

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EQUIDAD SOCIAL

(Volumen I)

CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS PARA EL DESARROLLO
COLECCIÓN POLÍTICAS PÚBLICAS
MAGÍSTER EN GERENCIA Y POLÍTICAS PÚBLICAS
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE



PABLO RIVERA VARGAS - JUDITH MUÑOZ SAAVEDRA -
ROMMY MORALES OLIVARES Y
STEFANIE BUTENDIECK HIJERRA (EDS.)



UNIVERSIDAD
DE SANTIAGO
DE CHILE



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

POLITICAS PÚBLICAS PARA LA EQUIDAD SOCIAL

(VOLUMEN I)

*Pablo Rivera-Vargas
Judith Muñoz-Saavedra
Rommy Morales-Olivares
Stefanie Butendieck-Hijerra (Eds.)*

Octubre de 2018
ISBN 978-84-17591-01-4

Políticas Públicas para la Equidad Social. Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas, USACH.

EDITORES DEL LIBRO

Pablo Rivera-Vargas, Judith Muñoz-Saavedra, Rommy Morales-Olivares y Stefanie Butendieck-Hijerra

EDITOR COLECCIÓN POLÍTICAS PÚBLICAS, UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

Gonzalo Daniel Martner Fanta

COMITÉ CIENTÍFICO

Cada uno de los capítulos de este libro han sido seleccionados a partir de un proceso de evaluación de pares expertos compuesto por el siguiente comité científico:

Bloque Educación: Ms. Pablo Neut, Dra. Catalina Montenegro, Dr. Eduardo Alvarado, Dra. Rosa García Chediak, Dra. Elena Sánchez y Dr. Pablo Rivera-Vargas.

Bloque Género: Dra. Beatriz Cantero, Dra. Lorena Garrido, Dra. María Martínez, Dr. Pablo Salinas, Dra. Javiera Pizarro y Ms. Judith Muñoz-Saavedra.

Bloque Economía: Dr. Felipe González, Dr. Felipe Mallea, Dr. Aldo Madariaga, Dr. David Casassa, Dra. Rommy Morales Olivares.

Incluye bibliografía al final de cada artículo.

ISBN 978-84-17591-01-4

Colección Políticas Públicas. © Universidad de Santiago de Chile
Facultad de Educación. © Universidad de Barcelona

COLECCIÓN POLÍTICAS PÚBLICAS, EDICIONES

Avenida Libertador Bernardo O'Higgins 3363.

Estación Central.

Santiago. Chile.

Primera edición, 2018.

ISBN 978-84-17591-01-4

Este libro tiene licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales. Permitida su reproducción total o parcial indicando fuente.



*Cómo citar el libro:

Rivera-Vargas, P., Muñoz-Saavedra, J., Morales-Olivares, R. y Butendieck-Hijerra, S. (Ed.) (2018). Políticas Públicas para la Equidad Social. Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34994.50886/1>

*Cómo citar un capítulo:

Bond, P. (2018). South Africa public policy amplifies the world's worst inequality. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales Olivares y S. Butendieck-Hijerra (Ed.). Políticas Públicas para la Equidad Social. (pp. xx-xx). Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34994.50886/1>

* El contenido de los capítulos que componen este libro, son de exclusiva responsabilidad de sus autores/as, y no representan necesariamente el pensar de los/as editores/as de este libro.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN LIBRO: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EQUIDAD SOCIAL	7
BLOQUE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN	9
Presentación	11
Plan Ceibal en Uruguay: una política pública que conecta inclusión e innovación	13
<i>Pablo Rivera-Vargas y Cristóbal Cobo Romani</i>	
@prende.mx: la política pública de educación digital de México para enfrentar los retos del siglo XXI	31
<i>Cristina Cárdenas y Carlos Anaya</i>	
Educación y tecnología: reflexiones hacia el Buen Vivir como política pública en Ecuador	45
<i>Diego Apolo, Andrés Hermann y Felipe Aliaga</i>	
Políticas públicas en Latinoamérica y el derecho a leer	55
<i>Melisa Maina</i>	
Educación y territorio. Las universidades regionales en Chile	65
<i>Felipe Rivera Polo y Cristina Alonso Cano</i>	
Construir la equidad desde los sujetos. Una propuesta al margen del discurso interpretativo dominante sobre la escuela	83
<i>Pablo Neut y Raquel Miño Puigcercós</i>	
Financiamiento de la Educación Superior en Chile a través del Crédito con Aval del Estado (CAE). Una oportunidad para la inclusión o el aumento de la brecha social	93
<i>René Rivera Bilbao, Victor Climent Sanjuan, Almendra Espinoza y Pablo Rivera-Vargas</i>	
Sin educación no hay justicia social	103
<i>Juana M. Sancho Gil</i>	
BLOQUE POLÍTICAS PÚBLICAS DE MUJERES Y GÉNERO	113
Presentación	115
Políticas públicas de género	117
<i>Judith Astelarra</i>	

Sociología de género y cuidados en Uruguay: el camino recorrido	127
<i>Karina Batthyány y Natalia Genta</i>	
Políticas de garantía de ingresos y género, elementos para el debate	137
<i>Júlia de Quintana y José A. Noguera</i>	
Del enfoque de derechos al emprendimiento. Mujeres y transferencias condicionadas, un análisis longitudinal	151
<i>Judith Muñoz-Saavedra</i>	
Haciendo género responsable en la ciencia. Una revisión contemporánea sobre políticas públicas desde el proyecto GENERA	165
<i>Beatriz Revelles Benavente y Ana M. González Ramos</i>	
Aparición del Síndrome de Burnout asociado a la rutina ocupacional de académicos/as universitarios/as	175
<i>Carla Frías Ortega, Pamela Gutiérrez, Alejandra Espinosa, Sandra Mella, Vivian Villarroel y Rodolfo Morrison</i>	
Intervención psicopolicial: reflexiones sobre la interdisciplinariedad para abordar la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja.	187
<i>Claudia Cordero Contreras</i>	
Feminización de las migraciones: análisis interseccional y decolonial de los procesos de inclusión y exclusión social	199
<i>Paola Contreras</i>	
BLOQUE ECONOMÍA DE LA SOCIEDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS	209
Presentación.	211
South African Public Policy Amplifies the World's Worst Inequality	215
<i>Patrick Bond</i>	
Towards a social-ecologic transformation of the economy: a Latin American perspective	237
<i>Gonzalo Daniel Martner</i>	
Inclusión versus exclusión social en las políticas públicas: Observación desde la filosofía republicana de Philippe Pettit y la economía política de Amartya Sen	259
<i>Rommy Morales Olivares</i>	
Towards a holistic understanding of taxes: coming to grips with the idea of the just tax in Cameroon	277
<i>Federica de Luca</i>	

Educación para el trabajo y formación de competencias: ¿potenciando la equidad social y el desarrollo?.....	287
<i>Aldo Madariaga y Juan A. Bogliaccini</i>	
¿Cuál es la situación de las ocupaciones TIC en Uruguay? Un análisis del período 2011-2016.....	299
<i>Sofía Doccetti</i>	
¿Qué cabe esperar de una política de créditos estudiantiles?: análisis comparado internacional.	315
<i>Felipe González y Andrea Montero</i>	
La Marca País Chile: Una estrategia activa para su imagen y el desarrollo social a través de acciones comunicativas sobre turismo sostenible.	331
<i>Paulina Guajardo y Angel Rodriguez</i>	
DESCRIPCIÓN DE LAS EDITORAS Y LOS EDITORES DE ESTE LIBRO	341
DESCRIPCIÓN DE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES DE ESTE LIBRO	343

Sin educación no hay justicia social

Without education there is no social justice

Juana M. Sancho Gil
Universidad de Barcelona

No nos atrevemos a hacer muchas cosas porque son difíciles, pero son difíciles porque no nos atrevemos a hacerlas. Lucio Anneo Séneca.

Resumen: Este capítulo parte de la tesis de la imposibilidad de desarrollar, ampliar y mantener sociedades basadas en la justicia social sin prestar una atención especial a la educación. Comienza con una breve aproximación a la evolución de la noción de justicia social en la cultura occidental, donde se empieza a revelar la importancia de la educación. Sigue con una necesariamente concisa incursión a las concepciones optimistas y pesimistas (o más realistas) sobre el desarrollo y el bienestar en el mundo actual, poniendo el énfasis en el importante número de personas sin acceso a derechos mínimos, entre ellos a la educación. Finalmente plantea el sentido de educación entendida como cuidado global de los individuos, tal como plantean algunos sistemas educativos, y como forma de poder pensar-se, sentir y actuar más allá de los estrechos marcos establecidos por el contexto socio-económico-cultural y la propia "escuela".

1. Una larga e (aparentemente) inalcanzable meta

No sé si existirán sociedades, culturas, o grupos de individuos con capacidad de ser, de tomar decisiones sobre sus vidas y las de los demás, que hayan logrado encontrar una redistribución empática de los recursos vitales y del poder. Yo, al menos, no conozco ninguna. La historia del mundo a la que he tenido acceso, las historias que he podido leer (con sus diferentes versiones) y las sociedades en las que he tenido la oportunidad de convivir no se caracterizan, ninguna de ellas, por estar basadas y poner en práctica el "principio moral que lleva a dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece"¹. Aunque algunas intenten tenerlo en cuenta mucho más que otras. Ni tampoco por procurar dar sentido y materialidad a la noción relativamente reciente de "justicia social".

Aunque autores como Sampay (1974) argumentan que el concepto de justicia social se corresponde al de "justicia distributiva" de Aristóteles, la aparición la noción de "justicia social" se tiende a situar en Europa, en el siglo XVIII, en revistas inspiradas por el espíritu de la Ilustración, que entendían la "justicia social" como una obligación del monarca. También comienza a estar presente en las obras de teólogos italianos católicos, sobre todo de la Compañía de Jesús, para quienes se trataba de otro término para referirse a "la justicia de la sociedad", aquella que gobierna las relaciones entre los individuos de la sociedad, sin referencia alguna a la equidad socio-económica o la dignidad humana (Pérez-Garzón, 2018).

¹ Significado de justicia, según el diccionario de la Real Academia Española.

Es a mediados del siglo XIX, cuando impulsado por los distintos movimientos socialistas, el concepto de justicia social toma fuerza para significar y luchar contra las situaciones de desigualdad social. Para promover la búsqueda del equilibrio entre partes desiguales, por medio de la creación de protecciones o desigualdades de signo contrario (a favor de los más débiles). Aquí la "justicia social" remite directamente al derecho de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, especialmente los trabajadores, al goce de los derechos humanos sociales y económicos, conocidos como derechos de segunda generación, de los que ningún ser humano tendría que estar privado (Palacios, 1954; Rudi, 1974).

Estas ideas sustentan la creación, en 1919, recién acabada la Primera Guerra Mundial, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que incorpora en la primera frase de su Constitución, la noción de *justicia social* como fundamento indispensable de la *paz universal*². En esa misma línea, como es sabido, la Declaración Universal de Derechos Humanos, promulgada en 1948, al finalizar la Segunda Guerra Mundial y, teóricamente asumida por su número considerable de países, estipula:

- Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.
- Artículo 2. Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Aunque no parece existir una única visión sobre la justicia social, en las teorías contemporáneas pueden identificarse al menos tres elementos comunes: un deber del Estado de distribuir ciertos medios mínimos vitales (como derechos económicos, sociales y culturales, por ejemplo), la protección de la dignidad humana y las acciones afirmativas para promover la igualdad de oportunidades (Pérez-Garzón, 2018). A pesar de la creciente influencia de las ideas neoconservadoras y ultraeconomicistas que adelgazan el papel del Estado, centrando toda la presión en el individuo, sin considerar ni estar interesados en tener en cuenta las desigualdades inherentes a los puntos de partida.

En cualquier caso, lo que se desprende de esta breve aproximación a la noción de justicia social es que no han sido los *desheredados*, los tratados, según esta perspectiva, de *forma injusta*, los que han elaborado este discurso. Y no lo han sido por dos razones fundamentales. La primera porque necesitan todas sus energías para sobrevivir. La segunda porque no disponen de una educación que les permita ir más allá de los marcos establecidos en los que los papeles a representar vienen repartidos por el lugar de nacimiento. De hecho, las grandes luchas de los *desheredados* no han sido lideradas por ellos, sino por personas *educadas*, cuya capacidad de reflexión les ha permitido ir más allá de lo establecido y pensar de otros modos sobre la *humanidad*, y quienes la constituyen.

2 https://es.wikipedia.org/wiki/Organización_Internacional_del_Trabajo

En un mundo mejor o no....

Como se ha señalado, el final de la Segunda Guerra Mundial propulsó los movimientos socialdemócratas y la idea de estado de bienestar, vinculada a los derechos económicos, sociales y culturales, considerados como Derechos Humanos. En particular, esto implicaba el paso de una seguridad social solo para algunos, a una seguridad social, es decir, pensiones, sanidad, desempleo, servicios sociales, educación cultura y otros servicios públicos, para todos los ciudadanos. Independientemente de su situación en la sociedad (Beck, 2005).

Parece evidente que el mundo como un todo, y algunos países en particular, han experimentado una profunda mejora en la calidad de sus condiciones de vida. Autores como Pinker (2017), que acusa a los intelectuales de “odiar el progreso”, a través de unas interesantes y primorosamente seleccionadas aportaciones de la neurociencia y otras disciplinas, analiza las distintas formas en las que las ideas de la Ilustración, nos han proporcionado vidas que todos nuestros antepasados envidiarían. Sin dejar de reconocer que queda trabajo por hacer, desde garantizar el acceso a la educación a millones de analfabetos hasta reducir a cero el arsenal nuclear. De ahí que para quienes estén lejos de pensar que el fin se acerca y quieran estar al día de algunos avances científicos el libro se considere una auténtica bendición, un auténtico regalo y, más allá de la melancolía y el pesimismo, están dispuestos a pagar el módico precio propuesto por el autor por la incertidumbre de la libertad. Aunque haya muchos que no puedan permitírselo ya que no disponen de ella.

En el mismo sentido se sitúan las argumentaciones de Rosling, Rosling y Rosling Rönlund (2018). Para estos autores, parece ser que el problema de los pesimistas sobre las desigualdades sociales es su incapacidad para analizar los datos de forma adecuada. Estos autores plantean que:

Factfulness³ es ... reconocer cuando una historia habla sobre una brecha, recordando que esto dibuja una imagen de dos grupos separados, con una brecha entre ellos. La realidad a menudo no está polarizada para nada.

En general la mayoría está justo en el medio, donde se supone que está la brecha.

Para controlar el instinto de la brecha, mira hacia la mayoría.

Hay que tener cuidado con las comparaciones de los promedios. Si pudieras comprobar los diferenciales, probablemente encontrarías que se superponen. Probablemente no hay ninguna brecha (p. 37).

Parece ser que, para estos autores, el problema de la desigualdad se resuelve analizando los “hechos”, los “datos”, “la realidad” de otra manera. Y, sobre todo, tomárselo con calma (algo que no parece difícil cuando se goza de los beneficios de un estado de bienestar). Para ellos. “Factfulness es ... reconocer cuando una decisión parece urgente y recordar que raramente lo es” (p. 169). Para controlar el instinto de la urgencia los autores recomiendan ir poco a poco: tomarse un respiro; insistir en los datos; tener cuidado de los adivinos; ser cauteloso con las acciones drásticas.

3 Sin traducción precisa en español.

Sin desconsiderar el valor de las aportaciones de estos u otros actores⁴, vale la pena tener en cuenta otras miradas sobre el mundo que abren otras visiones.

... en un mundo mejorable

Existen numerosos libros e informes, sin tanta repercusión mediática como los considerados en el apartado anterior, que presentan visiones más complejas y paradójicas sobre lo que se considera progreso, los problemas que genera y las desigualdades sociales que quedan por resolver. A finales de la década de 1960, un interesante libro de autores estadounidense⁵, argumentaban que en aquellos momentos contábamos con conocimiento y tecnologías suficientes para acabar con el hambre en el mundo y proporcionar agua potable y servicios de salud para toda la población. También para construir bienes materiales, desde lavadoras a automóviles, sin obsolescencia programada. Pero concluían que los intereses económicos y políticos de algunos grupos y países interesados en mantener relaciones subordinadas de poder.

Cincuenta años más tarde, y un enorme desarrollo tecnológico, sobre todo en el campo de la guerra y el entreteniendo, un informe realizado por el World Inequality Lab en 2018, coordinado por Lucas Chancel, muestra que:

- “La desigualdad se ha incrementado en prácticamente todas las regiones del mundo en décadas recientes, aunque a distintas velocidades. El hecho de que los niveles de desigualdad sean tan disímiles entre países, incluso entre aquellos con niveles similares de desarrollo, muestra la importancia de las políticas e instituciones nacionales para influir en la evolución de la desigualdad” (p. 5).
- “Las desigualdades económicas están determinadas en buena medida por la distribución de la riqueza, que puede ser de propiedad privada o pública. Desde 1980 se observa en prácticamente todos los países, tanto ricos como emergentes, transformaciones de gran tamaño en la propiedad de la riqueza, que pasa del dominio público al privado. Así, mientras la riqueza nacional (pública más privada) ha crecido de manera notable, la riqueza pública se ha hecho negativa o cercana a cero en los países ricos (las deudas superan a los activos). Esto limita la capacidad de los gobiernos para reducir la desigualdad, y ciertamente tiene implicaciones importantes para la desigualdad de riqueza entre los individuos” (p. 10)⁶.
- En las últimas décadas, los países se han vuelto más ricos mientras que los gobiernos se han vuelto pobres (p. 10).
-

4 Como dato curioso, Bill Gates, que invierte millones de su fortuna en caridad (no sé si en justicia), considera que el libro de Pinker es el mejor libro que ha leído en su vida. Mientras que en la portada del de los Roslings, aparece ‘Uno de los libros más importantes que he leído en mi vida - una guía indispensable para pensar sobre el mundo con claridad’ Bill Gates.

5 He intentado relocalizarlo, pero me ha sido imposible.

6 Mientras escribo este texto, leo en la revista semanal Times (30 de julio de 2018, p. 9.) que la fortuna de Jeff Bezos, dueño de Amazon, asciende a 150.000 millones de dólares y gana 231.000 dólares por minuto, 4 veces más de lo que un empleado medio de Estados Unidos gana en un año. También que invierte 1000 millones de dólares al año en su proyecto *Blue Origin* de explorar el espacio, para crear la nueva generación de cohetes reusables y propulsar su legado. De lo que no habla es de cómo ha logrado semejante fortuna, si quienes trabajan para él tienen condiciones de trabajo justas, si cobra por sus servicios en proporción a lo que le cuestan, si paga los impuestos que le corresponden y si se ocupa de preservar el medio ambiente (o al menos de no empeorarlo).

- Enfrentar la desigualdad de ingresos y riqueza a escala mundial requiere cambios importantes en las políticas impositivas nacionales y globales. En muchos países deben revisarse las políticas educativas, salariales y de toma de decisiones en la dirección de las empresas. La transparencia en términos de acceso a la información sobre las actividades económicas también resulta clave (p. 15).
- Un acceso más igualitario a la educación y a empleos bien remunerados es clave para enfrentar el estancamiento o crecimiento débil de los ingresos de la mitad más pobre de la población (p. 16).

Esta situación empeora en algunos países de África, donde en 2013 se estimaba que 767 millones de personas vivían por debajo de la línea de la pobreza: 1,90 dólares por persona y día (World Bank Group, 2016). Según las Naciones Unidas⁷, hay 836 millones de personas que siguen viviendo en situación de pobreza extrema. Hombres, mujeres, niños y niñas siguen sufriendo por hambre o malnutrición y viven en entornos profundamente alejados de las ideas de justicia social, en los que predominan la exclusión y la discriminación. Mientras que para Oxfam Intermón⁸, en el mundo, 1.400 millones de personas sufren pobreza extrema y casi 900 millones padecen hambre y no tienen acceso al agua potable y a otros servicios básicos como la salud y la educación. Las causas de este estado de cosas son múltiples, según Oxfam Intermón se encuentran en el modelo comercial multinacional; la corrupción; el cambio climático; las enfermedades y epidemias; las desigualdades en el reparto de recursos; el crecimiento de la población; los conflictos armados; la discriminación de género; el despilfarro de alimentos y el desinterés de los países desarrollados por acabar con la pobreza. Así que la soluciones ni pueden ser simples ni estar situada en un solo punto de mira. Sin embargo, la educación se revela no solo como un derecho, lejos de haber sido conseguidos por todos y para todos (UNESCO, 2005), y en particular para las mujeres (UNESCO, 2018), sino como un elemento clave para promover la igualdad y la justicia social.

2. La importancia fundamental de la educación, más allá de la Escuela

Todas las consideraciones anteriores me reafirman en mi argumentación y mi práctica, largamente mantenida, de que tener acceso a la educación es lo mejor que le puede suceder a un ser humano (Sancho, 2015; Sancho-Gil, 2017; Sancho y Hernández-Hernández, 2014), mucho más si consideramos las distintas aportaciones y controversias del giro “posthumanista”⁹. Y lo es por la complejidad que como seres vivos nos acompaña incluso antes de nuestra concepción. Porque, como han venido mostrando un volumen

7 <http://www.un.org/es/index.html>

8 <https://blog.oxfamintermon.org/las-causas-de-la-pobreza-en-el-mundo/>

9 El posthumanismo, a diferencia del humanismo clásico, relega la humanidad a una de las muchas especies naturales y rechaza cualquier afirmación fundada en la dominación antropocéntrica (Wolfe, 2009). De este modo, los seres humanos no tienen ningún derecho inherente para destruir la naturaleza o a situarse por encima de ella por medio de consideraciones éticas a priori. El conocimiento humano también se reduce a una posición menos controladora y los derechos humanos coexisten con los derechos de los animales y los de los posthumanos (Evans, 2015). Reconoce las limitaciones y la falibilidad de la inteligencia humana, aunque no implica abandonar la tradición racional del humanismo. El posthumanismo tiene un filo crítico mucho más fuerte que intenta desarrollar a través de la representación de nuevas comprensiones de uno mismo y de los demás, de la esencia, de la conciencia, de la inteligencia, de la razón, de la capacidad de ser, de la intimidad, de la vida, de la corporeidad y de la identidad.

considerable de estudios, no nacemos sin historia y somos y no somos una “tabula rasa” (Pinker, 2003). Utilizando esta metáfora, incluso las tablas sin inscribir, las tablas rasas, están hechas de algún tipo de material que facilita más o menos la inscripción. Y como se viene evidenciando, los seres humanos, como todo ser vivo, llegamos al mundo con diferentes constituciones en función de la salud de nuestros ancestros, el contexto social, económico, político, cultural y tecnológico. Es decir, con diferentes “tablas de base”. Pero esas tablas no se inscriben solas, necesitan de un contexto de intercambio social, de cuidado, de higiene, de salud y estabilidad emocional, que les permita apropiarse de su cultura, poder ir más allá de ella y desarrollar todo su potencial. Sea éste el que sea.

Mi noción de educación, entre otros, se inspira en el filósofo Baruch Spinoza, para quien

El fin del estado no es convertir a los hombres de seres racionales en bestias o autómatas, sino lograr más bien que su alma y su cuerpo desempeñen sus funciones con seguridad y que con ellos se sirvan de su razón libre y que no se combatan con odios, iras o engaños, ni se ataquen con perversas intenciones. El verdadero fin del estado es, pues, la libertad (citado por Abraham, 2011, p. 300).

Una idea de libertad que no significa que “cada uno haga lo que le viene en gana”, lo que implica que siempre gana el más fuerte o el más deshonesto, sino para, como él argumenta, poder utilizar la razón libre para erradicar los odios, las iras los engaños y las intenciones perversas. Porque para este autor, como para mí, el hombre y también la mujer “libre en nada piensa menos que en la muerte, y su sabiduría consiste en una meditación no sobre la muerte, sino a propósito de la vida” (Spinoza, 1971, p. 324), algo que posibilita no vivir la vida impuesta por otros, sino luchar para buscar la mejor forma de vivir en armonía, igualdad y justicia.

Aunque, como he escrito en otra parte (Sancho, 2015), en la actualidad, el acceso a la educación formal y obligatoria implica asistir a unas instituciones llamadas escuelas, institutos o universidades. A unos edificios donde tendemos a ser clasificados por edades –y en el peor de los casos por capacidades de aprendizaje. Donde nos colocan durante ciertas horas en espacios cerrados en los que un docente, con un libro –o varios, y un conjunto de materiales y recursos –cada día más digitales, tiene que hacernos aprender lo que alguien ha decidido en un despacho del Ministerio de Educación, pasado por las manos de distintas editoriales y autores.

Una situación que ha llevado a autoras como Buck-Morss (en Atkinson, 2018, p. 3) a argumentar que

Existe una ceguera en la educación institucionalizada que transmite la autoridad de la tradición, una timidez mental, nacida del privilegio o la holgazanería, que se cubre las pesadas capas de herencia cultural y de la preservación histórica. Genera una enorme resistencia a traspasar las fronteras conceptuales o los límites de la imaginación actual, premiando en su lugar los límites de la diligencia escolástica, el profesionalismo disciplinar y la erudición elitista, todas ellas vías de escape de la necesidad pragmática de confrontar lo nuevo. En efecto, lo nuevo, lo realmente ‘contemporáneo’, lo que Nietzsche llama lo ‘prematureo’ – aquellos aspectos del momento presente que sencillamente

no encajan en nuestros tradicionales modos de comprender establecidos- nos causan una gran incomodidad.

Esto nos dificulta, a todas las personas implicadas en la educación y a la sociedad en general, entender y atender los problemas actuales de la educación. Tanto de la de los que tienen un acceso a una de aceptable calidad, como de los que no lo tienen.

Pero, sobre todo, según Atkinson (2018) conlleva una gran dificultad para promover prácticas educativas entendidas como procesos éticos, estéticos y políticos que generen nuevas maneras de ser, de devenir y nuevas formas de coexistencia. Para establecer nuevos parámetros de práctica, de formas de pensar, de ver, de hacer y de sentir, que desafíen los marcos reproductivos y basados en las relaciones de poder establecidas. También para promover un sentido de aprender *real*, entendido como un salto, como un estado ontológico nuevo o modificado cuyos efectos y relaciones permiten expandir las formas de pensar y actuar (Atkinson, 2011). Y mucho más, propiciar 'acto/s de aprendizaje' entendidos

como una multiplicidad consistente en lo que Deleuze y Guattari denominan virtualidades y actualidades. Es decir, los actos de aprendizaje provienen del campo de lo virtual, de lo infinito, de lo que Guattari llama *chaosmosis*, y predicen actuaciones particulares o fases de consistencia en relación con el contexto. Se componen de las fuerzas y las relaciones humanas, no humanas, orgánicas e inorgánicas (Atkinson, 2018, p. 9).

Esta noción del aprender, como base de una educación que no forme *autómatas*, ni individuos diseñados para el mercado capitalista (Ball, 2009), no solo requiere prácticas pedagógicas disruptivas, que vayan más allá de los protocolos establecidos en relación a las metodologías, el conocimiento y las competencias, las teorías de aprendizaje y los sistemas de evaluación, y tengan en cuenta cómo el alumno se siente afectado y afecta los encuentros de aprendizaje. También requiere que el alumnado cuente con un entorno físico, cognitivo, afectivo que cubra sus necesidades vitales básicas, para poder dedicar al tiempo, el esfuerzo, la atención y la pasión necesaria para su aprendizaje.

3. Sin cuidado no hay educación¹⁰

La escuela, como dispositivo, artefacto o forma organizativa por antonomasia de los sistemas educativos, comenzó a extenderse a partir del siglo XVIII, cuando el Reino de Prusia fue uno de los primeros del mundo en introducir la educación primaria obligatoria y gratuita en un lugar llamado escuela. Desde entonces, y cada día más, incluso en las Facultades de Educación, tendemos a superponer los conceptos de educación y escuela.

Pero cada vez son más los sistemas educativos que consideran la educación como un proceso amplio y complejo que implica a muchas otras instituciones, además de la escuela. En 1948, la Organización Mundial de la Salud incluyó el bienestar físico, mental y social en los parámetros que definen la salud, algo profundamente relacionado con la

¹⁰ Basado en parte en la columna publicada en El Diario de la Educación. <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/05/07/educacion-y-cuidado/>

educación. Sin embargo, hemos tenido que esperar casi 60 años para los responsables de las políticas educativas y los reformadores de la educación comenzasen a prestar la atención necesaria al bienestar, sobre todo de alumnado y profesorado, y a su desarrollo y sostenibilidad. Aunque no se trata de un movimiento excesivamente amplio, países o regiones como Irlanda (*Ireland - Engaging Actively in Well-Being Promotion*¹¹), Ontario-Canadá (*The Ontario Well-Being Journey*¹²) y Escocia – Reunio Unido (*Health and Well-Being in Scotland: The Responsibility of All*¹³), han comenzado a prestar una considerable atención a este tema transversal. Estos tres sistemas educativos públicos han optado abiertamente por promover y mantener el bienestar como forma de mejorar, no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino la vida de toda la población. Para ellos, las amenazas internas y externas al bienestar de los estudiantes, incluyendo la pobreza y otros factores extraescolares, así como la prevalencia de problemas de salud mental en niños, niñas y jóvenes, son cuestiones fundamentales para la educación pública mundial.

Estos sistemas no ponen toda la responsabilidad de la educación en la Escuela, sino en toda la sociedad en general y la política educativa en particular. Lo que buscan impulsar no es una noción de bienestar individual y carente de conflictos, lo que suele resultar en individuos narcisista y con grandes dificultades para vivir en sociedad. Sino un ambiente de responsabilidad y empatía social y cultural que permita el desarrollo personal en entornos de confianza mutua.

En el caso de Ontario, se entiende el bienestar como una forma de desarrolla positivo del sentido del ser, del espíritu y de la pertenencia a la sociedad que se alcanza cuando se responde a las necesidades cognitivas, afectivas, sociales y físicas de cada individuo. Desde el convencimiento de que un sano desarrollo de la mente, el cuerpo y el espíritu es consustancial al equilibrio y la interconexión.

Para Irlanda, la educación social, personal y para la salud, proporciona oportunidades particulares para fomentar el bienestar individual y ayuda a los individuos a crear y mantener relaciones de apoyo y convertirse en ciudadanos activos y responsables. Esta concepción de la educación se lleva a la práctica a través de: la planificación global de la escuela; la provisión de un entorno enriquecido para fomentar la educación social, personal y para la salud; la formación continuada del profesorado; el cultivo de un ambiente positivo en la escuela y en la clase; la implementación y revisión de políticas antiacoso; la puesta en práctica del currículo; la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto a Escocia, parten de tres principios: la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia; Hacerlo bien para cada niño, niña, joven; Currículo para la Excelencia. Principios que se van concretando en nociones como: Aprendizaje interdisciplinar; Currículo y áreas curriculares; Ambiente y vida de la escuela; Oportunidades de realización personal. Desde estas dimensiones y teniendo al alumnado como principal foco de atención (en la implementación de esta política en los centros también se tiene en cuenta al profesorado) los conceptos clave que se proponen son:

11 <https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/National-Educational-Psychological-Service-NEPS-/Resources-for-Promoting-Well-Being-in-Primary-Schools.pdf>

12 <http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/WBDiscussionDocument.pdf>

13 <https://education.gov.scot/improvement/self-evaluation/Health%20and%20wellbeing;%20Responsibility%20of%20all%20-%20Making%20the%20links%E2%80%A6making%20it%20work>

1) *Cuidado*: Tener un lugar acogedor para vivir, en un entorno familiar con ayuda adicional si es necesario o, cuando esto no sea posible, en un entorno de cuidado adecuado.

2) *Actividad*: Tener la oportunidad de participar en actividades como el juego, la recreación y el deporte que contribuyen a un crecimiento y desarrollo saludables, tanto en el hogar como en la comunidad.

3) *Respeto*: Tener la oportunidad, junto con los educadores, de ser escuchados y participar en las decisiones que les afectan.

4) *Responsabilidad*: Tener oportunidades y estímulos para desempeñar un papel activo y responsable en sus centros y comunidades y, cuando sea necesario, contar con la orientación y la supervisión adecuadas y participar en las decisiones que les afecten.

5) *Inclusión*: Tener ayuda para superar las desigualdades sociales, educativas, físicas y económicas y ser aceptado como parte de la comunidad en la cual viven y aprenden.

6) *Protección*: A salvo del abuso, la negligencia o el daño en el hogar, la Escuela y la comunidad.

7) *Salud*: Tener acceso a los más altos niveles posibles de salud física y mental, una atención médica adecuada y apoyo para aprender a tomar decisiones saludables y seguras.

8) *Capacidad de logro*: Ser apoyados y guiados en su aprendizaje y en su desarrollo de sus habilidades, confianza y autoestima en el hogar, la Escuela y en la comunidad.

La dificultad de promover y poner en práctica los cambios necesarios para abrir y recorrer el camino de una educación que se base y promueva el bienestar de todas y para todas las personas, y, por tanto, la justicia social, resulta evidente. Pero apunta a un horizonte de trabajo y compromiso en red entre las distintas administraciones y entes públicos y privados que la mayoría de nosotros quisiéramos para todos los países del mundo.

4. Conclusiones

En este capítulo he intentado evidenciar la base de la desigualdad y de la injusticia distributiva en la que se asientan la gran mayoría de las sociedades conocidas. También, que la noción de una forma de convivencia que vaya más allá de la ley del más fuerte, reconociendo al otro como “un legítimo otro” (Maturana, 1990, p. 24), la promueven individuos cuyo contexto social y cultural les permite la libertad de pensamiento que posibilita pensar fuera de los marcos establecidos (Grecia clásica, Ilustración, élites políticas y religiosas...).

De este modo, resulta extremadamente difícil, sino imposible, promover, alcanzar y sostener sociedades justas, honestas y empáticas, sin el concurso de la educación. Sin contextos que cubran las necesidades básicas de todos los seres humanos y les posibiliten pensar-se, desarrollar su potencial, contribuir al desarrollo de los otros y situarse más allá de los marcos conceptuales establecidos, para desterritorializarse e imaginar nuevas y mejores opciones de vida para todos.

En mi caso, después de muchas décadas dedicadas a la educación, sigo pensando que es la fuerza que nos permite descubrir, crear, recrear todos los mundos posibles que tenemos en éste. Para mí, la misión más apasionante.

Referencias

- Abraham, T. (2011). *La máquina Deleuze: Tomás Abraham y el seminario de los jueves*. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial Argentina.
- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Atkinson, D. (2018). *Art, Disobedience, and Ethics. The Adventure of Pedagogy*. Palgrave Macmillan.
- Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99. doi: 10.1080/02680930802419474
- Beck, U. (2005). *Presente y futuro del Estado de bien estar: el debate europeo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chancel, L. (Coord.). *Informe sobre la desigualdad global 2018*. World Inequality Lab.
- Evans, W. (2015). *Posthuman Rights: Dimensions of Transhuman Worlds*. Madrid: Teknokultura.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Ediciones Dolmen.
- Palacios, A. (1954). *La justicia social*. Buenos Aires: Claridad.
- Pérez-Garzón, C. A. (14 de enero de 2018). Unveiling the Meaning of Social Justice in Colombia. *Mexican Law Review*, 10(2), 27-66.
- Pinker, S. (2003). *La table rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Pinker, S. (2017). *Enlightenment Now. The Case for Reason, Science, Humanism, and Progress*. Viking.
- Rosling, H., Rosling, O., y Rosling Rönnlund, A. (2018). *Factfulness. Ten reasons we're wrong about the world – and why things are better than you think*. Londod: Hodder & Stoughton Ltd.
- Rudi, D. M. (1974). *Los derechos constitucionales del trabajador*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sampay, A. E. (1974). *Constitución y Pueblo*. Buenos Aires: Cuenca.
- Sancho, J. M. (2015). No siempre lo fundamental es lo más valorado. En J. M. Correa, E. Aberasturi y L. Gutiérrez (coord.), *Maestras de Educación infantil: Identidad y cambio educativo* (pp. 7 – 18). Universidad de País Vasco: Servicio Editorial.
- Sancho-Gil, J. M. (2017). Se pensam que a educação não e fundamental, experimentem a ignorância. *Pátio. Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*, 33, 10-13.
- Sancho, J. M., y Hernández-Hernández, F. (2014). De los por qué y los cómo de una investigación sobre el aprender a ser docente de Primaria. En J. M. Sancho y F. Hernández-Hernández (coords.). *Maestros al vaivén Aprender la profesión de docente en el mundo actual* (pp.17-42). Barcelona: Octaedro.
- Spinoza, B. (1971). *Obras completas. Ética y tratados menores*. Madrid: Clásicos Bergua. (Traducción y edición a cargo de J. B. Bergua).
- UNESCO. (2005). *Education for All. Literacy for Life*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Global education monitoring report. Meeting our commitments to gender equality in education*. Paris: UNESCO.
- Wolfe, C. (2009). *What is Posthumanism?* University of Minnesota Press. Minneapolis, Minnesota.
- World Bank Group. (2016). *Poverty and Shared Prosperity 2016. Taking on Inequality*. Washington, DC: World Bank Group.