusión a la propia experiencia del alumno como clave a partir de la cual va a leer la realidad que lo rodea, así como la capacidad que tiene la enseñanza religiosa de introducir al alumno en un diálogo provechoso con todos los saberes. Y se mencionan muchos objetivos sociales que están íntimamente relacionados con nuestra propuesta. Así, la promoción de los derechos humanos y la construcción de una sociedad justa. Y no olvida mencionar el bien y la verdad ya en esta misma introducción. Por supuesto, y como en el caso de la ESO, la búsqueda del sentido de la existencia aparece también como un elemento configurador del currículo, pero en este caso lo hace en una conexión más evidente con las categorías señaladas.

#### 3.2.2.2.1 Bloques de contenido en 1º. Bachillerato

Siendo esto así, gran parte de los contenidos del currículo son, no sólo susceptibles de adoptar un enfoque personalista, sino esencialmente personalistas. En primero —y dejando aparte el bloque destinado a la doctrina social de la Iglesia, que lógicamente se dedica a ella en exclusividad—, el bloque destinado a la antropología cristiana —tema que en sí mismo considerado es personalista e informa toda la doctrina social de la Iglesia, al menos la más reciente—, dedica al menos uno de sus tres contenidos a cuestiones muy relevantes para nuestro trabajo. Lo enuncia así: “El misterio de la persona humana. Fundamento de su dignidad”. Nos remitimos a lo escrito más arriba sobre el término “fundamento”. La palabra “misterio”, por su parte, entronca con toda una tradición personalista según la cual la persona no es un problema que debe ser resuelto, sino un misterio que debe ser acogido y comprendido —hasta donde la capacidad humana pueda hacerlo—. El bloque centrado en la relación entre la razón, la ciencia y la fe tiene tres contenidos, dos de los cuales interesan especialmente a nuestro enfoque. Son: “Formas de conocimiento a lo largo de la historia con las que el ser humano descubre la realidad y la verdad” y “Vínculo indisoluble entre ciencia y ética”. Es de destacar la

introducción de esta referencia a la verdad, que no se refiere sólo al aspecto gnoseológico, sino también al metafísico y ético. Y en el bloque destinado a la Iglesia como generadora de cultura se incluyen dos contenidos, uno de los cuales es tan amplio —posiblemente demasiado— que en él confluyen muchas reflexiones personalistas. Se trata del siguiente: “Significado del término y dimensiones de la cultura”. Quizá con el afán de que no quede ningún aspecto social fuera del currículo, éste ha introducido este contenido al final del primer curso de Bachillerato. Como ocurre con muchos documentos de la doctrina social de la Iglesia, que estudian tantos temas sociales que pueden llegar a confundir a los no iniciados, este contenido corre el riesgo de extenderse en exceso. Y sorprende que el otro contenido de este bloque sea, en cambio, mucho más conciso. Su enunciado es: “La vida monacal, fuente de cultura”. No obstante su concreción, es lo suficientemente amplio como para incluir en él elementos culturales cercanos al personalismo, como la paz interior y la vida afectiva —el corazón.

#### 3.2.2.2.2 Bloques de contenido en 2º. Bachillerato

En 2º. Bachillerato ocurre lo mismo que en el primer curso. Casi todos los contenidos son esencialmente personalistas. El bloque sobre la antropología introduce las cuestiones de la “identidad” del ser humano y la bioética, que, tal y como se indica en *Caritas in veritate*, es la cuestión fundamental. El segundo bloque, que tiene un solo contenido, se centra específicamente en la doctrina social —se mencionan específicamente los ámbitos de la vida, el trabajo, las relaciones internacionales y la economía—. El bloque centrado en las relaciones entre la razón, la ciencia y la fe tiene un solo contenido: “Aportaciones de los investigadores cristianos a la ciencia y la técnica en el contexto actual”. Resulta especialmente interesante para afrontar el paradigma tecnocrático y ensanchar el concepto de razón. El último bloque, el destinado a la Iglesia como generadora de cultura, menciona en primer lugar la relación entre la evangelización y la promoción de los derechos humanos y, en segundo lugar, el arte como creador de belleza. Belleza que, en nuestra propuesta, no se limita a las formas exteriores, sino que se relaciona con el bien, la verdad y el sentido.

#### 3.2.3 Los criterios de evaluación

Pasamos a los criterios de evaluación. Puesto que, lógicamente, son mucho más numerosos que los contenidos, no vamos a mencionarlos todos, sino que vamos a limitarnos a referirnos a aquellos que se relacionan de una manera más directa con nuestra propuesta. Ello no significa que el resto sean ajenos totalmente a la misma pues, en general, todos ellos participan de un enfoque personalista.

### 3.2.3.1 *Los criterios de evaluación en la ESO*

#### 3.2.3.1.1 Los criterios de evaluación en 1º. ESO

En 1º. ESO, y en el bloque sobre el sentido religioso del hombre, hay cuatro criterios. Es el primero: “Reconocer y valorar que la realidad es donde Dios” el más cercano a nuestra propuesta. Y el segundo: “Identificar el origen divino de la realidad” se relaciona estrechamente con él. Además de la categoría del don, importa resaltar — como en el caso de los contenidos — la inclusión del término “realidad”, que aparece en los dos criterios. Con ello se apunta a la objetividad y la verdad como otras categorías fundamentales en el currículo. En el bloque dedicado a la revelación hay tres criterios. El primero: “Conocer, contrastar y apreciar los principales acontecimientos de la historia de Israel” introduce la categoría del “acontecimiento”, ya señalado en el apartado de los contenidos. Ello permite una comprensión de la historia alejada tanto de la pura inmanencia como del determinismo y fatalismo, y en la cual el acontecimiento salvífico es impulso — nunca impedimento — para la construcción de una sociedad digna del ser humano. Y el segundo, al introducir el término “comunicación” para describir la manifestación divina en Israel, remite a un Dios personal que, en tanto tal, se convierte en paradigma del ser de la persona. En el bloque sobre Jesucristo hay tres criterios. Es el primero: “Distinguir en Jesús los rasgos de su naturaleza divina y humana” el que, en estrecha relación con la condición personal de Dios señalada en el bloque anterior, se presenta como más cercano a nuestra propuesta. Y en el bloque dedicado a la Iglesia hay dos criterios. Son muy genéricos, pues piden al alumno que comprenda y reconozca la presencia de Jesús y el Espíritu Santo en la Iglesia. Esto, que en cierto modo puede suponer un inconveniente en algunos sentidos, resulta ser una ventaja en otros, ya que permite una comprensión y tratamiento amplios de dicha presencia.

### 3.2.3.1.2 Los criterios de evaluación en 2º. ESO

En 2º. ESO, y en el bloque del sentido religioso del hombre, los cuatro criterios son directamente de contenido personalista. Con ellos se pide al alumno que relacione la dignidad humana con su condición de criatura privilegiada y esencialmente diferente de los animales. En el bloque sobre la revelación hay cinco criterios. Y estando los tres últimos relacionados con cuestiones de hermenéutica bíblica, son los dos primeros los que más interesan a un enfoque personalista del currículo. Con ellos se pide al alumno que entienda la fe como una respuesta a la revelación considerada como una iniciativa salvífica de Dios. Es decir, como don originario. El bloque sobre Jesucristo tiene cuatro criterios. El primero aglutina en su redacción una gran densidad de categorías personalistas: "Mostrar interés por reconocer el carácter relacional de la Divinidad en la revelación de Jesús". Así pues, el carácter personal del Dios de Jesús se muestra en esa capacidad relacional que Él tiene no sólo frente a su Padre, sino también con las personas y la naturaleza. Capacidad relacional que el segundo criterio vincula con la Trinidad y muestra como paradigma de las relaciones humanas. Dejando al margen el tercer criterio, que se refiere a cuestiones históricas sobre la formulación del Credo, el cuarto resulta muy interesante en tanto en cuanto se refiere a la verdad: "Reconocer las verdades de la fe cristiana presentes en el credo". Redactado así, parece que se refiere más bien al dogma, pero nada impide que dichas verdades puedan ser desarrolladas en un sentido personalista. El bloque de la Iglesia, por su parte, parece ser el que menos criterios personalistas directos ofrece, si bien el primero de ellos, centrado en las primeras comunidades cristianas, presenta la posibilidad de entenderlo no sólo desde el punto de vista histórico, sino también social.

### 3.2.3.1.3 Los criterios de evaluación en 3º. ESO

En 3º. ESO hay aún más criterios personalistas que en los dos cursos anteriores. Los dos primeros bloques abundan en la realidad del pecado. En el dedicado al sentido religioso del hombre aparecen dos criterios, en los cuales se confrontan el deseo de plenitud connatural al hombre y la realidad de la finitud humana. En el centrado en la revelación, se describe el pecado como rechazo al don originario de Dios. Y los dos últimos bloques presentan el remedio a dicho pecado.

En el bloque sobre Jesucristo se presenta el encuentro con Cristo como tal remedio en los dos criterios en él contenidos. Y en el bloque sobre la Iglesia se presenta este encuentro como una realidad que acontece dentro de la Iglesia. Quizá la forma en la que está redactado el primer criterio: “Tomar conciencia del vínculo indisoluble entre el encuentro con Cristo y la pertenencia a la Iglesia” sea excesivamente dogmática en una visión personalista del encuentro con Jesús. Este criterio admite otras formulaciones más abiertas que dejan intacto el mensaje de fondo. El último criterio pide al alumno que identifique la belleza que genera la fe, belleza que, como se ha dicho más arriba, no ha de entenderse sólo en el sentido puramente artístico.

#### 3.2.3.1.4 Los criterios de evaluación en 4º. ESO

En 4º. ESO, y en consonancia con los contenidos, no es el bloque del sentido religioso el que más posibilidades ofrece a nuestro enfoque. Los otros tres, sin embargo, abundan en el personalismo. El bloque sobre la revelación se centra, por un lado, en la alianza a la que Dios se mantiene fiel; y, por otro, en la diferencia entre el Mesías del Siervo de Yahveh y otras concepciones acerca de esta figura. El bloque sobre Jesucristo pide al alumno que descubra la voluntad de Jesús en el origen de la Iglesia —utiliza significativamente la palabra “comunidad”— y que aprecie que esa voluntad se prolonga hoy, de tal manera que esa comunidad sigue abierta. El bloque sobre la Iglesia es el que de forma más evidente utiliza en sus tres criterios conceptos recurrentes en el pensamiento personalista. Así, la nueva forma de entender la razón, la libertad, la verdad y la afectividad a la luz del mensaje de Cristo, que lleva al cristiano a comprometerse en la construcción del mundo, se relaciona directamente con dicho pensamiento.

#### 3.2.3.2 *Los criterios de evaluación en Bachillerato*

##### 3.2.3.2.1 Los criterios de evaluación en 1º. Bachillerato

En 1º. Bachillerato, el bloque sobre la antropología cristiana contiene cuatro criterios. Tres de ellos se centran en la necesidad de sentido vital, con todas las posibilidades que ello ofrece para una educación personalista. Pero es el tercero el que apunta al centro mismo del personalismo: “Dar razón de la raíz divina de la dignidad humana”. El bloque destinado a la doctrina social de la Iglesia incluye criterios relacionados con dicha dignidad como base para una convivencia justa y,

además, incluye los principios de dicha doctrina. En el bloque sobre la relación entre la razón, la ciencia y la fe destacan las referencias al conocimiento de la verdad y a la relación entre ésta y el progreso. Y en el bloque centrado en la Iglesia como generadora de cultura, el primer criterio: “Conocer y comparar diferentes acepciones del término cultura” parece solucionar —al menos en parte— la excesiva amplitud del contenido relacionado con estos criterios. Este criterio permite referirse a un concepto de cultura centrado en la dignidad humana. La referencia a los conceptos de tiempo y trabajo en el monacato —introducida en el tercer criterio— es de gran importancia para concretar el estudio de la cultura. Con ellos es posible establecer, por ejemplo, no sólo una aproximación al sentido personalista del trabajo humano, sino también una reflexión sobre la organización racional y eficaz de una comunidad e, incluso, ciertas notas de una ecología integral.

#### 3.2.3.2.2 Los criterios de evaluación en 2º. Bachillerato

En 2º. Bachillerato, todos los criterios son esencialmente personalistas en uno u otro sentido. Así, en el bloque sobre antropología, los criterios se centran en la sexualidad y el respeto a la vida. El bloque sobre la doctrina social se centra también en la vida, pero añade el trabajo, las relaciones internacionales y la economía. En el bloque que versa sobre la relación entre la razón, la ciencia y la fe, es el valor social de los trabajos de investigadores cristianos el criterio establecido. Ahora bien, se ha de suponer que dichas aportaciones han sido realizadas por dichos investigadores en estrecha conexión con su condición de cristianos, o precisamente por serlo. El criterio no lo indica y puede dar la impresión de que su objetivo es que el alumno sepa, simplemente, que ha habido grandes investigadores que, además, eran cristianos, lo cual restaría grandes posibilidades educativas a este bloque. El bloque centrado en la Iglesia como institución generadora de cultura pide al alumno que reconozca la labor de la Iglesia en el ámbito de los derechos humanos y que comprenda que algunas creaciones culturales son expresión de la fe. Nuevamente aparece el concepto de cultura, que, aunque parece relacionarse con el contenido correspondiente en el mero aspecto artístico, en realidad es más amplio y abarca también la creación y perfeccionamiento de instituciones y sistemas de convivencia.

### 3.2.4 Los estándares de aprendizaje

La inclusión de los estándares de aprendizaje es una de las grandes novedades de la LOMCE. Son “el elemento didáctico por excelencia de la reforma” (Gómez Sierra, 2015, p. 7). Sirven para medir el rendimiento y los logros de aprendizaje de los alumnos. En cuanto al currículo de la ERE, y dada la gran cantidad de los mismos que hay en él, nos limitamos, como en el caso de los criterios de evaluación, a hacer un recorrido general, si bien nos detendremos en algunos de ellos en virtud de su especial importancia para nuestra propuesta.

#### 3.2.4.1 Los estándares de aprendizaje en la ESO

##### 3.2.4.1.1 Los estándares de aprendizaje en 1º. ESO

En 1º. ESO, los estándares correspondientes al bloque centrado en el sentido religioso del hombre pueden ser divididos en dos grandes apartados. Por un lado, hay tres que se relacionan directamente con el reconocimiento de la creación como don por parte del alumno; por otro lado, hay otros tres que se centran en las diferencias que hay entre el relato bíblico de la creación y las teorías científicas sobre el origen del universo. Son los tres primeros los que más nos interesan, en tanto en cuanto piden al alumno reconocer la realidad como don y fruto del designio amoroso de Dios. Especialmente interesante es el primero de ellos, en el cual hay una aproximación experiencial al alumno, ya que le pide que exprese sucesos imprevistos –acontecimientos experienciales, se podría decir- en los que haya reconocido este don originario. En el bloque centrado en la revelación de Dios, se pide que el alumno sea capaz de mostrar sus conocimientos sobre la manifestación de Dios en un pueblo concreto, el de Israel. Los estándares están redactados de tal manera que permiten que el alumno identifique esta revelación –particular desde el punto de vista geográfico y cronológico- como destinada a superar los límites de este pueblo. Especialmente interesante en este sentido es el diálogo respetuoso que se le pide para que lleve a comprender los beneficios de esta revelación para toda la humanidad. Y vuelve a aparecer el término “acontecimientos” –tan importante para el personalismo–, en este caso para que el alumno sepa situarlos en una historia que, aunque no se indique expresamente, no puede ser sino de salvación. En el bloque dedicado a Jesucristo, encontramos

por primera vez dentro de los estándares una referencia expresa a la persona, en este caso la persona de Jesús. Y si bien en dos de ellos utiliza —quizá con un lenguaje y unas pretensiones excesivamente elevadas— la referencia a las naturalezas humana y divina de Jesús, hay otro en el cual aparece expresamente una referencia a su persona. Así, pues, y en una sucesión lógica de los acontecimientos, los estándares van presentando al alumno los elementos necesarios para una comprensión personalista del Dios judeo-cristiano. En efecto, se comienza con la creación, se continúa con la historia de un pueblo y se culmina con el Dios encarnado. Y, como nexo de estas tres etapas, la idea de revelación entendida como comunicación. Comprensión personalista que desemboca en el bloque de la Iglesia al pedir al alumno que sea consciente de que la esencia de ésta es la presencia en ella de dos personas. Por un lado, Jesucristo; por otro, el Espíritu Santo. Y se le pide que tome conciencia —e incluso lo haga con aprecio— de la importancia que esto tiene para el crecimiento personal.

#### 3.2.4.1.2 Los estándares de aprendizaje en 2º. ESO

En 2º. ESO se observa que en el bloque del sentido religioso del hombre hay una especial concentración de carácter personalista. Muy interesado en que el alumno reconozca la especial dignidad del ser humano en relación con el resto de criaturas, destaca la introducción —que no se observa en 1º. ESO, al menos no tan claramente— de dos estándares cuyo objetivo es que el alumno lleve a su situación personal concreta los contenidos correspondientes al bloque. El primero le pide que valore, en situaciones de su entorno, la igual dignidad de toda persona con independencia de cualquier circunstancia. El segundo va más allá en esta dimensión práctica y menciona el diseño de un plan con otros alumnos para que, respaldado por el centro educativo, indique algunas necesidades sociales y las posibles soluciones. Nada se dice de la forma de llevarlo a la práctica, lo cual abre mucho las posibilidades para ello. Es de suponer, dada la redacción del resto de estándares de este bloque, que el ámbito más adecuado para desarrollar este plan es el de la colaboración con entidades dedicadas a la atención a personas con alguna dificultad física o intelectual. Desde luego, es preferible colaborar con dichas entidades a hacerlo con las dedicadas a otras acciones sociales, como la protección de los animales, dado que estos estándares, en su conjunto, se dirigen al

reconocimiento de la especial dignidad de la persona humana. En el bloque dedicado a la revelación, cuyo centro es a qué la Biblia, se observa un interés especial en que el alumno la interprete adecuadamente, para lo cual se introducen dos términos esencialmente personalistas como son la comunicación y la respuesta. Así, y más allá de consideraciones históricas o literarias, se pide al alumno que se interese por el texto sagrado en tanto en cuanto es un diálogo entre personas. Por un lado, un Dios personal que lleva la iniciativa, y por otro un pueblo –comunidad– que responde. No es casualidad que este carácter dialógico de la revelación aparezca inmediatamente antes del bloque sobre Jesucristo. En efecto, éste pide al alumno que sea capaz de describir al Dios cristiano. Una vez descubierto que éste es esencialmente comunicación que pide una respuesta, se está en condiciones de enfrentarse a los estándares que piden señalar las características de un Dios personal en contraposición con otras concepciones de la divinidad. Y, en consonancia con este proceso comunicativo iniciado por Dios, pide al alumno reconocer –e incluso aceptar– que sólo en relación con el otro alcanza la persona su identidad propia. Encontramos aquí una idea de innegables resonancias personalistas. En cuanto al bloque dedicado a la Iglesia, son de nuevo las primeras comunidades cristianas las que permiten al alumno identificar en la Iglesia notas de apertura como la universalidad, apostolicidad y santidad.

#### 3.2.4.1.3 Los estándares de aprendizaje en 3º. ESO

En 3º. ESO, y en el bloque dedicado al sentido religioso del hombre, aparece otra alusión a la experiencia personal propia del alumno, en este caso para pedirle que analice y valore, desde su perspectiva, tanto situaciones bellas como dolorosas. Y es la primera vez que se incluye un estándar en el que se recurre a películas o documentales para que el alumno demuestre el alcance de su aprendizaje. Esta visión realista –positiva y negativa a la vez– de la realidad y del propio ser humano se concreta en el bloque sobre la revelación en la cuestión del pecado. Si en los cursos anteriores ha habido, en general, una visión optimista de la persona, el currículo ha creído oportuno incluir aquí el contrapunto en forma de referencia a la realidad del mal. El pecado es presentado, en clara conexión con todo lo anterior, no como una lista de acciones u omisiones, sino como un rechazo al don originario. Ello se ve en la preocupación que los estándares demuestran en que el alumno identifique la realidad del pecado como un proceso que continúa en el

momento presente —dos veces se menciona la actualidad del mismo—, y no como una acción fijada en el pasado e inmóvil. En el bloque sobre Jesucristo, y como contrapunto al mal, aparece por primera vez entre los estándares el recurso al testimonio. Sorprende que haya que esperar para ello hasta el nivel de tercero, dado que la pedagogía personalista ha demostrado que es un recurso educativo de primer orden. Estos estándares piden al alumno que busque biografías de conversos para que exprese un juicio respetuoso sobre el cambio experimentado en sus vidas. Y uno de los estándares hace una precisión fundamental. El alumno no sólo debe atender al cambio puramente personal sufrido por el converso, sino también a su forma de entender el mundo y la sociedad. El bloque sobre la Iglesia presenta dos tipos diferentes de estándares. Por un lado, están los que continúan basándose en los ejemplos y testimonios para que el alumno debata sobre ellos. En este caso, ya no sólo sobre personas que han encontrado a Cristo, sino que lo han hecho dentro de la Iglesia. Por otro lado, están los que, casi por primera vez en la ESO, aluden detalladamente a la influencia del cristianismo en los diversos ámbitos de la sociedad. Entre ellos se mencionan el arte, el pensamiento, las costumbres, la salud y la educación. De la importancia dada a esta influencia da buena cuenta que la expresión con la que comienza el estándar sea la siguiente: “Defiende de forma razonada la influencia de la fe...”.

#### 3.2.4.1.4 Los estándares de aprendizaje en 4º. ESO

En 4º. ESO, y en el bloque sobre el sentido religioso del hombre, el alumno debe razonar sobre la diferencia fundamental entre el cristianismo —al que define como “revelación” — y las demás religiones. Si bien hay algunos estándares que piden investigar —no razonar ni argumentar ni reflexionar— sobre aspectos históricos y culturales de las diferentes religiones, parece que son los estándares que insisten en el porqué de estas diferencias los que tienen más peso. De ello da fe el hecho de que pidan a los alumnos operaciones más complejas que la simple búsqueda de información, tales como el razonamiento, el análisis y el debate. Y es justo en torno a la categoría de revelación —manifestación dialógica de un Dios personal— donde se articulan estas actividades en las que deben concentrarse los alumnos. En el bloque de la revelación hay dos tipos de estándares muy definidos. Por un lado, y en relación con la especificidad de la revelación judeocristiana, el

alumno debe mostrar aprecio y agradecimiento —no sólo identificar y tomar conciencia, aunque también esto— de que este Dios revelado por puro amor es el mismo que sigue manifestándose. También en la experiencia del propio alumno. Ante esta lógica del don, se pide que el alumno conteste de forma agradecida. Por otro lado, otros estándares piden al alumno que, en primer lugar, compare al Mesías político con el Mesías sufriente. Y a continuación debe comprender el carácter de ejemplo vital de este último. Ejemplo que en los estándares del bloque sobre Jesucristo adquiere la categoría de “salvífico”, tal y como debe identificar el alumno. Nuevamente aparece una referencia al testimonio actualizado, pues debe buscar personas contemporáneas que prolonguen la misión de Jesús. Los estándares del bloque sobre la Iglesia profundizan mucho en algunas cuestiones típicamente personalistas. Diríase que, como último bloque de la etapa educativa de la ESO, hay un especial interés en pedirle al alumno una recapitulación —bastante amplia, por cierto— de lo estudiado en los cursos anteriores. Así, con estos estándares finales se va a observar hasta qué punto el alumno ha comprendido qué significa usar la razón de una forma nueva —resuena aquí la exigencia ensanchar la razón proclamada por los textos más recientes de la DSI—, entender la libertad, expresar la afectividad y defender la verdad, entre otros. Y, como colofón, aparece una investigación sobre el compromiso que la iglesia de su entorno realiza para implantar la civilización del amor. En resumen, todo un compendio personalista.

#### *3.2.4.2 Los estándares de aprendizaje en Bachillerato*

##### *3.2.4.2.1 Los estándares de aprendizaje en 1º. Bachillerato*

En 1º. Bachillerato, el carácter personalista de los estándares de aprendizaje es muy marcado. En el bloque sobre la antropología cristiana, los estándares se centran, por una parte, en que el alumno reflexione e investigue sobre la necesidad de sentido inherente al ser humano; y, por otra parte, en que descubra la incapacidad de la sola ley para fundamentar la dignidad humana. En el bloque sobre la doctrina social de la Iglesia aparecen, además de cuestiones más generales, los principios del bien común, el destino universal de los bienes y la subsidiariedad, y se establece que el alumno sea capaz de comprenderlos y aplicarlos a situaciones concretas. En el bloque que describe la relación entre la razón, la ciencia y la fe, los

estándares se ocupan de conocer hasta qué punto ha comprendido los diferentes métodos de conocer la verdad utilizados por las diferentes ciencias, con especial interés en que reconozca —“con asombro”— que el cosmos es de origen divino. Así mismo, se incluye el análisis y el debate como elementos útiles para saber si el alumno comprende la relación entre la ciencia y la ética. El bloque sobre la Iglesia como generadora de cultura en la historia clasifica los estándares en dos apartados bien diferenciados. Por un lado, los estándares destinados a comprender la cultura en un sentido amplio y según las diferentes etapas históricas, con el objetivo de poder establecer una comparación con la antropología ofrecida por la doctrina social de la Iglesia. Por otro lado, los destinados a conocer y valorar respetuosamente la vida monástica en tanto en cuanto fuente de cultura que ha informado todos los ámbitos de la sociedad occidental.

#### 3.2.4.2.2 Los estándares de aprendizaje en 2º. Bachillerato

En 2º. Bachillerato, y al igual que en el primer curso, prácticamente todos los estándares se relacionan directamente con el principio personalista. En el bloque sobre antropología cristiana, el alumno debe comprender y respetar el carácter personalista de la bioética cristiana. En el bloque sobre doctrina social, es el sentido humanizador del trabajo lo que debe entender. Y es aquí donde aparece por primera y única vez un estándar que propone al alumno que elabore un proyecto para construir un mundo más humano. Pero no se trata de un auténtico plan de colaboración destinado a producir frutos en un contexto determinado —como sí lo es, en cambio, el reflejado en el estándar 4.2 del primer bloque de 2º. ESO—, sino que parece referirse, más bien, a propuestas teóricas. En el bloque que analiza la relación entre la razón, la ciencia y la fe, el objetivo es obtener datos sobre algún investigador cristiano, pero no queda claro que el objetivo sea presentar su condición de cristiano como inherente —e incluso como estímulo— a su condición de investigador. En el bloque sobre la Iglesia como generadora de cultura, hay dos estándares claramente diferenciados. Uno de ellos pide al alumno que explique algunos momentos en los que la Iglesia ha defendido al hombre —la expresión “con radicalidad” hace suponer que se refiere a situaciones históricas muy señaladas, como, por ejemplo, la revolución industrial—. El otro, por su parte, le solicita que descubra el sentido religioso de una obra de arte. Sentido religioso que, aunque no

se diga expresamente, no debe quedar limitado al aspecto estético, sino que debe abarcar también el metafísico y el ético.

### **3.2.5 Continuidad y discontinuidad. Novedades, aspectos discutidos y críticas**

El nuevo currículo de ERE, tal y como ha quedado presentado más arriba en sus principales elementos, se adecua totalmente a las exigencias de la LOMCE, de la misma forma que lo hacen las demás asignaturas. Se superan, así, aunque con muy pocas modificaciones, algunas deficiencias del currículo de la LOE, que no era sino una prolongación del que se había elaborado para la LOCE (Nuevo currículo básico de la LOMCE y de Religión Católica en Educación Primaria). Era imprescindible, pues, la adaptación al nuevo marco legislativo para cumplir con todas las prescripciones exigidas en el mismo. Y, más allá de este requisito legal, era necesario adaptar y actualizar el currículo.

El currículo de ERE en los niveles de ESO y Bachillerato es, esencialmente, un currículo basado en la necesidad de sentido que tiene todo ser humano, necesidad que se presenta como una experiencia humana fundamental, tal y como se afirma en la introducción. No en vano, el propio currículo afirma que sus contenidos parten de la experiencia humana. Esta realidad se observa también en la elaboración de los elementos competenciales, en los cuales es evidente esta preocupación por conectar con la realidad más cercana del alumno.

Esta preocupación del currículo de la ERE por mostrarse totalmente respetuoso con los requisitos de fondo y forma exigidos por la LOMCE es, quizá, uno de sus aspectos más destacados. Ya se ha señalado más arriba que los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje están perfectamente desarrollados y definidos, tanto como los de cualquier otra asignatura. Además, se observa una relación entre todos los elementos del currículo que apunta a ese elemento clave del sistema educativo actual que son las competencias.

En efecto, el currículo indica expresamente en la introducción que los contenidos procedimentales de la ERE están diseñados de tal forma que colaboran en la adquisición de las competencias. Y menciona los que son básicos en la asignatura: observación de la realidad, búsqueda de información, manejo e

interpretación de fuentes bíblicas, reflexión crítica y exposición y argumentación respetuosa de las creencias propias y ajenas. Los contenidos actitudinales, por su parte, además de ser coherentes con los objetivos básicos de cada etapa, también están diseñados de tal manera que se relacionan estrechamente con las competencias. Y lo mismo ocurre con las estrategias de metodología didáctica, entre las que aparecen mencionadas la importancia del rol del docente, el respeto del desarrollo psicoevolutivo del alumno y la utilización de los recursos tecnológicos, entre otros.

En resumen, y considerado en sus aspectos más generales, el currículo de la ERE se inserta con toda normalidad en el conjunto de las demás asignaturas. Incluye todos los elementos que ha de tener un currículo y presta una especial atención a las competencias en tanto en cuanto elemento clave del proceso educativo. Es, pues, académicamente irreprochable.

En cuanto a los aspectos más propiamente teológicos del currículo, puede decirse que se basa en un esquema más bien clásico y tradicional, absolutamente coherente con el depósito de la fe y en el que se manifiesta la unidad del designio creador y salvífico de Dios (Gómez Sierra, 2015; González Martín, 2018), y que, a partir del sentido religioso presente en todas las civilizaciones, se articula en torno a la estructura del Credo: Dios creador, Jesús salvador y la Iglesia como permanencia de Jesús en la historia —esto es más evidente en la ESO—. Quizá haya sido éste el motivo por el cual el currículo no ha sido entendido en toda su profundidad. Un análisis excesivamente superficial ha llevado a que algunos hayan mostrado su extrañeza ante, por ejemplo, la visión creacionista del mundo en él defendida (Muñoz y López, 2018). En realidad, si se analiza detenidamente, tal y como se ha hecho más arriba, muestra una amplitud y flexibilidad muy considerables. Y, también, una posibilidad de diálogo con las demás asignaturas —interdisciplinariedad— muy importante. Pero para ello es necesario no quedarse sólo en una mirada sobre los contenidos enunciados en cada uno de los cuatro bloques. Si así se hace, es posible que pueda dar la impresión de ser muy tradicional o poco actual. Ahora bien, en realidad se trata de un currículo bien estructurado para cuyo desarrollo total es necesario acudir a los criterios de evaluación y, sobre todo, a los estándares de aprendizaje. Y, por supuesto, no puede olvidarse la

necesidad de incluir en las programaciones de aula unos contenidos referidos y adaptados a cada grupo concreto. Sólo así es posible captar toda su riqueza.

La profundización progresiva y referida desde los contenidos hasta los estándares de aprendizaje permite una comprensión adecuada tanto del rigor teológico del currículo como de sus posibilidades de adaptación en las programaciones didácticas concretas. Así, si los contenidos marcan unas bases teóricas irrenunciables —aunque susceptibles de ser adaptadas y referidas, como se ha dicho más arriba—, los otros dos elementos permiten un provechoso acercamiento a la realidad de cada centro educativo, cada aula e incluso cada alumno. El elemento clave aquí es —no en vano es el primer principio metodológico mencionado en la introducción del currículo— el rol del profesor. Éste ha de ser capaz de innovar, adaptar y actualizar en los niveles de los criterios y los estándares lo que ya viene definido en los bloques de contenidos. Si la labor del teólogo es la de hacer más inteligible la fe sin renunciar a su creatividad y respetando al mismo tiempo el depósito de la fe, la del profesor de ERE es la misma, pero en el ámbito concreto del aula. Y el currículo actual ofrece posibilidades para ello.

En resumen, si con la LOE se pudo observar cierta desilusión y desconcierto —muy comprensibles dadas las circunstancias políticas del momento— en la elaboración del currículo oficial de la ERE, con la LOMCE parece ocurrir lo contrario. Y si bien los elementos curriculares básicos no cambian esencialmente con respecto a la ley anterior, la recuperación de su evaluación académica, la existencia de una asignatura alternativa sería y, en general, su consideración de materia totalmente escolar, tienen su fiel correspondencia en la elaboración de un currículo equilibrado y abierto, mucho más de lo que un análisis precipitado podría indicar. Todo ello en consonancia, lógicamente, con las exigencias académicas que las competencias llevan aparejadas.

### 3.3. LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA: PRESENCIA, AUSENCIA Y TRATAMIENTO. UNA REFERENCIA A LOS OBJETIVOS DE ETAPA

El currículo de la ERE en la LOMCE es, en resumen, un currículo bien elaborado y en el que se han desarrollado convenientemente tanto los aspectos

formales como los de fondo — teológicos y pedagógicos —. Resta ahora hacer una referencia general a las posibilidades que ofrece para que una propuesta como la aquí presentada pueda ser llevada a la práctica. Es decir, es preciso señalar si este currículo se presta a ser adaptado de tal manera que sean el principio personalista y los principios y los valores de la doctrina social de la Iglesia los ejes transversales del mismo.

La respuesta ya ha sido ofrecida más arriba, cuando se han analizado los bloques de contenido, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. En efecto, los elementos curriculares de la ERE ofrecen la posibilidad de ser adaptados y referenciados en el sentido indicado. La forma concreta de hacerlo va a ser, precisamente, el objeto de trabajo de la investigación de esta tesis. Baste ahora con señalar a qué que esta posibilidad no es fruto de la casualidad, sino de la relación existente entre el currículo y dos textos. El primero, las *Orientaciones pastorales sobre la enseñanza religiosa escolar. Su legitimidad, carácter propio y contenido*, publicado por la Conferencia Episcopal Española; el segundo, el propio Real Decreto por el que se establece el currículo básico de ESO y Bachillerato.

El documento de la Conferencia Episcopal es del año 1979. Ya entonces se podía prever que los currículos de la ERE habían de ser, en lo sucesivo, lo bastante flexibles como para poder ser presentados de diferentes formas. El texto dice así:

“Exponemos a continuación algunos ejemplos de posibles formas de acceso a lo nuclear del Mensaje cristiano que no son excluyentes entre sí. Estas modalidades en la presentación escolar del mensaje son acentuaciones del mismo conforme a la edad, al ambiente cultural del alumno, al estado de su fe e inserción en la Iglesia...”. (n. 98)

La primera modalidad mencionada se basa en el proceso de asimilación crítica de la tradición cultural; la segunda, en las implicaciones sociales del mensaje cristiano; la tercera, en su vertiente moral; la cuarta, en la dimensión religiosa de la personalidad; la quinta, en fin, en la introducción teológica a la totalidad del misterio cristiano. Y si bien las cinco son pertinentes, creemos que es la segunda, la basada en las implicaciones sociales, la más adecuada en la actualidad. Como se ha dicho más arriba, el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors* (VV.AA., 1996) no duda al

hacer prevalecer, entre los cuatro pilares de la educación en él mencionados, el aprender a convivir. Pues bien, la clave de esta modalidad es, precisamente, ayudar a descubrir al alumno “los principios básicos de la convivencia social” (n. 102). Y en los pocos números que el documento dedica a desarrollarla, aparecen categorías básicas de la doctrina social de la Iglesia. Entre ellas, la creación como don de Dios, la humanidad concebida como familia universal, el pecado como realidad, la libertad concebida como liberación, el diálogo con otras concepciones sociales y filosóficas, el amor a todos, la justicia social, la dignidad de la persona humana, la responsabilidad social, el bien común, la comunidad internacional y el compromiso (nn.103-106).

En cuanto al Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre), interesa, sobre todo, por los objetivos generales de etapa que establece. Son objetivos que atañen a todas las asignaturas, y a los cuales debe contribuir cada una desde su perspectiva particular. Es un elemento que se relaciona muy estrechamente con el planteamiento que proponemos. En efecto, a partir de ahora los objetivos generales de cada materia se identifican con los objetivos generales globales. Y en esta situación de interdisciplinariedad, una propuesta como la nuestra, basada —entre otros principios— en el diálogo con otras ciencias y saberes, adquiere un gran sentido. Pero no sólo esto. Una lectura detenida de los objetivos pretendidos revela que muchos de ellos se relacionan directamente con la esencia del principio personalista y la doctrina social de la Iglesia. Así, entre los objetivos que deben conseguir los alumnos de ESO, se encuentran los siguientes: asumir sus deberes, conocer sus derechos, ser tolerantes y solidarios, ejercitar el diálogo, ejercer la ciudadanía democrática, rechazar toda forma de discriminación, fortalecer sus capacidades afectivas, concebir el conocimiento científico como un saber integrado, desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, conocer y valorar su cultura y la de los demás, cuidar su cuerpo, respetar el medio ambiente y apreciar la creación artística (art. 11). Es decir, prácticamente todos los objetivos generales de la etapa de ESO están en estrecha relación con nuestra propuesta. En Bachillerato, por su parte, los alumnos deben ejercer la ciudadanía democrática, adquirir una adecuada conciencia cívica, respetar los derechos humanos, madurar personal y socialmente, resolver pacíficamente los conflictos, rechazar cualquier tipo de discriminación,

utilizar responsablemente los avances tecnológicos, respetar el medio ambiente, afianzar el espíritu emprendedor, trabajar en equipo, desarrollar el criterio estético y respetar las normas de seguridad vial (art. 25). Como en el caso de la ESO, todo un elenco de objetivos relacionados directamente con nuestra propuesta.

En resumen, se observan tres realidades. Las mencionamos en orden cronológico para su mejor comprensión. En primer lugar, y con gran visión de futuro, la Conferencia Episcopal Española publica a finales del siglo pasado un documento en el que ofrece varias posibilidades de acceso a lo nuclear del mensaje cristiano en la escuela. Una de ellas es la basada en las implicaciones sociales del mensaje cristiano. En sus líneas básicas, y tal y como se ha indicado más arriba, coincide con nuestra propuesta. En segundo lugar, y en 2014, el Ministerio de Educación establece el currículo de la ESO y Bachillerato. Los objetivos generales de estas etapas —al menos casi todos ellos— se relacionan directamente con nuestra propuesta. Por último —aunque podría decirse que simultáneamente con el Ministerio—, la Conferencia Episcopal Española elabora un currículo de ERE lógicamente respetuoso con los otros dos momentos. Respetuoso con el documento que ella misma había elaborado hacía unos años y respetuoso con las indicaciones emanadas de las autoridades educativas ministeriales.

### 3.4. LA ERE HOY: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

La escuela está en la actualidad ante uno de sus desafíos históricos más exigentes. Es común reconocer sin ambages que existe una auténtica emergencia educativa (Ojeda, 2020; Laguna, 2020). Y ha de ser entendida como una necesidad urgente de plantearse no sólo los contenidos, la metodología y los planes de estudio. Estos aspectos, sobre los que quizá se ha insistido con demasiada fuerza en los últimos tiempos, son importantes, pero no constituyen la esencia de la educación. Como se ha señalado más arriba, lo verdaderamente importante es preguntarse por su fin último. Demasiado a menudo, éste se ha dado por supuesto. Pero ha llegado el momento en el que los resultados —los hechos— han demostrado que el proceso educativo está, sí, en marcha, pero sin un objetivo preciso.

El ya mencionado *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors* (VV. AA., 1996) había marcado unos objetivos que parecían definitivos, pero pronto se vio que no iban a ser cumplidos en su totalidad. Así, sus cuatro pilares —aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos— fueron quedando, poco a poco, en el olvido o, en el mejor de los casos, fueron interpretados de acuerdo a criterios equivocados o insuficientes. La UNESCO, consciente de la situación, ha urgido a volver sobre ellos en su documento *Replantear la educación. ¿hacia un bien común mundial?* (Unesco, 2015). Y propone una visión claramente humanista de la educación en torno a categorías tales como la dignidad humana, los derechos humanos, la justicia social, la solidaridad internacional y la responsabilidad.

Especialmente importante en nuestro planteamiento es el hecho de que la prioridad de la enseñanza dirigida a vivir juntos ha quedado olvidada. Algún experto identifica preferentemente la emergencia educativa con la falta de sensibilidad a la hora de convivir, manifestada en hechos tan luctuosos como el ocurrido en el mexicano Colegio Cervantes de Torreón (Rodrigo, 2020) u otros similares que con gran frecuencia golpean los centros educativos. Por ello, es cada vez más común que algunos reclamen un enfoque educativo vinculado a la rehumanización del mundo, entendida de acuerdo con —entre otras corrientes de pensamiento— los postulados del humanismo dialógico y el personalismo (Esteban, 2020b). Otros, por su parte, relacionan la emergencia educativa con la emergencia relacional, en tanto en cuanto lo importante es poner a la persona —entendida como haz de relaciones— en el centro del proceso educativo (Laguna, 2020). Otros acuden a la categoría de la fraternidad humana como elemento central en el que basar la educación. Y, así, toman como referencia para ello textos tan significativos en este sentido como el *Documento sobre la fraternidad humana, por la paz y la convivencia común* firmado por el papa Francisco y el imán de al-Azhar, Ahmed el-Tayeb en abril de 2017. El trabajo en el aula de este documento puede ser entendido como un auténtico reto para los profesionales de la educación que deseen formarse y formar en una auténtica formación dialógica e inclusiva (Vázquez, 2020). Se trata, en definitiva, de hacer que la educación sea más humana para que el mundo también lo sea. Y para ello es necesario educar integralmente —no sólo el intelecto, sino también el corazón—, favorecer la cultura del encuentro,

dar esperanza, favorecer la inclusión y fomentar la cooperación (Congregación para la Educación Católica, 2017).

Existe, como se puede apreciar, una gran preocupación por afianzar este pilar de la educación que consiste en aprender a convivir. La muestra más evidente de ello es el Pacto Educativo Global promovido por el papa Francisco, en el cual algunos pedagogos tienen depositadas grandes y fundadas esperanzas: “Una de las grandes apuestas del papa Francisco para construir el futuro del planeta a partir de una nueva solidaridad universal y una sociedad más acogedora es el pacto educativo global” (Otero, 2020, p. 18). Si bien la pandemia del coronavirus ha impedido su presentación y análisis en la fecha prevista (mayo de 2020) y ha debido ser retrasado, el *instrumentum laboris*, ya publicado, ofrece evidentes muestras de que el aprender a convivir es, sin duda, el objetivo central de la educación en el pensamiento de Francisco y, con él, de muchos docentes, alumnos, familias y agentes sociales en general. El documento afirma claramente que la prioridad de la educación es la construcción del bien común y la paz a partir de un nuevo paradigma educativo que responda al cambio de época que se está viviendo. Lo fundamental de la propuesta del papa es su intención de colocar la fraternidad como categoría cultural central que, en el ámbito educativo, pasa a convertirse en un dato antropológico básico que debe contrarrestar la tendencia al aislamiento y la egolatría propia de la sociedad actual. De esta manera, la tarea educativa tiene como objetivo primero a tender la alteridad y la apertura al otro como elemento clave para construir la propia identidad. Todas estas consideraciones son las que permiten, en el fondo, situar a la persona en el centro del proceso educativo, una persona entendida no sólo como *cabeza*, sino también como *corazón* y *manos*, y dispuesta a ponerse al servicio de los demás. Y, junto a ello, una nueva forma de entender la política, la economía, la ecología y todos los ámbitos de la realidad. Entre ellos, por supuesto, la educación, que pasa a ser considerada como un auténtico servicio al prójimo.

Reflexiones como éstas, que han venido siendo comunes en los últimos años, se han mostrado aún más pertinentes desde la aparición de la pandemia del coronavirus a principios de 2020. A partir de ahora, los proyectos educativos deberán centrar todos sus esfuerzos en la solidaridad, la colaboración, el cuidado y el apoyo mutuo. En resumen: “La educación no se puede tejer sin los hilos

invisibles del encuentro personal, de la acogida, de la cercanía, de la aceptación incondicional” (La educación ya no podrá ser igual). Es éste el gran desafío y la gran oportunidad que se le presenta a la escuela. Y, sobre todo, a la ERE. No en vano, “la clase de Religión debe liderar ese camino” (La revolución de la fraternidad). La investigación que ahora comienza, tras haber concluido el marco teórico de la tesis, intenta mostrar pistas para dar con dicho camino.

Con el objetivo de ofrecer una síntesis de los elementos curriculares analizados en este capítulo, y, sobre todo, para ofrecer una visión de conjunto de los aspectos de dichos elementos curriculares más cercanos a nuestra propuesta personalista, incluimos a continuación unos cuadros resumen.

### EL CURRÍCULO LOMCE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA. MARCO GENERAL, BLOQUES DE CONTENIDO, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE. IDEAS CLAVE

<p><b>CUADRO 48 LA LOMCE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La LOMCE. Marco general</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Está inspirada en las necesidades e indicaciones de los sistemas legislativos europeos</li> <li>• Está centrada en la capacidad del alumno para adecuar sus intereses a los</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La ERE en la LOMCE. Marco general</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora su consideración académica con respecto a la LOE</li> <li>• Recupera su condición de asignatura evaluable y comparable en igualdad de condiciones con el resto de asignaturas</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>CUADRO 49 LOS BLOQUES DE CONTENIDO EN ESO. ELEMENTOS MÁS CERCANOS AL PRINCIPIO PERSONALISTA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alejamiento del subjetivismo</li> <li>• La creación como don originario</li> <li>• El testimonio y el anuncio como categorías clave</li> <li>• La dignidad humana, fundada en la condición de <i>imago Dei</i> propia de la persona</li> <li>• La fe, aceptación de un don previo</li> <li>• La Trinidad, paradigma de las relaciones sociales</li> <li>• Aproximación a las experiencias humanas últimas y radicales</li> <li>• La naturaleza pecaminosa del hombre</li> <li>• El encuentro con Cristo, origen de la comunidad</li> <li>• El Siervo de Yahveh, única figura del Antiguo Testamento mencionada expresamente</li> <li>• El amor, primer criterio de actuación del cristiano</li> </ul>	

**CUADRO 50 LOS BLOQUES DE CONTENIDO EN BACHILLERATO. ELEMENTOS MÁS CERCANOS AL PRINCIPIO PERSONALISTA**

- Un bloque dedicado expresamente a la DSI
- Un bloque dedicado expresamente a la antropología cristiana
- La persona como misterio
- Referencia a la verdad
- La evangelización, en relación con la promoción de los derechos humanos

**CUADRO 51 LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN ESO. ELEMENTOS MÁS CERCANOS AL PRINCIPIO PERSONALISTA**

- La realidad, don de Dios
- La historia de Israel, acontecimiento salvífico
- Yahveh, un Dios personal que se comunica y se mantiene fiel a la alianza
- Jesús, Dios y hombre
- La persona, diferente de los animales
- La revelación, iniciativa salvífica de Dios
- El pecado, rechazo del don originario
- La Iglesia, lugar de encuentro con Cristo
- El mensaje de Cristo, luz para entender de una forma renovada la razón, la libertad, la verdad y la afectividad

**CUADRO 52 LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN BACHILLERATO. ELEMENTOS MÁS CERCANOS AL PRINCIPIO PERSONALISTA**

- Raíz divina de la dignidad humana
- Los principios de la DSI
- El progreso, en relación con la verdad
- La sexualidad y el respeto a la vida, elementos clave en la antropología
- El trabajo, las relaciones internacionales y la economía, ámbitos sociales de estudio privilegiados
- La Iglesia, comprometida con los derechos humanos

**CUADRO 53 LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EN ESO. ELEMENTOS MÁS CERCANOS AL PRINCIPIO PERSONALISTA**

- El objetivo del relato bíblico de la creación, alejado del objetivo de las teorías científicas sobre el origen del universo
- La realidad, fruto del designio amoroso de Dios
- La revelación a Israel, destinada a llegar a toda la humanidad
- Jesús y el Espíritu Santo, personas
- El diseño de un plan de colaboración solidario con el centro educativo, plasmación concreta, práctica y eficaz de la preocupación por la dignidad humana
- La Biblia, diálogo entre Dios y las personas
- La relación con el otro, clave para alcanzar la propia identidad personal
- Las experiencias bellas y dolorosas, comprendidas desde la experiencia personal del alumno
- El pecado, realidad actual
- El testimonio, recurso educativo para estudiar la conversión
- El cristianismo y su influencia en la sociedad
- La gratitud, actitud lógica ante la revelación
- El compromiso de la Iglesia en el entorno más cercano, plasmación local de la civilización del amor

**CUADRO 54 LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EN BACHILLERATO. ELEMENTOS MÁS CERCANOS AL PRINCIPIO PERSONALISTA**

- La sola ley, incapaz de fundamentar la dignidad humana
- Los principios de la DSI, aplicados a situaciones concretas
- La antropología ofrecida por la DSI, criterio para valorar otras antropologías
- El principio personalista, base de la bioética cristiana
- Sentido humanizador del trabajo
- La Iglesia, defensora del hombre

# CAPÍTULO IV

## **Bases metodológicas y diseño de la investigación**



## CAPÍTULO IV. BASES METODOLÓGICAS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

### 1. ANTECEDENTES Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La renovación y la actualización teológica y pedagógica de la ERE es un tema esencial en la escuela. Más allá de las polémicas en torno a la legitimidad de la presencia de esta asignatura en dicha escuela — garantizada, por lo demás, por los tribunales de justicia en repetidas ocasiones —, el problema general del que hemos partido nosotros — el original y fundante, desde nuestra perspectiva — y desde el que hemos ido descendiendo en diversos momentos y direcciones desde un marco teórico concreto — los principios y valores de la DSI y el movimiento personalista — hasta llegar al análisis de un currículo concreto — el de la LOMCE — y a través de unos instrumentos de evaluación concretos — los describiremos a continuación —, se cierne en torno a sus aportaciones estrictamente escolares, es decir, a su *ser* escuela.

La Conferencia Episcopal Española fue perfectamente consciente del problema y lo reconoció públicamente cuando en 1979 sacó a la luz el documento titulado *Orientaciones pastorales sobre la enseñanza religiosa escolar. Su legitimidad, carácter propio y contenido*, punto de referencia ineludible en la materia que nos ocupa. En este texto, y tal y como hemos señalado en el marco teórico, los expertos en ERE de la Conferencia Episcopal ofrecían cinco modalidades de presentación del mensaje cristiano para incluirlo en la escuela como auténtica materia escolar. El problema de *ser* escuela de la ERE — la misma publicación del documento era una forma evidente de reconocer su existencia — iba descendiendo desde lo general hasta lo particular. Pero era necesario concretar más.

En efecto, esas cinco modalidades no eran excluyentes entre sí, ni mucho menos, sino que la elección de una u otra dependía de diferentes circunstancias e, incluso, cabía la posibilidad de que hubiese otras “posibles formas de acceso a lo nuclear del Mensaje cristiano” (n. 98). No siendo fácil la decisión de optar por alguna de estas modalidades en concreto, pues cada una tenía su propia fundamentación y era tan legítima como las demás, la propia realidad de la escuela

vino a señalar algunas pistas clave para ir descendiendo, aún más, desde las generalidades del problema hasta lo concreto del mismo. Así, y mientras los investigadores y prácticos de la ERE solucionaban el problema del *ser* escuela de la ERE teniendo ante sí un amplio abanico de posibilidades, el año 1996 vino a concretar la amplitud del mismo, dando pistas para su solución. En ese año, el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors* estableció los pilares para la educación del futuro, entre los cuales privilegiaba la educación para la convivencia. Desde aquel momento, el problema del *ser* escuela de la ERE ha sido reconocido, en general, como el problema de la escuela en general, es decir, como el problema consistente en hacer de la escuela un cauce de aprendizaje para construir personas y transformar la sociedad, que es, como se ha señalado en el marco teórico, el objetivo de una enseñanza basada en la DSI y el movimiento personalista.

Desde entonces y hasta ahora, muchos investigadores sobre la ERE, sabedores de la importancia fundamental de la escuela en la enseñanza de la convivencia pacífica, han centrado sus esfuerzos en la solución del problema que —ahora ya más concretado— nos ocupa. En sus investigaciones, se afanan en señalar las características que ha de tener una ERE para el futuro, basadas, ante todo, en la consecución de objetivos tales como la concordia, la libertad, los derechos humanos, el diálogo interreligioso y ecuménico, la ecología y la integración social, entre otros (González de Cardedal, 2004; Mayor Carrascosa y Ortega, 2006; Pajer, 2012; Espino, 2016; Artacho, 2006; García Domene, 2015; Ota duy, 2006). Pero son, más bien, trabajos teóricos que ofrecen marcos generales para desarrollar la ERE en torno a estos objetivos señalados. Ninguno de ellos descende, como lo vamos a hacer nosotros, a analizar un currículo concreto de ERE con el objetivo de saber hasta qué punto consigue tales objetivos.

Sólo encontramos cuatro autores que hayan investigado en la línea concreta propuesta por nosotros. Entre ellos, sólo Gómez Sierra y Esteban se centran específicamente en el currículo de la ERE en la LOMCE, aunque con un objetivo diferente del nuestro. Hay otro autor, Rodríguez Ruiz, que aplica los principios de la DSI a un ámbito educativo concreto, pero en su caso se trata del universitario. Por último, Jiménez Pérez se centra en la importancia de introducir los valores de la DSI en la ERE, pero sin referencias explícitas al currículo de la LOMCE.

Gómez Sierra estudia el currículo de la ERE en la LOMCE en su trabajo titulado *Programaciones de aula en el nuevo currículo de Religión de Primaria y Secundaria* (2013). Se trata de una intervención que tuvo lugar en un curso para profesores de religión católica celebrado en Madrid, y organizado por la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, del 1 al 4 de julio de 2015. En ella, la autora explica la importancia que las competencias tiene en la LOMCE y, a partir de este dato, incide en la necesidad de que los profesionales de la ERE estén preparados para pasar a una situación en la que van a primar los intereses del alumno y el pragmatismo educativo. Tras repasar brevemente las características generales de esta ley educativa, especialmente los contenidos, los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje y la metodología didáctica, indica los pasos para elaborar una programación de ERE respetuosa de las directrices emanadas de la LOMCE. Concluye con la necesidad de que los profesores de ERE sean conscientes del trabajo interdisciplinario y de la relación del profesor con el alumno.

Esteban, por su parte, y aunque antes incluso de la elaboración definitiva del currículo de la ERE, hace una presentación general de la asignatura en el marco de la nueva ley educativa en su *Para comprender la ERE en la LOMCE. Presentación de la enseñanza de las religiones en el nuevo sistema educativo* (2013). Fiel a su interés por la enseñanza de los valores en el sistema educativo en general, y en la ERE en particular, este autor comienza la presentación aludiendo a la posibilidad de que los alumnos cursen la asignatura de Valores Éticos —o de Valores Sociales y Cívicos en Primaria— y ERE en el mismo curso, sin tener que elegir entre ambas. Esta insistencia en la necesidad de una ERE *con valores*, tan cercana a nuestra propuesta, remite a una de las características básicas del currículo, y a la que nosotros hemos dedicado gran atención en nuestro trabajo. En efecto, Esteban, gran conocedor de la DSI, no duda al señalar cuál es el objetivo principal de la asignatura:

“...la enseñanza de las religiones mejora la educación pública, contribuye a la formación integral de nuestros alumnos y a la construcción de una sociedad más justa y pacífica porque propone valores universalmente deseables, aunque tengan su origen en la tradición judeocristiana”. (p. 7)

Plantea, incluso, y con el objetivo de no separar el estudio de las religiones del estudio de los valores, la posibilidad de que en futuras leyes educativas se cree un área de Valores y Religiones dentro de la cual se incluirían las enseñanzas

confesionales de la religión. Y es aquí donde vemos reflejada una de las grandes preocupaciones — tanto teórica como práctica — que nos ha movido en el desarrollo de nuestra tesis, a saber:

“...ni los que elijan Valores se vean privados de conocer que muchos de los elementos éticos se plantean en relación con las tradiciones religiosas en la mayoría de los ciudadanos del planeta, ni los que elijan Religión se vean privados de una formación ética en valores que incluya también aquellas opciones de quienes se plantean la vida personal y en sociedad sin relación alguna con lo religioso”. (p. 28)

En cuanto al currículo en sí mismo considerado, y dado que éste no está totalmente elaborado en la fecha en la que Esteban escribe este trabajo, se constata de nuevo su insistencia en la necesidad absoluta de que aparezcan los componentes de valores sociales y éticos, de tal forma que los alumnos que elijan cursar la ERE tengan garantizado el estudio, no sólo de lo más propio y específico del mensaje cristiano, sino también de los valores compartidos por todos en una democracia. De esta forma, además, la ERE se adapta perfectamente a su ámbito más propio, que es el escolar. Por último, Esteban menciona seis finalidades propias de la ERE que deben orientar el currículo. Pues bien, todas ellas están relacionadas de una forma u otra con el carácter personalista propio de nuestra tesis, y se refieren a cuestiones básicas en la DSI y el personalismo, tales como la condición de la religión como colectivo social, el valor liberador y humanizador del cristianismo, la antropología cristiana como apertura al diálogo con otras cosmovisiones, la dimensión religiosa como arte del desarrollo personal integral, la interdisciplinariedad y la participación activa en la sociedad.

También Esteban centra su atención en el currículo de ERE, ahora ya publicado, en *La asignatura de Religión en el sistema educativo LOMCE. Nuevo currículo 2015. El texto en su contexto* (2015b) —sus artículos *Análisis del nuevo currículo de Religión para la ESO* (2015a) y *Un nuevo currículo de Religión Católica en Bachillerato: claves y aportaciones* (2015c) son, en realidad, sendas partes de dicho trabajo publicadas por separado—. En este trabajo, el autor analiza el currículo desde varios puntos de vista. Por lo que interesa aquí, conviene señalar el hecho de que reconozca que, en el nivel de la ESO, algunos expertos pueden echar en falta una “mayor presencia axiológica y ética” (p. 72), y otros “una mayor visibilidad del

diálogo de la fe con las culturas” (p. 72), cuestiones ambas esenciales en nuestra perspectiva personalista y social y, según reconoce el propio Esteban, fundamentales en el documento *Las orientaciones pastorales sobre la enseñanza religiosa escolar. Su legitimidad, carácter propio y contenido* (Conferencia Episcopal Española, 2000), considerado por el autor como punto de referencia ineludible para la ERE. En cuanto al nivel de Bachillerato, elogia el hecho de que exista un bloque dedicado expresamente a la DSI, y afirma que es una forma muy aceptable, mejor que otras, de proponer los fundamentos de la moral cristiana.

La única investigación centrada expresamente en la doctrina social de la Iglesia aplicada a un contexto educativo concreto es el artículo titulado *Los principios de la doctrina social de la Iglesia en el proyecto educativo institucional de la ULADECH católica* (Rodríguez Ruiz, 2016). Su objetivo principal es semejante al nuestro, pues pretende conocer cuál es el nivel de inclusión de los principios de la DSI en el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad católica Los Ángeles de Chimbote (Perú). Ahora bien, es un trabajo centrado en el ámbito universitario y de carácter descriptivo cuantitativo que utiliza la técnica de la encuesta, lo que lo hace alejarse mucho del nuestro. Además, sólo trabaja cuatro principios de la DSI, cuales son la dignidad humana, la subsidiariedad, el bien común y la solidaridad, estando ausentes los valores. Entre los resultados, destacan dos. El primero, que el principio privilegiado por la comunidad educativa de esta universidad es el bien común, y ello debido a que “ha sido el mejor presentado en la misión de la universidad, en los sílabos y planes de aprendizaje (SPA) y los eventos académicos y de responsabilidad social” (p. 60). El segundo, que, “mayoritariamente” (p. 61) la comunidad educativa considera que los principios de la DSI están presentes en el Proyecto Educativo Institucional, pues son el 67% de los miembros de dicha comunidad los que así lo afirman.

Jiménez Pérez, por su parte, propone, en una serie de cuatro artículos, una justificación teórica de la necesidad de doctrina social de la Iglesia en la ERE. Nos interesan estos artículos especialmente por dos motivos. En primer lugar, porque en ellos estudia y justifica, tal y como también hemos hecho nosotros, una presencia amplia de la doctrina social de la Iglesia —y no sólo de los valores— en la ERE. En segundo lugar, porque, además de la teoría, también atiende a la práctica, al introducir una serie de actividades, tanto para Primaria como para Secundaria,

especialmente diseñadas para trabajar en el aula lo esencial de estos valores. Especial interés tiene el artículo titulado *La Doctrina Social de la Iglesia, fuente de valores para la ERE* (2013), y ello, también, por dos motivos. El primero, porque justifica la presencia de la DSI en el currículo de la ERE —aunque no se refiere al de la LOMCE en particular— a partir de una cuestión fundamental, a saber, la justificación del valor —en el sentido de *valiosa*— de la ERE en el sistema educativo. El segundo, porque, en cinco breves apartados, traza unas similitudes muy interesantes entre la ERE y la DSI. Los otros tres artículos se centran en analizar otros tantos valores —falta el valor de la caridad— y en proponer actividades para el aula. Son *La libertad, un valor básico en la Doctrina Social de la Iglesia* (2014a), *El valor de la justicia* (2014b) y *El valor de la verdad* (2014c).

Nuestra investigación es bastante novedosa con respecto a las aportaciones anteriores. En primer lugar, y con respecto a Gómez Sierra, esta autora se centra, sobre todo, en las competencias y en su importancia en la elaboración de las programaciones didácticas, sin referirse expresamente a la DSI como fuente inspiradora de las mismas. En segundo lugar, y con respecto a Esteban, encontramos en él esa preocupación por los valores tan propia también de nuestro trabajo, así como la necesidad explícita de que estos valores, en la ERE, sean, especialmente, los promovidos por la DSI, pero no analiza, como lo hemos hecho nosotros, la presencia de los mismos en el currículo. En tercer lugar, y por lo que respecta a Rodríguez Ruiz, aunque su objetivo es similar al nuestro —observar la presencia de los principios de la DSI en el ámbito educativo—, difiere de nosotros tanto en el nivel trabajado, que en él es el universitario, como en el objeto de estudio, que en su caso es un proyecto educativo institucional, y no un currículo. Y, en cuarto lugar, y por lo que respecta a Jiménez Pérez, éste incide en la necesidad de la presencia de los valores de la DSI en la ERE, pero no se refiere expresamente al currículo de la LOMCE, sino que se centra en insistir —en la línea de Esteban— en la necesidad de dichos valores en la enseñanza en general y en la ERE en particular.

En definitiva, existen investigadores que reconocen el problema general al que hemos hecho referencia, es decir, la necesidad de que la ERE sea escuela y de que, para ello, haga suyo ese pilar de la educación consistente en fomentar la convivencia pacífica. Pero no descienden a proporcionar los medios específicos

para hacerlo, y menos analizando un currículo de terminado. Y, cuando lo hacen, no se sirven, como nosotros, de unos instrumentos tan concretos y adecuados para este objetivo como los principios y valores de la DSI y la pedagogía personalista.

Después de todo lo anterior, podemos afirmar que no existe en la actualidad ningún trabajo centrado en la determinación del grado de presencia de los valores y principios de la DSI en la asignatura ERE de la LOMCE en los niveles de ESO y Bachillerato, que es, en resumen, nuestro problema de investigación.

#### **4.1.1. Objetivos**

Objetivo general:

- Analizar el currículo de ERE de la LOMCE en los niveles de ESO y Bachillerato para comprobar el grado de presencia en el mismo de los principios y valores básicos de la DSI.

Objetivos secundarios:

- Comprobar la presencia de los valores y principios de la DSI en los bloques de contenidos de ESO y Bachillerato.
- Verificar la presencia de los valores y principios de la DSI en los criterios de evaluación de ESO y Bachillerato.
- Constatar la presencia de los valores y principios de la DSI en los estándares de aprendizaje de ESO y Bachillerato

## **4.2. METODOLOGÍA, FASES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **4.2.1 Objeto de la investigación**

El objeto propio de nuestra investigación es el currículo de la ERE en la LOMCE centrado en los niveles de ESO y Bachillerato. Más concretamente, los bloques de contenido, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, que son los elementos curriculares analizados con el instrumento de investigación.

#### 4.2.2 Diseño de la investigación

Se trata de una investigación cualitativa centrada en el análisis del currículo a la luz de la DSI y el principio personalista.

#### 4.2.3 Instrumento

El instrumento utilizado es una plantilla de elaboración propia, revisada y aprobada tras una sesión de trabajo del doctorando con dos profesores expertos en pedagogía de la ERE. Dado que el objeto de la investigación es el currículo de la ERE analizado a la luz tanto de los principios y valores de la DSI como de los principales postulados del movimiento personalista — con especial atención a las características propias de la pedagogía de inspiración personalista —, dicha plantilla está formada por unos *ítems* que recogen las ideas esenciales del marco teórico. Y dichos *ítems* se agrupan en torno a unos principios y valores que son los que nos han servido para estructurar dicho marco teórico. En efecto, tanto los tres documentos de la DSI analizados en el primer capítulo como el personalismo analizado en el segundo capítulo nos sirven de base para *interrogar* al currículo con el objetivo de que éste nos *responda* a la pregunta clave de nuestro problema de investigación, a saber, la que nos va a llevar a conocer si se trata de un currículo personalista.

#### 4.2.4 Procedimiento

Puesto que en nuestro trabajo es fundamental la referencia al marco teórico, en tanto en cuanto es éste el que va a *interrogar* al currículo, y en tanto en cuanto el currículo debe *responder ante* el marco teórico, hemos creído necesario que la plantilla elaborada como instrumento de trabajo se adecue en todo lo posible a la

estructura de dicho marco, que está basado por completo tanto en la naturaleza de la DSI como en la del movimiento personalista. Así pues, la plantilla depende también en esencia de la DSI y del movimiento personalista. Y, para mayor claridad organizativa, está estructurada en torno a los grandes principios y valores estudiados en el marco teórico, a saber: el principio personalista, la lógica del don, el principio del bien común y el destino universal de los bienes, el principio de la solidaridad, el principio de la subsidiariedad y la participación, el valor de la verdad, el valor de la libertad, el valor de la justicia y el valor de la caridad. Cada uno de estos principios y valores, como se ha mostrado en el marco teórico, tiene una gran riqueza, y, todos juntos, conforman lo esencial de la DSI y el personalismo. Pues bien, para desentrañar adecuadamente la importancia de los mismos y —lo que es fundamental en nuestra investigación— para que puedan servirnos adecuadamente como instrumento de investigación del currículo, cada uno de ellos ofrece unos *ítems* o cuestiones que va a *presentar* al currículo. La *respuesta* de éste a estos *ítems* o cuestiones va a ser, en definitiva, la respuesta a nuestro problema de investigación.

En cuanto al procedimiento de aplicación, se estructura también en torno a los principios y valores mencionados, con sus respectivos *ítems*. Así, cada *ítem* de los que están englobados en un mismo principio o valor es puesto en relación con cada uno de los niveles de ESO y Bachillerato. Así, por ejemplo, el primer principio aplicado, el personalista, tiene 29 *ítems*. Pues bien, los cuatro niveles de ESO y los dos de Bachillerato son analizados en 29 ocasiones. Con este procedimiento, extraemos las respuestas que exige nuestro problema de investigación.

Presentamos a continuación la plantilla estructurada tal y como la aplicamos en la investigación, es decir, dividida en principios y valores, y cada uno de éstos con sus correspondientes *ítems*.

## PLANTILLA DE INVESTIGACIÓN

### CUADRO 56 LA LÓGICA DEL DON Y EL PRINCIPIO DE GRATUIDAD

- Reconoce en la Revelación el don originario
- Hace depender la lógica del don de la Revelación divina
- Analiza las experiencias del don y la gratuidad como algo connatural a toda experiencia religiosa y cristiana
- Se relacionan con el misterio trinitario
- Plantea la condición donada de la persona por encima de su condición de ser que actúa
- Estudia esta lógica y principio en su desarrollo histórico y progresivo
- Reconoce la relación entre la gratuidad, la fraternidad y la trascendencia como base de la razón cordial
- Establece las relaciones entre la lógica del don, el mercado y el Estado
- Reconoce la necesidad del principio de gratuidad para la existencia de los regímenes democráticos

- Relaciona el don con las virtudes
- Relaciona la gratuidad con la verdad y la caridad
- Concibe la vida como el mayor don
- Reconoce el propio cuerpo como un don
- Entiende a la persona y a la sociedad como portadoras de una realidad ya dada que es necesario respetar
- El amor previo de Dios es la base para explicar los actos de generosidad y solidaridad personales
- Aparece la Eucaristía entendida como don insuperable de Dios al hombre

CUADRO 57

#### EL PRINCIPIO DEL BIEN COMÚN Y EL DESTINO UNIVERSAL DE LOS BIENES

- Reconoce la dimensión teologal del bien común
- Relaciona el bien común con la ley moral natural
- Afirma la principalísima responsabilidad del Estado en su consecución
- Reconoce el destino universal de los bienes como derivación lógica de la naturaleza entendida como creación
- Afirma la existencia de un bien común espiritual
- Encuadra el derecho a la propiedad privada en el marco del destino universal de los bienes
- Relaciona el bien común con la ecología integral
- Relaciona el bien común con la opción preferencial por los pobres
- Diferencia entre el bien común y el interés general
- Relaciona el bien común con el fenómeno de la pobreza
- Afirma que el valor supremo es la vida

CUADRO 58

#### EL PRINCIPIO DE LA SOLIDARIDAD

CUADRO 59

#### EL PRINCIPIO DE LA SUBSIDIARIEDAD Y LA PARTICIPACIÓN

- Relaciona la subsidiariedad con la responsabilidad personal que tiene cada ser humano en el propio desarrollo
- Distingue entre los sentidos positivo y negativo de la subsidiariedad
- Establece grados en la aplicación del principio de subsidiariedad en función de los tipos de sociedad en los que debe ser aplicado
- Presenta la democracia como el sistema de gobierno más justo y los regímenes dictatoriales y totalitarios como la negación más evidente de la misma
- Relaciona el fenómeno de los emprendedores con el bien común y la justicia
- Afirma la necesidad de que la globalización sea gobernada por los principios de subsidiariedad y solidaridad

CUADRO 60

**EL VALOR DE LA VERDAD**

- Reconoce que es un principio especialmente relevante en la educación intelectual, afectiva y moral
- Se relaciona con la revelación de Dios en Cristo
- Atiende tanto a la cultura como a la trascendencia en tanto en cuanto son los dos focos de verdad para valorar los problemas sociales
- Hay referencias a la verdad de la naturaleza
- Plantea la necesidad de la verdad en los debates científicos
- Plantea la necesidad de la verdad en los medios de comunicación
- Relaciona la verdad con la razón ensanchada por la revelación

CUADRO 61

**EL VALOR DE LA LIBERTAD**

- Reconoce una relación de reciprocidad entre los ámbitos individual y comunitario de la libertad
- Establece la conversión interior como condición de la verdadera libertad
- Reconoce la formación moral como clave para la verdadera libertad
- Introduce la noción de libertad participada como la clave para superar una visión absolutizada de la misma
- Entiende la libertad como servicio al otro
- Relaciona la libertad con el amor
- Relaciona la libertad con la ascesis

CUADRO 62

**EL VALOR DE LA JUSTICIA**

- Admite la necesidad de la caridad como complemento de la justicia en la construcción de la sociedad
- Se refiere a la justicia social como la más pertinente en el ámbito social
- Relaciona la justicia social con el bien común y la autoridad
- Reconoce su dimensión trascendente: se relaciona con la muerte y resurrección de Jesús
- Menciona la justicia intergeneracional, la intrageneracional y la internacional
- Menciona la justicia que merecen el resto de criaturas
- Hay una especial referencia a la injusticia sufrida por los pobres

CUADRO 63

EL VALOR DE LA CARIDAD

- Reconoce su carácter esencial con respecto a los demás valores
- Establece la conexión sustancial entre la caridad y la paz
- Relaciona la caridad con el amor a cada ser humano concreto
- Destaca el dato revelado de que Dios es amor
- Reconoce el mandamiento del amor como el mandamiento supremo
- Introduce los conceptos de amor social y amor político
- Hace depender la fuerza del amor de su referencia a Dios
- Se relaciona con la verdad
- Aparece el concepto de amor providente de Dios



# CAPÍTULO V

## **Resultados y Discusión**



## CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Comenzamos ahora la investigación propiamente dicha. Tal y como hemos señalado en el último apartado del capítulo anterior, vamos a utilizar como instrumento de trabajo la plantilla de trabajo elaborada *ad hoc*. Así, el currículo va a ser analizado desde nueve grandes perspectivas, que son las que corresponden a los nueve grandes principios y valores de la DSI y el movimiento personalista en los que podemos dividir nuestro marco teórico, a saber:

- El principio personalista
- La lógica del don y el principio de gratuidad
- El principio del bien común y el destino universal de los bienes
- El principio de la solidaridad
- El principio de la subsidiariedad y la participación
- El valor de la verdad
- El valor de la libertad
- El valor de la justicia
- El valor de la caridad

Cada uno de estos principios y valores constituyen un bloque de análisis independiente, en el cual los *ítems* — que son diferentes en cada bloque y específicos de cada uno de ellos — actúan a modo de preguntas o cuestiones ante las que el currículo debe *responder* con el fin de indicarnos, pues tal es nuestro objetivo principal, si, y hasta qué punto, estos principios y valores están presentes en dicho currículo. Seguimos el mismo procedimiento y orden en todos los principios y valores, comenzando por el nivel de 1º. ESO y acabando por el nivel de 2º. Bachillerato, si bien lo hacemos, para evitar un exceso de subapartados, con una redacción lineal. Y, también en aras de la claridad, seguimos un orden dentro de cada nivel, orden que nos proporcionan los cuatro bloques de contenido en los que se divide cada uno de ellos. De esta manera, las constantes referencias a los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje se articulan en torno a un bloque de contenidos concreto que unifica dichas referencias.

## 5.1. RESULTADOS

### 5.1.1 El principio personalista

#### 5.1.1.1 Reconoce la dignidad humana como clave de la DSI

Consideramos que, entendida en sentido amplio, la DSI empieza con los relatos de la creación contenidos en el Génesis, especialmente los referidos a la creación del hombre y la mujer. Siendo esto así, el primer bloque de 1º. ESO contiene bastantes elementos relacionados con la dignidad humana. El enunciado del único contenido existente es ya, en sí mismo, una referencia directa a estos comienzos de la DSI: “La realidad creada y los acontecimientos son signo de Dios”. De esta manera, prácticamente todos los elementos curriculares de este bloque están referidos, en virtud de la categoría de la creación, a la dignidad humana. Especial relevancia adquiere, así, la inclusión de un estándar —2.1— que pide que el alumno argumente “el origen del mundo y la realidad como fruto del designio amoroso de Dios”. En el contexto centrado en la dignidad humana aquí señalado, este designio amoroso sólo se entiende en toda su profundidad si en el proyecto divino está prevista desde el principio la creación de un ser que sea *imago Dei*, es decir, capaz de recibir y aceptar el amor de Dios en toda su grandeza, es decir, un ser revestido de dignidad. Es necesario señalar también los criterios —3— y estándares —3.1— que se refieren a las diferencias entre las interpretaciones científica y teológica de la creación. Si bien no se refleja expresamente, una de estas diferencias fundamentales, quizá la más interesante en el nivel educativo que estamos analizando, se refiere al objetivo principal de cada uno de estos ámbitos del conocimiento. Así, suele decirse que mientras la explicación científica se refiere al *cómo*, la teológica se centra en el *por qué*. Ahora bien, este *por qué* remite, en última instancia, a la dignidad humana. Los relatos bíblicos de la creación, en efecto, muestran, junto al amor de Dios por las personas, la consecuencia de dicho amor. A saber, la dignidad inviolable de cada persona. Resulta significativo que los estándares pidan al alumno no sólo que “conozca y señale” las diferencias entre ambas explicaciones, sino también que “respete” la autonomía existente entre ambas. Un respeto que, en nuestra perspectiva, no ha de circunscribirse al método empleado por cada una de ellas, sino, sobre todo, a su objeto de estudio propio. En

efecto, si la ciencia estudia la naturaleza objetiva, la teología —al menos la parte de la teología que inspira a la ERE— estudia a la persona humana en tanto en cuanto *imago Dei*. O más bien podría decirse que, más que estudiarla —esto la convertiría en un problema que resolver—, se acerca a ella como a un *misterio* que reclama ser admirado.

Y si la creación es la primera etapa de la DSI, la segunda es la historia de Israel. A ella está dedicada el segundo bloque de 1º. ESO. Entre los grandes apartados históricos mencionados en el único contenido existente, destacamos el último de ellos, el profetismo. Quizá no haya un anticipo más claro y puro de lo que es la DSI moderna —es decir, la disciplina que aparece en el siglo XIX— que la visión profética de las relaciones sociales. En ella es posible adivinar ya algunos de los principios y valores de esta DSI. Y, sin duda, la defensa de la dignidad humana aparece de forma evidente y, a la sazón, como una novedad muy relevante de la sociedad israelita. Hay un estándar —1.2— que reclama especialmente la atención, ya que pide al alumno que se interese por la historia de Israel. Y encuentra el argumento para ello en que la historia de este pueblo ha otorgado “beneficios” al resto de la humanidad. No se descende a mencionar dichos beneficios, pero, aparte de otros de tipo meramente cultural, no es el menor, sin duda, la defensa que de la dignidad de todas las personas —y de toda la persona— ha elaborado Israel.

El tercer bloque, centrado en Jesús, presenta su divinidad y humanidad como el primero de los contenidos. Ambas naturalezas, presentes en Él de una manera misteriosa pero real según la doctrina católica, permiten una aproximación personalista al concepto de persona. Sin pretender desentrañar, por supuesto, este misterio, ni siquiera ofrecer una aproximación teológica al alumno para la que no está preparado, este contenido puede convertirse en un buen elemento personalista dentro del currículo. Y ello más en virtud del estudio de la humanidad de Jesús que de su divinidad. Sin olvidar esta última, el Jesús humano se presenta, así, como el paradigma de la humanidad dignificada en la encarnación del Hijo de Dios. En efecto: “En realidad, el misterio del hombre sólo se esclarece en el misterio del Verbo Encarnado” (GS 22). El estándar —1.2— que pide que el alumno comprenda “las manifestaciones de ambas naturalezas” posibilita no sólo presentar a Jesús en su condición única de Hijo de Dios, sino también ofrecer el ejemplo de una persona cuyo pensar y actuar se rigen siempre por el respeto a su propia dignidad y a la de

los demás. Consecuentemente con esto, el segundo contenido, centrado en los evangelios, se refiere a éstos como “testimonio y anuncio”. Encontramos aquí fuertes resonancias personalistas, en tanto en cuanto los relatos evangélicos, más allá de libros con un proceso de formación concreto y con estilos literarios propios —a ello se refiere el tercer contenido—, constituyen un hecho salvífico en sí mismos considerados y, como dice el criterio de evaluación 2, tienen una “naturaleza y finalidad” propias. Esta finalidad ha de ser reconocida por el alumno en un punto muy concreto que el estándar 2.1 precisa con claridad. A saber, extraer de los evangelios “los rasgos de la persona de Jesús”. Retomamos en este punto lo ya dicho en el marco teórico al tratar las fuentes de la DSI, entre las cuales los evangelios ocupan un lugar preeminente en tanto en cuanto en ellos aparecen los criterios definitivos, al menos desde la cosmovisión cristiana, para elaborar una definición teórica y vital de la dignidad humana.

En el bloque cuarto, centrado en la Iglesia, el primero de los contenidos la define, como no puede ser de otra manera, como “presencia de Jesucristo en la historia”. Siendo esto así, y como deducción lógica de lo afirmado en el párrafo anterior, dicha misión debe comprender ineludiblemente la protección de la dignidad humana. El estándar 2, que pide al alumno que explique la presencia de Jesucristo en la Iglesia en “sacramentos, palabra de Dios, autoridad y caridad”, se muestra así, si se entiende del modo señalado, como una auténtica y exigente escuela de dignidad humana. Y ello porque va a resultar fundamental para cumplir con dicho estándar que el alumno, al nivel que se le puede exigir, sea capaz de relacionar con la dignidad humana diferentes ramas de la teología: sacramentología, liturgia, eclesiología y moral. Es, quizá, una de las partes del currículo más completas —y complejas— desde nuestro punto de vista personalista.

En 2º. ESO, el primer bloque está dedicado expresamente a la dignidad de la persona. Es la parte del currículo relacionada de forma más directa con ella. El segundo contenido se refiere a su fundamento, que el criterio de evaluación 2 encuentra en su condición de *imago Dei*. Se trata de un fundamento *fuerte* que, a diferencia de otras cosmovisiones presentes en la escuela, no se contenta con limitarse a reconocerla, sino que profundiza hasta encontrar su origen. Y, además del fundamento, se avanza hacia sus consecuencias. A ello se dedica el tercer

contenido cuando se refiere al ser humano como “colaborador de la creación de Dios”. Añádase que el criterio de evaluación 4, que se refiere al “sentido y la finalidad de la acción humana”, lleva a considerar, por todo lo dicho, que esta colaboración de la persona ha de dirigirse, especialmente, a la protección y promoción de la dignidad humana. El estándar 4.2, que solicita hacer un grupo para que los alumnos colaboren con el centro educativo en ciertas necesidades, debe centrarse, pues, en ver conseguida en la práctica esta preocupación por la dignidad humana.

En el tercer bloque encontramos una alusión a la dignidad en el estándar 2.1, que pide al alumno que acepte que todos necesitamos al otro para alcanzar nuestra propia dignidad. Un *otro* que, en nuestra visión personalista, remite al concepto de prójimo que posee la misma dignidad que el *yo*, sea cual sea su condición.

Por lo que respecta al cuarto bloque, el primer contenido, el referido a las primeras comunidades, permite una aproximación a esa DSI *en acción* que enseñan los Hechos de los Apóstoles y algunas cartas paulinas. Relacionado con ello, el criterio de evaluación 2 menciona la expansión del cristianismo, precisamente, a través de estas primeras comunidades —y no a través de otros medios o instituciones que también podrían haber sido mencionados—. Ello se refuerza cuando el estándar 1.1 pide que se describan las “características” propias de estas comunidades, entre las cuales destaca la defensa de la dignidad, realidad no universal en aquella época, tal y como atestigua la *Carta a Diogneto*. La expansión de la Iglesia en el Imperio Romano, en fin, se atribuye principalmente a la defensa hecha por ella de la dignidad humana. Vemos aquí una relación estrecha con el cuarto bloque de 1º. ESO, pues si en éste se observaba que una de las principales misiones de la Iglesia es la defensa de la dignidad humana, en 2º. ESO, como se acaba de señalar, se justifica su expansión en virtud de dicha defensa.

En 3º. ESO, y en el primer bloque, el “deseo de infinito” que aparece en el primer contenido y el correspondiente “deseo de plenitud” del criterio de evaluación 1, señas de identidad de la naturaleza humana, remiten a la dignidad humana. Tener estos deseos es, nada más y nada menos, tener dignidad, porque sólo las personas tienen tales deseos y sólo las personas son dignas. En el bloque se echa de menos alguna referencia a la posibilidad, abierta para cada persona, no sólo de ocuparse por la plenitud propiamente personal, sino también por la del prójimo

y también por la de la sociedad en general. Esta carencia puede quedar compensada en parte por el estándar 1, que pide al alumno que “comparta” con los compañeros “situaciones o circunstancias en las que reconoce la exigencia humana de felicidad y plenitud”. Es de alabar esta puesta en común, máxime si, como es el caso, la palabra *deseo* es sustituida por otra mucho más expresiva como *exigencia*. Añádase a ello que el estándar 2.1, éste relacionado con el segundo contenido, referido a la búsqueda de sentido, pide valorar la experiencia personal del alumno ante situaciones vitalmente importantes, sea en sentido positivo o negativo. Consideramos que esta referencia a la experiencia personal es una muestra de respeto por la dignidad del alumno, en tanto en cuanto una educación basada en las situaciones reales propias del mismo lo hace ser consciente de todas sus dimensiones y enfrentarse a su ser más profundo.

El segundo bloque se centra en el pecado. En relación con la dignidad personal, se echa en falta alguna referencia a que ésta no queda afectada en ningún caso por los actos pecaminosos. Si bien queda clara la naturaleza esencialmente carencial del pecado —se define como rechazo a Dios—, hay un estándar que, aun apuntando en la dirección personalista que proponemos, no llega a alcanzarla. Dicho estándar es el 1.1 y se refiere a las “situaciones actuales” que el alumno debe identificar como rechazo de Dios. Esta expresión parece remitir a las estructuras de pecado, pero consideramos que es necesario insistir mucho más en ello, no para justificar ciertos pecados personales, pero sí para mostrar su importancia en la existencia de ciertas actitudes individuales y sociales moralmente reprobables. Es decir, este estándar, que bien desarrollado puede ser excepcionalmente importante para introducir el tema del pecado social, queda frustrado, quizá porque los contenidos no son los más adecuados para su desarrollo efectivo.

El único contenido del tercer bloque es de clara inspiración personalista. Se refiere a la transformación que para la persona puede llegar a suponer el encuentro con otra persona, en este caso Jesús. Éste, centro y culmen de toda reflexión sobre la DSI, propone un encuentro del que surge un reconocimiento de la propia dignidad profundo e iluminador. Los ejemplos en los evangelios son numerosos: pecadores, marginados, enfermos, etc. Es una experiencia única que cambia la forma de comprender a las personas —cambio que puede resumirse en la toma de conciencia absoluta de su dignidad—, tal y como señala el criterio de evaluación 1,

y que los estándares 1.1 y 1.2, creemos que de forma muy acertada, vinculan al estudio de la vida de alguna persona conversa. El valor del testimonio, siempre digno de consideración, cobra más fuerza si cabe a la hora de tratar un tema como la transformación personal. Ahora bien, y para una mayor comprensión personalista de la conversión, hace falta, como se ha dicho más arriba, una mención explícita a la condición absoluta e incondicional de la dignidad humana. Es decir, es necesario añadir que ésta no depende de la conversión, así como la conversión no acontece para aumentar la dignidad. Una y otra guardan, por supuesto, relación, pero no se condicionan irremediamente, como atestigua el relato de Caín y Abel (Gn 4, 1-16).

En el cuarto bloque, consideramos muy acertado el hecho de que la Iglesia sea de finida en el primer contenido como “lugar de encuentro con Cristo”, en estrecha relación con el bloque anterior. De esta forma, y dado que el encuentro con Cristo hace reconocer a la persona su propia dignidad, la Iglesia se presenta, como lugar — no exclusivo, por supuesto — donde la persona puede saberse digna más allá de sus cualidades morales. Y, también como en el bloque anterior, debe añadirse que es un lugar adecuado — tampoco exclusivo, desde luego — para hacer saber que eso que suele llamarse *recuperar la dignidad* es una expresión inadecuada y que debe sustituirse por otra como *volver a ser consciente de la propia dignidad* o similares. Hay una expresión en el criterio de evaluación 1 que puede pasar desapercibida por estar redactada de una manera muy tradicional y consabida en el ámbito teológico. Dice así: “Tomar conciencia del vínculo indisoluble entre el encuentro con Cristo y la pertenencia a la Iglesia”. Consideramos que este vínculo indisoluble no ha de ser entendido en sentido excluyente, como si sólo la pertenencia formal a la Iglesia garantizase la unión con Cristo. Esta interpretación no es sólo contraria al personalismo que defendemos, sino al propio Magisterio, según el cual las religiones “no pocas veces reflejan un destello de aquella Verdad que ilumina a todos los hombres” (NA 2). Nosotros la entendemos, por el contrario, y en línea con lo dicho en este curso de la ESO, como un signo de respeto y obediencia de la Iglesia a su misión recibida por Jesús en tanto en cuanto una de sus tareas más importantes es recordar y defender la dignidad humana tal y como lo hizo Él. Y muy relacionado con esta idea de dependencia total de la Iglesia con respecto a Jesús aparece el segundo contenido: “Experiencia de plenitud en el

encuentro con Cristo". Si ya se ha dicho que la plenitud de este encuentro hace despertar en la persona el reconocimiento de su dignidad, la misión de la Iglesia — que puede resumirse en ser cauce para dicho encuentro — ha de dirigirse, evidentemente y como de manera ineludible, al reconocimiento y la defensa de la dignidad personal. Todo lo dicho aquí, sin embargo, aparece en el bloque de una manera más bien implícita, habiendo sido de desear que hubiese habido algún elemento expreso que facilitase la comprensión personalista del mismo.

Pasamos a 4º. ESO. En el primer bloque aparece, como ya lo ha hecho en el primer contenido de 3º. ESO, en el primer contenido, la cuestión de la búsqueda del sentido de la vida, si bien ahora relacionada expresamente con las religiones. Y nuevamente encontramos en esta búsqueda una muestra de dignidad de la persona. Y no sólo eso, sino también un aprecio por todas estas religiones — podría decirse incluso que una afirmación de su *dignidad*, sin excluir por ello el necesario discernimiento—. El segundo contenido de este bloque identifica la plenitud de la experiencia religiosa con la revelación cristiana. Más allá de las dificultades que esto supone para el diálogo interreligioso, creemos que, en sentido estrictamente personalista, existe una relación estrecha entre la revelación de Dios al hombre acontecida en Jesucristo y la revelación del hombre al propio hombre acontecida también en Jesucristo. En efecto:

“Pues su divino poder nos ha concedido cuanto se refiere a la vida y a la piedad mediante el conocimiento perfecto del que nos ha llamado por su propia gloria y virtud, por medio de las cuales nos han sido concedidas las preciosas y sublimes promesas para que por ellas os hicierais partícipes de la naturaleza divina...”. (2 Pe 1, 3-4)

Esta *divinización* de la persona supone el grado máximo de dignidad personal posible y es la que hace que la plenitud de la experiencia religiosa coincida con la plenitud de la dignidad humana. El estándar 2.1, que pide al alumno que razone el motivo por el cual la revelación es la “plenitud de la experiencia religiosa” encuentra aquí, precisamente, la respuesta personalista que buscamos. El estándar 2.2 pide, por su parte, analizar las diferencias entre “la revelación de Dios y las religiones”. De nuevo observamos cierto exclusivismo en el concepto de revelación, difícil de encajar en una visión personalista del hecho religioso. Ello contrasta, además, con lo que el propio bloque pide en el criterio de evaluación 1, centrado

en “los rasgos comunes de las religiones”. Creemos que en esta disonancia entre el criterio y el estándar ha de prevalecer el primero, lo cual posibilitaría la inclusión de un estudio serio sobre la aportación de las religiones a una ética universal basada en la ley natural y, sobre todo, en el respeto a la dignidad humana.

En cuanto al segundo bloque, aparece la única figura veterotestamentaria que es mencionada por el currículo: el Siervo de Yahveh. Nuevamente, el concepto de dignidad no es mencionado expresamente. Es de forma indirecta como podemos referirnos a una dignidad que, lejos de ser arrebatada a la persona por los sufrimientos sufridos, es exaltada por la forma en que son afrontados. El criterio de evaluación 2, al sustituir en su redacción al Siervo de Yahveh por el Mesías sufriente, permite ofrecer un planteamiento cristológico más accesible al alumno. De este modo, es más fácil introducir, tanto desde el punto de vista teológico como pedagógico, no sólo el sentido dignificador del sufrimiento — realmente difícil de entender en esta etapa educativa —, sino también la necesaria lucha contra el sufrimiento realizada por Jesús en su vida pública.

En el tercer bloque, y aunque seguimos sin encontrar reflexiones específicas sobre la dignidad humana, aparece el término “llamada” en el único contenido existente, en este caso referida a la iniciativa de Jesús en la formación de la comunidad eclesial. Aparte de sus indiscutibles resonancias personalistas —vocación, compromiso ante la llamada—, el sentido universal de esta llamada remite a la igual dignidad de todos, sean de la nacionalidad que sean: “Ya no hay judío ni griego; ni esclavo ni libre; ni hombre ni mujer; ya que todos vosotros sois uno en Cristo Jesús” (Gal 3, 28).

En el cuarto bloque tampoco aparece expresamente la palabra dignidad. Y resulta curioso, ya que en él aparecen mencionados tres de los cuatro valores de la DSI, a saber: la libertad, la verdad y el amor. El hecho de incluir la dignidad habría sido un corolario perfecto. Aun así, la referencia en el primer contenido a “todas las dimensiones del ser humano”, que se iluminan en la pertenencia de Cristo a la Iglesia, proporciona, aunque sea de manera indirecta, una visión integral de la dignidad humana. El olvido de alguna de estas dimensiones supone, en efecto, su menosprecio.

Por lo que respecta a Bachillerato, y centrándonos en el primer curso, en el primer bloque hay una gran concentración de elementos relacionados con la

dignidad. En concreto, cuatro. En el segundo contenido se hace referencia a su fundamento; en el criterio de evaluación 3 se concreta este fundamento en su origen en Dios; en el estándar 3.1 se concreta en su condición de creatura; y en el estándar 3.2 se pide a los alumnos que investiguen sobre comportamientos que “atenten o defiendan la dignidad del ser humano”. En definitiva, y si bien no se reconoce expresamente la dignidad humana como clave de la DSI, la afirmación misma de esta dignidad, así como su fundamento divino, son cuestiones tan evidentemente pertenecientes a la DSI que tal reconocimiento es evidente. Y aún más si se tiene en cuenta que aparece en este primer bloque, justo antes del bloque segundo, el dedicado específicamente a la DSI.

En efecto, el segundo bloque incluye dos elementos en los que se aprecia claramente que la dignidad es la clave sobre la que se funda la DSI. El primero es el segundo contenido, que menciona los principios de la DSI. No los enumera, pero el criterio de evaluación 2 —aunque no está asociado a este contenido— pide que la dignidad humana sea reconocida como la clave para la convivencia.

En el tercer bloque hay un estándar, el 3.1, que, al tratar de la necesaria relación entre la ciencia y la ética, pide al alumno que acepte que “el criterio ético nace la dignidad humana”. Es afirmación clave en este ítem, en tanto en cuanto la DSI es parte de la teología moral (OEDS 4).

Pasamos a 2º. Bachillerato. En el segundo bloque, si bien no hay una referencia expresa a la dignidad, y puesto que se refiere a la persona en el marco de la DSI, no parece que ésta pueda entenderse fuera de la comprensión de la dignidad humana. Ahora bien, el hecho de que el primer bloque no esté centrado en la dignidad —sí lo está en 1º. Bachillerato— ensombrece un poco esta referencia.

El cuarto bloque, por su parte, es más explícito en este sentido. Estando su primer contenido centrado en la relación entre la evangelización y los derechos humanos, el criterio de evaluación 1 menciona juntos estos derechos y la dignidad. Consideramos que, al hacerlo así, el currículo se refiere a los derechos humanos como la plasmación moderna del respeto a la dignidad humana. El estándar asociado al contenido y al criterio de evaluación, el 1.1, pide al alumno que se centre en los momentos en los que “la Iglesia defendió con radicalidad al hombre”. La palabra *radicalidad* se refiere, no a *fanatismo* —relativo a *exaltado, frenético*— sino a

*raíz, arraigamiento* (Coromines, 2012), es decir, y en el caso que nos ocupa, a la costumbre arraigada en el cristianismo de respetar la dignidad humana.

#### 5.1.1.2 *Relaciona la dignidad de la persona con su condición de imago Dei*

En 1º. ESO, en el primer bloque no se relaciona expresamente la dignidad humana con su condición de criatura, pero sí indirectamente. Dado que está dedicado en su totalidad a desarrollar un único contenido, el referido a la realidad creada, pero en un sentido global, no aparece el concepto de persona. Ahora bien, la introducción en el estándar 2.1 de la expresión “fruto del designio a moroso” referida al origen de dicha realidad lleva a pensar en la existencia de un ser personal semejante a Dios sin cuya presencia cualificada entre las demás criaturas tal designio carecería de sentido. Como se ve, se trata de una aproximación a la relación pedida en el ítem, que va a ser desarrollada en otros bloques. Lo importante, desde nuestro punto de vista personalista, es esta referencia al amor providente de Dios que introduce ya desde el principio del currículo una referencia a la dignidad personal. Dado su carácter meramente insinuado y no evidente para los no expertos en teología, parece conveniente que el alumno sea ilustrado, siquiera brevemente, sobre dicha cuestión.

En el tercer bloque, el primer contenido, centrado en la divinidad y humanidad de Jesús, parece permitir ciertas posibilidades para desarrollar el contenido del ítem. Ahora bien, el criterio de evaluación –1– y el estándar –1.1– asociados a él se centran en distinguir y diferenciar ambas naturalezas. Evidentemente, es necesaria dicha distinción, pero, tal y como están redactados ambos, se corre el riesgo de que el alumno piense en un Jesús *con dos planos estancos*. Desde nuestro punto de vista personalista, alguna referencia a su naturaleza humana y divina *en una sola persona* habría sido más adecuada pedagógicamente hablando. Y, por otra parte, permitiría explicar mejor la relación entre la persona de Jesús y la dignidad de todas las personas, e incluso permitiría al alumno acceder, hasta cierto punto, a afirmaciones como esta de san Atanasio: “Porque el Hijo de Dios se hizo hombre para hacernos Dios” (CCE 460).

Por lo que respecta a 2º. ESO, en el primer bloque encontramos la mayor concentración de referencias a este ítem. El primer contenido señala que la persona es “criatura de Dios libre e inteligente”. Resuenan aquí las afirmaciones de los

personalistas más destacados, según las cuales es precisamente la libertad la cualidad más característica de la persona humana (Pedemonte, 2017). Y es en el estándar 1.1 donde aparece por primera vez en el currículo la palabra dignidad de forma expresa. Interesa señalar que se pide al alumno no que sepa definir la dignidad humana ni que sepa que el ser humano es la única criatura que la posee. Se le pide que “argumente” al respecto. Ello se relaciona con el hecho de que en el segundo contenido se refiere al “fundamento” de esta dignidad. Ello nos lleva a afirmar que el currículo, ante otras cosmovisiones existentes en la escuela que sí se conforman con afirmar la dignidad humana, pretende introducir un concepto *fuerte* de dignidad que, evidentemente, está sustentado en la condición de criatura de la persona que la encarna. Y no sólo hay reflexiones sobre el origen de la dignidad. También las hay sobre sus consecuencias. En efecto, el tercer contenido afirma que el ser humano es “colaborador de la creación de Dios” —suponemos que la frase correcta debería haber sustituido la palabra *de* por la palabra *con*—. De esta forma, se une a la dignidad, como corolario de la misma, la acción que lleva aparejada. Y, en perfecta coherencia con este contenido, el bloque introduce un estándar, el 4.2, que pide al alumno que elabore con algunos compañeros un proyecto para que, en colaboración con su centro educativo, identifiquen problemas y propongan soluciones. Y si en el estándar 1.1 se cuida de aclarar que la dignidad humana no admite comparación con ninguna otra criatura, en el 4.1 y el 4.2, como en una especie de reconocimiento gradual de la importancia de todo lo creado, pide a los alumnos que sean conscientes del respeto que merece todo lo creado. En definitiva, se trata, creemos, de un bloque muy bien estructurado que, sin dejar de señalar y fundamentar la especialísima condición del ser humano, acierta a introducir referencias a la ecología muy necesarias. Es decir, se trata de una muestra bien lograda de ecología integral.

En el tercer bloque, el primer contenido, referido a la revelación de Dios en Cristo, si bien tampoco menciona expresamente la relación solicitada en este *ítem*, sí supone, evidentemente, una referencia a la encarnación del Hijo de Dios. Este hecho, único en la historia de la humanidad, supone, en lo que interesa en nuestra propuesta, la asunción total de la naturaleza humana por parte de Dios. Desde este punto de vista, la encarnación supone el culmen del respeto a la dignidad humana, y ello en virtud de la voluntad divina de llevar a sus últimas consecuencias la

condición de *imago Dei* propia de la persona y con la cual comienzan los relatos del Antiguo Testamento. Por otro lado, existen un criterio de evaluación, el 2, y un estándar, el 2.1, que, sin hacer referencia expresa a la dignidad, la suponen de forma clara. En efecto, el criterio de evaluación pide “vincular el sentido comunitario de la Trinidad con la dimensión relacional humana”. Esta vinculación entre Dios y la persona sólo puede ser consecuencia de una elevadísima consideración de ésta. El estándar profundiza en ello cuando recuerda su semejanza con Dios. Y no sólo eso, sino que, siguiendo la senda de Levinas, solicita al alumno que sea consciente de que esta semejanza no se cumple cabalmente en soledad, sino que cada persona necesita a las demás —al otro— para asemejarse realmente a Dios. Encontramos aquí una de las más elaboradas referencias al principio personalista, en tanto en cuanto la condición de *imago Dei* propia de cada persona proviene, sin duda, de Dios, pero está llamada a realizarse en comunidad con los demás, que también son *imago Dei*.

En 3º. ESO, las referencias que encontramos en el primer bloque son indirectas. Se basan en la alusión al deseo humano de infinito, plenitud y felicidad. Estos tres términos —sobre todo infinito y plenitud— remiten a unas aspiraciones incapaces de ser satisfechas en la inmanencia. Se trata, ante todo, de categorías relacionadas con la divinidad. Encontramos en ello un reflejo, siquiera sea derivado, de la relación entre la dignidad de la persona y su condición de *imago Dei*. También lo encontramos en el segundo contenido del bloque, relacionado con las experiencias dolorosas de la vida, en tanto en cuanto en ellas la persona conserva intacta su dignidad. Y no sólo eso, sino que, en el cristianismo, la cruz ilumina de forma definitiva el escándalo del sufrimiento humano, cuando para ello presenta como modelo a un Dios que también sufre.

El segundo bloque, dedicado al pecado, nos invita, ante todo, a señalar una carencia. No menciona que dicho pecado no elimina la dignidad humana precisamente porque tiene su origen en la semejanza de ésta con Dios —ni, en consecuencia, le impide hacer el bien.

En el tercer bloque, es la palabra “transformación”, presente en su único contenido, la que nos permite establecer alguna relación con el *ítem*. Se refiere a la transformación sufrida por la persona en su encuentro con Jesús, en tanto en cuanto supone, en el fondo, un encuentro con el verdadero ser de la persona, con su

imagen primigenia en la cual reconoce su dignidad. El criterio de evaluación 1, que relaciona este encuentro con un cambio en la forma de comprender toda la realidad, es especialmente importante en nuestra visión personalista, ya que no olvida mencionar también un cambio en la forma de comprender a las personas. Es decir, y como en una secuencia lógica, el alumno está llamado a comprender que, en este encuentro, la persona reconoce en primer lugar a Dios, después a sí mismo como su imagen y, posteriormente, a los demás como la misma imagen de Dios.

En el cuarto bloque volvemos a encontrar la palabra “plenitud”. Aquí se le da una importancia evidente, pues es mencionada tres veces, una en el segundo contenido y las otras dos en el criterio de evaluación 2 y el estándar 2.1. Esta plenitud está referida a la experiencia de la persona en su encuentro con Cristo señalado en el bloque tres, y que aquí se ve reforzada a través de la repetición de esta palabra.

Pasamos a 4º. ESO. El primer bloque vuelve a centrarse en la “plenitud”, en este caso en la plenitud de la experiencia religiosa, que acontece en la “revelación de Dios en la historia”. Valgan aquí los comentarios hechos más arriba.

En el segundo bloque destaca la figura del Siervo de Yahveh, en tanto en cuanto figura portadora de dolor y sufrimiento. En este punto nos remitimos a lo escrito en el primer bloque de 3º. ESO.

En el cuarto bloque nos interesa el primer contenido, que señala que “la pertenencia a Cristo ilumina todas las dimensiones del ser humano” Nuevamente de forma indirecta, pero encontramos una relación con el *ítem* si tenemos en cuenta que la dignidad es propia de la persona considerada en su conjunto y como un todo compuesto de varias dimensiones. No es, pues, propia solamente de la dimensión espiritual. El criterio de evaluación correspondiente, el 1, sin embargo, no insiste lo suficiente en este punto, ya que se limita a mencionar algunas de ellas (la razón, la libertad, la afectividad), mientras deja fuera otras. Sorprende, por ejemplo, que no mencione la dimensión corporal. Hay otro contenido, el segundo, dedicado a la obligación que tiene la autoridad eclesial de defender la verdad. Nos interesa especialmente uno de los estándares, el 2.3, que pide al alumno que se centre especialmente en la defensa de la verdad del ser humano. Según está redactado, parece perfectamente posible sustituir la palabra *verdad* por la palabra *dignidad*. Dice así: “Localiza y justifica tres acontecimientos de la historia en los que la Iglesia

ha defendido la verdad del ser humano". Nótese que la frase no pierde fuerza con el cambio, y que, incluso, puede llegar a ser más fecunda en algunos sentidos. En el fondo, la dignidad de la persona se identifica con su verdad ontológica, que no es sino su ser de *imago Dei*.

Y si en la ESO las referencias a la dignidad son más bien indirectas, en Bachillerato, por el contrario, es posible encontrar varias referencias expresas a ella. Por lo que respecta a 1º. Bachillerato, en el primer bloque encontramos una referencia directa y clave, tanto en el segundo contenido como en el criterio de evaluación<sup>3</sup> y el estándar 3.1. La relación entre la dignidad humana y su condición de *imago Dei* queda asegurada con expresiones tales como "fundamento de su dignidad", "raíz divina de la dignidad humana", "incapacidad de la ley para fundamentar la dignidad humana y "textos eclesiales que vinculan la dignidad del ser humano a su condición de creatura".

Esta insistencia en el origen divino de la dignidad humana es lo que faculta al segundo bloque para introducir un criterio de evaluación, el 2, relacionado con la ley natural. En efecto, una vez sentada la naturaleza creatural de la persona, se posee ya un concepto *fuerte* de dignidad que permite defender ésta ante cualquier ataque, incluido el del relativismo legal.

Afianzadas estas bases en los dos primeros bloques, el tercero menciona una vez más la dignidad humana. Lo hace en el último de los estándares, el 3.1, al pedir al alumno que acepte que "el criterio ético nace del reconocimiento de la dignidad humana". Aunque ya ha quedado claro el origen divino de la dignidad humana, quizá no hubiese sido impertinente que este bloque hiciese de nuevo alguna referencia a ello, sobre todo porque se centra en la relación entre la razón, la ciencia y la fe, un ámbito delicado donde los haya, especialmente en una etapa educativa en la que el alumno tiende a glorificar las dos primeras en detrimento de la última.

#### 5.1.1.3 Reconoce en la dignidad la fuente de los derechos humanos

El currículo de la ESO no menciona los derechos humanos en ninguno de sus niveles. Consideramos que este hecho supone una ausencia grave que, por fuerza, marca el currículo en este sentido, cuyas referencias a los mismos deben ser, en consecuencia, indirecta. Esta ausencia es aún más extraña si se atiende al hecho de que, tal y como se ha señalado en el marco teórico, la Declaración Universal de

los Derechos Humanos se gestó en un contexto influenciado por políticos e intelectuales judíos y cristianos y en una época marcada por el auge del personalismo.

Por lo que respecta a 1º. ESO, en el primer bloque encontramos una referencia general a la creación como obra del designio amoroso de Dios, de donde se deriva que todos tenemos los mismos derechos en el disfrute de la misma.

En el segundo bloque, y en el contexto de la historia de Israel, pueden introducirse algunas cuestiones relativas a la mejora que en el campo de los derechos humanos supusieron algunas instituciones israelitas —año sabático, año jubilar, denuncias proféticas—, sobre todo si atendemos al estándar 1.2, que pide que se consideren “los beneficios de esta historia —la de Israel— para la humanidad”.

En cuanto a 2º. ESO, en el primer bloque podemos hacer las mismas consideraciones que en el nivel de 1º. ESO. Se adivinan algunas referencias a los derechos humanos en los lugares en los que se menciona a la persona como ser muy diferente a los animales y, sobre todo, creemos que el estándar eminentemente práctico ya mencionado, el 4.2, que pide elaborar en grupo un plan de colaboración con su centro educativo, permite centrarse en alguna colaboración relacionada con los derechos humanos. Creemos que la existencia de un estándar, el 3.1, que pide que se valore la dignidad de todo ser humano “con independencia de las capacidades físicas, cognitivas, intelectuales, etc.”, ofrece grandes posibilidades para que la colaboración señalada se centre en la defensa de los más desfavorecidos. Y, en este punto, pensamos que es importante no separar la defensa de los derechos más relacionados con la justicia social (trabajo, vivienda, educación, sanidad) del derecho a la vida, donde han de introducirse la reflexión y la práctica bioética (eutanasia, aborto, pena de muerte). Por lo tanto, este plan de colaboración ha de estar abierto —y la redacción del estándar así lo hace— a la posibilidad no sólo de que los alumnos colaboren con organismos dedicados a la acción social en sentido amplio (Cáritas, San Vicente de Paúl, Manos Unidas), sino también con otros decididamente centrados en la lucha contra el aborto y la eutanasia (Red Madre, Fundación Madrina)

En el cuarto bloque, la referencia a las primeras comunidades cristianas y a la expansión del cristianismo en la cuenca mediterránea permite plantear, por

oposición a las costumbres entonces vigentes en el mundo pagano, el marco general de una forma de entender a la persona y a la sociedad que, sin ser propiamente una declaración de derechos humanos, sí es su anticipo y, sobre todo, una denuncia de las vulneraciones básicas de los mismos, tal y como puede apreciarse en la *Carta a Diogneto*.

Pasamos a 3º. ESO. En el tercer bloque, hacemos referencia a la forma nueva de comprender el mundo y las personas que introduce el cristianismo. Y si bien no se precisa en qué puede consistir esta “novedad” a la que se refiere el estándar 1.2, muchas cuestiones clave en la comprensión moderna de los derechos humanos parten de ella, tales como la relación entre el poder religioso y el poder político, la libertad religiosa, la atención a los enfermos, etc.

En el cuarto bloque, el tercer contenido, centrado en la cultura de impronta cristiana, y dada la amplitud del concepto “cultura”, es posible introducir alguna referencia a esta cuestión.

Ya en 4º. ESO, en el segundo bloque aparece, de nuevo, una aproximación sólo indirecta al *ítem*. Vemos esta posibilidad en la figura del Siervo de Yahveh, sobre todo en su condición de prototipo de persona que adivina en el servicio total a los demás el reconocimiento de su propia dignidad. Ahora bien, el criterio de evaluación correspondiente, el 2, diferencia entre “el Mesías sufriente y el Mesías político”, diferencia que, si bien en el ámbito estrictamente bíblico es lógica y pertinente, en el ámbito personalista debería ser completada con una aproximación entre ambos. De esta manera, esta figura mesiánica podría servir, en esta doble dimensión ahora señalada y relacionada, para proponer el servicio —y el sufrimiento a él ligado en multitud de ocasiones— como paradigma del auténtico político al servicio de los derechos humanos (Tomás Moro, Aldo Moro).

En cuanto a Bachillerato, y en el segundo bloque del primer curso, el criterio de evaluación 2, que identifica la dignidad humana como “clave para una convivencia justa entre los hombres”, puede, en cierto modo, cumplir con la relación pedida en el *ítem* en tanto en cuanto dicha convivencia es el resultado del reconocimiento de los derechos humanos basados en la dignidad personal.

En el tercer bloque, y en uno de los estándares relacionados con el contenido que establece el vínculo entre la ciencia y la ética, el 3.1, se afirma que el “criterio ético nace del reconocimiento de la dignidad humana”. Consideramos que este

criterio ético, en este bloque concreto, se relaciona con derechos humanos básicos en el ámbito bioético, todos los cuales nacen del derecho a la vida.

#### 5.1.1.4 Establece una conexión entre la dignidad y el bien común

En 1º. ESO, el primer bloque cuyo único contenido está centrado en la creación, ofrece ciertas posibilidades para acercarnos a la categoría de la dignidad. Para ello, es necesario partir de la convicción de que el bien común por excelencia es la creación. La mención hecha al “origen divino de la realidad” en el criterio de evaluación 2 y “al designio amoroso de Dios” en el estándar 2.1 nos permiten encontrar algunos indicios de relación entre la creación y la dignidad, en tanto en cuanto ésta tiene su fuente tanto en su origen divino como en el designio amoroso de Dios. Asimismo, las referencias hechas a las diferencias entre los relatos bíblicos de la creación y las teorías científicas sobre la misma permiten centrar el estudio de dichos relatos en aspectos relacionados con el bien común y la ecología integral, con la correspondiente profundización en la especialísima posición de las personas en el conjunto de los seres vivos.

En el segundo bloque, podemos encontrar en la elección del pueblo de Israel una muestra evidente de la dignidad reconocida por Dios a la humanidad. Lo que en un principio podría entenderse como cierta *arbitrariedad* o *preferencia* en los designios divinos al centrar su atención en un pueblo concreto, se convierte en una clara muestra de bien común proyectado hacia el futuro — el currículo no lo indica expresamente, cierto — cuando el estándar 1.2 se refiere a los “beneficios de esta historia — la de Israel — para la humanidad”. De esta forma, en un pueblo y en una época histórica concretos se concentra, de forma misteriosa pero real, ese designio divino que progresivamente se va mostrando abierto a toda la humanidad.

En 2º. ESO, el último contenido del primer bloque se refiere a la posibilidad humana de colaborar en la creación de Dios. Uno de los estándares relacionado con este contenido, el 4.2, es el único de carácter eminentemente práctico del currículo de la ESO. Dice así: “Diseña en pequeño grupo un plan de colaboración con su centro educativo en el que se incluyan al menos cinco necesidades y las posibles soluciones que el propio grupo llevaría a cabo”. Se refiere, como dice el estándar 4.1 que lo precede, a necesidades relacionadas con la creación, con la naturaleza. Y esto es muy significativo. La importancia de este punto se refleja al aparecer

precisamente aquí el único estándar práctico. Consideramos que el hecho de que se mencione el problema ecológico —es extraño que no aparezca literalmente esta expresión— entendido en el marco más amplio del bien común y en un bloque como éste, cuyos dos primeros contenidos se refieren expresamente a la dignidad humana, es muy significativo. La creación es el mayor bien común y su uso y disfrute corresponde a todas las personas por igual en virtud de su idéntica dignidad.

En el tercer bloque, y de forma muy indirecta, podemos encontrar una referencia al *ítem* en el estándar 1.2, que se refiere a las diferencias entre las divinidades politeístas y el Dios cristiano. En una visión personalista como la nuestra, estas diferencias han de referirse, principalmente, al hecho de que el Dios cristiano crea y dignifica su creación —especialmente a las personas—. De todas formas, y como ya se ha dicho en otros *ítems*, convendría ampliar esta comparación también a las semejanzas entre ambos tipos de religiones —que las hay— y a las posibilidades de colaboración en la defensa del bien común y la dignidad humana —que también las hay—. Hay, además, un estándar, el 2.1, que ofrece magníficas posibilidades para trabajar la igual dignidad de todas las personas y, en consecuencia, el idéntico derecho de todos al bien común. Se trata del estándar que se refiere a la necesidad humana del “otro para alcanzar su identidad a semejanza de Dios”. Quizá redactado con alguna referencia expresa al bien común pueda contribuir a que este bloque sea uno de los más cercanos a lo que se pide en el *ítem*.

En el cuarto bloque, y también de forma indirecta, el recurso a las primeras comunidades permite acceder a algunos ejemplos muy significativos del bien común, tal y como relatan el Nuevo Testamento y los primeros escritos cristianos. En cuanto al segundo contenido, el referido a las notas de la Iglesia, y nuevamente de manera indirecta, es en la unidad y la universalidad donde pueden intuirse referencias al bien común. Y no sólo entre los cristianos, pues nos parece que aquí resuena el objetivo último del ecumenismo, cual es unir a los cristianos, sí, pero con una ulterior finalidad, que consiste en unir a toda la humanidad.

Pasamos a 4º. ESO. En el cuarto bloque pueden hacerse dos precisiones, ambas relacionadas con estándares. Uno de éstos, el 1.2, dice así: “Adquiere el hábito de reflexionar buscando el bien ante las lecciones que se le ofrecen”. Una redacción auténticamente personalista reclama que el bien va ya acompañado de

los adjetivos *personal* —en referencia a la dignidad humana— y *común* —en referencia a la sociedad en su conjunto—. En cuanto al otro estándar, el 1.3, se refiere a las diferentes formas de vivir la afectividad, entre las cuales ha de preferir “la que reconoce como más humana”. Consideramos que la palabra *humana* puede ser sustituida perfectamente por *digna* sin que por ello se pierda el sentido profundo del estándar. Pensamos que, con estos cambios, el bloque cumple perfectamente con la relación pedida en el ítem. Y no sólo eso, sino que el contenido de referencia, centrado en las dimensiones del ser humano, queda más completo al introducir una referencia directa a la dimensión social, que no aparece expresamente en ninguno de los tres elementos curriculares.

Por lo que respecta a Ba chillerato, en el segundo bloque del primer curso aparecen ambas categorías, tanto la de la dignidad como la del bien común. En el criterio de evaluación 2 se hace referencia a la dignidad humana como “clave para una convivencia justa entre los hombres”. La mención a la convivencia, y más si es justa, remite claramente al bien común. Esta remisión se refuerza y observa con más claridad si, como es el caso, el estándar 3.1 pide que el alumno comprenda lo que es el bien común. Y si bien el criterio de evaluación se relaciona con un contenido concreto y el estándar con otro, el hecho de que estén en el mismo bloque indica ya una voluntad de relación entre la dignidad personal y el bien común.

#### 5.1.1.5 Relaciona la dignidad con la trascendencia

En 1º. ESO, y en el primer bloque, la expresión que más nos interesa en relación con este ítem es la “realidad creada”, que aparece tanto en su único contenido como en algunos criterios de evaluación y estándares. El currículo parte, así, de una apertura total a la trascendencia que incluye, lógicamente, la idea de que todo lo creado procede de Dios, ante todo y muy especialmente la persona humana, la única criatura digna. Si bien esto no se señala de manera explícita, algunos elementos ayudan mucho a extraer esta conclusión. Consideramos que, entre dichos elementos, la referencia del estándar 2.1 al “diseño amoroso de Dios” como origen de la realidad denota que todo ha sido creado por amor, especialmente la persona. Teóricamente, Dios podría haber creado la naturaleza sin la presencia del ser humano, pero este hecho, en el marco de un Dios personal como el cristiano,

carecería de sentido y haría imposible hablar de designio amoroso y de dignidad de las criaturas.

En el segundo bloque, y como ya se ha dicho en otros *ítems*, son los “beneficios” de la historia de Israel para el resto de la humanidad señalados en el estándar 1.2 el punto de referencia, aunque no explícito, para relacionar la dignidad con la trascendencia. Y ello porque, sin duda, entre estos beneficios destaca el respeto por la dignidad humana ligada al desarrollo de una historia, sagrada, santa, trascendente —la de Israel—. Porque, en última instancia, “distinguir y comparar el procedimiento con el que Dios se manifiesta en las distintas etapas de la historia de Israel”, tal y como señala el criterio de evaluación 2, significa reconocer una oferta de salvación dirigida una criatura concreta, la única que, por su dignidad trascendente, es capaz de acogerla.

En el tercer bloque, el primer contenido, centrado en la divinidad y humanidad de Jesús, indica, aunque no de forma expresa, la enorme dignidad de la naturaleza humana, asumida en la encarnación del Hijo de Dios. Y, como también se ha dicho en otro lugar, los estándares de aprendizaje 1.1 y 1.2 se centran en exceso en las diferencias entre ambas naturalezas. Aun sabiendo que es ésta una cuestión teológica muy difícil de introducir en el currículo de este nivel, y quizá por ello, consideramos que no es tanto la comprensión de las dos naturalezas en la que hay que insistir, sino en la asunción de la naturaleza humana por el Hijo de Dios, prueba definitiva de la suprema dignidad de la persona.

En 2º. ESO, el primer bloque expresa de forma evidente la relación pedida en el *ítem*. Todos los elementos curriculares se centran en la dignidad humana y en su fundamento divino. Pensamos que hay dos estándares especialmente interesantes en el tema que nos ocupa. Uno de ellos es el 3.1, que pide al alumno que valore la dignidad humana “con independencia de las capacidades físicas, cognitivas, intelectuales, sociales, etc.”. Al hacer depender la dignidad de un fundamento último e inmutable —trascendente, en definitiva—, el currículo introduce un respeto total y absoluto por la persona que, sin menospreciar otras cosmovisiones presentes en otras materias, quizá sea propio y exclusivo de nuestra asignatura. El otro estándar es el ya señalado 4.2, referido al diseño por parte de los alumnos de un plan de colaboración con el centro educativo destinado a intervenir en algunas necesidades. Es significativo que el único estándar eminentemente práctico de todo

el currículo de la ESO esté situado en este bloque de la dignidad, muestra inequívoca de la importancia que se le otorga. Además, y dada la redacción abierta de lo mismo, permite, e incluso impulsa, proyectos de colaboración centrados en una auténtica ecología integral que favorezcan, ante todo, una formación del alumno también integral.

El segundo bloque, ya no tan elocuente como el anterior, se centra en la revelación de Dios —podemos hacer las mismas reflexiones que hemos hecho en 1º. ESO al analizar este *ítem*— y en la fe como respuesta a la misma. Esta fe puede ser entendida como muestra de la dignidad humana en tanto en cuanto respuesta libre a la iniciativa de Dios, tal y como señala el criterio de evaluación 2. Todo ello, por supuesto, sin hacer depender la dignidad personal de la presencia o ausencia de la misma en cada persona concreta. En cuanto al segundo contenido, relacionado con la composición e interpretación de los libros sagrados, encontramos en la “inspiración” mencionada en el criterio de evaluación 5, y en la “existencia en los libros sagrados del autor divino y el autor humano”, mencionada en el estándar 5.2, una referencia, si bien indirecta, a esta relación entre la dignidad humana y la trascendencia. En efecto, gran dignidad es para la persona poder colaborar con Dios en la redacción de la Biblia. Pensamos, así, que, sin olvidar el estudio profundo de la inspiración bíblica, lo importante desde un punto de vista personalista es que los alumnos entiendan el texto sagrado como un libro de Dios *para* las personas y *con* las personas, y se alejen de concepciones *mágicas* del mismo, que en nada ayudan en su proceso de personalización.

Pasamos a Bachillerato. Es en el primer bloque del primer curso donde encontramos de forma expresa esta relación solicitada en el *ítem*. Así, el segundo contenido funda la dignidad humana en “el misterio de la persona humana”. Es significativo que, en lugar de referirse a la persona como *problema* lo haga como *misterio*. Esta elección obedece a una profunda intuición personalista que en este bloque concreto se manifiesta de forma muy clara. Considerar al ser humano como un problema es propio de cosmovisiones típicamente materialistas, para las cuales el ser humano plantea obstáculos en su comprensión que serán *resueltos* con el paso del tiempo y el avance de las ciencias positivas. En cambio, considerarlo un misterio es propio de cosmovisiones que aceptan tanto el carácter insondable de la persona humana como su condición de ser que, de una u otra forma, tiene una dimensión

trascendente. Por su parte, uno de los estándares asociado a este contenido, el 3, se refiere a “la raíz divina de la dignidad humana” y uno de los estándares, el 3.1, a la vinculación entre el ser humano y “su condición de creatura”.

#### 5.1.1.6 *Comprende la libertad en relación tanto con los derechos como con los deberes personales*

Por extraño que pueda parecer, los sustantivos *derechos* y *deberes* no aparecen ni una sola vez en el currículo de la ESO. En cuanto al sustantivo *libertad*, sólo lo hace dos veces, mientras que adjetivo *libre* sólo una. Ello ha de influir, por fuerza, en la presencia de este *ítem* en los diferentes bloques. No obstante, y como en *ítems* anteriores, es posible encontrar algunas referencias indirectas.

En el segundo bloque de 1º. ESO, las palabras “elección” y “alianza”, contenidas en el único contenido existente, y referidas a dos épocas concretas de la historia de Israel, pueden ser entendidas, también, en relación con los derechos y deberes. Por algo son dos categorías clave en el personalismo y en la DSI. Y quizá sea más en la profundización de los derechos que en la de los deberes donde pueda encontrarse un auténtico filón educativo a partir de ambas categorías. No en vano, los profetas van a entender esta elección —no merecida, sino gratuita— y esta alianza —a la cual Israel va con total libertad— como una auténtica responsabilidad de Israel no sólo para con sus propios compatriotas, sino para con todas las naciones.

En 2º. ESO, es en el primer contenido del primer bloque donde aparece por única vez la palabra *libre*. En él, la persona humana es definida como “criatura de Dios libre e inteligente”. No obstante, no encontramos ningún desarrollo específico de esta categoría en los criterios de evaluación y los estándares correspondientes, más allá de la referencia a sus diferencias con los animales. El tercer contenido, en cambio, parece ofrecer más posibilidades al definir al ser humano como “colaborador con la creación de Dios”. Uno de los estándares a él asociados, el 4, se refiere al “sentido y finalidad de la acción humana”, lo cual, en cierto modo, remite a la relación entre la libertad, los derechos y los deberes, sobre todo si se tiene en cuenta que el estándar práctico del que ya se ha hablado en diferentes ocasiones, el 4.2, pide a los alumnos que participen en un plan de colaboración que, en principio, requiere de ellos un compromiso libremente adquirido —por ir más allá del ámbito

puramente académico— y elegido —las opciones son muchas y los alumnos han de centrarse sólo en cinco necesidades.

En el segundo bloque encontramos en el primer contenido la referencia a la “aceptación de la revelación”, es decir, a la fe. Y en uno de los criterios de evaluación, el 2, se define ésta como “respuesta” a la iniciativa divina. Consideramos que esta respuesta es, incluso atendiendo al significado exacto de la palabra (Real Academia Española, 1992, definición 5), un acto de pura responsabilidad personal, una acogida libremente pensada y actuada.

En el tercer bloque, y en continuidad con lo indicado en el segundo, encontramos el carácter relacional del Dios Trinidad revelado en Jesucristo, tal y como señala el primer contenido en los criterios de evaluación —1— y estándares —1.1 y 1.2— asociados. La auténtica relación implica siempre libertad y responsabilidad, pues es un compromiso libremente acogido del que derivan derechos y deberes. Hay un estándar, el 2.1, que, en una visión personalista y comunitaria, adquiere una particular importancia. Y ello porque se refiere de forma expresa no sólo a la responsabilidad estrictamente individual, es decir, nacida de los propios actos, sino a la responsabilidad por el prójimo. Esa afirmación según la cual “la persona humana necesita del otro” es, en efecto, un reconocimiento del indisoluble vínculo entre la libertad y los deberes hacia los demás tan propio del personalismo, especialmente en algunos autores como Levinas.

Pasamos a 3º. ESO. En el segundo bloque, el dedicado al pecado, no aparece ninguna referencia expresa al *ítem*. Y, sin embargo, creemos que es un lugar muy apropiado para analizar la relación entre el pecado, la libertad y la responsabilidad, tanto en la relación de la persona consigo misma como en relación con Dios, los demás y la creación. Se frustra, así, la posibilidad de enriquecer este bloque con una referencia apropiada a las estructuras de pecado, especialmente como realidades que condicionan —aunque no anulan— la libertad personal y, por tanto, atenúan —hasta cierto punto— la responsabilidad personal.

Por lo que respecta a 4º. ESO, en el segundo bloque encontramos en el primer contenido y en los criterios de evaluación —1— y estándares —1.1 y 1.2— a él asociados los términos “fidelidad” y “alianza”, con claras resonancias sobre la libertad, los derechos y los deberes. Se refieren, no a la persona fiel, sino al Dios fiel que respeta esa alianza que, por libre iniciativa, ha sellado con las personas.

Valoramos especialmente que haga referencia a la fidelidad en cuatro momentos precisos en este bloque, lo cual es muestra suficiente de la importancia que se le concede.

En el tercer bloque, encontramos dos términos de amplia resonancia personalista e íntimamente relacionados con la libertad y la responsabilidad. El único contenido presente aquí se refiere a la “llamada” de Jesús para colaborar con él en la creación de la comunidad. Y el criterio de evaluación 2.2 se centra en que el alumno conozca y aprecie esta llamada o vocación, que en este caso recibe el nombre de “invitación”.

Es en el cuarto bloque donde aparece por única vez la palabra *libertad*. Lo hace en el criterio de evaluación 1 y en el estándar 1.1, en ambos casos en referencia a una “forma nueva de usar la razón y la libertad”. Esta concepción de la libertad, y precisamente en virtud de su íntima conexión con la razón, incluye una estrecha relación con los derechos y deberes. Como en otros muchos casos, tal relación no está expresada directamente en los elementos curriculares, pero consideramos que, desde un punto de vista personalista, un análisis conjunto de la razón y la libertad, tal y como se propone en este bloque, ha de llevar por fuerza a introducir las relaciones entre la libertad, los derechos y los deberes. Y ello debido al concepto de libertad condicionada —por el pecado, sí, pero también por las obligaciones personales y los derechos del prójimo— tan característico del personalismo.

Por lo que respecta a Bachillerato, y muy extrañamente, no hay ninguna referencia directa ni a la libertad ni a los derechos ni deberes, así como tampoco es fácil, a no ser de manera muy forzada, encontrar alguna alusión indirecta.

#### *5.1.1.7 Analiza el pecado como condicionante de la libertad*

En 2º. ESO, y dadas las escasas referencias a la libertad, esta relación entre el pecado y la libertad se expresa sólo de manera indirecta. En el segundo bloque, como ya se ha indicado, es donde la persona humana es definida como “criatura de Dios libre”. Por este motivo, pensamos que este bloque habría sido uno de los más apropiados para tratar la relación entre el pecado y la libertad. Sin embargo, el currículo opta por dedicar al pecado un bloque completo en 3º. ESO, cuando creemos que lo más conveniente habría sido conjugar la libertad y el pecado en el mismo momento. Sea como fuere, este primer bloque de 2º. ESO ofrece algunas

pautas para acercarnos a la relación pedida en el *ítem*. Encontramos estas pautas en dos estándares. Uno de ellos —3.1— es el que pide al alumno que valore en situaciones de su entorno la dignidad humana con independencia de las capacidades físicas, cognitivas, etc. de cada persona concreta. La inclusión entre estas situaciones y capacidades de algunas de carácter *moral* habría facilitado muy mucho la inclusión del pecado entre los temas de estudio, poniendo uno de los centros de atención del alumno en el hecho de que la dignidad no se pierde por el pecado, si bien sí condiciona la libertad. El otro estándar —4.1— al que hacemos alusión pide al alumno que clasifique “acciones del ser humano que respetan o destruyen la creación”. Se trata del único pecado concreto —la destrucción de la creación— mencionado de forma expresa en el currículo. Se trata de una prueba evidente de la importancia dada por el currículo a la ecología, y podría ser aprovechado para introducir alguna reflexión sobre las estructuras de pecado —en este caso la fuerza de la costumbre de maltratar la naturaleza en actos cotidianos y casi irreflexivos— como verdaderos condicionantes de la libertad humana.

En el tercer bloque, el segundo contenido se centra en el credo como “síntesis de la acción salvífica de Dios en la historia”. Consideramos que, así redactado, es excesivamente amplio. Los criterios de evaluación 3 y 4 y los estándares 3.1. y 4.1 tampoco ayudan a concretarlos adecuadamente, al centrarse sobre todo en el carácter histórico de la formulación del credo y en las “verdades de fe” como característica definitoria del mismo. Habría sido más provechoso desglosarlo en sus grandes partes para relacionarlas con diferentes elementos curriculares. De cimos esto en este punto porque nos parece que el perdón de los pecados es una de las partes fundamentales del credo —aunque no la única— que mejor expresa de qué forma éste podría cumplir con la relación pedida en el *ítem* y, así, adquirir todo su sentido teológico y pedagógico en este bloque.

En el cuarto bloque, nos centramos en el segundo contenido, que se refiere a las notas de la Iglesia, y el criterio de evaluación —2— y estándar de aprendizaje —2.1— correspondientes. Porque, y de nuevo de forma indirecta, la nota de la santidad es una categoría muy apropiada para introducir una reflexión sobre el pecado, en tanto a quélla no significa ausencia de éste, sino origen divino de una institución que, formada por personas humanas, libres y pecadoras al mismo

tiempo, se esfuerza por hacer crecer la libertad de sus fieles en un mundo —del cual éstos forman parte— tentado por el pecado.

Pero es en 3º. ESO donde encontramos las referencias más claras al pecado, aunque no relacionadas directamente con la limitación de la libertad asociada al mismo. En el primer bloque, el segundo contenido se centra en situaciones existenciales negativas, tales como la enfermedad, la muerte y el dolor. Si bien no se indica expresamente, “la búsqueda de sentido” en las mismas, tal y como señala este contenido, nos lleva, por fuerza, a una reflexión amplia sobre el pecado, y no sólo como origen del mal. Y si bien una referencia expresa a los dones preternaturales puede parecer excesiva en este nivel, no lo parece un acercamiento del alumno a las secuelas sufridas por la persona —entre ellas no es la menor la libertad imperfecta de estas personas— a causa del pecado. El criterio de evaluación —2— asociado a este contenido, que pide comparar “distintas respuestas frente a la finitud del ser humano”, parece trazar un camino en este sentido y abre algunas posibilidades al análisis de diferentes concepciones sobre la libertad humana.

El tercer bloque se dedica por entero al pecado. Aun así, no se acierta a ver claramente su relación con la libertad. Se observa cierta tendencia a considerar antes la influencia de la libertad como condicionante del pecado —se peca porque se es libre— que la situación contraria —puesto que la libertad es condicionada, se peca—. Ello es evidente, sobre todo, en el primer contenido y en el criterio de evaluación —1— y el estándar —1.1— a él asociados, donde el pecado se concibe, ante todo, como “ruptura”, “rechazo” o “suplantación”, lo cual denota una preponderancia de la voluntad humana sobre su libertad condicionada.

En el currículo de Bachillerato no aparece mencionado expresamente el pecado, pero tampoco, y esto es aún más extraño, la libertad. Aparecen, eso sí, algunas referencias en el primer curso a las deficiencias propias de la naturaleza humana y de la sociedad. Así, la “injusticia” —estándar 3.1 del primer bloque—, los “comportamientos de los jóvenes que ... atentan contra la dignidad del ser humano” —estándar 3.2 del primer bloque— y “el uso de la ciencia sin referencia ética” —estándar 3.2 del tercer bloque—. Como se ve, muy pocas referencias directas al pecado, tanto en la vertiente personal como en la social —no se mencionan las guerras, el hambre, la pobreza, la violencia, etc...—, lo cual, junto a

la ausencia de referencias a la libertad, dificulta mucho esta relación entre el pecado y la libertad pedida en el *ítem*.

#### 5.1.1.8 *Entiende el derecho a la libertad religiosa como fuente y síntesis de los demás derechos*

En el primer bloque de 1º. ESO, y en la medida en la que se afirma que “la realidad creada y los acontecimientos son signo de Dios”, es posible deducir que el derecho a darle culto es el derecho fontal. Ahora bien, este bloque está concebido principalmente, y como se deduce del conjunto de sus elementos curriculares, con el objetivo de que el alumno sea consciente, simplemente, de que todo tiene su origen en Dios. Introducir aquí alguna referencia a la libertad religiosa puede ser, quizá, forzado. No obstante, de esta forma quedan sentadas las bases para que en otros bloques y niveles estas referencias a dicha libertad religiosa encuentren su lugar adecuado —lo cual, por otra parte, no ocurre.

En el primer bloque de 2º. ESO, por su parte, encontramos una idea básica que podría haber servido de base antropológica para que el *ítem* fuese desarrollado cumplidamente en el currículo. Y si en el primer bloque de 1º. ESO esta idea es el origen divino de la realidad, en éste es la dignidad de la persona humana como criatura de Dios la que podría haber sido el comienzo de una reflexión sobre la libertad religiosa que —en este bloque con más oportunidad teológica y pedagógica que en 1º. ESO— podría hacerse de forma muy pertinente. Consideramos, además, que, tanto en 1º. ESO como en 2º. ESO, los primeros bloques están muy bien concebidos, pues del origen divino de la realidad y de la condición de criatura de la persona humana depende casi todo el armazón del currículo. Pero, como es el caso del *ítem* que nos ocupa, en algunas ocasiones no se aprovecha esta virtud con la suficiente eficacia.

En Bachillerato, por su parte, no se encuentra ninguna referencia a este *ítem*. Es más, tampoco aparece ninguna mención expresa sobre la libertad. En cuanto a los derechos, hay una referencia general en el cuarto bloque de 2º. Bachillerato, cuyo primer contenido se refiere a “la acción evangelizadora de la Iglesia y la promoción de los derechos humanos”. Así redactado, no aparece el derecho a la libertad religiosa como fuente y síntesis de los demás derechos. Ahora bien, es significativo que aparezcan unidos “la acción evangelizadora” y “los derechos

humanos”. Ambos conceptos son inseparables. La acción evangelizadora constituye un derecho de la Iglesia y, al mismo tiempo, es fuente de los demás derechos personales, como sugiere también el hecho de que en el criterio de evaluación —1— asociado al contenido se pida que se reconozcan los esfuerzos de la Iglesia en pro de la dignidad humana y sus derechos.

#### *5.1.1.9 Incluye la gracia como elemento clave de la transformación social*

En el primer bloque de 1º. ESO, el único contenido aquí presente, es decir, la realidad y los acontecimientos como signo de Dios, aparece como la base de la que parte el currículo. Si la realidad es obra de Dios, si todo procede de Él de forma directa o indirecta —también la sociedad—, su transformación sólo puede tener su origen en su gracia. Es ésta una idea que, si bien no se expresa claramente en el resto de los bloques de este nivel ni en el resto de los niveles, creemos lo suficientemente afianzada en el currículo —tanto por estar situada en el principio del mismo como por su claridad de redacción— como para ser considerada un auténtico punto de partida para el desarrollo personalista de muchos *ítems* que luego, en la redacción concreta de los diferentes bloques, no se plasma con la suficiente claridad.

En el segundo bloque, su único contenido se refiere a la historia de Israel. Una historia que, tradicionalmente, ha sido llamada *historia de salvación* o *historia sagrada*. Una historia de gracia, en definitiva. Nada habría impedido añadir alguno de estos términos en la redacción de este contenido, con lo cual, además de haber sido más fiel a su esencia, habría conectado de forma más clara con el estándar 1.2. En efecto, éste pide al alumno que dialogue sobre los beneficios de esta historia para la humanidad. Unos beneficios —incluidos los que se refieren a la transformación de la sociedad— que no pueden entenderse sólo por su mero peso histórico y cultural, sino por su particular referencia a la trascendencia, a la gracia que en ella actúa.

En el cuarto bloque, encontramos una referencia a la caridad en el estándar 1.1. Se refiere a una de las formas de presencia de Jesucristo en la Iglesia. Aunque no se señala de forma expresa, nada impide comprender esta caridad —aquí entendida, sin duda, como brotada de Dios— como elemento clave de la transformación social.

Por lo que respecta a 2º. ESO, en el primer bloque nos centramos en el tercer contenido, referido al ser humano como “colaborador de la creación de Dios”. Como ya se ha señalado más arriba, este bloque, que desarrolla el tema de la dignidad humana, es, junto al primer bloque de 1º. ESO, que desarrolla el tema del origen divino de la realidad, la base del currículo. De aquí parte todo. Si la dignidad humana tiene su origen en la gracia divina — así lo indican el segundo contenido y el criterio de evaluación 3 —, la transformación de la sociedad por parte de la persona debe contar con esta gracia. El estándar 4.2, al que ya nos hemos referido varias veces por ser el más práctico de todo el currículo, podría ser aún más provechoso si, según lo aquí expresado, añadiese al “plan de colaboración” que se pide a los alumnos alguna expresión relacionada con la gracia, tales como *basado en el humanismo cristiano* u otra similar.

En el cuarto bloque se intuye alguna referencia a este ítem en el criterio de evaluación 2 y en el estándar 2.1, ambos asociados al contenido referido a la Trinidad. Al centrarse en la Trinidad como modelo de las relaciones humanas y en la necesidad del otro para alcanzar la propia identidad, introduce un evidente elemento trascendente que consideramos muy cercano a la gracia como elemento de transformación social.

Pasamos a 3º. ESO. En el tercer bloque, el criterio de evaluación 2 se relaciona de forma evidente con lo pedido en el ítem, al solicitar al alumno que reconozca y aprecie que “el encuentro con Cristo cambia la forma de comprender el mundo, la historia, la realidad, las personas, etc.”. Añádase a ello que los estándares asociados — 1.1 y 1.2 —, al centrarse en el trabajo sobre personas conversas, permite incidir en ese proceso de conversión que es, sin duda, obra de la gracia y que desemboca, en muchos casos, en transformaciones sociales fecundas (Francisco de Asís, por ejemplo).

En el cuarto bloque, el primer contenido y el criterio de evaluación — 1 — y estándar — 1.1 — a él asociados establecen el vínculo indisoluble entre “el encuentro con Cristo y la pertenencia a la Iglesia” — criterio de evaluación 1 —. Así pues, si pertenecer a la Iglesia supone pertenecer a Cristo, pertenecer a la Iglesia supone, en continuidad con lo señalado sobre el tercer bloque en el párrafo anterior, cambiar la forma de comprender el mundo, la historia, la realidad, las personas, en definitiva, la sociedad, con la ayuda de Cristo, es decir, con la gracia divina.

Ya en 4º. ESO, y en el segundo bloque, es la figura mesiánica del Siervo de Yahveh la que reclama nuestra atención. Las posibilidades de transformación social asociadas al Siervo de Yahveh pueden ser mucho más numerosas de lo que pueda parecer a primera vista. La propia redacción del criterio de evaluación —1— y los estándares a él referidos— 2.1 y 2.2— parece no descubrir dichas posibilidades. Y ello porque se centran en demasía en las diferencias entre “el Mesías sufriente y el Mesías político”. Consideramos que en este punto el currículo emplea la palabra *político* de forma incompleta. Creemos que debería haber recurrido a una expresión de este tipo: *Comparar y apreciar la novedad entre el Mesías sufriente y el concepto de Mesías inmanente que existía en el siglo I*. De esta forma, se habría evitado introducir una cierta consideración peyorativa de la función política y, al mismo tiempo, se habría establecido una interesante relación entre la gracia —el Mesías sufriente— y la transformación de la sociedad —el Mesías político—. Es decir, pensamos que el Siervo de Yahveh es una figura tan importante en su dimensión social que es necesario vincularla en su justa medida con la transformación social. El currículo no lo considera así, quizá porque olvida introducir la categoría, fundamental en nuestra perspectiva, del reino de Dios.

En el cuarto bloque, el primer contenido, centrado en la civilización del amor como misión del cristiano, así como el criterio de evaluación —3— y el estándar —3.1— asociados, son evidentes referencias a la gracia como elemento de transformación social. No obstante, creemos que en su redacción sería deseable una referencia más clara a que ese amor en el que ha de basarse esta civilización procede, en última instancia, de Dios. Es decir, no se señala con la suficiente claridad que esta civilización no es posible sin un reconocimiento claro de que el amor humano está fundamentado en el amor originario de Dios.

En lo que concierne a Bachillerato, y en el primer bloque del primer curso, el estándar 4.1 se refiere a la diferencia existente entre el ateísmo, el agnosticismo y el laicismo y “las propuestas de salvación que ofrecen las religiones”. Consideramos que, en el marco amplio de las “diversas respuestas de sentido” al que se refiere el criterio de evaluación 4, la palabra *salvación* puede remitir tanto a la trascendencia como a la transformación social.

En el cuarto bloque —y es la primera vez que hacemos referencia a este bloque cuyo segundo contenido está dedicado a la vida monacal—, encontramos

una referencia indirecta en la “configuración del tiempo y el trabajo” —criterio de evaluación 3— y en “su influencia en la organización social y la vida laboral” —estándar 3—. Y ello en virtud de la dedicación exclusiva del monje a Dios, persona abierta a la gracia por definición, también en esta dimensión social de su existencia que consiste en organizar su tiempo y su trabajo.

*5.1.1.10 Entiende los pecados sociales y las estructuras de pecado como desnaturalización de la relación con Dios y con los demás*

En el segundo bloque de 2º. ESO encontramos una referencia indirecta en el estándar 4.1, que se refiere a las acciones humanas que “respetan o destruyen la creación”. Eso sí, debería explicitarse mucho más, para lo cual sería necesario mencionar las estructuras de pecado que dañan la creación. Además, y puesto que es el ámbito ecológico el único que se menciona en el currículo a propósito de acciones lesivas, no habría sido difícil introducir el estudio de dichas estructuras, máxime en un tema como éste, en el que los pecados, por su propia naturaleza, afectan a toda la sociedad, es decir, son sociales en el más puro sentido del término —contaminación, deforestación, etc.— y contienen claramente la ruptura de la cuádruple dimensión relacional humana: relaciones con uno mismo, con los demás, con la creación y con Dios.

En el tercer bloque, y como ya se ha dicho más arriba, el contenido centrado en el credo puede ofrecer algunas posibilidades para cumplir con lo pedido en el ítem. Nos remitimos a lo señalado para 2º. ESO en el ítem 7.

Ya en 3º. ESO, y en el primer bloque, y aunque no exactamente en el sentido al que nos referimos, encontramos una referencia general al mal. El segundo contenido, centrado en situaciones existenciales negativas —el mal, la muerte, el dolor...—, puede abrir algunas posibilidades al estudio de los pecados sociales, aunque, como en otras ocasiones, se echa en falta una concreción, concreción que aquí podría venir en forma de adjetivo que acompañase al sustantivo *experiencia* y que haría quedar de esta forma la redacción del contenido: “La búsqueda de sentido *personal y social* en la experiencia de la enfermedad, la muerte, el dolor, etc.”.

El segundo bloque es el dedicado exclusivamente al pecado. Encontramos en el estándar 1.1 la referencia que buscamos. En efecto, al mencionar las “situaciones actuales” en las que se “expresa el pecado como rechazo o suplantación de Dios”, aparecen muchas posibilidades de encajar en dichas situaciones la explicación de los pecados sociales y estructuras de pecado a la que nos referimos. Ahora bien, ésta no puede cumplirse en todo su rigor, dado que, si bien esta referencia a las situaciones puede remitir a condiciones sociales favorecedoras de acciones pecaminosas, tanto el contenido como el criterio de evaluación —1— y el estándar asociados —1.1— se refieren al pecado como rechazo a Dios, olvidando el rechazo a los demás y a la creación.

Por lo que respecta a Bachillerato, en este punto nos remitimos a lo escrito en el *ítem* 7.

#### 5.1.1.11 *Relaciona la sociedad con el misterio trinitario*

El primer bloque de 1º. ESO, dedicado íntegramente a fundamentar el origen divino de la creación y los acontecimientos, puede relacionarse indirectamente con lo pedido en *ítem*, en tanto en cuanto la sociedad, como obra humana, tiene su origen en la voluntad de un Dios que es Trino —ahora bien, hay que esperar al tercer bloque de 2º. ESO para encontrar una referencia explícita a la Trinidad.

Por lo que respecta a 2º. ESO, en el primer bloque, y aunque aún no se ha llegado a la definición de Dios como Trinidad —ya se ha dicho que se hace en el tercer bloque de este nivel—, el contenido centrado en la definición del ser humano como “colaborador de la creación de Dios” parece remitir a un Dios *acostumbrado* a la relación, a la colaboración, a la comunidad, es decir, un Dios que parece pedir dicha colaboración porque es consustancial a su esencia.

En el tercer bloque, efectivamente, aparece ya la definición del Dios de Jesús como “uno y trino” en el primer contenido. El criterio de evaluación 1 avanza la primera consecuencia de este ser trinitario: “El carácter relacional de la Divinidad en la revelación de Jesús”, lo cual parece indicar que este carácter ha de ser guía y luz para el proceder personal y social de la humanidad. Ello se hace evidente en el criterio de evaluación 2, que afirma explícitamente que el alumno debe vincular “el sentido comunitario de la Trinidad con la dimensión relacional humana”.

En Bachillerato, por su parte, no encontramos esta relación entre la sociedad y el misterio trinitario. En general, en este nivel hay pocas referencias a la trascendencia. La Trinidad, por ejemplo, no aparece mencionada en ningún nivel.

#### 5.1.1.12 *Relaciona el ser hombre y mujer con un nosotros que es imagen de Dios*

En 2º. ESO, y en el primer bloque, el único elemento en el que se adivina alguna referencia al ítem es el estándar 3.1, el cual pide que el alumno valore la dignidad de todo ser humano “con independencia de las capacidades físicas, cognitivas, intelectuales, sociales, etc.”. En este *etc.* está incluida, por supuesto, la igual dignidad del hombre y la mujer, pero ello no es suficiente, ni mucho menos, para introducir ese *nosotros* personalista al que nos referimos.

En 4º. ESO, y al igual que en 2º. ESO, es decir, de forma muy indirecta, en el cuarto bloque aparece una referencia a este ser hombre y mujer. Lo hace en el primer contenido, que se refiere a “todas las dimensiones del ser humano”, y en el criterio de evaluación –1– y estándar de aprendizaje –1.1– asociados. En efecto, ambos piden al alumno que descubra esa forma nueva de “expresar la afectividad” que aparece tras encontrarse con Cristo, pero la redacción de los mismos, si bien puede hacer pensar en una diferente forma de expresar la afectividad en el hombre y la mujer, no parece llegar a englobar este *nosotros* personalista.

Por lo que respecta a Bachillerato, en el primer bloque del segundo curso es donde aparece la referencia más explícita al carácter sexuado de la persona. Se trata del primer contenido, referido a la identidad del ser humano, y del criterio de evaluación –1– y el estándar –1.1– correspondientes. El criterio de evaluación pide al alumno que reconozca y aprecie “el carácter sexuado de la persona y su importancia para construir la dignidad”, mientras que el estándar le pide que comprenda y respete “el significado bíblico de la afirmación ‘hombre y mujer los creó’”. Consideramos que, si bien la redacción podría ser un poco más explícita, de estos elementos pueden extraerse sin ninguna dificultad las claves necesarias para, ahora sí, llegar al *nosotros* personalista.

#### 5.1.1.13 *Entiende el desarrollo integral personal y social como la esencia del mensaje social cristiano*

En 1º. ESO, y en su cuarto bloque, hay una referencia al desarrollo integral en el estándar 2.3. En él se pide que el alumno aprecie “la acción del Espíritu para el crecimiento de la persona”. Consideramos que este *crecimiento* puede referirse a un desarrollo integral que, no obstante, no alcanza a vislumbrarse en toda su extensión, ya que, por un lado, se refiere sólo al desarrollo meramente personal, y, por otro lado, dado el bloque en el que está situado este estándar, se refiere mucho más al ámbito de la comunidad eclesial que a la sociedad en su conjunto.

En cuanto a 2º. ESO, en el primer bloque, dedicado por entero a la dignidad humana, y precisamente por ello, puede extraerse alguna referencia —muy indirecta, eso sí— al desarrollo integral, en tanto en cuanto esta dignidad reclama, para ser tal en la práctica, un desarrollo integral personal y social. La referencia a la colaboración que la persona debe prestar a Dios para cuidar la creación, presente en el tercer contenido, posibilita alguna reflexión sobre el desarrollo integral social, más allá del puramente personal, en tanto en cuanto remite a la categoría de ecología integral.

En el tercer bloque, el estándar 2.1, que se refiere a la necesidad del “otro” para alcanzar la propia identidad, proporciona algunas pistas para relacionar el desarrollo integral personal con el social. No obstante, y como en los casos anteriores, no es un elemento encuadrado en el contexto de una reflexión organizada sobre el mensaje social cristiano —como pide el *ítem*—, sino un elemento curricular relacionado con el contenido del *ítem* pero en correspondencia más bien con otras categorías teológicas, en este caso el misterio trinitario.

Pasamos a 3º. ESO. En el primer bloque, hay muchas referencias al deseo humano de “plenitud”, “infinito”, “felicidad” y “sentido”. Nuevamente en un sentido mucho más personal que social, y nuevamente sin referencia expresa al mensaje social cristiano, e incluso sin la presencia explícita del término *desarrollo*, pero consideramos que a partir de estos deseos naturales de la persona humana hay posibilidades de hacer un cierto planteamiento sobre el desarrollo integral. En efecto, encontramos en este bloque las aspiraciones más profundas de la persona, cuyo desarrollo integral depende, en buena medida, de una adecuada formación en la satisfacción de las mismas.

Por lo que respecta a 4º. ESO, en el cuarto bloque encontramos las referencias más directas al *ítem*. Así, si el primer contenido se refiere a la forma en la que “la

pertenencia a Cristo en la Iglesia ilumina todas las dimensiones del ser humano”, el criterio de evaluación —1— y los estándares —1.1, 1.2 y 1.3— asociados piden al alumno que sea consciente de la nueva forma de entender la razón, la libertad y la afectividad que conlleva tal pertenencia. Aunque no de forma expresa, la mención de “todas las dimensiones” lleva a pensar que es tanto en el campo puramente personal como en el social en los que han de desarrollarse estas capacidades humanas —razón libertad, afectividad.

En cuanto al currículo de Bachillerato, al igual que el de la ESO, no menciona expresamente la categoría del desarrollo integral. Tampoco menciona las emociones, los afectos, los sentimientos y elementos similares. Ello, por fuerza, ha de influir en el tratamiento que le da al desarrollo integral, que no es sino indirecto. Así, en el primer bloque del segundo curso, el primer contenido y el criterio de evaluación 1 se centran en la identidad del ser humano y su construcción. Es una forma indirecta de referirse al desarrollo y, además, limitada al ámbito puramente personal, es más, reducida al ámbito sexual, tal y como se desprende del estándar —1.1— correspondiente.

#### *5.1.1.14 Entiende el desarrollo como don que debe ser acogido*

En el primer bloque de 1º. ESO, y puesto que está dedicado al origen divino de toda la realidad, así como a la consideración de todo lo existente como don de Dios, puede entenderse el desarrollo también como un don. No obstante, no es éste el objetivo principal del bloque, que se centra, más bien, en unas consideraciones generales sobre el designio amoroso de Dios.

En el cuarto bloque, encontramos la mención más evidente a esta relación. Se encuentra en el estándar 2.3, que pide al alumno que toma conciencia y aprecie “la acción del Espíritu para el crecimiento de la persona”. Entendido el crecimiento como desarrollo, aparece con claridad que no es algo que procede principalmente de la propia persona, sino del Espíritu de Dios.

En 2º. ESO, como ya se ha indicado más arriba, el primer bloque, dedicado a la dignidad humana, se relaciona indirectamente con el *ítem*. Puesto que la dignidad es el fundamento del desarrollo, y puesto que es, en última instancia un don de Dios, el desarrollo también lo es. Ahora bien, esta deducción no está explícitamente presente en el bloque.

En el tercer bloque, la referencia a la necesidad del otro para alcanzar la propia identidad “a semejanza de Dios” remite, si bien no de forma directa, a ese otro como un regalo de Dios que necesita cada persona para desarrollarse plenamente –“a semejanza de Dios”.

Por lo que respecta a 3º. ESO, en el primer bloque, y como ya se ha dicho al analizar el *ítem 13*, la presencia de los términos “infinito”, “sentido” y “plenitud”, aspiraciones humanas básicas e irrenunciables, pueden entenderse en relación con la ley natural. De esta manera, y en tanto en cuanto esta ley natural está impresa en cada persona como un don, dichas aspiraciones, que en el fondo son una llamada al propio desarrollo personal, son un don que debe ser acogido para desarrollarse convenientemente.

Pasamos a 4º. ESO. En el cuarto bloque, y también en estrecha relación con lo señalado en el *ítem 13*, consideramos que hay ciertas referencias, también indirectas, al desarrollo. Así lo señala el primer contenido cuando afirma que “la pertenencia a Cristo en la Iglesia ilumina todas las dimensiones del ser humano”. Esta iluminación no puede sino referirse a un crecimiento o desarrollo personal que se desglosa en el criterio de evaluación –1– y los estándares –1.1, 1.2 y 1.2– correspondientes: una nueva forma de usar la razón, la libertad y la afectividad. Y, puesto que es Cristo quien ilumina, quien guía el desarrollo, éste tiene el carácter de don.

En Bachillerato, por su parte, no aparece la categoría del desarrollo, como tampoco lo hace la del don.

#### *5.1.1.15 Relaciona el desarrollo con el amor y la verdad*

La palabra *verdad* sólo aparece en tres momentos. En primer lugar, en el tercer bloque de 2º. ESO. Aquí se refiere exclusivamente a las verdades de fe contenidas en el credo. También aparece en el segundo bloque de 3º. ESO, referida a la “verdad revelada” sobre el pecado. Por último, la encontramos en el cuarto bloque de 4º. ESO, en el contexto del servicio a la verdad que debe prestar la autoridad eclesial. En ninguno de los tres casos se relaciona, pues, con el desarrollo.

En cambio, sí encontramos alguna relación entre el amor y el desarrollo. Y lo hacemos en el cuarto bloque de 4º. ESO, especialmente en el empleo de la palabra *afectividad* en el marco ofrecido por el primer contenido, que se centra en la nueva

forma de expresar la afectividad inaugurada por Cristo. Consideramos que, puesto que el criterio de evaluación —1— y los estándares de aprendizaje —1.1, 1.2 y 1.3— asociados se refieren también a una forma nueva de usar la razón y la libertad —no sólo la afectividad—, la afectividad no queda limitada al sentimiento, sino que se relaciona estrechamente con ese amor inteligente o caridad en la verdad al que nos hemos referido en el marco teórico como fundamento del verdadero desarrollo. En el cuarto contenido, por su parte, encontramos de forma expresa la palabra *amor*. Y lo hacemos en el contexto de la civilización del amor como principal tarea del cristiano. Su relación con el desarrollo se muestra, creemos, de forma limitada, pues parece referirse más bien al plano social del desarrollo que al propiamente personal.

En cuanto a Bachillerato, ya se ha dicho más arriba que la categoría del desarrollo no aparece, lo cual supone una carencia del currículo. Ahora bien, tampoco aparece el amor. Ambas ausencias resultan especialmente extrañas en este nivel educativo, más aún cuando uno de los bloques está dedicado expresamente a la DSI.

#### *5.1.1.16 Relaciona la ética de la vida con la ética social*

En el primer bloque de 1º. ESO, dedicado al origen divino de la realidad, se echa en falta una mención expresa al origen divino de la vida humana. En realidad, ésta queda incluida dentro de esa “realidad creada” mencionada en el único contenido del bloque, si bien la referencia al “designio amoroso de Dios” como motivo de la creación presente en el estándar 2.1 permite pensar en esta vida humana como cumbre de la creación. Ahora bien, una mención expresa a ella —consideramos que merecería, incluso, la existencia de un contenido propio y exclusivo— facilitaría mucho esta relación entre la ética de la vida y la ética social ya desde el primer bloque de contenidos del currículo.

Puesto que el primer bloque de 1º. ESO resulta, desde nuestro punto de vista, insuficiente para mostrar una relación adecuada entre ambas éticas, creemos que el primer bloque de 2º. ESO, centrado en la dignidad humana, es el más adecuado para subsanar esa insuficiencia. Y, aunque la cónicamente, lo hace. En efecto, el conjunto del bloque expone de forma suficiente la necesidad de una ética de la vida —especialmente el estándar 3.1, que pide que el alumno valore la dignidad de

todos ser humano con independencia de sus capacidades físicas, cognitivas, intelectuales—, y añade —también en el estándar 3.1— una referencia a la necesidad de una ética social cuando solicita que el alumno valore la dignidad humana con independencia de sus capacidades sociales. Una referencia más extensa a qué hayan de ser esas capacidades sociales habría sido necesaria tanto para explicar en qué consisten éstas como para relacionar directamente la ética de vida con la ética social.

En cuanto a 3º. ESO, en el primer bloque encontramos unos elementos curriculares muy aprovechables en relación con el contenido del *ítem*. Es el bloque dedicado a la enfermedad, la muerte, el dolor. Pero estas experiencias límite están enfocadas a ser punto de partida de la búsqueda existencial por parte de la persona. También el criterio de evaluación —2— y los estándares —2.1 y 2.2— se centran en “respuestas” y “experiencia personal” en relación con el sentido de la vida. Creemos que este enfoque está demasiado centrado en la búsqueda existencia individual. Sin perder de vista este estudio sobre el mal moral y la respuesta al mismo, consideramos que, además, este bloque podría servir para introducir algunas referencias generales a la ética de la vida —la enfermedad, la muerte y el dolor, pero no sólo como conceptos existenciales, sino bioéticos, y bioéticos con sus implicaciones sociales correspondientes—. De esta forma, el bloque relacionaría cumplidamente la ética de la vida con la ética social.

Pasamos a Bachillerato. En el primer bloque del segundo curso, el primer contenido, que relaciona “el mundo actual y la cuestión bioética”, es especialmente importante. El *mundo actual* parece indicar una referencia amplia y general a la sociedad y a la relación de ésta con los problemas bioéticos. De esta manera, desde el comienzo del bloque se abre esta relación entre la ética social y la de la vida, si bien el criterio de evaluación —2— y el estándar —2.1— asociados parecen centrarse exclusivamente en cuestiones puramente bioéticas y de moral de la vida, frustrando así las posibilidades de un contenido que promete mucho.

En el segundo bloque, encontramos la relación más clara entre ambas éticas. Y ello no porque se mencione expresamente, sino porque la palabra *vida* está incluida en el único contenido junto a categorías propiamente sociales como el trabajo y las relaciones internacionales. Es una pena que no se insista más en ello ni en los criterios de evaluación ni en los estándares.

En el tercer bloque, el dedicado a los investigadores cristianos, encontramos una relación muy clara en el estándar 1, que pide que se reconozca “el valor social de las aportaciones realizadas por investigadores cristianos”. Suponemos que los investigadores cristianos son relevantes en este punto no sólo por su condición de cristianos, sino, y sobre todo, porque hay un vínculo indisoluble entre sus investigaciones, su condición de cristianos y las aportaciones sociales de dichas investigaciones. El estándar 1.1, en este caso sí, acompaña convenientemente al criterio de evaluación al pedir al alumno que se centre en la figura de uno de estos investigadores.

#### 5.1.1.17 *Relaciona el desarrollo con la revelación de Dios en Cristo*

En el cuarto bloque de 1º. ESO hay un estándar —2.3— que pide al alumno que “aprecie la acción del Espíritu para el crecimiento de la persona”. Ya se ha dicho más arriba que podemos entender el crecimiento como desarrollo, lo cual nos permite establecer la relación señalada en el ítem. Ahora bien, el contexto global del bloque, que se refiere en exclusiva a la presencia de Jesús y el Espíritu Santo en la Iglesia, introduce la duda de si este crecimiento personal se refiere a un ámbito estrictamente eclesial o a un crecimiento en todas las dimensiones. Si bien la redacción abierta del estándar en cuestión permite entenderlo de esta última forma, el hecho de que sea el único elemento curricular del bloque no referido directamente a la Iglesia — todos los demás se refieren a ella — hace plantearse algunas dudas al respecto.

Por lo que respecta a 2º. ESO, y en el tercer bloque, el primer contenido se centra en la revelación de Dios en Cristo. Su misma redacción, muy parecida a la del ítem, ya permite adivinar cierta relación entre ambos. Y si bien no hay mención expresa al desarrollo, el hecho de que el criterio de evaluación 1 se refiera al “carácter relacional de la Divinidad en la revelación de Jesús” permite establecer un vínculo entre este carácter relacional y el verdadero desarrollo, que ha de tener como referencia a Dios revelado en Jesucristo. Esta idea queda reforzada por el estándar 2.1, que pide al alumno que acepte que “la persona humana necesita del otro para alcanzar su identidad a semejanza de Dios”. Encontramos en esta referencia a la identidad un eco de lo que es el desarrollo humano, que, se ve

claramente, nunca está alejado del desarrollo de los demás ni, por supuesto, del paradigma trinitario.

En cuanto a 3º. ESO, en el primer bloque encontramos otra expresión que, desde un punto de vista personalista, remite a la idea de desarrollo. Se trata de la *transformación* sufrida por la persona en su encuentro con Cristo. Los criterios de evaluación 1 y 2, al hacer referencia a ese “cambio” y a esa “nueva forma de comportarse”, inciden en esta idea de desarrollo entendido como progreso y mejora que depende en todo de la apertura a la revelación de Dios en Cristo.

En el cuarto bloque, consideramos que la “plenitud” en el encuentro con Cristo, que aparece tanto en el segundo contenido como en el criterio de evaluación —2— y el estándar —2.1— asociados, es clave en este *ítem*. Es un término que, dada su amplio y variado significado, bien puede aplicarse al desarrollo. Es de destacar, en este punto, la flexibilidad del currículo, que permite un amplio desarrollo de la categoría del encuentro. Añádase a ello que la expresión completa empleada en el bloque es “experiencia de plenitud”, lo cual permite un acercamiento mucho más rico a dicho concepto y, desde nuestro punto de vista personalista, un enriquecimiento muy significativo para el alumno. Sólo habría hecho falta, para que el bloque fuese aún más completo, que el estándar hubiese hecho referencia a la experiencia personal del alumno, ya que pide, simplemente, que debata sobre la experiencia de plenitud de testimonios de cristianos. Se supone que son cristianos significativos por algún motivo justificado, pero nada puede reemplazar la propia experiencia.

Por lo que respecta a 4º. ESO, en el primer bloque aparece de nuevo la categoría de la plenitud. Pero si en el cuarto bloque de 3º. ESO se trata de una plenitud centrada en la experiencia cristiana, aquí parece ampliarse al ámbito de la experiencia religiosa en general. Y de *cimos parece* porque si bien en el contenido menciona la experiencia religiosa en general, el criterio de evaluación —2— y los estándares —2.1 y 2.2— asociados se centran en comparar ambas experiencias de plenitud —la cristiana y las del resto de religiones—, de tal forma que este bloque viene a ser una continuación del cuarto bloque de 3º. ESO, con el añadido de la introducción de una comparación entre la plenitud —desarrollo, desde nuestro punto de vista— producida en el seno del cristianismo y la producida en otras religiones. Consideramos que la redacción de estos elementos curriculares está

excesivamente centrada en esta comparación. Otra redacción más respetuosa con el resto de religiones es posible, sin menoscabo de la consideración de la revelación cristiana como culmen del desarrollo personal y social.

En el cuarto bloque, encontramos una referencia directa al *ítem* en el primer contenido, referido a la iluminación que la pertenencia a Cristo en la Iglesia proporciona “a todas las dimensiones del ser humano”. Resulta curioso, por otra parte, que este contenido relacione tan estrechamente a Cristo con la Iglesia. Tras haber señalado en el primer bloque de este nivel que la plenitud del crecimiento personal se encuentra en la revelación cristiana, parece sugerirse ahora, casi inmediatamente después, que el auténtico desarrollo integral no se da sólo en la relación individual entre la persona y Cristo, sino que necesita de una mediación, y una mediación de carácter social —la Iglesia—. El hecho de que el siguiente contenido y el correspondiente criterio de evaluación —2— se refieran a la autoridad eclesial podría estar relacionado con esta importantísima función mediadora y socializadora de la Iglesia. Así, el desarrollo pleno acontece en una relación personal e individual con Cristo, sí, pero ligada de forma ineludible a una comunidad —eclesial, en este caso.

En cuanto a Bachillerato, ya se ha señalado que en este nivel no se menciona la categoría del desarrollo. Tampoco se menciona ni a Dios ni a Jesucristo. Así pues, la relación pedida en el *ítem* no puede ser establecida, ni siquiera indirectamente. Ello no es sino una consecuencia de la concepción más bien filosófica y antropológica del currículo de Bachillerato, que opta por hacer pocas referencias a categorías propiamente bíblicas y teológicas.

#### *5.1.1.18 Incluye la categoría de la sostenibilidad en el estudio del desarrollo*

No es la sostenibilidad una categoría expresamente mencionada en el currículo. No obstante, el primer bloque de 1º. ESO, dedicado todo él a fundamentar el origen divino de la creación, ofrece algunas referencias indirectas. Encontramos la referencia más clara en el estándar 2.1, que menciona el “designio amoroso de Dios” como origen de todo lo creado, designio que es, en el fondo, un cuidado providente que ha de servir de paradigma para el cuidado del planeta, del cual depende, evidentemente, el desarrollo de las generaciones futuras.

En el cuarto bloque, encontramos una referencia a la sostenibilidad que se aparta de la comúnmente mantenida en el lenguaje coloquial. No nos referimos ya a un desarrollo social actual que permita el desarrollo digno de las generaciones posteriores. Nos referimos, siguiendo el currículo, al crecimiento o desarrollo personal en virtud de la acción del Espíritu. La sostenibilidad viene de la mano del estándar 2.2, en el cual se pide al alumno que asocie la acción del Espíritu en los sacramentos con “las distintas etapas y momentos de la vida”. Consideramos que estamos ante un concepto de sostenibilidad que es plenamente pertinente, ya que nos encontramos ante un desarrollo personal centrado en la atención a las distintas etapas de la vida fecundadas por la acción del Espíritu operante en los sacramentos, es decir, ante un desarrollo progresivo en la que cada etapa sirve de base y *sostiene* a las posteriores. Somos conscientes de la peculiaridad de este acercamiento al concepto de sostenibilidad, pero, desde nuestra óptica personalista, el desarrollo no es sólo social, sino personal o, mejor, todo desarrollo social supone un previo desarrollo personal, que conlleva, entre otras cosas, un crecimiento espiritual que es al que en este bloque nos hemos referido.

Por lo que se refiere a 2º. ESO, el primer bloque, dedicado a la dignidad humana, debería ser el más adecuado para introducir la relación entre el desarrollo y la sostenibilidad, dado que la dignidad es la base del desarrollo, o, dicho de otra manera, el desarrollo ha de ser siempre respetuoso con la dignidad para ser un verdadero desarrollo. No obstante, no se observa dicha relación con claridad, salvo que nos fijemos en el estándar 4.1, que pide al alumno que clasifique “las acciones del ser humano que respetan o destruyen la creación”. Ahora bien, parece referirse a un desarrollo sostenible que se limita a la naturaleza, alejándose del concepto de ecología integral mencionado en el marco teórico y que es el que nosotros mantenemos como necesario para hablar de verdadero desarrollo sostenible. Esta deficiencia podría solventarse, en parte, si el estándar 4.2, que pide a los alumnos que elaboren un plan de colaboración para solucionar cinco necesidades, se entendiese, en la práctica, como un plan de colaboración basado en los principios de dicha ecología integral.

Pasamos a 3º. ESO. Nuevamente, y tal y como hemos hecho en el cuarto bloque de 1º. ESO, aportamos un concepto de sostenibilidad poco común. Los bloques primero y cuarto se centran en los deseos de “infinito”, “felicidad” y

“plenitud” propios del ser humano. De llegar a alcanzarlos —hasta donde sea posible— depende el verdadero desarrollo y crecimiento personal. Ahora bien, estos tres términos, por su propia naturaleza, se refieren, creemos nosotros, a la sostenibilidad, y más que a la sostenibilidad. Se refieren a la eternidad. Porque si la sostenibilidad implica una duración en el tiempo y una preocupación por el fin de los recursos, la eternidad es la respuesta definitiva a esa relación crítica entre la angustia por la finitud y la esperanza de una renovación permanente. Esta comprensión amplia de la sostenibilidad permite no sólo ensanchar el concepto de desarrollo, sino introducir, creemos que de forma pertinente, una referencia a la escatología —que se echa en falta en el currículo— y dirigirla hacia el reino de Dios —que tampoco es mencionado en el currículo— en la dirección tanto terrena como ultra terrena del *ya sí, pero todavía no*.

En cuanto a 4º. ESO, en el segundo bloque planteamos, una vez más, un concepto de sostenibilidad inusual. En este caso, asociado a la categoría de la fidelidad de Dios. En efecto, la historia de Israel es, en el fondo, una historia *sostenida* por un Dios fiel que establece una alianza que respeta incondicionalmente. Este paradigma de fidelidad-sostenibilidad es la base sobre la cual la persona —y la sociedad— pueden edificar un verdadero desarrollo sostenible, en tanto en cuanto es Dios quien garantiza el desarrollo y, según lo señalado, las claves para su continuidad en el tiempo.

En el cuarto bloque, hacemos referencia a una palabra a la cual no nos hemos referido aún. Se trata del “hábito”. El estándar 1.2 dice así: “Adquiere el hábito de reflexionar buscando el bien ante las elecciones que se le ofrecen”. Creemos que en esta palabra hay suficiente referencia a una costumbre sostenida en el tiempo como para ser relacionada con ese desarrollo personal sostenible que estamos analizando. Y, en este mismo bloque, aparecen otras dos palabras que nos llevan a reflexionar en este mismo sentido de permanencia y duración. Se trata de “construir” y “civilización”, presentes en el último contenido y en el criterio de evaluación —3— y el estándar —3.1— correspondientes. Construir la civilización del amor es, pues, contribuir a un desarrollo personal y social destinado a permanecer en el tiempo.

El currículo de Bachillerato, por su parte, no incluye la categoría de la sostenibilidad en el estudio del desarrollo. Ni siquiera menciona la ecología, que es el ámbito más propio y común para tratar el tema del desarrollo sostenible. Hay,

eso sí, una referencia en el tercer bloque de 1º. Bachillerato cuando en el criterio de evaluación<sup>3</sup> se pide al alumno que sea consciente de la necesidad de “relación entre ciencia y técnica para que existe verdadero progreso humano”, si, como hacemos nosotros, entendemos tal progreso humano como desarrollo.

*5.1.1.19 Reconoce la relación entre el desarrollo promovido por las Naciones Unidas y el mensaje de la DSI*

En el nivel de la ESO no hay ninguna referencia a las Naciones Unidas. Y, si bien en Bachillerato no hay tampoco ninguna referencia expresa ni a las Naciones Unidas ni a otros organismos europeos o internacionales, en el segundo bloque del segundo curso encontramos un contenido —el único que hay— en el que se mencionan las “relaciones internacionales ... a la luz de doctrina eclesial”. Suponemos que esta doctrina eclesial es, dado el bloque del que se trata, la DSI. El criterio de evaluación<sup>2</sup> y el estándar 2.1 son los que más nos interesan, pues se centran en las “consecuencias que implica la doctrina social de la Iglesia ... en las relaciones internacionales” y en la propuesta de “proyectos o soluciones que podrían llevarse a cabo en las políticas nacionales o internacionales para hacer el mundo más humano” —se supone que basadas en la DSI—, respectivamente. Aunque no se refiere expresamente a las Naciones Unidas, consideramos que, dada la importancia otorgada por la DSI a esta organización en el ámbito internacional, la referencia está asegurada. No así, sin embargo, la referencia al concepto de *desarrollo*, ya que, según se ha visto, el currículo menciona términos generales, tales como *consecuencias*, *proyectos* y *soluciones*, limitándose a introducir la necesidad de la DSI en el ámbito de las relaciones internacionales. Nosotros, por nuestra parte, consideramos que, aun así, tales términos generales abren unas posibilidades evidentes al estudio del desarrollo desde el punto de vista del *ítem*.

*5.1.1.20 Comprende el desarrollo humano como un movimiento interior hacia el bien*

En 1º. ESO, y entendiendo el crecimiento como desarrollo, tal y como se ha explicado más arriba, en el cuarto bloque encontramos ese “crecimiento de la persona” que necesita la acción del Espíritu para ser real, en tanto en cuanto tal crecimiento se manifiesta como una experiencia interior que conlleva el desarrollo integral de la persona.

En el segundo bloque de 4º. ESO, por su parte, centrado por entero en el pecado, encontramos, de manera indirecta, alguna posibilidad de relacionar sus contenidos con el *ítem*. En efecto, y aun cuando no se menciona expresamente la capacidad mutiladora del pecado en el desarrollo humano, creemos que, por contraposición, puede introducirse ese movimiento interior hacia el bien como el contrapunto perfecto que hace desarrollarse a la persona. Encontramos posibilidades reales para ello, pero sería necesario, por un lado, que en los elementos curriculares ya presentes en este bloque se incidiese en el subdesarrollo personal y social producido por el pecado —que no se hace— y, por otro, añadir un nuevo contenido centrado en el movimiento interior hacia el bien como único remedio a este subdesarrollo.

En el cuarto bloque, encontramos la única referencia expresa al bien. Está en relación con el contenido referido a la iluminación de todas las dimensiones del ser humano obrada por la “pertenencia a Cristo en la Iglesia”, y aparece concretamente en el estándar 1.2, que pide al alumno que adquiere “el hábito de reflexionar buscando el bien ante las elecciones que se le ofrecen”. Si bien no se relaciona expresamente con el desarrollo, el hecho de estar en relación con un contenido y un criterio de evaluación —1— amplios, en los que se mencionan todas las dimensiones del ser humano, la razón, la libertad y la afectividad, nos permite considerar que el concepto de desarrollo está implícitamente presente.

En Bachillerato, por su parte, y salvo el “verdadero progreso humano” mencionado en el criterio de evaluación 3 del tercer bloque del primer curso, no hay ninguna referencia expresa al desarrollo, así como tampoco a la categoría de bien —sí hay una mención al bien común en el estándar 3.1 del segundo bloque.

#### 5.1.1.21 *Entiende el pecado como un rechazo del don originario*

En el primer bloque de 2º. ESO encontramos una referencia lejana —no aparece expresamente el *pecado*— en el estándar 4.1, que pide al alumno que clasifique “acciones del ser humano que respetan o destruyen la creación”, y la encontramos, sobre todo, porque es un estándar relacionado con el tercer contenido, centrado en el ser humano como “colaborador de la creación de Dios”. El rechazo a colaborar en la conservación de la creación, don originario por excelencia, es, aunque no se mencione de forma expresa, un pecado.

En 3º. ESO, por su parte, y en el tercer bloque, dedicado por entero al pecado, no aparece de forma evidente que éste consista esencialmente en rechazo del don originario. Resulta paradójico que, sin embargo, sí aparezca el contrapunto a este don, el pecado original, al que se dedican el segundo contenido, el criterio de evaluación 2 y el estándar 2.2. Ahora bien, pensamos que, aunque de forma indirecta, tanto el criterio de evaluación 1 como el estándar 1.1 permiten centrarnos en la relación pedida por el *ítem*. En efecto, si el criterio de evaluación 1 define el pecado como “el rechazo a la intervención de Dios en la propia vida” y el estándar 1.1 como “rechazo o suplantación de Dios”, creemos que no estamos lejos de entender este rechazo no sólo como negativa a aceptar la intervención *continuada* de Dios en la historia personal y social, sino, sobre todo, como negativa a entender la vida y la sociedad como realidades *fundadas* en un *don original*.

En Bachillerato, además de lo ya señalado en los *ítems* 7 y 10, hemos de decir que la referencia más cercana al don originario está en el primer bloque del primer curso, cuando el criterio de evaluación 3 menciona la “raíz divina de la dignidad humana”. La relación entre el pecado y el rechazo del don originario viene de la mano del estándar 3.2, que pide al alumno centrarse en “comportamientos de los jóvenes que defienden o intentan contra la dignidad del ser humano”. Así pues, y en tanto en cuanto la dignidad humana aparece en el currículo como don originario, estamos aquí ante unos comportamientos pecaminosos de los jóvenes, ya que constituyen un rechazo del don originario de la dignidad, si bien la palabra *pecado* no aparece expresamente.

#### 5.1.1.22 *Reconoce la categoría de la relación como clave de la sociabilidad natural de la persona*

En el primer bloque de 2º. ESO, centrado en la dignidad de la persona, encontramos una vía, en principio insospechada, en el estándar 3.1. Y decimos insospechada porque, a primera vista, lo que en él se propone al alumno no guarda gran relación con el *ítem*. Dice así: “Valora, en situaciones de su entorno, la dignidad de todo ser humano con independencia de las capacidades físicas, cognitivas, intelectuales, sociales, etc.”. Consideramos que la dignidad humana exige ensanchar la categoría de la relación mucho más allá de la realización efectiva, exterior y visible de la misma. Un embrión también es capaz de relación, así como

también los es un enfermo terminal. Es en este sentido en el que afirmamos que este estándar, quizá redactado sin esta intención, proporciona unas posibilidades magníficas para reflexionar sobre la unión íntima entre la capacidad de relación —que es independiente de las capacidades físicas e intelectuales— y la dignidad humana. Y aún más, pues el hecho de entender a cualquier persona como capaz de relacionarse tiene una incidencia directa en el concepto de sociedad, pues ésta, compuesta de personas llamadas a relacionarse, no puede descartar, si así se entiende dicha sociedad, a nadie, con independencia de sus capacidades.

En el segundo bloque, cuyo primer contenido se centra en la fe, también encontramos algunas referencias a la relación y a la sociabilidad. La más evidente es el carácter de respuesta que tiene la fe para la persona creyente. Hasta en tres ocasiones aparece la palabra *respuesta*, una en el criterio de evaluación 2, otra en el estándar 1.1 y otra en el estándar 2.1. De esta insistencia se deriva el carácter eminentemente relacional de la fe, en tanto en cuanto, y lejos de recluir a la persona creyente en una relación privada con Dios, las diferentes religiones son, esencialmente, sistemas de relaciones estructuradas entre los diferentes creyentes que pertenecen a las mismas religiones. El currículo no transita este camino, pero es el más adecuado para introducir el estudio de las religiones, no sólo en su dimensión institucional y social, sino, sobre todo, en su dimensión dialógica desde una perspectiva amplia y eminentemente relacional.

El tercer bloque es el más cercano a lo pedido en el *ítem*. El primer contenido se centra en la revelación de Jesucristo, “Dios uno y trino”. Y los diferentes criterios de evaluación y estándares desarrollan muy claramente la capacidad relacional humana y su consiguiente sociabilidad como derivada de esta relación originaria que es la Trinidad. Así, el criterio de evaluación 2 pide “vincular el sentido comunitario de la Trinidad con la dimensión relacional humana” y el estándar 2.1 solicita al alumno que reconozca, describa y acepte que “la persona humana necesita del otro para alcanzar su identidad a semejanza de Dios”.

Pasamos a 3º. ESO. En el cuarto bloque encontramos varias veces la palabra *encuentro* o derivadas, en este caso referida a la relación de la persona con Cristo en la Iglesia. Aparece cuatro veces: en el primer y segundo contenido, en el criterio de evaluación 1 y en el estándar 1.1. En pocos bloques se da tal concentración de un mismo concepto. Ello nos lleva a pensar que, puesto que esto ocurre en el bloque

dedicado a la Iglesia, el currículo desea insistir no sólo en la capacidad transformadora del encuentro personal con Cristo, sino también en la naturaleza relacional y socializadora de la Iglesia, institución fundada sobre un misterio trinitario que es relación y llamada, en el fondo, a cultivar y custodiar esa relación entre los cristianos —y entre todos los hombres, como asegura el movimiento ecuménico— a lo largo de la historia. No en vano, el papa Francisco insiste frecuentemente en esa *cultura del encuentro* en la que los cristianos han de tener un protagonismo sin reservas.

Por su parte, el currículo de Bachillerato, extrañamente, no hace referencias explícitas ni a la categoría de la relación ni a la sociabilidad natural de la persona. Consideramos que es un déficit evidente del currículo en esta etapa educativa, sobre todo desde un punto de vista personalista, máxime si, como es el caso, uno de los bloques está dedicado expresamente a la DSI.

#### *5.1.1.23 Propone la Trinidad como modelo para proponer claves de fraternidad*

El currículo de la ESO no incluye de forma expresa la categoría de la fraternidad. No obstante, el tercer bloque de 2º. ESO introduce elementos cercanos a lo propuesto por el ítem, en tanto en cuanto el primer contenido, el criterio de evaluación 1 y los estándares 1.1 y 1.2 se centran en el carácter trinitario del Dios revelado en Jesucristo. Ahora bien, es en el criterio de evaluación 2 y en el estándar 2.1 donde encontramos una referencia muy directa a la Trinidad como paradigma de las relaciones humanas. En efecto, si este criterio de evaluación establece esta relación muy claramente, en el estándar —y aun sin mencionar el término *fraternidad*— se pide al alumno que se centre en el hecho de que “la persona humana necesita al otro para alcanzar su identidad a semejanza de Dios”. Esta semejanza no puede sino estar referida, tratándose del Dios Trinidad, a una persona capaz de relacionarse con *el otro* de una manera tal que llegue a considerarlo otro *yo*, es decir, un hermano. Es en este sentido en el que el bloque propone claves de fraternidad en clara referencia al modelo trinitario.

En Bachillerato no aparece mencionada la Trinidad, como tampoco la fraternidad. Ya ha quedado escrito que en este nivel hay pocas referencias explícitas a Dios y, en general, a la trascendencia, lo cual hace que aparezcan pocos términos eminentemente teológicos, tales como Dios, Jesucristo, reino de Dios, Biblia, etc. La

DSI aparece, así, desprovista —al menos aparentemente— de sus fuentes trascendentes. En cuanto a la ausencia de la fraternidad, así como también la de la civilización del amor, nos parece una carencia notable en un currículo de este nivel educativo, sobre todo si se examina desde un punto de vista personalista.

#### 5.1.1.24 *Considera las religiones en su aspecto relacional*

En 1º. ESO, la única religión a la que se alude de forma expresa es el judaísmo —si bien no con este término, sino con el de *Israel*—. En el segundo bloque, dedicado a la historia de este pueblo, aparecen categorías importantes y cercanas a este aspecto relacional, tales como “alianza” —en el único contenido que hay en este bloque—, “comunicación” —criterio de evaluación 2—, “manifiesta” —criterio de evaluación 3—, “manifestación” —estándar 2.1— y “desvelarse” —estándar 3.1—. No son estrictamente referencias a las relaciones entre los propios miembros de una religión ni a las relaciones entre los miembros de diferentes religiones, sino referencias a las relaciones entre los fieles y Dios. Y, sobre todo, se destaca ese carácter relacional tan característico del judaísmo —y de los monoteísmos en general— en el que es Dios quien toma la iniciativa en una historia de salvación que consiste, ante todo, en una revelación divina a la que la persona debe responder, en un proceso de comunicación que exige una relación personal entre Dios y el creyente.

En cuanto a 2º. ESO, el primer contenido del tercer bloque se centra en mostrar el carácter trinitario del Dios revelado en Jesucristo. Uno de los estándares a él asociados, el 1.2, pide al alumno contrastar “los rasgos de las religiones politeístas con las características del Dios cristiano”. La principal característica del Dios cristiano en este bloque viene dada por el contenido correspondiente, es decir, el carácter trinitario ya mencionado, y concretado por el criterio de evaluación 1, a saber, “el carácter relacional de la Divinidad en la revelación de Jesús”. Así pues, al menos en el caso del cristianismo, este aspecto relacional es claramente subrayado. Sin embargo, no ocurre así con las religiones politeístas, que, según se desprende del estándar 1.2, vienen definidas por “contraste” con el cristianismo y, por tanto, por la ausencia de este carácter relacional. Queda la sensación, incluso, de que el estándar se recrea en esta brecha entre el cristianismo y los politeísmos, ya que emplea precisamente la palabra *contrastar* y no otra como *comparar*,

perfectamente intercambiable en este contexto y, sin duda, poseedora de connotaciones menos cercanas a esa separación radical que parece denotar el término *contrasta*. De esta manera, parece perderse una buena oportunidad de apreciar el carácter relacional de las religiones politeístas —que también lo tienen— con el objetivo de insistir en el carácter relacional del cristianismo —que no tiene por qué perderse con un acercamiento más benévolo al resto de religiones.

En cambio, en el primer bloque de 4º. ESO las religiones son consideradas de una forma mucho más abierta —al menos en el primer contenido—. Este primer contenido se refiere a “las religiones” —en general— como elementos clave en la búsqueda del sentido de la vida. Y el criterio de evaluación 1 es clave para pasar del elemento relacional presente en todas las religiones a un nivel ulterior, ya que pide a los alumnos que se centren en “los principales rasgos comunes de las religiones”. Es un cambio de perspectiva muy importante con respecto a lo señalado en 2º. ESO, pues permite no sólo un enfoque muy diferente en el estudio comparado de las mismas, sino, sobre todo, una aproximación al diálogo interreligioso y a una ética universal interreligiosa. No obstante, observamos que el estándar 1.1, que podría haber servido para precisar mejor esta relación entre las religiones, limita las posibilidades abiertas hasta ahora, pues pide al alumno que identifique “los rasgos principales (enseñanza, comportamiento y culto) en las religiones monoteístas”. Es decir, se centra en el diálogo abrahámico con exclusión del resto de religiones. Y, si bien el estándar 1.2 parece volver a una visión amplia de la cuestión al pedir a los alumnos que se centren en “las respuestas de las distintas religiones a las preguntas de sentido”, esta vacilación no contribuye a centrar bien esta cuestión del carácter relacional de las religiones. A ello se añade que el criterio de evaluación 2 define las religiones como “intentos humanos de respuesta a la búsqueda de sentido”, por contraposición al cristianismo, que es “la intervención de Dios en la historia”. Siendo correcta teológicamente esta distinción, el definir las religiones como *intentos humanos*, sin más precisiones, supone limitar mucho la presencia de una verdadera revelación en las mismas. Y, sin revelación previa, se desvanece en gran medida el carácter relacional al que nos estamos refiriendo.

En Bachillerato, sorprendentemente, las referencias a las religiones no son demasiado abundantes ni precisas, menos aún en el aspecto relacional y social que

se pide en este *ítem*. Es en el primer bloque donde aparecen mencionadas, pero centradas únicamente en su aspecto salvífico —estándares 2.1 y 4.1—. Y se hace, además, en el contexto de una consideración global de todas ellas, sin discernimiento ni clasificación de ningún tipo. Añádase a ello que el segundo bloque, dedicado expresamente a la DSI, no hace ninguna referencia al respecto, lo cual no deja de ser llamativo, sobre todo si tenemos en cuenta la importancia que las relaciones interreligiosas han adquirido últimamente en la DSI. En este punto, creemos que el currículo de la ESO es más completo —incluso con las deficiencias que hemos señalado más arriba—, pues, al menos, diferencia entre monoteísmos y politeísmos.

#### 5.1.1.25 *Hay una visión clara del origen y destino común de todas las personas*

El primer bloque de 1º. ESO, centrado en la idea de la realidad como don de Dios, muestra el origen común de toda la creación. Y, si bien no se indica expresamente que las personas están dentro de esta realidad, es evidente que así es. Y ello, sobre todo, en virtud del estándar 2.1, que pide al alumno que argumente “el origen del mundo y la realidad como fruto del designio amoroso de Dios”. Esta mención al designio amoroso de Dios sólo tiene sentido si en la creación hay un ser capaz de relacionarse personalmente con Dios y al cual Éste ofrece como don el resto de la creación. Ahora bien, no existen menciones al destino común.

En el segundo bloque, encontramos una referencia indirecta al *ítem* en el estándar 1.2, que menciona los “beneficios” de la historia de Israel para la humanidad. No es una mención general y evidente, como la del bloque anterior, pero, en tanto en cuanto en el pueblo de Israel se cumplen las promesas de Dios para toda la humanidad, se adivina un origen común. Más difícil es, sin embargo, encontrar trazos del destino común.

En 2º. ESO, el primer bloque, dedicado a la dignidad humana, es el que de forma más evidente se refiere a este origen y destino común. En cuanto al origen —en Dios—, aparece expresamente en los criterios de evaluación 2 y 3 y en el estándar 2.1. En cuanto al destino común, y si bien no de forma tan clara como el origen, aparece una referencia en “el sentido y la finalidad de la acción humana”, según la redacción del criterio de evaluación 4, que, si bien no en un sentido

propia escatológica, al menos recoge un sentido global y último del actuar humano.

En el tercer bloque, “el otro” mencionado en el estándar 2.1, necesario para alcanzar la propia identidad a semejanza de Dios, se convierte en *otro yo* que tiene mi mismo origen y mi mismo destino. Esto es tanto más claro cuanto que esta identidad está ligada inexorablemente a un Dios que es origen y fin de todo.

Pasamos a 3º. ESO. Encontramos en el primer bloque aspiraciones comunes de cualquier persona que remiten a la existencia de una ley natural. Y si bien el origen y el destino común no aparecen mencionados de forma expresa, sí es posible encontrar su rastro en casi todos los elementos curriculares. La “naturaleza humana” mencionada en el primer contenido es clave en este aspecto. El deseo de infinito, felicidad y plenitud, términos que aparecen en varias ocasiones, son aspiraciones inherentes a la naturaleza humana que brotan de un origen común y llevan a un destino común. E incluso los términos de cariz propiamente negativo, como “la enfermedad, la muerte, el dolor” del segundo contenido y la “finitud” del criterio de evaluación 2, remiten a esta misma solidaridad en el origen y el destino de toda la humanidad.

En el segundo bloque, encontramos otra referencia a la solidaridad humana, tanto en el origen como en el destino. Se trata del pecado, común a todas las personas. El segundo contenido menciona expresamente este origen común –“pecado original”–, quedando implícito el destino común –el sufrimiento– en el desarrollo del criterio de evaluación –2– y el estándar –2.1– correspondientes, que, sin embargo, no aciertan a desplegar todas las posibilidades de este destino común en el pecado.

Por lo que respecta a 4º. ESO, en el primer bloque, donde se hace referencia a la búsqueda de sentido, nos remitimos a lo señalado en el primer bloque de 3º. ESO.

En el segundo bloque, la referencia del primer contenido a la alianza de Dios con el “ser humano” ha de ser entendida, lógicamente, en sentido amplio, no limitada a ni a una época histórica concreta ni a un pueblo determinado. En tanto en cuanto esta alianza de Dios está caracterizada, por su naturaleza, por su “fidelidad”, encontramos una referencia tanto al origen como al destino y en los cuales participan todas las personas.

En el primer bloque de 1º. Bachillerato, por su parte, aparece la referencia a la necesidad de sentido de la persona en el primer contenido, el criterio de evaluación 1 y el estándar 1.1. Se aprecia aquí tanto una necesidad natural en toda persona como una dirección vital que remiten, aunque no se exprese abiertamente, a este origen y destino comunes mencionado en el *ítem*. El segundo contenido, el criterio de evaluación 3 y el estándar 3.1 se centran en el “fundamento” y “raíz divina” de la dignidad humana. Consideramos que es la referencia más clara al origen común. Insistiendo en este origen, el criterio de evaluación 2 se refiere al sentido religioso del hombre, que existe “desde siempre”. En cuanto a las alusiones al destino común, mencionamos la consideración de las religiones como propuestas de salvación hechas en los estándares 2.1 y 4.1, dado que esta salvación no puede ser sino escatológica y, por lo tanto, también lo es el destino —acogido o rechazado— de todas las personas.

En el tercer bloque, el estándar 2.1 pide al alumno que reconozca y se esfuerce por comprender “el origen divino del cosmos”. Si se entiende el cosmos, como parece que ha de entenderse en el currículo, como un sistema ordenado opuesto al azar y en el que el ser humano ocupa el lugar central, hay una clara referencia tanto al origen como al destino común de todas las personas.

#### 5.1.1.26 *Reconoce un vínculo indisoluble entre la creación y las personas*

El primer bloque de 1º. ESO hace referencia, en su único contenido, a la “realidad creada”. Entendemos esta expresión en sentido general, es decir, referida a la creación globalmente considerada, sin distinción entre las personas y la naturaleza. Las numerosas referencias a la “creación” —criterios de evaluación 3 y 4 y estándares 3.1 y 4.1— refuerzan esta idea. Ahora bien, encontramos dos particularidades que introducen un matiz muy interesante. La primera es la inclusión en el estándar 2.1 de esta realidad creada entendida como “fruto del designio amoroso de Dios”. Esta referencia al proyecto amoroso de Dios ha de estar referida, sin duda, a las personas. He aquí, pues, la primera relación entre la creación y las personas. La segunda particularidad aparece en el propio contenido, que señala que también los “acontecimientos” son signos de Dios, y en los estándares 1.1 y 1.2, que se refieren a “sucesos” y “situaciones” en los que el alumno ha de comprender que todo es don. Consideramos que estos tres términos no

pueden estar referidos simplemente a elementos impersonales, sino que tienen un fuerte componente personal. He aquí la segunda relación entre la creación y las personas.

Y si en el primer bloque la creación aparece mencionada de forma explícita en varias ocasiones, en el segundo bloque ocurre lo contrario. El único contenido de este bloque se refiere a cuatro grandes etapas de la historia de Israel, empezando por la elección de este pueblo. Sin embargo, olvida la que realmente es la primera de dichas etapas, es decir, la creación. Con esta ausencia, el bloque no establece el vínculo pedido por el *ítem*, perdiéndose así una oportunidad magnífica para enlazar expresa y directamente la creación con la historia, no sólo de Israel, sino de toda la humanidad.

En 2º. ESO, el primer bloque establece de forma muy clara la relación entre la creación y las personas. Ya el primer contenido y los criterios de evaluación 1 y 2 se refieren a la persona como “criatura” y “creado”. El segundo contenido, el criterio de evaluación 2 y el estándar 3, por su parte, se centran en la dignidad de la persona. De esta manera, de una forma progresiva, en la que primero se establece la condición de criatura de la persona y después su dignidad, se desemboca en el tercer contenido, donde se define al ser humano como “colaborador de la creación de Dios”, siendo éste el elemento curricular que contiene de forma más evidente el vínculo entre la creación y la persona. Y no sólo eso, sino que de esta forma se resalta la preeminencia de la persona entre las demás criaturas, pues es la única de ellas llamada a actuar en la creación. Consideramos que éste es el sentido profundo de la presencia en el mismo bloque de la dignidad humana y de su capacidad de colaborar con Dios en la salvaguarda de la creación.

En el tercer bloque de 1º. Bachillerato, por su parte, hay una referencia al “origen divino del cosmos”, opuesto al caos y al azar. Esta clara referencia a la creación no establece, sin embargo, una necesaria relación con las personas, dado que falta cualquier referencia a ellas, así como al designio amoroso de Dios como origen primigenio de todo lo creado.

En el segundo bloque de 2º. Bachillerato, los tres elementos curriculares se centran en los investigadores cristianos. No aparece expresamente el vínculo entre la creación y la persona, pero el hecho de que tales investigadores no hayan de ser por fuerza científicos dedicados a las ciencias de la naturaleza —como en una

primera lectura del bloque pudiera parecer— abre algunas posibilidades en este aspecto. Nos apoyamos para ello, sobre todo, en el hecho de que el criterio de evaluación 1 pide a los alumnos que reconozcan el “valor social” de los trabajos de estos investigadores cristianos, así como en el hecho de que el estándar 1.1 pide que se estudie la biografía de uno de ellos. Encontramos aquí, aunque de forma indirecta, ciertas posibilidades para que el alumno encuentre a algún investigador cristiano, de cualquier ámbito del saber, que sepa relacionar la creación con las personas. Y ello porque, en el fondo, lo más propio del investigador cristiano, más allá de su competencia profesional, es su capacidad para establecer esta relación entre la naturaleza y las personas.

#### *5.1.1.27 Reconoce una conversión tanto personal como comunitaria*

En el cuarto bloque de 1º. ESO aparece una referencia indirecta en el estándar 2.3 al pedir al alumno que se centre en “la acción del Espíritu para el crecimiento de la persona”. Entendemos que este crecimiento tiene mucho que ver con un desarrollo integral que, en gran medida, ha de venir acompañado de una conversión. El hecho de que sea el Espíritu el promotor de este crecimiento remite a toda una tradición bíblica y eclesial en la que es precisamente la tercera persona de la Trinidad la que actúa en los corazones para favorecer la conversión. Ahora bien, la redacción del estándar parece reducir la conversión al ámbito personal, olvidando el social.

En 2º. ESO, y en su tercer bloque, encontramos una referencia indirecta en la “dimensión relacional humana” que aparece en el criterio de evaluación 2, sobre todo cuando se relaciona con esa necesidad que tiene la persona “del otro para alcanzar su identidad a semejanza de Dios” expresada en el estándar 2.1. Así, si alcanzar esa identidad ha de llevar por fuerza un proceso de conversión, el hecho de que esté en íntima relación con el *otro* parece remitir, en el fondo, a una conversión *junto a los demás*, es decir, a una conversión social.

En 3º. ESO, el segundo bloque, centrado en el pecado, no señala nada destacable sobre la conversión, pero lo mencionamos porque prepara para el tercero, en el cual ésta aparece de forma evidente, aunque no expresa —a excepción del estándar 1.1, que menciona a los “convertidos”—. Su único contenido se refiere a “la persona transformada por el encuentro con Jesús”. Observamos, como en 1º.

ESO, una referencia al ámbito puramente personal y un olvido del social. Consideramos que podría haberse mencionado éste en el contenido, si bien es cierto que ese “comprender el mundo” del criterio de evaluación 1 y ese “entender el mundo” del estándar 1.2 —resultados de la conversión personal— pueden estar relacionados con una cierta conversión social que depende inexorablemente de la conversión personal.

Pasamos a 4º. ESO. En el tercer bloque, encontramos varios términos de resonancias personalistas que pueden entenderse dentro del ámbito de la conversión personal, sobre todo porque se refieren, en su conjunto, al encuentro con Jesús. Son “llamada” —único contenido y estándar 1.1—, “iniciativa —criterio de evaluación 1—, e “invitación” —criterio de evaluación 2—. Ahora bien, es posible encontrar también una referencia, si bien indirecta, al ámbito social en la mención que el contenido hace a la “comunidad” fundada en la llamada de Jesús dirigida a cada persona en particular.

En el cuarto bloque, encontramos algunas referencias, ninguna expresa, a la conversión personal. Así, la iluminación de “todas las dimensiones del ser humano” obrada por la pertenencia a Cristo en la Iglesia —primer contenido—, la “forma nueva de usar la razón y la libertad, y de expresar la afectividad de la persona” que inaugura Cristo —criterio de evaluación 1— y expresiones similares en los estándares 1.1 y 1.3. En el tercer contenido, centrado en la civilización del amor, y en el criterio de evaluación 3 y el estándar 3.1 encontramos una referencia a la conversión comunitaria, aunque tampoco de forma expresa, en tanto en cuanto el amor es, en el fondo, la base de toda conversión, personal y comunitaria.

En cuanto a Bachillerato, ya se ha señalado más arriba que el currículo no es muy prolijo en referencias a temas como los sentimientos, las emociones, los afectos, es decir, la interioridad. La conversión, siguiendo esta línea, no está incluida en ningún bloque.

#### *5.1.1.28 Evidencia rasgos del optimismo antropológico católico*

En el primer bloque de 1º. ESO, el hecho de que el criterio de evaluación 1 pida al alumno que reconozca y valore que “la realidad es un don de Dios” es una muestra de este optimismo. Y ello no sólo porque todo don significa que existe un ser generoso que da —Dios en este caso—, sino también porque supone que hay

otro ser con la capacidad de recibir y agradecer, y ese ser sólo puede ser la persona. El criterio de evaluación 4, por su parte, así como los estándares 4.1 y 4.2, se centran en las diferencias entre las explicaciones científica y teológica de la realidad. Consideramos que el currículo aporta aquí algunas claves de este optimismo, ya que, teniendo en cuenta que el estándar 2.1 ya ha mencionado la realidad como “fruto del designio amoroso de Dios”, se trazan unas líneas bastante claras para centrar dicha explicación teológica en la comprensión de toda la realidad como resultado del amor de Dios a las personas.

En el segundo bloque, la mención hecha en el único contenido existente a la “elección” y la “alianza” como etapas de la historia de Israel señalan también algunos rasgos optimistas en la comprensión de la persona, ya que de notan una total confianza por parte de Dios en cuanto a las posibilidades de ésta de mantenerse fiel al pacto.

En el tercer bloque, la mención a la naturaleza humana de Jesús —no sólo a la divina— en el primer contenido y el criterio de evaluación 1 y los estándares 1.1 y 1.2 es clave en la comprensión de la persona humana. El hecho de que el propio Hijo de Dios asuma la naturaleza humana es el culmen de la dignidad de la persona.

En 2º. ESO, el primer bloque, centrado en la dignidad humana, presenta una gran concentración de elementos referidos al optimismo antropológico. Así, el primer bloque comienza por definir a la persona como “libre e inteligente”, mientras que el criterio de evaluación 1 y el estándar 1.1 piden al alumno que argumente el porqué de su preeminencia con respecto al resto de criaturas. El segundo contenido se centra en el “fundamento” de esta dignidad, que no puede ser otro que su condición de criatura de Dios, fundamento que aparece presentado con un carácter *amable*, lejos de reivindicaciones *agresivas* propias de otras cosmovisiones. Ello permite al tercer contenido designar al ser humano como “colaborador de Dios”, es decir, en armonía con ese designio amoroso ya señalado, y no en total aislamiento del proyecto original. Esta confianza en las posibilidades humanas ha de ser valorada en su justa medida, pues supone reconocer en el ser profundo y en las acciones de las personas un “sentido y una finalidad”, como pide el criterio de evaluación 4. Luego las personas no sólo tienen un origen de finido, sino también una finalidad precisa, lo cual es esencial para salvarla del caos y del

absurdo. El estándar 4.2, ya señalado en varias ocasiones como el más práctico del currículo, demuestra hasta qué punto éste muestra confianza y optimismo en las posibilidades humanas, ya que se atreve a pedir a los alumnos que descubran problemas de su entorno y, a pesar de su corta edad, propongan soluciones para ellos.

En el tercer bloque, el estándar 2.1 pide al alumno que se centre en la necesidad del “otro para alcanzar su identidad a semejanza de Dios”. Consideramos que estamos ante una de las concepciones más positivas de la persona que puedan encontrarse. En efecto, es difícil superar este optimismo sobre la persona, pues supone, en el fondo, que es el prójimo el único capaz de guiar hasta Dios. Es más, es el otro el que hace que cada persona se asemeje a Dios. Creemos que no cabe mayor solidaridad ni mayor confianza en la definición de la persona humana.

Pasamos a 3º. ESO, en cuyo primer bloque encontramos en la expresión “persona transformada”, en este caso por el encuentro con Cristo, una referencia extremadamente optimista sobre la persona. Es la prueba más evidente de que la antropología católica confía sin reservas en la capacidad de un cambio personal, lo que en lenguaje teológico ha venido llamándose *conversión*. Esto, importante en cualquier ámbito, lo es especialmente en el educativo, pues la educación no es, al menos desde nuestra perspectiva personalista, sino la tarea llevada a cabo con la esperanza de que el alumno se transforme para que colabore en la transformación de la sociedad. Los estándares 1.1 y 1.2, al centrar al alumno en biografías de conversos, añade al gran valor de este bloque la importancia del testimonio vivo, concreto y real de personas que fueron capaces de transformarse.

En el cuarto bloque, y en relación con lo señalado en el primero, es la “experiencia de plenitud” proporcionada por el encuentro con Cristo el elemento que apunta al optimismo que estamos analizando. Se afirma sin ambages que para la persona es posible alcanzar su plena realización, es decir, se asegura que es un ser llamado a realizarse en su totalidad y en todas sus dimensiones, como se desprende del segundo contenido, así como del criterio de evaluación 2 y del estándar 2.1.

En 4º. ESO, el primer bloque vuelve a centrarse en el concepto de plenitud, si bien ahora en el contexto más amplio de las religiones. No obstante, el fondo es el

mis mo, es decir, la seguridad de que es Cristo el garante absoluto de esta plenitud y, por ende, del optimismo antropológico señalado en el *ítem*. Es esto lo que señalan tanto el segundo contenido como el criterio de evaluación –2– y el estándar –2.1– asociados.

En el segundo bloque, el optimismo está relacionado con “la fidelidad de Dios”, como señala el primer contenido. Una fidelidad referida a la alianza sellada con el ser humano, y que sirve de paradigma a éste para que, reconociendo, valorando, identificando y apreciando la misma –según piden el criterio de evaluación 1 y los estándares 1.1 y 1.2–, sea capaz de reconocer en la historia –criterio de evaluación 1– y en su propia historia –estándar 1.2– la certeza de que el ser humano es capaz de ser fiel. Se confía, así, en la capacidad de la persona para ser fiel, en tanto en cuanto –y esto es lo definitivo– la originaria fidelidad de Dios es su garantía.

En el tercer bloque, el centro de interés resulta ser la posibilidad de colaboración con Dios con la que está bendecida la persona. Nos remitimos a lo ya señalado al respecto en el tercer contenido del primer bloque de 2º. ESO.

En el cuarto bloque, es la capacidad de buscar el bien que poseen las personas la referencia más directa al optimismo antropológico al que se refiere el *ítem*. Esta capacidad aparece en el estándar 1.2, que viene a ser el colofón de esa “nueva forma de usar la razón y la afectividad, y de expresar la afectividad” contenidas en el criterio de evaluación 1 y el estándar 1.1. Pero este optimismo no se basa en una condición humana libre e independiente absolutamente de una referencia originaria, sino que, como asegura el primer contenido, es Cristo la garantía de la misma, en tanto en cuanto “ilumina todas las dimensiones del ser humano”.

Muy relacionada con la capacidad de buscar el bien se encuentra la capacidad de buscar la verdad por parte de la persona, que es el centro del segundo contenido, del criterio de evaluación 2 y del estándar 2.3. La redacción de estos elementos curriculares, en los que se relaciona la autoridad –eclesial y no eclesial– con el servicio a la verdad, podría hacer pensar en un principio que esta parte del bloque se refiere principalmente a la verdad entendida como conjunto de reglas fijas e inmutables., lo cual tendría poco que ver con el optimismo antropológico que estamos analizando. No obstante, el hecho de que el estándar 2.3 pida al alumno que se centre en momentos históricos en que la Iglesia ha defendido la verdad “del

ser humano” nos hace pensar que, lejos de interpretaciones dogmáticas de la verdad, se refiere a una verdad iluminada por la caridad. Esta interpretación es apoyada por el hecho de que el tercer contenido, así como el criterio de evaluación 3 y el estándar 3.1 se centren en la “civilización del amor”. De esta forma, el bloque termina con una especie de corolario sobre el optimismo antropológico católico en el cual se afirma que el amor es la única forma de construir un mundo nuevo, pero para afianzar este amor es necesario, previamente, ser conscientes de que las personas tienen la capacidad de buscar el bien y la verdad.

Por lo que respecta a Bachillerato, en el primer bloque del primer curso encontramos algunos de estos rasgos del optimismo antropológico católico. El hecho mismo de definir a la persona en el primer contenido como “ser religioso que busca un sentido” es una muestra de ello, desde el momento en que introduce en el currículo la existencia de tal sentido y la capacidad de la persona para buscarlo. El estándar de aprendizaje 2.1, por su parte, así como el 4.1, define las religiones como “respuestas salvíficas”. Consideramos que la necesidad de salvación a la que las religiones dan respuesta es, en primer lugar, un signo de realismo del currículo, pero también de optimismo. La salvación debe ser entendida, no sólo como una posibilidad escatológica —que el currículo no contempla expresamente, por otra parte—, sino como el culmen de las posibilidades humanas personales y sociales. El estándar 3.1, por último, solicita al alumno que vincule “la dignidad del ser humano a su condición de creatura”, lo que viene a ser la expresión máxima de optimismo en relación con la naturaleza humana.

En el tercer bloque, el primer contenido, el criterio de evaluación 1 y el estándar 1.1 introducen la categoría de la verdad. No lo hacen como elemento esencial, sino en relación con la capacidad humana de llegar a descubrirla y conocerla. Es una muestra evidente —más que de la existencia de la propia verdad, que se da por supuesta y también es una muestra de optimismo— de confianza en la persona. El estándar 2.1, por su parte, pide al alumno que reconozca que el cosmos “no proviene del caos o el azar”. Sólo un cosmos, es decir, un sistema ordenado con un origen y una finalidad determinada, es capaz de proporcionar a la persona un optimismo existencial. Creemos interesante señalar que este estándar pide al alumno que reconozca este cosmos “con asombro”. Quizá el alumno,

acostumbrado a otras cosmovisiones menos optimistas, se vea abocado irremediablemente a este asombro ante una propuesta tan optimista como ésta. Y el criterio de evaluación 3 menciona “el verdadero progreso humano” como consecuencia de la necesaria relación entre ciencia y ética, donde alcanzamos a ver otra muestra de confianza en las posibilidades humanas, si bien habríamos preferido la sustitución de esta expresión por la de *desarrollo integral*, de connotaciones mucho más personalistas.

En el cuarto bloque, hacemos referencia al monacato, para señalar que el criterio de evaluación 2 se refiere al “cambio que el monacato introduce en la configuración del tiempo”. Ciertamente, se refiere al tiempo entendido como jornada en la que ocupar las diferentes actividades, pero nada impide considerarlo —e incluso pensamos que debería ser el verdadero sentido de la expresión— como una referencia a la historia entendida como una realidad lineal, provista de sentido y dirigida hacia un fin concreto.

Por lo que respecta a 2º. Bachillerato, el segundo bloque contiene el estándar 2.1, que pide al alumno que haga propuestas para que las políticas nacionales e internacionales consigan hacer un mundo “más humano”. Dado que este bloque está dedicado íntegramente a la DSI, vemos aquí la confianza puesta por la Iglesia en las capacidades humanas de conseguir un mundo respetuoso de la dignidad humana.

#### *5.1.1.29 Entiende el amor social como la clave del auténtico desarrollo*

En el currículo de ESO no hay ninguna referencia a la relación pedida en este ítem. El currículo de Bachillerato, por su parte, no menciona el concepto de desarrollo. La única referencia, e indirecta, es el “verdadero progreso humano” resultado de la relación entre la ciencia y la ética mencionado en el criterio de evaluación 3. Ya se ha dicho más arriba que en Bachillerato se descuida el tema del crecimiento personal. Tampoco menciona el amor, ni en su dimensión personal ni en su dimensión social.

### **5.1.2 La lógica del don y el principio de gratuidad**

#### *5.1.2.1 Reconoce en la Revelación el don originario*

En el primer bloque de 1º. ESO encontramos la clave para acercarnos a este *ítem* en el criterio de evaluación 1 y en el estándar 1.2, que señalan que “la realidad es don”. Además, este estándar pide al alumno no sólo que reconozca tal hecho, sino también que lo “valore”, lo que da cumplida cuenta de la importancia que este hecho tiene para el currículo. Lógicamente, la realidad creada es entendida como Revelación, en tanto en cuanto el único contenido de este bloque la define como “signo de Dios”. El estándar 2.1 insiste en el carácter donado de toda la realidad cuando pide al alumno que argumente que es “fruto del designio amoroso de Dios”, es decir, establece esa relación indeleble entre el don y el amor a la que nos hemos referido en el marco teórico.

En el segundo bloque, la historia del pueblo de Israel, una historia de revelación y salvación, es presentada no sólo como un conjunto de etapas, sino como un don. La clave para comprenderla de esta manera es el estándar 1.2, que pide al alumno que se centre en “los beneficios de esta historia para la humanidad”. Entendemos estos beneficios como un don que en el designio divino estaban destinados a ser gozados por toda la humanidad y a lo largo de toda la historia. Además, la presencia de algunos términos de resonancia personalista — “alianza” en el único contenido existente, “acontecimientos” en el criterio de evaluación 1 y el estándar 1.2, y “comunicación” en el criterio de evaluación 2 — viene a reforzar el carácter de don de esta historia.

En el cuarto bloque, aparece la primera referencia al Espíritu Santo. Y es significativo que lo primero que se afirma de Él es que “da vida a la Iglesia” en el criterio de evaluación 2 y que “edifica continuamente la Iglesia” en el segundo contenido, edificación que remite a un darse mismo de Dios a su esposa la Iglesia. Por su parte, el estándar 1.1 hace referencia a otra donación, en este caso del propio Cristo, que se da en los sacramentos, la palabra de Dios, la autoridad y la caridad. Destacamos el hecho de que la referencia a la autoridad eclesial aparece en este contexto del don, lo cual implica que ha de entenderse en relación con el servicio a los demás.

Pasamos a 2º. ESO. En el primer bloque, aunque de manera indirecta, el primer y segundo contenido, los criterios de evaluación 1, 2 y 3 y los estándares 1.1, 2.1 y 3.1, que se centran en la dignidad humana, remiten a un Dios que se da a las personas en la encarnación. El tercer contenido insiste en esta idea al definir al ser

humano como “colaborador en la creación de Dios”, es decir, al referirse a él como creado — dado y donado — para crear — dar y donar.

En el segundo bloque, el primer contenido y los criterios de evaluación —1 y 2— y estándares —1.1 y 2.1— asociados se centran en la fe como “aceptación de la revelación” y “respuesta” a la misma. La palabra *aceptación* remite, por fuerza, a una acción posterior a otra anterior, que en este caso es el don de la revelación —revelación que el estándar 5.1 relaciona con la voluntad de Dios de comunicarse—, y *respuesta* es, lógicamente, la acción de acoger —o rechazar— tal don. El criterio de evaluación 5, aunque no expresamente, se refiere a un matiz de la revelación no señalado hasta ahora, cual es el de la “inspiración” del texto bíblico, que bien puede entenderse como un don recibido por la Iglesia para que, tal y como pide el propio criterio al alumno, reconozca en ella “el origen de la sacralidad del texto bíblico”.

En el tercer bloque, el criterio de evaluación 1 y el estándar 1.1 siguen insistiendo en la revelación y en su “carácter relacional” como propio y característico del Dios cristiano. Consideramos que este carácter revelado puede ser considerado un auténtico don, en tanto en cuanto es, precisamente, y según el estándar 1.2, lo que diferencia al cristianismo de las religiones politeístas. Nada se dice del judaísmo y del islam, pero el hecho de no incluirlas en este estándar parece indicar que merecen una especial consideración por albergar cierto —aunque limitado— carácter relacional. Carácter que encuentra reflejo en esa petición que lanza al alumno el estándar 2.1 para que se centre en la necesidad que del “otro” tiene la persona para “alcanzar su identidad a semejanza de Dios”. Aparece aquí, de esta manera, la idea del *otro* como un auténtico don, es más, como, en cierta medida, *revelación* para la propia persona en aras de conseguir su plenitud personal.

Pasamos a 3º. ESO. En el primer bloque, consideramos que, desde el punto de vista personalista que adoptamos, parecen algunas categorías que, si bien no mencionan de forma expresa la revelación como primer don, sí se aproximan a la idea de la ley natural como huella de Dios impresa en la persona y, por tanto, entregada por Él como un don. En efecto, abundan las referencias a la búsqueda de sentido, el deseo de plenitud y el deseo de respuestas a cuestiones existenciales que, en esta perspectiva, son auténticos acontecimientos, dones inscritos en la

naturaleza humana que mueven a la persona a encontrar sentido y respuestas a su propia vida y a la de los demás.

En el segundo bloque, y por contraposición al primero, el pecado aparece en el criterio de evaluación 1 como “rechazo” a la “intervención de Dios en la propia vida”. Consideramos este rechazo como desprecio de los dones de Dios, especialmente el pecado original, que puede entenderse, en sentido profundo, como el rechazo de ese don original que es la revelación de Dios.

En el tercer bloque, y de nuevo sin que aparezca de forma expresa la categoría del don, aparece el “encuentro con Jesús” mencionado en el único contenido de este bloque como un don en tanto en cuanto es capaz de transformar a quien lo acoge. Se trata de una transformación que, puesto que encuentra su origen en la acogida del don ofrecido por Jesús, capacita a la persona para donarse a sí misma. Ésta es la interpretación que, en este contexto, debe hacerse de ese cambio que acontece en la persona transformada y que, según el criterio de evaluación 1, se refleja en “la forma de comprender el mundo, la historia, la realidad, las personas, etc.”.

En el cuarto bloque, el encuentro con Cristo sigue siendo el protagonista, pero ahora en el marco de la Iglesia como lugar apropiado para ello. Dado que el bloque anterior ha preparado al alumno para entender este encuentro como un don de Dios que acontece en la persona de Jesús y que lleva a la persona a ser portadora de dones, creemos que este bloque continúa y sitúa esta perspectiva para, ahora, vincularla a la Iglesia como lugar donde esta experiencia se da en plenitud —que no en exclusividad—. Tanto el primer contenido como el segundo se refieren a la comunidad eclesial en este sentido. En cuanto al tercer contenido, el criterio de evaluación 3 y los estándares 3.1 y 3.2, centrados en la cultura que surge de la experiencia de fe, y dado que el currículo los hace aparecer justo al final de este bloque, consideramos que, aunque no se mencione expresamente, bien pueden referirse a la *cultura del encuentro* tan promovida en el pontificado de Francisco y en textos tan significativos como la encíclica *Fratelli tutti*. La redacción del contenido y de los criterios de evaluación y estándares asociados no parecen conducir, en principio, a esta interpretación, pero si entendemos la cultura en sentido amplio —arte, pensamiento, costumbres, salud, educación, según señala el estándar 3.2— bien puede mantenerse nuestra postura.

En 4º. ESO, en el primer bloque, y retomando una idea ya señalada, la “revelación de Dios en la historia” es entendida como “plenitud” de la experiencia religiosa, según señalan el segundo contenido y el estándar 2.1. Así, esta plenitud es un don indisolublemente ligado a la revelación, y no el resultado de una búsqueda llevada a cabo por la propia persona.

Pasando al segundo bloque, en el primer contenido y en el criterio 1 y los estándares 1.1 y 1.2 las categorías clave son la “alianza” y la “fidelidad” de Dios, que remiten a un don eterno ofrecido por Dios en las diferentes alianzas selladas con la humanidad a lo largo de la historia. En cuanto al segundo contenido, el criterio de evaluación 2 y los estándares 2.1 y 2.1, centrados en el Siervo de Yahveh, es la “novedad” de esta figura la que, como paradigma de persona que se despoja de sí misma para darse a los demás, la que, en tanto en cuanto es un personaje con fuertes connotaciones trascendentes y reveladas, introduce la relación entre el don y la revelación que pide este *ítem*.

En el tercer bloque, algunos términos de carácter claramente personalista muestran que la revelación es el don originario. Entre ellos, “iniciativa”, “invitación” y “llamada”, todos ellos señalados claramente como dones ofrecidos —por tanto, no impuestos— por Jesús y en los que se ve tanto la debilidad del don, que puede ser rechazado libremente, como su fortaleza, que reside, en la acogida de este don concreto, en la posibilidad de insertarse en la comunidad de Jesús y en la nueva forma de usar la razón, la afectividad y la libertad personal que queda inaugurada por Él, como afirma el criterio de evaluación 1 del cuarto bloque.

En cuanto a Bachillerato, ya se ha dicho que el currículo no menciona expresamente la revelación. Tampoco menciona la categoría del don.

#### *5.1.2.2 Hace depender la lógica del don con la Revelación divina*

En 1º. ESO, y aunque no de forma expresa, el primer bloque señala que todo es don. Y si bien no se refiere a la lógica del don como resultado de la revelación divina, es posible encontrar algunas referencias a ello. Porque, en definitiva, la revelación es puro don. Así, el criterio de evaluación 1 pide al alumno que reconozca y valore que “la realidad es don de Dios”. De esta afirmación general se desprende que tanto los “imprevistos” como las “situaciones” son dones de Dios, como señalan, respectivamente, los estándares 1.1 y 1.2. El estándar 2.1, por su

parte, no olvida introducir el “diseño amoroso de Dios” como origen de todo para, así, relacionar el don con el amor de Dios, señalando, aunque de forma indirecta, que también los actos de amor y donación humanos son un reflejo del amor divino.

En el cuarto bloque, y en relación con lo ya señalado en el *ítem* anterior, encontramos en la “presencia de Jesucristo en la Iglesia” mencionada en el estándar 1.1 una referencia a esta lógica del don y a su origen trascendente. Esta presencia de Jesús en los sacramentos, la palabra de Dios, la autoridad y la caridad no es un mero desvelarse del Hijo de Dios a la humanidad, sino un auténtico don para que el creyente entienda su vida como un darse a los demás. Esta interpretación encuentra un fuerte apoyo en el hecho de que los estándares 2.2 y 2.3 piden al alumno que sea capaz de apreciar la acción del Espíritu en el crecimiento personal, crecimiento que, para ser tal en una antropología católica bien fundamentada, ha de incluir ese darse ya mencionado y que necesita la ayuda del Espíritu para ser posible.

Por lo que respecta a 2º. ESO, y en el primer bloque, el tercer contenido define al ser humano como “colaborador de la creación de Dios”. Encontramos aquí que la primera vez que el currículo se refiere a la acción humana la hace depender de la revelación divina. Así, si la creación de Dios es, en esencia, un donar, un dar, la acción humana, en tanto que colaboradora en esa creación, ha de ser también un donar, un dar. El criterio de evaluación, relacionado con este contenido, el 4, pide al alumno que entienda “el sentido y la finalidad de la acción humana”. No indica cuáles puedan ser este sentido y esta finalidad, pero lo ya señalado sobre el contenido, así como el estándar 4.2 — que pide al alumno que elabore en grupo un proyecto para ayudar en algunas necesidades, es decir, que sea capaz de darse, de colaborar con Dios —, permiten entender que están en estrecha dependencia de la revelación, lo cual quiere decir, en definitiva, que el sentido y la finalidad de la acción humana encuentran su plenitud en el don.

En el tercer bloque, el primer contenido define al dios revelado en Jesucristo como “uno y trino”. Encontramos aquí el origen de la auténtica comunión humana, que el criterio de evaluación 1 concreta al pedir al alumno que reconozca “el carácter relacional de la Divinidad en la revelación de Jesús”. De esta manera, el bloque prepara el camino para el elemento clave en relación con el *ítem* analizado.

Se trata del estándar 2.1, que pide al alumno que acepte que “la persona humana necesita del otro para alcanzar su identidad a semejanza de Dios”. Esta necesidad del prójimo es una invitación, pues, a darse a los demás en virtud de esa revelación del dios Trinidad.

Pasamos a 3º. ESO. En el tercer bloque, el único contenido existente se centra en el “encuentro” con Jesús y su capacidad transformadora. Teniendo en cuenta que, desde el punto de vista teológico, este encuentro no puede ser fortuito, sino una auténtica revelación, el criterio de evaluación 2 posibilita relacionar la lógica del don con la revelación. En efecto, este criterio pide que el alumno aprecie que este encuentro “cambia la forma de comprender el mundo, la historia, la realidad, las personas, etc.”. Aunque no se expresa directamente, este cambio producido en el converso está muy relacionado con la capacidad de donarse.

En 4º. ESO, el criterio de evaluación 1 del primer bloque pide al alumno que se centre en los “rasgos comunes de las religiones”. No encontramos nada más común en las religiones que esa experiencia projimal que anida en el interior de cada una de ellas y que lleva al creyente a darse a los demás. Ya hemos visto que en el cristianismo esta capacidad de don está basada en las relaciones trinitarias. Ahora bien, y aun reconociendo que es en la Trinidad donde se encuentra la plenitud del don, como se ha señalado en el tercer bloque de 2º. ESO y como afirman el segundo contenido y el estándar 2.1, ello no impide asegurar que en todas las religiones la te esta preocupación por los demás y, esto es lo importante en este punto, no por pura filantropía, sino, precisamente, por ser religiones.

En el segundo bloque, el Siervo de Yahveh introduce una “novedad”. Esta novedad es el sufrimiento, entendido y vivido de una forma determinada, tal y como señalan el criterio de evaluación 2 y el estándar 2.2. Una novedad que raya con la extrañeza e incluso la incomprensión y que, aunque no se mencione de forma expresa, sólo puede ser comprendida en su justa medida si este sufrimiento se entiende con un fin salvífico —darse por los demás— y con una dependencia absoluta de Dios —no se puede olvidar que es una figura mesiánica.

En el tercer bloque, la misión de la Iglesia aparece claramente, en el único contenido que hay y en el criterio de evaluación 2, en dependencia de la “llamada” e “invitación” de Jesús a colaborar en su misión, misión que, aunque no se diga

expresamente, está en estrecha relación con ese Siervo de Yahveh que no por casualidad ha sido tratado en el bloque inmediatamente anterior.

En el cuarto bloque, encontramos una referencia indirecta —aunque preciosa— al corazón misericordioso de Jesús en el criterio de evaluación 1. En él se le pide al alumno que descubra y valore que “Cristo genera una forma nueva de usar la razón y la libertad, y de expresarla afectividad de la persona”. Creemos que es la referencia más cumplida a la dependencia que tiene la capacidad humana de donación con respecto a ese darse original revelado en el Dios Trinidad.

En Bachillerato, nos remitimos a lo señalado sobre el *ítem 1* en este nivel.

#### *5.1.2.3 Analiza las experiencias del don y la gratuidad como algo connatural a toda experiencia religiosa y cristiana*

En el primer bloque de 1º. ESO, y tal y como se ha dicho ya, se observa la presencia del don de una manera no expresa, sobre todo cuando el estándar 2.1 pide al alumno que argumente que el origen del mundo está en el “de signio amoroso de Dios”. Pero se refiere en exclusiva al cristianismo. Y la única referencia a otras religiones aparece en el estándar 3.1, donde se le pide que diferencie entre el fondo de los relatos bíblicos sobre la creación y “los relatos míticos de la antigüedad”. Se observa, pues, que no hay referencia al don en otras religiones, ya que el interés de este bloque con respecto a éstas es puramente comparativo y centrado únicamente en mostrar la mayor capacidad personalizadora del Génesis con respecto a dichos relatos —que, por otra parte, no se especifican, lo que hace suponer que no se incluyen las grandes religiones, sino sólo los relatos contemporáneos de la Biblia.

En el segundo bloque, sí hay, en cambio, una referencia a otra religión, en este caso el judaísmo. La historia de Israel es puro don y gratuidad, y ello ya desde sus inicios. Comienza con una “elección” y una “alianza”, como a firma el único contenido existente, y se despliega a lo largo de la historia para regalar “beneficios” a toda la humanidad. La revelación del Antiguo Testamento es, pues, una manifestación de pura gratuidad, y ello no puede dejar de influir en el desarrollo histórico del judaísmo. Es cierto, sin embargo, que este bloque parece detenerse en el judaísmo bíblico, sin tener en cuenta la historia de esta religión desde el siglo I d.C. hasta la actualidad. Desde nuestro punto de vista, es una oportunidad perdida,

porque la historia de Israel no se detiene en ese punto. El arraigo personalista en el cristianismo del siglo XX es evidente, pero también en el judaísmo. Una visión conjunta de la lógica del don en ambas religiones es un auténtico compromiso que el currículo debe tener presente.

Pasamos a 2º. ESO. En el tercer bloque, volvemos a encontrar algunas referencias a las religiones, en este caso a las politeístas. Es el estándar 1.2 el que lo hace, pero en un sentido diferente al pedido en el *ítem.*, ya que lo que pide al alumno es que contraste las divinidades de estas religiones con el dios cristiano. El dios cristiano aparece en este bloque, precisamente, como el Dios Trinidad fundamento de la naturaleza relacional propia de la persona humana. Por lo tanto, pedir al alumno que contraste con las divinidades politeístas es pedirle que sea consciente de la ausencia en ellas de tal carácter relacional. Siendo ello cierto teológicamente, consideramos que nada habría impedido, y ello salvando absolutamente las características trinitarias del dios cristiano, haber introducido algún elemento capaz de hacer reflexionar al alumno sobre el carácter relacional y la experiencia proximal de los politeísmos —que lo tienen.

En el cuarto bloque, no hay referencias directas a las religiones. Encontramos, eso sí, una referencia al “mundo pagano” en el estándar 1.2 en el contexto de la difusión de las primeras comunidades cristianas por el Mediterráneo. Nuevamente, parece pedirse al alumno que se centre en las diferencias entre el cristianismo y las religiones paganas. Y nuevamente decimos que es evidente la enorme diferencia entre el mensaje de Jesús y las costumbres y los ritos paganos, pero también volvemos a decir que nada habría impedido enfocar el estándar hacia una apertura del mundo pagano al cristianismo que fue posible porque en él, como en toda cultura y religión, anidaban el don y la gratuidad —siquiera de forma muy incipiente— los cuales, al contacto con el cristianismo, fueron purificándose poco a poco.

Por lo que respecta a 4º. ESO, en el primer bloque encontramos una referencia a “los principales rasgos comunes de las religiones” en el criterio de evaluación 2. Ello permite aproximarnos a esa *experiencia proximal* común —aunque en diferentes grados— a todas ellas y que, en nuestra perspectiva personalista es la clave del diálogo interreligioso y de una ética universal que quizá sea una de las más valiosas aportaciones de las religiones al mundo actual. El estándar 1.1, por su parte,

concreta este criterio de una forma algo peculiar, ya que pide a los alumnos que identifiquen y clasifiquen los rasgos principales “en las religiones monoteístas”. Extraña que el contenido y el criterio de evaluación se refieran a las religiones en general y el estándar a las monoteístas. Consideramos que eliminar del estándar las religiones no abrahámicas supone un empobrecimiento notable en el estudio del hecho religioso. Y, por lo que respecta a este *ítem*, priva al alumno, por ejemplo, del estudio de las peculiaridades del don y la gratuidad en una religión como el budismo.

En el segundo bloque, son dos verbos presentes en el estándar 1.1 y 1.2 los que nos acercan al don y la gratuidad. Se encuadran en el contexto de la alianza de Dios con el ser humano y le piden al alumno que aprecie la fidelidad de Dios a esta alianza y que agradezca los momentos en los que en su propia vida ha sido consciente de dicha fidelidad. Consideramos que si el 1.1 es ya importante, el 1.2 es, quizá, el más interesante desde nuestra perspectiva personalista, ya que hace partícipe al mismo alumno del don y la gratuidad.

En cuanto a Bachillerato, ya se ha dicho que el currículo no es nada explícito en cuanto a las referencias a la experiencia religiosa. En el tratamiento que se da a la DSI, incluso, pesa mucho más la antropología y la filosofía que la teología. Aun así, podemos encontrar algunas referencias indirectas al *ítem*, ambas en el primer bloque de 1º. Bachillerato. La primera aparece en el estándar 3.1, que pide al alumno que descubra “la incapacidad de la ley para fundamentar la dignidad humana”, donde se aprecia algún rasgo de la condición donada de la dignidad humana. La segunda aparece en el estándar 4.1, donde se pide al alumno que se centre en las propuestas de sentido que “ofrecen las religiones”, donde ya el propio verbo elegido —*ofrecen*— remite al carácter gratuito de las religiones.

#### 5.1.2.4 *Se relacionan con el misterio trinitario*

En el primer bloque de 1º. ESO, y como ya se ha señalado en los *ítems* anteriores, una consideración global del único contenido existente, así como de los criterios de evaluación y los estándares, muestra claramente —aunque no expresamente— que la realidad creada es obra de Dios. No se afirma que este Dios sea Trinidad, pero el resto de los bloques y niveles, en ocasiones de forma expresa, demuestran que el currículo tiene siempre presente el misterio trinitario.

El segundo bloque, dedicado a la historia de Israel, tampoco menciona la Trinidad. Sin embargo, hay algunos elementos que permiten suponer que el currículo no es ajeno aquí a la acción de la Trinidad en la historia de este pueblo. Buena prueba de ello es que, entre las grandes etapas de la historia del pueblo elegido, aparece el profetismo, incomprendible sin la acción del Espíritu.

En el cuarto bloque, es en el estándar 2.3 donde se ve con claridad el don ofrecido por el Espíritu para “el crecimiento de la persona”. No sólo hay don ofrecido por el Espíritu para el crecimiento de la persona, sino que en este mismo crecimiento está implícita la capacidad de donarse de la persona.

En cuanto a 2º. ESO, es en el tercer bloque donde se trata el misterio trinitario de forma específica y evidente. Los criterios de evaluación 1 y 2 ya avanzan algo sobre el don y la gratuidad al mencionar el “carácter relacional” de Dios, y la vinculación entre “el sentido comunitario de la Trinidad” y “la dimensión relacional humana”. Pero el elemento clave es el estándar 2.1, que pide al alumno que se centre en el hecho de que “la persona humana necesita del otro para alcanzar su identidad a semejanza de Dios”. Esta referencia al prójimo como necesario para construirse a uno mismo —y, en consecuencia, a la propia persona para darse a los demás— es, quizá, el acercamiento más evidente del currículo a lo pedido en este ítem, en tanto en cuanto este darse al otro depende de la revelación en Jesucristo de Dios uno y trino.

El currículo de Bachillerato, por su parte, no menciona la Trinidad.

#### *5.1.2.5 Plantea la condición donada de la persona por encima de su condición de ser que actúa*

En 1º. ESO, el primer bloque, y puesto que el único contenido existente está centrado en la “realidad creada y los acontecimientos” como signos de Dios, plantea ya desde el principio esta condición donada de la persona.

En el segundo bloque, centrado en la historia de Israel, la centralidad de las etapas de la elección y la alianza señaladas en el primer contenido remiten a la iniciativa de Dios en la historia e, indirectamente, a la dependencia de la persona en todo su actuar histórico. Ello se ve reforzado en el criterio de evaluación 2, donde se pide al alumno que investigue sobre la “comunicación que Dios ha usado en las distintas etapas de Israel” —dando a entender que es Él quien siempre lleva la

iniciativa—; y también se ve reforzado por las referencias a la “manifestación divina” y el “desvelarse de Dios” que aparecen en el estándar 2.1 y 3.1, respectivamente, y que abundan en la misma idea de la acción humana como dependiente de Dios.

En cuanto a 2º. ESO, el primer bloque, dedicado a la dignidad humana, es prolijo en referencias a la condición donada de la persona. No puede ser de otra manera, en tanto en cuanto depende de la condición creatural de la persona. Esta dependencia ontológica de la persona se refleja en expresiones como “criatura de Dios” —primer contenido—, “imagen de Dios” —criterio de evaluación 1— y “origen divino —criterio de evaluación 2—. Y del plano ontológico se traslada también al plano moral cuando en el tercer contenido y el criterio de evaluación 4 de fine el actuar humano como “colaborador de la creación de Dios”.

En el segundo bloque, la fe es definida, más que como una búsqueda exclusiva por parte de la persona, como “aceptación” —primer contenido— y “respuesta” —estándar 1.1— de una realidad ya dada por Dios.

En el tercer bloque, la capacidad relacional propia de las personas no es considerada como creada por ellas desde la nada ni producto de un pacto, sino en dependencia del “sentido comunitario de la Trinidad”, tal y como se indica en el criterio de evaluación 2.

En 3º. ESO, el primer bloque, al centrarse en elementos clave en una antropología cristiana, contiene una gran concentración de conceptos relacionados con este *ítem*. Se trata de deseos o aspiraciones irrenunciables en las personas y que tienen mucho que ver con la ley natural, entendida sobre todo en su condición de *voz interior* que, dada a la persona por una instancia trascendente, la lleva a actuar. Así ha de entenderse el “desea el infinito” —primer contenido—o, el “deseo de plenitud” —criterio de evaluación 1—, la “exigencia humana de felicidad y plenitud” —estándar 1— y la “búsqueda de sentido” —segundo contenido y estándar 2.2.

En el segundo bloque, encontramos en la definición del pecado como “rechazo” a la intervención de Dios en la propia vida una referencia, aunque en sentido negativo, al *ítem*. En efecto, el criterio de evaluación 1, al definir así el pecado, se refiere a una inversión total de la relación entre Dios y la persona, ya que en la situación pecaminosa la persona actúa como si no hubiese don originario

alguno. Ello se ve reforzado con el estándar 1.1, que define el pecado como “suplantación de Dios”, es decir, como preeminencia total del actuar humano sobre su condición de ser donado.

El tercer bloque parece ser el contrapunto perfecto al anterior, al pedir a los alumnos que se centren en biografías de “conversos” —estándares 1.1 y 1.2—. Estos conversos son aquellos que reconocen en su vida su origen donado, en contraposición a los pecadores, que, como se ha visto anteriormente, se niegan a reconocer este origen dependiente. La transformación experimentada —que no iniciada desde la nada— por la persona tiene su origen en el “encuentro con Cristo”, que es quien toma la iniciativa y ofrece a ésta las condiciones necesarias para el cambio. No a otra cosa parece referirse esa “novedad” que dicho encuentro opera en las personas conversas a la que alude el estándar 1.2.

En el cuarto bloque, se afirma que la fe “genera una cultura” —segundo contenido, criterio de evaluación 3 y estándar 3.1—. Aunque el sentido derivado de la cultura con respecto a la trascendencia queda claro, consideramos que habría sido más oportuna la utilización de otro verbo que reflejase aún mejor que no es la persona creyente quien crea la cultura desde la nada, sino a partir de su experiencia de fe. Así, por ejemplo, indicar que *la fe es dadora de cultura* nos parece más apropiado desde el punto de vista teológico y más acorde con la condición donada de la persona, así como más acorde con la cultura como realidad *transmitida* o insertada en una tradición recibida.

Pasamos a 4º. ESO. En el primer bloque, encontramos varios elementos relacionados con el *ítem*. El primero es ese “sentido de la vida” inscrito en el corazón de la persona y que la mueve a actuar, a buscarlo en las religiones, como señala el primer contenido. El criterio de evaluación 1 enriquece esta reflexión al pedir al alumno que aprenda los “rasgos comunes de las religiones”. Estos rasgos comunes son varios —no los explicita el criterio—, empezando por ser espacios donde buscar sentido a la vida y continuando por otros muchos. Encontramos en tales espacios comunes un don de Dios para que los creyentes de todas las religiones sean movidos a dialogar y actuar juntos. El segundo contenido, por su parte, se centra en la “plenitud de la experiencia religiosa”, es decir, el cristianismo. El criterio de evaluación 2 explica muy claramente el motivo. En efecto, pide al alumno que compare “la intervención de Dios en la historia” —iniciativa divina— de “los

intentos humanos de respuesta a la búsqueda de sentido” — iniciativa humana —. Y es la plenitud, desde la perspectiva personalista que adoptamos, porque ese afán de sentido que se encuentra en todas las religiones —y que es en sí mismo algo donado— halla la respuesta en un don posterior a ese afán de sentido, a saber, en Dios mismo donado, es decir, Jesucristo. En resumen, el cristianismo es la plenitud porque dona no sólo el afán de buscar la plenitud, sino la respuesta a dicho afán. La forma de armonizar esta verdad teológica con el respeto al resto de religiones es algo de lo que este bloque no se ocupa y que, sin embargo, consideramos necesario.

En el tercer bloque, centrado en la comunidad creyente, hay claras referencias a la iniciativa de Cristo en la acción humana. El ser humano, en efecto, “colabora” con Jesús, pero la “llamada” de Éste es previa, como afirma el único contenido existente en este bloque. La “iniciativa” y la “invitación” a actuar no parten de la persona, como señalan, respectivamente, los criterios de evaluación 1 y 2. El creyente, pues, no inaugura una forma de actuar en el mundo, sino que “continúa” —lo actualiza, eso sí— un estilo de vida donado previamente —estándar 2.2.

En el cuarto bloque, no hay referencias explícitas al *ítem*. Ahora bien, el primer contenido afirma que es Cristo quien “ilumina todas las dimensiones del ser humano”. Y el criterio de evaluación 1 señala que “Cristo genera una nueva forma” de usar la razón, la afectividad, la libertad. *Iluminar* y *generar* son verbos que remiten indiscutiblemente a una fuente del ser y actuar humanos de la cual no es dueña la persona.

En 1º. Bachillerato, por su parte, el primer contenido del primer bloque se centra en el hombre como ser religioso que “busca un sentido”. Si bien esta redacción parece incidir en su condición de ser que actúa por propia y exclusiva voluntad, tanto el criterio de evaluación 1 como el estándar 1.1 matizan esta apreciación, ya que ambos sustituyen esta búsqueda por la “necesidad de sentido”, que parece incidir mucho más en su condición de ser que, por alguna razón que está más allá de su voluntad, se ve impulsado a lanzarse a dicha búsqueda. El estándar 3.1, por su parte, apoya esta reflexión al vincular la dignidad del ser humano con “su condición de creatura”.

En el segundo bloque, hay otro elemento clave en relación con este *ítem*. Se encuentra en el criterio de evaluación 2, que pide al alumno que identifique la dignidad humana —que, como hemos visto, es dada— como “clave para una

convivencia justa entre los hombres”. De esta manera, un elemento fundamental del actuar humano como es la creación de estructuras sociales justas se ve despojado de cualquier pretensión de independencia total y se vincula a un paradigma centrado en la dignidad humana, lo cual quiere decir, en el fondo, centrado en unas normas que las personas ya encuentran dadas.

El tercer bloque es especialmente relevante. El primer contenido afirma que la verdad y la realidad son algo que el ser humano “descubre”. No es éste quien las crea, sino que debe aceptar su condición de receptor de las mismas. Y si bien el criterio de evaluación 1 se refiere a “los diferentes métodos” existentes para conocerlas —a la actividad humana, en definitiva—, estos métodos están en total dependencia de la realidad y la verdad como realidades objetivas ya dadas que deben ser descubiertas y a las que esos diferentes métodos no pueden afectar en su esencia. El estándar 2.1 incluye una expresión muy significativa al respecto cuando pide al alumno que reconozca “con asombro” el origen divino de la creación. Consideramos que no puede sino hacer referencia a la actitud propia de quien descubre en su actividad de búsqueda que aquello que esperaba encontrar se ha manifestado ante él de forma gratuita e insospechada, es decir, sin que su participación haya sido decisiva para el hallazgo. El estándar 3.1 es también clave. Solicita del alumno que aprenda que “el criterio ético nace del reconocimiento de la dignidad humana”. La actuación humana en el contexto científico —a la relación entre la ciencia y la ética se refiere este estándar— no depende de un actuar humano libérrimo e incondicionado, sino del hecho, ya dado de una vez para siempre, de la dignidad humana.

En el primer bloque de 2º. Bachillerato, por su parte, aparece el “carácter sexuado de la persona” como una realidad que el alumno debe reconocer y apreciar, es decir, como una condición esencial y definitiva de cada persona. El estándar 1.1 se apoya en el relato bíblico del “hombre y mujer los creó” para sostener esa afirmación y pedirle al alumno que lo comprenda y —quizá ante las diferentes teorías antropológicas contrarias a la postura cristiana en este punto— “respete”. Es una forma clara y elegante de criticar estas teorías que pretenden que la persona puede *actuar* sobre una sexualidad que, desde nuestra perspectiva personalista, es en realidad un regalo imprescindible para construir la propia identidad, como afirma el primer contenido de este bloque.

#### 5.1.2.6 *Estudia esta lógica y principio en su desarrollo histórico y progresivo*

En el primer bloque de 1º. ESO, es el estándar 2.1 el que, al pedir al alumno que argumente acerca del “diseño amoroso de Dios” como origen de la realidad, introduce el sentido de este ítem. Encontramos aquí resonancias de lo que en lenguaje teológico se ha llamado tradicionalmente la *providencia de Dios*. Y en esta perspectiva providente, nuestro punto de vista personalista argumenta que la humanidad ha seguido, sigue y seguirá un proceso de maduración progresivo en el cual la lógica del don y el principio de gratuidad van germinando muy poco a poco, pero constantemente, en la sociedad. Se unen así la protología y la escatología a través de una concepción optimista de la historia en la cual el concepto de progreso es esencial.

Este progreso aparece en el segundo bloque, cuando el único contenido existente hace referencia a la historia de Israel. No es una simple sucesión de etapas, sino una auténtica historia de salvación — don — cuyos “beneficios” son para toda la humanidad, tal y como señala el estándar 1.2, en una comprensión de creciente universalismo de dicha historia.

En el cuarto bloque, tres términos con connotaciones temporales remiten a esta condición de progreso a la que estamos haciendo referencia. El primero es “hoy”, presente en el criterio de evaluación 1 en referencia a la presencia siempre actual de Jesucristo en la Iglesia y, así se espera, cada vez mejor comprendida. No es, en esencia, una referencia a la lógica del don, pero el hecho de que el estándar asociado, el 1.1, incluya la caridad en esta forma de presencia nos aproxima, en cierta medida, a dicha lógica. El segundo término es “continuamente”, y aparece en el segundo contenido cuando éste afirma que “el Espíritu Santo edifica continuamente la Iglesia”. Consideramos que podría haberse añadido *y progresivamente*, con lo cual la referencia al ítem habría sido más certera. Pero el Espíritu no sólo actúa en la Iglesia. Lo hace también en las personas. Los alumnos deben apreciar esta actuación en el “crecimiento” personal. He aquí el tercer término. Entendemos este crecimiento como un desarrollo integral en el que no puede faltar la aceptación progresiva por parte de la persona de la capacidad de darse como un elemento imprescindible.

En 4º. ESO, el segundo contenido del primer bloque se refiere a la “plenitud de la experiencia religiosa: la revelación de Dios en la historia”. Esta referencia a la

plenitud, si bien no está relacionada directamente con la lógica del don, remite a una historia que, desde el acontecimiento de la Encarnación, no es que avance hacia etapas más perfectas —no puede hacerlo—, pero sí hacia una mejor comprensión por parte de las personas de lo que significa dicha plenitud.

Indicaciones similares podemos hacer en el primer contenido del segundo bloque, centrado en la “alianza” de Dios con el ser humano. Se trata de una alianza que, según pide el criterio de evaluación 1, ha de ser entendida por el alumno como una historia de fidelidad ininterrumpida a las personas por parte de Dios. Nuevamente aparece aquí alguna referencia, no directa, a la lógica del don en su desarrollo histórico y progresivo, en tanto en cuanto la esencia de la alianza es un *darse* de Dios a los hombres. El estándar 1.2 introduce un elemento de apoyo a la relación de este bloque con el *ítem* al pedir al alumno que agradezca —sea consciente del don recibido y sepa responder con gratitud— los momentos de su vida personal en los que ha sido consciente de esta fidelidad de Dios.

En el cuarto bloque, el criterio de evaluación 1 pide al alumno que descubra y valore que Cristo inaugura “una nueva forma de usar la razón y la libertad y de expresar la afectividad de la persona”. Es una forma nueva que el personalismo considera no comprendida aún en su totalidad a pesar del tiempo transcurrido desde que fue predicada por Jesús, y que, estando en esencia relacionada con la lógica del don, debe ser aún profundizada y actualizada. A ello, es decir, a comprender, actualizar y llevar a la práctica la razón cordial de Dios gran parte de sus esfuerzos tanto la DSI en su ámbito como la pedagogía de inspiración personalista en el suyo.

Por lo que respecta a Bachillerato, no hay ninguna referencia a este *ítem*.

#### 5.1.2.7 *Reconoce la relación entre la gratuidad, la fraternidad y la trascendencia como base de la razón cordial*

Esta relación pedida en el *ítem*, dadas las numerosas categorías que engloba, es muy difícil de encontrar. Aun así, y comenzando por 1º. ESO, hay algunos bloques en los que, aunque de manera indirecta o incompleta, es posible encontrar algunas referencias. Y todas ellas están en relación con esa razón ensanchada por la caridad que desde nuestra perspectiva personalista consideramos la auténtica capacidad racional humana. Así, en el cuarto bloque encontramos que en el primer

contenido y el primer criterio de evaluación se afirma que Jesucristo está presente en la Iglesia. Y en el estándar 1.1 se pide al alumno que explique esta presencia en “los sacramentos, la palabra de Dios y la caridad”. Y el segundo contenido, el criterio de evaluación 2 y los estándares 2.1, 2.2 y 2.3 se refieren a la acción vivificante del Espíritu Santo. La sola razón instrumental y técnica no es capaz, lógicamente, de llegar a la comprensión cabal de estas cuestiones. Es necesaria esta razón cordial o ensanchada por la fe para poder acercarse a ellas. Y esta razón reclama, de una u otra forma, la gratuidad, la fraternidad y, por supuesto, la trascendencia. Se trata, en el fondo, de un concepto cercano a esa *inteligencia espiritual* que, con toda legitimidad, se está abriendo paso en algunos sistemas educativos y que forma parte de una auténtica educación integral.

En cuanto a 2º. ESO, y en el primer bloque, consideramos que la afirmación de que la persona es “criatura de Dios” —primer contenido— e “imagen de Dios” —criterio de evaluación 1— tienen mucho que ver con la razón cordial, en tanto en cuanto no son producto exclusivo de una deducción puramente lógica o de una abstracción mental. Ya hemos dicho en varios momentos al analizar el primer bloque de 1º ESO que el *designio amoroso* de Dios está en el origen de todo. También de la razón cordial. Los animales no poseen ni razón ni cordialidad ni fraternidad. Pensamos que el alumno no es capaz con su sola razón instrumental de valorar, como pide el estándar 3.1, “la dignidad de todo ser humano con independencia de las capacidades físicas, cognitivas, intelectuales, sociales, etc.”. Sólo una razón en la que haya espacio para la trascendencia y la fraternidad es capaz de ver en un embrión o un enfermo terminal la misma dignidad que en un joven lleno de vigor. Y lo demuestra el hecho de que la posmodernidad y el poshumanismo no hayan sido capaces de llegar a esta misma conclusión. Consideramos que este punto es de vital importancia en el currículo. En efecto, el estándar 4.2, el ya citado en varias ocasiones como el más *práctico* del currículo, pide a los alumnos que elaboren un plan de colaboración con su centro educativo que se centre en “al menos cinco necesidades”. No se especifican de qué tipo han de ser tales necesidades. Nada impide que estén relacionadas con problemas bioéticos graves como el aborto y la eutanasia, pero sólo una razón cordial radicada en Dios y en la fraternidad universal puede llegar a desembocar en un compromiso en estos campos tan discutidos por el pensamiento dominante en la actualidad.

En el segundo bloque, el primer contenido define la fe como “aceptación de la revelación” y el estándar 1.1 como “respuesta”. Nuevamente nos encontramos ante un ámbito en el que la razón técnica o instrumental se ve superada. La fe en la revelación tiene razones objetivas, por supuesto, pero es necesario también ese *salto*, tan humilde como arriesgado, que supone asumir el don de la revelación. Sólo la razón cordial es capaz de originar un proceso que comienza con la aceptación de la revelación y lleva a la persona a responder y actuar en consecuencia. En cuanto al segundo contenido, centrado en “el origen, composición e interpretación de los libros sagrados”, introduce el “origen divino” de los mismos en los estándares 3.1 y 5.2 y la “inspiración” como el origen de su sacralidad en el criterio de evaluación 5. Además de un acercamiento histórico y literario a la Biblia, esta inspiración y sacralidad exigen una razón cordial ensanchada por la fe para su comprensión profunda.

En el tercer bloque, hacemos las mismas consideraciones que en el anterior, en este caso sobre la Trinidad y sobre las verdades del credo.

Pasamos a 3º. ESO. En el tercer bloque, todos los elementos curriculares se centran en la transformación que experimenta la persona en su encuentro con Cristo. Consideramos que este encuentro necesita, para producirse, no sólo ni principalmente el recurso a la razón instrumental sino, sobre todo, la colaboración eficaz de la razón cordial para llegar a entender de qué forma puede “cambiar la forma de comprender el mundo, la historia, la realidad, las personas, etc.”, siempre en un horizonte presidido por la fraternidad.

Por lo que respecta a 4º. ESO, y en el segundo bloque, la figura del Mesías sufriente, que ha de ser comprendida por el alumno como “criterio de vida”, no es comprensible sólo con el recurso a la pura razón. Quizá sea éste el punto en el que es más necesario el apoyo de la razón cordial, la necesidad de una razón enriquecida por un corazón inteligente que haga comprender que esta forma extrema de darse a los demás es posible y ha encontrado el paradigma perfecto e históricamente verificable en Jesús de Nazaret.

En el cuarto bloque es donde encontramos las referencias más expresamente relacionadas con el *corazón sintiente*. El primer contenido señala claramente su origen en “la pertenencia a Cristo en la Iglesia”, es decir, en la trascendencia, y se relaciona con la fraternidad y la gratuidad en esa “forma nueva de usar la razón, y

la libertad, y de expresar la afectividad de la persona” a la que se refieren el criterio de evaluación 1 y los estándares 1.1 y 1.3. En cuanto a la “verdad” mencionada en el segundo contenido, a la cual debe servir la autoridad eclesial, y también mencionada en el criterio de evaluación 2 y los estándares 2.1 y 2.2, no es una verdad puramente intelectual. El hecho de que el contenido inmediatamente posterior —y el criterio de evaluación 3 y el estándar 3.1— estén dedicados a la construcción de la “civilización del amor”, señala una relación ineludible entre esta verdad y el amor, relación que es la base de la razón cordial que estamos analizando.

Por lo que hace al nivel de Bachillerato, no aparece ninguna de las categorías señaladas en el *ítem*. Consideramos que el tercer bloque del primer curso, dedicado a la relación entre la razón, la ciencia y la fe, habría sido el más apropiado para introducir la razón cordial como forma de conocimiento y como medio para llegar a conocer la verdad.

#### 5.1.2.8 Establece las relaciones entre la lógica del don, el mercado y el Estado

En el primer bloque de 1º. ESO, y de forma indirecta, el hecho de que la realidad sea creada por Dios, hecho que es el fundamento de todos sus elementos curriculares, significa que toda ella es un don de uso y disfrute común. Es un don para todos que, en cuanto tal, ha de tener repercusiones en la economía y en la política. Así ha de entenderlo el alumno, tal y como le pide el estándar 2.1 al aludir al “diseño amoroso” de Dios como origen de todo lo creado.

En cuanto a 2º. ESO, en el primer bloque, dedicado a la dignidad de la persona, encontramos algunas referencias indirectas al *ítem*, relacionadas todas ellas con dicha dignidad como fundamento esencial de la política y la economía. Encontramos en el estándar 4.2, el ya señalado en varias ocasiones como el más *práctico* de todo el currículo, una gran ocasión para que el alumno proponga un plan de colaboración centrado en la ayuda a organizaciones locales respetuosas con la economía de comunión.

En el cuarto bloque, centrado en las primeras comunidades cristianas —primer contenido— y la expansión del cristianismo —criterio de evaluación 1—, hay espacio para elaborar algunas reflexiones sobre una incipiente economía de comunión basadas en algunos pasajes de los *Hechos de los Apóstoles*.

Pasamos a 4º. ESO. En el segundo bloque, hay una referencia expresa al “Mesías político” en el criterio de evaluación 2. No se utiliza la palabra “político” en el sentido que pide el *ítem*, pero al estar encuadrado dentro de los elementos curriculares que estudian al Siervo de Yahveh es posible una aproximación a la política entendida como don. En efecto, el criterio de evaluación 2 pide al alumno que compare y aprecie “la novedad entre el Mesías sufriente y el Mesías político”. El alumno debe estar en disposición de comprender en este punto que, en un sentido profundo, la política no está tan lejana de la aceptación del sufrimiento entendido como donación total a los demás.

En el cuarto bloque, el primer contenido se centra en la iluminación de todas las dimensiones del ser humano que obra la pertenencia a Cristo en la Iglesia. Entre estas dimensiones, aunque no aparezca expresamente, han de estar la política y la economía como dimensiones esenciales de la persona. Y la forma nueva de usar la razón, la libertad y la afectividad —criterio de evaluación 1 y estándares 1.1 y 1.3— ha de tener implicaciones lógicas en estas dimensiones.

En Ba chillerato, por su parte, no hay referencias a este *ítem*.

#### *5.1.2.9 Reconoce la necesidad del principio de gratuidad para la existencia de los regímenes democráticos*

En el primer bloque de 1º. ESO, aunque no de manera expresa, encontramos la verdad que, desde nuestra perspectiva personalista, se encuentra en el origen de cualquier democracia: toda realidad creada y todo acontecimiento es signo de Dios. La creación es para todos, luego todos tienen derecho a participar en su gestión.

En el segundo bloque, y aunque no es posible decir que en la historia del Israel veterotestamentario haya existido ninguna democracia, el mismo hecho de que una de las etapas de esta historia se denomine “alianza”, como indica el único contenido del bloque, es muy significativo. Es un término fundamental para una comprensión personalista de la política, ya que remite mucho más a un diálogo basado en la gratuidad que a un contrato egoísta o calculado. El estándar 1.2, al pedir al alumno que muestre interés por los “beneficios” de la historia de Israel para la humanidad, hace posible una referencia a los orígenes judeocristianos de la democracia.

En cuanto a 2º. ESO, en el primer bloque, y también de manera indirecta, aunque fundamental en el tema tratado, la dignidad de la persona aparece como la base y la esencia de cualquier sistema democrático. El tercer contenido, que presenta al ser humano como “colaborador de la creación de Dios”, puede entenderse, sin duda, como paradigma del funcionamiento de las democracias. En efecto, éstas no son sino sistemas de colaboración común en los que la finalidad última es, no sólo respetar la dignidad personal de todos, sino también promoverla en todos los ámbitos.

En el tercer bloque, centrado en la naturaleza relacional humana iluminada por la Trinidad, no hay ninguna referencia directa a este *ítem*. Nosotros, no obstante, observamos claramente en esta característica trinitaria del dios cristiano una base solidísima que puede informar el funcionamiento interno de cualquier democracia. Y no sólo eso, el estándar 2.1, que pide al alumno que reconozca, describa y acepte que “la persona humana necesita del otro para alcanzar su identidad”, nos aproxima al sentido profundo de lo que es una democracia, en tanto en cuanto sistema que no puede olvidar a ninguno de los miembros de la sociedad, especialmente a los más débiles.

Pasamos a 4º. ESO. En el primer bloque, esa nueva forma de usar la razón la libertad y la afectividad presente en el criterio de evaluación 1 y el estándar 1.1 que el alumno ha de conocer como distintivo de la pertenencia a Cristo en la Iglesia ha de tener repercusiones en la sociedad. Esta nueva forma de entender la razón y aplicarla en la sociedad debe tener, por fuerza, consecuencias en los sistemas de gobierno. Consideramos que la democracia, por su propia naturaleza, exige una novedad radical en su aplicación práctica. Y esta novedad es el amor gratuito. El criterio de evaluación 2 avanza en ello cuando pide al alumno que sepa que “la autoridad está al servicio de la verdad”. Y para llegar a servir a la verdad es necesario servir al amor. Es lo que afirman el tercer contenido, el criterio de evaluación 3 y el estándar 3.1, dedicados a la civilización del amor. La civilización del amor es mucho más que la democracia, en efecto, pero, desde nuestra perspectiva personalista, no hay democracia sin alguna referencia a la civilización del amor. No hay democracia sin el regalo gratuito del amor.

En Bachillerato, por su parte, y extrañamente, el currículo no se refiere a la democracia.

### 5.1.2.10 *Relaciona el don con las virtudes*

Por lo que respecta a las virtudes, en 1º. ESO algunos de los verbos empleados en los criterios de evaluación y en los estándares de aprendizaje aluden a las virtudes cardinales o teologales, si bien no siempre en su sentido exacto. Y en ciertos momentos se relacionan, directa o indirectamente, con el don. Así, y en el primer bloque, el primer criterio de evaluación pide lo siguiente al alumno: “Reconoce y valora que la realidad es don de Dios”. El verbo “reconoce” remite a una cierta forma de fe en ese don de Dios. El estándar 1.2 le pide que se centre en sucesos y situaciones donde “queda de manifiesto que la realidad es don de Dios”, donde este “queda de manifiesto” también apunta a un reconocimiento del don. Una reflexión semejante puede hacerse en el estándar 2.1, donde pide que “argumente” el origen del mundo como “fruto del designio amoroso de Dios”.

En el segundo bloque, la referencia a la “historia de Israel”, y a la historia en general, está presente en casi todos los elementos curriculares del bloque. Destacamos la presencia de muchos verbos que están relacionados con el reconocimiento de esta historia como un don: “apreciar”, “mostrar interés”, “explicar constructivamente”. En ellos se manifiesta una clara intención de mostrar la historia de la humanidad —no sólo la de Israel— como un don universal cargado de esperanza, rasgo característico de la visión cristiana de la historia. Así lo expresa el estándar 1.2, cuando pide al alumno que muestre interés por la historia de Israel y dialogue con respeto sobre “los beneficios de esta historia para la humanidad”.

En el cuarto bloque, dedicado a la acción del Espíritu Santo en la Iglesia, encontramos de nuevo algunos verbos en los que resuena la virtud de la fe. Así, el segundo criterio de evaluación pide al alumno “reconocer que la acción del Espíritu Santo da vida a la Iglesia”, donde este “reconocer” remite a una cierta forma de fe en el don del Espíritu. Lo mismo puede afirmarse del “respeto que los sacramentos son acción del Espíritu Santo para construir la Iglesia”, si bien este “respeto” parece tener una relación de menor calado con respecto a la fe en el don del Espíritu, relación que, sin embargo, parece fortalecerse en el estándar 2.3, ya que ese “aprecia” la acción del Espíritu para el crecimiento de la persona vuelve a introducir una relación más fuerte con la fe. Es destacable el hecho, sobre todo desde una perspectiva personalista, de que, mientras que el alumno “respeto” la acción del Espíritu para construir la Iglesia, sin embargo “aprecia” su acción para

el crecimiento de la persona. Quizá de forma no intencionada, pero el hecho es que el currículo introduce un verbo mucho más relacionado con la fe en el estándar dedicado a la acción de Espíritu en la construcción de la persona que en el estándar dedicado a su acción en la construcción de la Iglesia. Vemos aquí una riqueza teológica indiscutible que permite grandes posibilidades en el diálogo interreligioso y en la consideración positiva de las diferentes culturas.

Por lo que respecta a 2º. ESO, el segundo bloque dedica el primer contenido de forma expresa a la fe, definida como “la aceptación de la revelación”. Se parte, pues, de la revelación como un don que es necesario aceptar. Algunos verbos señalan claramente que el alumno debe mostrar, no una fe que no se le puede exigir, pero sí una cierta *amabilidad* con respecto a dicho don. Así lo expresan ese “aceptar” la revelación de Dios en la historia —criterio de evaluación 1— y ese “valorar” que la fe es una respuesta a la iniciativa divina —criterio de evaluación 2 y estándar 2.1— que se piden al alumno. En cuanto a la “inspiración” de la Biblia, que puede ser entendida como un don de Dios para que la humanidad pueda acercarse con confianza —fe— al texto sagrado, el criterio de evaluación 5 le pide al alumno “reconocer” en dicha inspiración “el origen de la sacralidad del texto bíblico”. Encontramos en este “reconocer” un verbo *fuerte* con algunas similitudes —que no coincidencias— con el sustantivo *fe*.

En el tercer bloque, el alumno debe centrarse de nuevo en “reconocer”, en este caso, “el carácter relacional de la Divinidad en la revelación de Jesús” —criterio de evaluación 1— y “que la persona humana necesita del otro para alcanzar su identidad a semejanza de Dios” —estándar 2.1—. Destacamos el hecho de que, si en el criterio de evaluación 1 el alumno sólo debe “reconocer”, en el estándar 2.1 debe también “aceptar”. Es un estándar fundamental en nuestra perspectiva personalista, dado que relaciona indefectiblemente el desarrollo integral con la experiencia projimal y con la consideración del otro como un regalo. Así, si el alumno debe reconocer la Trinidad como relación, debe dar un paso más y no sólo reconocer, sino aceptar que la persona alcanza su plenitud en Ella. Consideramos que, en este punto, el currículo lleva al alumno a unas reflexiones personalistas dignas de mención.

En el tercer bloque, el verbo *fuerte* es “apreciar”. Y, en este caso, consideramos que, más que con la fe, se puede relacionar con esperanza. En efecto, el alumno,

según el criterio de evaluación 1, debe “apreciar que el encuentro con Cristo cambia la forma de comprender el mundo, la historia, la realidad, las personas, etc.”. Este encuentro, considerado como un don que parte de Dios, es capaz de introducir en la sociedad una forma nueva y esperanzadora de transformar la realidad.

Pasamos a 4º. ESO. En el segundo bloque, hay una gran concentración de verbos *fuertes*. Todos ellos están relacionados con el don de la alianza establecida por Dios con el ser humano y con la actitud de fe —en el sentido aquí ya señalado— que el alumno debe mostrar. Y, además de fe, el alumno debe mostrar esperanza, pues esta alianza aparece más como proyecto de futuro que como acontecimiento fijado en una etapa histórica concreta. Así, mientras el criterio de evaluación 1 pide “valorar” esta alianza, el estándar 1.1 señala que la “aprecia” y el 1.2 que la “agradece” en su propia vida. El criterio de evaluación 2, por su parte, también utiliza el verbo “apreciar”, pero en este caso para referirse a la figura del Siervo de Yahveh, en tanto en cuanto figura mesiánica y prefiguración de la alianza definitiva culminada en Jesús de Nazaret. Encontramos en este Siervo una especial referencia a la esperanza en el futuro, dado que aparece —aunque no con toda la claridad que sería deseable— no como una figura centrada en sí misma, sino con todas sus notas cristológicas y escatológicas propias.

En el cuarto bloque, encontramos una palabra clave en el estudio de las virtudes, que, en el fondo, son hábitos en la búsqueda del bien. Significativamente, el estándar 1.2 le pide al alumno que “adquiera el hábito de buscar el bien ante las elecciones que se le ofrecen”. Encontramos aquí, casi al final del currículo, esta clara referencia a las virtudes y, para reforzarla aún más, dirigida expresamente al alumno y a su vida diaria. Se hace en el contexto del primer contenido y del estándar 1, centrados en la iluminación que Cristo opera en todas las dimensiones del ser humano y que, en la óptica personalista, ha de ser considerado como un don imprescindible para el desarrollo integral de la persona. En el tercer contenido, y en el criterio de evaluación 1 y el estándar 3.1, por su parte, observamos un corolario perfecto con respecto a las virtudes, ya que se centra en la civilización del amor, la más excelsa de todas ellas.

En Bachillerato, por su parte, no hay referencias a las virtudes

#### 5.1.2.11 *Relaciona la gratuidad con la verdad y la caridad*

En el primer bloque de 1.º ESO, la idea clave es que la realidad es don de Dios. La realidad, en este contexto, ha de ser entendida tanto como un don como una verdad que depende de Dios. Su “origen divino” —criterio de evaluación 2— es garantía tanto de su carácter gratuito como de su carácter verdadero. La “explicación teológica” de la creación a la que se refiere el criterio de evaluación 4 ha de centrarse, pues, en este carácter de verdad de la misma. Y “el designio amoroso de Dios” como origen del mundo mencionado por el estándar 2.1 se refiere, por su parte, al amor gratuito de Dios como causa de toda la realidad.

Si en 1.º ESO la verdad y la caridad se relacionan con la realidad creada, en general, en el primer bloque de 2.º ESO se relacionan con la persona como criatura poseedora de dignidad al haber sido creada a imagen y semejanza de Dios. La mayor verdad de la persona es, en efecto, su condición de criatura de Dios, es decir, su condición de ser que no se da la existencia a sí mismo, sino que le viene dada gratuitamente. Y, junto a esta verdad, otra unida a ella, a saber, que su dignidad tiene su origen en Dios —es decir, también esta verdad es un don gratuito—, como indica el criterio de evaluación 3.

En el tercer bloque, encontramos el credo en el segundo contenido. El criterio de evaluación 2 y los estándares 3.1 y 4 se refieren a él con la expresión “verdades de fe”. Encontramos una relación entre la verdad y la gratuidad en el estándar 3.1, donde se pide al alumno que sepa relacionar la “historia salvífica”, una historia de donación y gratuidad, con “las verdades de fe formuladas en el credo”. El estándar 4.1, por su parte, pide al alumno que “clasifique las verdades de fe contenidas en el credo”. El estándar no da criterios para realizar esta clasificación. Puede referirse a los grandes bloques del mismo —Dios Padre, Jesucristo, la Iglesia—, pero consideramos que, desde una perspectiva personalista, dicha clasificación debe partir de la consideración de todas las verdades de fe como fruto del amor gratuito de Dios, en una relación inseparable entre la verdad, el amor y la gratuidad.

Por lo que respecta a 3.º ESO, en el segundo bloque hay tres menciones expresas a la verdad. Y las tres se refieren a la “verdad revelada”, es decir, donada por Dios, gratuita. Así se aprecia en el criterio de evaluación 2 y el estándar 2.1. Esta insistencia en la verdad en un bloque dedicado al pecado sugiere que éste es el contrapunto dramático de la verdad más grande, es decir, el desprecio más absoluto de la gratuidad —gracia— ofrecida por Dios. Así ha de descubrirlo el

alumno, al cual el criterio de evaluación 1 le pide que descubra que “el pecado radica en el rechazo a la intervención de Dios en la propia vida”. Una intervención que, como se indica en el bloque siguiente, el tercero, es totalmente gratuita y alcanza su plenitud en el encuentro con Jesús.

Pasamos a 4º. ESO. El cuarto bloque incluye expresamente tanto la referencia a la verdad como al amor. En cuanto a la verdad, el segundo contenido y el criterio de evaluación 2 se refieren a la autoridad como servidora de la misma. En cuanto al amor, el tercer contenido, el criterio de evaluación 3 y el estándar 3.1 desarrollan la categoría de la *civilización del amor*. No obstante, no se aprecia con claridad su relación con la gratuidad, salvo en el estándar 2.2, que le pide al alumno que se centre en “distintas figuras que son autoridad, por el servicio o por el testimonio”. Consideramos que este elemento curricular puede ser la clave para apreciar una referencia clara al *ítem*, en tanto en cuanto relaciona la verdad de la autoridad con el servicio a los demás.

Por lo que respecta a Bachillerato, no hay referencias a la caridad. En cuanto a la verdad, sólo se menciona en el tercer bloque de 1º. Bachillerato, pero sin relación con el *ítem*, ya que se circunscribe a las formas de conocimiento y métodos utilizados para descubrirla. Habría sido muy enriquecedor que se hubiesen introducido el don, la gratuidad y la razón ensanchada por la caridad como categorías imprescindibles para conocerla. Lamentablemente, no se hace.

#### 5.1.2.12 Concibe la vida como el mayor don

En el primer bloque de 1º. ESO, la afirmación de que toda la realidad es don de Dios, repetida en varios de los elementos curriculares de dicho bloque, engloba, por supuesto, la vida. Pero no hay ninguna referencia expresa a ello.

Por lo que respecta a 2º. ESO, en el primer bloque, dedicado a la dignidad humana, tampoco hay una mención expresa a la vida humana como el mayor don. No obstante, las abundantes referencias a la persona humana como criatura de Dios y, en consecuencia, a su dignidad, muestran con claridad que la vida humana es un don inigualable. Además, el estándar 3.1 profundiza en ello al pedir al alumno que valore en su entorno “la dignidad de todo ser humano con independencia de las capacidades físicas, cognitivas, intelectuales, sociales, etc.”, en donde aparece

claramente que es la vida humana en sí, y no su manifestación externa, lo realmente importante.

En cuanto a 3º. ESO, encontramos en el primer bloque una referencia indirecta al *ítem*. El segundo contenido se centra en la “enfermedad, la muerte, el dolor, etc.”. Y resulta destacable que el primer contenido, así como el criterio de evaluación 1 y el estándar 1.1, mencionen, como contrapunto de lo anterior, el deseo humano de felicidad y plenitud. Encontramos aquí ese deseo natural, a modo de don, que hace que la persona reconozca en su propia vida y en las de los demás el mayor regalo posible. En efecto, ese deseo de plenitud ante la enfermedad, el dolor y la muerte parecería una contradicción — incluso un castigo insoportable — si no fuese porque la aspiración a una vida más plena, incluyendo en este concepto la eternidad, está inserta en la naturaleza humana para recordar a la persona que es la vida el mayor don recibido.

En el cuarto bloque, hay una pequeña referencia a la vida cuando en el estándar 3.2 se menciona “la salud” para que el alumno sea capaz de defender la influencia de la fe en la forma de concebirla. Hay aquí claras referencias a la bioética, aunque no desarrolladas, así como, de forma indirecta, a la cultura de la vida.

En 4º. ESO, y en el cuarto bloque, la referencia que hace el primer contenido a la iluminación que la pertenencia a Cristo en la Iglesia opera en “todas las dimensiones del ser humano” se refiere a la vida entendida como un todo, es decir, al cuerpo, la mente y el espíritu. Encontramos aquí el fundamento antropológico de una educación integral *para la vida* cuyas principales características se ven reflejadas en el criterio de evaluación 1 y en los estándares 1.1, 1.2 y 1.3, elementos curriculares donde la existencia humana —el alumno concreto que ha de ser educado— se concibe como una unidad indivisible en la cual se incluyen, entre otras dimensiones, la razón, la afectividad, la libertad y el bien.

En Bachillerato, el segundo contenido del primer bloque del segundo curso se centra en la bioética. Con carácter general e indirecto, sí hay una referencia al *ítem*, sobre todo cuando el criterio de evaluación 2 pide al alumno que comprenda y respete “los principios fundamentales de la Iglesia respecto a la vida”, cuando el estándar 2.1 le solicita que conozca y explique “los diferentes problemas bioéticos relacionados con el origen, el desarrollo y el final de la vida” y cuando el estándar

2.2 le pide que argumente al respecto “desde la posición cristiana”. Ahora bien, no aparece la referencia directa a la vida como don.

Esta ausencia de referencia directa a la vida como don resulta compensada en el segundo bloque, el dedicado a la DSI, porque el criterio de evaluación 1 pide al alumno que reconozca y aprecie “el cambio que la doctrina social de la Iglesia otorga a la persona y a la vida”. Esta referencia al “cambio” ofrece una gran posibilidad para, por contraposición a otras cosmovisiones, introducir el estudio de la vida como un auténtico don y, por tanto, las consecuencias prácticas que de aquí se derivan.

Consecuencias prácticas que el tercer bloque, muy bien situado, permite extraer sin dificultad. En efecto, al estar centrado en los “investigadores cristianos”, en general, y al no limitarse a los investigadores del ámbito científico natural, hace posible que el alumno se interese por científicos cristianos de cualquier rama del saber. Y esto es importante en el tema que nos ocupa porque permite aproximarse a investigadores cristianos que han sabido unir en sus vidas y trabajos el respeto a la vida no sólo en campos como la medicina o la biología, sino también en otros de carácter más social, como la filosofía y la teología. De esta forma, el currículo permite hacer una mirada conjunta y global a dos formas de defensa de la vida que en ocasiones están demasiado alejadas y que, por considerar a ambas la vida como un don, deben estar unidas en lo esencial. Por un lado, aquella que se centra en su defensa como hecho biológico indiscutible y perteneciente a una persona concreta —rechazo al aborto, a la eutanasia—. Por otro lado, aquella que se centra en la defensa de la vida dentro de un contexto social concreto —defensa de los derechos humanos, opción preferencial por los pobres.

#### *5.1.2.13 Reconoce el propio cuerpo como un don*

Como ya se ha señalado en varios *ítems*, el primer bloque de 1º ESO, que se centra en la realidad creada como don de Dios, permite, dada la amplitud de dicha realidad, incluir también el cuerpo. Ahora bien, no aparece ninguna referencia explícita al mismo.

En el tercer bloque, el primer contenido se refiere a la “humanidad de Jesús”, mientras que el criterio de evaluación 1 y los estándares 1.1 y 1.2 piden al alumno que identifique los rasgos de sus naturalezas divina y humana. Encontramos aquí,

aunque también de forma indirecta, una referencia al cuerpo, en este caso el del propio Jesús. Y si bien hay posibilidades evidentes para mostrar, a partir de su naturaleza humana, el cuerpo humano como un auténtico don, echamos en falta una referencia expresa al cuerpo de Jesús, tanto terreno como glorioso. Ello habría abierto la puerta, desde nuestra perspectiva personalista, para insistir en el estudio del cuerpo humano como un don llamado no sólo a ser cuidado y respetado en el devenir histórico de cada persona, sino también para hacer alguna referencia a la resurrección de los cuerpos al final de los tiempos.

En el cuarto bloque, no hay referencia alguna. Creemos, sin embargo, que habría sido un buen momento para seguir insistiendo en el cuerpo de Cristo como don ofrecido a la humanidad. En este caso, el primer contenido, que define a la Iglesia como “presencia de Jesucristo en la historia”, queda, creemos, empobrecida por el hecho de no hacer ninguna referencia a la Iglesia como *cuerpo de Cristo*. Y el estándar 1.1, que pide al alumno que reconozca en los sacramentos la presencia de Jesús, también pierde la posibilidad de, insistiendo en la importancia de la Eucaristía, centrar al alumno en el *Cuerpo de Cristo*. Consideramos que, de haberlo hecho así, el estudio del cuerpo de las personas como don habría sido enriquecido de forma muy importante.

Por lo que respecta a 2º. ESO, en el primer bloque, y como en los casos anteriores, no hay referencias expresas al cuerpo. Ahora bien, al estar centrado en la dignidad de la persona, no es difícil deducir que todos los elementos curriculares se refieren al cuerpo humano como una realidad muy diferente a la de los animales. Así, la libertad, la inteligencia y, en definitiva, todas las capacidades propias del ser humano que aparecen en el bloque llevan a concluir que la dignidad propia del ser humano es inseparable de ese cuerpo *agraciado* por Dios con dichas capacidades. El bloque concluye, con buen criterio, con el contenido centrado en la capacidad de colaborar con Dios propia del ser humano. Consideramos que, dado que la mejor creación es el cuerpo humano, esta colaboración ha de centrarse no sólo en el cuidado de la naturaleza, sino, ante todo, en el respeto del cuerpo humano. Esta consideración viene reforzada por el hecho de que el estándar 3.1 pide al alumno que valore a toda persona con independencia de sus capacidades, incluidas las físicas. Así, este bloque permite la posibilidad de hacer una referencia a la ecología integral, sobre todo teniendo en cuenta que el estándar 4.2 pide a los alumnos que

hagan un plan de colaboración con su centro educativo para atender cinco necesidades, necesidades que, en esta perspectiva, han de referirse no sólo ni principalmente a problemas de la naturaleza, sino, sobre todo, a cuestiones relacionadas con el cuerpo —y por tanto la dignidad— humano.

Por lo que respecta a 3º. ESO, el segundo contenido del primer bloque se centra en situaciones límite como la enfermedad, la muerte y el dolor, que, aunque son experimentadas por la persona en todas sus dimensiones, afectan al cuerpo de una manera particularmente evidente. Pues bien, y aunque no aparezca de forma directa la relación entre el cuerpo y el don, y aunque en estas situaciones pueda parecer que el cuerpo es todo menos don, consideramos que hay algunas expresiones que apuntan a considerar que estas limitaciones corporales son realmente un don en tanto en cuanto son experiencias que abren a la persona a una búsqueda existencial. Estas expresiones son “desea el infinito” —primer contenido—, “deseo de plenitud” — criterio de evaluación 1 —, “la exigencia humana de felicidad y plenitud” —estándar 1. 1— y “búsqueda de sentido” —estándar 2.2—. En efecto, un cuerpo enfermo, dolorido y avejentado es, en nuestra perspectiva personalista, una gracia porque, aparte de seguir siendo el cuerpo de una persona digna, posibilita a ésta el abrirse al sentido de la trascendencia. Y lo mismo puede decirse, e incluso con más motivo, de un cuerpo sin vida.

En el cuarto bloque, el estándar 3.2, y relacionado con el contenido centrado en la cultura generada por la fe, pide al alumno que defienda de forma razonada la influencia de la fe en la salud. He aquí una gran oportunidad, si bien sería necesario desarrollarla, para estudiar el cuerpo —el propio y el ajeno— en la perspectiva del don más excelso que es necesario cuidar con responsabilidad.

Pasamos a 4º. ESO. En el segundo bloque, y de una manera indirecta, la figura del Siervo de Yahveh se presta a algunas consideraciones sobre el cuerpo, similares a las expuestas al analizar el primer bloque de 3º. El “Mesías sufriente” mencionado en el criterio de evaluación 2 y los estándares 2.1 y 2.2 sufre en toda su persona, especialmente en su cuerpo, y este sufrimiento, moral y corporal a un tiempo, es presentado nada más y nada menos que como “criterio de vida” en el estándar 2.2. Se trata, como ya se ha señalado más arriba, de una aproximación al estudio del cuerpo entendido como portador de sentido de la vida e incluso de sentido salvífico, aun en las situaciones más adversas. Es decir, es una verdadera propuesta

—aunque el bloque no es demasiado explícito al respecto— de teología del cuerpo, especialmente en esta perspectiva del cuerpo como don que abre a perspectivas insospechadas por la persona.

En el cuarto bloque, y dentro del contexto de la iluminación de todas las dimensiones del ser humano obrada en Cristo, nos fijamos en esa nueva forma de usar la libertad y la afectividad a la que se refieren el criterio de evaluación 1 y el estándar 1.1. No se refieren concretamente al cuerpo, pero es posible deducir sin dificultad que, en nuestra perspectiva personalista, la nueva forma de usar la libertad hace considerar ésta como una libertad encarnada —condicionada por el hecho de pertenecer a una persona que *es* cuerpo— y la nueva forma de expresar la afectividad incluye una especial atención al cuerpo —especialmente al *corazón* como órgano del que brotan los afectos— en la que éste es un don sin el cual la afectividad resulta imposible de manifestarse.

En lo que atañe a Bachillerato, el primer contenido del primer bloque del segundo curso está dedicado a la “identidad del ser humano”, identidad que el criterio de evaluación 1 centra en “el carácter sexuado del ser humano” y el estándar 1.1 en la afirmación “hombre y mujer los creó”. No aparece de forma explícita que el cuerpo sea un don, pero sí su carácter sexuado. Consideramos que, de esta manera, el cuerpo ha de ser comprendido como un auténtico don, en tanto en cuanto que el ser hombre o mujer, el tener un cuerpo de hombre o mujer, es algo que ya viene dado —no es una construcción ni una elección persona—l y que, por tanto, resulta fundamental para construir la identidad personal.

*5.1.2.14 Entiende a la persona y a la sociedad como portadoras de una realidad ya dada que es necesario respetar*

En 1º. ESO, el primer bloque establece claramente la condición creada de toda la realidad, por lo cual quedan comprendidas tanto la persona como la sociedad.

En 2º. ESO, por su parte, y en el primer bloque, dedicado a la dignidad de la persona, se aprecia claramente esta condición de la persona, no así de la sociedad.

En el tercer bloque, el estándar 2.1 alude nuevamente a la condición donada de la persona, ya que se refiere a la dependencia que ésta tiene, para alcanzar su identidad, no sólo de Dios, sino también del otro. En tanto en cuanto hay una referencia a esta necesidad relacional de la persona para ser tal persona,

consideramos que, indirectamente, también hay una referencia a la sociedad como comunidad compuesta por *prójimos*, es decir, una definición implícita de sociedad como un conjunto de *otros yoes* que se necesitan inexcusablemente. Esta necesidad viene ya dada por la propia naturaleza humana, por lo cual la sociedad no es sino la manifestación visible de la convivencia projimal a la cual están llamadas las personas.

Pasamos a 3º. ESO. En el primer bloque, hay una referencia clara a lo más profundo y común de la naturaleza humana— entendida, así, como algo ya dado, no fruto de la decisión personal—, como son sus deseos de sentido, infinito, felicidad y plenitud.

En el segundo bloque, también hay una referencia a la naturaleza humana, en este caso al pecado que anida en ella. Es una realidad ya dada que también hay que *respetar*, no para alabar, por supuesto, sino para entender a la persona en toda su profundidad. No hay referencias a la sociedad herida por el pecado, si bien una comprensión amplia del bloque permite alguna referencia a las estructuras de pecado y a los pecados sociales como hechos incuestionables y universales.

En 4º. ESO, el primer contenido del primer bloque define las religiones como caminos para buscar “el sentido de la vida”. De esta manera, la persona es considerada como un ser religioso por naturaleza en el cual la búsqueda existencial es algo innato a su estructura, un don que le permite trascenderse a sí misma. En cuanto a la dimensión social, consideramos que el hecho de que en todas las religiones se encuentre inserto ese deseo de sentido permite hacer de ellas un auténtico instrumento de diálogo. Es decir, las religiones, entendidas como comunidades que agrupan a miles de millones de personas, portan una realidad dialógica y convivencial ya dada que es necesario no sólo respetar, sino alentar, dado el beneficio que pueden reportar tanto a sus propios creyentes como a toda la humanidad.

En el cuarto bloque, el tercer contenido, el criterio de evaluación 3 y el estándar 3.1 se centran en la “civilización del amor”. Encontramos aquí la estructura básica de la persona y de la sociedad. El hecho de que la construcción de esta civilización sea la “misión del cristiano” — así se afirma en el contenido y en el criterio de evaluación — remite a una vocación al amor — interpersonal y social— propia tanto del cristiano individualmente considerado como de la comunidad de

creyentes, y que constituye lo más propio de ambos. Nótese que aquí la persona es el cristiano y la sociedad, la Iglesia. Es algo lógico, dado que el bloque está dedicado a la Iglesia. No obstante, consideramos que podría haberse añadido alguna referencia a la colaboración entre ésta y otras cosmovisiones —religiosas y no religiosas— que también colaboran en el desarrollo de la civilización del amor.

Por lo que respecta a 1º. Bachillerato, en el primer bloque encontramos muchas referencias a la realidad personal ya dada. Así, su necesidad de encontrar sentido, su sentido religioso, su dignidad, y su condición de creatura. Sin embargo, no las hay a la sociedad.

En el segundo bloque, encontramos en el criterio de evaluación 2 una referencia tanto a la persona como a la sociedad. Este criterio pide al alumno que identifique “la dignidad humana como clave para una convivencia justa entre los hombres”. Es decir, la dignidad humana —que es una realidad dada— se convierte, por extensión, en la clave para organizar la sociedad de una manera justa, de tal manera que ésta tiene una realidad ya dada, a saber, ser garante de la dignidad de todos sus miembros.

Algo similar puede decirse en el tercer bloque. Cuando el estándar 3.1 pide al alumno que aprenda, acepte y respete que “el criterio ético nace del reconocimiento de la dignidad humana”, está pidiéndole que sea consciente de que la ética, tanto la personal como la social, se basan en ese don primigenio que es la dignidad humana. Toda reflexión sobre la persona y la sociedad depende, en última instancia, del don de la dignidad que posee cada persona.

En el primer bloque de 2º. Bachillerato, por su parte, el “carácter sexuado de la persona” —criterio de evaluación 1— y la afirmación bíblica según la cual Dios “hombre y mujer los creó” —estándar 1.1— resultan aproximaciones evidentes a lo pedido en el ítem.

#### *5.1.2.15 El amor previo de Dios es la base para explicar los actos de generosidad y solidaridad personales*

El primer bloque de 1º. ESO es clave en este ítem. No sólo ni principalmente la afirmación, presente en varios de los elementos curriculares, según la cual la realidad creada es don de Dios, sino, sobre todo, la consideración “del mundo y la

realidad como fruto del designio amoroso de Dios” presente en el estándar 2.1. En el origen de todo hay un plan original, y ese plan es el amor.

En el primer bloque de 2º. ESO, por su parte, se define al ser humano como “colaborador de Dios”. La persona no crea desde la nada, sino que participa de y en la creación de Dios. Éste es el “sentido y la finalidad de la acción humana” que ha de entender el alumno, según el criterio de evaluación 4. Así pues, siendo la persona colaboradora de Dios, su acción no puede tener otra finalidad que la generosidad y la solidaridad ya presentes desde el principio en el designio amoroso de Dios. Destacamos, como ya hemos hecho en otros *ítems*, que el estándar 4 hace posible que el alumno se muestre generoso y solidario creando un plan de colaboración con su centro. En este contexto, ha de entender que está colaborando con la creación de Dios, lo cual debe alejarlo de interpretaciones individualistas de su acción y hacerle comprender —aunque no se señale expresamente en el bloque— la diferencia entre la filantropía, por un lado, y la solidaridad y la generosidad entendidas de la forma en la que las hemos presentado, por otro.

En el tercer bloque, encontramos una referencia clara al *ítem* en el criterio de evaluación 1, que pide al alumno que se centre en “el carácter relacional de la Divinidad en la revelación de Jesús”. De esta forma, toda relación humana ha de tomar como referencia las relaciones trinitarias. Los rasgos de generosidad y solidaridad fundados en la Trinidad se ven reflejados en el estándar 2.1, según el cual “la persona humana necesita del otro para alcanzar su identidad a semejanza de Dios”.

En cuanto a 3º. ESO, el tercer bloque introduce dos cuestiones que se relacionan directamente con la generosidad y solidaridad humanas como basadas en el amor previo de Dios. Se trata del “encuentro con Cristo” señalado en el primer contenido y de la “pertenencia a Cristo” señalada en el criterio de evaluación 2. En ambos casos, es la referencia a Cristo la que “cambia la forma de comprender el mundo, la historia, la realidad, las personas, etc.”. En dicho cambio están comprendidas, aunque no se mencionen expresamente, la generosidad y la solidaridad como guías del actuar para la persona transformada por Cristo.

Pasamos a 4º. ESO. En el segundo bloque, la referencia a la fidelidad de Dios al pacto realizado con la humanidad es la clave. Se trata de una fidelidad que, sin duda, remite a la generosidad, en tanto en cuanto es ofrecida por Dios con total

liberalidad, y a la solidaridad, en tanto en cuanto es ofrecida a toda la humanidad. El criterio de evaluación 1 pide al alumno que reconozca y valore esta fidelidad “a lo largo de la historia”, añadiendo así unas connotaciones de fidelidad extendida en el tiempo que se refuerzan cuando el estándar 1.1 la califica de “permanente”. Consideramos que el estándar 1.2 concreta lo anterior y lo hace más cercano al alumno, pues le pide que tome conciencia y agradezca “los momentos de su vida en los que reconoce la fidelidad de Dios”. En efecto, normalmente, el alumno reconocerá la fidelidad de Dios en actos de generosidad y solidaridad de personas concretas que, a su vez, han actuado así en virtud del amor previo de Dios.

En el segundo bloque, nos encontramos con una de las cumbres de solidaridad y generosidad del Antiguo Testamento, el Siervo de Yahveh. En este caso, dichas generosidad y solidaridad tienen su paradigma en Dios mismo, ya que, al menos desde el punto de vista cristiano, proceden de Dios mismo, al ser este Siervo de Yahveh una auténtica figura crística.

En el cuarto bloque, y al igual que en el tercer bloque de 3º. ESO, aparece la referencia a la “pertenencia a Cristo”, en este caso para afirmar que “ilumina todas las dimensiones del ser humano” —primer contenido— y pedir al alumno que descubra que Cristo “genera una forma nueva de expresar la afectividad de la persona” —criterio de evaluación 1—. Esta forma nueva es imposible, en el contexto de este bloque, sin la referencia a Cristo y se concreta en la generosidad y la solidaridad a la luz del tercer contenido de este mismo bloque, así como del criterio de evaluación 3 y del estándar 3.1, que se centran en la civilización del amor como la misión propia del cristiano en el mundo.

En el currículo de Bachillerato, por su parte, no encontramos referencias al *ítem*. Resulta sorprendente que no aparezcan los conceptos de amor, generosidad ni solidaridad, especialmente porque hay un bloque dedicado exclusivamente a la DSI.

#### *5.1.2.16 Aparece la Eucaristía como don insuperable de Dios al hombre*

En el cuarto bloque de 1º. ESO encontramos la única referencia a los sacramentos de todo el currículo, pero no aparece mencionada la Eucaristía.

En 3º. ESO, por su parte, y en el tercer bloque, el único contenido existente y el criterio de evaluación 1 mencionan el “encuentro con Cristo”, pero de un modo

general. No se menciona la Eucaristía y sólo se puede apreciar una referencia indirecta, insuficiente desde nuestro punto de vista en una cuestión tan central para el cristianismo como ésta.

La misma reflexión hacemos con respecto al cuarto bloque, en cuyo primer contenido vuelve a hacerse referencia al “encuentro con Cristo”. Consideramos que, en este caso, la ausencia de la Eucaristía es aún más empobrecedora para el currículo, porque el encuentro con Cristo es ahora en “la Iglesia”, siendo así que la Iglesia no tiene mejor regalo que ofrecer que la Eucaristía, y siendo así que la Eucaristía sólo puede ser ofrecida en y por la Iglesia.

Pasamos a 4º. ESO. En el segundo bloque, se echa en falta en el primer contenido y el criterio de evaluación 1 y en los estándares 1.1 y 1.2, dedicados a la “alianza” de Dios con las personas, alguna mención expresa la Eucaristía como alianza nueva y definitiva ofrecida por Dios a la humanidad (Mt 26, 28; Lc 22, 29). Quizá el estándar 1.2, que pide al alumno que agradezca “los momentos de su historia en los que reconoce la fidelidad de Dios”, pueda llevar a algunos alumnos a reparar en su vida sacramental como uno de estos momentos, pero creemos que de esta forma muchos alumnos, por no participar en la práctica sacramental, se verán privados de esta toma de conciencia. Habría sido mejor añadir otro estándar que propiciase a todos los alumnos una comprensión más cabal del don de la Eucaristía.

En Bachillerato, por su parte, no hay referencias al *ítem*.

### **5.1.3 El principio del bien común y el destino universal de los bienes**

#### *5.1.3.1 Reconoce la dimensión teológica del bien común*

En el primer bloque de 1º. ESO se menciona “la realidad” en un gran número de ocasiones —primer contenido, criterios de evaluación 1 y 2 y estándares 1.1 y 1.2—, y siempre para afirmar su condición de don de Dios, es decir, de algo que es creado, dado. Así pues, y siendo esto así, no cabe duda de que toda la realidad es un bien común, pues tiene el mismo origen y está destinada a todos, de acuerdo con el “designio amoroso de Dios” —estándar 2.1—. Encontramos aquí la principal diferencia entre “la explicación teológica y científica de la creación” que debe conocer el alumno, según el criterio de evaluación 4, a saber, que la explicación

teológica se centra, entre otras cuestiones, en la comprensión de la creación como bien común en virtud de su origen divino.

En el segundo bloque, los “beneficios” de la historia de Israel para toda la humanidad que debe conocer el alumno, según el estándar 1.2, muestran otra aproximación al bien común, dado que no se trata de una historia puramente humana, sino de una auténtica historia de salvación destinada no sólo al pueblo de Israel, sino a toda la humanidad. El concepto de historia es especialmente interesante en este bloque, como muestra este estándar mencionado y, también, el estándar 1.1., el cual pide al alumno que construya una “línea del tiempo con los principales acontecimientos y personajes de la historia de Israel”. El tiempo entendido en este contexto judeocristiano de la historia de la salvación es un auténtico bien común en tanto en cuanto es en esta historia, común a toda la humanidad, donde se desarrolla un visión optimista y esperanzada de todas las civilizaciones que han existido, existen y existirán.

En el cuarto bloque, nuevamente encontramos una referencia a la historia, en este caso en el primer contenido, que ha de ser entendida según lo señalado en el segundo bloque. El segundo contenido, por su parte, afirma que “el Espíritu Santo edifica continuamente la Iglesia”, donde este *continuamente* refuerza esta concepción optimista y esperanzada de la historia como bien común ya señalada.

En 2º. ESO, el primer bloque es clave en este *ítem*. Al presentar la dignidad humana como fundamentada en la condición creatural de la persona, y al ser tal dignidad el mayor bien que poseen todas y cada una de las personas, se deduce que este bien común que es la dignidad tiene una clara dimensión teológica. Un bien común que no se identifica con el mero interés general, como se desprende del hecho de que el estándar 3.1 pida al alumno que valore a cualquier persona con independencia de sus capacidades físicas, cognitivas o intelectuales. El tercer contenido se centra en un bien común que suele reconocerse como el más evidente, la naturaleza. El currículo no menciona esta palabra, sino que se refiere a la *creación*, resaltando así su dimensión teológica y ampliando el concepto de *ecología* para, aunque no se mencione de forma expresa, introducir la categoría de *ecología integral*. El estándar 4.2, al que venimos refiriéndonos como el más *práctico* de todo el currículo, permite a los alumnos entender en la práctica esta relación entre la *ecología integral* y el bien común porque les posibilita elaborar planes de ayuda

para necesidades comunes de su entorno, tanto centradas en la defensa de la naturaleza como de la vida humana.

El tercer bloque tampoco menciona expresamente el bien común, pero las referencias a Dios uno y trino y al “carácter relacional de la Divinidad en la revelación de Jesús” —criterio de evaluación 1— permiten considerar la Trinidad como paradigma de relaciones basadas en el respeto al bien común. El estándar 2.1, por su parte, refuerza esta idea al pedirle al alumno que acepte que la persona sólo alcanza su “identidad a semejanza de Dios” en el “otro”, es decir, en una consideración de toda la humanidad como un bien imprescindible para que cada persona alcance su propia perfección.

En el cuarto bloque, la referencia a las primeras comunidades cristianas que aparecen en el primer contenido, el criterio 1 y el estándar 1.1 permite, aunque no sea un objetivo señalado expresamente, una aproximación a la vida en común de aquellos cristianos, narrada en los escritos neotestamentarios, especialmente en los *Hechos de los apóstoles*.

En cuanto a 4º. ESO, en el primer bloque hay una referencia a “los principales rasgos comunes de las religiones”. En nuestra perspectiva personalista y comunitaria, consideramos que estos rasgos son un bien común que facilitan el diálogo interreligioso e intercultural, rasgos comunes que identificamos en su común origen trascendente.

En el tercer bloque, el hecho de que el primer contenido y el criterio de evaluación 1.1 utilicen la expresión la “comunidad” para referirse a la Iglesia muestra que la búsqueda del bien común es una nota esencial de la misma.

En cuanto a 1º. Bachillerato, el estándar 3.1 del segundo bloque menciona expresamente el bien común, al pedirle al alumno que comprenda y defina con palabras personales “el significado de bien común” y que aplique a situaciones concretas este principio “justificando el pensamiento social de la Iglesia”. Esta relación con el pensamiento social de la Iglesia y el hecho de que este estándar esté asociado al segundo contenido y al criterio de evaluación 3, que se refieren a los principios fundamentales de la doctrina social de la Iglesia, garantizan la dimensión teológica del bien común pedida por el *ítem*.

Por lo que respecta a 2º. Bachillerato, tanto el único contenido existente como el criterio de evaluación 2 del segundo bloque se refieren al “trabajo, las relaciones internacionales y la economía a la luz de la doctrina eclesial”. Consideramos que el hecho de mencionar la doctrina eclesial —habría sido más acertado mencionar la doctrina social de la Iglesia— y el propio hecho de que este bloque lleve como título “Doctrina Social de la Iglesia” hace que, aunque no de manera explícita, el bien común aparezca como un objetivo de estos tres ámbitos sociales.

#### *5.1.3.2 Relaciona el bien común con la ley moral natural*

En el primer bloque de 2º. ESO, el hecho de que el segundo contenido introduzca la cuestión clave del “fundamento” de la dignidad personal remite a la ley natural. Encontramos una relación entre esta ley natural y el bien común en algunos de los elementos curriculares, si bien de forma indirecta. Así, el criterio de evaluación 4, que le pide al alumno “entender el sentido y la finalidad de la acción humana”, parece orientar ésta hacia el bien común. Y el estándar 4.2 le pide al alumno que diseñe un plan de colaboración con su centro para atender algunas necesidades de su entorno, en un contexto de clara referencia al bien común. Ciertamente, el hecho de que la dignidad humana y su fundamento trascendente sean el centro del bloque nos lleva a pensar que tanto la acción humana que aparece en el criterio de evaluación 4 como el plan de actuación que el estándar 4.2 le pide al alumno —y que en el fondo son expresiones del bien común— están relacionadas con la ley moral natural.

En 3º. ESO, por su parte, hay en el primer bloque varias referencias a cuestiones relacionadas con la ley moral natural impresa en la naturaleza humana, como la necesidad de sentido, infinito, plenitud y felicidad, pero no se ve clara la relación con el bien común. Y, sin embargo, en una perspectiva como la nuestra este bloque se presta de manera muy adecuada a introducir cuestiones relacionadas con el bien común. Consideramos, por ejemplo, que esta necesidad de sentido, plenitud, felicidad y sentido no es propia solamente de la persona individualmente considerada, sino de la sociedad como tal. Hay un deseo de felicidad comunitario, como lo hay de sentido y felicidad. Y también, en el lado opuesto, hay un dolor comunitario, y una enfermedad comunitaria, e incluso una muerte comunitaria. Es

de cir, también hay una ley moral natural de la que participa la sociedad en su conjunto y que, por su propia naturaleza, orienta hacia el bien común.

Una reflexión similar es la que hacemos en el cuarto bloque, en el cual el segundo contenido y el criterio de evaluación<sup>2</sup> mencionan la “plenitud” ofrecida por Cristo. Esta plenitud apunta a una exigencia y aspiración naturales, pero, al igual que en el caso anterior, no aparece clara su relación con el bien común. Volvemos a señalar que para que esta relación hubiese sido evidente habría sido necesario mencionar la dimensión comunitaria de la plenitud en el encuentro con Cristo, especialmente la necesidad de plenitud que tienen todas las comunidades. Y, aunque el bloque se refiere especialmente a la comunidad eclesial, nosotros vemos posibilidades de ampliar la reflexión a qué hecha a comunidades de otro tipo, para lo cual, quizá, habría sido necesario añadir otros elementos curriculares en los que este encuentro con Cristo fuese introducido de otra manera. Pensamos, por ejemplo, en alguna referencia a las semillas de Dios presentes en todas las culturas y religiones, lo cual habría posibilitado hacer referencia a las aspiraciones más profundas de éstas respetando su identidad propia.

Por lo que respecta a 4º. ESO, también encontramos en el primer bloque la necesidad natural de sentido, referida ahora al mundo de las religiones — primer contenido—. No aparece expresamente su relación con el bien común, pero encontramos algunos indicios en el estándar 1.1, que pide al alumno que identifique y clasifique, entre otras cuestiones, “el comportamiento” —la moral— en las religiones monoteístas. Dado que las normas morales en las religiones monoteístas tienen un componente comunitario muy claro, consideramos que existe una cierta relación entre la necesidad natural de sentido presente en estas religiones y el bien común buscado por ellas a través de sus normas y comportamientos morales.

Ya en Bachillerato, el estándar 3.1 del primer bloque del primer curso pide al alumno que descubra “a partir de un visionado que muestre la injusticia, la incapacidad de la ley para fundamentar la dignidad humana”. Esta referencia a la dignidad humana como realidad fundada en la ley natural y no en la ley humana permite, en tanto en cuanto se incluye en un contexto de injusticia contrario al bien común, establecer una cierta relación entre la ley moral natural y el bien común.

En el segundo bloque, el criterio de evaluación 2 pide al alumno que identifique “la dignidad humana como clave para una convivencia justa entre los hombres, diferenciándola de los reconocimientos que el Estado realiza a través de las leyes”. Consideramos que, en este punto, son pertinentes las mismas reflexiones hechas sobre el estándar 3.1 del primer bloque. El estándar 3.1, por su parte, sí menciona expresamente el bien común. Pide al alumno que lo defina con palabras personales y que lo aplique “a situaciones concretas”. Así, mientras el criterio de evaluación 2 se refiere a la dignidad fundada en la ley moral natural, el estándar 3.1 — asociado al criterio de evaluación 2— se centra en el bien común, de donde se deduce la existencia de la relación pedida en el *ítem*. Además, el hecho de que el estándar 3.1 pida al alumno que aplique a situaciones concretas el principio del bien común facilita mucho que esta relación se muestre con evidencia.

#### *5.1.3.3 Afirma la principalísima responsabilidad del Estado en su consecución*

En ESO, El currículo no se refiere al Estado.

En lo que atañe a Bachillerato, el estándar 2.1 del segundo bloque del segundo curso pide al alumno que proponga proyectos o soluciones en el ámbito de “las políticas nacionales o internacionales para hacer el mundo más humano”. Es la única referencia, e indirecta, al Estado. La referencia al bien común, que encontramos en ese “mundo más humano”, también es indirecta.

#### *5.1.3.4 Reconoce el destino universal de los bienes como derivación lógica de la naturaleza entendida como creación*

En 1º. ESO, el primer bloque, aunque no de manera explícita, se refiere al destino universal de los bienes. Lo hace de manera general en tanto en cuanto afirma en muchos elementos curriculares que la creación es don de Dios y fruto de su designio amoroso, de donde se deduce que todas las personas son sus destinatarias.

En el segundo bloque, consideramos que los “beneficios” de la historia de Israel para toda la humanidad a los que se refiere el estándar 1.2 entran dentro del campo de aplicación del *ítem*, ya que en el concepto de *bienes* han de incluirse también los inmateriales, como las ideas. Y es precisamente la tradición hebrea la

que ha dado comienzo a la idea de la creación como don de Dios que ha de ser disfrutada por toda la humanidad.

En lo que atañe a 2º. ESO, en el segundo bloque, centrado en la persona como cumbre de la creación y, por tanto, poseedora de la máxima dignidad, se adivinan algunas cuestiones sobre el destino universal de los bienes que, sin embargo, no llegan a concretarse. Así, el tercer contenido se centra en el ser humano como “colaborador de la creación de Dios”, mientras que el estándar 4.1 pide al alumno que clasifique las acciones humanas según respeten o destruyan la creación. En ambos elementos curriculares late la idea de que esta creación tiene un destino universal, idea que se ve reforzada cuando el estándar 4.1 pide al alumno que elabore un plan para atender cinco “necesidades y sus posibles soluciones”. Estas necesidades están referidas, sin duda, a carencias sufridas por algunas personas — y que en justicia no deberían existir, dado que los bienes son de destino universal— y estas soluciones se dirigen a intentar paliarlas.

En 1º. Bachillerato, el estándar 3.1 del segundo bloque del primer curso pide expresamente al alumno que se centre en el significado del destino universal de los bienes. Ahora bien, no se dice nada de su relación con la naturaleza entendida como creación, que no aparece en el currículo de Bachillerato. Así pues, sólo de manera indirecta se cumple lo señalado en el *ítem*, y ello gracias al hecho de que el estándar también pide al alumno que aplique a “situaciones concretas” este principio. De esta manera, es posible, a través de ejemplos y casos reales, llevar al alumno al estudio del derecho de todos al disfrute de los bienes de la tierra basado en el proyecto original de Dios.

#### *5.1.3.5 Afirma la existencia de un bien común espiritual*

Comenzamos con 1º. ESO. En el primer bloque, consideramos que la “realidad creada” a la que se refieren muchos de los elementos curriculares incluye tanto la realidad visible como la invisible —espiritual—, y tanto una como otra son fruto del “diseño amoroso de Dios”, es decir, ambas tienen un destino universal. No obstante, esta distinción no aparece expresamente.

En 2º. ESO, la dimensión relacional humana tratada en el tercer bloque es también un bien espiritual. Y, por su propia naturaleza, un bien común. El estándar

2.1, que pide al alumno que reconozca que la persona necesita al otro para “alcanzar su identidad a semejanza de Dios”, es el elemento curricular más claro en este sentido, y el que evita que la dimensión relacional humana tratada en el resto de elementos curriculares pueda ser entendida en un sentido puramente material.

En nuestra perspectiva personalista, entendemos el espíritu no sólo como referido a la religión, sino como relativo a todo lo que lleva a la persona a trascenderse a sí misma. Así, la razón, la libertad y la afectividad forman parte de la dimensión espiritual de la persona. El cuarto bloque de 4º. ESO se refiere a ellas. Consideramos que, aunque no se diga expresamente, son capacidades personales esenciales para conseguir el bien común espiritual. Es más, ellas mismas conforman ese bien común espiritual, sobre todo si, como es el caso de este bloque, son entendidas a partir de esa “formanueva” que es inaugurada por Cristo. Señalamos, por último, que este bloque presenta una característica peculiar. De los cuatro valores fundamentales proclamados por la DSI, menciona tres. A saber, la libertad en el estándar 1.1; la verdad en el segundo contenido, el criterio de evaluación 2 y los estándares 2.1 y 2.3; y el amor en el tercer contenido y el estándar 3.1. Ello nos lleva a considerar que, puesto que estos valores son sin duda bienes espirituales, y con una clara vocación de comunión, este cuarto y último bloque del currículo consagra la existencia de este bien común espiritual.

Y en lo que hace a Bachillerato, el estándar 3.1 del segundo bloque del primer curso menciona el “bien común” dentro del marco de los principios fundamentales de la doctrina social de la Iglesia, pero no especifica nada sobre la existencia de un bien común de carácter espiritual. De nuevo es la petición que se hace al alumno de que aplique el principio a “situaciones concretas” lo que puede permitir un cierto margen para introducir esta dimensión espiritual del bien común a través de ejemplos y casos reales.

#### *5.1.3.6 Encuadra el derecho a la propiedad privada en el marco del destino universal de los bienes*

En este ítem, nos remitimos, por lo que respecta a 1º. ESO, a lo señalado en los ítems 3 y 4. Por lo demás, no hay ninguna referencia directa a la propiedad privada.

Sí es posible encontrar alguna de tipo indirecto. Por ejemplo, en el segundo bloque, el único contenido existente hace referencia a la historia de Israel, a lo largo de la cual es posible encontrar figuras e instituciones —año sabático, año jubilar, denuncias proféticas— que pueden ser consideradas como los comienzos históricos de la función social de la propiedad. Es uno de los “beneficios de esta historia para la humanidad” —y no el menor— sobre los cuales el alumno ha de dialogar, como le pide el estándar 1.2.

En 2º. ESO, en el cuarto bloque, y como en el caso anterior, un fragmento de la historia, en este caso de la cristiana, permite una cierta aproximación a la función social de la propiedad. En este caso, se trata de los comienzos del cristianismo, cuyas primeras comunidades y sus características son el centro del primer contenido, el criterio de evaluación 1 y el estándar 1.1. Aquí nos interesa, sobre todo, esa comunión de bienes que aparece en algunos libros neotestamentarios, especialmente en *Los Hechos de los apóstoles*.

En cuanto a 1º. Bachillerato, en el segundo bloque hacemos las mismas reflexiones que en los *ítems* 4 y 5, dejando constancia de que el derecho a la propiedad privada no aparece mencionado en el currículo.

Y en el segundo bloque de 2º. Bachillerato, también nos remitimos a las reflexiones hechas en los *ítems* 4 y 5.

#### 5.1.3.7 *Relaciona el bien común con la ecología integral*

El primer bloque de 1º. ESO, centrado en la creación, no menciona —no aparece en todo el currículo— la categoría de la *ecología integral*. No obstante, sí es posible encontrar algunas referencias indirectas a ella en la consideración de la realidad como “don de Dios” —criterio de evaluación 1 y estándar 1.2— y en el “designio amoroso de Dios” como origen de todo lo creado —estándar 2.1—. Y ello porque queda suficientemente claro que el don de la creación es, en virtud del amor de Dios, un regalo para la persona, que es la única capaz de colaborar con Él en su custodia y organización. El bloque, en el fondo, y aunque se refiera a la creación en su totalidad, es en realidad una preparación para la comprensión cabal del primer bloque de 2º. ESO. De ahí su relación —si bien no expresa— con la ecología integral y el bien común.

En efecto, el primer bloque de 2º. ESO, en tanto en cuanto está centrado en la persona y su dignidad —y tampoco olvida el resto de la creación—, plantea algunas cuestiones sobre la ecología integral. Ante todo, resalta la dignidad humana, pues se refiere a la persona como “libre e inteligente” —primer contenido—, “imagen de Dios” —criterio de evaluación 1—, diferente a los animales —criterio de evaluación 1— y criatura de origen divino —criterio de evaluación 2—. Pero tampoco olvida la naturaleza, entendida, eso sí, en dependencia de la persona. Así se observa en el primer contenido, que define al ser humano como “colaborador de la creación de Dios”, y en el estándar 4.1, que pide al alumno que clasifique acciones del ser humano que “respetan o destruyen la creación”. Consideramos que la referencia al bien común está implícita en esa dependencia de la naturaleza con respecto a la persona y en el hecho de que, en esta relación de dependencia, ésta, la persona, deba comportarse como un colaborador de Dios, es decir, como un custodio responsable y no como un depredador egoísta. Es éste “el sentido y la finalidad de la acción humana” que el criterio de evaluación 4 pide entender al alumno.

En el currículo de Bachillerato, por su parte, no aparece la categoría de ecología integral, ni siquiera la mención a la ecología.

#### *5.1.3.8 Relaciona el bien común con la opción preferencial por los pobres*

En ESO, no hay sino referencias indirectas a los pobres, en el primer bloque de 2º. ESO —estándar 3.1—; a las necesidades de los más desfavorecidos en el mismo bloque —estándar 4.2—; a la fraternidad vivida por las primeras comunidades cristianas en el cuarto bloque de 2º. ESO —primer contenido, criterio de evaluación 1 y estándar 1.1—; al Siervo de Yahveh en el segundo bloque de 4º. ESO —segundo contenido, criterio de evaluación 2 y estándares 2.1 y 2.2—. Pero en ninguno de estos casos hay referencias expresas a la relación pedida en el *ítem*.

Por lo que respecta a Bachillerato, en el cuarto bloque del segundo curso encontramos la única referencia, aunque indirecta, al bien común en relación con la opción preferencial por los pobres. El primer contenido se centra en la evangelización y “la promoción de los derechos humanos”, mientras que el criterio de evaluación 2 pide al alumno que reconozca los esfuerzos que ha hecho la Iglesia para que “se respete la dignidad del ser humano y sus derechos”. No se trata de la opción preferencial por los pobres en sentido estricto, pero es la parte del currículo

más cercana a ella. Además, el hecho de que el estándar asociado —1.1— pida al alumno que explique situaciones históricas en las que la Iglesia defendió “con radicalidad” al hombre parece remitir, aunque no en exclusiva, a esta opción. Ahora bien, si entendemos la opción preferencial por los pobres en el sentido en el que se ha entendido en la Iglesia en el siglo XX, es claro que no aparece en el currículo.

#### *5.1.3.9 Diferencia entre el bien común y el interés general*

El currículo de ESO no establece esta diferencia. Y el de Bachillerato, si bien menciona el bien común en el segundo bloque del primer curso —estándar 3.1—, no menciona el interés general.

#### *5.1.3.10 Relaciona el bien común con el fenómeno de la pobreza*

Nos remitimos a lo señalado en el ítem 8, tanto en la ESO como en Bachillerato.

#### *5.1.3.11 Afirma que el valor supremo es la vida*

Sorprendentemente, el currículo de ESO no afirma expresamente que el valor supremo sea la vida. Se deduce en algunos apartados, como en el primer bloque de 1.º ESO, centrado en la creación, y en el primero de 2.º ESO, que trata la dignidad humana, pero lo consideramos insuficiente.

En Bachillerato, por su parte, el segundo contenido del primer bloque se refiere a la cuestión bioética. El criterio de evaluación 1 le pide al alumno que comprenda y respete “los principios fundamentales de la Iglesia respecto a la vida”. El estándar 2.1, por su parte, le pide que conozca y explique “los diferentes problemas bioéticos relacionados con el origen, el desarrollo y el final de la vida”. Aunque no se afirme categóricamente que la vida es el valor supremo, la redacción genérica de estos elementos curriculares y, sobre todo, la referencia a los principios fundamentales de la Iglesia en esta cuestión permite asegurar que la vida recibe la especialísima consideración que merece.

En el segundo bloque, y reforzando lo señalado en el primero, el único contenido existente introduce el estudio de la vida “a la luz de la doctrina eclesial”. El criterio de evaluación 1 le pide al alumno que reconozca y aprecie “el cambio

que la doctrina social de la Iglesia” otorga a la vida. Estas referencias a la doctrina eclesial y a la doctrina social –no aparece claramente el motivo de esta discordancia– aseguran, aunque no se afirma expresamente, la consideración de la vida como el valor supremo.

#### **5.1.4 El principio de la solidaridad**

##### *5.1.4.1 Hace derivar la solidaridad de la naturaleza humana*

Aunque la palabra *solidaridad* no aparece expresamente en el currículo, el estándar más *práctico* y *solidario* de todo el currículo, el 4.2 del primer bloque de 2º ESO, le pide al alumno que diseñe un plan de colaboración para atender al menos cinco necesidades, pero no individualmente, sino “en pequeño grupo” y “en colaboración con su centro”. Así, la relación entre la solidaridad y el ser social de la persona aparece de forma clara.

En el tercer bloque, el criterio de evaluación 2 hace depender la naturaleza relacional de la persona del “sentido comunitario de la Trinidad”. Y en el estándar asociado, el 2.1, relaciona esta dimensión social de la persona con un tipo de solidaridad extremadamente exigente, esa que se basa en aceptar que “la persona humana necesita al otro para alcanzar su identidad a semejanza de Dios”.

Por lo que se refiere a 4º ESO, el tercer contenido y el estándar 3.1 del cuarto bloque se refieren a la “civilización del amor”. No aparece expresamente la relación entre la solidaridad y la naturaleza social de la persona, pero, dada la etimología de la palabra *civilización* –cercana a *ciudadano*, *político*– (Coromines, 2012), y dado que esa civilización ha de estar centrada en el amor, se puede establecer una aproximación a la relación pedida en el *ítem*.

En cuanto a Bachillerato, en el segundo bloque del primer curso, y de una manera indirecta, puede apreciarse una referencia al *ítem* en el criterio de evaluación 2. Éste pide al alumno que identifique la dignidad humana como clave para “una convivencia justa entre los hombres”. Esta referencia a la convivencia justa puede incluir, en cierto modo, esa relación entre la necesidad natural de convivencia y la solidaridad. Por otro lado, extraña que el estándar 3.1, que menciona algunos de los principios de la DSI, olvide incluir la solidaridad.

#### 5.1.4.2 *Es considerada, además de principio, virtud social*

La solidaridad como virtud social se refiere, fundamentalmente, tanto a una preocupación auténtica por el prójimo que lleva a servirlo —alejada, pues, del sentimentalismo vacío— como a una fundada decisión de trabajar constantemente por el bien común. De esta manera entendida, encontramos algunas referencias indirectas a la solidaridad en 2º. ESO. Principalmente, en el estándar 4.2 del primer bloque, el ya mencionado como el *estándar práctico*, porque, si bien no constantemente, al menos durante la preparación y el desarrollo del plan de colaboración que se le pide al alumno, éste va a trabajar por el bien común. En el tercer bloque, por su parte, el estándar 2.1, que le pide que se centre en la necesidad que del “otro” tienen todas las personas para “alcanzar su identidad a semejanza de Dios”, aparece como un elemento curricular que remite a una altísima valoración del prójimo.

En 4º. ESO, el segundo bloque incluye el estudio del Siervo de Yahveh. No hay referencias directas a la solidaridad como virtud social, pero el hecho de que en tres ocasiones —criterio de evaluación 2 y estándares 2.1 y 2.2— aparezca la expresión “Mesías sufriente” nos lleva a considerar que, dada la condición mesiánica y crística de esta figura, el sufrimiento aquí referido está relacionado íntimamente con el servicio al prójimo. Añádase a ello que ese “criterio de vida” en que se convierte el Mesías sufriente, según el estándar 2.2, introduce un hábito que mucho tiene que ver con la virtud entendida como constancia y empeño en trabajar por el bien común. Un término éste, el de *hábito*, que aparece expresamente en el estándar 1.2 del cuarto bloque, al pedirle a los alumnos que adquieran “el hábito de reflexionar buscando el bien ante las elecciones que se les ofrecen”. Es este estándar el referido más claramente, aunque no directamente, a la virtud de la solidaridad, ya que une las dos claves señaladas en el párrafo anterior para definirla, a saber, su relación con el bien común y la constancia.

En lo que respecta a Bachillerato, la única referencia, y muy indirecta, aparece en el estándar 3.1 del segundo bloque del primer curso, que pide al alumno que comprenda el significado de “bien común”.

#### 5.1.4.3 *Reconoce su relación con el bien común, el destino universal de los bienes y la paz*

En este punto, y en el nivel de ESO, nos remitimos al principio del bien común y el destino universal de los bienes. En cuanto a la paz, no aparece mencionada expresamente en el currículo.

En 1º. Bachillerato, no aparecen mencionados ni el destino universal de los bienes ni la paz. No obstante, el segundo contenido del segundo bloque, centrado, en general, en los “principios fundamentales de la doctrina social de la Iglesia”, permite una cierta aproximación al *ítem*. Ello es posible, sobre todo, porque tanto el criterio de evaluación 3 como el estándar 3.1 permiten una flexibilidad grande. En efecto, mientras el criterio pide conocer y aplicar estos principios “a diversos contextos”, el estándar pide aplicar “a situaciones concretas” dichos principios —si bien en este último caso menciona expresamente sólo el bien común, el destino universal de los bienes y la subsidiariedad, olvidando la paz—. Esta referencia a tales contextos y situaciones permite, en la práctica, una relación efectiva entre todos ellos.

En 2º. Bachillerato, por su parte, sólo encontramos una referencia, y bastante indirecta, en el estándar 2.1 del segundo bloque, que pide al alumno que proponga proyectos para que las políticas nacionales o internacionales consigan hacer un “mundo más humano”.

#### *5.1.4.4 Reconoce su especial relación con la caridad*

En el currículo hay muy pocas referencias a la caridad. Una de ellas aparece en el estándar 1.1 del cuarto bloque de 1º. ESO, que pide al alumno que señale y explique “las distintas formas de presencia de Jesucristo hoy en la Iglesia”, una de las cuales es la “caridad”. Y otra aparece en el tercer contenido y el estándar 3.1 del cuarto bloque de 4º. ESO, en el marco de la “civilización del amor”. En ninguno de los dos casos apreciamos una relación reseñable con la solidaridad.

En Bachillerato, por su parte, la categoría de la caridad no aparece en el currículo en ningún momento, en una de las ausencias más llamativas del mismo.

#### *5.1.4.5 Establece las diferencias entre la solidaridad y la fraternidad*

No aparece la categoría de la fraternidad ni en el currículo de ESO ni en el de Bachillerato.

#### 5.1.4.6 Hay conexión entre la solidaridad y la categoría de la relación

En el primer bloque de 2º. ESO, el tercer contenido se centra en la condición de “colaborador” del ser humano con Dios en la creación. Consideramos que esta *colaboración* es, al mismo tiempo, una forma de relación y solidaridad entre la persona y Dios que tiene la virtud de orientar el actuar del ser humano. El estándar 4.1, por su parte, se centra en la relación y la solidaridad entre el ser humano y la naturaleza, al pedirle al alumno que clasifique acciones que “respetan o destruyen la creación”. Nos encontramos, pues, con dos de las dimensiones relacionales del ser humano —la relación con Dios y la relación con la naturaleza— en un contexto de *solidaridad* con la naturaleza. El criterio de evaluación 1, por su parte, y al pedirle al alumno que entienda “el sentido y la finalidad de la acción humana”, se sitúa de forma muy adecuada con el fin de señalar que la capacidad relacional humana —con Dios, con la naturaleza y consigo misma— debe tener como horizonte la solidaridad.

En el tercer bloque, el criterio de evaluación 2 y el estándar 2.1 muestran claramente la conexión pedida en el *ítem*. En efecto, el criterio de evaluación se refiere expresamente a la “dimensión relacional humana”, en su caso vinculándola al sentido comunitario de la Trinidad. El estándar solicita al alumno que reconozca, describa y acepte que “la persona humana necesita del otro para alcanzar su identidad a semejanza de Dios”, donde encontramos la referencia más directa a la solidaridad humana —aun sin mencionarla— de todo el currículo. La conexión entre la dimensión relacional humana y esta solidaridad se establece de forma indefectible, ya que una y otra dependen, en última instancia, del hecho de que la persona es imagen y semejanza de un Dios trino.

Pasamos a 4º. ESO. En el segundo bloque, el primer contenido, el criterio de evaluación 1 y los estándares 1.1 y 1.2 se centran en la fidelidad de Dios a la alianza con el ser humano, pero no sólo en la historia de Israel, sino a lo largo de la historia de la humanidad e, incluso, en la vida del propio alumno, como señala el estándar 1.2. En nuestra perspectiva personalista, la categoría de la alianza es fundamental y, en el contexto de este *ítem*, resulta de la mayor importancia, pues remite tanto a una relación estrecha y voluntaria como a una solidaridad evidente en tanto en cuanto está llamada, por su propia y especial naturaleza, a ser duradera en el tiempo—incluso eterna.

En Bachillerato, y en el primer bloque del segundo curso, consideramos que, dado que el primer contenido se refiere a la “identidad del ser humano”, el criterio de evaluación 1 y el estándar 1.1, que son los asociados, podrían haber introducido alguna referencia a la estructura relacional y solidaria propia de la persona, y no haberse centrado en exclusiva, tal y como lo hace, en su carácter sexuado.

En el segundo bloque, encontramos una evidente y expresa referencia a la categoría de la relación en el criterio de evaluación 1, que le pide al alumno deducir las consecuencias de la DSI en las “relaciones internacionales”. También la encontramos en el estándar 2.1, que le pide que proponga proyectos en el contexto de “las políticas nacionales o internacionales”. La conexión con la solidaridad, aparte de esta mención a la DSI, se encuentra en ese “para hacer el mundo más humano” con el cual finaliza el estándar 2.1 y que tiene evidentes, aunque no expresas, referencias a la solidaridad.

#### *5.1.4.7 Se hace depender el desarrollo sostenible de la solidaridad*

Si bien no aparecen ninguna de estas dos categorías en el currículo, en el primer bloque de 1º. ESO, dedicado a la creación como don de Dios y fruto de su designio amoroso, se deduce con claridad que este don es para todos y por todos ha de ser disfrutado —solidariamente— y protegido. Las referencias al desarrollo sostenible, en cambio, son menos evidentes.

En 2º. ESO, por su parte, y en el tercer bloque, encontramos la referencia más clara al *ítem*. Nos remitimos a lo ya señalado en el *ítem* anterior. En efecto, la condición de colaborador de Dios propia de la persona humana es, en el fondo una suerte de *solidaridad* entre ambos. El desarrollo sostenible, del cual hay indicios en el estándar 4.1, depende de dicha *colaboración solidaria*.

En 4º. ESO, y en el cuarto bloque, dedicado a la civilización del amor, echamos en falta alguna referencia explícita al desarrollo sostenible basado en la solidaridad, ya que una de las manifestaciones más actuales y necesarias de dicha civilización es el desarrollo sostenible.

Extrañamente, tampoco aparece la categoría del desarrollo sostenible en el currículo de Bachillerato. Tampoco hay ninguna referencia a la ecología. Hay, eso sí, algunas referencias muy indirectas. Por ejemplo, el estándar 3.1 del segundo bloque de 1º. Bachillerato pide al alumno que comprenda y defina con palabras

personales el significado de algunos principios fundamentales de la DSI, como el bien común y el destino universal de los bienes, para aplicarlos a “situaciones concretas”. Esta referencia a situaciones concretas puede permitir alguna aproximación a la relación pedida por el *ítem*. Un ejemplo podría consistir en relacionar el destino universal de los bienes —fundamento de la solidaridad— con la salvaguarda de la naturaleza, en una relación que va a hacer que el alumno sea consciente de que no hay nada más universal que la naturaleza y de que ésta se ve beneficiada por el desarrollo sostenible.

#### 5.1.4.8 *Se incluyen en la solidaridad las dimensiones de la universalidad y la atemporalidad*

En el primer bloque de 1º. ESO, estas dimensiones no aparecen expresamente. Sin embargo, pueden deducirse sin grandes dificultades de algunas afirmaciones. En efecto, el hecho de que la realidad creada sea “signo de Dios” —primer contenido—, que sea un don —criterio de evaluación 1 y estándares 1.1 y 1.2—, que sea de “origen divino” —criterio de evaluación 2— y que sea “fruto del designio amoroso de Dios” —estándar 2.1— indica claramente que dicha creación es un regalo para todas las personas, con independencia del lugar o el tiempo en el que hayan nacido. Y, en consecuencia, las personas han de colaborar con la creación de Dios atendiendo a esta universalidad y atemporalidad.

En el primer bloque de 2º. ESO, por su parte, aunque tampoco de forma expresa, hay referencias al *ítem*. Y muy importantes, ya que se refieren al fundamento de las dimensiones de universalidad y atemporalidad en la solidaridad. Se trata de la dignidad. El segundo contenido se refiere, precisamente, a esta dignidad y a su fundamento, que el criterio 1 encuentra en el hecho de que la persona sea “criatura de Dios”. El estándar 3.1 incide en dicha universalidad y atemporalidad al pedirle al alumno que valore la dignidad de “todo ser humano”, si bien el hecho de que añada que ha de hacerlo “en situaciones de su entorno” no contribuye demasiado a que sea consciente de estas dos dimensiones que se buscan. Para ello, debería haber ampliado temporal y geográficamente los límites de dicho entorno.

Pasamos a Bachillerato. En el segundo bloque del segundo curso, encontramos alguna referencia a la solidaridad universal en las referencias que se hacen a las relaciones internacionales, sobre todo cuando el estándar 2.1 pide al

alumno que proponga proyectos nacionales e internacionales “para hacer el mundo más humano”.

En el cuarto bloque, encontramos una curiosa referencia a una suerte de *solidaridad a temporal retrospectiva*. Así, el criterio de evaluación 1 pide al alumno que re conozca la labor que la Iglesia ha realizado en pro de la dignidad y los derechos humanos “a lo largo de los siglos”. Y el estándar 1.1 le pide que nombre y explique “situaciones históricas en las que la Iglesia defendió con radicalidad al hombre”. Esta referencia a la historia y el hecho de que el verbo *defender* aparezca en pasado así lo demuestran. Se echa en falta tanto una referencia a la solidaridad actual promovida por la Iglesia como alguna consideración sobre su compromiso inquebrantable de seguir promoviéndola en el futuro.

### **5.1.5 El principio de la subsidiariedad y la participación**

#### *5.1.5.1 Relaciona la subsidiariedad con la responsabilidad personal que tiene cada ser humano en el propio desarrollo*

Somos conscientes de las dificultades que conlleva encontrar referencias a este ítem en el currículo. A pesar de ello, consideramos que el hecho de incluirlo en nuestro análisis es de gran importancia porque va a permitir, al menos, encontrar los elementos curriculares más relacionados con el desarrollo personal propio.

En el cuarto bloque de 1º. ESO, el estándar 2.2 le pide al alumno que asocie la acción del Espíritu en los sacramentos con “las distintas etapas y momentos de la vida”. Y el estándar 2.3 le pide que aprecie la acción del Espíritu “para el crecimiento de la persona”. Encontramos aquí, pues, una referencia al crecimiento bajo el impulso del Espíritu, pero sin relación, al menos directa, con la subsidiariedad.

En el tercer bloque de 3º. ESO, por su parte, encontramos una referencia indirecta al desarrollo personal en la transformación que se opera en la persona gracias al encuentro con Jesús, como asegura el primer contenido. Ahora bien, se re fuerza más la dimensión pasiva acaecida en este encuentro — se habla de persona *transformada*— que la responsabilidad personal y activa. Así lo indican algunas expresiones del criterio de evaluación 1 y del estándar 2.1, que se centran en pedir al alumno que sea consciente de que es Cristo el protagonista del cambio. Y aunque

ciertamente es así, el bloque podría haber sido más explícito en la cooperación que la persona ha de ofrecer para hacer llegar este cambio a su plenitud.

Pasamos a 4º. ESO. El primer bloque se centra también, aunque desde otra perspectiva, en el desarrollo personal bajo la acción de Cristo, que, según indica el primer contenido, “ilumina todas las dimensiones del ser humano”. El criterio de evaluación 1, por su parte, refuerza esta perspectiva al pedirle al alumno que descubra y valore que es Cristo quien genera una nueva forma de usar la razón y la libertad y de expresar la afectividad. Donde encontramos una cierta alusión a la responsabilidad de la persona en su propio crecimiento es en los estándares 1.2 y 1.3, que le piden al alumno que reflexione “buscando el bien ante las elecciones que se le ofrecen” y que prefiera las formas de vivir la afectividad consideradas como más humanas. Es en estas referencias a la reflexión personal del alumno con el objetivo de que sea partícipe activo de su proceso de humanización donde hallamos las referencias más cercanas al *ítem*, pero sin llegar a conectar de forma evidente con la subsidiariedad.

El currículo de Bachillerato, por su parte, no se refiere a la categoría de desarrollo. Sí, en cambio, a la subsidiariedad, en el estándar 3.1 del segundo bloque del primer curso. Lógicamente, la ausencia de referencias al desarrollo dificulta que se establezca la relación pedida por el *ítem*, salvo que se aprovechen las posibilidades ofrecidas por dicho estándar cuando le pide al alumno que aplique el principio de subsidiariedad “a situaciones concretas”, situaciones entre las cuales cabría pensar en el propio desarrollo personal y su responsabilidad en el mismo. Aun así, no se trata de una referencia directa y expresamente establecida.

#### 5.1.5.2 *Distingue entre los sentidos positivo y negativo de la subsidiariedad*

En el nivel de ESO, nos remitimos a lo señalado en el *ítem* anterior, en el cual las referencias que hemos hecho —todas indirectas— se refieren al sentido positivo de la subsidiariedad. Añadimos que en el primer bloque de 2º. ESO aparece la condición del ser humano de “colaborador de la creación de Dios”, donde observamos una cierta referencia a este sentido positivo.

El currículo de Bachillerato, por su parte, no hace esta distinción.

5.1.5.3 *Establece grados en la aplicación del principio de subsidiariedad en función de los tipos de sociedad en los que debe ser aplicado*

Extrañamente, el currículo de ESO no hace referencia expresa a los diferentes tipos de sociedad. Echamos en falta, sobre todo, alguna mención a la familia y la nación. Menciona, eso sí, la Iglesia y, brevemente, la escuela.

Así, en el segundo bloque de 2º. ESO, y en el estándar 3.1, parece hacer una introducción al ámbito escolar cuando pide al alumno que valore la dignidad de todo ser humano “en situaciones de su entorno”, introducción que amplía el estándar 4.2 al pedirle que elabore en grupo “un plan de colaboración con su centro educativo” para encontrar soluciones a, al menos, cinco necesidades. Encontramos aquí una referencia al principio de subsidiariedad en la escuela en tanto en cuanto esta colaboración que va a ofrecer el alumno denota cierta responsabilidad e iniciativa del mismo, imprescindible para su desarrollo integral, pero encuadrada en el contexto formal del centro y, se supone, bajo la supervisión de los responsables de éste —podría haberse hecho alguna alusión a las familias, lo cual habría ensanchado el ámbito de aplicación del principio de subsidiariedad, así como también habría enriquecido el concepto de centro educativo—. Se trata, pues, de una acertada comprensión de este principio aplicado a los alumnos de esta etapa educativa.

En el tercer bloque de 4º. ESO, por su parte, encontramos la referencia al principio de subsidiariedad en el ámbito eclesial. No se refiere expresamente a la función propia de los laicos en la Iglesia —creemos que podría haberse introducido para mejor comprensión del principio—, sino a ese “colaborar” con Jesús al que se refiere el único contenido existente. La dependencia con respecto a Jesús en el actuar cristiano en la Iglesia queda de manifiesto en su “iniciativa” —criterio de evaluación 1— y en su “invitación” —criterio de evaluación 2—, puntos de partida indispensables para que el cristiano actúe. No obstante, en ningún momento se deduce que estas palabras hayan de entenderse como pasividad, sino que la *colaboración* presente en el contenido muestra una clara intención de presentar al cristiano como responsable de toda una serie de actuaciones dentro de la comunidad que, creemos, podrían al menos haberse sugerido.

Actuaciones que, fuera del ámbito propiamente eclesial, sí aparecen más detalladas en el cuarto bloque. En efecto, y refiriéndose —aunque no de forma

expresa — a la misión secular propia del laico —no aparece esta palabra—, el tercer contenido, el criterio de evaluación 2 y el estándar 3.1 se centran en su misión más propia, que es construir la civilización del amor. Consideramos que aquí aparece reflejado claramente este principio de subsidiariedad —el laico como sujeto de obligaciones y de derechos dentro de la Iglesia, pero también fuera de ella— en el ámbito de la humanidad entendida como totalidad de las personas existentes.

En Bachillerato, la única referencia al *ítem* es de carácter indirecto. Aparece en el estándar 3.1 del segundo bloque de 1º. Bachillerato, el cual pide al alumno que aplique a situaciones concretas algunos principios de la DSI, entre ellos el de subsidiariedad. Encontramos en estas “situaciones concretas” una posibilidad abierta para que el alumno investigue y comprenda las diferentes formas de aplicar este principio en los diferentes tipos de comunidades —familia, escuela, asociaciones ciudadanas, Estado, etc.

#### *5.1.5.4 Presenta la democracia como el sistema de gobierno más justo y los regímenes dictatoriales y totalitarios como la negación más evidente de la misma*

Ni el currículo de ESO ni el de Bachillerato hacen referencia a la democracia ni a los regímenes dictatoriales y totalitarios.

#### *5.1.5.5 Relaciona el fenómeno de los emprendedores con el bien común y la justicia*

No hay referencias expresas al fenómeno de los emprendedores en el currículo de la ESO. Hay, eso sí, ciertas cuestiones tratadas en algunos bloques que, desde algunos puntos de vista, guardan relación. Así, el primer bloque de 2º. ESO incluye en su primer contenido la definición del ser humano como “colaborador de la creación de Dios”. Consideramos que esta colaboración, que sólo es capaz de llevar a cabo el ser humano, es una clara y amplia forma de emprendimiento. El hecho de que este contenido esté asociado con el estándar 4.2, que pide al alumno que elabore un plan de actuación para atender al menos cinco necesidades, establece una clara relación entre dicha colaboración y el bien común y la justicia, si bien ni uno ni otra son mencionados expresamente.

En 3º. ESO, y en el único contenido del tercer bloque, se menciona el encuentro transformador con Cristo. Este encuentro ha de llevar a la persona, ya

transformada, a “cambiar” su forma de comprender —y se supone que también de actuar— “el mundo, la historia, la realidad, las personas, etc.”. Es una forma indirecta, e inconcreta, de hacer referencia al emprendimiento, entendido éste en un sentido muy amplio, así como lo es la “novedad” que este encuentro ha provocado “en la forma de entender el mundo” —y se supone que también de actuar— en algunas personas cuyas biografías ha de estudiar el alumno. No se mencionan explícitamente ni el bien común ni la justicia como horizontes de este *cambio* y *novedad*, pero el contexto del bloque permite entender que ambos están incluidos, al menos implícitamente, en los elementos curriculares.

En 4º. ESO, y en su cuarto bloque, el último contenido se centra en la misión del cristiano en el mundo, que es “construir la civilización del amor”. El criterio de evaluación 3, por su parte, se refiere a la “construcción del mundo”, mientras que el estándar de aprendizaje 3.1 le pide al alumno que investigue y debata sobre iniciativas eclesiales de su entorno que “colaboran en la construcción de la civilización del amor”. Encontramos aquí las referencias más claras al *ítem*, si bien tampoco aparecen expresamente las categorías mencionadas en éste. Los términos *construir* y *construcción* remiten al emprendimiento entendido como capacidad de iniciativa propia de las personas, mientras que la referencia al *amor* relaciona dichos términos con —entre otros principios y valores— la justicia y el bien común.

En Bachillerato, por su lado, no aparecen las relaciones pedidas por el *ítem*. Hay, eso sí, alguna referencia muy indirecta. Así, el estándar 3.1 del segundo bloque de 1º. Bachillerato le pide al alumno que aplique el principio del bien común —entre otros— a “situaciones concretas”. Una de estas situaciones puede ser el fenómeno de los emprendedores. El primer contenido del segundo bloque de 2º. Bachillerato, así como el criterio de evaluación 2, se refieren al trabajo y la economía a la luz de “la doctrina social de la Iglesia”. Como en el caso anterior, no hay referencia directa alguna al *ítem*, pero sí, dada la generalidad de la redacción, algunas posibilidades de, al menos, mencionar dichas relaciones.

#### 5.1.5.6 *Afirma la necesidad de que la globalización sea gobernada por los principios de subsidiariedad y solidaridad*

Ni el currículo de ESO ni el de Bachillerato mencionan la globalización. Las únicas referencias, y muy indefinidas, son la civilización del amor a la que se refiere

el cuarto bloque de 4º. ESO, la aplicación del principio de subsidiariedad a “situaciones concretas” —una de ellas podría ser la globalización, pero no se menciona expresamente— que el estándar 3.1 del segundo bloque de 1º. Bachillerato pide al alumno y, por último, el segundo bloque de 2º. Bachillerato, que relaciona de un modo genérico las relaciones internacionales con la doctrina social de la Iglesia. Consideramos que es una de las carencias más llamativas de ambos niveles.

### 5.1.6. El valor de la verdad

#### 5.1.6.1 Reconoce que es un principio especialmente relevante en la educación intelectual, afectiva y moral

Comenzamos con 2º. ESO, en cuyo segundo bloque no hay exactamente una referencia expresa a la verdad, pero su segundo contenido, centrado en el “origen, composición e interpretación de los libros sagrados”, introduce la cuestión, en referencia a esta interpretación, del “magisterio de la Iglesia” —criterio de evaluación 4— y de la “inspiración” —criterio de evaluación 5—. No son, en puridad, referencias directas al ítem, pero la importancia de un entendimiento cabal por parte del alumno sobre los criterios empleados para llegar a la *verdad bíblica* las hace dignas de ser tenidas en cuenta. Además, el hecho de que el único texto del Concilio Vaticano II que aparece mencionado en todo el currículo sea la Constitución dogmática *Dei Verbum* —estándar 4.1—, con el objetivo de hacer consciente al alumno de la necesidad de los criterios de interpretación bíblica, da cumplida cuenta de la importancia que el currículo otorga a esta cuestión.

En el tercer bloque, el segundo contenido introduce el credo como “síntesis de la acción salvífica de Dios en la historia”. El criterio de evaluación 4 y el estándar 4.1 son los elementos curriculares que se refieren expresamente a las “verdades de fe cristiana” presentes en el mismo. Consideramos que, si es importante que el criterio evaluación 4 le pida al alumno que *reconozca* estas verdades de fe, lo es más aún, al menos desde nuestra perspectiva personalista, que el estándar le pida que las *clasifique*. No todas las verdades de fe contenidas en el credo son igualmente importantes. Hay una jerarquía entre ellas, y esta verdad consistente en la existencia de una *gradación de verdades* es muy importante en la educación cristiana.

Pasamos a 3º. ESO. En relación con el segundo contenido del segundo bloque, que se refiere al “relato bíblico del pecado original”, hay una gran concentración de la expresión “verdad revelada”. En efecto, el criterio de evaluación 2 solicita al alumno que distinga entre dicha verdad y el “ropaje literario en el relato del Génesis”. Y el estándar 2.1 la menciona dos veces: “Analiza el texto sagrado diferenciando la verdad revelada del ropaje literario y recrea un relato de la verdad revelada sobre el pecado original con lenguaje actual”. Sorprende que sea en este bloque, de clara índole moral, donde se insista tanto en la verdad revelada, y no se haga —al menos de forma expresa— en bloques tan centrales como el de la creación o el de la dignidad humana. Quizá se deba a que el currículo se interesa especialmente por la condición humana, y la ve con más nitidez en este bloque del pecado. Nosotros consideramos que, de ser esto así, se pierde una oportunidad para insistir en el optimismo antropológico católico al que nos hemos referido al analizar el principio personalista (en el ítem 28), pues, sin dejar de hacer referencia a la verdad de la naturaleza pecaminosa de la persona, la dignidad personal es también una *verdad revelada* digna de ser mencionada como tal en el bloque correspondiente —y no se hace.

Por lo que respecta a 4º. ESO, es en el cuarto bloque —donde el primer contenido, el criterio de evaluación 1 y los estándares 1.1, 1.2 y 1.3 se refieren expresamente a la afectividad y a todas las dimensiones del ser humano— donde se podría haber introducido con gran provecho una referencia a la verdad y relacionarla con la educación. Pero no se hace.

Sin embargo, el segundo contenido sí lo hace. Se refiere a la verdad como la realidad a la que ha de servir la autoridad eclesial. El criterio de evaluación 2 y los estándares 2.1, 2.2 y 2.3 amplían el concepto de *autoridad* y lo sacan del círculo eclesial. De esta forma, el bloque se centra en la relación entre la verdad y la autoridad o, mejor dicho, en el servicio que ésta ha de prestar a aquélla. Encontramos aquí, aunque no se mencione expresamente, una gran oportunidad para introducir la cuestión del maestro como figura de autoridad cuya misión principal es servir a la verdad. Ello viene favorecido por el estándar 2.1, que pide al alumno que identifique “personas que son autoridad en su vida” y explique “cómo reconoce en ellas la verdad”. No es casual, por otra parte, que el estándar 2.3 le pida, por su parte, que encuentre tres acontecimientos en los que la Iglesia ha

defendido “la verdad del ser humano”. Es casi al final del currículo donde aparece esta verdad del ser humano, y justo antes de los elementos curriculares centrados en la civilización del amor. La verdad, da paso, así, al amor. La verdad del ser humano es amar. Una auténtica síntesis personalista que abre el horizonte a la esperanza y el optimismo propios del pensamiento católico.

En cuanto a Bachillerato, en el tercer bloque del primer curso se menciona la verdad de forma expresa en el primer contenido, pero no tanto como realidad en sí misma considerada, sino relacionada con las “formas de conocimiento” con las que el ser humano puede descubrirla. En ello abundan el criterio de evaluación 1 y el estándar 1.1. No hay una referencia directa a la educación, si bien puede encontrarse algún atisbo en el estándar 1.1, que se refiere a los diferentes métodos de conocer la verdad en “la filosofía, la teología, la ciencia y la técnica”, ya que la mención de la filosofía y la teología posibilita, si bien indirectamente, alguna referencia a la educación moral y afectiva.

#### 5.1.6.2 *Se relaciona con la revelación de Dios en Cristo*

Comenzamos por 2º. ESO. El primer contenido del tercer bloque es clave en este ítem. “Dios se revela en Jesucristo” es, en efecto, la esencia del cristianismo. Y, aunque no aparezca expresamente la palabra *verdad*, en esta afirmación se condensa todo lo que esta religión considera verdadero. Así, las “verdades de fe” contenidas en el credo, y a las que se refieren tanto el criterio de evaluación 4 como el estándar 4.1, remiten en última instancia a esta revelación. Y, como se ha señalado en el ítem anterior, se considera necesaria una clasificación de las mismas —estándar 4.1— para entender adecuadamente la revelación cristiana, clasificación en la que la cúspide la ha de ostentar Jesucristo como revelación plena de Dios.

En 4º. ESO, el primer bloque no hace sino afirmar lo que acabamos de señalar en 2º. ESO. En efecto, y sin mencionar expresamente la palabra *verdad*, ésta es vinculada indefectiblemente a la revelación de Dios en la historia. Utiliza para ello la expresión “plenitud”, tanto en el segundo contenido como en el estándar 2.1, de forma que la verdad se identifica, de nuevo, con Jesucristo.

En el cuarto bloque, el segundo contenido señala que la autoridad eclesial está “al servicio de la verdad”, mientras que el criterio de evaluación 2 a firma lo mismo de cualquier otro tipo de autoridad. Habría sido éste un buen lugar para relacionar la autoridad de la Iglesia —y de cualquier otra institución— con la revelación de Dios en Cristo, pero el currículo no lo hace.

Por lo que respecta al currículo de Bachillerato, no hay referencias a la revelación de Dios en Cristo.

#### *5.1.6.3 Atiende tanto a la cultura como a la trascendencia en tanto en cuanto son los dos focos de verdad para valorar los problemas sociales*

Comenzamos con 2º. ESO. En el primer bloque, las abundantes referencias a la dignidad humana hacen que haya una clara alusión a lo pedido en el ítem. En efecto, la persona es poseedora de dignidad porque es criatura de origen divino, es decir, trascendente. Por otro lado, el tercer contenido, el criterio de evaluación 4 y los estándares 4.1 y 4.2 se centran en algunos problemas sociales importantes, como la destrucción de la creación —estándar 4.1— y necesidades generales de la población —estándar 4.2— que han de ser abordadas teniendo en cuenta dicha dignidad. Así lo refleja el tercer contenido, al definir al ser humano como “colaborador en la creación de Dios”. Así, del conjunto del bloque se extrae que es la trascendencia el foco de verdad para valorar los problemas sociales. EL criterio de evaluación 4 lo a firma —aunque no expresamente— cuando, asociado al primer contenido ya señalado, pide al alumno que entienda “el sentido y la finalidad de la acción humana”, sentido y finalidad que, dado el contexto, dependen de la dignidad trascendente de la persona. La cultura, en cambio, no aparece señalada como tal foco de verdad.

Esta referencia a la trascendencia como guía para las relaciones sociales aparece también de forma muy clara en el tercer bloque. El “carácter relacional de la Divinidad” —criterio de evaluación 1— y el “sentido comunitario de la Trinidad” —criterio de evaluación 2— son, así, la referencia fundamental en las relaciones sociales, relaciones que han de estar basadas en la consideración de *l otro* como un *yo*, tal y como se desprende de la naturaleza trinitaria del Dios revelado en Jesucristo. Tampoco aquí aparece mencionada la cultura como referencia para las relaciones sociales.

Pasamos a 3º. ESO. En el tercer bloque, en cambio, sí encontramos una referencia a la cultura, en estrecha relación con la trascendencia. Lo hacemos en ese encuentro con Cristo que “cambia la forma de comprender el mundo, la historia, la realidad, las personas, etc.”, en tanto en cuanto esta *forma de comprender* es precisamente, la cultura. Así, esta cultura, que surge de un encuentro trascendente, se convierte en referencia de verdad para resolver las cuestiones sociales. Y no sólo eso, sino que dicha cultura es en sí misma, así considerada, una cuestión social imbuida de trascendencia.

En el cuarto bloque, nos encontramos de forma expresa con la palabra *cultura*. Y se relaciona directamente con la trascendencia. Así lo indican claramente tanto el tercer contenido como el criterio de evaluación 3 y el estándar 3.1, en los cuales se afirma claramente que la experiencia cristiana da lugar a una cultura concreta. Si bien no se indica expresamente que ambas, trascendencia y cultura fruto de esa trascendencia, son los dos focos de verdad para valorar los problemas sociales, consideramos que el estándar 3.2 lo sugiere. En efecto, en él se le pide al alumno que defienda la influencia de la fe “en el arte, el pensamiento, las costumbres, la salud, la educación, etc.”, es decir, en todo un conjunto de ámbitos que, en definitiva, no son sino diferentes manifestaciones de la cuestión social.

En 4º. ESO, por su lado, el primer contenido del cuarto bloque indica que “la pertenencia a Cristo en la Iglesia —es decir, la trascendencia— ilumina todas las dimensiones del ser humano”. La palabra *ilumina* es muy significativa, pues remite, en el contexto de este bloque, y aunque no se mencione expresamente, a un proceso de búsqueda de la verdad de dichas dimensiones, entre las cuales han de incluirse la relacional y la social. Consideramos que el criterio de evaluación y los estándares asociados son en este caso poco explícitos. Quizá por prudencia. Quizá por huir de posibles interpretaciones dogmáticas. Pero creemos que la redacción de los mismos se presta perfectamente a la introducción de alguna referencia a la verdad. En efecto, el criterio de evaluación 1 le pide al alumno que descubra y valore que “Cristo genera una forma nueva de usar la razón y la libertad, y de expresar la afectividad de la persona”. Creemos que haber añadido a esa *forma nueva* la expresión *y verdadera* —o *y más verdadera*— habría enriquecido el bloque. Lo mismo puede afirmarse del estándar 1.1. Y, en cuanto al estándar 1.2, que pide que los alumnos adquieran “el hábito de reflexionar buscando el bien ante las elecciones

que se les ofrecen”, decimos de nuevo que el haber añadido *y la verdad* no habría resultado de ninguna manera impropio. Es más, parece que la propia redacción lo pide. Por otro lado, vemos de nuevo que, si bien la referencia a la trascendencia pedida por el ítem se cumple, no ocurre lo mismo con la cultura. El segundo contenido y el criterio de evaluación 2, mucho menos los anteriores al mencionar la verdad, presentan a la autoridad eclesial como servidora de ésta. No añade nada más, pero se supone que no se refiere sólo a la verdad en el ámbito intraeclesial, sino en todos ellos. La posible altivez que podría desprenderse al presentar a esta autoridad en relación con la verdad se troca en humildad cuando se repara en el hecho de que es una relación de *servicio*, pero creemos que se debería haber añadido alguna expresión para disipar todas las dudas. Así, por ejemplo: *La autoridad eclesial, atenta a los mandatos evangélicos y al servicio de la verdad*. De esta manera, la referencia al servicio que a la verdad ha de prestar la autoridad eclesial habría mencionado la fuente de dicho servicio y, de paso, habría reforzado la referencia a la trascendencia como uno de los focos de verdad para valorar los problemas sociales, tal y como pide el ítem. El estándar 2.3, por su parte, pide localizar y justificar tres acontecimientos de la historia en los que la Iglesia ha defendido “la verdad del ser humano”. Nuevamente pensamos, en nuestra perspectiva personalista, que la redacción queda corta y que debería haber sido completada, en este caso con una expresión como *y de la sociedad*. La referencia a la cultura pasa, de nuevo, desapercibida.

En cuanto a Bachillerato, y en el primer bloque del primer curso, el estándar 3.1 se refiere a la trascendencia como la guía necesaria para actuar ante los problemas sociales. Dicha trascendencia no es mencionada explícitamente, pero se deduce de la “condición de creatura” propia de la persona, y que es la fuente de su dignidad. El respeto a esta dignidad es la verdad fundamental —tampoco se menciona esta palabra, pero el sentido de la redacción permite entenderlo así— para combatir las injusticias, ya que la ley humana muestra una evidente “incapacidad” para fundamentar la dignidad humana y, por tanto, para atajar los problemas sociales. No hay referencia expresa a la cultura.

En el tercer bloque, el primer contenido, el criterio de evaluación 1 y el estándar 1.1 se refieren a las diferentes formas de conocimiento y métodos utilizados para alcanzar la verdad. Si bien no hay una alusión directa a los

problemas sociales, consideramos pertinente mencionar que el estándar 1.1 introduce una serie de saberes que están relacionados con la cultura como iluminadora de la verdad, tales como la filosofía, la teología, la ciencia y la técnica, cada uno de los cuales permite conocer diferentes “aspectos de la realidad” –los sociales incluidos, aunque no se diga expresamente.

El cuarto bloque es el que se centra expresamente en la cultura. El primer contenido alude a un concepto amplio de la cultura, pues se refiere a las “dimensiones” de la misma. El criterio de evaluación 1 refuerza este concepto amplio y complejo al pedir que el alumno conozca y compare sus “diferentes acepciones”. De esta manera, una vez abierta la cultura a su dimensión trascendente, el segundo contenido se centra en la vida monacal como “fuente de cultura”. Es el apartado que mejor se adecua a lo pedido por el *ítem*, pues no sólo relaciona íntimamente la trascendencia y la cultura, sino que, aun sin mencionar expresamente ninguna de las dos como focos de verdad, introduce realidades sociales muy importantes cuya comprensión ha cambiado significativamente con la cultura –de origen trascendente– nacida en los monasterios. En efecto, tanto el criterio de evaluación 3 como el estándar 3.1 le piden al alumno que sea consciente del cambio que el monacato supuso para la organización del tiempo, el trabajo y, en general, la organización social.

En cuanto a 2º. Bachillerato, y en el cuarto bloque, el criterio de evaluación 2 le pide al alumno comprender que “algunas creaciones culturales son la expresión de la fe”. Vemos relacionadas aquí la trascendencia y la cultura, pero no en el sentido pedido por el *ítem*, es decir, el de considerar ambas como los dos focos de verdad para valorar los problemas sociales.

#### 5.1.6.4 Hay referencias a la verdad de la naturaleza

En el primer bloque de 1º. ESO no se menciona la naturaleza. Es sustituida por el término *creación*. De forma indirecta, pero muy clara, esto implica una verdad, y fundamental. A saber, que la naturaleza es signo y don de Dios, es decir, fruto del designio amoroso de Dios.

En 2º. ESO, de nuevo aparece la creación en el primer bloque. Lo hace en el estándar 4.1, centrado en que el alumno clasifique “acciones del ser humano que respetan o destruyen la creación”. Si bien no hay referencias expresas a la verdad

de la naturaleza, el mero hecho de, como en 1º. ESO, sustituirla por la palabra *creación* ya es muy significativo. Además, y puesto que este estándar está en relación con el criterio de evaluación 4 —que pide al alumno que entienda “el sentido y la finalidad de la acción humana”—, se deduce que existe una conexión entre la verdad de la acción humana —su sentido y finalidad— y la verdad de la naturaleza —respetar la creación como obra de Dios.

Por lo que respecta a Bachillerato, en el tercer bloque del primer curso aparece el elemento curricular relacionado de forma más evidente con el *ítem*. Se trata del estándar 2.1, que le pide al alumno que reconozca “el origen divino del cosmos” y que distinga que “no proviene del caos o azar”. Como en los casos anteriores, la referencia a la verdad de la naturaleza viene dada por la afirmación de su origen divino y por una impronta de orden e inteligibilidad dejada en ella por el Creador.

#### *5.1.6.5 Plantea la necesidad de la verdad en los debates científicos*

En el primer bloque de 1º. ESO, aunque no de forma expresa, se plantea esta necesidad de la verdad en el criterio de evaluación 4 y en el estándar 4.2, que piden al alumno que diferencien y respeten la autonomía de las explicaciones teológica y científica de la creación.

En el primer bloque de 2º. ESO, por su parte, aunque tampoco se hace una referencia explícita a la verdad, el criterio de evaluación 1, al pedir al alumno que establezca “diferencias entre el ser humano creado a imagen de Dios y los animales” introduce el criterio de verdad fundamental en cualquier debate sobre el ser humano, a saber, su dignidad, como señala el estándar 1.1. El estándar 3.1, por su parte, y centrándose también en la dignidad como criterio de verdad, introduce el esencial debate bioético, al pedir al alumno que valore la dignidad de todo ser humano “con independencia de las capacidades físicas, cognitivas, intelectuales, sociales, etc.”.

Pasamos a 3º. ESO. En el cuarto bloque, el estándar 3.2 le pide al alumno que defienda de forma razonada la influencia de la fe en, entre otros ámbitos, la salud. Consideramos que, al igual que en el caso anterior, hay una conexión evidente con el debate bioético. Esta alusión a la influencia de la fe en dicho debate es una referencia, aunque no explícita, a la introducción de la verdad en dicho debate.

Ya en Bachillerato, el tercer bloque del primer curso se centra expresamente en la relación entre la razón, la ciencia y la fe. El primer contenido y el criterio de evaluación 1 introducen la referencia a la verdad al presentarla como el objetivo perseguido por las diferentes formas de conocimiento existentes a lo largo de la historia. El propio hecho de pedirle al alumno que conozca y distinga estos métodos es ya, en sí mismo, una forma de plantear la necesidad de la verdad en los debates, debates que, según el estándar 1.1, no se limitan a la ciencia —natural, se entiende—, sino que se amplían a los ámbitos filosófico, teológico y técnico. Además, cuando este estándar le pide al alumno que distinga “qué aspectos de la realidad permite conocer cada método”, no es difícil poder sustituir la palabra *realidad* por la palabra *verdad* sin que el estándar pierda su sentido. El segundo contenido, por su parte, se centra en el “vínculo indisoluble entre ciencia y ética”, con lo cual reconoce la existencia de una verdad ética que ha de ser buscada por la ciencia. El criterio de evaluación viene a reforzar esta interpretación cuando le recuerda al alumno que ha de ser consciente de la necesidad de este vínculo para que exista “verdadero progreso humano”, donde la referencia expresa a la verdad del progreso señala que éste, como fruto del debate científico, exige que tal debate también tenga a la verdad como referente. El estándar 3.1 condensa las diferentes referencias a la verdad en el criterio de verdad de finitivo en cualquier debate científico, que es “el reconocimiento de la dignidad humana”. El estándar 3.2 refuerza aún más este criterio, ahora en sentido negativo, cuando se centra en “las consecuencias que se derivan de un uso de la ciencia sin referencia ética”, es decir, y aunque no se mencione expresamente, en las consecuencias de un debate científico sin referencia a la verdad.

Por lo que respecta a 2º. Bachillerato, el segundo contenido del primer bloque hace referencia al “mundo actual y la cuestión bioética”, mientras que el criterio de evaluación 2 menciona “los principios fundamentales de la Iglesia respecto a la vida”. Consideramos que en este punto son pertinentes las indicaciones hechas en 1º. Bachillerato, si bien no se aprecia con tanta claridad la referencia al ítem.

#### 5.1.6.6 Plantea la necesidad de la verdad en los medios de comunicación

El currículo de la ESO no plantea esta necesidad. La única referencia a los medios de comunicación aparece en el estándar 2.2 del primer bloque de 3º., que

pide al alumno que seleccione “escenas de películas o documentales que muestran la búsqueda de sentido”. No se relaciona directamente con la verdad, si bien la mención a la búsqueda de sentido puede apuntar, indirectamente, a ella y, sobre todo, a la verdadera función que han de tener los medios de comunicación, que no es otra que la de estar al servicio de la persona.

Por lo que hace a Bachillerato, hay una referencia explícita a los medios de comunicación en el estándar 1.1 del primer bloque de 1º. Bachillerato, el cual solicita al alumno que reflexione “sobre acontecimientos mostrados en los medios de comunicación” para que emita juicios de valor sobre la necesidad de sentido. Resulta significativo que, como en el caso de la ESO, esta referencia esté relacionada con la búsqueda de sentido. Pensamos que no es casual. Al contrario, ambos currículos parecen considerar los medios de comunicación como un recurso especialmente idóneo para encontrar el sentido —la verdad de la persona, en cierto modo—. Ahora bien, esto se ve con más claridad en el caso de la ESO, pues en Bachillerato parece que el recurso a los medios de comunicación es más instrumental que de fondo, ya que la referencia no es directa a los medios de comunicación que muestran la necesidad de sentido —así es en la ESO—, sino que, simplemente, se le pide al alumno que se sirva de acontecimientos mostrados en los medios de comunicación para que, luego, él reflexione sobre la necesidad de sentido. Parece, pues, que se trata de meros soportes técnicos que el alumno ha de utilizar para, posteriormente, reflexionar sobre el sentido.

#### *5.1.6.7 Relaciona la verdad con la razón ensanchada por la revelación*

En el segundo bloque de 2º. ESO hay una serie de conceptos que, aunque indirectamente, se refieren a una verdad que no puede ser alcanzada nada más que por una razón ensanchada por la revelación y, así, superadora de la mera razón técnica e instrumental. Así, el primer contenido define la fe como “aceptación de la revelación”, donde la palabra *aceptación* despliega, indirectamente, toda una serie de connotaciones en el sentido propuesto por el ítem y muy significativas en nuestra perspectiva personalista, como la humildad en la búsqueda de la verdad y el reconocimiento de una realidad ya dada que es preciso descubrir y respetar. Por otra parte, aparece en este bloque una cuestión fundamental en relación con la verdad, aunque, de nuevo, esta palabra está ausente. Se trata de la “interpretación

de los libros sagrados”, tal y como indican el segundo contenido, el criterio de evaluación 4 y el estándar 4.1. Quizá sea éste el punto en el que la necesidad de ensanchar la razón es más nítida. En efecto, si el alumno debe mostrar interés por el “origen divino” de la Biblia —estándar 3.1—, reconocer “en la inspiración el origen de la sacralidad del texto bíblico” —criterio de evaluación 5— y conocer y justificar “la existencia en los libros sagrados del autor divino y el autor humano” —estándar 5.2—, es totalmente necesario recurrir a una razón ensanchada por la revelación, dada la imposibilidad de alcanzar estos criterios de evaluación y estándares con la razón técnica e instrumental.

En 4º. ESO, y en su cuarto bloque, hay una serie de conceptos que se relacionan con una forma diferente de entender a la persona y sus diversas capacidades, entre las que aparecen señaladas la razón, la libertad, la afectividad —criterio de evaluación 1 y estándar 1.1— y, en general, “todas las dimensiones del ser humano” —primer contenido—. Se trata de un “forma nueva” —criterio de evaluación 1 y estándar 1.1— de comprender a la persona, en la cual todas sus dimensiones son enriquecidas — ensanchadas, puede afirmarse — por la revelación. No se dice así expresamente, pero puede deducirse del hecho de que tal novedad en la comprensión de la persona se base en “la pertenencia a Cristo en la Iglesia” —primer contenido y criterio de evaluación 1—. En cuanto a la referencia a la verdad, no la hay de manera expresa, pero el contexto general de estos elementos curriculares permite decir que es la verdad sobre el ser humano —especialmente su interioridad— el objeto de reflexión. El segundo contenido, sin embargo, sí menciona la palabra *verdad*. En efecto, este contenido se refiere a “la autoridad eclesial al servicio de la verdad”, mientras que el criterio de evaluación 2 le pide al alumno que distinga que “la autoridad está al servicio de la verdad”. No se trata de un concepto sobre la verdad de carácter dogmático, sino de una reflexión profundamente personalista sobre la misma, en tanto en cuanto se pone en relación con el *servicio*. Y no sólo eso, sino que es la *autoridad* — eclesial en el segundo contenido; globalmente considerada en el criterio de evaluación 2 — la primera servidora de la verdad y, por tanto, dicha autoridad se reconoce como tal precisamente por servirla. Consideramos que llegar a esta conclusión sobre el carácter eminentemente servicial de la autoridad —sobre su verdad más profunda— no puede ser sólo fruto de la mera razón, sino que es necesario

*ensancharla* con una referencia a la trascendencia que la ilumine y amplíe, sobre todo para poder comprender las últimas consecuencias que puede tener para quien encarna la autoridad entender ésta como servicio.

En el nivel de Bachillerato, por su parte, no aparece la categoría de la razón ensanchada por la revelación.

### **5.1.7 El valor de la libertad**

#### *5.1.7.1 Reconoce una relación de reciprocidad entre los ámbitos individual y comunitario de la libertad*

En el segundo bloque de 1º. ESO, la referencia a la alianza sellada por Dios con el pueblo de Israel remite, si bien de forma indirecta, a la libertad de las partes que la sellan. Es más evidente el ámbito comunitario que el individual, ya que el hecho de que sea todo un pueblo el que pacta introduce un sentido comunitario en este acuerdo libremente aceptado. Es más, el hecho de que la historia de este pueblo haya tenido y siga teniendo “beneficios” para toda la humanidad, según indica el estándar 1.2, afianza tal sentido comunitario y lo amplía al máximo, tanto en sentido geográfico como temporal.

Pasamos a 4º. ESO, en cuyo segundo bloque es de nuevo la alianza la categoría que vuelve a remitir, y de nuevo indirectamente, a la libertad. En este caso, en íntima relación con la fidelidad, sustantivo que, junto con el adjetivo *fiel*, aparece cuatro veces en el bloque. Como en el caso de 1º. ESO, es el sentido comunitario de la libertad el más evidente. No es extraño, dado que es Israel, en cuanto pueblo, el depositario de la alianza. Sorprende que todas las referencias a la fidelidad estén en relación con Dios, y ninguna con Israel, ni siquiera como aspiración o ideal que ha de seguir el pueblo elegido.

En el tercer bloque apreciamos, aquí sí, referencias tanto al ámbito individual como al comunitario de la libertad. Tampoco aparece expresamente la palabra *libertad*, pero hay varios términos que la presuponen. Así, la “llamada” que hace

Jesús para colaborar con Él que aparece en el único contenido existente en el bloque, así como su “invitación” a trabajar en su misión que, según el criterio de evaluación 2, ha de conocer y apreciar el alumno. Ambas palabras han de ser entendidas en relación con una libertad personal previa sin la cual carecen de sentido. Son, por otro lado, palabras de un profundo sentido personalista y respetuoso de la libertad, y destacamos el hecho de que hayan sido elegidas antes que otras como *exigencia*, *convencimiento*, *persuasión* y similares. En este punto, queremos destacar la sensibilidad y exquisitez del currículo. La referencia al ámbito comunitario viene señalada en el contenido, que afirma que esta llamada —que es siempre individual, se dirige a la libertad personal y es respondida de forma individual— genera “una comunidad”. Así, una suma de respuestas libres y personales dan lugar no a un seguimiento individual, sino a una comunidad libre.

En el cuarto bloque, la palabra *libertad* aparece en dos ocasiones, y en las dos para indicar que Cristo inaugura una nueva forma de “usarla”. Aparte del hecho de que creemos que la palabra *usar* no es la más adecuada para referirse a la libertad, en un primer momento puede parecer que la referencia es al ámbito individual de la libertad, pero consideramos que también está presente el comunitario. Así se desprende de la iluminación obrada por Cristo en “todas las dimensiones —suponemos que también la social— del ser humano” que aparece en el primer contenido, de la “forma nueva” de comprender la libertad del criterio de evaluación 1 —en nuestra perspectiva personalista, tal *forma nueva* está en relación con el saber ser libre *con* y *para* los demás— y, sobre todo, de esa forma nueva de “expresar la afectividad” que en el estándar 1.1 aparece inmediatamente a continuación. El hecho de que esta referencia a la afectividad —por fuerza de naturaleza relacional— aparezca justo a continuación de la referencia a la forma nueva de expresar la libertad nos hace pensar que el currículo tiene un concepto de libertad que no se limita al ámbito individual, sino que, al contrario, desea expresar su dimensión social.

Por lo que hace a Bachillerato, el currículo no reconoce esta relación. Extrañamente, no aparece el concepto de libertad.

#### 5.1.7.2 Establece la conversión interior como condición de la verdadera libertad

No hay en el currículo de la ESO ninguna mención expresa a la conversión interior. Sí existen, en cambio, algunas referencias indirectas. Por ejemplo, el estándar 2.3 del cuarto bloque del primer curso le pide al alumno que tome conciencia y aprecie “la acción del Espíritu para el crecimiento de la persona”. Encontramos en este *crecimiento* un eco de la tradición paulina según la cual es el Espíritu el garante de la verdadera libertad (Gal 5).

Una reflexión similar sugiere esa persona “transformada” en el encuentro con Jesús que aparece en el único contenido del tercer bloque de 3º. ESO. Esta transformación tiene connotaciones similares a un proceso de conversión interior, pero el contexto del bloque no permite relacionarla directamente con la libertad.

Però es en el primer bloque de 4º. ESO donde encontramos una relación más directa entre el proceso de conversión y la libertad. La referencia a la conversión aparece —no con este nombre exacto— en el primer contenido, cuando se refiere a “la pertenencia a Cristo” como iluminadora de todas las dimensiones humanas. La relación con la libertad se establece en el criterio de evaluación 1 y los estándares 1.1 y 1.2, que piden a los alumnos que descubran que esta pertenencia a Cristo implica una nueva forma de ser libre y de buscar “el bien ante las elecciones que se les ofrecen” —estándar 1.2.

El currículo de Bachillerato, por su parte, no se refiere a este *ítem*. No aparece la categoría de la conversión interior ni ofrece reflexiones sobre las emociones ni la interioridad en general.

#### 5.1.7.3 Reconoce la formación moral como clave para la verdadera libertad

No se cumple lo señalado en el *ítem*. No hay referencias a la formación moral. Sólo es posible destacar el tercer bloque de 4º. ESO, donde, como ya se ña señalado en otros *ítems*, las referencias a la iluminación de todas las dimensiones del ser humano obrada por Cristo —primer contenido—, así como la nueva forma de entender la razón, la afectividad y la libertad —criterio de evaluación 1 y estándar 1.1— pueden referirse a una cierta moral. De forma muy indirecta, eso sí, y sin conexión con la formación.

En cuanto a Bachillerato, y aunque en el primer curso hay algunas referencias a la definición de la ética y la moral —estándar 2.1 del segundo bloque— y a la relación entre la ciencia y la ética —tercer contenido, criterio de evaluación 3 y

estándar 3.2 del tercer bloque —, en ningún caso estos términos aparecen en relación con la formación moral.

*5.1.7.4 Introduce la noción de libertad participada como la clave para superar una visión absolutizada de la misma*

Esta referencia a la libertad participada pedida por este ítem no aparece de forma expresa en la ESO, pero hay algunas referencias indirectas a ella. Así, y puesto que esta libertad participada supone, ante todo, la aceptación de una libertad que depende de la condición de criatura propia de la persona humana, el primer bloque de 1º. ESO contiene varias alusiones, aunque indirectas, en todos los elementos curriculares en los que se menciona el origen divino de la realidad, incluida, y de forma muy especial, la persona, tales como el único contenido existente, los criterios de evaluación 1 y 2 y los estándares 1.1, 1.2 y 2.1.

Sin mencionarse tampoco expresamente esta categoría de la libertad participada, pero quizá de forma algo más evidente que en 1º. ESO, el primer bloque de 2º. ESO remite, al introducir el tema de la dignidad humana, a esa dependencia ontológica del ser humano con respecto a Dios que está en la base de dicha libertad. A este respecto, son significativos los criterios de evaluación 2 y 3, así como el estándar 3.1, en tanto en cuanto son un eco de esa libertad humana que tiene su causa y modelo en Dios. En este mismo bloque, es posible vislumbrar otra característica de la libertad participada, a saber, que es una libertad *para el bien*. A ella se refieren, si bien no directamente, el tercer contenido cuando de fine al ser humano como “colaborador de la creación de Dios”, el criterio de evaluación 4 cuando pide al alumno que entienda “el sentido y la finalidad de la acción humana” y, sobre todo, el estándar 4.2, que solicita del mismo que diseñe un plan de colaboración cuya finalidad no es otra que, haciendo uso de su libertad, obrar el bien.

Por oposición, y aunque también de forma indirecta, encontramos algunas referencias a la libertad participada en el segundo bloque de 3º. ESO. En efecto, la definición del pecado como “ruptura del hombre con Dios” —primer contenido—, “rechazo a la intervención de Dios” —criterio de evaluación 1— y “rechazo o suplantación de Dios —estándar 1.1— es, en el fondo, una referencia a la libertad,

en tanto en cuanto el pecado supone, precisamente por la negación de Dios, la negación de la auténtica libertad.

Y es en 4º. ESO, quizá porque es el nivel en el que aparece expresamente la palabra *libertad*, donde encontramos las referencias más claras a la libertad participada. En efecto, la libertad participada supone una referencia evidente a Jesús como paradigma de obediencia al Padre en el ejercicio de la libertad, lo cual supone, entre otras cosas, un nexo indisoluble entre la libertad, la verdad y el bien. Así es como entendemos esa forma nueva de usar la libertad a la que se refieren el criterio de evaluación 1 y el estándar 1.1, así como ese “hábito de reflexionar buscando el bien ante las elecciones que se les ofrecen” que el estándar 1.2 pide al alumno.

Por lo que respecta a Bachillerato, no hay ninguna mención expresa a la libertad participada. Es posible encontrar alguna referencia indirecta en el primer curso. Así, el criterio de evaluación 3 y los estándares 3.1 y 3.2 del primer bloque, centrados los tres en la raíz divina de la dignidad humana, remiten, como en 2º. ESO, a esa libertad humana que tiene su origen en Dios y que, alejada de Él, pierde su capacidad de distinguir el bien del mal y se convierte en absoluta.

Y aún podemos mencionar otra referencia, ésta en el criterio de evaluación 2 del segundo bloque, que pide identificar “la dignidad humana como clave para una convivencia justa entre los hombres”, ya que la categoría de libertad participada aúna tanto el origen divino de la dignidad humana como el vínculo entre la libertad, la justicia y la búsqueda del bien personal y social.

#### *5.1.7.5 Entiende la libertad como servicio al otro*

En este punto, nos remitimos a lo señalado en el primer *ítem* al analizar el cuarto bloque de 4º. ESO. En Bachillerato no aparece la categoría del servicio.

#### *5.1.7.6 Relaciona la libertad con el amor*

En el primer bloque de 1º. ESO, aparece esta relación pedida por el *ítem*, pero referida no a la persona, sino a Dios. La realidad es don de Dios —y la verdadera donación exige absoluta libertad—, tal y como señalan el criterio de evaluación 1 y los estándares 1.1 y 1.2. Y este don libremente ofrecido tiene su origen en ese

“de signio amoroso de Dios” que, según el estándar 2.1, es el origen del mundo y la realidad.

Pasamos a 4º. ESO. En el cuarto bloque, el criterio de evaluación 1 y el estándar 1.1 se refieren a una “forma nueva de usar la razón y la libertad, y de expresar la afectividad de la persona”. Consideramos que esta razón es la razón cordial, que tiene mucho que ver con el amor, así como la afectividad también se relaciona íntimamente con éste. El hecho de que ambas —razón cordial y afectividad— se mencionen junto a la libertad, y en el contexto de esa *forma nueva* de usarlas, indica que el amor y la libertad guardan una estrecha relación. Pero es en el tercer contenido donde encontramos la única mención expresa de la palabra *amor* en todo el currículo de la ESO —aparte del “designio amoroso de Dios” del primer bloque de 1º. ESO—. Ahora bien, su relación con la libertad no aparece de forma evidente, más allá de que, como acabamos de señalar, algunos criterios de evaluación y estándares de este bloque de 4º. ESO se centren en la libertad.

En el currículo de Bachillerato, por su parte, no aparece la categoría del amor.

#### 5.1.7.7 *Relaciona la libertad con la ascesis*

La palabra *ascesis* no aparece en el currículo de la ESO. Ahora bien, esa “forma nueva” de usar la razón, la libertad y la afectividad, ya mencionada al tratar el cuarto bloque de 4º. ESO en otros *ítems*, remite, si bien indirectamente, al esfuerzo, la sobriedad, el dominio de sí y otras categorías similares que se relacionan con una autolimitación del propio yo como medio para alcanzar la verdadera libertad. Son categorías muy relacionadas con el servicio al prójimo como camino más perfecto para alcanzar la verdadera libertad.

Tampoco encontramos referencias directas a la ascesis en el currículo de Bachillerato. Ahora bien, en el cuarto bloque del primer curso, dedicado a la vida monacal como fuente de cultura, hay algunas expresiones que podrían introducir algunas consideraciones indirectas sobre la ascesis, tales como el cambio que supuso el monacato en “la configuración del tiempo y el trabajo” —criterio de evaluación 3— y “los rasgos de la vida monástica” —estándar 3.1—. No obstante, son indicaciones muy generales y sin una vinculación directa con la libertad.

#### 5.1.8. El valor de la justicia

#### 5.1.8.1 *Admite la necesidad de la caridad como complemento de la justicia en la construcción de la sociedad*

Es necesario empezar diciendo que la palabra *justicia* no aparece en el currículo de la ESO, lo cual ha de incidir, por fuerza, en el análisis que hagamos sobre la presencia de este valor de la DSI en dicho currículo. Por lo que respecta a este *ítem* en concreto, sólo encontramos alguna referencia, y de forma indirecta, en el cuarto bloque de 4.º ESO, centrado en la civilización del amor entendida como la misión más propia del cristiano en el mundo. El hecho de que tanto en el tercer contenido como en el criterio de evaluación 1 y el estándar 3.1 se incida en la *construcción* del mundo a partir del amor indica —por defecto, ya que no expresamente— que, supuesta la justicia como el objetivo mínimo de una sociedad, es el amor lo único que le da sentido. Parece deducirse de estos elementos curriculares, pues, que la construcción de una sociedad basada en el amor conlleva la consecución de la justicia, máxime si, como es el caso, dichos elementos están situados en el último bloque del último curso de esta etapa educativa y parecen actuar como corolario de todo el currículo. Pero, como se ha dicho, esta reflexión no aparece de forma expresa.

Extrañamente, no hay ninguna mención directa a la caridad en el currículo de Bachillerato. Por lo que respecta a la justicia, sólo aparece en el criterio de evaluación 2 del segundo bloque de 1.º Bachillerato, que pide al alumno que identifique “la dignidad humana como clave para una convivencia justa entre los hombres, diferenciándola de los reconocimientos que el Estado realiza a través de leyes”. Como en el caso de 4.º ESO, nuevamente es a través de su ausencia como parece estar presente la caridad complementando la justicia, y ello porque si las leyes no son suficientes para fundamentar la dignidad humana ni para conseguir una convivencia justa, ha de ser un valor superior —la caridad— el encargado de ello.

#### 5.1.8.2 *Se refiere a la justicia social como la más pertinente en el ámbito social*

Este *ítem* no se cumple en la ESO. Y en Bachillerato no hay referencias expresas a la justicia social.

#### 5.1.8.3 *Relaciona la justicia social con el bien común y la autoridad*

Este *ítem* no encuentra reflejo en el currículo de la ESO. La única referencia, y lejana, a la autoridad aparece en el cuarto bloque de 4.º ESO, donde ésta es puesta en relación con el “servicio de la verdad” —segundo contenido y criterio de evaluación 2—, pero sin mención expresa al bien común ni a la justicia social.

Por lo que respecta a Bachillerato, en el segundo bloque del primer curso hay una referencia a la autoridad y otra al bien común. La primera, si bien de forma no explícita sino mencionando el *Estado*, en el segundo criterio de evaluación, cuando le pide al alumno que identifique la dignidad humana como la clave para una convivencia justa “diferenciándola de los reconocimientos que el Estado realiza a través de las leyes”. La segunda, cuando el estándar 3.1 le pide que comprenda y defina “el bien común”. Consideramos que, aunque ambas categorías aparecen en el mismo bloque, no se cumple la relación pedida por el *ítem*. Y no sólo porque no haya referencia directa a la justicia social, sino también porque no se ve clara la relación entre el bien común y la autoridad. En efecto, el concepto de Estado —autoridad— que aparece en el bloque es fundamentalmente negativo. Sus leyes son, simplemente, el contrapunto negativo —por insuficiente— de la dignidad humana. Pensamos que se pierde, así, una gran oportunidad para fundamentar la imprescindible función del Estado en la defensa de dicha dignidad.

#### 5.1.8.4 *Reconoce su dimensión trascendente: se relaciona con la muerte y resurrección de Jesús*

En tanto en cuanto la dimensión trascendente de la justicia se refleja especialmente en la resurrección —la de Jesús y la de cada persona—, ni en la ESO ni en Bachillerato se cumple este *ítem*. No obstante, en 1.º Bachillerato hay alguna referencia indirecta al mismo. Una de ellas aparece en el estándar 3.1 del primer bloque, que le pide al alumno que descubra “la incapacidad de la ley para fundamentar la dignidad humana” utilizando para ello algún elemento de trabajo que le muestre “la injusticia”. Este reconocimiento de la incapacidad legal para establecer la justicia supone una afirmación implícita de la dimensión trascendente de ésta, aunque no en el sentido profundo antes señalado y que la vincula indefectiblemente a la resurrección. La otra aparece en el criterio de evaluación 2 del segundo bloque, que solicita del alumno que identifique “la dignidad humana como clave para una convivencia justa”. Puesto que la dignidad humana depende

de la condición de criatura propia de la persona —de su origen trascendente—, hay alguna conexión con el *ítem*, pero tampoco en este sentido profundo de la justicia al que nos estamos refiriendo.

#### 5.1.8.5 Menciona la justicia intergeneracional, la intrageneracional y la internacional

En la ESO no hay referencias expresas a la justicia intergeneracional. Hay alguna referencia indirecta en el primer bloque de 1º. ESO, especialmente donde se afirma que la realidad es dada o don de Dios —primer criterio de evaluación y estándares 1.1 y 1.2—. El hecho de que tal realidad sea un don implica, en justicia, que es para todas las personas de todas las épocas históricas, ya sean pasadas, actuales o futuras.

También hay una referencia indirecta a la justicia intergeneracional, y en el mismo sentido, en el primer bloque de 2º. ESO, cuyo tercer contenido presenta al ser humano como “colaborador de la creación de Dios” y cuyo estándar 4.1 le pide al alumno que clasifique los actos humanos que “respetan o destruyen la creación”. Si en 1º. ESO la referencia a la creación parece ser más de carácter ontológico, en 2º. ESO tiene un carácter más bien moral o práctico, pero en ninguno de los dos casos se menciona expresamente la justicia intergeneracional.

Tampoco hay en Bachillerato referencias directas a esta justicia. Hay algunas menciones a la justicia, pero no exactamente en el sentido pedido por el *ítem*. Así, el estándar 3.1 del primer bloque de 1º. Bachillerato le pide al alumno que, tras “un visionado que muestre la injusticia”, descubra la insuficiencia de la ley para fundamentar la dignidad humana. Y en el criterio de evaluación 2 del segundo bloque, se le pide que “identifique la dignidad humana para una convivencia justa”. Son indicaciones sobre la justicia —e injusticia— muy generales, que no alcanzan a precisar en el sentido que nos interesa en este punto.

En 2º. Bachillerato, por su parte, y en el cuarto bloque, ciertas referencias a los derechos humanos parecen señalar una situación que va más allá de un período histórico concreta. El criterio de evaluación 1 solicita al alumno que reconozca los esfuerzos de la Iglesia “a lo largo de los siglos” en la defensa de la dignidad y derechos humanos. El estándar 1.1, por su parte, le pide que nombre y explique “situaciones históricas” en las que la Iglesia defendió la dignidad humana. No son referencias directas a la justicia intergeneracional, pero, al menos, hay una mirada

sobre la justicia que puede tener cierta amplitud temporal, como parece desprenderse de esas menciones a los *siglos* y a las *situaciones históricas*.

En cuanto a la justicia intrageneracional, no hay menciones expresas, pero lo señalado en el *ítem* anterior sobre la justicia intergeneracional — tanto en la ESO como en Bachillerato — puede valer, y acaso con mayor motivo, para aquélla.

En cuanto a la justicia internacional, no existen referencias expresas ni en el currículo de la ESO ni en el de Bachillerato.

#### 5.1.8.6 Menciona la justicia que merecen el resto de criaturas

En el primer bloque de 1º. ESO, las referencias — muy abundantes y expresadas de diferentes formas — a la realidad como don de Dios permiten deducir que, puesto que toda ella procede del “designio amoroso de Dios”, según el estándar 2.1, también las criaturas no humanas merecen un respeto.

Ese respeto merecido por las criaturas no es de la misma condición que el que merecen las personas. El primer bloque de 2º. ESO asegura que sólo éstas poseen dignidad. Incluso hay dos elementos curriculares — el criterio de evaluación 1 y el estándar 1.1 — dedicados expresamente a diferenciar con claridad entre el ser humano, por un lado, y los animales y el resto de seres vivos, por otro. Ahora bien, esto no quiere decir que no exista una preocupación por éstos, presente, sobre todo, en el estándar 4.1, que solicita al alumno que clasifique acciones humanas que “respetan o destruyen la creación”. No obstante, consideramos que esta referencia es claramente insuficiente. El currículo debería ser más explícito en esta cuestión tan actual e importante.

Pasamos a Bachillerato. En el tercer bloque del primer curso, el estándar 2.1 pide al alumno que reconozca “el origen divino del cosmos”. Y debe hacerlo “con asombro”, una peculiar expresión que denota la importancia que le da el currículo. Encontramos en esta referencia expresa al *cosmos* una especial preocupación por introducir la dimensión ordenada y armonizada de la naturaleza, así como por el carácter único, total y global de la creación. En este sentido, encontramos, aunque indirectamente, una petición de respeto por parte del currículo al alumno para que éste comprenda — y se asombre — que lo creado es un todo ordenado y armónico que, en justicia, ha de ser respetado.

Por lo que respecta a 2º. Bachillerato, encontramos en el primer bloque el estudio de la cuestión bioética centrada en la vida humana, tal y como se deduce del propio título del bloque: “Antropología cristiana”. Ahora bien, creemos que nada impide entender “el mundo actual y la cuestión bioética” —segundo contenido— en un sentido amplio propio de la bioética personalista que incluye la preocupación por la vida animal y vegetal. No hay una referencia expresa a la justicia, tal y como pide el *ítem*, pero el hecho de que el criterio de evaluación asociado al contenido, el criterio 2, le pida al alumno que comprenda y respete “los principios fundamentales de la Iglesia” en esta cuestión remite, de alguna forma, a la justicia que debe reinar en el trato que las personas dispensan a los animales y vegetales.

#### *5.1.8.7 Hay una especial referencia a la injusticia sufrida por los pobres*

No hay en el nivel de ESO referencias expresas a los pobres ni a las injusticias por ellos sufridas. Hay, eso sí, referencias indirectas a necesidades humanas —estándar 4.2 del segundo bloque de 2º. ESO—, pero sin relación directa con la pobreza ni con la injusticia.

Tampoco en Bachillerato hay referencias expresas al *ítem*. Sólo una vez se menciona la injusticia, y es en el estándar 3.1 del primer bloque de 1º. Bachillerato. Pero no se hace en relación con los pobres, sino que se trata de una comprensión global de la misma. Y, como en la ESO, hay algunas referencias indirectas, al tratar el destino universal de los bienes —estándar 3.1 del segundo bloque de 1º. Bachillerato—, el trabajo y la economía como medios para hacer un mundo más humano —segundo bloque de 2º. Bachillerato— y los derechos humanos —primer contenido y criterio de evaluación 1 del cuarto bloque de 2º. Bachillerato—. Pero en ningún caso hay una referencia expresa ni a los pobres ni a la injusticia.

### **5.1.9. El valor de la caridad**

#### *5.1.9.1 Reconoce su carácter esencial con respecto a los demás valores*

En el primer bloque de 1º. ESO, el estándar 2.1 le pide al alumno que argumente “el origen del mundo y la realidad como fruto del designio amoroso de

Dios". El hecho de que el designio de Dios sea calificado como *amoroso* —y no de otra manera— muestra la preeminencia del amor en el conjunto de los valores.

En el cuarto bloque, el estándar 1.1 le pide al alumno que señale las formas de presencia de Jesucristo en la Iglesia, entre las cuales se menciona la "caridad". Es el único valor que, además de ser tal, es auténtica presencia de Jesucristo en la Iglesia.

Ya en 4º. ESO, y en el cuarto bloque, el tercer contenido, así como el estándar 3.1., se centran en la "civilización del amor" como tarea propia del cristiano en el mundo. Es de destacar que sea el amor la base de la sociedad que debe ser construida, y no la justicia, la libertad o la verdad, los otros valores clave de la DSI.

En el currículo de Bachillerato, por su parte, no aparece mencionado el valor de la caridad.

#### 5.1.9.2 *Establece la conexión sustancial entre la caridad y la paz*

No se establece esta conexión ni en la ESO ni en Bachillerato. En la ESO no se menciona la paz, y en Bachillerato no se mencionan ni la paz ni la caridad.

#### 5.1.9.3 *Relaciona la caridad con el amor a cada ser humano concreto*

Esta relación no aparece ni en la ESO ni en Bachillerato.

#### 5.1.9.4 *Destaca el dato revelado de que Dios es amor*

En el primer bloque de 1º. ESO, aparece una referencia clara al *ítem* en el estándar 2.1, que pide al alumno que argumente el "origen del mundo y la realidad como fruto del designio amoroso de Dios". No se afirma expresamente que Dios sea amor, pero el sentido de la frase es muy cercano.

En el cuarto bloque, el estándar 1.1 le pide al alumno que señale las distintas formas de presencia de Jesús en la Iglesia, entre las cuales está la caridad. Encontramos aquí una definición de Dios como amor más conseguida que la anterior.

Ya en 4º. ESO, y en el cuarto bloque, centrado en la civilización del amor, deducimos que si construir esta civilización es "la misión del cristiano en el mundo" se debe, precisamente, a que el amor es la esencia del Dios cristiano.

En Bachillerato, por su lado, no hay referencias a la revelación ni una definición concreta de Dios. Es cierto que el primer bloque de 1º. Bachillerato menciona el sentido religioso del hombre, pero no la revelación como tal. Se trata de un bloque más antropológico que teológico, en el que se parte de la necesidad humana de salvación mucho más que de la acción de Dios en la historia.

#### *5.1.9.5 Reconoce el mandamiento del amor como el mandamiento supremo*

El único lugar del currículo de ESO en el que hay una mención clara al *ítem* es el cuarto bloque de 4º. ESO, en los elementos curriculares que se centran en la civilización del amor. No hay una referencia expresa al amor como mandamiento, pero el sentido de estos elementos permite afirmar que, en el fondo, el sentido de ambas expresiones es muy cercano. En Bachillerato, por el contrario, no encontramos referencias a este *ítem*.

#### *5.1.9.6 Introduce los conceptos de amor social y amor político*

No hay en el currículo de la ESO ninguna referencia expresa al amor social y político. No obstante, es posible encontrar algunas referencias indirectas en 4º, concretamente en el tercer contenido y el estándar 3.1, que se centran en la “civilización del amor”. Consideramos que la inclusión de la palabra *civilización*, en tanto en cuanto tiene connotaciones etimológicas muy significativas en el contexto de este *ítem* — *ciudadano, político*— (Coromines, 2012) hace que el amor social y político esté presente en este bloque.

En Bachillerato, por su parte, no aparecen los conceptos de amor social y amor político.

#### *5.1.9.7 Hace depender la fuerza del amor de su referencia a Dios*

En el primer bloque de 1º. ESO, la mención expresa del “diseño amoroso de Dios” como origen del mundo y la realidad que aparece en el estándar 2.1 es clave en este *ítem*. Todo depende de un plan original de Dios que es, en el fondo, una

muestra de amor. Luego todo amor desplegado en el mundo depende, en última instancia, de este plan primigenio.

Por lo que hace a 2º. ESO, y en el cuarto bloque, el estándar 1.1 le pide al alumno que explique por qué una de las formas de presencia de Jesucristo en la Iglesia es la “caridad”. Consideramos que no cabe una relación más directa entre el amor y Jesucristo que ésta según la cual cualquier acto de caridad es signo seguro de la presencia de Jesucristo en la Iglesia.

Nuevamente hacemos referencia a la “civilización del amor” que aparece en el tercer contenido y el estándar 3.1 del cuarto bloque de 4º. ESO. Construir esta civilización es, según el tercer contenido, “la misión del cristiano en el mundo”. No dice que sea *una* de ellas, sino *la* misión más propia del mismo. En tanto en cuanto el sujeto activo de esta misión se define por su pertenencia a Cristo —*el cristiano*—, la dependencia del amor con el que construye la civilización con respecto al Dios de Jesucristo es clara.

Por lo que respecta a Bachillerato, y dada la ausencia de referencias explícitas tanto al amor como al mismo Dios, este *ítem* no se cumple.

#### 5.1.9.8 *Se relaciona con la verdad*

En el primer bloque de 1º. ESO, el estándar 2.1 le pide al alumno que “argumente el origen del mundo y la realidad como fruto del designio amoroso de Dios”. No hay ninguna referencia expresa a la verdad, pero consideramos que la mención del *origen* remite, en cierto modo, a la *verdad* de todo lo creado, verdad que, en este contexto, se relaciona con el amor providente de Dios. La referencia al *ítem* queda establecida, así, de forma indirecta, ya que no se trata en puridad de la caridad, sino del plan amoroso de Dios. Destacamos también el empleo de la palabra *argumenta*, que parece introducir en el estándar un matiz de búsqueda de la verdad.

En cuanto a Bachillerato, no aparece la relación entre la verdad y el amor. La única referencia a la verdad se encuentra en el tercer bloque de 1º. Bachillerato, pero en un contexto centrado en los métodos utilizados para llegar a ella, sin conexión con la caridad.

#### 5.1.9.9 *Aparece el concepto de amor providente de Dios*

En el nivel de ESO, sólo podemos mencionar el estándar 2.1 del primer bloque de 1º. ESO, donde aparece la expresión “diseño amoroso de Dios”, muy cercana en significado al *amor providente* de Dios.

En Bachillerato, por su parte, no aparece este concepto.

## 5.2 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez analizados los resultados, pasamos a la discusión de los mismos. Hemos indicado en el proyecto de tesis, y recordado en el capítulo IV, que existen algunos investigadores que señalan que las características generales que habrá de tener una ERE para el futuro deberán estar en relación con la consecución de objetivos tales como la concordia, la libertad, los derechos humanos, el diálogo interreligioso y ecuménico, la ecología y la integración social, entre otros (González de Cardedal, 2004; Mayor et al., 2006; Pajer, 2012; Espino, 2016; Artacho, 2006; García Domene, 2015; Otaduy, 2006). De ellos hemos partido y a ellos hemos hecho referencia en dicho proyecto. Ahora interesa dialogar con otros dos grupos de autores. En primer lugar, vamos a dialogar con algunos investigadores que, aun difiriendo bastante de nuestro planteamiento, y aun no habiendo dedicado ninguno de sus trabajos al análisis del currículo de ERE en la LOMCE, esbozan unas características para la enseñanza religiosa que no están lejos de las que nosotros hemos propuesto para el currículo y que son, precisamente, las que nos han guiado en el análisis de dicho currículo en el primer apartado de este capítulo V. Consideramos que este diálogo es muy importante porque nos va a permitir conocer las opiniones de algunos de los investigadores de referencia actuales en el ámbito de la enseñanza de las religiones en la escuela y, siendo esto así, no podemos dejar de confrontar con ellos nuestros resultados. En segundo lugar, vamos a dialogar con otros autores, pertenecientes a otra corriente pedagógica —más próxima a la nuestra, en tanto en cuanto se adscriben a la línea de investigación centrada en la enseñanza religiosa confesional— que sí han estudiado el currículo de ERE en los niveles de ESO y Bachillerato. Son muy pocos, y sus trabajos no adoptan la metodología que hemos utilizado nosotros en nuestro análisis. Pero, no existiendo ninguna investigación que, como la nuestra, haya analizado el currículo de ERE de la LOMCE en los niveles de ESO y Bachillerato —centrado en los bloques de contenido, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje— a partir de los

principios y valores de la DSI y del movimiento personalista, son los únicos que ofrecen alguna opción de diálogo sobre el objeto de nuestro análisis.

En efecto, existe en la actualidad una corriente pedagógica, bastante afianzada en el mundo de la investigación —he aquí el principal motivo por el cual queremos dialogar con sus representantes—, que, aun admitiendo la necesidad de una enseñanza religiosa en la escuela —algunos con especial énfasis, y ampliada a todo el mundo académico, no sólo al escolar, como Weisse (2012)—, aboga, más que por una modalidad confesional, por otra de tipo aconfesional. A pesar de las diferencias que nos separan de los autores que se adhieren a esta corriente, constatamos que hay muchos, entre ellos, que piden a este tipo de enseñanza unos objetivos que, en gran parte, se relacionan con los nuestros, siendo uno de ellos —y no el menos importante— contribuir a hacer de la escuela un lugar de convivencia pacífica (Moledo y Rego, 2012). Por supuesto, el enfoque que adoptan no es el nuestro —la DSI y el movimiento personalista—, pero ello no impide que haya una posibilidad de diálogo —y creemos que fecundo— entre nuestra postura y la suya. Y ello porque, aunque el enfoque no sea el mismo, sí lo es la preocupación original, a saber, *ese aprender a convivir* que el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors* (VV.AA., 1996) convertía en principal objetivo de la escuela, preocupación que, según ha quedado reflejado en nuestro análisis, está presente en todos los elementos del currículo de ERE y es, en el fondo, su razón de ser.

Cierto, nosotros nos hemos alejado de una ERE dogmática, cerrada e incapaz de dialogar con la sociedad y con el resto de asignaturas. En el análisis del currículo hemos buscado, precisamente, posibilidades de diálogo con otras cosmovisiones, así como valores compartidos e, incluso, universales. Y los hemos encontrado. Hemos señalado, por ejemplo, que el tratamiento que recibe el credo —si bien puede ser mejorado— no se centra en un enfoque de tipo dogmático, sino que abre la puerta a un estudio de tipo histórico y, aún más importante, a un acercamiento personalista en tanto en cuanto la confesión de fe es un resumen autorizado de una Historia de Salvación que, según el currículo, tiene su fuente en el designio amoroso de Dios. Y lo mismo hemos indicado en los diversos momentos en los que hemos tratado el valor de la verdad, la cual, lejos de ser presentada como una seguridad inamovible, a parece como un valor que, sin la caridad, pierde su carácter

personalista. Pues bien, no estamos tan lejos, siendo esto así, de esa enseñanza religiosa, solicitada por estos investigadores, que olvida los “códigos particulares de carácter dogmático” para centrarse en los valores universales y la ética común (Álvarez Castillo y Essomba, p. 13, 2012). El recurso a la DSI a lo largo de todo nuestro trabajo obedece, en gran parte, al carácter integrador, dialogante e interdisciplinar de esta rama de la teología. Reconocemos, eso sí —pero como virtud, no como defecto—, que nuestro planteamiento no se limita a una ética de mínimos —como sí hacen los autores a los que nos referimos—, sino que aspira a una de máximos. La introducción de la lógica del don y el principio de gratuidad obedece a este deseo fundamental para nosotros, deseo que hemos encontrado satisfecho en el currículo, ya que esta lógica y este principio están muy presentes en el mismo, más, incluso, que el propio principio personalista, como indicaremos más abajo.

Y si hay alguna preocupación especialmente evidente en estos autores con los que dialogamos en este momento —hasta el punto de hacer de ella la clave de la legitimidad de un tipo concreto de enseñanza religiosa escolar—, ésta es el diálogo interreligioso. Pues bien, una de las preocupaciones más sentidas de nuestro planteamiento ha sido el diálogo ecuménico e interreligioso, y por ello hemos introducido en el análisis del currículo varios *ítems* destinados a comprobar su grado de compromiso interreligioso. Consideramos que tanto la DSI como el personalismo son, por su propia naturaleza y objetivos, instrumentos especialmente aptos en este ámbito. Ambos nos permiten alejarnos de posturas inflexibles para acercarnos a las demás religiones con un talante abierto y colaborador. Un talante que es, precisamente, el que solicitan algunos autores de esta corriente pedagógica con la que pretendemos dialogar, y que consideran fundamental —como nosotros lo hacemos— que este diálogo esté mucho más basado en la ética y en los problemas sociales actuales que en la doctrina, postura ésta que permite ampliar este diálogo, incluso, a representantes de cosmovisiones ateas y agnósticas (Álvarez Castillo, González González y Fernández Caminero, 2012). Siendo esto así, el análisis del currículo nos ha llevado a comprobar que éste contiene un aceptable grado de diálogo interreligioso, si bien hemos comprobado, como diremos más adelante, que hay posibilidades de mejora en este ámbito.

Las enseñanzas religiosas parecen dirigirse, así, y para esta línea de investigación, a una comprensión amplia y novedosa del hecho religioso. Pero ello no significa, ni siquiera entre los representantes de esta corriente, que las enseñanzas confesionales no sean capaces de adaptarse a esta nueva comprensión. Para ello, es necesario que consigan introducir en sus currículos el estudio del resto de religiones y posiciones ante el hecho religioso en general, de tal manera que los alumnos sean capaces de tener una visión respetuosa del conjunto de estas manifestaciones culturales y religiosas, y ello no sólo con el objetivo de que éstos adquieran conocimientos, sino, ante todo, de que aprendan a dialogar y comprenderse, sean cuales sean sus creencias y adscripciones de fe (López González, 2012; Weisse, 2012; Torradeflot, 2012).

En resumen, todos estos autores mencionados basan sus reflexiones, en un sentido o en otro, en un documento elaborado por el Consejo Asesor de Expertos sobre Libertad de Religión o Creencia de ODIHR y publicado en 2008 bajo el título *Principios Orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de las religiones y creencias en las escuelas públicas*. El texto se centra, sobre todo, en lo que ha dado en llamar la enseñanza *sobre* o *acerca* de las religiones, que es la forma que tiene de denominar a la enseñanza aconfesional de las mismas. Ahora bien, el propio documento deja claro que de ninguna manera es su objetivo oponerse a la modalidad confesional, sino que, incluso, afirma que estos principios pueden servir de inspiración a ésta. El objetivo principal es, por el contrario, ofrecer unas pautas para hacer de las enseñanzas de las religiones cauces adecuados para el desarrollo de la libertad religiosa, las sociedades democráticas, el respeto mutuo, la tolerancia, el respeto, la preocupación por los demás, pretensiones que, en definitiva, “se basan en principios derivados de los derechos humanos” (p. 57). No en vano, algunos de los autores a los que nos estamos refiriendo otorgan una especialísima consideración —junto al ya mencionado diálogo interreligioso— al estudio de los derechos humanos en la enseñanza religiosa (Essomba, 2012). Y es en este punto donde encontramos una diferencia importante entre este enfoque y el nuestro. En efecto, si bien nosotros hemos dedicado una gran atención a los derechos humanos en el análisis del currículo —y hemos descubierto que se tratan adecuadamente, si bien con algunas carencias que no dejan de preocuparnos, como se dirá más adelante— hemos dejado claro que el currículo parte, ya desde el primer bloque de contenidos

de 1º. ESO —lo cual da cumplida cuenta de su carácter personalista— de una comprensión *fuerte* de los derechos humanos que hunde sus raíces en la condición de la persona como *imago Dei*. Pensamos, empero, que ello no debe suponer ningún obstáculo a la hora de entablar un diálogo sobre esta cuestión ni debe constituir un inconveniente para que el currículo sea considerado respetuoso con los derechos humanos, ya que, como indican los propios *Principios Orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de las religiones y creencias en las escuelas pública*, no es inútil hacer referencia en los planes de estudio de la enseñanza religiosa a las distintas motivaciones de los diferentes grupos religiosos, cuyos creyentes pueden encontrar en sus respectivos credos “razones añadidas para respetar los derechos de los otros, razones que pueden ser más persuasivas para ellos que unos razonamientos puramente laicos” (p. 45).

Pasamos ahora a dialogar con el otro grupo de autores mencionados más arriba, es decir, con aquellos —la mayoría ya señalados en el capítulo IV— que, adscritos, como nosotros, a la línea de trabajo centrada en la ERE confesional, han investigado sobre el currículo de la misma en los niveles de ESO y Bachillerato en la LOMCE. Ya hemos dicho que estos autores son muy pocos y que, además, sus trabajos adoptan un enfoque diferente al nuestro, siendo Esteban quien, tanto por su condición de autor de referencia en la ERE confesional católica como por ser quien más ha investigado sobre este tema, nos interesa especialmente. Mencionamos también, aunque su importancia es menor en el tema que nos ocupa, a Gómez Sierra, Rodríguez Ruiz y Bogarín Díaz, siendo Jiménez Pérez un autor cuyos trabajos presentan intuiciones que pueden ser consideradas, en parte, como anticipos de nuestro trabajo.

He mos asegurado en varias ocasiones que, cuando en nuestra investigación hablamos de educación personalista, nos referimos a la inspirada tanto por la DSI como por el movimiento personalista. También hemos afirmado que, según esta educación, los objetivos últimos de la escuela son dos. Por un lado, la construcción del alumno; por otro, la transformación de la sociedad. Ambos objetivos son, precisamente, los que reconocen tanto Esteban (2013) como Jiménez Pérez (2013) como más propios de la escuela. Compartimos, pues, con estos autores la preocupación por plantear la pregunta fundamental sobre el fin último de la educación, así como la respuesta a dicha pregunta. Ambas, pregunta y respuesta,

son los polos de nuestra investigación sobre el currículo, Y a ambas a parecen tanto al principio como al final de la misma, abriendo y cerrando un trabajo centrado en el principio personalista.

Resulta significativo que, dentro de la corriente pedagógica a la que hemos hecho referencia en primer lugar —y que no investiga la enseñanza religiosa confesional—, exista un autor que parta en su análisis sobre la enseñanza religiosa en la escuela de dos autores personalistas como Lévinas y Ricoeur, el primero de los cuales nos ha servido de inspiración para elaborar algunos de los *ítems* empleados en el análisis del currículo. Y ello en virtud del papel del reconocimiento del *otro* presente en estos dos filósofos y que debe animar toda experiencia educativa (Weisse, 2012). Para nosotros, como para Weisse, Esteban y Jiménez Pérez, el principio personalista es el principio fundamental de nuestro trabajo. Y ello —en nuestro caso— por dos razones. En primer lugar, porque es el fundamento de toda la DSI, objeto de estudio de la primera parte del marco teórico. A su luz se comprenden adecuadamente todas las categorías que aparecen analizadas en el resto de principios y valores, tales como la condición de *imago Dei* de la persona humana, su dignidad, su identidad sexual, su lugar en el conjunto de la creación, su naturaleza pecaminosa, su necesidad de salvación, su sociabilidad natural, la relación entre su libertad y su responsabilidad y la ley natural, la interdependencia entre los derechos y los deberes y la gratuidad. Así queda de manifiesto en el capítulo III del CDSI y así lo hemos tenido en cuenta en nuestro trabajo, pues “toda la doctrina social se desarrolla, en efecto, a partir del principio que afirma la inviolable dignidad de la persona humana” (CDSI, 107). Y, en segundo lugar, afirmamos que el principio personalista es el principio fundamental porque constituye, además del centro de la DSI, la razón de ser del movimiento personalista —como su propio nombre indica—, objeto de estudio de la segunda parte del marco teórico y cuyos principales temas de reflexión coinciden con los señalados en dicho capítulo III del CDSI. Y, siendo la DSI y el movimiento personalista las dos fuentes de nuestro trabajo y con las cuales hemos construido la metodología y el instrumento con el cual hemos analizado el currículo, se comprende la centralidad de este principio.

Así pues, no es extraño que, para adaptar este principio al estudio del currículo, hayamos necesitado introducir veintinueve *ítems*, muchos más que en

ningún otro principio y valor. Por lo que respecta a los resultados obtenidos, destacamos la gran cantidad de ocasiones en las que el currículo hace referencia a este principio, tanto en la ESO como en Bachillerato. Ahora bien, entre estas referencias hay muchas de carácter indirecto o deducido —tal y como hemos ido señalando en el análisis del currículo—, tantas que superan en número a las de carácter directo, de tal forma que muchos de los *ítems* no encuentran referencia expresa o literal en el currículo. No obstante —y esto vale para el resto de los principios y valores analizados—, hemos de aclarar que con referencias indirectas o deducidas no queremos decir referencias forzadas, sino, más bien, no literales o no evidentes a primera vista, pero, en todo caso, reales y fundamentadas. Siendo esto así, hemos de decir que el principio personalista, en sus muchas y variadas manifestaciones, está presente de una manera muy aceptable en el currículo. Destacamos, como contrapartida, que en la ESO hay dos *ítems* en los que no hay absolutamente ninguna referencia a lo enunciado en los mismos, mientras que en Bachillerato hay ocho. Es un número muy pequeño en la ESO, pero resulta llamativo en Bachillerato.

Esta importancia dada al principio personalista en el currículo se deduce con claridad en Esteban, porque en él, si bien no hay una referencia expresa a tal principio, la preocupación por los valores es evidente, incluyendo, por supuesto, la imprescindible referencia a la dignidad humana. Ello se observa claramente, por ejemplo, en la importancia que da al hecho de que, al menos en la teoría, los alumnos puedan elegir al mismo tiempo la asignatura de ERE y de Valores (Esteban, 2013). También Bogarín (2016) considera este hecho como algo muy positivo, pero el enfoque de su investigación es mucho más jurídico que pedagógico y, por tanto, se aleja bastante de nuestro centro de interés. En el fondo de los trabajos de Esteban subyace una idea que nosotros hemos desarrollado ampliamente y a la cual el currículo es muy sensible. Esteban considera —y para fundamentar su argumento recurre tanto a su propia trayectoria como investigador de la ERE como a filósofos especializados en la enseñanza como Marina— que contraponer los valores a la religión es inadecuado intelectual, teológica y pedagógicamente, pues podría llevar a la falsa conclusión de que los alumnos que eligen estudiar valores no necesitan estudiar religión (Esteban, 2021b). Y viceversa. En efecto, en nuestro trabajo nos han movido siempre dos convicciones. La primera

ha sido permanecer fieles a la identidad de la ERE, respetando en todo momento su naturaleza de enseñanza religiosa. La segunda, por su parte, ha sido el estar convencidos de que investigar los valores, tanto personales como sociales, que la ERE proporciona al alumno no es sino ser doblemente respetuosos con la identidad de la ERE, dado que ésta no es sólo enseñanza de la religión católica, sino también de la moral católica. El análisis del currículo ha mostrado, en general, un cierto equilibrio entre la religión y la moral, entre la teología dogmática —en la medida en que pueda hablarse de esta rama de la teología en la escuela— y la teología moral —la DSI—, equilibrio que ha de agradar a las dos corrientes de investigadores a las que venimos refiriéndonos.

Y, tras el principio personalista, han sido la lógica del don y el principio de gratuidad las categorías en las que nos hemos centrado de una manera especialmente intensa en nuestro análisis del currículo. No incluidas de forma expresa ni en los principios ni en los valores, pero fundamentales en nuestro planteamiento personalista —y exclusivas de nuestro análisis, pues no son tratadas por ningún autor— la lógica del don y el principio de gratuidad son unas de las categorías llamadas a dar más fruto en la ERE. De su importancia en nuestro trabajo da cuenta el hecho de que para analizarla hayamos introducido dieciséis *ítems*, más que para cualquier otro principio y valor, si exceptuamos el principio personalista.

Sorprendentemente, y a pesar de que hay casi el doble de *ítems* empleados en el análisis del principio personalista que en el de la lógica del don, las referencias totales comparadas no reflejan esta diferencia. En efecto, comparativamente, la lógica del don está mucho más presente en el currículo que el principio personalista. De ello da cuenta el hecho de que, en la ESO, en la lógica del don no hay ningún *ítem* en el que no haya ninguna referencia a lo enunciado en él —el único caso, junto con el valor de la verdad en el nivel de la ESO—. En Bachillerato, sin embargo, el número de estos *ítems* en los que no hay ninguna referencia a lo enunciado en ellos es bastante más elevado.

Cierto interés tienen, en este punto, algunas propuestas de autores de la corriente pedagógica mencionada en primer lugar, tales como la centrada en el aprendizaje-servicio (Sales y García, 2012; Puig Rovira y otros, citado en Moledo et al., 2012) al tratar el tema de la formación de los profesores para solucionar conflictos interreligiosos en el ámbito escolar. Pero, aun reconociendo alguna

similitud con el don y la gratuidad, están bastante alejadas del enfoque personalista —el *otro* como un *yo*— que hemos adoptado nosotros.

Y tras estos principios básicos en nuestro análisis —el principio personalista, la lógica del don y el principio de gratuidad—, hemos seguido analizando el currículo, no sólo con el recurso a los valores fundamentales de la vida social, sino también, y antes aún, con la ayuda de los principios de la DSI. Pues bien, en Esteban encontramos, sin duda, abundantes referencias a los valores. En él se observan, incluso, dos *temores* ante una asignatura de valores alternativa a la ERE bien configurada filosófica y pedagógicamente. El primero consiste en que los contenidos de esta asignatura no aprovechen a los alumnos de ERE, ya que éstos no pueden optar —en la práctica, aunque sí en la teoría— por matricularse en ella. El segundo es que, ante la pujanza de una tal asignatura, la ERE vaya perdiendo prestigio entre los padres y aceptación entre los alumnos. De ahí su insistencia en una ERE atenta a unos elementos curriculares que no olviden los valores. Nosotros compartimos esta preocupación por la presencia de los valores en la ERE. Y, como en su caso, no son sólo estos dos *temores* el origen de tal preocupación. Pero consideramos que unos valores aislados de unos principios —en Esteban no hay un estudio sistemático de éstos, sólo referencias al principio personalista— no son todo lo productivos que podrían llegar a ser. Es ésta la razón por la cual, en nuestro trabajo, los hemos relacionado con los principios de la DSI, sabedores de que la consecución de los valores requiere la práctica de los principios fundamentales de la vida social (CDSI 197).

En Rodríguez Ruiz, por su parte, encontramos el caso contrario, es decir, el estudio de los principios de la DSI —en su caso aplicados al proyecto educativo institucional de una universidad—, pero sin referencia a los valores, por lo cual, y como en el caso de Esteban, consideramos que se pierde esa relación recíproca entre principios y valores tan importante para la DSI:

“...es indudablemente de reciprocidad, en cuanto que los valores sociales expresan el aprecio que se debe atribuir a aquellos determinados aspectos del bien moral que los principios se proponen conseguir, ofreciéndose como puntos de referencia para la estructuración oportuna y la conducción ordenada de la vida social”. (CDSI 197)

Así pues, y tras utilizar los principios fundamentales para analizar el currículo, hemos recurrido al resto de principios para seguir haciéndolo. Dada su menor amplitud, hemos introducido menos *ítems* que los empleados al analizar el principio personalista, la lógica del don y el principio de gratuidad, lo cual es necesario tener en cuenta a la hora de valorar los resultados obtenidos. En el caso del principio del bien común y el destino universal de los bienes, han sido once los empleados. Pues bien, se observa que, lógicamente, las referencias a las categorías y elementos enunciados en los *ítems* son menos numerosas, tanto en términos totales como proporcionales. Son pocas dichas referencias —incluso proporcionalmente— en relación con el principio personalista y la lógica del don, sobre todo en la ESO, lo cual concuerda con el hecho de que hay cuatro *ítems* en la ESO —muchos para un total de once— en los que no hay ninguna referencia a lo enunciado en ellos, si bien en Bachillerato sólo hay uno. Ello contrasta con las conclusiones extraídas por Rodríguez Ruiz en su trabajo *Los principios de la Doctrina Social de la Iglesia en el Proyecto Educativo Institucional de la ULADEC Católica* (2016), según las cuales el principio más aceptado en los planes de aprendizaje de esta universidad es, precisamente, el bien común.

En cuanto al principio de solidaridad, los *ítems* utilizados han sido ocho. Con respecto al principio del bien común y el destino universal de los bienes, este descenso en el número de *ítems* tiene su correlato en un descenso proporcional en las referencias a las categorías y elementos propuestos por éstos y en un aumento —también proporcional— tanto en la ESO como en Bachillerato en el número de *ítems* en los que no hay ninguna referencia a lo enunciado en ellos,

Por lo que respecta al principio de la subsidiariedad y la participación, hemos utilizado seis *ítems*. Tanto en términos globales como proporcionales, es el principio que presenta menos referencias a las categorías y elementos presentados en los diferentes *ítems*. En cuanto a los *ítems* en los que no hay ninguna referencia a lo enunciado en ellos, hay tres en la ESO y cuatro en Bachillerato, lo que hace un total de siete, la cifra más alta de todos los principios. Ello contrasta con lo señalado por Rodríguez Ruiz en su trabajo, donde la subsidiariedad es el segundo principio más aceptado. Quizá el hecho de que su estudio esté centrado en el nivel universitario explique esta diferencia, dado que este principio, dada su complejidad, requiere de

un grado de madurez más presente en el ámbito de los estudios superiores que en el de los obligatorios.

Y pasamos a los valores. Ya hemos señalado que el interés de Esteban en ellos es patente. Menciona algunos valores *generales* (tolerancia, pluralismo, derechos humanos, imperio de la ley, ciudadanía democrática, paz) y otros propios de la DSI (libertad, justicia, verdad), aunque en algunos momentos los engloba bajo la genérica e indiferenciada expresión de “valores y principios” (Esteban, 2013., p. 13). Ahora bien, la naturaleza y objetivos de sus trabajos no le permiten obtener información sobre la presencia real de los mismos en el currículo, sobre todo porque se limita a analizar la introducción de dicho currículo sin trabajar los cuadros en los que se incluyen al completo los bloques de contenido, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. En efecto, nuestro análisis del currículo se ha basado en un detallado estudio de cada uno de estos elementos curriculares a la luz de unos *ítems* extraídos de los valores y principios de la DSI y del movimiento personalista —de esta forma hemos construido nuestro instrumento de investigación, como hemos señalado en el capítulo dedicado a la metodología—. Por lo tanto, y en el fondo, es ésta la principal diferencia entre los trabajos de Esteban y el nuestro. Mientras que Esteban analiza la introducción del currículo y da una visión de conjunto de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, nosotros analizamos todos estos elementos en cada nivel de ESO y Bachillerato con el recurso a cien *ítems*. Mientras que Esteban centra su trabajo en el currículo de ERE en la LOMCE, nosotros tenemos el mismo objeto de estudio, sí, pero aspiramos a que nuestro instrumento de trabajo pueda ser aplicado a cualquier otro currículo de ERE que se elabore en el futuro, y ello con el mismo objetivo que el que nos ha movido a nosotros en nuestra investigación, es decir, encontrar en él elementos de la DSI y del movimiento personalista. De esta forma, es difícil hallar en Esteban referencias —al menos explícitas— a categorías que en nuestro trabajo son fundamentales y que consideramos que van a resultar centrales en los currículos de la ERE en el futuro. Nos referimos, por ejemplo, a la ecología integral, el desarrollo integral, la razón cordial y la globalización.

Por lo que respecta a Jiménez Pérez, es en el tratamiento específico de los valores donde encontramos una vía de diálogo con sus trabajos, ya que éstos están centrados en, como reza uno de ellos, la DSI como fuente de valores para la ERE.

La naturaleza y la metodología de estos trabajos —se trata de artículos breves— difieren mucho de las que hemos adoptado en nuestra investigación, pero encontramos en ellos algunos elementos interesantes que pueden relacionarse con los resultados que hemos obtenido en el análisis del currículo. Ahora bien, puesto que sus trabajos no se centran en el currículo de ERE en la LOMCE —son reflexiones generales sobre cómo podría enriquecerse la ERE a partir de los valores fundamentales de la vida social propuestos por la DSI, reflexiones realizadas precisamente mientras se tramitaba esta ley—, el diálogo no se establece, como sí ocurre en el caso de algunos trabajos de Esteban, entre dos investigaciones cuyo objeto de estudio es el mismo currículo, sino entre una investigación centrada en el currículo concreto de la ERE en la LOMCE y otras que reflexionan con un carácter prospectivo.

Jiménez Pérez se acerca mucho a nuestro trabajo, ante todo, en la esperanza que deposita en la relación entre la ERE y la DSI a la hora de actualizar la asignatura. Y si bien no es su intención analizar el currículo —tampoco puede, por cuestiones meramente temporales, como ya hemos indicado—, muestra una clara confianza en que la ERE, considerada en sus aspectos más generales, pueda *resistir* la introducción en la misma de los principales componentes de una herramienta de análisis teológica y pedagógica tan potente como la DSI —no menciona el movimiento personalista—. Confianza que nosotros, en nuestro análisis, hemos mostrado claramente fundamentada, pues el currículo, tras ser analizado a partir de cien *ítems* —compendio exigente, riguroso y exhaustivo de la DSI—, ha demostrado que la ERE tiene una consistencia muy considerable y es capaz de acoger como propias las más variadas cuestiones desprendidas de los principios y valores de la DSI. Es decir, el planteamiento de Jiménez Pérez es, ante todo, atrevido y confiado, como creemos que también lo es el nuestro. Así lo demuestra cuando hace partir su reflexión —el conjunto de sus cuatro artículos mantiene una coherencia que permite afirmar que se trata, en realidad, de una única reflexión— de una pregunta capciosa formulada por alumno a un profesor y que éste, lejos de ignorar, acepta como reto pedagógico e, incluso, existencial: “¿Profe, a fin de cuentas, para qué vale tu asignatura?” (Jiménez Pérez, 2013, p. 26). Y, aunque con una metodología diferente a la nuestra, así como de una manera mucho menos prolija, señala algunas características generales de la DSI que debe *soportar* un

currículo de ERE para poder ser enriquecido por dicha DSI, entre las cuales menciona el estar abierto tanto a la dimensión teórica como a la práctica, el estar interesado en los temas sociales, el estar diseñado no sólo para creyentes y, como colofón de lo anterior, el tener como objetivos finales la construcción del alumno y la mejora de la sociedad (Jiménez Pérez, 2013). Para concretar estas características generales de la DSI, y que son las que un currículo de ERE debe *soportar* si quiere ser enriquecido por esta rama de la teología, Jiménez Pérez se centra en los valores. Como Esteban, no menciona los principios.

Con respecto al valor de la verdad, Jiménez Pérez (2014c) insiste, ante todo, en que la verdad fundamental que debe acoger un currículo es la primacía de la persona humana y su dignidad, pero no especifica más. Se echa en falta una relación —como hemos hecho nosotros en nuestro análisis— entre este valor y otros principios, valores y categorías. Nosotros, por nuestra parte, y para analizar este valor hemos empleado un número de ítems similar al de los empleados en los principios. En este caso, hemos introducido siete. Y si el número de referencias a los enunciados de los *ítems* en Bachillerato es similar o incluso superior a las observadas en los diferentes principios en este mismo nivel de Bachillerato, en la ESO iguala al principio del bien común —el que más referencias presenta entre los tres principios—, y ello con cuatro *ítems* menos. Esto nos lleva a decir que se trata de un valor presente en gran medida en el currículo. Por lo que respecta a los *ítems* en los cuales no encontramos ninguna referencia a lo pedido en sus enunciados, observamos —aunque a tenuada— una situación que se repite en los cuatro valores, a saber, un número proporcionalmente elevado de ellos, sobre todo en Bachillerato. En el caso del valor de la verdad, esto es menos acusado, ya que no hay ninguno en la ESO y tres en Bachillerato.

Con respecto a la libertad, Jiménez Pérez (2014a) vuelve a insistir en su relación con la dignidad humana, pero, en este caso, es más explícito que en el caso de la verdad y establece —como hemos hecho nosotros en nuestro análisis— algunas relaciones entre este valor y la dignidad humana, la ley natural, la revelación veterotestamentaria, la neotestamentaria, y la dimensión personal y la comunitaria de la libertad, algunas de las cuales (la dimensión personal y la comunitaria) coinciden, incluso, con algunos de los *ítems* utilizados por nosotros en nuestro análisis y otras de las cuales, aunque no coinciden en su literalidad, han

aparecido de otra forma en dicho análisis. Nosotros, por nuestra parte, y como en el caso de la verdad, hemos introducido siete *ítems* para analizar la libertad. Aquí, el descenso en el número de referencias a los enunciados de los *ítems* con respecto al principio de la verdad es notable, y, lo que es sorprendente, dichas referencias desaparecen en Bachillerato, en una de las ausencias más destacables de todo el currículo. En cuanto a los *ítems* en los que no aparece ninguna referencia a sus enunciados, son uno en la ESO y los siete en Bachillerato.

En el caso de la justicia, Jiménez Pérez (2014b) también establece, como nosotros, algunas relaciones entre este valor y otras categorías, tales como la justicia social, el reino de Dios y la escatología, categorías que, de una u otra forma, también hemos utilizado nosotros en nuestro análisis. Resulta reseñable que, de estas tres categorías, dos de ellas (el reino de Dios y la escatología) no aparezcan en el currículo, como ya hemos indicado en el análisis de los resultados al decir que se trata de unas de las principales carencias del mismo. Nosotros, por nuestra parte, concluimos que es el valor menos presente. Llama la atención el elevado número de *ítems* en los que no hay ninguna referencia a sus enunciados, pues son cuatro en la ESO y cuatro en Bachillerato, un total de ocho.

En cuanto al valor de la caridad, Jiménez Pérez no le dedica ninguno de sus artículos. Nosotros, por nuestro lado, encontramos aquí, como en el caso de la libertad, las mayores diferencias de todo el currículo —en favor de la ESO— entre la ESO y el Bachillerato. Lo más llamativo es el hecho de que en la ESO hay dos *ítems* en los que no hay ninguna referencia a sus enunciados y nueve —es decir, todos— en Bachillerato.

Como conclusión de todo lo anterior, y para tener una idea de conjunto, ofrecemos a continuación una síntesis de lo señalado en esta apartado de la discusión.

- › Ante todo, hemos de señalar que, si bien hemos dialogado con varios autores, no existe ninguna investigación, similar a la nuestra, que haya arrojado conclusiones sobre la presencia de los principios y valores de la DSI y el movimiento personalista en el currículo de la ERE en la LOMCE. Ello nos ha impedido realizar comparaciones directas entre los resultados de nuestro análisis y los de otros trabajos, al mismo tiempo que nos ha obligado a entablar un diálogo con autores que, teniendo el mismo objeto

de estudio, han adoptado un enfoque diferente. Por este motivo, con algunos de estos autores el diálogo ha sido, inevitablemente, lacónico, más de lo que nos habría gustado.

- › El currículo de la ERE en la LOMCE es un currículo abierto y flexible, más de lo que en un primer momento puede parecer si sólo se atiende a los bloques de contenido, ya que los criterios de evaluación y, sobre todo, los estándares de aprendizaje ofrecen al profesor muchas posibilidades para elaborar una programación referenciada y adaptada a las necesidades de sus alumnos. Es aquí donde encontramos una relación muy evidente entre las conclusiones de Gómez Sierra (2015) y las respuestas del currículo ante nuestro análisis. En efecto, esta autora incide en su trabajo, además de en la interdisciplinariedad que ha de dominar el profesor de ERE si quiere manejar bien este currículo, en la centralidad del docente en el proceso educativo y en su capacidad de adaptarse a las exigencias que dicho currículo plantea, de donde se deduce que, efectivamente, se trata de un currículo abierto y flexible.
- › Si bien es un currículo abierto y flexible, el análisis ha mostrado que, desde el punto de vista de la DSI y el movimiento personalista, presenta algunas deficiencias que en el análisis previo que hicimos en el capítulo III no se mostraron abiertamente. Las principales deficiencias son las siguientes:
  - Aunque hay referencias a la felicidad y plenitud personal a las que está llamado cada ser humano, se echan de menos algunas menciones al deseo y responsabilidad de conseguir la felicidad y plenitud comunitarias.
  - Aun siendo adecuadas y suficientes las referencias a la condición pecaminosa de la persona, se echa en falta alguna indicación sobre el hecho de que la dignidad humana no queda afectada en ningún caso por el pecado.
  - No se insiste con suficiente claridad en las estructuras de pecado.
  - El pecado no se estudia en relación con la libertad.
  - No se mencionan los pecados sociales.
  - No hay referencias al subdesarrollo personal y social provocado por el pecado.

- No se insiste lo suficiente en que la dignidad humana no decrece con el pecado ni se acrecienta con la conversión, pues aquélla no depende de éstos.
- Sólo se menciona expresamente, entre todas las religiones, el judaísmo, si bien no se utiliza este término, sino el de Israel.
- Aunque es evidente la importancia dada al judaísmo bíblico, no lo es tanto la atención prestada al judaísmo postbíblico y moderno.
- Hay cierta reticencia a considerar las religiones no cristianas como revelación, lo que no facilita un estudio sobre la aportación de estas religiones a una ética universal basada en la ley natural y en el respeto a la dignidad humana.
- Hay un tratamiento muy superficial de las religiones politeístas, centrado, además, en los aspectos que las separan del cristianismo.
- Centra excesivamente el diálogo interreligioso en el contexto abrahámico, olvidando el resto de creencias.
- El tratamiento de la dimensión corporal de la persona es escaso, e inexistentes las referencias a la corporeidad escatológica. Se echa en falta una presencia más evidente de una auténtica teología del cuerpo.
- Los derechos humanos no son mencionados expresamente en ningún curso de ESO ni de Bachillerato, como tampoco los deberes.
- El sustantivo libertad es mencionado expresamente sólo dos veces en ESO y ninguna en Bachillerato.
- No hay referencias expresas al valor de la justicia ni en la ESO ni en Bachillerato.
- En Bachillerato, no se menciona expresamente la categoría del desarrollo.
- En Bachillerato, no se menciona expresamente el valor del amor.
- Se insiste en exceso en la comprensión de las dos naturalezas de Jesús, la divina y la humana, siendo así que en una visión personalista de la cuestión —y más en esta etapa educativa— no es tanto la comprensión de ambas naturalezas por parte del alumno el objetivo que debe conseguirse, sino, más bien, su aceptación de que

la asunción de la naturaleza humana por el Hijo de Dios es la prueba definitiva de la suprema dignidad de la persona.

- No hay referencias expresas al reino de Dios, como tampoco las hay a la escatología, con lo cual no es posible establecer las relaciones entre ambas categorías.
  - En Bachillerato, el estudio de la DSI atiende mucho más a sus fuentes antropológicas que a las teológicas.
  - No hay referencias expresas a la cultura del encuentro.
  - No hay referencias expresas a la ecología integral.
  - No hay referencias expresas a la paz.
  - No hay referencias expresas a la globalización.
  - Dado que el currículo da una gran importancia a la categoría de la alianza, se echa en falta la referencia a la Eucaristía como *alianza nueva y eterna*.
  - No hay referencias expresas a los laicos, cuyo ámbito más propio de actuación es, precisamente, el de las realidades temporales.
  - No hay referencias expresas a la pobreza en el mundo.
- › El currículo puede dialogar perfectamente con la línea de investigación que bebe de la fuente de los *Principios Orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de las religiones y creencias en las escuelas públicas*, si bien manifestamos nuestra preocupación por el hecho de que, entre sus deficiencias, se encuentren las que hemos mencionado acerca del diálogo interreligioso, que es, como ya hemos señalado, de especial importancia para los autores que siguen esta línea.
- › El currículo nos ha mostrado que tiene un aceptable equilibrio entre la religión y la moral, entre la *teología dogmática* y la DSI, que consideramos que es, con Esteban (2015c), la mejor opción de proponer los fundamentos de la moral católica. El currículo es fiel, así, a la asignatura que desarrolla: *Religión y Moral Católica*.
- › Hemos pedido al currículo que no se limite a ofrecer una ética de mínimos. En tanto en cuanto asegura, y muy aceptablemente, la presencia de la lógica del don y el principio de gratuidad, lo consigue.

- › El principio personalista, como principio fontal, también está presente de una manera muy aceptable.
- › Entre los restantes principios de la DSI, y si bien están presentes todos ellos, observamos un tratamiento aceptable del bien común y el destino universal de los bienes, así como de la solidaridad, mientras que la subsidiariedad aparece más difuminada en los elementos curriculares y con menos posibilidades de ser referenciada en las programaciones.
- › En cuanto a los valores, es la verdad el que recibe un mejor tratamiento, siendo la justicia y la caridad las que presentan más limitaciones.
- › El currículo no menciona expresamente algunas de las categorías teológicas más actuales, tales como la cultura del encuentro, la cultura del descarte y la globalización de la indiferencia, pero, del análisis realizado, concluimos que admite perfectamente su inclusión.
- › El análisis del currículo que hemos realizado, en fin, ha tenido un claro objeto, el currículo de ERE en la LOMCE en los niveles de ESO y Bachillerato. Los resultados que hemos obtenido nos han dado respuestas al objetivo principal de la tesis, a saber, conocer en qué medida están presentes en él los principios y valores propios de la DSI. Pero, más allá de este objetivo, nuestra metodología y análisis se muestran —y esta es una diferencia fundamental con todos los autores mencionados en este apartado— como valiosos instrumentos para investigar, desde un punto de vista personalista, cualquier otro currículo de ERE católica que sea publicado en el futuro e, incluso, con las debidas adaptaciones y aportaciones de otras enseñanzas religiosas, cualquier otro currículo de ERE de otras religiones. Y, yendo más allá, quizá sea válido también para eliminar esas tensiones que surgen entre los partidarios de las enseñanzas religiosas confesionales y aconfesionales, tan dados a veces a asegurar que sólo su opción es respetuosa con el alumno. Confiamos en que la aplicación de nuestro método encuentre acogida en los defensores de ambas opciones y piensen en él como criterio autorizado para comprobar hasta qué punto es cierto —o no— que sus currículos respetan, de verdad, a la persona. Porque, en definitiva, eso es lo importante. Por nuestra parte, estamos convencidos de que este camino que hemos inaugurado es una vía segura

para elaborar programaciones de ERE capaces de construir personas y edificar sociedades.

# **CAPÍTULO VI**

## **Conclusiones y Prospectiva**



## CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

### 6.1 INTRODUCCIÓN. UNA MIRADA AL PROYECTO DE TESIS

Volvemos ahora, al final de nuestra investigación, sobre nuestro proyecto de tesis. Con la perspectiva amplia que nos proporcionan varios años de trabajo, estamos en disposición de aportar nuestras propias conclusiones sobre el área de conocimiento objeto de nuestro estudio. Y, para ello, comenzamos recordando, y ampliando, algunas ideas de dicho proyecto.

La ERE es, esencialmente, una asignatura que, en sus diversas modalidades, forma parte de los planes de estudio de la inmensa mayoría de los países de Europa. Esto significa que todas estas modalidades se adecuan, jurídica y pedagógicamente, a las exigencias de los planes de estudio promulgados en estos países. Siendo esto así, también la ERE católica, a la que hemos dedicado nuestra investigación, es una materia idónea, como asignatura de pleno derecho que es en España, para ser enseñada en las aulas. Habiendo dejado para otros investigadores el tratamiento de los fundamentos jurídicos que legitiman su inclusión en el sistema educativo de nuestro país, o legitimación *ad extra*, nosotros nos hemos centrado en su legitimación *ad intra*, es decir, en su condición de asignatura escolar, en su *ser* escuela. Así, la pertinencia propiamente educativa de la ERE, basada en una perspectiva exclusivamente pedagógica, ha sido el planteamiento de fondo sobre el cual hemos desarrollado nuestra investigación.

Aunque parezca evidente, conviene recordar que la escuela es, en efecto, el marco de referencia para toda materia escolar. Cualquier asignatura pierde su sentido si es considerada sin relación con los objetivos generales de la escuela. Es más, deja de ser asignatura propiamente dicha. Esto es aún más evidente en una ley como la LOMCE, la cual, como hemos señalado más arriba, valora grandemente la contribución de cada materia a estos objetivos generales, hasta el punto de hacer desaparecer los objetivos propios de cada una de ellas en aras de su aportación —específica, eso sí— a estos objetivos generales, que son los verdaderamente importantes. Es esta visión global de la educación, en la que el todo es superior a la

parte —resuenan aquí las palabras de Francisco en *Laudato si'*— la que ofrece el marco irrenunciable en el que ha de encuadrarse la ERE.

Así pues, la ERE ha de buscar, como todas las asignaturas, un objetivo fundamental, cual es el de conseguir una educación integral para el alumno, educación integral que, en el siglo XXI, se apoya en cuatro fundamentos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, según indica el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors* (VV. AA., 1996). Y, de estos cuatro, es el último el que, como hemos señalado en el marco teórico, está llamado a recibir las mayores atenciones en la escuela.

Dos afirmaciones, pues, sostienen nuestro trabajo. Así, por una parte, afirmamos que la ERE es, y así ha de ser considerada, una auténtica asignatura escolar. Esta afirmación, aparentemente simple, pero de consecuencias más amplias y profundas de lo que en un principio puede adivinarse, es la base de nuestro análisis sobre el currículo de la ERE en la LOMCE. Y, por otra parte, y como consecuencia de lo anterior, afirmamos que la ERE tiene como objetivo principal promover la convivencia pacífica en las aulas y fuera de ellas. Objetivo que, para esta asignatura, no carece de fundamento teórico.

En efecto, y como también hemos indicado en nuestra investigación, ya desde los comienzos de la democracia en España, cuando la Conferencia Episcopal delimitó los contornos pedagógicos de la ERE, esta asignatura fue concebida de una forma muy flexible y abierta, ofreciendo unas posibilidades que luego, por desgracia, quizá no fueron convenientemente aprovechadas en los diseños curriculares de los decenios posteriores. Las muy novedosas —para aquella época, sí, pero también para la actual— cinco vías de acceso a lo esencial del mensaje cristiano en la escuela (Conferencia Episcopal Española, 2000) constituyen todo un compendio de pedagogía religiosa. Entre estas vías sobresale, precisamente por ser una posibilidad adelantada a su tiempo, la centrada en las implicaciones sociales del mensaje cristiano. Ha sido esta vía la elegida por nosotros en nuestro trabajo, pues hemos considerado que es la que proporciona las mayores posibilidades de acercar la ERE a ese desarrollo pleno del ser humano, tanto en su dimensión personal como social, que es, en definitiva, el objetivo más propio de la escuela del siglo XXI y, por lo tanto, el de la propia ERE.

No obstante, el hecho de que esta asignatura comparta el objetivo final de la escuela considerada en su conjunto no implica que haya de olvidar sus características propias y distintivas. Todo lo contrario, su valor proviene, precisamente, de su contribución a este objetivo final *a partir de sus fuentes propias*. Y su fuente más propia es la teología. Pero no cualquier teología, sino una teología en diálogo con la pedagogía que la haga capaz de integrarse adecuadamente en un currículo escolar. Y es en este punto donde hemos descubierto que el recurso a la DSI es extremadamente útil para hacer de la ERE una asignatura escolar en el sentido más puro del término. Y ello, sobre todo, por dos motivos. El primero, de índole pedagógica, es que la naturaleza de la DSI tiene, como reclama la pedagogía actual para cualquier saber presente en la escuela, tanto una dimensión teórica como otra práctica, ofreciendo cauces para una auténtica metodología basada en el diálogo y el encuentro; el segundo, de índole teológica, es que se dirige no sólo a los creyentes, sino a todas las personas interesadas en la construcción de una sociedad más justa y solidaria a partir de unos principios y valores concretos.

## 6.2 LA DSI EN DIÁLOGO CON LA ERE

El marco teórico, dividido en tres grandes partes perfectamente definidas, nos ha servido para fundamentar ampliamente, en la primera de estas partes, la pertinencia de la DSI como fuente teológica principal de la ERE. Para ello, y dada la enorme extensión de esta rama teológica, hemos seleccionado tres textos que nos han permitido estudiar con éxito, por una parte, los principios y valores fundamentales tradicionales de la DSI y, por otra, contextualizarlos adecuadamente en la sociedad del siglo XXI. Así, si el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*, publicado durante el pontificado de Juan Pablo II, nos ha servido para el primer objetivo, las encíclicas *Caritas in veritate*, de Benedicto XVI, y *Laudato sí'* de Francisco, nos han servido para el segundo. Y, en efecto, hemos descubierto grandes semejanzas entre la naturaleza y objetivos de la DSI y la naturaleza y los objetivos de la ERE.

Así, al analizar el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* hemos destacado su intención de servir de texto para facilitar todo tipo de diálogo, así como para inspirar no sólo el pensamiento social cristiano, sino también la acción. Y hemos

señalado que se dirige no sólo a los cristianos, sino a todas las personas preocupadas por la dignidad humana y los problemas sociales.

Cuando hemos analizado la encíclica *Caritas in veritate*, hemos apreciado que también es un documento más práctico que teórico con una clara intención de incitar al diálogo y animar al pensamiento y la acción, y no sólo entre las personas creyentes, sino entre todas las personas de buena voluntad.

En cuanto a *Laudato si'*, insiste con fuerza en el objetivo de dialogar con todos, creyentes de todas las religiones y no creyentes, en un grandioso intento de convocar a la interdisciplinariedad en el que todos los saberes son llamados a escucharse mutuamente.

Però esta llamada universal a la escucha y al diálogo —que es, en realidad, un medio formal y un instrumento de trabajo—, aunque evidentemente guarda una estrecha relación con ese objetivo propio y principal de la escuela consistente en convivir en paz, no es diseñada en cada uno de estos tres textos como un fin último, o al menos no como el único fin último, sino que, en ellos, más allá de este aprecio por el diálogo y la escucha, aparece un objetivo final. Así, en el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*, este objetivo final es transmitir la necesidad de trabajar por un humanismo relacional, integral y solidario y guiar el compromiso social y político (CDSI 9, 19), mientras que en *Caritas in veritate* es, como se desprende de la totalidad del documento, presentar cuál ha de ser el verdadero desarrollo humano integral y, en *Laudato si'*, por su parte, es ampliar el concepto de ecología hasta incluir en él a la persona humana para transformar dicha ecología, de esta manera, en una auténtica ecología integral.

Así pues, destacamos tres características propias de la DSI:

- Es un poderoso instrumento de diálogo universal.
- Tiene una evidente dimensión práctica, sin limitarse a la pura teoría.
- Sus objetivos finales se centran en cuestiones tales como el desarrollo integral, las relaciones sociales y la dignidad humana.

Siendo esto así, y teniendo en cuenta que estas tres características tienen una estrecha relación con el objetivo final de la educación al que nos hemos referido más arriba —la convivencia pacífica—, hemos llegado a la conclusión de que, efectivamente, la DSI es la rama de la teología más cercana a la ERE y que, por lo

tanto, ambas, la DSI y la ERE, están llamadas a entablar un diálogo que, en nuestro caso, se transforma, más bien, en un *interrogatorio* de la DSI a la ERE —en el caso de esta investigación, un *interrogatorio* al currículo de ERE de la LOMCE— con el objetivo de conocer en qué medida están presentes en él los principios y valores de la DSI. Y todo ello, lógicamente, sin olvidar otras ramas del saber teológico de las cuales bebe también la ERE.

### 6.3 EL MOVIMIENTO PERSONALISTA EN DIÁLOGO CON LA ERE

Però la DSI, al menos la presente en los tres textos que hemos analizado, no surge en el vacío. Existe un movimiento que le sirve de fundamento filosófico. Y ese movimiento es el personalismo, surgido a principios del siglo XX de la mano del filósofo francés Mounier. Analizado con detenimiento en la segunda parte del marco teórico de nuestra investigación, el personalismo inspira los principales documentos del Magisterio social a partir del Concilio Vaticano II. Nosotros hemos descubierto las siguientes líneas básicas de acercamiento entre el personalismo y estos tres textos de la DSI más reciente:

- En el origen de cada reflexión hay un contexto de crisis y una clara intención de superarla. En el caso del personalismo, es la crisis de 1929; en el caso de *Caritas in veritate*, la crisis de 2007; en el caso de *Laudato si'*, la crisis ecológica.
- Estas crisis no son sólo económicas, sino morales, es decir, totales, originadas por movimientos y corrientes que tienen como nexo el desprecio por la persona humana. Así, mientras que el personalismo tuvo que enfrentarse al fascismo, el nazismo, el comunismo, el determinismo y el materialismo —entre otras ideologías—, la DSI más reciente ha de hacerlo al nihilismo, el relativismo, el utilitarismo, el neoliberalismo, el fundamentalismo, el laicismo, el cientificismo, la postmodernidad, el posthumanismo, la tecnocracia y las consecuencias de la globalización.
- Tanto la DSI como el personalismo tienen un objetivo teórico, sí, pero, ante todo, otro práctico, pues de sean clarificar, iluminar y, principalmente, llamar al compromiso, eso sí, sin aportar soluciones inmediatas a problemas concretos.
- El carácter integrador es esencial tanto a la DSI como al personalismo.

Hemos descubierto, además, que estas líneas de acercamiento generales entre la DSI y el personalismo pueden ser estudiadas en torno a una estructura bien definida por la DSI. Y así como el personalismo fundamenta filosóficamente gran parte de los tres textos del Magisterio estudiados, la claridad con la que la DSI organiza y clasifica los valores, los principios y los ámbitos sociales estudiados nos ha servido para analizar el movimiento personalista de una manera organizada. Y, de esta forma, hemos hallado que el personalismo también reflexiona sobre la verdad, la libertad, la justicia, la caridad, la lógica del don y el principio de gratuidad, con resultados muy cercanos a los obtenidos por la DSI. Y completa a ésta en una cuestión que para nosotros ha resultado ser esencial, a saber, en la reflexión pedagógica.

En efecto, el personalismo ha sido capaz de inspirar una auténtica corriente pedagógica, de nominada, precisamente, pedagogía personalista. Nosotros hemos comprobado que, a cada valor de la DSI, la pedagogía personalista es capaz de ofrecerle unas coordenadas pedagógicas — escolares, en definitiva — que la DSI, por sí sola, no es capaz de aportar. Y es en este punto donde encontramos ese diálogo entre la teología/DSI — representada por los tres textos analizados — y la ERE /escuela — representada por el movimiento personalista — al que hacíamos referencia más arriba y que consideramos esencial para que la ERE cumpla con su objetivo de *ser* escuela. Así pues, mientras en la DSI hemos descubierto una fuente teológica de inagotable riqueza para la ERE, en la pedagogía personalista hemos encontrado unas claves escolares que se adaptan perfectamente a las exigencias de fondo de la DSI, en una suerte de complementariedad entre la fuente teológica y la fuente pedagógica de la ERE. Los hallazgos más relevantes de este diálogo en torno a los valores propios de la DSI fecundados por la pedagogía personalista son los siguientes:

- Con respecto a la verdad: la escuela existe para buscarla y es tarea inexcusable del educador ayudar al alumno a encontrarla.
- Con respecto a la libertad: ha de ser presentada en la escuela no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento al servicio de la personalización del alumno.

- Con respecto a la justicia: la labor más importante de la escuela en relación con la justicia ha de ser estudiar las consecuencias que sobre ella puede tener la globalización.
- Con respecto al amor: es necesario, sobre todo, dotar al alumno de unos fundamentos antropológicos personalistas serios sobre el amor para que pueda compararlos con otras propuestas y cosmovisiones.
- Con respecto a la lógica del don: así como la educación es un don, así el maestro es una persona que se da al alumno y así el alumno es una persona que se prepara para saber que todo es don y que la realidad es superior a la idea.
- Con respecto al principio de gratuidad: el principio del que brota la capacidad del alumno de encontrar sentido a los anteriores valores es el principio de la trascendencia, es decir, la posibilidad abierta ante él de, libremente, dejarse iluminar por una educación trascendente.

En resumen, hemos llegado a la conclusión de que un currículo de ERE basado en los principios y valores de fondo de la DSI y en una pedagogía personalista atenta a dichos principios y valores se configura en torno a una característica principal. En efecto, la clave de la educación es la necesidad de plantear, para responder después, el fin último de la enseñanza misma, un fin que es doble, pues es, por un lado, formar a la persona en sí misma considerada y, por otro, llevar a ésta a establecer una relación constructiva con la sociedad. De esta clave se desprenden las siguientes consecuencias acerca de la educación:

- Es formación integral, en la cual cabe lo intelectual, lo emocional, lo relacional y lo trascendente.
- Asume una evidente dimensión práctica que lleva a transformar tanto al alumno como a la sociedad en la que éste se inserta.
- Adopta una clara referencia con respecto a los fines morales.
- Educa al alumno para que éste aprecie la verdad y la libertad.
- Imprime en el alumno una impronta tal que lo hace capaz de estremecerse ante los sufrimientos del otro y, por tanto, de sentirse responsable de su destino, hasta el punto, incluso, de darse a sí mismo.
- La docencia es, más que una profesión, un arte, el *arte de amar*.

- El testimonio del profesor es de capital importancia para que el alumno aprenda el significado profundo de los valores.
- Dadas las enormes exigencias teológicas, pedagógicas y vitales de una educación así entendida, sólo una referencia explícita a la religión en la escuela es capaz de sostener dicha educación. Y ello en virtud de las propuestas morales de máximos propias de las religiones, el cristianismo católico en el caso de nuestra ERE.

Pues bien, una vez presentados los hallazgos en torno a los valores de la DSI fecundados por la pedagogía personalista, así como sobre las exigencias que plantea una enseñanza cuyos fines últimos son la construcción de la persona y la transformación del mundo (Torralba, 2001; Pedemonte, 2017), volvemos de nuevo al proyecto de tesis.

#### 6.4 EL CURRÍCULO DE LA ERE EN LA LOMCE. CONSIDERACIONES GENERALES

Nosotros hemos llevado todas las reflexiones hechas hasta ahora a un currículo concreto y real. Este currículo es el de la ERE en la LOMCE en los niveles de ESO y Bachillerato. Hemos querido comprobar hasta qué punto y de qué manera dicho currículo es reflejo de dichas reflexiones. Con otras palabras, y tal y como señalamos en el proyecto de tesis, hemos querido analizar dicho currículo para comprobar la presencia en él de los principios y valores básicos de la DSI. Es éste el objetivo general de nuestra investigación. Ya hemos indicado en el análisis de los resultados y en la discusión de los mismos lo esencial sobre lo que hemos descubierto. Queremos hacer ahora algunas consideraciones al respecto.

Ciertamente, el currículo de ERE analizado ha dado pruebas suficientes de su cercanía a la DSI y a la pedagogía personalista. La lista de sus deficiencias, presentada en el capítulo anterior, afecta en muy poco esta consideración general. Tengamos en cuenta que tales deficiencias no llegan a la treintena, una cantidad muy pequeña dadas la exhaustividad y el rigor del análisis. En efecto, nuestro instrumento de análisis ha sido concebido, precisamente, con el objetivo de *interrogar* al currículo teniendo en cuenta muchos aspectos, de tal manera que éste ha tenido que *responder* muchas y variadas cuestiones. Ha tenido que demostrar

que contiene los elementos básicos en lo referente a los principios y los valores fundamentales de la DSI, lo cual es muy exigente. Pero no sólo eso, ha tenido que demostrarlo no sólo en un aspecto concreto, sino en relación con los ámbitos sociales más importantes, como son la familia, el trabajo, la economía, la política, la comunidad internacional, el medioambiente y la paz. Más aún, ha debido hacerlo dialogando con las características de la pedagogía personalista a las que nos hemos referido más arriba, de tal forma que no sólo le hemos reclamado que muestre unos contenidos de terminados, sino también que lo haga con un estilo concreto. Y, en líneas generales, lo ha conseguido.

Y lo ha conseguido tanto en el nivel de ESO como en el de Bachillerato. Sin embargo, y quizá contra lo que cabría esperar en un principio, el análisis demuestra que el currículo de la ESO tiene, en el fondo, una estructura más personalista y social que el de Bachillerato. Y decimos que cabría esperar lo contrario porque los bloques de contenido de Bachillerato son, objetivamente considerados, más cercanos a la DSI. Esta situación inesperada se observa en prácticamente todos los valores y principios estudiados. Y es muy evidente si comparamos el tratamiento que se da en un nivel y otro al principio personalista y la lógica del don, donde tanto las referencias directas a ambos como los *ítems* en los que no hay ninguna referencia a lo solicitado en los mismos dan como resultado que el currículo de Bachillerato es claramente menos cercano a la DSI y al personalismo que el de la ESO. Esta misma tendencia, aunque algo más atenuada, se observa si nos centramos en el resto de principios —el bien común y el destino universal de los bienes, la solidaridad y la subsidiariedad y la participación—. En cuanto a los valores —la verdad, la libertad, la justicia y el amor—, volvemos a descubrir que el currículo de la ESO es más consistente desde el punto de vista de la DSI y el personalismo que el de Bachillerato. Consideramos que la causa principal de esta desventaja sufrida por el nivel de Bachillerato reside en el hecho de que en el tratamiento que da a sus contenidos relacionados directamente con la DSI —que son muchos— olvida las fuentes bíblicas y teológicas de ésta, centrándose preferentemente en las filosóficas y antropológicas. Lo cual viene a demostrar que, si bien el Magisterio social más reciente relaciona directamente la DSI con la antropología, nunca lo hace con olvido de su naturaleza esencialmente bíblica y teológica, en su caso teológica moral. Y es éste, precisamente, el error que comete

el currículo de Bachillerato, un error que, por el contrario, no aparece de forma tan evidente en el nivel de la ESO, el cual, a pesar de estar compuesto por unos contenidos menos relacionados en principio con la DSI y el personalismo, es esencialmente teológico y abierto a la trascendencia, lo cual lo faculta para ser receptivo a los valores y principios propios de la DSI.

### 6.5 EL CURRÍCULO DE LA ERE EN LA LOMCE. LA LÓGICA DEL DON

Además de este objetivo general, es decir, el consistente en comprobar la presencia de los principios y valores básicos de la DSI en el currículo de la ERE de la LOMCE, también hemos mencionado en nuestro proyecto de tesis algunos objetivos secundarios. Dos de ellos se centran específicamente en la lógica del don. El primero de ellos es postular criterios educativos, pedagógicos y didácticos que hagan posible incluir la lógica del don como elemento clave de la ERE y en la educación integral de los alumnos a la hora de elaborar las programaciones de aula, mientras que el segundo es postular proyectos de formación del profesorado de ERE en los cuales se repense la figura del profesor a partir, precisamente, de la lógica del don. En efecto, nosotros hemos introducido la lógica del don y el principio de gratuidad tanto en el marco teórico como en el análisis del currículo, conscientes de su importancia decisiva en la DSI y el personalismo más actual. Y hemos obtenido las siguientes conclusiones.

En el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*, esta lógica y este principio aparecen como un tema transversal, siendo lo más significativo el hecho de que se hagan depender del don originario que es la propia Revelación (CDSI 17). En *Caritas in veritate*, por su parte, se les presta una especial atención, al punto de ser una de las grandes aportaciones de la encíclica, sobre todo en relación con el estudio de la economía. *Laudato si'*, en fin, y dado que se centra en la creación como don, insiste en que para llegar a entender la creación como tal don es necesario entender toda la realidad, incluyendo la propia vida y la del otro, como un don de Dios, cuyo amor previo ha sido donado a todos los hombres (LS 58, 155).

Hemos comprobado también que la lógica del don y el principio de gratuidad son categorías propias del personalismo, movimiento que insiste tanto en el fundamento filosófico de ambas como en la dimensión *pathetica*, donada o receptiva

de la persona. Y han sido tres cuestiones concretas las que más han llamado nuestra atención. Nos ha interesado, en primer lugar, y de acuerdo con nuestro interés en relacionar la DSI con el personalismo, comprobar que existen unas conexiones muy estrechas entre la lógica del don y el principio de gratuidad, por una parte, y los valores propios de la DSI —la verdad, la libertad, la justicia y el amor—, por otra. Y no sólo eso, también hemos comprobado que los grandes ámbitos sociales tratados por la DSI —economía, trabajo, política— pueden ser fecundados de manera fructífera por esta lógica y este principio. En segundo lugar, nos ha interesado sobremanera comprobar la relación entre el don y la gratuidad, por un lado, y Dios, por otra, de suerte que, en el fondo, en este dar sin esperar nada a cambio está presente, ante todo, el sentido de la trascendencia. Y, en tercer lugar, nos ha interesado comprobar cómo el personalismo ofrece a la DSI unos cauces pedagógicos muy adecuados para trasladar esta lógica y este principio al ámbito de la enseñanza, al afirmar, como ya se ha señalado más arriba, que la educación es, ante todo, un don, que el maestro es, fundamentalmente, una persona cualificada que se da al alumno y que, en fin, educar a los alumnos para que comprendan el don y la gratuidad exige una educación trascendente.

En cuanto al análisis del currículo a partir de la lógica del don y el principio de gratuidad, y dada su importancia, hemos dedicado a su estudio una especial atención. En su tratamiento, hemos empleado dieciséis *ítems*, más que para cualquier otro principio y valor —exceptuando el principio personalista—. Y, en este punto, las conclusiones son las mismas que las ya señaladas anteriormente, es decir, que el nivel de la ESO muestra un grado óptimo de presencia de la lógica del don y el principio de gratuidad, mientras que en Bachillerato observamos bastantes deficiencias, quizá las más acusadas entre todos los principios y valores trabajados. Es más, es en el análisis del don y la gratuidad donde las diferencias entre la ESO y Bachillerato son más evidente en favor de la ESO. Y, de nuevo, consideramos que es ese cierto alejamiento de la DSI de sus fuentes bíblica y teológica observado en Bachillerato el motivo de esta situación.

Así pues, y en relación con el objetivo de incluir la lógica del don como elemento clave en la ERE, concluimos que no basta con introducir, como ocurre en el currículo de Bachillerato, bloques de contenido nominalmente relacionados con la DSI. Se ha demostrado ser más eficaz el hecho de introducir, como hace el

currículo en el nivel de ESO, unos contenidos bíblicos y teológicos sencillos, pero bien fundamentados y con claras referencias a la trascendencia, siendo lo ideal, por supuesto, enriquecer estos contenidos bíblicos y teológicos con una presencia de la DSI mucho más atenta a dichas fuentes.

En cuanto al objetivo de repensar la figura del profesor de ERE a partir de la lógica del don, el análisis del currículo no nos ha ofrecido datos para presentar pistas pertinentes. Consideramos que es una de las líneas de investigación que quedan abiertas, a partir, sobre todo, del estudio que en el marco teórico hemos realizado sobre el don y la gratuidad.

#### 6.6 EL CURRÍCULO DE LA ERE EN LA LOMCE. EL MAGISTERIO SOCIAL DE FRANCISCO MÁS ACTUAL

Durante la elaboración de esta tesis, y una vez concluido el marco teórico, el papa Francisco promulgó una nueva encíclica social en el año 2020. Lleva por título *Fratelli tutti* y está dedicada a la fraternidad y la amistad social. Puesto que la estructura de nuestra investigación estaba ya cerrada, no nos ha sido posible analizarla. Y si, por un lado, su tratamiento habría enriquecido, sin duda, nuestro trabajo, por otro lado, el hecho de que esta encíclica represente, ante todo, un resumen del Magisterio social de Francisco nos tranquiliza porque los temas tratados y el estilo utilizado son, como vamos a ver, muy cercanos a *Laudato si'*. Buena prueba de ello da el hecho de que sea san Francisco de Asís el que *hable* al principio de ambos documentos, algo muy significativo en un papa que otorga la misma importancia a los signos y gestos que a las palabras.

No podemos ahora, pues, sino mencionar brevemente en qué medida habría completado esta encíclica nuestra investigación, pero creemos que, más que en extensión, lo habría hecho en profundidad y enfoque. Porque, al ser una especie de *testamento social* de Francisco, recoge gran parte de las cuestiones presentes en *Laudato si'* —que nosotros hemos estudiado ampliamente—, si bien ahora giran en torno, como se ha indicado, a la fraternidad y la amistad social, insistiendo, aún más si cabe, en la dimensión universal de ambas.

En efecto, habría sido perfectamente posible estructurar el análisis del texto tal y como lo hemos hecho con los otros tres, es decir, partiendo, en un primer

momento, de sus objetivos y destinatarios para, pasando por su metodología, desembocar en las grandes cuestiones eclesiales y sociales del momento histórico en el que es promulgada. En un segundo momento, nos habríamos centrado en los grandes ámbitos sociales tratados, donde habríamos insistido en la economía, la política, el Estado, la comunidad internacional y la ecología, que son los más tratados por Francisco en este documento. En un tercer momento, habríamos estudiado el gran principio personalista, en el que el papa introduce reflexiones sobre la dignidad humana, la condición de *imago Dei* de la persona, la concupiscencia y los derechos —con especial énfasis en el derecho a la libertad religiosa—, así como los principios del bien común y el destino universal de los bienes, la subsidiariedad y la participación. Y, en un cuarto momento, habríamos reflexionado sobre los cuatro valores de la DSI —verdad, libertad, justicia y amor—, los cuales, evidentemente, están presentes de una forma muy especial, con una mención final a la lógica del don y el principio de gratuidad, donde Francisco introduce algunas reflexiones sobre la alteridad.

Por lo que hace al análisis del currículo, nuestro instrumento de trabajo —la plantilla estructurada en torno a los principios y valores con sus correspondientes *ítems*— también habría sido enriquecida, sobre todo con las categorías teológicas y filosóficas más propias de Francisco, que en esta encíclica son numerosas y empleadas con profusión. Entre ellas, destacan *la cultura del descarte, la opción preferencial por los últimos, la cultura del encuentro, el atreverse a sufrir por el otro y la autorreferencialidad*.

Pero, por lo que respecta al tema objeto de nuestra investigación, Francisco no se ha limitado a promulgar la encíclica *Frateli tutti*. El día 12 de septiembre de 2019 anunció el llamado Pacto Educativo Global, que incide de forma directa en dicha investigación. Nosotros no lo hemos incluido en nuestro análisis por dos motivos. El primero es que no forma parte, *stricto sensu*, del Magisterio social de la Iglesia, siendo así que en nuestra investigación hemos querido elaborar el análisis a partir de la DSI. Ahora bien, en este análisis hemos acudido, y en la misma medida que a la DSI, al movimiento personalista. Podría argumentarse entonces que sí es posible encontrar en Francisco algunos elementos de pedagogía personalista —incluso hemos hecho referencia a él como autor cercano al personalismo en la parte del marco teórico dedicado al personalismo—. Así pues,

y pasamos al segundo motivo por el cual no lo hemos incluido en nuestro trabajo, podríamos haber dedicado un espacio, sin duda, el estudio de este Pacto, al menos en alguna medida... si su desarrollo no hubiese sido truncado por la pandemia que impidió su presentación el día 14 de mayo de 2020 en Roma, tal y como estaba previsto en un principio. No obstante, y a la espera de que dicho desarrollo sea una realidad en un futuro muy próximo, ello no impide que hagamos algunas referencias a las relaciones que guarda con nuestra investigación.

Y dichas relaciones son evidentes. Porque, aunque no sea un texto social propiamente dicho, tanto el mensaje de el papa con ocasión de su anuncio como su video mensaje sobre dicho pacto (Congregación para la Educación Católica, 2020b) así como el *Instrumentum Laboris* (Congregación para la Educación Católica, 2020a), se centran en cuestiones en las que hemos insistido con fuerza en el marco teórico y que hemos utilizado para elaborar la plantilla de *ítems* con la cual hemos *interrogado* al currículo de ERE. No en vano, Francisco asegura en dicho video mensaje que, en este Pacto, un punto de referencia clave es la doctrina social de la Iglesia. Y aquí hacemos una reflexión semejante a la hecha más arriba. A saber, haber recurrido a él habría enriquecido, sin duda, nuestro trabajo, pero, dado que, en el fondo, este Pacto es un reflejo, trasladado al ámbito educativo, de algunas de las cuestiones sociales más tratadas por Francisco —el propio *Instrumentum Laboris* afirma que el Pacto está en línea con *Laudato si'*—, creemos que, en lo esencial, sus temas básicos han sido incluidos en nuestro análisis. Eso sí, éste habría sido completado, sobre todo, por algunas categorías propiamente educativas que nos habrían permitido introducir ciertos matices en el análisis del currículo. Así, entre los temas de fondo ya tratados por nosotros aparecen la solidaridad universal, las crisis a las que hay que enfrentarse, el desarrollo humano integral, la dignidad humana, la solidaridad intergeneracional, el valor de la trascendencia, el amor como fundamento de la educación, la educación como superación de la mera instrucción, el cuidado, la paz, la justicia, la naturaleza relacional de la persona, la ecología integral, la subsidiariedad, el bien común, el diálogo con todas las personas de buena voluntad, la fraternidad universal, el servicio, el buen corazón, el diálogo interreligioso, el rostro del otro. Y, entre las categorías educativas que nos habrían permitido introducir algunos matices en el análisis del currículo, encontramos la alianza educativa, la cooperación entre los procesos educativos

formales e informales, la emergencia educativa, la urgencia de educar las preguntas de los jóvenes, la necesidad de mantener juntas la identidad y la alteridad, la importancia de la relación entre el profesor y el alumno, la utilidad de conectar la cabeza, el corazón y las manos, la revolución de la ternura, la importancia del voluntariado.

### 6.7 LLEGA UN NUEVO CURRÍCULO DE ERE: LA LOMLOE

Hemos señalado más arriba algunas semejanzas entre la DSI y la ERE, semejanzas que son las que nos han permitido establecer este diálogo entre ambas que se nos ha mostrado tan fructuoso. Pero aún existe una más. En efecto ambas *producen escritos de circunstancias*. Una encíclica social es un escrito de circunstancias; un currículo, también. Ello está relacionado con el hecho de que ni la DSI ni la ERE tienen un carácter dogmático. Antes bien, manteniendo unos principios y valores —el principal es la dignidad humana—, se adaptan a los momentos históricos concretos. Y es lo que ha sucedido también ahora. Justo cuando estamos acabando nuestra investigación, aparece una nueva ley educativa, la LOMLOE. En este punto, con el currículo de Bachillerato aún sin definir, y con el de ESO incompleto, ya que aún resta elaborar la introducción, los descriptores del perfil de salida y las situaciones de aprendizaje, sólo podemos hacer unas referencias al currículo de ESO, en la medida que podamos, en relación con nuestra investigación.

Con todas las reservas lógicas ante un currículo de ERE totalmente nuevo que se enmarca en una ley educativa totalmente nueva, y de la cual desconocemos cómo será aplicada en la práctica, nos interesa decir, ante todo, que, como paso previo a la elaboración del currículo de la ERE, la Conferencia Episcopal Española constituyó un foro de consulta (Conferencia Episcopal Española, 2021) abierto a todos con el objetivo de conocer la opinión, sobre todo, de los profesores de esta asignatura. Fruto de este proceso consultivo es este currículo, del cual vamos a comentar algunas características, y cuyos orígenes *dialogados* muestran, desde el principio, un estilo muy particular, manifestado en los elementos curriculares que hasta ahora se han hecho públicos, orígenes que a nosotros nos interesan especialmente, dado el énfasis que la DSI y el movimiento personalista ponen en la capacidad dialógica y relacional de la persona humana.

El nuevo currículo está estructurado en torno a, entre otros elementos, seis competencias específicas, con sus respectivos criterios de evaluación, y a tres saberes básicos. Sin detenernos a explicar cuál es la naturaleza pedagógica de estos elementos curriculares, tarea que no es la propia de una referencia superficial como la que procede en este momento, la primera impresión que nos produce una visión de conjunto del currículo es la de estar ante un panorama muy familiar después de haber trabajado durante varios años la DSI, el movimiento personalista y la ERE. En efecto, la competencia específica 1 menciona la antropología teológica, la dignidad humana, la libertad, las diferentes dimensiones de la persona, la interdependencia entre todos los seres humanos. La competencia específica 2 menciona el Magisterio social y sus principios generales, la fraternidad universal, la sostenibilidad del planeta, el respeto, la empatía, la misericordia, el perdón, el altruismo, la solidaridad intergeneracional, la diversidad religiosa, la amistad social, el bien común. La competencia específica 3 menciona el reino de Dios, la casa común, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la marginación, la injusticia, la violencia. La competencia específica 4 menciona el diálogo intercultural, los derechos humanos, la diversidad cultural, la corresponsabilidad intergeneracional. La competencia específica 5 menciona la experiencia espiritual y religiosa, el respeto entre las diferentes tradiciones religiosas, las emociones y los afectos. La competencia específica 6 menciona la verdad, el diálogo entre la ERE y otras materias escolares. Nos apresuramos a decir que estos temas mencionados no forman parte marginal de las competencias específicas, sino que, antes al contrario, tanto por su cantidad como por su importancia constituyen el auténtico fundamento de las mismas. En cuanto a los criterios de evaluación, están divididos en dos bloques —un bloque dedicado a 1º. y 2º., y otro dedicado a 3º. y 4º.—, habiendo dos criterios para cada una de las seis competencias en cada uno de estos bloques. Son, en total, veinticuatro criterios de evaluación. Pues bien, son muy pocos los criterios que no hacen referencia a elementos que, de una u otra forma, están relacionados con la DSI y el personalismo. En cuanto a los saberes básicos —podríamos decir que se identifican, en parte, con lo que han sido hasta ahora los contenidos—, también están divididos en dos bloques, uno dedicado a 1º. y 2º. y otro dedicado a 3º. y 4º. Y, en cada uno de estos bloques, dichos saberes básicos se agrupan en tres grandes apartados: dignidad humana y proyecto personal;

cosmovisión, identidad cristiana y expresión cultural; corresponsables en el cuidado de las personas y del planeta. En este caso, la mayor concentración de elementos relacionados con la DSI y el personalismo aparece, lógicamente, en el apartado dedicado al cuidado de las personas y del planeta, pero también están presentes en el resto. Mencionamos sólo los elementos que no han aparecido en las competencias específicas ni en los criterios de evaluación mencionados más arriba: la vocación, la misión, la Alianza, la opción preferencial por los más frágiles, los proyectos sociales de la Iglesia, los principios y los valores —ambas categorías juntas, lo cual consideramos digno de elogio— de la enseñanza social de la Iglesia, la superación de los fundamentalismos.

Como puede observarse, se trata de un currículo que, al menos en la ESO, se fundamenta en la DSI, sobre todo en la de Francisco. En este punto, y aunque no estamos en condiciones reales de compararlo con el de la LOMCE, podríamos preguntarnos por los resultados que habríamos obtenido si hubiésemos *interrogado* este currículo de la LOMLOE utilizando el mismo instrumento de trabajo. Es imposible, por supuesto, dar una respuesta definitiva sin llevar a la práctica esta investigación, pero la breve presentación que hemos hecho del mismo nos sugiere que es muy posible que hubiese dado unos resultados muy satisfactorios en cuanto a su relación con la DSI y el personalismo. Esta suposición, que requeriría una investigación profunda para ser confirmada, nos reafirma en nuestro punto de partida, a saber, que el futuro más próximo va a exigir de la ERE una seria actualización para cumplir su función más propia, es decir, la de *ser* escuela, y que esta actualización ha de venir de la mano de la DSI y de las reflexiones de la pedagogía personalista. No en vano, el currículo de la ERE de la LOMLOE puede resumirse en una pretensión, y ésta no es otra que la de poner a la persona en el centro.

## 6.8 CONSIDERACIONES FINALES

Con Esteban (2021a), afirmamos que el futuro de la ERE está en mantener ese sabio equilibrio entre las fuentes teológicas y pedagógicas del currículo al que nos hemos referido más arriba. Un equilibrio en el que, como ya predijo Francesc Riu al referirse a la ERE como nuevo atrio de los gentiles (citado en Esteban, 2022), va a ser esencial el diálogo no sólo con otras religiones, sino también con las más

diversas posiciones frente al hecho religioso, incluyendo el agnosticismo y el ateísmo. Pero para estar en ese atrio con posibilidades de ser escuchado es necesario acudir a él con argumentos que, aun enraizados en la tradición cristiana, puedan ser compartidos también por los no cristianos. Argumentos que, como hemos mostrado, bien puede ofrecer la DSI.

El análisis del currículo de ERE de la LOMCE que hemos realizado nos ha mostrado que un currículo de esta asignatura, aunque no esté diseñado específicamente a partir de los principios y valores propios de la DSI y de la pedagogía personalista, tiende, por su propia naturaleza, a incluir siquiera sea algunos indicios del pensamiento social cristiano. Se trata, a partir de ahora, de, aprovechando este hecho, favorecer el desarrollo de currículos cada vez más escolares, que es lo mismo que decir más preocupados por la persona y por la sociedad.

Consideramos que las líneas de investigación en las que se debe trabajar en el futuro han de basarse, sobre todo, en el diálogo entre la DSI y la pedagogía personalista, pedagogía que hemos demostrado que es de una eficacia extraordinaria para hacer de la DSI la rama de la teología más propia de la ERE. Dichas líneas de investigación han de estar diversificadas en varias direcciones. La primera de ellas debe centrarse en exclusiva en la elaboración de currículos de ERE adaptados a las nuevas necesidades de la escuela y la sociedad, en estrecha relación con las indicaciones del Pacto Educativo Global. La segunda debe concebir planes de formación de profesores de ERE para que éstos sean capaces de adaptarse a unos currículos que les van a exigir una preparación teológica basada, sin duda, en la DSI, y una preparación pedagógica atenta a la diversidad en sus más variadas manifestaciones. La tercera, de un corte más teórico y quizá reservada a teólogos profesionales, debe centrarse en descubrir los contenidos que de otras ramas teológicas —teología sacramental, dogmática, litúrgica, espiritual, etc.— hay presentes en la DSI, con el objetivo de que la riqueza de estas ramas no se pierda y pueda ser incluida en los currículos. La cuarta, cuya necesidad se empezará a notar muy pronto, y para cuyo desarrollo será necesario recurrir a la teología ecuménica y a la teología del diálogo interreligioso, ha de reunir a aquellos investigadores interesados no ya sólo en el diálogo entre la DSI y la pedagogía personalista, sino, en un experimento interdisciplinar muy ambicioso, en el diálogo entre los

respectivos pensamientos sociales de las diversas religiones y sus respectivas pedagogías personalistas —si las hubiera— por una parte, y en el diálogo *cruzado* entre dichos pensamientos sociales y dichas pedagogías, por otra parte.

Y hemos querido dejar para el final la quinta línea. Después de varios años de investigación, y tras haber profundizado en los valores y principios de la DSI y el movimiento personalista, podemos afirmar, convencidos, que, en el fondo, todo es don. Para nosotros ha sido todo un descubrimiento, y no sólo intelectual, sino también vital, la lógica del don y el principio de gratuidad tal y como aparecen analizados en las obras de Agustín Domingo y Francesc Torralba. Por eso, proponemos otra línea de investigación, dedicada a estudiar el pensamiento comparado de ambos. Estamos convencidos de que de esta comparación entre dos personalistas expertos en DSI, y ambos testigos en el sentido más pedagógico del término, los investigadores podrán extraer interesantes conclusiones para que los prácticos puedan llevarlas con gran provecho al aula.



**REFERENCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS**



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, R. (2014). *Empresa y economía de comunión*. En J. Sols (Ed.). *pensamiento social cristiano abierto al siglo XXI. A partir de la encíclica Caritas in veritate* (2ª ed.) (pp. 165-188). Santander: Sal Terrae.

Agudelo, J. F., Rojas, F. S. y Ocampo, E. (2019). Sobre el reconocimiento y la *otredad* en la escuela: una lectura desde Lévinas y Mèlich. *Perseitas*, Vol. 8, 1-20.

Albareda, S. (2010). *Alianza entre el ser humano y el medio ambiente*. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate* de Benedicto XVI (pp. 195-211). Barcelona: ITER.

Aldana, R. M. (2014). *Dios amor y el hombre creado como amor: la encíclica "Deus caritas est" en la encíclica "Caritas in veritate"*. En R. Rubio y J.J. Pérez-Soba (Eds.), *La doctrina social de la Iglesia. Estudios a la luz de la encíclica Caritas in veritate* (pp. 251-282). Madrid: BAC.

Alburquerque, E. (2006), *Moral social cristiana. Camino de liberación y justicia*. Madrid: San Pablo.

Álvarez, J. L. y Essomba M. A. (2012). *Prólogo*. En J. L. Álvarez y M. A. Essomba (Eds.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 11-19). Barcelona: 2012.

Álvarez, J. L., González, H. y Fernández, G. (2012). *El conflicto cultural y religioso. Aproximación etiológica*. En J. L. Álvarez y M. A. Essomba (Eds.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 23-59). Barcelona: 2012.

Amorós, M. (2014). Valores sociales y cívicos. *Religión y Escuela*, 277, 6.

Andrades, F.J. (2010). *Caridad y verdad, fuentes de una Pastoral Evangelizadora. Un comentario pastoral a "Caritas in veritate"*. En A. Galindo y J.R. Flecha (Coords.), *Caridad en la verdad. Comentario a la encíclica Caritas in veritate* de Benedicto XVI

(pp. 87-112). Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Andrés-Gallego, J. (2014). "*Caritas in veritate*": *lectura crítica*. En R. Rubio y J.J. Pérez-Soba (Eds.), *La doctrina social de la Iglesia. Estudios a la luz de la encíclica Caritas in veritate* (pp. 1203-1278). Madrid: BAC.

Aparicio, J.M. (2014). *Desarrollo humano integral*. En J. Sols (Ed.). *Pensamiento social cristiano abierto al siglo XXI. A partir de la encíclica Caritas in veritate* (2ª. ed.) (pp. 15-44). Santander: Sal Terrae.

Argandoña, A. (2010). *Don y gratuidad en la empresa*. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 227-241). Barcelona: ITER.

Artacho, R. (2006). Modelos de presencia de la religión en el espacio público escolar. *Religión y escuela*, 197, 13-28.

Ballesteros, J. (2014). *Del bien común al bien de la comunión*. En R. Rubio y J.J. Pérez-Soba (Eds.), *La doctrina social de la Iglesia. Estudios a la luz de la encíclica Caritas in veritate* (pp. 283-304). Madrid: BAC.

Ballesteros, J., Bellver, V., Fernández, E. y Martínez-Pujalte, A. L. (1995). Las razones del ecologismo personalista. *Anuario de Filosofía del Derecho*, XII, 667-678.

Baqués, J. (2010). *Autoridad política estatal y autoridad mundial*. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 143-154). Barcelona: ITER

Bastons, M. (2010). *Justicia y gratuidad en la toma de decisiones*. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 259-271). Barcelona: ITER

Belloq, A. (2015). *El destino común de los bienes*. En F. Chica y C. Granados (Eds.), *Loa dos seas, mi Señor. Comentario a la encíclica La udato sí del papa Francisco* (pp. 291-309) Madrid: BAC.

Benedicto XVI (2009). Carta Encíclica Caritas in veritate del Sumo Pontífice Benedicto XVI sobre el desarrollo humano integral en la caridad y en la verdad. Obtenida el 11 de octubre de 2018 de [http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf\\_ben-xvi\\_enc\\_20090629\\_caritas-in-veritate.html](http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html)

Bernanos, G. (2008). *Journal d'un curé de campagne*. Paris: Le Castor astral.

Blázquez, R. (2015). *Presentación*. En F. Chica y C. Granados (Eds.), *Loados seas, mi Señor. Comentario a la encíclica Laudato sí del papa Francisco* (pp. XIII-XVI) Madrid: BAC.

Bogarín, J. (2016). La Enseñanza Religiosa Escolar según la LOMCE. *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. XXXII (2016), pp. 21-147.

Bossio, F. (2018). Educazione e persona. Prospettive pedagogiche tra ricerca di senso e nuovo umanesimo. *Studi sulla Formazione*, 21, 57-65.

Buonomo, V. (2005). *La comunità delle nazioni immagine dell'unità della famiglia umana*. En A. Carloti y M. Toso (Eds.), *Per un umanesimo degno dell'amore. Il "Compendio della Dottrina sociale della Chiesa"* (pp. 401-421). Roma: LAS.

Burgos, J. M. (2012). *Introducción al personalismo*. Madrid: Palabra.

Buriticá, D.A. (2014). El concepto de persona humana en la tradición cristiana y su progresión hacia el personalismo. *Cuestiones teológicas*, 96, 467-493.

Caamaño, J.M. (2014a). *Dignidad y derechos humanos*. En J. Sols (Ed.). *Pensamiento social cristiano abierto al siglo XXI. A partir de la encíclica Caritas in veritate* (2ª ed.) (pp. 97-123). Santander: Sal Terrae.

Caamaño, J.M. (2014b). *Gratuidad y libertad*. En J. Sols (Ed.). *Pensamiento social cristiano abierto al siglo XXI. A partir de la encíclica Caritas in veritate* (2ª ed.) (pp. 73-96). Santander: Sal Terrae.

Cabrera, L. (2019). La educación de la afectividad: un presupuesto para una cultura de la paz. *Quién*, 9, 119-136.

Camacho, I. (2014a). *Justicia, subsidiariedad y solidaridad*. En J. Sols (Ed.), *Pensamiento social cristiano abierto al siglo XXI. A partir de la encíclica Caritas in veritate* (2ª. ed.) (pp. 126-164). Santander: Sal Terrae.

Camacho, I. (2014b). *Trabajo*. En J. Sols (Ed.), *Pensamiento social cristiano abierto al siglo XXI. A partir de la encíclica Caritas in veritate* (2ª. ed.) (pp. 189-221). Santander: Sal Terrae.

Capitán, A. (n.d.) *Persona y educación en Mounier*. Obtenida el 20 de febrero de 2020, de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/4-Persona-y-Educaci%C3%B3n-en-Mounier.pdf>

Carlotti, P. (2005). *“Un chiarimento decisivo”*. En A. Carlotti y M. Toso (Eds.), *Per un umanesimo degno dell’amore. Il “Compendio della Dottrina sociale della Chiesa”* (pp. 157-180). Roma: LAS.

Carlotti, P. y Toso, M. (2005). *Introduzione*. En A. Carlotti y M. Toso (Eds.), *Per un umanesimo degno dell’amore. Il “Compendio della Dottrina sociale della Chiesa”* (pp. 9-11). Roma: LAS.

Carta a Diogneto (n.d.). Obtenida el 14 de enero de 2022 de <https://diocesisdecanarias.net/wp-content/uploads/2019/05/diogneto.pdf>

Castellá, J.M. (2010). *La consolidación del Estado de Derecho y la democracia*. En Domènec Melé y Josep Mª. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinares a la encíclica Caritas in veritate* de Benedicto XVI (pp. 129-142). Barcelona: ITER.

Colom, E. (2005a). *Il lavoro*. En A. Carlotti y M. Toso (Eds.), *Per un umanesimo degno dell’amore. Il “Compendio della Dottrina sociale della Chiesa”* (pp. 332-354). Roma: LAS.

Colom, E. (2005b). *Principi e valori della DSC*. En A. Carlotti y M. Toso (Eds.), *Per un umanesimo degno dell’amore. Il “Compendio della Dottrina sociale della Chiesa”* (pp. 282-316). Roma: LAS.

Concilio Vaticano II (1965). *Constitución pastoral Gaudium et spes sobre la Iglesia en el mundo actual*. Obtenida el 30 de julio de 2019 de

[http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19651207\\_gaudium-et-spes\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html)

Concilio Vaticano II (1965). Declaración *Nostra aetate sobre las relaciones de la Iglesia con las religiones no cristianas*. Obtenida el 22 de febrero de 2022 de [https://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_nostra-aetate\\_sp.html](https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_sp.html)

Conferencia Episcopal Española (2015). Currículo LOMCE de Religión y Moral Católica. Educación Secundaria Obligatoria. Obtenida el 10 de marzo de 2020, de [https://conferenciaepiscopal.es/wp-content/uploads/2020/03/comisiones\\_ensenanza\\_Curriculo\\_LOMCE\\_Secundaria.pdf](https://conferenciaepiscopal.es/wp-content/uploads/2020/03/comisiones_ensenanza_Curriculo_LOMCE_Secundaria.pdf)

Conferencia Episcopal Española (2015). Currículo LOMCE de Religión y Moral Católica. Bachillerato. Obtenida el 10 de marzo de 2010, de [https://conferenciaepiscopal.es/wp-content/uploads/2020/03/comisiones\\_ensenanza\\_Curriculo\\_LOMCE\\_Bachillerato.pdf](https://conferenciaepiscopal.es/wp-content/uploads/2020/03/comisiones_ensenanza_Curriculo_LOMCE_Bachillerato.pdf)

Conferencia Episcopal Española. (2000). *Orientaciones pastorales sobre la enseñanza religiosa escolar. Su legitimidad, carácter propio y contenido*. Madrid:EDICE.

Conferencia Episcopal Española. (2021). Un diálogo entre todos y para todos. Hacia un nuevo currículo de Religión Católica. Obtenida el 20 de enero de 2022 de <https://hacianuevocurriculo.educacionyculturacee.es/>

Congregación para la Educación Católica. (2017). Educar al humanismo solidario. Obtenida el 10 de mayo de 2020, de [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20170416\\_educare-umanesimo-solidale\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html)

Congregación para la Educación Católica (1988). *Orientaciones para el estudio y enseñanza de la doctrina social de la Iglesia en la formación de los sacerdotes*. Obtenida el 30 de julio de 2019 de [http://www.oschi.cl/docs/1988%20Estudio\\_DSI\\_form\\_sacerdotal.pdf](http://www.oschi.cl/docs/1988%20Estudio_DSI_form_sacerdotal.pdf)

Congregación para la Educación Católica (2020). Pacto educativo global. *Instrumentum laboris*. Obtenido el 29 de enero de 2021, de <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/instrumentum-laboris-sp.pdf>

Congregación para la Educación Católica (2020). Pacto Educativo Global. *Vademecum*. Obtenido el 29 de enero de 2021, de <https://www.educatemagis.org/wp-content/uploads/2021/10/Vademecum-Espanol-para-la-web-1634569533.pdf>

Consejo asesor de expertos sobre libertad de religión o creencia de ODIHR (2008). *Principios Orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*. Varsovia: Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos (ODIHR: Office for Democratic Institutions and Human Rights) de la OSCE.

Coromines, J. (2012). *Breve diccionario etimológico*. Madrid: Gredos.

Cortés, C. (2010). *Humanismo cristiano para nuestra sociedad*. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate* de Benedicto XVI (pp. 113-125). Barcelona: ITER.

Cortina, A. (2009). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI* (2<sup>a</sup> ed., 1<sup>a</sup> re.). Oviedo: Nobel.

Costa, J. (2010) "*Amor en la verdad*", principio clave de la doctrina social de la Iglesia. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate* de Benedicto XVI (pp. 53-70). Barcelona: ITER.

Crepaldi, G. (2005) *L'impegno sociale e politico dei fedeli laici*. En A. Carloti y M. Toso (Eds.), *Per un umanesimo degno dell'amore. Il "Compendio della Dottrina sociale della Chiesa"* (pp. 22-27). Roma: LAS.

Chabot, J.L. (2001). *Le courant personnaliste et la Declaration Universelle des Droits de l'homme*. Comunicación para el Colloque international "2001, l'Odyssée des Droits

de l'Homme", organizada por el Centre Juridique des Droits de l'Homme (22-24 de octubre de 2001).

Chica, F. (2018) "Ecología humana" (LS 155) y "conversión ecológica" (LS 216-221): en los cimientos de *Laudato si'*. En F. Lombardi y F.F. Sánchez Campos (Eds.), *Laudato si'*. El cuidado de la casa común, una conversión necesaria a la ecología humana (pp. 69-96). Madrid: BAC.

Chica, F. (2015) *La acción ecológica: líneas de orientación en "Laudato si'"*. En F. Chica y C. Granados (Eds.), *Loado seas, mi Señor. Comentario a la encíclica Laudato si'* del papa Francisco (pp. 105-122) Madrid: BAC.

Díaz, C. (1991). *Clásicos básicos del personalismo. Emmanuel Mounier (I)* (2ª ed.). Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.

Díaz, C. (n.d.). Comunitarismo y personalismo comunitario. Obtenida el 22 de febrero de 2020, de <http://www.ulia.org/comunitarismo/documentos/Ponencias%20Comunitarismo%20y%20Personalismo%20Comunitario/Ponencia%20Carlos%20Diaz.pdf>

Díaz, C. (2001). Personalismo y educación. Veinte palabras clave en el pensamiento educativo de Martin Buber. *Acontecimiento*, 58, 59-61.

Díaz-Soto, V. (2017). Un personalismo encarnado en el corazón: Aportes de Dietrich von Hildebrand. *Colección Maestros*, 2, 95-112.

Díez, M. (1992). *Clásicos básicos del personalismo. Introducción al pensamiento de Emmanuel Levinas*. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.

Domingo, A. (2014). *Democracia y caridad. Horizontes éticos para la donación y la responsabilidad*. Santander: Sal Terrae.

Domingo, A. (1985). *Un humanismo del siglo XX: el personalismo*. Madrid: Cincel.

Domingo, A. y Domingo, T. (2013). Filosofías del don. Usos y abusos de la donación en la ética contemporánea. *Veritas*, 28, 41-62.

Domínguez, X. (2009). Nuevos caminos para el personalismo comunitario. *Veritas*, Vol. IV, nº. 20, 95-126.

España. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (2013). Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Obtenida el 10 de abril de 2020, de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado>.

España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Obtenida el 10 de abril de 2020, de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37#:~:text=Real%20Decreto%201105%2F2014%2C%20de,Secundaria%20Obligatoria%20y%20del%20Bachillerato>.

Espino, L. (2016). *La enseñanza de la Religión y el aprendizaje de valores sociales de autorregulación y logro: modelo predictivo y diseño pedagógico*. Córdoba: Createspace Independent Pub.

Essomba, M. A. (2012). *Implicaciones organizativas y de la diversidad religiosa y de creencias en la escuela. Principios, valores y temas clave*. En J. L. Álvarez y M. A. Essomba (Eds.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 189-209). Barcelona: 2012.

Esteban, C. (2015a). Análisis del nuevo currículo de Religión para la ESO. *Religión y Escuela*, 290, 30-45.

Esteban, C. (2014). Definido el currículo básico de la LOMCE y el de Religión para Educación Primaria. *Religión y Escuela*, 277, 20-28.

Esteban, C. (2020a). Ecología, fraternidad y educación. *Religión y Escuela*, 338, 14.

Esteban, C. (2020b). Fraternalizar el planeta. *Religión y Escuela*, 340, 14.

Esteban, C. (2015b). La asignatura de Religión en el sistema educativo LOMCE. Nuevo currículo 2015, el texto y su contexto. Obtenida el 29 de septiembre de 2020 de <https://www.cdlnmadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/2.curriculo-oficial-religion-catolica-lomce.pdf>

Esteban, C. (2012). La ERE y la cohesión social a debate en el Fórum europeo sobre la ERE. *Religión y Escuela*, 260, 18-24.

- Esteban, C. (2021a). La teología que contienen las competencias específicas. *Religión y Escuela*, 355, 20-23.
- Esteban, C. (2017). Los fines de la educación y la ERE. *Religión y Escuela*, 313, 15.
- Esteban, C. (2022). Nueva síntesis teológica de los contenidos de Religión. *Religión y Escuela*, 356, 20-23.
- Esteban, C. (2021b). Otra reforma educativa en España y un nuevo currículo de Religión Católica. *Sinite*, 57 (172), 299-359.
- Esteban, C. (2013). Para comprender la ERE en la LOMCE. Presentación de la enseñanza de las religiones en el nuevo sistema educativo. Obtenida el 29 de septiembre de 2020 de <https://feusonavarra.files.wordpress.com/2017/07/religion-lomce.pdf>
- Esteban, C. (2016). Propuestas para una actualización de las clases de Religión. *Religión y Escuela*, 300, 18-25.
- Esteban, C. (2015c). Un nuevo currículo de Religión católica en Bachillerato: claves y aportaciones. *Religión y Escuela*. 291, 34-48.
- Estepa, J.M. (1979). La enseñanza de la Religión en los centros educativos del Estado español: marco jurídico y reflexión pastoral. *Ius canonicum*, Vol. 19, Nº. 37, 259-276.
- Fernández, V.M. (2015). Cinco claves de fondo para leer "Laudato si'". En F. Chica y C. Granados (Eds.), *Laudato seas, mi Señor. Comentario a la encíclica Laudato si' del papa Francisco* (pp. 77-103) Madrid: BAC.
- Fernández Rodríguez, F. (2014). *Presentación*. En R. Rubio y J.J. Pérez-Soba (Eds.), *La doctrina social de la Iglesia. Estudios a la luz de la encíclica Caritas in veritate* (pp. XXI-XXIV). Madrid: BAC.
- Fishe, F. (2018). *Judaísmo y ecología: responsabilidad ambiental entre la producción destructiva y la idolatría naturista*. En F. Lombardi y F.F. Sánchez Campos (Eds.), *Laudato si'. El cuidado de la casa común, una conversión necesaria a la ecología humana* (pp. 117-132). Madrid: BAC.

Fitte, H. (2005). *La vita economica*. En A. Carlotti y M. Toso (Eds.), *Per un umanesimo degno dell'amore. Il "Compendio della Dottrina sociale della Chiesa"* (pp. Pp. 356-369). Roma: LAS.

Flecha, J. R. (2010a). *Caridad, ecología y ecoética en la encíclica caritas in veritate*. En A. Galindo y J.R. Flecha (Coords.), *Caridad en la verdad. Comentario a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 223-252). Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Flecha, J.R. (2010b). *Introducción: progreso para todo el hombre y todos los hombres*. En A. Galindo y J.R. Flecha (Coords.), *Caridad en la verdad. Comentario a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 9-13). Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Frabboni, F. (2014). La pedagogía del Papa Francisco. *Reladei*, Vol. 3 (2), 129-139.

Francisco (2020). Carta Encíclica "Fratelli tutti" del Santo Padre Francisco Sobre la Fraternidad y la Amistad Social. Obtenida el 18 de noviembre de 2021 de [https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20201003\\_enciclica-fratelli-tutti.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html)

Francisco (2015). Carta Encíclica "Laudato si'" del Santo Padre Francisco Sobre el cuidado de la casa común. Obtenida el 26 de noviembre de 2018, de [http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)

Fuentes, F. (coord.) (2014) *Guía para la enseñanza de la doctrina social de la Iglesia*. Madrid: PPC.

Galindo, A. (2010a). *Horizonte pastoral de "Caritas in veritate"*. *Algunas claves de lectura*. En A. Galindo y J.R. Flecha (Coords.), *Caridad en la verdad. Comentario a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 17- 36). Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Galindo, A. (2010b). *Lógica del Mercado, del Estado y del Don en el horizonte de la sociedad civil*. En A. Galindo y J.R. Flecha (Coords.), *Caridad en la verdad. Comentario a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 137-172). Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

García, A. (2015). *Lo que le está pasando a nuestra casa. Diagnóstico de una crisis ecológica sin precedentes*. En F. Chicay C. Granados (Eds.), *Loados seas, mi Señor. Comentario a la encíclica Laudato si' del papa Francisco* (pp.311-338) Madrid: BAC.

García Domene, J.C. (2015). El futuro de la ERE. *Religión y Escuela*, 291, 62.

García-Durán, J.A. (2010). *Interdependencia planetaria: ensanchar la razón*. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 317-326). Barcelona: ITER

García Rojo, J. (2010) *Desarrollo integral y humanismo cristiano*. En A. Galindo y J.R. Flecha (Coords.), *Caridad en la verdad. Comentario a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 253-274). Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Gatti, G. (2005). *Economia di mercato: le ragioni di un "sì" e di un "ma"*. En A. Carlotti y M. Toso (Eds.), *Per un umanesimo degno dell'amore. Il "Compendio della Dottrina sociale della Chiesa"* (pp.372-382). Roma: LAS.

Gómez Sierra, M. E. (2011). *Didáctica de la religión. Tesoro escondido de la escuela*. Madrid: PPC.

Gómez Sierra, M.E. (2015). Programaciones de aula en el nuevo currículo de religión de primaria y secundaria. Obtenida el 15 de mayo de 2020, de [conferenciaepiscopal.com.es/wp-content/uploads/2015/11/Taller-de-programación-de-Primaria-y-Secundaria.pdf](http://conferenciaepiscopal.com.es/wp-content/uploads/2015/11/Taller-de-programación-de-Primaria-y-Secundaria.pdf)

González de Cardedal, O. (2010). *"Caritas in veritate" de Benedicto XVI. Intencionalidad y fundamento teológico de un texto social*. En A. Galindo y J.R. Flecha (Coords.), *Caridad en la verdad. Comentario a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 57-71). Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

González de Cardedal, O. (2004). *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa* (2<sup>a</sup>. ed.). Madrid: PPC.

González-Carvajal, L. (2009). *La fuerza del amor inteligente. Un comentario a la encíclica "Caritas in veritate", de Benedicto XVI*. Santander: Sal Terrae.

González Martín, R (2018). Identidad y naturaleza de la asignatura de Religión en las enseñanzas obligatorias del sistema educativo español del siglo XXI. *Albertus Magnus*, Vol. 9, Nº. 1, 109-129.

Granados, C. (2015). *La sabiduría de los relatos bíblicos*. En F. Chica y C. Granados (Eds.), *Loados seas, mi Señor. Comentario a la encíclica Laudato sí del papa Francisco* (pp. 221-238) Madrid: BAC.

Guerra, R. (n. d.). Un principio que ilumina y que sostiene. Norma personalista de la acción y compromiso político. Obtenida el 3 de abril de 2010, de <http://estudios.umc.cl/wp-content/uploads/2017/05/Rodrigo-Guerra-L%C3%B3pez.pdf>

Herrero, F.C. (2010). *Técnica y Religión como desencantamiento del mundo*. En A. Galindo y J.R. Flecha (Coords.), *Caridad en la verdad. Comentario a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 173-205). Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Iglesia (de la), F. (2014). *Globalización*. En J. Sols (Ed.). *pensamiento social cristiano abierto al siglo XXI. A partir de la encíclica Caritas in veritate* (2ª. ed.) (pp. 259-297). Santander: Sal Terrae.

Insua, T. (2018). *La invitación de Laudato sí: un desafío urgente y multidimensional*. Sánchez Campos, F.F. (2018). *Introducción*. En F. Lombardi y F.F. Sánchez Campos (Eds.), *Laudato sí. El cuidado de la casa común, una conversión necesaria a la ecología humana* (pp. 133-163). Madrid: BAC.

Jiménez Pérez, E. (2013). La Doctrina Social de la Iglesia, fuente de valores para la ERE. *Religión y escuela*, 271-272, 26-31.

Jiménez Pérez, E. (2014a). La libertad, un valor básico en la Doctrina Social de la Iglesia y en la ERE. *Religión y Escuela*, 279, 26-32.

Jiménez Pérez, E. (2014b). El valor de la justicia. *Religión y escuela*, 284, 16-22.

Jiménez Pérez, E. (2014c). El valor de la verdad. *Religión y Escuela*. 285, 16-21.

Jiménez Ruiz, J.M. (1991). *Introducción al pensamiento de Jacques Maritain*. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.

Juan XXIII (1963). Carta Encíclica *Pacem in terris* sobre la paz entre todos los pueblos que ha de fundarse sobre la verdad, la justicia, el amor y la libertad. Obtenida el 2 de agosto de 2019, de [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19651207\\_gaudium-et-spes\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html)

Juan Pablo II (1981). Carta Encíclica *Laborem exercens* del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre el trabajo humano. Obtenida el 3 de agosto de 2019 de [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_14091981\\_laborem-exercens.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091981_laborem-exercens.html)

Juan Pablo II (1999). Exhortación apostólica postsinodal *Ecclesia in America* sobre el encuentro con Jesucristo vivo, camino para la conversión, la comunión y la solidaridad en América. Obtenida el 25 de julio de 2019, de [https://www.ewtn.com/library/papaldoc/spanish/apostolicexhortations/19990122ecclesia-in-america/19990122ecclesia-in-america\\_4.asp](https://www.ewtn.com/library/papaldoc/spanish/apostolicexhortations/19990122ecclesia-in-america/19990122ecclesia-in-america_4.asp)

Juan Pablo II (1981). Exhortación apostólica *Familiaris consortio* de Su Santidad Juan Pablo II sobre la misión de la familia cristiana en el mundo actual. Obtenida el 22 de julio de 2019 de [http://justiciaypaz.dominicos.org/kit\\_upload/PDF/jyp/Documentos%20eclesiales/populorum\\_progressio.pdf](http://justiciaypaz.dominicos.org/kit_upload/PDF/jyp/Documentos%20eclesiales/populorum_progressio.pdf)

Kaufmann, C. (1996). *Implicancias del personalismo en el plano educativo. Argentina 1976-1983*. Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad nacional de Entre Ríos.

Laguna, J. (2020). Emergencia educativa, emergencia relacional. *Religión y Escuela*, 338, 18-21.

Larrú, J. (2015). *Ecología humana*. En F. Chica y C. Granados (Eds.), *Loados seas, mi Señor. Comentario a la encíclica Laudato sí del papa Francisco* (pp. 123-144) Madrid: BAC.

Larrú, J. (2014). *La verdad de la caridad y el bien común*. En R. Rubio y J.J. Pérez-Soba (Eds.), *La doctrina social de la Iglesia. Estudios a la luz de la encíclica Caritas in veritate* (pp. 305-324). Madrid: BAC.

Lombardi, F. (2018). *Consideraciones conclusivas: 8 tesis para continuar el compromiso*. En F. Lombardi y F.F. Sánchez Campos (Eds.), *Laudato sí'*. El cuidado de la casa común, una conversión necesaria a la ecología humana (pp. 291 -300). Madrid: BAC.

López-Barajas, E. (2015). *Raíz humana de la crisis ecológica*. En F. Chica y C. Granados (Eds.), *Loados seas, mi Señor*. Comentario a la encíclica *Laudato sí'* del papa Francisco (pp. 163-181) Madrid: BAC.

López González, M. (2012). *Políticas europeas en relación con la formación en materia religiosa: la promoción del diálogo interreligioso y la educación intercultural*. En J. L. Álvarez y M. A. Essomba (Eds.), *Dioses en las aulas*. Educación y diálogo interreligioso (pp. 61-84). Barcelona: 2012.

López Quintás, A. (2008). El personalismo dialógico y su fecundidad. *Persona: revista iberoamericana de personalismo comunitario*, 8, 10-26.

Lorenzo, M. y Santos M. A. (2012). *Pensando el aprendizaje cooperativo en clave intercultural e interreligiosa. La acción de los profesores* En J. L. Álvarez y M. A. Essomba (Eds.), *Dioses en las aulas*. Educación y diálogo interreligioso (pp. 299-321). Barcelona: 2012.

Lozano, J.M. (2010). *La empresa ante la sostenibilidad y el bien común*. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral*. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica *Caritas in veritate* de Benedicto XVI (pp. 273-285). Barcelona: ITER

Macchietti, S. S. (2013). Pedagogía personalista y educación para la paz. *Revista española de pedagogía*, 254, 87-100.

Mantecón, J. (2014). *La alternativa a la asignatura de Religión*. En Isabel Cano Ruiz, (Ed.), *Actas del VI Simposio Internacional de Derecho Concordatario* (pp. 531 -538).

Margenat, J.M. (2014). *Caridad y verdad*. En J. Sols (Ed.). *Pensamiento social cristiano abierto al siglo XXI*. A partir de la encíclica *Caritas in veritate* (2<sup>a</sup>. ed.) (pp. 45-72). Santander: Sal Terrae.

Martínez, E. (2010). *La vocación de la persona al desarrollo humano integral*. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral*.

- Comentarios interdisciplinarios a la encíclica *Caritas in veritate* de Benedicto XVI (pp. 71-82). Barcelona: ITER
- Martínez, J. (2014). *Religión y sociedad*. En J. Sols (Ed.). Pensamiento social cristiano abierto al siglo XXI. A partir de la encíclica *Caritas in veritate* (2ª. ed.) (pp. 411-446). Santander: Sal Terrae.
- Martínez Albesa, E. (2014). *Libertad religiosa y autoridad política a la luz de la encíclica "Caritas in veritate" de Benedicto XVI*.
- Martínez-Carbonell, A. (2019). La persona en el pensamiento educativo de Jorge Bergoglio – papa Francisco. *Quién*, 9, 137-158.
- Martino, R.R. (2005). *Presentazione*. En A. Carlotti y M. Toso (Eds.), *Per un umanesimo degno dell'amore. Il "Compendio della Dottrina sociale della Chiesa"* (pp. 13-20). Roma: LAS.
- Mauri, M. (2010). *Hacia una recuperación de la ley moral natural como ética común*. En Domènec Melé y Josep Mª. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 83-96). Barcelona: ITER.
- Mattai, G. (2005). *La pace*. En A. Carlotti y M. Toso (Eds.), *Per un umanesimo degno dell'amore. Il "Compendio della Dottrina sociale della Chiesa"* (pp. 445-460). Roma: LAS.
- Mayor, F., Carrascosa, M.J., Ortega, J.A. (2006). La enseñanza de las religiones y su posible contribución al desarrollo de la paz. *Bordón*, 58 (4-5), 647-659
- Melé, D. (2010). *El desarrollo humano integral. Una visión de conjunto*. En Domènec Melé y Josep Mª. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 35-52). Barcelona: ITER.
- Mèlich, J. C. (1995). La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Levinas. *Enrahonar*, 24, 145-154.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teor. Educ.*, 22, 43-61.

Mínguez, R., Romero, E. y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teor. Educ.*, 28, 163-183.

Mounier, E. (2003). *Manifeste au service du personalisme*. Obtenida el 16 de enero de 2020, de <https://docplayer.fr/35795-Manifeste-au-service-du-personnalisme.html>

Muñoz, A. y López, A.L., (2018). Crisis religiosa y confrontación educativa. El poder eclesial en la España actual, de Zapatero a Rajoy, *Historia Actual Online*, 47, 120-133.

Müller, L. (2015). *La preocupación por la casa común*. En F. Chica y C. Granados (Eds.), *Loa dos seas, mi Señor. Comentario a la encíclica Laudato sí' del papa Francisco* (pp. 3-15) Madrid: BAC.

Nanema, J. (2008). L'éducation selon Mounier. Une philosophie au service du développement. *Revue Africaine de Philosophie*, XXI, 241-270.

Nicola (di), G.P. (2005). *La familia al centro del nuovo umanesimo*. En A. Carlotti y M. Tosso (Eds.), *Per un umanesimo degno de ll'amore. Il "Compendio della Dottrina sociale della Chiesa"* (pp. 318-329). Roma: LAS.

Ojeda, J.A. (2020). Educar al humanismo solidario. *Religión y Escuela*, 340. 18-25.

Oller, M.D. (2014a). *Cooperación internacional*. En J. Sols (Ed.). *Pensamiento social cristiano abierto al siglo XXI. A partir de la encíclica Caritas in veritate* (2ª. ed.) (pp. 339-369). Santander: Sal Terrae.

Oller, M.D. (2014b). *Sistema político mundial*. En J. Sols (Ed.). *Pensamiento social cristiano abierto al siglo XXI. A partir de la encíclica Caritas in veritate* (2ª. ed.) (pp. 299-338). Santander: Sal Terrae.

Omella, J.J. (2010). *"Caritas in veritate"*. *Caridad y Doctrina Social de la Iglesia*. En A. Galindo y J.R. Flecha (Coords.), *Caridad en la verdad. Comentario a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 45-54). Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Ortiz, E. (2019). Antropología filosófica de la educación en un marco personalista. *Quién*, 9, 63-81.

- Ota duy, J. (2006). La enseñanza religiosa escolar durante el pontificado de Juan Pablo II. *Anuario de historia de la Iglesia*, 15, 111-126.
- Otero, H. (2020). Reconstruir el pacto educativo global. Propuestas de trabajo a partir del instrumentum laboris. *Religión y Escuela*, 339, 18-33.
- Ouellet, M. (2018). *¿Por qué ha escrito el papa Francisco la encíclica Laudato si´?* En F. Lombardi y F.F. Sánchez Campos (Eds.), *Laudato si´. El cuidado de la casa común, una conversión necesaria a la ecología humana* (pp. 23-42). Madrid: BAC.
- Oviedo, Ll. y Garre, A. (2015). *Cuidado por la tierra, atención a la persona*. En F. Chica y C. Granados (Eds.), *Loado seas, mi Señor. Comentario a la encíclica Laudato si´ del papa Francisco* (pp. 275-290) Madrid: BAC.
- Pablo VI (1967). Carta Encíclica *Populorum progressio* del Papa Pablo VI "Sobre el desarrollo de los pueblos". Obtenida el 20 de julio de 2019 de [http://justiciaypaz.dominicos.org/kit\\_upload/PDF/jyp/Documentos%20eclesiales/populorum\\_progressio.pdf](http://justiciaypaz.dominicos.org/kit_upload/PDF/jyp/Documentos%20eclesiales/populorum_progressio.pdf)
- Pajer, F. (2012). *Escuela y Religión en Europa. Un camino de cincuenta años (1960-2010)*. Madrid: PPC.
- Palumbieri, S. (2005). *Per una rilettura antropologica*. En A. Carlotti y M. Toso (Eds.), *Per un umanesimo degno dell'amore. Il "Compendio della Dottrina sociale della Chiesa"* (pp. 114-155). Roma: LAS.
- Pastor, A. (2010). *Globalización en una cultura de fraternidad*. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 303-315). Barcelona: ITER
- Pedemonte, T. (2017). Fundamentos filosóficos de una pedagogía personalista. *Revista de Fomento Social*, 72/2, 203-253.
- Pellisé, J. (2010). *Empresa, confianza y mercado*. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 287-302). Barcelona: ITER

Pérez-Madrid, F. (2010). *La libertad religiosa, una necesidad para el desarrollo*. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate* de Benedicto XVI (pp. 171-182). Barcelona: ITER.

Pérez-Soba, J.J. (2014). *La primacía de la caridad, un principio epistemológico*. En R. Rubio y J.J. Pérez-Soba (Eds.), *La doctrina social de la Iglesia. Estudios a la luz de la encíclica Caritas in veritate* (pp. 5-57). Madrid: BAC.

Pino (del), F. (2015). *La sombra de Galileo*. En F. Chica y C. Granados (Eds.), *Loado seas, mi Señor. Comentario a la encíclica Laudato si' del papa Francisco* (pp. 239-274) Madrid: BAC.

Pontificio Consejo "Justicia y Paz" (2005), *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*. Madrid: BAC.

Pozo (del), G. (2015). *El evangelio de la creación*. En F. Chica y C. Granados (Eds.), *Loado seas, mi Señor. Comentario a la encíclica Laudato si' del papa Francisco* (pp. 183-220) Madrid: BAC.

Prats, M.J. (2010). *Iniciativa emprendedora y lógica del don*. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate* de Benedicto XVI (pp. 243-257). Barcelona: ITER.

Quesada, G. (2015). Una mirada personalista de la obra *Pinocho* de Collodi: ser persona, la libertad, el vértigo y el amor. *Revista de Lenguas Modernas*, 23, 25-32.

Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española* (Vigésima Primera Edición). Madrid: Espasa Calpe.

Riego, I. (2009). El *ordo amoris* como principio inspirador del pensamiento personalista. *Veritas*, Vol. IV, n<sup>o</sup>. 21, 267-286.

Riu, F. (2013). Las competencias en el anteproyecto de LOMCE (III). *Religión y Escuela*, 270, 16.

Rodríguez Ruiz, J. R. (2016). Los principios de la doctrina social de la Iglesia en el proyecto educativo institucional de la ULADECH Católica. *In Crescendo. Institucional*. 7(2): 54-62

- Rodrigo, M. (2020). Emergencia educativa. *Religión y Escuela*. 338, 13.
- Rojas, L. (2017). La persona en la educación superior. Una mirada desde el personalismo ontológico moderno. *Franciscanum*, 168, Vol. LIX, 145-172.
- Rondinara, S. (2005). *Custodire ciò è salvato*. En A. Carlotti y M. Toso (Eds.), *Per un umanesimo degno dell'amore. Il "Compendio della Dottrina sociale della Chiesa"* (pp. 424-444). Roma: LAS.
- Roqué, M.V. (2010). *La apertura a la vida en el centro de un verdadero desarrollo*. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 183-194). Barcelona: ITER.
- Rouco, A.M. (2014), *Prólogo*. En R. Rubio y J.J. Pérez-Soba (Eds.), *La doctrina social de la Iglesia. Estudios a la luz de la encíclica Caritas in veritate* (pp. XXV -XLI). Madrid: BAC.
- Ruiz, A. (1990). *Clásicos básicos del personalismo. Emmanuel Mounier (II)*. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.
- Sales, A. y García, R. (2012). *Formación de los profesionales de la educación para actuar en situaciones de conflicto interreligioso*. En J. L. Álvarez y M. A. Essomba (Eds.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 277-297). Barcelona: 2012.
- Sánchez Campos, F.F. (2018). *Introducción*. En F. Lombardi y F.F. Sánchez Campos (Eds.), *Laudato sí. El cuidado de la casa común, una conversión necesaria a la ecología humana* (pp. XIII-XXXI). Madrid: BAC.
- Sánchez-Runde, C. (2010). *El desarrollo del emigrante*. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 213-223). Barcelona: ITER
- Sanz, J. (2015). *Educación y espiritualidad ecológica: una visión franciscana*. En F. Chica y C. Granados (Eds.), *Loado seas, mi Señor. Comentario a la encíclica Laudato sí del papa Francisco* (pp. 47-76) Madrid: BAC.

Schooyans, M. (1991). La dignidad de la persona humana, principio básico de la doctrina social de la Iglesia. *Scripta theologica: revista de la Facultad de Teología de la Universidad de Navarra*, Vol. 23, Fasc. 2, 425-441.

Seco, J. (1990). *Clásicos básicos del personalismo. Introducción al pensamiento de Gabriel Marcel*. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.

Segovia, J.L. (2010). *Las migraciones y la responsabilidad de proteger*. En A. Galindo y J.R. Flecha (Coords.), *Caridad en la verdad. Comentario a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 113-136). Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Seifert, J. (1997). *El concepto de persona en la renovación de la teología moral. Personalismo y personalismos*. En A. Quirós, A. Sarmiento, E. Molina, J. Enériz y J. Peñacoba (Coords.). *Simposios Internacionales de Teología* (17, 1996), 33-62.

Solís, R. (2018). *Discurso del Presidente de la República*. En F. Lombardi y F.F. Sánchez Campos (Eds.), *Laudato si' . El cuidado de la casa común, una conversión necesaria a la ecología humana* (15-21). Madrid: BAC.

Sols, J. (2014). *Ecología*. En J. Sols (Ed.). *Pensamiento social cristiano abierto al siglo XXI. A partir de la encíclica Caritas in veritate* (2ª. ed.) (pp. 371-392). Santander: Sal Terrae.

Souto, J. (2002). *Doctrina social de la Iglesia. Manual abreviado* (2ª. e.d. actualizada y ampliada). Madrid: BAC.

Stella, B. (2015) *El cuidado del medio ambiente y el cuidado de la persona*. En F. Chica y C. Granados (Eds.), *Loado seas, mi Señor. Comentario a la encíclica Laudato sí del papa Francisco* (pp. 39-45) Madrid:BAC.

Tauran, J.L. (2015). *La conversión a una ecología integral*. En F. Chica y C. Granados (Eds.), *Loado seas, mi Señor. Comentario a la encíclica Laudato sí del papa Francisco* (pp. 17-20) Madrid:BAC.

Tejerina, G. (2018). *“La ecología del hombre”*. *La voz de Benedicto XVI en Laudato si' .* En F. Lombardi y F.F. Sánchez Campos (Eds.), *Laudato si' . El cuidado de la casa común, una conversión necesaria a la ecología humana* (pp. 43-67). Madrid: BAC.

- Tejerina, G. (2010). *La radicación de la caridad en la verdad en la nueva encíclica social de Benedicto XVI*. En A. Galindo y J.R. Flecha (Coords.), *Caridad en la verdad. Comentario a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 73-86). Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Torra deflot, F. (2012). *El modelo Unescoat: una propuesta educativa integral para tratar la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso en la escuela*. En J. L. Álvarez y M. A. Essomba (Eds.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 211-231). Barcelona: 2012.
- Torralba, F. (2000). *Explorar el sentido de la realidad*. Barcelona: Edebé.
- Torralba, F. (2012). *La lógica del don* (2ª. ed.). Madrid: Khaf
- Torralba, F. (2010). *La técnica al servicio del desarrollo humano integral*. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 97-111). Barcelona: ITER
- Torralba, F. (2001). *Rostro y sentido de la acción educativa*. Barcelona: Edebé.
- Torroja, H. (2010). *Derechos y deberes humanos y orden internacional*. En Domènec Melé y Josep M<sup>a</sup>. Castellà (Eds.), *El desarrollo humano integral. Comentarios interdisciplinarios a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI* (pp. 155-170). Barcelona: ITER.
- Toso, M. (2005a). *La comunità política: la persona al centro*. En A. Carlotti y M. Toso (Eds.), *Per un umanesimo degno dell'amore. Il "Compendio della Dottrina sociale della Chiesa"* (pp. 383-399). Roma: LAS.
- Toso, M. (2005b). *Un evento ecclesiale*. En A. Carlotti y M. Toso (Eds.), *Per un umanesimo degno dell'amore. Il "Compendio della Dottrina sociale della Chiesa"* (pp. 35-42). Roma: LAS.
- Turkson, K.A. (2015). *La conversión ecológica*. En F. Chica y C. Granados (Eds.), *Loado seas, mi Señor. Comentario a la encíclica Laudato sí' del papa Francisco* (pp.21-38), Madrid: BAC.

Umaña, A. (2018). *La economía política de nuestra casa común: implicaciones económicas y ecológicas de la encíclica Laudato si'*. En F. Lombardi y F.F. Sánchez Campos (Eds.), *Laudato si'. El cuidado de la casa común, una conversión necesaria a la ecología humana* (pp. 207-217). Madrid: BAC.

Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Obtenida de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-replantear-educacion.pdf> el 18 de mayo de 2020.

Vázquez, R. (2020). El documento de Abu Dabi. Oxígeno de fraternidad. *Religión y Escuela*, 338, 22-25.

Velarde, J. (2010). *Una encíclica a tener en cuenta*. En A. Galindo y J.R. Flecha (Coords.), *Caridad en la verdad. Comentario a la encíclica Caritas in veritate de Benedito XVI* (pp. 37-44). Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Versaldi, G. (2018). *La custodia de la creación y la ecología integral del ser humano en el centro de la educación católica*. En F. Lombardi y F.F. Sánchez Campos (Eds.), *Laudato si'. El cuidado de la casa común, una conversión necesaria a la ecología humana* (pp. 225-241). Madrid: BAC.

VV.AA. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana.

Weise, W. *Religiones, sociedad y educación en la Europa multicultural*. En J. L. Álvarez y M. A. Essomba (Eds.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 85-107). Barcelona: 2012.

Zampini, A. (2018). *Laudato si' aplicada a Latinoamérica: retos y perspectivas*. En F. Lombardi y F.F. Sánchez Campos (Eds.), *Laudato si'. El cuidado de la casa común, una conversión necesaria a la ecología humana* (pp. 97-115). Madrid: BAC.

Hay mejores "alternativas" para la clase de Religión que los Valores Culturales y Éticos de la LOMCE. (Mayo 2013). *Religión y Escuela*, p. 5.

La educación ya no podrá ser igual. (Abril 2020). *Religión y Escuela*, p. 5.

La revolución de la fraternidad. (Marzo 2020). *Religión y Escuela*, p. 5

Nuevo currículo básico de la LOMCE y de Religión Católica en Educación Primaria. (Febrero 2014). *Religión y Escuela*, p. 5.