

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.

Descriptores: 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 costos— 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*. Acantilado.
- 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.
- Torralba, 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 ligth* (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 Reyero 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>

Sumario *

Table of Contents **

La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI *The LOMLOE amidst the challenges of the Spanish education system in the 21st century*

Editor invitado: Francisco López Rupérez
Guest editor: Francisco López Rupérez

Francisco López Rupérez

Presentación: La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI
Introduction: The LOMLOE amidst the challenges of the Spanish education system in the 21st century

3

Estudios y ensayos *Studies and essays*

Francisco Esteban Bara y Fernando Gil Cantero

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

13

José Luis Gaviria y David Reyero

La transmisión de los contenidos culturales y su evaluación entre los fines del sistema educativo, según la LOMLOE
The transmission of cultural content and its evaluation among the ends of the education system: An analysis of the LOMLOE

31

Francisco López Rupérez

El enfoque del currículo por competencias.
Un análisis de la LOMLOE
The transmission of cultural content and its evaluation among the ends of the education system: An analysis of the LOMLOE

55

José Luis Martínez López-Muñiz

La calidad regulatoria de los marcos normativos: una aproximación crítica
The regulatory quality of legal frameworks: A critical approach

69

Charles L. Glenn

Pluralismo educativo y niños vulnerables
Educational pluralism and vulnerable children

85

José Adolfo de Azcárraga

La nueva legislación educativa: por qué no mejorará la educación pública en España
The new Spanish educational legislation: Why public education will not improve

111

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Investigaciones y propuestas

Testing and proposals

María Teresa Ballestar, Jorge Sainz e Ismael Sanz

Evaluación económica de intervenciones educativas en la LOMLOE: propuestas de mejora con inteligencia artificial
An economic evaluation of educational interventions in the LOMLOE: Proposals for improvement with Artificial Intelligence

133

Francisco López Rupérez

La calidad de la gobernanza del sistema educativo. El caso de la LOMLOE
The quality of governance of the education system. The case of the LOMLOE

155

Inmaculada Egido Gálvez

La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional
Curriculum reform to respond to the challenges of the future. Spain in international perspective

175

Samuel Gento Palacios, Raúl González-Fernández y Ernesto López-Gómez

Dirección de centros educativos y ampliación de autonomía con rendición de cuentas. El rol mediador del liderazgo pedagógico
Heads of educational institutions and expansion of autonomy with accountability. The mediating role of pedagogical leadership

193

Reseñas bibliográficas

Escámez-Sánchez, J. y Peris-Cancio J.-A. (2021).

La universidad del siglo xxi y la sostenibilidad social (Ramón Mínguez-Vallejos). **Grupo SI(e)TE Educación (2021).** La calidad en la educación (José Antonio Jordán). **Santos-Rego, M. A., Lorenzo, M. y Mella, I. (2020).** *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes* (Alexandre Sotelino Losada).

211

Informaciones

Congreso anual de Filosofía de la Educación de la Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña; IX Congreso Internacional «La Palabra en la Educación. El papel del arte, la literatura y la belleza en el fomento de la resiliencia y el crecimiento postraumático»; XX Congreso Internacional de Investigación Educativa «Educación inclusiva y equitativa de calidad en tiempos de crisis»; ECER Conference Education in a Changing World: The impact of global realities on the prospects and experiences of educational research.

223



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

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

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

Francisco ESTEBAN BARA, PhD. Associate Professor. Universitat de Barcelona (franciscoesteban@ub.edu).

Fernando GIL CANTERO, PhD. Professor. Universidad Complutense de Madrid (gcantero@ucm.edu.es).

Abstract:

The LOMLOE, like any other law concerning education in an advanced 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 pri-

vate centres, in particular ones that follow a single-gender education model and ones that cater for special educational needs; the competence-based curriculum 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.

* Organic Law 3/2020, of 29 December, which amends Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education.

Revision accepted: 2022-11-29.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 281 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Esteban Bara, F., & 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/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

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

Resumen:

La LOMLOE (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), 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 competencial 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.

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

1. The purposes of education, education laws and the LOMLOE

While Socrates was in prison waiting for his death sentence to be carried out, he had an interesting dialogue with his friend Crito (Plato, 43a-54e) who tried to convince him to escape. However, the man who was known as the gadfly of Athens did not agree with this idea. We all know how this story ends. Their conversation covered justice, the law, civil disobedience, and the effects the opinion of a majority can have. Socrates also invites us to consider the following: if we believe that a law is unjust because it harms us, should we not believe the same when it benefits us? Over 2,000 years have now

passed and Socrates' question reappears every time a new law is proposed or there is an attempt to reform one that already exists. There will be supporters and detractors of any rule issued by the competent authority that mandates or prohibits something, which is how *law* is defined in the dictionary of the Real Academia Española; but regardless of what position particular individuals adopt in line with their patterns of thought, interests or motives, we should consider whether the proposal is in accordance with justice and whether it backs the good of the people who are governed, ultimately, whether it will facilitate us doing what we should (Sandel, 2011).

Of course, education laws are not free from philosophical reflection. We know that: "Any people that reach a certain degree of development, finds itself naturally inclined to practice education" (Jaeger, 1957, p. 3). However, no people should content itself merely with guaranteeing the right to education. It must also consider whether the laws it passes do justice to the purposes of education since, in the words of Spinoza:

When we say that someone has done something by right, we're not saying he's done it in the best way. It's one thing to cultivate a field by right, and another to cultivate it in the best way. It's also, I say, one thing to defend oneself, preserve oneself, make a judgment, etc., by right, and another to defend oneself, preserve oneself, and make a judgment in the best way. So, it's one thing to command and have responsibility for the Public Affairs by right, and another to command and govern Public Affairs in the best way. (1986, p. 1)

These purposes have been the subject of debate since time immemorial, and it is fair to assume that every place, era, and intellectual current, with their highly regarded authors, will have focussed their attention on some more than others. This historical reality is of use when we consider certain aspects of human nature that must be encouraged and educated, but at the same time it can lead us towards a position of unilateralism or exclusivity or place fragmentary visions of the purposes of education before us (liberalism, communitarianism, Marxism, personalism, etc.).

It is, therefore, advisable to embrace integrating proposals that speak of well-lived lives (Llano, 2002), the cultivation of humanity (Nussbaum, 2005), or human fulfilment (Ibáñez-Martín, 2017). As well as not losing sight of the complexity and full meaning of the purposes of education, these proposals are in line with article 26.2 of the UDHR (Universal Declaration of Human Rights):

Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.¹

Of course, we could cite many other similar documents and declarations that follow the same lines, among which Agenda 2030, adopted by the United National General Assembly on 25 September 2015, stands out owing to its current relevance.² Spain's new education law, the Organic Law Modifying the Organic Education Law (LOMLOE), also known as the "Celaá Law", partly points in the direction discussed above. Its preamble refers to "integral education" organised around five focuses, namely: children's rights, in accordance with what is laid down in the United Nations Convention on the Rights of the Child³; gender equality; a transversal focus on ensuring that all students have guarantees of success in education; consideration of the Sustainable Development Objectives (SDO) as laid down in Agenda 2030; and finally, consideration of

the digital transformation that is happening in our societies (Organic Law 3/2020).

Although these general principals may well be shared by a majority of people, the law includes a series of implementations and features that have provoked a variety of opinions and deserve our attention. The aim of this work is to consider some of these contentious questions. Some are political in nature while others are more pedagogical, but they all relate to the purposes of education, to the development of the human personality we have been discussing. In relation to the political questions, we will focus on particular aspects that relate to the idea of inclusion promoted by the LOMLOE. And with regards to pedagogical ones, we first consider the support for a competence-based curriculum, then the proposal for defining educational success and its evaluation, and finally how religion is handled. Following the advice of Socrates and Spinoza, our intention is not to judge the LOMLOE on whether its effect on us is negative or positive, whether it acts against or in favour of our interests, whether or not it is well-drafted from a legal perspective. Instead, we intend to consider whether, from a pedagogical position, it does a good job of considering and channelling the purposes of education, that is to say, fully and integrally developing the personalities of future generations of citizens. We should note at the outset that in several aspects of this law, a political approach to pedagogy is wrongly dominant, and instead of integrating and opening itself to freedom and plurality, this closes off options without considering pedagogical arguments.

2. Contentious political issues regarding the purposes of education: the idea of inclusion

One of the questions the LOMLOE raises and which causes the most debate relates to inclusion. This word appears 17 times in the act, usually linked to “the effective equality of men and women”. Its support for this is clear and, of course, is encouraging for a public that wishes to eradicate the scourge of gender-related violence and discrimination of any type, in other words, that wishes to live in a more fair and equal society. We should note some of the LOMLOE’s proposals for fostering the inclusion of students, at least the three that to us seem most important and striking. The first of these calls for inclusion to be boosted through a public education service with a package of measures that try to regulate state-funded independent schools. The most notable of these measures are: prohibiting the transfer of public land to state-funded independent schools; the gradual creation of places in public schools instead of places in state-funded independent centres; and the requirement for state-funded independent schools to guarantee free provision “of access to complementary activities and school services” if they wish to continue receiving public funds (Organic Law 3/2020 sec. I/122916).

To achieve this objective of free provision, the current government has increased provision in the budget for state-funded independent schools by 5.6% compared to 2018. Having said all this, it may seem that there is the same or more demand for state-funded independent schools compared to public schools and that it necessary

to shift course, but reality shows us that this is not the case. Without going into too much detail, in recent years, as the Spanish Ministry of Education and Professional Training itself has reported⁴, around 70% of students in mainstream education are enrolled public centres, around 25% are enrolled in state-funded independent centres, and around 5% are enrolled in private centres. We might assume that many families that opt for public schools through ideological and/or pedagogical commitment, and that many others do not feel as drawn to this type of school but find that their socio-economic position gives them no other option. Whatever the case, real life tells us that there are families, and a good number of them, that choose to send their children to state-funded independent schools, without of course forgetting those that opt for private schools.

But beyond these figures, in-depth reflection is required. It is worth considering article 26.3 of the UDHR — “Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children”⁵ — or recalling the words of Francisco Tomás y Valiente who was President of Spain’s Constitutional Court from 1986 to 1992 and was sadly assassinated by the terrorist organisation ETA in 1996. He was actually appointed by the left-of-centre PSOE (Spanish Socialist Workers Party), and he stated, in a dissenting vote on judgment 5/81, as a primary manifestation of freedom of teaching:

The absence of a state monopoly on education and, in a positive sense, the existence of institutionalised educational pluralism.

As has recently been stated in France, educational freedom is a form of equilibrium. It means that neither the state nor any other collective, for example a religious one, can imperiously dominate young people. It also means that the head of the family is not stripped of the rights he possesses by the very nature of things, concerning the formation of the spirit of his children⁶.

Supporting a free public education system, a position surely held by anyone who believes in the UDHR and defends human dignity, is a good way to back inclusion, and so the aim of the LOMLOE is worthy. However, should this support include a reconfiguration of state-funded independent schools so that they can be turned into public schools? It is hard to believe that the public school is the only flagship of inclusion or that it is the sole model capable of developing students’ personalities well. Ultimately, it is an ideological bias to believe that only the public educational centres can guarantee per se the formation of citizens committed to democratic values and the common good. Guaranteeing the educational character of what we all share as human beings in order to achieve the fulfilment of our development within the community is more a problem of pedagogical commitment to the greater good of future generations than commitment to the hand that controls the purse strings (Gil Cantero, 2022). In fact, as Higgins and Knight-Abowitz have already shown (2011, p. 386 and passim), there can be greater comprehension and moral sensitivity towards the values of coexistence in a fully private centre than in a publicly run one.

Furthermore, the LOMLOE focusses special attention on state-funded independent centres that opt for single-gender education as, in the words of the minister Celaá, it considers that they “contravene the general principles of inclusive education and co-education”⁷.

The controversy about single-gender education has been a feature of educational debates for years.⁸ It is good to know that this is not an exclusively Spanish concern. The USA, UK, Australia and South Korea, among other countries, also have single-gender educational centres, and it is worth noting that in the USA, for example, there is a strong trend towards the creation of this type of centre (Calvo, 2013). Of course, it is not a religious question, and the countries mentioned are not majority Catholic. Whatever the case, if the LOMLOE upholds that it is necessary to persuade, and even penalise, centres that dedicate themselves to shaping personalities but do not believe in gender equality or similar things, we could not agree more; there is no place for such centres in a democratic society. The controversy lies in deciding whether they exist on the basis of whether they practise co-education, or to put it in simpler terms, whether or not boys and girls share classrooms and breaks at all times in these centres. It is true that societies function best when men and women are together and respect and value one another as they should (Sennet, 2012). However, this is not the result of spending time together, but instead of receiving a good education (Gurian, 2010; Gordillo, 2017; Camps & Vierheller, 2018; Ibáñez-Martín, 2007). To put it another

way, it is hard to say that sexist patterns of thought and behaviour are the result of a lack of co-education. Instead, it seems more reasonable to attribute them to poor education. Without going further, the report on gender-based violence in schools published by UNESCO and UN Women (2016) supports what we have been saying: single-gender education does not appear to be the cause of the problem and co-education has not so far shown itself to be the best possible system for tackling this social scourge.

Finally, and in relation to students with special educational needs, supplementary provision four of the LOMLOE allows a period of ten years for “ordinary centres to put in place the necessary resources to be able to meet the needs of students with disabilities in the best conditions”⁹. The social inclusion of people with special educational needs is one of the best things a society can achieve, and it enables us to gauge the human and humanising quality of the society. However, intentions must take into account the educational reality. Students who have some type of disability, especially if these are severe, need personalised attention from specialised professionals, that is to say, from teachers who not only want to collaborate and help, but also know how to do so. In general, teachers in ordinary schools do not have this type of training, and it is important to recognise that while diversity in the classroom can be a good thing, it can also be harmful for the students who need the most help, as some international studies argue (Messiou, 2017; Boynton Hauerwas & Mahon, 2018). In the case of special edu-

cational needs, it is necessary to tread very carefully and do things very well. This means having special educational centres that do more than support mainstream centres.

In short, the purposes of education come to nothing if inclusion is not integrated into them, because a human personality is complete and integral if it firmly backs the inclusion of all people, whatever their needs. However, it is desirable to note some controversies caused by the type of inclusion the LOMLOE promotes or, as some have rightly noted, an inclusiveness that is the mask that promotes other ideas (Ibáñez-Martín, 2020). A mask that is removed when we recognise that education is intrinsically essentially inclusive but at the same time differentiates (Del Pozo Armentia et al., 2020; Meirieu, 2022).

3. Contentious pedagogical questions for the purposes of education

3.1. The competence-based curriculum

The LOMLOE includes a competence-based curriculum. It argues that this will make it possible to offer personalised teaching and will result in students learning significantly and meaningfully, and, above all, will result in what this law calls “educational success”. Among other measures it eliminates the classification of subjects into core, specialised and elective ones; it promotes the connection and complementarity between formal and non-formal education; it implements new organisational and methodological measures that are adapted to the present time; and

it strengthens coordination between the different educational stages with the aim of ensuring continuity in learning. This is no minor change. Instead, it is an in-depth modification of the teaching, learning, and evaluation process, and this surely justifies the proposed creation of a “unit within the Ministry of Evaluation and Professional Training” that, in collaboration with Spain’s Autonomous Regions, will review and update the curriculum.¹⁰

The competence-based model is novel in many ways, but in the way it is implemented, we can identify the principles of the constructivist educational paradigm that was the basis of the LOGSE, the education law that the PSOE implemented in the early 1990s (Coll et al., 1990). The LOMLOE more decidedly pursues a competence-based curriculum, leaving to one side the content-based curriculum. Of course, at no point does this law state that content must disappear from the curriculum, but we can conclude that its position does not support it: content becomes part of the competences and must be adapted to them. As an example, one of the co-authors of the new model of learning at school speaks of “vital and desirable” learning, suggesting that we are moving away from a curriculum filled with superfluous content that should make way for content that is truly necessary (Coll, 2021).

The situation described above raises a number of questions. Firstly, and perhaps most obviously, it gives the feeling that there is a desire to take a firm step away from an education that is often described as classical or traditional. No education is

perfect, but it would perhaps be a mistake to change all of that education; in the end, many citizens and professionals who have proven themselves to be competent in many areas ranging from involvement in social causes to the invention of technological devices we all use today have emerged from those traditional schools. A growing body of literature from recent years refers to something like this when lamenting the dismantling of the school of content (Moreno, 2006; Pericay, 2007; Luri, 2020; Bellamy, 2021), and there is also literature that calls for the recovery of the heartbeat of school education, that human activity par excellence that readies people to wonder before culture and science (L'Ecuyer, 2013; Balduzzi, 2021; Fuentes, 2021).

The second question relates to how the word competence is conceived. This term, on the one hand, derives from linguistics, more specifically from the “linguistic competence” construct that Noam Chomsky developed (1977) to explain the natural processes on which study in that discipline is based. This term has become widespread and is now familiar to us in communicative, digital, and emotional competence for example. Competence also comes from the professional or working world. In this field, competence helps to identify the stages or phases of the training of a technician in whichever area; or to put it another way, it is a means of dividing and classifying the skills or abilities necessary for the efficient discharge of a given profession. A competence is: “*the detailed elaboration of the aspects on which ‘training’ or ‘teaching’ should be concentrated*” (Díaz Barriga, 2006, p. 14; italics added).

The competence-based educational focus can be regarded as useful and appropriate, firstly because it is the reflection of personal development (in the Chomskyan sense), and secondly, because it makes it possible to solve problems and act with ease in particular specific circumstances (in the professional and employment sense). However, it is important to ask whether this approach, all things considered, “is an outfit one puts on, whether this be the oldest faculties of intelligence, or erudite knowledge” (Perrenaud, 1999, p. 61). The competence-based curriculum could give many teachers and educational administrators the feeling that they are renaming old terms, and also the sensation of having to fit what was already being done into a new mould while important questions do not fit into the new competence-based model. In effect, this model prioritises the question of how over the question of what and, therefore, things: it conveys a strategic, instrumental, utilitarian image of education. Is there room in this competence-based model for flourishing through theoretical knowledge, the vision of the ultimate purposes of life, or the idea of being a good person? It does not seem to leave space for in-depth understanding of the value of wisdom, nor what supports a good will, not indeed the effort — hard work — that makes it possible to achieve any competence.

The third question relates to the issue of educational content, those questions, which, as Sánchez Ferlosio said (2002), are in no-man’s land and belong to all. People search out these questions, commit to getting hold of them, and with care and effort

discover the pleasure and joy of grasping them. Here it is worth mentioning a topic that has been in the spotlight for years: memorisation. It is possible that in previous eras this mental faculty was overused, and we now have a vast virtual cloud with immediate access that knows everything, but none of this overrides the educational value of knowing content and of knowing that you are someone who is called upon to acquire it. In the contemporary valuation of content and the possible memorisation of it, which it must be said, does not only affect formal education,¹¹ we can identify among other currents: a utilitarianism that rejects anything that does not bear the stamp of efficiency and efficacy (Ordine, 2013); a moral liberalism that praises individuals, disconnecting their horizons from meaning and culture (Calvino, 2015); and an “ethics of domination” that puts freedom of choice at the gravitational centre of the development of human personality (Lears, 2003). Some would also say that it plays a part in the abandoning of common sense. It is worth recalling the episode years ago featuring Adolfo Muñoz Alonso (1915-1974), who was a professor of philosophy, politician and rector of the Universidad Complutense de Madrid, and José Solís Ruíz (1913-1990) who was a minister under the dictatorship of Franco. The latter championed a bill for a law in Spain’s parliament that would dedicate more hours at school to sport, taking them away from classical languages. In part of his speech, the minister asked the audience a provocative question: what is the use of Latin? The professor, who was there, suggested an answer: “To give one example, señor minister, so that you, who

was born in Cabra [a Spanish municipality in the province of Córdoba], are an *egabrense* and not anything else”.

The fourth and final question points to a more serious absence as the discussion on any aspect of competences distracts us and even prevents us from considering the most radical purposes of education. In effect, they distract us because while we debate and expand the multiple and endless lists of competences, as effective causes, we stop considering the end goals... Competent at what? In early 1872, having recently turned 27, Nietzsche made a forecast that to some might recall the situation in which we are living:

In this quarter all culture is loathed which isolates, which sets goals beyond gold and gain, and which requires time. [...] What is required above all is “rapid education”, so that a money-earning creature may be produced with all speed; there is even a desire to make this education so thorough that a creature may be reared that will be able to earn a great deal of money. (Nietzsche, 2009)

Also, as we have said, the debate about competences carries us away from understanding what training good people comprises in the necessary depth and precision, as what is good is shown and recognised from a “given order” (Reyero & Gil Cantero, 2019, p. 220), while competences, like any case of utilitarian interest, are negotiated and managed from an “*accessible fund*” (Hadjadj, 2018, p. 40; italics in the original). Educating is not measuring or calculating (Gil Cantero, 2020). Educat-

ing is not just learning to manage which competences interest me depending on circumstances and objectives. Educating is not creating managers of competences. Educating is taking ownership of the call of the goods that resonate, that “ring”, in some ends or limits.

3.2. Evaluating learning

The LOMLOE overturns the evaluation of learning. It eliminates the educational pathways that the previous law established, giving the impression that it is neither good nor ethical to divide students by academic ability and/or performance. It reintroduces curriculum diversification programmes to encourage equal conditions when, for example, obtaining the title of graduate in compulsory secondary education (ESO). The evaluable learning indicators also disappear and final assessments are eliminated from primary school, compulsory secondary education, and the baccalaureate. In short, evaluation becomes informative, formative, and indicative for the educational centres themselves, for families, and of course for students.

This proposal will not put an end to the debate about evaluation, which has been going on for years now and usually focusses on the advisability of moving up a year with failed subjects or of whether titles should be awarded to students who have not passed all subjects. This debate has also intensified with the Covid-19 pandemic, as teachers have found themselves having to evaluate through the computer screen, and logically, taking into account the technological resources of the students, in other words, the socio-economic

conditions of their families. Nonetheless, this type of discussion is the tip of an iceberg that suggests that evaluation is not a minor question but instead is something of supreme importance for the purposes of education. Evaluation, at least from our point of view, must take into account some of the important questions that are not fully presented in the proposal of the LOMLOE.

The first of these relates to the surreptitious message being transmitted to students, to new generations of citizens. Society can be seen as a showcase of people who make an effort to achieve their objectives or fulfil their dreams, and many of them can be held up as examples of strength and resilience when things do not turn out as hoped. Furthermore, there is frequently no need to turn on the television. It is enough to observe what is happening at home, parents’ constant struggles to get by. That life is hard, at least for a great majority and especially in recent years, is an irrefutable truth however one looks at it. Evaluation may be one of the best educational strategies for starting to learn what a large part of the circumstances one will be involved in tomorrow will be like, or as Nicol said (1977), to realise we are not born whole and must go through life proving that we realise little by little what happens in reality. It is important to consider whether an evaluation that tends towards providing information and orientation, like the one proposed in the LOMLOE, fulfils this objective or whether it limits itself to making people aware, which is undoubtedly something other than what we have been describing.

The second question relates to the fostering of critical thinking. The fact this pair of words appears 10 times in the wording of the new educational law is to be celebrated. The “degree of development” of a people that Jaeger mentioned is not achieved with a citizenry that lacks the spirit that makes it possible to think differently (Llano, 2016) and escape from the scepticism that paralyzes the mind and soul (Derrick, 1982), ultimately making it possible to go through life with good judgement (Balmes, 1964). Do we not need professionals who ask themselves how to do things better than they are currently done? Or perhaps we do not need new generations of citizens who continuously question things that are put in front of them, people who ask themselves good and very good questions? An evaluation formulated in terms of orientation and information could numb this critical spirit, or to put it another way, it could make students believe that any behaviour is acceptable because this has been decided by the person who sets their work and that any value judgement is inherently meaningful (Esteban Bara, 2019).

The third and final question relates to the famous expression social mobility. This is, undoubtedly, one of the main objectives of the educational system of any democratic society. In short, free access to the education system must be guaranteed for all people. In this way they will have the same opportunities to rise to wherever their personal effort and individual talents take them. We should recognise, however, that this issue is not so simple and that, of course, it cannot be the sole responsibility of education. Acclaimed

studies have shown that a large part of the public in most European countries believe that social mobility or success, if we want to call it by that name, is decided by factors that are outside the control of individuals.¹² This could be a case of “what Plato called a ‘double lie’, a belief that despite not being true supports civic harmony because it encourages citizens to accept the legitimacy of certain inequalities” (Sandel, 2020, p. 102).

Whatever the case, we should be attentive to the little-studied but obvious feature of the human condition by which we limit ourselves to meeting the minimum requirements when there are no challenges in view; and, why not say it, before policies that foreground respect for people and with the best intentions smother them with attention, possibilities, and practicality, but leave doubts about whether they really respect them, insofar as they believe in the potentialities of the human personality (Sennet, 2003).

3.3. Education without religion

The LOMLOE repeals the articles of the previous law that made religion a specific subject in the two years of the Spanish Baccalaureate. From now, educational centres will be required to offer this subject but students will be free to decide whether to take it. The requirement for students who choose not to take religion to study an alternative subject is also abolished. Consequently, the article that specified the inclusion of religion in the average mark on the student transcript is also repealed. This subject ceases to have value, for example, for access to university or to obtain

state grants. To offset this, the LOMLOE makes education in civic and ethical values a specific area or subject with content referring to the Spanish Constitution, the UDHR and the Declaration on the Rights of the Child, sustainable development, global citizenship, equality of men and women, and values such as respect for diversity and the social importance of taxes. Admittedly, this new area meets important current social needs.

These new proposals are typical of a state that does not have any particular religious denomination. It is easy to think that in a non-denominational society, religion is not a matter for the public educational system, but rather belongs in the private or family sphere. Nonetheless, the matter deserves a serious debate when considering the purposes of education, in other words, the complete and integral development of the human personality. Without wishing to go into too much detail, spiritual, existential, or transcendent intelligence has been identified. This is a dimension of the human intellect and/or a set of knowledge that from many points of view has a direct relationship with religion. Authors of the standing of Maslow (1943), Victor E. Frankl (1966), and Gardner (1999) among others have referred to this, underlining the importance of developing the ability to ask oneself about questions such as the meaning of life and death, the final fate of the physical and psychological world, human love, and the contemplation of beauty. Furthermore, at the start of the 21st century, we are seeing considerable growth in research and literature that tries to delve into the psychological cartography of this

intelligence. Among many other proposals, that of Zohar and Marshall (2001) stands out. They coined the term spiritual intelligence and they identify in it traits such as self-knowledge, flexibility, resilience, inspiration in universal values, refusal to cause harm to others, questioning of one's own actions, and constant doubt of what is established or conventional. Similar things are said when this reflection comes from the field of philosophy (Torralba, 2010).

We insist that with the subject of civic and ethical values and the content mentioned above that the LOMLOE proposes, many problems might be solved that currently affect a large part of the public, but it is hard to see this area as a substitute for spiritual intelligence, if, of course, this is what is intended. And if this is not the case, how do we explain that new generations of citizens no longer have to cultivate this intelligence that is typically human and so necessary nowadays? If it is the word religion that causes problems, perhaps alternatives should be considered such as religious culture, history of religions, or religion and person, whatever it takes to be able to work on spiritual intelligence.

4. Conclusions

A law like the LOMLOE that supports the development of the human personality of students is, in principle, well directed. This objective brings together the principal purposes of education that comprise the history of pedagogical thought to the present day and the purposes reflected in the principal international documents relat-

ing to the question of education. Nonetheless, it is reasonable and normal, as in any other law, for some contentious issues to arise, such as the ones we have identified here. The first and most obvious one is that we are currently at a rate of a new education law every five years. This situation, in our view, is not good for anyone, neither students nor teachers, nor families nor society as a whole, and we understand that it is hard to embrace the purposes of education without ignoring the ideological and party interests of the moment.

In relation to the political questions, some controversies have been identified resulting from the idea of inclusion that the law upholds. This is the objective, clearly, but it can surely be achieved by different routes, and perhaps it would be good for such a thing to happen in a democratic society. The LOMLOE could suggest that the purposes of education can only be achieved through a public system and a co-educational mode and this raises serious doubts. In relation to the more pedagogical aspects of the law, attention has been paid to those curriculum aspects that could affect the integral development of the personality. We cannot see how curriculum content is treated as just another part of the competences as it seems too important to us, so much so that from many perspectives, it shapes the competences themselves. We also question the type of evaluation proposed by the LOMLOE. This seems to be based on guaranteeing educational success and not on the educational and philosophical missions of the evaluation activity. We have also considered the role of religion as a stimulus of spiritual intelligence. We are

beings with meaning, we constantly ask ourselves questions that transcend us, and the answers we give ourselves, at both an individual and a collective level, make a major contribution to the development of future personalities.

Finally, perhaps adopting a more combative tone, we would like to question an aspect that runs through all aspects of this law, which we can very clearly find at the foundation of each of the controversial topics we have analysed. In effect, this new law, like previous ones, intrudes in the fields and positions chosen by teachers, pedagogues, and educators, thus going beyond its sphere of political influence. Education is, of course, a task for all, just like health and diet, but nobody would think to force a doctor to diagnose, prescribe, treat, and group patients in one single way. It should be assumed that educational professionals, like those from medicine, should learn all of possible solutions that have been proven to be effective at university so that they can flexibly propose what is best for each student and school. The problem, ultimately, continues to be the strong move towards making education an ideological question. It is enough to look at the famous commissions of specialists that have taken turns at advising the Ministry of Education: there is, of course, no pluralism and so while dialogue and debate are constantly mentioned, they are no more meaningful than discussions among between the fans of a football team. As Ibáñez-Martín has stated “the educational system cannot continue to be designed to promote the ideology of those who hold power, but instead

has much more profound responsibilities ahead of it" (2017, p. 15 and passim). There is a fear of pluralism. And there is no other way of curbing it or silencing it than by cutting off its source of meaning: liberty. There is a fear of true dialogue; a fear of opening up and listening sincerely, seeking truth, recognising the better argument, even from opposing positions, in search of agreements focussed on the good of the new generations as human beings in development. This fear of freedom, and consequently of pluralism, could result in totalitarian proposals like those we have already seen from some political groups in Spain that seek to assume the right to assess the veracity of information with a ministry of truth or to question the educational work of state-funded independent schools and private schools. Ceasing to put our political positions at the forefront is a way of respecting the profound nature of school as a school of liberty because "the truth of the political option (in education) is that of quality of teaching and that of the extent and depth of the knowledge we wish to transmit" (Lafforgue, 2019, p. 31).

In any case, Socrates' debate with *Crito* can be seen as an invitation to reflect on the LOMLOE, both for those who regard it as an unjust law for whatever reasons, and, perhaps more importantly, for those who believe it is the most just law of all, the best possible education law, and the one that is currently most appropriate for us.

Notes

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

² <https://www.agenda2030.gob.es>

³ <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/de-rechos.pdf>

⁴ <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/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:3a9e-0faf-c60d-4f20-8dba-a7fd0a36f944/comparencia--ntegra-de-la-ministra.pdf>

⁸ It might be interesting to recall briefing note 37/2018 of Spain's Constitutional Court, published on 19 April 2018, regarding Judgment 31/2018, of 10 April. This note summarises, for the interested reader, the principal arguments behind the different judgments, in all of which Spain's highest court "Finds that single-gender education constitutional and leaves the door open to its public funding if the centres comply with the law": The Constitutional Court finds that single-gender education is not an inherently discriminatory educational model; it is an expression of a pedagogical method that considers this educational option to be more effective than others; it respects Spain's constitution and the international treaties regarding discrimination to which Spain is a signatory; in the event of constitutionally prohibited differences in treatment, these cannot be attributed to the model itself but instead are attributable to the specific school. https://www.tribunalconstitucional.es/NotasDePrensaDocumentos/NP_2018_037/NOTA%20INFORMATIVA%20N%C2%BA%2037-2018.pdf

Judgment 31/2018, of 10 April 2018. Review on grounds of unconstitutionality 1406-2014. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-6823>

⁹ <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f183be05-117d-4806-b24a-2f9f52d9b37f/loe-con-lomloe-texto.pdf>

¹⁰ <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cbc8947e-5105-4dd1-853b-dd398cf6d696/cambios-respecto-al-curriculo.jpg>

¹¹ The possibility of modifying certain competitive exams has also been raised as they are thought to focus too much on memorisation and are poorly adapted to the present time. This has inspired a lively debate among professionals from

various fields. 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/>

References

- Balmes, J. (1964). *El Criterio [The Criterion]*. Espasa Calpe.
- Balduzzi, E. (2021). Por una escuela vivida como comunidad educativa [For a school lived as an educational community]. *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 [Transmission crisis and innovation fever]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2), 169-178. <https://doi.org/10.14201/teri.25407>
- Boynton Hauerwas, L., & Mahon, J. (2018). Secondary teachers' experiences with students with disabilities: examining the global landscape. *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 [Why read the classics]*. Siruela.
- Calvo, M. (2013). Los colegios diferenciados por sexo en Estados Unidos: constitucionalidad y actualidad de una tendencia imparable [Sex-differentiated schools in the United States: constitutionality and timeliness of an unstoppable trend]. *Revista de Derecho Político*, 86, 159-194.
- Camps Bansell, J., & Vierheller, E. (2018). Escuelas diferenciadas en España: un análisis cualitativo de las razones y percepciones de sus directivos [Single-sex schools in Spain: A qualitative analysis of the reasoning and perceptions of their principals]. *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 [Language and mind]*. Seix Barral.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación (vol. 2): Psicología de la educación escolar [Psychological development and education (vol. 2): Psychology of school education]*. Alianza Editorial.
- Coll, C. (2021, April 04). César Coll, coautor del nuevo modelo de aprendizaje escolar: «En ningún caso nuestra propuesta busca bajar el nivel» [César Coll, co-author of the new school learning model: «In no way does our proposal seek to lower standards»]. *El País*. <https://bit.ly/3euyMy0>
- Del Pozo Armentia, A., Reyero, D., & Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52 (10), 1064-1076. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- Derrick, Ch. (1982). *Huid del escepticismo [Escape from Scepticism: Liberal Education As If Truth Mattered]*. Encuentro.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio? [The competency-based approach to education. An alternative or a disguise for change?]. *Perfiles Educativos*, 28 (111), 7-36.
- Esteban Bara, F. (2019). *Ética del profesorado [Teacher ethics]*. 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 existential analysis: A review. *American Journal of Psychotherapy*, 20, 252-260.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Gil Cantero, F. (2020). Decálogo del buen pedagogo [Decalogue of the good pedagogue]. *Colegio Oficial de Docentes*, 293, 23-25. <https://www.cdlmadrid.org/wp-content/uploads/2019/12/122020-2.pdf>
- Gil Cantero, F. (2022, in press). Enfoque pedagógico de lo político vs. enfoque político de lo pedagógico [Pedagogical approach to politics vs. political approach to pedagogy]. In B. Thoilliez & 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 [Single-sex schooling and coeducation: the continuation of the debate and the defence of science]. *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!* Jossey-Bass.
- Hadjadj, F. (2018). *La suerte de haber nacido en nuestro tiempo* [The good fortune to have been born in our time]. Rialp.
- Higgins, C., & Knight-Abowitz, K. (2011). What makes a public school public? A framework for evaluating the civic substance of schooling. *Educational Theory*, 61 (4), 365-380.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2007). Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones [Pedagogical convictions and personality development of women and men]. *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* [Horizons for educators. The educational professions and the promotion of human fulfilment]. Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2020, agosto 18). La inclusión y sus mascararas [Inclusion and its masks]. 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*. Viking.
- L'Ecuyer, C. (2013). *Educación en el asombro* [Educating in wonder]. Plataforma.
- Llano, A. (2002). *La vida lograda* [Life achieved]. Ariel.
- Llano, A. (2016). *Otro modo de pensar* [Another way of thinking]. EUNSA.
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones* [School is not an amusement park]. Ariel.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396.
- Meirieu, Ph. (2022). El futuro de la Pedagogía [The future of Pedagogy]. *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? *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Moreno, R. (2006). *Panfleto antipedagógico* [Anti-pedagogical pamphlet]. El Lector Universal.
- Nicol, E. (1977). *La idea del hombre* [The idea of man]. FCE.
- Nietzsche, F. (2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* [On the Future of our Educational Institutions]. Tusquets.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una reforma clásica de la reforma en la educación liberal* [Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education]. Paidós.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acatilado.
- Organic Law 3/2020, of 29 December, which amends Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education (LOMLOE). *Spanish Official State Gazette*, 340, 30 December 2020, pages 122868 to 122888. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Pericay, X. (2007). *Progresar adecuadamente* [Making good progress]. Tentaedro.
- Perrenaud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela* [Building competences from school]. Ediciones Noreste.
- Platón, *Critón*.
- Reyero, D., & 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* [The daughter of war and the mother of the fatherland]. Destino.
- Sandel, M. (2011). *Justicia* [Justice]. Debate.
- Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito* [The tyranny of merit]. Debate.
- Sennet, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad* [Respect. On human dignity in a world of inequality]. 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.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma.
- UNESCO, & ONU Mujeres. (2016). *Global guidance on addressing school-related gender-based violence*. <https://bit.ly/3FuKq8e>
- Zohar, D., & Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual* [Spiritual intelligence: The ultimate intelligence]. Plaza y Janés.

Authors' biographies

Francisco Esteban Bara is Associate Professor in the Department of Theory and History of Education at the Universitat de Barcelona. He has been visiting professor at various universities in Latin America and at the Center for Character and Citizenship at the University of Missouri-St. Louis-College of Education. In recent years he has been the Representative of the Rector of the Student Obser-

vatory of the Universitat de Barcelona and Vice-Rector for Communication at this university. His most recent books are: *La Universidad light* [The light university] (Editorial Paidós) and *Ética del profesorado* [Ethics of teachers] (Editorial Herder).



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

Fernando Gil Cantero holds a chair in Theory of Education in the Department of Educational Studies of the Faculty of Education (Teacher Training Centre) at the Universidad Complutense de Madrid. He is co-director with Professor David Reyero of the Anthropology and Philosophy of Education Research Group (GI-AFE) at the UCM. Winner of the Premio Esteve (2012). Editor since January 2019 of the journal *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*.



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

Table of contents

Sumario

The LOMLOE amidst the challenges of the Spanish education system in the 21st century ***La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI***

Guest editor: Francisco López Rupérez

Editor invitado: Francisco López Rupérez

Francisco López Rupérez

Presentation: The LOMLOE amidst the challenges of the Spanish education system in the 21st century

Presentación: La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI

3

Studies and essays ***Estudios y ensayos***

Francisco Esteban Bara, & Fernando Gil Cantero

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

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

13

José Luis Gaviria, & David Reyero

The transmission of cultural content and its evaluation among the ends of the education system: An analysis of the LOMLOE

La transmisión de los contenidos culturales y su evaluación entre los fines del sistema educativo, según la LOMLOE

31

Francisco López Rupérez

The competency-based curriculum approach. An analysis of the LOMLOE

El enfoque del currículo por competencias.

Un análisis de la LOMLOE

55

José Luis Martínez López-Muñiz

The regulatory quality of legal frameworks:

A critical approach

La calidad regulatoria de los marcos normativos: una aproximación crítica

69

Charles L. Glenn

Educational pluralism and vulnerable children

Pluralismo educativo y niños vulnerables

85

José Adolfo de Azcárraga

The new Spanish educational legislation:

Why public education will not improve

La nueva legislación educativa: por qué no mejorará la educación pública en España

111

Testing and proposals *Investigaciones y propuestas*

María Teresa Ballestar, Jorge Sainz, & Ismael Sanz
An economic evaluation of educational interventions in the LOMLOE: Proposals for improvement with Artificial Intelligence
Evaluación económica de intervenciones educativas en la LOMLOE: propuestas de mejora con inteligencia artificial 133

Francisco López Rupérez
The quality of governance of the education system.
The case of the LOMLOE
La calidad de la gobernanza del sistema educativo. El caso de la LOMLOE 155

Inmaculada Egido Gálvez
Curriculum reform to respond to the challenges of the future. Spain in international perspective
La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional 175

Samuel Gento Palacios, Raúl González-Fernández, & Ernesto López-Gómez
Heads of educational institutions and expansion of autonomy with accountability. The mediating role of pedagogical leadership
Dirección de centros educativos y ampliación de autonomía con rendición de cuentas. El rol mediador del liderazgo pedagógico 193

Book reviews *Reseñas bibliográficas*

Escámez-Sánchez, J., & Peris-Cancio J.-A. (2021).
La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social [The 21st century university and social sustainability] (Ramón Mínguez-Vallejos). **Grupo SI(e)TE Educación (2021).**
La calidad en la educación [Quality in education] (José Antonio Jordán). **Santos-Rego, M. A., Lorenzo, M., & Mella, I. (2020).**
El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes [Service-learning and university education. Making competent people] (Alexandre Sotelino Losada). 211

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 281 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid