

# CARTHAGINENSIA

Revista de Estudios e Investigación  
Instituto Teológico de Murcia O.F.M.  
ISSN: 0213-4381 e-ISSN: 2605-3012

Volumen XXXVIII  
Julio-Diciembre 2022  
Número 74

## SUMARIO

### ARTÍCULOS

**Pedro García Casas**

*Esperanza contra toda esperanza: El desafío que plantean las víctimas de abusos sexuales a la Iglesia y al ministerio sacerdotal* ..... 307-328

**José Pedro Angélico**

*Saudade, misterio de amor doliente, Consideraciones estructurales, metodológicas y filosófico-teológicas* ..... 329-340

**Javier Martínez Baigorri - Miguel R. Viguri Axpe - M<sup>a</sup> Nely Vásquez Pérez**

*Una mirada crítica a Laudato Si'. ¿Un documento más o una propuesta consistente?* 341-367

**Alejandro Klein**

*EL ominoso incidente de Éxodo 4: 24-26. ¿Cuál era el destino de Moisés? ¿Quién era Zipora?* ..... 369-390

**Daniel Nascimento**

*The Same Story All Over Again? The Rebellion(s) at Meribah* ..... 391-410

**José M<sup>a</sup> Salvador-González**

*At the top of the transcendent stage of St. Bonaventure's Aesthetics: Contemplating God as the summum Bonum* ..... 411-428

**Emilio Jiménez Pérez - Juan José González Ortiz**

*Aprender a convivir en la clase de religión: la lógica del don* ..... 429-448

**Pedro Vázquez-Miraz - Juan Daniel León - Nicolás Álvarez-Merlano**

*La religión como estrategia de afrontamiento en los estudiantes universitarios. Una revisión teórica* ..... 449-466

**José Ángel Castillo Lozano - José Antonio Molina Gómez**

*Prodigios y concepción del poder en el mundo visigodo. A propósito de las lanzas coloreadas de Eurico* ..... 467-489

**Bárbara Palomares Sánchez**

*Nutka 1789: Un proyecto evangelizador frustrado* ..... 491-513

### NOTAS Y COMENTARIOS

**Ángel J. Navarro Guareño - Anna de Montserrat Vallvè - Eloi Aran Sala -**

**Francesc Xavier Marín Torné - Anna Eva Jarabo Fidalgo**

*Los espacios de culto como experiencia educativa (II): fundamentación arquitectónica. La basílica de la Sagrada Familia de Barcelona, un ejemplo paradigmático* ..... 515-528

**Magdalena Cánovas Martínez**

*María Zambrano: el hombre y lo divino. Una aproximación al pensamiento religioso de María Zambrano* ..... 529-545

**BIBLIOGRAFÍA** ..... 547-591

**ÍNDICE DEL VOLUMEN XXXVIII** ..... 593-597

# CARTHAGINENSIA

ISSN 0213-4381 e-ISSN 2605-3012  
http://www.revistacarthaginensia.com  
e-mail: carthaginensia@itmfranciscano.org



Instituto Teológico de Murcia O.F.M.  
Pza. Beato Andrés Hibernón, 3  
E-30001 MURCIA

CARTHAGINENSIA fue fundada en 1985 como órgano de expresión cultural y científica del Instituto Teológico de Murcia O.F.M., Centro Agregado a la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia Antonianum (Roma). El contenido de la Revista abarca las diversas áreas de conocimiento que se imparten en este Centro: Teología, Filosofía, Historia eclesiástica y franciscana de España y América, Franciscanismo, humanismo y pensamiento cristiano, y cuestiones actuales en el campo del ecumenismo, ética, moral, derecho, antropología, etc.

## **Director / Editor**

Bernardo Pérez Andreo (Instituto Teológico de Murcia, España)  
Correo-e: [carthaginensia@itmfranciscano.org](mailto:carthaginensia@itmfranciscano.org)

## **Secretario / Secretary**

Miguel Ángel Escribano Arráez (Instituto Teológico de Murcia, España)  
Correo-e: [carthaginensia@itmfranciscano.org](mailto:carthaginensia@itmfranciscano.org)

## **Staff técnico / Technical Staff**

Juan Diego Ortín García (corrección de estilo), Carmen López Espejo (revisión filológica), Esther Costa Noguera (traducciones), Domingo Martínez Quiles (gestión de intercambios), Diego Camacho Jiménez (envíos postales)

## **Consejo Editorial / Editorial Board**

Vincenzo Battaglia (Pontificia Università Antonianu, Roma, Italia), Carmen Bernabé Ubieta (Universidad de Deusto, Bilbao, España), Mary Beth Ingham (Franciscan School of Theology, USA), Jorge Costadoat (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Emmanuel Falque (Institut Catholique de Paris, France), Marta María Garre Garre (Universidad Católica San Antonio de Murcia, España), Cristina Inogés Sanz (Facultad de Teología SEUT Madrid, España), Ivan Macut (Universidad de Split, Croacia), Francisco Martínez Fresneda (Instituto Teológico de Murcia, España), Martín Gelabert Ballester (Facultad de Teología San Vicente Ferrer, Valencia, España), Gertraud Ladner (Institut für Systematische Theologie, Universität Innsbruck, Deutschland), Rafael Luciani (Boston College, Boston, Massachusetts, USA), Carmen Márquez Beunza (Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España), Pedro Riquelme Oliva (Instituto Teológico de Murcia, España), Thomas Ruster (Fakultät Humanwissenschaften und Theologie, Technische Universität Dormunt, Deutschland), Teresa Toldy (Universidade Fernando Pessoa, Portugal) Rafael Sanz Valdivieso (Instituto Teológico de Murcia, España), Jesús A. Valero Matas (Universidad de Valladolid, España), Olga Consuelo Vélez Caro (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia), Antonina María Wozna (Asociación de Teólogas Españolas, Madrid, España).

## **Comité Científico / Scientific Committee**

Nancy. E. Bedford (Evangelical Theological Seminary, Evanston, USA); Jaime Laurence Bonilla Morales (Universidad San Buenaventura, bogotá, Colombia); David B. Couturier (St. Bonaventure University, NY, USA); Mauricio Correa Casanova (Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile); Mary E. Hunt (Women's Alliance for Theology Ethics and Ritual, USA); Lisa Isherwood (University of Wonchester, UK); Hans Josef Klauck (Facultad de Teología, Universidad de Chicago, USA); Mary J. Rees (San Francisco Theological School, USA); Cristina Simonelli (Facoltà teologica dell'Italia Settentrionale, Milano, Italia).

## **Secretaría y Administración**

M. A. Escribano Arráez. Pl. Beato Andrés Hibernón, 3. E-30001 MURCIA.

La suscripción para 2022 es de 40 € para España y Portugal, y 60\$ para el extranjero, incluidos portes. El número suelto o atrasado vale 20 € o 30 \$. Artículos sueltos en PDF 3 € o \$ 5.

Any manuscripts and papers intended for publication in the magazine should be addressed to the Editor at the following address: C1. Dr. Fleming, 1. E-30003 MURCIA. Single or back issues: 20 € or \$ 30. Single article in PDF 3 € or \$ 5.

## **Antiguos directores**

Fr. Francisco Víctor Sánchez Gil (+2019) 1985-1989. Fr. Francisco Martínez Fresneda, 1990-2016.

D.L.: MU-17/1986

Impresión: Compobell, S.L.

**APRENDER A CONVIVIR EN LA CLASE DE RELIGIÓN:  
LA LÓGICA DEL DON**

**LEARNING TO LIVE TOGETHER IN RELIGION CLASS:  
THE LOGIC OF THE GIFT**

**EMILIO JIMÉNEZ PÉREZ**

Universidad Católica de Murcia  
emidotaranconi@gmail.com  
Orcid: 0000-0001-6258-373X

**JUAN JOSÉ GONZÁLEZ ORTIZ**

Universidad Católica de Murcia  
jjgonzort@ucam.edu  
Orcid: 0000-0003-0798-5343

Recibido 4 de junio de 2021 / Aceptado 22 de julio de 2021

*Resumen:* Esta contribución forma parte de una investigación mayor en la que se analiza la presencia de los principios y valores básicos de la doctrina social de la Iglesia en el currículo actual de la asignatura de religión católica para educación secundaria y bachillerato. En este artículo se analiza en qué medida está presente la categoría de la lógica del don en el currículo de la asignatura y para ello se interroga a dicho currículo utilizando siete ítems que resumen algunas de las características más propias de dicha lógica entendida a partir del principio personalista presente en el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* y las encíclicas *Caritas in veritate* y *Laudato si'*. Se concluye que el currículo la contiene en gran medida, si bien hay aspectos en los que puede profundizar más.

*Palabras clave:* Dignidad humana; Educación ciudadana; Educación cristiana; Educación religiosa; Relación Iglesia-educación.

*Abstract:* This contribution is a part of a wider research in which we analyse the presence of the basic values of the social doctrine of the Church in the current curriculum of the subject of Catholic religion for secondary education and baccalaureate. In this article we analyse to what extent the category of the logic of the gift is present in the curriculum of the subject, and to do so this curriculum is questioned by using seven items which summarise some of the most specific characteristics of this logic, which is understood from the personalist principle present in *Compendium of the social doctrine of the Church* and the encyclicals *Caritas in Veritate* and *Laudato si'*. It is concluded that it is largely contained by the curriculum, although there are aspects which can be further developed.

*Keywords:* Human dignity; Civic education; Christian education; Religious Education; Church and state.

## Introducción

Desde que el *Informe Delors* (VV.AA. 1996) estableció los cuatro grandes pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a vivir juntos y aprender a ser), todas las leyes educativas españolas los han tenido muy en cuenta a la hora de desarrollar los currículos correspondientes. Las editoriales, por su parte, no han dudado en hacer de ellos la clave de sus propuestas teóricas y prácticas, y la reflexión científica al respecto no ha dejado de aumentar. Ahora bien, si ya en un primer momento se pensó que el aprender a vivir juntos y el aprender a ser deberían tener una especial relevancia frente a los otros dos pilares, hoy parece claro que se erigen como los elementos básicos sobre los que ha de ser construida la educación del futuro. Y tanto las leyes educativas como las editoriales, así como muchos trabajos de investigación, se dirigen en esta dirección.

Las circunstancias sociales actuales aconsejan una reflexión profunda sobre la esencia misma de la educación. Tras una etapa en la que parecía evidente que el proceso educativo llevaba ínsita su propia finalidad, ha llegado el momento de plantear algunas dudas ante esta supuesta evidencia. El contexto histórico propio del principio del siglo XXI, tan cambiante y complejo, ha mostrado la insuficiencia de muchas de las respuestas dadas por la escuela a los enormes desafíos que le plantea la sociedad. Y si la transmisión del conocimiento puro sigue estando, desde luego, entre sus objetivos más propios, la insistencia en la construcción de la propia persona y la sociedad debe ocupar un puesto más relevante del que tienen en la actualidad (UNESCO 2015). A ello deben contribuir todas y cada una de las asignaturas presentes en el sistema educativo.

En este artículo, cuyas líneas esenciales forman parte de una investigación más amplia, analizamos el currículo actual de la enseñanza religiosa escolar católica en España (ERE a partir de ahora) en el nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria con el objetivo de descubrir de qué forma puede prestar un servicio a los alumnos, y a la sociedad en general, en esta dirección señalada y, así, contribuir a apuntalar estos dos pilares para convertirlos en la finalidad última de la educación. Para ello nos servimos de la categoría de la lógica del don, analizada desde la perspectiva personalista y comunitaria propia de tres de los textos más recientes de la doctrina social de la Iglesia: el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* (2005) y las encíclicas *Caritas in veritate* (2009) de Benedicto XVI y *Laudato Si'* (2015) de Francisco. Esta lógica es precisamente, junto con el principio de gratuidad, la principal aportación de *Caritas in veritate* en tanto en cuanto se trata de un documento que aspira a que todos los ámbitos de la vida social queden

fecundados por el don y la gratuidad (Martínez Albesa 2014). En estos ámbitos queda incluido, lógicamente, el educativo, con lo cual Benedicto XVI retoma, actualiza y amplía la propuesta del *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* consistente en que la educación sea una actividad auténticamente moral basada, entre otras claves, en el don (Toso 2005).

### **Fundamentos teóricos**

Un currículo basado en la lógica del don puede ser reconocido en dos ámbitos diferentes pero complementarios al mismo tiempo. Por un lado, el ámbito de los contenidos; por otro, el del clima de la clase, y con esta expresión nos referimos principalmente a las relaciones humanas existentes en el aula.

En cuanto a los contenidos, partimos del hecho de que la lógica del don es una auténtica categoría filosófica y un verdadero concepto fenomenológico y hermenéutico. Supone que junto a las actividades intelectuales o de reducción hay otras, denominadas existenciales o de donación, relacionadas con el cuidado, la atención y la respuesta (Torralba 2012) que constituyen dinámicas operativas capaces de influir positivamente en la construcción de la persona y la sociedad. Así, por una parte, esta lógica aleja del individualismo y abre posibilidades al compromiso, la generosidad, la responsabilidad, la personalización de la comunidad y el amor (Mounier 2003). Y, por otra parte, se relaciona con valores esenciales como la justicia, la libertad y el amor. En relación con la justicia, la hace superar los límites de la pura equivalencia; en relación con la libertad, la convierte en condición para dar y recibir el don (Brian Johstone, citado en Torralba 2012); y por lo que respecta al amor, éste es, en sí mismo considerado, un don, el más excelso. Los más importantes campos sociales pueden y deben ser atravesados, así, por su esfera de influencia. La política y el trabajo, entre otros, pueden beneficiarse grandemente de su capacidad personalizadora (Mounier 2003; Torralba 2012). Todas estas características no pueden sino influir en los contenidos del currículo, tanto en su selección como en su tratamiento.

En cuanto al clima de la clase, señalamos algunas cuestiones que, por su importancia, también están relacionadas, de alguna forma, con los contenidos. Y empezamos por afirmar que la propia educación — incluido el currículo — es un don. El mismo maestro es aquella persona que se da al alumno con el objetivo de que éste encuentre sentido tanto a su paso por la escuela como a su propia existencia (González 2004; Torralba 2001; Torralba 2012). De aquí se desprende que, como hemos señalado más arriba, la lógica del don exija que se vuelva a reflexionar seriamente sobre los fines últimos de la

educación. Y, sin olvidar otros, afirmamos que los más necesarios y urgentes son la construcción de la persona y la transformación del mundo (Torralba, 2001; Pedemonte, 2017). Siendo esto así, la educación es concebida como una tarea que sobrepasa con mucho la erudición; es formación integral que contempla no sólo el intelecto del alumno, sino el resto de sus dimensiones —emocional y espiritual, por ejemplo—, y en la cual caben, sin duda, categorías demasiado olvidadas en los últimos tiempos, tales como el diálogo, la compasión y las relaciones interpersonales. Es decir, una educación basada en la lógica del don es una auténtica educación para la vida, una educación moral y sapiencial, una educación para la libertad —en su sentido profundo de liberación— y para la responsabilidad, una educación para el testimonio y, como colofón de todo lo anterior, una educación para el amor (Mínguez 2010; Mínguez Vallejos, Romero Sánchez y Pedreño Plana 2016).

En resumen, la educación basada en la lógica del don no tiene como principal objetivo conseguir que el alumno sea autónomo, sino abrirlo a la posibilidad de darse a los demás. Educar es darse al alumno y enseñarle a darse; es conseguir que el maestro se dé al alumno y que éste acoja el don (González 2004; Torralba 2012; Mínguez 2010). Un currículo basado en esta lógica ha de articularse en todos sus elementos —y en todas las asignaturas que lo componen— de tal manera que sea capaz de facilitar al profesor y al alumno la apasionante y exigente tarea de educar según las líneas expuestas. Es decir, los contenidos deben tener unas características concretas que permitan desarrollar en la práctica el estilo de fondo señalado; y, por su parte, este estilo debe ser tal que consiga extraer de los contenidos toda la relación que puedan tener —por pequeña que sea— con la lógica del don. En este artículo hacemos una propuesta para conseguir este objetivo en una asignatura concreta. Se trata, como se ha indicado más arriba, de la ERE.

## Metodología

Ya se ha dicho que este artículo está encuadrado dentro del ámbito de una extensa investigación sobre la ERE en España. En ella se analizan todos los elementos curriculares de esta asignatura en los niveles de secundaria y bachillerato con el objetivo de comprobar el grado en el que en él están presentes los principios y valores de la doctrina social de la Iglesia tratados en el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* (CDSI a partir de ahora) y las encíclicas *Caritas in veritate* (CV a partir de ahora) y *Laudato si'* (LS a partir de ahora). Para ello se establecen, a modo de ítems, una serie de afirmaciones escuetas y concretas que se aplican a estos principios y

valores, de tal forma que el currículo es interrogado e interpelado desde todas ellas. En este trabajo nos limitamos a analizar el valor de la lógica del don y el principio de gratuidad.

Aquí nos servimos de siete afirmaciones o ítems para interpelar e interrogar al currículo. Cada uno de ellos introduce un elemento y característica propios de esta lógica del don, elementos y características que son tratados en detalle por cada uno de los tres documentos citados. Y es que esta lógica es una categoría muy amplia que, de no ser desglosada en estos siete ítems, correría el riesgo de perder su eficacia para el objetivo que nos proponemos. En efecto, se trata de una categoría novedosa desde los puntos de vista teológico y pedagógico, y con una potencia decisiva tanto en el desarrollo de la futura doctrina social de la Iglesia como de la misma enseñanza religiosa escolar. Pero, como casi todas las cuestiones propias de esta disciplina teológica, es extensa y compleja. Con los siete ítems empleados en este trabajo se consigue que el currículo se enfrente con orden, rigor y sentido educativo a esta prueba. De esta forma, éste se ve obligado a responder a retos ineludibles no sólo para la enseñanza religiosa, sino para la escuela en general. Retos que, como ya se ha dicho más arriba, son la construcción de la persona y de la sociedad.

Por razones de espacio, el análisis se centra en el nivel de la enseñanza secundaria. Los comentarios realizados en cada ítem —también por razón de espacio, pero aún más en aras de una visión clara y global— se refieren al conjunto de los elementos curriculares de la etapa, sin hacer referencia expresa, salvo en algún caso, ni al curso ni a ningún elemento curricular en concreto. Eso sí, éstos, los elementos curriculares analizados, aparecen siempre entrecorillados, con el fin de que puedan ser identificados fácilmente y no sean confundidos con los comentarios que sobre ellos se hacen.

## **Análisis de los resultados**

Este apartado, tal y como se acaba de señalar, se divide en siete subapartados. Cada uno de ellos lleva como título el ítem que nos sirve para analizar el currículo.

### **1. Reconoce en la Revelación el don originario**

El origen de la lógica del don hay que buscarlo, según Marcel y Levinas, en Dios (Seco 1990; Pedemonte 2017). El currículo, fiel a esta idea de fondo, ofrece grandes posibilidades para nuestro objetivo ya desde el primer

contenido, que es el de la “realidad creada”, es decir, dada (LS 115, 140). Siguiendo una irreprochable argumentación teológica según la cual la historia de la salvación comienza con la creación, identifica ésta con el primer signo de la manifestación divina. No sólo la naturaleza, también los “acontecimientos” poseen este carácter revelador. Toda la realidad, pues, es portadora de una esencia que ella misma es incapaz de darse y que, en última instancia, tiene su origen en el don originario del “designio amoroso” de Dios (CDSI 17). Y si las personas han de dejar huella en la creación, han de hacerlo de acuerdo a este plan de amor divino, de tal manera que se conviertan en “colaboradores de la creación de Dios”, es decir, en seres creados para crear, para donar y donarse. Éste es el sentido que toma el currículo cuando, al referirse a la fe, la define como “aceptación de la revelación” y “respuesta” a la misma, de tal manera que la manifestación de Dios reclama de la persona su responsabilidad ante este acontecimiento supremo. Una responsabilidad que en el currículo es amplia y exigente, pues no sólo tiene como referencia primigenia lo que la propia fenomenología de la religión llama el Misterio, sino a un Dios Trinidad que exige la aceptación del prójimo como un “otro” que ayuda a la persona a alcanzar su “identidad a semejanza de Dios”, de este Dios Trinidad que se comunica y se aproxima a la persona. Esta categoría de la respuesta aparece también en otros lugares, especialmente en relación con la concepción de la persona como ser que “desea el infinito” y lo busca en todas sus circunstancias vitales, ante todo en experiencias límite como la enfermedad, la muerte y el dolor, las cuales, en esta lógica, pueden ser comprendidas como auténticos dones. *A sensu* contrario, el pecado es definido, precisamente, como “rechazo” al don originario de Dios y, en consecuencia, a toda la lógica del don destinada a desarrollarse en la historia (García Rojo 2010). La historia de Israel encuentra en sus diferentes etapas un cauce privilegiado para la continuación visible de la revelación. Y si la palabra “acontecimiento”, antes mencionada, es especialmente significativa para nuestro planteamiento por sus resonancias personalistas, no menos lo es el término “alianza”, que remite a la idea de pacto basado en una mutua confianza y en un darse recíprocamente que supera la lógica contractual. Las repercusiones históricas y universalistas de esta alianza en forma de don encuentran una formulación concreta en la expresión “beneficio de esta historia para la humanidad”. Esta idea es ampliada y reforzada con la consideración de la revelación como un “procedimiento de comunicación” a través del cual Dios se manifiesta en la historia de Israel (CDSI 13). Se trata de una manifestación progresiva que se adapta a una también progresiva y creciente capacidad de la humanidad para aceptar y comprender este supremo don. Este don adquiere su plenitud en Jesucristo, revelación plena de Dios, y es acompañado de

otro don, el del Espíritu. El Espíritu no es sólo dado, sino “dador”. Así, resulta especialmente importante que la primera ocasión en la que el currículo se refiere al Espíritu sea aprovechada para definirlo como el que “da vida a la Iglesia”. Esta plenitud de la revelación adquiere sus más precisos contornos de don y gratuidad a través de la categoría del encuentro con Jesús, gracias al cual “cambia la forma de comprender el mundo, la historia, la realidad, las personas, etc.”. Y es el propio Jesús el que, dándose a la persona, toma la iniciativa en este encuentro pleno y transformador que, en última instancia, es una manifestación —la más plena posible— del don de la revelación.

## **2. Hace depender la lógica del don de la Revelación**

En estrecha relación con el punto anterior, el currículo introduce la clásica y mencionada categoría de “designio amoroso” ya en el primer bloque, el dedicado a la creación. La realidad entera, y no sólo la naturaleza, tiene su origen en una decisión originaria de Dios basada en el amor. Así pues, cualquier desarrollo posterior de la realidad creada, y en la cual la acción humana ha de reflejarse necesariamente, debe estar en consonancia con este proyecto de acuerdo al cual la historia se despliega progresivamente. Cualquier acto de amor humano —y esto es lo esencial en este punto— es reflejo y consecuencia, pues, del amor revelado (CDSI 83; CV 1; LS 58). Una de las características fundamentales de este amor es, así, su progresivo desvelarse en una historia universal que comienza con la creación y que continúa con los acontecimientos del pueblo de Israel, los cuales constituyen un auténtico “beneficio” para toda la humanidad, tal y como se ha señalado más arriba. En ello puede observarse una comprensión cada vez más lograda del don del amor original, tanto en su profundidad como en su alcance y extensión. La pedagogía divina muestra, de este modo, una exquisita adaptación a la creciente capacidad humana de comprensión del don contenido en la revelación. Y muestra también que esta revelación es mucho más que un mero desvelarse. Es, ante todo, una auténtica invitación a las personas a participar en la recreación del mundo y la realidad, es decir, a participar en la definición profunda del “sentido y finalidad de la acción humana”. El actuar humano encuentra así su fundamento en la revelación. Consiste en un darse que depende ontológica y moralmente del darse originario de Dios. Un Dios que es “uno y trino”, es decir, relación, y en el cual se fundamenta no sólo la auténtica comunión humana, sino la propia identidad personal (LS 238-240). Una y otra no brotan de la pura iniciativa personal, sino —entrando ya en una perspectiva cristológica— de Cristo, que

es quien sale al “encuentro” de la persona para que ésta tenga la capacidad de darse y, de esta forma, pueda comprender y aceptar esa “novedad” radical —una “forma nueva de usar la razón y la libertad y de expresar la afectividad”— que le va a permitir colaborar con una motivación muy concreta —y, por tanto, eficazmente— en la transformación de la sociedad. Esta categoría de la novedad, que en este contexto hace referencia al fundamento trascendente de la capacidad humana de donarse, es retomada en varias ocasiones, siendo especialmente relevante el momento en el que es insertada en el contexto de la figura mesiánica del Siervo de Yahveh, donde aparece con gran claridad la necesidad de la referencia a la revelación divina para que la persona logre un compromiso total en su experiencia de darse. Y encuentra una manifestación evidente en la Iglesia, cuyo origen histórico aparece claramente en la “invitación” —vocación, en lenguaje personalista— de Jesús a seguir su misión en la historia. La Iglesia, pues, aparece como prototipo de cualquier sociedad humana, en tanto en cuanto no vive ni por sí misma ni para sí misma sino por Dios y para Dios, lo cual quiere decir también que sus miembros existen por y para el prójimo. El currículo se aproxima también, quizá demasiado tímidamente, a la experiencia projimal presente en todas las religiones (Riego 2009). Los “rasgos comunes” mencionados deben entenderse en este sentido, y sientan una cierta base para el diálogo interreligioso. La *ecumene* abrahámica, en concreto, presenta grandes posibilidades, pero ha de encontrar su lugar propio en un currículo que reconoce en el cristianismo —como no puede ser de otra manera— la “plenitud de la experiencia religiosa”.

### **3. Analiza las experiencias del don y la gratuidad como algo connatural a toda experiencia religiosa y cristiana**

El diálogo interreligioso y ecuménico es, en efecto, una preocupación irrenunciable en un currículo de ERE con ambiciones personalistas y comunitarias y centrado en la lógica del don (Palumbieri 2005). Como en los apartados anteriores, es el “designio amoroso” de Dios el origen de nuestra reflexión en este punto. Y si bien esta expresión teológica es propia del pensamiento cristiano, encontramos aquí grandes posibilidades para un acercamiento a las demás religiones. La aproximación más evidente es la que puede establecerse con el judaísmo. Toda la historia de Israel, especialmente las etapas que el currículo denomina “elección” y “alianza”, están atravesadas, precisamente, por la categoría de la alianza, entendida no como mero contrato, sino como pacto incondicional. De ello se desprende, ante todo, la concepción de la

revelación como puro don de Dios que el pueblo elegido, simplemente, ha de acoger. Y —esto es fundamental— en este proceso de acogida de este don y de asunción de la responsabilidad que el mismo conlleva, se va a hacer evidente, si bien con muchas y grandes dificultades para el pueblo hebreo, que la revelación no está dirigida en exclusiva a este pueblo, sino que se trata del comienzo de un proceso que ha de llevar a comprender que es la humanidad al completo, tanto en sentido espacial como temporal, la destinataria de los “beneficios de esta historia”. En consecuencia, y puesto que el género humano es uno (CDSI 428-430) y a todo él le ha sido concedido el regalo de la revelación, la dignidad de cada persona es idéntica en cualquier circunstancia y “con independencia de las capacidades” de cada una de ellas. El hecho de que el contenido referido a la persona humana como “criatura de Dios libre e inteligente” esté tan relacionado con el estándar referido a la “dignidad de todo ser humano con independencia de las capacidades físicas, cognitivas, intelectuales...” no parece casual. Todo lo contrario, puede muy bien señalar que la libertad y la inteligencia no han de ser entendidas en un sentido estrecho, sino con absoluta independencia del grado de eficacia con el que la persona pueda ponerlas de manifiesto. Esto resulta de enorme importancia en algunos ámbitos, especialmente en los debates bioéticos, y dota de gran fuerza a los razonamientos contrarios al aborto y la eutanasia. Todo ello es fundamental en el plano del estudio de las religiones, en virtud de esa experiencia projimal ya señalada y que anida en lo más profundo de cada una de ellas, experiencia que, entendida principalmente como aproximación a los más débiles e indefensos, es la que posibilita en gran parte el diálogo interreligioso. Éste parece ser el sentido en el que debe entenderse la mención a los “rasgos comunes” de las religiones. No parece referirse, desde luego, a una comparativa de los elementos esenciales de cada una de ellas basada en los criterios propios de disciplinas como la historia de las religiones o la fenomenología. Es más lógico pensar en una aproximación —cautelosa, eso sí— al diálogo interreligioso en su vertiente social y a las aportaciones de las religiones a una ética universal (Palumbieri 2005). Y aquí entendemos la cautela no como reparo ni desconfianza, sino como respeto por todas las religiones y, en consecuencia, como alejamiento del relativismo. Y, por supuesto, como alejamiento del peligro —existente en todas ellas— del fanatismo y el sectarismo. Consideramos que el hecho de “apreciar” y “agradecer” la fidelidad de Dios, y que el alumno ha de ser capaz de incorporar en su aprendizaje, se refiere, entre otras cosas, a esta superación de ciertas desviaciones en la comprensión profunda de todas las religiones. Y, entre tales desviaciones, no hay ninguna más peligrosa que entender la experiencia religiosa fuera del con-

texto de donación al que nos estamos refiriendo. El judeocristianismo ofrece aquí un gran ejemplo en la figura del Siervo de Yahveh, arquetipo del Mesías sufriente y contrapunto del Mesías político. Resulta muy significativo, por otra parte, que sea ésta la única referencia expresa del currículo a un personaje del Antiguo Testamento. Es una demostración de la importancia teológica y pedagógica del mismo, también en el ámbito del diálogo judeocristiano en particular y del interreligioso en general.

#### **4. Se relaciona con el misterio trinitario**

Un currículo de Religión Católica que quiera ser personalista y comunitario a un tiempo ha de prestar la debida atención a la Trinidad. El Dios revelado por Jesús es tan cercano a la esencia del ser humano y a su naturaleza relacional que es en Él en quien se encuentran las claves tanto para llegar a ser auténtica persona como para formar una verdadera comunidad de convivencia. Aquí cobran fuerza las palabras de Benedicto XVI sobre la cuestión fundamental de la vida humana, que es, según él, saber si la persona se hace a sí misma o depende de Dios (CV 74-75). Las relaciones trinitarias reveladas por Jesús en su vida pública y de oración se manifiestan, así, como un paradigma de comportamiento social (Chica 2018). El misterio trinitario ha tenido tradicionalmente en los planes de estudio de la ERE en España — quizá debido a una comprensión demasiado espiritualista de dicho misterio— una importancia mucho menor de la que reclama desde los puntos de vista teológico y pedagógico. Es, pues, necesario hacer referencia a la comunidad trinitaria ya desde el comienzo del currículo. Y así se hace. En efecto, el don originario, es decir, “la realidad creada”, el “origen divino”, “el designio amoroso”, “los sucesos imprevistos” y otras expresiones semejantes que aparecen en él han de ser entendidas como referencias —en ocasiones explícitas y en ocasiones implícitas— a este Dios que es Padre, Hijo y Espíritu Santo (CDSI 29). Desde el punto de vista cristiano, la historia es incomprensible sin esta verdad teológica. El propio pueblo elegido la necesita para ser entendido y entenderse a sí mismo en sus principales acontecimientos, tales como la elección y la alianza. La plenitud de la revelación muestra que, en Jesús, las “características del Dios cristiano” se concentran en su “carácter relacional”. Aquí encuentra su fuente toda la reflexión cristiana sobre la condición de la persona como ser capaz de abrirse y darse a los demás y, en consecuencia, sobre el concepto de sociedad como un haz de relaciones personales a imagen de las relaciones trinitarias (CDSI 34, 36,

37, 149). El currículo así lo expresa al vincular “el sentido comunitario de la Trinidad con la dimensión relacional humana”. Muy interesante resulta la referencia a las relaciones sociales en su sentido comunitario y no simplemente societario. Es un matiz de gran relevancia, pues con él se introduce un criterio cualitativamente muy importante, que se refuerza con la referencia al “otro” como imprescindible para alcanzar la propia identidad personal e, incluso, para alcanzar a Dios, en la senda filosófica de Levinas. Parece oportuno recordar en este momento que el ecumenismo, especialmente el de tipo social o práctico —el más adecuado en el ámbito escolar—, está basado especialmente en la base común del Credo y, más especialmente aún, en la confesión de fe trinitaria. Es necesario tenerlo en cuenta a fin de establecer las condiciones necesarias de un currículo que pretenda ser mínimamente ecuménico y, por ende, quiera aproximar a los alumnos a la unidad cristiana y, en consecuencia, a la unidad de toda la humanidad. Entiéndase esta unidad como un don recibido de la Iglesia por parte de la Trinidad. La referencia a la tercera Persona, en ocasiones escasamente resaltada, ha de ser, pues, reforzada. Su capacidad de ser impulso motivador tanto en el plano personal como en el social debe ser reflejada convenientemente. Especialmente significativo es el caso ejemplar de los profetas, imbuidos del Espíritu desde el momento de su concepción. Por eso es necesario reconocer en su justa medida la conveniencia de algunos elementos curriculares que ven en la acción del Espíritu una fuente insuperable “para el crecimiento de la persona”. Este crecimiento ha de entenderse como una progresiva capacidad de donarse que, al menos en cierta medida, ha de llegar también a afectar la experiencia personal del alumno a través de ese “toma conciencia y aprecia” —referido a la acción del Espíritu— que se le solicita.

### **5. Plantea la condición donada de la persona por encima de su condición de ser que actúa**

Si toda la realidad es “creada”, la persona también lo es. Y especialmente ella en el conjunto de la creación. El currículo parte, precisamente, de esta condición de criatura propia la persona. En última instancia, todo hace referencia a Dios, que es el Señor de la historia. Por eso encontramos en varios apartados términos como “acontecimientos”, “sucesos” y “situaciones”, en los cuales subyace la idea de que, si bien la persona puede —y debe— desplegar su acción en el mundo, en última instancia es Dios el actor principal de una “realidad que es don de Dios”. La historia de Israel, en sus diferentes

etapas, muestra claramente que la iniciativa no corresponde a las personas. Éstas no son, por supuesto, simples elementos pasivos en las manos divinas, pero su misión principal no consiste en iniciar una nueva realidad *ex nihilo* —esto sería no sólo un pecado; también y, sobre todo, un imposible—, sino en asumir responsablemente su condición de colaboradores de una obra ya empezada. Israel es, en tanto que el pueblo agraciado por la “elección” y la “alianza”, el paradigma de la forma en la que deberá conducirse cualquier otro pueblo en el futuro. Especialmente significativa es, en la óptica de la lógica del don aquí defendida, las numerosas referencias que el currículo hace la alianza. Este término es de gran importancia en el ámbito social (Domingo 2014), pues remite a una forma original y ejemplar de entender las relaciones basada en la “fidelidad”, la “permanencia” incondicional y el agradecimiento. La misma “comunicación”, entendida como base y condición de cualquier otra actuación humana, es un don de Dios que, de forma progresiva, ha sido ofrecido a la humanidad. Y en esta lógica del don, la fe no consiste en el solo esfuerzo humano por llegar a la esfera del Misterio, como podría entenderse en algunas religiones. Tampoco es una acogida pasiva de la revelación divina. La fe es “respuesta” al regalo. Es responsabilidad personal tanto en el plano individual como en el comunitario. Es decir, el currículo no entiende la fe como un elemento externo a la persona. La concibe de una manera profunda, arraigada en la naturaleza humana, hasta el punto de llevar a la persona a responder y comprometerse. La naturaleza humana es, en sí misma, una auténtica vocación, la vocación primigenia. El currículo introduce así, en cierto modo, algunas nociones sobre la ley natural entendida como un regalo recibido por la persona y que la hace reconocerse como tal en sus más íntimos deseos y necesidades (CDSI 22, 53). Entre estos deseos se encuentran los de “infinito” y “plenitud”. Incluso los acontecimientos más “dolorosos” pueden ser entendidos como auténticas experiencias límite que la ayudan a reconocer su condición donada y dependiente y, por tanto, a buscar su sentido vital. También es posible reconocer algunos elementos de esta ley natural en las referencias que hace el currículo a los “rasgos comunes de las religiones”. Son estos elementos los que abren la posibilidad del diálogo interreligioso, de tal forma que es el fondo común existente en todas ellas —y, por tanto, donado— el punto de partida para un auténtico acercamiento, tanto teórico como práctico, entre todos los creyentes, como señala el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* (Mauri 2010). Este reconocimiento del ser donado de la persona es, precisamente, el que permite al currículo aproximarse a las categorías de testimonio y ejemplo como elementos pedagógicos de especial relevancia.

En efecto, “la persona transformada por el encuentro con Cristo”, cuyo paradigma es el “converso”, demuestra en su propia vida que la “iniciativa” de la transformación personal parte de Jesús. Es una “invitación”, una llamada a la “colaboración”, una petición para “continuar” una misión ya empezada; en definitiva, un don. Así, la “novedad que el encuentro con Cristo ha introducido en la forma de entender el mundo” es, en última instancia, el reconocimiento del origen donado de la persona, tanto en el plano ontológico como en el moral. Y si el creyente es aquel que asume con realismo que él no se hace a sí mismo, el pecador es aquel que se empeña en ser su propio hacedor. En resumen, la persona se define esencialmente como “imagen de Dios”. Siendo esto así, todos sus atributos y capacidades son queridos —y dados— por Dios, tales como su ser “libre” e “inteligente” y, sobre todo, su “dignidad”, de la cual es tanto más consciente cuanto más reconoce esta condición de imagen, de “criatura”. De aquí se deducen los criterios básicos para el actuar de la persona en la sociedad, de tal forma que la “acción humana” se inspira en su condición de criatura cuya dignidad —criterio definitivo del respeto a toda persona y eje de la doctrina social de la Iglesia (Palumbieri 2005)— no procede de ningún contrato ni convención, sino de su origen en Dios.

## **6. Estudia esta lógica y principio en su desarrollo histórico y progresivo**

Quizá no resulte casual el hecho de que sea precisamente a principios del siglo XXI cuando muchos teóricos y prácticos de la educación estén dedicando lo mejor de sus esfuerzos y saberes a la enseñanza de los valores. El concepto de historia que aparece en el currículo de ERE considera —creemos que puede explicitarse aún más— que la humanidad ha recorrido un proceso de maduración que la ha llevado a la convicción de que es ahora, en los primeros años de este siglo, cuando ha llegado el momento de consolidar una educación basada en dichos valores. El “diseño amoroso de Dios”, conocido tradicionalmente como la providencia divina, permite e incluso reclama una visión optimista y esperanzada de la historia en la cual la protología y la escatología están destinadas a encontrarse, tal y como se desprende del *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* (Palumbieri 2005). El don originario recorre todos los acontecimientos y situaciones, en muchas ocasiones de una forma no evidente, hasta desembocar en un final de la historia en el cual el sentido de ésta se manifestará de forma definitiva. Ésta es, muy resumida, la comprensión cristiana de la historia —es necesario

“conocer y aceptar que Dios se revela en la historia” para comprender tanto la historia como a Dios— y a su luz deben entenderse todos los hechos que la componen. Es una visión que, sin dejar de reconocer los grandes horrores de los que es capaz la persona humana, es coherente con esa lógica divina que hace comenzar la historia con un regalo originario y misterioso y finaliza con el desvelarse de su sentido definitivo. Una historia, en resumen, de salvación. Así se ha definido tradicionalmente la historia del pueblo de Israel y así la presenta el currículo al establecer sus grandes etapas: “elección, alianza, monarquía y profetismo”. Más allá de servir para ordenar cronológicamente los hechos acaecidos en este pueblo, esta clasificación ha de ser útil para mostrar la comprensión de Dios cada vez más profunda que ha ido adquiriendo el pueblo elegido. Y —éste es un elemento fundamental en nuestra propuesta— esta comprensión va adquiriendo poco a poco unos contornos cada vez más universales, hasta el momento en el que, sobre todo con los profetas, aparecen como evidentes “los beneficios de esta historia para toda la humanidad”. Y es en esta capacidad de acogida universal en la que se hace necesario insistir, sobre todo porque, además de ser una clave de hermenéutica veterotestamentaria, se coherente perfectamente con el mensaje neotestamentario. En efecto, entre los “diferentes modos de comunicación” de Dios, el cristianismo afirma que el último y definitivo es Jesús, el Verbo. Ha habido otros, lógicamente, y así se establece en el credo cristiano, pero no todos son igualmente “relevantes”. No hay otra forma de comunicación más perfecta que la encarnación del Hijo de Dios, pues en ella Dios no se comunica como lo había hecho anteriormente, sino que se da a sí mismo. Y lo hace en un momento temporal concreto, llamado la plenitud de los tiempos (Gál 4,4). La pedagogía divina enseña, pues, que el culmen de la comunicación es el don de sí ofrecido a todos sin excepción. Ahora bien, que Jesús sea “la plenitud de la revelación de Dios en la historia” no lleva al currículo a una postura de rechazo hacia el resto de religiones. Todo lo contrario, deja espacio para descubrir en ellas las huellas de Dios a modo de regalo que, en su designio amoroso, sirven a sus seguidores para encontrarse con el Misterio. Esta progresividad en la comprensión de la historia obliga al currículo a estar actualizado constantemente —teológica y pedagógicamente—, de tal forma que los acontecimientos pasados sirvan como guía para el presente. La Iglesia, así, se considera edificada “continuamente” —podría añadirse que progresivamente— por el Espíritu y es en ella donde Jesús está “hoy” presente. Este intento de comprender cada vez mejor la presencia de Jesús y la Iglesia en la historia y en el mundo es, precisamente, la finalidad de la teología —incluida la doctrina social de la Iglesia— y también es, con sus lógicas particularida-

des, la de la ERE. Una ERE en la que va a ser cada vez más necesario tener en cuenta esa “forma nueva de usar la razón y la libertad y de expresar la afectividad de la persona” que Jesús introduce en la historia. Una forma nueva que nosotros identificamos con una razón cordial que alcanza su plenitud con el propio Jesús y que, progresivamente, se va desarrollando en la historia de la humanidad hasta desembocar en los autores personalistas de los siglos XX y XXI, algunos de ellos mencionados en el apartado de los fundamentos teóricos y en este mismo del análisis de resultados<sup>1</sup>.

### **7. Reconoce la relación entre la gratuidad, la fraternidad y la trascendencia como base de la razón cordial**

Acabamos de mencionar una nueva forma de utilizar la razón a la que hemos denominado cordial. Esta denominación hace referencia a un intento de recuperar sus verdaderas posibilidades, liberándola de los estrechos márgenes de la razón instrumental para, como dice Von Hildebrand, volver a implantar en el centro de la persona una auténtica afectividad y, así, forjar una auténtica comunidad (citado en Riego 2009). Ya no se trata de una lógica que valora la realidad por su utilidad inmediata ni por su referencia exclusiva a lo mensurable, sino de otra que no teme ensanchar el concepto de sí misma (CV 31). Este tipo de razón, por su propia naturaleza, no abandona la dimensión espiritual de la persona ni su apertura a la trascendencia, sino que considera ambas partes esenciales de la razón humana. El currículo de ERE presenta algunos elementos muy cercanos a la razón cordial, y lo hace en un marco en el cual ésta aparece en estrecha relación con la trascendencia, la gratuidad y la fraternidad. Así pues, dicha razón es el nexo entre estas tres categorías o, dicho de otra manera, son estas tres categorías las que, interrelacionadas, dan forma a la razón cordial. Es significativo que los dos primeros verbos utilizados por el currículo en los criterios de evaluación —“reconocer y valorar”— aspiren a introducir al alumno en esta cordialidad cuando se enfrenta al don originario de la creación. Y partiendo del “designio amoroso” es posible encontrar muchos elementos relacionados con ella. Casi todos ellos se refieren a ese ensanchamiento de la razón que mucho tiene que ver con la fe o, en su defecto, con un cierto acercamiento a la trascendencia o, al menos, con una mínima po-

---

<sup>1</sup> La categoría de la razón cordial es ampliamente tratada por la profesora Adela Cortina desde un punto de vista filosófico. En este artículo, y dado que está centrado exclusivamente en el análisis del currículo de la ERE, no se hace referencia expresa a sus trabajos.

sibilidad de apertura a ésta. Así, la “humanidad de Jesús” remite, por ejemplo, al corazón como órgano donde reside lo mejor de la persona humana tanto a la hora de pensar como de actuar (Ortiz 2019) y en el que ésta toma las decisiones más cercanas al don de sí misma. Recordemos las devociones al Sagrado Corazón y a la Divina Misericordia, que pueden llegar a ser recursos pedagógicos de gran interés para trabajar la lógica del don. La correcta comprensión de la Iglesia como “presencia de Jesucristo en la historia”, que responde al deseo del currículo de estudiar la comunidad de creyentes más allá de su aspectos puramente institucional y jurídico, requiere también de una razón fecundada por la fe, pues dicha presencia crística necesita, para ser entendida en profundidad, una razón superior a las razones técnica e instrumental. Es una fe que el propio currículo define como “aceptación de la revelación”, definición en la cual se incluyen los elementos del don y la trascendencia, ya que sólo una razón cordial es capaz de aceptar, humildemente, el don de la revelación. Y lo mismo ocurre con las otras formas de presencia de Jesús o del Misterio entendido en sentido amplio: “sacramentos, palabra de Dios, autoridad y caridad, libros sagrados e inspirados, verdades de fe”. La sola razón —razón lógica, instrumental—, en efecto, no es suficiente para reconocer a Dios en estos elementos señalados. Y tampoco lo es para entender en toda su profundidad algunos elementos clave de la moral del currículo, como la existencia de la misma dignidad en todo ser humano “con independencia de sus capacidades”. Es necesario, o al menos muy conveniente, recurrir a la categoría de “imagen de Dios” para reconocer en algunos seres humanos —embriones, enfermos terminales, impedidos— su ser personal (Torralba 2012; Ortiz 2019). Es quizá en este punto donde mejor puede apreciarse la relación entre la gratuidad, la fraternidad y la trascendencia, ya que el hecho de considerar al “ser humano como colaborador de la creación de Dios” es, si se entiende en toda su radicalidad, como se hace en *Caritas in veritate*, una motivación poderosísima para comprometerse con el prójimo más allá de los límites a los que lleva la sola razón (García-Rojo 2010). La figura del Siervo de Yahveh es un ejemplo paradigmático de ello, y no sólo en el plano del compromiso meramente individual, sino también en el ámbito de la política, donde puede servir como guía para entender qué es un servicio político en el cual caben el sufrimiento y la compasión —y no sólo la preocupación— por los más débiles (LS 19). El propio currículo hace referencia expresa a esta “forma nueva de usar la razón y la libertad, y de expresar la afectividad de la persona”. Y si bien no utiliza exactamente la palabra cordial, sí lo hace de una forma indirecta al señalar que “la pertenencia a Cristo en la Iglesia ilumina todas las dimensiones del ser humano”. Se trata de una clara alusión a la educación integral y una declaración

de intenciones al respecto, sobre todo si se tiene en cuenta que está incluida en el mismo bloque de contenidos en el que se asegura que la autoridad eclesial está “al servicio de la verdad”. La caridad y la verdad están, pues, en íntima relación. En resumen, hasta la misma definición del Dios cristiano como “uno y trino”, y en la cual se basa gran parte del compromiso social de la Iglesia, parece exigir una razón cordial capaz de ir más allá de lo inmediatamente verificable. Todo ello está en relación lógica con el fondo de un currículo que no olvida la dimensión experiencial del alumno y lo introduce en el estudio de la misma a través de elementos irrenunciables de la naturaleza humana como sus deseos de “felicidad, infinito y plenitud”. Son deseos que conforman una antropología cristiana en la que la relación entre la gratuidad, la fraternidad y la trascendencia juegan un papel fundamental según *Caritas in veritate* (Margenat 2014), una antropología a la que el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* (CDSI 464) se refiere con el término de “ecología integral” y que le sirve para definir a la persona como ser habitado por el Espíritu de Dios y, por tanto, capaz de darse a sí mismo.

## Conclusiones

La aplicación de la categoría de la lógica del don al currículo de la ERE española en la etapa de secundaria nos ha permitido extraer algunas conclusiones tanto sobre la presencia actual de dicha categoría en esta asignatura como sobre las posibilidades que ofrece para una actualización de la misma.

Por lo que respecta al currículo actual, hemos señalado convenientemente la insistencia del mismo en un concepto amplio de creación del que dependen gran parte de los elementos curriculares. Ello no implica, evidentemente, un retorno a un creacionismo fundamentalista basado en una interpretación literal de la Biblia, sino una mayor atención a las fuentes de la revelación cristiana. De esta manera, el propio currículo se obliga a un gran esfuerzo teológico y pedagógico que lo va a llevar a comprender de una manera más acertada la teología de la creación y todas sus implicaciones sociales y existenciales, tales como la relación entre la fe y la razón, la crisis ecológica, el pecado y el mal, entre otras muchas. En este marco, la lógica del don encuentra un lugar apropiado para unir el designio amoroso de Dios, iniciado con la creación, con el compromiso social propio del cristianismo. Se huye, así, de una concepción atemporal y abstracta de la revelación, pasando a considerarla como un acontecimiento que se desarrolla progresivamente en la historia. Ésta es la clave con la que hemos trabajado

en el apartado del análisis de los resultados, y que nos ha llevado a afirmar que todas las ramas de la teología que sirven de fuente al currículo están —y pueden estarlo aún más— atentas a la categoría de la lógica del don. Entre ellas hemos mencionado, directa o indirectamente, la hermenéutica bíblica, la teodicea, la cristología, la historia de la Iglesia, la moral —incluyendo especialmente la doctrina social de la Iglesia—, la bioética, la eclesiología, el diálogo interreligioso, el ecumenismo, la antropología, la espiritualidad y la escatología, entre otras. Ahora bien, echamos en falta la mención expresa de la categoría del reino de Dios y de las bienaventuranzas. Desde el punto de vista teológico son imprescindibles para la comprensión profunda del mensaje cristiano, especialmente en una perspectiva como la aquí expuesta; y desde el punto de vista pedagógico ofrecen unas posibilidades excepcionales para trabajar con los alumnos de la etapa de secundaria.

Por lo que respecta a las posibilidades de actualización del currículo a partir de la categoría de la lógica del don ya presente en el mismo, el momento actual en España parece ser especialmente propicio para ello. En efecto, la Conferencia Episcopal Española, inspirándose en el Pacto Educativo Global propuesto por el papa Francisco, y urgida por la entrada en vigor de la nueva ley de educación, ha abierto un foro de diálogo con el objetivo de que todos los interesados puedan aportar sus propuestas para mejorar la ERE. La que hemos presentado en este artículo, basada en una forma de entender el don que hunde sus raíces en el humanismo dialógico y el personalismo, nos parece esencial para seguir aprendiendo a ser, a convivir y a poner a la persona en el centro. Y todo ello con la finalidad última de conseguir una educación auténticamente integral.

### Referencias bibliográficas

Benedicto XVI. 2009. *Carta Encíclica del Sumo Pontífice Benedicto XVI sobre el desarrollo humano integral en la caridad y en la verdad*. Acceso el 11 de octubre de 2018. [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).

Conferencia Episcopal Española. 2015. *Currículo LOMCE de Religión y Moral Católica. Educación Secundaria Obligatoria*. Acceso el 10 de marzo de 2020. [https://conferenciaepiscopal.es/wp-content/uploads/2020/03/comisiones\\_ensenanza\\_Currículo\\_LOMCE\\_Secundaria.pdf](https://conferenciaepiscopal.es/wp-content/uploads/2020/03/comisiones_ensenanza_Currículo_LOMCE_Secundaria.pdf)

Chica, Fernando. 2018. “Ecología humana” (LS 155) y “conversión ecológica” (LS 216-221): en los cimientos de *Laudato si’*. En *Laudato si’. El cuida-*

*do de la casa común, una conversión necesaria a la ecología humana*, editado por Federico Lombardi y Fernando F. Sánchez Campos, 69-96. Madrid: BAC.

Domingo, Agustín. 2014. *Democracia y caridad. Horizontes éticos para la donación y la responsabilidad*. Santander: Sal Terrae.

Francisco. 2015. *Carta Encíclica “Laudato si’” del Santo Padre Francisco sobre el cuidado de la casa común*. Acceso el 26 de noviembre de 2018. [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)

García Rojo, Jesús. 2010. “Desarrollo integral y humanismo cristiano”. En *Caridad en la verdad. Comentario a la encíclica Caritas in veritate de Benedicto XVI*, coordinado por Ángel Galindo García y José-Román Flecha Andrés, 253-274. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

González de Cardedal, Olegario. 2004. *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa* (2ª. ed.). Madrid: PPC.

Margenat Peralta, Josep M. 2014. “Caridad y verdad”. En *Pensamiento social cristiano abierto al siglo XXI. A partir de la encíclica Caritas in veritate* (2ª. ed.), editado por José Sols Lucía, 45-72. Santander: Sal Terrae.

Martínez Albesa, Emilio. 2014. “Libertad religiosa y autoridad política a la luz de la encíclica “Caritas in veritate” de Benedicto XVI”. En *La doctrina social de la Iglesia. Estudios a la luz de la encíclica Caritas in veritate*, editado por Rafael Rubio de Urquía y Juan J. Pérez-Soba, 1005-1111. Madrid: BAC.

Mauri, Margarita. 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*, editado por Domènec Melé y Josep Mª. Castellà, 83-96. Barcelona: ITER.

Mínguez Vallejos, Ramón. 2010. “La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 22: 43-61. doi: <https://doi.org/10.14201/8294>

Mínguez Vallejos, Ramón., Eduardo Romero Sánchez y Marina Pedreño Plana. 2016. “La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 28:163-183. doi: <https://doi.org/10.14201/teoredu282163183>

Mounier, Emmanuel. (2003). *Manifeste au service du personalisme*. Acceso el 16 de enero de 2020. <https://docplayer.fr/35795-Manifeste-au-service-du-personnalisme.html>

Ortiz, Eduardo. 2019. “Antropología filosófica de la educación en un marco personalista”. *Quién* 9: 63-81. Acceso el 22 de febrero de 2021. [http://www.personalismo.org/wp-content/uploads/2020/10/Articulo\\_3\\_QUIEN\\_Num\\_9.pdf](http://www.personalismo.org/wp-content/uploads/2020/10/Articulo_3_QUIEN_Num_9.pdf)

Palumbieri, Sabino. 2005. “Per una rilettura antropologica”. En *Per un umanesimo degno dell’amore. Il “Compendio della Dottrina sociale della Chiesa”*, editado por Paolo Carlotti y Mario Toso, 114-155. Roma: LAS.

Pedemonte Feu, Tura. 2017. “Fundamentos filosóficos de una pedagogía personalista”. *Revista de Fomento Social* 72/2: 203-253. Acceso el 24 de febrero de 2021. <https://1library.co/document/yro518py-fundamentos-filosoficos-de-una-pedagogia-personalista.html>

Pontificio Consejo “Justicia y Paz”. 2005, *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*. Madrid: BAC.

Riego de Moine, Inés. 2009. “El *ordo amoris* como principio inspirador del pensamiento personalista”. *Veritas*, Vol. IV, 21: 267-286. Acceso el 28 de febrero de 2021. <https://www.redalyc.org/pdf/2911/291122930003.pdf>

Seco Pérez, José. 1990. *Clásicos básicos del personalismo. Introducción al pensamiento de Gabriel Marcel*. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier. Acceso el 10 de marzo de 2021. <http://mounier.es/cuadernos/Marcel.pdf>

Torralla, Francesc. 2001. *Rostro y sentido de la acción educativa*. Barcelona: Edebé.

Torralla, Francesc. 2012. *La lógica del don* (2ª. ed.). Madrid: Khaf.

Toso, Mario. 2005. “Un evento ecclesiale”. En *Per un umanesimo degno dell’amore. Il “Compendio della Dottrina sociale della Chiesa”*, editado por Paolo Carlotti y Mario Toso, 35-42. Roma: LAS.

UNESCO. 2015. *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Acceso el 18 de mayo de 2020. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-replantear-educacion.pdf>

VV.AA. 1996. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana.

## RESEÑAS

**AA.VV.** (a cura di), *Nuovo Dizionario Teologico Interdisciplinare* (FMF) 553; **Cohen, Leonardo (Ed.)**, *Narratives and Representations of Suffering, Failure, and Martyrdom. Early Modern Catholicism Confronting the Adversities of the History* (RSV) 547; **Cordovilla, Ángel**, *Teología de la salvación* (FMF) 554-555; **Dale Bruner, Frederick**, *The Letter to the Romans. A Short Commentary* (RSV) 548; **Gandía Barber, Juan Damián**, *El Consentimiento matrimonial. Apuntes «ad usum scholarum»* (MAEA) 573-574; **González Faus, José Ignacio**, *La inhumanidad. Reflexiones sobre el mal moral* (FMF) 556-557; **Guijarro, Santiago**, *Metodología exegética del Nuevo Testamento* (AMM) 549-550; **Haught, John, F.**, *Ciencia y fe. Una nueva introducción* (AMM) 575-576; **Long, D. Stephen**, *La bondad de Dios. Teología, Iglesia y orden social* (RFMF) 558; **Martínez Gordo, Jesús**, *Entre el Tabor y el Calvario. Una espiritualidad «con carne»* (BPA) 577-578; **Merelo Romojaro, Paula**, *Adultos vulnerados en la Iglesia* (MAEA) 579-580; **Núñez Beltrán, Miguel Ángel (coord.)**: *Synodicon Baeticum IV. Constituciones sinodales de la Abadía de Alcalá la Real y de las diócesis de Jaén y Málaga* (VFB y JARD) 581; **Otaduy, Javier**, *Parte general del Derecho canónico. Normas, actos, personas* (MAEA) 582-583; **Ravasi, Gianfranco**, *Espiritualidad y Biblia* (FMF) 559-560; **Reasoner, Mark**, *Five Models of Scripture* (RSV) 551; **Ruiz, Begoña**, *Protección de menores. Guía para formadores* (MAEA) 584-585; **Sesboüé, Bernard**, *Comprender la Eucaristía* (LQG) 561; **Sesboüé, Bernard**, *El hombre, maravilla de Dios. Ensayo de antropología cristológica* (FMF) 562-563; **Schmemmann, Alexander**, *Introducción a la teología litúrgica. A la luz de la tradición de la Iglesia ortodoxa* (JMSC) 564-568; **Somavilla Rodríguez, Enrique**, *La Iglesia y la sinodalidad. XXIV Jornadas Agustonianas* (BPA) 586-587; **Torres Pérez, Pepa**, *Teología en las periferias. De amor político y cuidados en tiempos de incertidumbre* (BPA) 588-589; **Uríbarri Bilbao, Gabino**, *El Hijo se hizo carne. Cristología Fundamental* (FMF) 569-570; **Wozna, Antonina María**, *Némesis: modelo de justicia en Mary Daly* (BPA) 571-572; **Wozna, Antonina María**, *Ser madre: ¿opción, destino o vocación? Espacio teológico de la maternidad* (BPA) 590-591; **Zundler, Dorothee**, *Dekalog und Tefillin im Ijobbuch? Eine sprach – und Literaturwissenschaftliche Studie zu Ij 31* (RSV) 552.



**INSTITUTO TEOLÓGICO DE MURCIA OFM**  
**Servicio de Publicaciones**

