

Las finalidades de la educación y la LOMLOE*: cuestiones controvertidas en la acción educativa

The purposes of education and Spain's LOMLOE educational legislation: Controversial questions in educational action

Dr. Francisco ESTEBAN BARA. Profesor Agregado. Universitat de Barcelona (franciscoesteban@ub.edu).

Dr. Fernando GIL CANTERO. Profesor Catedrático. Universidad Complutense de Madrid (gcantero@edu.ucm.es).

Resumen:

La LOMLOE, como cualquier otra ley educativa de una sociedad democrática, formaliza un nuevo escenario para alcanzar las finalidades de la educación. Sin embargo, y también sucede con el resto de las leyes educativas, su redactado y concreciones presentan cuestiones controvertidas. Unas son de orden político y otras son más propias del ámbito pedagógico, en cualquier caso, todas ellas atañen a las finalidades de la educación. En este trabajo se presentan algunas de esas controversias, acaso las que más debate están ocasionando a nivel social, especialmente, en el ámbito educativo. Esas cuestiones son: la idea de inclusión educativa y social y cómo se gestiona cuando se habla de los centros concertados, sobre todo de los de educación diferenciada y de las necesidades educativas especiales; el currículo com-

petencial y todo lo que ello conlleva; el objetivo de éxito escolar y el papel que la evaluación tiene en ese logro; y por último, el asunto de la religión. Se concluye que la LOMLOE presenta ciertas virtudes, pero al mismo tiempo, predomina erróneamente un enfoque político de lo pedagógico que, en vez de integrar y abrirse a la libertad y pluralidad, clausura opciones sin atender a razones pedagógicas.

Descriptor: LOMLOE, finalidades de la educación, inclusión, currículo competencial, evaluación, religión.

Abstract:

The LOMLOE (Organic Law 3/2020, of 29 December, which amends Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education), like any other law concerning education in an advanced

* Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 29-11-2021.

Cómo citar este artículo: Esteban Bara, F. y Gil Cantero, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa | *The purposes of education and Spain's LOMLOE educational legislation: Controversial questions in educational action*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 13-29. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>
<https://revistadepedagogia.org/>

democratic society, puts in place a new system to achieve the aims of education. However, as with any other education law, its wording and implementation raise contentious issues. Some are political in nature while others are more specific to the pedagogical field. In any case, they all relate to the purposes of education. This paper presents some of these controversial issues, perhaps the ones that are causing the most debate at a social level, especially in the field of education. These issues are: the idea of educational and social inclusion and how it is managed with regard to state-funded private centres, in particular ones that follow a single-gender education model and ones that cater for special educational needs; the competence-based curricu-

lum and all that this entails; the objective of educational success and the role of evaluation in achieving it; and finally, the question of religion. This article does not set out to criticise the new education law. Instead, it seeks to consider how these controversial issues relate to the purposes of education. It concludes that the LOMLOE has some good points but that at the same time a political approach to the pedagogical predominates, which instead of integrating and opening itself to freedom and plurality, eliminates options without considering pedagogical arguments.

Keywords: LOMLOE, purposes of education, inclusion, competence-based curriculum, assessment, religion.

1. Las finalidades de la educación, las leyes educativas y la LOMLOE

Sócrates estaba en prisión esperando que se cumpliera su sentencia de muerte. En esas circunstancias mantiene un interesante diálogo con su amigo Critón (Platón, 43a-54e). Este intenta convencerle para que escape, pero quien fuese conocido como el Tábano de Atenas no comulga con esa idea. Ya se sabe cómo acabó la historia. Ese diálogo versa sobre la justicia, la ley, la desobediencia civil o los efectos que pueden llegar a tener las opiniones de una mayoría. Sócrates también invita a pensar en lo siguiente: si alguien considera que una ley es injusta porque le perjudica, ¿no podría concluir lo mismo cuando le beneficia? Han pasado más de 2000 años y la

cuestión socrática reaparece cada vez que se pone una nueva ley encima de la mesa o se intenta reformar alguna ya existente. Cualquier precepto dictado por la autoridad competente en el que se manda o prohíbe algo, así se define ley en el diccionario de la Real Academia Española, tiene sus defensores y sus detractores; pero, independientemente de la posición que cada uno adopte según sean sus patrones de pensamiento, intereses o motivaciones, se debería pensar si está en consonancia con la justicia y si apuesta por el bien de los gobernados, en fin, si va a facilitar que hagamos lo que debemos (Sandel, 2011).

Por supuesto, las leyes educativas no escapan a la reflexión filosófica. Sabemos que: «Todo pueblo que alcanza un cierto

grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación» (Jaeger, 1957, p. 3). Ahora bien, ningún pueblo debería contentarse por garantizar el derecho a la educación, también necesita pensar si las leyes que promulga hacen justicia con las finalidades de la educación pues, como dijo Spinoza,

Yo no afirmo, en efecto, que toda acción conforme a derecho sea la mejor posible. Pues una cosa es cultivar un campo con derecho y otra cultivarlo muy bien; una cosa, digo, es defenderse, conservarse, emitir un juicio, etc., con derecho y otra defenderse, conservarse y emitir un juicio lo mejor posible. Por consiguiente, una cosa es gobernar y administrar la cosa pública con derecho y otra distinta gobernar y administrarla muy bien (1986, p. 1).

Esas finalidades vienen discutiéndose desde tiempos inmemoriales y, como es lógico suponer, cada lugar, época y corriente de pensamiento, con sus autores de referencia, ha centrado su mirada en unas más que en otras. Esa realidad histórica nos va bien para pensar en determinados aspectos de la naturaleza humana que hay que potenciar y educar, pero, al mismo tiempo, nos puede situar en un cierto unilateralismo, exclusivismo o situar ante visiones fragmentarias de los propósitos de la educación (liberalismo, comunitarismo, marxismo, personalismo, etc.).

Por eso, es recomendable, por el contrario, abrazar propuestas integradoras que hablan de vidas logradas (Llano, 2002), del cultivo de la humanidad (Nussbaum, 2005) o de la plenitud humana (Ibáñez-Martín, 2017). Estas propuestas, además de no

perder de vista la complejidad y el sentido completo de las finalidades de la educación, van en consonancia con el artículo 26.2 de la DUDH (Declaración Universal de Derechos Humanos):

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz¹.

Desde luego, se podrían citar muchos otros documentos y declaraciones del mismo estilo que apuntan en la misma dirección, entre los que destaca, por su actual relevancia, la Agenda 2030 adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 25 de septiembre del 2015².

La nueva ley educativa española, Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), o también llamada «Ley Celaá», apunta, en parte, en la dirección que se viene diciendo. En su preámbulo se habla de una «formación integral» orquestada a partir de cinco enfoques que a continuación se enuncian de manera resumida: el de los Derechos de la Infancia según lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas³; el de la igualdad de género; el de un enfoque transversal orientado a que todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación; el de atender a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) según lo establecido en la Agenda 2030; y por último, el de atender al

cambio digital que se está produciendo en nuestras sociedades (Ley Orgánica 3/2020).

Esas generalidades, que bien podrían ser compartidas por una mayoría de la ciudadanía, incluyen, sin embargo, una serie de concreciones y particularidades que, precisamente, son las que provocan disparidad de opiniones y merecen nuestra atención. El objetivo de este trabajo es centrarnos en algunas de esas cuestiones controvertidas. Unas son de orden más político y otras más pedagógico, pero todas ellas tienen que ver con las finalidades de la educación, con el desarrollo de la personalidad humana de la que venimos hablando. En relación con las primeras nos centraremos en determinados aspectos que giran en torno a la idea de inclusión que promociona la LOMLOE. En relación con las segundas, nos dedicaremos, en primer lugar, a la apuesta por un currículo competencial; en segundo lugar, a la propuesta de éxito educativo y su evaluación y, por último, al tratamiento que se da a la religión. Siguiendo los consejos de Sócrates y Spinoza nuestra intención no es enjuiciar la LOMLOE porque nos perjudique o nos beneficie, vaya en contra o a favor de nuestros intereses, esté redactada conforme a derecho o no, lo que se pretende más bien es pensar si, desde una perspectiva pedagógica, atiende y canaliza bien las finalidades de la educación, es decir, el pleno e íntegro desarrollo de las personalidades de las nuevas generaciones de ciudadanos. Vaya por delante que, como vamos a mostrar, en esta ley, en varios aspectos, predomina erróneamente un enfoque político de lo pedagógico que, en vez de integrar y abrirse a la libertad y pluralidad, clausura opciones sin atender a razones pedagógicas.

2. Cuestiones controvertidas de orden político para las finalidades de la educación: la idea de inclusión

Una de las cuestiones que plantea la LOMLOE, y que más debate está ocasionando, tiene que ver con la inclusión. Este término está escrito 17 veces en su redactado, en la gran mayoría de los casos se vincula con «la igualdad efectiva entre hombres y mujeres». La apuesta es decidida y, por supuesto, esperanzadora para una ciudadanía que pretende erradicar la lacra de la violencia de género y la discriminación de cualquier índole, es decir, que quiere vivir en una sociedad más justa y equitativa. Vale la pena rescatar algunas propuestas de la LOMLOE para el fomento de la inclusión del alumnado, por lo menos las tres que nos parecen más importantes y llamativas. La primera de ellas: se defiende que la inclusión se vehicule a través de un servicio público educativo con un paquete de medidas que tratan de regular la escuela concertada. Entre ellas destacan: la prohibición de ceder suelo público a la escuela concertada, la progresiva creación de plazas en centros públicos frente las plazas de centros educativos concertados, y la que dice que si estos últimos quieren recibir fondos públicos deberán asegurar la gratuidad «para el acceso a las actividades complementarias y los servicios escolares» (Ley Orgánica 3/2020 sec. I/122916).

Para conseguir tal objetivo de gratuidad, el actual Gobierno ha aumentado, mediante los Presupuestos del Estado, la partida destinada a la escuela concertada en un 5.6 % respecto al año 2018. Dicho todo esto, pudiera parecer que la escuela concertada tiene la misma o más deman-

da que la pública y que hace falta girar el timón del barco, pero la realidad nos demuestra que no es así. Sin el ánimo de ser exhaustivos, durante los últimos años, según informa el propio Ministerio de Educación y Formación Profesional⁴, el alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general en centros públicos ronda el 70 %, el matriculado en centros concertados está en torno al 25 % y el de centros privados se sitúa en torno al 5 %. Se puede suponer que habrá muchas familias que por razones ideológicas y/o pedagógicas optan de manera convencida por la escuela pública; y otras tantas que no se sienten tan atraídas por esa escuela, pero que sus condiciones socioeconómicas no les dan otra opción posible. Sea como sea, la realidad nos dice que hay familias, y no pocas, que deciden llevar a sus hijos e hijas a escuelas concertadas, sin olvidar por supuesto a las que acuerdan ir a la escuela privada.

Pero más allá de los datos, está la reflexión de fondo. Vale la pena acudir al artículo 26.3 de la DUDH: «Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos»⁵; o recordar unas declaraciones de Francisco Tomás y Valiente, presidente del Tribunal Constitucional de 1986 a 1992 y tristemente asesinado por la banda terrorista ETA en 1996. Quien fuera Magistrado del TC, a instancias precisamente del PSOE, señalaba, en un voto particular de la sentencia 5/81, como manifestación primaria de libertad de enseñanza:

La inexistencia de un monopolio estatal docente y, en sentido positivo, la existencia de un pluralismo educativo instituciona-

lizado. Como se ha escrito recientemente en Francia, la libertad de enseñanza es una fórmula de equilibrio. Significa que ni el Estado ni otra colectividad, religiosa, por ejemplo, domina imperiosamente a la juventud. Significa también, que el padre de familia no se encuentra desposeído de los derechos que posee por la naturaleza misma de las cosas sobre la formación del espíritu de sus hijos.⁶

Defender un servicio público educativo gratuito, algo que ciertamente hace cualquier persona que crea en los DUDH y defienda la dignidad humana, es una buena manera de apostar por la inclusión, y por esa razón, es meritoria la intención de la LOMLOE. Ahora bien, ¿debe incluir esa defensa una reconfiguración de las escuelas concertadas para que se las pueda identificar como escuelas públicas? Cuesta creer que la escuela pública sea el único estandarte de la inclusión o que tenga la exclusiva de un buen desarrollo de la personalidad del alumnado. En fin, es un sesgo ideológico considerar que solo las iniciativas públicas de centros escolares garantizan, per se, la formación de ciudadanos *comprometidos* con los valores democráticos y el bien común. Garantizar el carácter educativo de lo que nos es humanamente común en orden a alcanzar la plenitud de nuestro desarrollo dentro de la comunidad es más un problema de compromiso pedagógico con el bien superior de las nuevas generaciones que un compromiso con la mano que pone el dinero (Gil Cantero, 2022). De hecho, como ya mostraron Higgins y Knight-Abowitz (2011, p. 386 y ss.) puede haber mayor comprensión y sensibilidad moral hacia los valores de la convivencia

en un centro totalmente privado que en uno de iniciativa pública.

Además, la LOMLOE centra especial atención en los centros concertados que apuestan por la educación diferenciada al considerar, en palabras de la ministra Celaá que están «contraviniendo los principios generales de la educación inclusiva y la coeducación»⁷.

La controversia sobre la educación diferenciada está presente en el debate educativo desde hace años⁸. Es bueno saber que no se trata de un asunto exclusivamente español, EE. UU., Inglaterra, Australia y Corea del Sur, entre otros países, también tienen centros educativos de educación diferenciada, y no está de más señalar que, por ejemplo, en el primero de los países mencionados la tendencia actual hacia la creación de este tipo de centros educativos es considerable (Calvo, 2013). Por supuesto, no se trata de una cuestión religiosa y los países mencionados no son mayoritariamente católicos. Sea como sea, si lo que la LOMLOE defiende es que hay que persuadir, y hasta sancionar, a aquellos centros que se dedican a formar personalidades que no creen en la igualdad de género o cosas similares, no se puede estar más de acuerdo, esos centros educativos no tienen cabida en una realidad democrática. La controversia está en determinar su existencia por el hecho de no practicar la coeducación, o dicho de una manera más popular, porque en esos centros no haya niños y niñas compartiendo aulas y recreos en todo momento. Ciertamente, cuando hombres y mujeres están juntos y se respetan y valoran como es debido es cuando mejor

funcionan las sociedades (Sennet, 2012); pero eso no es tanto el resultado de estar juntos, sino de haber recibido una buena educación (Gurian, 2010; Gordillo, 2017; Camps and Vierheller, 2018; Ibáñez-Martín, 2007). Dicho de otra manera, cuesta decir que los patrones de pensamiento y comportamientos machistas sean debidos a la ausencia de coeducación, pareciendo más lógico atribuirlos a una mala educación. Sin ir más lejos, el informe publicado por la UNESCO y ONU Mujeres (2016) sobre la violencia de género en las escuelas apunta a lo que se está diciendo: la educación diferenciada no aparece como la causa del problema y la coeducación, hasta el momento, no ha conseguido ser el mejor sistema posible para atajar esa lacra social.

Por último, y en relación con el alumnado con necesidades educativas especiales, la LOMLOE dice en su disposición adicional cuarta que se da un plazo de diez años para que «los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad»⁹. La inclusión social de personas con necesidades educativas especiales es uno de los mejores logros que puede conseguir una sociedad y con ello se puede calibrar su calidad humana y humanizadora. Ahora bien, las intenciones deberían tener en cuenta la realidad educativa. El alumnado que presenta algún tipo de discapacidad, especialmente si son severas, necesita una atención personalizada que venga de profesionales especializados, es decir, de un profesorado que no solo quiera colaborar y ayudar, sino que sepa hacerlo. A nivel general, el profesorado de los centros ordinarios no

ha recibido ese tipo de formación, y hay que reconocer que la diversidad en el aula puede ser buena, pero también perjudicial para el alumnado que más ayuda requiere, tal y como argumentan algunos estudios internacionales (Messiou, 2017; Boynton Hauerwas y Mahon, 2018). En los casos de necesidades educativas especiales hay que ir con pies de plomo, hacer muy bien las cosas, y eso pasa por contar con los centros de educación especial como algo más que lugares de apoyo a centros ordinarios.

En definitiva, las finalidades de la educación quedan en aguas de borrajas si la inclusión no va incorporada en ellas, pues una personalidad humana es completa e íntegra si apuesta firmemente por la inclusión de todas las personas, sean como sean. Ahora bien, se ha querido advertir de algunas controversias que ocasiona la inclusión que promueve la LOMLOE o, como algunos han señalado acertadamente, de una inclusión que es la máscara que promociona otras ideas (Ibáñez-Martín, 2020). Máscaras que se desvanecen al reconocer que la educación es, en sí misma, esencialmente inclusiva, pero también diferenciadora (Del Pozo Armentia et al., 2020; Meirieu, 2022).

3. Cuestiones controvertidas de orden pedagógico para las finalidades de la educación

3.1. Currículo competencial

La LOMLOE presenta un currículo competencial. Se entiende que así se podrá ofrecer una enseñanza personalizada y se conseguirá que el alumnado aprenda de manera significativa, con sentido, y, sobre

todo, que alcance lo que la propia ley llama «el éxito escolar». Entre otras medidas, se elimina la clasificación de materias en troncales, específicas y de libre configuración; se promoverá la articulación y complementariedad entre la educación formal y la no formal; se adoptarán nuevas medidas organizativas y metodológicas adaptadas a los tiempos que corren; y se reforzará la coordinación entre las distintas etapas educativas con el fin de garantizar la continuidad de los aprendizajes. No es un cambio cualquiera, sino una modificación profunda del proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, seguramente por eso propone la creación de una «unidad dentro del Ministerio de Educación y Formación Profesional» que, en colaboración con las Comunidades Autónomas, revisará y actualizará el currículo¹⁰.

El modelo competencial resulta novedoso en muchos aspectos, pero en su hechura pueden identificarse los principios del paradigma constructivista de la educación en el que se fundamentaba la LOGSE, ley educativa que impulsó el PSOE a comienzos de los años 90 del siglo pasado (Coll et al., 1990). La LOMLOE se encamina con más determinación hacia el currículo competencial y da un paso al lado respecto al currículo de contenidos. Por supuesto, en ningún punto de la ley se dice que los contenidos deban desaparecer del currículo, pero sí se puede concluir que su posición ahora es otra: estos pasan a formar parte de las competencias y hay que adecuarlos a ellas. Sirva de ejemplo, uno de los coautores del nuevo modelo de aprendizaje escolar, habla de aprendizajes «imprescindibles y deseables», dando a entender que venimos de un

currículo cargado de contenidos prescindibles que deben dejar su espacio a los que sí son realmente necesarios (Coll, 2021).

De lo dicho, surgen algunas cuestiones. La primera, y quizá la más obvia, da la sensación de que se quiere dar un paso firme para huir de una educación que suele ser tildada de clásica o tradicional. Ninguna educación es perfecta, pero quizá sea un error hacer una enmienda a la totalidad de esa educación; al fin y al cabo, de aquellas escuelas tradicionales también han salido muchos ciudadanos y profesionales que se han mostrado competentes en multitud de asuntos que van desde la implicación en causas sociales hasta la invención de maravillosos artilugios tecnológicos que hoy todos utilizamos. A algo así se refiere la literatura emergente de los últimos años que lamenta el desmantelamiento de aquella escuela de contenidos (Moreno, 2006; Pericay, 2007; Luri, 2020; Bellamy, 2021); o la que reclama recuperar el pulso de la educación escolar, esa actividad humana por excelencia que también está para aprender a asombrarse ante la cultura y la ciencia (L'Ecuyer, 2013; Balduzzi, 2021; Fuentes, 2021).

La segunda cuestión tiene que ver con la conceptualización de la palabra competencia. Ese término procede, por un lado, de la lingüística y, más concretamente, del constructo «competencia lingüística» que acuñó Noam Chomsky (1977) para explicar los procesos naturales en los que fundamentar el estudio de dicha disciplina. Ese par de palabras se ha generalizado, ya nos resultan familiares, por ejemplo, la competencia comunicativa, digital o emocional. Por otro

lado, también proviene del ámbito profesional o laboral. En este terreno, la competencia ayuda a identificar las etapas o fases de la formación de un técnico, sea del ámbito que sea; o si se prefiere, es una manera de dividir y clasificar las destrezas o habilidades que conforman el desempeño eficiente de una determinada profesión. Dicho esto, una competencia viene a ser: «*la puntualización minuciosa de los aspectos en los que se debe concentrar el “entrenamiento” o la “enseñanza”*» (Díaz Barriga, 2006, p. 14; cursiva añadida).

El enfoque educativo de las competencias puede ser considerado útil y acertado, primero, porque es el reflejo de un desarrollo personal (aportación chomskiana), y segundo, porque permite resolver problemas y desenvolverse con soltura en determinadas y concretas circunstancias (aportación profesional y laboral). Sin embargo, no está de más preguntarse si este planteamiento, a fin de cuentas, «es un traje con el que se visten, ya sea las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sea los saberes eruditos» (Perrenaud, 1999, p. 61). El currículo competencial podría provocar que en muchos profesores y gestores educativos anidara el sentimiento de estar rebautizando términos; también la sensación de tener que calzar en una nueva horma lo que ya se venía haciendo y de que hay cuestiones importantes que no encajan en el nuevo molde competencial. En efecto, este modelo prioriza el cómo sobre el qué y, así las cosas, se transmite una imagen estratégica, instrumental, utilitarista de la educación. ¿Cabe en este modelo competencial la fruición por el conocimiento teórico, la visión de los fines últimos de la vida o la idea de ser una

buen persona? No parece dejar espacio para la comprensión profunda del valor de la sabiduría, ni lo que sostiene una buena voluntad, ni tampoco el esfuerzo —los codos— que permiten alcanzar, por cierto, cualquier competencia.

La tercera cuestión, incide en el asunto de los contenidos escolares, esas cuestiones que, como decía Sánchez Ferlosio (2002), están en tierra de nadie y no tienen la función de ir detrás de nadie. Son las personas las que van en su búsqueda, las que se comprometen a hacerse con ellos, y las que, con mimo y esfuerzo, descubren el placer y la felicidad que produce el aprehenderlos. Aquí vale la pena hacer referencia a un tema que desde hace años está en el candelero: la memorización. En otras épocas podría haber habido un abuso de esa facultad psíquica y ahora disponemos de una descomunal nube virtual de acceso inmediato que todo lo sabe, pero nada de eso anula el valor formativo que tiene el saber contenidos y el saberse como alguien que está llamado a adquirirlos. En la contemporánea valoración de los contenidos y su posible memorización, que todo sea dicho, no solo afecta a la educación reglada¹¹, pueden identificarse, entre otros vientos: un utilitarismo que reniega de cualquier cosa que no lleve el sello de la eficiencia y la eficacia (Ordine, 2013); un liberalismo moral que ensalza al individuo desvinculado de sus horizontes de significado y de cultura (Calvino, 2015); y una «ética del dominio» que pone la libertad de elección en el centro gravitatorio del desarrollo de la personalidad humana (Lears, 2003). Algunos incluso dirían que también colabora el abandono del sentido común.

Vale la pena recordar la anécdota que hace años protagonizaron Adolfo Muñoz Alonso (1915-1974), Catedrático de Filosofía, político y Rector de la Universidad Complutense de Madrid y José Solís Ruíz (1913-1990), ministro de la dictadura franquista. Este último defendía en las Cortes españolas un proyecto de ley para otorgar más horas escolares al deporte y quitárselas a las lenguas clásicas. En una parte de su discurso, aquel ministro lanzó a la audiencia una sugerente cuestión: ¿para qué sirve el latín?, y aquel catedrático, que estaba allí presente, ofreció una respuesta posible: «Por de pronto señor ministro, para que a su señoría, que ha nacido en Cabra (municipio español de la provincia de Córdoba), le llamen egabrense y no otra cosa».

La cuarta y última cuestión apunta a una ausencia más grave pues la discusión sobre cualquier aspecto de las competencias nos distrae y aun aleja de atender a las finalidades más radicales de la educación. En efecto, nos distraen porque mientras no paramos de discutir y ampliar las múltiples e interminables listas de competencias, como causas eficientes, dejamos de atender a las causas finales... ¿Competentes para qué? A comienzos de 1872, cuando había cumplido los 27 años, Nietzsche presentó un pronóstico que a algunos podría recordarles la situación que estamos viviendo:

Está mal vista una cultura que produzca solitarios, que coloque sus fines más allá del dinero y la ganancia, que consuma mucho tiempo. [...] Se necesita indudablemente algo opuesto, es decir, una cultura *rápida*, que capacite a los individuos deprimidos para ganar dinero, y, aún así, suficiente-

mente fundamentada para que puedan llegar a ser individuos que ganen muchísimo dinero (Nietzsche, 2009, pp. 53-54; cursiva del original).

También, como decíamos, la discusión sobre las competencias nos aleja de entender, con la profundidad y exactitud necesaria, en qué consiste formar buenas personas pues el bien se desvela y reconoce desde un «orden dado» (Reyero y Gil Cantero, 2019, p. 220), mientras que las competencias, como cualquier instancia de interés utilitario, se negocia y gestiona desde un «fondo disponible» (Hadjadj, 2018, p. 40; cursivas del original). Educar no es medir ni calcular (Gil Cantero, 2020). Educar no es solo aprender a gestionar qué competencias me interesan según qué circunstancias y objetivos. Educar no es hacer gestores en competencias. Educar es apropiarse de la llamada de los bienes que resuenan, que *tintinean*, en algunos fines o límites.

3.2. La evaluación de los aprendizajes

La LOMLOE da un vuelco al asunto de la evaluación de los aprendizajes. Se eliminan los itinerarios educativos que se instauraron con la anterior ley, dando a entender que no es bueno ni ético dividir al alumnado según sean sus capacidades y/o rendimiento académico. Se recuperan los programas de diversificación curricular para fomentar así la igualdad de condiciones a la hora de, por ejemplo, obtener el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Desaparecen también los estándares de aprendizajes evaluables y se eliminan las pruebas finales de Primaria, la ESO y el Bachillerato. Grosso modo: adquiere un carácter informativo, formativo y orientador

para los propios centros educativos, las familias, y por supuesto, el alumnado.

Esta propuesta no cerrará el debate sobre la evaluación que venimos arrastrando desde hace años y que, en la mayoría de las ocasiones, está centrado en la conveniencia de pasar de curso con asignaturas suspendidas y de la obtención de títulos sin haber aprobado todas las materias. Un debate que, además, se ha intensificado con la pandemia del Covid-19, cuando los profesores se vieron en la tesitura de tener que evaluar a través de la pantalla del ordenador, y lógicamente, teniendo en cuenta los recursos tecnológicos del alumnado, es decir, las condiciones socioeconómicas de sus familias. Sin embargo, ese tipo de discusiones, son la punta de un iceberg que señala que la evaluación no es cualquier cosa, sino algo de suma importancia para las finalidades de la educación. La evaluación, por lo menos desde nuestro punto de vista, debe tener en cuenta algunas cuestiones importantes que no acaban de verse del todo representadas en la propuesta de la LOMLOE.

La primera de ellas tiene que ver con el mensaje subrepticio que se transmite al alumnado, a las nuevas generaciones de ciudadanos. La sociedad puede ser vista como un escaparate de personas que se esfuerzan por conseguir sus objetivos o alcanzar sus sueños, incluso muchas de ellas se erigen como ejemplos de fortaleza y resiliencia cuando las cosas no salen como uno quiere. En muchas ocasiones, además, no hace falta encender el televisor, basta con observar lo que sucede en el propio hogar, esa constante lucha que padres y madres mantienen para salir adelante. Eso de que

la vida es dura, por lo menos para una inmensa mayoría y especialmente durante los últimos años, es una verdad irrefutable se mire por donde se mire. Quizá la evaluación sea una de las mejores estrategias educativas para empezar a aprender cómo serán buena parte de las circunstancias en las que uno se verá envuelto el día de mañana, o como decía Nicol (1977) para que uno se dé cuenta de que no nace entero y debe ir demostrando que va enterándose poco a poco de lo que se cuece en la realidad. Debería pensarse si una evaluación con tendencia a la información y la orientación, como es la que propone la LOMLOE, cumple con ese objetivo o se queda en el de que uno se dé por enterado, que, sin duda, es cosa diferente de la que venimos diciendo.

La segunda cuestión tiene que ver con el fomento del espíritu crítico. Es de celebrar que ese par de palabras salga 10 veces en el redactado de la nueva ley educativa. Aquel «grado de desarrollo» de un pueblo del que hablaba Jaeger, no se alcanza con una ciudadanía carente de ese espíritu que permite pensar de otro modo (Llano, 2016) y huir del escepticismo que paraliza la mente y el alma (Derrick, 1982), en fin, que permite caminar por la vida con criterio (Balmes, 1964). ¿No requerimos profesionales que se pregunten cómo hacer las cosas mejor de lo que las hacen?, ¿o acaso no se necesitan nuevas generaciones de ciudadanos que no dejen de cuestionarse las cosas que se les ponen por delante, gente que se haga buenas preguntas y preguntas de las buenas? Pues bien, una evaluación planteada en términos de orientación e informativa, podría adormecer ese espí-

ritu crítico, o si se prefiere, podría hacer creer al alumnado que cualquier comportamiento puede ser aceptado porque así lo ha decidido quien lo pone por obra y que cualquier juicio de valor es valioso por el hecho que ser tal cosa (Esteban Bara, 2019).

La tercera y última cuestión está relacionada con el conocido par de palabras: ascensor social. Ese es, qué duda cabe, uno de los principales objetivos del sistema educativo de cualquier sociedad democrática. Grosso modo: hay que garantizar el acceso gratuito al sistema educativo para todas las personas, así tendrán las mismas oportunidades para ascender hasta el lugar donde su esfuerzo personal y talentos individuales los conduzcan. Debemos reconocer, no obstante, que el asunto no es tan fácil y que, desde luego, no se puede cargar única y exclusivamente en las espaldas de la educación. Estudios de reconocido prestigio revelan que gran parte de la ciudadanía de la mayor parte de países europeos consideran que el ascensor social o el éxito, si le quiere llamar así, viene determinado por factores que son ajenos a las personas¹². Podríamos estar ante «lo que Platón llamó una "mentira doble", una creencia que, aun no siendo verídica, sustenta la armonía cívica porque induce a la ciudadanía a aceptar la legitimidad de ciertas desigualdades» (Sandel, 2020, p. 102).

Sea como sea, deberíamos estar atentos a la peculiaridad de la condición humana, poco estudiada pero evidente, de limitarse a cumplir con el expediente cuando no hay retos a la vista; y por qué no decirlo, ante políticas que enarbolan el respeto a las

personas, y con las mejores intenciones, las colman de atenciones, posibilidades y viabilidades, pero dejan dudas sobre si realmente las respetan, en tanto en cuanto creen en las potencialidades de la personalidad humana (Sennet, 2003).

3.3. Educación sin religión

La LOMLOE elimina los artículos de la ley anterior que proponían la asignatura de religión como materia específica de los dos cursos de Bachillerato. A partir de ahora, será materia de oferta obligatoria en los centros educativos, pero se podrá elegir de manera voluntaria. También se elimina la obligación de tener que cursar una asignatura alternativa en el caso de que no se decida hacer religión. En consecuencia, también se suprime el artículo que facilitaba que la religión computase en la nota media del expediente del alumnado. Esa asignatura deja de tener valor, por ejemplo, para el acceso a la universidad o para la obtención de becas del Estado. Como contrapartida, la LOMLOE establece un área o materia específica de educación en valores cívicos y éticos con contenidos que hacen referencia a la Constitución Española, los DUDH y los Derechos de la Infancia, el desarrollo sostenible, la ciudadanía mundial, la igualdad entre hombres y mujeres y valores como el respeto a la diversidad y la importancia social de los impuestos. Ciertamente, esta nueva área da respuesta a importantes y actuales necesidades sociales.

Estas nuevas propuestas son propias de un Estado que no está adscrito a ninguna confesión religiosa. Es fácil de pensar que en una sociedad aconfesional el asunto de la

religión no es propio del sistema educativo público, acaso lo sea del ámbito privado o familiar. Sin embargo, el asunto merece un serio debate cuando de lo que se habla es de las finalidades de la educación, es decir, de un completo e íntegro desarrollo de la personalidad humana. Sin el ánimo de ser exhaustivos: se tiene identificada lo que ha venido a llamarse la inteligencia espiritual, existencial o trascendente, una dimensión del intelecto humano y/o un conjunto de conocimientos que, desde muchos puntos de vista, guardan una relación directa con la religión. Autores de la talla de Maslow (1943), Victor E. Frankl (1966) o Gardner (1999), entre otros, se han referido a ella subrayando lo relevante que es desarrollar la capacidad de preguntarse por cuestiones como, por ejemplo, el significado de la vida y la muerte, el destino final del mundo físico y psicológico, el amor humano o la contemplación de la belleza. A comienzos del siglo XXI, además, asistimos a un crecimiento considerable de investigaciones y literatura que tratan de indagar en la cartografía psicológica de dicha inteligencia. Entre otras muchas propuestas destaca la de Zohar y Marshall (2001), quienes precisamente acuñan el término de inteligencia espiritual e identifican en ella rasgos como el autoconocimiento, la flexibilidad, la resiliencia, la inspiración en valores universales, el rechazo a causar daño a otros, el cuestionamiento de las propias acciones o la duda permanente ante lo establecido o convencional. Algo así viene a decirse también cuando la reflexión proviene del ámbito de la filosofía (Torralba, 2010).

Con la materia de valores cívicos y éticos y los contenidos anteriormente

mencionados que propone la LOMLOE, insistimos, se podrán solucionar muchos problemas que hoy preocupan a buena parte de la ciudadanía; pero cuesta ver esa área como un sustitutivo de la inteligencia espiritual, si es que claro está, eso es lo que se pretendía. Y si no es el caso, ¿cómo justificar que las nuevas generaciones de ciudadanos ya no necesitan cultivar esa inteligencia típicamente humana y tan necesaria hoy en día? Si es la palabra religión lo que causa problemas, quizá se podrían plantear alternativas como cultura religiosa, historia de las religiones o religión y persona, lo que sea para poder trabajar la inteligencia espiritual.

4. Conclusiones

Una ley que, como la LOMLOE, apuesta por el desarrollo de la personalidad humana del alumnado, está, en un principio, bien orientada. En ese objetivo se reúnen las principales finalidades de la educación que conforman la historia del pensamiento pedagógico hasta nuestros días y las que aparecen reflejadas en los principales documentos internacionales que tratan el asunto educativo. Sin embargo, es lógico y normal que, como en cualquier otra ley, aparezcan algunas cuestiones controvertidas como las que aquí se han querido subrayar. La primera y la más obvia: vamos a un ritmo de ley educativa por quinquenio. Esta realidad, por lo menos desde nuestro punto de vista, no es buena para nadie, ni alumnado, ni profesorado, ni familias ni la sociedad en su conjunto; y nos da a entender que nos cuesta abrazar las finalidades de la educación sin desentendernos de los intereses ideológicos y partidistas de turno.

En relación con las cuestiones de orden político, se ha advertido sobre algunas controversias que provoca la idea de inclusión que defiende la ley. Ese es el objetivo, claro está, pero seguramente se puede alcanzar a través de diferentes caminos y, es más, quizá sea bueno que tal cosa suceda en una sociedad democrática. La LOMLOE pudiera dar a entender que los fines de la educación solo se pueden alcanzar a través de un sistema público y una modalidad coeducativa y eso genera serias dudas. En relación con las cuestiones más pedagógicas de la ley, se ha prestado atención a aquellos aspectos curriculares que podrían afectar al desarrollo íntegro de la personalidad. No se acaba de entender que los contenidos curriculares sean tratados como una parte más de las competencias, pues nos parecen demasiado importantes, tanto que, desde muchos puntos de vista, acaban condicionando a las propias competencias. También se ha puesto en entredicho la evaluación que propone la LOMLOE, que parece estar fundamentada en garantizar el éxito escolar y no tanto en las misiones educativas y filosóficas de la acción evaluativa. Y, por último, se ha dedicado atención al papel de la religión en tanto que acicate de la inteligencia espiritual. Somos seres de sentido, irremediablemente nos hacemos preguntas que nos trascienden y las respuestas que podamos darnos, tanto a nivel individual como colectivo, contribuyen de un modo importante en el desarrollo de las personalidades del futuro.

Finalmente, queremos, adoptando un tono quizá más combativo, cuestionar un aspecto transversal a esta ley que podemos encontrar, con toda claridad, en el fondo de cada uno de los temas controvertidos

que hemos analizado. En efecto, esta nueva ley se inmiscuye, como las anteriores, en los ámbitos y tomas de posición de los profesores, pedagogos y educadores, excediendo así su ámbito de influencia política. La educación, por supuesto, es una tarea de todos, al igual que la salud y la alimentación, pero a nadie se le ocurre obligar a un médico a diagnosticar, recetar, cuidar y agrupar a los enfermos de una única manera. Se supone que los profesionales de la educación, como los de la medicina, deben aprender en la universidad todas las soluciones posibles, probadas en su eficacia, en orden a proponer, flexiblemente, lo mejor para cada alumnado y centro educativo. El problema, en fin, sigue siendo la fuerte ideologización de la educación. Basta con mirar las famosas comisiones de especialistas que sucesivamente asesoran al Ministerio de Educación: no hay, por supuesto, nada de pluralismo, por lo que cuando se hace insistente propaganda del ejercicio del diálogo y del debate estos tienen el mismo alcance que las discusiones entre los simpatizantes de un equipo de fútbol. Como ha señalado el profesor Ibáñez-Martín «el sistema educativo ya no puede continuar diseñándose para promover la ideología de quienes tienen el poder, sino que tiene ante sí responsabilidades mucho más profundas» (2017, p. 15 y ss.). Hay miedo al pluralismo. Y no hay otra forma de frenarlo o silenciarlo que secando, a su vez, su fuente de sentido: la libertad. Hay miedo al auténtico diálogo; miedo a abrirse a escuchar sinceramente, buscando la verdad, reconociendo el mejor argumento, aun desde las posiciones contrarias, en busca de acuerdos centrados en el bien de las nuevas generaciones como seres huma-

nos en desarrollo. Ese temor a la libertad, y, por tanto, al pluralismo, puede terminar desencadenando propuestas totalitarias como ya estamos viendo por parte de algunos grupos políticos de nuestro país que pretenden arrogarse el derecho bien de tasar la veracidad de las informaciones con un ministerio de la verdad o bien cuestionando la tarea educadora de los centros escolares concertados y privados. Dejar de poner en primer plano nuestras posiciones políticas es una forma de respetar la naturaleza profunda de la escuela como escuela de libertad porque «la verdad de la opción política (en educación) es la de la calidad de la enseñanza y la de la extensión y la profundidad de los conocimientos que queremos transmitir» (Lafforgue, 2019, p. 31).

En cualquier caso, el diálogo que Sócrates mantiene con Critón puede ser visto como una invitación a pensar sobre la LOMLOE, tanto a los que consideran que es una ley injusta por los motivos que fueren, como, y quizá más importante, a los que creen que es la ley más justa de todas, la mejor ley educativa posible y la que más nos conviene hoy en día.

Notas

¹ <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

² <https://www.agenda2030.gob.es>

³ <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

⁴ <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculados/2019-2020-rd.html>

⁵ <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

⁶ <http://hj.tribunalconstitucional.es/es/Resolucion/Show/5>

⁷ <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3a9e0faf-c60d-4f20-8dba-a7fd0a36f944/comparecencia-ntegra-de-la-ministra.pdf>

⁸ Puede ser interesante recordar la nota informativa 37/2018 del Tribunal Constitucional, hecha pública el 19 de abril, sobre la Sentencia 31/2018, de 10 de abril. Esta nota resume, para el lector interesado, los principales argumentos de las diferentes sentencias en las que, en todas ellas, el alto tribunal «Declara constitucional la educación diferenciada y deja la puerta abierta a su financiación pública si los centros cumplen la ley»: El TC considera que la educación diferenciada por sexos es un modelo educativo que, en sí mismo, no causa discriminación; responde a un método pedagógico que considera esta opción educativa más eficaz que otras; es respetuosa con la Constitución y con los tratados internacionales firmados por España contra la discriminación; en el caso de producirse diferencias de trato vedadas constitucionalmente, no pueden atribuirse al modelo en sí, sino que serían imputables al concreto centro escolar.

https://www.tribunalconstitucional.es/NotasDePrensaDocumentos/NP_2018_037/NOTA%20INFORMATIVA%20N%C2%BA%2037-2018.pdf

Sentencia 31/2018, de 10 de abril de 2018. Recurso de inconstitucionalidad 1406-2014. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-6823>

⁹ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264&p=20201230&tn=2>

¹⁰ <https://educagob.educacionyfp.gob.es/comunidad-educativa/administraciones-educativas.html>

¹¹ Ya se ha planteado la posibilidad de modificar ciertas oposiciones por considerarlas demasiado memorísticas y poco adaptadas a los tiempos actuales, hecho que ha provocado un airado debate entre los profesionales de diversos ámbitos. https://www.elconfidencial.com/espana/2021-05-07/oposiciones-pecados-sistema-desfasado-fin_3067688/

¹² <https://www.pewresearch.org/global/2014/10/09/emerging-and-developing-economies-much-more-optimistic-than-rich-countries-about-the-future/>

Referencias bibliográficas

Balmes, J. (1964). *El Criterio*. Espasa Calpe.

Balduzzi, E. (2021). Por una escuela vivida como comunidad educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2), 179-194. <https://doi.org/10.14201/teri.23774>

Bellamy, F.-X. (2021). Crisis de la transmisión y fiebre de la innovación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2), 169-178. <https://doi.org/10.14201/teri.25407>

Boynton Hauerwas, L. y Mahon, J. (2018). Secondary teachers' experiences with students with disabilities: examining the global landscape [Experiencias de los profesores de secundaria con alumnos con discapacidad: examen del panorama mundial]. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (3), 306-322. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1364793>

Calvino, I. (2015). *Por qué leer los clásicos*. Siruela.

Calvo, M. (2013). Los colegios diferenciados por sexo en Estados Unidos: constitucionalidad y actualidad de una tendencia imparable. *Revista de Derecho Político*, 86, 159-194.

Camps Bansell, J. y Vierheller, E. (2018). Escuelas diferenciadas en España: un análisis cualitativo de las razones y percepciones de sus directivos. *revista española de pedagogía*, 76 (269), 101-117. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-05>

Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral.

Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación (vol. 2): Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial.

Coll, C. (4 de abril de 2021). César Coll, coautor del nuevo modelo de aprendizaje escolar: «En ningún caso nuestra propuesta busca bajar el nivel». *El País*. <https://bit.ly/3euyMy0>

Del Pozo Armentia, A., Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education [Las limitaciones pedagógicas de la educación inclusiva]. *Educational Philosophy and Theory*, 52 (10), 1064-1076. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>

Derrick, Ch. (1982). *Huid del escepticismo*. Encuentro.

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28 (111), 7-36.

Esteban Bara, F. (2019). *Ética del profesorado*. Herder.

Fuentes, J. L. (2021). El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría [Awe: An emotion for accessing wisdom]. *revista española de pedagogía*, 79 (278), 77-93. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-08>



- Frankl, V. E. (1996). Logotherapy and existencial analysis: A review [Logoterapia y análisis existencial: una revisión]. *American Journal of Psychotherapy*, 20, 252-260.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century [La inteligencia reformulada: inteligencias múltiples para el siglo XXI]*. Basic Books.
- Gil Cantero, F. (2020). Decálogo del buen pedagogo. *Colegio Oficial de Docentes*, 293, 23-25. <https://www.cdlnmadrid.org/wp-content/uploads/2019/12/122020-2.pdf>
- Gil Cantero, F. (2022, en prensa). Enfoque pedagógico de lo político vs. enfoque político de lo pedagógico. En B. Thoilliez y J. Manso (Eds.), *La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?* Síntesis.
- Gordillo, E. G. (2017). Educación diferenciada y coeducación: continuar el debate y proteger la ciencia. *revista española de pedagogía*, 75 (267), 255-271. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-05>
- Gurian, M. (2010). *Boys and Girls Learn Differently! [¡Los niños y las niñas aprenden de forma diferente!]* Jossey-Bass.
- Hadjadj, F. (2018). *La suerte de haber nacido en nuestro tiempo*. Rialp.
- Higgins, C. y Knight-Abowitz, K. (2011). What makes a public school public? A framework for evaluating the civic substance of schooling [¿Qué hace que una escuela pública sea pública? Un marco para evaluar la sustancia cívica de la escolarización]. *Educational Theory*, 61 (4), 365-380.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2007). Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones. *revista española de pedagogía*, 65 (238), 479-516.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (18 de agosto de 2020). La inclusión y sus máscaras. *ABC*. https://www.abc.es/opinion/abci-jose-antonio-ibanez-martin-inclusion-y-mascaras-202008172242_noticia.html
- Jaeger, W. (1957). *Paideia*. FCE.
- Lafforgue, L. (2019). *Recuperemos la escuela [Reclaiming the school]*. Encuentro.
- Lears, J. (2003). *Something for nothing. Luck in America [Algo por nada. Suerte en América]*. Viking.
- L'Ecuyer, C. (2013). *Educación en el asombro*. Plataforma.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122888. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Llano, A. (2002). *La vida lograda*. Ariel.
- Llano, A. (2016). *Otro modo de pensar*. EUNSA.
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation [Una teoría de la motivación humana]. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396.
- Meirieu, P. (2022). El futuro de la Pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? [La investigación en el ámbito de la educación inclusiva: ¿es hora de repensarla?]. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Moreno, R. (2006). *Panfleto antipedagógico*. El Lector Universal.
- Nicol, E. (1977). *La idea del hombre*. FCE.
- Nietzsche, F. (2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una reforma clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acentilado.
- Pericay, X. (2007). *Progresar adecuadamente*. Tentaedro.
- Perrenaud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Ediciones Noreste.
- Platón. *Critón*.
- Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera [Education that limits is education that frees]. *revista española de pedagogía*, 77 (273), 213-228. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Sánchez Ferlosio, R. (2002). *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Destino.
- Sandel, M. (2011). *Justicia [Justice]*. Debate.

- Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito*. Debate.
- Sennet, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.
- Sennet, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. [Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation]. Anagrama.
- Spinoza. (1986). *Tratado político [Tractatus politicus]*. Alianza.
- Torrallba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma.
- UNESCO y ONU Mujeres (2016). *Global guidance on addressing school-related gender-based violence [Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar]*. <https://bit.ly/3FuKq8e>
- Zohar, D. y Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual*. Plaza y Janés.

Biografía de los autores

Francisco Esteban Bara es Profesor Agregado del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona. Ha sido profesor visitante de diversas universidades de América Latina y profesor visitante del *Center for Character and Citizenship* de la University of Missouri-St. Louis-College of Education.

Durante los últimos años ha sido Delegado del Rector del Observatorio del Estudiante de la Universitat de Barcelona y Vicerector de Comunicación de dicha universidad. Sus últimos libros son: *La Universidad ligbt* (Editorial Paidós) y *Ética del profesorado* (Editorial Herder).



<https://orcid.org/0000-0002-8679-2090>

Fernando Gil Cantero es Catedrático de Teoría de la Educación en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación (Centro de Formación del Profesorado) de la Universidad Complutense de Madrid. Codirector con el profesor David Reyer del Grupo de Investigación de la UCM *Antropología y Filosofía de la Educación* (GIAFE). Ganador del Premio Esteve (2012). Editor desde enero de 2019 de la revista *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*.



<https://orcid.org/0000-0002-6636-7601>

