

## **Poner el cuidado y el afecto en el centro de la pedagogía** **Put care and affection at the center of pedagogy**

 José Félix Angulo Rasco<sup>1</sup>

**Resumen:** El presente trabajo intenta reflexionar sobre la importancia pedagógica del afecto y del cuidado, no sólo en tiempos de pandemia, sino como elemento clave, aunque olvidado, del proceso educativo. Para ello, se expondrán las consecuencias de la pandemia y el confinamiento para la salud de la ciudadanía, en un contexto dominado por el Global Educational Reform Movement. A continuación, señalamos que las preocupaciones de las administraciones y organizaciones internacionales durante el confinamiento han estado centradas en la ‘mantener’ la presión sobre el aprendizaje, mantener la máquina del aprendizaje, intentando mejorar el acceso y la conectividad online, y olvidando otras cuestiones como la situación de las familias y el alumnado. En este sentido, mostramos cómo la preocupación por el otro (familias y alumnado) ha sido una preocupación constante en muchos docentes, por encima incluso del curriculum establecido y del aprendizaje. Por último, y como complemento de las mejores prácticas educativas, analizamos qué supone el cuidado y el afecto para el proceso pedagógico, indicando que no se puede volver a la antigua normalidad, sino recrear una *nueva normalidad* basada en la ética del cuidado y en la justicia afectiva.

**Palabras clave:** covid-19, justicia afectiva, ética del cuidado, GERM

**Abstract:** The present work tries to reflect on the pedagogical importance of affection and care, not only in times of pandemic, but as a key element, although forgotten, of the educational process. To do this, the consequences of the pandemic and confinement for the health of citizens will be exposed, in a context dominated by the Global Educational Reform Movement. Next, we point out that the concerns of administrations and international organizations during confinement have been centered on 'maintaining' the pressure on learning, the learning machine, trying to improve access and online connectivity, and forgetting other issues such as the situation of families and students. In this sense, we show how concern for the other (families and students) has been a constant concern in many teachers, even above the established curriculum and learning. Finally, and as a complement to the best educational practices, we analyze what care and affection entails for the pedagogical process, indicating that it is not possible to return to the old normality, but rather to recreate a new normal based on the ethics of care and affective justice.

**Keywords:** covid-19, affective justice, ethics of care, GERM

---

<sup>1</sup> Universidad Católica de Valparaíso, España, email: felix.angulo@uca.es

**Recepción:** 18 de agosto de 2021

**Aceptación:** 15 de octubre 2021

**Forma de citar:** Angulo Rasco, J. (2021). Poner el cuidado y el afecto en el centro de la pedagogía. *Voces de la educación, número especial*, 17- 34.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

## **Poner el cuidado y el afecto en el centro de la pedagogía**

### **Y llegó la pandemia con sus efectos**

La pandemia, que todavía permanece a pesar del progreso de la vacunación<sup>2</sup> pero cuya velocidad depende, desgraciadamente, de la riqueza del país, ha determinado poderosamente nuestras vidas cotidianas y ha trastocado, a través de la reclusión social que hemos vivido, nuestros espacios sociales, laborales y vitales. Sabemos ahora que la pandemia ha erosionado la salud mental tal como ha reiterado un reciente informe de la Organización Mundial de la Salud, por lo que las actuaciones sobre la salud mental y el apoyo psicosocial, están consideradas como una parte esencial de la respuesta al covid-19, junto con las vacunas. Por ejemplo, el Colegio Oficial de Psicología de Madrid ha señalado que las tentativas de suicidio y autolesión aumentaron durante la pandemia en un 250% en España, y en Chile que es uno de los países con una mayor tasa de suicidios (exactamente el cuarto puesto en el continente americano) (OPS, 2014)<sup>3</sup>, 2 de cada 10 estudiantes han pensado en suicidarse<sup>4</sup>. Un estudio en Chile señala, para abundar más en el problema, que las tendencias suicidas son más acusadas en los miembros de hogares con bajos ingresos, lo que quiere decir ni más ni menos que la incertidumbre económica y laboral, y los bajos ingresos afectan fuertemente la salud mental de las poblaciones, algo que se ha visto, como hemos indicado, reforzado por el confinamiento por la pandemia (Reeves et al, 2015). Por último, el reciente estudio de UNICEF (2021) ha señalado claramente que la pandemia ha elevado el estrés y la ansiedad en niños, niñas y adolescentes y, también, de las madres jóvenes. Este último informe, por cierto, señala que los problemas de salud mental se han de convertir en un foco claro de estudio y atención, puesto que persistirán o, incluso, pueden aumentar tras la pandemia<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> A fecha de 5 de octubre de 2021, existen 124 vacunas en desarrollo clínico y 194 en desarrollo pre-clínico según <https://www.who.int/es>

<sup>3</sup> Véase también <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-suicidio>

<sup>4</sup> Véase <http://web.observador.cl/estudio-revela-que-2-de-cada-10-universitarios-en-chile-han-pensado-en-el-suicidio-durante-la-pandemia/>

<sup>5</sup> <https://elpais.com/sociedad/2021-07-26/el-suicidio-la-amenaza-silenciosa-tras-la-pandemia-es-algo-que-te-rompe-por-dentro.html> El estudio de Zortea et al.(2020) muestra el aumento del suicidio en muchos países. Añadamos a ello el efecto de la pandemia en las tasas de paro y pobreza añadidas, que ha generado, (International Labour Organization. 2020: IMF, 2020). Por ejemplo, y en referencia a América Latina y el Caribe, López-Calva en un blog del PNUD afirma lo siguiente: “estimaciones del Banco Mundial proyectan un aumento de la pobreza extrema en ALC del 24% en 2019 al 27,6% en 2021. Las estimaciones de la CEPAL apuntan a un aumento de la pobreza en ALC del 30,5% en 2019 al 33,7% en 2020, y a un aumento en pobreza extrema del 11,3% al 12,5%. Existe además una importante preocupación por el aumento del hambre en la región. El PMA (Programa Mundial de Alimentos) estima un aumento del 269% en el número de personas en ALC que enfrentan una inseguridad alimentaria severa” <https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/presscenter/director-s-graph-for-thought/covid-19-and-wealth-at-the-top--more-and-wealthier-billionaires-.html>. Tenemos que señalar que la pandemia ha tenido también lo que pueden ser considerados efectos ‘positivos’ en el medio ambiente. (European Space Agency. 2020; Carbon Brief. 2020). Véase también las reflexiones de de Sousa Santos sobre el impacto de la cuarentena en determinados grupos sociales (2020: 45 y ss).

La pandemia de COVID-19 ha suscitado una enorme preocupación por la salud mental de toda una generación de niños, niñas y jóvenes, así como de sus progenitores y cuidadores. Pero puede que la pandemia haya servido solamente para mostrar la punta del iceberg de la salud mental, un iceberg que hemos pasado por alto durante demasiado tiempo. (UNICEF, 2021, p. 3)

Entres sus múltiples conclusiones y recomendaciones señala que las escuelas y los entornos de aprendizaje deberían ofrecer oportunidades para apoyar la salud mental, aunque también pueden, por el contrario, exponer y dañar severamente su salud y ponerla en riesgo a través de situaciones de acoso y, algo que no podemos dejar de pasar inadvertidamente, la “presión excesiva de los exámenes” (UNICEF, 2021, p. 8).

Aunque el informe se cuida de no criticar directamente la presencia de los exámenes y las pruebas estandarizadas, y se complace únicamente en advertir sobre su excesiva presencia en los sistemas educativos, lo cierto es que no podemos negar la presión que ejercer directa o indirectamente dichas pruebas en muchos países, especialmente latinoamericanos, presión que se añade a las desigualdades educativas existentes (Doyle, 2020).

### **Lo que existía antes de la pandemia: el GERM**

Con la extensión del neoliberalismo, los sistemas educativos han sufrido una transformación que va más allá, incluso, de la privatización de las escuelas (Angulo, 2020; Díez Gutierrez, 2018; Davis, 2018; Angulo y Redon, 2012; Bruno, Clément, y Laval, 2010). Tal como Sahlber (2012, 2016) ha denunciado, muchos, si no la mayoría de los sistemas educativos, se encuentran *sometidos* -bajo la presión de la economía neoliberal- a lo que se ha denominado el *Global Educational Reform Movement* (GERM) o Movimiento de Reforma Global de la Educación. El GERM es fundamentalmente un proceso de estandarización educativa internacional que a su vez da pie a la extensión de las *pruebas estandarizadas* de alto impacto, nacionales e internacionales (*high-stake testing*). Como señala Shalberg (2016:, p. 130): “desde fines de la década de 1980, los planes de estudio prescritos de manera centralizada, con objetivos de rendimiento detallados y a menudo ambiciosos, evaluaciones frecuentes de estudiantes y docentes y una rendición de cuentas basada en pruebas, han caracterizado una homogeneización de las políticas educativas en todo el mundo, prometiendo soluciones estandarizadas a un costo cada vez más bajo para aquellos que deseen mejorar la calidad y la efectividad de las escuelas”.

Para concretar más, las políticas educativas que siguen al GERM se caracteriza por lo siguiente:

---

- Estandarización de la educación: tanto a través de la conversión de los currícula en estructuras estandarizadas como a través de la utilización de sistemas estandarizados de test.
- Currícula focalizados en las así denominadas materias centrales (*core subject*). Esta característica es una consecuencia de la anterior puesto que al estandarizar los currícula las administraciones se enfocan en las materias que son dables de estandarización.
- Búsqueda de estrategias de bajo riesgo para alcanzar los objetivos previamente definidos y estandarizados. Con ello los sistemas educativos se alejan de la innovación y la creatividad docente y curricular, en la medida que dicha innovación y creatividad puede romper con la estandarización y *generar ruido* en el sistema mismo.
- Uso de modelos corporativos de gestión escolar (con especial referencia al *new public amangement*)<sup>6</sup>, lo que implica no solo continuar con los procesos de privatización externa del sistema educativo sino también con lo que han denominado privatización interna (Ball y Joudell, 2007), que implica la aceptación individual del mercado y la competitividad<sup>7</sup>, por ejemplo, como mecanismos fundamentales de todo proceso social y especialmente educativo.
- Políticas de responsabilidad (*accountability*) basadas en las pruebas estandarizadas para las escuelas, que vienen emparejadas con los sistemas de auditoría, acreditación e inspección. El éxito o el fracaso de las escuelas y los docentes, vendrá determinado por test estandarizados de alto impacto (*high-stake test*) y el rendimiento o los ‘logros’/resultados del alumnado en ellos

Como es fácil de entender, el último punto del GERM cierra el círculo con respecto al primero. La estandarización se posiciona como una estrategia básica para la aplicación de pruebas a su vez estandarizadas; las pruebas estandarizadas incrementan y refuerzan la estandarización de y en los sistemas educativos.

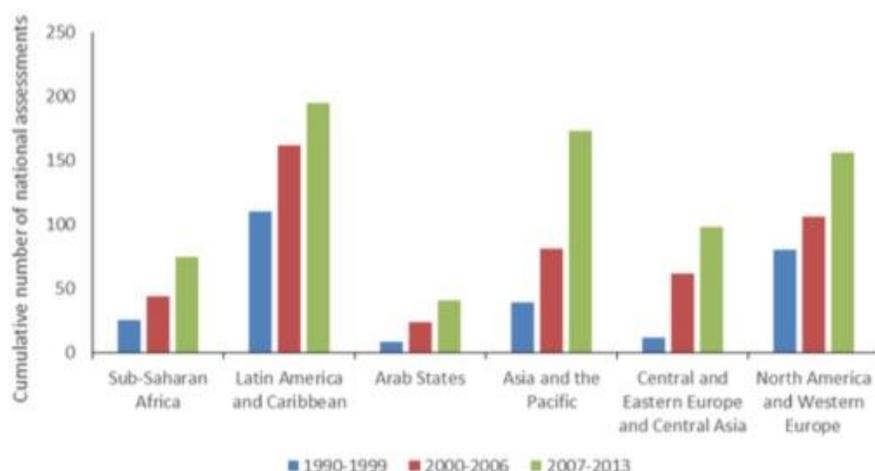
Benavot y Köseleci (2015) han realizado una de las revisiones más completas sobre la extensión de dichas pruebas, que ellos llaman *National Learning Assessments*<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Sobre *new public management*, véanse Dunn y Miller (2007), Gillies (2011) y Verger y Curran (2014).

<sup>7</sup> Como ha reiterado Marçal (2021: 143), “el neoliberalismo es la idea de fondo a través de la cual el mundo ha de ser interpretado. Si la gente deja de competir, dejará de funcionar”. Es por ello, que *la escuela* se convierte en el epicentro de la competición: por resultados, por el incremento del capital humano de cada individuo, por el emprendimiento.

<sup>8</sup> Erróneamente estos autores consideran estos tipos de test de bajo perfil, a diferencia de las clásicas pruebas al final de la escolaridad. Sin embargo, este tipo de pruebas tienen un impacto profundo y sostenido en los sistemas educativos en donde se aplican (Berliner 2008).



Gráfica N° 1 Número acumulativo de pruebas nacionales en tres períodos temporales  
Fuente: Benavot y Köseleci (2015, p. 5).

Como puede verse en la gráfica, el impacto del GERM, se presenta como enormemente acusado en el continente Latinoamericano, especialmente a través de la instauración de pruebas nacionales y su enorme incremento; un crecimiento que puede ser considerado como espectacular entre 2007 y 2013, muy por encima de los países europeos y superior a Norteamérica.

Argentina	Colombia	Honduras	Perú
Bolivia*	Costa Rica	Nicaragua	Uruguay
Brasil	El Salvador	Panamá	República Dominicana
Chile	Guatemala	Paraguay	Venezuela**

Cuadro N° 1 Países de Latinoamérica y el Caribe que han llevado a cabo alguna prueba nacional. Tomado de Rojas y Esquivel (1998), Kellaghan y Greaney (2001), Kellaghan (2006) y Kamens y McNeely (2010).

(\*) desde la llegada de Evo Morales a la presidencia de Bolivia, este tipo de pruebas se suspendieron.

(\*\*) Participó hasta la llegada de Hugo Chávez a la presidencia del país.

¿Qué podemos concluir? Sin ser alarmantes, podemos afirmar que la pandemia llegó a unos sistemas educativos fuertemente sometidos a la estandarización y bajo la vigilancia de lo que Neave (1990, p. 8; 1994)<sup>9</sup> denominó hace varias décadas *Estado Evaluador*, es decir, un estado que presiona a través de las pruebas estandarizadas a las escuelas, escuelas que a su vez se ven sometidas a constantes procesos de inspección y, en ocasiones, a una feroz

<sup>9</sup> Neave define al Estado evaluador como una “racionalización y redistribución general de funciones entre el centro y la periferia, de manera tal que el centro conserva el control estratégico global, por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones, la definición de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la calidad del producto” (Neave, 1990:8).

competencia *en el mercado educativo*, como es el caso notorio de Chile. Por ello, como ocurrió en Chile, la gran preocupación de la mayoría las administraciones educativas y de algunos centros, ha sido justamente cómo mantener los niveles de aprendizaje, léase, los rendimientos, a pesar del cierre de los centros educativos. Por ejemplo, aunque se suspendió el SIMCE en el año 2020, se realizó una “evaluación de carácter muestral”; dicho de otra manera, un SIMCE a una muestra de escuelas municipales y subvencionadas. La pandemia en todos estos casos, no sirvió para *repensar la educación* sino para buscar vías telemáticas por las que continuar con los mismos objetivos e intereses pre-pandemia<sup>10</sup>. La *máquina del aprendizaje* tenía que continuar.

## **Y nos volvimos virtuales**

Añádase que al cerrar las escuelas<sup>11</sup> y al pasar a modo online, la preocupación por mantener los estándares de aprendizajes establecidos, llevó en muchos casos, real o fraudulentamente, a centrarse en incrementar las herramientas de software, los aparatos de hardware (como tablets) y la conectividad. La *máquina de aprendizaje* no podía detenerse<sup>12</sup>. Por ejemplo, ACNUR, la agencia de la ONU para los refugiados y la ONG World Vision entregaron más de 700 Tablets a menores de 18 años en varias ciudades de Chile, muchos de los cuales, como se enfatiza en la noticia ‘son niños y niñas migrantes que acaban de llegar al país junto a sus familias buscando mejores condiciones de vida’. En este caso, no se nos informa sobre las condiciones actuales de las familias o si, a pesar de tener una Tablets, podía establecer una conexión adecuada a Internet<sup>13</sup>. No podemos abundar aquí en las consecuencias variadas que la vida online ha provocado, desde la disolución radical y la indistinción de los espacios de trabajo y cotidianos, el incremento de horas frente a la pantalla, a otras consecuencias no menos importantes. Un estudio realizado por investigadoras de la Universidad de Murcia en España encontró, entre otras, los siguientes cambios en los niños y niñas entrevistados: un 69% tenía dificultades para concentrarse, un 49% se sentían más aburridos de lo habitual, un 45% estaba más inquietos y más nerviosos, un 43% más irritables, un 40% más propensos a discutir con la familia y un 36% más dependientes de los padres<sup>14</sup>.

---

<sup>10</sup> No podemos aquí detenernos en la financiación de la educación en Latinoamérica. Nos obstante, como ha mostrado un informe de CEPAL-Naciones Unidas, el Gasto Público educativo, no supera el 7,0% en 18 países latinoamericanos. (CEPAL-Naciones Unidas, 2017).

<sup>11</sup> Según el informe de la UNESCO (2020a), se cerraron escuelas y universidades en 190 países.

<sup>12</sup> Las recomendaciones de la OCDE (Reiners y Schleicher, 2020), UNESCO (2020b) y Save the Children (2020), se centran en cómo continuar con la máquina de aprendizaje a pesar del confinamiento (Rio Poncela, Romero Gutiérrez, Bermúdez y Estellés, 2021).

<sup>13</sup> <https://www.acnur.org/noticias/noticia/2021/3/6064c51a4/entregan-mas-700-tablets-a-ninas-y-ninos-para-apoyar-su-inclusion-educativa.html> Recuperado el 22 de Septiembre de 2021

<sup>14</sup> <https://www.efe.com/efe/comunitat-valenciana/sociedad/el-confinamiento-afecta-al-comportamiento-de-los-ninos-segun-un-estudio/50000880-4225962> Recuperado el 22 de septiembre de 2021

En una encuesta realizada por Ciudades Amigas de la Infancia y UNICEF, se recogieron algunos testimonios notables, que biográficamente, validan los datos anteriores. Por ejemplo, una joven de 15 años señaló lo siguiente: “Estoy sentada en este pupitre desde las 8:00 de la mañana, paro a comer, terminamos a las 17:00 y toda la tarde haciendo tareas. No tengo tiempo para casi nada”. Otro alumno -Néstor- afirma que “Hacemos más cosas de las que haríamos en clase un día normal. Muchos profesores ponen la videoconferencia en la que nos explican temario y luego nos mandan una hora o dos de deberes”. La clave de la situación la indica otro alumno -Fran-: “Se está intentando seguir con el ritmo de las clases presenciales, y es un error”.

En un reciente estudio de Madigan, Browne, Racine, et al (2019) se concluye que en 2441 madres y niños/niñas estudiadas, los niveles más altos de tiempo frente a la pantalla en niños de 24 y 36 meses se asociaron con un rendimiento deficiente. Algo que también ocurre con adolescentes en el estudio de Walsh (2018), en el que descubrieron que más de dos horas de tiempo con pantallas se asocian con un peor desarrollo cognitivo. Podemos imaginar, ante estos datos las consecuencias, probablemente todavía no visibles, de la cantidad de horas que han tenido que pasar nuestros alumnos y alumnas frente a la pantalla, para vislumbrar, aunque fuera mínimamente, las consecuencias<sup>15</sup>. Sin embargo, se abrazó y se aplaudió la llegada de las pantallas y la extensión inapelable de la virtualidad, tanto en el trabajo como en la educación.

Uno de los grandes errores que han cometido con la llegada de la pandemia ha sido creer que la escuela, la educación, podría llevarse a través de las pantallas. El problema es que una pantalla no solo es, por utilizar el término de Augé (2010), un no lugar, sino que queriendo encerrar nuestra vida en ella, la perdemos, la desvirtualizamos virtualizándola, la convertimos en un simulacro (Boudrillard, 2007) es decir, *fingir tener lo que no se tiene*; porque, aunque no lo queramos admitir, la pantalla siempre nos remite a una ausencia.

### **Más allá de las pantallas: la preocupación por el otro.**

Afortunadamente, no todos los docentes han perseverado en mantener la máquina del aprendizaje, como si la pandemia y el cierre de escuelas no supusiera un escenario completamente desconocido e, incluso, dramático. Docentes en todo el mundo han centrado su preocupación fundamental en lo que Levinas (2001) señalaba como ‘reconocimiento de la otredad y la falta’; es decir, cambiar a un sistema online, en momentos de enorme incertidumbre y de enorme fragilidad y vulnerabilidad<sup>16</sup>, causados por la extensión -

---

<sup>15</sup> Por poner un ejemplo más, en 2017 se publicó un informe en el que se indicaba el impacto de las pantallas en la reducción del sueño en niños/as (Cheung, et al, 2017).

<sup>16</sup> Como señala Murray et al (2020: 496) “la nueva conciencia de nuestra vulnerabilidad humana frente a la pandemia nos impulsó a reflexionar más profundamente sobre nuestra relación y dependencia con el mundo que nos rodea”. También Gilligan (2013), señalaba la fragilidad y vulnerabilidad humana. Y Levinas (2014)

imparable- del covid-19 ha implicado en números casos y en todas partes, un incremento de la atención docente al cuidado, la afinidad y la empatía (Murray, et al. 2020), con el alumnado, las familias y sus contextos vitales. Incluso un colectivo de docentes universitarios señalaba: “el confinamiento puede ayudarnos a reorganizar nuestras prioridades, ahora y en el futuro. Abogamos por priorizar los objetivos colectivos en lugar de los individuales... Esto significa prestar mayor atención a la enseñanza, la tutoría y el apoyo a los estudiantes” (Corbera et al, 2020, p. 193).

En un estudio realizado por Moss et al (2020), del Instituto de Educación del University College de Londres, sobre las primeras experiencias de docentes de primaria sobre el confinamiento provocado por la pandemia, llega a resultados sobresalientes y muy significativos para lo que estamos planteando. Una de las primeras prioridades de los docentes encuestados era comprobar cómo estaban las familias haciendo frente a la pandemia en términos de salud, bienestar y alimentación, además de aportar información a los padres y madres sobre cómo apoyar el aprendizaje de sus hijos e hijas en casa (Ibid. 5); aunque cada escuela tenía el deber del "cuidado" que cumplir con las familias, la mayoría en las áreas más desfavorecidas, comprobar y responder a los efectos de la pobreza y las dificultades fue una prioridad. “De hecho, era más probable que los profesores de estas escuelas dedicaran tiempo a actividades que tradicionalmente no se consideraban ‘enseñanza’ “(Ibid., 6). Además, estuvieron más preocupados por ofrecer actividades al alumnado que pudieran disfrutar, por crear actividades educativas divertidas que implicasen a toda la familia, asegurando que aquéllos que no tuvieran acceso a internet pudieran tener alguna oportunidad de integrarse en el aprendizaje” (Ibid., 8)<sup>17</sup>. Cuando se les preguntó por cuáles eran sus mayores preocupaciones como docentes, una gran mayoría (más del 80% de los y las encuestados) respondieron que estaban preocupados fundamentalmente por el bienestar de sus niños y niñas de clase y del bienestar de sus familias (Ibid., 13). En conclusión “las necesidades sociales y emocionales de los niños y sus familias estuvieron en primer plano en la mente de

---

que la dependencia de los otros es una realidad intrínseca de las realidades humanas. Puede verse el papel de la neotenia en la ontogenia humana en el sentido de que, aunque justamente el hecho de que seamos una especie neoténica, como subraya Gould (2010), en comparación con los primates superiores, nuestros parientes cercanos, nos permite seguir aprendiendo y adquiriendo nuevos hábitos durante toda o casi toda nuestra vida. Pero por ello mismo, nos convierte al nacer en seres esencialmente frágiles e indefensos que necesitamos del cuidado de/los/las otros/as para sobrevivir. Véase el descubrimiento del cráneo de *Homo Haidelgergensis* “Benjamina” encontrado en la Sima de los Huesos del yacimiento de Atapuerca (España) en <https://anthropotopia.blogspot.com/2013/02/la-pequena-benjamina-solidaridad-en-la.html> y la importancia del cuidado incluso en el pleistoceno medio (hace 780.000 y 127.000 años).

<sup>17</sup> La actividad que menos les preocupó fue asegurarse que se cubría la planificación curricular de la escuela (Moss et al, 2020: 8).

los maestros y maestras” (Ibid.,: 15)<sup>18</sup>. Lo mismo podemos afirmar de inúmeros casos como los presentados a través de la vida de docentes recogida por Jandrić et al (2020)<sup>19</sup>.

Lo que quisiera resaltar es que en estos tiempos de encierro muchos docentes en muchos países y continentes han centrado su preocupación por cuidar, proteger, y apoyara a su alumnado y a las familias. De esta manera se han apartado de la *máquina de aprendizaje*, han hecho frente al GERM y han recuperado un elemento clave de la Pedagogía: el acompañamiento. Algo que desgraciadamente se había olvidado del sentido de ser un docente, de ser una maestra y un maestro, de educar; y por añadidura, había sido forcluido en muchas escuelas, obliterado por las demandas burocráticas, los rendimientos, la consecución de aprendizajes preestablecidos y de las pruebas estandarizadas (Angulo, 2021).

### **Pedagogía y Cuidado**

Now we raise our children  
To respect themselves  
As well as each other<sup>20</sup>  
Audre Lorde  
El unicornio Negro

En un trabajo anterior (Angulo, 2016), señalaba la necesidad de defender como parte de la labor docente lo que denominaba siguiendo a Lynch, Baker y Lyons (2009) *Justicia Afectiva*; es decir, el derecho de todo niño y niña y adolescente a sentirse querido, amado y protegido en los centros escolares. Entre otras cosas porque la justicia afectiva aplicada, crea una ecología que propicia tanto hacer frente a las emociones del alumnado (sin miedo a sentirse juzgado o sometido a burlas), como el desarrollo de la generosidad y altruismo (Angulo, 2021), que son elementos clave del desarrollo ciudadano (Lynch, Lyons, Cantillon, 2007). La justicia afectiva no procede en el vacío y se encuentra, es parte y está inscrita en los procesos sociales de los *cuidados*.

---

<sup>18</sup> Aunque más centrado en la *máquina de aprendizaje* puede consultarse el informe de Ziebell, Acquaro y Pearn (2020). Entre otras cosas, en este informe encontraron que “tres de cada cuatro de los maestros/as de escuela primaria y secundaria encuestados opinaron que el aprendizaje a distancia afectaría negativamente el bienestar emocional de los estudiantes hasta cierto punto. Esto se manifestaría en formas tales como ansiedad (incluido el trastorno obsesivo-compulsivo relacionado con la limpieza personal), sentimientos de desconexión, retraimiento de interactuar con otros y falta de amigos” (7).

<sup>19</sup> Aunque se podrían poner muchos ejemplos, quisiera resaltar la labor del CEIP La Ina, que es la escuela de una pedanía de Jerez/ Cádiz (España), por su extraordinaria labor del cuerpo docente de acompañamiento, apoyo, cuidado de su alumnado y sus familias. Pueden verse algunas de sus acciones en el siguiente enlace de Facebook <https://www.facebook.com/ceip.laina> También quisiera señalar la lucha que han llevado a cabo para no convertir el CEIP La Biznaga de Málaga en un colegio GERM y en una máquina de aprendizaje durante la pandemia. Véase: <https://www.facebook.com/ceiplabiznaga80> Desgraciadamente esta lucha, en este caso, se ha perdido.

<sup>20</sup> Hoy criamos a nuestras hijas / en el respeto por sí mismas/ y por las otras.

Para explicar el sentido de los cuidados me gustaría emplear dos perspectivas aparentemente distintas, pero enormemente convergentes. Una se la debemos a Nancy Fraser (2020). Para esta autora, existe una actividad de *producción social* no asalariada pero que resulta absolutamente esencial para el trabajo asalariado. La *producción social* abarca el trabajo doméstico, la crianza de niños y niñas, la enseñanza escolar y los cuidados afectivos, entre otros. Estas actividades, normalmente marginales, señala la autora, sirven, no obstante, “para producir nuevas generaciones de trabajadores y reponer las existentes, así como para mantener los vínculos sociales y las mentalidades compartidas” (Ibid.,: 76). Pero la lógica de producción económica capitalista y, especialmente, el capitalismo financiarizado (Mazzucato, 2018), socava y se antepone a los procesos de producción social, desestabilizando los mismos procesos de los que depende el capital para funcionar. “Destruyendo sus propias condiciones de posibilidad, la dinámica de acumulación de capital se muerde de hecho su propia cola” (Ibid.,: 76). Pero esta crisis constante en la que se sustenta el capital no ocurre en ausencia de luchas y reivindicaciones. Existe todo un proceso que demanda una reorganización y una reivindicación de la reproducción social, de tal manera que permita a “personas de cualquier clase, sexo, orientación sexual y color combinar las actividades de reproducción social con un trabajo seguro, interesante y bien remunerado” (Ibid.,: 90).

Si centramos este análisis en las escuelas y en la relación pedagógica podemos deducir que cuando el capitalismo neoliberal y monetarizado se posa adueñándose de los procesos educativos y entronizando, como señalábamos antes, el GERM, el sentido productivista de la educación como el logro de resultados, el establecimiento de estándares, el aumento del rendimiento o la predominancia de procesos de *accountability* predomina y anula el cuidado y el acompañamiento del proceso educativo, de la vida de las escuelas y del sentido de la docencia misma. La colonización del mudo de la vida (Habermas, 1987). por el capitalismo financiarizado, lleva también a la pérdida de la pedagogía, del acompañamiento y de la fuerza y sentido del cuidado de nuestros niños y niñas, adolescente y, en fin, del alumnado en general. Hemos substituido el acompañamiento y el afecto por la producción y el rendimiento.

La segunda perspectiva que es convergente con la de Nancy Fraser, se encuentra en la ética del cuidado planteada por Gilligan (1982) en su crítica a los estadios morales de Kohlberg (1984/1992), retomada y desarrollada por Nel Noddings (1982, 2002).

Como ha enfatizado Carol Gilligan (2013) el cuidado en un contexto democrático, es una ética humana. Cuidar es lo que hacen los seres humanos; cuidar de uno mismo y de los demás es una capacidad humana natural. “La diferencia no está entre el cuidado y la justicia, entre las mujeres y los hombres, sino entre la democracia y el patriarcado” (Ibid.,: 15).

Noddings (1982) ha identificado dos estados en el cuidado (*caring*). Uno lo denomina *caring-for*, que es el cuidar al otro: una relación de cuidado que se da de forma directa cara a cara. Aprendemos el sentido del cuidado cuando somos cuidados, cuando nos cuidan. Aquí quien cuida acepta una obligación (moral) por el cuidado de otros seres humanos e incluso animales. Pero el cuidado por el inmediato, el que se realiza en una interacción directa, puede extenderse a la preocupación por el cuidado de los otros. Aquí el cuidado, según Noddings, se junta también con la justicia. El cuidado sobre el no presente lo denomina *care-about*; es decir, cuidado por las personas que no conocemos, por los que están distantes. “*Caring-about* proporciona un motivo importante para la justicia y genera gran parte de su contenido” (Ibid., 24) Y añade:

Cuando no podemos preocuparnos directamente por los demás, pero desearíamos poder hacerlo, es decir, cuando nos preocupamos sinceramente por el bienestar de los demás, confiamos en principios de justicia que aproximan (o permiten que otros emprendan) las acciones que haríamos si pudiéramos estar físicamente presentes. (Ibidem.)

Por lo tanto, la preocupación por los otros, el sentir que el cuidado debería extenderse a los demás, a quienes probablemente nos necesitan, a quienes, aunque no los veamos, precisen de nuestro cuidado, atención y afecto, se forja y se enraíza en la relación cercana: cuando han cuidado de nosotros, cuando nos hemos sentido cuidados, protegidos, amparados, queridos y amados. El cuidado por los otros transporta el cuidado cara a cara a un ámbito público.

“Si nos han cuidado bien y hemos aprendido a cuidar de unos cuantos seres cercanos, entramos en el mundo público con un sentimiento de compañerismo por los demás. Nos mueve la compasión por su sufrimiento” (Ibid.,: 30).

Por ello, el cuidado no es una práctica que pertenezca al ámbito íntimo, como siempre se la ha asociado (Marçal, 2021). El cuidado ha de ser parte de la vida pública porque el cuidado es tan importante como la justicia; es parte esencial de la justicia afectiva misma. Victoria Camps añade que es necesario, urgente, reconocer que existe un derecho a ser cuidado y un deber de cuidar que no admite excepciones (2021, p. 33).

### **No podemos volver a la normalidad. Defender la anormalidad constante.**

La justicia afectiva se genera a través del cuidado, en el trato directo, en el derecho de toda niña y niño a ser querido, protegido y amado; en las relaciones sociales y en las prácticas educativas (Rogers y Webb, 1991). Y es aquí, en la justicia afectiva donde nos estamos jugando la justicia social, el cuidado de los otros, de los más desvalidos, de los que nos necesitan, de los oprimidos.

Freire, como ha enfatizado Darder (2019) creía profundamente en el poder transformador y emancipador del amor, porque el amor mitiga el padecimiento de los oprimidos, y despierta la sed histórica de justicia. El amor era para Freire una inmensa fuerza política y dialéctica que respeta y une las diferencias, la vida misma. “El verdadero revolucionario -señaló- está animado por fuertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario auténtico sin esta cualidad” (199245).

El cuidado pues nos emplaza como docentes a escuchar cómo se siente nuestros estudiantes, a entender sus propósitos, sus vicisitudes, a ayudarlos crecer como participantes en las relaciones afectivas (Noddings, 2003). El amor de Freire se expresa desde su centro en la capacidad y el deseo de cuidar a los demás, porque cuando se sientan cuidados, protegidos, queridos, solo en ese momento realizamos y practicamos la justicia afectiva.

No podemos, no debemos volver a la normalidad anterior a la pandemia. Tras la pandemia, tras la recuperación de nuestras escuelas, tras los abrazos que poco a poco podamos darnos, tras quitarnos el barbijo y descubrir los rostros de los otros (Levinas, 2001), hemos de cambiar radicalmente el rumbo y el sentido de la educación (Angulo, 2021). Ya es hora de hacer frente al GERM, a la máquina de aprendizaje, a la pedagogía de la crueldad (Segato, 2018). Crear una nueva normalidad *anormal* ha de suponer, volver a recordar que Pedagogía es un término compuesto de *paidos* y *gogé*, es decir, acompañar a nuestros niños, niñas y adolescentes. Acompañar al alumnado es parte esencial del encuentro pedagógico en las escuelas. Y en ese encuentro, recuperamos un elemento clave que hemos desterrado y olvidado del proceso pedagógico mismo: los afectos. Y es aquí también, en el terreno del afecto, en el que estamos posibilitando la democracia. La democracia sólo puede florecer cuando el cuidado por los otros se convierte en el centro de la relación social, en el cemento de la sociedad.

## Referencias

- Angulo Rasco J.F. (2016). Las justicias de la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 30 (1), 37-47.
- Angulo Rasco J.F. (2020). Standardization in education, a neoliberalism's device. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 18 (2), 227-255.
- Angulo Rasco, F., y Redon Pantoja, S. (2012). La educación pública en la encrucijada: la pérdida del sentido público de la escolaridad. *Estudios Pedagógicos*, 38, 27-46. DOI:10.4067/S0718-07052012000400003
- Angulo Rasco, J.F. (2021). *El sentido de la Educación*. Chile: Escuela de Pedagogía. PUCV.
- Augé, M. (2010). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Ball, S. y Joudell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Bruselas: Internacional de la Educación.
- Benavot, A. y Köseleci, N. (2015). Seeking quality in education: the growth of national learning assessments, 1990-2013. UNESCO. ED/EFA/MRT/2015/PI/53. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233733>
- Berliner, D.C. (2008). *Collateral damage. How high-stakes testing corrupts america's schools*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Bouillard, J. (2007). *Cultura y Simulacro (1978)*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Bruno, I., Clément, P. y Laval, C. (2010). *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*. Paris: Éditions Syllepse.
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Barcelona: Arpa.
- Carbon, Brief. Clear on Climate. *Coronavirus temporarily reduced China's CO2 emissions by a quarter*. (2021). Disponible en: <https://www.carbonbrief.org/analysis-coronavirus-has-temporarily-reduced-chinas-co2-emissions-by-a-quarter>
- Cheung, C., Bedford, R., Saez De Urabain, I., Karmiloff-Smith, A. y Smith, T. (2017). Daily touchscreen use in infants and toddlers is associated with reduced sleep and delayed sleep onset. *Scientific Reports* 7, s/n. DOI: <https://doi.org/10.1038/srep46104>
- Corbera, E., Anguelovski, I., Honey-Rosés, J. y Ruiz- Mallén, I. (2020) Academia in the Time of COVID-19: Towards an Ethics of Care, *Planning Theory y Practice*, 21, (2), 191-199. DOI: 10.1080/14649357.2020.1757891
- Darder, A. (2019). *Freire y Educación*. Madrid: Morata.
- Davis, W. (2018). The Neoliberal State: Power Against 'Politics'. In Cahill, D. Et al. (Eds.) *The SAGE Handbook of Neoliberalism*, (pp. 273-283). London: SAGE
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Doyle, O. (2020). COVID-19: ¿Exacerbating Educational Inequalities? *PublicPolicy*, 1-7. Disponible en: <http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/>

- Dunn, W.N. y Miller, D.Y. (2007). A Critique of the new public management and the NeoWeberian State: Advancing a Critical Theory of Administrative Reform. *Public Organization Review*, 7, 345-358. DOI 10.1007/s11115-007-0042-3
- European Space Agency. Coronavirus lockdown leading to drop in pollution across Europe (2020). Disponible en: [https://www.esa.int/ESA\\_Multimedia/Images/2020/03/NO2\\_concentrations\\_over\\_France](https://www.esa.int/ESA_Multimedia/Images/2020/03/NO2_concentrations_over_France)
- Fraser, N. (2020). *Talleres Ocultos del Capital. Un Mapa para la Izquierda*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Gillies, D. (2011). Agile bodies: a new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 26 (2), 207-223. DOI: 10.1080/02680939.2010.508177
- Gilligan, C. (2013). El daño moral y la ética del cuidado. En V. Grífls (coord.) *La ética del cuidado*, (pp. 10-39). Barcelona: Cuadernos de la Fundación Víctor Grífls.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Goldstein, L. (2002). *Reclaiming caring in teaching and teacher education*. Peter Lang.
- Gould, St. G. (2010). *Ontogenia y Filogenia: la ley fundamental biogenética*. Barcelona: Crítica.
- Habermas, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- International Labour Organization (2020). *COVID-19 and the world of work: Impact and policy responses*. Disponible en: <https://www.ilo.org/global/topics/coronavirus/impactsandresponses/langen/index.htm>
- International Monetary Fund (2020). *Perspectivas de la Economía Mundial*. Washington, DC: International Monetary Fund.
- Jandrić, P., Hayes, D., Truelove, I. et al (2020). Teaching in the Age of Covid-19. *Postdigit Sci Educ*, 2, 1069–1230. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00169-6>
- Kamens, D.H., y McNeely, C.L. (2010). Globalization and international testing and national assessment. *Comparative Education Review* 54, 1- 27.
- Kellaghan, T. (2003). Local, National and International Levels of System Evaluation: Introduction. En T. Kellaghan y D. L. Stufflebeam (edit.) *International Handbook of Educational Evaluation*, (pp. 15-30). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic.
- Kellaghan, T. y V. Greaney. 2001a. “The Globalisation of Assessment in the 20th Century.” *Assessment in Education*, 8, (1), 87–102.
- Kohlberg, L. (1984/1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.
- Levinas, E. (2014). *Alteridad y Trascendencia*. Madrid: Arena Libros.
- Lynch, K. Lyons, M. y Cantillon, B. (2007). Breaking silence: educating citizens for love, care and solidarity. *International Studies in Sociology of Education*, 17 (12), 1-9.
- Lynch, K., Baker, J. y Lyons, M. (2009). *Affective Equality. Love, Care and Justice*. New York: Palgrave.

- Madigan, S. Browne, D., Racine, N. et al (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screen test. *JAMA Pediatr.* 173 (3), 244-250. DOI:10.1001/jamapediatrics.2018.5056
- Marçal, K. (2021). *¿Quién le hacía la cena a Adam Smith?* Barcelona: Debate.
- Mazzucato, M. (2018). *The value of Everything: Making and Taking in the Global Economy.* New York: PublicAffairs.
- Moss, G., Allen, R., Bradbury, A., Duncan, S., Harmey, S., y Levy, R. (2020). *Primary teachers' experience of the COVID-19lockdown. Eight key messages for policy makers going forward.* London: UCL. Institute of Education.
- Murray, Cl, Heinz, M., Munday, I. Keane, E., Flynn, N., Connolly, C. Hall, T. y MacRuairc, G. (2020). Reconceptualising relatedness in education in 'Distanced' Times, *European Journal of Teacher Education*, 43, 4, 488-502. DOI: 10.1080/02619768.2020.1806820
- Noddings, N. (1982). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education.* Berkeley: University of CA Press.
- Noddings, N. (2002). *Starting at Home. Caring and social policy.* Berkeley: University of California Press.
- Organización Panamericana de Salud (2014). *Mortalidad por suicidio en las américas.* Informe regional. Washington, DC: OPS. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2014/PAHO-Mortalidad-por-suicidio-final.pdf>
- Reeves, A. et al (2015). Economic shocks, resilience, and male suicides in the Great Recession: cross-national analysis of 20 EU countries. *European Journal of Public Health*, 25 (3), 404-409.
- Reimers, F. M., y Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020.* OECD. Disponible en: [https://oecd.dam-broadcast.com/pm\\_7379\\_126\\_126988-t63lxosohs.pdf](https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_126_126988-t63lxosohs.pdf)
- Rio Poncela, A.M., Romero Gutierrez, L., Bermúdez, D.D. y Estellés, M. (2021). A labour of love. The invisible work of caring teachers during Covid-19. *Pastoral Care in Education*, 39 (3), 192-208. DOI: 10.1080/02643944.2021.1938646
- Rogas y Esquivel (1998). *Los sistemas de medición de logro académico en Latinoamérica.* Washington, D.C.: The World Bank, LCSHD Paper Series
- Rogers, D., y Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173-181.
- Sahlber, Pasi (2016). The Global Educational Reform Movement and its impact on Schooling. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard y A. Verger. (Eds.) *The Handbook of Global Education Policy.* (129-144). New Jersey: John Wiley y Sons.
- Sahlberg, P. (2012). *Global Educational Reform Movement.* Washintong Post.
- Save the Children (2020). *Covid-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada.* Spain: Save the Children. Disponible en: <https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-covid-19-cerrar-la-brecha>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad.* Buenos Aires: Prometeo Libros

UNESCO (2020a). *Education: From Disruption to Recovery*. Disponible en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>

UNESCO. (2020b). *Covid-19: 10 recommendations to plan distance learning solutions*. Disponible en: <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>

UNICEF (2021). *Estado Mundial de la infancia 2021. En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. New York: UNICEF.

Verger, A. y Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting, *Critical Studies in Education*, 55, (3), 253-271. DOI: 10.1080/17508487.2014.913531

Walsh, J.J. et al. (2018). Associations between 24-hour movement behaviors and global cognition in US children: a cross-sectional observational study. *The Lancet. Child y Adolescent Health*, 2 (11), 783-791. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30278-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30278-5).

Zortea, T.C., Brenna, C., Joyce, M., McClelland, H., Tippett, M., Tran, M. M., Arensman, E., Corcoran, P., Hatcher, S., Heisel, M. J., Links, P., O'Connor, R. C., Edgar, N. E., Cha, Y., Guaiana, G., Williamson, E., Sinyor, M., y Platt, S (2020). The Impact of Infectious Disease-Related Public Health Emergencies on Suicide, Suicidal Behavior, and Suicidal Thoughts. *Crisis*, 1–14. Advance online publication. DOI: 10.1027/0227-5910/a000753.

*Acerca del autor*

**José Félix Angulo Rasco**, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar Universidad de Cádiz. Docente Magister Escuela de Pedagogía. PUCV? Investigador del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE 160009 (Hasta diciembre de 2021). Miembro del International Advisory Committee de la UNESCO Chair in Democracy, Global Citizenship and Transformative Education Dirigida por el Profesor Paul Carr de la Université du Québec en Outaouais (UQO) y Gina Thésée de la Universidad de Québec en Montreal, Canadá. Ha publicado varios libros entre los que destacan. Espinoza Lolas, R. y Angulo Rasco J.F. (Coors.) (2020). Conceptos para pensar la Educación Capitalista. Barcelona: Terra Ignota. Redon, Silvia y Angulo, J.F. (2016) (Coors.) Investigación cualitativa en educación. Buenos Aires. Miño y Dávila. Además de capítulos de libro y artículos en revistas indexadas y no indexadas.